



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ: «ΟΡΓΑΝΩΣΗ, ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ο ΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ
ΣΥΣΤΗΜΑ

ΜΠΕΛΛΟΥ ΣΟΦΙΑ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2017

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ:

**Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος
Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**

ΣΥΝΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ:

ΜΠΑΚΑΣ ΘΩΜΑΣ:

**Αναπληρωτής Καθηγητής Παιδαγωγικού
Τμήματος Νηπιαγωγών
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**

ΕΜΒΑΛΩΤΗΣ ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ:

**Αναπληρωτής Καθηγητής Παιδαγωγικού
Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**

«Η κοινωνία πρέπει να αναγνωρίζει τρία πράγματα:

Πρώτον, ότι υπάρχουν ατομικές διαφορές στην ικανότητα για εργασία.

Δεύτερον, η κάθε εργασία απαιτεί ιδιαίτερες ικανότητες.

Τρίτον, για να επιτύχει υψηλής ποιότητας απόδοση η κοινωνία, πρέπει να προσπαθήσει να τοποθετήσει τον καθένα σε εργασία που ταιριάζει καλύτερα στις ικανότητές του».

Σωκράτης στην «Πολιτεία Πλάτωνος», 370 α

Περιεχόμενα

Πίνακας Συντομογραφιών	7
Περίληψη.....	9
Πρόλογος	11
ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	15
Κεφάλαιο 1^ο: Εισαγωγή.....	16
1.1. Το Πρόβλημα της Έρευνας και η Σημασία του Προβλήματος	16
1.2. Περιορισμοί και Δυσκολίες της Έρευνας.....	19
1.3. Σκοπός, Στόχοι και Ερευνητικά Ερωτήματα	21
1.4. Εννοιολογικές Αποσαφηνίσεις.....	22
1.4.1. Προσέγγιση της έννοιας Εκπαιδευτική Πολιτική.....	22
1.4.2. Η έννοια και η διαδικασία της Στελέχωσης	24
1.4.3. Οι έννοιες Πρόσληψη – Διορισμός - Δημοσιοϋπαλληλική Σχέση 27	
1.4.4. Δημοτική Εκπαίδευση.....	29
1.4.5. Δάσκαλος.....	29
1.4.6. Αναπληρωτής και Ωρομίσθιος Δάσκαλος.....	32
Κεφάλαιο 2^ο: Ο Διορισμός των Δασκάλων στη Δημόσια Εκπαίδευση	34
2.1. Ο Διορισμός των Μόνιμων Δασκάλων στη Δημόσια Εκπαίδευση σύμφωνα με τη Νομοθεσία.....	34
2.1.1. Το Ισχύον Σύστημα Διορισμού των Δασκάλων	34
2.1.2. Η Διαδικασία Διορισμού των Δασκάλων	36
2.1.3. Οι Προϋποθέσεις και τα Κωλύματα Διορισμού των Δασκάλων.....	37
2.1.4. Η Τοποθέτηση και η Μονιμοποίηση των νεοδιοριζόμενων Δασκάλων	38
2.2. Η Πρόσληψη των Αναπληρωτών και Ωρομίσθιων Δασκάλων στη Δημόσια Εκπαίδευση σύμφωνα με τη Νομοθεσία.....	40
2.3. Η Υφιστάμενη Κατάσταση στις Προσλήψεις και τους Διορισμούς των Δασκάλων	41
Κεφάλαιο 3^ο: Ιστορική Επισκόπηση των Διορισμών των Δασκάλων και των Συστημάτων Διορισμού τους στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα.....	45
3.1. Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις και τα Συστήματα Διορισμού των Δασκάλων στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα το 19 ^ο αιώνα.....	46
3.1.1. Η Περίοδος του Ιωάννη Καποδίστρια (1828-1831).....	47
3.1.2. Η Περίοδος της Βαυαροκρατίας (1833-1862).....	48
3.1.3. Ο Διορισμός των Δασκάλων το β΄ μισό του 19 ^{ου} αιώνα.....	51
3.2. Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις και τα Συστήματα Διορισμού των Δασκάλων στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα τον 20 ^ο αιώνα.....	54

3.2.1. Η Περίοδος 1900-1932	54
3.2.2. Η Περίοδος 1932-1950	56
3.2.3. Η Περίοδος 1950-1997 και το Σύστημα Διορισμού της Επετηρίδας	57
3.2.3.1. Το Σύστημα της Επετηρίδας.....	57
3.2.3.2. Η Συζήτηση για την Αλλαγή του Συστήματος Διορισμού των Δασκάλων μέσω της Επετηρίδας.....	58
3.2.3.3. Η Θέση της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος (Δ.Ο.Ε.) για την Κατάργηση της Επετηρίδας και η Πρόταση Αλλαγής του Συστήματος Διορισμού.....	60
3.2.3.4. Τα Πλεονεκτήματα και τα Μειονεκτήματα του Συστήματος Διορισμού της Επετηρίδας	62
3.2.3.5. Συνοπτική Παρουσίαση των Κύριων Εναλλακτικών Προτάσεων για το Σύστημα Διορισμού των Δασκάλων	64
3.3.3. Το Σύστημα Διορισμού των Δασκάλων στην Ελλάδα από το 1998 μέχρι σήμερα.....	66
3.3.3.1. Ο Νόμος 2525/1997 και το Σύστημα Διορισμού του Α.Σ.Ε.Π.....	67
3.3.3.2. Αποτίμηση του Συστήματος Διορισμού του Α.Σ.Ε.Π.	69
Κεφάλαιο 4° : Ο Διορισμός των Δασκάλων στις Υπόλοιπες Χώρες της Ευρώπης	72
ΜΕΡΟΣ Β΄ : ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	78
Κεφάλαιο 5° : Η Μεθοδολογία της Έρευνας.....	79
5.1. Η Μέθοδος της Έρευνας	79
5.2. Αξιοπιστία και Εγκυρότητα	80
5.3. Σχεδιασμός και Διεξαγωγή της Έρευνας	81
5.4. Ο Πληθυσμός και το Δείγμα της Έρευνας	83
5.5. Περιγραφή και Δομή του Ερωτηματολογίου.....	85
Κεφάλαιο 6°: Τα Ευρήματα της Έρευνας	88
6.1. Παρουσίαση των Ευρημάτων του Α΄ Μέρους του Ερωτηματολογίου: Τα Ατομικά και Επαγγελματικά Χαρακτηριστικά των Δασκάλων	88
6.2. Παρουσίαση των Ευρημάτων του Β΄ Μέρους του Ερωτηματολογίου: Το Σύστημα Διορισμού της Επετηρίδας.....	89
6.3. Παρουσίαση των Ευρημάτων του Γ΄ Μέρους του Ερωτηματολογίου: Το Σύστημα Διορισμού του ΑΣΕΠ	93
6.4. Παρουσίαση των Ευρημάτων του Δ΄ Μέρους του Ερωτηματολογίου: Το Προτεινόμενο Σύστημα Διορισμού.....	98
6.5. Παρουσίαση των Ευρημάτων από τον Έλεγχο Ανεξαρτησίας χ^2	103
Κεφάλαιο 7°: Η Συζήτηση των Αποτελεσμάτων της Έρευνας.....	107

7.1. Ποιοτική Ανάλυση των Ευρημάτων του Α' Μέρους του Ερωτηματολογίου: Τα Ατομικά και Επαγγελματικά Χαρακτηριστικά των Δασκάλων.....	107
7.2. Ποιοτική Ανάλυση των Ευρημάτων του Β' Μέρους του Ερωτηματολογίου: Το Σύστημα Διορισμού της Επετηρίδας.....	109
7.3. Ποιοτική Ανάλυση των Ευρημάτων του Γ' Μέρους του Ερωτηματολογίου: Το Σύστημα Διορισμού του ΑΣΕΠ.....	113
7.4. Ποιοτική Ανάλυση των Ευρημάτων του Δ' Μέρους του Ερωτηματολογίου: Το Προτεινόμενο Σύστημα Διορισμού.....	121
Κεφάλαιο 8^ο: Συμπεράσματα και Προτάσεις.....	126
8.1. Συμπεράσματα.....	126
8.2. Προτάσεις.....	126
Βιβλιογραφία.....	131
Α. Ελληνόγλωσση.....	131
Β. Ξενόγλωσση και Μεταφρασμένη.....	136
Γ. Ηλεκτρονική.....	137
Δ. Νομοθεσία.....	138
Παράρτημα.....	140

Πίνακας Συντομογραφιών

Α.Ε.Ι.	Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
Α.Ν.	Αναγκαστικός Νόμος
αρ.	αριθμός
Α.Σ.Ε.Π.	Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού
Β.Δ.	Βασιλικό Διάταγμα
Δ.Ο.Ε.	Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας
εδ.	εδάφιο
Ε.Σ.Δ.Ε.	Εποπτικό Συμβούλιο Δημοτικής Εκπαίδευσης
Ι.Π.Ε.Μ.Δ.Ο.Ε.	Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών – Μελετών Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας
κ.ά.	και άλλα
κ.ο.κ.	και ούτω καθεξής
κ.συν.	και συνεργάτες
Ν ή ν.	νόμος
Ν.Δ.	Νομοθετικό Διάταγμα
Ν.Π.Δ.Δ.	Νομικό Πρόσωπο Δημοσίου Δικαίου
Ο.Λ.Μ.Ε.	Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης
όπ. αναφ.	όπως αναφέρεται
ΟΥΝΕΣΚΟ < U.N.E.S.C.O.	Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών για την Εκ- παίδευση, την Επιστήμη και τον Πολιτισμό < United Nations Educational, Scientific and Cul- tural Organization
παρ.	παράγραφος
Π.Ε.Κ.	Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα
Π.Δ.	Προεδρικό Διάταγμα
Π.Υ.Σ.Π.Ε.	Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Πρωτο- βάθμιας Εκπαίδευσης
π.χ.	παραδείγματος χάριν
Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.	Σχολή Επαγγελματικών Λειτουργών Επαγγελ-

τ.	ματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης
Τ.Ε.Ι.	τόμος
Υ.Α.	Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
Υ.Κ.	Υπουργική Απόφαση
Φ.Ε.Κ.	Υπαλληλικός Κώδικας
	Φύλλο Ελληνικής Κυβερνήσεως

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των δασκάλων του Νομού Ιωαννίνων σχετικά με τα συστήματα διορισμού τους στο δημόσιο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη: το *θεωρητικό* και το *ερευνητικό* μέρος. Στο *θεωρητικό* μέρος γίνεται αναφορά στο διορισμό των δασκάλων στη δημόσια ελληνική εκπαίδευση σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, στην εξέλιξη των διορισμών των δασκάλων και των συστημάτων διορισμού τους υπό το πρίσμα της Εκπαιδευτικής Πολιτικής και των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, καθώς και στο διορισμό και τα συστήματα επιλογής των δασκάλων στις υπόλοιπες χώρες της Ευρώπης. Το *εμπειρικό* μέρος περιλαμβάνει τη μεθοδολογία και τα ευρήματα της έρευνας, την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας, τα συμπεράσματα και τις προτάσεις. Για το σκοπό της εργασίας πραγματοποιήθηκε έρευνα με την χρήση γραπτού ανώνυμου ερωτηματολογίου, το οποίο διανεμήθηκε στους δασκάλους των δημόσιων Δημοτικών Σχολείων του Νομού Ιωαννίνων. Οι δάσκαλοι κατέθεσαν τις απόψεις τους σχετικά με το σύστημα διορισμού της Επετηρίδας, του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ και ενός προτεινόμενου συστήματος διορισμού των υποψήφιων δασκάλων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δάσκαλοι θεωρούν ως το καταλληλότερο σύστημα διορισμού το σύστημα της Επετηρίδας. Ακόμη, επιθυμούν ο νεοδιοριζόμενος δάσκαλος να διορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας στις περιοχές της Ελληνικής Επικράτειας μέσα από έναν συνδυασμό πολλών κριτηρίων: του βαθμού πτυχίου, των μεταπτυχιακών σπουδών και της συνέντευξης, ενώ δεν επιθυμούν να λαμβάνονται υπόψη τα κοινωνικά κριτήρια. Αντιθέτως, επιθυμούν να λαμβάνεται υπόψη η προσωπικότητα του δασκάλου, όπως αυτή προκύπτει μέσα από την παρουσίαση του ατομικού του φακέλου.

Λέξεις – κλειδιά: Δάσκαλος, Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, Διορισμός, Σύστημα διορισμού, Επετηρίδα, Διαγωνισμός του ΑΣΕΠ, Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις, Ευρωπαϊκά Συστήματα Επιλογής Εκπαιδευτικών.

Zusammenfassung

Der Zweck dieser Studie ist es, die Ansichten der Grundschullehrer vom Bezirk Ioannina über ihre Ernennungssysteme in dem griechischen öffentlichen Bildungssystem zu erkunden. Diese Masterarbeit besteht aus zwei Teilen: den *theoretischen* und den *Forschungsteil*. Im theoretischen Teil bezieht man sich sowohl auf die Ernennung von Grundschullehrern in der öffentlichen griechischen Bildung gemäß der geltenden Gesetzgebung, die Entwicklung der Einstellung der Lehrer und die Einstellungssysteme im Hinblick auf die Bildungspolitik und die Bildungsreformen, als auch auf die Ernennung und die Auswahlssysteme der Grundschullehrer in anderen europäischen Ländern. Der Forschungsteil beinhaltet die Methodik und die Ergebnisse der Umfrage, die Interpretation der Forschungsergebnisse, Schlussfolgerungen und Empfehlungen. Für den Zweck dieser Arbeit wurde ein anonymer schriftlicher Fragebogen verwendet, der an Lehrer der öffentlichen Grundschulen vom Bezirk Ioannina verteilt wurde. Die Grundschullehrer gaben ihre Ansichten über das Bildungsverzeichnis, den Wettbewerb von ASEP und ein eigenes vorgeschlagenes Einstellungssystem. Die Ergebnisse zeigten, dass die Lehrer das Bildungsverzeichnis als geeignetstes Ernennungssystem gewählt haben. Sie sind der Meinung, dass die neu ernannten Lehrern müssen durch das Bildungsministerium in den Bereichen des griechischen Hoheitsgebietes und durch eine Kombination von mehreren Kriterien ernannt: die Abschlussnote, mögliche Weiterbildungen und das Interview. Die glauben, dass soziale Kriterien müssen nicht wahrgenommen. Stattdessen wollen sie die Persönlichkeit des Lehrers zu berücksichtigen, wie sie durch die Präsentation seines Portfolios offenbart.

Schlüsselwörter: Grundschullehrer, griechisches Bildungssystem, Einstellung, Lehrereinstellungsverfahren, Bildungsverzeichnis, Wettbewerb von ASEP, Bildungsreformen, europäische Ernennungssysteme der Grundschullehrer.

Πρόλογος

Στο πλαίσιο της συμμετοχής μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, και συγκεκριμένα στην ειδίκευση της Οργάνωσης, Διοίκησης και Αξιολόγησης στην Εκπαίδευση, ασχολήθηκα με τον κλάδο της Διοίκησης της Εκπαίδευσης και ιδιαίτερα με το ζήτημα του διορισμού των δασκάλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πιο συγκεκριμένα, στα μαθήματα που παρακολούθησα κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών στον αναφερόμενο κλάδο, μελέτησα την Εκπαιδευτική Πολιτική γενικότερα, με έμφαση στους βασικούς σταθμούς της, όπως αυτοί προβάλλονται μέσα από τα σχετικά βιβλία, τις εκθέσεις, τα νομοσχέδια, τους νόμους, τη συγκρότηση των επιτροπών παιδείας, αλλά και τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Έτσι, έχοντας αποκτήσει το απαραίτητο γνωστικό υπόβαθρο, καθώς και τα ανάλογα ερεθίσματα, αποφάσισα να ασχοληθώ στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας με το θέμα που έχει τίτλο: *«Ο Διορισμός των Δασκάλων στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα»*.

Στο σημείο αυτό, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι στην απόφασή μου να ασχοληθώ με τη μελέτη του συγκεκριμένου θέματος συνέβαλε αποφασιστικά το προσωπικό μου ενδιαφέρον, καθώς και το γεγονός ότι ο διορισμός των δασκάλων αποτελεί ένα σπουδαίο, επίκαιρο, αλλά και ιδιαίτερα κρίσιμο θέμα που απασχόλησε έντονα και συνεχίζει να απασχολεί τον εκπαιδευτικό κόσμο. Επιπλέον, ένας τελευταίος, αλλά εξίσου σημαντικός λόγος που με οδήγησε στη μελέτη του συγκεκριμένου ζητήματος είναι η έλλειψη ελληνόγλωσσης βιβλιογραφίας σχετικής με τους διορισμούς και τα συστήματα διορισμού των δασκάλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Σε ένα άλλο επίπεδο, η παρούσα εργασία αναφέρεται στην επιλογή του καταλληλότερου και ικανότερου εκπαιδευτικού δυναμικού που στελεχώνει τα σχολεία και συνεπώς, σχετίζεται με όλους όσους εμπλέκονται στα εκπαιδευτικά δρώμενα της σχολικής μονάδας, και της εκπαίδευσης ευρύτερα. Ενδιαφέρει, δηλαδή, πρωτίστως τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, καθώς και τους ιθύνοντες της επίσημης Εκπαιδευτικής Πολιτικής, οι οποίοι σχεδιάζουν και υλοποιούν τις οποιοσδήποτε εκπαιδευτικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις. Αποσκοπεί, λοιπόν, η εξέταση των συστημάτων να συμβάλει στον ευρύτερο προβληματισμό των εμπλε-

κόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία σχετικά με τα κριτήρια επιλογής και την υπάρχουσα διαδικασία πρόσληψης των δασκάλων στην χώρα μας.

Ο διορισμός των δασκάλων, καθώς και ο καθορισμός ενός μόνιμου, αξιόπιστου, αξιοκρατικού και σύγχρονου συστήματος εισαγωγής τους στη δημόσια ελληνική εκπαίδευση αποτελούν αναμφίβολα καθοριστικά ζητήματα για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου και για την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Αντικείμενο, λοιπόν, της παρούσας μελέτης αποτελεί ο διορισμός των δασκάλων και τα συστήματα διορισμού τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Για το σκοπό αυτό, πραγματοποιήθηκε έρευνα σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων, με στόχο να διερευνηθούν οι απόψεις των δασκάλων σχετικά με το σύστημα διορισμού της Επετηρίδας, το σύστημα του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ, καθώς και για ένα προτεινόμενο σύστημα διορισμού, το οποίο διαμορφώνουν οι ίδιοι οι ερωτηθέντες δάσκαλοι μέσα από ερωτήματα που καλούνται να απαντήσουν.

Η εργασία διαρθρώνεται σε δύο μέρη: το *θεωρητικό*, στο οποίο γίνεται η θεωρητική προσέγγιση του προβλήματος με αναφορές στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία και το *εμπειρικό*, στο οποίο παρουσιάζεται η μεθοδολογία, η διεξαγωγή και τα πορίσματα της έρευνας.

Πιο αναλυτικά, στο *πρώτο κεφάλαιο* επιχειρείται να παρουσιαστεί το πρόβλημα της έρευνας και η σημασία του, οι περιορισμοί και οι δυσκολίες που προέκυψαν κατά τη διεξαγωγή της, οι βασικές προϋποθέσεις της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας, οι οποίες εξασφαλίστηκαν σε όλα τα στάδια διεξαγωγής της έρευνας, καθώς και ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα. Ακόμη, στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται η εννοιολογική οριοθέτηση και αποσαφήνιση βασικών όρων της παρούσας εργασίας, όπως η *Εκπαιδευτική Πολιτική*, η *Στελέχωση*, η *Πρόσληψη*, ο *Διορισμός* και η *Δημοσιούπαλληλική Σχέση*, η *Δημοτική Εκπαίδευση*, ο *Δάσκαλος*, ο *Αναπληρωτής*, και ο *Ωρομίσθιος Δάσκαλος*.

Στο *δεύτερο κεφάλαιο* ακολουθεί η θεωρητική και νομοθετική θεμελίωση του διορισμού των δασκάλων στην ελληνική εκπαίδευση. Γίνεται αναφορά στο ισχύον σύστημα διορισμού των δασκάλων, τη διαδικασία, τις προϋποθέσεις και τα κωλύματα διορισμού, την τοποθέτηση και μονιμοποίηση των νεοδιοριζόμενων δασκάλων, την πρόσληψη των αναπληρωτών και ωρομισθίων σύμφωνα με τη νομοθεσία, καθώς και στην υφιστάμενη προβληματική κατάσταση που επικρατεί στις προσλήψεις και τους διορισμούς των δασκάλων.

Στο *τρίτο κεφάλαιο* μελετάται ιστορικά η εξέλιξη των διορισμών των δασκάλων και των συστημάτων διορισμού τους υπό το πρίσμα της Εκπαιδευτικής Πολιτικής και των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που συντελέστηκαν στην Ελλάδα κατά το 19^ο και 20^ο αιώνα.

Στο *τέταρτο κεφάλαιο* επιχειρείται να δοθεί μια ευσύνοπτη, αλλά περιεκτική εικόνα για τους διορισμούς των δασκάλων στις υπόλοιπες χώρες της Ευρώπης. Συγκεκριμένα, περιγράφονται οι διαδικασίες, οι φορείς διορισμού και γενικότερα τα συστήματα διορισμού που ισχύουν στις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες.

Το *πέμπτο κεφάλαιο* αναφέρεται στη μεθοδολογία της έρευνας. Ειδικότερα, παρουσιάζονται και αιτιολογούνται οι μεθοδολογικές επιλογές, περιγράφεται η διαδικασία συλλογής των ερευνητικών δεδομένων, το δείγμα της έρευνας και το ερωτηματολόγιο.

Στο *έκτο κεφάλαιο* πραγματοποιείται η περιγραφική στατιστική ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας.

Στο *έβδομο κεφάλαιο* επιχειρείται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν από την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων.

Τέλος, στο *όγδοο κεφάλαιο* καταγράφονται τα συμπεράσματα και διατυπώνονται οι προτάσεις.

Για την ολοκλήρωση, ωστόσο, του συγκεκριμένου πονήματος, καρπού προσωπικού μόχθου, χρειάστηκε να συμβάλλουν, εκτός από την συγγραφέα, και αρκετοί ακόμη άνθρωποι χωρίς την παρουσία και τη στήριξη των οποίων αυτή η προσπάθεια δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί. Συγκεκριμένα, δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί χωρίς την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και χωρίς τους ειδικούς οι οποίοι μελέτησαν, διόρθωσαν και υπέδειξαν τρόπους βελτίωσης της εργασίας.

Για τους παραπάνω λόγους οφείλω να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους τους εκπαιδευτικούς για τον χρόνο που μου διέθεσαν και για τη συμμετοχή τους στην πραγματοποίηση της έρευνας.

Ιδιαίτερα ευχαριστώ τον επιβλέποντα καθηγητή της παρούσας μεταπτυχιακής μου εργασίας, κ. Χαράλαμπο Κωνσταντίνου, Καθηγητή Σχολικής Παιδαγωγικής και Αξιολόγησης στην Εκπαίδευση του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, καθώς και τους συνεπιβλέποντες καθηγητές, τον κ. Θωμά Μπάκα, Αναπληρωτή Καθηγητή Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Διοίκησης της

Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και τον κ. Αναστάσιο Εμβαλωτή, Αναπληρωτή Καθηγητή Μεθοδολογίας της Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για την αμέριστη κατανόηση και συμπαράστασή τους, τον χρόνο που πρόθυμα αφιέρωσαν για να μελετήσουν την εργασία, να σημειώσουν τις παρατηρήσεις τους –ώστε να καταστεί όσο το δυνατόν καλύτερη- και να την αξιολογήσουν, καθώς και στην ουσιαστική καθοδήγησή τους κατά τη διάρκεια συγγραφής της εργασίας.

Τέλος, ένα μεγάλο «ευχαριστώ» οφείλω ακόμη στην οικογένειά μου με την ευρύτερη έννοια του όρου για τη συμπαράσταση, την υποστήριξη και την πολύτιμη βοήθειά τους. Τους ευχαριστώ όλους από καρδιάς!

Ιωάννινα, 2017
Σοφία Μπέλλου

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Κεφάλαιο 1^ο : Εισαγωγή

Η ανάγκη να ανταποκριθεί το σχολείο στην αποστολή του ανέδειξε, μεταξύ άλλων, καίρια ερωτήματα σχετικά με το ποιοι, πόσοι και με ποιες διαδικασίες θα πρέπει να γίνονται δεκτοί στον κόσμο των εκπαιδευτικών, με σκοπό τη διαμόρφωση ενός αποτελεσματικού σχολείου. Με βάση αυτό, λοιπόν, αποτελεί κοινή παραδοχή ότι τόσο ο διορισμός των δασκάλων όσο και το σύστημα διορισμού τους στο δημόσιο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελούν ζητήματα ζωτικής σημασίας στον χώρο της εκπαίδευσης.

1.1. Το Πρόβλημα της Έρευνας και η Σημασία του Προβλήματος

Είναι γεγονός ότι η ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και, συνεπώς, η ποιότητα της σχολικής μονάδας και του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου εξαρτάται από την ποιότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Για τον σκοπό αυτό, απαιτείται η σχολική μονάδα να στελεχώνεται με ικανούς, άξιους και αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, πέρα από τα γνωστικά τους εφόδια που σχετίζονται με την παιδαγωγική και επιστημονική τους κατάρτιση στα συνεχώς εμπλουτιζόμενα αντικείμενα διδασκαλίας και την αντίστοιχη διδακτική μεθοδολογία, θα πρέπει να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται και να συμπεριλαμβάνουν αντίστοιχα στις επιλογές και ενέργειές τους τις απαιτήσεις που απορρέουν από τις υφιστάμενες συνθήκες της σύγχρονης κοινωνίας (Ξωχέλλης, 2006: 90).

Για την επιλογή των ικανότερων εκπαιδευτικών με τα απαραίτητα ουσιαστικά και τυπικά προσόντα απαιτείται η εφαρμογή ενός αξιόπιστου, πλήρως αντικειμενικού, αδιάβλητου και αποτελεσματικού τρόπου επιλογής των εκπαιδευτικών, το οποίο να λαμβάνει υπόψη του τις ανάγκες και τις απαιτήσεις του σχολείου και της κοινωνίας, καθώς και τον στόχο για παροχή εκπαίδευσης υψηλής ποιότητας.

Στο πέρασμα των χρόνων, τα δύο κυρίαρχα συστήματα διορισμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι η επετηρίδα και ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ, τα οποία έχουν υποστηριχθεί, αλλά ταυτόχρονα και επικριθεί ιδιαίτερα από την εκπαιδευτική κοινότητα.

Από τη μία πλευρά, το σύστημα της επετηρίδας προσέφερε στους εκπαιδευτικούς το αίσθημα ασφάλειας, αφού δεν χρειαζόταν οι εκπαιδευτικοί να διακατέχονται από το άγχος του διορισμού και αποτέλεσε ένα δίκαιο σύστημα, στο οποίο ακολουθούνταν η σειρά υποβολής της αίτησης διορισμού (Αγγελάκος, 2007: 1 Λίκα, 2014: 106). Ωστόσο, η επετηρίδα ως τρόπος διορισμού θεωρήθηκε ανεπαρκής λόγω της εξίσωσης των υποψηφίων, ενώ αρνητικός ήταν και ο ρόλος της από την στιγμή που επήλθε κορεσμός στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών και συσσωρεύτηκε πλήθος αδιόριστων δασκάλων εξαιτίας των πολλών χρόνων αναμονής (Κλάδης, 1991: 10-12, 98 Λώλη & Κοσσυβάκη, 2002).

Από την άλλη πλευρά, ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ κρίθηκε μια ρεαλιστική λύση στη μακροχρόνια αδιοριστία των δασκάλων, εξασφαλίζοντας, παράλληλα, την απαραίτητη προϋπόθεση της αξιοκρατίας και αντικειμενικότητας, καθώς μέσω αυτού επιλέγονται οι ικανότεροι δάσκαλοι. Επιπλέον, ένα θετικό στοιχείο του διαγωνισμού είναι ότι δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να διορίζονται σε νεαρή ηλικία (Αγγελάκος, 2007: 3 Λίκα, 2014: 114). Ωστόσο, παρουσιάζει το μειονέκτημα ότι δεν επιλέγεται αναγκαστικά ο καλύτερος εκπαιδευτικός, καθώς απουσιάζει το πρακτικό κομμάτι της διδασκαλίας, το οποίο εξετάζεται μόνο σε θεωρητικό επίπεδο. Επιπρόσθετα, η διαγωνιστική διαδικασία θέτει υπό αμφισβήτηση τις πανεπιστημιακές γνώσεις του υποψηφίου, υποβαθμίζει το πτυχίο του, ενισχύει την παραπαιδεία και καλλιεργεί τον ανταγωνισμό, τη μηχανιστική μάθηση και το αίσθημα του άγχους (Αγγελάκος, 2007: 3 Φατούρου & Γαλάνη, 1997: 34 Ζαφειριάδης, Δαρβούσης & Μπασινά, 2004: 419 Μαυροσκούφης, 2006: 540-541).

Έτσι, το ερώτημα που αναδύεται στο σημείο αυτό είναι: ποιο είναι το καταλληλότερο σύστημα διορισμού των δασκάλων στη δημόσια ελληνική εκπαίδευση; Ή με άλλα λόγια, ποιο σύστημα διορισμού εξασφαλίζει αδιάβλητα και αξιοκρατικά την επιλογή των ικανότερων και αποτελεσματικότερων δασκάλων, οι οποίοι θα είναι σε θέση να ανταποκριθούν με επιτυχία στον πολύπλοκο και δύσκολο ρόλο που τους έχει αναθέσει η σύγχρονη σχολική και κοινωνική πραγματικότητα;

Η παραπάνω συζήτηση για τα συστήματα διορισμού των δασκάλων και τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζουν για την ποιότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού και του εκπαιδευτικού συστήματος συλλήβδην αποτέλεσε την αφετηρία της παρούσας έρευνας, προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των δασκάλων του νομού Ιωαννίνων για το σύστημα διορισμού τους.

Συγκεκριμένα, μέσω της παρούσας εργασίας επιχειρείται να μελετηθούν οι απόψεις των δασκάλων αναφορικά με το σύστημα διορισμού της επετηρίδας, το σύστημα διορισμού του ΑΣΕΠ, καθώς και οι απόψεις των δασκάλων για τη διαμόρφωση ενός προτεινόμενου συστήματος διορισμού.

Ο πρωταρχικός λόγος που οδήγησε στη μελέτη του συγκεκριμένου προβλήματος αποτέλεσε αρχικά η σπουδαιότητα του θέματος, καθώς ο διορισμός των δασκάλων και το σύστημα εισαγωγής τους στη δημόσια εκπαίδευση είναι ζητήματα που ταλανίζουν την εκπαίδευση ακόμα και στη σημερινή εποχή.

Επιπλέον, σημαντικοί λόγοι για τη μελέτη του διορισμού και των συστημάτων διορισμού των δασκάλων, καθώς και του τρόπου με τον οποίο αυτός πραγματοποιείται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτέλεσαν η επικαιρότητα του θέματος, το προσωπικό ενδιαφέρον της ερευνήτριας, καθώς και η έλλειψη σχετικών εργασιών στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία.

Το χρονικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται η συγκεκριμένη θεματική καλύπτει μια μακρά περίοδο της ελληνικής εκπαίδευσης με σαφή όμως τα χρονικά της όρια. Αφετηρία αποτελούν οι πρώτοι νόμοι του 19^{ου} αιώνα, με τέλος την τελευταία μεταρρύθμιση του 20^{ου} αιώνα, αυτή του νόμου 2525/1997. Η διερεύνηση και ανάλυση των παραμέτρων που επηρεάζουν τις αλλαγές στο σύστημα διορισμού των εκπαιδευτικών πραγματοποιείται μέσα από το θεσμικό πλαίσιο και τις αντιλήψεις που κάθε φορά ήταν κυρίαρχες για τη θεσμοθέτηση και την υλοποίηση των τρόπων πρόσληψης των δασκάλων στον δημόσιο τομέα. Επιχειρείται, δηλαδή, μια πρώτη απάντηση στο ερώτημα ως προς το ποιο σύστημα πρόσληψης υιοθετήθηκε σε κάθε εποχή και συνεπώς ποια ακαδημαϊκή γνώση θεωρούνταν σημαντική για την είσοδο στο επάγγελμα του δασκάλου.

Μέσω της παρούσας εργασίας αποσαφηνίζεται, επομένως, το θεωρητικό πλαίσιο των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που απασχόλησαν την Ελλάδα, από την εποχή της απελευθέρωσης έως και τα τέλη του προηγούμενου αιώνα, και αναδεικνύονται οι παράγοντες που επηρεάζουν τις κατά καιρούς αποφάσεις των ιθυνόντων, ώστε να διαμορφώνονται και οι ανάλογες αλλαγές στο σύστημα στελέχωσης των εκπαιδευτικών μονάδων με τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς. Το τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας έρχεται να συμπληρώσει τη διαχρονικότητα του υπό συζήτηση ζητήματος, καθώς από το θεωρητικό κομμάτι της εκπαιδευτικής πολιτικής (Νόμους, Διατάγματα κ.ά.) μεταβαίνουμε στην εκπαιδευτική πράξη, στο πώς, δηλαδή, βιώθηκαν οι εκπαιδευτικές με-

ταρρυθμίσεις από τη βάση της εκπαιδευτικής πυραμίδας, τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Μελετήθηκαν, λοιπόν, οι απόψεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών σχετικά με το σύστημα διορισμού της επετηρίδας, του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ, καθώς και ενός προτεινόμενου συστήματος διορισμού, το οποίο ουσιαστικά προκύπτει από τα στοιχεία που αναδόθηκαν μέσα από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας.

Αναφορικά με τη σημασία του ερευνητικού προβλήματος, μέχρι σήμερα, το θέμα του συστήματος επιλογής δεν έχει διερευνηθεί συστηματικά με εξαίρεση μεμονωμένες μελέτες ή συνοπτικές αναφορές στο πλαίσιο μελέτης άλλων εκπαιδευτικών θεμάτων. Οι έρευνες σχετικά με τα συστήματα διορισμού των Ελλήνων δασκάλων είναι αρκετά περιορισμένες και εστιάζονται κυρίως στην αποτίμηση της επετηρίδας (όπως π.χ. Κλάδης, 1991· Λυμπέρης, 2007) και του ΑΣΕΠ (όπως π.χ. Αγγελάκος, 2007) ή με δεδομένη την προβληματική κατάσταση στους διορισμούς παραθέτουν διάφορες προτάσεις για αλλαγές στο σύστημα διορισμού των δασκάλων (όπως π.χ. Κλάδης, 1991· Παπαδήμας, Μαράτος & Ξαφάκος, 2016). Παρατηρήθηκε ότι δε γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών για το σύστημα της επετηρίδας, του ΑΣΕΠ, καθώς και το γεγονός ότι δεν τους δίνεται η δυνατότητα να προτείνουν οι ίδιοι το σύστημα διορισμού τους.

Έτσι, μέσω της παρούσας έρευνας επιχειρείται να μελετηθούν οι απόψεις των δασκάλων αναφορικά με το σύστημα διορισμού της επετηρίδας, του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ, καθώς και ενός προτεινόμενου συστήματος διορισμού τους στη δημόσια εκπαίδευση. Περαιτέρω, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα που θα εξαχθούν από την έρευνα, ενδεχομένως, να βοηθήσουν στην κατανόηση σημαντικών παραμέτρων της διαχείρισης και διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης.

1.2. Περιορισμοί και Δυσκολίες της Έρευνας

Οι περιορισμοί, στους οποίους εμπίπτει και τους οποίους υφίσταται η έρευνα, τίθενται τόσο από την ερευνήτρια και αφορούν στο θεματικό εύρος της έρευνας, όσο και από τα αντικειμενικά δεδομένα, τα οποία χαρακτηρίζουν το συλλεγόμενο ερευνητικό υλικό. Συγκεκριμένα, για λόγους οικονομικούς και εξαιτίας του περιορισμένου χρόνου, το «βολικό» δείγμα της παρούσας εργασίας επιλέχθηκε από πληθυσμό εύκολα προσβάσιμο από την ερευνήτρια και παρά τη σημαντικότητα της έρευνας ως προς

το περιεχόμενό της, το δείγμα δεν θεωρείται ιδιαίτερα αντιπροσωπευτικό του γενικότερου πληθυσμού και άρα, δεν μας επιτρέπει να γενικεύσουμε στατιστικά τα ευρήματα της έρευνας. Η μόνη γενίκευση που μπορούμε να κάνουμε είναι ότι παρόμοια αποτελέσματα, ενδεχομένως, να προκύπτουν και από δείγματα υποκειμένων, τα οποία μοιάζουν ως προς τη σύνθεση, τις συνθήκες διαβίωσης και τη γεωγραφική περιοχή με τα υποκείμενα της συγκεκριμένης έρευνας (Αθανασίου, 2007: 126). Έτσι, η παρούσα ερευνητική εργασία επικεντρώθηκε στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, σε 155 γυναίκες και άνδρες δασκάλους που υπηρετούν σε Δημοτικά Σχολεία του Νομού Ιωαννίνων.

Παράλληλα, μία σημαντική δυσκολία που παρουσιάστηκε κατά τη διαδικασία διανομής και συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων ήταν το γεγονός ότι σημαντικό ποσοστό των δασκάλων (48,3%) αρνήθηκε τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, είτε αδιαφορώντας είτε επικαλούμενοι ποικίλους λόγους, όπως κούραση, έλλειψη χρόνου και ενδιασμούς για την αξιοπιστία της έρευνας. Βέβαια, θα ήταν άδικο να παραλειφθεί το γεγονός ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος δέχτηκε με προθυμία και μεγάλο ενδιαφέρον να βοηθήσει στην συγκεκριμένη έρευνα με τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και τους ευχαριστώ θερμά γι' αυτό. Ωστόσο, ένα ποσοστό εκπαιδευτικών δεν συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, με αποτέλεσμα το δείγμα να μειωθεί από τους 300 δασκάλους στους 155. Παρόλ' αυτά, το συγκεκριμένο δείγμα αποδίδει μία όσο το δυνατόν πληρέστερη εικόνα για το υπό εξέταση ερευνητικό πρόβλημα με τις ήδη υπάρχουσες απαντήσεις.

Σε ό,τι αφορά την άρνηση των δασκάλων να συμμετάσχουν στην έρευνα, ενδεχομένως, να οφείλεται στο γενικό φόβο της «δέσμευσης», που προκύπτει από τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Επιπλέον, η κόπωση των ερωτηθέντων, η οποία προκαλείται από τη συχνή επαφή με αυτόν τον τρόπο συλλογής ερευνητικών δεδομένων αποτέλεσε εξίσου καθοριστικό παράγοντα στην άρνηση συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου από μια μερίδα δασκάλων (Javeau, 2000: 135).

Ένας ακόμη παράγοντας που συνετέλεσε στην άρνηση από μέρους των εκπαιδευτικών να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο ήταν η χρονική περίοδος κατά τη διάρκεια της οποίας διανεμήθηκε. Συγκεκριμένα, τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν στα δημοτικά σχολεία του νομού Ιωαννίνων κατά το χρονικό διάστημα Μάιος - Ιούνιος του έτους 2016, το οποίο ταυτίζεται με την επικείμενη λήξη της σχολικής χρονιάς. Αρκετοί δάσκαλοι αρνήθηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο επικαλούμενοι

έλλειψη χρόνου και μεγάλο φόρτο εργασίας εξαιτίας των εντατικών προετοιμασιών για τη γιορτή λήξης του σχολικού έτους. Τέλος, δεν έλειψαν και περιπτώσεις δασκάλων, οι οποίοι έδειξαν αδιαφορία για το συγκεκριμένο θέμα.

1.3. Σκοπός, Στόχοι και Ερευνητικά Ερωτήματα

Όπως σημειώθηκε παραπάνω, το σύστημα διορισμού αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την αποτελεσματική και αποδοτική λειτουργία της δημόσιας εκπαίδευσης, καθώς μέσω αυτού επιλέγεται το ικανότερο και καταλληλότερο εκπαιδευτικό προσωπικό με τις απαραίτητες γνώσεις, τα προσόντα και τις δεξιότητες, το οποίο θα στελεχώσει τις σχολικές μονάδες της χώρας. Για τον σκοπό αυτό απαιτείται ένα σύστημα διορισμού αδιάβλητο, αντικειμενικό και αξιοκρατικό, το οποίο θα πληροί τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιλογή ικανού και αποτελεσματικού εκπαιδευτικού προσωπικού που θα είναι σε θέση να πραγματοποιήσει βήματα προόδου και εκσυγχρονισμού στον χώρο της εκπαίδευσης.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τις παραπάνω παρατηρήσεις σκοπός της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων των δασκάλων του νομού Ιωαννίνων σχετικά με τα συστήματα διορισμού τους στο δημόσιο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Αναλυτικότερα, η εργασία στοχεύει να αποτυπώσει τις απόψεις των δασκάλων του νομού Ιωαννίνων σχετικά με το σύστημα διορισμού της επετηρίδας, του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ και ενός προτεινόμενου συστήματος διορισμού των δασκάλων.

Μάλιστα, από τους παραπάνω στόχους της παρούσας εργασίας αναδείχθηκαν σημαντικά ζητήματα, τα οποία σχετίζονται άμεσα με το σύστημα διορισμού των δασκάλων. Συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι του νομού Ιωαννίνων κατέθεσαν τις απόψεις τους σχετικά με τον φορέα, την τοποθέτηση και τις διαδικασίες διορισμού με τις οποίες επιθυμούν να διορίζονται οι νέοι δάσκαλοι, καθώς και την ανάγκη ή μη να λαμβάνονται υπόψη τα κοινωνικά κριτήρια και η προσωπικότητα του δασκάλου, όπως παρουσιάζεται μέσα από τον ατομικό του φάκελο.

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων διατυπώθηκαν τα παρακάτω *ερευνητικά ερωτήματα*:

Α) Ποιες είναι οι απόψεις των δασκάλων σχετικά με το σύστημα διορισμού της επετηρίδας;

Β) Ποιες είναι οι απόψεις των δασκάλων σχετικά με το σύστημα διορισμού του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ;

Γ) Ποιο σύστημα διορισμού προτείνουν οι δάσκαλοι;

Η καταγραφή των απόψεων των δασκάλων στα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική για τον προσδιορισμό των συστημάτων διορισμού των δασκάλων στη δημόσια εκπαίδευση, ενώ τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα που θα εξαχθούν από την έρευνα, όπως προαναφέρθηκε, ενδεχομένως, να φανούν χρήσιμα στην κατανόηση σημαντικών παραμέτρων της διαχείρισης και διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης.

1.4. Εννοιολογικές Αποσαφηνίσεις

Η παρούσα εργασία έχει σκοπό να εξετάσει τον διορισμό των δασκάλων στη δημόσια ελληνική εκπαίδευση σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, καθώς και να μελετήσει την εξέλιξη των διορισμών και των συστημάτων διορισμού τους στην Ελλάδα υπό το πρίσμα της Εκπαιδευτικής Πολιτικής και των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που συντελέστηκαν στο πέρασμα των χρόνων. Ακόμη, σε θεωρητικό επίπεδο παρουσιάζει τον διορισμό και τα συστήματα επιλογής των δασκάλων στις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες. Τέλος, σε ερευνητικό επίπεδο, σκοπό έχει να διερευνήσει τις απόψεις των ίδιων των δασκάλων αναφορικά με τα συστήματα διορισμού τους.

Για τον λόγο αυτό, κρίνεται σημαντικό να εξεταστούν και να αναλυθούν βασικοί εννοιολογικοί όροι της παρούσας εργασίας όπως η *Εκπαιδευτική Πολιτική*, η *Στελέχωση*, η *Πρόσληψη*, ο *Διορισμός* και η *Δημοσιουπάλληλική Σχέση*, η *Δημοτική Εκπαίδευση*, ο *Δάσκαλος*, ο *Αναπληρωτής* και ο *Ωρομίσθιος Δάσκαλος*.

1.4.1. Προσέγγιση της έννοιας Εκπαιδευτική Πολιτική

Ο όρος *Εκπαιδευτική Πολιτική* χρησιμοποιείται για να χαρακτηρίσει όλη τη διαδικασία του κράτους, με την οποία, καθορίζοντας, σύμφωνα με τις γενικές αρχές του Συντάγματος, τους σκοπούς της Εκπαίδευσης, κάνοντας τις σχετικές επιλογές και εκδίδοντας τους σχετικούς νόμους και τα σχετικά διατάγματα, θεσπίζει την οργάνωση και τη λειτουργία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Δερβίσης, 1984: 27).

Επιπλέον, με τον όρο *Εκπαιδευτική Πολιτική* νοείται το σύνολο των επιλογών, των ενεργειών και των μέσων που πραγματοποιούνται και χρησιμοποιούνται από το κράτος για την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων. Πρόκειται για ένα σχέδιο δράσης εκπαιδευτικής υφής, το οποίο προσδιορίζει τη γενική κατεύθυνση και προσανατολίζει τις διάφορες ενέργειες προς επίτευξη των καθορισμένων στόχων. Σε γενικές γραμμές, εκφράζει την φιλοσοφία της εκπαιδευτικής διοίκησης για την αντιμετώπιση των διάφορων θεμάτων της εκπαίδευσης, σύμφωνα με την οποία καλά διατυπωμένη Εκπαιδευτική Πολιτική παρέχει τη σταθερή βάση, στην οποία στηρίζεται η ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος (Σαΐτης, 2008: 3).

Η Εκπαιδευτική Πολιτική είναι ένας πολυσύνθετος όρος, αφού προπάντων αναφέρεται γενικά στην εκπαίδευση, δηλαδή στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, στην υιοθέτηση μιας κουλτούρας και των συναρτημένων με αυτήν αξιών, στους εκπαιδευτικούς, στο σχολείο, στην σχολική υλικοτεχνική υποδομή, στη διδασκαλία και στα μέσα διεξαγωγής της (Παπαδάκης, 2003: 81).

Ειδικότερα, η Εκπαιδευτική Πολιτική αναφέρεται στις επιλογές ενός ή μιας ομάδας πολιτικών προσώπων και στα αποτελέσματα αυτών των επιλογών. Θεωρείται ως μια ολοκληρωμένη δέσμη δράσης που κοινοποιείται στο πλαίσιο ενός πολιτικού λόγου ή μιας νομοθεσίας. Σχετίζεται με τις αποφάσεις που λαμβάνονται από τα κλιμάκια εξουσίας για την εκπαίδευση. Διακρίνεται στη μακρο-εφαρμόσιμη Εκπαιδευτική Πολιτική, δηλαδή σε αυτή που σχεδιάζεται από την κεντρική εξουσία και αφορά το εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα, και στη μικρο-εφαρμόσιμη, σε αυτή δηλαδή που σχεδιάζεται σε τοπικό επίπεδο και αφορά τη λειτουργία των σχολείων. Είναι γεγονός ότι η Εκπαιδευτική Πολιτική δεν εφαρμόζεται με τον ίδιο τρόπο σε όλα τα κράτη, καθώς, για να είναι αποτελεσματική, θα πρέπει να εξυπηρετεί τις ανάγκες της χώρας, στην οποία ασκείται (Παπαδάκης, 2003: 81).

Στις σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες, εκτός από την Πολιτεία, διάφοροι παράγοντες επηρεάζουν την τελική διαμόρφωση του εκπαιδευτικού προσανατολισμού και κατ' επέκταση τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι παράγοντες είναι κυρίως πολιτικοί, θρησκευτικοί, οικονομικοί και κοινωνικοπολιτιστικοί (Σαΐτης, 2008: 3).

Η διαμόρφωση της Εκπαιδευτικής Πολιτικής εμπεριέχει τη λήψη αποφάσεων και για να επιφέρει ικανοποιητικό αποτέλεσμα, πρέπει να υπαγορεύεται από αντικειμενικά κριτήρια, να διαμορφώνεται με βάση την ουσιαστική συμμετοχή όλων των ενδια-

φερόμενων παραγόντων, να έχει σταθερή κατεύθυνση και να διαθέτει ένα βαθμό ευελιξίας για την αντιμετώπιση ειδικών περιπτώσεων στο στάδιο της εφαρμογής της. Ακόμη, είναι σημαντικό η Εκπαιδευτική Πολιτική να είναι εφαρμόσιμη και να καθορίζει το πλαίσιο στο οποίο ασκείται, καθώς και τα κριτήρια για μελλοντικές ενέργειες (Σαΐτης, 2008: 3-4).

Η διαδικασία για τη διαμόρφωση της Εκπαιδευτικής Πολιτικής μπορεί να διακριθεί σε τρεις φάσεις, στη μελέτη και τον σχεδιασμό, στην πειραματική ερευνητική περιορισμένη εφαρμογή και τέλος, στη γενική εφαρμογή (Δερβίσης, 1984: 31).

1.4.2. Η έννοια και η διαδικασία της Στελέχωσης

Ο όρος *Στελέχωση* χρησιμοποιείται στη διοικητική βιβλιογραφία για να δηλώσει τις λειτουργίες εκείνες που διασφαλίζουν ότι ο οργανισμός έχει στο παρόν και θα έχει στο μέλλον το αναγκαίο και κατάλληλο προσωπικό από άποψη γνώσεων και ικανοτήτων (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου 2013: 47). Είναι γεγονός ότι, όσο καλά και αν έχει οργανωθεί ο οργανισμός (κτήρια, εξοπλισμός, μηχανήματα), δεν μπορεί να είναι επιτυχημένος και αποτελεσματικός, αν δεν έχει στελεχωθεί ορθολογικά με το κατάλληλο ανθρώπινο δυναμικό. Γι' αυτό το λόγο, η σωστή διαδικασία στελέχωσης είναι πρωταρχικής σημασίας και αποτελεί σημαντική παράμετρο της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού (Αθανασούλα-Ρέππα κ.συν., 1999, όπ. αναφ. στο Αναστασίου & Παπακωνσταντίνου, 2008: 19).

Η στελέχωση αποτελεί το βασικό καθήκον της Δημόσιας Διοίκησης για προσέλκυση και διατήρηση ικανών ανθρώπων και τη δημιουργία σε αυτήν κατάλληλων συνθηκών, ώστε να παρακινούνται και να αποδίδουν το καλύτερο δυνατό έργο. Ο όρος αυτός περιλαμβάνει όλα όσα σχετίζονται με τις έννοιες ανάλυση εργασίας, κατάταξη θέσεων, στρατολόγηση, επιλογή, πρόσληψη προσωπικού, τοποθέτηση, εκπαίδευση, αξιολόγηση της επίδοσης, προαγωγή, μισθός, ηθικές αμοιβές, πειθαρχία και έλεγχος (Κούρτης, 1975: 85).

Επιπλέον, η λειτουργία της στελέχωσης συνδέεται άμεσα με τη διαδικασία της οργάνωσης σε βαθμό που να θεωρείται μέρος αυτής της διαδικασίας (Κουτούζης, 1999: 65). Σύμφωνα με τον B.M Bass (1985), η στελέχωση είναι η λειτουργία της διοίκησης, η οποία σχετίζεται με την κάλυψη των θέσεων που δημιουργεί η οργανωτική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος με στελέχη, τα οποία διαθέτουν τις απαραίτητες

γνώσεις και ικανότητες για την εκπλήρωση των καθηκόντων που αφορούν τη συγκεκριμένη θέση. Επιπρόσθετα, η έννοια της στελέχωσης σχετίζεται με την ανάγκη σχεδιασμού και υλοποίησης μιας στρατηγικής για την ανάπτυξη και εξέλιξη του προσωπικού που έχει επιλεγεί και τοποθετηθεί. Αυτή η πλευρά της στελέχωσης συνήθως τοποθετείται στη διοίκηση ανθρώπινων πόρων και ιδιαίτερα αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης.

Το έργο της στελέχωσης είναι μία σπουδαία, αλλά ταυτόχρονα και δύσκολη διαδικασία. Η ανεύρεση του κατάλληλου ανθρώπινου δυναμικού αφορά το μέλλον που ως γνωστόν είναι αβέβαιο, ενώ παράλληλα τα θέματα του ανθρώπινου παράγοντα, σε αντίθεση με τα τεχνικά και οικονομικά προβλήματα, απαιτούν ιδιαίτερο χειρισμό και εξειδικευμένες γνώσεις, προκειμένου να δημιουργηθούν οι απαιτούμενες προϋποθέσεις για την επιτυχία του οργανισμού. Άλλωστε, δεν θα πρέπει να παραλειφθεί το γεγονός ότι ο ανθρώπινος παράγοντας αποτελεί επικερδή επένδυση, η οποία μακροχρόνια αποδίδει στον οργανισμό πλεονεκτήματα μεγάλης αξίας (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012: 347).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα την ευθύνη για τη στελέχωσή του με εκπαιδευτικό προσωπικό έχει, λόγω συγκεντρωτισμού, η κεντρική διοίκηση, η οποία, ανάλογα με την ακολουθούμενη πολιτική στην εκπαίδευση και τον σχεδιασμό-προγραμματισμό των αναγκών του σε ανθρώπινο δυναμικό, προχωρά σε προσλήψεις προσωπικού στις διάφορες βαθμίδες. Τα προσόντα και οι διαδικασίες πρόσληψης του προσωπικού καθορίζονται, επίσης, από την κεντρική εξουσία (Κατσαρός, 2008: 75).

Η διαδικασία στελέχωσης της Γενικής Εκπαίδευσης αρχίζει μετά την ύπαρξη κενών θέσεων σε ανθρώπινο δυναμικό, οι οποίες προκύπτουν ύστερα από τις παραιτήσεις και τις συνταξιοδοτήσεις. Για τη συμπλήρωση αυτών των κενών θέσεων χρειάζεται να γίνουν οι απαραίτητες προσλήψεις για να στελεχωθεί ξανά ο εκπαιδευτικός οργανισμός. Οι προσλήψεις εκπαιδευτικών στη δημόσια εκπαίδευση γίνονται με το διορισμό τους σε κενή θέση (Μπάκας, 2010: 41).

