

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

**ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ**

Π.Μ.Σ.

«ΝΕΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗΣ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Του Γεωργίου Ιωάννη

A.M.:4272016005

ΘΕΜΑ: «Η αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης»

**SUBJECT: «Evaluation of education executives / The evaluation of
administrative staff in education»**

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Νικόλαος Ανδρεαδάκης	Αν. Καθηγητής Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ
Χρυσή Βιτσιλάκη	Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	ΜΕΛΟΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ
Διονύσης Γουβιάς	Αν. Καθηγητής Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	ΜΕΛΟΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

ΡΟΛΟΣ 2018

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου Χάρη και Αλέκα, τη γυναίκα μου Αθηνά και τα παιδιά μου Ερμή και Αλεξάνδρα που με τη συμπαράστασή τους η εργασία αυτή έλαβε σάρκα και οστά.

Επίσης ευχαριστώ θερμά τους καθηγητές του Μ.Π.Σ. 'Νέες Μορφές Εκπαίδευσης και Μάθησης' για την ευκαιρία που μου έδωσαν να ανοίξω ένα παράθυρο στη σκέψη μου πάνω στο εκπαιδευτικό φαινόμενο.

Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συναδέλφους μου εκπαιδευτικούς που με τη συμμετοχή τους στην παρούσα έρευνα αποτέλεσαν τη νοητική σκαλωσιά της.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία ασχολείται με την αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης. Αρχικά, στην εργασία πραγματοποιείται αναφορά στην έννοια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Πιο συγκεκριμένα περιγράφεται η διαδικασία της αξιολόγησης, τα μοντέλα αξιολόγησης και οι στόχοι της ενώ παρατίθενται τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της. Στη συνέχεια πραγματοποιείται αναφορά στην αξιολόγηση των στελεχών των σχολικών μονάδων. Αναλυτικότερα, περιγράφεται ο αποτελεσματικός διευθυντής και γίνεται αναφορά στην ισχύουσα νομοθεσία. Ακολούθως αποτυπώνονται τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού Διευθυντή και ακολουθεί αναφορά στην εκπαιδευτική αξιολόγηση στην Ελλάδα και σε τρεις χώρες του εξωτερικού. Το θεωρητικό μέρος ολοκληρώνεται με την παρουσίαση ερευνών σχετικών με την αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης. Στη συνέχεια ακολουθούν τα αποτελέσματα, η εξαγωγή συμπερασμάτων και προτάσεων των συνεντεύξεων που ελήφθησαν με τη μέθοδο της ημι-δομημένης συνέντευξης από ένα δείγμα πέντε εν ενεργεία διευθυντών σχολείων μέσης εκπαίδευσης από τους είκοσι δύο συνολικά της περιφερειακής ενότητας Θεσπρωτίας.

ABSTRACT

This work deals with the evaluation of education staff. Initially, the work refers to the concept of evaluating the educational work. In particular, the evaluation process, its evaluation models and objectives are described, and its advantages and disadvantages are presented. Reference is then made to the evaluation of school unit staff. More specifically, the Executive Director is described and reference is made to the applicable legislation. The following are the features of the effective Director and are followed by a reference to the educational assessment in Greece and in three countries abroad. The theoretical part concludes with the presentation of the studies related to the assessment of the education executives. At next, we analyze and draw conclusions and suggestions of the five interviews obtained by the semi-structured interview method from a representative sample of five active managers of secondary schools from the twenty-two in total of the regional unit of Thesprotia.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....

ABSTRACT.....

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....9

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ.....11

2.1 Εισαγωγή..... 11

2.2 Διαδικασία της αξιολόγησης.....

2.3 Μοντέλα αξιολόγησης.....

2.4 Μορφές αξιολόγησης.....

2.5 Στόχοι της αξιολόγησης.....

2.6 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της αξιολόγησης.....

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ.....

3.1 Ο αποτελεσματικός διευθυντής – ισχύουσα νομοθεσία.....

3.2 Τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού Διευθυντή.....

3.3	Η εκπαιδευτική αξιολόγηση στην Ελλάδα.....
3.4	Η εκπαιδευτική αξιολόγηση στο εξωτερικό
3.4.1	Αγγλία.....
3.4.2	Ιταλία
3.4.3	Πολωνία
3.4.4	Σουηδία.....
3.5	Αξιολόγηση διευθυντών- αποτελέσματα ερευνών.....

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....

4.1	Εισαγωγή.....
4.2	Αναγκαιότητα και πρωτοτυπία της έρευνας
4.3	Μεθοδολογία-δομή των συνεντεύξεων.....
4.4	Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....
4.5	Περιγραφή του δείγματος
4.6	Μέθοδος συλλογής δεδομένων
4.7	Ερωτήματα συνέντευξης.....
4.8	Η διαδικασία διεξαγωγής των συνεντεύξεων - ανάλυση των δεδομένων
4.9	Περιορισμοί έρευνας.....

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ..

5.1	Εισαγωγή.....
5.2	Α΄ μέρος της συνέντευξης.....
5.3	Β΄ μέρος της συνέντευξης.....
5.3.1	Α΄ ερώτημα.....
5.3.2	Β΄ ερώτημα.....
5.3.3	Γ΄ ερώτημα.....
5.3.4	Δ΄ ερώτημα.....
5.3.5	Ε΄ ερώτημα.....
5.3.6	Συμπεράσματα.....
5.4	Γ΄ μέρος της συνέντευξης.....
5.4.1	Α΄ ερώτημα.....
5.4.2	Β΄ και Γ΄ ερώτημα.....
5.4.3	Συμπεράσματα.....
5.5	Δ΄ μέρος της συνέντευξης.....
5.5.1	Α΄ ερώτημα.....
5.5.2	Β΄ ερώτημα.....
5.5.3	Γ΄ ερώτημα.....
5.5.4	Δ΄ ερώτημα.....

5.5.5 Ε' ερώτημα.....

5.5.6 Συμπεράσματα.....

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....

6.1 Εισαγωγή.....

6.2 Σύνοψη προτάσεων.....

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ96

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία έχει αντικείμενο έρευνας την αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης με σκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων πάνω στην έρευνα του συγκεκριμένου επιστημονικού πεδίου αλλά και τη διατύπωση προτάσεων που αφορούν το συγκεκριμένο θέμα. Η εργασία αποτελεί μια ποιοτική έρευνα, κατά την οποία αφού γίνει η κατάλληλη βιβλιογραφική ανασκόπηση, ακολουθεί η ανάλυση των πέντε συνεντεύξεων που ελήφθησαν με τη μέθοδο της ημιδομημένης συνέντευξης.

Η εκπαίδευση ως θεσμός συμβάλλει σημαντικά στη γενικότερη οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική ανάπτυξη μιας χώρας (Κατσαρός, 2008). Για το λόγο αυτό, τα τελευταία χρόνια έχουν επέλθει πολλές αλλαγές σε ότι αφορά τη δημόσια εκπαίδευση (Σαΐτης, 2014). Ίσως η πιο σημαντική αλλαγή-μεταρρύθμιση να είναι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ηγετών (Σαΐτης, 2014), η οποία φαίνεται να μπορεί να διασφαλίσει την αποδοτικότητα της σχολικής μονάδας (Maroufkhani, 2015), την ορθή διαχείριση των διαθέσιμων πόρων (Prater & Busch, 2009) καθώς και την λογοδοσία της ηγεσίας της σχολικής μονάδας (Sangster & Overall, 2006).

Ερευνητές (Lunenburg, 2010; Qotoshi & Khaki, 2014) αναφέρουν ότι η αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης είναι ένας ιδιαίτερα ευαίσθητος τομέας. Για τον λόγο αυτό χρήζει μιας ιδιαίτερης μελέτης, λόγω του ότι αφορά στη σχολική ηγεσία άρα και σε μεγάλο βαθμό στην όλη αποτελεσματικότητα της σχολικής

μονάδας. Καθίσταται, λοιπόν προφανές, ότι η αξιολόγηση του έργου των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης κρίνεται καίρια για την αποτελεσματικότητα και την ανάπτυξη του εκάστοτε εκπαιδευτικού ηγέτη.

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ηγετών έχει απασχολήσει τα τελευταία χρόνια φορείς και επιστημονικές ομάδες κυρίως στις χώρες της Δύσης ενώ η αναμφισβήτητη αξία της είναι πλέον αποδεκτή από την εκπαιδευτική κοινότητα (OECD, 2008; Robine, 2012). Κατά αυτό τον τρόπο, η ύπαρξη ενός αξιολογικού συστήματος είτε παράλληλα είτε στη λήξη ενός έργου κρίνεται ζωτικής σημασίας αφού προοικονομεί βελτίωση, ποιότητα και κύρος του έργου των ηγετών της εκπαίδευσης (Σαΐτης, 2014). Βέβαια, είναι σημαντικό να γίνει αποδεκτό το ότι ο Ηγέτης- Διευθυντής μια σχολικής μονάδας κατέχει μια ιδιαίτερα ευαίσθητη θέση, άρα θα πρέπει να διασφαλιστεί το ότι η αξιολόγηση του θα γίνει με αντικειμενικά κριτήρια και παράλληλα ότι θα υπάρχει σύνδεση ανάμεσα στην επαγγελματική εξέλιξη και στην αξιολόγηση του (Παπαγεωργάκης κ.συν, 2016; Πασιαρδής, 2014). Στην Ελλάδα το σύστημα αξιολόγησης των σχολικών διευθυντών δεν έχει διερευνηθεί σε μεγάλο βαθμό. Για το λόγο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό να μελετηθούν οι απόψεις των στελεχών της εκπαίδευσης στην Ελλάδα σε σχέση με την αξιολόγηση τους και αν τελικά οι στρατηγικές αξιολόγησης ανταποκρίνονται στα παραπάνω.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

2.1 Εισαγωγή

Ως αξιολόγηση, σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (2002), χαρακτηρίζεται «η συστηματική διαδικασία που παρέχουμε αξία σε ένα αποτέλεσμα, μέσο, πρόσωπο, αντικείμενο, με την χρήση πολλών και διαφορετικών μεθοδολογιών και κριτηρίων» (Μαυρογιώργος, 2002). Ο παραπάνω ορισμός δεν είναι αυτόνομος ούτε αναπόσπαστος από τις διάφορες διοικητικές διαδικασίες της εκπαιδευτικής μονάδας, όπου αρχή τους είναι ο προγραμματισμός και μετά η οργάνωση και η ηγεσία. Επίσης, η αξιολόγηση έχει να κάνει με τον απολογισμό των δράσεων και των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού οργανισμού όπου με την βοήθεια της ανατροφοδότησης, παρέχει την ευκαιρία στον οργανισμό να είναι επιτυχής (Κουτούζης, 2008).

Εδώ και πολλά χρόνια γίνεται λόγος για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, η οποία τείνει να οριστεί και ως η διαδικασία με την οποία αποτιμούνται όλοι οι παράγοντες που ορίζουν το εκπαιδευτικό έργο ή βοηθούν σε αυτό, από την υλικοτεχνική υποδομή, τα προγράμματα και τα εγχειρίδια ως και την οργάνωση του σχολείου, τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και την εργασιακή συνέπειά τους (Ανδρέου, 1999). Ακόμα, όπως παρουσιάζει ο ορισμός αυτός το έργο που

παράγεται σε μια εκπαιδευτική μονάδα έχει να κάνει με πολύ μεγάλο αριθμό παραγόντων. Επομένως, ο ορισμός της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική μονάδα δεν περιορίζεται μόνο στην αξιολόγηση των μαθητών-σπουδαστών και των εκπαιδευτικών. Το έργο που θα πραγματοποιήσει η εκπαίδευση λαμβάνει πολλές ή και λίγες επιδράσεις από συνιστώσες, λόγου χάριν προγράμματα σπουδών και αναλυτικά προγράμματα, μεθοδολογία, διδακτικό υλικό κλπ. Επομένως, αφού το εκπαιδευτικό σύστημα και η ίδια η εκπαιδευτική διαδικασία είναι η συνισταμένη πολλών παραγόντων, «τότε οποιαδήποτε αξιολόγηση η οποία συνδέεται με τη συμβολή ενός παράγοντα δεν έχει την δυνατότητα να γίνει, αν δεν έχουμε υιοθετήσει διαδικασίες που θα μας έδιναν ένα είδος συνολικής αξιολόγησης» (Μαυρογιώργος, 1984.).

Άρα, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μια συνολικότερη έννοια και κατέχει την παράλληλη αξιολόγηση κάθε παράγοντα ο οποίος επιφέρει το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα χρονικά, τοπικά ή στις ποικίλες μορφές και στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επίσης, έχει να κάνει και με οποιοδήποτε συντελεστή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι και αλλιώς το «παν» στη διδασκαλία και την εκπαίδευση δεν έχει να κάνει μόνο από το δάσκαλο και η διδασκαλία δεν είναι μόνο υποχρέωση του δασκάλου (Μαυρογιώργος, 2008; Scheerens, 2012; Szököi, 2016).

2.2 Διαδικασία της αξιολόγησης

Η αξιολόγηση σε ένα εκπαιδευτικό οργανισμό έχει συγκεκριμένα στάδια, που μοιάζουν με τα στάδια του ελέγχου σε ένα οποιοδήποτε οργανισμό (Κουτούζη, 1999). Σύμφωνα με τον Κουτούζη (1999) τα στάδια αυτά είναι τα εξής:

(α) Καθορισμός κριτηρίων αξιολόγησης

Βασικό μέρος της αξιολόγησης είναι ο καθορισμός των κριτηρίων στη βάση των οποίων θα διενεργηθεί. Τα συγκεκριμένα κριτήρια πρέπει να βγαίνουν ανάλογα με του στόχους που πρέπει να επιτύχει ο εκπαιδευτικός οργανισμός. Για παράδειγμα, ως κριτήρια αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού χαρακτηρίζονται «η διατήρηση των αιτήσεων των σπουδαστών σε παρόμοια επίπεδα με αυτά του τρέχοντος έτους» ή « η σύγκριση μιας συγκεκριμένης υπηρεσίας του οργανισμού με την αντίστοιχη υπηρεσία ενός άλλου οργανισμού» κ.ο.κ. Με άλλα λόγια τα κριτήρια θα είναι ή ποσοτικά ή ποιοτικά.

(β) Μέτρηση της απόδοσης

Το συγκεκριμένο στάδιο αφορά στη μέτρηση της απόδοσης, ποσοτικά ή ποιοτικά. Είναι πολύ σημαντικό στο στάδιο αυτό καθώς αποτελεί το κεντρικό σημείο της αξιολόγησης το οποίο δεν είναι άλλο από την αποτίμηση της απόδοσης των ηγετών-διευθυντών.

(γ) Σύγκριση κριτηρίων αξιολόγησης με απόδοση

Στο στάδιο αυτό συγκρίνονται τα δύο αρχικά βήματα, με άλλα λόγια συγκρίνεται εκείνο που έγινε με εκείνο που έπρεπε να γίνει, η απόδοση με τα κριτήρια. Τώρα, εάν η απόδοση καλύπτει τα κριτήρια, αυτό έχει να κάνει με ότι ο οργανισμός ολοκλήρωσε ένα στόχο του. Παρόλα αυτά, αν ένα δεν τα καλύπτει, τότε υπάρχει κάποια απόκλιση της απόδοσης από τους αρχικούς στόχους και τότε είναι απαραίτητο να εντοπιστεί ο αριθμός της απόκλισης.

(δ) Ανατροφοδότηση-Διορθωτική δράση

Το τελευταίο μέρος της αξιολόγησης είναι κύριο, διότι η ανατροφοδότηση και η λήψη διορθωτικών μέτρων δικαιολογεί την ύπαρξη της αξιολόγησης. Εάν παρόλα αυτά η σύγκριση απόδοσης και κριτηρίων είναι θετική, είναι απαραίτητο να αναγνωριστεί η προσπάθεια αυτών που βοήθησαν και να τους δοθούν εύσημα. Από την άλλη, εάν παρουσιαστεί απόκλιση και μάλιστα μεγάλη, είναι απαραίτητο να πραγματοποιηθούν σωστές διορθωτικές δράσεις, όπου θα έχουν να κάνουν με κάθε μέλος του οργανισμού (Κουτούζης, 1999).

2.3 Μοντέλα αξιολόγησης

Έχουν υπάρξει αρκετά και διάφορα μοντέλα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Για να παρουσιάσουμε την έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης θα παρουσιάσουμε αναλυτικά δύο μοντέλα, αντίθετα μεταξύ τους : Το τεχνοκρατικό και το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό μοντέλο (Καρατζιά- Σταυλιώτη, 1999) . Αρχικά, το

τεχνοκρατικό μοντέλο έχει να κάνει με τον τεχνικό προσανατολισμό και την ποσοτική εκπαιδευτική έρευνα και το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό μοντέλο τον συμμετοχικό, ανθρωπιστικό προσανατολισμό και την ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα (Καρατζιά- Σταυλιώτη, 1999).

Επίσης, το τεχνοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης, που κυριάρχησε το '80 και το '90, περιέχει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σχετικά με τον βαθμό που ολοκληρώθηκαν οι στόχοι που έπρεπε, οι οποίοι εκφράζονται ποσοτικά σχετικά με μια κλίμακα μέτρησης (Καρατζιά- Σταυλιώτη, 1999). Στοχεύει στη σύγκριση του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού έργου ενός φορέα με το επιτεύξιμο από επιπλέον άλλους φορείς εκπαιδευτικό έργο και υπερτονίζει την αποτελεσματικότητά του σε σχέση με τους αρχικούς στόχους. Ακόμα, η αποτυχία του να προσφέρει δεδομένα σχετικά με τις δυνατότητες ή τις αδυναμίες ενός συστήματος που αξιολογείται, δηλαδή τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του όπως και η έμφαση που παρέχεται στην ολοκλήρωση των στόχων και τον έλεγχο και ταξινόμηση των αποτελεσμάτων, κάνουν το συγκεκριμένο μοντέλο ακατάλληλο για την αξιολόγηση στον χώρο της εκπαίδευσης, διότι βασικός στόχος της αξιολόγησης δεν γίνεται να είναι συγκεκριμένα η στατική, τυπική και διοικητική διαδικασία της μέτρησης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου αλλά και η προσπάθεια για μόνιμη καλύτερευση της ποιότητας της αποτελεσματικότητας στην παροχή του εκπαιδευτικού αγαθού (Καρατζιά- Σταυλιώτη, 1999).

Οι καινούριες τάσεις οι οποίες έκαναν την εμφάνισή τους στον ευρωπαϊκό, περισσότερο, χώρο ως αμφισβήτηση της αποτελεσματικότητας του τεχνοκρατικού μοντέλου, απέφεραν την ανάπτυξη του ανθρωπιστικού-πλουραλιστικού μοντέλου (Καρατζιά- Σταυλιώτη, 1999). Όσοι στηρίζουν το συγκεκριμένο μοντέλο στοχεύουν στον βαθμό της εκπαίδευσης και αλλάζουν το ενδιαφέρον της αξιολογικής διαδικασίας από τον έλεγχο των στόχων στις αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων, στην εκπαιδευτική διαδικασία και στα νοήματα. Επιπλέον, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου διαμορφώνεται. Στηρίζουν την προσπάθεια εύρεσης των ελλείψεων και των ατελειών των αξιολογούμενων με στόχο την ερμηνεία τους και στο τέλος τη καλύτερη τους με τη λήψη σχετικών παιδαγωγικών μέτρων. Αυτή η διαδικασία αξιολόγησης τοποθετείται στην εκπαιδευτική διαδικασία και εξελίσσεται παράλληλα με εκείνη, για να ανατροφοδοτείται και να έχει πάντα ανοδική πορεία.

Αυτή η αξιολογική προσέγγιση την έχουν κρίνει (Κατσαρού & Τσάφος, 2001) για τον υποκειμενικό χαρακτήρα που έχει, διότι δεν εφαρμόζει αντικειμενικά και προκαθορισμένα κριτήρια αξιολόγησης. Επίσης, εμφανίζονται κάποια ζητήματα στην εφαρμογή τους συγκεκριμένου μοντέλου, λόγω του μεγάλου αριθμού των δεξιοτήτων που χρειάζονται από τους αξιολογητές και της μεγάλης χρονικής διάρκειας που είναι απαραίτητη για την χρήση του (Κατσαρού & Τσάφος, 2001).

Ακόμα, αν και έχουν υπάρξει αντιθέσεις στην προσέγγιση του θέματος όσοι ασχολούνται με την εκπαίδευση δηλώνουν ότι η αξιολόγηση χρειάζεται: α) να συμβάλει στη διερεύνηση της γνώσης για το επιτελούμενο σε κάθε σχολική μονάδα

εκπαιδευτικό έργο, β) να προωθεί διαδικασίες ανάπτυξης των σχολείων, γ) να υποστηρίζει τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων, δ) να χρησιμοποιείται ως μοχλός καλυτέρευσης ή διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών πρακτικών και του εκπαιδευτικού συστήματος (Σολομών, 1999).