Η λειτουργία της στελέχωσης αποτελεί μια διαδικασία, η οποία ακολουθεί συγκεκριμένα στάδια. Πρώτο στάδιο της στελέχωσης αποτελεί ο προγραμματισμός του ανθρώπινου δυναμικού. Με την έννοια του προγραμματισμού νοείται η διαδικασία με την οποία ένας οργανισμός εξασφαλίζει την παρουσία του αναγκαίου και κατάλληλου προσωπικού, το οποίο θα είναι ικανό να επιτύχει τους αντικειμενικούς σκοπούς του οργανισμού με τον καλύτερο και αποδοτικότερο τρόπο, καθώς και να προβλέψει τις

ανάγκες του σε έμψυχο υλικό και τις αναγκαίες ενέργειες για την κάλυψη των κενών αυτών. Η διαδικασία του προγραμματισμού πραγματοποιείται, αρχικά, με την αποτίμηση της παρούσας κατάστασης, όπου το υπεύθυνο διευθυντικό στέλεχος εξετάζει, σε συνδυασμό με μελλοντικές οργανωτικές αλλαγές και στόχους του οργανισμού, την υπάρχουσα κατάσταση σε ανθρώπινο δυναμικό. Έτσι, με τη μέθοδο της απογραφής η διοίκηση γνωρίζει αν έχει στη διάθεσή της το απαιτούμενο προσωπικό και σε ποιο βαθμό, καθώς και ποιες είναι οι αναμενόμενες μεταβολές στο προσωπικό. Στη συνέχεια, ο προγραμματισμός ολοκληρώνεται με την πρόβλεψη των αναγκών σε ανθρώπινο δυναμικό (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012: 348).

Το δεύτερο στάδιο της στελέχωσης αποτελεί η προσέλκυση ή στρατολόγηση. Με την ολοκλήρωση της διαδικασίας του προγραμματισμού, η διεύθυνση προσωπικού προχωρά σε μια σειρά ενεργειών, προκειμένου να προσελκύσει υποψήφιους υψηλού επιπέδου για την κάλυψη των κενών θέσεων του οργανισμού. Επομένως, η προσέλκυση του κατάλληλου προσωπικού είναι ουσιαστικά η διαδικασία αναζήτησης ανθρώπων για την πλήρωση των κενών θέσεων μιας επίσημης οργάνωσης (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012: 349-350 Κωτσίκης, 2003: 466).

Η επιλογή του προσωπικού είναι το τρίτο στάδιο της στελέχωσης. Κατά τη διαδικασία της επιλογής γίνεται προσπάθεια συσχέτισης των προσόντων των υποψηφίων με τις απαιτήσεις της θέσης. Στη διαδικασία αυτή για τη συλλογή των απαραίτητων πληροφοριών αξιοποιούνται τεχνικές όπως το τεστ αξιολόγησης, η συνέντευξη και η υποβολή αναλυτικών βιογραφικών σημειωμάτων (Κατσαρός, 2008: 74 Κωτσίκης, 2003: 466). Το έργο της επιλογής του κατάλληλου προσωπικού αναλαμβάνει κάποιο διευθυντικό στέλεχος ή συλλογικό όργανο, το οποίο, μελετώντας τα διαθέσιμα στοιχεία για κάθε υποψήφιο, επιλέγει το άτομο που συγκεντρώνει τις περισσότερες και καλύτερες προϋποθέσεις για τη συγκεκριμένη θέση εργασίας (Σαΐτης, 2005: 292-293).

Την επιλογή του προσωπικού ακολουθούν τα στάδια της τοποθέτησης, της ένταξης-υποδοχής και της εκπαίδευσης ή μετεκπαίδευσης του νεοπροσληθέντος προσωπικού. Πρόκειται για διαδικασίες που συμβάλλουν καθοριστικά στην προσαρμογή του εργαζομένου στο νέο εργασιακό του περιβάλλον (Κατσαρός, 2008: 74). Στο στάδιο της τοποθέτησης, η διοίκηση του οργανισμού ανακοινώνει γραπτώς στον επιτυχόντα υποψήφιο την πρόσληψή του, καθώς και τη συγκεκριμένη θέση εργασίας που θα καλύψει. Στη συνέχεια, στο στάδιο της ένταξης-υποδοχής, ο οργανισμός θα πρέπει να

φροντίσει συστηματικά για την ομαλή ένταξη του νέου υπαλλήλου στο εργασιακό περιβάλλον του οργανισμού. Τέλος, η πρόσληψη του νέου προσωπικού δε σημαίνει ότι αυτό μπορεί να ανταποκριθεί πλήρως στις απαιτήσεις της εργασίας. Το στάδιο της εκπαίδευσης ή μετεκπαίδευσης του νεοδιορισμένου προσωπικού χρησιμοποιείται προκειμένου να επιλυθούν τα οργανωσιακά προβλήματα και επομένως, να βελτιωθεί η ατομική και συλλογική απόδοση και ταυτόχρονα, να αντιμετωπιστούν ευκολότερα οι αλλαγές του περιβάλλοντος (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012: 350-351).

Βέβαια, δεν θα πρέπει στο τέλος της στελέχωσης να παραλειφθεί η αξιολόγηση όλης της διαδικασίας, με σκοπό αρχικά την αποτίμηση του βαθμού στον οποίο η διαδικασία στελέχωσης οδήγησε σε επιλογές καλύτερες ή χειρότερες από την εντύπωση που σχηματίστηκε αρχικά για κάθε υποψήφιο με βάση τις τεχνικές που ακολουθήθηκαν (Κατσαρός, 2008: 74), αλλά και την εκτίμηση, τουλάχιστον των μεσοπρόθεσμων αναγκών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε αριθμό και ειδικότητες διδακτικού προσωπικού (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012: 351-352).

Μετά την εκτίμηση των πραγματικών αναγκών σε διδακτικό προσωπικό, το Υπουργείο Παιδείας οφείλει να προϋπολογίσει τα κονδύλια που απαιτούνται για τους νέους διορισμούς και στη συνέχεια να προχωρήσει στην προκήρυξη των κενών θέσεων (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012: 352).

1.4.3. Οι έννοιες Πρόσληψη – Διορισμός - Δημοσιοϋπαλληλική Σχέση

Ο διορισμός και η πρόσληψη αποτελούν το τελευταίο στάδιο μιας διαδικασίας που περιλαμβάνει την ανάλυση και τον σχεδιασμό των θέσεων εργασίας, τον προγραμματισμό του ανθρώπινου δυναμικού που θα τις στελεχώσει, την εφαρμογή μεθόδων προσέλκυσης των ενδιαφερομένων και τον καθορισμό του συστήματος επιλογής των υποψηφίων (Ξηροτύρη-Κουφίδου, 2001: 153).

Η έννοια του Διορισμού διαφοροποιείται από την έννοια της Πρόσληψης. Με τον όρο *Πρόσληψη* εννοείται συνολικά η διαδικασία, ενώ ο όρος *Διορισμός* αναφέρεται στην πράξη διορισμού, την τοποθέτηση σε μία δημόσια ή άλλη θέση (Τεγόπουλος-Φυτράκης, 1993). Σε μία δεύτερη ανάλυση, ο όρος *Πρόσληψη* χρησιμοποιείται στην Επιστήμη της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού για να δηλώσει την απασχόληση, η οποία διέπεται από κανόνες του ιδιωτικού δικαίου (Σπηλιωτόπουλος & Χρυσανθάκης, 2007: 75). Αντίθετα, ο *Διορισμός* είναι η δήλωση βούλησης του αρμόδιου κρατι-

κού οργάνου για την κατάρτιση της δημοσιοϋπαλληλικής σχέσης με ορισμένο πρόσωπο (Κοϊμτζόγλου, 1999: 138) και *δημοσιοϋπαλληλική σχέση* είναι η ειδική νομική σχέση που συνδέει τους τακτικούς και μετακλητούς υπαλλήλους με το κράτος και η οποία διέπεται αποκλειστικά από κανόνες του διοικητικού δικαίου. Η σχέση αυτή καταρτίζεται με το διορισμό και την αποδοχή του εκ μέρους του ενδιαφερόμενου και λύεται με τον θάνατο, την υποβολή δήλωσης παραίτησης και την αποδοχή αυτής, την έκπτωση και την απόλυση του υπαλλήλου (Σπηλιωτόπουλος & Χρυσανθάκης, 2007: 68).

Με τον όρο της *Πρόσληψης* νοείται η διαδικασία ανεύρεσης των καταλληλότερων υποψηφίων, όσον αφορά τις γνώσεις, τις ικανότητες και τα ατομικά τους χαρακτηριστικά, οι οποίοι επιθυμούν να παραμείνουν και να αποδώσουν στον οργανισμό έναντι αμοιβής ανάλογης των δυνατοτήτων τους και των όσων ισχύουν στην αγορά εργασίας (Χρίτη, 2007: 32). Η αρμόδια υπηρεσία είναι υποχρεωμένη να υπολογίσει ένα σύνολο παραμέτρων, πριν προχωρήσει στη διαδικασία των προσλήψεων, οι οποίες είναι ο αριθμός των εντοπισμένων κενών θέσεων εργασίας, το έργο για το οποίο χρειάζεται καινούριο προσωπικό, τα προσόντα ή οι δεξιότητες που απαιτεί το έργο και η θέση αυτή, καθώς και οι ικανότητες που οι νεοπροσληθέντες θα πρέπει να διαθέτουν προκειμένου να εξελιχθούν στις ανώτερες βαθμίδες ιεραρχίας (Daft, 2005). Για το λόγο αυτό, οι διαδικασίες πρόσληψης νέου ανθρώπινου δυναμικού πρέπει να διέπονται από τις αρχές της ίσης ευκαιρίας συμμετοχής, της αξιοκρατίας, της αντικειμενικότητας, της κοινωνικής αλληλεγγύης, της διαφάνειας και της δημοσιότητας (Χυτήρης, 2001 Μακρυδημήτρης, 2008: 322-325).

Όσον αφορά τον *Διορισμό*, αποτελεί μονομερή συστατική διοικητική πράξη δημόσιας εξουσίας που ιδρύει τη δημοσιοϋπαλληλική σχέση και πραγματοποιείται σύμφωνα με τις προϋποθέσεις και τους τύπους που ορίζουν το Σύνταγμα και οι νόμοι (Παπαχατζής, 1983: 388). Θεμελιώδης προϋπόθεση του νόμιμου διορισμού είναι η ύπαρξη νομοθετημένης οργανικής θέσης, δηλαδή θέσης που εξυπηρετεί πάγιες και διαρκείς οργανικές ανάγκες. Ως νομοθετημένη θέση νοείται αυτή που ρητά προβλέπεται από το νόμο και δεν αρκεί η απλή αναγραφή στον προϋπολογισμό του κράτους της σχετικής πίστωσης για τη μισθοδοσία αυτού που πρόκειται να διοριστεί. Η προϋπόθεση αυτή αποτελεί ποσοτικό περιορισμό στη διαδικασία του διορισμού και αν αυτή δεν εξασφαλίζεται, ο διορισμός είναι ανίσχυρος και ανακαλείται ως παράνομος (Τσουντας & Χρονοπούλου, 1996: 92).

Γενικά, η πρόσβαση στις δημόσιες λειτουργίες διέπεται από τη γενική αρχή της ισότητας. Από τον ανεξίτητο χαρακτήρα της αρχής αυτής προκύπτει κυρίως ότι η επιλογή μεταξύ των υποψηφίων πρέπει να γίνεται με αντικειμενικό τρόπο, που κατά κανόνα σημαίνει προκήρυξη θέσεων με διαφανείς διαδικασίες, ακόμα και εκεί που δεν επιβάλλεται διαγωνισμός. Το ισχύον καθεστώς για το διορισμό των εκπαιδευτικών διέπεται και αυτό από τη συγκεκριμένη αρχή (Τσουντας & Χρονοπούλου, 1996: 92-93).

1.4.4. Δημοτική Εκπαίδευση

Η *Δημοτική Εκπαίδευση* καλύπτει το μεγαλύτερο μέρος της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που παρέχεται στο εξαιρέτως Δημοτικό σχολείο (Δερβίσης, 1984: 116).

Σκοπός του Δημοτικού Σχολείου, όπως ορίζεται από το άρθρο 4, παρ. 1 του ν. 1566/1985, γενικά είναι η πολύπλευρη πνευματική και σωματική ανάπτυξη των μαθητών μέσα στα πλαίσια που ορίζει ο ευρύτερος σκοπός της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Από τη διάταξη αυτή διαπιστώνεται ότι ο ευρύτερος σκοπός του νομοθέτη είναι να συμπεριλάβει και τη Δημοτική Εκπαίδευση στο γενικότερο νόημα της γενικής εκπαίδευσης, ώστε να την ταυτίσει με την πολύπλευρη πνευματική και σωματική ανάπτυξη των μαθητών (Πουλής, 2011: 105).

Βέβαια, θα πρέπει να τονιστεί ότι η δημόσια εκπαίδευση παρέχεται δωρεάν στα Δημοτικά σχολεία, τα οποία λειτουργούν σε όλη την χώρα, ακόμα και σε δυσπρόσιτες περιοχές. Η εξαετής φοίτηση στην Δημοτική Εκπαίδευση είναι υποχρεωτική, γεγονός που απορρέει από συνταγματική διάταξη (άρθρο 16, παρ. 3 του Συντάγματος 1975/1986/2001/2008), η οποία ορίζει ότι τα έτη υποχρεωτικής φοίτησης δεν μπορεί να είναι λιγότερα από εννέα, και ενεργοποιείται με νομοθετική διάταξη, που καθορίζει την υποχρεωτική φοίτηση, καθώς και το έτος εγγραφής της ηλικίας των μαθητών (Πουλής, 2011: 105).

1.4.5. Δάσκαλος

Αποτελεί κοινή παραδοχή ότι σημαντικός παράγοντας για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης είναι ο εκπαιδευτικός, ο δάσκαλος. Ο δάσκαλος είναι ο επαγ-

γελματίας ειδικός που προσλαμβάνεται στο σχολείο με συγκεκριμένα κριτήρια, με σκοπό αφενός την ολόπλευρη ανάπτυξη και εξέλιξη των μαθητών και αφετέρου, τη συμβολή στην επίτευξη των οργανωτικών σκοπών του σχολείου, δηλαδή του εκπαιδευτικού έργου (Λώλη & Κοσσυβάκη, 2002).

Ο δάσκαλος διαφέρει από τον εκπαιδευτικό. Ο δάσκαλος είναι το πρόσωπο που διδάσκει επαγγελματικά, που έχει δηλαδή ως επάγγελμα τη διδασκαλία (Μπαμπινιώτης, 2012). Η διδασκαλία αποτελεί τις ενέργειες εκείνες και τους χειρισμούς που απαιτούνται, προκειμένου ο μαθητής να οικειοποιηθεί την ανάλογη γνώση και να καλλιεργήσει τις απαραίτητες δεξιότητες (Ξωχέλλης, 1978 όπ. αναφ στο Πυργιωτάκης, 2010: 61). Πιο συγκεκριμένα, ο όρος δάσκαλος χρησιμοποιείται κυρίως για να δηλώσει τον εκπαιδευτικό Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Μπαμπινιώτης, 2012), ενώ αξιωματικώς είναι το γεγονός ότι η σημασία του έχει φορτιστεί ιστορικά και συναισθηματικά, καθώς έχει συνδεθεί με τους διδασκάλους και τις διδασκάλισσες του νεοσύστατου ελληνικού κράτους, στους οποίους ανατέθηκε η σπουδαία αποστολή της διάδοσης της ελληνικής παιδείας και αναπαραγωγής της κυρίαρχης ιδεολογίας. Αντιθέτως, ο εκπαιδευτικός είναι ευρύτερος όρος και σημαίνει το πρόσωπο που σχετίζεται με την εκπαίδευση (Μπαμπινιώτης, 2012), δηλαδή την οργανωμένη, από την Πολιτεία ή άλλο φορέα, αγωγή και μάθηση (Πυργιωτάκης, 2010: 63).

Ο δάσκαλος αποτελεί καθοριστικό μέλος του σχολείου. Ως μέλος, λοιπόν, αυτού του κοινωνικού θεσμού και παιδαγωγικού οργανισμού, υπόκειται σε συγκεκριμένες υποχρεώσεις, τις οποίες για να φέρει εις πέρας, καλείται να διαδραματίσει έναν δύσκολο και πολυσύνθετο ρόλο, επιφορτισμένο με τις διαδικασίες της αγωγής, της διδασκαλίας, της μάθησης, της αξιολόγησης και της κοινωνικοποίησης, αλλά και επηρεασμένο από το κοινωνικό, πολιτικό, πολιτισμικό, οικονομικό, επιστημονικό και τεχνολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματώνεται (Κωνσταντίνου, 2015: 121-127).

Συνεπώς, ο ρόλος του εκπαιδευτικού υλοποιείται με βάση τις κοινωνικές και παιδαγωγικές λειτουργίες του σχολείου. Σύμφωνα με τις τέσσερις λειτουργίες του σχολείου, ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας παιδαγωγός εκπληρώνει ουσιαστικά τέσσερις επιμέρους ρόλους. Με βάση την ιδεολογική - παιδαγωγική και κοινωνικοποιητική λειτουργία του σχολείου, ο εκπαιδευτικός επιτελεί τον πρωταρχικό του ρόλο ως παιδαγωγός. Είναι υπεύθυνος για την οργάνωση των παιδαγωγικών διαδικασιών αλληλεπίδρασης και κοινωνικοποίησης, μέσα από τις οποίες ο μαθητής έρχεται αντιμέτωπος με αξίες, κανόνες, στάσεις, προσανατολισμούς, πρακτικές και προσδοκίες της

σχολικής πραγματικότητας. Από τη μαθησιακή - τεχνική λειτουργία του σχολείου πηγάζει ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως διδασκάλου, του προσώπου δηλαδή που είναι επιφορτισμένο με την οργάνωση των διδακτικών διαδικασιών μάθησης και τη μετάδοση της γνώσης. Από την επιλεκτική λειτουργία απορρέει ο τρίτος ρόλος του εκπαιδευτικού, αυτός του αξιολογητή της επίδοσης του μαθητή με έγκυρα, αντικειμενικά και αξιοκρατικά κριτήρια. Σε αυτό το σημείο θα μπορούσαμε να σημειώσουμε πως η αξιολόγηση προϋποθέτει τη Συμβουλευτική, αν θέλουμε να συμβάλλει στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας του μαθητή και να μην περιορίζεται μόνο στην επιλεκτική λειτουργία της. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός επιτελεί και το ρόλο του επόπτη, φύλακα των μαθητών, σύμφωνα με την κουστωδιακή λειτουργία του σχολείου. Ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για τη σωματική ακεραιότητα του μαθητή και την αξιοπρεπή διαβίωσή του στο πλαίσιο του σχολείου. Με το διορισμό του, όμως, ο εκπαιδευτικός επιφορτίζεται και με το ρόλο του δημοσίου υπαλλήλου, αναλαμβάνει διοικητικό έργο, υπόκειται στη διοικητική νομοθεσία και εγκλωβίζεται σε ένα γραφειοκρατικό και τεχνοκρατικό ρόλο, με αποτέλεσμα να δυσκολεύεται να διασφαλίσει την ισορροπία ανάμεσα στους ρόλους, αλλά και στις προσδοκίες που αυτοί δημιουργούν (Κωνσταντίνου, 2006: 86-89).

Συνεπώς, οι λειτουργίες του σύγχρονου σχολείου καθορίζουν το ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να αναλάβει ένα σύνθετο, πολλαπλό και διαρκώς μεταβαλλόμενο ρόλο. Ο ρόλος του επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από την οικονομική κρίση που ταλανίζει την χώρα μας και γενικά από τις οικογενειακές, εκπαιδευτικές, οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες που έχουν διαμορφώσει ένα δυσμενές και ιδιότυπο περιβάλλον (Κωνσταντίνου, 2015: 195).

Επιπλέον, στην εκπαιδευτική πράξη ο δάσκαλος ως εντολοδόχος της πολιτείας μεταδίδει προκαθορισμένες και ελεγχόμενες γνώσεις και αξίες. Παράλληλα, ως στοχασζόμενος εκπαιδευτικός είναι ο μεταρρυθμιστής, ο καινοτόμος που αντιλαμβάνεται τις ανάγκες των μαθητών και τα μηνύματα των καιρών και αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και ευθύνες (Ξωχέλλης, 1998: 12-13).

Γενικότερα, ο εκπαιδευτικός καλείται να επιτελέσει ταυτόχρονα πολλούς επιμέρους ρόλους, οι οποίοι αρκετές φορές έρχονται σε αντίθεση μεταξύ τους και τότε δημιουργούνται συγκρούσεις ή παρουσιάζεται σύγχυση ρόλων, ιδιαίτερα στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένος να αντιμετωπίσει μια τέτοια κατάσταση. Στην εκπλήρωση του ρόλου του συναντά δυσκολίες, κωλύματα

και διλήμματα, προσπαθώντας να ανταπεξέλθει στις προσδοκίες των εμπλεκόμενων κοινωνικών ομάδων, αλλά και στις απαιτήσεις της Πολιτείας. Οι συγκρούσεις αυτές μπορεί να είναι ενδο-ρολικές, δηλαδή να αφορούν τον ίδιο ρόλο είτε δια-ρολικές και να προκαλούνται από τις προσδοκίες διαφορετικών ρόλων (Πυργιωτάκης, 2010: 241).

Προκειμένου να ανταπεξέλθει στον ιδιαίτερα απαιτητικό και σύνθετο ρόλο του, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διαθέτει τα απαραίτητα εφόδια και τις κατάλληλες επιστημονικές γνώσεις και δεξιότητες. Αυτές, σύμφωνα με το άρθρο 1, παρ. 2 του ν. 1566/1985 και τις συστάσεις της ΟΥΝΕΣΚΟ, είναι οι γνώσεις της οικείας επιστήμης, της οποίας τα γνωστικά αντικείμενα περιλαμβάνονται στα αναλυτικά προγράμματα, οι γνώσεις των Επιστημών Αγωγής, καθώς και οι γνώσεις του εκπαιδευτικού συστήματος και της λειτουργίας, της διεύθυνσης και διοίκησής του (Λώλη & Κοσσυβάκη, 2002).

Με σκοπό να διασφαλίσει τη στελέχωση ικανού εκπαιδευτικού δυναμικού στα σχολεία, η πολιτεία χρησιμοποιεί μηχανισμούς, οι οποίοι είναι η αρχική εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών και η διαδικασία ένταξής τους στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Παπαναούμ, 2011: 152-157).

1.4.6. Αναπληρωτής και Ωρομίσθιος Δάσκαλος

Προσωρινοί *αναπληρωτές* χαρακτηρίζονται οι υπό διορισμό εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αναπληρώνουν προσωρινά μόνιμους εκπαιδευτικούς λειτουργούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που για κάθε αιτία (εκπαιδευτική άδεια, μακρόχρονη ασθένεια, άδεια κύησης, άδεια ανατροφής τέκνου ή απόσπαση στο εξωτερικό) απουσιάζουν από τις οργανικές τους θέσεις ή καλύπτουν έκτακτες ανάγκες λειτουργίας σχολικών μονάδων ή προορίζονται για τη διδασκαλία νέων μαθημάτων, ξένων γλωσσών, φυσικής αγωγής, μουσικής και καλλιτεχνικών μαθημάτων (Δερβίσης, 1984: 177).

Οι προσωρινοί αναπληρωτές προσλαμβάνονται με αίτησή τους με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου ορισμένου χρόνου για την κάλυψη των λειτουργικών κενών των σχολικών μονάδων που προκύπτουν στη διάρκεια του διδακτικού έτους (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013: 84).

Η προσέλκυση των αναπληρωτών και των ωρομίσθιων γίνεται από το Υπουργείο Παιδείας με τη δημοσιοποίηση, μέσω των Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης

και των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, πρόσκλησης για ένταξη στους Πίνακες Αναπληρωτών και Ωρομίσθιων Εκπαιδευτικών. Οι προσλήψεις αναπληρωτών και ωρομίσθιων πραγματοποιούνται κατά περιόδους ή φάσεις καθ' όλη τη διάρκεια του έτους (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013: 84-85).

Κεφάλαιο 2^ο : Ο Διορισμός των Δασκάλων στη Δημόσια Εκπαίδευση

Οι διατάξεις του άρθρου 13 του ν. 1566/1985 ορίζουν ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό των Δημοτικών Σχολείων ανήκει στον κλάδο ΠΕ κατηγορίας και οι βαθμοί του κλάδου αυτού διακρίνονται σε Α', Β' και Γ'. Οι θέσεις όλων των βαθμίδων είναι οργανικά ενιαίες. Ως εισαγωγικός βαθμός του δασκάλου ορίζεται ο βαθμός Γ' και μισθολογικό κλιμάκιο το 18^ο και καταληκτικό το 1^ο. Για την προαγωγή του δασκάλου από το βαθμό Γ' στο βαθμό Β' απαιτείται διετής υπηρεσία και από το βαθμό Β' στο βαθμό Α', εξαετής υπηρεσία (Πουλής, 2011: 139).

Προσόντα διορισμού σε θέση δασκάλου αποτελεί η κατοχή πτυχίου Παιδαγωγικού Τμήματος Α.Ε.Ι., κατεύθυνσης δασκάλων, ή Παιδαγωγικής Ακαδημίας ή του Ιεροδιδασκαλείου Βελλάς Ιωαννίνων ή της Ανώτερης Εκκλησιαστικής Σχολής Θεσσαλονίκης ή ισότιμο πτυχίο σχολής της αλλοδαπής και απολυτήριο εξατάξιου Γυμνασίου ή Λυκείου (Πουλής, 2011: 139-140).

Σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 53 του ν. 2721/1999, καθώς και του άρθρου 2 του ν. 3528/2007, με τον διορισμό τους οι εκπαιδευτικοί και επομένως και οι δάσκαλοι εντάσσονται στο σώμα των δημόσιων πολιτικών διοικητικών υπαλλήλων και εφαρμόζονται για αυτούς οι διατάξεις του Υπαλληλικού Κώδικα (ν. 3528/2007), εκτός από τις ειδικές διατάξεις για θέματα υπηρεσιακής κατάστασης και μεταβολών (Πουλής, 2011: 135).

2.1. Ο Διορισμός των Μόνιμων Δασκάλων στη Δημόσια Εκπαίδευση σύμφωνα με τη Νομοθεσία

2.1.1. Το Ισχύον Σύστημα Διορισμού των Δασκάλων

Σύμφωνα με την ισχύουσα διοικητική πρακτική, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εφαρμόζεται ένα μεικτό σύστημα προσλήψεων εκπαιδευτικών (Μπάκας, 2010: 43).

Συγκεκριμένα, μετά την ψήφιση του ν. 2525/1997, του ν. 2725/1999, του ν. 3255/2004 και του ν. 3448/2010, καθώς και την έκδοση του Π.Δ. 144/1997 και της Υπουργικής Απόφασης Φ. 361.1/ 11/ 153/ Δ1/ 21-3-97, ΦΕΚ 242, τ. Β', οι διορισμοί

των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και συνεπώς και των δασκάλων, γίνονται κατά ένα ποσοστό (40%) των πληρούμενων οργανικών θέσεων από τους εγγεγραμμένους στους πίνακες διοριστέων κατά σειρά εγγραφής τους σε αυτούς. Ο πίνακας αυτός συντάσσεται κάθε έτος και εξαρτάται από την πραγματική προϋπηρεσία προσωρινού αναπληρωτή ή ωρομίσθιου εκπαιδευτικού σε δημόσια σχολεία. Το υπόλοιπο (60%) των οργανικών θέσεων καταρτίζεται από τους μετέχοντες επιτυχώς σε διαγωνισμό κατά σειρά βαθμολογίας (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012: 352-353).

Στην περίπτωση του γραπτού διαγωνισμού, το Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού (Α.Σ.Ε.Π.), ως ανεξάρτητη αρχή, προκηρύσσει και διενεργεί, ανά διετία, διαγωνισμό για την κατάρτιση πίνακα διοριστέων εκπαιδευτικών, ο οποίος έχει ισχύ δύο (2) έτη. Δεκτοί στο διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π. είναι εκείνοι που διαθέτουν τα τυπικά προσόντα διορισμού κατά το άρθρο 2 του ν. 3848/2010 (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012: 353-354).

Μετά την οριστικοποίηση των αποτελεσμάτων του διαγωνισμού, οι υποψήφιοι, οι οποίοι συγκεντρώνουν την απαιτούμενη βαθμολογία, κατατάσσονται σε πίνακες επιτυχίας που καταρτίζονται από την Κεντρική Επιτροπή Διαγωνισμού. Οι συγκεκριμένοι πίνακες υποβάλλονται στον Α.Σ.Ε.Π., προκειμένου να ελεγχθεί η νομιμότητά τους και στη συνέχεια στέλνονται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (Πουλής, 2011: 144).

Η σειρά των επιτυχόντων στον πίνακα κατάταξης καθορίζεται από έναν αριθμό κριτηρίων. Πρώτον, προσδιορίζεται από τις μονάδες που οι επιτυχόντες συγκέντρωσαν στο διαγωνισμό. Οι μονάδες από τον διαγωνισμό υπολογίζονται από την συνολική βαθμολογία που συγκέντρωσε ο υποψήφιος στον συγκεκριμένο διαγωνισμό ή σε έναν από τους προηγούμενους διαγωνισμούς του Α.Σ.Ε.Π.. Αν, όμως, ο υποψήφιος συγκέντρωσε τη βαθμολογική βάση σε περισσότερους από έναν διαγωνισμούς, τότε λαμβάνεται υπόψη εκείνος με την υψηλότερη βαθμολογία. Ακόμη, η σειρά των επιτυχόντων καθορίζεται και από ακαδημαϊκά κριτήρια. Ως ακαδημαϊκά κριτήρια λογίζονται ο βαθμός πτυχίου, για τον οποίο υπολογίζεται μία (1) μονάδα για κάθε βαθμό πτυχίου πάνω από το πέντε (5), η γλωσσομάθεια, για την οποία δίδονται δύο (2) μονάδες για την άριστη, μιάμιση (1,5) για την πολύ καλή και μία (1) για την καλή γνώση ξένης γλώσσας, η οποία αποδεικνύεται σύμφωνα με τις διατάξεις που ισχύουν για το προσοντολόγιο των δημοσίων υπαλλήλων. Επιπρόσθετες μονάδες, όμως, δεν πα-

ρέχονται για τη γνώση δεύτερης ξένης γλώσσας ή ξένης γλώσσας που αποτελεί ειδικό προσόν διορισμού. Στα ακαδημαϊκά κριτήρια συγκαταλέγεται και η πιστοποιημένη γνώση χειρισμού ηλεκτρονικού υπολογιστή, όπως αποδεικνύεται σύμφωνα με τις διατάξεις που ισχύουν για το προσοντολόγιο των δημοσίων υπαλλήλων ή οι πιστοποιημένες δεξιότητες στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών επιπέδου 1. Για το συγκεκριμένο προσόν δίδεται μία (1) μονάδα, ενώ δεν παρέχονται μονάδες για τη γνώση χειρισμού ηλεκτρονικού υπολογιστή που πιστοποιείται από τίτλο σπουδών που αποτελεί ειδικό προσόν διορισμού. Επιπλέον, στον υπολογισμό της συνολικής βαθμολογίας λαμβάνεται υπόψη και η πραγματική εκπαιδευτική προϋπηρεσία, για την οποία από 0 έως και 8 μήνες προϋπηρεσίας δίνονται 0,10 μονάδες για κάθε μήνα, από 8 έως και 16 μήνες 0,15 μονάδες για κάθε μήνα, από 16 έως και 24 μήνες 0,20 μονάδες για κάθε μήνα, κ.ο.κ. Τέλος, για τη συνολική βαθμολογία του υποψηφίου λαμβάνονται υπόψη και κοινωνικά κριτήρια (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012: 354).

Στα κοινωνικά κριτήρια συγκαταλέγεται η μόνιμη αναπηρία 67% και άνω ή η πάθηση από ομόζυγη μεσογειακή αναιμία ή η σκλήρυνση κατά πλάκας ή η μικροδρεπανοκυτταρική αναιμία με επτά (7) μονάδες, η μόνιμη αναπηρία 67% και άνω τέκνου με πέντε (5) μονάδες, η ύπαρξη περισσότερων των τριών (3) τέκνων που είναι ανήλικα ή υπηρετούν τη στρατιωτική τους θητεία ή σπουδάζουν με δέκα (10) μονάδες, καθώς και η ύπαρξη περισσότερων των δύο (2) τέκνων που είναι ανήλικα ή υπηρετούν τη στρατιωτική τους θητεία ή σπουδάζουν με πέντε (5) μονάδες (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013: 82-83).

2.1.2. Η Διαδικασία Διορισμού των Δασκάλων

Μετά τη διαδικασία του γραπτού διαγωνισμού και τη δημοσίευση του πίνακα επιτυχόντων στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, ακολουθεί η πράξη διορισμού, η οποία εκδίδεται από το αρμόδιο διοικητικό όργανο και περίληψη της οποίας δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. Η πράξη διορισμού κοινοποιείται στο διοριζόμενο ή σε πρόσωπο που συνοικεί με αυτόν μέσα σε προθεσμία τριάντα (30) ημερών από τη δημοσίευση. Σε περίπτωση που παρέλθει άπρακτη η προθεσμία των τριάντα (30) ημερών, τότε η πράξη διορισμού θεωρείται, κατά τις διατάξεις του άρθρου 17 παρ. 3 του ν. 3528/2007, ότι έχει κοινοποιηθεί την τριακοστή ημέρα από τη δημοσίευση και

από την ημέρα αυτή αρχίζει η προθεσμία για ορκωμοσία του διοριζομένου και ανάληψη υπηρεσίας (Πουλής, 2011: 147).

Κατόπιν, ακολουθεί η διαδικασία της ορκωμοσίας, η οποία βεβαιώνεται με πρωτόκολλο, το οποίο φέρει χρονολογία και υπογραφή τόσο από τον ορκιζόμενο όσο και από τον προϊστάμενο της υπηρεσίας. Μετά την ορκωμοσία, ο υπάλληλος αναλαμβάνει υπηρεσία, η οποία βεβαιώνεται με τη σύνταξη έκθεσης την οποία υπογράφει ο προϊστάμενος της οικείας υπηρεσίας και ο υπάλληλος. Οι διοριζόμενοι εκπαιδευτικοί υποχρεούνται να προσέλθουν για ορκωμοσία και να αναλάβουν υπηρεσία στις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης των νομών, στους οποίους διορίστηκαν, μεταξύ 1^{ης} και 3^{ης} Σεπτεμβρίου (Πουλής, 2011: 148-149).

Σημειώνεται, ακόμη, ότι ο διορισμός ως ατομική διοικητική πράξη μπορεί να ανακληθεί στην περίπτωση που δεν έχουν εκπληρωθεί οι νόμιμες υποχρεώσεις που προβλέπονται από τις ειδικές διατάξεις του Δημοσιοϋπαλληλικού Κώδικα. Επίσης, η πράξη διορισμού μπορεί να ανακληθεί εντός δύο (2) ετών από τη δημοσίευσή της, όταν αυτή έγινε κατά παράβαση νόμου. Μπορεί, όμως, να ανακληθεί και μετά την παρέλευση της διετίας, όταν αυτός που διορίστηκε προκάλεσε δολίως ή υποβοήθησε την παρανομία ή δεν είχε το τυπικό προσόν της ιθαγένειας ή είχε κάλυμα λόγω ποινικής καταδίκης ή θέσης του σε στερητική ή επικουρική δικαστική συμπαράσταση (Πουλής, 2011: 149).

2.1.3. Οι Προϋποθέσεις και τα Κωλύματα Διορισμού των Δασκάλων

Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, η δημοσιοϋπαλληλική ιδιότητα αρχίζει νόμιμα από τη δημοσίευση της πράξης διορισμού. Έτσι, για να διοριστεί νόμιμα κάποιος δημόσιος υπάλληλος και άρα εκπαιδευτικός, θα πρέπει να συντρέχουν δύο προϋποθέσεις. Σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 103, παρ. 2, εδ. α' του Συντάγματος, *«Κανένας δεν μπορεί να διοριστεί δημόσιος υπάλληλος σε οργανική θέση που δεν είναι νομοθετημένη»*. Από τη διάταξη αυτή προκύπτει ότι απαραίτητη προϋπόθεση για το διορισμό του δημοσίου υπαλλήλου είναι η ύπαρξη οργανικής θέσης.

Η δεύτερη προϋπόθεση για το διορισμό, κατά το άρθρο 10 του ν. 3528/2007, είναι ο υποψήφιος υπάλληλος να κατέχει ορισμένα τυπικά προσόντα, κατά τον χρόνο λήξης της προθεσμίας υποβολής αιτήσεως υποψηφιότητας και κατά τον χρόνο του διορισμού ή της πρόσληψης, ενώ με σχετική νομοθεσία καθορίζονται και τα ειδικά τυπι-

κά προσόντα που απαιτούνται για τη συγκεκριμένη θέση. Τα τυπικά προσόντα διορισμού του υποψήφιου υπαλλήλου είναι η ιθαγένεια και η ηλικία. Το άρθρο 4, παρ. 4 του ισχύοντος Συντάγματος ορίζει ότι *«Μόνο Έλληνες πολίτες είναι δεκτοί σε όλες τις δημόσιες λειτουργίες, εκτός από τις εξαιρέσεις που εισάγονται με ειδικούς νόμους»*.

Για τους εκπαιδευτικούς προβλέπονται ειδικές διατάξεις για την ηλικία διορισμού τους στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Σύμφωνα με το ν. 1566/1985 άρθρο 15 παρ. 5 και 7, δεν έχουν δικαίωμα διορισμού δάσκαλοι που δεν συμπλήρωσαν το 20^ο έτος ηλικίας, καθώς και δάσκαλοι που συμπλήρωσαν το 40^ο έτος της ηλικίας τους. Ο διορισμός τους δεν επιτρέπεται μετά τη συμπλήρωση του 45^{ου} έτους της ηλικίας τους. Σε εξαιρετικές περιπτώσεις, μπορούν να υποβάλλουν αίτηση διορισμού όσοι συμπλήρωσαν το 40^ο έτος, αλλά όχι όμως το 45^ο έτος της ηλικίας τους, εφόσον έχουν πενταετή τουλάχιστον υπηρεσία στο Δημόσιο ή σε Νομικό Πρόσωπο Δημοσίου Δικαίου ή στην ιδιωτική εκπαίδευση. Στην προκειμένη περίπτωση, ο διορισμός δεν επιτρέπεται μετά τη συμπλήρωση του 50^{ου} έτους της ηλικίας τους. Αποδεικτικό στοιχείο της ηλικίας αποτελεί η αστυνομική ταυτότητα και, σε περίπτωση αμφισβήτησης, η ληξιαρχική πράξη γέννησης που έχει συνταχθεί εντός ενενήντα (90) ημερών από τη γέννηση. Αν δεν υπάρχει τέτοια πράξη, η ηλικία αποδεικνύεται από τα μητρώα αρρένων για τους άνδρες και από το γενικό μητρώο δημοτών για τις γυναίκες (άρθρο 6, παρ. 5 του ν. 3528/2007).

Αντίθετα, κωλύματα διορισμού σε δημοσιοϋπαλληλική θέση αποτελούν η μη εκπλήρωση των στρατιωτικών υποχρεώσεων, η ποινική καταδίκη ή παραπομπή για ορισμένα εγκλήματα, η στερητική δικαστική συμπαράσταση, η απόλυση από άλλη θέση για πειθαρχικούς λόγους και τέλος, η έλλειψη υγείας (Πουλής, 2011: 152-153).

2.1.4. Η Τοποθέτηση και η Μονιμοποίηση των νεοδιοριζόμενων Δασκάλων

Οι εκπαιδευτικοί που διορίζονται, τοποθετούνται σε κενή θέση σχολικής μονάδας μέχρι τη λήξη του διδακτικού έτους. Οι Διευθυντές Εκπαίδευσης ανακοινώνουν τις κενές θέσεις των σχολείων και καλούν τους διοριζόμενους να υποβάλουν δήλωση προτίμησης προσωρινής τοποθέτησης σε ένα ή περισσότερα σχολεία. Οι διοριζόμενοι καλύπτουν λειτουργικά κενά σχολείων της περιοχής διορισμού τους ή σε εξαιρετικές υπηρεσιακές ανάγκες, τοποθετούνται σε σχολείο άλλης περιοχής της αρμοδιότητας

του ίδιου Περιφερειακού Υπηρεσιακού Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Υ.Σ.Π.Ε.) (Μπάκας, 2010: 44).

Ο χρόνος πραγματικής υπηρεσίας στη σχολική μονάδα της πρώτης τοποθέτησης μετά τον διορισμό δεν μπορεί να είναι μικρότερος των τριών (3) ετών. Ο τρίτος χρόνος υπηρεσίας μοριοδοτείται με το διπλάσιο του αριθμού των μονάδων μετάθεσης της σχολικής μονάδας, όπου υπηρετεί ο νεοδιοριζόμενος (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012: 355).

Πριν πραγματοποιηθεί η μονιμοποίηση του δασκάλου, αυτός θα πρέπει προηγουμένως να υπηρετήσει επί δύο (2) έτη ως δόκιμος εκπαιδευτικός, προκειμένου να προετοιμασθεί για να αναλάβει πλήρως το διδακτικό και παιδαγωγικό του έργο. Η προετοιμασία περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, την εξοικείωση με το εκπαιδευτικό περιβάλλον και την εισαγωγική επιμόρφωση (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012: 355).

Για την εισαγωγική επιμόρφωση των νεοδιοριζόμενων, αλλά και των αναπληρωτών βασικός φορέας είναι τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.), ενώ φορείς επιμόρφωσης μπορεί να είναι και τα Α.Ε.Ι., τα Τ.Ε.Ι., η Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. και οι σχολικές μονάδες. Η εισαγωγική επιμόρφωση διεξάγεται σε τρεις φάσεις. Η πρώτη φάση πραγματοποιείται πριν από την έναρξη των μαθημάτων κάθε διδακτικού έτους, διαρκεί δύο εβδομάδες και αποβλέπει στην ενημέρωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για θέματα σχετικά με το σχολείο, τη διδασκαλία και την εκπαιδευτική διαδικασία. Η δεύτερη φάση διεξάγεται κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου του νεοδιόριστου στο σχολείο με την υποστήριξη του σχολικού συμβούλου και σε συνεργασία με έμπειρους εκπαιδευτικούς για την επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει. Τέλος, η τρίτη φάση διεξάγεται κατά το δεύτερο δεκαπενθήμερο του Ιουνίου για μία εβδομάδα και έχει ως θέμα τα προβλήματα που προέκυψαν κατά τη διεξαγωγή της διδακτικής εργασίας και τους τρόπους επίλυσής τους (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012: 359-360).

Με τη συμπλήρωση της δοκιμαστικής υπηρεσίας οι εκπαιδευτικοί μονιμοποιούνται αυτοδίκαια με διαπιστωτική πράξη του Διευθυντή Εκπαίδευσης του οικείου Π.Υ.Σ.Π.Ε. Στους εκπαιδευτικούς που έχει επιβληθεί πειθαρχική ποινή ή για τους οποίους υφίσταται πειθαρχική εκκρεμότητα ή υπάρχει δυσμενής έκθεση αξιολόγησης των ουσιαστικών προσόντων για τη μονιμοποίηση ή μη αποφασίζει το Υπηρεσιακό Συμβούλιο μέσα σε διάρκεια δύο (2) μηνών από τη συμπλήρωση της δοκιμαστικής υπηρεσίας (Μπάκας, 2010: 44).

2.2. Η Πρόσληψη των Αναπληρωτών και Ωρομίσθιων Δασκάλων στη Δημόσια Εκπαίδευση σύμφωνα με τη Νομοθεσία

Κατά τις διατάξεις του άρθρου 17 του ν. 1566/1985 και του άρθρου 5, παρ. 1 του ν. 3848/2010, όπως αυτό τροποποιήθηκε με το άρθρο 36 του ν. 4186/2013, η πρόσληψη προσωρινών αναπληρωτών εκπαιδευτικών γίνεται σε περίπτωση που απουσιάζουν από τα σχολεία μόνιμοι εκπαιδευτικοί ή για να καλυφθούν έκτακτες ανάγκες λειτουργίας των σχολείων, που δημιουργούνται κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους. Οι προσωρινοί αναπληρωτές προσλαμβάνονται με αίτησή τους με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου ορισμένου χρόνου. Αν, όμως, οι προβλεπόμενες από το πρόγραμμα ώρες διδασκαλίας και ασκήσεων στο ίδιο σχολείο της ίδιας πόλης ή περιοχής μετάθεσης είναι περισσότερες από οκτώ (8) και λιγότερες από δεκαέξι (16) και δεν δικαιολογούν το διορισμό μόνιμου εκπαιδευτικού, τότε προσλαμβάνονται αναπληρωτές με μειωμένο ωράριο διδασκαλίας.

Στις διατάξεις του άρθρου 5, παρ. 4 του ν. 3848/2010 ορίζεται ότι σε εξαιρετικές περιπτώσεις στις οποίες αντικειμενικοί λόγοι δεν επιτρέπουν την πρόσληψη αναπληρωτή, προσλαμβάνονται με αίτησή τους ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου.

Σύμφωνα με το άρθρο 6 του ν. 3255/2004 και το άρθρο 5 του ν. 3848/2010, η πρόσληψη των προσωρινών αναπληρωτών πραγματοποιείται από έναν Ενιαίο Πίνακα που συντάσσεται κάθε έτος και στον οποίο κατατάσσονται με αίτησή τους οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί κατά σειρά που εξαρτάται από το σύνολο των μορίων τους. Για κάθε μήνα προϋπηρεσίας τους, οι αναπληρωτές και οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν ένα μόριο, ενώ για τα σχολικά έτη 2010-2011 και 2011-2012 δεν προσμετρώνται τα μόρια προϋπηρεσίας τους. Η υπηρεσία αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών σε σχολικές μονάδες που χαρακτηρίζονται από τις οικείες διατάξεις ως δυσπρόσιτες, λογίζεται από το σχολικό έτος 2002-2003 στο διπλάσιο για την κατάταξή τους στον Ενιαίο Πίνακα Αναπληρωτών. Ακόμη, σε όσους έλαβαν τη βαθμολογική βάση κατά τον τελευταίο πριν από τη σύνταξη του Ενιαίου Πίνακα διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π., δίνεται ένα (1) μόριο για κάθε βαθμολογική μονάδα πάνω από τη βάση και σε όσους έλαβαν τη βαθμολογική βάση κατά τον αντίστοιχο προτελευταίο διαγωνισμό, δίδεται μισό (0,5) μόριο για κάθε βαθμολογική μονάδα πάνω από τη βάση, ενώ

όσοι υπάγονται σε περισσότερες από μία από τις ανωτέρω περιπτώσεις, λαμβάνουν αθροιστικά τα μέρη αυτών.

Στις διατάξεις του άρθρου 59, παρ. 17 του ν. 3966/2011 ορίζεται ότι *«Εκπαιδευτικοί οι οποίοι προσλαμβάνονται στα σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου ορισμένου χρόνου διαγράφονται από τους πίνακες αναπληρωτών για το σχολικό έτος που διανύεται κατά την ανακοίνωση της πρόσληψης και για το επόμενο σχολικό έτος, εφόσον δεν αναλαμβάνουν για οποιονδήποτε λόγο υπηρεσία εντός πέντε (5) ημερών από την ανακοίνωση πρόσληψής τους ή αναλαμβάνουν υπηρεσία και παραιτούνται κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Οι διατάξεις αυτές δεν εφαρμόζονται για τους εκπαιδευτικούς που προσλαμβάνονται για χρονικό διάστημα μικρότερο των τεσσάρων (4) ημερολογιακών μηνών, τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς, τους εκπαιδευτικούς που προσλαμβάνονται με πλήρες ή μειωμένο ωράριο για τη λειτουργία των σχολικών μονάδων που λειτουργούν σε Ειδικά Καταστήματα Κράτησης Νέων, τους εκπαιδευτικούς που προσλαμβάνονται κατά τη διάρκεια της εκπλήρωσης των στρατιωτικών τους υποχρεώσεων και αδυνατούν για το λόγο αυτόν να αναλάβουν υπηρεσία, καθώς και για τους εκπαιδευτικούς που υποχρεούνται να παραιτηθούν προκειμένου να εκπληρώσουν τις στρατιωτικές τους υποχρεώσεις».*

2.3. Η Υφιστάμενη Κατάσταση στις Προσλήψεις και τους Διορισμούς των Δασκάλων

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, λόγω της υφιστάμενης οικονομικής ύφεσης παρατηρείται επί της ουσίας μια μετατόπιση των εργασιακών συνθηκών από τη μόνιμη εργασία στην επιβολή συνθηκών ελαστικών σχέσεων εργασίας στο εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολικών μονάδων (Παπαδήμας, Μαράτος & Ξαφάκος, 2016: 3).

Επιπλέον, είναι γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια η εκάστοτε ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας αδυνατεί να διαχειριστεί το πρόβλημα της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού (Ανθόπουλος, 2016), δημιουργώντας μία ανισοβαρή σχέση μεταξύ των συνταξιοδοτήσεων και των διορισμών μόνιμων εκπαιδευτικών (Παπαδήμας, Μαράτος & Ξαφάκος, 2016: 7), γεγονός που αποδεικνύεται και από τον παρακάτω πίνακα:

Έτη	Αποχωρήσεις/Συνταξιοδοτήσεις	Μόνιμοι Διορισμοί
2010	2.817	1.025
2011	1.057	50
2012	1.098	5
2013	1.571	17
2014	1.396	-
2015	979	-
Γενικό Σύνολο	8.918	1.097

Πηγή: Ανθόπουλος, 2016

Σχετικά με το σχολικό έτος 2015-2016, θα πραγματοποιηθούν οι λιγότερες αποχωρήσεις των τελευταίων πενήντα ετών (περίπου 400), ενώ δεν αναμένεται να γίνουν μόνιμοι διορισμοί. Η κάλυψη των κενών από τις συνταξιοδοτήσεις των εκπαιδευτικών θα καλυφθούν με προσλήψεις αναπληρωτών (www.alfavita.gr).

Η θέση αυτή ενισχύεται και από το γεγονός ότι υπάρχουν αναπληρωτές εκπαιδευτικοί που εργάζονται με συμβάσεις εργασίας ορισμένου χρόνου για μία δεκαετία και σε αρκετές περιπτώσεις και παραπάνω, προσφέροντας επί της ουσίας έργο μόνιμου εκπαιδευτικού, αναιρώντας τη νοηματοδότηση του θεσμού του αναπληρωτή και μετατρέποντας ουσιαστικά το ορισμένο σε αόριστο (Παπαδήμας, Μαράτος & Ξαφάκος, 2016: 3).

Το συγκεκριμένο εργασιακό σύστημα των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι είναι δελεαστικό για το Υπουργείο Παιδείας και την κυβέρνηση γενικότερα, καθώς, εκτός της δεδομένης οικονομίας που επιτυγχάνεται με την πρόσληψη αναπληρωτών εκπαιδευτικών, πέφτει και ο δείκτης ανεργίας της χώρας. Όμως, το θέμα της εξοικονόμησης οικονομικών πόρων είναι πολύ πιθανό να αποβεί εις βάρος της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, καθώς οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί έχουν το βασικό πλεονέκτημα της παιδαγωγικής, διδακτικής και διοικητικής εμπειρίας, χωρίς να έχουν ιδιαίτερη εργασιακή ανασφάλεια.

Στο εντεινόμενο αυτό πρόβλημα προστίθεται το φαινόμενο της υποστελέχωσης των σχολικών μονάδων ή και της καθυστερημένης τοποθέτησης αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα πολλές σχολικές μονάδες να αδυνατούν

να εκπληρώσουν τους παιδαγωγικούς και διδακτικούς τους στόχους (Μπούργος, 2012, όπ. αναφ. στο Παπαδήμας, Μαράτος & Ξαφάκος, 2016: 3).

Ακόμη, εκπαιδευτικοί που κατοχύρωσαν το δικαίωμα διορισμού με βάση τα αποτελέσματα του διαγωνισμού του Α.Σ.Ε.Π. και των πινάκων προϋπηρεσίας όχι μόνο δε διορίστηκαν, αλλά όπως όλα δείχνουν, δεν υπάρχει καμία ουσιαστική δέσμευση για τον διορισμό τους. Ταυτόχρονα, η αβεβαιότητα στους διορισμούς ενισχύεται από την υπαγωγή των διορισμών που επιβλήθηκε στην εκπαίδευση – το λεγόμενο 1 προς 5 – που όριζε το μνημόνιο Ι για το δημόσιο τομέα, αν και αρχικά η εκπαίδευση και η υγεία θα εξαιρούνταν από τη μνημονιακή πολιτική (Αλεβυζάκης κ.συν., 2011: 23-24).

Όσον αφορά τη σημασία του, το *μνημόνιο* αποτελεί έγγραφη έκθεση με ειδική αναφορά σε συγκεκριμένη υπόθεση. Δεδομένου ότι συσχετίζεται εννοιολογικά με τη μνήμη, ως μνημόνιο εννοείται το έγγραφο ή οποιοδήποτε άλλο μέσο βοηθά τη μνήμη μέσω της καταγραφής γεγονότων ή συγκεκριμένων παρατηρήσεων πάνω σε ένα δεδομένο θέμα. Για τη διπλωματική γλώσσα, το μνημόνιο είναι το επίσημο διπλωματικό έγγραφο, μέσω του οποίου είτε ανταλλάσσονται απόψεις ή εντοπίζονται θέματα για διμερείς ή πολυμερείς συμβάσεις διεθνούς δικαίου (Βοσταντζόγλου, 1986: 962 Μπαμπινιώτης, 2005: 1110).