2.4 Μορφές αξιολόγησης

Αρχικά, στον ευρωπαϊκό χώρο, έχουμε την δυνατότητα, να εντοπίσουμε δύο βασικές μορφές αξιολόγησης στην εκπαίδευση, σχετικά με τη θέση του φορέα που κάνει την αξιολόγηση σύμφωνα με τον αξιολογούμενο: την εξωτερική και την εσωτερική αξιολόγηση.

Η εξωτερική αξιολόγηση, που έχει την δυνατότητα να εφαρμοστεί σε τοπικό, περιφερειακό ή εθνικό επίπεδο, εφαρμόζεται από φορείς που δεν έχουν άμεση συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες και βρίσκονται κυρίως στις μεγαλύτερες βαθμίδες της διοίκησης. Ακόμα, η εξωτερική αξιολόγηση στηρίζεται σε κριτήρια που έχει θέσει η διοίκηση και τα στοιχεία της έχουν την δυνατότητα να παρέχουν ανατροφοδότηση στο σχολείο, όμως βασικό αποδέκτη τους έχουν τις κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές (Eurydice, 2004), όπως επίσης υπάρχει η περίπτωση να έχουν άμεση επίδραση στους εκπαιδευτικούς ή τα σχολεία. Επιπλέον, οι μορφές εξωτερικής

αξιολόγησης που παρουσιάζονται στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα είναι οι εξής:

Επιθεώρηση: η επιθεώρηση είναι μια τεχνοκρατικού τύπου αξιολόγηση, που ταιριάζει σε γραφειοκρατικά συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα (Eurydice, 2004). Κύρια λειτουργία, της επιθεώρησης εκπαιδευτικών θεμάτων είναι ο έλεγχος περισσότερο της ποιότητας της διδασκαλίας και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Στις μέρες μας σε πολλά κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης η επιθεώρηση, ως μορφή αξιολόγησης, εξελίσσεται σε μια συνολικότερη θεώρηση της σχολικής μονάδας, με σκοπό να διατυπωθούν κριτήρια που θα οριοθετούν τον υποκειμενικό χαρακτήρα των κρίσεων. Έτσι, συγκροτούνται ομάδες αξιολόγησης που δεν είναι συγκεκριμένα από επιθεωρητές αλλά και από εκπαιδευτικούς (Cullingford, 1997).

Παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος: Οποιοδήποτε εκπαιδευτικό σύστημα εξελίσσει συγκεκριμένους μηχανισμούς ελέγχου ή παρακολούθησης (monitoring) της κατάστασης και της εξέλιξης της εκπαίδευσης (Eurydice, 2004).

Μελέτες αξιολόγησης: οι αξιολογικές μελέτες που πραγματοποιούνται σε περιφερειακό, εθνικό ή διεθνές επίπεδο και αξιολογούν διάφορες πτυχές ενός εκπαιδευτικού συστήματος στόχο έχουν να διερευνήσουν τους παράγοντες που παίζουν ρόλο στην επίδοση των μαθητών, στα αναλυτικά προγράμματα και τα διδακτικά βιβλία, στο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών, στις αντιλήψεις και τις στάσεις των ατόμων που παίρνουν μέρος στην εκπαιδευτική

διαδικασία, στις εκπαιδευτικές πρακτικές και γενικότερα στο σχολικό κλίμα (Eurydice, 2004).

Με τον ίδιο τρόπο η εσωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από τα άτομα τα οποία είναι στον οργανισμό στον οποίο πραγματοποιείται η αξιολόγηση (Scriven, 1991) και διαιρείται στα εξής.

Ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση: Έχουμε να κάνουμε με μια μορφή αξιολόγησης όπου οι ανώτεροι στη διοικητική/εκπαιδευτική ιεραρχία του σχολείου κρίνουν τους κατώτερους στην ιεραρχία και ως εκ τούτου αυτού του είδους η αξιολόγηση αποσκοπεί περισσότερο στον έλεγχο της υπακοής στον νόμο, βασίζεται σε ατομικές, υποκειμενικές κρίσεις και θεωρείται ότι αντιτίθεται τόσο στην εξέλιξη του αναγκαίου για μια σχολική μονάδα πνεύματος συλλογικότητας όσο και στην διαφοροποίηση του σχολείου (Σολομών, 1999). Επιπλέον, πιστεύεται ως συμπληρωματική της εξωτερικής αξιολόγησης (ιδίως της επιθεώρησης) και στοχεύει περισσότερο στα άτομα και τις πρακτικές τους.

Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση: Έχουμε να κάνουμε με μια μορφή αξιολόγησης, κύριος σκοπός της οποίας είναι η διαφοροποίηση και η καλυτέρευση της ποιότητας της προσφερόμενης εκπαίδευσης και βασίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες του οργανισμού που αξιολογείται (πολλές φορές εκπαιδευτικούς, μαθητές, ακόμα και γονείς). Κύριο γνώρισμα της είναι ότι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία παίρνουν ενεργά μέρος στον καθορισμό των κριτηρίων

αξιολόγησης. Ακόμα η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση βρίσκεται, περισσότερο, σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα και χρειάζεται τη συγκέντρωση ενός μεγάλου μέρους της ευθύνης και της λήψης αποφάσεων για ένα μεγάλο αριθμό ζητημάτων σε τοπικό επίπεδο (Eurydice, 2004).

Ένας άλλος διαχωρισμός των μορφών αξιολόγησης σύμφωνα με άλλους ερευνητές (Πασιαρδής, 1996;Tschannen-Moranetal., 1998; Μαρκόπουλος &Λουριδάς, 2010):είναι και ο καθορισμός της σε *διαμορφωτική, συγκριτική, και κριτηριακή*:

α) *Διαμορφωτική* αξιολόγηση: αποσκοπεί στην καλυτέρευση της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας. Δεν χαρακτηρίζεται ως απειλή για τον εκπαιδευτικό εάν βρεθούν κάποια σημεία που είναι αλλιώς από ότι έπρεπε. Από την άλλη, χαρακτηρίζεται από την επιθυμία παροχής ευκαιριών για καλυτέρευση και της όσο γίνεται πιο μεγάλης βοήθειας όχι μόνο συγκεκριμένα για την κάλυψη των αδυναμιών που θα βρεθούν αλλά και για την επιπλέον αξιοποίηση των θετικών στοιχείων των αξιολογούμενων εκπαιδευτικών (Πασιαρδής, 1996; Tschannen-Moranetal., 1998; Μαρκόπουλος &Λουριδάς, 2010).

β) *Συγκριτική*: στόχος της οποίας είναι να βρει όσους εκπαιδευτικούς είναι πιο αποτελεσματικοί, έτσι ώστε να προαχθούν ή να αξιοποιηθούν σε θέσεις- κλειδιά του εκπαιδευτικού συστήματος. Στην συγκεκριμένη περίπτωση παρέχεται πιο μεγάλη έμφαση στους στόχους του εκπαιδευτικού οργανισμού από τον οποίο διενεργείται η αξιολόγηση. Το (β) έχει να κάνει με τη λήψη αποφάσεων σχετικών με το

επαγγελματικό μέλλον των εκπαιδευτικών, πράγμα που κάποιες φορές έχει την δυνατότητα να προσδώσει και έναν χαρακτήρα απειλής (Πασιαρδής, 1996).

γ) *Κριτηριακή*, που πραγματοποιείται για στόχους μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών ή για επιλογή σχολείων με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Στην συγκεκριμένη περίπτωση ο αξιολογούμενος πρέπει να παρουσιάσει ότι κατέχει εκείνες τις γνώσεις και ικανότητες που είναι αναγκαίες για την σωστή εφαρμογή των διδακτικών του καθηκόντων, όπως εκείνα έχουν παρουσιαστεί από τη σχετική έρευνα με την αποτελεσματική διδασκαλία. Σύμφωνα με τον Μαρκόπουλο και Λουριδά (2010), η απόλυση ως κατάληξη της κριτηριακής αξιολόγησης δε συνδέεται με τον ανθρωπισμό που χρειάζεται να κατέχει η εκπαίδευση και η παιδεία. Επίσης, η απόλυση ενός εκπαιδευτικού επιβαρύνει και την οικονομία του κράτους, το οποίο επένδυσε σε αυτόν τον άνθρωπο, παρέχοντας χρήματα για τις σπουδές και την επιμόρφωσή του.

Ακόμα, έχουμε την δυνατότητα να πραγματοποιήσουμε διάκριση με βάση τα άτομα που λαμβάνουν μέρος στην αξιολόγηση σε α) αυτοαξιολόγηση, που γίνεται από τα ίδια τα άτομα που παίρνουν μέρος στο εκπαιδευτικό έργο και έχει να κάνει με την (αυτο)αποτίμηση της δικής του προσπάθειας, και β) ετεροαξιολόγηση, που πραγματοποιείται από ένα άτομο ή μια αρμόδια ομάδα με σκοπό να κρίνει κάποιο άλλο πρόσωπο (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008).

2.5 Στόχοι της αξιολόγησης

Είναι γενικά παραδεκτό ότι ο γενικός σκοπός της αξιολόγησης είναι να δημιουργήσει, να προσδιορίσει και να προσφέρει πληροφορίες. οι οποίες θα αξιοποιηθούν στη λήψη αποφάσεων όσον αφορά συγκεκριμένα προγράμματα ή πολιτικές. (Παλαιοκρασάς 1997). Στην Ελλάδα, σύμφωνα με τη σχολική νομοθεσία (ν. 2525' 1997. άρθρο 8) η «εκπαιδευτική αξιολόγηση», δηλαδή η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ορίζεται ως "η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της».

Ακόμα, σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι, σύμφωνα με του άρθρο 4 του ν. 2988/' 2002. η καλυτέρευση και η ποιοτική άνοδος των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. (Σαΐτης, 2008).

Επιπλέον, στην Υπουργική Απόφαση Δ2/193Θ/26-2-1998 προβλέπεται ότι "στόχος της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι η καλυτέρευση και η ποιοτική άνοδος όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου γίνεται προσπάθεια για καλυτέρευση της εκπαιδευτικής πρακτικής μέσα στην τάξη καθώς και (Σαΐτης, 2008):

- « ποιοτική ανάπτυξη της σχολικής ζωής.
- επιτάχυνση της υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος.

- άμβλυνση των ανισοτήτων λειτουργίας μεταξύ των διαφόρων σχολικών μονάδων.
- μείωση της γραφειοκρατικής διαδικασίας.
- ταχύτερη μετάδοση πληροφοριών.
- αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων.
- επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος.
- αποτίμηση των προσπαθειών, και
- κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας για τη βελτίωση του συνολικού εκπαιδευτικού αποτελέσματος».

Από την άλλη πλευρά, σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, βάσει του άρθρου 5 του ν. 2986/ 2002. Είναι (Σαΐτης, 2008):

- «η ενίσχυση της αυτογνωσίας των εκπαιδευτικών ως προς την επιστημονική τους συγκρότηση, την παιδαγωγική τους κατάρτιση και τη διδακτική τους ευστοχία
- ο σχηματισμός θεμελιωμένης εικόνας για την απόδοση στο έργο τους.
- η προσπάθεια βελτίωσης της προσφοράς τους στο μαθητή με την αξιοποίηση των διαπιστώσεων και οδηγιών των αξιολογητών.
- η επισήμανση των αδυναμιών τους στην προσφορά του διδακτικού τους έργου και η προσπάθεια εξάλειψης αυτών.

- η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών μέσω της αναγνώρισης του έργου τους και η παροχή κινήτρων σε όσους επιθυμούν να εξελιχθούν και να υπηρετήσουν σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης
- η διαπίστωση των αναγκών επιμόρφωσής τους και ο προσδιορισμός του περιεχομένου της επιμόρφωσης αυτής».

Η αξιολόγηση στοχεύει κυρίως στη διασφάλιση της έγκαιρης και ισότιμης πρόσβασης στη μάθηση όλων των μαθητών, αμβλύνοντας τις κοινωνικές ανισότητες και συμβάλλοντας στον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης. Συμπερασματικά, η αξιολόγηση του έργου της σχολικής μονάδας, έχει ως στόχο τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και επιτυγχάνεται με τη συμβολή όλων των εμπλεκόμενων ομάδων, προκειμένου να αναπτυχθεί η παρεχόμενη παιδεία στη χώρα μας. σε σχέση και συνάρτηση με την παρεχόμενη εκπαίδευση σε άλλες χώρες (Szóköi, 2016).

2.6 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της αξιολόγησης

Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης περιλαμβάνει αρκετά πλεονεκτήματα. Αρχικά, προσφέρει καλύτερευση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και προώθηση αλλαγών και καινοτομιών από την Πολιτεία, ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών στο έργο τους και καλύτερευση της ποιότητά του, ηθική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών για την προσπάθεια που πραγματοποιούν, οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν το μέρος των ευθυνών που τους αναλογεί και βελτιώνεται η επίδοσή

τους, ακόμα επιτυγχάνεται εύρεση των εκπαιδευτικών που δεν είναι αποτελεσματικοί στο έργο τους και γίνεται επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης με αξιοκρατικό τρόπο. Άλλα πλεονεκτήματα είναι η διαπίστωση της ποιότητας του έργου των εκπαιδευτικών, εφόσον εκείνη δεν διασφαλίζεται μόνο με την κατοχή τίτλων σπουδών, η υποστήριξη των εκπαιδευτικών στο έργο τους μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα και η δημιουργία εικόνας του εκπαιδευτικού για το επίπεδο των ικανοτήτων του. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που δεν εργάζονται συστηματικά εντείνουν τις προσπάθειές τους και τους προσφέρεται βοήθεια ώστε να γίνουν ακόμη καλύτεροι, εφόσον για όλους υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης. Μέσω της αξιολόγησης της εκπαίδευσης επισημαίνονται τυχόν αδυναμίες των εκπαιδευτικών, υπάρχει άνοδος του επαγγελματικού κύρους των εκπαιδευτικών και διασφάλιση της ποιότητας του έργου των εκπαιδευτικών. Από τη μεριά της πολιτείας γίνεται διαπίστωση για τον βαθμό αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και για τον βαθμό εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής. Τέλος, παρέχεται καλύτευση των προγράμματα σπουδών των Πανεπιστημιακών Τμημάτων και ενίσχυση της αυτογνωσίας των εκπαιδευτικών (Αθανασίου & Γεωργούση, 2006).

Ωστόσο η αξιολόγηση της εκπαίδευσης παρουσιάζει και κάποια μειονεκτήματα. Πιο συγκεκριμένα, αυξάνει τον ατομικισμό και τον ανταγωνισμό και όχι τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, διαχωρίζει τους εκπαιδευτικούς και τους συγκρίνει μεταξύ τους, δημιουργεί άγχος και νευρικήτητα στους εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα να κατεβαίνει η απόδοσή τους, δεν εκμεταλλεύεται την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου, δημιουργείται και χρησιμοποιείται δίχως να επιδιώκεται η

συναίνεση των εκπαιδευτικών, επιλεγεί κριτήρια των οποίων αμφισβητείται η σαφήνεια και η δυνατότητα αντικειμενικής εκτίμησης, διενεργείται από αξιολογητές των οποίων αμφισβητείται η επιστημονική κατάρτιση και η αντικειμενική κρίση, δημιουργούνται σχέσεις εξάρτησης ανάμεσα αξιολογητών και εκπαιδευτικών. Ακόμα, δεν είναι αναγκαία, διότι οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν υπεύθυνα και συστηματικά και διότι οι εκπαιδευτικοί κατέχουν την απαραίτητη παιδαγωγική κατάρτιση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης οριοθετεί την αυτονομία των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα να μειώνει το ρόλο τους, δημιουργείται και λειτουργεί δίχως να αποσκοπεί στην συναίνεση των εκπαιδευτικών, επιλέγει κριτήρια των οποίων αμφισβητείται η σαφήνεια και η ικανότητα αντικειμενικής εκτίμησης, χρησιμοποιεί αξιολογητές των οποίων αμφισβητείται η επιστημονική κατάρτιση και η αντικειμενική κρίση, σταματά συγκεκριμένα στα άμεσα ορατά αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αποδυναμώνεται από την απουσία κοινά αποδεκτών απόψεων για το τι ορίζεται ως καλός εκπαιδευτικό, δεν παίρνει υπόψη παράγοντες που υπάρχουν έξω από τον έλεγχο των εκπαιδευτικών και που παίζουν ρόλο παράλα αυτά στο έργο τους και περιορίζεται μόνο στην επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης. Τέλος, επιφέρει την δημιουργία πελατειακών σχέσεων ανάμεσα αξιολογητών και εκπαιδευτικών, είναι άδικη όταν μάλιστα δεν αξιολογούνται και οι υπόλοιποι συντελεστές του εκπαιδευτικού συστήματος, εφαρμόζεται ως μέσο ελέγχου των εκπαιδευτικών από το ΥΠΕΠΘ και φέρνει στη μνήμη των εκπαιδευτικών την προηγούμενη αρνητική εμπειρία από τους αξιολογητές – επιθεωρητές (Αθανασίου & Γεωργούση, 2006; Szókö, 2016).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, τα μειονεκτήματα της αξιολόγησης είναι πιο πολλά από πλεονεκτήματά της. Πάντοτε παρουσιαζόταν ένα πνεύμα αμφισβήτησης και καχυποψίας όταν πραγματοποιούταν αξιολόγηση, διότι με αυτήν οι εκπαιδευτικοί διέβλεπαν τη σύνδεση του σχολείου με τον χώρο οικονομίας, ουσιαστικά της παραγωγής και της αγοράς εργασίας, τάση που διαγράφεται στην πολιτική των ευρωπαϊκών κρατών (Μαυρογιώργος, 1993). Ακόμα, για τους εκπαιδευτικούς η αξιολόγηση δεν είναι παρά ο κεντρικός μηχανισμός που αναδιαρθρώνει την εκπαίδευση, σχετικά με τις ανάγκες της οικονομίας, στοχεύοντας στην πραγματοποίηση ενός τεχνοκρατικού ελέγχου πάνω στο εκπαιδευτικό σύστημα και στη βαθμιαία διαμόρφωση ενός καινούριου τύπου σχολείου, του «σχολείου της αγοράς» όπως αναφέρουν τα πρότυπα της βιομηχανίας και του εμπορίου, βιομηχανοποιώντας το σχολείο και προσδίδοντάς του τα κύρια γνωρίσματα μιας ανταγωνιστικής επιχείρησης δημιουργώντας τη γνώση σε εμπόρευμα (Φατούρου, 2010).