Έτσι, αυτή η επισφάλεια και η ελαστικότητα των εργασιακών σχέσεων που επιβλήθηκαν κατά τη μνημονιακή περίοδο από το 2009 έως σήμερα στο ελληνικό σχολείο εντείνουν το άγχος, την αβεβαιότητα και την ανασφάλεια των εκπαιδευτικών (Παπαδήμας, Μαράτος & Ξαφάκος, 2016: 3).

Επιπρόσθετα, σε ένα ευρύτερο επίπεδο είναι γεγονός πως οποιαδήποτε προσπάθεια χάραξης εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής προσκρούει τόσο πάνω στη ρευστότητα των εργασιακών σχέσεων, όσο και στις διαρκείς παλινωδίες που προκαλούνται από τις διαδοχικές αλλαγές της πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας σε πρόσωπα ιδεολογίες, στοχεύσεις και ενίοτε πολιτικές ή και κομματικές φιλοδοξίες (Παπαδήμας, Μαράτος & Ξαφάκος, 2016: 4).

Ειδικότερα, οι αλλεπάλληλες μεταβολές των κριτηρίων προσλήψεων αναπληρωτών μετά την κατάργηση της επετηρίδας το 1998 και την καθιέρωση του διαγωνισμού του Α.Σ.Ε.Π., οι συνεχείς αποσπασματικές ρυθμίσεις, οι ανακολουθίες και οι κυβερνητικές διαφοροποιήσεις ακόμα και με υπουργούς της ίδιας κυβέρνησης σε συνδυασμό με την ανάπτυξη και την δημιουργία πολλών υποομάδων αναπληρωτών (αναπληρωτές με προϋπηρεσία, επιτυχόντες σε διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π., με μεταπτυχια-

κούς και διδακτορικούς τίτλους, με υπηρεσία σε δυσπρόσιτες περιοχές, με οικογενειακούς λόγους και τα κυριότερο, αναπληρωτές που διεκδίκησαν το δίκιο τους διαμέσου της δικαστικής οδού) συνθέτουν μια ακόμα πτυχή της σημερινής προβληματικής κατάστασης (Ανθόπουλος, 2016).

Συνεπώς, το ολοένα εντεινόμενο πρόβλημα αναλογίας ενεργών εκπαιδευτικών και συνταξιοδοτήσεων, σε συνδυασμό με την αδιαμφισβήτητη ύπαρξη χιλιάδων εκπαιδευτικών κενών δημιουργούν την αναντίρρητη ανάγκη μόνιμων διορισμών στις σχολικές μονάδες.

Με βάση, λοιπόν, όλα τα παραπάνω καθίσταται επιβεβλημένη η ανάγκη το Υπουργείο Παιδείας να αναζητήσει μία μόνιμη και σταθερή λύση στο θέμα αυτό και να διαμορφωθούν από κοινού συνολικές προτάσεις που θα έχουν ως κατεύθυνση τον καθορισμό σταθερών κριτηρίων προσλήψεων σε βάθος δεκαετίας, τη διαφάνεια και αντικειμενικότητα του θεσμικού πλαισίου τοποθετήσεων αναπληρωτών και καταγραφής εκπαιδευτικών αναγκών, την έγκαιρη κάλυψη των κενών θέσεων με μόνιμους διορισμούς και την ολοκλήρωση όλων των υπηρεσιακών μεταβολών των εκπαιδευτικών μέχρι τα μέσα Ιουνίου, έτσι ώστε η κάθε νέα σχολική χρονιά να είναι απαλλαγμένη από τα προβλήματα που σχετίζονται με την έλλειψη κανονικότητας και εύρυθμης λειτουργίας των σχολικών μονάδων (Ανθόπουλος, 2016).

Κεφάλαιο 3^ο : Ιστορική Επισκόπηση των Διορισμών των Δασκάλων και των Συστημάτων Διορισμού τους στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα

Η εκπαίδευση λαμβάνει χώρα σε θεσμούς άτυπους, όπως οι καθημερινές συναναστροφές, οι δραστηριότητες στο σπίτι και ο χώρος εργασίας και σε τυπικούς, όπως είναι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Με την έννοια αυτή, η τυπική εκπαίδευση αναφέρεται στους θεσμοθετημένους σχολικούς μηχανισμούς, δημόσιους και ιδιωτικούς, ενώ η άτυπη επικαλύπτει κάθε μορφή εξωσχολικής επικοινωνίας και εμπειρίας (Κυπριανός, 2009: 19).

Ένα μέσο, με το οποίο είναι δυνατή η προσέγγιση της εξέλιξης ενός θεσμού είναι η νομοθεσία. Έτσι, και στον τομέα της εκπαίδευσης, μέσα από την εξέταση των νομοθετικών αλλαγών, καθίσταται δυνατή η κατανόηση της θεσμικής εξέλιξης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και του τρόπου με τον οποίο αυτές απεικονίζουν διαχρονικά την αδράνεια του θεσμού σε απόπειρες αλλαγών. Με αυτό τον τρόπο, δηλαδή, παρατηρείται η ορθολογική παρέμβαση για τη βελτίωση και αναβάθμιση των εκπαιδευτικών θεσμών, αλλά και η διατήρηση του ισχύοντος θεσμικού μορφώματος, η οποία υποκρύπτει την παγίωση άτυπων προτύπων και αξιών που διέπουν μία θεσμική οντότητα (Μοσχόπουλος, 2006: 7-8).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ανταποκρίνεται πλήρως σε αυτή την θεώρηση. Η θεσμική αυτή σταθερότητα εκφράζεται μέσα από τη νομοθετική εξέλιξη, που αντιστέκεται σε κάθε θεσμική αλλαγή.

Άλλωστε, όλοι οι μελετητές συμφωνούν πλέον ότι η ελληνική εκπαίδευση εξελίχθηκε μέσα από το γνωστό διπολικό σχήμα, μεταρρύθμιση – αντιμεταρρύθμιση, γεγονός που οδήγησε τους περισσότερους στην προσέγγιση της εξέλιξης αυτής μέσα από το άλλο διπολικό σχήμα «μεταρρυθμιστές» και «αντιμεταρρυθμιστές» ή «προοδευτικοί» και «αντιδραστικοί» (Πυργιωτάκης στο Μπουζάκης, 2011: 43).

Παρόμοιο φαινόμενο αποτελεί και το σύστημα κριτήριων που έχει θέσει η πολιτεία και συγκεκριμένα το πολιτικό σύστημα για την είσοδο των εκπαιδευτικών στη δημόσια Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ή με άλλα λόγια, για το σύστημα διορισμού τους. Συγκεκριμένα, στην Ελλάδα το σύστημα διορισμού των δασκάλων έχει διέλθει από διάφορα στάδια, γεγονός που φανερώνει την θεσμική του εξέλιξη, καθώς και την

προσπάθεια να εξασφαλιστεί ένας αξιοκρατικός και αντικειμενικός τρόπος εισαγωγής στο δημόσιο τομέα. Στην παρούσα εργασία, τα διάφορα στάδια αντιστοιχούν στις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες και τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που έλαβαν χώρα στην Ελλάδα το 19^ο και 20^ο αιώνα. Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι η παρούσα εργασία ξεκινά την ιστορική ανασκόπηση των διορισμών των δασκάλων και των συστημάτων διορισμού τους από το 1827, καθώς αποτελεί κοινή παραδοχή ότι με την άφιξη του Καποδίστρια βρισκόμαστε σχεδόν στο «έτος μηδέν» της ιστορίας της ελληνικής εκπαίδευσης (Κάτσικας & Θεριανός, 2007: 27).

3.1. Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις και τα Συστήματα Διορισμού των Δασκάλων στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα το 19^ο αιώνα

Το 19^ο αιώνα, η μεταβολή των συνθηκών ζωής και η επίδραση των οικονομικών, πολιτικών, κοινωνικών και φιλοσοφικών ρευμάτων απαιτούν αλλαγές και μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση τόσο σχετικά με τους προσανατολισμούς της όσο και με τη διοίκηση και τη διάρθρωσή της. Καθοριστικός τομέας, λοιπόν, για τη δημιουργία και εξέλιξη του κράτους αποτελεί η εκπαίδευση, καθώς μέσω αυτής συγκροτείται και αναπαράγεται η ιδεολογία που θα εντάξει ολόκληρο το λαό σε ένα ενιαίο ιδεολογικό και αξιακό σύστημα. Για το λόγο αυτό, στην ελεύθερη Ελλάδα η σφυρηλάτηση της εθνικής ταυτότητας ανατέθηκε στην εκπαίδευση και η οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος λειτούργησε ρυθμιστικά προς τη διαμόρφωση της εθνικής συνείδησης. Η κοινή καταγωγή και γλώσσα, η θρησκεία, καθώς και οι παραδόσεις κλήθηκαν, με κύρια συνιστώσα την εκπαίδευση, να προωθήσουν την πολιτισμική ομοιογένεια, να εδραιώσουν την εθνική ταυτότητα και να προσφέρουν κοινωνική συνοχή με τη δημιουργία του έθνους, το οποίο κατεξοχήν στηρίζεται στη νοηματοδότηση υπαρκτών κοινών πολιτισμικών χαρακτηριστικών (Αβδελά στο Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997: 32-33).

3.1.1. Η Περίοδος του Ιωάννη Καποδίστρια (1828-1831)

Το 1827 αναλαμβάνει κυβερνήτης του νεοσύστατου ελληνικού κράτους ο Ιωάννης Καποδίστριας. Από τον πρώτο χρόνο της διακυβέρνησής του (1828), ο Καποδίστριας προσπάθησε να δημιουργήσει τους όρους για την κατάρτιση ενός γενικού εκπαιδευτικού προγράμματος (Κάτσικας & Θεριανός, 2007: 27).

Για την στελέχωση των πρώτων σχολείων, αξιοποιήθηκαν οι δάσκαλοι που ασκούσαν και παλαιότερα το επάγγελμά τους, στην χώρα, δηλαδή αυτοί που είχαν έρθει από το εξωτερικό για να υπηρετήσουν την πατρίδα και έτσι να προσφέρουν στην ανόρθωση της παιδείας της χώρας. Οι δάσκαλοι διορίζονταν, κατά κανόνα, από την κυβέρνηση. Αργότερα, και οι κατά τόπους διοικητές μπορούσαν να διορίζουν κι αυτοί δασκάλους. Άλλες φορές, πάλι, ο διορισμός γινόταν από τις κοινοτικές αρχές ή από τους κατοίκους ή με κοινή συμφωνία διοικητή και κατοίκων (Μανωλάκος: 14).

Χαρακτηριστικός, όμως, είναι ο ζήλος ορισμένων δασκάλων, οι οποίοι δίδασκαν αφιλοκερδώς, λόγω των δυσκολιών της λειτουργίας των σχολείων (Μανωλάκος: 15).

Οι δάσκαλοι προσλαμβάνονταν για ένα έτος, είτε διορίζονταν από την κυβέρνηση είτε από τους κατοίκους. Η σύμβαση ανανεωνόταν κάθε έτος, ενώ ο μισθός τους καταβαλλόταν κάθε τρίμηνο. Οι αλληλοδιδάσκαλοι, δηλαδή οι δάσκαλοι που δίδασκαν στα Αλληλοδιδασκτικά Σχολεία, χρησιμοποιώντας την αλληλοδιδασκτική μέθοδο, μισθοδοτούνταν από την κυβέρνηση, ενώ λίγες φορές από τις εισφορές των κατοίκων. Οι ιδιωτικοί δάσκαλοι πληρώνονταν αποκλειστικά από τους γονείς. Οι γονείς αναλάμβαναν τις περισσότερες φορές το ενοίκιο του δασκάλου και το σιτισμό του. Άλλες φορές, οι δάσκαλοι πληρώνονταν σε είδος. Πολλές φορές, έμεναν απλήρωτοι επί μήνες είτε πληρώνονταν από το κράτος είτε από τους γονείς. Σημειώνεται ότι ο μηνιαίος μισθός ήταν από 180 έως 220 γρόσια από το κράτος και συμπληρωματικά 50 έως 100 γρόσια από τους γονείς. Υπήρχαν περιπτώσεις που ο δάσκαλος εγκατέλειπε την θέση του, επειδή δεν είχε πληρωθεί καθόλου για πολλούς μήνες από την κυβέρνηση και τότε την θέση του αναλάμβανε ένας υποδιδάσκαλος που ο μισθός του ήταν 30 με 50 φοίνικες το μήνα (Μανωλάκος: 10-15).

Για να διορισθεί κανείς αλληλοδιδάσκαλος, έπρεπε να διαθέτει ορισμένα προσόντα. Ο δάσκαλος έπρεπε να είναι ειδήμων της γραμματικής και ικανός να εξηγήσει στην καθομιλουμένη τον Αίσωπο, τον Ισοκράτη και τον Ξενοφώντα, ενώ ευχής έργον ήταν να είναι ικανός να εξηγεί και Όμηρο (Μπέλια, όπ. αναφ. στο Μανωλάκος: 14).

Ακόμα, έπρεπε να διακρίνεται για τη μέθοδο και την τεχνική που χρησιμοποιεί στη διδασκαλία του. Ο αλληλοδιδάσκαλος, εκτός από το να γνωρίζει να διαβάζει και να γράφει, όφειλε να έχει γνώσεις της αρχαίας ελληνικής γλώσσας (Μανωλάκος: 14).

Όσοι δάσκαλοι φοιτούσαν ή μετεκπαιδεύονταν στο Κεντρικό Σχολείο της Αίγινας έπαιρναν μετά από εξετάσεις δίπλωμα Α΄, Β΄ ή Γ΄ βαθμού ανάλογα με την επίδοσή τους. Διπλώματα χορηγούσαν και οι επιθεωρητές εκπαίδευσης στους δασκάλους, οι οποίοι είχαν τα επαρκή προσόντα. Όταν ο Καποδίστριας όρισε επίσημη μέθοδο διδασκαλίας την αλληλοδιδασκτική, προσόν για το δάσκαλο ήταν να τη γνωρίζει πολύ καλά και να μπορεί να την εφαρμόζει. Δεν συνέβαινε το ίδιο, όμως, με τους δασκάλους που προσλαμβάνονταν από τους γονείς. Αυτοί δεν είχαν τα προσόντα των δασκάλων που διορίζονταν από την κυβέρνηση και οι γνώσεις τους ήταν λιγότερες. Παρόλ' αυτά, η κυβέρνηση ενέκρινε τον διορισμό τους, ελλείψει δασκάλων, γιατί θεωρούσε ότι και αυτοί θα προσέφεραν κάτι, έστω και μικρό, στην εκπαίδευση της χώρας (Μανωλάκος: 14).

Συμπερασματικά, παρατηρούμε πως την περίοδο της συγκεντρωτικής διακυβέρνησης του Καποδίστρια συντελούνται οι πρώτες προσπάθειες συγκρότησης ενός ενιαίου συστήματος διορισμών των δασκάλων. Στις διαδικασίες διορισμού εμπλέκονται ο κεντρικός κρατικός φορέας που σε συνεργασία με τις τοπικές αρχές και τους κατοίκους διορίζουν τους δασκάλους των πρώτων σχολείων, των οποίων η θητεία είναι μονοετής και ο μισθός τους καταβάλλεται κάθε τρίμηνο. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι υπάρχει ανομοιογένεια στους τύπους των δασκάλων, ενώ εντύπωση προκαλούν οι δυσκολίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι δάσκαλοι, γεγονός που σε αρκετές περιπτώσεις τους αναγκάζει να εγκαταλείψουν την θέση τους.

3.1.2. Η Περίοδος της Βαυαροκρατίας (1833-1862)

Τη δολοφονία του Καποδίστρια ακολούθησε περίοδος διοικητικού και πολιτικού χάους. Για το λόγο αυτό, το 1833 καταφθάνει στο Ναύπλιο ο Βαυαρός πρίγκιπας Όθων, με την έλευση του οποίου ξεκινά η περίοδος της Βαυαροκρατίας, η οποία έθεσε τις βάσεις του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με την έκδοση τριών Διαταγμάτων. Με το Διάταγμα του 1834 οργανώθηκε η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, με το Διάταγμα του 1836 η Μέση Εκπαίδευση και με το Διάταγμα του 1837 ιδρύθηκε το Πανεπιστήμιο Αθηνών (Κάτσικας & Θεριανός, 2007: 39-40).

Στο επίπεδο του εκπαιδευτικού προσωπικού, σύμφωνα με τα άρθρα 8-17 του Βασιλικού Διατάγματος του 1834, οι δάσκαλοι διαιρούνταν σε τρεις τάξεις, στους δασκάλους των νομών και των επαρχιών, στους δασκάλους των δήμων Α΄ τάξεως και στους δασκάλους των δήμων Β΄ και Γ΄ τάξεως. Στην Α΄ τάξη ανήκαν οι δάσκαλοι, οι οποίοι είχαν *«όλην την προς απαρτισμόν τελείου διδασκάλου δημοτικού σχολείου απαιτούμενην ικανότητα»*, καθώς και τις ακόλουθες γνώσεις, για τις οποίες απαιτούνταν σπουδές: ακριβής γνώση της χριστιανικής κατήχησης, ορθή, ευκρινής και εμφαντική ανάγνωση, καλλιγραφία με κρητίδα, πετροκόνδυλο και κονδύλι, θεωρητική και πρακτική γνώση της ελληνικής γραμματικής και ορθογραφίας και έγγραφη έκθεση ιδεών, γνώση και αποστήθιση των αριθμητικών χαρακτήρων υπολογισμού, ιδέα ζωγραφικής, γνώση της ελληνικής ιστορίας, γνώση στοιχείων της γεωγραφίας, της γεωμετρίας και της μηχανικής, βασικά στοιχεία των φυσικών επιστημών, γνώση της παιδαγωγικής και της διδακτικής, της γυμναστικής, της φωνητικής μουσικής, πρακτικές γνώσεις της αγρονομίας, της κηπουρικής, της δενδροκομίας, της βομβυκοτροφίας και της μελισσοτροφίας (Λέφας, 1942: 168-169).

Τα προσόντα για τους δασκάλους Β΄ τάξεως ήταν τα εξής: η γνώση της ελληνικής γλώσσας με τρόπο, ώστε να ορθογραφούν και να εκθέτουν καθαρά και ορθά τις ιδέες τους και να μπορούν να τα διδάξουν στους μαθητές, η γνώση στοιχείων γεωγραφίας, ελληνικής ιστορίας και κατήχησης, μια ιδέα της ζωγραφικής και της φωνητικής μουσικής, καθώς και πρακτικές γνώσεις αγρονομίας, κηπουρικής, δενδροκομίας, βομβυκοτροφίας και μελισσοτροφίας (Λέφας, 1942: 169).

Αντίστοιχα, *«ο διδάσκαλος της τρίτης τάξεως έπρεπε να γνωρίζει τουλάχιστον ν΄ αναγιγνώσκει, να γράφει και να αριθμεί ελευθέρως, να εξηγεί την κατήχησην, να γνωρίζει οπωσούν την φωνητικήν μουσικήν και να έχει πρακτικές γνώσεις της δενδροκομίας, αγρονομίας, κηπουρικής, βομβυκοτροφίας και μελισσοτροφίας»* (Λέφας, 1942: 170).

Όσοι υποψήφιοι επιθυμούσαν να διορισθούν δάσκαλοι ή όπως αλλιώς αποκαλούνταν δημοδιδάσκαλοι, υποβάλλονταν σε εξετάσεις ενώπιον Επιτροπής αποτελούμενης από το προσωπικό του ιδρυθέντος με το νόμο 1834 Διδασκαλείου και, ανάλογα με τις επιδόσεις τους, κατατάσσονταν σε μία από τις τρεις τάξεις. Επιπλέον, σε θέσεις δασκάλων διορίζονταν και όσοι αποφοιτούσαν από το Διδασκαλείο, οι οποίοι ανάλογα με το βαθμό του πτυχίου τους ανήκαν σε μία από τις τρεις τάξεις. Η τάξη στην οποία ανήκε ο δάσκαλος μπορούσε να αλλάξει, καθώς είχε το δικαίωμα να δώσει ξανά εξετάσεις ενώπιον της ίδιας Επιτροπής και να προαχθεί σε ανώτερη τάξη. Δύο χρόνια

μετά τον διορισμό, οι δάσκαλοι υποβάλλονταν σε δεύτερες εξετάσεις από το γενικό επιθεωρητή και αν τις περνούσαν με επιτυχία, μονιμοποιούνταν, ενώ αν αποτύχαιναν περνούσαν ξανά από εξετάσεις ή υποχρεούνταν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα του Διδασκαλείου (Λέφας, 1942: 170).

Παράλληλα με τη λειτουργία του Διδασκαλείου συνέχισε να επιβιώνει και ένα άλλο είδος δασκάλων, οι γραμματοδιδάσκαλοι, οι οποίοι ασκούσαν το επάγγελμά τους ιδιοτελώς με αμοιβή που προσέφεραν σε αυτούς οι ίδιοι οι γονείς των μαθητών. Προκειμένου να διορισθούν γραμματοδιδάσκαλοι, έπρεπε με παρουσία των δημοδιδασκάλων και των τοπικών αρχών να γράψουν αίτηση, στην οποία δήλωναν τον σκοπό της υποβολής της, καθώς και ότι γνωρίζουν ανάγνωση, γραφή, τις τέσσερις πράξεις της αριθμητικής και τα πρώτα στοιχεία της Πίστεως και μπορούν να επιδείξουν δείγματα των γνώσεών τους (Λέφας, 1942: 171).

Με το νόμο του 1834, οι διορισμοί των δημοδιδασκάλων γίνονταν με Βασιλική Απόφαση, ενώ από το 1835 το δικαίωμα διορισμού των δασκάλων παραχωρήθηκε στον Υπουργό Παιδείας, ο οποίος κάθε μήνα έρεπε να υποβάλει στο Βασιλιά τον κατάλογο των διορισθέντων (Λέφας, 1942: 197)

Η ευθύνη, όμως, για τη στοιχειώδη εκπαίδευση είχε ανατεθεί στην τοπική αυτοδιοίκηση. Ο βασικός μισθός των δασκάλων εξαρτιόταν από τα εισοδήματα των δήμων, αλλά και *«αξίως των γνώσεων και της εμπριθείας του επιτηδύματος των δημοδιδασκάλων»* και καθώς ο μισθός ήταν χαμηλός, ο νόμος όρισε σε κάθε δημοδιδάσκαλο να παρέχεται κατοικία και δύο στρέμματα καλλιεργήσιμης γης προς επικαρπία του (Δημαράς, 2013: 7-8). Παράλληλα, οι γονείς των μαθητών κατέβαλαν ένα μικρό ποσό στον δάσκαλο με τη μορφή διδάκτρων (Λέφας, 1942: 208).

Συμπερασματικά, την περίοδο της Αντιβασιλείας οργανώνεται συστηματικότερα η στοιχειώδης εκπαίδευση και ταυτόχρονα με αυτή και οι διορισμοί των δασκάλων. Πλέον, οι διατάξεις που αφορούν το εκπαιδευτικό σύστημα θεσμοθετούνται μέσω Διαταγμάτων, έχοντας Βασιλική ή Υπουργική μορφή. Κριτήρια επιλογής των δασκάλων αποτελούν η ολοκλήρωση των σπουδών τους, καθώς και η επιτυχία τους σε εξετάσεις που διενεργούνται από τις Επιτροπές. Με βάση τις επιδόσεις τους οι δάσκαλοι διακρίνονται σε τρεις τάξεις, ενώ παράλληλα συνεχίζει να επιβιώνει και ένα άλλο είδος δασκάλων, οι γραμματοδιδάσκαλοι. Επιπλέον, αναφορικά με το μισθό τους, παρατηρείται ότι εξακολουθεί να είναι ιδιαίτερα χαμηλός.

3.1.3. Ο Διορισμός των Δασκάλων το β' μισό του 19^{ου} αιώνα

Το δεύτερο μισό του 19^{ου} αιώνα δεν έγινε καμία σημαντική αλλαγή στο χώρο της εκπαίδευσης και ιδίως όσον αφορά το διορισμό των δασκάλων και το σύστημα διορισμού τους. Το 1862, ο Όθων εκθρονίζεται και αντικαθίσταται από τον πρίγκιπα Γεώργιο Γλυξμπουργκ της Δανίας (Κάτσικας & Θεριανός, 2007: 70).

Στο θέμα των διορισμών, καθοριστικής σημασίας ήταν η κατάργηση του Διδασκαλείου το 1864. Πρόσχημα ήταν η περιστολή των κρατικών δαπανών, ενώ πιθανότερη αιτία φαίνεται να ήταν η δραματική κατάσταση στην οποία βρισκόταν η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, με προφανή ευθύνη του Διδασκαλείου που δεν απέδιδε ικανούς εκπαιδευτικούς (Δημαράς, 2013: 48).

Το κενό που δημιουργήθηκε με το κλείσιμο του Διδασκαλείου, η κυβέρνηση προσπάθησε να το καλύψει με τη σύσταση Επιτροπών για την εξέταση των δασκάλων, καθώς και όσων επιθυμούσαν να ασκήσουν το διδασκαλικό επάγγελμα. Οι υποψήφιοι δάσκαλοι εξετάζονταν στην αλληλοδιδασκτική μέθοδο, τα θρησκευτικά, τα αρχαία ελληνικά, τα μαθηματικά, την φυσική, την ιστορία, την ορθογραφία και τη γυμναστική (Κάτσικας & Θεριανός, 2007: 79).

Οι Επιτροπές αποτελούνταν *«εξ ανδρών εγνωσμένης υπολήψεως και πείρας»* και στην πράξη από το διευθυντή των δημοτικών σχολείων ως πρόεδρο, τους δύο γυμνασιάρχες της Αθήνας και δύο πανεπιστημιακούς καθηγητές (Λέφας, 1942: 172-173). Βέβαια, η καταλληλότητα η ικανότητα και η ανιδιοτέλεια αυτών των Επιτροπών αμφισβητήθηκαν, καθώς την περίοδο αυτή έγιναν *«ρουσφετολογικές»* προσλήψεις ακατάλληλων ατόμων για το επάγγελμα του δασκάλου (Κάτσικας & Θεριανός, 2007: 79).

Όπως αναφέρει και ο Χ. Λέφας, οι Επιτροπές εισήγαγαν *«εις την στοιχειώδη εκπαίδευσιν τα πλέον άχρηστα και τα πλέον επιβλαβή στοιχεία»*, καθώς από αυτές *«εχρίοντο διδάσκαλοι απόφοιτοι των Ελληνικών Σχολείων, αποτυχόντες εις οιονδήποτε άλλο επάγγελμα»*. Έτσι, αντί να λυθεί το πρόβλημα, το ίδιο το κράτος δημιούργησε τις συνθήκες για την επιδείνωση των πραγμάτων και τη διόγκωση των προβλημάτων (Δημαράς, 2013: 49).

Πάντως, η επιλογή και ο διορισμός δασκάλων από Επιτροπές δεν ήταν καινούρια λύση, ούτε, όμως, έμεινε και χωρίς συνέχεια. Ήδη, ο νόμος του 1834 περί δημοτικών σχολείων με τον οποίο, μεταξύ άλλων, ιδρύθηκε και το Διδασκαλείο, προέβλεπε ως

ρόλο και την αναγνώριση, ύστερα από εξέταση, ως δασκάλων εκείνων που ισχυρίζονταν πως διέθεταν τα απαραίτητα προσόντα (Δημαράς, 2013: 49).

Το 1878, καταργήθηκαν οι Επιτροπές και με το νόμο ΧΘ' επανιδρύθηκε το Διδασκαλείο της Αθήνας. Παράλληλα, μετά από εξετάσεις, μπορούσαν να διορισθούν δάσκαλοι και οι απόφοιτοι Ιερατικών Σχολών, καθώς και εκείνοι που είχαν ενδεικτικό προαγωγής από την Α' στη Β' τάξη Γυμνασίου. Οι απόφοιτοι του Διδασκαλείου με βαθμό πτυχίου «άριστα» ονομάζονταν δάσκαλοι Α' τάξεως και διορίζονταν στα σχολεία των πρωτευουσών των νομών, οι απόφοιτοι με βαθμό πτυχίου «πάνυ καλώς» ονομάζονταν Β' τάξεως και διορίζονταν στα σχολεία των πρωτευουσών των επαρχιών και των νομών σε περίπτωση έλλειψης δασκάλων Α' τάξεως, ενώ οι απόφοιτοι με βαθμό πτυχίου «καλώς» ονομάζονταν δάσκαλοι Γ' τάξεως και διορίζονταν στα σχολεία των χωριών και των πρωτευουσών των δήμων. Οι αυξημένες ανάγκες σε δασκάλους οδήγησαν στην σταδιακή ίδρυση τεσσάρων ακόμα Διδασκαλείων (Λέφας, 1942: 173).

Στην τελευταία δεκαετία του αιώνα, η ανάγκη για αλλαγές στην παρεχόμενη εκπαίδευση έγινε επιτακτικότερη και για το λόγο αυτό, καταβλήθηκαν προσπάθειες από την κυβέρνηση για βελτίωση της κατάστασης. Μία τέτοια προσπάθεια αποτελεί ο «αποκεντρωτικός» νόμος ΒΤΜΘ' το 1895, με τον οποίο ιδρύεται το Εποπτικό Συμβούλιο Δημοτικής Εκπαίδευσης (Ε.Σ.Δ.Ε.), που αποτελούνταν από το μητροπολίτη (πρόεδρο), το γυμνασιάρχη, έναν επιστήμονα, έναν έμπορο ή κτηματία και τον επιθεωρητή του νομού (εισηγητή). Το Ε.Σ.Δ.Ε. είχε εισηγητικό (οργανωτικά ζητήματα, υλικοτεχνική υποδομή) και αποφασιστικό (πειθαρχικά, μεταθέσεις, κ.ά.) ρόλο. Εντούτοις, όσον αφορά τα ζητήματα που σχετίζονται με τους διορισμούς των δασκάλων, δεν διαπιστώθηκαν ιδιαίτερες αλλαγές, καθώς υπεύθυνη για τους διορισμούς και τη μισθοδοσία εξακολουθεί να είναι η τοπική αυτοδιοίκηση (Μπουζάκης, 2006: 60 Δημαράς, 2013: 142).

Η ουσιώδης ατέλεια του νόμου ΒΤΜΘ' ήταν ότι οι αποφάσεις των Εποπτικών Συμβουλίων ήταν ανέκκλητες και λόγω της αδιαφορίας των υπόλοιπων μελών του Ε.Σ.Δ.Ε., οι δημοδιδάσκαλοι ήταν εκτεθειμένοι στην αυθαιρεσία των επιθεωρητών. Παρά τις ατέλειές του, όμως, ο νόμος ΒΤΜΘ' αποτελεί φωτεινό σταθμό για τη Δημοτική Εκπαίδευση, καθώς καθιέρωσε την αποκέντρωση και απάλλαξε τους δασκάλους από «τους όνυχας της συναλλαγής» (Λέφας, 1942: 205).

Στο συμβατικό σταθμό της αλλαγής του αιώνα η κατάσταση φαίνεται να είχε φτάσει στα όριά της. Δεν το υποδηλώνουν μόνο οι διαδοχικές αλλαγές νομοσχεδίων που πραγματοποιήθηκαν την συγκεκριμένη χρονική περίοδο, αλλά και τα τεκμήρια που παρέχουν σαφέστατες ενδείξεις για τα επιμέρους, αλλά και για το σύνολο της εικόνας. Στα δημοτικά σχολεία επικρατούσε μία πολυτυπία δασκάλων. Το 1899 υπηρέτουσαν σε διδασκαλικές θέσεις απόφοιτοι του πρώτου Διδασκαλείου (που καταργήθηκε το 1864), οι αναγνωρισμένοι από Επιτροπές (1864-1878), απόφοιτοι των νέων Διδασκαλείων (από το 1880), υποδιδάσκαλοι (από το 1893), απόφοιτοι Ιερατικών Σχολών, απόφοιτοι Ελληνικών Σχολείων, καθώς και απόφοιτοι Πρότυπων Δημοτικών Σχολείων (Δημαράς, 2013: 108-110).

Σημειώνεται, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί την συγκεκριμένη περίοδο ήταν εντελώς απροστάτευτοι από τις βουλήσεις των πολιτικών παραγόντων που αποφάσιζαν αυθαίρετα για το διορισμό, τη μετάθεση και την απόλυση των δασκάλων. Το 1885 θεσμοθετήθηκε η μονιμότητα των εκπαιδευτικών, η οποία, όμως, καταργήθηκε το επόμενο έτος (1886) (Κάτσικας & Θεριανός, 2007: 97).

Συνεπώς, στη διάρκεια του δεύτερου μισού του 19^{ου} αιώνα διαπιστώνεται μια ανομοιογένεια στους δασκάλους που διδάσκουν στα δημόσια σχολεία. Υπεύθυνες για την είσοδο υποψηφίων στο διδασκαλικό επάγγελμα είναι οι Επιτροπές, των οποίων η καταλληλότητα και η ανιδιοτέλεια αμφισβητήθηκαν ιδιαίτερα, καθώς έδωσαν την ευκαιρία να εισχωρήσουν στο επάγγελμα άτομα ανίκανα και ακατάλληλα, με αποτέλεσμα το συγκεκριμένο σύστημα να χαρακτηριστεί ως το πιο αναξιοκρατικό και αναποτελεσματικό. Επιπρόσθετα, το δικαίωμα διορισμού παρέμεινε στους δήμους και τις κοινότητες, ενώ ο μισθός των δασκάλων εξακολουθούσε να είναι αρκετά χαμηλός (Λέφας, 1942 Δημαράς, 2013).

Συμπερασματικά, σε μια απόπειρα ερμηνείας της ελληνικής εκπαίδευσης γενικότερα και των διορισμών ειδικότερα το 19^ο αιώνα, παρατηρείται ότι η χαμηλή ανάπτυξη των παραγωγικών δυνάμεων, η διαρκής παρουσία του φαινομένου της φτώχειας στη μεγαλύτερη πλειονότητα των κατοίκων του νεοσύστατου ελληνικού κράτους, καθώς και η περιορισμένη οικονομική δυνατότητα του ίδιου του κράτους σε συνδυασμό με την έλλειψη δασκάλων αποτέλεσαν τους βασικούς παράγοντες που ερμηνεύουν σε μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική πολιτική του 19^{ου} αιώνα (Κάτσικας & Θεριανός, 2007: 113-114).

3.2. Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις και τα Συστήματα Διορισμού των Δασκάλων στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα τον 20^ο αιώνα

Οι σταδιακές αλλαγές στην οικονομία δημιούργησαν μια νέα πραγματικότητα. Εμφανίστηκαν τα μεσαία στρώματα της αστικής τάξης, τα οποία δυσανασχετούσαν από το πολιτικό και νομικό πλαίσιο του ελληνικού κράτους και πίεζαν για μεταρρυθμίσεις (Κάτσικας & Θεριανός, 2007: 117).

Στον χώρο της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα σχετικά με τους διορισμούς των δασκάλων σημειώνονται σημαντικές αλλαγές, τις οποίες θα μελετήσουμε στη συνέχεια.

3.2.1. Η Περίοδος 1900-1932

Την περίοδο αυτή, αρχικά, ξεχωρίζουν οι μεταρρυθμίσεις του 1913 και 1917, οι οποίες αποτελούν την πρώτη πειστική πρόταση αστικοδημοκρατικής γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης τον 20^ο αιώνα. Στόχος τους είναι η προσαρμογή της εκπαίδευσης στις νέες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες, όπως αυτές διαμορφώθηκαν μετά την κατάληψη της εξουσίας από την αστική τάξη (1909) και τη νικηφόρα έκβαση των Βαλκανικών Πολέμων (Μπουζάκης, 2006: 78-79).

Όσον αφορά τα σχετικά με τους διορισμούς ζητήματα, ξεχωρίζει η διορθωτική τροποποίηση του νόμου ΒΤΜΘ' με την ίδρυση του Κεντρικού Εποπτικού Συμβουλίου Δημοτικής Εκπαιδύσεως το 1911 και ο νόμος 240/1914, σύμφωνα με τον οποίο το Κεντρικό Εποπτικό Συμβούλιο αντικαθίσταται από το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο και το δικαίωμα διορισμού των δασκάλων αφαιρείται από τους δήμους και τις κοινότητες και ανατίθεται στα Εποπτικά Συμβούλια. Με τον τρόπο αυτό, ο συγκεντρωτισμός μπορεί να γίνεται πλήρης, αλλά από την άλλη πλευρά το σύστημα αντιμετωπίζεται ως ένα ενιαίο αυτοδύναμο σύνολο (Λέφας, 1942: 205-206 Δημαράς, 2013: 142).

Ακόμη, με το νόμο του 1914 καταργήθηκε η διάκριση των δασκάλων σε πρωτοβάθμιους, δευτεροβάθμιους και τριτοβάθμιους και αναγνωρίστηκε ότι ο βαθμός του πτυχίου δεν ήταν ικανός να δημιουργήσει διαφορά στην ιεραρχία και στο μισθό (Λέφας, 1942: 187).

Επιπλέον, με την προσάρτηση νέων περιοχών (Μακεδονίας, Θράκης, Ηπείρου, Κρήτης και νησιών του Αιγαίου), διορίστηκαν στο διδασκαλικό επάγγελμα άτομα χωρίς προσόντα. Ο νόμος 402/1914 όριζε ότι δικαίωμα διορισμού στις νεοαποκτηθείσες περιοχές, αλλά και στην υπόλοιπη Ελλάδα είχαν, εκτός από τους δασκάλους που ήδη δίδασκαν στα σχολεία, και όσοι είχαν διετή προϋπηρεσία στο παρελθόν στις νέες περιοχές. Δεδομένου ότι επί Τουρκοκρατίας δεν κρατούνταν τακτικά στοιχεία, ήταν αδύνατη να αποδειχθεί η προϋπηρεσία και έτσι, πολλοί προμηθεύονταν πιστοποιητικό προϋπηρεσίας και διορίζονταν δάσκαλοι, χωρίς να έχουν καμία σχέση με το διδασκαλικό επάγγελμα ή είχαν χάσει την όποια επαφή με αυτό, καθώς το είχαν εγκαταλείψει προ πολλού (Λέφας, 1942: 187).

Το 1922, η Μικρασιατική Καταστροφή αποτέλεσε το κορυφαίο γεγονός που μετασημάτισε δραματικά το γεωγραφικό, πληθυσμιακό, κοινωνικό και ιδεολογικό χάρτη της Ελλάδας (Κάτσικας & Θεριανός, 2007: 187). Το κράτος, με σκοπό την ανακούφιση των προσφύγων, εξέδωσε το Νομοθετικό Διάταγμα της 23^{ης} Οκτωβρίου 1922, με το οποίο επέτρεψε να διορίζονται δάσκαλοι όσοι μπορούσαν να πιστοποιήσουν με ένορκη βεβαίωση δύο μαρτύρων ότι είχαν προϋπηρετήσει σε διδασκαλική θέση. Με το σύστημα αυτό διορισμού *«παρουσιάσθησαν σμήνη ολόκληρα υποψηφίων, εκ των οποίων ελάχιστοι μόνον είχαν τα προσόντα, οι δε πλείστοι των λοιπών χειροτονήθησαν εις δασκάλους εξ εμπόρων, παντοπωλών, οπωροπωλών και χειρωνάκτων»* (Λέφας, 1942: 188).

Έτσι, λοιπόν, έως το 1930, από άποψης προσόντων των δασκάλων, υφίστανται οι εξής κατηγορίες: οι πρόσφυγες που διορίστηκαν λόγω της πιστοποιημένης προϋπηρεσίας τους, οι κάτοχοι ενδεικτικού προαγωγής από την κατώτερη τάξη του Γυμνασίου, οι κάτοχοι απολυτηρίου Γυμνασίου, οι πτυχιούχοι πολυτάξιων Διδασκαλείων, οι πτυχιούχοι μονοτάξιων Διδασκαλείων, καθώς και όσοι είχαν μετεκπαιδευτεί στο Διδασκαλείο της τεχνικής εκπαίδευσης, στο Πανεπιστήμιο ή στα γεωργικά φροντιστήρια (Λέφας, 1942: 190).

Συνεπώς, την πολυτάραχη αυτή περίοδο (1900-1932) εξακολουθεί να υπάρχει πολυτυπία δασκάλων στην ελληνική εκπαίδευση. Τα συστήματα επιλογής για την θέση του δασκάλου συνεχίζουν να μην φέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα, καθώς δίνουν τη δυνατότητα να εισέρχονται στο επάγγελμα άτομα που δεν διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα. Επίσης, το δικαίωμα διορισμού ανατίθεται πλέον στα Εποπτικά Συμβούλια.

3.2.2. Η Περίοδος 1932-1950

Η μεταρρύθμιση του 1929-1932, μια μεταρρύθμιση που αποτελεί τη σημαντικότερη τομή στην ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης από τη δεκαετία του 1830 (Δημαράς, 2013: 195), αναχαιτίζεται το 1935, καθώς η δικτατορία του Μεταξά προχώρησε σε μία ολοκληρωμένη μεταβολή του εκπαιδευτικού συστήματος που είχε διαμορφωθεί το 1929 (Δημαράς, 1987: μθ').

Κατά τη δικτατορία του Μεταξά, το δικαίωμα να αιτείται κάποιος το διορισμό του στη δημόσια εκπαίδευση παραμένει ως είχε πρότινος, δηλαδή με μόνο προσόν την χρονολογία κτήσεως πτυχίου και κριτήριο τον αριθμό αίτησής του. Όμως, με το Ν.Δ. της 20^{ης} Αυγούστου του 1935, προστίθεται και ένα ακόμα κριτήριο, ότι κανείς δεν μπορεί να διοριστεί *«λειτουργός της δημοτικής εκπαίδευσως και εν γένει εις υπηρεσίαν, υπαγομένην υπό την αρμοδιότητα του Υπουργείου Θρησκευμάτων και Παιδείας»*, εάν δεν προσκομίσει μαζί με τα υπόλοιπα δικαιολογητικά *«πιστοποιητικόν της Ειδικής Ασφαλείας, βεβαιούν ότι δεν εμφορείται υπό κομμουνιστικών αρχών»* (άρθρο 1). Συμπληρωματικά, με τον Αναγκαστικό Νόμο 692/1937, σχετικά με τον «έλεγχο» των διορισμών, οριζόταν ότι *«η επιτροπή διατηρούσε το δικαίωμα της μη εγγραφής ή της διαγραφής κάποιου εκπαιδευτικού από τη λίστα, στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός ήταν ακατάλληλος να ασκήσει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού εξαιτίας ανατρεπτικών φρονημάτων ή ανηθικότητας»* (άρθρο 1).

Αυτές οι ρυθμίσεις απηχούν μία εκπαιδευτική πολιτική, η οποία εκφράζει μια ακραία συντηρητική ιδεολογία και συγκεντρωτική φιλοσοφία ενός δικτατορικού-αυταρχικού κράτους (Δημαράς, 2013: 206).

Βεβαίως, η δικτατορία δεν αποτέλεσε τη μοναδική τροχοπέδη στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών πραγμάτων. *«Ο πόλεμος, η Κατοχή και οι ανωμαλίες των χρόνων που ακολούθησαν οδήγησαν στην ολοκληρωτική εξάρθρωση του συστήματος»* (Δημαράς, 1987: ν').

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι την περίοδο 1932-1950 εισάγονται νέα στοιχεία όσον αφορά τον διορισμό των δασκάλων στα δημόσια σχολεία, ενώ, παράλληλα, συναντάται για πρώτη φορά το σύστημα διορισμού της επετηρίδας σε πρώιμη μορφή. Προϋπόθεση δεν αποτελούν μόνο οι τίτλοι σπουδών, αλλά και η πιστοποίηση του χρόνου και της χρονολογικής σειράς υποβολής των απαραίτητων δικαιολογητικών στην επίσημη δημοτική ή κοινοτική αρχή, καθώς και η δήλωση των πολιτικών φρονημάτων.

Με εξαίρεση, λοιπόν, τα μελανά χρόνια της δικτατορίας, αξίζει να σημειωθεί ότι αυτή την περίοδο τοποθετούνται οι βάσεις του συστήματος της επετηρίδας.

3.2.3. Η Περίοδος 1950-1997 και το Σύστημα Διορισμού της Επετηρίδας

3.2.3.1. Το Σύστημα της Επετηρίδας

Από τη δεκαετία του 1950, ο διορισμός των δασκάλων στα δημόσια δημοτικά σχολεία γινόταν μέσω της επετηρίδας με βάση την ημερομηνία λήψης του πτυχίου τους (Αγγελάκος, 2005: 13).

Με το σύστημα της επετηρίδας δηλώνεται *«ο ονομαστικός κατάλογος του προσωπικού μιας υπηρεσίας κατά σειρά αρχαιότητας και ειδικότερα ο ονομαστικός κατάλογος των εκπαιδευτικών που προορίζονται για διορισμό στο δημόσιο με σειρά προτεραιότητας, στον οποίο εγγράφονται οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με το έτος λήψεως του πτυχίου τους»* (Μπαμπινιώτης, 2005: 643).

Σχετικά με το σύστημα διορισμού των δασκάλων παρατηρείται η σειρά προτεραιότητας μεταξύ των εγγραφομένων στην επετηρίδα στη διάρκεια ενός έτους να καθορίζεται με βάση το βαθμό πτυχίου και όχι με βάση την ημερομηνία υποβολής της αίτησης διορισμού. Εννοείται, όμως, ότι οι εγγεγραμμένοι ενός έτους προηγούνται των εγγεγραμμένων των επόμενων ετών ανεξαρτήτως βαθμού πτυχίου (ν. 1566/1985, άρθρο 15 Κλάδης, 1991: 3-4).

Αρχικά, μέχρι και το 1987 στους ετήσιους πίνακες διοριστέων περιλαμβάνονταν μόνο απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, καθώς οι πρώτοι πτυχιούχοι των πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων της χώρας αποφοίτησαν μετά το ακαδημαϊκό έτος 1987-1988. Αργότερα, από το 1988 μέχρι και το 1991, στους ετήσιους πίνακες διοριστέων εγγράφονταν απόφοιτοι τόσο των πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων όσο και των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, και μάλιστα με σειρά που καθοριζόταν με βάση το βαθμό πτυχίου, αλλά ανεξάρτητα από το εάν το πτυχίο προερχόταν από πανεπιστημιακό Παιδαγωγικό Τμήμα ή όχι. Τέλος, από το 1992 στους ετήσιους πίνακες προβλεπόταν ότι θα περιλαμβάνονται αμιγώς απόφοιτοι πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων (Κλάδης, 1991: 4).

Σύμφωνα με τον Δ. Κλάδη (1991), *«το σύστημα διορισμού της επετηρίδας έχει καταξιωθεί στη συνείδηση των εκπαιδευτικών, αλλά και της κοινωνίας γενικότερα, ως ένα*

σύστημα αντικειμενικό και αδιάβλητο. Η αντικειμενικότητά του έγκειται στο ότι τα κριτήρια που έχουν καθοριστεί (σειρά υποβολής αίτησης διορισμού και βαθμός πτυχίου) είναι ορατά, γνωστά εκ των προτέρων, μη αμφισβητήσιμα ως προς τη γνησιότητά τους και μη ανατρέψιμα. Το δε αδιάβλητο του συστήματος προκύπτει από το ότι είναι αδύνατη η οποιαδήποτε άνωθεν παρέμβαση με σκοπό την αλλοίωση της σειράς διορισμού στην επετηρίδα, ακριβώς λόγω της κατά τα ανωτέρω αντικειμενικότητας των κριτηρίων που έχουν θεσπιστεί» (Κλάδης, 1991: 4-5).

Από την παραπάνω περιγραφή του Δ. Κλάδη για το σύστημα διορισμού της επετηρίδας, προκύπτει ότι στόχος του συγκεκριμένου συστήματος επιλογής είναι η προσπάθεια μείωσης και εξάλειψης οποιασδήποτε πιθανότητας κομματικών παρεμβάσεων και πελατειακών σχέσεων. Για το λόγο αυτό, δόθηκε προτεραιότητα στον αδιάβλητο χαρακτήρα του συστήματος. Η επιλογή των συγκεκριμένων αντικειμενικών κριτηρίων δεν ήταν τυχαία, καθώς οποιαδήποτε άλλα κριτήρια θα «τραυμάτιζαν» τον αδιάβλητο χαρακτήρα του συστήματος. Παρόλ' αυτά, ακόμα και το κριτήριο του βαθμού του πτυχίου αντιμετωπίστηκε με επιφυλακτικότητα όσον αφορά τον αντικειμενικό του χαρακτήρα (Κλάδης, 1991: 5).

Το 1986, όμως, και μετά, συσσωρεύτηκε πλήθος αδιόριστων δασκάλων στους πίνακες διοριστέων του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, γνωστούς ως επετηρίδα, δημιουργώντας έτσι ένα οξύ κοινωνικό πρόβλημα. Χαρακτηριστικά, το 1996 ο αριθμός των αδιόριστων δασκάλων που ήταν εγγεγραμμένοι στην επετηρίδα έφτανε τους 19.007 δασκάλους, οι οποίοι, για να διοριστούν, προβλεπόταν ένα διάστημα 15 χρόνων αναμονής, γεγονός που στην πράξη σήμαινε ότι δεν έχουν καμία ελπίδα διορισμού (Λυμπέρης, 2007: 104).

3.2.3.2. Η Συζήτηση για την Αλλαγή του Συστήματος Διορισμού των Δασκάλων μέσω της Επετηρίδας

Στα τέλη του 20^{ού} αιώνα, ο μεγάλος αριθμός πτυχιούχων δασκάλων που οφειλόταν στη ραγδαία αύξηση των πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης της χώρας οδήγησε στη διόγκωση του αριθμού των εγγεγραμμένων στην επετηρίδα και στην εμφάνιση μεγάλων ποσοστών ανεργίας αποφοίτων (Καζαμίας & Κασσωτάκης, 1995: 34). Ακόμη, το δημογραφικό πρόβλημα της χώρας, με συνέπεια τη μείωση του αριθμού των μαθητών, καθώς και τη μείωση των θέσεων εργασίας των

δασκάλων λόγω κατάργησης ή συγχώνευσης σχολικών μονάδων σε αγροτικές κυρίως περιοχές αποτελούν επιπρόσθετους λόγους αύξησης των πτυχιούχων δασκάλων και συνεπώς, αύξησης του προβλήματος της αδιοριστίας τους στη δημόσια εκπαίδευση (Λυμπέρης, 2007: 106).

Από το 1990, καταγράφονται προσπάθειες από πλευράς των Υπουργών Παιδείας να προωθήσουν πρόταση κατάργησης της επετηρίδας (Λυμπέρης, 2007: 105).

Σε αυτό συμφωνεί και η έκθεση εμπειρογνομόνων του ΟΟΣΑ (Παρίσι, 1996), σύμφωνα με την οποία, όσον αφορά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ένα από τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι ότι πρέπει να διορίζονται και να προάγονται επιλεκτικά με κριτήρια αξιοκρατικά και όχι κατά αρχαιότητα. Η έκθεση αυτή δηλώνει χαρακτηριστικά ότι «*η γήρανση του σώματος των εκπαιδευτικών είναι συνέπεια του συστήματος της επετηρίδας*» (ΟΟΣΑ, 1996 στο Κάτσικας & Καββαδίας, 1998:172-196).

Επιπλέον, σε άρθρο στην εφημερίδα *Τα Νέα* (22.7.1997), ο λογοτέχνης, κριτικός θεάτρου και διδάσκων στο Τμήμα Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αθηνών, Κ. Γεωργουσόπουλος υποστήριξε ότι «*αξίζει η κυβέρνηση να δώσει τη μάχη μέχρι εσχάτων με τα συντεχνιακά συμφέροντα για την κατάργηση της επετηρίδας*». Πρότεινε την καθιέρωση διαγωνισμού εκπαιδευτικών με την προσμέτρηση των ακαδημαϊκών τους κριτηρίων και της εξωσχολικής τους πείρας για την επιλογή των υποψηφίων (Γεωργουσόπουλος, 1997).

Την θέση αυτή για κατάργηση της επετηρίδας υποστήριξε θερμά και ο Υπουργός Παιδείας και μετέπειτα Αναπληρωτής Υπουργός Εξωτερικών, Γ. Παπανδρέου, ο οποίος σε άρθρο του στην εφημερίδα *Ελευθεροτυπία* (8.9.1997), αναφέρει ότι η κατάργηση της επετηρίδας θα πρέπει να συνδυαστεί με ένα σύστημα επιλογής αδιάβλητο, αξιόπιστο και αξιοκρατικό, στο οποίο θα έχει λόγο και η τοπική αυτοδιοίκηση, έτσι ώστε να καλυφθούν οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες της κάθε εκπαιδευτικής κοινότητας (π.χ. μουσικός που να γνωρίζει λύρα μπορεί να ζητήσει κάποιο σχολείο στην Κρήτη).