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν επιθυμεί ούτε το σχολικό σύμβουλο ούτε την αξιολόγηση (Μαυρογιώργος, 1993), διότι πιστεύει ότι θα παρουσιάσουν τις αδυναμίες και τις ανεπάρκειές τις. Σε αυτό παίζει ρόλο και ο ατομικός χαρακτήρας της διδασκαλίας τους και η απομόνωσή τους στις αίθουσες που μαζί με την έλλειψη παρόμοιων κοινών εκπαιδευτικών στόχων, την φτωχή παιδαγωγική κατάρτιση και την έλλειψη ουσιαστικής και όχι τυπικής επιμόρφωσης επιφέρουν την δημιουργία νοοτροπιών αποσπασματικής και ερασιτεχνικής αντιμετώπισης των ζητημάτων που παρουσιάζονται. Επίσης, πολλοί εκπαιδευτικοί συνηθίζουν να αποφεύγουν τις

συζητήσεις για τις διδακτικές προσεγγίσεις, διότι πιστεύουν ότι είναι παραβίαση του απορρήτου η γνωστοποίηση των ανησυχιών και προβληματισμών τους σε συναδέλφους, πολύ περισσότερο σε τρίτους. Με την πίεση της διοίκησης αναλώνονται κυρίως στην τυπική διεκπεραίωση της ύλης, έχοντας μια αποσπασματική θεώρηση του ρόλου και του επαγγέλματος τους (Μαυρογιώργος, 2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

3.1 Ο αποτελεσματικός διευθυντής – ισχύουσα νομοθεσία

Στις μέρες μας, οι απαιτήσεις των δασκάλων και των παιδιών είναι μεγάλες και ο διευθυντής χρειάζεται να κατέχει πολλαπλό ρόλο, με σκοπό να έχει την δυνατότητα να ανταπεξέλθει σωστά σε εκείνες. Είναι γνωστό πως τα Διευθυντικά Στελέχη των σημερινών σχολείων στην χώρα μας χρειάζεται να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες ενός έργου, που δεν περιορίζεται στην διεκπεραίωση μόνο των διοικητικών εντολών της Πολιτείας. Αναλυτικότερα, μετά τη δεκαετία του 1980 υπάρχει στην βιβλιογραφία μια μεγάλη έρευνα για το «αποτελεσματικό σχολείο» (Πασιαρδής &

Πασιαρδή, 2000), και παρουσιάζει ότι η διεύθυνση του χρειάζεται να λειτουργεί πέρα από γραφειοκρατικού τύπου αντιλήψεις, έτσι ώστε να βοηθηθεί η σχολική μονάδα. Ουσιαστικά, ο αποδοτικός διευθυντής και ο ρόλος του στην σχολική μονάδα στις μέρες μας χαρακτηρίζεται σύμφωνα με τα παρακάτω:

Το σχολείο, ακολουθώντας τη σημερινή κοινωνία η οποία αναπτύσσεται με πολύ γρήγορους ρυθμούς, είναι απαραίτητο να ανταπεξέρχεται στις καινούριες απαιτήσεις των μαθητών του και να βελτιώνει όσο γίνεται περισσότερο την εκπαιδευτική διαδικασία. Ακόμα, χρειάζεται, να χρησιμοποιεί καινοτόμες δράσεις και πρακτικές και να είναι ανοιχτό στην κοινωνία. Βασικό στοιχείο έτσι ώστε να πραγματοποιηθούν αυτά είναι ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας, ο οποίος χαρακτηρίζεται και ως η «ψυχή» του σχολείου. Ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας επωμίζεται ένα έργο το οποίο δεν είναι εύκολο να επιτευχτεί, με μοναδική βοήθεια πολλές φορές την εμπειρία του ως εκπαιδευτικός, διότι στην χώρα μας τα διευθυντικά στελέχη προέρχονται από το σύνολο των εκπαιδευτικών, δίχως κάποια εξειδίκευση στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων.

Παρακάτω περιγράφονται τα καθήκοντα του διευθυντή στις μέρες μας όπως έχουν διαμορφωθεί με διάφορους νόμους και διατάγματα στην Ελλάδα.

Σύμφωνα με το άρθρο 11, του Ν1566/1985, «ο διευθυντής του σχολείου είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών, την εφαρμογή

των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων και μετέχει στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του». Επιπρόσθετα, σύμφωνα με το Ν. 2525/97 και το Δ1/105657/8.10.2002 (άρθρο 27) το έργο των Διευθυντικών Στελεχών ορίζεται ως εξής:

- «Είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός-παιδαγωγικός υπεύθυνος
- Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα
- Καθοδηγεί και βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους και ιδιαίτερα τους νεότερους
- Αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα
- Φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών
- Συντονίζει το έργο των εκπαιδευτικών και συνεργάζεται μαζί τους
- Διατηρεί και ενισχύει τη συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων
- Συνεργάζεται με γονείς/κηδεμόνες και μαθητικές κοινότητες
- Συσκέπτεται με ανώτερα στελέχη για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής
- Ελέγχει την πορεία εργασιών και αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς».

Στο άρθρο 28 της ίδιας υπουργικής απόφασης αναφέρεται ότι ο Διευθυντής:

- «Εκπροσωπεί το σχολείο σε όλες τις σχέσεις του με τρίτους

- Παραμένει στο σχολείο όλες τις εργάσιμες ώρες και είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου
- Εφαρμόζει τους νόμους, τα προεδρικά διατάγματα κτλ και είναι υπεύθυνος για την τήρησή τους
- Προωθεί τη λειτουργία τμημάτων Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης, Ενισχυτικής Διδασκαλίας κτλ
- Συγκροτεί όσες επιτροπές προβλέπονται για τη λειτουργία του σχολείου
- Συντάσσει τις αξιολογικές εκθέσεις για το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό
- Ενημερώνει τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία για τους στόχους και το έργο του σχολείου
- Ενημερώνει και φυλάσσει τους υπηρεσιακούς φακέλους
- Είναι εκκαθαριστής αποδοχών του προσωπικού του σχολείου
- Είναι υπεύθυνος για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο
- Ενημερώνει τους νεοδιόριστους για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους
- Ορίζει έναν υποδιευθυντή ως νόμιμο αναπληρωτή του
- Είναι υπεύθυνος για την τήρηση της αλληλογραφίας του σχολείου
- Φροντίζει για τη λήψη μέτρων τα οποία συμβάλλουν στη καλή λειτουργία του σχολείου».

Στο άρθρο 29 της ίδιας υπουργικής απόφασης αναφέρονται τα καθήκοντα του διευθυντή σε σχέση με το Σύλλογο Διδασκόντων. Σύμφωνα με αυτά, ο Διευθυντής:

- «Προσκαλεί τα μέλη του Συλλόγου στις συνεδριάσεις στις οποίες προεδρεύει
- Εισηγείται την κατανομή των εξωδιδασκτικών εργασιών
- Έχει την ευθύνη της σύνταξης του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου
- Ενημερώνει για το έργο της σχολικής επιτροπής
- Είναι υπεύθυνος μαζί με τους εκπαιδευτικούς για την καθαριότητα και αισθητική των διδακτικών χώρων και την προστασία της υγείας και της ασφάλειας των μαθητών
- Ενημερώνει για την εκπαιδευτική νομοθεσία που αφορά τη λειτουργία του σχολείου
- Συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος δημοκρατικής συμπεριφοράς των διδασκόντων και των μαθητών και είναι υπεύθυνος για την τήρηση της πειθαρχίας
- Φροντίζει να καλύπτονται οι διδακτικές ώρες σε περίπτωση απουσίας εκπαιδευτικών
- Είναι υπεύθυνος για τη διανομή των διδακτικών βιβλίων
- Καταρτίζει το πρόγραμμα ενημέρωσης γονέων σε συνεργασία με τους διδάσκοντες
- Είναι υπεύθυνος για την τήρηση των σχετικών με τις εξετάσεις διατάξεων
- Παρέχει στους διδάσκοντες συγκεκριμένες οδηγίες για να ανταποκρίνονται στα καθήκοντά τους
- Απευθύνει στους διδάσκοντες συστάσεις με πνεύμα συναδελφικής αλληλεγγύης

- Ενημερώνεται για τους λόγους απουσίας του διδακτικού προσωπικού
- Είναι υπεύθυνος για την κάλυψη του υποχρεωτικού ωραρίου εβδομαδιαίας διδασκαλίας».

Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του σε σχέση με Σχολικούς Συμβούλους, Διευθυντή Εκπαίδευσης, Προϊστάμενο γραφείου περιγράφονται στο άρθρο 30:

- «Προωθεί τα επιμορφωτικά προγράμματα που γίνονται για το διδακτικό προσωπικό και συμμετέχει σε αυτά. Επίσης, έχει την ευθύνη οργάνωσής τους
- Συνεργάζεται ή συσκέπτεται με αυτούς για την αντιμετώπιση προβλημάτων της σχολικής μονάδας
- Αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για τη βοήθεια των νέων εκπαιδευτικών, σε συνεργασία με τους Σχολικούς Συμβούλους
- Ενημερώνει τους Σχολικούς Συμβούλους για την πραγματοποίηση μορφωτικών ή άλλων επισκέψεων
- Ενημερώνει για τις ελλείψεις σε διδακτικό προσωπικό

Σε σχέση με τους μαθητές, άρθρο 31

- Συγκροτεί τα τμήματα κάθε τάξης και κατανέμει τους μαθητές
- Εκδίδει και υπογράφει τους τίτλους σπουδών
- Συνεργάζεται με τις μαθητικές κοινότητες
- Εφαρμόζει τις ισχύουσες διατάξεις για την υποχρεωτική φοίτηση των μαθητών

- Συντελεί στη διαμόρφωση συνθηκών φιλικού παιδαγωγικού κλίματος μεταξύ μαθητών και διδασκόντων
- Διενεργεί και ανανεώνει τις εγγραφές των μαθητών
- Εφαρμόζει τις διαδικασίες για την εγγραφή μαθητών αδήλων στα μητρώα ή δημοτολόγια
- Εγκρίνει τις μετεγγραφές των μαθητών»

Καθήκοντα και αρμοδιότητες σε σχέση με τα όργανα λαϊκής συμμετοχής και τους άλλους συντελεστές εκπαίδευσης (άρθρο 32) είναι τα εξής:

- «Καλεί τα μέλη του σχολικού συμβουλίου στις συνεδριάσεις του οργάνου με γραπτή πρόσκληση
- Καλεί τους γονείς/κηδεμόνες των μαθητών για ενημέρωση και συμμετέχει στις συνεδριάσεις τους όταν προσκαλείται
- Παρέχει πληροφορίες σε κάθε πολίτη που έχει έννομο συμφέρον και δεν τον παραπέμπει σε άλλες υπηρεσίες για θέματα που εκείνος οφείλει να γνωρίζει

Συνοψίζοντας, παρατηρούμε ότι ένας διευθυντής αναλαμβάνει με την εκλογή του 45 απαιτητικά καθήκοντα» (Λεμονή και Κολεζάκης, 2013).

3.2 Τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού Διευθυντή

Ο αποδοτικός διευθυντής οργανώνει και διοικεί, αναμορφώνει και αναβαθμίζει το έργο της σχολικής μονάδας και συντονίζει έναν αριθμό ατόμων τα οποία διαφέρουν μεταξύ τους στα πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Χρειάζεται στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης της εκπαίδευσης, να συγκεράσει ποικίλες πολιτισμικές παραμέτρους οι οποίες έχουν να κάνουν με τους δασκάλους, τα παιδιά και τους γονείς τους. Είναι το πρότυπο στο χώρο του σχολείου για διδακτικά, παιδαγωγικά, επαγγελματικά, υπηρεσιακά και διαπροσωπικά θέματα. Ακόμα, είναι εμπνευστής των μαθητών, των γονέων και περισσότερο των δασκάλων. Κάνει πιο εύκολη την επικοινωνία ανάμεσα στα άτομα τα οποία βρίσκονται στο σχολείο. Μεγαλώνει την απόδοση της διδασκαλίας και της μάθησης, στοχεύοντας στη στενή συνεργασία με κάθε έναν που έχει σχέση με τη συγκεκριμένη διαδικασία. Επίσης, μπορεί να καταπολεμήσει αποδοτικά και με ασφάλεια τα παιδαγωγικά ζητήματα που παρουσιάζονται. Προσφέρει στους δασκάλους και στους γονείς παιδαγωγικές και διδακτικές οδηγίες. Τέλος, βοηθά στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, αξιολογεί τους δασκάλους, χωρίς παρόλα αυτά να τους στερεί την αυτονομία τους (Στραβάκου, 2003α).

Συμπερασματικά, ο κατάλληλος διευθυντής κατέχει μεγάλη γνώση και εμπειρία σε ζητήματα διοίκησης και εκπαίδευσης καθώς και δεξιότητες τεχνικού /τεχνολογικού, αντιληπτικού/γνωστικού και ανθρωπιστικού/ κοινωνικού περιεχομένου. Οι συγκεκριμένες δεξιότητες αφορούν: α) στην κατοχή διαδικασιών,

στρατηγικών και μεθόδων, όπου συνοδεύονται από κατάλληλες γνώσεις σε οικονομικά , λογιστικά , κατασκευαστικά και διάφορα ακόμα ζητήματα, β) στην αντίληψη της σχολικής μονάδας ως ζωντανού οργανισμού, στην οποία ο άνθρωπος είναι το μεγαλύτερο στοιχείο για την ισορροπία και τη σωστή λειτουργία της, όπως ακόμα και στην αντίληψη του Αναλυτικού Προγράμματος ως ενιαίου υλικού-οδηγού εκπαιδευτικής πράξης και γ) στη δικαιοσύνη, στην κατανόηση, στην επιείκεια, στο σεβασμό, στην εκτίμηση, στη συνεργατικότητα και στο ενδιαφέρον, όπου βοηθούν αρκετά στην δημιουργία δυνατών σχέσεων ανάμεσα σε κάθε άτομο το οποίο βρίσκεται στο σχολείο (Στραβάκου, 2003β).

Όπως αναφέρει ο Willower (1986) «οι διευθυντές χρειάζεται να είναι πολιτικά επιτήδεια άτομα, που να έχουν την δυνατότητα να ανταπεξέλθουν σε πολλές απαιτήσεις από το περιβάλλον και να συμπεριφέρονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι αποδεκτοί αλλά και να επιτυγχάνουν την απαραίτητη εσωτερική αυτονομία σχετικά με την υπεύθυνη λήψη αποφάσεων».

Σύμφωνα με στοιχεία ερευνών στη χώρα μας, ο Τριλιανός (1987) παρουσίασε πως ο αποδοτικός διευθυντής δεν είναι αυτός ο οποίος ασκεί απλά και μόνο τυπική εξουσία, διότι με αυτό τον τρόπο χάνει την δυνατότητα να παρακινήσει τους δασκάλους να εκπληρώσουν τους στόχους της παιδείας. Είναι αυτός ο οποίος κατέχει μεγάλη εμπειρία και ειδίκευση σε ζητήματα εκπαιδευτικής διοίκησης, όπου την κερδίζει μετά από την άσκηση, την έρευνα και τις συστηματικές σπουδές. Ο αποδοτικός διευθυντής, επιπλέον, κατέχει επιστημονική ειδίκευση και κατάρτιση

σύμφωνα με την ερμηνεία και την ανάλυση της συμπεριφοράς, τη λήψη και αξιολόγηση αποφάσεων, την εξεύρεση και τήρηση κατάλληλων διαδικασιών και αποδοτικών μέσων (Στραβάκου, 2003α). Τέλος, ο διευθυντής είναι το κύριο εργαλείο στην επίδοση του σχολείου, άρα και της βελτίωσης της ποιότητας του παρεχόμενου έργου και της σωστής λειτουργίας του σχολείου. Επομένως, προκειμένου να ανταπεξέλθει με σωστό τρόπο στον πολυδιάστατο ρόλο του με εξαίρεση όλα τα προηγούμενα προσόντα χρειάζεται να κατέχει την απαραίτητη βοήθεια από την πολιτεία και τους ειδικούς επιστήμονες (Στραβάκου, 2003β).

3.3 Η εκπαιδευτική αξιολόγηση στην Ελλάδα

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση στην Ελλάδα εδώ και 25 χρόνια παραμένει ανεφάρμοστη (Δημητρόπουλος, 2010; Πασιαρδής, 2014). Από το 1982 με τον νόμο 1034 «ο σχολικός σύμβουλος και ο προϊστάμενος της εκπαίδευσης είναι αρμόδιοι για την επιστημονική κατάρτιση και τις πειθαρχικές ποινές αντιστοίχως των διδασκόντων». Ο νόμος 2525/97 «προτείνει τους διευθυντές των σχολικών μονάδων ως αξιολογητές των εκπαιδευτικών». Σύμφωνα, με τον νόμο 2986/2002 στο άρθρο 4 «προβλέπεται η αξιολόγηση από τον διευθυντή και τον σχολικό σύμβουλο».

Το Κέντρο Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ) «συγκεντρώνει δείκτες και κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και συγκροτούνται ομάδες ειδικών από το σύλλογο διδασκόντων που αναλαμβάνουν το έργο της αξιολόγησης των

εκπαιδευτικών, χωρίς να αναφέρεται το έργο αξιολόγησης των ηγετών-Διευθυντών Σχολικών Μονάδων» (Καπαχτσή, 2008). Η πιο πρόσφατη αλλαγή ήταν ο νόμος 4327/15 σχετικός με την επιλογή στελεχών και συγκεκριμένα διευθυντών σε σχολεία

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι η αξιολόγηση των Διευθυντών συχνά δεν εφαρμόζεται στην πράξη ή γενικότερα παρουσιάζει προβλήματα (Δημητρόπουλος, 2010). Παράλληλα οι συνεχείς αλλαγές στο νομοθετικό πλαίσιο (πιο πρόσφατη παρέμβαση ο Νόμος 4327/2015) και οι παρεμβάσεις από την πολιτική εξουσία (Πασιαρδής, 2014) δημιουργούν ιδιαίτερα προβλήματα στην ορθή λειτουργία της συγκεκριμένης διαδικασίας. Γενικότερα υπάρχει ένα περιβάλλον συνεχόμενων αλλαγών που σε καμία περίπτωση δεν ευνοεί την ορθή αξιολόγηση των Ηγετών - Διευθυντών σχολικών μονάδων (Φασουλής, 2011).

Από την άλλη μεριά, παρόλο που η πραγματικότητα στην Ελλάδα ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ηγετών παραμένει σε εμβρυικό στάδιο με τέτοιο τρόπο, υπάρχει η εικόνα ότι η όλη διαδικασία δεν είναι αντικειμενική (Τζέκη, 2013).

Το όλο σκηνικό φαίνεται να δυσχεραίνει μια σειρά νομοθετικών αλλαγών ως προς το ρόλο των Διευθυντών στα ελληνικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, με το Νόμο 38/48/2010 – καθώς και μία σειρά παρόμοιων νομοθετικών πράξεων από το 2010 ως και σήμερα – «επιχειρείται η μετατροπή των Διευθυντών των σχολικών μονάδων σε ηγέτες-μάνατζερ των μονάδων, αλλάζοντας έτσι ουσιαστικά και το ρόλο τους. Αυτό προϋποθέτει το ότι θα πρέπει να περιορίσουν το διδακτικό τους έργο και να επικεντρωθούν κατά το πλείστον στο διοικητικό τους

έργο. Συνεπώς, ο ρόλος τους θα είναι πιο αποφασιστικός με έμφαση στην κατάρτιση, το συντονισμό, την υλοποίηση των στόχων της σχολικής μονάδας και τέλος τον έλεγχο του έργου που παράγει μια σχολική μονάδα» (Φασουλής, 2011). Για την επίτευξη των παραπάνω η αξιολόγηση με σκοπό την ανάπτυξη και την βελτίωση των εκπαιδευτικών ηγετών παραμένει ζωτικής σημασίας και αποτελεί υποστηρικτικό μοχλό.

3.4 Η εκπαιδευτική αξιολόγηση στο εξωτερικό

3.4.1 Αγγλία

Το σύστημα της εκπαίδευσης στην Αγγλία είναι αποκεντρωτικό. Η οργάνωσή του στηρίζεται σε αποκεντρωμένες Τοπικές Εκπαιδευτικές Αρχές. Η εξωτερική αξιολόγηση των σχολείων της Αγγλίας έχει ανατεθεί στο Office for Standards in Education (OfSTED), που αποτελεί ανεξάρτητη-μη Υπουργική αρχή (Θεοχάρης, 2011). Η αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα των διευθυντών, πραγματοποιείται κάθε τέσσερα χρόνια και χωρίζεται σε πέντε στάδια:

- α) προκαταρκτική συνάντηση αξιολογητών και αξιολογούμενων,
- β) παρατήρηση του έργου και της διδασκαλίας στην τάξη,
- γ) συνεδρία αξιολόγησης στην οποία καθορίζονται οι στόχοι δράσης,
- δ) προετοιμασία αξιολογικής έκθεσης,

ε) καθορισμός της μετέπειτα δράσης καθώς επίσης συμπεριλαμβάνεται μία απολογιστική συνεδρία μεταξύ αξιολογητή και αξιολογούμενου (Νίκα. 2008).

3.4.2 *Ιταλία*

Το σύστημα της εκπαίδευσης στην Ιταλία είναι συγκεντρωτικό. Στην ανώτερη θέση βρίσκεται ο Υπουργός Παιδείας, ενώ υπάρχουν Κεντρικά Εποπτικά Συμβούλια. Περιφερειακά Εποπτικά Συμβούλια και Σχολικά Συμβούλια, που παρακολουθούν τη λειτουργία των σχολείων και ο ρόλος τους είναι συμβουλευτικός και συντονιστικός (Σκλείδα, 2000). Στην Ιταλία δεν υπάρχει εθνικό σύστημα αξιολόγησης, ωστόσο, σε ειδικές περιπτώσεις υπάρχει μία μορφή ατομικής αξιολόγησης τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους Διευθυντές (Hopes, 1997).

3.4.3 *Πολωνία*

Το σύστημα της εκπαίδευσης στην Πολωνία είναι συγκεντρωτικό. Η Σχολική Διοίκηση σε συνεννόηση με τον Εκπαιδευτικό Επόπτη της εκάστοτε Περιφέρειας καθορίζει την αξιολόγηση των ηγετών της εκπαίδευσης (Rekawek. 2013). Η αξιολόγηση μπορεί να διενεργηθεί οποιαδήποτε στιγμή, με μέγιστο μια φορά το χρόνο και γίνεται με πρωτοβουλία του ίδιου του Διευθυντή ή του Εκπαιδευτικού Επόπτη, της Σχολικής Αρχής, του Σχολικού Συμβουλίου ή του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων (Rekawek. 2013).

3.4.4 Σουηδία

Η Σουηδία διαθέτει ένα από τα πιο αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα στον κόσμο. Βασικό ρόλο στην εφαρμογή του συστήματος αξιολόγησης της εκπαίδευσης έχουν:

Οι 290 περιφέρειες (municipalities), οι οποίες έχουν τη βασική ευθύνη για την οργάνωση της εκπαίδευσης,

Οι Εθνικές Αρχές, που έχουν κυρίαρχο ρόλο στη θέσπιση εκπαιδευτικών προτύπων, και

Οι μηχανισμοί κατανάλωσης και αγοράς.

Ο όρος «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου», στη Σουηδία, αναφέρεται:

«Στην αξιολόγηση της ατομικής επίδοσης των μαθητών και της επίτευξης των μαθησιακών στόχων, καθώς και στην αξιολόγηση των μαθητών σε επίπεδο τάξης, εκτός σχολείου ή και σε εξετάσεις ευρείας κλίμακας.

Στην αξιολόγηση της επίδοσης των εργαζόμενων / επαγγελματιών μέσα στο σχολείο, π.χ. των εκπαιδευτικών και του διευθυντή του σχολείου και

Στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των σχολείων και της εκπαιδευτικής πολιτικής. Περιλαμβάνει τις σχολικές επιθεωρήσεις, την αξιολόγηση σε επίπεδο περιφερειών, την αξιολόγηση του συστήματος και τις στοχευμένες αξιολογήσεις εκπαιδευτικών προγραμμάτων.» (Παρατηρητήριο της ΑΕΕ).

3.5 Αξιολόγηση διευθυντών- αποτελέσματα ερευνών

Η Κουλουμπαρίτση (2007), μέσα από τη θεωρητική ανάλυση τόσο του διοικητικού πλαισίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όσο και μέσα από τη μελέτη των διαδικασιών επιλογής διευθυντών, διαπιστώνει ότι δεν υπάρχει ένα σταθερό θεσμικό πλαίσιο που να προσδιορίζει κυρίως τον τρόπο αξιολόγησης των κριτηρίων επιλογής που φαίνεται να αποτελεί αντικείμενο πολιτικής διαπραγμάτευσης. Οι διαρκείς μεταβολές καλλιεργούν αίσθημα ανασφάλειας καθώς οι εκπαιδευτικοί καλούνται κάθε φορά να συμμετάσχουν στη διαδικασία επιλογής με νέα δεδομένα ως προς τη μοριοδότηση των κριτηρίων και των διαδικασιών. Σύμφωνα με την ερευνήτρια τα επιστημονικά - ποιοτικά κριτήρια πρέπει να διευκρινιστούν καθώς στελέχη διοίκησης, όπως οι διευθυντές των σχολικών μονάδων, πρέπει να διαθέτουν την κατάλληλη κατάρτιση με συγκεκριμένες γνώσεις στον τομέα της διοίκησης ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν με επιτυχία στο δύσκολο και όλο πιο σύνθετο και απαιτητικό έργο τους. Οι ίδιοι οι διευθυντές δηλώνουν ότι αναλαμβάνουν καθήκοντα χωρίς να έχουν απόλυτη επίγνωση του τι θα αντιμετωπίσουν ενώ συχνά νιώθουν ότι δεν έχουν τα απαραίτητα εφόδια για να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του ρόλου τους.

Ακόμα, ο Στυλιανίδης (2008), στη μεταπτυχιακή του εργασία, πραγματοποιεί συγκριτική παρουσίαση των Διευθυντών των Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, στην Κύπρο και στη Φινλανδία. Στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας του γίνεται αναφορά στους Διευθυντές των Σχολικών Μονάδων στη

χώρα μας. Αναφέρει λοιπόν, ότι ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας αξιολογείται από τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο και από τον Προϊστάμενο Γραφείου ή το Διευθυντή Εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα, ο Σχολικός Σύμβουλος συντάσσει αξιολογική έκθεση για τους Διευθυντές των Σχολικών Μονάδων της ειδικότητάς του, Γενικής ή Ειδικής Αγωγής, που βρίσκονται στην περιοχή ευθύνης του. Μετά από κάποια προσυνηννόηση αξιολογεί την επιστημονική κατάρτιση και την παιδαγωγική - διδακτική ικανότητα του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας, εκτιμώντας την ενεργητική του συμμετοχή από την αρχή της συνεργασίας. Τέλος, λαμβάνει υπόψη κάθε στοιχείο το οποίο παρουσιάστηκε από την παρακολούθηση δύο τουλάχιστον διδασκαλιών σε διαφορετικές ημέρες (Στυλιανίδης, 2008).

Η Νίκα (2008) στη συγκριτική μελέτη που διενέργησε αναφορικά με τα κριτήρια και τις διαδικασίες αξιολόγησης και επιλογής στελεχών εκπαίδευσης ανάμεσα στην Ελλάδα και στην Αγγλία, διαπιστώνει την απουσία ενός οργανωμένου συστήματος αξιολόγησης του έργου των υποψηφίων για τη θέση του διευθυντή εκπαιδευτικών, καθώς η κρίση στηρίζεται κυρίως στην αξιολόγηση των προσωπικών υπηρεσιακών φακέλων των υποψηφίων. Τα δεδομένα που προκύπτουν από τους φακέλους αυτούς αφορούν κυρίως σε πιστοποιητικά προϋπηρεσίας, επιμορφώσεων κ.α. χωρίς να δίνουν αξιόπιστα στοιχεία σχετικά με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του έργου των υποψηφίων. Η αδυναμία να υπάρξει μια σαφής εικόνα για την αποτελεσματικότητά τους κατά την εκτέλεση του έργου τους οδηγεί σε μια μονομερή αντίληψη του επαγγελματισμού τους. Ο τρόπος και τα κριτήρια επιλογής τους οδηγούν στην προσπάθεια απόκτησης ενός πλούσιου βιογραφικού μέσα από τη

θητεία τους σε ηγετικές θέσεις ή τη συμμετοχή τους σε επιτροπές και συμβούλια γεγονός που μπορεί να αποτελεί τροχοπέδη στην ουσιαστική αποτελεσματικότητα του κατεξοχήν έργου τους. Η ανάγκη ενασχόλησης με δραστηριότητες και καθήκοντα πέραν του βασικού τους έργου, προκειμένου να εμπλουτίσουν το βιογραφικό τους και άρα να αυξήσουν τα τυπικά τους προσόντα, υποσκελίζει την ανάγκη για την ποιότητα της συμβολής τους στις εκάστοτε θέσεις που αναλαμβάνουν και μειώνει την αποτελεσματικότητά τους κατά την άσκηση των καθηκόντων τους. Τα κριτήρια λοιπόν, επιλογής, καταλήγει η ερευνήτρια, δεν εξασφαλίζουν την ανάδειξη εκπαιδευτικών με ουσιαστικά προσόντα για την διοίκηση των σχολικών μονάδων, αλλά οδηγούν στην επίδειξη ενός πολυσύνθετου ατομικού έργου. Επιπλέον η συνέντευξη δε φαίνεται να αποτελεί αξιόπιστη διαδικασία σχετικά με την αξιολόγηση της προσωπικότητας και των ατομικών δυνατοτήτων των υποψηφίων καθώς είναι δύσκολο έως αδύνατο να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα μέσα από μια ολιγόλεπτη συζήτηση.

Η Ντάφου (2008) παρουσιάζοντας τις διαστάσεις και τις παραμέτρους των κριτηρίων επιλογής αναλύει τη λογική που στηρίζει τη χρήση τους και τη βαρύτητα που αποδίδεται σε κάθε ένα από αυτά. Διαπιστώνει μέσα από την κριτική ανάλυση του θεσμικού πλαισίου επιλογής ότι η βαρύτητα κάθε ομάδας κριτηρίων δε σχετίζεται μόνο με την αναλογία του συνολικού αριθμού μορίων στην τελική μοριοδότηση αλλά εξαρτάται από τον αριθμό των προαπαιτούμενων κριτηρίων από την κάθε ομάδα που αποτελούν προϋπόθεση για την υποψηφιότητα των ενδιαφερομένων. Εφόσον τα προαπαιτούμενα κριτήρια ισχύουν μόνο για την κατηγορία της εκπαιδευτικής και

διδασκαλίας προϋπηρεσίας η παλαιότητα είναι αυτή που παίζει καθοριστικό ρόλο και όχι τα επιστημονικά κριτήρια. Παρόλο που κανένας δεν αποκλείεται λόγω έλλειψης επιστημονικών προσόντων, μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών στερείται το δικαίωμα συμμετοχής στην διαδικασία καθώς δεν έχει συμπληρώσει τον απαιτούμενο χρόνο υπηρεσίας. Η επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση αποδεικνύεται με τους τίτλους σπουδών του κάθε υποψηφίου. Εκτός από τις γνώσεις και δεξιότητες που αποκτά κανείς μέσα από την ενασχόληση του με ακαδημαϊκές σπουδές, οι τίτλοι σπουδών δίνουν στοιχεία και για την προσωπικότητα του κατόχου τους καθώς δείχνουν την προθυμία τους για μάθηση και την ύπαρξη κινήτρων και φιλοδοξιών για προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη. Συνακόλουθα, διαπιστώνεται και σε αυτήν τη μελέτη ότι δεν υπάρχει αξιολόγηση του περιεχομένου των σπουδών των υποψηφίων με αποτέλεσμα να μην υπάρχει συνάφεια του με τις αρμοδιότητες του ρόλου που καλούνται να αναλάβουν. Τέλος, η συνέντευξη ως διαδικασία αξιολόγησης της προσωπικότητας των ηγετικών χαρακτηριστικών και των ικανοτήτων επικοινωνίας του εξεταζόμενου έχει - σύμφωνα με έρευνες - πολύ χαμηλή αξιοπιστία (Breakwell, 1990, οπ.αναφ. στο Ντάφου, 2008). Όπως διαπιστώνει η ίδια ερευνήτρια, δεν είναι καθορισμένα τα κριτήρια με τα οποία αξιολογούνται τόσο η προσωπικότητα όσο και οι ιδιαίτερες δεξιότητες και ικανότητες του υποψηφίου. Συνεπώς, δεν υπάρχει ένας κοινός τρόπος αξιολόγησης τους πέραν από την αντιληπτικότητα και την υποκειμενικότητα των εκάστοτε αξιολογητών.

Σε ανάλογα αποτελέσματα σχετικά με τη συνέντευξη κατέληξε και η Παπαχρήστου (2009) σε μια μελέτη που διενήργησε εξετάζοντας τις αξιολογικές

μονάδες που πήραν οι νέοι διευθυντές κατά τις κρίσεις του 2007 στην κατηγορία της Επιστημονικής - Παιδαγωγικής συγκρότησης και της Προσωπικότητας- Γενικής συγκρότησης. Τα αποτελέσματα υπήρξαν αντιφατικά. Ενώ ένα ελάχιστο ποσοστό είχε αυξημένα επιστημονικά προσόντα, το μεγαλύτερο ποσοστό των υποψήφιων αξιολογήθηκε με άριστα στη συνέντευξη αποδεικνύοντας ότι τα δυο αυτά κριτήρια δε φαίνεται να αλληλοεξαρτώνται. Η διαπίστωση αυτή δημιουργεί αμφιβολίες, σύμφωνα με την ερευνήτρια, σχετικά με τον τρόπο διεξαγωγής και αποτελεσματικότητας της συνέντευξης καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι υπάρχει έλλειψη αντικειμενικότητας και διαφάνειας στην όλη διαδικασία.

Μία πρόσφατη έρευνα διερεύνησε τα κριτήρια με τα οποία αξιολογήθηκαν οι υποψήφιοι διευθυντές μονάδων για τη σχολική χρονιά 2015-16 (Πατσιομίτου, 2015). Εξέτασε επίσης τη σχέση αντικειμενικών μορίων των υποψηφίων και αποτελέσματος ψηφοφορίας ενώ διατυπώθηκαν προβληματισμοί πάνω σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης και αξιολόγησης των στελεχών της εκπαίδευσης. Στην έρευνα διερευνήθηκε επίσης ο ρόλος της ενσυναίσθησης και του επιπέδου συναισθηματικής νοημοσύνης όπως και ο ρόλος του φύλου στην επιλογή των υποψηφίων Διευθυντών σχολικών μονάδων (Πατσιομίτου, 2015). Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν τα εξής: Παρατηρήθηκε ότι ένα μεγάλο ποσοστό διευθυντών (μεγαλύτερο του 60%) επανεκλέχθηκε στο σχολείο τους. Οι διευθυντές σε ένα μεγάλο ποσοστό σχολείων (μεγαλύτερο του 50%) επιλέχθηκαν από την πλειοψηφία του Συλλόγου Διδασκόντων. Ένα μικρό ποσοστό «νέων» διευθυντών επιλέχθηκε αντικαθιστώντας διευθυντές της προηγούμενης τετραετίας που δεν έλαβαν το απαιτούμενο ποσοστό 20% των ψήφων

του Συλλόγου Διδασκόντων και αποκλείστηκαν από τη διαδικασία ή συνταξιοδοτήθηκαν ή δεν έθεσαν υποψηφιότητα. Σε ότι αφορά την επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση του υποψηφίου το μεγαλύτερο ποσοστό των επιλεχθέντων διευθυντών συγκέντρωσε 1-2 μόρια. Κανείς από τους υποψήφιους διευθυντές όπου έγινε η έρευνα, δε συγκέντρωσε τα 9 μόρια επιστημονικής και παιδαγωγικής κατάρτισης ενώ το δεύτερο πτυχίο ήταν ένας σημαντικός παράγοντας μοριοδότησης. Ο τρόπος μοριοδότησης του κριτηρίου της υπηρεσιακής κατάστασης, της καθοδηγητικής και διοικητικής εμπειρίας του υποψηφίου, απέτρεπε κάποιον με λίγα έτη διδακτικής υπηρεσίας να διεκδικήσει θέση διευθυντή. Έτσι το μεγαλύτερο ποσοστό διευθυντών είχε 15-17 χρόνια διδακτικής υπηρεσίας. Ως προς τη σχέση των αντικειμενικών μορίων και των μορίων αποτίμησης του Συλλόγου Διδασκόντων, διαπιστώθηκε ότι το σύνολο των αντικειμενικών μορίων του υποψηφίου διευθυντή έπαιξε σημαντικό ρόλο στη διαδικασία επιλογής των διευθυντών. Επιπλέον πρέπει να επισημανθεί ότι οι Σύλλογοι Διδασκόντων προτίμησαν να επιλέξουν σε μεγαλύτερο ποσοστό άνδρες διευθυντές. Η διερεύνηση του φύλου των υποψηφίων διευθυντών της έρευνας, έδειξε ότι από τους 319 υποψηφίους διευθυντές οι 199 ήταν άνδρες και οι 120 γυναίκες. Η αναλογία άλλαξε κατά την επιλογή: σε σύνολο 179 διευθυντών, οι 121 είναι άνδρες και μόνο 58 γυναίκες.

Η έρευνα της Γιαννακοπούλου (2002) τόνισε ότι η πολιτεία κρίνει ανεπαρκώς την αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού που διεκδικεί θέση στελέχους της διοίκησης της εκπαίδευσης, επομένως και θέση διευθυντή. Τα υποκείμενα του δείγματος της μελέτης αυτής αποκάλυψαν ότι τα κριτήρια επαγγελματικής και

ιεραρχικής ανέλιξης των εκπαιδευτικών στο σημερινό ελληνικό σχολείο, πέρα από την επαγγελματική επάρκεια ή την εμπειρία, είναι οι «κατάλληλες γνωριμίες», οι κοινωνικές σχέσεις, οι πολιτικές και συνδικαλιστικές δικτυώσεις. Δεν επαρκούν οι κατάλληλες προσβάσεις, η συμπάθεια των εκπαιδευτικών καθώς και το πόσο καλός είναι ο εκπαιδευτικός στη δουλειά του. Επομένως, η επαγγελματική επάρκεια δεν αποτελεί το μοναδικό κριτήριο αξιολόγησης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών (Στιβακτάκης, 2006:115 -116). Η Στραβάκου (2003) σε μια έρευνα πεδίου - επισκόπησης διαπιστώνει ότι δεν υπάρχουν επαρκή ερευνητικά δεδομένα σχετικά τόσο με το ρόλο της διεύθυνσης του σχολείου όσο και με την αξιολόγηση των κριτηρίων και των διαδικασιών επιλογής των διευθυντών. Η έρευνα κατέδειξε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων επέλεξε τα ηγετικά χαρακτηριστικά ως το σημαντικότερο κριτήριο για τον υποψήφιο διευθυντή με την διοικητική πείρα να ακολουθεί. Ως προς τη 12ετή προϋπηρεσία, που αποτελούσε προϋπόθεση για την υποβολή υποψηφιότητας σύμφωνα με τον τότε ισχύοντα νόμο, φαίνεται να συμφωνούν στο μεγαλύτερο ποσοστό τόσο οι διευθυντές, υποδιευθυντές και εκπαιδευτικοί όσο και τα στελέχη της εκπαίδευσης που πήραν μέρος στην έρευνα. Στο ερώτημα αν συμφωνούν με την επιλογή του Διευθυντή από τον Σύλλογο Διδασκόντων υπήρξε διάσταση απόψεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές του δείγματος. Από τη μία πλευρά οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους συμφώνησαν, από την άλλη οι διευθυντές διαφώνησαν με αυτήν την πρακτική. Η ερευνήτρια ερμηνεύει τη στάση αυτή των διευθυντών, ως φόβο και ανασφάλεια από τη μεριά τους σχετικά τόσο με τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί θα επιλέξουν τον

προϊστάμενο τους (περισσότερο συντεχνιακό και λιγότερο αντικειμενικό) όσο και φόβο για το πώς θα μπορέσει ένας εκλεγμένος από τους υφισταμένους του διευθυντής να επιτελέσει το έργο του (π.χ. να επιβληθεί στους εκπαιδευτικούς). Ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζει και το γεγονός πως οι νεότεροι σε χρόνια υπηρεσίας διευθυντές διαπιστώνεται να έχουν καλύτερη επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, να είναι λιγότερο ευχαριστημένοι από την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων τους και να μη γνωρίζουν επαρκώς την εκπαιδευτική νομοθεσία. Σύμφωνα με την ερευνήτρια οι διευθυντές με λίγα χρόνια θητείας ξεκινούν με περισσότερη διάθεση και μεράκι ενώ δεν αποκλείεται να ενεργούν πιο «ιδεαλιστικά» καθώς τόσο το νεαρό της ηλικίας τους όσο και η μικρή διοικητική πείρα δεν τους έχουν φέρει αντιμέτωπους με ματαιώσεις και απογοητεύσεις. Από την άλλη μειονεκτούν ως προς τους παλαιότερους λόγω μη επαρκούς γνώσης της νομοθεσίας

Ανάλογα ερευνητικά στοιχεία δίνει και η έρευνα των Στραβάκου και Κουγιουράκη (2008) για τα μοριοδοτούμενα κριτήρια, για τον ρόλο των αιρετών κατά την επιλογή και για τη θέσπιση εξετάσεων στην επιλογή των διευθυντών. Το 51,9 % (σύνολο 166) των συμμετεχόντων εκτιμά ότι τα κριτήρια επιλογής δεν είναι αντικειμενικά ενώ οι απόψεις των εκπαιδευτικών δίστανται σχετικά με τα μοριοδοτούμενα και συνεκτιμώμενα κριτήρια. Μισοί από τους εκπαιδευτικούς φαίνεται να συμφωνούν στο να καταργηθεί η συνέντευξη και να γίνεται η επιλογή μόνο με βάση τα μοριοδοτούμενα κριτήρια ενώ αντίθετη άποψη έχουν οι άλλοι μισοί, που θεωρούν πως πρέπει να διατηρηθεί η συνέντευξη και να αλλάξουν τα επιστημονικά κυρίως κριτήρια. Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι δεν υπάρχει μια σαφής

εικόνα για το ρόλο που πρέπει να έχουν στην επιλογή τόσο τα επιστημονικά κριτήρια όσο και η συνέντευξη, γεγονός που καθιστά αναγκαία περαιτέρω επιστημονική έρευνα στον τομέα αυτό. Επιπλέον, πιθανότατα η διάσταση αυτή των απόψεων να καταδεικνύει την αναγκαιότητα συνύπαρξης και των δύο κατηγοριών κριτηρίων στην επιλογή του διευθυντή. Αξιοσημείωτο, επίσης, είναι πως οι συμμετέχοντες φαίνεται να συμφωνούν με την αντικατάσταση της συνέντευξης με εξετάσεις σε θέματα διοίκησης και οργάνωσης της σχολικής μονάδας. Σχετικά με την επιλογή του διευθυντή ύστερα από πρόταση του Συλλόγου Διδασκόντων το μεγαλύτερο ποσοστό (73,1%) δε διαφωνεί ενώ αντίθετους βρίσκει τους εκπαιδευτικούς η περίπτωση να γίνεται η επιλογή ύστερα από πρόταση του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων. Τέλος, επισημαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί σε συντριπτική τους πλειοψηφία όχι μόνο συμφωνούν με τη συμμετοχή των δυο αιρετών στα συμβούλια επιλογής αλλά εκτιμούν ότι πρέπει να αυξηθούν, συμπέρασμα που οδηγεί, σύμφωνα με την ερευνήτρια, στην άποψη πως ο ρόλος τους έχει καταξιοθεί στα μάτια των εκπαιδευτικών.