3.2.3.3. Η Θέση της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος (Δ.Ο.Ε.) για την Κατάργηση της Επετηρίδας και η Πρόταση Αλλαγής του Συστήματος Διορισμού

Αντίθετη θέση με την κυβέρνηση και γνωστούς πανεπιστημιακούς, όπως η Άννα Φραγκουδάκη (*Τα Νέα*, 16.8.1997), ο Σταμάτης Αλαχιώτης (*Ελευθεροτυπία*, 5.8.1997) και ο Γιάννης Πανάρετος (*Η Καθημερινή*, 31.8. 1997), έχουν οι συνδικαλιστικές οργανώσεις. Η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (Δ.Ο.Ε.) και η Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (Ο.Λ.Μ.Ε.) υπεραμύνονται για τη διατήρηση της επετηρίδας ως του πλέον αξιοκρατικού, αδιάβλητου και φερέγγυου συστήματος διορισμών και πιέζουν για μαζικούς διορισμούς με βάση την επετηρίδα. Παράλληλα, υπέρ της διατήρησης της επετηρίδας είναι και οι παλαιότεροι αδιόριστοι εκπαιδευτικοί, πολλοί από τους οποίους εργάζονταν ως αναπληρωτές, όσο και οι νέοι πτυχιούχοι των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης, οι οποίοι ανησυχούν για το αβέβαιο εργασιακό τους μέλλον (Λυμπέρης, 2007: 105).

Έτσι, η ένταση των σχέσεων και η σύγκρουση φορέων και οργανωμένων ομάδων δημιούργησαν δυσλειτουργίες. Η πολιτεία, για να δώσει λύση στο πρόβλημα, παρενέβη, ψηφίζοντας το ν. 2525/1997 με τον οποίο επέβαλε τη διαδικασία διορισμού ύστερα από εξετάσεις με εθνικό διαγωνισμό που διενεργεί το Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού (Α.Σ.Ε.Π.). Το βασικό επιχείρημα της πολιτείας για την αλλαγή στο σύστημα διορισμού ήταν οι κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις, που επέβαλαν πλέον την επιλογή των κατά τεκμήριο καλύτερων εκπαιδευτικών, ώστε να επιτευχθεί η ανάπτυξη και βελτίωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, δεδομένου ότι δεν ήταν δυνατό να διοριστούν ποτέ όλοι οι εγγεγραμμένοι στην επετηρίδα πτυχιούχοι δάσκαλοι (Λυμπέρης, 2007: 104-105).

Με τον τρόπο αυτό, το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων επιδιώκει αφενός τη συναίνεση των νέων αδιόριστων εκπαιδευτικών που τους προσφέρει με το διαγωνισμό μία ευκαιρία άμεσου διορισμού και αφετέρου, τη συναίνεση των παλαιότερων αναπληρωτών δασκάλων. Γι' αυτό, προβλέπει για την περίπτωσή τους μία μεταβατική περίοδο (1998-2002), μέσα στην οποία πάνω από το 40% των προσλήψεων θα γίνονται με το σύστημα της επετηρίδας και το υπόλοιπο 60% θα προέρχεται από τους επιτυχόντες στο διαγωνισμό, όπου οι παλαιότεροι θα παίρνουν και επιπλέον μόρια για την προϋπηρεσία τους ως αναπληρωτές (Λυμπέρης, 2007: 107).

Η Δ.Ο.Ε., προσπαθώντας να ικανοποιήσει όλες τις ομάδες αδιόριστων δασκάλων και να κρατήσει αρραγή την ενότητα μεταξύ των μελών της, έρχεται σε σύγκρουση με το Υπουργείο Παιδείας τάσσεται κατά της κατάργησης της επετηρίδας και απαιτεί μαζικούς διορισμούς 5.000 δασκάλων, οι οποίοι είναι αναγκαίοι στη δημόσια εκπαίδευση (Λυμπέρης, 2007: 107).

Στις αποφάσεις των Γενικών Συνελεύσεων (63^{ης}, 64^{ης}, 65^{ης}, 66^{ης}) της Δ.Ο.Ε. επιβεβαιώνεται η θέση για διορισμούς μόνο μέσα από την επετηρίδα (Διδασκαλικό Βήμα, αρ. φύλλου, 1069: 4, 1076: 4-5, 1081: 4, 1083: 6, 1085: 32 και 1088: 5). Το κοινωνικό πρόβλημα της αδιοριστίας των δασκάλων λύνεται με την υλοποίηση βασικών εκπαιδευτικών στόχων όπως η εφαρμογή του θεσμού της Ενισχυτικής Διδασκαλίας, η μείωση του αριθμού των μαθητών ανά δάσκαλο, ο διορισμός ενός επιπλέον δασκάλου και στα τετραθέσια και εννιαθέσια δημοτικά σχολεία, η πλήρης συνταξιοδότηση στα τριάντα έτη, η λειτουργία του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου, καθώς και η ουσιαστική εκπαιδευτική αντιμετώπιση και ομαλή ένταξη ορισμένων ομάδων μαθητικού πληθυσμού. Ακόμη, προτείνεται η μείωση των εισακτέων στα Παιδαγωγικά Τμήματα και οι προσλήψεις των εκπαιδευτικών στο δημόσιο να γίνονται με βάση την επετηρίδα (Διδασκαλικό Βήμα, Νοέμβριος-Δεκέμβριος 1996: 24 Διδασκαλικό Βήμα, Ιανουάριος-Φεβρουάριος-Μάρτιος 1997: 32).

Οι προτάσεις αυτές, όμως, για την άμβλυνση της ανεργίας των δασκάλων δεν λάμβαναν υπόψη τους παράγοντες που προσδιόριζαν την ζήτηση των εκπαιδευτικών, δηλαδή τη δημογραφική εξέλιξη της Ελλάδας, τη διάρκεια της υποχρεωτικής και της μη υποχρεωτικής εκπαίδευσης, το ποσοστό διαρροής των μαθητών, τον αριθμό των μαθητών ανά τμήμα, το εβδομαδιαίο πρόγραμμα παρακολούθησης από τους μαθητές και το ωράριο διδασκαλίας των δασκάλων (Κασσωτάκης & Κουτούζης, 2001: 79).

Οι αιτίες της αδιαλλαξίας των εκπαιδευτικών συνδικαλιστικών οργάνων στην αλλαγή του συστήματος διορισμού αποδίδονται στο βάρος του παρελθόντος, δηλαδή στις φοβίες που πηγάζουν από τις εμπειρίες των παλαιότερων εκπαιδευτικών, στην αγωνία των εκπαιδευτικών για το αβέβαιο μέλλον και την εξέλιξη του εργασιακού τους καθεστώτος, καθώς και στη δυσφορία του παρόντος που προέρχεται από την εκπαιδευτική πολιτική της κυβέρνησης σχετικά με τους εκπαιδευτικούς (Αθανασιάδης & Μαραντζίδης, 2000: 17).

Ενώ, λοιπόν, οι συνδικαλιστικές οργανώσεις δήλωναν ανυποχώρητες για την κατάργηση της επετηρίδας, τον Αύγουστο του 1997 άρχισαν να συζητούν την κατάργη-

σή του με μόνη προϋπόθεση την απορρόφηση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών στη δημόσια εκπαίδευση, καθώς διέθεταν και διδακτική εμπειρία και ικανότητες (Λυμπέρης, 2007: 111).

Έτσι, η κυβέρνηση κατάφερε να πετύχει την ισορροπία του συστήματος, ώστε στη συνέχεια να ακολουθήσει η συζήτηση του θέματος στη Βουλή (Λυμπέρης, 2007: 111).

3.2.3.4. Τα Πλεονεκτήματα και τα Μειονεκτήματα του Συστήματος Διορισμού της Επετηρίδας

Το βασικό πλεονέκτημα του συστήματος της επετηρίδας είναι το γεγονός ότι αποτελεί ένα αδιάβλητο και πλήρως αντικειμενικό σύστημα, καθώς προφυλάσσει τη στελέχωση της εκπαίδευσης από τις κομματικές παρεμβάσεις. Ακόμη, είναι ένα δίκαιο σύστημα, καθώς ακολουθείται η σειρά υποβολής της αίτησης διορισμού (Αγγελάκος, 2007: 1).

Επιπλέον, το σύστημα της επετηρίδας προσδίδει ένα αίσθημα σιγουριάς και ασφάλειας στον υποψήφιο, ο οποίος περιμένει την σειρά του για να διοριστεί. Με άλλα λόγια, η ύπαρξη της σειράς, ανάλογα με το έτος αποφοίτησης των υποψηφίων, απαλλάσσει τους εκπαιδευτικούς από το άγχος και την ανασφάλεια που ενδεχομένως διακατέχει οποιονδήποτε επιζητεί μια θέση στην αγορά εργασίας (Λίκα, 2014: 106).

Επιπρόσθετα, ένα ακόμη πλεονέκτημα που χαρακτήριζε την επετηρίδα, στην αρχή τουλάχιστον της θεσμοθέτησής της, ήταν το σύντομο χρονικό διάστημα που μεσολαβούσε από τον χρόνο λήψης του πτυχίου έως τον διορισμό. Η επετηρίδα αποτέλεσε έναν άμεσο τρόπο στελέχωσης των σχολικών μονάδων (Λίκα, 2014: 107).

Τέλος, παρόλο που η σχετική αναμονή στους ονοματικούς καταλόγους είναι κυρίως αρνητικά φορτισμένη, η οποία δημιουργήθηκε προς τη δύση της εφαρμογής του συστήματος της επετηρίδας, εντούτοις μερικοί από τους εκπαιδευτικούς εκτιμούν πως έχει και μια θετική όψη. Η βεβαιότητα που προκύπτει από το γεγονός ότι κάποιος είχε εξασφαλισμένες τις μελλοντικές του βιοποριστικές ανάγκες, του παρείχε τη δυνατότητα να αποκτήσει ωριμότητα κατά τον χρόνο αναμονής, καθώς και τη δυνατότητα να αξιοποιήσει για προσωπικό του όφελος το χρονικό διάστημα που μεσολαβούσε από τη λήψη του πτυχίου του έως και τον διορισμό του στον δημόσιο τομέα (Λίκα, 2014: 108).

Αντίθετα, τα μειονεκτήματα που χαρακτήριζαν την επετηρίδα ως τρόπο πρόσληψης των εκπαιδευτικών δεν της επέτρεπαν να ανταποκριθεί στις σύγχρονες κοινωνικές συνθήκες. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Ε. Λώλη και Φ. Κοσσυβάκη (2002), *«η επετηρίδα μετατράπηκε ουσιαστικά σε μία λίστα αναμονής, όπου η μακρόχρονη αναμονή άλλοτε αποχόμωσε και απαξίωνε τους υποψηφίους από τη δυνατότητα επιτέλεσης του εκπαιδευτικού έργου λόγω της ενασχόλησής τους κατά τη διάρκεια της αναμονής με αλλότρια έργα, είτε απέκλειε την δυνατότητα πρόσβασης στην εκπαίδευση νέων υποψηφίων, ... χωρίς να προβαίνει σε καμία αξιολόγηση των προσόντων τους»*.

Τέθηκε, επομένως, το ζήτημα της συμβολής ή μη του συστήματος διορισμού των εκπαιδευτικών μέσω της επετηρίδας στην ποιοτική αναβάθμιση της ελληνικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, εντοπίστηκαν χαρακτηριστικά τα οποία αλλοίωναν την αποτελεσματικότητα του συστήματος. Το πρώτο χαρακτηριστικό σχετίζεται με την έλλειψη κάθε μορφής αξιολόγησης των υποψηφίων δασκάλων, με αποτέλεσμα να μη διορίζονται στη εκπαίδευση οι αξιότεροι και καταλληλότεροι (Κλάδης, 1991: 98). Ως μέσο επιλογής απέδιδε, δηλαδή, κεντρικό βάρος στην κατοχή του πτυχίου και την αρχαιότητα και όχι στο επίπεδο πανεπιστημιακής γνώσης και κατάρτισης (Λώλη & Κοσσυβάκη, 2002).

Το δεύτερο χαρακτηριστικό αφορά την συσσώρευση μεγάλου αριθμού υποψηφίων προς διορισμό, το οποίο, κατά κύριο λόγο, οφείλεται στην έλλειψη συναφών ευκαιριών απασχόλησης στην αγορά εργασίας. Ο διορισμός τους, αν γίνει, γίνεται μετά την παρέλευση μεγάλου χρονικού διαστήματος από την αποφοίτηση, γεγονός που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί που θα κληθούν να διδάξουν, θα αποτελούν ένα γερασμένο και κουρασμένο από τα χρόνια αναμονής εκπαιδευτικό σώμα με γνώσεις, διδακτικές και επικοινωνιακές δεξιότητες παλιές και ξεπερασμένες (Κλάδης, 1991: 10-12 Λυμπέρης, 2007: 108). Πολλοί, μάλιστα, από τους αδιόριστους δασκάλους ασχολούνται, στο μεταξύ, με άλλες επαγγελματικές δραστηριότητες, με αποτέλεσμα, όταν αναλαμβάνουν τα διδακτικά τους καθήκοντα, παρουσιάζουν «επιστημονική και παιδαγωγική αποξένωση», ενώ παράλληλα η ενασχόληση με άλλα επαγγέλματα, τους οδηγεί σε μια επαγγελματική κοινωνικοποίηση, που δεν είναι η πιο κατάλληλη για την παιδαγωγική τους αποστολή. Ακόμα και οι αδιόριστοι δάσκαλοι που ασχολούνται με ιδιαίτερα μαθήματα ή εργάζονται σε κάποιο φροντιστήριο διαμορφώνουν διαφορετική επαγγελματική συνείδηση από εκείνη που απαιτεί το σχολείο (Καζαμιάς & Κασσωτάκης, 1995: 34 Λυμπέρης, 2007: 108).

Συμπερασματικά, λοιπόν, τα μειονεκτήματα του συστήματος της επετηρίδας συνοψίζονται στη συσσώρευση αδιόριστων εκπαιδευτικών, την επιστημονική και παιδαγωγική αποξένωση των δασκάλων εξαιτίας του μεγάλου χρόνου αναμονής διορισμού, τη μακροχρόνια αδιοριστία με συνέπεια οι γνώσεις των νεοδιοριζόμενων να είναι παρωχημένες, την έλλειψη οποιασδήποτε μορφής αξιολόγησης των ουσιαστικών προσόντων για διορισμό και τέλος, τον διορισμό στο διδασκαλικό επάγγελμα γερασμένων και κουρασμένων από τα πολλά χρόνια αναμονής εκπαιδευτικών με τους οποίους η κατανόηση και η απλή επικοινωνία είναι πλέον πολύ δύσκολη.

Από την άλλη πλευρά, στα πλεονεκτήματα του συγκεκριμένου συστήματος διορισμού συγκαταλέγονται το γεγονός ότι τηρείται η σειρά υποβολής αίτησης διορισμού, είναι ένα αδιάβλητο και πλήρως αντικειμενικό σύστημα, το οποίο προσδίδει ένα αίσθημα σιγουριάς και ασφάλειας στον υποψήφιο, ο οποίος περιμένει τη σειρά του για να διοριστεί, αποτελεί έναν άμεσο τρόπο στελέχωσης των σχολικών μονάδων και παράλληλα, δίνει το πλεονέκτημα στον εκπαιδευτικό να αποκτήσει ωριμότητα και να αξιοποιήσει για δικό του όφελος τον χρόνο αναμονής διορισμού.

3.2.3.5. Συνοπτική Παρουσίαση των Κύριων Εναλλακτικών Προτάσεων για το Σύστημα Διορισμού των Δασκάλων

Παρατηρείται σε βιβλιογραφικό επίπεδο η παράθεση διάφορων προτάσεων για αλλαγές στο σύστημα διορισμού των δασκάλων. Ενδεικτικά, στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται οι εναλλακτικές προτάσεις που έχουν διατυπωθεί στην Ελλάδα σχετικά με το σύστημα διορισμού των δασκάλων έως το 1991 και τις οποίες παρουσιάζει στο βιβλίο του ο Δ. Κλάδης (1991).

Οι προτάσεις αυτές διακρίνονται σε δύο κατηγορίες, εκείνες που καταλήγουν στην κατάργηση της επετηρίδας και εκείνες που υποστηρίζουν τη διατήρηση της επετηρίδας, την οποία προσπαθούν να εξυγιάνουν ή και να εμπλουτίσουν με αξιοκρατικά στοιχεία (Κλάδης, 1991: 50).

Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι προτάσεις που είτε αντικαθιστούν το σύστημα της επετηρίδας με ένα σύστημα διορισμών μέσω εθνικών εξετάσεων είτε το αντικαθιστούν με ένα σύστημα ποιοτικών κριτηρίων επιλογής. Βέβαια, και οι δύο προτάσεις δεν αποκλείουν τον συνδυασμό και των δύο συστημάτων (Κλάδης, 1991: 50).

Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται οι προτάσεις που υποστηρίζουν τη διατήρηση της επετηρίδας, επιχειρώντας την εξυγίανσή της, δηλαδή τον περιορισμό των αρνητικών χαρακτηριστικών του συστήματος της επετηρίδας ή ακόμα και την αποσυμφόρησή της από το πλήθος των αναμενόντων προς διορισμό. Μία πρόταση εξυγίανσης της επετηρίδας των δασκάλων αποτελεί η υποχρεωτική εισαγωγική επιμόρφωσή τους, η οποία, όμως, διακρίνεται για την περιορισμένη αποτελεσματικότητά της (Κλάδης, 1991: 51).

Μία άλλη πρόταση είναι η συνεκτίμηση των ποιοτικών κριτηρίων των υποψηφίων, όπως είναι ο βαθμός πτυχίου. Στην πράξη, η συνεκτίμηση μπορεί να γίνει με δύο τρόπους. Ο πρώτος έγκειται στον καθορισμό του κριτηρίου που προηγείται. Εάν προηγείται το χρονικό κριτήριο, τότε ο διορισμός θα γίνεται με βάση την χρονολογία λήψης πτυχίου και στη συνέχεια, στο εσωτερικό της ομάδας των υποψηφίων με την ίδια χρονολογία λήψης πτυχίου θα υπεισέρχεται το κριτήριο του βαθμού του πτυχίου. Αυτό, όμως, είναι και το σύστημα της επετηρίδας, το οποίο μελετάται στην προκειμένη περίπτωση. Εάν, όμως, προηγείται το ποιοτικό κριτήριο, τότε ο διορισμός θα γίνεται με βάση το βαθμό πτυχίου και μεταξύ των ισόβαθμων θα προηγούνται οι αρχαιότεροι. Ο δεύτερος τρόπος συνεκτίμησης των δύο κριτηρίων έγκειται στη μοριοδότησή τους με διαφορετικούς συντελεστές. Βέβαια, στη μοριοδότηση μπορούν να περιληφθούν και άλλα κριτήρια. Σχετικά με αυτό, η Επιτροπή Ειδικών για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση που συγκρότησε το Υπουργείο Παιδείας προτείνει ως συνεκτιμώμενα κριτήρια, πέραν της ημερομηνίας λήψης πτυχίου, την κατοχή τίτλου μεταπτυχιακών σπουδών, τη γνώση ξένων γλωσσών βάσει επίσημων τίτλων και την κατοχή δεύτερου πτυχίου (Κλάδης, 1991: 52-53).

Μία ακόμα πρόταση, η οποία αφορά την εξυγίανση της επετηρίδας είναι αυτή που διατύπωσαν οι φοιτητικοί σύλλογοι των Παιδαγωγικών Τμημάτων στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν μερικώς το πρόβλημα του παραγκωνισμού τους από τους απόφοιτους των παλαιών Παιδαγωγικών Ακαδημιών, οι οποίοι προηγούνται στη σειρά διορισμού. Πρόκειται για την πρόταση περί παράλληλων επετηρίδων, όπου η μία επετηρίδα θα αποτελείται από τους παλαιούς απόφοιτους των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και η άλλη από τους απόφοιτους των πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων. Σύμφωνα με την πρόταση αυτή, οι θέσεις των διοριστέων θα κατανέμονται κάθε χρόνο μεταξύ των δύο επετηρίδων, ώστε να διορίζονται απόφοιτοι και από τις δύο κατηγορίες. Η πρόταση μπορεί να αποτελεί μια εκδήλωση συναδελφικής αλληλεγγύ-

ης, εντούτοις αντιμετωπίζει απλά μερικά προβλήματα των αποφοίτων και επί της ουσίας, τα αρνητικά στοιχεία της επετηρίδας μεταφέρονται και στις δύο ομάδες των αποφοίτων (Κλάδης, 1991: 53-54).

Ένα τελευταίο σημείο που αξίζει να επισημανθεί είναι το θέμα της αποκέντρωσης του συστήματος διορισμών, δηλαδή η αναγκαιότητα να διορίζεται ο εκπαιδευτικός τουλάχιστον στον νομό που κατοικεί. Η αναγκαιότητα αυτή πολλές φορές επιχειρείται να αντιμετωπιστεί με την πρόταση της λεγόμενης αποκεντρωμένης επετηρίδας, η οποία αφορά κυρίως τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του συστήματος και έχει στόχο τη βελτίωσή τους. Βέβαια η αποκέντρωση μπορεί να επιτευχθεί με άμεσο ή έμμεσο τρόπο. Ο άμεσος τρόπος συνίσταται στην πλήρωση των διαθέσιμων θέσεων εκπαιδευτικών χωριστά σε κάθε νομό και με βάση τις αιτήσεις και τα προσόντα των ενδιαφερομένων για διορισμό στον συγκεκριμένο νομό. Ο έμμεσος τρόπος συνίσταται στη διατήρηση του κεντρικού συστήματος διορισμών, αλλά και στη συνεκτίμηση και κριτηρίων εντοπιότητας με κατάλληλη μοριοδότηση (Κλάδης, 1991: 54-55).

Η αποκέντρωση δεν θεωρείται ασυμβίβαστη με το στόχο της ποιότητας. Το πρόβλημα ανακύπτει στο γεγονός ότι σε ορισμένες περιοχές θα χρειαστεί να διορισθούν υποψήφιοι με χαμηλότερα προσόντα έναντι άλλων, οι οποίοι δεν θα διοριστούν είτε γιατί οι περιοχές για τις οποίες ενδιαφέρονται συγκεντρώνουν την προτίμηση πολλών υποψηφίων, είτε γιατί την θέση τους θα πάρουν υποδεέστεροι υποψήφιοι, οι οποίοι έχουν προτιμηθεί με τα μόρια της εντοπιότητας (Κλάδης, 1991: 55-56).

Σε μία ακόμη ανάλυση, το σύστημα διορισμού των δασκάλων θα έπρεπε να είναι αυτορυθμιζόμενο και η κατανομή των προς πλήρωση νέων θέσεων εκπαιδευτικών κατά νομούς θα έπρεπε να ακολουθεί την κατανομή του μαθητικού πληθυσμού (Κλάδης, 1991: 56).

Συνεπώς, μέσα από την εξέταση των εναλλακτικών προτάσεων εξάγονται ιδιαίτερα σημαντικά στοιχεία, τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν για την ποιοτική αναβάθμιση του ισχύοντος συστήματος διορισμών.

3.3.3. Το Σύστημα Διορισμού των Δασκάλων στην Ελλάδα από το 1998 μέχρι σήμερα

3.3.3.1. Ο Νόμος 2525/1997 και το Σύστημα Διορισμού του Α.Σ.Ε.Π.

Το 1996 τη διακυβέρνηση της χώρας αναλαμβάνει, μετά την παραίτηση του Α. Παπανδρέου, ο Κ. Σημίτης και Υπουργός Παιδείας ορίζεται ο Γ. Αρσένης. Στις αρχές Σεπτεμβρίου 1997, ο Γ. Αρσένης φέρνει για συζήτηση στη Βουλή το νομοσχέδιο «*Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση και άλλες διατάξεις*», το οποίο μετέπειτα ψηφίστηκε ως νόμος 2525/1997. Σε αυτό το νομοσχέδιο περιλαμβάνεται και η διάταξη για την κατάργηση της επετηρίδας. Η εισηγητική έκθεση επιχειρηματολογεί αναφερόμενη στο μεγάλο αριθμό των εγγεγραμμένων αδιόριστων εκπαιδευτικών στην επετηρίδα, στις αρνητικές επιπτώσεις της αδιουριστίας στην ποιότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού και στην έλλειψη ελέγχου των ουσιαστικών προσόντων αυτών που διορίζονται με την επετηρίδα (Λυμπέρης, 2007: 111).

Οι διατάξεις του νομοσχεδίου προκάλεσαν αντιδράσεις στη Βουλή, ενώ τα δύο μεγάλα κόμματα, το ΠΑ.ΣΟ.Κ και η Νέα Δημοκρατία, συμφωνούν στην κατάργηση της επετηρίδας. Με δεδομένο τον ευρωπαϊκό προσανατολισμό και τον εκσυγχρονισμό της χώρας, επιχειρηματολογούν για την κατάργηση της επετηρίδας, η οποία είναι ένα σύστημα διορισμού που δεν υφίσταται σε καμία άλλη χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Λυμπέρης, 2007: 111).

Παράλληλα, η Δ.Ο.Ε. στη 67^η Γενική Συνέλευση τον Ιούνιο του 1998 προτείνει την κατάργηση του νόμου 2525/1997 (Διδασκαλικό Βήμα, αρ. φύλλου 1094: 2) και υιοθετεί την πρόταση του προέδρου του Ι.Π.Ε.Μ.Δ.Ο.Ε., κ. Δήμου για την πρόσληψη των εκπαιδευτικών στα δημόσια σχολεία, όπου οι υποψήφιοι θα μοριοδοτούνται κατά 50% από το διαγωνισμό και κατά 50% από τα επαγγελματικά και επιστημονικά τους προσόντα (Διδασκαλικό Βήμα, αρ. φύλλου 1097: 14-16). Τελικά, τις προτάσεις αυτές της Δ.Ο.Ε. δεν τις έλαβε υπόψη του το Υπουργείο Παιδείας.

Σύμφωνα με το άρθρο 6 του ν. 2525/1997, την 31^η Δεκεμβρίου 1997 κλείνουν οι πίνακες επετηρίδας των διοριστέων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Κατά τα έτη 1998 μέχρι και 2002, οι διορισμοί των εκπαιδευτικών γίνονται κατά ένα ποσοστό από τους εγγεγραμμένους στους πίνακες διοριστέων και κατά σειρά εγγραφής τους σε αυτούς και κατά το υπόλοιπο από τους μετέχοντες επιτυχώς σε διαγωνισμό, κατά την αξιολογική κατάταξή τους στους πίνακες επιτυχίας. Τα ποσοστά διορισμού ορίζονται για το έτος 1998 σε 80% και 20% αντίστοιχα, για το

1999 σε 60% και 40%, για το 2000 σε 40% και 60%. Από το 2000 έως το 2004, η κάλυψη των κενών θέσεων γίνεται σε ποσοστό 25% από τον πίνακα των αναπληρωτών και σε ποσοστό 75% από τους πίνακες διοριστέων του διαγωνισμού του Α.Σ.Ε.Π. Από το 2004 έως και σήμερα η κάλυψη των κενών θέσεων γίνεται σε ποσοστό 40% από τον πίνακα αναπληρωτών και σε ποσοστό 60% από τους πίνακες διοριστέων του διαγωνισμού του Α.Σ.Ε.Π.

Το ΑΣΕΠ προκηρύσσει και διενεργεί ανά διετία, με αφετηρία το 1998, διαγωνισμό για την κατάρτιση πίνακα διοριστέων εκπαιδευτικών που ισχύει για μία διετία. Επιτυγχόντες θεωρούνται εκείνοι των οποίων ο βαθμός σε κάθε μάθημα αντιστοιχεί σε ποσοστό τουλάχιστον 70% της προβλεπόμενης ανώτατης βαθμολογίας.

Ωστόσο, εκτός από την επιτυχία στο διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π., προτεραιότητα διορισμού στους εγγεγραμμένους στον ενιαίο πίνακα αναπληρωτών έχουν σύμφωνα με το ν. 3687/2008 όσοι έχουν συμπληρώσει μέχρι 30-6-2008 πραγματική υπηρεσία τριάντα (30) μηνών. Έπεται και δεύτερη κατηγορία, στην οποία εντάσσονται οι εκπαιδευτικοί που έχουν συμπληρώσει πραγματική υπηρεσία είκοσι τεσσάρων (24) μηνών και έχουν επιτύχει τη βάση σε έναν τουλάχιστον διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π. (ν. 3687/2008, αρ. 5). Προτεραιότητα διορισμού δίνεται και στους εκπαιδευτικούς που είναι γονείς τεσσάρων και άνω τέκνων, ανεξαρτήτως συμμετοχής στο διαγωνισμό (ν. 3255/2004). Μετέπειτα, ορίζεται ως κριτήριο για το διορισμό των πολύτεκνων εκπαιδευτικών η επίτευξη της βαθμολογικής βάσης σε ένα διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π. (προκήρυξη 2Π/2008). Στο ν. 3848/2010, η ύπαρξη περισσότερων των δύο παιδιών απλώς μοριοδοτείται. Ακόμη, αναφέρεται ότι στους τελικούς πίνακες κατάταξης εκπαιδευτικών στους επόμενους δύο διαγωνισμούς εντάσσονται, κατ' εξαίρεση, όσοι στις 1-7-2010 θα έχουν συμπληρώσει τουλάχιστον εικοσιτετράμηνη (24μηνη) προϋπηρεσία και όσοι εκπαιδευτικοί απολύθηκαν από ιδιωτικά σχολεία που στις 1-7-2010 θα έχουν συμπληρώσει τουλάχιστον εικοσιτετράμηνη (24μηνη) προϋπηρεσία. Η πρόσληψη των εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν την 30^η Ιουνίου 2008 πραγματική προϋπηρεσία τουλάχιστον τριάντα (30) μηνών παρατείνεται μέχρι και το σχολικό έτος 2014-2015.

Με τις διατάξεις του ν 3848/2010 επιδιώκονται να επιτευχθούν διαρθρωτικές αλλαγές στο διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π., όπως ο αποκλειστικός διορισμός των υποψήφιων εκπαιδευτικών μέσω του διαγωνισμού, η προσμέτρηση κοινωνικών και ακαδημα-

ϊκών κριτηρίων για το διορισμό των εκπαιδευτικών και η εισαγωγή του θεσμού του δόκιμου εκπαιδευτικού και του μέντορα (άρθρο 4, ν. 3848/2010).

3.3.3.2. Αποτίμηση του Συστήματος Διορισμού του Α.Σ.Ε.Π.

Για το διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π. έχουν διατυπωθεί τόσο θετικές όσο και αρνητικές απόψεις. Ιδιαίτερος κατά το πρώτο έτος της διεξαγωγής του, ο διαγωνισμός του Α.Σ.Ε.Π. των εκπαιδευτικών αμφισβητήθηκε έντονα (Κασσωτάκης & Κουτούζης 2001: 80-81).

Εντύπωση προκαλεί, μάλιστα, το γεγονός ότι την πρώτη φορά διεξαγωγής του διαγωνισμού σημειώθηκαν διαμαρτυρίες και διαδηλώσεις, ακόμα και βιαιοπραγίες σε όσους προσήλθαν στα εξεταστικά κέντρα για να διαγωνισθούν (Πηγιάκη, 2000: 431-434).

Η Ο.Λ.Μ.Ε. και η Δ.Ο.Ε. κατέφυγαν στο Συμβούλιο της Επικρατείας, χαρακτηρίζοντας το ν. 2525/1997 αντισυνταγματικό, τονίζοντας παράλληλα, τα σοβαρά μειονεκτήματα του διαγωνισμού του Α.Σ.Ε.Π. Συγκεκριμένα, υποστήριζαν ότι με τη ρύθμιση των παράλληλων διορισμών από την επετηρίδα και από το διαγωνισμό δημιουργούνται ανισότητες ανάμεσα στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς, καθώς κάποιοι θα επωφεληθούν από το σύστημα της επετηρίδας, ενώ κάποιοι άλλοι θα υποβληθούν σε εξετάσεις, προκειμένου να διεκδικήσουν μία θέση στη δημόσια εκπαίδευση (Διδασκαλικό Βήμα, αρ. φύλλου 1093: 5-8)

Επιπροσθέτως, υποστηρίχθηκε ότι με το διαγωνισμό ως μέσο για την εισαγωγή στο επάγγελμα υποβαθμίζεται το πτυχίο, καθώς το πτυχίο με αυτόν τον τρόπο θεωρείται τυπικό προσόν (Παπαντώνης, 2003: 130-135).

Μετά την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων του πρώτου διαγωνισμού του Α.Σ.Ε.Π. το 1998, στον οποίο ένας στους τέσσερις εκπαιδευτικούς (25,1%) κατόρθωσε να πετύχει τη βάση, έγινε λόγος για τις ελλείψεις γνώσεις των εκπαιδευτικών, αλλά και για την αναποτελεσματικότητα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Δαρβούδης & Ζαφειριάδης, 2005: 34).

Οι αντιδράσεις για το σύστημα διαγωνισμού του Α.Σ.Ε.Π. αφορούν και άλλα ζητήματα, όπως η απουσία ελέγχου κριτικής σκέψης στις ερωτήσεις του διαγωνισμού, αφού οι ερωτήσεις του διαγωνισμού του Α.Σ.Ε.Π είναι πολλαπλής επιλογής. Ένα ακόμα αρνητικό του διαγωνισμού του Α.Σ.Ε.Π. είναι η αδυναμία εκτίμησης της παιδα-

γωγικής και διδακτικής κατάρτισης του υποψηφίου μέσω ενός γραπτού (Φατούρου & Γαλάνη, 1997: 34). Έτσι, λοιπόν, οι αδυναμίες αυτές εντάσσονται σε ένα γενικότερο πλαίσιο ανεπάρκειας των διαδικασιών ελέγχου για τη δημόσια εκπαίδευση.

Επίσης, πολλοί επέκριναν την εξεταστική διαδικασία του Α.Σ.Ε.Π., με το επιχείρημα ότι η επάρκεια των γνώσεων και των ικανοτήτων ενός εκπαιδευτικού δεν είναι δυνατό να αξιολογηθούν με βάση δύο, τετράωρης διάρκειας εξετάσεις στη συγκεκριμένη ύλη του σχολικού προγράμματος (Αγγελάκος, 2007: 3).

Επιπρόσθετα μειονεκτήματα που διατυπώνονται για το διαγωνισμό είναι η υπέρογκη ύλη και η εξέτασή της σε μία μέρα, η αδυναμία προσδιορισμού της στη Διδακτική και την Παιδαγωγική, καθώς και η καθυστέρηση στην ανακοίνωσή της. Επιπλέον, δεν μπορεί να παραλειφθεί το οικονομικό και ψυχολογικό κόστος, στο οποίο υποβάλλονται οι υποψήφιοι για την προετοιμασία τους στο διαγωνισμό (Ζαφειριάδης, Δαρβούσης & Μπασινά: 2004: 419).

Για την κατάλληλη προετοιμασία τους, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί καταφεύγουν στην ενημέρωση από αμφίβολης επιστημονικής εγκυρότητας βιβλία, αντιεπιστημονικά βοηθήματα ή από ημερίδες και φροντιστήρια, ώστε να μπορέσουν να καλύψουν τις ελλείψεις τους σε γνωστικά αντικείμενα (Μαυροσκούφης, 2006: 540-541). Με άλλα λόγια, δηλαδή, παρατηρείται η ενίσχυση της παραπαιδείας στη μετα-τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Ωστόσο, το σύστημα διορισμού του Α.Σ.Ε.Π., παρά τις αδυναμίες του, διαθέτει και αρκετά πλεονεκτήματα. Με την εφαρμογή του διαγωνισμού του Α.Σ.Ε.Π. εισάγεται στη χώρα μας ένα σύστημα αξιολόγησης και ελέγχου για την είσοδο στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Η επιλογή των εκπαιδευτικών γίνεται με βάση κάποιο αξιολογικό κριτήριο και η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του μπορούν να βελτιωθούν με τη συνεκτίμηση πρόσθετων πέραν της επίδοσης των υποψηφίων στις εξετάσεις, κριτηρίων (Αγγελάκος, 2007: 3).

Ακόμη, δεν έχουν τεθεί μομφές για το αδιάβλητο των εξετάσεων, γεγονός που ενισχύει τη θέση για την ύπαρξη διαφάνειας και αντικειμενικών κριτηρίων κατά την εισαγωγή των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα (Ζαφειριάδης Δαρβούσης & Μπασινά, 2004: 417-419). Η αξιολόγηση των γραπτών, η οποία γίνεται από δύο βαθμολογητές για τις ερωτήσεις ανάπτυξης και μέσω της χρήσης ηλεκτρονικού υπολογιστή για τις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, διασφαλίζει την απουσία επίδρασης υποκειμενικών παραγόντων κατά την αξιολόγηση.

Ακόμα, η δυνατότητα άμεσης επαγγελματικής αποκατάστασης για τους νέους εκπαιδευτικούς, σε αντίθεση με το χρονοβόρο σύστημα της επετηρίδας, συγκαταλέγεται στα θετικά στοιχεία του διαγωνισμού. Δίνεται η ευκαιρία σε απόφοιτους των πανεπιστημιακών τμημάτων να διεκδικήσουν την είσοδο τους στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού στον δημόσιο τομέα, χωρίς να αναγκάζονται να υπομένουν χρόνια για τον διορισμό τους.

Επιπλέον, στα θετικά του συστήματος του Α.Σ.Ε.Π. δεν θα πρέπει να παραλειφθεί το αίσθημα της ικανοποίησης που αισθάνονται οι υποψήφιοι από την επιτυχία τους στο διαγωνισμό. Το γεγονός ότι οι υποψήφιοι του διαγωνισμού περνούν μια μορφή κρίσης και, επομένως, ενυπάρχει πάντα η πιθανότητα αποτυχίας, τους κάνει να εκτιμούν πολύ περισσότερο την προσπάθεια που κατέβαλλαν και συνεπώς, να νιώθουν περισσότερο ικανοποιημένοι, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που διορίστηκαν με το σύστημα της επετηρίδας, οι οποίοι επαναπαύονταν απλώς στην απόκτηση του τίτλου σπουδών τους (Λίκα, 2014: 114).

Συμπεραίνοντας, το σύστημα διορισμού του ΑΣΕΠ χαρακτηρίζεται τόσο από θετικά όσο και από αρνητικά στοιχεία. Τα θετικά του συγκεκριμένου συστήματος διορισμού συνοψίζονται στο ότι, καταρχάς, αποτελεί ένα αξιοκρατικό και αντικειμενικό σύστημα διορισμού για την επιλογή των ικανότερων και αξιότερων δασκάλων. Είναι ένα σύστημα διαχείρισης και επίλυσης του μεγάλου αριθμού των αδιόριστων εκπαιδευτικών, καθώς και ένα σύστημα αξιολόγησης και ελέγχου για την είσοδο στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Παράλληλα, δημιουργεί στους επιτυχόντες το αίσθημα της ικανοποίησης από την επιτυχία στο διαγωνισμό και τέλος, δίνει τη δυνατότητα άμεσης επαγγελματικής αποκατάστασης στους νέους εκπαιδευτικούς.

Αντίθετα, οι αδυναμίες που παρατηρούνται στο σύστημα διορισμού του Α.Σ.Ε.Π. είναι πρωτίστως, το γεγονός ότι αποτελεί μία ψυχοφθόρα διαδικασία επιλογής, η οποία υποβαθμίζει το πτυχίο και αμφισβητεί τις πανεπιστημιακές γνώσεις. Χαρακτηρίζεται ανεπαρκής διαδικασία ελέγχου για την εισαγωγή στη δημόσια εκπαίδευση και ταυτόχρονα, ενισχύει την παραπαιδεία για την επιτυχία στο διαγωνισμό και όπως κάθε εξεταστική διαδικασία, καλλιεργεί τον ανταγωνισμό, τη στείρα απομνημόνευση και την ακρισία και διαμορφώνει συνθήκες άγχους, αγωνίας, φοβίας, ανασφάλειας και αβεβαιότητας για τον εξεταζόμενο (Κωνσταντίνου, 2007: 77-79).

Κεφάλαιο 4^ο : Ο Διορισμός των Δασκάλων στις Υπόλοιπες Χώρες της Ευρώπης

Οι ευρωπαϊκές χώρες διακρίνονται σε δύο κατηγορίες, σε εκείνες που βασίζονται στον έλεγχο μέσω των τυπικών προσόντων και στις οποίες όλοι όσοι έχουν τα απαραίτητα προσόντα έχουν το δικαίωμα να εργαστούν ως εκπαιδευτικοί και σε εκείνες που βασίζονται στον ανταγωνισμό και αναγνωρίζουν ως εκπαιδευτικούς μόνο όσους επιτύχουν σε διαγωνισμό και εφόσον υπάρχουν θέσεις εργασίας για αυτούς (Neave, 1998: 114).

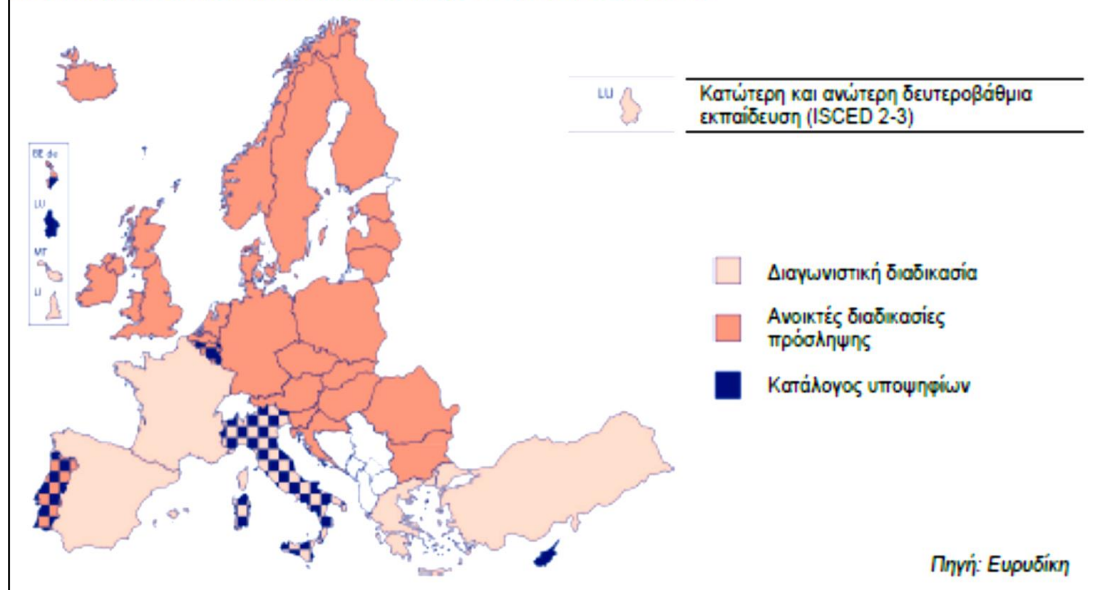
Το κάθε σύστημα έχει τα δικά του πλεονεκτήματα. Το πρώτο εξασφαλίζει ότι όλοι όσοι έχουν την άδεια να ασκήσουν το επάγγελμα είναι πλήρως καταρτισμένοι. Το δεύτερο εξασφαλίζει ότι προσλαμβάνονται μόνο οι ικανοί. Υπάρχει, όμως, και μία ακόμα διάσταση, που έχει ιδιαίτερη πολιτική σημασία. Στα συστήματα που βασίζονται στα τυπικά προσόντα, δε βρίσκουν όλοι οι κάτοχοι προσόντων θέσεις εργασίας. Ένα δεύτερο, επομένως, χαρακτηριστικό αυτών των συστημάτων είναι η ύπαρξη ανεργίας των εκπαιδευτικών, σε αντίθεση με τα συστήματα που βασίζονται στον ανταγωνισμό, στα οποία δεν υπάρχει επισήμως ανεργία των εκπαιδευτικών, μιας και κάποιος που δεν έχει εξασφαλίσει μια θέση εργασίας, όποια και αν είναι τα τυπικά του προσόντα, δεν προορίζεται αποκλειστικά για την εκπαίδευση (Neave, 1998: 114).

Γενικά, απαραίτητη προϋπόθεση συμμετοχής σε διαγωνισμό ή εργασίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί η πρόσθετη εκπαίδευση σε παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα διάρκειας ενός ή δύο ετών. Αυτή συνίσταται κυρίως σε διδασκαλία ειδικών μαθημάτων, υποδειγματικές διδασκαλίες και πρακτική εξάσκηση διαφόρων μορφών για αρκετές εβδομάδες (Πανάρετος & Μπάνου στο Πανάρετος, 1999: 44).

Η διαχείριση της εισόδου των εκπαιδευτικών με πλήρη προσόντα στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού μπορεί να υλοποιείται σε διάφορα επίπεδα διοίκησης και σύμφωνα με διαδικασίες που ποικίλλουν. Ο τρόπος με τον οποίο προσλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί έχει επιπτώσεις ως προς τον τρόπο εναρμόνισης της προσφοράς και της ζήτησης στο συγκεκριμένο επάγγελμα (Ευρυδίκη, 2013: 46).

Ειδικότερα, όσον αφορά τα συστήματα διορισμών στις ευρωπαϊκές χώρες, στην παρακάτω εικόνα παρουσιάζονται οι διάφορες διαδικασίες που ακολουθούνται για το διορισμό των εκπαιδευτικών, όπως καταγράφονται από το δίκτυο Ευρυδίκη:

Εχθήμα Β3: Βασικές μέθοδοι πρόσληψης εκπαιδευτικών προσχολικής, πρωτοβάθμιας και γενικής (κατώτερης και ανώτερης) δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 0, 1, 2 και 3), 2011/12



Εικόνα 1: Μέθοδοι Πρόσληψης Εκπαιδευτικών

Για την ερμηνεία της παραπάνω εικόνας, ο όρος διαγωνιστική διαδικασία χρησιμοποιείται για την περιγραφή δημόσιων, κεντρικά διοργανωμένων διαγωνισμών επιλογής υποψηφίων για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Ευρυδίκη, 2013: 47).

Το σύστημα των διαγωνιστικών διαδικασιών εμφανίζεται σε μια μειοψηφία χωρών, κυρίως στο νοτιότερο τμήμα της Ευρώπης. Στην Ελλάδα, την Ισπανία, το Λιχτενστάιν και την Τουρκία, η μέθοδος αυτή είναι η μόνη μέθοδος πρόσληψης εκπαιδευτικού προσωπικού. Στην Ισπανία, για παράδειγμα, η πρόσβαση σε θέση εργασίας εκπαιδευτικού στα δημόσια σχολεία πραγματοποιείται κατόπιν επιτυχίας σε διαγωνισμό. Οι εξετάσεις αυτές διεξάγονται σε τρία στάδια. Το πρώτο αφορά δοκιμασία, κατά την οποία αξιολογούνται οι ειδικές γνώσεις για το εκάστοτε γνωστικό πεδίο ειδίκευσης, η επάρκεια διδασκαλίας και η γνώση των απαραίτητων τεχνικών διδασκαλίας. Ακολουθεί το στάδιο της αξιοκρατικής επιλογής, κατά το οποίο αξιολογείται, όπως προβλέπεται από σχετική προκήρυξη, η καταλληλότητα των υποψηφίων (εκπαιδευτικό ιστορικό και προγενέστερη εμπειρία διδασκαλίας) και τελικά μια δοκιμαστική περίοδος, κατά τη διάρκεια της οποίας οι επιλεγθέντες υποψήφιοι καλούνται να αποδείξουν την επάρκειά τους στη διδασκαλία (Ευρυδίκη, 2013: 46-47).

Ο όρος ανοικτές διαδικασίες αναφέρεται στη μέθοδο πρόσληψης, σύμφωνα με την οποία η ευθύνη προκήρυξης κενών θέσεων, οι προσκλήσεις για υποβολή αιτήσεων και η επιλογή των υποψηφίων πραγματοποιούνται σε αποκεντρωμένο επίπεδο. Η

πρόσληψη αποτελεί, κατά κύριο λόγο, αρμοδιότητα του σχολείου, ενώ πολλές φορές προβλέπεται και εμπλοκή των τοπικών αρχών. Η διαδικασία της παραβολής των εκπαιδευτικών που αναζητούν εργασία και των διαθέσιμων θέσεων υλοποιείται συνήθως ανά σχολείο. Οι περισσότερες χώρες της Ευρώπης έχουν υιοθετήσει σύστημα ανοικτών διαδικασιών (Ευρυδίκη, 2013: 47).

Για παράδειγμα, στην Ολλανδία τα σχολεία ή τα διοικητικά συμβούλια των σχολείων εφαρμόζουν τις δικές τους διαδικασίες πρόσληψης προσωπικού. Κάθε άτομο που διαθέτει προσόντα εκπαιδευτικού μπορεί να προσληφθεί για εργασία διδάσκοντας το γνωστικό του αντικείμενο στο εκπαιδευτικό επίπεδο ή τον τύπο σχολείου για το οποίο έχει αποκτήσει τα επαγγελματικά προσόντα. Δεν προβλέπεται σύστημα σε επίπεδο κυβέρνησης για την κατανομή των εκπαιδευτικών στα διάφορα σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να υποβάλλουν αίτηση για οποιαδήποτε θέση εργασίας επιθυμούν και να αλλάζουν θέσεις εργασίας, εάν το επιθυμούν (Ευρυδίκη, 2013: 46).

Στη Γερμανία, οι υποψήφιοι θα πρέπει να επιτύχουν στην πρώτη κρατική εξέταση και ακολούθως να παρακολουθήσουν ένα διετές πρόγραμμα προϋπηρεσιακής κατάρτισης. Με την ολοκλήρωσή του περνούν από δεύτερη εξέταση. Με βάση τα αποτελέσματα των δύο εξετάσεων καταρτίζονται κατάλογοι διοριστέων. Κανένας υποψήφιος δεν μπορεί να παραμείνει στον κατάλογο πέραν των πέντε (5) ετών και κανένας δεν διορίζεται μετά τα 45 έτη (Anweiler, Kuebart, Liegle, Schäfer & Süssmuth, 1987: 78-79 Μπουζάκης, 2005: 165).

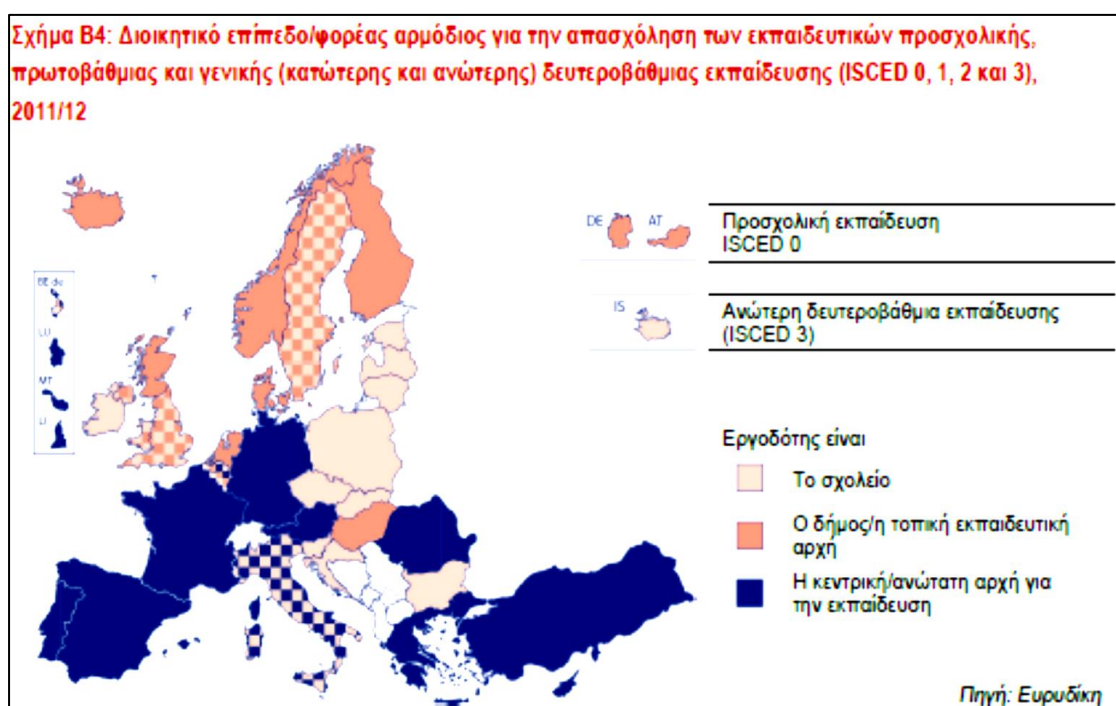
Η χρήση καταλόγου υποψηφίων περιγράφει το σύστημα κατά το οποίο οι αιτήσεις πρόσληψης εκπαιδευτικών πραγματοποιούνται με την υποβολή του ονοματεπώνυμου και των προσόντων σε ανώτατου ή μέσου επιπέδου αρμόδια αρχή. Αυτή η μέθοδος μπορεί να παραλληλιστεί με το σύστημα της επετηρίδας, η οποία, όμως, δε λάμβανε υπόψη της τα διάφορα ακαδημαϊκά ή τυπικά προσόντων εκπαιδευτικών, πέραν της εργασιακής εμπειρίας (Ευρυδίκη, 2013: 47).

Στην Ιταλία, οι κατάλογοι διορισμού υποψηφίων συνυπάρχουν με τις διαγωνιστικές διαδικασίες, οι οποίες αποτελούν και την κύρια μέθοδο διορισμού. Οι κατάλογοι διορισμού καταρτιζόμενοι σε περιφερειακό επίπεδο, δεν περιλαμβάνουν μόνο τους εκπαιδευτικούς που έχουν επιτύχει σε διαγωνιστικές διαδικασίες, αλλά και εκείνους οι οποίοι απέκτησαν ολοκληρωμένα προσόντα εκπαιδευτικού μέσω σποραδικών και εφάπαξ σχετικών διαδικασιών, οι οποίες αφορούν ειδικά σε μη προσοντούχους εκπαιδευτικούς με τουλάχιστον 360 ημέρες εμπειρίας διδασκαλίας ή μέσω παρακολού-

θησης SSIS (πρώην μεταπτυχιακές σχολές εξειδίκευσης για διδασκαλία σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) (Ευρυδίκη, 2013: 47).