Ο Γκανάκας (2006), σε έρευνά του με δείγμα 184 Διευθυντές Σχολικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας διερεύνησε τις απόψεις τους σύμφωνα με την αξιολόγησή τους και του εκπαιδευτικού τους έργου σε επίπεδο Σχολικής Μονάδας. Από τα στοιχεία της έρευνας, παρουσιάζεται πως οι καθηγητές είναι θετικοί απέναντι σε μια αξιολόγηση, αρκεί να εξασφαλίζεται το αδιάβλητο της κρίσης. Αυτό επιτυγχάνεται με την εφαρμογή σωστών κριτηρίων αξιολόγησης όπως και με τη σωστή επιμόρφωση των αξιολογητών

ώστε να πραγματοποιήσουν ορθά την αξιολόγηση. Πιο αναλυτικά, ο συγγραφέας αναφέρει πως οι Διευθυντές επιλέγουν την εσωτερική αξιολόγηση του σχολείου, αποδέχονται, παρόλα αυτά, τη συμβουλευτική και ανατροφοδοτική λειτουργία του Σχολικού Συμβούλου, η οποία θα μπορεί να βοηθήσει στην εξάλειψη της υποκειμενικότητας της εσωτερικής αξιολόγησης. Ακόμα, σύμφωνα με τα στοιχεία της έρευνας, το μεγαλύτερο μέρος των Διευθυντών δέχτηκε το λιγότερο μία φορά παρακολούθηση της διδασκαλίας τους από Σχολικό Σύμβουλο. Επίσης, σύμφωνα με τον συγγραφέα, βασικό στοιχείο της έρευνας είναι πως οι συγκεκριμένοι Διευθυντές είχαν ως κοινό χαρακτηριστικό τους επιπλέον τίτλους σπουδών με εξαίρεση του βασικού πτυχίου (Γκανάκας, 2006).

Τέλος, οι Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού και Τσάφος (2008), με έρευνά τους επανέρχονται στην ίδια θεματική. Οι συγγραφείς προσπαθούν, έχοντας ως δείγμα στην έρευνά τους εκπαιδευτικούς, Διευθυντές, Σχολικούς Συμβούλους, διοικητικά Στελέχη της Εκπαίδευσης και γονείς, - με εργαλεία έρευνας το ερωτηματολόγιο και τις συνεντεύξεις - να εμπλουτίσουν τις απόψεις των διευθυντών του δείγματος σύμφωνα με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των δασκάλων. Πρώτα, πραγματοποιούν μία γρήγορη παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου, η οποία αποτελεί την αρχή για τη διαμόρφωση των ερευνητικών ερωτημάτων και μετά παρουσιάζουν τα δεδομένα της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. Έπειτα, στην έρευνά τους εντοπίζουν πως όλα τα άτομα τα οποία βρίσκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία χαρακτηρίζουν, απαραίτητη την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Ωστόσο, εντοπίζουν πως οι Σχολικοί Σύμβουλοι είναι πιο θετικοί, ενώ οι εκπαιδευτικοί και οι Διευθυντές των Σχολικών Μονάδων έχουν περισσότερες επιφυλάξεις για την αξιολόγησή τους. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι δάσκαλοι χαρακτηρίζουν ως πιο κατάλληλους φορείς για την αξιολόγησή τους Διευθυντές και τους Σχολικούς Συμβούλους, μολονότι επιθυμούν ανεξάρτητους φορείς για την εξασφάλιση της αντικειμενικότητας, με σκοπό να αποφευχθεί η μεροληψία (Ζουγανέλη κ.ά., 2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστεί ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνάς μας. Η αναγκαιότητα και η πρωτοτυπία του ερευνητικού θέματος κρίθηκε απαραίτητο να προηγηθούν ως οι σημαντικότερες παράμετροι διεξαγωγής της συγκεκριμένης έρευνας. Ακολουθούν οι σκοποί και οι στόχοι καθώς και τα διερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν από αυτούς. Κατόπιν, γίνεται μια περιγραφή του δείγματός μας καθώς και της διαδικασίας, του τόπου και του χρόνου επιλογής του. Στη συνέχεια περιγράφεται η μέθοδος συλλογής των δεδομένων και η

παρουσίαση της δομής των ερωτημάτων που τέθηκαν στους συνεντευξιζόμενους.. Τέλος, παρουσιάζεται η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων και οι περιορισμοί της έρευνας.

4.2 Αναγκαιότητα και πρωτοτυπία της έρευνας

Η αναγκαιότητα της έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι ουσιαστικά στην σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα εκλείπουν εκείνοι οι τυπικοί θεσμοί αξιολόγησης των στελεχών της εκπαίδευσης (Υποδιευθυντές σχολείων, Διευθυντές σχολείων, Σχολικοί Σύμβουλοι, Προϊστάμενοι εκπαιδευτικών τμημάτων, Διευθυντές Δευτεροβάθμιας και Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης), ενώ κοινή πεποίθηση είναι ότι η αξιολόγηση των παραπάνω λαμβάνει χώρα μέσω του τρόπου επιλογής τους (όπου πράγματι εμπεριέχονται στοιχεία αξιολογικού χαρακτήρα) όπως κατά καιρούς εφαρμόζεται με διάφορα νομοθετήματα από την σχολική διοίκηση, (πρόσφατο παράδειγμα ο νόμος 4473/2017). Θεωρείται λοιπόν αναγκαία η διερεύνηση και η ερμηνεία των στάσεων και απόψεων όλων των εμπλεκόμενων πάνω στο ζήτημα αυτό και

Η πρωτοτυπία της έρευνας τεκμαίρεται από το γεγονός ότι είναι η πρώτη φορά στην ελληνική βιβλιογραφία που διερευνώνται και συγκρίνονται οι γνώσεις και οι απόψεις των άμεσα εμπλεκόμενων στη διαδικασία της αξιολόγησης αλλά και του τρόπου επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης. Επίσης μέσω των διερευνητικών ερωτημάτων επιχειρείται η ανίχνευση του σχεδιασμού ενός δικαιότερου συστήματος

επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης και αξιολόγησης τους (που αποτελεί όπως έχει ήδη αναφερθεί «άγνωστη γη» για την ελληνική σχολική πραγματικότητα) προς ενδεχόμενη μελλοντική υιοθέτηση του, στη βάση και των βέλτιστων πρακτικών που εφαρμόζονται σε χώρες με πιο αναπτυγμένες εκπαιδευτικές δομές.

4.3 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Κύριος σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των προσωπικών θέσεων και στάσεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εμπλέκονται άμεσα στις διαδικασίες επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης, αλλά κυρίως των απόψεων τους σχετικά με την αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης. Επιπλέον όπως έχει ήδη τεκμηριωθεί από την βιβλιογραφική ανασκόπηση των προηγούμενων κεφαλαίων η αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης δεν μπορεί να γίνει αντικείμενο έρευνας έξω από το πλαίσιο της αξιολόγησης που περιλαμβάνει κάθε πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, γι' αυτό το λόγο οι ερευνητικοί στόχοι, με τη μορφή ερευνητικών ερωτημάτων διαρθρώνεται με αυτήν την παραδοχή ως εξής:

1. Ποια είναι η θέση τους για την χρησιμότητα ή όχι της αξιολόγησης στην εκπαίδευση και αν εμπεριέχει ή όχι κινδύνους για τους εκπαιδευτικούς.
2. Με ποιους τρόπους πιστεύουν ότι θα μπορούσε η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών να βελτιώσει τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος.

3. Πόσο κατάλληλο αξιολογητή του εκπαιδευτικού έργου, που παράγεται σε μια σχολική μονάδα, θεωρούν τον Διευθυντή και με ποιον τρόπο πιστεύουν ότι ο Διευθυντής μπορεί να συμμετάσχει στη διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου συνολικά.

4. Θεωρούν ότι ο τρόπος επιλογής των Διευθυντών, όπως λ.χ. εφαρμόστηκε το προηγούμενο καλοκαίρι (νόμος 4473/2017), αποτελεί και μια άτυπη μορφή αξιολόγησης τους.

5. Ποια είναι κατά τη γνώμη τους τα θετικά και ποια τα αρνητικά σημεία της τελευταίας διαδικασίας επιλογής Διευθυντών στην οποία συμμετείχαν.

6. Κατά τη διάρκεια της καριέρα τους έχουν αντιληφθεί διακρίσεις από την εκπαιδευτική διοίκηση όσον αφορά τις υπηρεσιακές μεταβολές τους, με βάση τις πολιτικές πεποιθήσεις, το φύλο, ή οτιδήποτε άλλο που αυτοί νομίζουν.

7. Ποιον τρόπο θεωρούν πιο πρόσφορο για την επιλογή, αλλά και την αξιολόγηση του Διευθυντή ως στελέχους της εκπαίδευσης, ώστε να εξασφαλίζεται η αντικειμενικότητα, η αξιοπιστία και η επιστημονικότητα της όλης διαδικασίας;

4.4 Πληθυσμός αναφοράς και δείγμα της έρευνας

Στην παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε ποιοτικού τύπου έρευνα, όπου τα κριτήρια και η διαδικασία καθορισμού του δείγματος διαφέρουν σημαντικά από εκείνα που εφαρμόζονται σε μια ποσοτικού τύπου έρευνα, η οποία στοχεύει στη

εξαγωγή αποτελεσμάτων στατιστικού χαρακτήρα. Διότι για ένα αντικείμενο έρευνας όπως η αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης ο προς έρευνα πληθυσμός και άρα το απαιτούμενο αντιπροσωπευτικό δείγμα είναι πολύ μικρός και επομένως η στατιστική ανάλυση θα καθίσταντο επιστημονικώς προβληματική. Αφετέρου δε με την ποσοτική έρευνα ίσως να μην ανιχνεύοντουσαν απόψεις και πολύτιμες πληροφορίες οι οποίες μόνο μέσω των συνεντεύξεων και των ερευνητικών τους ερωτημάτων μπορούν να αναδειχθούν εισχωρώντας σε βάθος στον τρόπο σκέψης των υποκειμένων του δείγματός μας, ο αριθμός των οποίων περιορίστηκε στα πέντε (5). Ο μικρός αριθμός του δείγματος είναι χαρακτηριστικό της ποιοτικής έρευνας, και με αυτήν επιχειρείται η κατανόηση ενός θέματος από την οπτική γωνία του υποκειμένου, καθώς και η ανακάλυψη του νοήματος της εμπειρίας τους (Kvale, S. 1996).

4.5 Περιγραφή του δείγματος

Ερευνήθηκε λοιπόν ένα δείγμα πέντε (5) Διευθυντών σχολείων της μέσης εκπαίδευσης από τους συνολικά είκοσι δύο (22) που υπηρετούν στα σχολεία της μέσης εκπαίδευσης της περιφερειακής ενότητας Θεσπρωτίας. Μοναδικά ζητούμενα χαρακτηριστικά του δείγματός αποτέλεσαν η ικανοποιητική εμπειρία/προϋπηρεσία ως προϋπόθεση εμπειριστατωμένης άποψης (όλοι είχαν τουλάχιστον δέκα έτη προϋπηρεσίας), καθώς και η έλλειψη πρόθεσής τους να αποχωρήσουν σύντομα από την υπηρεσία (συνταξιοδότηση). Πρέπει επίσης να επισημανθεί ότι η επιλογή όλων των εκπαιδευτικών δεν έγινε τυχαία. Όλοι τους είναι τουλάχιστον επί διετία γνωστοί

στον ερευνητή και διακρίνονται για την ειλικρίνεια τους, την ευσυνειδησία τους και τον επαγγελματισμό τους. Σε μια ποιοτικού τύπου έρευνα, τα χαρακτηριστικά αυτά αποτελούν βασικούς πυλώνες εξαγωγής αξιόπιστων συμπερασμάτων. Προκειμένου να διασφαλιστεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων δεν αναφέρθηκε το ονοματεπώνυμό τους, ούτε το σχολείο στο οποίο υπηρετούσαν ως Διευθυντές κατά τη χρονική περίοδο της συνέντευξης. Αναφέρεται μόνο ο κωδικός του εκάστοτε συμμετέχοντα, ο οποίος πληροφορεί για τη σειρά με την οποία πραγματοποιήθηκε η συνέντευξη (π.χ. Σ2 σημαίνει 2^{ος} συνεντευξιαζόμενος).

Επίσης οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμμετείχαν στη διαδικασία επιλογής διευθυντών που έλαβε χώρα το καλοκαίρι του 2017 (νόμος 4473/2017) η οποία αποτελούταν από τρία μέρη: Α) Την έκφραση άποψης του συλλόγου διδασκόντων, απαντώντας σε τέσσερις ερωτήσεις που αφορούσαν τον κάθε υποψήφιο διευθυντή με ναι ή όχι. Β) Την μέτρηση των αντικειμενικών μορίων του κάθε υποψηφίου. Γ) Την προφορική συνέντευξη. Την όλη διαδικασία ανέλαβε να διενεργήσει το διευρυμένο Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσπρωτίας, (στο εξής ΠΥΣΔΕ Θεσπρωτίας).

Εφόσον η συγκεκριμένη διαδικασία επιλογής εμπεριείχε και στοιχεία αξιολογικών κρίσεων οι εν λόγω εκπαιδευτικοί έχουν την απαιτούμενη εμπειρία ώστε να αποτελέσουν ως δείγμα αντικείμενο έρευνας της παρούσης εργασίας, εκφράζοντας τις απόψεις, τις σκέψεις και τις προτάσεις τους, που όπως θα δούμε παρακάτω πολλές από αυτές συμπίπτουν με τα αποτελέσματα των μέχρι σήμερα παρόμοιων ερευνών

αλλά επιπλέον υπάρχουν και πορίσματα που δεν έχουν μέχρι σήμερα ανιχνευθεί. Επιπροσθέτως ο ερευνητής της εργασίας συμμετείχε στη συγκεκριμένη διαδικασία ως αιρετό μέλος του διευρυμένου ΠΥΣΔΕ.

4.6 Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος με τη χρήση συνεντεύξεων. Οι ποιοτικές μέθοδοι είναι κατάλληλες τόσο για τον ποσοτικό έλεγχο φαινομένων όπου είναι απαραίτητος ο εκ των προτέρων προσδιορισμός των παραμέτρων που θα ελεγχθούν, όσο και για καταστάσεις που ο ερευνητής έχει αποφασίσει ότι η ποσοτική έρευνα δεν μπορεί να περιγράψει ικανοποιητικά, ούτε να εισχωρήσει σε βαθύτερες ερμηνείες και επεξηγήσεις τους (Hoep fl, M., 1997). Η ποιοτική έρευνα ασχολείται με το βάθος παρά με το εύρος, και ο ερευνητής σχεδιάζει και εφαρμόζει ποιοτικές μεθόδους όταν ο στόχος του είναι να «αναπτύξει μια βαθιά κατανόηση ενός φαινομένου όπως αυτό εξελίσσεται μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, παρά να καταλήξει σε ευρείας κλίμακας συμπεράσματα για μια συγκεκριμένη όψη της ανθρώπινης συμπεριφοράς» (Neuman, D. 2014).

Η συνέντευξη ως ερευνητική μέθοδος βασίζεται και προσομοιάζει στις συζητήσεις της καθημερινής ζωής, χωρίς όμως να ταυτίζεται μ' αυτές. Ένα στοιχείο που τη διαφοροποιεί από μια απλή συζήτηση, είναι ότι αποτελεί το βασικό εργαλείο της έρευνας. Είναι ένας έμμεσος τρόπος συλλογής πληροφοριών αναφορικά με τις αντιλήψεις και τα «πιστεύω» των ανθρώπων που ερωτώνται, είναι η συλλογή, όσο το

δυνατόν πλουσιότερων πληροφοριών, για τις εμπειρίες, τις απόψεις, τις στάσεις και τις αναπαραστάσεις των συμμετεχόντων (Ιωσηφίδης, 2003:35). Ένα επίσης στοιχείο είναι πως οι συνεντεύξεις κατευθύνονται από τον ερευνητή κατά ένα μεγάλο ποσοστό, στοιχείο που βέβαια εξαρτάται και από το είδος της συνέντευξης (Παρασκευοπούλου, Ε. 2008). Είναι συζητήσεις με δομή και σκοπό προσδιορισμένα και ελεγχόμενα από τον ερευνητή (Kvale, S. 1996).

Αν και η συνέντευξη ενδέχεται να μην οδηγήσει στην ανακάλυψη αντικειμενικών πληροφοριών, εντούτοις οδηγεί στη σύλληψη πολλών θέσεων και στάσεων του υποκειμένου. Ο τύπος συνέντευξης που εφαρμόστηκε ήταν αυτός της ημι-δομημένης: αποτελείτο από ένα προκαθορισμένο σύνολο ερωτήσεων (16) με κάποια λίγα ανά περίπτωση παρένθετα ερωτήματα.

4.7 Ερωτήματα συνέντευξης

Η συνέντευξη διαρθρώνεται σε τέσσερα μέρη. Το Α΄ μέρος αφορά τα δημογραφικά δεδομένα των συνεντευξιζόμενων που τεκμηριώνουν τα απαιτούμενα χαρακτηριστικά του δείγματος που έχουν προαναφερθεί. Περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν την ηλικία, το επίπεδο σπουδών, την προϋπηρεσία και την ειδικότητα. Το Β΄ μέρος αφορά την αναγκαιότητα της εφαρμογής της αξιολόγησης στην εκπαίδευση με αντικείμενο κυρίως τους εκπαιδευτικούς. Το Γ΄ μέρος αφορά τον διευθυντή ως αξιολογητή και το Δ΄ μέρος αφορά την αξιολόγηση του ίδιου του

διευθυντή ως στελέχους της εκπαίδευσης. Πέρα από τα κοινά ερωτήματα, υπάρχουν και παρένθετα ερώτημα που προέκυψαν στα σημεία εκείνα που οι συνεντεύξεις πήραν το χαρακτήρα ελεύθερης συζήτησης.

Ο σχεδιασμός των ερωτημάτων είναι ο σημαντικότερος παράγοντα εξαγωγής ασφαλών συμπερασμάτων, σχετικών με τις προς διερεύνηση θέσεις και στάσεις. Στην έρευνά μας χρησιμοποιήθηκαν κυρίως πέντε ομάδες ερωτήσεων:

- Εισαγωγικές ερωτήσεις (introductory questions). Εισαγάγουν τον ερωτώμενο στο κύριο θέμα της συνέντευξης.
- Ερωτήσεις γνώμης (opinion questions). Οι ερωτήσεις αυτές είχαν ως στόχο την διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το ερευνούμενο θέμα .
- Δομικές ερωτήσεις (structural questions). Οι ερωτήσεις αυτές έγιναν με σκοπό την εξακρίβωση του λόγου για τον οποίον ο ερωτούμενος ήταν υπέρ ή κατά της αξιολόγησης.
- Υποθετικές ερωτήσεις (hypothetical questions). Στις ερωτήσεις αυτές προσπαθήσαμε να αντλήσουμε πληροφορίες από τον ερωτούμενο για υποθετικές καταστάσεις/τροποποιήσεις του παρόντος νομοθετικού πλαισίου.
- Ανοικτές ερωτήσεις (open questions). Τέτοια ήταν η τελευταία ερώτηση, όπου οι ερωτώμενοι αφέθησαν ελεύθεροι να αναπτύξουν τις απαντήσεις τους δίχως προκαθορισμούς.

4.8 Η διαδικασία διεξαγωγής των συνεντεύξεων - ανάλυση των δεδομένων

Οι πέντε συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν το Φεβρουάριο του 2018 στην περιφερειακή ενότητα Θεσπρωτίας. Ο χώρος που έλαβαν χώρα οι συνεντεύξεις ήταν της επιλογής των συνεντευξιαζόμενων ώστε αυτοί να αισθάνονται όσο το δυνατόν πιο άνετα για να αναπτύξουν τις απόψεις τους, γεγονός που επετεύχθη σε μεγάλο βαθμό. Αρχικά δόθηκε το ερωτηματολόγιο στους συνεντευξιαζόμενους ώστε να διαπιστωθούν τυχόν ατέλειες ή ασάφειες των ερωτημάτων, αλλά και ο βαθμός κατανόησης τους. Στη συνέχεια ενημερώθηκαν για το σκοπό της συνέντευξης, για τον πιθανό χρόνο διεξαγωγής, και έπειτα για το γεγονός ότι η συζήτησή μας θα ηχογραφείτο αλλά κανένα όνομα δεν θα ακολουθούσε καμία συνέντευξη. Κάθε συνέντευξη διήρκεσε περίπου 12 με 15 λεπτά της ώρας. Ως αποτέλεσμα των παραπάνω οι συνεντεύξεις σε αρκετά σημεία πήραν τη μορφή ελεύθερης συζήτησης με παρένθετα ερωτήματα που οδηγούσαν τους συνεντευξιαζόμενους να ξεδιπλώσουν πλήρως το σκεπτικό τους με αυθόρμητες και ειλικρινείς απαντήσεις.

Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων έγινε λαμβάνοντας υπόψη την ποιοτική μέθοδο. Αρχικά απομνητοφωνήθηκε το ηχητικό υλικό και κάθε απάντηση αναγνώστηκε τόσες φορές, όσες ήταν απαραίτητο για να κατανοηθεί το νόημα των θέσεων των ερωτούμενων. Ως ποιοτική έρευνα, δεν έγινε στατιστική ανάλυση, αλλά ανάλυση περιεχομένου.

4.9 Περιορισμοί έρευνας

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας οφείλουμε να λάβουμε υπόψη μας τους παρακάτω περιορισμούς:

A) Το δείγμα της έρευνας δεν είναι χωρικά αντιπροσωπευτικό, αποτελείται από Διευθυντές σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφερειακής ενότητας Θεσπρωτίας.

B) Βασικό κριτήριο επιλογής του δείγματος αποτέλεσε η σχετικά θετική επαγγελματική στάση των ερωτούμενων αναφορικά με την έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Γ) Λόγω της αναζήτησης εκείνων των χαρακτηριστικών που θα καθιστούσαν το δείγμα αξιόπιστο και ειλικρινές ως προς τις απαντήσεις του, δεν κατέστη δυνατό να περιληφθούν στο δείγμα εκτός από τους Διευθυντές σχολείων και άλλα στελέχη της εκπαίδευσης όπως: Υποδιευθυντές σχολείων, Σχολικοί Σύμβουλοι, Προϊστάμενοι εκπαιδευτικών τμημάτων, Διευθυντές Δευτεροβάθμιας και Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης.

Δ) Εκ των υστέρων από τις απαντήσεις που δόθηκαν στο Δ' μέρος της συνέντευξης διαπιστώθηκε ότι θα μπορούσε να προστεθεί μια ακόμα ερώτηση αναφορικά με την μεγαλύτερη διερεύνηση του ρόλου που μπορούν να παίξουν στην αξιολόγηση ενός στελέχους της εκπαίδευσης φορείς όπως οι σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων, οι μαθητικές κοινότητες και άλλες συλλογικότητες της ευρύτερης κοινωνίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό πραγματοποιείται οριζόντια ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στα διάφορα ερωτήματα που τους τέθηκαν κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης. Εκτός αυτού, επιχειρείται τόσο η συγκριτική ανάλυση των απαντήσεων μεταξύ των συνεντευξιαζόμενων, όσο και η σύνθεση αυτών ώστε τα συμπεράσματα που διατυπώνονται να ανταποκρίνονται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ανιχνεύοντας, επίσης, την αποδοχή ή απόρριψη ενδεχόμενων καίριων αλλαγών του ισχύοντος νομοθετικού πλαισίου, εξάγονται χρήσιμα συμπεράσματα που ενδεχομένως, εάν τύχουν σε ευήκοα ώτα ,θα λειτουργήσουν εποικοδομητικά προς την κατεύθυνση αυτή. Η ανάλυση λαμβάνει χώρα ακολουθώντας τη διάρθρωση της συνέντευξης όπως αυτή έχει αναλυθεί στο προηγούμενο κεφάλαιο.

5.2 Α΄ μέρος της συνέντευξης

Το Α΄ μέρος των συνεντεύξεων αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συνεντευξιζόμενων. Από τις απαντήσεις των συνεντευξιζόμενων διαπιστώθηκαν τα εξής: Η ηλικία τους κυμαίνεται από 47 έως 63 ετών, όσον αφορά το επίπεδο σπουδών τους, ο ένας είναι απόφοιτος ΑΣΕΤΕΜ-ΣΕΛΕΤΕ, οι δύο απόφοιτοι ΑΕΙ και οι άλλοι δύο είναι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών, η εκπαιδευτική τους προϋπηρεσία κυμαίνεται από τα 15 έως τα 34 χρόνια και οι ειδικότητές τους καλύπτουν όσο το δυνατό μεγαλύτερο φάσμα (ΠΕ04.01 Φυσικός, ΠΕ05 Αγγλικής φιλολογίας, ΠΕ19 Πληροφορικής, ΠΕ17.04 Ηλεκτρονικός, ΠΕ03 Μαθηματικός).

5.3 Β΄ μέρος της συνέντευξης

Το Β΄ μέρος αφορά την αναγκαιότητα της εφαρμογής της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

5.3.1 Α΄ ερώτημα

Στο α΄ ερώτημα: «*Θεωρείτε χρήσιμη την αξιολόγηση στην εκπαίδευση;*» ο Σ1 απάντησε: «*Βεβαίως, όπως εμείς οι καθηγητές αξιολογούμε τους μαθητές, πρέπει να υπάρχει και ένα σύστημα που να αξιολογεί τους καθηγητές*», ο Σ3 δήλωσε: «*η αξιολόγηση σε όλα τα ζητήματα της εκπαίδευσης είναι χρήσιμη ...το σημαντικότερο είναι ότι το πρώτο βήμα που πήγε να γίνει το 2015 περίπου διακόπηκε με την αλλαγή της κυβέρνησης*», ο Σ5 είπε: «*Σαφώς τη θεωρώ χρήσιμη, γιατί πιστεύω ότι συμβάλλει*

στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης της πατρίδας μας». Οι Σ2 και Σ4 επίσης συμφωνούν με παραπάνω θέσεις.

5.3.2 Β' ερώτημα

Στο β' ερώτημα: «*Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση εμπεριέχει κινδύνους για τους εκπαιδευτικούς; Αν ναι αναφέρετε μερικούς*» ο Σ1 απάντησε: «*Νομίζω ότι δεν εμπεριέχει κινδύνους*» η Σ2 απάντησε: «*Ναι εμπεριέχει κινδύνους, γιατί υπάρχει θέμα με ποιον τρόπο θα εξασφαλιστεί η αντικειμενικότητα των αξιολογητών, αλλά και με την ίδια την διαδικασία...*» ο Σ3 είπε: «*ο εκπαιδευτικός ίσως από την αξιολόγηση αφενός πρώτον να του δημιουργεί πρόβλημα στο εργασιακό του καθεστώς, δηλαδή να έχει προβλήματα μισθολογικών μεταβολών, και δεύτερον και σημαντικότερο είναι ότι ο εκπαιδευτικός που δεν πάει καλά στην αξιολόγηση και αυτό γίνεται ευρέως γνωστό στην εκπαιδευτική κοινότητα, μειονεκτεί η κοινωνική και η εκπαιδευτική-επαγγελματική του θέση απέναντι στους υπόλοιπους συναδέλφους του*» οι Σ4 και Σ5 κατανοούν τους κινδύνους που εμπεριέχει η αξιολόγηση.

5.3.3 Γ' ερώτημα

Στο γ' ερώτημα: «*Συμφωνείτε με την παρουσία του αξιολογητή στην αίθουσα;*» ο Σ1 είπε: «*Βεβαίως, γιατί να μην υπάρχει που και που ένας αξιολογητής ο οποίος περισσότερο θα έχει το ρόλο του συμβούλου...*» ,η Σ2 είπε: «*θα μπορούσε υπό προϋποθέσεις...*», ο Σ3 απάντησε: «*δεν μπορούμε να αξιολογήσουμε έναν*

εκπαιδευτικό μπαίνοντας στην τάξη και βλέποντας το εκπαιδευτικό του σενάριο για μία ώρα, μόνο μια μικρή εικόνα παίρνουμε έτσι μπορεί να μπει να βοηθήσει ένα συνάδελφο ο οποίος έχει προβλήματα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του», ο Σ4 δήλωσε: «Ένας ευσυνείδητος και εργατικός καθηγητής δεν έχει κανένα πρόβλημα να παρίσταται ο αξιολογητής στην αίθουσα», ενώ ο Σ5 είπε: «δε θεωρώ ότι συμβάλλει η παρουσία του αξιολογητή στην αίθουσα».

5.3.4 Δ' ερώτημα

Στο δ' ερώτημα: «*Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών που θεωρείτε ότι μπορεί να συμβάλλει;*» η Σ2 είπε: «στην καλύτερη λειτουργία του σχολείου γενικότερα, στην καλύτερη ποιότητα του προσφερόμενου εκπαιδευτικού έργου ...και στη βελτίωση των ίδιων των εκπαιδευτικών», ο Σ4 απάντησε: «Στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου γενικότερα και στην υπηρεσιακή εξέλιξη», ο Σ5 απάντησε: «στη βελτίωση του επιπέδου των ίδιων των εκπαιδευτικών, δεύτερον μπορεί να συμβάλλει στην παρεχόμενη εκπαίδευση ώστε να βελτιώνεται κάθε φορά».

5.3.5 Ε' ερώτημα

Στο δ' ερώτημα: «*Θεωρείτε ότι θα μπορούσε η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών να βελτιώσει τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος; Αν ναι, πώς;*» ο Σ1 δήλωσε: «Πάρα πολύ, γιατί όλες οι αξιολογήσεις που έχουν εφαρμοστεί στο εξωτερικό, λειτουργούν ανατροφοδοτικά...», η Σ2 είπε: «θα μπορούσε να υπάρξει και ένας

εξορθολογισμός της εκμετάλλευσης πιο κατάλληλα του διαθέσιμου εκπαιδευτικού προσωπικού..... Επίσης θα μπορούσε να συμβάλλει ώστε να υπάρχει περισσότερη κατάρτιση μέσω μετεκπαίδευσης των ίδιων των εκπαιδευτικών», ο Σ3 απάντησε: «υπάρχουν σήμερα πάρα πολλοί εκπαιδευτικοί που βρίσκονται σε λανθάνουσα κατάσταση, θέλουν ένα έναυσμα παρακίνησης, πιστεύω ότι η αξιολόγηση, με σταθερό πλαίσιο, θα δώσει έναυσμα δραστηριοποίησης στους εκπαιδευτικούς να βγάλουν από μέσα τους όλες τους τις ικανότητες και από τη στιγμή που θα γίνει αυτό και οι ικανότητες αυτές αν μεταλαμπαδευτούν στους μαθητές, θα έχουμε βελτίωση των στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος»

5.3.6 Συμπεράσματα

Γενική είναι η παραδοχή από όλους τους συνεντευξιαζόμενους της χρησιμότητας της εφαρμογής της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, αλλά τονίστηκε το γεγονός ότι θα πρέπει να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο κανόνων, να το γνωρίζουν όλοι από πριν και πάνω σε αυτό να γίνουν βελτιώσεις και έπειτα αφού γίνει αποδεκτό από την εκπαιδευτική κοινότητα, τότε να προχωρήσει και η εφαρμογή του πλαισίου αυτού, διότι όπως ισχυρίστηκαν οι Curtis (2012) και Delvaux (2013) ότι οι σκοποί της αξιολόγησης πρέπει να γίνονται σαφείς στους εκπαιδευτικούς ελαχιστοποιώντας πιθανές αρνητικές στάσεις λόγω έλλειψης εμπιστοσύνης εκ μέρους τους.

Οι συνεντευξιαζόμενοι συμφωνούν λοιπόν, ιδεολογικά, τόσο με τους Γιαλαμά & Κασιμάτη (2003), όσο και με τον Αθανασίου (2000), ο οποίος, όπως είδαμε,

υποστηρίζει ότι αυτή αποτελεί καταλυτική παράμετρο βελτίωσης της ποιότητας διδασκαλίας και μάθησης, αλλά και με τον Κωνσταντίνου (2013), ο οποίος διευρύνει την έννοια αυτής σε όλο το κοινωνικό σύνολο, αφού δεν τη θεωρεί αποκλειστικά ως εκπαιδευτική, αλλά ως «φυσική και κοινωνική», ενώ ο Stronge (2006) τη θεωρεί «θεμελιακή» για την επιτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος.

Επισημανθήκαν συγκεκριμένοι κίνδυνοι που εμπεριέχει η αξιολόγηση για τους εκπαιδευτικούς, όπως ότι ο εκπαιδευτικός ίσως από την αξιολόγηση να αποκτήσει τέτοια θέση η οποία αφενός πρώτον να του δημιουργεί πρόβλημα στο εργασιακό του καθεστώς, δηλαδή να έχει προβλήματα πιθανώς μισθολογικών μεταβολών, δεύτερον και σημαντικότερο είναι το ηθικό ζήτημα που προκύπτει και που ο εκπαιδευτικός που δεν πάει καλά στην αξιολόγηση και αυτό γίνεται ευρέως γνωστό στην εκπαιδευτική κοινότητα, μειονεκτεί η κοινωνική και η εκπαιδευτική-επαγγελματική του θέση απέναντι στους υπόλοιπους συναδέλφους του, τρίτον τέθηκαν θέματα αντικειμενικότητας-ανεπάρκειας των αξιολογητών με αποτέλεσμα πιθανές διακρίσεις.

Επίσης γενική είναι η παραδοχή των συνεντευξιαζόμενων ήταν ότι η παρουσία του αξιολογητή στην αίθουσα διδασκαλίας ενός εκπαιδευτικού πρέπει να περιορίζεται σε συμβουλευτικό-βοηθητικό ρόλο, καθώς επισημάνθηκε ότι η αξιολόγηση δεν είναι κάτι στιγμιαίο, είναι κάτι διαρκές, δηλαδή δεν μπορούμε να αξιολογήσουμε έναν εκπαιδευτικό μπαίνοντας στην τάξη και βλέποντας το εκπαιδευτικό του σενάριο για μία ώρα.

Όσον αφορά για το πώς η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μπορεί να βελτιώσει συνολικά τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος επισημάνθηκε ότι υπάρχουν σήμερα πάρα πολλοί εκπαιδευτικοί με πολλά talέντα που βρίσκονται σε λανθάνουσα κατάσταση, αυτό σημαίνει ότι θέλουν ένα έναυσμα παρακίνησης και ότι η αξιολόγηση που θα λειτουργεί ανατροφοδοτικά και όχι τιμωρητικά, θα δώσει έναυσμα δραστηριοποίησης-αυτοβελτίωσης στους εκπαιδευτικούς να βγάλουν από μέσα τους όλες τους τις ικανότητες. Επιπλέον μπορεί να οδηγήσει και σε καλύτερη διαχείριση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Η αναφορά τους στην ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί ευθεία σύνδεση με τις θέσεις τόσο των Ζουγανέλη κ.ά. (2007), όσο και με εκείνες των Καψάλη & Χανιωτάκη (2011), αλλά και Curtis & Wiener (2012).

5.4 Γ' μέρος της συνέντευξης

Το Γ' μέρος αφορά τον διευθυντή ως αξιολογητή.

5.4.1 Α' ερώτημα

Στο α' ερώτημα: *«Πόσο κατάλληλο αξιολογητή του εκπαιδευτικού έργου, που παράγεται σε μια σχολικά μονάδα, θεωρείτε τον Διευθυντή;»* ο Σ1 απάντησε: «αν ο Διευθυντής έχει επιλεγεί με αντικειμενικό τρόπο, τότε είναι ένα από τα αποτελεσματικότερα πρόσωπα στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών γιατί καθημερινά έρχεται σε άμεση επαφή με τον εκπαιδευτικό αλλά και την εκπαιδευτική καθημερινότητα», η Σ2 είπε: «Ο Διευθυντής είναι μέρος της αξιολόγησης σε μια

σχολική μονάδα, αλλά όχι όμως με την αποκλειστική ευθύνη...», ο Σ3 δήλωσε: «Ο Διευθυντής είναι σημαντικότετος παράγοντας αξιολόγησης σε μια σχολική μονάδα τόσο από την πλευρά του διοικητικού έργου όσο και από την πλευρά του παιδαγωγικού έργου, όχι για την παρεχόμενη ποιότητα στη διδασκαλία, αλλά για την εκπαιδευτική ευσυνειδησία του εκπαιδευτικού», ο Σ4 απάντησε: «θεωρώ τον Διευθυντή ως τον πιο κατάλληλο, κάθε μέρα βλέπει τη δράση των εκπαιδευτικών, βλέπει τις εργασίες τους και όλη την παιδαγωγική τους στάση», ο Σ5 είπε: «Θα έλεγα ότι όσον αφορά το εκπαιδευτικό έργο η συμβολή του διευθυντή είναι ενδεικτική...»

5.4.2 Β' και Γ' ερώτημα

Στο β' ερώτημα: «Κρίνετε θετικό να συμμετέχει ο Διευθυντής στη διαδικασία της αξιολόγησης;», όλοι οι συνεντευξιζόμενοι απαντούν καταφατικά. Στο γ' ερώτημα: «Με ποιον τρόπο θεωρείτε ότι ο Διευθυντής μπορεί να συμμετάσχει στη διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου συνολικά;» ο Σ1 απάντησε: «Θα μπορούσε ο Διευθυντής να συμμετάσχει σε καίρια πράγματα, αν ένας καθηγητής π.χ. μπορεί να σταθεί στην τάξη, αν μπορεί να κεντρίσει τα παιδιά, θα μπορούσε επίσης ο Διευθυντής να αξιολογήσει, να κρίνει κατά πόσο ένας συνάδελφος μπορεί να φέρει εις πέρας το ανατιθέμενο διοικητικό και πόσο συμμετέχει σε όλες τις εκπαιδευτικές – σχολικές διαδικασίες...», η Σ2 είπε: «στο επίπεδο της εύρυθμης λειτουργίας του σχολείου, της άσκησης των διοικητικών και ειδικών καθηκόντων των εκπαιδευτικών...», ο Σ3 δήλωσε: «μπορεί να βαθμολογεί καθημερινά έναν

εκπαιδευτικό αρκεί να έχει αποκοπεί από όλα εκείνα τα προσωπικά πάθη που έχει και να κρίνει αντικειμενικά, για να γίνει αυτό ο Διευθυντής πρέπει να επιμορφωθεί και το σημαντικότερο είναι ότι πρέπει να αξιολογηθεί και ο ίδιος».

Ο Σ4 είπε: «Κάθε μέρα στο εκπαιδευτικό έργο, σε κάθε ώρα, σε κάθε τμήμα, ο Διευθυντής παρακολουθεί, συντονίζει και βλέπει τα αποτελέσματα», ο Σ5 απάντησε: «Με την έκφραση άποψης όσον αφορά τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, δεύτερον, όσον αφορά τη στάση του μέσα στην αίθουσα και τη συμπεριφορά του απέναντι στους μαθητές...».

5.4.3 Συμπεράσματα

Κοινή παραδοχή των συνεντευξιαζόμενων είναι ότι ο διευθυντής παρ' όλο που σύμφωνα με τα προβλεπόμενα από τις σχετικές εγκυκλίους είναι υπεύθυνος για το διοικητικό και για το παιδαγωγικό έργο των εκπαιδευτικών, το παιδαγωγικό έργο διαχωρίστηκε και πήγε σαν διαδικασία στους σχολικούς συμβούλους, καθημερινά όμως έρχεται σε άμεση επαφή με τον εκπαιδευτικό βλέποντας όλη την παιδαγωγική του στάση. Ο διευθυντής λοιπόν είναι παράγοντας αξιολόγησης σε μια σχολική μονάδα τόσο από την πλευρά του διοικητικού έργου όσο και από την πλευρά του παιδαγωγικού έργου, με την έννοια της εκπαιδευτικής ευσυνειδησίας και συνέπειας του εκπαιδευτικού. Βέβαια για να συμβεί αυτό πρέπει και ο ίδιος να έχει επιλεγεί σε αυτή τη θέση με διαδικασίες επιστημονικής τεκμηρίωσης που θα του προσδώσουν και το ανάλογο κύρος.