Υπάρχουν και έξι χώρες ή περιφέρειες, οι οποίες χρησιμοποιούν τους καταλόγους υποψηφίων για την πρόσληψη των εκπαιδευτικών. Στο Βέλγιο (Γαλλόφωνη και Γερμανόφωνη Κοινότητα), οι κατάλογοι υποψηφίων χρησιμοποιούνται για πρόσληψη εκπαιδευτικών μόνο σε ορισμένα είδη σχολείων. Στην Πορτογαλία, οι ανοικτές διαδικασίες πρόσληψης προβλέπονται μετά την εξάντληση του καταλόγου υποψηφίων ή σε περιπτώσεις κατά τις οποίες δεν υπάρχουν οι κατάλληλοι υποψήφιοι στον κατάλογο για συγκεκριμένο γνωστικό πεδίο ή είδος σχολείου (Ευρυδίκη, 2013: 47).

Όσον αφορά τον αρμόδιο φορέα πρόσληψης εκπαιδευτικών, στην παρακάτω εικόνα παρουσιάζονται τα επίπεδα διοίκησης που ακολουθούνται για το διορισμό των εκπαιδευτικών στις ευρωπαϊκές χώρες, όπως καταγράφονται από το δίκτυο Ευρυδίκη:



Εικόνα 2: Αρμόδιος Φορέας Πρόσληψης Εκπαιδευτικών

Όπως παρατηρείται και από την παραπάνω εικόνα, υπάρχουν διάφορα επίπεδα διοίκησης στην Ευρώπη (κεντρικό, περιφερειακό, τοπικό και σχολικό), τα οποία είναι υπεύθυνα για την πρόσληψη εκπαιδευτικών. Το διοικητικό επίπεδο που είναι αρμόδιο για τις προσλήψεις των εκπαιδευτικών συναρτάται από το καθεστώς απασχόλησης των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είναι δημόσιοι υπάλληλοι σταδιοδρο-

μίας προσλαμβάνονται συνήθως από κεντρικές ή περιφερειακές αρχές. Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι κεντρικές κυβερνήσεις μπορεί να είναι εργοδότες των εκπαιδευτικών υπό καθεστώς δημοσίου υπαλλήλου ή επί συμβάσει. Σχετικά με τον όρο εργοδότης, νοείται ο φορέας, ο οποίος έχει την άμεση αρμοδιότητα διορισμού των εκπαιδευτικών, πρόβλεψης των όρων εργασίας τους και εξασφάλισης της τήρησης αυτών των όρων. Στις αρμοδιότητες του εργοδότη περιλαμβάνεται και η πληρωμή των μισθών, οι οποίοι μπορεί να μην προέρχονται άμεσα από τον προϋπολογισμό του. Εφόσον ο εργοδότης είναι το σχολείο ή η τοπική αρχή, στις περισσότερες περιπτώσεις η πρόσληψη πραγματοποιείται επί συμβάσει (Ευρυδίκη, 2013: 48).

Στη Δανία, την Φινλανδία, τη Νορβηγία, την Ισλανδία, την Ολλανδία, την Ουγγαρία και το Ηνωμένο Βασίλειο (Σκωτία), ο αποκλειστικός εργοδότης των εκπαιδευτικών που απασχολούνται σε δημόσια σχολεία είναι οι τοπικές αρχές. Στα σχολεία ανήκει η αποκλειστική ευθύνη απασχόλησης εκπαιδευτικών στη Βουλγαρία, την Τσεχία, την Εσθονία, την Ιρλανδία, τη Λετονία, τη Λιθουανία, την Πολωνία, τη Σλοβενία, τη Σλοβακία και την Κροατία. Στο Βέλγιο, τη Σουηδία και το Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία, Ουαλία και Βόρεια Ιρλανδία), η αρμοδιότητα απασχόλησης εκπαιδευτικών ποικίλλει σε συνάρτηση με την κατηγορία του σχολείου (Ευρυδίκη, 2013: 48).

Στις περισσότερες περιπτώσεις, η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζεται ο εκπαιδευτικός δεν συναρτάται με την εργοδοτική αρχή. Εξαιρέση αποτελούν λίγες χώρες, όπως η Γερμανία και η Δανία, όπου εργοδότης των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης είναι ο δήμος ή η τοπική εκπαιδευτική αρχή, σε αντίθεση με την πρωτοβάθμια και τη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Ευρυδίκη, 2013: 48).

Γενικά, στις περισσότερες χώρες η κεντρική κυβέρνηση είναι η ανώτατη αρχή για την εκπαίδευση. Εντούτοις, σε δύο χώρες η λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων ανήκει κυρίως στην ευθύνη των περιφερειακών αρχών, δηλαδή στα Ομόσπονδα Κρατίδια στη Γερμανία και τις Αυτόνομες Κοινότητες στην Ισπανία. Στο Βέλγιο, ανώτατη αρχή για την εκπαίδευση είναι η κυβέρνηση κάθε Κοινότητας (Γαλλόφωνη, Γερμανόφωνη και Φλαμανδική) (Ευρυδίκη, 2013: 49).

Συμπερασματικά, παρατηρείται ένα «ψηφιδωτό διαφορετικών συστημάτων διορισμού», το οποίο επιβάλλεται από τη διαφορετικότητα του εκάστοτε συγκείμενου και των πλαισίων αναφοράς της κάθε χώρας. Η διαφορετικότητα αυτή συντίθεται από τα κοινωνικοοικονομικά, γεωγραφικά, κοινωνικά, πολιτικά και ιδεολογικά χαρακτηρι-

στικά του κάθε κράτους, αλλά και από τις εκάστοτε επίκαιρες ανάγκες του (Παπαδήμας, Μαράτος & Ξαφάκος, 2016: 4).

Επιπρόσθετα, σε ένα άλλο επίπεδο, διαπιστώνεται ότι, ως επί το πλείστον το σύστημα πρόσληψης των δασκάλων με βάση την επιλογή από τις τοπικές ή περιφερειακές αρχές ύστερα από αξιολόγηση του φακέλου του υποψηφίου και ενδεχομένως συνέντευξη εφαρμόζεται σε χώρες της Βόρειας Ευρώπης, ενώ το σύστημα πρόσληψης μέσω διαγωνιστικής διαδικασίας συναντάται κυρίως στις χώρες της Νότιας Ευρώπης. Η γεωγραφική κατανομή των δύο συστημάτων οφείλεται κυρίως σε ιστορικά και κοινωνικά αίτια. Στις χώρες της Βόρειας Ευρώπης για πολλούς αιώνες τα θέματα εκπαίδευσης ρυθμιζόνταν από την κοινότητα ή την εκκλησία. Έτσι, έχουν εμπεδωθεί σε αυτές θεσμοί αποκεντρωτικής διοίκησης και λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, οι οποίοι σε συνδυασμό με τη μειωμένη συγκριτικά προσφορά εργασίας δημιουργούν κλίμα αξιοπιστίας. Αντίθετα, στις χώρες της Νότιας Ευρώπης που χαρακτηρίζονται από τη λειτουργία ενός συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος, ο διαγωνισμός λειτουργεί ως εγγύηση αξιοπιστίας εκ μέρους του κράτους (Πανάρετος & Μπάνου στο Πανάρετος, 1999: 45).

ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Κεφάλαιο 5^ο : Η Μεθοδολογία της Έρευνας

5.1. Η Μέθοδος της Έρευνας

Στην παρούσα εργασία, προκειμένου να διερευνηθούν και να καταγραφούν οι απόψεις των δασκάλων σχετικά με τα συστήματα διορισμού τους στη δημόσια εκπαίδευση, επιλέχθηκε η ποσοτική περιγραφική μεθοδολογική προσέγγιση, με την οποία μελετήθηκε ένας αρκετά μεγάλος αριθμός περιπτώσεων και αναλύθηκαν στατιστικά τα ερευνητικά δεδομένα, γεγονός που επιτρέπει κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας στον ευρύτερο πληθυσμό.

Συγκεκριμένα, στην εργασία αυτή επιλέχθηκε η συνηθέστερα χρησιμοποιούμενη περιγραφική μέθοδος στην εκπαιδευτική έρευνα, η επισκόπηση. «Κατά κανόνα, οι επισκοπήσεις συλλέγουν δεδομένα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο, αποσκοπώντας να περιγράψουν τη φύση των υπάρχουσών συνθηκών ή να εντοπίσουν σταθερές με βάση τις οποίες μπορούν να συγκριθούν οι υπάρχουσες συνθήκες ή να προσδιορίσουν τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα σε συγκεκριμένα γεγονότα» (Cohen & Manion, 1994: 122).

Επιπλέον, για τη συλλογή των δεδομένων αυτής της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η τεχνική του γραπτού ερωτηματολογίου, το οποίο παραδόθηκε στους συμμετέχοντες της έρευνας ιδιοχείρως. Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη τεχνική, διότι το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα εύχρηστο και οικονομικό μέσο συλλογής πληροφοριών, με το οποίο δίνεται η δυνατότητα στα υποκείμενα της έρευνας να εκφραστούν ανώνυμα με ειλικρίνεια., ενώ παράλληλα τα δεδομένα που συλλέγονται με αυτό μπορούν να ταξινομηθούν, να επεξεργαστούν και να αξιολογηθούν με σχετική ευκολία (Αθανασίου, 2007: 144-145).

Αναλυτικότερα, το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε από την ίδια την ερευνήτρια στους δασκάλους των δημοτικών σχολείων του νομού Ιωαννίνων, αφού πρώτα πραγματοποιήθηκε μία σύντομη ενημέρωση στους διευθυντές των σχολείων. Οι ερωτώμενοι συμπλήρωσαν απευθείας το ερωτηματολόγιο, επιλέγοντας μόνοι τους τις απαντήσεις (αυτο-συμπλήρωση) (Robson, 2010: 277-278). Η περίπτωση αυτή συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων έχει το πλεονέκτημα ότι ο ερευνητής μπορεί να συλλέξει άμεσα τα ερωτηματολόγια, καθώς και να δώσει διευκρινίσεις, όπου απαιτούνται και να

ελέγξει, εάν απαντήθηκαν όλες οι ερωτήσεις. Τα υποκείμενα, επίσης, μπορούν να ζητήσουν πρόσθετες πληροφορίες για σημεία που ενδεχομένως δεν κατανοούν (Αθανασίου, 2007: 179).

Βέβαια, στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι η έρευνα με ερωτηματολόγιο δεν παρουσιάζει μόνο πλεονεκτήματα, αλλά και μειονεκτήματα. Ειδικότερα, ενδέχεται οι αποκρινόμενοι να μην αντιμετωπίσουν τη διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου με σοβαρότητα και ο ερευνητής να μην είναι σε θέση να το αντιληφθεί. Επιπλέον, είναι σχεδόν αδύνατο να προσδιοριστεί κατά πόσο ο αποκρινόμενος αντιμετωπίζει τις ερωτήσεις με προσοχή και σοβαρότητα ή απλά θεωρεί όλη τη διαδικασία ως μια ανιαρή «αγγαρεία» που μπορεί να ολοκληρωθεί βιαστικά. Επίσης, υπάρχει πιθανότητα η έρευνα να έχει χαμηλό ποσοστό απόκρισης, ενώ είναι δυνατόν να μην εντοπιστούν ασάφειες ή παρανοήσεις στις ερωτήσεις της έρευνας (Robson, 2010: 274, 300).

Παρόλ' αυτά, δεν επιλέχθηκε η συνέντευξη ως τεχνική συλλογής ερευνητικού υλικού, γιατί καταρχάς δε εξασφαλίζει την ανωνυμία στα υποκείμενα της έρευνας και επομένως, τα ερευνητικά δεδομένα δεν θεωρούνται πάντα έγκυρα και αξιόπιστα. Επίσης, η συνέντευξη είναι περισσότερο χρονοβόρα από το ερωτηματολόγιο, ιδιαίτερα όταν ο αριθμός των υποκειμένων είναι σχετικά μεγάλος και όταν οι συναντήσεις έχουν προβλήματα λόγω αποστάσεως, εργασίας ή συνθηκών (Αθανασίου, 2007: 229-231).

5.2. Αξιοπιστία και Εγκυρότητα

Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα μιας έρευνας αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχία της. Ο όρος *αξιοπιστία* αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο ένα τεστ ή μια διαδικασία παράγει ίδια ή παρεμφερή αποτελέσματα υπό σταθερές συνθήκες σε όλες τις περιπτώσεις. Από την άλλη, ο όρος *εγκυρότητα* αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο ένα θέμα ή εργαλείο περιγράφει ή μετρά με ακρίβεια τα φαινόμενα στα οποία αναφέρεται (Bell, 2007: 159-160). Ακριβέστερα, *εγκυρότητα* είναι «ο σχεδιασμός της έρευνας με τέτοιο τρόπο ώστε να παρέχει αξιόπιστα συμπεράσματα, το αν τα στοιχεία που προσφέρει η έρευνα μπορούν να αντέξουν το βάρος της ερμηνείας που εξάγονται από αυτήν» (Sapsford & Jupp, 1996 όπ. αναφ. στο Bell, 2007: 160).

Οι προϋποθέσεις της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας εξασφαλίστηκαν σε όλα τα στάδια διεξαγωγής της παρούσας έρευνας. Αρχικά, στο στάδιο σχεδιασμού της έρευνας, η αξιοπιστία εξασφαλίστηκε με την εφαρμογή της πιλοτικής έρευνας (σε πέντε δασκάλους), καθώς αυτή έδωσε τη δυνατότητα να διαπιστωθούν τυχόν λάθη και ελλείψεις στο ερωτηματολόγιο. Παράλληλα, στην αρχή του ερωτηματολογίου υπάρχει ένα εισαγωγικό κείμενο που ενημερώνει τους ερωτώμενους για το σκοπό και την χρησιμότητα της έρευνας και τους διαβεβαιώνει για την τήρηση του απορρήτου προσωπικών στοιχείων, ενέργειες δηλαδή που συμβάλλουν στην εγκυρότητα και αξιοπιστία (Αθανασίου, 2007: 141-143).

Στη συνέχεια, ακολούθησε το στάδιο συλλογής των ερευνητικών δεδομένων, κατά το οποίο η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με την προσωπική παρουσία της ερευνήτριας. Η ερευνήτρια παρέδωσε ιδιοχείρως τα ερωτηματολόγια στους συμμετέχοντες, δίνοντάς τους τις απαραίτητες διευκρινίσεις κατά τη διάρκεια της διαδικασίας συμπλήρωσής τους.

Τέλος, στο στάδιο ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων επιχειρήθηκε η κατάλληλη διαχείριση των δεδομένων με αποφυγή της υποκειμενικής ερμηνείας τους.

5.3. Σχεδιασμός και Διεξαγωγή της Έρευνας

Πρωταρχικό βήμα για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας ήταν ο προσεκτικός σχεδιασμός και η σωστή οργάνωσή της. Αρχικά, επιλέχθηκε, περιορίστηκε και συγκεκριμενοποιήθηκε το θέμα που θα διερευνηθεί, ώστε να είναι προσιτή η διερεύνησή του. Έτσι, μέσα από την όλη αυτή διαδικασία επιλέχθηκε ως θέμα της έρευνας η διερεύνηση των απόψεων των δασκάλων για το σύστημα διορισμού τους στη δημόσια εκπαίδευση. Ακόμη, καθορίστηκε και διατυπώθηκε με σαφήνεια και ακρίβεια ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα, για τα οποία διεξάγεται η έρευνα. Επιπλέον, το θέμα της έρευνας τοποθετήθηκε σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο. Η έρευνα σχεδιάστηκε το Μάρτιο του έτους 2016 και υλοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα Μάιο με Ιούνιο του ίδιου έτους στα δημοτικά σχολεία του νομού Ιωαννίνων.

Παράλληλα, αποσαφηνίστηκαν οι ειδικοί όροι και οι έννοιες, που θα χρησιμοποιηθούν στην έρευνα, ώστε να αποφευχθεί οποιαδήποτε σύγχυση και να υπάρχει ένας κοινός κώδικας επικοινωνίας με τους αναγνώστες. Ακόμη, οι εννοιολογικές αποσα-

φηνίσεις βοήθησαν την ερευνήτρια στη διερεύνηση των ειδικών όρων και εννοιών, καθώς και στη σωστή αξιοποίησή τους (Αθανασίου, 2007: 60-61).

Στη συνέχεια, διερευνήθηκε και μελετήθηκε συστηματικά από την ερευνήτρια η σχετική με το θέμα βιβλιογραφία. Από τη διερεύνηση αυτή η ερευνήτρια συγκέντρωσε χρήσιμες πληροφορίες

Επιπρόσθετα, σχεδιάστηκε η επιλογή του δείγματος, η επιλογή του τρόπου που θα χρησιμοποιηθεί για τη διεξαγωγή της έρευνας, του μέσου για τη συλλογή του ερευνητικού υλικού, καθώς και του τρόπου με τον οποίο θα γίνει η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, η ανάλυση και παρουσίαση των ευρημάτων. Περαιτέρω, εξασφαλίστηκαν όλες οι προϋποθέσεις που απαιτούνται για την ομαλή διεξαγωγή της έρευνας, όπως ο χρόνος και η πρόσβαση στα δημοτικά σχολεία.

Όλοι αυτοί οι τομείς αντιμετωπίστηκαν με συστηματική προσοχή από μέρους της ερευνήτριας, προκειμένου να αποφευχθούν τυχόν ελλείψεις ή αδυναμίες, οι οποίες θα προκαλέσουν προβλήματα και θα επηρεάσουν όλο το ερευνητικό πρόγραμμα.

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας, αφού έγινε η κατάλληλη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η ερευνήτρια διαμόρφωσε τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου με βάση το στόχο και τα ερευνητικά ερωτήματα και λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό μέρος της εργασίας. Έπειτα, πραγματοποίησε πιλοτική έρευνα σε πέντε (5) δασκάλους, προκειμένου να αξιολογήσει το ερωτηματολόγιο, πριν αυτό δοθεί για τελική χρήση. Μέσα από τη δοκιμαστική εφαρμογή του ερωτηματολογίου διαπιστώθηκε ότι οι ερωτήσεις ήταν απόλυτα κατανοητές από τους δασκάλους, δεν περιείχαν ασάφειες και το ερωτηματολόγιο δεν ήταν ιδιαίτερα εκτενές, αφού η διαδικασία συμπλήρωσής του απαιτούσε περίπου 8-10 λεπτά. Επομένως, ακολούθησε η διανομή του ερωτηματολογίου, όπως είχε συνταχθεί αρχικά, χωρίς ιδιαίτερες τροποποιήσεις.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας στους εκπαιδευτικούς, αρχικά η ερευνήτρια ενημέρωσε σχετικά τους διευθυντές των σχολείων και ζήτησε την άδειά τους. Στη συνέχεια, προσέγγισε τους εκπαιδευτικούς και τους ζήτησε με ευγενικό τρόπο να αφιερώσουν λίγο χρόνο για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, αφού πρώτα τους εξήγησε το σκοπό της έρευνας, τη συμβολή των συγκεκριμένων υποκειμένων σε αυτήν, καθώς και το γεγονός ότι γίνεται στα πλαίσια της ερευνητικής εργασίας και η συμμετοχή τους είναι ανώνυμη. Ταυτόχρονα, επεσήμανε ότι το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου, όπως και τα πορίσματα της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για επιστημονικούς σκοπούς. Η ερευνήτρια διένειμε ιδιοχείρως τα ερωτηματο-

λόγια στους δασκάλους των Δημοτικών Σχολείων του νομού Ιωαννίνων που έδειξαν ενδιαφέρον να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο και επιπλέον, τους έδωσε τις απαραίτητες οδηγίες και διευκρινίσεις για τη συμπλήρωσή τους, η οποία πραγματοποιήθηκε στον χώρο εργασίας των δασκάλων στη διάρκεια κάποιου διαλείμματός τους.

Η ατομική συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τους συμμετέχοντες δασκάλους με άμεση συμμετοχή της ερευνήτριας είχε ως πλεονέκτημα τα ερωτηματολόγια να συλλεχθούν άμεσα και η ερευνήτρια να μπορεί να δώσει διευκρινίσεις, όπου απαιτούνται.

Αντιθέτως, μειονέκτημα αυτής της περίπτωσης χορήγησης των ερωτηματολογίων για τη συλλογή του ερευνητικού υλικού αποτέλεσε το γεγονός ότι κάποιες απαντήσεις ενδεχομένως να ήταν πρόχειρες ή τυπικές εξαιτίας της παρουσίας της ερευνήτριας ή της πίεσης του χρόνου.

Μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων, ακολούθησε το στάδιο της στατιστικής επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων για την εξαγωγή των πρώτων ερευνητικών ευρημάτων. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων περιλαμβάνει την περιγραφική στατιστική, όπου τα ερευνητικά δεδομένα περιγράφονται με την χρήση πινάκων συχνοτήτων και διαγραμμάτων.

Συγκεκριμένα, για τη στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο Statistical Package for Social Sciences Version 24 (SPSS). Πρόκειται για ένα ιδιόμορφο, αλλά εξαιρετικά ενδιαφέρον λογισμικό προϊόν με μεγάλο εύρος στατιστικών αναλύσεων (Javeau, 2000: 221).

Τέλος, επιχειρήθηκε η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας, καταγράφηκαν τα συμπεράσματα που εξήχθησαν από αυτή και διατυπώθηκαν ορισμένες προτάσεις από μέρους της ερευνήτριας σχετικά με τους διορισμούς και το σύστημα διορισμού των δασκάλων στη δημόσια ελληνική εκπαίδευση.

5.4. Ο Πληθυσμός και το Δείγμα της Έρευνας

Κατά τη διεξαγωγή κάθε έρευνας οι δαπάνες, ο χρόνος και η δυνατότητα πρόσβασης αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την πραγματοποίηση μετρήσεων σε έναν πληθυσμό. Για το λόγο αυτό, οι ερευνητές προσπαθούν να συλλέξουν πληροφορίες από μία μικρότερη ομάδα ή υποσύνολο του πληθυσμού, δηλαδή το *δείγμα*, κατά

τρόπο ώστε η γνώση που αποκομίζουν να είναι αντιπροσωπευτική του συνολικού μελετώμενου πληθυσμού (Cohen & Manion, 1994: 127).

Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε δείγμα μη πιθανοτήτων, πράγμα που σημαίνει ότι η πιθανότητα επιλογής του κάθε απαντούντος είναι άγνωστη. Σε δείγμα μη πιθανοτήτων δεν μπορεί να εφαρμοστεί στατιστική συμπερασματολογία. Δίνεται, όμως, η δυνατότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων της έρευνας για τον πληθυσμό, αλλά όχι στην ίδια στατιστική βάση με τα δείγματα πιθανοτήτων. Παρά το γεγονός ότι το δείγμα μη πιθανοτήτων δεν είναι αντιπροσωπευτικό, είναι λιγότερο πολύπλοκο και λιγότερο δαπανηρό (Cohen & Manion, 1994: 129 Robson, 2010: 313).

Συγκεκριμένα, επιλέχθηκε η «βολική» δειγματοληψία ή αλλιώς η δειγματοληψία «ευκολίας». Η «βολική» δειγματοληψία περιλαμβάνει την επιλογή των πλησιέστερων και πιο εύκαιρων ατόμων ως αποκρινόμενων. Η διαδικασία αυτή συνεχίζεται μέχρι να αποκτηθεί το απαιτούμενο μέγεθος του δείγματος. Πρόκειται για τη μέθοδο δειγματοληψίας όπου το δείγμα επιλέγεται από έναν κοντινό και επομένως προσιτό στον ερευνητή πληθυσμό. Όμως, όπως σημειώθηκε και παραπάνω, το δείγμα που προκύπτει από την εφαρμογή αυτής της δειγματοληπτικής μεθόδου δεν θεωρείται ιδιαίτερα αντιπροσωπευτικό του γενικότερου πληθυσμού και άρα δεν επιτρέπει τη στατιστική γενίκευση των ευρημάτων της έρευνας (Cohen & Manion, 1994: 130 Robson, 2010: 314).

Ειδικότερα, για λόγους οικονομικούς, καθώς και εξαιτίας του περιορισμένου χρόνου, το «βολικό» δείγμα της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε από πληθυσμό εύκολα προσβάσιμο στην ερευνήτρια. Με άλλα λόγια, το «βολικό» δείγμα της παρούσας έρευνας προήλθε από το σύνολο των δασκάλων που υπηρετούσαν σε Δημοτικά Σχολεία του Νομού Ιωαννίνων κατά το σχολικό έτος 2015-2016. Το τελικό δείγμα αποτέλεσαν 155 δάσκαλοι του νομού Ιωαννίνων. Η ανάλυση του τελικού δείγματος ως προς το φύλο έδειξε ότι 60 άτομα, δηλαδή ποσοστό 38,7%, είναι άνδρες, και 93 άτομα, δηλαδή ποσοστό 60%, είναι γυναίκες, ενώ 2 άτομα, δηλαδή ποσοστό 1,33%, δεν δήλωσαν το φύλο τους.

Βέβαια, στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι ένα σημαντικό ποσοστό των δασκάλων αρνήθηκε τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα, από τα 300 ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν, επιστράφηκαν μόλις 155 συμπληρωμένα, δηλαδή ποσοστό 51,66%, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν για επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων.

5.5. Περιγραφή και Δομή του Ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε τους μήνες Μάιο και Ιούνιο του σχολικού έτους 2015-2016 στους δασκάλους των Δημοτικών Σχολείων του Νομού Ιωαννίνων.

Για την κατασκευή του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας προηγήθηκε συστηματική μελέτη συναφών ερευνών, καθώς και επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου δεν επιλέχθηκαν τυχαία, αλλά με γνώμονα συγκεκριμένα κριτήρια. Το πρώτο κριτήριο, το οποίο έλαβε υπόψη της η ερευνήτρια ήταν οι ερωτήσεις να ανταποκρίνονται πλήρως στον σκοπό και τους στόχους της έρευνας, καθώς και να απαντούν με πληρότητα, σαφήνεια και ακρίβεια στα ερευνητικά ερωτήματα που αυτή έθεσε.

Ένα δεύτερο κριτήριο επιλογής των ερωτήσεων ήταν οι ερωτήσεις να σχετίζονται άμεσα με τους θεωρητικούς προβληματισμούς της ερευνήτριας και να προκύπτουν από αυτά τα δεδομένα.

Επιπλέον, ένα ακόμη κριτήριο για την επιλογή των ερωτήσεων ήταν να ανταποκρίνονται στο επίπεδο των υποκειμένων της έρευνας και να ζητούν πληροφορίες, τις οποίες μπορούν να δώσουν τα συγκεκριμένα υποκείμενα. Ακόμη, οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν με τρόπο τέτοιο, ώστε να είναι κατανοητές από όλα τα υποκείμενα ως προς το γλωσσικό τους κώδικα και τη διατύπωση (Αθανασίου, 2007: 148).

Τέλος, οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου διατυπώθηκαν με το κριτήριο να διευκολύνουν τη συλλογή και επεξεργασία του ερευνητικού υλικού (Αθανασίου, 2007: 148).

Περαιτέρω, προκειμένου να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα του ερωτηματολογίου, πριν αυτό δοθεί για τελική χρήση, κρίθηκε απαραίτητη η πιλοτική εφαρμογή του σε πέντε (5) δασκάλους. Από την εφαρμογή αυτή διερευνήθηκε ο βαθμός κατανόησης και ερμηνείας των ερωτήσεων, ο χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωσή του, οι αντιδράσεις των υποκειμένων, όπως και οι ερωτήσεις που ίσως να δυσκολεύουν τα υποκείμενα της έρευνας.

Από την πιλοτική, λοιπόν, εφαρμογή του ερωτηματολογίου διαπιστώθηκε ότι οι ερωτήσεις ήταν απόλυτα κατανοητές, σαφείς, ακριβείς και πλήρεις. Ακόμη, δεν ήταν περίπλοκες και ιδιαίτερα εκτενείς, αφού η διαδικασία συμπλήρωσής του απαιτούσε περίπου 8-10 λεπτά. Έτσι, ακολούθησε η διανομή του ερωτηματολογίου, όπως είχε αρχικά διατυπωθεί, χωρίς ιδιαίτερες τροποποιήσεις.

Το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο και συνοδευόταν από μία σύντομη επιστολή, στην οποία αναφερόταν σε ποιους απευθύνεται και για ποιο λόγο, καθώς και ποια είναι η συμβολή των υποκειμένων στην προσπάθεια αυτή. Επιπλέον, η ερευνήτρια μέσα από τη συνοδευτική επιστολή φρόντισε να δώσει στους συμμετέχοντες διαβεβαιώσεις εμπιστευτικότητας, να ενθαρρύνει τις απαντήσεις τους και να τους ευχαριστήσει θερμά για τη συμμετοχή τους.

Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε ερωτήσεις «κλειστού» τύπου, στις οποίες υπάρχει μια επιλογή μεταξύ ενός αριθμού προκαθορισμένων εναλλακτικών απαντήσεων. Συγκεκριμένα, περιελάμβανε ερωτήσεις που απαιτούν μονολεκτική απάντηση, ερωτήσεις με επιλογή μιας μόνο απάντησης, ερωτήσεις με επιλογή απάντησης ή απαντήσεων αλλά και δυνατότητα παροχής και άλλης ελεύθερης απάντησης, ερωτήσεις για διερεύνηση στάσεων, καθώς και ερωτήσεις με ποσοτική και ποιοτική διαβάθμιση των απαντήσεων (Αθανασίου, 2007: 158).

Οι «κλειστές» ερωτήσεις προτιμήθηκαν από την ερευνήτρια, διότι είναι εύκολη η απάντησή τους από τα υποκείμενα και προσφέρονται καλύτερα για στατιστική επεξεργασία και ανάλυση. Γίνονται εύκολα κατανοητές από τα υποκείμενα, μπορούν να καλύψουν σε μεγάλη έκταση ένα θέμα και εξασφαλίζουν μεγάλη αξιοπιστία στη βαθμολόγηση των απαντήσεων, αφού, συνήθως, μία απάντηση είναι η σωστή. Ωστόσο, δεν παραλείφθηκε το γεγονός ότι οι «κλειστές» ερωτήσεις επικρίνονται, επειδή δεν παρέχουν στο υποκείμενο την ευκαιρία να σκεφτεί ο ίδιος την απάντηση, που θέλει. Για το λόγο αυτό, κρίθηκε σκόπιμο από την ερευνήτρια να δώσει στην πλειονότητα των ερωτήσεων τη δυνατότητα παροχής άλλης, ελεύθερης απάντησης από μέρους των υποκειμένων, προκειμένου να αποτυπωθούν οι απόψεις τους με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ακρίβεια και σαφήνεια. Επιπλέον, οι «κλειστές» ερωτήσεις προϋπέθεταν από τα υποκείμενα να είναι καλοί και κριτικοί αναγνώστες, ώστε να διαβάζουν εύκολα τις ερωτήσεις και να κατανοούν αμέσως το ζητούμενό τους (Αθανασίου, 2007: 158-159).

Ως προς τη δομή του, το ερωτηματολόγιο καταλαμβάνει έξι (6) σελίδες και αποτελείται από τέσσερα (4) μέρη.

Το Α΄ Μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει τα ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων της έρευνας. Αναλυτικότερα, πρόκειται για έξι (6) ερωτήσεις, οι οποίες αναφέρονται στο φύλο, την ηλικιακή ομάδα, τη σχέση εργασίας, τα συνολικά έτη υπηρεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, τα ακαδημαϊκά προσό-

ντα, καθώς και το σύστημα διορισμού με το οποίο τα υποκείμενα της έρευνας προσλήφθηκαν στη δημόσια εκπαίδευση.

Το Β΄ Μέρος περιλαμβάνει δύο (2) ερωτήσεις σχετικά με το σύστημα διορισμού της Επετηρίδας. Η πρώτη ερώτηση σχετίζεται με τη διερεύνηση των απόψεων των δασκάλων σχετικά με το συγκεκριμένο σύστημα διορισμού, ενώ η δεύτερη έχει στόχο να αποτυπώσει τη γενική εικόνα των υποκειμένων για το σύστημα διορισμού της Επετηρίδας.

Το Γ΄ Μέρος αποτελείται από τρεις (3) ερωτήσεις. Η πρώτη σχετίζεται με τη διερεύνηση των απόψεων των δασκάλων σχετικά με το σύστημα διορισμού του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ, ενώ η δεύτερη ερώτηση έχει στόχο να αποτυπώσει τη συνολική εικόνα των υποκειμένων για το συγκεκριμένο σύστημα διορισμού. Η τρίτη ερώτηση αφορά τη σύγκριση των δύο συστημάτων διορισμού μέσα από τη γενική εικόνα που έχουν τα υποκείμενα για τα δύο αυτά συστήματα, ενώ παράλληλα δίνει τη δυνατότητα παροχής ελεύθερης απάντησης.

Το Δ΄ Μέρος αποτελείται συνολικά από πέντε (5) ερωτήσεις και σχετίζεται με ένα προτεινόμενο σύστημα διορισμού. Η πρώτη ερώτηση αφορά τον φορέα που επιθυμεί το υποκείμενο να είναι αρμόδιος για το διορισμό των δασκάλων, δίνοντας και τη δυνατότητα πρότασης/συμπλήρωσης ελεύθερης απάντησης. Η δεύτερη ερώτηση αναφέρεται στον τόπο διορισμού των νεοδιοριζόμενων δασκάλων, παρέχοντας και σε αυτή την ερώτηση τη δυνατότητα της πρότασης/ελεύθερης απάντησης. Η τρίτη αφορά τις διαδικασίες με τις οποίες το υποκείμενο της έρευνας επιθυμεί να διορίζονται οι νέοι δάσκαλοι, δίνοντας και στη συγκεκριμένη ερώτηση το περιθώριο της πρότασης και ελεύθερης συμπλήρωσης. Όσον αφορά την τέταρτη ερώτηση, αυτή σχετίζεται με την άποψη των υποκειμένων αναφορικά με το αν θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα κοινωνικά κριτήρια των δασκάλων για το διορισμό τους. Τέλος, η τελευταία ερώτηση αφορά την άποψη των υποκειμένων για το εάν θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η προσωπικότητα του δασκάλου για τον διορισμό του, όπως προκύπτει μέσα από τον ατομικό του φάκελο.

Κεφάλαιο 6^ο: Τα Ευρήματα της Έρευνας

6.1. Παρουσίαση των Ευρημάτων του Α' Μέρους του Ερωτηματολογίου: Τα Ατομικά και Επαγγελματικά Χαρακτηριστικά των Δασκάλων

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα ευρήματα από το Α' Μέρος του ερωτηματολογίου, στο οποίο περιλαμβάνονται τα ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχαν 155 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων (N= 155). Η ανάλυση του δείγματος ως προς το φύλο έδειξε ότι, από τους 153 δασκάλους που δήλωσαν το φύλο τους οι 60, δηλαδή **ποσοστό 38,7%**, είναι άνδρες και οι 93, δηλαδή **ποσοστό 60%**, είναι γυναίκες, ενώ 2 υποκείμενα, δηλαδή **ποσοστό 1,3%**, δεν δήλωσαν το φύλο τους.

Αναφορικά με το χαρακτηριστικό της ηλικίας, το δείγμα χωρίστηκε σε τέσσερις κατηγορίες, όπου οι δάσκαλοι ηλικίας 20-30 ετών καταλαμβάνουν **ποσοστό 13,5%** (21 δάσκαλοι), οι δάσκαλοι μεταξύ 31-40 ετών καταλαμβάνουν **ποσοστό 24,5%** (38 δάσκαλοι), οι δάσκαλοι που είναι μεταξύ 41-50 ετών **ποσοστό 37,4%** (58 δάσκαλοι) και οι δάσκαλοι ηλικίας άνω των 50 ετών καταλαμβάνουν **ποσοστό 24,5%** (38 δάσκαλοι).

Σχετικά με τη σχέση εργασίας των ερωτηθέντων δασκάλων, η ανάλυση του δείγματος δείχνει ότι η συντριπτική πλειονότητα των δασκάλων και συγκεκριμένα, οι 126 από τους 155 δασκάλους, δηλαδή **ποσοστό 81,3%** είναι μόνιμοι. Μόνο 28 από τους 155 δασκάλους του δείγματος εργάζονται ως αναπληρωτές, **ποσοστό 18,1%** και 1 δάσκαλος εργάζεται ως ωρομίσθιος, **ποσοστό 0,6%**.

Αναφορικά με τα συνολικά έτη υπηρεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ένα **ποσοστό 20%** (31 δάσκαλοι) των ερωτηθέντων δασκάλων υπηρετεί από 1 μέχρι και 10 έτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ένα **ποσοστό 29%** (45 δάσκαλοι) έχει από 11 μέχρι και 20 έτη υπηρεσίας, ένα **ποσοστό 39,4%** (61 δάσκαλοι) από 21 μέχρι και 30 έτη και τέλος, ένα **ποσοστό 11,6%** (18 δάσκαλοι) έχει πάνω από 30 έτη υπηρεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Σχετικά με τα ακαδημαϊκά προσόντα των ερωτηθέντων δασκάλων, 27 δάσκαλοι, δηλαδή **ποσοστό 17,4 %**, διαθέτουν δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι. ή Τ.Ε.Ι., ενώ οι υπόλοιποι 128 δάσκαλοι, δηλαδή **ποσοστό 82,6%**, δε διαθέτουν. Επιπλέον, μεταπτυχιακό τίτλο κατέχουν 19 δάσκαλοι, **ποσοστό 12,3%**, ενώ οι υπόλοιποι 136, **ποσοστό 87,7%**, δεν κατέχουν. Ακόμη, κάτοχοι διδακτορικού τίτλου είναι 4 δάσκαλοι, **ποσοστό 2,6%**, με την πλειοψηφία, δηλαδή 151 δάσκαλοι (**ποσοστό 97,4%**), να μη διαθέτει. Μετεκπαίδευση ή Διδασκαλείο έχουν παρακολουθήσει 27 από τους 155 ερωτηθέντες δασκάλους, δηλαδή **ποσοστό 17,4%**, ενώ οι υπόλοιποι 128, δηλαδή ποσοστό **82,6%**, δεν έχουν παρακολουθήσει. Τέλος, δεν υπήρξε δάσκαλος από τους ερωτηθέντες, ο οποίος να διαθέτει κάποιο άλλο ακαδημαϊκό προσόν διαφορετικό από τα προαναφερθέντα.

Ακόμη, ως προς το σύστημα διορισμού με το οποίο οι συμμετέχοντες δάσκαλοι προσλήφθηκαν στη δημόσια εκπαίδευση, οι 89 δάσκαλοι, δηλαδή **ποσοστό 57,4%**, διορίστηκαν με το σύστημα της Επετηρίδας, οι 40 δάσκαλοι, δηλαδή **ποσοστό 25,8%**, διορίστηκαν με το σύστημα του ΑΣΕΠ, οι 5 (**ποσοστό 3,2%**) διορίστηκαν μέσω του Ενιαίου Πίνακα Αναπληρωτών, ενώ οι υπόλοιποι 21 δάσκαλοι, **ποσοστό 13,5%**, δεν έχουν διοριστεί ακόμα.

6.2. Παρουσίαση των Ευρημάτων του Β΄ Μέρους του Ερωτηματολογίου: Το Σύστημα Διορισμού της Επετηρίδας

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας από το Β΄ Μέρος του ερωτηματολογίου. Πρόκειται για τα ευρήματα της έρευνας που αναφέρονται στο σύστημα διορισμού της Επετηρίδας και ειδικότερα, για την άποψη που έχουν οι ερωτηθέντες δάσκαλοι σχετικά με το συγκεκριμένο σύστημα διορισμού.

Περισσότερο αναλυτικά, στην πρώτη ερώτηση (Β1) του Β΄ Μέρους του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους δασκάλους να επισημάνουν σε ποιο βαθμό συμφωνούν με τις δέκα (10) προτάσεις/θέσεις που σχετίζονται με το σύστημα της Επετηρίδας, δηλώνοντας τη συμφωνία τους ως προς την απάντηση κατά αύξουσα σειρά από το 1 («Καθόλου») έως το 5 («Πάρα πολύ») (κλίμακα Likert). Αναφορικά με τις δέκα αυτές προτάσεις, οι πρώτες πέντε αποτελούν τις θέσεις των υποστηρικτών της Επετηρίδας, όπως αυτές προκύπτουν από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας και οι υπόλοιπες πέντε, τα επιχειρήματα των επικριτών της Επετηρίδας. Στον πίνακα που ακολουθεί,

παρουσιάζονται οι απόψεις των δασκάλων και στη συνέχεια, πραγματοποιείται ο σχολιασμός του πίνακα.

Θέσεις για το Σύστημα Διορισμού της Επετηρίδας	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
1. Η Επετηρίδα ως ένα αδιάβλητο και πλήρως αντικειμενικό σύστημα	3,92	1,060
2. Η Επετηρίδα ως ένα δίκαιο σύστημα λόγω τήρησης στη σειρά υποβολής αίτησης διορισμού	3,88	1,145
3. Η Επετηρίδα προσδίδει αίσθημα ασφάλειας και σιγουριάς στον υποψήφιο ως προς το διορισμό	3,78	1,130
4. Η Επετηρίδα ως ένας άμεσος τρόπος στελέχωσης των σχολικών μονάδων	3,57	1,222
5. Η Επετηρίδα ως ένας τρόπος απόκτησης ωριμότητας κατά το διάστημα αναμονής διορισμού	2,75	1,241
6. Η Επετηρίδα σχετίζεται με την συσσώρευση αδιόριστων δασκάλων	2,59	1,347
7. Η Επετηρίδα ως ένα αναποτελεσματικό σύστημα εξαιτίας της επιστημονικής και παιδαγωγικής αποξένωσης από το μεγάλο χρόνο αναμονής διορισμού	3,13	1,079
8. Η Επετηρίδα ως ένα ελλιπές σύστημα εξαιτίας των παρωχημένων γνώσεων των νεοδιοριζόμενων δασκάλων λόγω μακροχρόνιας αδιοριστίας	3,15	1,127
9. Η Επετηρίδα ως ένα σύστημα εισαγωγής γερασμένων και κουρασμένων εκπαιδευτικών	3,19	1,205
10. Η Επετηρίδα ως αναποτελεσματικό σύστημα λόγω έλλειψης αξιολόγησης και ελέγχου των ουσιαστικών προσόντων για διορισμό	3,11	1,225

Πίνακας 1: Καταγραφή των απόψεων των δασκάλων σχετικά με το σύστημα διορισμού της Επετηρίδας

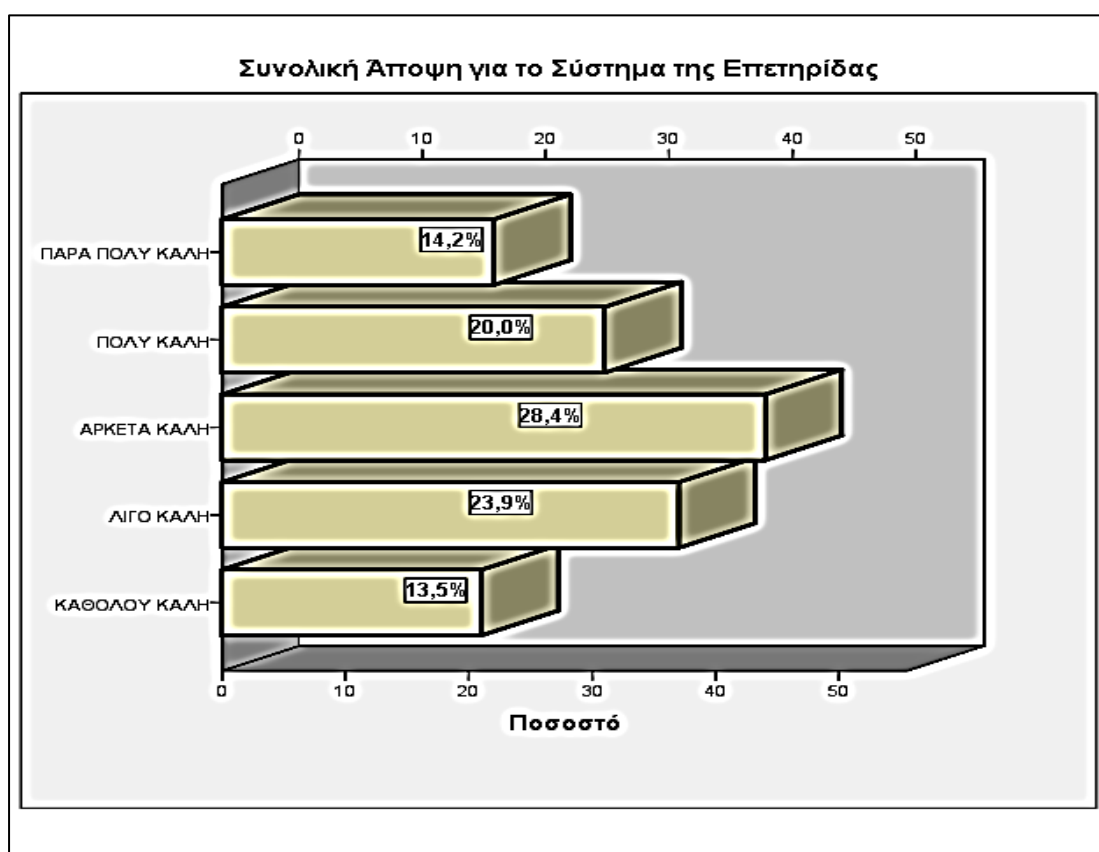
Παρατηρώντας τον παραπάνω πίνακα, διαπιστώνουμε πως οι δάσκαλοι σε γενικές γραμμές, συμφωνούν **αρκετά** με το σύστημα διορισμού της Επετηρίδας, καθώς οι μέσοι όροι των απαντήσεων των δασκάλων για τις πρώτες πέντε προτάσεις, οι οποίες αποτελούν τα πλεονεκτήματα της Επετηρίδας, κυμαίνονται από 2,75 έως 3,92. Αντιθέτως, στις πέντε τελευταίες προτάσεις, που αποτελούν τα μειονεκτήματα της Επετη-

ρίδας, οι ερωτηθέντες δάσκαλοι συμφωνούν **λίγο**, με τους μέσους όρους των απαντήσεων να κυμαίνονται από 2,59 έως 3,19.

Αναλυτικότερα, η πλειοψηφία των δασκάλων συμφωνεί «πάρα πολύ» (**ποσοστό 38,7%**) και «πολύ» (**ποσοστό 27,7%**) ότι η Επετηρίδα αποτελεί ένα αδιάβλητο και πλήρως αντικειμενικό σύστημα διορισμού. Στην πρόταση ότι η Επετηρίδα είναι δίκαιη, καθώς ακολουθείται η σειρά υποβολής της αίτησης διορισμού, οι ερωτηθέντες δάσκαλοι συμφωνούν «πάρα πολύ» (**ποσοστό 38,7%**) και «πολύ» (**ποσοστό 29,7%**), καθώς και για την πρόταση ότι η Επετηρίδα προσδίδει ένα αίσθημα σιγουριάς και ασφάλειας στον υποψήφιο, ο οποίος περιμένει τη σειρά του για να διοριστεί («πάρα πολύ»: **ποσοστό 34,2%**, «πολύ»: **ποσοστό 26,5%**, «αρκετά»: **ποσοστό 26,5%**). Επιπλέον, η πλειοψηφία των δασκάλων συμφωνεί «πάρα πολύ» (**ποσοστό 29%**) και «πολύ» (**ποσοστό 25,8%**) ότι η Επετηρίδα αποτελεί έναν άμεσο τρόπο στελέχωσης των σχολικών μονάδων. Ακόμα, οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην έρευνα συμφωνούν «λίγο» (**ποσοστό 31%**) και «αρκετά» (**ποσοστό 23,9%**) ότι η Επετηρίδα δίνει το πλεονέκτημα στον υποψήφιο να αποκτήσει ωριμότητα και να αξιοποιήσει προς δικό του όφελος τον χρόνο αναμονής διορισμού.

Από την άλλη πλευρά, αναφορικά με τις πέντε τελευταίες προτάσεις, που είναι τα μειονεκτήματα της Επετηρίδας, η πλειονότητα των δασκάλων συμφωνεί «λίγο» (**ποσοστό 28,4%**) ή ακόμα και «καθόλου» (**ποσοστό 25,8%**) με την θέση ότι η Επετηρίδα σχετίζεται με την συσσώρευση αδιόριστων δασκάλων. Σχετικά με την άποψη ότι η Επετηρίδα είναι αναποτελεσματική, καθώς οδηγεί το δάσκαλο στην επιστημονική και παιδαγωγική αποξένωση λόγω του μεγάλου χρόνου αναμονής διορισμού, η πλειοψηφία των δασκάλων συμφωνεί «αρκετά» (**ποσοστό 38,7%**) και «πολύ» (**ποσοστό 25,8%**). Επίσης, η πλειοψηφία των δασκάλων συμφωνεί «πολύ» (**ποσοστό 32,9%**) και «αρκετά» (**ποσοστό 29,7%**) στην άποψη ότι η Επετηρίδα χαρακτηρίζεται ελλιπής, αφού η μακροχρόνια αδιοριστία έχει ως συνέπεια οι γνώσεις των νεοδιοριζόμενων δασκάλων να είναι παρωχημένες. Επιπλέον, στον χαρακτηρισμό της Επετηρίδας ότι αποτελεί «ένα σύστημα εισαγωγής γερασμένων και κουρασμένων από τα πολλά χρόνια αναμονής εκπαιδευτικών» η πλειοψηφία των δασκάλων συμφωνεί «αρκετά» (**ποσοστό 33,5%**) και «πολύ» (**ποσοστό 25,2%**). Ακόμη, όσον αφορά την άποψη ότι η Επετηρίδα είναι αναποτελεσματική, διότι λείπει από αυτή κάθε μορφή αξιολόγησης και ελέγχου των ουσιαστικών προσόντων για διορισμό, οι περισσότεροι δάσκαλοι συμφωνούν «αρκετά» (**ποσοστό 32,9%**) και «πολύ» (**ποσοστό 20,6%**).

Στη συνέχεια, ακολουθεί γράφημα στο οποίο απεικονίζεται η απάντηση στην ερώτηση B2 του ερωτηματολογίου σχετικά με την συνολική άποψη των δασκάλων για το σύστημα διορισμού της Επετηρίδας. Η συγκεκριμένη ερώτηση επιδιώκει να επιβεβαιώσει και να ανακεφαλαιώσει ή ακόμα και να αμφισβητήσει τα ευρήματα της προηγούμενης ερώτησης.



Γράφημα 1: Η συνολική άποψη των δασκάλων για το σύστημα της Επετηρίδας

Όπως προκύπτει από το γράφημα 1, η συνολική άποψη των περισσότερων δασκάλων σχετικά με το σύστημα της Επετηρίδας είναι «αρκετά καλή», με **ποσοστό 28,9%**, γεγονός που επιβεβαιώνει την ερώτηση B1. Ακολουθούν οι δάσκαλοι που έχουν «λίγο καλή» άποψη για την Επετηρίδα με **ποσοστό 23,9%**, στη συνέχεια είναι οι δάσκαλοι που έχουν «πολύ καλή» άποψη για την Επετηρίδα με **ποσοστό 20%**, οι δάσκαλοι που έχουν «πάρα πολύ καλή» άποψη με **ποσοστό 14,2%** και τέλος, οι δάσκαλοι που δεν έχουν «καθόλου καλή» άποψη για την Επετηρίδα με **ποσοστό 13,5%**.

6.3. Παρουσίαση των Ευρημάτων του Γ΄ Μέρους του Ερωτηματολογίου: Το Σύστημα Διορισμού του ΑΣΕΠ

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας από το Γ΄ Μέρος του ερωτηματολογίου. Πρόκειται για τα ευρήματα της έρευνας που αναφέρονται στο σύστημα διορισμού του ΑΣΕΠ και ειδικότερα, για την άποψη που έχουν οι ερωτηθέντες δάσκαλοι σχετικά με το συγκεκριμένο σύστημα διορισμού, αλλά και συγκριτικά με το σύστημα της Επετηρίδας.

Ειδικότερα, στην πρώτη ερώτηση (Γ1) του Γ΄ Μέρους του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους δασκάλους να επισημάνουν σε ποιο βαθμό συμφωνούν με τις δέκα προτάσεις/θέσεις που σχετίζονται με το σύστημα του ΑΣΕΠ, δηλώνοντας τη συμφωνία τους ως προς την απάντηση κατά αύξουσα σειρά από το 1 («Καθόλου») έως το 5 («Πάρα πολύ») (κλίμακα Likert). Αναφορικά με τις δέκα αυτές προτάσεις/θέσεις, οι πρώτες πέντε αποτελούν τις θέσεις των υποστηρικτών του ΑΣΕΠ και οι υπόλοιπες πέντε, τα επιχειρήματα των επικριτών του ΑΣΕΠ, όπως προκύπτουν από τη βιβλιογραφική επισκόπηση. Στον πίνακα που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι απόψεις των δασκάλων για το σύστημα διορισμού του ΑΣΕΠ και στη συνέχεια, πραγματοποιείται ο σχολιασμός του πίνακα.