Οι τρόποι που ο διευθυντής μπορεί να συμμετάσχει στη διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε μια σχολική μονάδα, ποικίλουν σε κάθε συνεντευξιαζόμενο. Επισημάνθηκε ότι ο διευθυντής θα μπορούσε να αξιολογεί αν ένας καθηγητής είναι εργατικός, έχει ανησυχίες και αν μπορεί να κεντρίσει τους μαθητές ώστε να συμμετέχουν στο μάθημα χωρίς άγχος.

Επίσης αναφέρθηκε ότι ο διευθυντής μπορεί να βαθμολογεί έναν εκπαιδευτικό, χωρίς αυτό να έχει τιμωρητέο χαρακτήρα, αλλά να έχει ως σκοπό τη βελτίωση της σχολικής κοινότητας, αρκεί ο διευθυντής να έχει αποκοπεί από όλα εκείνα τα προσωπικά πάθη που έχει και να κρίνει αντικειμενικά. Για να γίνει αυτό ο διευθυντής πρέπει να επιμορφωθεί και το σημαντικότερο είναι ότι πρέπει να αξιολογηθεί και ο ίδιος.

Τέλος επισημάνθηκε ο εμπυχωτικός και διευκολυντικός ρόλος του διευθυντή στο έργο του εκπαιδευτικού και η διακριτική συμπεριφορά που πρέπει να έχει, διότι η έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης των Διευθυντών σε θέματα αξιολόγησης, αποτελεί τροχοπέδη για την επιφόρτισή τους και με αυτό το καθήκον και την άρτια επιτέλεσή του (Goe, 2013).

5.5 Δ' μέρος της συνέντευξης

Το δ' μέρος πραγματεύεται την έννοια της αξιολόγησης του ίδιου του διευθυντή ως στελέχους της εκπαίδευσης. Όπως έχει ήδη επισημανθεί αλλά και από τις σχετικές έρευνες που έχουν γίνει, η συγκεκριμένη έννοια σχεδόν εκλείπει από την ελληνική σχολική πραγματικότητα και μόνο στοιχεία αξιολογικών κρίσεων υπάρχουν στις κατά περιόδους διαδικασίες επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης.

5.5.1 Α' ερώτημα

Στο α' ερώτημα: «Ποιοι σκοποί θεωρείτε ότι εξυπηρετούνται με την αξιολόγηση του Διευθυντή;», η Σ2 απάντησε: «Η διασφάλιση της ποιότητας του προσφερόμενου έργου από τη σχολική μονάδα και την εκπαιδευτική κοινότητα εν γένει», ο Σ3 είπε: «ότι δεν μπορεί κάποιος να αξιολογεί εάν δεν έχει αξιολογηθεί, άρα θα πρέπει πρώτον να έχουμε την ολοκλήρωση της διαδικασίας της αξιολόγησης των στελεχών της εκπαίδευσης και μετά να υπάρχει η διαδικασία όλων των υφισταμένων και φυσικά να υπάρχει και ανατροφοδότηση, δηλαδή και οι υφιστάμενοι να μπορούν να εκφέρουν γνώμη για τους προϊσταμένους τους», ο Σ4 απάντησε: «Ο Διευθυντής είναι η ψυχή του σχολείου, όταν έχει κριθεί αυστηρά και έχει τα κατάλληλα προσόντα στο επίπεδο γνώσεων αλλά και το ανάλογο κύρος...», ο Σ5 είπε: «... η αξιολόγηση του διευθυντή εξυπηρετεί την αναζήτηση και την ανάδειξη διοικητικών - εκπαιδευτικών προσόντων»

5.5.2 Β' ερώτημα

Στο β' ερώτημα: *«Δεδομένου ότι στο εκπαιδευτικό μας σύστημα εκλείπουν οι τυπικοί θεσμοί αξιολόγησης, θεωρείτε ότι ο τρόπος επιλογής των Διευθυντών, όπως λ.χ. εφαρμόστηκε το προηγούμενο καλοκαίρι, αποτελεί μια άτυπη μορφή αξιολόγησης;»*, οι Σ1, Σ2, Σ5 απαντούν καταφατικά αν και με σοβαρές ενστάσεις ως προς την αντικειμενικότητα της συγκεκριμένης διαδικασίας. Ο Σ3 δήλωσε: *«ήταν μία διαδικασία απίστευτη, δεν μπορώ να διανοηθώ ότι είχε μορφή αξιολόγησης αυτό που έγινε. Τέθηκαν τέσσερις ερωτήσεις σε έναν σύλλογο ο οποίος εντελώς ατεκμηρίωτα αποφάσιζε αν κάποιος ήταν θετικός ή αρνητικός, δεν υπήρχε καμία μεσαία απάντηση, δεν υπήρχε καμία προηγούμενη συζήτηση, δεν υπήρχε τεκμηρίωση, είναι φοβερό... είναι ανθρωποφάγα διαδικασία, ελπίζω να μην ξανασυμβεί ποτέ!»*, ο Σ4 είπε: *«Καμία, καμία σχέση, δεν ήταν αξιολόγηση. Αν εννοείτε το σύστημα των εκλογών από το σύλλογο, εκεί δεν ψηφίζουμε διευθυντή, ψηφίζουμε πολιτικό πρόσωπο!»*.

5.5.3 Γ' ερώτημα

Στο γ' ερώτημα: *«Ποια είναι κατά τη γνώμη σας τα θετικά και ποια τα αρνητικά σημεία της τελευταίας διαδικασίας επιλογής Διευθυντών στην οποία συμμετείχατε;»* ο Σ1 απάντησε: *«δεν είμαι εγώ αυτός που θα κρίνει αλλά από την περιρρέουσα ατμόσφαιρα δεν ήταν και η καλύτερη διαδικασία...., θα μπορούσε να μην ήταν το ΠΥΣΔΕ το όργανο επιλογής, αλλά ένας θεσμός που δε θα έπρεπε να περιλαμβάνει στη σύνθεσή του εν ενεργεία διευθυντές αλλά τα μέλη του να είναι σε προσόντα μια*

βαθμίδα τουλάχιστον πάνω από τους κρινόμενους διευθυντές...», η Σ2 είπε: «η συνέντευξη ως κομμάτι της όλης διαδικασίας έγινε για τυπικούς λόγους και δε νομίζω ότι οι τελικές βαθμολογίες ανταποκρίνονταν στην πραγματικότητα, νομίζω έγινε λίγο για λόγους εντυπώσεων, από την άλλη η μοριοδότηση σε σχέση με τα αντικειμενικά κριτήρια θεωρώ ότι ήταν ανισομερής».

Ο Σ3 είπε: «Δεν υπήρχε αιτιολόγηση, υπήρχε μία μυστική ψηφοφορία, ο καθένας έγραφε ότι ήθελε... η συνέντευξη είναι και αυτή μια μεγάλη παθογένεια, πως γίνεται, είναι δομημένη ή όχι, αυτοί που παίρνουν συνέντευξη τι έχουν μελετήσει, πως έχουν μελετήσει το φάκελο του υποψηφίου πριν; Νομίζω ότι θα πρέπει να υπάρχει μια άμεση επαφή του συμβουλίου με τον υποψήφιο αλλά τα αποτελέσματα που πρέπει να βγαίνουν από αυτήν την αξιολόγηση είναι αν υπάρχει απλά μια συγκροτημένη προσωπικότητα.... από εκεί και πέρα να δοθεί μεγαλύτερο βάρος στα αντικειμενικά κριτήρια ή ας γίνει ένας γραπτός διαγωνισμός ΑΣΕΠ».

Ο Σ4 απάντησε: «θεωρώ ότι στη συνέντευξη θα έπρεπε να ληφθούν υπόψη όλα τα προσόντα του αξιολογούμενου, το προσωπικό του ήθος, τι έχει προσφέρει προηγουμένως στα σχολεία, αυτό έλειπε τελείως! Δε ρωτήθηκε κανείς για τα πεπραγμένα του, τα πεπραγμένα ήταν απόντα από την διαδικασία και όσοι είχαν πεπραγμένα δεν ελήφθησαν υπόψη», ο Σ5 είπε: «κατά τη γνώμη μου θα μπορούσε να υπάρχει μια σχολή παραγωγής διευθυντικών στελεχών συνολικά, είτε αυτοί είναι διευθυντές, υποδιευθυντές, σχολικοί σύμβουλοι, προϊστάμενοι. Πρέπει να υπάρξει

μια τέτοια σχόλη ειδάλλως τα κύρια προσόντα που θα υπερισχύουν θα είναι τα πολιτικά-κομματικά προσόντα».

5.5.4 Δ' ερώτημα

Στο δ' ερώτημα: «Κατά τη διάρκεια της καριέρα σας έχετε αντιληφθεί διακρίσεις από την εκπαιδευτική διοίκηση όσον αφορά τις υπηρεσιακές μεταβολές σας, με βάση τις πολιτικές πεποιθήσεις, το φύλο, ή οτιδήποτε άλλο που εσείς νομίζετε;», ο Σ1 απάντησε: «παλαιότερα όταν τα πολιτικά πνεύματα ήταν οξυμένα και δεν υπήρχε και κατάλληλο νομοθετικό περιεχόμενο ως προς την αξιολόγηση των διευθυντών, είχα τέτοιου είδους μεταχειρίσεις... για να μην κρυβόμαστε πίσω από το δάκτυλό μας, ηθελημένα ή αθέλητα ο συνδικαλιστικός μας φορέας με τη στάση που κρατάει χρόνια τώρα είχε μετατοπίσει αυτήν τη διαδικασία στα πολιτικά γραφεία των κομμάτων. Νομίζω όμως μετά το 2010 με το νόμο Διαμαντοπούλου μπήκαν κάποιες βάσεις να πάμε σε πιο αξιοκρατικό σύστημα, αλλά νομίζω ότι το 2015 έγινε πισωγύρισμα».

Η Σ2 είπε: «έχουν πέσει στην αντίληψη μου διακρίσεις εις βάρος μου με βάση την εντοπιότητα καθώς η καταγωγή μου δεν είναι εκεί που υπηρετώ», από τον Σ3 ειπώθηκε ότι: «ξέρω διακρίσεις στην εκπαιδευτική καριέρα άλλων συναδέλφων οι οποίες έχω την εντύπωση ότι έγιναν λόγω πολιτικών πεποιθήσεων», ο Σ4 είπε: «Ναι δυστυχώς εκεί δεν πονάει μόνο η παιδεία, πονάει όλη η χώρα και είναι μια δύσκολη ερώτηση αυτή, όμως πιστεύω ότι ένας ικανός και άξιος μπορεί να αδικηθεί μία, δύο, τρεις φορές αλλά μετά θα περπατήσει», ενώ ο Σ5 απάντησε: «...αυτές οι θέσεις σε

όλη αυτή την διαδικασία στο χρόνο που έχω υπηρετήσει μέχρι σήμερα πάντα επηρεάζονταν από πολιτικά ή κομματικά κριτήρια».

5.5.5 Ε' ερώτημα

Στο ε' ερώτημα: *«Ποιον τρόπο θεωρείτε πιο πρόσφορο για την επιλογή, αλλά και την αξιολόγηση του Διευθυντή ως στελέχους της εκπαίδευσης, ώστε να εξασφαλίζεται η αντικειμενικότητα, η αξιοπιστία και η επιστημονικότητα της όλης διαδικασίας;»*, ο Σ1 είπε: «οι εξετάσεις θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη, τα αντικειμενικά κριτήρια αλλά φυσικά και η προφορική συνέντευξη όμως με συγκεκριμένες ερωτήσεις που να δείχνουν την ευστροφία και το κατά πόσον ο διευθυντής μπορεί να λύσει έκτακτα προβλήματα πέρα από την πεπατημένη και φυσικά προϋπόθεση για τον αξιολογούμενο είναι να έχει κάνει επιμόρφωση στη διοίκηση στην εθνική σχολή δημόσιας διοίκησης ή θα μπορούσε να υπάρχει μια αυτοτελής σχολή στελεχών της εκπαίδευσης. Επίσης να υπάρχει η δυνατότητα να λαμβάνονται υπόψη και κάποια άλλα σεμινάρια είτε είναι εβδομαδιαία είτε είναι 50, 100 ή 200 ωρών που έχουν σχέση με τη θέση που επιθυμεί να καταλάβει ο αξιολογούμενος.»

Από τη Σ2 ελέχθη ότι: *«Πιστεύω ότι θα έπρεπε να υπάρχει ισχυρότερη μοριοδότηση των αντικειμενικών μετρήσιμων κριτηρίων σε σχέση με τα μη αντικειμενικά όπως η συνέντευξη και ενδεχομένως να υπήρχε και κάποιου είδους γραπτή αξιολόγηση η οποία είναι πιο αντικειμενική νομίζω από τη συνέντευξη»*.

Ο Σ3 απάντησε: «Πρώτον, όσοι προορίζονται για στελέχη εκπαίδευσης θα πρέπει υποχρεωτικά να περνάνε από ένα επιπρόσθετο απογευματινό σχολείο διαχείρισης εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαιδευτικού προσωπικού, με την ολοκλήρωση αυτής της σχολής τουλάχιστον θα αποκτηθούνε τα πρώτα στοιχεία που πρέπει να έχει ένα στέλεχος της εκπαίδευσης. Το δεύτερο σημαντικό στοιχείο είναι θα πρέπει ο μέλλον διευθυντής να συνυπηρετεί με τον τρέχοντα διευθυντή, για ένα διάστημα έξι μηνών στη σχολική μονάδα που προορίζεται, ώστε να μάθει τα προβλήματα της εκπαιδευτικής κοινότητας, κάτι σαν το θεσμό του μέντορα, και μετά να μεταβεί ομαλά στη θέση του διευθυντή. Για να γίνει αυτό βέβαια θα πρέπει να έχει προηγηθεί ένα κομμάτι της αξιολόγησης, το οποίο σηκώνει πολλή κουβέντα αν θα πρέπει να γίνεται μέσω εξετάσεων ΑΣΕΠ και όχι πάντως με τον τρόπο που έγινε. Μεγαλύτερη ισχύς στα αντικειμενικά κριτήρια, λιγότερη ισχύς στην προφορική συνέντευξη και φυσικά αν είχαμε αξιολόγηση τώρα θα έπρεπε να βλέπαμε και το έργο που έχει διατελέσει ο κάθε διευθυντής».

Ο Σ4 είπε: «...η επιτροπή (κρίσεων) πρέπει να είναι πολύ υψηλότερα από τον κρινόμενο διευθυντή, όλα της τα μέλη, από πλευράς επιστημονικότητας, ήθους, παιδαγωγικής κατάρτισης», ο Σ5 είπε: «...θα πρέπει η κάθε σχολική μονάδα να κάνει την αυτοαξιολόγησή της και ως προς τον διευθυντή και ως προς τους εκπαιδευτικούς και ως προς το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο, γι' αυτό θα πρέπει να τίθενται στόχοι κάθε αρχή σχολικής χρονιάς και σε τακτά χρονικά διαστήματα να γίνεται η αυτοαξιολόγηση όσον αφορά την επίτευξη αυτών των στόχων, σε ποιον βαθμό έχουν επιτευχτεί, τι πήγε καλά και τι όχι».

5.5.6 Συμπεράσματα

Οι συνεντευξιαζόμενοι επισήμαναν ότι οι σκοποί που εξυπηρετούνται με την αξιολόγηση του διευθυντή ως στελέχους της εκπαίδευσης συνοψίζονται στο ότι δεν μπορεί κάποιος να αξιολογεί εάν δεν έχει αξιολογηθεί, άρα θα πρέπει πρώτα να έχουμε την ολοκλήρωση της διαδικασίας της αξιολόγησης των στελεχών της εκπαίδευσης, όπως οι διευθυντές, και μετά να υπάρχει η διαδικασία όλων των υφισταμένων και φυσικά να υπάρχει και ανατροφοδότηση, δηλαδή και οι υφιστάμενοι να μπορούν να εκφέρουν γνώμη για τους προϊσταμένους τους.

Επίσης, δεδομένου ότι στο εκπαιδευτικό μας σύστημα εκλείπουν οι τυπικοί θεσμοί αξιολόγησης, επισημάνθηκε ότι ο τρόπος επιλογής των διευθυντών, όπως λ.χ. εφαρμόστηκε το καλοκαίρι του 2017, όπου σύμφωνα με το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο αποτελούταν από τρία μέρη: Α) την έκφραση άποψης του συλλόγου διδασκόντων, απαντώντας σε τέσσερις ερωτήσεις που αφορούσαν τον κάθε υποψήφιο διευθυντή με ναι ή όχι Β) την μέτρηση των αντικειμενικών μορίων Γ) την προφορική συνέντευξη ήταν μια άτυπη και εκ των προτέρων μορφή αξιολόγησης παρ' όλες τις αντιδράσεις -δικαιολογημένα- που αυτή προκάλεσε.

Η κριτική που ασκήθηκε στην συγκεκριμένη διαδικασία έχει να κάνει με τα εξής: Τέθηκαν τέσσερις ερωτήσεις στο σύλλογο ο οποίος ατεκμηρίωτα αποφάσιζε μυστικά αν κάποιος υποψήφιος ήταν θετικός ή αρνητικός, δεν υπήρχε καμία κλίμακα διαβάθμισης, δεν υπήρχε καμία προηγούμενη συζήτηση.

Θα μπορούσε να μην ήταν το ΠΥΣΔΕ το όργανο επιλογής, αλλά ένας θεσμός ο οποίος να αποτελείται μεν και από τους αιρετούς εκπρόσωπους του κλάδου, οι οποίοι όμως δεν θα έχουν υποβάλλει αίτηση για να γίνουν διευθυντές, δε θα έπρεπε να περιλαμβάνει στη σύνθεση του εν ενεργεία διευθυντές αλλά να αποτελείται από προϊσταμένους και σχολικούς συμβούλους, δηλαδή τα μέλη του συμβουλίου να ήταν σε προσόντα μια βαθμίδα τουλάχιστον πάνω από τους κρινόμενους διευθυντές, τότε το συμβούλιο επιλογής θα ήταν πιο αντικειμενικό.

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί η θέση των Nolan & Hoover (2008), σύμφωνα με την οποία το βαθύ γνωστικό υπόβαθρο του αξιολογητή αλλά και η άρτια επιμόρφωσή του επί της αξιολόγησης, είναι βασικά στοιχεία ακριβούς προσδιορισμού της «αξίας» του αξιολογούμενου.

Θα πρέπει να υπάρχει μια άμεση επαφή του συμβουλίου με τον υποψήφιο μέσω συνέντευξης, η οποία θα μπορούσε να αντικατασταθεί με γραπτό διαγωνισμό, αλλά τα αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης να είναι αν υπάρχει μια συγκροτημένη προσωπικότητα, από εκεί και πέρα να δοθεί μεγαλύτερο βάρος στα αντικειμενικά κριτήρια των οποίων και αυτών η μοριοδότηση ήταν ανισομερής. Επίσης το συμβούλιο θα έπρεπε να λάβει υπόψη όλα τα προσόντα του αξιολογούμενου, εντός και εκτός υπηρεσίας, ακόμα και το προσωπικό του ήθος, τη συμπεριφορά, τη στάση, τι έχει προσφέρει προηγουμένως στα σχολεία, αυτό έλειπε τελείως!

Επιπλέον επισημάνθηκαν από όλους τους συνεντευξιαζόμενους διακρίσεις που εφίσταντο οι εκπαιδευτικοί κατά τις υπηρεσιακές μεταβολές τους από την

εκπαιδευτική διοίκηση με βάση κυρίως τις πολιτικές τους πεποιθήσεις, εντονότερες κατά το παρελθόν, χωρίς να λείπουν και σήμερα, όπως άλλωστε έχουν αναδείξει και οι σχετικές έρευνες. Το νέο στοιχείο που δεν έχει εντοπιστεί από τις σχετικές έρευνες μέχρι σήμερα, είναι ότι αυτές οι διακρίσεις λαμβάνουν χώρα και με βάση την εντοπιότητα, δηλαδή εκπαιδευτικός που υπηρετεί στον τόπο καταγωγής του τυγχάνει καλύτερης μεταχείρισης από την τοπική εκπαιδευτική διοίκηση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

6.1 Εισαγωγή

Στα πλαίσια της συνέντευξης ζητήθηκε από τους συνεντευξιαζόμενους να προτείνουν τρόπους για την επιλογή, αλλά και την αξιολόγηση του Διευθυντή ως στελέχους της εκπαίδευσης, ώστε να εξασφαλίζεται η αντικειμενικότητα, η αξιοπιστία και η επιστημονικότητα της όλης διαδικασίας. Με βάση τις προτάσεις τους στο συγκεκριμένο ερώτημα, αλλά και τις απόψεις τους στα προηγούμενα ερωτήματα και λαμβάνοντας υπόψη τη σχετική βιβλιογραφία αλλά και τα συστήματα άλλων χωρών που έχουν αναπτυγμένες αξιολογικές διαδικασίες στην εκπαίδευση, θα επιχειρηθεί στο υποκεφάλαιο αυτό να διατυπωθούν προτάσεις με την ελπίδα κάποια στιγμή να αποτελέσουν οδηγό στην προσπάθεια για την εφαρμογή της πραγματικής αξιολόγησης των στελεχών της εκπαίδευσης στη χώρα μας.