Θέσεις για το Σύστημα Διορισμού του ΑΣΕΠ	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
1. Ο ΑΣΕΠ ως ένα αξιοκρατικό και αντικειμενικό σύστημα	2,88	1,222
2. Ο ΑΣΕΠ ως ένα σύστημα διαχείρισης και επίλυσης του μεγάλου αριθμού αδιόριστων δασκάλων	2,65	1,137
3. Ο ΑΣΕΠ δημιουργεί στους επιτυχόντες αίσθημα ικανοποίησης από την επιτυχία στο διαγωνισμό	3,17	1,216
4. Ο ΑΣΕΠ ως ένα σύστημα αξιολόγησης και ελέγχου για την είσοδο στο επάγγελμα του δασκάλου	2,68	1,258
5. Ο ΑΣΕΠ δίνει τη δυνατότητα για άμεση επαγγελματική αποκατάσταση των νέων δασκάλων	3,23	1,110
6. Ο ΑΣΕΠ αποτελεί μια ψυχοφθόρα διαδικασία	3,99	0,997

7. Ο ΑΣΕΠ υποβαθμίζει το πτυχίο και αμφισβητεί τις πανεπιστημιακές γνώσεις του υποψηφίου	3,39	1,175
8. Ο ΑΣΕΠ ως μια ανεπαρκής διαδικασία ελέγχου για την εισαγωγή στη δημόσια εκπαίδευση	3,11	1,131
9. Ο ΑΣΕΠ ενισχύει την παραπαιδεία για την επιτυχία στο διαγωνισμό	3,39	1,148
10. Ο ΑΣΕΠ καλλιεργεί τον ανταγωνισμό, τη στείρα απομνημόνευση και την ακρισία	3,73	1,077

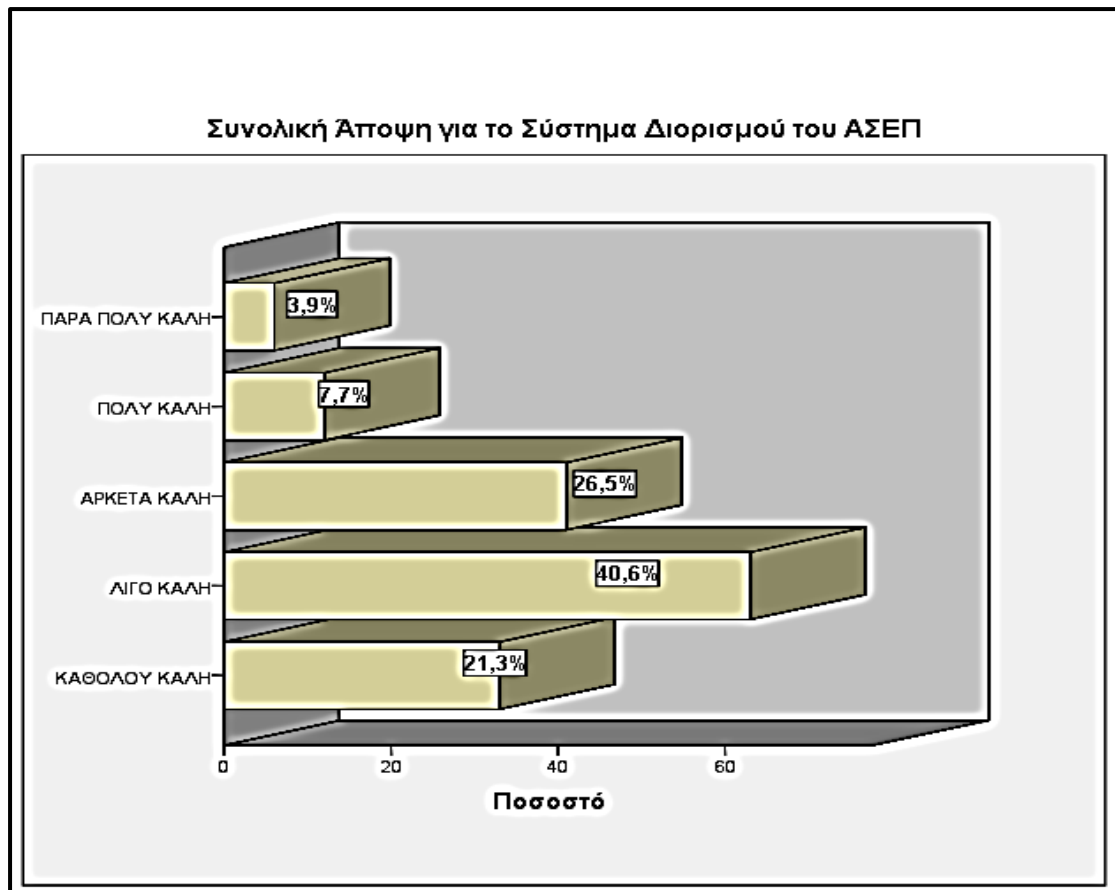
Πίνακας 2: Καταγραφή των απόψεων των δασκάλων σχετικά με το σύστημα διορισμού του ΑΣΕΠ

Όπως προκύπτει από τα ευρήματα του παραπάνω πίνακα, διαπιστώνεται πως οι δάσκαλοι σε γενικές γραμμές, συμφωνούν **λίγο** με το σύστημα διορισμού του ΑΣΕΠ, καθώς οι μέσοι όροι των απαντήσεων των δασκάλων για τις πρώτες πέντε προτάσεις, οι οποίες αποτελούν τα πλεονεκτήματα του ΑΣΕΠ, κυμαίνονται από 2,65 έως 3,23. Αντιθέτως, στις πέντε τελευταίες προτάσεις, που αποτελούν τα μειονεκτήματα του ΑΣΕΠ, οι ερωτηθέντες δάσκαλοι συμφωνούν **αρκετά**, με τους μέσους όρους των απαντήσεων να κυμαίνονται από 3,11 μέχρι 3,99.

Αναλυτικότερα, αναφορικά με τις πέντε πρώτες προτάσεις που αποτελούν τα πλεονεκτήματα του ΑΣΕΠ, η πλειοψηφία των δασκάλων συμφωνεί «λίγο» (**ποσοστό 32,9%**) και «καθόλου» (**ποσοστό 12,3%**) ότι ο ΑΣΕΠ αποτελεί ένα αξιοκρατικό και αντικειμενικό σύστημα. Στην άποψη ότι ο ΑΣΕΠ αποτελεί ένα σύστημα διαχείρισης και επίλυσης του μεγάλου αριθμού αδιόριστων δασκάλων, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων συμφωνεί «λίγο» (**ποσοστό 31,6%**) και «καθόλου» (**ποσοστό 17,4%**). Στην άποψη ότι, ο ΑΣΕΠ δημιουργεί στους επιτυχόντες αίσθημα ικανοποίησης από την επιτυχία τους στο διαγωνισμό, οι περισσότεροι δάσκαλοι συμφωνούν «αρκετά» με **ποσοστό 31,6%** και «πολύ» με **ποσοστό 23,9%**. Ακόμη, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων συμφωνεί «λίγο» (**ποσοστό 31%**) και «καθόλου» (**ποσοστό 20%**) ότι ο ΑΣΕΠ είναι ένα σύστημα αξιολόγησης και ελέγχου για την είσοδο στο επάγγελμα του δασκάλου. Επιπλέον, στην πέμπτη πρόταση ότι ο ΑΣΕΠ δίνει τη δυνατότητα άμεσης επαγγελματικής αποκατάστασης για τους νέους δασκάλους, η συντριπτική πλειοψηφία των δασκάλων συμφωνεί «πολύ» (**ποσοστό 32,9%**) και «αρκετά» (**ποσοστό 30,3%**).

Από την άλλη πλευρά, σχετικά με τις τελευταίες πέντε προτάσεις της ερώτησης Γ1, οι οποίες, όπως προαναφέρθηκε, αποτελούν μειονεκτήματα του ΑΣΕΠ, στην πρόταση ότι ο ΑΣΕΠ αποτελεί μια ψυχοφθόρα διαδικασία, η συντριπτική πλειοψηφία συμφωνεί «πάρα πολύ» (**ποσοστό 39,4%**) και «πολύ» (**ποσοστό 29%**). Ακόμα, οι περισσότεροι δάσκαλοι συμφωνούν «αρκετά» (**ποσοστό 34,8%**) και «πολύ» (**ποσοστό 22,6%**) και «πολύ» (**ποσοστό 22,6%**) ότι ο ΑΣΕΠ υποβαθμίζει το πτυχίο και αμφισβητεί τις πανεπιστημιακές γνώσεις του υποψηφίου. Επίσης, συμφωνούν «αρκετά» (**ποσοστό 35,5%**) και «πολύ» (**ποσοστό 23,9%**) ότι ο ΑΣΕΠ είναι ανεπαρκής διαδικασία ελέγχου για την εισαγωγή στη δημόσια εκπαίδευση. Στην ένατη πρόταση ότι ο ΑΣΕΠ ενισχύει την παραπαιδεία για την επιτυχία στο διαγωνισμό, οι περισσότεροι δάσκαλοι συμφωνούν «αρκετά» (**ποσοστό 29%**) και «πολύ» (**ποσοστό 27,7%**). Τέλος, στην άποψη ότι ο ΑΣΕΠ καλλιεργεί τον ανταγωνισμό, τη στείρα απομνημόνευση και την ακρισία, οι δάσκαλοι συμφωνούν «πολύ» (**ποσοστό 32,3%**) και «πάρα πολύ» (**ποσοστό 28,4%**).

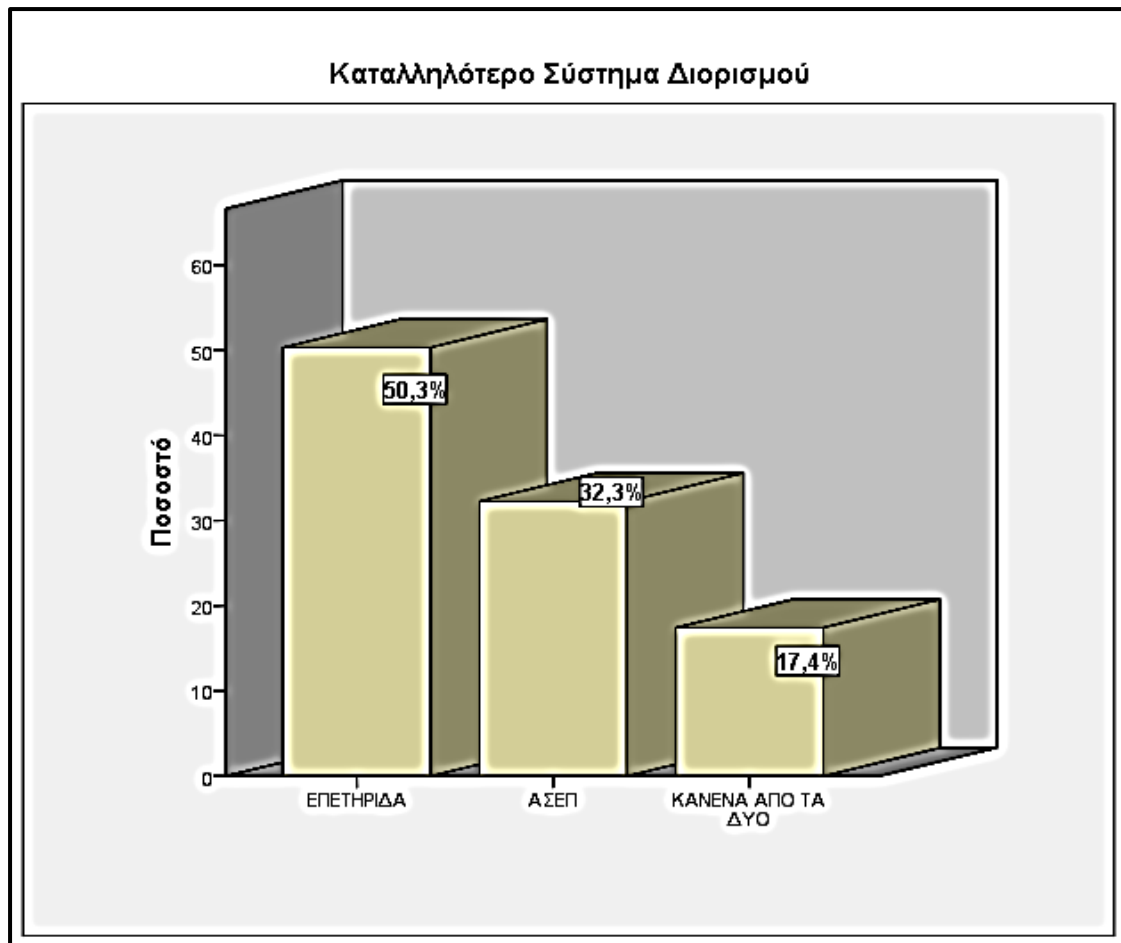
Ακολουθεί η δεύτερη ερώτηση (Γ2) του Γ' μέρους του ερωτηματολογίου, όπου ζητήθηκε από τα υποκείμενα της έρευνας να δηλώσουν ποια είναι η συνολική άποψη που έχουν για το σύστημα διορισμού του ΑΣΕΠ. Η ερώτηση αυτή αποσκοπεί στην επιβεβαίωση και ανακεφαλαίωση ή στην αμφισβήτηση των ευρημάτων της προηγούμενης ερώτησης. Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων δασκάλων φαίνονται στο γράφημα 2 που ακολουθεί.



Γράφημα 2: Η συνολική άποψη των δασκάλων για το σύστημα του ΑΣΕΠ

Από τα στοιχεία του γραφήματος, παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δασκάλων, δηλαδή σε **ποσοστό 40,6%**, έχει «λίγο καλή» άποψη για το σύστημα του ΑΣΕΠ, γεγονός που επιβεβαιώνει την ερώτηση Γ1. Ακολουθούν οι δάσκαλοι που έχουν «αρκετά καλή» άποψη για τον ΑΣΕΠ με **ποσοστό 26,5%**, στη συνέχεια είναι οι δάσκαλοι που δεν έχουν «καθόλου καλή» άποψη για την Επετηρίδα με **ποσοστό 21,3%**, οι δάσκαλοι που έχουν «πολύ καλή» άποψη με **ποσοστό 7,7%** και τέλος, οι δάσκαλοι που έχουν «πάρα πολύ καλή» άποψη για τον ΑΣΕΠ με **ποσοστό 3,9%**.

Στη συνέχεια, στο γράφημα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απαντήσεις των δασκάλων στην ερώτηση Γ3: «Ποια από τα δύο συστήματα διορισμού που αναφέρθηκαν θεωρείτε ότι είναι το καταλληλότερο για τον διορισμό ενός δασκάλου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;».



Γράφημα 3: Η άποψη των δασκάλων για το ποιο είναι το καταλληλότερο σύστημα διορισμού

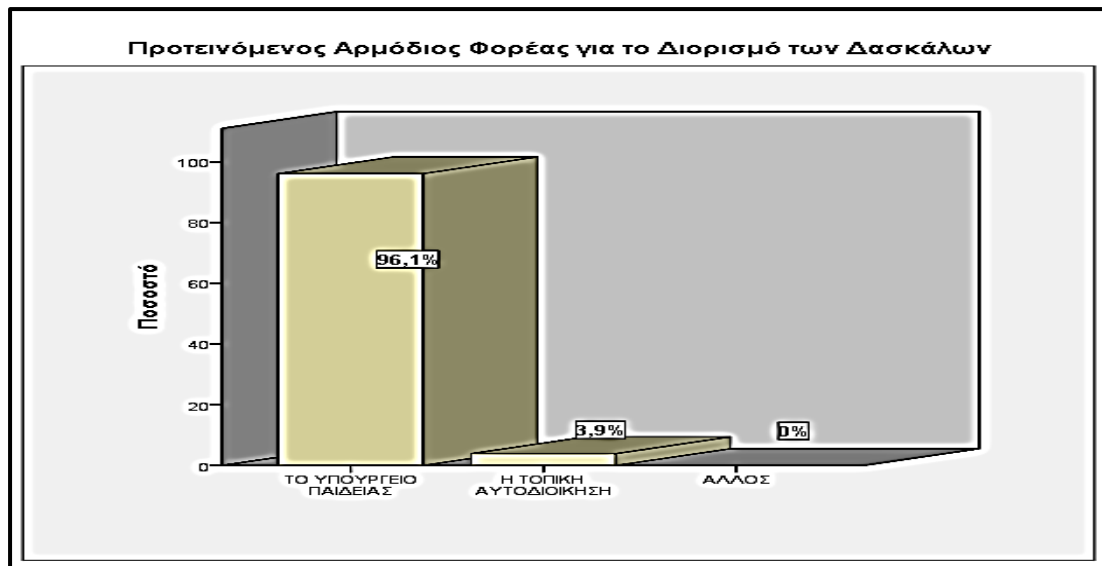
Από το παραπάνω γράφημα προκύπτει ότι **ποσοστό 50,3%** των ερωτηθέντων δασκάλων θεωρεί ότι η Επετηρίδα αποτελεί το καταλληλότερο σύστημα διορισμού των δασκάλων. Ακολουθεί με **ποσοστό 32,3%** ο ΑΣΕΠ και τέλος, ένα **ποσοστό 17,4%** των δασκάλων απάντησε ότι κανένα από τα δύο συστήματα διορισμού δεν είναι κατάλληλο για την είσοδο ενός δασκάλου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.. Μάλιστα, στην απάντηση «Κανένα από τα δύο» μερικοί δάσκαλοι έγραψαν τις δικές τους προτάσεις για το ποιο θεωρούν ότι θα ήταν το καταλληλότερο σύστημα διορισμού. Ως προτάσεις, οι δάσκαλοι έγραψαν «Αξιολόγηση στην τάξη», «Συνδυασμός των δύο», «Μεικτό σύστημα με ποσόστωση», «Να βρει το Υπουργείο», «Μόνη προϋπόθεση για διορισμό η προσκόμιση του πτυχίου και κάλυψη όλων των κενών με μόνιμους εκπαιδευτικούς», «Διορισμοί με 60% Επετηρίδα και 40% ΑΣΕΠ», «Επετηρίδα με την προϋπόθεση ελέγχου του αριθμού εισακτέων στα Παιδαγωγικά Τμήματα», «Συνδυασμός και των δύο συστημάτων», «Κριτήρια Αξιολόγησης εκπαιδευτικών σε συνδυα-

σμό με την Επετηρίδα», «Εξετάσεις και βαθμολογία προσόντων», «Επετηρίδα με έλεγχο των εισακτέων», «Φάκελος με βιογραφικό και συνέντευξη», «Συνδυασμός 50% ΑΣΕΠ και 50% Επετηρίδα», «Διορισμός με ποσόστωση, αλλά και κλήρωση», «Διορισμός με σύνθετη μοριοδότηση», «Συνδυαστικό σύστημα ανά έτος», «ΑΣΕΠ με πρακτική αξιολόγηση από κάποιον ειδικό-ανώτερο», «Διορισμός με βάση το βιογραφικό και τη συνέντευξη», «Με κλήρωση», «Άμεσοι μαζικοί διορισμοί, να σταματήσει επιτέλους ο εμπαιγμός των αναπληρωτών και ωρομισθίων», «Κατευθείαν διορισμός χωρίς καμία διαδικασία-καμία αμφισβήτηση του πτυχίου».

6.4. Παρουσίαση των Ευρημάτων του Δ΄ Μέρους του Ερωτηματολογίου: Το Προτεινόμενο Σύστημα Διορισμού

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας από το Δ΄ Μέρος του ερωτηματολογίου. Πρόκειται για τα ευρήματα της έρευνας που αναφέρονται σε ένα προτεινόμενο σύστημα διορισμού, όπως το διαμορφώνουν οι ίδιοι οι δάσκαλοι μέσα από ερωτήσεις σχετικές με τον φορέα, τον τρόπο διορισμού, τις διαδικασίες, καθώς και μια σειρά παραμέτρων που θα πρέπει ή δεν θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για το διορισμό των δασκάλων στη δημόσια εκπαίδευση.

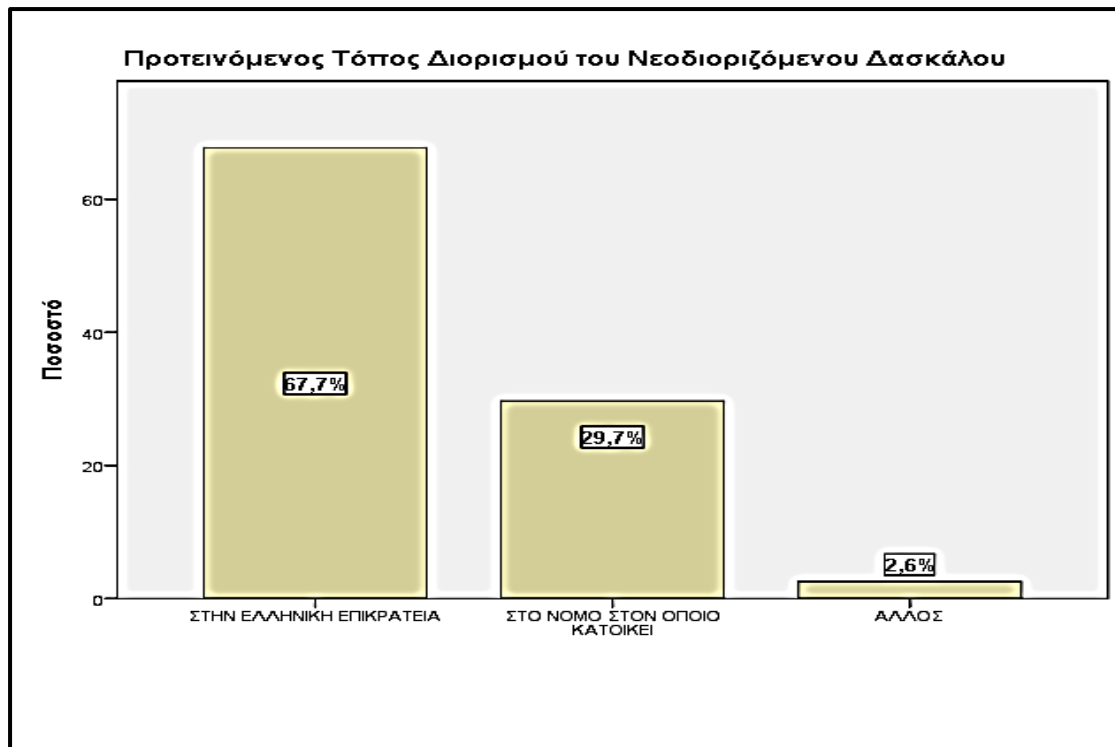
Συγκεκριμένα, στην ερώτηση Δ1 ζητήθηκε από τους δασκάλους να απαντήσουν στο ερώτημα «Ποιος θα επιθυμούσατε να είναι ο αρμόδιος φορέας για το διορισμό των δασκάλων;». Οι απαντήσεις των δασκάλων παρουσιάζονται στο παρακάτω γράφημα.



Γράφημα 4: Οι απόψεις των δασκάλων σχετικά με τον προτεινόμενο αρμόδιο φορέα για τον διορισμό των δασκάλων

Από το παραπάνω γράφημα προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων με **ποσοστό 96,1%** προτείνει ως αρμόδιο φορέα για το διορισμό των δασκάλων το Υπουργείο Παιδείας, με το υπόλοιπο **3,9%** των δασκάλων να προτείνει την Τοπική Αυτοδιοίκηση ως αρμόδιο φορέα. Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι κανένας δάσκαλος δεν πρότεινε άλλο φορέα διαφορετικό από τους ανωτέρω.

Στη συνέχεια, στο γράφημα 5 απεικονίζονται οι απόψεις των δασκάλων σχετικά με την ερώτηση Δ2 για το πού θα επιθυμούσαν οι ερωτηθέντες δάσκαλοι να διορίζεται ο νεοδιοριζόμενος δάσκαλος.



Γράφημα 5: Οι απόψεις των δασκάλων για τον προτεινόμενο τόπο διορισμού των νεοδιοριζόμενων δασκάλων

Από τα στοιχεία του γραφήματος διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία των δασκάλων (**ποσοστό 67,7%**) προτείνει οι νεοδιοριζόμενοι δάσκαλοι να διορίζονται οπουδήποτε στην Ελληνική Επικράτεια, ενώ είναι λιγότεροι οι δάσκαλοι (**ποσοστό 29,7%**) που προτείνουν οι νεοδιοριζόμενοι δάσκαλοι να διορίζονται μόνο στο νομό στον οποίο κατοικούν. Ακόμη, λίγοι δάσκαλοι (**ποσοστό 2,6%**) επιλέγουν την απάντηση «Άλλος», προτείνοντας να διορίζεται ο δάσκαλος «όπου επιθυμεί».

Παρακάτω, παρουσιάζονται οι απαντήσεις στο ερώτημα Δ3 «Με ποιες διαδικασίες θα επιθυμούσατε να διοριστούν οι νέοι δάσκαλοι;».

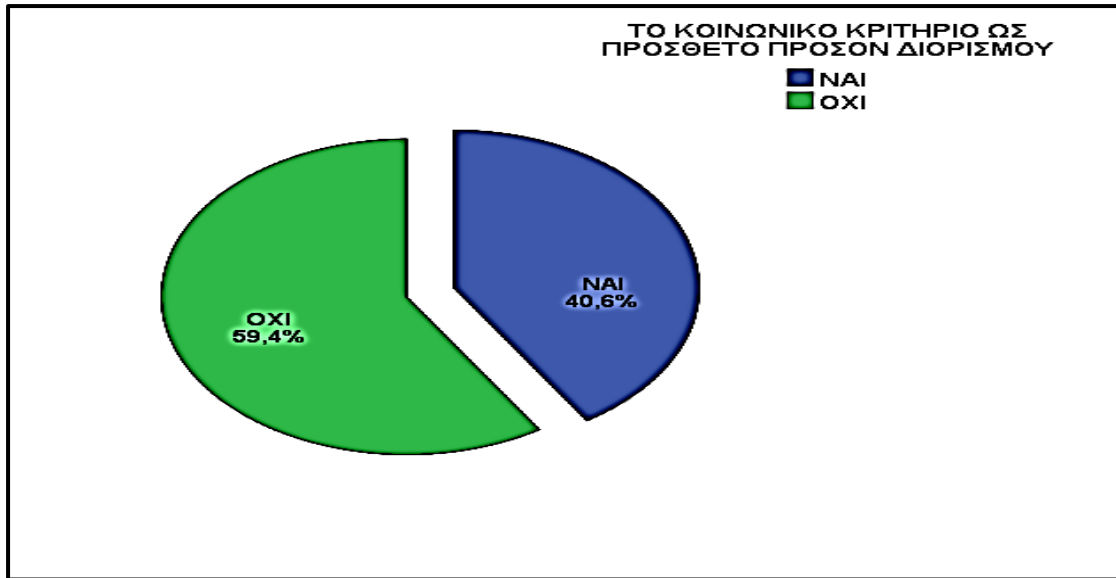
Προτεινόμενες Διαδικασίες για το Διορισμό των Δασκάλων	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Εξετάσεις	12	7,7
Συνέντευξη	3	1,9
Συνδυασμός Εξετάσεων και Συνέντευξης	27	17,4
Βαθμός Πτυχίου	13	8,4
Χρονολογία Απόκτησης Πτυχίου	42	27,1

Συνδυασμός πολλών Κριτηρίων: Βαθμός Πτυχίου, Μεταπτυχιακές Σπουδές, Συνέντευξη	53	34,2
Άλλες	5	3,2
Σύνολο:	155	100,0

Πίνακας 3: Κατανομή των απαντήσεων των δασκάλων σχετικά με τις προτεινόμενες διαδικασίες για τον διορισμό των δασκάλων

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 3, η πλειονότητα των δασκάλων (**ποσοστό 34,2%**) προτείνει οι νέοι δάσκαλοι να διορίζονται μετά από έναν συνδυασμό πολλών κριτηρίων: το βαθμό πτυχίου, τις μεταπτυχιακές σπουδές και την συνέντευξη. Ακολουθούν οι δάσκαλοι με **ποσοστό 27,1%**, οι οποίοι προτείνουν την χρονολογία απόκτησης πτυχίου ως διαδικασία για την είσοδο του υποψηφίου δασκάλου στη δημόσια εκπαίδευση. Ακόμα, πολλοί δάσκαλοι (**ποσοστό 17,4%**) προτείνουν τον συνδυασμό εξετάσεων και συνέντευξης για τον διορισμό των νέων δασκάλων, ενώ λιγότεροι (**ποσοστό 8,4%**) προτείνουν το βαθμό πτυχίου. **Ποσοστό 7,7%** των ερωτηθέντων προτείνει τις εξετάσεις, ενώ **ποσοστό 3,2%** προτείνει άλλες διαδικασίες για το διορισμό των νέων δασκάλων. Μάλιστα, μερικοί συμμετέχοντες δάσκαλοι διευκρινίζουν την επιλογή τους στην απάντηση «Άλλες». Οι προτάσεις που δίνουν είναι οι εξής: «Επετηρίδα, αφού πρώτα έχει υποστεί άξια διαδικασίες εξετάσεων έως την κτήση του πτυχίου», «Διορισμός με τα χρόνια προϋπηρεσίας», «Διορισμός με βάση την χρονολογία απόκτησης πτυχίου, τις μεταπτυχιακές σπουδές, την προϋπηρεσία και την συνέντευξη του υποψηφίου», «Άμεσος διορισμός», «Χωρίς καμία διαδικασιακατευθείαν διορισμός». Τέλος, μία μικρή μερίδα δασκάλων (**ποσοστό 1,9%**) προτείνει την συνέντευξη

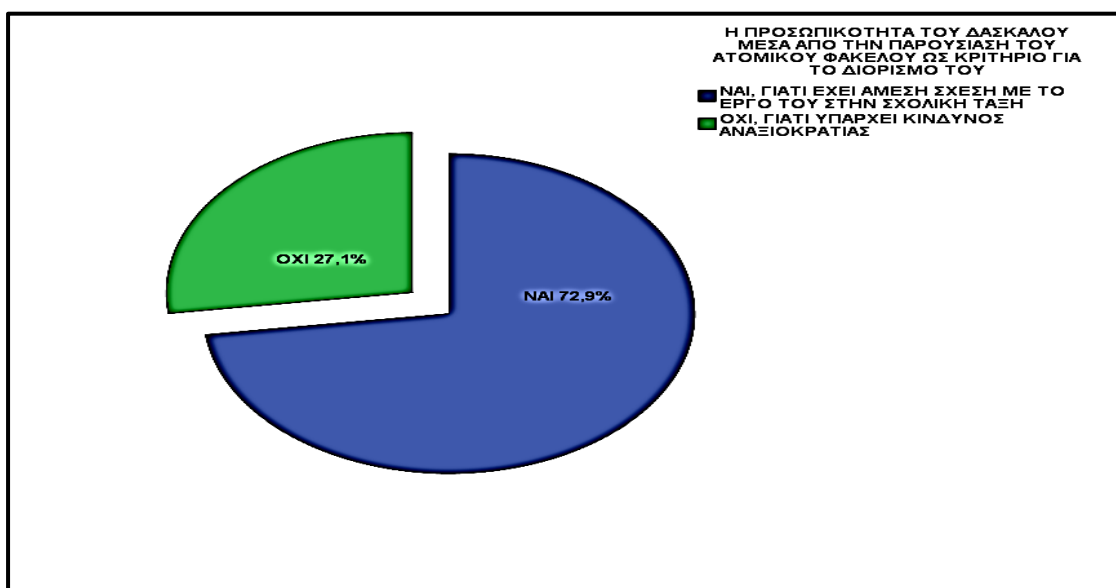
Στο γράφημα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων δασκάλων αναφορικά με το εάν θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα κοινωνικά κριτήρια (οικογενειακή κατάσταση, οικονομική κατάσταση, κτλ.) του υποψηφίου για τον διορισμό του στη δημόσια εκπαίδευση (ερώτηση Δ4).



Γράφημα 7: Οι απόψεις των δασκάλων σχετικά με το εάν θα πρέπει το κοινωνικό κριτήριο να αποτελεί πρόσθετο προσόν διορισμού

Στην ερώτηση Δ4 για το εάν θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το κοινωνικό κριτήριο για το διορισμό ενός δασκάλου, το **59,4%** των ερωτηθέντων απάντησαν «Όχι», ενώ το υπόλοιπο **40,6%** απάντησαν «Ναι».

Τέλος, στο ακόλουθο γράφημα παρουσιάζονται οι απαντήσεις των δασκάλων στην ερώτηση Δ5: «Θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η προσωπικότητα του δασκάλου (λήψη πρωτοβουλιών, ενδιαφέροντα, καινοτόμες δράσεις, κ.ά.) για τον διορισμό του, όπως παρουσιάζεται μέσα από τον ατομικό του φάκελο;».



Γράφημα 8: Οι απόψεις των δασκάλων σχετικά με το εάν θα πρέπει η προσωπικότητα του δασκάλου μέσα από την παρουσίαση του ατομικού του φακέλου να αποτελεί κριτήριο για τον διορισμό του

Στην τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου αναφορικά με την προσωπικότητα του δασκάλου μέσα από την παρουσίαση του ατομικού του φακέλου ως κριτήριο για τον διορισμό του, η συντριπτική πλειοψηφία των δασκάλων (**ποσοστό 72,9%**) απάντησε «Ναι, γιατί έχει άμεση σχέση με το έργο του στην σχολική τάξη», ενώ το υπόλοιπο **27,1%** απάντησε «Όχι, γιατί υπάρχει κίνδυνος αναξιοκρατίας».

6.5. Παρουσίαση των Ευρημάτων από τον Έλεγχο Ανεξαρτησίας χ^2

Προκειμένου να διερευνηθεί η σχέση που τυχόν υπάρχει μεταξύ δύο μεταβλητών, πραγματοποιήθηκε έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 .

Αρχικά, εξετάστηκε εάν η σχέση εργασίας με την οποία προσλήφθηκαν οι ερωτηθέντες δάσκαλοι σχετίζεται με την άποψή τους για το καταλληλότερο σύστημα διορισμού (Α3. Σχέση Εργασίας * Γ3. Καταλληλότερο Σύστημα Διορισμού).

Ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 των μεταβλητών «Σχέση Εργασίας» και «Καταλληλότερο Σύστημα Διορισμού» δεν κατέστη έγκυρος, καθώς δεν πληρούνται οι προϋποθέσεις.

Στη συνέχεια, εξετάστηκε εάν τα ακαδημαϊκά προσόντα των ερωτηθέντων δασκάλων σχετίζονται με την άποψή τους για το καταλληλότερο σύστημα διορισμού (Α5. Ακαδημαϊκά Προσόντα * Γ3. Καταλληλότερο Σύστημα Διορισμού).

Ο έλεγχος ανεξαρτησίας των μεταβλητών «Ακαδημαϊκά Προσόντα» και «Καταλληλότερο Σύστημα Διορισμού» παρουσιάζεται παρακάτω.

Ως προς το ακαδημαϊκό προσόν «Δεύτερο Πτυχίο» δεν υπάρχει στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ($\chi^2(2) = .855, p > .05$).

Ως προς το ακαδημαϊκό προσόν «Μεταπτυχιακός Τίτλος», ο έλεγχος ανεξαρτησίας των μεταβλητών «Μεταπτυχιακός Τίτλος» και «Καταλληλότερο Σύστημα Διορισμού» έδειξε ότι το εύρημα είναι στατιστικά σημαντικό ($\chi^2(2) = 17.044, p < .05$). Ειδικότερα, η πλειοψηφία των δασκάλων που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου (ποσοστό 73,7%) επιλέγουν ως καταλληλότερο σύστημα διορισμού το διαγωνισμό του ΑΣΕΠ, ενώ αντιθέτως η πλειοψηφία των δασκάλων που δε διαθέτουν μεταπτυχιακό

τίτλο (ποσοστό 54,4%) θεωρούν ως καταλληλότερο σύστημα διορισμού την Επετηρίδα.

Ως προς το ακαδημαϊκό προσόν «Διδακτορικός Τίτλος», ο έλεγχος ανεξαρτησίας των μεταβλητών «Διδακτορικός Τίτλος» και «Καταλληλότερο Σύστημα Διορισμού» δεν κατέστη έγκυρος, καθώς δεν πληρούνται οι προϋποθέσεις.

Αναφορικά με το ακαδημαϊκό προσόν «Μετεκπαίδευση/ Διδασκαλείο», ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 των μεταβλητών «Μετεκπαίδευση/ Διδασκαλείο» και «Καταλληλότερο Σύστημα Διορισμού» έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ($\chi^2(2) = 2.191, p > .05$).

Τέλος, μεταξύ των μεταβλητών «Άλλο» ακαδημαϊκό προσόν και «Καταλληλότερο Σύστημα διορισμού» δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί κανένας έλεγχος ανεξαρτησίας, καθώς κανένας συμμετέχων στην έρευνα δάσκαλος δε διέθετε κανένα άλλο ακαδημαϊκό προσόν διαφορετικό από τα προαναφερθέντα.

Στη συνέχεια, εξετάστηκε εάν τα ακαδημαϊκά προσόντα των ερωτηθέντων δασκάλων σχετίζονται με την άποψή τους για τις προτεινόμενες διαδικασίες διορισμού (Α5. Ακαδημαϊκά Προσόντα Χ Δ3. Προτεινόμενες Διαδικασίες Διορισμού).

Ο έλεγχος ανεξαρτησίας των μεταβλητών «Ακαδημαϊκά Προσόντα» και «Προτεινόμενες Διαδικασίες Διορισμού» παρουσιάζεται παρακάτω.

Ως προς το ακαδημαϊκό προσόν «Δεύτερο Πτυχίο», ο έλεγχος δεν κατέστη έγκυρος, καθώς δεν πληρούνται οι προϋποθέσεις.

Ομοίως, ως προς το ακαδημαϊκό προσόν «Μεταπτυχιακός Τίτλος, ο έλεγχος ανεξαρτησίας δεν κατέστη έγκυρος, καθώς δεν πληρούνται οι προϋποθέσεις.

Το ίδιο ισχύει και για τον έλεγχο ανεξαρτησίας των μεταβλητών «Διδακτορικός Τίτλος» και «Προτεινόμενες Διαδικασίες Διορισμού». Ο έλεγχος δεν κατέστη έγκυρος, καθώς δεν πληρούνται οι προϋποθέσεις.

Ομοίως και στον έλεγχο ανεξαρτησίας των μεταβλητών «Μετεκπαίδευση/ Διδασκαλείο» και «Προτεινόμενες Διαδικασίες Διορισμού». Ο έλεγχος δεν κατέστη έγκυρος, διότι δεν ικανοποιούνται οι προϋποθέσεις.

Τέλος, μεταξύ των μεταβλητών «Άλλο» ακαδημαϊκό προσόν και «Προτεινόμενες Διαδικασίες Διορισμού» δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί κανένας έλεγχος ανεξαρτησίας, διότι δεν υπήρξε δάσκαλος που να διέθετε άλλο ακαδημαϊκό προσόν διαφορετικό από τα προαναφερθέντα.

Εν συνεχεία, διερευνήθηκε εάν το σύστημα διορισμού με το οποίο προσλήφθηκαν οι δάσκαλοι στη δημόσια εκπαίδευση σχετίζεται με την συνολική άποψη που έχουν για το σύστημα της Επετηρίδας (Α6. Σύστημα Διορισμού * Β2. Συνολική Άποψη για την Επετηρίδα). Για το σκοπό αυτό, πραγματοποιήθηκε επανακωδικοποίηση (Recode) των απαντήσεων στη μεταβλητή Β2 «Συνολική Άποψη για την Επετηρίδα». Ειδικότερα, οι απαντήσεις «Καθόλου Καλή» και «Λίγο Καλή» κωδικοποιήθηκαν με την τιμή 1 (αρνητική άποψη για την Επετηρίδα), η «Αρκετά Καλή» με την τιμή 2 και οι απαντήσεις «Πολύ Καλή» και «Πάρα Πολύ Καλή» με την τιμή 3 (θετική άποψη για την Επετηρίδα).

Ο έλεγχος ανεξαρτησίας των μεταβλητών «Σύστημα Διορισμού» και «Συνολική Άποψη για την Επετηρίδα» έδειξε ότι το εύρημα είναι στατιστικά σημαντικό ($\chi^2(6) = 68.403, p < .05$). Ειδικότερα, η πλειοψηφία των δασκάλων που διορίστηκαν με την Επετηρίδα (ποσοστό 53,9%) έχουν θετική άποψη για την Επετηρίδα (τιμή 3), ενώ η πλειοψηφία των δασκάλων που διορίστηκαν με το διαγωνισμό του ΑΣΕΠ (ποσοστό 77,5%) έχουν αρνητική άποψη για την Επετηρίδα (τιμή 1). Επιπλέον, και η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δασκάλων που δεν έχουν διοριστεί ακόμα (ποσοστό 66,7%) έχουν αρνητική άποψη για την Επετηρίδα (τιμή 1).

Στη συνέχεια, εξετάστηκε εάν το σύστημα διορισμού με το οποίο προσλήφθηκαν οι δάσκαλοι στη δημόσια εκπαίδευση σχετίζεται με την συνολική άποψη που έχουν για το σύστημα του ΑΣΕΠ (Α6. Σύστημα Διορισμού * Γ2. Συνολική Άποψη για τον ΑΣΕΠ). Για το σκοπό αυτό, πραγματοποιήθηκε επανακωδικοποίηση (Recode) των απαντήσεων στη μεταβλητή Γ2 «Συνολική Άποψη για τον ΑΣΕΠ». Ειδικότερα, οι απαντήσεις «Καθόλου Καλή» και «Λίγο Καλή» κωδικοποιήθηκαν με την τιμή 1 (αρνητική άποψη για τον ΑΣΕΠ), η απάντηση «Αρκετά Καλή» με την τιμή 2 και οι απαντήσεις «Πολύ Καλή» και «Πάρα Πολύ Καλή» με την τιμή 3 (θετική άποψη για τον ΑΣΕΠ).

Ωστόσο, ο έλεγχος ανεξαρτησίας των μεταβλητών «Σύστημα Διορισμού» και «Συνολική Άποψη για τον ΑΣΕΠ» δεν κατέστη έγκυρος, καθώς δεν πληρούνται οι προϋποθέσεις.

Τέλος, διερευνήθηκε εάν το σύστημα διορισμού με το οποίο προσλήφθηκαν οι δάσκαλοι στη δημόσια εκπαίδευση σχετίζεται με την άποψή τους για το καταλληλότερο σύστημα διορισμού (Α6. Σύστημα Διορισμού * Γ3. Καταλληλότερο Σύστημα Διορισμού). Για αυτό το λόγο, πραγματοποιήθηκε επανακωδικοποίηση (Recode) των απα-

ντήσεων στη μεταβλητή Γ3 «Καταλληλότερο Σύστημα Διορισμού». Ειδικότερα, η απάντηση «Επετηρίδα» κωδικοποιήθηκε με την τιμή 1 και η απάντηση «ΑΣΕΠ» με την τιμή 2.

Παρόλ' αυτά, ο έλεγχος ανεξαρτησίας των δύο μεταβλητών «Σύστημα Διορισμού» και «Καταλληλότερο Σύστημα Διορισμού» δεν κατέστη έγκυρος, καθώς δε πληρούνται οι προϋποθέσεις.

Κεφάλαιο 7^ο: Η Συζήτηση των Αποτελεσμάτων της Έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση και καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών (δασκάλων ΠΕ70) για τα συστήματα διορισμού τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πιο αναλυτικά, επιχειρήθηκε να αποτυπωθούν οι απόψεις των δασκάλων του Νομού Ιωαννίνων σχετικά με το σύστημα διορισμού της Επετηρίδας, του συστήματος διορισμού του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ, καθώς και ενός προτεινόμενου συστήματος διορισμού.

Επειδή όμως, όπως αναφέρθηκε και σε άλλο σημείο του παρόντος πονήματος, το δείγμα είναι «βολικό», δεν μπορούν να γίνουν γενικεύσεις και τα αποτελέσματα της έρευνας εκφράζονται με μία σχετική επιφύλαξη.

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζεται η συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν από την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων.

7.1. Ποιοτική Ανάλυση των Ευρημάτων του Α΄ Μέρους του Ερωτηματολογίου: Τα Ατομικά και Επαγγελματικά Χαρακτηριστικά των Δασκάλων

Σχετικά με την στελέχωση των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων, η παρουσίαση των αποτελεσμάτων του Α΄ Μέρους του ερωτηματολογίου έδειξε μεγάλη απόκλιση υπέρ των γυναικών του δείγματος. Συγκεκριμένα, από τους 153 δασκάλους που δήλωσαν το φύλο τους, οι γυναίκες καταλαμβάνουν **ποσοστό 60%** του δείγματος, ενώ οι άνδρες **ποσοστό 38,7%**.

Όπως έχει ήδη επισημανθεί, μολονότι το δείγμα της παρούσας έρευνας είναι «βολικό» και δεν μπορεί να γίνει γενίκευση των συμπερασμάτων, ωστόσο, το γεγονός ότι οι γυναίκες του δείγματος υπερτερούν σημαντικά σε σχέση με τους άνδρες μπορεί να δικαιολογηθεί από την θέση ότι οι γυναίκες εκδηλώνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό από ό,τι οι άνδρες ιδιαίτερη προτίμηση φοίτησης στα Παιδαγωγικά Τμήματα. Επομένως, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υπερέχουν των ανδρών.

Την παραπάνω θέση επιβεβαιώνει και η έρευνα που πραγματοποίησαν οι Χ. Κωνσταντίνου και Ν. Μίχος σχετικά με «*Τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης ως πόλος έλξης των υποψηφίων για εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*». Ειδικότερα, από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων της έρευνας προέ-

κυψε ότι από τους 457 φοιτητές που συμμετείχαν στην έρευνα, το μεγαλύτερο ποσοστό (**87,5%**) είναι γυναίκες, ενώ το μικρότερο (**ποσοστό 12,5%**) είναι άνδρες. Με άλλα λόγια, δηλαδή, προκύπτει ότι εννέα (9) από τα δέκα (10) υποκείμενα της έρευνας είναι γυναίκες (Κωνσταντίνου & Μίχος, 2010: 79).

Επίσης, οι περισσότεροι δάσκαλοι είναι ηλικίας μεταξύ 41 έως 50 ετών (**ποσοστό 37,4%**). Αυτό μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι από το 2001 και έπειτα, λόγω των θεσμικών αλλαγών στην εκπαίδευση με βασικότερη τη διεύρυνση του θεσμού του ολοήμερου δημοτικού σχολείου και της ανάγκης στελέχωσής του, διορίστηκε στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ένας πολύ μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών σχεδόν αμέσως ή λίγα μόνο έτη μετά την αποφοίτησή του.

Η θέση αυτή ενισχύεται και από το γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων δασκάλων (**ποσοστό 81,3%**) είναι μόνιμοι και μάλιστα, με πολλά χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, συγκεκριμένα από 21 μέχρι και 30 έτη (**ποσοστό 39,4%**). Το μικρό ποσοστό αναπληρωτών, αλλά και ωρομισθίων (**ποσοστό 18,7%**) που εργάζεται στα δημοτικά σχολεία οφείλεται στο γεγονός ότι ο νομός Ιωαννίνων είναι ένας νομός με μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών, λόγω της λειτουργίας της Παιδαγωγικής Ακαδημίας της Βελλάς και της Παιδαγωγικής Ακαδημίας που λειτουργούσαν στο νομό, πριν από την ίδρυση των αντίστοιχων Πανεπιστημιακών Τμημάτων, ενώ τα κενά που δημιουργούνται καλύπτονται, κυρίως, από μεταθέσεις ή αποσπάσεις εκπαιδευτικών, οι οποίοι βρίσκονται ήδη αρκετά χρόνια στο επάγγελμα.

Όσον αφορά τα ακαδημαϊκά προσόντα των υποκειμένων του δείγματος πέραν του βασικού πτυχίου, μόλις ένα μικρό ποσοστό κατέχει περαιτέρω ακαδημαϊκά προσόντα. Αναλυτικότερα, **ποσοστό 17,4%** των δασκάλων κατέχει δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι. ή Τ.Ε.Ι. και ομοίως, ένα **ποσοστό 17,4%** του δείγματος είναι κάτοχος διπλώματος Διδασκαλείου ή Μετεκπαίδευσης. Η ύπαρξη αρκετών εκπαιδευτικών που κατέχουν δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι. ή Τ.Ε.Ι. ερμηνεύεται από τη λειτουργία πληθώρας πανεπιστημιακών και τεχνολογικών σχολών στα Ιωάννινα. Ακόμη, η ύπαρξη αρκετών δασκάλων που έχουν δίπλωμα Διδασκαλείου ή Μετεκπαίδευσης οφείλεται στο γεγονός ότι μέχρι πρόσφατα στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων λειτουργούσε Διδασκαλείο. Ωστόσο, διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία των δασκάλων που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα δεν έχει πραγματοποιήσει περαιτέρω σπουδές, πέραν των βασικών που απαιτούνται για το διορισμό τους στην εκπαίδευση.

Τέλος, αναφορικά με το σύστημα διορισμού με το οποίο οι περισσότεροι δάσκαλοι προσλήφθηκαν στη δημόσια εκπαίδευση, αυτό είναι με μεγάλη πλειοψηφία (**ποσοστό 57, 4%**) το σύστημα της Επετηρίδας. Το ως άνω ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό δικαιολογείται από το γεγονός ότι η Επετηρίδα αποτέλεσε για περίπου πενήντα χρόνια το σύστημα εισαγωγής των δασκάλων στη δημόσια εκπαίδευση, σε συνδυασμό, άλλωστε, με το γεγονός ότι η πλειοψηφία των δασκάλων κυμαίνεται από 41 έως 50 ετών. Αντιθέτως, αξίζει να επισημανθεί ότι μόλις το **25,8%** των δασκάλων διορίστηκαν με το σύστημα διορισμού του ΑΣΕΠ.

7.2. Ποιοτική Ανάλυση των Ευρημάτων του Β΄ Μέρους του Ερωτηματολογίου: Το Σύστημα Διορισμού της Επετηρίδας

Στην πρώτη ερώτηση του Β΄ Μέρους του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους δασκάλους να επισημάνουν σε ποιο βαθμό από το ένα (1) που εκφράζει το «Καθόλου» μέχρι το πέντε (5) που εκφράζει το «Πάρα πολύ» συμφωνούν με δέκα (10) προτάσεις/θέσεις, οι οποίες αναφέρονται στο σύστημα διορισμού της Επετηρίδας. Αναφορικά με αυτές τις προτάσεις, οι συγκεκριμένες προκύπτουν από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Οι πρώτες πέντε (5) αποτελούν πλεονεκτήματα της Επετηρίδας, ενώ οι υπόλοιπες πέντε (5) μειονεκτήματά της.

Περνώντας στην ανάλυση των ειδικών ερωτήσεων, κρίνεται σημαντικό να επισημανθεί πως οι δάσκαλοι συμφωνούν **αρκετά** με το σύστημα διορισμού της Επετηρίδας, καθώς οι μέσοι όροι των απαντήσεων των δασκάλων για τις πρώτες πέντε (5) προτάσεις, οι οποίες αποτελούν τα πλεονεκτήματα της Επετηρίδας, κυμαίνονται από 2,75 έως 3,92. Αντιθέτως, στις πέντε (5) τελευταίες προτάσεις, που αποτελούν τα μειονεκτήματα της Επετηρίδας, οι ερωτηθέντες δάσκαλοι συμφωνούν **λίγο**, με τους μέσους όρους των απαντήσεων να κυμαίνονται από 2,59 έως 3,19. Επομένως, εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι δάσκαλοι έχουν μία αρκετά θετική άποψη για την Επετηρίδα.

Πράγματι, από την ανάλυση των ευρημάτων προέκυψε ότι η πλειονότητα των δασκάλων συμφωνούν «πάρα πολύ» ιδίως στις πρώτες τέσσερις (4) προτάσεις/θέσεις.

Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι δάσκαλοι με **ποσοστό 38,7%** συμφωνούν «πάρα πολύ» ότι το σύστημα διορισμού της Επετηρίδας αποτελεί ένα αδιάβλητο και πλήρως αντικειμενικό σύστημα επιλογής των νέων δασκάλων. Την θέση αυτή για την αδια-

βλητότητα και αντικειμενικότητα του συγκεκριμένου συστήματος επιβεβαιώνει ο Δ. Κλάδης, ο οποίος, μεταξύ άλλων, αναφέρει ότι «*το σύστημα διορισμού της επετηρίδας έχει καταξιωθεί στη συνείδηση των εκπαιδευτικών, αλλά και της κοινωνίας γενικότερα, ως ένα σύστημα αντικειμενικό και αδιάβλητο*» (Κλάδης, 1991: 4). Επιπλέον, η συγκεκριμένη θέση ενισχύεται από την άποψη του Κ. Αγγελάκου ότι «*το βασικό πλεονέκτημα του συστήματος αυτού ήταν το γεγονός ότι προφύλασσε τη στελέχωση της εκπαίδευσης από τις κομματικές παρεμβάσεις και εξασφάλιζε το αδιάβλητο στο σύστημα διορισμού των εκπαιδευτικών*» (Αγγελάκος, 2007 1).

Ακολούθως, και στη δεύτερη πρόταση οι περισσότεροι δάσκαλοι (**ποσοστό 38,7%**) συμφωνούν «*πάρα πολύ*» ότι η Επετηρίδα είναι ένας δίκαιος τρόπος διορισμού, αφού υπάρχει μία ιεράρχηση στον διορισμό τους στην εκπαίδευση ανάλογα με τη σειρά που έχουν εγγραφεί στους πίνακες διοριστέων. Την παραπάνω διαπίστωση επιβεβαιώνει και ο Δ. Κλάδης, ο οποίος, μάλιστα, εξηγεί ότι η δικαιοσύνη του συστήματος που προκύπτει από την ιεράρχηση στον τρόπο πρόσληψης σχετίζεται με την προσπάθεια μείωσης και εξάλειψης οποιασδήποτε πιθανότητας κομματικών παρεμβάσεων και πελατειακών σχέσεων (Κλάδης, 1991: 5), για το οποίο αναφέρθηκε και ο Κ. Αγγελάκος (Αγγελάκος, 2007: 1).

Αναφορικά με την τρίτη πρόταση, η πλειοψηφία των δασκάλων (**ποσοστό 34,2%**) συμφωνεί «*πάρα πολύ*» ότι η Επετηρίδα προσδίδει ένα αίσθημα ασφάλειας και σιγουριάς στον υποψήφιο, ο οποίος περιμένει την σειρά του για διορισμό. Παρατηρείται, λοιπόν, το γεγονός ότι η ύπαρξη αυτής της σειράς ως προς τον διορισμό, προσδίδει κι ένα ακόμη θετικό χαρακτηριστικό, αυτό της σταθερότητας, το οποίο βρίσκει απόλυτα σύμφωνους τους περισσότερους δασκάλους. Την θέση αυτή υποστηρίζει και η Μ. Λίκα (2014) στη μεταπτυχιακή διπλωματική της εργασία «*Το σύστημα πρόσληψης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα υπό το πρίσμα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων του 19ου και 20ού αιώνα: Το παράδειγμα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*», παραθέτοντας, μάλιστα, και τα σχετικά λόγια μιας εκπαιδευτικού: «*τα πλεονεκτήματα ήταν σίγουρα, ..., ψυχολογικά για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ότι μπορούσε να υπολογίσει πότε θα διοριστεί, ήξερε ότι θα προσληφθεί σίγουρα κάποια στιγμή [...]*» (Λίκα, 2014: 107).

Στην τέταρτη θέση, και πάλι η πλειοψηφία των δασκάλων (**ποσοστό 29%**) συμφωνεί «*πάρα πολύ*» ότι η Επετηρίδα αποτελεί έναν άμεσο τρόπο στελέχωσης των σχολικών μονάδων. Με την παραπάνω τοποθέτηση συμφωνεί και η Μ. Λίκα (2014)

στα ευρήματά της όσον αφορά τους φιλολόγους, παρουσιάζοντας ενδεικτικά τα λόγια μιας εκπαιδευτικού: *«γενικά το μεγάλο πλεονέκτημα ήταν ότι βγαίναμε λίγα παιδιά από τις σχολές, από κει ξεκινάει το πλεονέκτημα. Πριν δηλαδή που είπαμε είναι αλληλουχία πραγμάτων, οπότε αναπόφευκτα προσλαμβανόμασταν όλοι σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα και όλοι πέφταμε αμέσως από τη θεωρία στην πράξη κι αποκτούσαμε έτσι εμπειρία σε κατάλληλη ηλικία, πριν λήξουν οι αντοχές, πριν προλάβει να συμβεί οτιδήποτε δηλαδή, έτσι ζυμωνόμασταν με την πράξη και τη διδακτική»* (Λίκα, 2014: 107).

Στην πέμπτη άποψη ότι η Επετηρίδα δίνει το πλεονέκτημα στον εκπαιδευτικό να αποκτήσει ωριμότητα και να αξιοποιήσει προς δικό του όφελος τον χρόνο αναμονής διορισμού, η πλειοψηφία των δασκάλων (**ποσοστό 31%**) συμφωνεί «λίγο». Διαπιστώνεται, επομένως, ότι, μολονότι η θέση αυτή αποτελεί πλεονέκτημα της Επετηρίδας, είναι αρνητικά φορτισμένη και οι περισσότεροι δάσκαλοι τείνουν να διαφωνούν με αυτήν. Προφανώς, εξήγηση της εικόνας αυτής αποτελεί το γεγονός ότι οι δάσκαλοι αμφισβητούν αρκετά τη βεβαιότητα που προκύπτει από το ότι κάποιος έχει εξασφαλισμένες τις μελλοντικές του βιοποριστικές ανάγκες, ώστε να έχει τη δυνατότητα να αξιοποιήσει για προσωπικό του όφελος το χρονικό διάστημα που μεσολαβεί από τη λήψη του πτυχίου του έως και τον διορισμό του στο δημόσιο τομέα. Επιπλέον, η νέα τάξη των πραγμάτων στην κοινωνία, η υφιστάμενη οικονομική ύφεση της χώρας, τα υψηλότερα ποσοστά ανεργίας στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα, στοιχεία που συνθέτουν την σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα αποτελούν σοβαρή τροχοπέδη των αποφοίτων στην προσπάθεια εξασφάλισης μιας θέσης εργασίας, ακόμη και διαφορετικής από το αντικείμενο που έχουν σπουδάσει.

Ακολουθούν οι πέντε (5) προτάσεις που χαρακτηρίζονται ως μειονεκτήματα της Επετηρίδας. Ειδικότερα, στην πρόταση ότι το σύστημα της Επετηρίδας σχετίζεται με την συσσώρευση αδιόριστων δασκάλων, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (**ποσοστό 31%**) συμφωνεί «λίγο». Αν και μειονέκτημα, οι δάσκαλοι συμφωνούν λίγο και αυτό, ενδεχομένως, γιατί η πλειοψηφία των δασκάλων, όπως προαναφέρθηκε, διορίστηκε με το σύστημα της Επετηρίδας (**ποσοστό 57,4%**) και είναι ηλικίας μεταξύ 41 έως 50 ετών (**ποσοστό 37,4%**), οπότε, όταν διορίστηκε δεν είχε επέλθει ακόμα το πρόβλημα της συσσώρευσης αδιόριστων δασκάλων στους πίνακες διοριστέων, γνωστούς ως Επετηρίδα και άρα, δεν συμφωνεί με την ανωτέρω θέση.

Περαιτέρω, στην θέση ότι το σύστημα της Επετηρίδας είναι αναποτελεσματικό, καθώς λόγω του μεγάλου χρόνου αναμονής διορισμού οδηγεί το δάσκαλο στην επι-

στημονική και παιδαγωγική αποξένωση από το επάγγελμά του, οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην έρευνα δηλώνουν ότι συμφωνούν «αρκετά» με **ποσοστό 38,7%**. Παρατηρείται, επομένως, ότι οι περισσότεροι δάσκαλοι αναγνωρίζουν το γεγονός ότι ο μεγάλος χρόνος αναμονής διορισμού, στον οποίο οι αδιόριστοι δάσκαλοι ενδεχομένως να έχουν ξεχάσει κιόλας αυτά που έχουν μάθει και ο οποίος τους ωθεί στην αναζήτηση άλλων επαγγελματικών διεξόδων, αποτελεί σοβαρό μειονέκτημα τη Επετηρίδα.

Στην θέση ότι η Επετηρίδα είναι ελλιπής, αφού η μακροχρόνια αδιοριστία έχει ως συνέπεια οι γνώσεις των νεοδιοριζόμενων δασκάλων να είναι παρωχημένες, οι περισσότεροι δάσκαλοι συμφωνούν «αρκετά» (**ποσοστό 32,9%**). Αναλύοντας την παραπάνω άποψη σε σχέση με το υψηλό ποσοστό των δασκάλων που συμφωνούν αρκετά με αυτήν, θεωρείται ότι η συγκεκριμένη αποτελεί επακόλουθο της προηγούμενης πρότασης. Επομένως, από τη στιγμή που η πλειοψηφία των δασκάλων συμφωνεί αρκετά με την επιστημονική και παιδαγωγική αποξένωση των αδιόριστων δασκάλων λόγω του μεγάλου χρόνου αναμονής διορισμού στην εκπαίδευση, ομοίως συμφωνεί αρκετά ότι τα πολλά χρόνια αναμονής των αδιόριστων μέχρι τον διορισμό τους έχουν ως αποτέλεσμα οι γνώσεις τους να είναι παρωχημένες. Άλλωστε, αποτελεί κοινή παραδοχή ότι οι τεχνολογικές και επιστημονικές εξελίξεις, καθώς και η ταχύτητα μεταδιδόμενη γνώση και πληροφόρηση επιβάλλουν συνεχώς αναβάθμιση, ποιοτική βελτίωση και επικαιροποίηση των γνώσεων όχι μόνο των αδιόριστων και νεοδιοριζόμενων, αλλά και εκείνων που έχουν πολλά χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση και διαθέτουν μεγάλη εκπαιδευτική εμπειρία.

Περαιτέρω, στην θέση ότι η Επετηρίδα έχει χαρακτηριστεί «ένα σύστημα εισαγωγής γερασμένων και κουρασμένων από τα πολλά χρόνια αναμονής εκπαιδευτικών, με τους οποίους η κατανόηση και η απλή επικοινωνία είναι πλέον πολύ δύσκολη» και η οποία συγκεκριμένα αποτελεί θέση του Δ. Κλάδη (1991), οι περισσότεροι δάσκαλοι (**ποσοστό 33,5%**) συμφωνούν «λίγο». Το γεγονός αυτό δικαιολογείται ως ένα σημείο από τη γενικότερη θετική εικόνα που έχει η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δασκάλων για την Επετηρίδα, οι οποίοι μάλιστα, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, έχουν διοριστεί με το συγκεκριμένο σύστημα διορισμού. Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι στη συγκεκριμένη άποψη εμπεριέχονται έντονοι χαρακτηρισμοί όπως «γερασμένων» και «κουρασμένων», οι οποίοι ίσως προκαλούν την αρνητική αντίδραση των ερωτηθέντων.

Τέλος, στην άποψη ότι το σύστημα της Επετηρίδας είναι αναποτελεσματικό, διότι λείπει από αυτό κάθε μορφή αξιολόγησης και ελέγχου των ουσιαστικών προσόντων για διορισμό, η πλειοψηφία των δασκάλων (**ποσοστό 32,9%**) συμφωνεί «λίγο». Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει την συνολική θετική εικόνα που έχουν οι ερωτηθέντες για την Επετηρίδα, αφού και στο συγκεκριμένο μειονέκτημα του τρόπου διορισμού της Επετηρίδας οι δάσκαλοι εξακολουθούν να συμφωνούν «λίγο».

Από όλα τα παραπάνω στοιχεία συμπεραίνεται ότι οι ερωτηθέντες δάσκαλοι μέσα από τις απαντήσεις τους δείχνουν να συμφωνούν αρκετά στην πλειοψηφία τους με το σύστημα της Επετηρίδας. Άλλωστε, όπως προκύπτει και από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, δεν θεωρείται τυχαίο το γεγονός ότι το σύστημα της Επετηρίδας αποτέλεσε για πάνω από πενήντα (50) χρόνια, από τη δεκαετία του 1950 μέχρι και το 1997 και συνδυαστικά με το διαγωνισμό του ΑΣΕΠ από το 1997 μέχρι το 2002, το σύστημα με το οποίο διορίζονταν οι δάσκαλοι στη δημόσια ελληνική εκπαίδευση. Ακόμη, σε επιβεβαίωση της διαπίστωσης αυτής προστίθεται η απόλυτη συμφωνία των συνδικαλιστικών οργανώσεων της χώρας στο σύστημα της Επετηρίδας. Η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος και η Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης επέδειξαν σθεναρά την προτίμησή τους στην Επετηρίδα και με αγώνες υποστήριξαν τη διατήρησή της ως του πλέον αξιοκρατικού, αδιάβλητου και αντικειμενικού συστήματος διορισμού (Λυμπέρης, 2007: 105).

Στα ίδια αποτελέσματα καταλήγει και η ερώτηση Β2 του ερωτηματολογίου, η οποία επιδιώκει να αποτυπώσει τη συνολική εικόνα που έχουν οι ερωτηθέντες δάσκαλοι για το σύστημα της Επετηρίδας. Οι περισσότεροι δάσκαλοι (**ποσοστό 28,9%**) εκφράζουν μια «αρκετά καλή» εικόνα για την Επετηρίδα. Έτσι, επιβεβαιώνεται η προηγούμενη ερώτηση, ενώ παράλληλα με την συμφωνία των απαντήσεων στις δύο αυτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου διαπιστώνεται ότι τα υποκείμενα της έρευνας έχουν απαντήσει ειλικρινά και αυθόρμητα.

7.3. Ποιοτική Ανάλυση των Ευρημάτων του Γ΄ Μέρους του Ερωτηματολογίου: Το Σύστημα Διορισμού του ΑΣΕΠ

Στην ίδια λογική με τις ερωτήσεις που αφορούν το σύστημα διορισμού της Επετηρίδας κινούνται και οι ερωτήσεις που διερευνούν τις απόψεις των δασκάλων για το σύστημα διορισμού του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ, οι οποίες περιέχονται στο Γ΄ Μέρος

του ερωτηματολογίου. Επιπλέον, στο μέρος αυτό διατυπώνεται και μία ερώτηση που επιχειρεί την σύγκριση μεταξύ των δύο συστημάτων διορισμού. Επιλέχθηκε σκόπιμα η ομοιομορφία στον τύπο και τη δομή των ερωτήσεων των δύο συστημάτων, προκειμένου αυτά να εξεταστούν και να συγκριθούν με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ισότητα και αντικειμενικότητα.

Ειδικότερα, στην πρώτη ερώτηση του Γ' Μέρους του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους δασκάλους να σημειώσουν σε ποιο βαθμό από το ένα (1) που εκφράζει το «Καθόλου» μέχρι το πέντε (5) που εκφράζει το «Πάρα πολύ» συμφωνούν με δέκα (10) προτάσεις/θέσεις, οι οποίες αναφέρονται στο σύστημα διορισμού του ΑΣΕΠ. Αναφορικά με αυτές τις προτάσεις, οι συγκεκριμένες προκύπτουν από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Οι πρώτες πέντε (5) αποτελούν πλεονεκτήματα του ΑΣΕΠ, ενώ οι υπόλοιπες πέντε (5) μειονεκτήματά του.

Σε μία ευρύτερη ανάλυση, οι περισσότεροι δάσκαλοι συμφωνούν **λίγο** με το σύστημα διορισμού του ΑΣΕΠ, καθώς οι μέσοι όροι των απαντήσεων των δασκάλων για τις πρώτες πέντε (5) προτάσεις, οι οποίες αποτελούν τα πλεονεκτήματα του ΑΣΕΠ, κυμαίνονται από 2,65 έως 3,23. Αντιθέτως, στις πέντε (5) τελευταίες προτάσεις, που αποτελούν τα μειονεκτήματα του ΑΣΕΠ, οι ερωτηθέντες δάσκαλοι συμφωνούν **αρκετά**, με τους μέσους όρους των απαντήσεων να κυμαίνονται από 3,11 μέχρι 3,99. Συνεπώς, σε ένα πρώτο επίπεδο συμπεραίνεται ότι οι δάσκαλοι έχουν λίγο καλή εικόνα για το σύστημα διορισμού του ΑΣΕΠ.

Πράγματι, η ανάλυση των ευρημάτων έδειξε ότι στην πλειονότητά τους οι δάσκαλοι συμφωνούν «λίγο» με τα περισσότερα πλεονεκτήματα του ΑΣΕΠ, τα οποία παρουσιάζονται στις πρώτες πέντε (5) προτάσεις/θέσεις.

Αναλυτικότερα, οι περισσότεροι δάσκαλοι με **ποσοστό 32,9%** συμφωνούν «λίγο» ότι το σύστημα διορισμού του ΑΣΕΠ αποτελεί ένα αξιοκρατικό και αντικειμενικό σύστημα με το οποίο επιλέγονται οι ικανότεροι υποψήφιοι. Η συγκεκριμένη στάση των ερωτηθέντων επιβεβαιώνεται και από παραπλήσια έρευνα που πραγματοποίησε ο Κ. Αγγελάκος (2007) σχετικά με τις απόψεις των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών για το νέο τρόπο πρόσληψής τους. Στη συγκεκριμένη έρευνα, η οποία διεξήχθη σε όλη την Ελλάδα και στην οποία έλαβαν μέρος 319 νεοδιοριστοί εκπαιδευτικοί ηλικίας 23 έως 50 ετών, παρατηρήθηκε ότι «*το μεγαλύτερο ποσοστό 43,6% συγκεντρώνουν οι απόψεις ότι ο διαγωνισμός πρόσληψης των εκπαιδευτικών (ΑΣΕΠ) είναι αναξιόπιστος, ανεπαρκής και άδικος*» (Αγγελάκος, 2007: 3-5, 8).

Ομοίως, στη δεύτερη πρόταση ότι το σύστημα του ΑΣΕΠ είναι ένα σύστημα διαχείρισης και επίλυσης του μεγάλου αριθμού αδιόριστων δασκάλων, οι περισσότεροι δάσκαλοι (**ποσοστό 31,6%**) συμφωνούν «λίγο». Παρατηρείται, λοιπόν, να επικρατεί μια δυσπιστία στον εκπαιδευτικό κόσμο ότι ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ, ο οποίος ισχύει ως σύστημα διορισμού των νέων δασκάλων από το 1998, θα καταφέρει να επιλύσει το δυσεπίλυτο πρόβλημα της μακροχρόνιας αδιοριστίας των δασκάλων. Η δυσπιστία αυτή είναι εύλογη, καθώς παρά το εντεινόμενο πρόβλημα της μεγάλης έλλειψης ανθρώπινου δυναμικού στον χώρο της εκπαίδευσης, εντούτοις, στη μνημονιακή περίοδο που διανύουμε δεν πραγματοποιούνται διορισμοί, ενώ αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός ότι εκπαιδευτικοί που πέτυχαν στο διαγωνισμό του ΑΣΕΠ δεν έχουν ακόμα διοριστεί.

Αναφορικά με την τρίτη θέση/άποψη ότι το σύστημα του ΑΣΕΠ δημιουργεί στους επιτυγχόντες αίσθημα ικανοποίησης από την επιτυχία τους στο διαγωνισμό, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων συμφωνεί «αρκετά» (**ποσοστό 31,6%**). Η μικρή αλλαγή στη στάση των ερωτηθέντων ενδεχομένως να οφείλεται στο γεγονός ότι αναντίρρητα, η επιτυχία ενός εξεταζόμενου σε ένα διαγωνισμό δημιουργεί το θετικό αίσθημα της ικανοποίησης, με συνέπεια ακόμα και αυτοί που επικρίνουν τον ΑΣΕΠ να παραδέχονται τη συγκεκριμένη θέση.

Στην τέταρτη θέση ότι ο ΑΣΕΠ είναι ένα σύστημα αξιολόγησης και ελέγχου για την είσοδο στο επάγγελμα του δασκάλου, η πλειονότητα των υποκειμένων της έρευνας (**ποσοστό 31%**) συμφωνεί «λίγο». Η συγκεκριμένη άποψη της πλειοψηφίας των δασκάλων μπορεί να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι το σύστημα του ΑΣΕΠ είναι ουσιαστικά ένας γραπτός διαγωνισμός, στον οποίο λαμβάνονται υπόψη η προϋπηρεσία στην εκπαίδευση, καθώς και ακαδημαϊκά και κοινωνικά κριτήρια. Έτσι, οι περισσότεροι ερωτηθέντες ενδεχομένως να συμφωνούν με το επιχείρημα των επικριτών του ΑΣΕΠ, (που παρουσιάζεται στη βιβλιογραφική επισκόπηση, Αγγελάκος, 2007: 3) οι οποίοι ισχυρίζονται ότι ο ΑΣΕΠ ως εξεταστική διαδικασία δεν είναι δυνατόν να αξιολογήσει επαρκώς τις γνώσεις και ικανότητες ενός εκπαιδευτικού.

Ακολούθως, στην πέμπτη άποψη ότι το σύστημα του ΑΣΕΠ δίνει τη δυνατότητα άμεσης επαγγελματικής αποκατάστασης στους νέους δασκάλους, παρατηρείται μια διαφοροποίηση στη στάση της πλειοψηφίας των δασκάλων (**ποσοστό 32,9%**), οι οποίοι συμφωνούν «πολύ». Η συγκεκριμένη στάση των ερωτηθέντων κρίνεται δικαιολογημένη, διότι το σύστημα του ΑΣΕΠ σε αντίθεση με την Επετηρίδα, στην οποία

τηρείται η σειρά υποβολής της αίτησης διορισμού, δίνει τη δυνατότητα σε όλους τους αδιόριστους δασκάλους, ανεξαρτήτως του χρόνου που αναμένουν για να διοριστούν, να εξεταστούν και να διεκδικήσουν την είσοδό τους στο διδασκαλικό επάγγελμα.

Ακολουθούν οι πέντε (5) προτάσεις που αποτελούν μειονεκτήματα του ΑΣΕΠ. Ειδικότερα, στην πρόταση ότι το σύστημα διορισμού του ΑΣΕΠ αποτελεί μια ψυχοφθόρα διαδικασία, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (**ποσοστό 39,4%**) συμφωνεί «πάρα πολύ». Ως γνωστόν, οι οποιοσδήποτε εξετάσεις –και πόσο μάλλον οι εξετάσεις που καθορίζουν την είσοδο του εξεταζόμενου στο επάγγελμα που έχει σπουδάσει– προκαλούν στον υποψήφιο πίεση, άγχος, αγωνία, ανασφάλεια, εξουθένωση. Η θέση αυτή επιβεβαιώνεται και από τα ευρήματα της Μ. Λίκα (2014). Στην έρευνα που διεξήγαγε και στην οποία συμμετείχαν εννέα (9) φιλόλογοι, η πλειονότητά τους συμφωνεί πάρα πολύ ότι ο ΑΣΕΠ είναι μια ψυχοφθόρα διαδικασία. Ειδικότερα, ενδιαφέρον προκαλούν τα λόγια μίας συμμετέχουσας για το σύστημα του ΑΣΕΠ: *«θεωρώ ότι είναι ασφυκτικά, πιεστικά, καταναγκαστικά, εξοντώνουν τους νέους ανθρώπους, δηλαδή τους βάζουν σε μία διαδικασία περαιτέρω πίεσης. Νομίζω ότι δεν αξίζει τον κόπο, θα μπορούσε να αποφευχθεί με άλλον τρόπο»*. Ακόμη, μία άλλη συμμετέχουσα εκπαιδευτικός προσθέτει: *«έχω ζήσει και την αποτυχία. Κάπου αρχίζεις και αναρωτιέσαι, τελικά μήπως δεν είμαι άξιος γι' αυτό που σπούδασα ή το πτυχίο μου δεν λέει τίποτα(;) Είναι μια ψυχοφθόρα διαδικασία και ο ΑΣΕΠ»* (Λίκα, 2014: 115).

Στη συνέχεια, στην έβδομη πρόταση ότι το σύστημα του ΑΣΕΠ υποβαθμίζει το πτυχίο και αμφισβητεί τις πανεπιστημιακές γνώσεις του υποψηφίου, οι περισσότεροι δάσκαλοι (**ποσοστό 34,8%**) συμφωνούν «αρκετά». Η συγκεκριμένη άποψη μπορεί να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι οι περισσότεροι δάσκαλοι παραδέχονται πως με την εφαρμογή του συγκεκριμένου συστήματος διορισμού, ο απόφοιτος δεν θεωρείται επαρκής να διδάξει παρά το γεγονός ότι διαθέτει τα απαραίτητα τυπικά προσόντα, αλλά ο διαγωνισμός του Α.Σ.Ε.Π. είναι αυτός που διεκδικεί να είναι ο αρμόδιος για την επιλογή του «κατάλληλου» εκπαιδευτικού. Αλλωστε, από τη στιγμή που έχουν ήδη αξιολογηθεί ως ικανοί για να διδάξουν, καθώς είναι κάτοχοι πανεπιστημιακού τίτλου σπουδών, οι εξετάσεις του Α.Σ.Ε.Π. δεν τους παρέχουν τίποτα το καινούριο που να βοηθά στη βελτίωση του παρεχόμενου διδακτικού και παιδαγωγικού τους έργου.

Στην όγδοη πρόταση ότι δηλαδή το σύστημα του ΑΣΕΠ είναι ανεπαρκής διαδικασία ελέγχου για την εισαγωγή στη δημόσια εκπαίδευση, οι περισσότεροι δάσκαλοι (**ποσοστό 35,5%**) συμφωνούν «αρκετά». Έτσι, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων πα-

ρουσιάζεται να μην αποδέχεται το διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π. ως μια διαδικασία επαρκής για την είσοδο στο επάγγελμα του δασκάλου, καθώς σύμφωνα με την άποψη της ερευνήτριας και τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας το γνωστικό υπόβαθρο ενός δασκάλου, όπως και η παιδαγωγική και διδακτική του επάρκεια καθίστανται δύσκολο να αξιολογηθούν σε δύο, τετράωρης διάρκειας εξετάσεις. Επιπλέον, δεν μπορεί να αξιολογηθεί η προσωπικότητα του υποψηφίου, το παιδαγωγικό του προφίλ, οι διδακτικές του δεξιότητες, ενώ λείπει από το διαγωνισμό του ΑΣΕΠ η δοκιμασία του υποψηφίου στη σχολική τάξη, ώστε να ελεγχθεί και να εκτιμηθεί η μετάδοση γνώσεων, η μεταδοτικότητα και η ικανότητα διδασκαλίας του.

Στην ένατη πρόταση ότι ο ΑΣΕΠ ενισχύει την παραπαιδεία για την επιτυχία στο διαγωνισμό, η πλειοψηφία των δασκάλων (**ποσοστό 29%**) απάντησε ότι συμφωνεί «αρκετά». Η συγκεκριμένη στάση της πλειοψηφίας κρίνεται δικαιολογημένη. Εκ του αποτελέσματος, παρατηρείται η λειτουργία πολλών φροντιστηρίων, τα οποία επωφελούνται από το σύστημα διορισμού του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ και στηρίζουν την ύπαρξή τους στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών για τους διαγωνισμούς του ΑΣΕΠ, δίνοντάς τους οδηγίες επιτυχίας και τρόπους απάντησης και προσέγγισης των θεμάτων, κυρίως των ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής.

Κλείνοντας με την ερώτηση Γ1 του ερωτηματολογίου, στη δέκατη πρόταση ότι το σύστημα του ΑΣΕΠ καλλιεργεί τον ανταγωνισμό, τη στείρα απομνημόνευση και την ακρισία, η πλειοψηφία των δασκάλων (**32,3%**) συμφωνεί «πολύ». Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, ο ΑΣΕΠ προκηρύσσει καθορισμένο αριθμό θέσεων που ταυτίζεται με τον αριθμό των επιτυχόντων που έχουν τη μεγαλύτερη βαθμολογία στο διαγωνισμό. Επομένως, είναι λογικό να υπάρχει ανταγωνισμός μεταξύ των υποψηφίων, οι οποίοι προκειμένου να ανταποκριθούν όσο το δυνατόν καλύτερα στην εξεταστική διαδικασία, προσπαθούν να αποστηθίσουν την ύλη που καλούνται να εξεταστούν. Συνεπώς, η στάση της πλειοψηφίας των ερωτηθέντων απέναντι στην συγκεκριμένη πρόταση είναι δικαιολογημένη, αφού αναγνωρίζει το αρνητικό αυτό στοιχείο του συστήματος του ΑΣΕΠ.

Από όλα τα παραπάνω στοιχεία συμπεραίνεται ότι οι ερωτηθέντες δάσκαλοι μέσα από τις απαντήσεις τους δείχνουν να συμφωνούν λίγο στην πλειοψηφία τους με το σύστημα του ΑΣΕΠ. Μία εξήγηση στην εικόνα αυτή είναι και το γεγονός ότι, όπως προαναφέρθηκε, οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα είναι διορι-

σμένοι στη δημόσια εκπαίδευση με το σύστημα της Επετηρίδας και για το λόγο αυτό κρίνουν το σύστημα του ΑΣΕΠ αρνητικά.

Στο ίδιο αποτέλεσμα καταλήγει και η ερώτηση Γ2 του ερωτηματολογίου, η οποία επιδιώκει να αποτυπώσει την συνολική εικόνα που έχουν οι ερωτηθέντες δάσκαλοι για το σύστημα του ΑΣΕΠ. Η πλειοψηφία των δασκάλων (**ποσοστό 40,6%**) εκφράζει μια «λίγο καλή» εικόνα για τον ΑΣΕΠ. Έτσι, επιβεβαιώνεται η προηγούμενη ερώτηση, ενώ παράλληλα με την συμφωνία των απαντήσεων στις δύο αυτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου διαπιστώνεται ότι τα υποκείμενα της έρευνας έχουν εκφράσει τις απαντήσεις τους ειλικρινά και αυθόρμητα.

Αναφορικά με την ερώτηση Γ3 του ερωτηματολογίου, στην οποία οι συμμετέχοντες δάσκαλοι σημείωσαν την επιλογή τους για το ποιο από τα συστήματα διορισμού, της Επετηρίδας, του ΑΣΕΠ ή κανενός από τα δύο, θεωρούν ότι είναι το καταλληλότερο για το διορισμό των δασκάλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Παρατηρήθηκε ότι οι μισοί περίπου από τους δασκάλους (**ποσοστό 50,3%**) επιλέγουν την Επετηρίδα, ενώ ένα **ποσοστό 32,3%** των ερωτηθέντων θεωρεί καταλληλότερο τον ΑΣΕΠ. Η πλειοψηφία, επομένως, έχει πολύ θετική άποψη για την Επετηρίδα και θεωρεί ότι είναι η καταλληλότερη για την είσοδο των δασκάλων στη δημόσια εκπαίδευση. Ως ένα σημείο, η προτίμηση των δασκάλων στην Επετηρίδα μπορεί να είναι αποτέλεσμα της μακροχρόνιας παράδοσης στον συγκεκριμένο τρόπο επιλογής των Ελλήνων δασκάλων και στον εξίσου σημαντικό λόγο ότι οι περισσότεροι δάσκαλοι της έρευνας έχουν διοριστεί με αυτό το σύστημα.

Επιπλέον, ένας σημαντικός αριθμός δασκάλων (**ποσοστό 17,4%**) δεν επιλέγει κανένα από τα δύο συστήματα διορισμού ως το καταλληλότερο. Μάλιστα, καταθέτουν τις δικές τους προτάσεις για το ποιο θεωρούν ως το κατάλληλο σύστημα διορισμού, οι οποίες κιάλας έχουν μεγάλη ποικιλία και αφορούν ένα ευρύ πλαίσιο.

Μία πρόταση που δίνουν οι ερωτηθέντες δάσκαλοι είναι να λειτουργεί συνδυαστικά η Επετηρίδα και ο ΑΣΕΠ. Η πρόταση αυτή συναντάται σε πολλά ερωτηματολόγια, τα οποία επιλέγουν την απάντηση «κανένα από τα δύο». Με σκοπό την ερμηνεία της, αυτή αποτελεί μία μέση λύση, καθώς αξιοποιούνται τα πλεονεκτήματα και των δύο συστημάτων διορισμού, ενώ παράλληλα, περιορίζονται τα μειονεκτήματά τους. Οι νεοδιοριστοί προέρχονται έπειτα από επιτυχία στο διαγωνισμό του ΑΣΕΠ, οπότε δίνεται η ευκαιρία και σε νέους πτυχιούχους να διεκδικήσουν μία θέση στη δημόσια εκπαίδευση, ενώ ταυτόχρονα δάσκαλοι διορίζονται και με βάση την σειρά τους στον

πίνακα της Επετηρίδας και επομένως, τηρείται η δικαιοσύνη που απορρέει από την σειρά υποβολής της αίτησης διορισμού. Μάλιστα, σε ένα ερωτηματολόγιο δίνεται η απάντηση «συνδυαστικά ανά έτος». Ακόμη, σε κάποια ερωτηματολόγια προτείνεται και το ποσοστό που θα αναλογεί στο καθένα από τα δύο συστήματα (50% Επετηρίδα και 50% ΑΣΕΠ, 60% Επετηρίδα και 40% ΑΣΕΠ).

Μία άλλη πρόταση αποτελεί η σύνθετη μοριοδότηση. Με άλλα λόγια, οι δάσκαλοι να διορίζονται με βάση τα μόρια που συγκεντρώνουν από ένα σύνολο κριτηρίων. Η συγκεκριμένη πρόταση παρουσιάζει τόσο θετικά όσο και αρνητικά χαρακτηριστικά, ενώ κρίνεται ζωτικής σημασίας ο σαφής καθορισμός και η μοριοδότηση των κριτηρίων. Στα θετικά αυτής της πρότασης συγκαταλέγονται το γεγονός ότι ο υποψήφιος δεν χρειάζεται να υποβληθεί σε εξετάσεις, λαμβάνονται υπόψη κριτήρια, με τα οποία εάν διασφαλίζεται η επιστημονική, παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια των δασκάλων, μπορεί το συγκεκριμένο σύστημα της σύνθετης μοριοδότησης να καταστεί κατάλληλο για τον διορισμό ικανών και αποτελεσματικών εκπαιδευτικών. Από την άλλη, αρνητικό αυτής της πρότασης είναι το γεγονός ότι ο καθορισμός των κριτηρίων μπορεί να μην αποτελεί μια ασφαλή, αντικειμενική και αξιοκρατική λύση. Οι υποψήφιοι μπορεί να μην έχουν αντιμετωπιστεί με αντικειμενικότητα και αξιοκρατικές διαδικασίες, ενώ, επιπλέον, κάποιοι οι οποίοι δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα για απόκτηση πρόσθετων, πέραν του πανεπιστημιακού τίτλου, προσόντων, τα οποία ως ένα βαθμό ίσως και να είναι περιττά, αποκλείονται από το προκείμενο σύστημα διορισμού.

Άλλη πρόταση των συμμετεχόντων δασκάλων είναι ο διορισμός τους να γίνεται με κλήρωση, ενώ εκφράστηκε και η απάντηση η κλήρωση να συνδυαστεί κατά ένα ποσοστό με την Επετηρίδα. Η πρόταση της κλήρωσης μπορεί να ερμηνευθεί στο πλαίσιο της παραδοχής ότι όλοι οι κάτοχοι των τυπικών προσόντων για διορισμό σε θέση δασκάλου έχουν ισότιμα το δικαίωμα να εργαστούν ως δάσκαλοι στη δημόσια εκπαίδευση. Η συγκεκριμένη πρόταση θεωρείται πρωτότυπη, καθώς δεν έχει αναφερθεί ποτέ ως πρόταση διορισμού.

Μία ακόμα πρόταση των δασκάλων είναι η αξιολόγηση στην τάξη. Η συγκεκριμένη μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια πρακτική και ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα πρόταση. Οι γνώσεις και οι ικανότητες ενός δασκάλου δεν μπορούν να αποδειχθούν και να ελεγχθούν πληρέστερα με κανέναν άλλο τρόπο και καμία άλλη διαδικασία, παρά μόνο

μέσα στην ίδια την σχολική τάξη, ερχόμενος ο ίδιος ο εξεταζόμενος δάσκαλος αντιμέτωπος με τη διδακτική διαδικασία και κυρίως, με τους ίδιους τους μαθητές.

Κάποιοι άλλοι συμμετέχοντες δάσκαλοι προτείνουν την Επετηρίδα υπό κάποιες προϋποθέσεις. Μία πρότασή τους αποτελεί η Επετηρίδα σε συνδυασμό με την ύπαρξη κριτηρίων αξιολόγησης. Η συγκεκριμένη πρόταση εξηγείται, ενδεχομένως, από την πρόθεση των ερωτηθέντων να προσδώσουν στην Επετηρίδα έναν πιο δίκαιο χαρακτήρα, στην οποία η σειρά των υποψηφίων θα εξαρτάται από τις ικανότητές τους που θα αξιολογούνται με βάση κάποια κριτήρια. Ακόμη, μια άλλη πρόταση που αναφέρθηκε σχετικά με το σύστημα της Επετηρίδας είναι να εφαρμοστεί η Επετηρίδα με την προϋπόθεση να ελεγχθεί ο αριθμός των εισακτέων στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης της χώρας. Η συγκεκριμένη πρόταση αποτελεί ένα δοκιμασμένο σύστημα διορισμού, καθώς από τη δεκαετία του 1950 μέχρι το 1986 λειτούργησε εξαιρετικά. Το πρόβλημα της συσσώρευσης πλήθους αδιόριστων δασκάλων δημιουργήθηκε, όταν αυξήθηκαν ραγδαία τα πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα της χώρας και συνεπώς και ο αριθμός των πτυχιούχων δασκάλων. Επομένως, το πρόβλημα στην εφαρμογή της Επετηρίδας εντοπίζεται στο μεγάλο αριθμό των εισακτέων, ο οποίος, εάν ελεγχόταν και περιοριζόταν, ώστε να αποφοιτούν από τα Παιδαγωγικά Τμήματα τόσοι δάσκαλοι όσοι χρειάζονται στη Δημοτική Εκπαίδευση, το σύστημα της Επετηρίδας θα μπορούσε και πάλι να λειτουργήσει εύρυθμα.

Μία άλλη πρόταση των υποκειμένων της έρευνας είναι οι δάσκαλοι να διορίζονται με βάση το βιογραφικό τους και μετά από συνέντευξη. Η συγκεκριμένη πρόταση, η οποία χρησιμοποιείται ως επί το πλείστον για την πρόσληψη ανθρώπινου δυναμικού στον ιδιωτικό τομέα, έχει τα δικά της πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Προφανώς, μέσα από το βιογραφικό μπορούν να παρουσιαστούν και να εκτιμηθούν τα προσόντα και οι γνώσεις του υποψηφίου, ενώ μέσα από τη συνέντευξη του δίνεται η δυνατότητα να προβάλλει με τον καλύτερο τρόπο τις προσωπικές, επικοινωνιακές και επαγγελματικές του δεξιότητες, ώστε να επηρεάσει θετικά την κρίση του εξεταστή-αξιολογητή και να επιτύχει τον διορισμό του. Επιπλέον, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης επιλογής, ο εξεταστής έχει τη δυνατότητα να διαμορφώσει εικόνα για τον συνεντευξιαζόμενο μέσα από τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία. Από την άλλη πλευρά, όμως, το βιογραφικό και η συνέντευξη θεωρούνται ελλιπή και ανεπαρκή μέσα για να επιλεγθούν τα κατάλληλα άτομα που θα στελεχώσουν τις σχολικές μονάδες της χώρας. Ακόμη, αναφορικά με την συνέντευξη, υπάρχει αυξημένη πιθανότητα για

διακρίσεις, υποκειμενικές κρίσεις και κομματικές παρεμβάσεις, καθώς είναι αρκετά δύσκολο να διασφαλιστεί η αξιοπιστία της.

Επιπλέον, μια άλλη πρόταση των ερωτηθέντων αποτελεί το σύστημα του ΑΣΕΠ σε συνδυασμό με πρακτική αξιολόγηση από κάποιον ειδικό-ανώτερο. Η πρόταση αυτή με την πρακτική αξιολόγηση του υποψηφίου επιδιώκει να περιορίσει το βασικό μειονέκτημα του ΑΣΕΠ, το οποίο έγκειται στην ανεπάρκειά του να αξιολογήσει ολόπλευρα τις γνώσεις και τις ικανότητες ενός εκπαιδευτικού.

Τέλος, μια μερίδα δασκάλων εξέφρασαν την αντίδραση, αλλά και αγανάκτησή τους για την υφιστάμενη προβληματική κατάσταση στους διορισμούς των δασκάλων, απαντώντας στη συγκεκριμένη ερώτηση με τις εκφράσεις «Διορισμός κατευθείαν, χωρίς καμία διαδικασία – καμία αμφισβήτηση του πτυχίου», «Καμία διαδικασία, κατευθείαν διορισμός», «Μόνη προϋπόθεση για διορισμό η προσκόμιση του πτυχίου. Κάλυψη όλων των κενών με μόνιμους εκπαιδευτικούς», ενώ δόθηκε και η απάντηση «Να βρει λύση το Υπουργείο».

7.4. Ποιοτική Ανάλυση των Ευρημάτων του Δ΄ Μέρους του Ερωτηματολογίου: Το Προτεινόμενο Σύστημα Διορισμού

Στην πρώτη ερώτηση του Δ΄ Μέρους του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους δασκάλους να εκφράσουν την άποψή τους σχετικά με τον φορέα που επιθυμούν να διορίζει τους δασκάλους. Η απόλυτη σχεδόν πλειοψηφία των δασκάλων (**ποσοστό 96,1%**) επιθυμεί αρμόδιο φορέα διορισμού το Υπουργείο Παιδείας. Το γεγονός αυτό μπορεί να εξηγηθεί από διοικητικής, αλλά και ιστορικής πλευράς. Όπως αναφέρουν και οι Σαΐτη Α. και Σαΐτης Χ. (2012) «*Στη χώρα μας την ευθύνη για τη στελέχωση των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχει, λόγω συγκεντρωτισμού, η κεντρική διοίκηση*» (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012: 351). Έτσι, εκτιμάται ότι στη συνείδηση των δασκάλων έχει εδραιωθεί ότι το Υπουργείο Παιδείας θα πρέπει να είναι ο αρμόδιος φορέας για τα σημαντικότερα εκπαιδευτικά ζητήματα. Επιπρόσθετα, από ιστορικής σκοπιάς το Υπουργείο Παιδείας αποτελεί τον κυρίαρχο αρμόδιο φορέα για την επιλογή των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, στις περιόδους που φορέας διορισμού υπήρξε η Τοπική Αυτοδιοίκηση, οι διορισμοί των δασκάλων έχουν συνδεθεί με την αναξιοκρατία, την ιδιοτέλεια, την ευνοιοκρατία και το ρουσφέτι. Εντούτοις, λίγοι δάσκαλοι (**ποσοστό 3,9%**) προτείνουν την Τοπική Αυτοδιοίκηση ως φο-

ρέα διορισμού. Ενδεχομένως, να θεωρούν ότι με τον τρόπο αυτό θα αποσυμφορηθούν οι κεντρικές υπηρεσίες και θα επιτευχθεί γρηγορότερα, με λιγότερο κόστος και όφελος προς τους υποψηφίους η διαδικασία διορισμού τους.

Στην επόμενη ερώτηση του ερωτηματολογίου σχετικά με τον τόπο που επιθυμούν οι ερωτηθέντες να διορίζονται οι νεοδιοριζόμενοι δάσκαλοι, η συντριπτική πλειοψηφία (**ποσοστό 67,7%**) απαντά πως επιθυμεί να διορίζονται στην Ελληνική Επικράτεια. Η προτίμηση αυτή των ερωτηθέντων ίσως δικαιολογείται από το γεγονός ότι οι ερωτηθέντες αναγνωρίζουν ότι είναι αρκετά δύσκολο οι νεοδιοριζόμενοι να προσληφθούν στον τόπο/νομό που κατοικούν ή επιθυμούν. Επιπροσθέτως, στο πέρασμα των χρόνων έχει επικρατήσει στην συνείδηση των περισσότερων εκπαιδευτικών η αντίληψη ότι ο νεοδιοριζόμενος δάσκαλος στην αρχή της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας θα πρέπει να καλύψει τα εκπαιδευτικά κενά σε οποιοδήποτε μέρος της Ελλάδας και μετά από αρκετό χρόνο και προσπάθεια να διεκδικήσει μια θέση στην περιοχή που προτιμά. Αντίθετα, ένα αρκετά μικρότερο ποσοστό δασκάλων (**ποσοστό 29,7%**) επιθυμεί οι νέοι δάσκαλοι να διορίζονται στο νομό στον οποίο κατοικούν και ένα ακόμα μικρότερο ποσοστό (**ποσοστό 2,6%**) επιλέγει την απάντηση «άλλος», προτείνοντας να διορίζεται ο νέος δάσκαλος «όπου επιθυμεί». Οι δύο αυτές ομάδες δασκάλων δίνουν τις συγκεκριμένες απαντήσεις, καθώς συμμαρίζονται τις προσωπικές, οικονομικές και επαγγελματικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι νεοδιοριζόμενοι με την είσοδό τους στο σχολικό περιβάλλον.

Περαιτέρω, στην ερώτηση Δ3 παρουσιάζονται οι προτιμήσεις και οι προτάσεις των ερωτηθέντων αναφορικά με τις διαδικασίες με τις οποίες επιθυμούν να διορίζονται οι νέοι δάσκαλοι. Τη μεγαλύτερη προτίμηση των δασκάλων (**ποσοστό 34,2%**) συγκεντρώνει ο συνδυασμός πολλών κριτηρίων, δηλαδή του βαθμού πτυχίου, των μεταπτυχιακών σπουδών και της συνέντευξης. Από την επιλογή στη συγκεκριμένη διαδικασία διορισμού διαφαίνεται ότι οι περισσότεροι δάσκαλοι επιθυμούν οι νέοι δάσκαλοι που εισέρχονται στον χώρο της εκπαίδευσης να διαθέτουν ένα σύνολο προσόντων και απαραίτητων εφοδίων με τα οποία θα κάνουν πράξη την αναβάθμιση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, τη βελτίωση και εξέλιξη του σχολείου, καθώς και τη γνωστική και συναισθηματική εξέλιξη των μαθητών τους. Με άλλα λόγια, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί επιθυμούν οι νέοι δάσκαλοι να διορίζονται μέσα από ένα σύνολο πολλών και διαφορετικών κριτηρίων, το βαθμό πτυχίου που αποδεικνύει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις του υποψηφίου, τις μεταπτυχιακές σπουδές, οι

οποίες δηλώνουν ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον του υποψηφίου σε μία κατεύθυνση-ειδίκευση της Εκπαίδευσης και τη συνέντευξη, που εάν διεξαχθεί αξιοκρατικά, προβάλλει με τον καλύτερο τρόπο τις προσωπικές, επαγγελματικές, επιστημονικές, παιδαγωγικές και διδακτικές ικανότητες και δεξιότητες του υποψηφίου.

Συνεχίζοντας στην ίδια ερώτηση, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι στη δεύτερη θέση των προτιμήσεων των ερωτηθέντων (**ποσοστό 27,1%**) βρίσκεται η χρονολογία απόκτησης πτυχίου. Η προτίμηση αυτή, η οποία αποτελεί ουσιαστικά το σύστημα της Επετηρίδας, ερμηνεύεται από το γεγονός ότι σε προηγούμενη ερώτηση (ερώτηση Γ3) για το καταλληλότερο σύστημα διορισμού των νέων δασκάλων, οι περισσότεροι δάσκαλοι (**ποσοστό 50,3%**) επέλεξαν την Επετηρίδα.

Στην τρίτη θέση των προτιμήσεων των δασκάλων (**ποσοστό 17,4%**) βρίσκεται ο συνδυασμός εξετάσεων και συνέντευξης. Ακολουθούν ο βαθμός πτυχίου (**8,4%**), οι εξετάσεις (**ποσοστό 7,7%**), άλλες διαδικασίες (**3,2%**) και τέλος, η συνέντευξη (**1,9%**). Σε μία προσπάθεια ερμηνείας των παραπάνω αποτελεσμάτων, διαπιστώνεται ότι η σειρά προτίμησης στις ανωτέρω διαδικασίες δηλώνει τη συνολική εικόνα που έχουν για αυτές οι συμμετέχοντες δάσκαλοι.

Όμως, στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο και ιδιαίτερα ενδιαφέρον να παρουσιαστούν οι απαντήσεις των δασκάλων στην επιλογή «άλλες». Πιο συγκεκριμένα, μια εναλλακτική πρόταση αποτελεί ο διορισμός να πραγματοποιείται ύστερα από κάποια χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση. Βέβαια, η συγκεκριμένη πρόταση, πέραν από το πλεονέκτημα ότι δίνεται η δυνατότητα να δοκιμαστεί η καταλληλότητα του υποψηφίου, παρουσιάζει το βασικό μειονέκτημα ότι ο υποψήφιος, ενώ ασκεί κανονικά το εκπαιδευτικό του έργο, αναμένει το διορισμό του. Ακόμη, μια άλλη πρόταση που εκφράζεται από τους συμμετέχοντες δασκάλους είναι να χρησιμοποιείται για το διορισμό ο εξής συνδυασμός κριτηρίων: η χρονολογία απόκτησης πτυχίου, οι μεταπτυχιακές σπουδές, η προϋπηρεσία και η συνέντευξη. Η συγκεκριμένη πρόταση προσεγγίζει αρκετά την πρώτη προτίμηση των συμμετεχόντων για συνδυασμό πολλών κριτηρίων και ερμηνεύεται ως μια προσπάθεια να εξεταστούν και να αξιολογηθούν ολόπλευρα και αντικειμενικά τα προσόντα των υποψηφίων, ώστε μέσα από αυτή τη διαδικασία να αναδειχθούν και να διοριστούν οι ικανότεροι δάσκαλοι. Ακόμη, μια άλλη πρόταση των συμμετεχόντων σε επιβεβαίωση της προτίμησης των δασκάλων υπέρ της Επετηρίδας είναι να εφαρμοστούν οι διαδικασίες της Επετηρίδας, αφού, όμως, πρώτα έχει υποστεί άξια διαδικασίες εξετάσεων έως την κτήση του πτυχίου. Τέλος, δεν έλειψε

και η απάντηση «να μην χρησιμοποιηθεί καμία διαδικασία και το Υπουργείο Παιδείας να προχωρήσει άμεσα σε διορισμούς». Εικάζεται ότι η συγκεκριμένη απάντηση δηλώνει τον έντονο προβληματισμό και την αγανάκτηση των δασκάλων για την αβέβαιη κατάσταση που επικρατεί με τους διορισμούς των εκπαιδευτικών.

Στη συνέχεια, στην ερώτηση Δ4 για το εάν θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα κοινωνικά κριτήρια για τον διορισμό των δασκάλων στη δημόσια εκπαίδευση, η πλειοψηφία με **ποσοστό 59,4%** ψήφισε «Όχι». Ενδεχομένως, οι συμμετέχοντες δάσκαλοι κρίνουν ότι από τη στιγμή που τα κοινωνικά κριτήρια δεν έχουν σχέση με την ικανότητα και καταλληλότητα του υποψηφίου, αυτά δεν θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη. Ωστόσο, αρκετά μεγάλο είναι και το ποσοστό των δασκάλων (**ποσοστό 40,6%**), οι οποίοι θεωρούν ότι τα κοινωνικά κριτήρια θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη. Προφανώς, οι συγκεκριμένοι δάσκαλοι υποστηρίζουν την αντίθετη άποψη, ότι τα κοινωνικά κριτήρια, όπως η οικονομική και οικογενειακή κατάσταση επηρεάζουν σημαντικά την ψυχολογική και συναισθηματική κατάσταση του υποψηφίου και επομένως και την αποτελεσματικότητα και καταλληλότητά του στο σχολείο.

Τελειώνοντας, στην ερώτηση Δ5 σχετικά με το εάν θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η προσωπικότητα του δασκάλου (λήψη πρωτοβουλιών, ενδιαφέροντα, καινοτόμες δράσεις, κ.ά.) για τον διορισμό του, όπως παρουσιάζεται μέσα από τον ατομικό του φάκελο, η συντριπτική πλειοψηφία των δασκάλων (**ποσοστό 72,9%**) απαντά «Ναι, γιατί έχει άμεση σχέση με το έργο του στη σχολική τάξη». Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας και των σχετικών μελετών. Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συνδέεται άμεσα με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, τις γνώσεις, τις στάσεις και τις εμπειρίες του. Μάλιστα, πολλές έρευνες επιχείρησαν να ομαδοποιήσουν αυτά τα χαρακτηριστικά (Πυργιωτάκης, 2010: 226-255 Χριστοφίδου, 2012: 10). Ενδεικτικά, σε έρευνα της Παμουκτσόγλου Α. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο), διαπιστώθηκε ότι τα χαρακτηριστικά του καλού δασκάλου σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών συνοψίζονται στην αγάπη για τους μαθητές, στη θέληση, το μεράκι, την όρεξη για δουλειά, τη συνειδητή κλίση, στην επιμονή και την υπομονή για την διεκπεραίωση των καθηκόντων του, στην αυτοαξιολόγηση, στη διδακτική ικανότητα, στην επικοινωνία, στον ενθουσιασμό, στην αίσθηση του χιούμορ και στην ώριμη, ολοκληρωμένη και ισορροπημένη προσωπικότητα και ψυχική του υγεία (<http://my.aegean.gr/web/article2860.html#toc-0>).

Κλείνοντας, σε σύνοψη των όσων αναφέρθηκαν στο παρόν κεφάλαιο, συμπεραίνεται ότι οι περισσότεροι δάσκαλοι τοποθετούνται άλλοτε θετικά και άλλοτε αρνητικά απέναντι στους δύο τύπους επιλογής εκπαιδευτικού προσωπικού, της Επετηρίδας και του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ. Μέσα από τις απαντήσεις τους παραδέχονται πως και στα δύο συστήματα διορισμού υπάρχουν στοιχεία που θα μπορούσαν να διατηρηθούν και άλλα που θα έπρεπε να καταργηθούν. Η αναφερόμενη άποψη επιβεβαιώνεται, εξάλλου, και από τις επιλογές-προτάσεις που εκφράζουν οι συμμετέχοντες δάσκαλοι στο Δ΄ Μέρος του ερωτηματολογίου σχετικά με το σύστημα διορισμού που προτείνουν και το οποίο περιλαμβάνει στοιχεία από το συνδυασμό Επετηρίδας και ΑΣΕΠ. Πιο συγκεκριμένα, στο προτεινόμενο σύστημα διορισμού που διαμορφώνουν μέσα από σχετικά ερωτήματα οι ίδιοι οι συμμετέχοντες δάσκαλοι, διατηρούν το κοινό στοιχείο της Επετηρίδας και του ΑΣΕΠ που είναι να διορίζονται οι δάσκαλοι από το Υπουργείο Παιδείας στην Ελληνική Επικράτεια. Αναφορικά με τις διαδικασίες διορισμού, προτείνουν τα κριτήρια να προέρχονται συνδυαστικά και από τα δύο συστήματα διορισμού με την προσθήκη και νέων κριτηρίων, ενώ κρίνουν ότι δεν θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα κοινωνικά κριτήρια, στοιχείο που συναντάται στην Επετηρίδα. Επιπλέον, υποστηρίζουν ότι η προσωπικότητα του δασκάλου μέσα από την παρουσίαση του ατομικού του φακέλου θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη για το διορισμό του, καθώς έχει άμεση σχέση με το εκπαιδευτικό του έργο, κριτήριο το οποίο απουσιάζει και από τα δύο συστήματα επιλογής.

Τελειώνοντας με την ποιοτική ανάλυση των ευρημάτων της έρευνάς μας, κρίνεται αναγκαίο να σημειώσουμε ότι η μικρή αναφορά σε άλλες σχετικές έρευνες οφείλεται στο γεγονός ότι είναι ελάχιστες έως και μηδαμινές, ούτως ώστε να μπορέσουμε να αντλήσουμε πολύτιμο υλικό και να προβούμε σε συσχετίσεις, συγκρίσεις και περαιτέρω αναλύσεις των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας. Για το λόγο αυτό, αξιοποιήθηκαν κυρίως τα στοιχεία που αντλήθηκαν από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, καθώς και η κρίση και οι γνώσεις που αποκόμισε η ίδια η ερευνήτρια κατά τη διάρκεια ενασχόλησής της με το συγκεκριμένο θέμα των διορισμών των δασκάλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Κεφάλαιο 8^ο: Συμπεράσματα και Προτάσεις

Η ανάλυση και ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων που παρατέθηκαν στα δύο προηγούμενα κεφάλαια, είχαν ως κύριο σκοπό να παρουσιάσουν τις απόψεις των δασκάλων του Νομού Ιωαννίνων σχετικά με τα συστήματα διορισμού των νέων δασκάλων στη δημόσια εκπαίδευση και ειδικότερα, να διερευνήσουν τις απόψεις τους για το σύστημα διορισμού της Επετηρίδας, το σύστημα διορισμού του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ, καθώς και ενός προτεινόμενου συστήματος διορισμού.

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί επιχειρείται να παρουσιαστούν τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση που προηγήθηκε, καθώς και να διατυπωθούν ορισμένες προτάσεις για περαιτέρω αξιοποίηση από την εκπαιδευτική κοινότητα.

8.1. Συμπεράσματα

Από τη συνολική θεώρηση των ερευνητικών πληροφοριών προέκυψε ότι και τα δύο συστήματα πρόσβασης, η Επετηρίδα και ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ, έχουν υποστηριχθεί και ταυτόχρονα επικριθεί από την εκπαιδευτική κοινότητα κι αυτό, διότι οι δάσκαλοι τοποθετούνται άλλοτε θετικά και άλλοτε πάλι αρνητικά απέναντι στα δύο αυτά συστήματα διορισμού.

Περισσότερο αναλυτικά, οι δάσκαλοι έχουν αρκετά θετική άποψη για το σύστημα της Επετηρίδας.

Συγκεκριμένα, στα θετικά της Επετηρίδας προσμετρούνται, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς, η αδιαβλητότητα, η αντικειμενικότητα και η δικαιοσύνη του συστήματος, καθώς και το αίσθημα ασφάλειας που προσφέρει στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν χρειάζεται να διακατέχονται από το άγχος του διορισμού.

Από την άλλη, η Επετηρίδα ως τρόπος διορισμού των εκπαιδευτικών θεωρείται από τα υποκείμενα της έρευνας αναποτελεσματική, εξαιτίας του μεγάλου χρόνου αναμονής διορισμού, ο οποίος λειτουργεί ανασταλτικά, οδηγώντας τους αδιόριστους δασκάλους στην επιστημονική και παιδαγωγική αποξένωση, και καθιστά τις γνώσεις τους παρωχημένες.

Όσον αφορά το διαγωνισμό του ΑΣΕΠ, οι ερωτηθέντες δάσκαλοι εκφράζουν μία λιγότερο θετική άποψη.

Συγκεκριμένα, πλεονεκτήματα του συστήματος του ΑΣΕΠ θεωρούν τη δυνατότητα άμεσης επαγγελματικής αποκατάστασης των νέων εκπαιδευτικών, καθώς και το αίσθημα ικανοποίησης που αισθάνονται οι υποψήφιοι από την επιτυχία τους στο διαγωνισμό.

Από την άλλη, όμως πλευρά, οι συμμετέχοντες στην έρευνα δάσκαλοι με τις απαντήσεις τους δηλώνουν ότι το σύστημα του ΑΣΕΠ χαρακτηρίζεται από αρκετά μειονεκτήματα. Στις αδυναμίες του συστήματος συγκαταλέγουν το γεγονός ότι ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ αποτελεί μία ψυχοφθόρα διαδικασία, ότι αμφισβητεί τις πανεπιστημιακές γνώσεις του υποψηφίου, ότι αποτελεί ανεπαρκή διαδικασία ελέγχου για την εισαγωγή στη δημόσια εκπαίδευση, ότι ενισχύει την παραπαιδεία και τέλος, ότι καλλιεργεί τον ανταγωνισμό, τη στείρα απομνημόνευση και την ακρισία.

Συμπερασματικά, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας διαπιστώθηκε ότι θεωρούν ως το καταλληλότερο σύστημα διορισμού των νέων δασκάλων το σύστημα της Επετηρίδας.

Αναφορικά με το προτεινόμενο σύστημα διορισμού των δασκάλων, το οποίο διαμορφώνουν οι ερωτηθέντες δάσκαλοι μέσα από μία σειρά ερωτήσεων, επιθυμούν ο νεοδιοριζόμενος δάσκαλος να διορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας στις περιοχές της Ελληνικής Επικράτειας. Ακόμη, επιθυμούν οι νεοδιοριζόμενοι να διορίζονται μέσα από έναν συνδυασμό πολλών κριτηρίων και συγκεκριμένα, του βαθμού πτυχίου, των μεταπτυχιακών σπουδών και της συνέντευξης. Επιπρόσθετα, δεν επιθυμούν να λαμβάνονται υπόψη τα κοινωνικά κριτήρια, ενώ αντιθέτως, επιθυμούν να λαμβάνεται υπόψη η προσωπικότητα του δασκάλου, όπως αυτή προκύπτει μέσα από την παρουσίαση του ατομικού του φακέλου.

Από τον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 των μεταβλητών διαπιστώθηκε ότι πολλοί έλεγχοι δεν πραγματοποιήθηκαν, καθώς δεν κατέστησαν έγκυροι, καθώς δεν πληρούνται οι προϋποθέσεις. Πρόκειται για τους ελέγχους ανεξαρτησίας των μεταβλητών «Σχέση Εργασίας» και «Καταλληλότερο Σύστημα Διορισμού», «Διδακτορικός Τίτλος» και «Καταλληλότερο Σύστημα Διορισμού», «Προτεινόμενες διαδικασίες Διορισμού» και «Δεύτερο Πτυχίο», «Προτεινόμενες Διαδικασίες Διορισμού» και «Μεταπτυχιακός Τίτλος», «Προτεινόμενες Διαδικασίες Διορισμού» και «Διδακτορικός Τίτλος», «Προτεινόμενες Διαδικασίες Διορισμού» και «Μετεκπαίδευση/ Διδασκαλείο», «Σύστημα

Διορισμού» και «Συνολική Άποψη για τον ΑΣΕΠ» και τέλος, «Σύστημα Διορισμού» και «Καταλληλότερο Σύστημα Διορισμού».

Επιπλέον, μεταξύ των μεταβλητών «Άλλο» και «Καταλληλότερο Σύστημα Διορισμού», όπως και μεταξύ των μεταβλητών «Προτεινόμενες Διαδικασίες Διορισμού» και «Άλλο» δεν πραγματοποιήθηκε κανένας έλεγχος ανεξαρτησίας, καθώς δεν υπήρξε κανένας δάσκαλος που να διέθετε κάποιο άλλο ακαδημαϊκό προσόν διαφορετικό από τα προαναφερθέντα.

Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι η κατοχή ή μη δεύτερου πτυχίου των ερωτηθέντων δασκάλων δεν σχετίζεται με την απάντησή τους για το ποιο θεωρούν ότι αποτελεί το καταλληλότερο σύστημα διορισμού. Αντιθέτως, ο μεταπτυχιακός τίτλος ως ακαδημαϊκό προσόν σχετίζεται με την απάντηση των ερωτηθέντων για το ποιο θεωρούν ως το καταλληλότερο σύστημα διορισμού. Μάλιστα, οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου στην πλειονότητά τους θεωρούν ως καταλληλότερο σύστημα τον ΑΣΕΠ, ενώ εκείνοι που δε διαθέτουν μεταπτυχιακό προτιμούν την Επετηρίδα. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η Μετεκπαίδευση/ Διδασκαλείο ως ακαδημαϊκό προσόν δεν σχετίζεται με την απάντηση των συμμετεχόντων για το καταλληλότερο σύστημα διορισμού.

Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των δασκάλων που διορίστηκε με την Επετηρίδα έχει θετική άποψη για αυτήν, ενώ αντιθέτως στην πλειοψηφία τους οι δάσκαλοι που διορίστηκαν με τον ΑΣΕΠ έχουν αρνητική άποψη για την Επετηρίδα.

8.2. Προτάσεις

Αποτελεί κοινή παραδοχή το γεγονός ότι το σύστημα διορισμού των εκπαιδευτικών διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ποιότητα του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα. Για το σκοπό αυτό, απαιτείται να επιλέγονται οι ικανότεροι εκπαιδευτικοί, κάτι το οποίο μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από την εφαρμογή ενός αξιόπιστου, πλήρως αντικειμενικού, αδιάβλητου και αποτελεσματικού συστήματος διορισμού.

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε έχοντας ως βασικό σκοπό την αποτύπωση των απόψεων των δασκάλων για τα συστήματα διορισμού τους. Ο περιορισμένος, όμως, αριθμός του δείγματος, όπως και τα ευρήματα της έρευνας, καθιστούν αναγκαία την περαιτέρω διερεύνηση του θέματος και την περισσότερη επισταμένη διε-

ρεύνησή του από κάποιον φορέα, με απώτερο στόχο το καθορισμό του καταλληλότερου συστήματος διορισμού των εκπαιδευτικών.

Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει πως τα συστήματα διορισμού της Επετηρίδας και του ΑΣΕΠ παρουσιάζουν σημαντικές ελλείψεις και μειονεκτήματα, τα οποία δυσχεραίνουν τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητά τους.

Αναλυτικότερα, με βάση τα συμπεράσματα που παρουσιάστηκαν παραπάνω, μπορούμε να προβούμε σε ορισμένες προτάσεις σχετικά με το σύστημα διορισμού των δασκάλων.

Σε ένα πρώτο επίπεδο, για τη διαμόρφωση και την εφαρμογή του κατάλληλου συστήματος διορισμού απαιτείται πρώτα μια συνολική μελέτη και καταγραφή των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας. Οι οποιεσδήποτε αλλαγές, πριν πραγματοποιηθούν, θα πρέπει να προσαρμόζονται στα οικονομικά, κοινωνικά, πολιτισμικά και εκπαιδευτικά δεδομένα της χώρας μας, να υπολογίζονται οι ανάγκες της αγοράς εργασίας και να εκτιμάται ο αριθμός των εκπαιδευτικών που απαιτείται για τη στελέχωση των σχολικών μονάδων.

Αναφορικά με το σύστημα της Επετηρίδας, με το οποίο τάσσονται οι περισσότεροι δάσκαλοι της έρευνάς μας, προτείνεται η εξυγίανσή της μέσα από δύο καθοριστικές αλλαγές. Αρχικά, προτείνεται η βελτίωση των προπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών, ούτως ώστε να διασφαλιστεί η ποιότητα του μελλοντικού εκπαιδευτικού δυναμικού. Τα προγράμματα σπουδών θα πρέπει να αναμορφωθούν με τρόπο που να κατάρτιζον επαρκώς το μελλοντικό εκπαιδευτικό στα σχετικά γνωστικά αντικείμενα, καθώς και σε θέματα Παιδαγωγικής, Διδακτικής, Ψυχολογίας και Κοινωνιολογίας. Σε συνέχεια της συγκεκριμένης αλλαγής, προτείνεται να ελέγχεται ο αριθμός των εισακτέων στα Παιδαγωγικά Τμήματα της χώρας, προκειμένου να μην δημιουργηθεί πρόβλημα αδιοριστίας τους στην εκπαίδευση.

Στην περίπτωση που διατηρηθεί το σύστημα του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ, προτείνεται αρχικά αλλαγή στον τρόπο εξέτασής του ως προς την ύλη, τα θέματα και το είδος των ερωτήσεων. Στόχος της συγκεκριμένης πρότασης είναι να παρέχεται η δυνατότητα αξιολόγησης της κριτικής ικανότητας, της κατάρτισης και της προσωπικότητας του υποψηφίου.

Εν κατακλείδι, σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, προτείνεται η εφαρμογή ενός επιπρόσθετου κριτηρίου διορισμού των υποψηφίων, αυτό της αξιολόγησης του υποψηφίου στην

σχολική τάξη, ούτως ώστε να ελεγχθούν και να αποτιμηθούν οι διδακτικές ικανότητες του υποψηφίου στην σχολική τάξη.

Ευελπιστούμε, λοιπόν, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας να αποτελέσουν το ερέθισμα για περαιτέρω διερεύνηση-αξιολόγηση του θέματος του διορισμού και των συστημάτων διορισμού των δασκάλων, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση και αναθεώρησή του στα σημεία εκείνα που παρουσιάζονται αδυναμίες.

Τέλος, προτείνεται, επειδή απουσιάζουν σχετικές με το θέμα των διορισμών ερευνητικές μελέτες, να πραγματοποιηθούν και άλλες έρευνες, χρησιμοποιώντας διαφορετικά μεθοδολογικά εργαλεία, μεγαλύτερο ή διαφορετικό δείγμα ή εστιάζοντας σε άλλες πτυχές του συγκεκριμένου ζητήματος.

Βιβλιογραφία

Α. Ελληνόγλωσση

- Αβδελά, Ε. (1997). Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: “ε-μείς” και οι “άλλοι”. Στο: Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (Επιμ.), *Τι είν’ η πα-τριδα μας;: εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. (σελ. 27-45). Αθήνα: Αλεξάνδρει-α.
- Αγγελάκος, Κ. (2005). Κριτική προσέγγιση της φιλοσοφίας του διαγωνισμού: η εξέ-ταση των παιδαγωγικών γνώσεων και της διδακτικής κατάρτισης. Στο: Κ. Αγ-γελάκος (Επιμ.) *Διαγωνισμός Α.Σ.Ε.Π. για την πρόσληψη των εκπαιδευτικών. Παιδαγωγικά Θέματα, Διδακτική Μεθοδολογία φιλολογικών μαθημάτων* (σελ. 11-29). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αγγελάκος, Κ. (2007). Οι απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για τον νέο τρό-πο πρόσληψής τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο: *Ιόνιος Λόγος – Τμήμα Ιστορίας – Ιόνιο Πανεπιστήμιο, τόμ. Α’* (σελ. 1-14). Κέρκυρα: Επιστη-μονική Περιοδική Έκδοση.
- Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και Τεχνικές Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής: πο-σοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις*. Ιωάννινα: Εφύρα.
- Αναστασίου, Σ. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). Απόψεις καθηγητών δευτεροβάθ-μιας εκπαίδευσης για τις αλλαγές στον τρόπο επιλογής μόνιμου διδακτικού προσωπικού στην Ελλάδα. Πρακτικά 1^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Τυπική, μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση στην Ελλάδα – Βηματισμοί αλλαγής της εκπαί-δευσης και του περιεχομένου της*, τόμ. Β’, 19-26. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Πατρών & ΚΕΔΕΚ.
- Βοσταντζόγλου, Θ. (1986). *Αντιλεξικόν*. Αθήνα.
- Γεωργουσόπουλος, Κ. (1997). Τρίτη άποψη, Το αυτονόητο. *εφ. Τα Νέα*. Αθήνα.
- Δαρβούδης, Α & Ζαφειριάδης, Κ. (2005). Τα αποτελέσματα του τρίτου διαγωνισμού (2002) του Α.Σ.Ε.Π. για την πρόσληψη δασκάλων. Ανάλυση - Σκέψεις - Προ-τάσεις. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 33-34.
- Δερβίσης, Σ. (1984). *Ιστορία, Οργάνωση και Διοίκηση της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη.

- Δημαράς, Α. (1987). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. Τεκμήρια Ιστορίας 1895-1967, τόμ. Β΄*. Αθήνα: Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη.
- Δημαράς, Α. (2013). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης: το «ανακοπτόμενο άλμα»: Τάσεις και αντιστάσεις στην ελληνική εκπαίδευση 1833-2000*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Διδασκαλικό Βήμα (1996, 1997, 1998), αρ. φύλλου: 1069: 4, 1076: 4-5, 1081: 4, 1083: 6, 1085: 32, 1088: 5, 1093: 5-8, 1094: 2, 1097: 14-16.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ΕΑΧΕΑ, Ευρυδίκη (2013). *Αριθμοί Κλειδιά για Εκπαιδευτικούς και Διευθυντές Σχολείων στην Ευρώπη. Έκδοση 2013. Έκθεση Ευρυδίκη*. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Ζαφειριάδης, Κ., Δαρβούσης, Α. & Μπασινά, Δ. (2004). Τα αποτελέσματα του 3^{ου} διαγωνισμού του Α.Σ.Ε.Π. για την πρόσληψη φιλολόγων: ανάλυση και προβληματισμοί. Πρακτικά 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα: *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, 411-420. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Καζαμιάς, Α. & Κασσωτάκης, Μ. (1995). Εκπαιδευτικό Μανιφέστο: προβληματισμοί για την ανασυγκρότηση και τον εκσυγχρονισμό της ελληνικής εκπαίδευσης. Στο: Α. Καζαμιάς & Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.) *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμός* (σελ. 12-39). Αθήνα: Σείριος.
- Καραφύλλης, Α. (2002). *Νεοελληνική Εκπαίδευση, δυο αιώνες μεταρρυθμιστικών προσπαθειών*. Αθήνα: Κριτική.
- Κασσωτάκης, Μ. & Κουτούζης, Ε. (2001). Ανάλυση των αποτελεσμάτων του πρώτου διαγωνισμού του Α.Σ.Ε.Π. για την πρόσληψη δασκάλων και νηπιαγωγών. *Επιστήμες Αγωγής*, 2-3, 77-99.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κάτσικας, Χ. (1997). *Δώδεκα μύθοι της εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Τα τραμάκια.
- Κάτσικας, Χ. & Θεριανός, Κ. (2007). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2007*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κλάδης, Δ. (1991). *Η Βασική Εκπαίδευση και το Σύστημα Διορισμού των Ελλήνων Εκπαιδευτικών. Σκέψεις και προτάσεις για την ποιοτική αναβάθμισή τους*. Αθήνα.
- Κοϊμτζόγλου, Ι. (1999). *Στοιχεία Δημοσίου Δικαίου: Συνταγματικό και Διοικητικό Δίκαιο σε συνδυασμό με διεθνές και κοινοτικό δίκαιο*. Θεσσαλονίκη: Σάκκουλα.

- Κούρτης, Κ. (1975). *Ο ανθρώπινος παράγων εις την Δημόσιαν Διοίκησιν*. Αθήναι.
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές Αρχές μανάτζμεντ, τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κυπριανός, Π. (2009). *Συγκριτική Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2006). *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή. Σκιαγράφηση των κοινωνικοποιητικών μηνυμάτων του σχολείου και των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2007). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το Καλό Σχολείο, ο Ικανός Εκπαιδευτικός και η Κατάλληλη Αγωγή ως Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη. Μια προσέγγιση βασισμένη σε θεωρητικά και εμπειρικά δεδομένα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. & Μίχος, Ν. (2010). Τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης ως πόλος έλξης των υποψηφίων για εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι απόψεις των εισαχθέντων για τα κίνητρα επιλογής τους στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.*, 22, 69-96.
- Κωτσίκης, Β. (2003). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Αθήνα: Έλλην.
- Λέφας, Χ. (1942). *Ιστορία της Εκπαιδύσεως*. Εν Αθήναις: Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων.
- Λίκα, Μ. (2014). *Το σύστημα πρόσληψης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα υπό το πρίσμα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων του 19^{ου} και 20^{ου} αιώνα: Το παράδειγμα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Λυμπέρης, Λ. (2007). Οι διορισμοί των δασκάλων και των νηπιαγωγών. Μια αναδρομή από την Επετηρίδα στο διαγωνισμό του ΑΣΕΠ. *Τα Εκπαιδευτικά*, 85-86, 104-115.
- Μακρυδημήτρης, Α. (2008). *Δημόσια Διοίκηση: στοιχεία διοικητικής οργάνωσης*. Αθήνα: Σάκκουλα.

- Μαυροσκούφης, Δ. (2006). Το ελάσσον και το μείζον: Η συμβολή των Διδακτικών μεθοδολογιών στην παιδαγωγική κατάρτιση των υποψήφιων εκπαιδευτικών. *Φιλολόγος*, 126, 539-545.
- Μοσχόπουλος, Δ. (2006). Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: μύθος ή πραγματικότητα; Ιστορική προσέγγιση του εκπαιδευτικού συστήματος μέσα από την σχέση του με τη δημόσια διοίκηση. *Διοικητική ενημέρωση*, 36, 5-24.
- Μπάκας, Θ. (2010). *Οργάνωση, Διοίκηση και Λειτουργία του Σύγχρονου Νηπιαγωγείου*. Ιωάννινα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2005). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπουζάκης, Σ. (2005). *Συγκριτική Παιδαγωγική Ι: Εκπαιδευτικά συστήματα, Σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση και την εκπαίδευση – επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ. (2006). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821 – 1998)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ξηροτύρη-Κουφίδου, Σ. (2001). *Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων*. Θεσσαλονίκη: Ανίκουλα.
- Ξωχέλλης, Π. (1998). Σχολείο και Εκπαιδευτικός μπροστά στις σύγχρονες προκλήσεις. *Μακεδόν*, 4, 3-9.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο Εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο: Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- ΟΟΣΑ (1996). Επισκόπηση του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδος, έκθεση εμπειρογνομόνων. Στο: Χ. Κάτσικας & Γ. Καββαδίας (1998), *Κρίση του σχολείου και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πανάρετος, Ι. & Μπάνου, Α. (1999). *Επιλογή Εκπαιδευτικών: Διεθνείς Πρακτικές*. Στο: Πανάρετος, Ι. (επιμ.), *Μελέτες – Έρευνες, 1*. Αθήνα: Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας.
- Παπαδάκης, Ν. (2003). *Εκπαιδευτική Πολιτική: η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική (;) Επιστημολογικές μεθοδολογικές όψεις και θεματικά πεδία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού. Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

- Παπαναούμ, Ζ. (2011). Η παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: τι, πότε, πώς και γιατί. Πρακτικά Α΄ Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα: *Σύνδεση Τριτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, 152-157. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Παπαντώνης, Β. (2003). Ο εκπαιδευτικός στο διάσελο μιας νέας εποχής. *Επιστημονικό Βήμα*, 2, 130-135. Αθήνα.
- Παπαχατζής, Γ. (1983). *Σύστημα του ισχύοντος στην Ελλάδα Διοικητικού Δικαίου*. Αθήνα.
- Πηγιάκη, Π. (2000). *Εκπαιδευτική Πολιτική και απεργία διαρκείας, ΟΛΜΕ 1993-1997*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πουλής, Π. (2011). *Εκπαιδευτικό Δίκαιο και Θεσμοί*. Αθήνα: Σάκκουλα.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2010). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2011). Συμβολή στη μελέτη της Ελληνικής Εκπαιδευτικής Ιστορίας και της Ελληνικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Ένα σχέδιο ταξινόμησης και ερμηνείας του ιστορικού υλικού. Στο: Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης: Όψεις και Απόψεις. Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821 – 2010)*, τόμ. Β΄ (σελ. 43-67). Αθήνα: Gutenberg.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Περίληψη Επιμορφωτικού Υλικού για το μάθημα: Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση – Παιδαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών του ΟΑΕΔ*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών & Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης.
- Σορόπουλος, Λ. (2000). Το νέο σύστημα διορισμού των εκπαιδευτικών και η επετηρίδα. *Θέματα Παιδείας*, 2, 46-52. Αθήνα.
- Σπηλιωτόπουλος, Ε. & Χρυσανθάκης, Χ. (2007). *Βασικοί Θεσμοί Δημοσιοϋπαλληλικού Δικαίου*. Αθήνα: Σάκκουλα.
- Τεγόπουλος – Φυτράκης (1993) *Ελληνικό Λεξικό Ορθογραφικό – Ερμηνευτικό - Ετυμολογικό – Συνωνύμων – Αντιθέτων – Κύριων Ονομάτων*. Αθήνα: Φυτράκης Α.Ε.

- Τσουντας, Κ.Σ. & Χρονοπούλου, Μ.Γ. (1996). *Οργάνωση και Διοίκηση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Φατούρου, Α. & Γαλάνη, Γ. (1997). Γιατί καταργούν την επετηρίδα. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 47, 34. Αθήνα.
- Χριστοφίδου, Ε. (2012). *Αποτελεσματικός Εκπαιδευτικός*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Χρίτη, Κ. (2007). *Ο ρόλος του τμήματος Ανθρώπινου Δυναμικού στη σύγχρονη επιχείρηση και η συμβολή του στην ανάπτυξή της*. Μεταπτυχιακή εργασία. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Χυτήρης, Λ. (2001). *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων*. Αθήνα: Interbooks.

B. Ξενόγλωσση και Μεταφρασμένη

- Anweiler, O., Kuebart, F., Liegle, L., Schäfer, H-P. & Süßmuth, R. (1987). *Εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη*, μτφρ. Θωΐδης, Δ. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Bass, B.M. (1985). *Leadership and Performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bell, J. (2007). *Πώς να συντάξετε μια επιστημονική εργασία. Οδηγός ερευνητικής μεθοδολογίας*, μτφρ. Πανάγου, Ε. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, μτφρ. Μητσοπούλου, Χ. & Φιλοπούλου, Μ. (4^η έκδ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Daft, R.L. (2005). *Οργανωσιακή Θεωρία και Σχεδιασμός*, μτφρ. Κωστάκης, Δ. & Αντωνίου, Α. Σ. (8^η αμερικανική έκδ.). Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Neave, G. (1998). *Οι Εκπαιδευτικοί: Προοπτικές για το Εκπαιδευτικό Επάγγελμα στην Ευρώπη*, μτφρ. Δεληγιάννη, Μ. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, μτφρ. Νταλάκου, Β. & Βασιλικού, Κ. (2^η έκδ.). Αθήνα: Gutenberg.

Γ. Ηλεκτρονική

- Αθανασιάδης, Χ. & Μαραντζίδης, Ν. (2000). *Το βάρος του παρελθόντος και οι αβεβαιότητες του μέλλοντος: Συγκρούσεις ανάμεσα στα εκπαιδευτικά συνδικάτα και την κυβέρνηση για το ζήτημα της “επετηρίδας”*. Διαθέσιμο στο: phedps.uoi.gr/prosopiko/CVs/athanasiades/docs/syndES.pdf (13/7/2013).
- Αλεβυζάκης, Γ., Αφουξενίδης, Δ., Μητρόπουλος, Δ., Φάσαρης, Γ. & Φωτόπουλος, Σ. (2011). Διαδικασίες πρόσληψης/διορισμού – εργασιακές σχέσεις – μισθολογικά και ασφαλιστικά. Πρακτικά 9^{ου} Εκπαιδευτικού Συνεδρίου της ΟΛΜΕ με θέμα: *Εκπαιδευτικά και Εργασιακά Προβλήματα των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. 23-27. Βόλος. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://dialogos9osynedrioolme.blogspot.gr/search/label/%CE%9F%CE%BC%CE%AC%CE%B4%CE%B1%20%CE%921> (13/7/2016).
- Ανθόπουλος, Κ. (2016). *Τα πάθη των αναπληρωτών και το στοίχημα της εύρυθμης λειτουργίας του σχολείου*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://fourtounis.gr/2016/05/13> (13/7/2016).
- Λώλη, Ε. & Κοσσυβάκη, Φ. (2002). Το εκπαιδευτικό έργο και τα προσόντα διορισμού των εκπαιδευτικών Α΄βάθμιας και της Β΄βάθμιας Δημόσιας Εκπαίδευσης: Διερεύνηση των συστημάτων επιλογής από το 1975 έως σήμερα. Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα: *Εκπαιδευτική Έρευνα*. Αθήνα: Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: http://www.pee.gr/wpcontent/uploads/praktika_synedrion_files/e271103/sin_ath/mer_c_th_en_iii/loli_kossibaki.htm (13/7/2016).
- Μανωλάκος, Π. (n.d.). *Η εκπαιδευτική πολιτική του Καποδίστρια*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: users.sch.gr/grss6gapeir/arthra_sxolikou_simboulou/ioannis_kapodistriasis.doc (13/7/2016).
- Παληγιάννης, Β. (n.d.). *Πόσοι δάσκαλοι διορίστηκαν και συνταξιοδοτήθηκαν την τελευταία 10ετία*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://www.alfavita.gr/arthron/posoi-daskaloi-dioristikankaisyntaxiodotithikan-tin-teleytaia-10etia> (13/7/2016).

- Παπαδήμας, Λ., Μαράτος, Α. & Ξαφάκος, Ε. (2016). *Πρόταση Αλλαγής Συστήματος Διορισμών Εκπαιδευτικών*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα Εθνικός Διάλογος για την Παιδεία: <https://dialogos.minedu.gov.gr/?p=873> (13/7/2016).
- Παπανδρέου, Γ. (1997). Γιατί είμαι υπέρ της κατάργησης της επετηρίδας, *εφ. Ελευθεροτυπία*. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: statathens.aueb.gr/~jpan/interviews/pap0809.html (13/7/2016).
- Παπάνης, Ε. & Γιαβρίμης, Π. (2009). Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού δασκάλου, του καλού και κακού μαθητή. Πανελλήνια έρευνα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://my.aegean.gr/web/article2860.html#toc-0> (10/12/2016).

Δ. Νομοθεσία

- Άρθρο 4 του Συντάγματος (όπως αναθεωρήθηκε στις 27/5/2008) *Δημόσιοι Υπάλληλοι*.
- Άρθρο 103 του Συντάγματος (όπως αναθεωρήθηκε στις 27/5/2008) *Ισότητα των Ελλήνων*.
- Α.Ν. 692/1937 *Περί του Τρόπου Διορισμού Λειτουργών Στοιχειώδους Εκπαιδύσεως και Τροποποιήσεως Διατάξεων Εκπαιδευτικών Νόμων* (ΦΕΚ 197/1937).
- Γραπτός Διαγωνισμός Εκπαιδευτικών – Προκήρυξη (Αριθμός 2Π/2008) (ΦΕΚ 515/ Τεύχος Προκηρύξεων ΑΣΕΠ/ 8-10-2008).
- Ν. 3-3-1834 *Περί Δημοτικών Σχολείων* (ΦΕΚ 11/1834).
- Ν. ΧΘ' /1878 *Περί Συνστάσεως του Διδασκαλείου εν Αθήναις* (ΦΕΚ 7/1878).
- Ν 402/1914 *Περί Κυρώσεως του από 19 Αυγούστου Ε.Ε. Β.Δ. "Περί του Προσωπικού των Σχολείων της Δημοτικής και Μέσης Εκπαιδύσεως των Νέων Χωρών"* (ΦΕΚ 384/1914).
- Ν. 1566/1985 *Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, άρθρα 1, 15, 17* (ΦΕΚ 167/1985).
- Ν. 2525/1997 *Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των Αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και άλλες διατάξεις* (ΦΕΚ 188/1997).
- Ν. 3255/2004 *Ρυθμίσεις Θεμάτων όλων των Εκπαιδευτικών Βαθμίδων, άρθρο 6* (ΦΕΚ 138/2004).
- Ν. 3528/2007 *Κύρωση του Κώδικα Κατάστασης Δημόσιων Πολιτικών Διοικητικών Υπαλλήλων και Υπαλλήλων Ν.Π.Δ.Δ., άρθρα 6, 10* (ΦΕΚ 26/2007).

- Ν. 3687/2008 *Θέματα Προσωπικού Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και άλλες διατάξεις, άρθρο 5* (ΦΕΚ 159/2008).
- Ν. 3848/2010 *Αναβάθμιση του Ρόλου του Εκπαιδευτικού – Καθιέρωση Κανόνων Αξιολόγησης και Αξιοκρατίας στην Εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις, άρθρα 4, 5* (ΦΕΚ 71/2010).
- Ν. 3966/2011 *Θεσμικό Πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας και Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» και λοιπές διατάξεις, άρθρο 59* (ΦΕΚ 118/2011).
- Ν. 4186/2013 *Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις* (ΦΕΚ 193/2013).
- Ν.Δ. 22-8-1835 *Περί Τροποποιήσεως και Συμπληρώσεως των περί Διορισμού και Μεταθέσεων των Εκπαιδευτικών Λειτουργών κειμένων διατάξεων* (ΦΕΚ 367/1835).
- Π.Δ. 144/1997 *Τροποποίηση Π.Δ. 154/96 (ΦΕΚ 115/Α') Διορισμός και Τοποθέτηση Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (ΦΕΚ 127/1997).
- Υ.Α. Φ.361.1/11/153/Δ1/1826/21-3-97 *Διορισμοί Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (ΦΕΚ 242, τ. Β').

Παράρτημα



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ: «ΟΡΓΑΝΩΣΗ, ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητή συναδέλφισσα και αγαπητέ συνάδελφε,

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος της έρευνας που πραγματοποιείται στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής μου εργασίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, με σκοπό να αποτυπώσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το σύστημα διορισμού τους.

Παρακαλώ, διαβάστε προσεκτικά την κάθε ερώτηση/εκφώνηση και επιλέξτε την απάντηση που σας εκφράζει περισσότερο. Απαντήστε ειλικρινά και αυθόρμητα, καθώς η συμμετοχή σας είναι ανώνυμη και το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου, όπως και τα πορίσματα της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για επιστημονικούς σκοπούς.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την πολύτιμη βοήθειά σας στη διεξαγωγή της έρευνάς μου!

Με εκτίμηση,
Σοφία Μπέλλου
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Παρακαλώ σημειώστε με X στο τετραγωνάκι που αντιστοιχεί στην επιλογή/ απάντησή σας.

A1. Φύλο:

Άντρας Γυναίκα

A2. Ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκετε:

20-30 31-40 41-50 >50

A3. Σχέση εργασίας:

Ωρομίσθιος/α Αναπληρωτής/τρια Μόνιμος/η

A4. Συνολικά έτη υπηρεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (συμπεριλάβετε και το τρέχον σχολικό έτος):

1-10 11-20 21-30 >30

A5. Ακαδημαϊκά προσόντα (εκτός του βασικού πτυχίου):

(Μπορείτε να σημειώσετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

Δεύτερο πτυχίο (ΑΕΙ/ΤΕΙ) Μεταπτυχιακός τίτλος Διδακτορικός τίτλος

Μετεκπαίδευση/Διδασκαλείο Άλλο (Διευκρινίστε).....

A6. Το σύστημα διορισμού με το οποίο προσληφθήκατε στη δημόσια εκπαίδευση:

Επετηρίδα ΑΣΕΠ Ενιαίος Πίνακας Αναπληρωτών

Δεν έχω διοριστεί

ΜΕΡΟΣ Β΄: ΤΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΔΙΟΡΙΣΜΟΥ ΤΗΣ ΕΠΕΤΗΡΙΔΑΣ

B1. Δηλώστε σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις.

Παρακαλώ κυκλώστε τον αριθμό που εκφράζει την άποψή σας.

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1	2	3	4	5

Το σύστημα διορισμού της Επετηρίδας:

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Αποτελεί ένα αδιάβλητο και πλήρως αντικειμενικό σύστημα. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Είναι δίκαιο, καθώς ακολουθείται η σειρά υποβολής της αίτησης διορισμού. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Προσδίδει ένα αίσθημα σιγουριάς και ασφάλειας στον υποψήφιο, ο οποίος περιμένει την σειρά του για το διορισμό. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Αποτελεί έναν άμεσο τρόπο στελέχωσης των σχολικών μονάδων. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Δίνει το πλεονέκτημα στον εκπαιδευτικό να αποκτήσει ωριμότητα και να αξιοποιήσει για δικό του όφελος τον χρόνο αναμονής διορισμού. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Σχετίζεται με την συσσώρευση αδιοριστων δασκάλων. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Είναι αναποτελεσματικό, καθώς λόγω του μεγάλου χρόνου αναμονής διορισμού οδηγεί τον δάσκαλο στην επιστημονική και παιδαγωγική αποξένωση από το επάγγελμά του. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Χαρακτηρίζεται ελλιπές, αφού η μακροχρόνια αδιοριστία έχει ως συνέπεια οι γνώσεις των νεοδιοριζόμενων δασκάλων να είναι παρωχημένες. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Έχει χαρακτηριστεί ότι αποτελεί «ένα σύστημα εισαγωγής γερασμένων και κουρασμένων από τα πολλά χρόνια αναμονής εκπαιδευτικών, με τους οποίους η κατανόηση και η απλή επικοινωνία είναι πλέον πολύ δύσκολη». | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Είναι αναποτελεσματικό, διότι λείπει από αυτό κάθε μορφή αξιολόγησης και ελέγχου των ουσιαστικών προσόντων για διορισμό. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

B2. Η άποψή σας για το σύστημα διορισμού της Επετηρίδας συνολικά είναι:

Σημειώστε με ένα X την απάντηση/επιλογή που σας εκφράζει περισσότερο.

Καθόλου καλή

Λίγο καλή

Αρκετά καλή

Πολύ καλή

Πάρα πολύ καλή

ΜΕΡΟΣ Γ΄: ΤΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΔΙΟΡΙΣΜΟΥ ΤΟΥ ΑΣΕΠ

Γ1. Δηλώστε σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις.

Παρακαλώ κυκλώστε τον αριθμό που εκφράζει την άποψή σας.

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1	2	3	4	5

Το σύστημα διορισμού του ΑΣΕΠ:

- | | | | | | |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| 1. Αποτελεί ένα αξιοκρατικό και αντικειμενικό σύστημα με το οποίο επιλέγονται οι ικανότεροι υποψήφιοι. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Είναι ένα σύστημα διαχείρισης και επίλυσης του μεγάλου αριθμού αδιόριστων δασκάλων. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Δημιουργεί στους επιτυχόντες αίσθημα ικανοποίησης από την επιτυχία τους στο διαγωνισμό. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Είναι ένα σύστημα αξιολόγησης και ελέγχου για την είσοδο στο επάγγελμα του δασκάλου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Δίνει τη δυνατότητα άμεσης επαγγελματικής αποκατάστασης για τους νέους δασκάλους. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Αποτελεί μια ψυχοφθόρα διαδικασία. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Υποβαθμίζει το πτυχίο και αμφισβητεί τις πανεπιστημιακές γνώσεις του υποψηφίου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Είναι ανεπαρκής διαδικασία ελέγχου για την εισαγωγή στη δημόσια εκπαίδευση. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Ενισχύει την παραπαιδεία για την επιτυχία στο διαγωνισμό. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Καλλιεργεί τον ανταγωνισμό, τη στείρα απομνημόνευση και την ακρισία. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Γ2. Η άποψή σας για το σύστημα διορισμού του ΑΣΕΠ συνολικά είναι:

Σημειώστε με ένα X την απάντηση/επιλογή που σας εκφράζει περισσότερο.

Καθόλου καλή

Λίγο καλή

Αρκετά καλή

Πολύ καλή

Πάρα πολύ καλή

Γ3. Ποια από τα δύο συστήματα διορισμού που αναφέρθηκαν θεωρείτε ότι είναι το καταλληλότερο για τον διορισμό ενός δασκάλου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;

Σημειώστε με ένα X την απάντηση/επιλογή που σας εκφράζει περισσότερο.

Επετηρίδα

ΑΣΕΠ

Κανένα από τα δύο (Προτείνετε ένα):

ΜΕΡΟΣ Δ΄: ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΔΙΟΡΙΣΜΟΥ

Δ1. Ποιος θα επιθυμούσατε να είναι ο αρμόδιος φορέας για τον διορισμό των δασκάλων;

Σημειώστε με ένα X την απάντηση/επιλογή που σας εκφράζει περισσότερο.

Το Υπουργείο Παιδείας

Η Τοπική Αυτοδιοίκηση

Άλλος (Διευκρινίστε):.....

Δ2. Θα επιθυμούσατε ο νεοδιοριζόμενος δάσκαλος να διορίζεται:

Σημειώστε με ένα X την απάντηση/επιλογή που σας εκφράζει περισσότερο.

Στην Ελληνική Επικράτεια

Στο Νομό στον οποίο κατοικεί

Άλλο (Διευκρινίστε):.....

Δ3. Με ποιες διαδικασίες θα επιθυμούσατε να διοριστούν οι νέοι δάσκαλοι;

Σημειώστε με ένα X την απάντηση/επιλογή που σας εκφράζει περισσότερο.

Με:

Εξετάσεις Συνέντευξη Συνδυασμός εξετάσεων και συνέντευξης

Βαθμός Πτυχίου Χρονολογία απόκτησης πτυχίου

Συνδυασμός πολλών κριτηρίων: βαθμός πτυχίου, μεταπτυχιακές σπουδές, συνέντευξη

Άλλες (Διευκρινίστε):

Δ4. Θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα κοινωνικά κριτήρια (οικογενειακή κατάσταση, οικονομική κατάσταση, κτλ.) για τον διορισμό των δασκάλων στη δημόσια εκπαίδευση;

Σημειώστε με ένα X την απάντηση/επιλογή που σας εκφράζει περισσότερο.

Ναι

Όχι

Δ5. Θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η προσωπικότητα του δασκάλου (λήψη πρωτοβουλιών, ενδιαφέροντα, καινοτόμες δράσεις, κ.ά.) για τον διορισμό του, όπως παρουσιάζεται μέσα από τον ατομικό του φάκελο;

Σημειώστε με ένα X την απάντηση/επιλογή που σας εκφράζει περισσότερο.

Ναι, γιατί έχει άμεση σχέση με το έργο του στην σχολική τάξη.

Όχι, γιατί υπάρχει κίνδυνος αναξιοκρατίας.

Έλεγχοι Ανεξαρτησίας χ^2

1) Α3. Σχέση Εργασίας * Γ3. Καταλληλότερο Σύστημα Διορισμού: Επηρεάζει η σχέση εργασίας με την οποία προσλήφθηκαν οι δάσκαλοι την άποψή τους για το καταλληλότερο σύστημα διορισμού;

ΚΑΤΑΛΛΗΛΟΤΕΡΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΔΙΟΡΙΣΜΟΥ * ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ					
Crosstabulation					
Count		ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ			Total
		ΩΡΟΜΙΣ ΘΙΟΣ/Α	ΑΝΑΠΛΗ ΡΩΤΗΣ/Τ ΡΙΑ	ΜΟΝΙΜΟ Σ/Η	
ΚΑΤΑΛΛΗΛΟΤΕ ΡΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΔΙΟΡΙΣΜΟΥ	ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ	0	5	73	78
	ΑΣΕΠ	0	19	31	50
	ΚΑΝΕΝΑ ΑΠΟ ΤΑ ΔΥΟ	1	4	22	27
Total		1	28	126	155

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	25,504 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	23,685	4	,000
Linear-by-Linear Association	7,876	1	,005
N of Valid Cases	155		

a. 4 cells (44,4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,17.

2) Α5. Ακαδημαϊκά Προσόντα * Γ3. Καταλληλότερο Σύστημα Διορισμού: Επηρεάζουν τα ακαδημαϊκά προσόντα των δασκάλων την άποψή τους για το καταλληλότερο σύστημα διορισμού;

Crosstab				
Count				
		ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ		Total
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΚΑΤΑΛΛΗΛΟΤΕΡΟ	ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ	14	64	78

ΣΥΣΤΗΜΑ ΔΙΟΡΙΣΜΟΥ	ΑΣΕΠ	7	43	50
	ΚΑΝΕΝΑ ΑΠΟ ΤΑ ΔΥΟ	6	21	27
Total		27	128	155

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	,855 ^a	2	,652
Likelihood Ratio	,850	2	,654
Linear-by-Linear Association	,061	1	,805
N of Valid Cases	155		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5.
The minimum expected count is 4,70.

Crosstab				
Count				
		ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΣ ΤΙΤΛΟΣ		Total
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΚΑΤΑΜΗΛΟΤΕΡΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΔΙΟΡΙΣΜΟΥ	ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ	4	74	78
	ΑΣΕΠ	14	36	50
	ΚΑΝΕΝΑ ΑΠΟ ΤΑ ΔΥΟ	1	26	27
Total		19	136	155

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,044 ^a	2	,000
Likelihood Ratio	15,927	2	,000
Linear-by-Linear Association	1,107	1	,293
N of Valid Cases	155		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,31.

Crosstab				
Count				
		ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟΣ ΤΙΤΛΟΣ		Total
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΚΑΤΑΛΛΗΛΟΤΕΡΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΔΙΟΡΙΣΜΟΥ	ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ	0	78	78
	ΑΣΕΠ	2	48	50
	ΚΑΝΕΝΑ ΑΠΟ ΤΑ ΔΥΟ	2	25	27
Total		4	151	155

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,969 ^a	2	,083
Likelihood Ratio	6,100	2	,047
Linear-by-Linear Association	4,926	1	,026
N of Valid Cases	155		

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,70.

Crosstab				
Count				
		ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ/ΔΙΔΑ ΣΚΑΛΕΙΟ		Total
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΚΑΤΑΛΛΗΛΟΤΕΡΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΔΙΟΡΙΣΜΟΥ	ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ	17	61	78
	ΑΣΕΠ	7	43	50
	ΚΑΝΕΝΑ ΑΠΟ ΤΑ ΔΥΟ	3	24	27
Total		27	128	155

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,191 ^a	2	,334
Likelihood Ratio	2,243	2	,326
Linear-by-Linear Association	2,049	1	,152
N of Valid Cases	155		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,70.

Crosstab			
Count			
		ΑΛΛΟ	Total
		ΟΧΙ	
ΚΑΤΑΜΗΛΟΤΕΡΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΔΙΟΡΙΣΜΟΥ	ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ	78	78
	ΑΣΕΠ	50	50
	ΚΑΝΕΝΑ ΑΠΟ ΤΑ ΔΥΟ	27	27
Total		155	155

Chi-Square Tests	
	Value
Pearson Chi-Square	. ^a
N of Valid Cases	155

a. No statistics are computed because ΑΛΛΟ is a constant.

3) Α5. Ακαδημαϊκά Προσόντα * Δ3. Προτεινόμενες Διαδικασίες Διορισμού: Επηρεάζουν τα ακαδημαϊκά προσόντα των δασκάλων την άποψή τους για τις προτεινόμενες διαδικασίες διορισμού;

Crosstab				
Count				
		ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ		Total
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΔΙΟΡΙΣΜΟ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ	ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ	2	10	12
	ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ	0	3	3
	ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ	4	23	27
	ΒΑΘΜΟΣ ΠΤΥΧΙΟΥ	3	10	13
	ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΑ ΑΠΟΚΤΗΣΗΣ ΠΤΥΧΙΟΥ	10	32	42
	ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ ΠΟΛΛΩΝ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ: ΒΑΘΜΟΣ ΠΤΥΧΙΟΥ, ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ, ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ	8	45	53
	ΑΛΛΕΣ	0	5	5
	Total	27	128	155

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,500 ^a	6	,744
Likelihood Ratio	4,770	6	,574
Linear-by-Linear Association	,002	1	,960
N of Valid Cases	155		

a. 7 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,52.

Crosstab				
Count				
		ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΣ ΤΙΤΛΟΣ		Total
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ	ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ	2	10	12
ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟ	ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ	0	3	3

ΔΙΟΡΙΣΜΟ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ	ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΣΥΝΝΕΤΕΥΞΗΣ	4	23	27
	ΒΑΘΜΟΣ ΠΤΥΧΙΟΥ	1	12	13
	ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΑ ΑΠΟΚΤΗΣΗΣ ΠΤΥΧΙΟΥ	1	41	42
	ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ ΠΟΛΛΩΝ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ: ΒΑΘΜΟΣ ΠΤΥΧΙΟΥ, ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ, ΣΥΝΝΕΤΕΥΞΗ	11	42	53
	ΑΛΛΕΣ	0	5	5
Total		19	136	155

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,118 ^a	6	,167
Likelihood Ratio	11,230	6	,082
Linear-by-Linear Association	,052	1	,820
N of Valid Cases	155		

a. 7 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,37.

Crosstab				
Count				
		ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟΣ ΤΙΤΛΟΣ		Total
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΔΙΟΡΙΣΜΟ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ	ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ	0	12	12
	ΣΥΝΝΕΤΕΥΞΗ	0	3	3
	ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΣΥΝΝΕΤΕΥΞΗΣ	2	25	27
	ΒΑΘΜΟΣ ΠΤΥΧΙΟΥ	0	13	13

	ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΑ ΑΠΟΚΤΗΣΗΣ ΠΤΥΧΙΟΥ	1	41	42
	ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ ΠΟΛΛΩΝ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ: ΒΑΘΜΟΣ ΠΤΥΧΙΟΥ, ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ, ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ	1	52	53
	ΆΛΛΕΣ	0	5	5
Total		4	151	155

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,484 ^a	6	,746
Likelihood Ratio	3,521	6	,741
Linear-by-Linear Association	,207	1	,649
N of Valid Cases	155		

a. 9 cells (64,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,08.

Crosstab				
Count				
		ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ/ΔΙΔΑ ΣΚΑΛΕΙΟ		Total
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΔΙΟΡΙΣΜΟ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ	ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ	1	11	12
	ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ	0	3	3
	ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ	4	23	27
	ΒΑΘΜΟΣ ΠΤΥΧΙΟΥ	2	11	13
	ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΑ ΑΠΟΚΤΗΣΗΣ ΠΤΥΧΙΟΥ	10	32	42

	ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ ΠΟΛΛΩΝ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ: ΒΑΘΜΟΣ ΠΤΥΧΙΟΥ, ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ, ΣΥΝΝΕΤΕΥΞΗ	10	43	53
	ΑΛΛΕΣ	0	5	5
Total		27	128	155

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,810 ^a	6	,702
Likelihood Ratio	5,227	6	,515
Linear-by-Linear Association	,779	1	,377
N of Valid Cases	155		

a. 7 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,52.

Crosstab			
Count			
		ΑΛΛΟ	Total
		ΟΧΙ	
ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΔΙΟΡΙΣΜΟ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ	ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ	12	12
	ΣΥΝΝΕΤΕΥΞΗ	3	3
	ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΣΥΝΝΕΤΕΥΞΗΣ	27	27
	ΒΑΘΜΟΣ ΠΤΥΧΙΟΥ	13	13
	ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΑ ΑΠΟΚΤΗΣΗΣ ΠΤΥΧΙΟΥ	42	42

	ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ ΠΟΛΛΩΝ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ: ΒΑΘΜΟΣ ΠΤΥΧΙΟΥ, ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ, ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ	53	53
	ΑΛΛΕΣ	5	5
Total		155	155

Chi-Square Tests	
	Value
Pearson Chi-Square	. ^a
N of Valid Cases	155
a. No statistics are computed because ΑΛΛΟ is a constant.	

4) Α6. Σύστημα Διορισμού * Β2. Συνολική Άποψη για την Επετηρίδα: Επηρεάζει το σύστημα διορισμού με το οποίο προσλήφθηκαν οι δάσκαλοι στην εκπαίδευση την συνολική τους άποψη για την Επετηρίδα;

B2Recode * ΣΥΣΤΗΜΑ ΔΙΟΡΙΣΜΟΥ Crosstabulation						
Count						
		ΣΥΣΤΗΜΑ ΔΙΟΡΙΣΜΟΥ				Total
		ΕΠΕΤΗΡΙΔ Α	ΑΣΕΠ	ΕΝΙΑΙΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΑΝΑΠΛΗΡ ΩΤΩΝ	ΔΕΝ ΕΧΩ ΔΙΟΡΙΣΤΕΙ	
B2Recode	1,00	11	31	2	14	58
	2,00	30	8	0	6	44
	3,00	48	1	3	1	53
Total		89	40	5	21	155

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	68,403 ^a	6	,000

Likelihood Ratio	79,937	6	,000
Linear-by-Linear Association	33,471	1	,000
N of Valid Cases	155		
a. 3 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,42.			

5) Α6. Σύστημα Διορισμού * Γ2. Συνολική Άποψη για τον ΑΣΕΠ: Επηρεάζει το σύστημα διορισμού με το οποίο προσλήφθηκαν οι δάσκαλοι στην εκπαίδευση την συνολική τους άποψη για τον ΑΣΕΠ;

Γ2Recode * ΣΥΣΤΗΜΑ ΔΙΟΡΙΣΜΟΥ Crosstabulation						
Count						
		ΣΥΣΤΗΜΑ ΔΙΟΡΙΣΜΟΥ				Total
		ΕΠΕΤΗΡΙΔ A	ΑΣΕΠ	ΕΝΙΑΙΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΑΝΑΠΛΗΡ ΩΤΩΝ	ΔΕΝ ΕΧΩ ΔΙΟΡΙΣΤΕΙ	
Γ2Recode	1,00	77	8	1	10	96
	2,00	9	20	4	8	41
	3,00	3	12	0	3	18
Total		89	40	5	21	155

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	63,581 ^a	6	,000
Likelihood Ratio	65,319	6	,000
Linear-by-Linear Association	17,728	1	,000
N of Valid Cases	155		
a. 5 cells (41,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,58.			

6) Α6. Σύστημα Διορισμού * Γ3. Καταλληλότερο Σύστημα Διορισμού: Επηρεάζει το σύστημα διορισμού με το οποίο προσλήφθηκαν οι δάσκαλοι στην εκπαίδευση την άποψή τους για το καταλληλότερο σύστημα διορισμού;

Γ3Recode * ΣΥΣΤΗΜΑ ΔΙΟΡΙΣΜΟΥ Crosstabulation						
Count						
		ΣΥΣΤΗΜΑ ΔΙΟΡΙΣΜΟΥ				Total
		ΕΠΕΤΗΡΙΑ Α	ΑΣΕΠ	ΕΝΙΑΙΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΑΝΑΠΛΗΡ ΩΤΩΝ	ΔΕΝ ΕΧΩ ΔΙΟΡΙΣΤΕΙ	
Γ3Recode	1,00	77	30	5	16	128
	2,00	12	10	0	5	27
Total		89	40	5	21	155

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,207 ^a	3	,240
Likelihood Ratio	4,934	3	,177
Linear-by-Linear Association	1,172	1	,279
N of Valid Cases	155		

a. 3 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,87.