6.2 Σύνοψη προτάσεων

Συνοψίζοντας:

- Όσοι προορίζονται για υποψήφια στελέχη της εκπαίδευσης θα πρέπει υποχρεωτικά να φοιτούν σε απογευματινή Σχολή Διοίκησης της Εκπαίδευσης και διαχείρισης εκπαιδευτικού προσωπικού, διάρκειας τουλάχιστον ενός έτους, ανάλογης της Εθνικής Σχολής Δημόσιας Διοίκησης. Η επιτυχής ολοκλήρωση αυτής της Σχολής θα οδηγεί στη λήψη πιστοποιητικού καταλληλότητας για την υποψηφιότητα στελέχους της εκπαίδευσης (διευθυντές, σχολικοί σύμβουλοι, προϊστάμενοι κτλ.)
- Σύσταση ενός διαρκούς και ανεξάρτητου συμβουλίου με μέλη αυξημένων επιστημονικών προσόντων και εγνωσμένου κύρους, ανάλογου του Α.Σ.Ε.Π., το οποίο θα έχει υπ' ευθύνη του την επιλογή αλλά και την εξωτερική αξιολόγηση κάθε στελέχους της εκπαίδευσης ανά την επικράτεια με διαδικασίες και νόρμες που να αφορούν αντικειμενικά και μετρήσιμα κριτήρια που να είναι σταθερά στη διάρκεια του χρόνου και γνωστά στους αξιολογούμενους. Το συμβούλιο αυτό θα πρέπει να υπόκειται σε έλεγχο από τον κλάδο των εκπαιδευτικών μέσω των αιρετών του εκπροσώπων στα Υπηρεσιακά Συμβούλια που θα ελέγχουν μόνο το κατά πόσον τηρούνται οι προβλεπόμενες διαδικασίες.

- Η προφορική συνέντευξη στα χέρια του εν λόγω συμβουλίου ως προς την επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης να έχει να κάνει μόνο με τη διαπίστωση της συγκρότησης της προσωπικότητας του κάθε υποψηφίου (μη βαθμολογούμενη συνέντευξη), ενώ ως προς την εξωτερική αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης θα πρέπει με συγκεκριμένες ερωτήσεις να δείχνει το κατά πόσον το κάθε στέλεχος μπορεί να λύσει έκτακτα προβλήματα πέρα από την πεπατημένη (βαθμολογούμενη συνέντευξη).
- Θα πρέπει το στέλεχος που μόλις έχει επιλεγεί σε μία θέση να συνυπηρετεί με το προς αποχώρηση στέλεχος το οποίο θα παίζει το ρόλο του μέντορα, για ένα διάστημα τουλάχιστον έξι μηνών στη θέση που προορίζεται, ώστε να μάθει τα προβλήματα και της δυσκολίες της θέσης αυτής σε πραγματικό χρόνο και όχι μόνο θεωρητικά, ώστε μετά να μεταβεί ομαλά στη θέση του.
- Θα πρέπει να θεσμοθετηθεί η εσωτερική αξιολόγηση σε κάθε εκπαιδευτικό επίπεδο (σχολική μονάδα, Διεύθυνση Εκπαίδευσης κ.ο.κ) που να αφορά κάθε στέλεχος της εκπαίδευσης (διευθυντές σχολείων, προϊσταμένους, διευθυντές εκπαίδευσης, σχολικούς συμβούλους κ.τ.λ.). Γι' αυτό θα πρέπει να τίθενται στόχοι κάθε αρχή σχολικής χρονιάς και σε τακτά χρονικά διαστήματα να γίνεται η αυτοαξιολόγηση όσον αφορά στην επίτευξη αυτών των στόχων, σε ποιον βαθμό έχουν επιτευχτεί, τι πήγε καλά και τι όχι.
- Θα πρέπει τεκμηριωμένα, επώνυμα και σε διαβαθμισμένη περιγραφική κλίμακα οι εκπαιδευτικοί ενός συλλόγου, οι εκπρόσωποι των γονέων και

κηδεμόνων, οι εκπρόσωποι των μαθητικών κοινοτήτων να μπορούν να εκφράζουν άποψη για το Διευθυντή του σχολείου τους. Επίσης οι Διευθυντές των σχολείων με τον ίδιο ακριβώς τρόπο να μπορούν να εκφράζουν άποψη για τους Διευθυντές Εκπαίδευσης, προϊσταμένους, Περιφερειακούς Διευθυντές Εκπαίδευσης, σχολικούς συμβούλους. Οι απόψεις αυτές να τίθενται υπόψη του συμβουλίου επιλογής και αξιολόγησης που περιγράφηκε πιο πριν.

Τέλος πολύ σημαντικό είναι ότι κατά την πρώτη εφαρμογή της πραγματικής αξιολόγησης των στελεχών της εκπαίδευσης στη χώρα μας θα πρέπει να είμαστε όλοι ανεκτικοί στα πιθανά λάθη που θα γίνουν και τα λάθη αυτά να γίνονται οδηγός για τη συνεχή βελτίωση και αναβάθμιση του απαιτούμενου θεσμικού πλαισίου.

Η εργασία αυτή κλείνει με την πεποίθηση ότι παρά τις αντικειμενικές της αδυναμίες, τα πορίσματά, τα συμπεράσματα και οι προτάσεις που παρήγαγε θα γίνουν ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια των μελλοντικών ερευνητών της εκπαίδευσης, για ένα καλύτερο αύριο που χρωστάμε όλοι μας στους μαθητές μας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

Akrivos C., Koutras G., (2009). Leadership Effectiveness. The case of Athens Municipality, 2ⁿ International conference: Quantitative and Qualitative Methodologies in Economic and Administrative Science, TEI of Athens, 25 – 26/5/2009

Aliaga, M. & Gunderson, B. (2000). Interactive Statistics. Upper Saddle River, N.J: Prentice Hall.

Baron, R.M., Kenny, D.A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. Journal of Personality and Social Psychology. 51. 1173-1182.

Bracey, G. W. (2004, May). Serious questions about the Tennessee value-added assessment system. Phi delta kappan, 85(9), pp. 716-717.

Brief, A. P. (1998). Attitudes in and around organizations. Sage: Thousand Oaks, CA.

Brunstein I., (1995). Human Resource Management in Western Europe, Walter de Gruyter, Berlin σελ. 125-126

Burke, R. J., Richardsen, A. M. (1996). Stress, burnout and health. In C. L. Cooper(Ed.), Handbook of Stress, Medicine and Health (pp. 101-117). Boca Raton FL:CRC Press.

Bowen BE, Radhakrishna RB. (1991). Job satisfaction of agricultural education faculty: A constant phenomena. J AgricultEduc, 32:16–22

Buchbinder S, Shanks N. (2007). Introduction to health care management. Jones & Bartlett, Sudbury, MA.

Camilleri E.,(2007), Antecedents affecting public service motivation, Personnel Review, Vol.36, No 3 σελ.356-377

Callender, J. (2004, Spring). Value-added student assessment. Journal of educational and behavioral statistics, 29(1), p. 5.

Carey, K. (2004, Winter). The real value of teachers: Using new information about teacher effectiveness to close the achievement gap. Thinking K–16, 8(1), pp. 1–42.

Cranny, C. J., Smith, P .C., Stone, E. F. (1992). Job satisfaction: How people feel about their jobs and how it affects their performance. Lexington Books: New York.

Creemers B. & Reezigt G.(1997): Schools effectiveness and school improvement sustaining links στο: school effectiveness and school improvement, vol 8, N°4, 396-429, Svets and Zeitlingre, Netherlands.

Curtis, R., -Wiener, R. (2012). Means to an end. A Guide to Developing Teacher Evaluation Systems that Support Growth and Development, Education &

Society Program: The Aspen Institute

Denhardt R.B., J.V. Denhardt , M.P. Aristigueta ,(2002), *Managing human Behavior in public and no profit organization*, Sage publications (σελ. 169)

Dielman M, Cuong PV, Anh LV, Martineau T. (2003). Identifying factors for job motivation of rural health workers in North Viet Nam. *Hum Resour Healt*, 1:10

Firth-Cozens, J., Payne, R. (1999). *Stress in health professionals: Psychological and organisational causes and interventions*, U.K., Wiley and Sons.

French W., (1994), *Human Resources Management (3ηέκδοση)*, Boston: Houghton Mifflin.

Ginzberg, E., Ginsburg, S.W., Axelrad, S., Herma, J.L. (1951) *Occupational Choice: an approach to a general theory*, New York, Columbia University Press.

Goe, L. (2013). *Can Teacher Evaluation Improve Teaching? Principal Leadership*, vol. March 2013.

Hackman, J.R., Oldman, G.R. (1980). *Work Redesign*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

Hershberg, T., Simon, V. A., & Lea-Kruger, B. (2004). *Measuring what matters*. National School Boards Association. Retrieved from <http://www.asbj.com> /2004/ 02/ 0204 asbjhershberg.pdf on July 26, 2004.

Hughes, R. E. (2001). Deciding to leave but staying: teacher burnout, precursorsandturnover. *Journal of Human Resource Management*, 12 (2), 288-298.

Ivancevich, J.M., Donnelly, J.H. (1968). Job satisfaction research: A manageable guide for practitioners. *Personnel Journal*, 47, 172-177.

James L.Perry, Lois R.Wise,(1990), The motivational Bases of Public Service, *Public Administration Review*, Vol. 50, No.3, 367-373

Jayrante,S., Chess, W.A.(1984).Job satisfaction, burnout in social work. In B.A. Farber(Ed.).*Stress and burnout in the human service professions(pp.129-141)*,New York: Pergamon Press.

Jayrante,S., Chess, W.A.(1984). Job satisfaction, burnout and turnover: A national study. *Social Work*,29,448-453.

Klees S. (2012). Evaluating Teachers: Value-Added Has No Value. Retrieved from <https://www.educationincrisis.net/blog/item/476-evaluating-teachers-value-added-has-no-value>

Koustelios, A. (1991). The Relationships of Organizational Cultures and Job Satisfaction in Three Selected Industries in Greece. Unpublished doctoral dissertation. University of Manchester. UK.

Koustelios, A., Bagiatis, K. (1997). The employee satisfaction inventory (ESI): development of a scale to measure satisfaction of Greek employees. *Educational and Psychological Measurements*, 57, 469-476.

Koustelios, A., Kousteliou, I. (1998). Relations among measures of job satisfaction, role conflict, and role ambiguity for a sample of Greek teachers. *Psychological Reports* 82 (1): 131-136.

Koustelios, A., Theodorakis, N., Goulimaris, D. (2004) "Role ambiguity, role conflict and job satisfaction among physical education teachers in Greece". *International Journal of Educational Management*, 18(2), 87-92.

Kvale, S. (1996) *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*, Sage Publications, Thousand Oaks California, 1996

Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction? *Organizational behavior and human performance*. In E. E. Lawler (1973). *Motivation in work organizations*. Brooks/Cole Publishing Company: Monterrey, CA.

Locke, E. A. (1976). The nature and the causes of job satisfaction . In M.D. Dunnette (Ed). *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Chicago: Rand McNally.

Locke, E. A., Latham, G. P. (1984). *Goal setting: A motivational technique that works!*. New Jersey: Prentice- Hall, Inc.

Maslach, C. (1982). *Burnout – the cost of caring*, New Jersey, Prentice Hall.

Maslach, C., Jackson, S.E. (1982). «Burnout in the health professions: A social psychological analysis», In G. Sanders & J. Suls (eds), *Social psychology of health and illness*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 227-251.

McPherson R. (1997):The politics of accountability, £KS:Cor\vin press,INC, California.

Neuman, D. (2014). Qualitative research in educational communications and technology: a brief introduction to principles and procedures, Springer Science + Business Media, New York 2014.

Nolan, J. –Hoover, L. (2008). Teacher Supervision & Evaluation, NJ: Wiley & Sons Inc.

Robbins S. (2001). Organizational behavior. 9th ed. Prentice Hall, New Jersey.

Scheerens J. et al (2012). OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes, University of Twente, the Netherlands.

Smith G. (1994). Motivation. 2nd ed. AMACOM, New York.

Szőkö I. (2016). The Theory of Educational Evaluation. Available at: <http://habilitacio.uni-eszterhazy.hu/10/2/%C3%A9rtekez%C3%A9s.pdf>.

Stronge, J. H. (2006). Teacher evaluation and school improvement: Improving the educational landscape in J. H. Stronge (Ed.), Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practice 2nd Ed., pp. 1-23.Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Theodorakioglou YD, Tsiotras GD. The need for the introduction of quality management into Greek health care. Total Qual Manage 2000, 11:1153–1165

Warr, P.B. (1987). «Job characteristics and Mental Health» in P. Warr (Ed.) Psychology of Work. Harmondworth: Penguin.

Warr, P. (2005), Work, well being and mental Health. In Barling, J., Kelloway, K., &Frone, M. (Eds), Handbook of Work Stress, New York: Sage.

Weiss, D. J., Dawis, R. V., Lofuist, L. H., England, G. W. (1966). Instrumentation for the theory of work adjustment. University of Minnesota, Minneapolis.

Ελληνική

Αθανασίου, Λ. (2000). Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή στο Σχολείο και του Διδακτικού Έργου, Ιωάννινα

Αθανασίου, Λ. – Γεωργούση, Κ., (2006). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Προβλήματα και προοπτικές. Πρακτικά του 1ου Εκπ/κου Συνεδρίου «Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας» (Ιωάννινα, 12-14/5/06).

Ανδρεαδάκης, Ν. (2008). Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και του έργου των εκπαιδευτικών, διαφάνειες.

Δημητρόπουλος, Ε. (1998). Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους, Αθήνα: Γρηγόρης.

Ζαφείρη Ε. (2014), Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας για το ρόλο του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σύμφωνα με το νέο πλαίσιο αξιολόγησης. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Ζουγανέλη, Α. –Καφετζόπουλος, Κ. –Σοφού, Ε. –Τσαφος, Β. (2007).

Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, ΕΕΘ, τ. 13, σελ. 135-151

- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). Εισαγωγή στην ανάλυση δεδομένων ποιοτικής κοινωνικής έρευνας, Μυτιλήνη.
- Κάντας, Α. (1993). Οργανωτική - Βιομηχανική Ψυχολογία. Επιλογή – Αξιολόγηση Προσωπικού. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάντας, Α. (1993). Οργανωτική- Βιομηχανική -ψυχολογία; Κίνητρα, επαγγελματική ικανοποίηση, Ηγεσία, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Κάντας, Α. (1995). Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία: Διεργασίες ομάδας – Σύγκρουση– Ανάπτυξη και αλλαγή – Κουλτούρα – Επαγγελματικό άγχος (Μέρος 3ο). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, Σελ. 109.
- Κάντας, Α. (1996). Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους στα επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας, Ψυχολογία, 3(2), 71-85.
- Καψάλης, Α. & Χανιωτάκης, Ν. (2011). Εκπαιδευτική αξιολόγηση, Εκδόσεις Αδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Κουτόβα Χ. (2014), Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και η ηγετική επάρκεια του διευθυντή σχολείου. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κυριαζή, Ν. (2002). Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2013). Η αξιολόγηση, ο εκπαιδευτικός και το εκπαιδευτικό

έργο από την οπτική της παιδαγωγικής λογικής και της επικρατούσας δυσπιστίας.

Επιστημονική Εκδήλωση υπό την αιγίδα της ΔΟΕ με τίτλο «Αξιολόγηση-χειραγώγηση ή Αξιολόγηση-Εργαλείο ανατροφοδότησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, Ηράκλειο.

Μανωλόπουλος Δ., (2008), An evaluation of employee motivation in the extended public sector in Greece, *Employee Relations*, vol.30, no 1 σελ.63-85

Ματσαγγούρας, Η. (2003). Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη. Χώρος - ομάδα - πειθαρχία - μέθοδος. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μαυρογιώργος, Γ. (1993). Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Μπελέσης Ι. (2012), Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου: Οι Απόψεις των Εκπαιδευτικών και Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Α'βαθμιας Εκπαίδευσης στη Β' Δ/ση Π.Ε. Αθήνας. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Ξηροτύρη - Κουφίδου Σ., (2001), Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων – Η πρόκληση του 21ου αιώνα στο εργασιακό περιβάλλον (3η έκδοση), Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ανικούλα.

Παπακωνσταντίνου Απ., (2007), Η συνταγματική αρχή της αξιοκρατίας και το νέο σύστημα επιλογής προϊσταμένων οργανικών μονάδων του Δημοσίου, Α-θήνα: Εισήγηση ΙΝ.ΕΠ με θέμα ο νέος υπαλληλικός κώδικας

Παπαλεξανδρή Ν. και Μπουραντάς Δ. (2003), Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων, Αθήνα: Εκδόσεις Γ. Μπένου.

Παπαστεφανάκη, Σ., (2006). Σημειώσεις Μαθήματος Διαχείριση ανθρώπινων πόρων, Ηράκλειο: Εκδόσεις Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κρήτης – Τμήμα διοίκησης επιχειρήσεων.

Παρασκευοπούλου - Κόλλια, Ε.-Α. (2008). Methodology of qualitative research in social sciences and interviews, Open Education -The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology, Vol. 4, Number 1, 2008 / Section one. Open Education ISSN: 1791-9312

Σαλωνίτης, Π. (2002). «Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Κορινθίας». Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου, 45,53-75.

Στιβακτάκης, Ε. (2006). Ο διευθυντής του σχολείου ως φορέας και αντικείμενο αξιολόγησης. Συγκριτική μελέτη των απόψεων διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Ρόδος.

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

Σπηλιωτόπουλος Ε,(2001),Εγχειρίδιο διοικητικού δικαίου, 11η έκδ., εκδ.. Σάκκουλα (σελ.28-29)

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

Στραβάκου, Π. (2003β). Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως κινητήρια δύναμη λειτουργίας της -μία εμπειρική ερευνά. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Τάχος Α.Ι., (1996), Δημόσιο Υπαλληλικό Δίκαιο, Εκδόσεις Σάκκουλα.(σελ.44)

Τερζίδης Κ. και Τζωρτζάκης Κ., (2004). Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων, Αθήνα: Εκδόσεις Rosili.

Φαναριώτης Π., (1999), Δημόσια Διοίκηση Αποκέντρωση και Αυτοδιοίκηση μπροστά στις προκλήσεις του 21ο αιώνα, Αθήνα, (σελ. 25-30)

Φατούρου, Α. (2010). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Η πολιτική οικονομία, η ιδεολογία και τα νέα μοντέλα της αξιολόγησης. Εισήγηση στην ημερίδα ΟΛΜΕ-ΟΕΛΜΕΚ στην Κύπρο.

Χαντζηπαντελη Π. Σ. (1999), «Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού» 1998.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΜΕΝΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ Α΄

Μέρος Α΄, δημογραφικά χαρακτηριστικά

-Γεια σας

-Γεια σας

- Ποια είναι η ηλικία σας;

- 63 ετών.

-Ποιο είναι το επίπεδο σπουδών σας;

-Έχω πάρει βασικό πτυχίο στη Φυσική και έχω πάρει μεταπτυχιακά, το 1979 στο πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, ηλεκτρονικής φυσικής, ήταν τότε το μόνο μεταπτυχιακό σχεδόν σε όλη την Ελλάδα, άλλο ένα αντίστοιχο υπήρχε στην Αθήνα.

-Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε στην εκπαίδευση;

-Στη μέση εκπαίδευση συνολικά έχω 34 χρόνια, συνολικά έχω πάνω από 37 χρόνια στο υπουργείο παιδείας, εργάστηκα και στο πανεπιστήμιο.

-Ποια είναι η ειδικότητά σας ως εκπαιδευτικός;

- Είμαι φυσικός.

Μέρος Β΄, αναγκαιότητα της εφαρμογής της αξιολόγησης

-Θεωρείτε χρήσιμη την αξιολόγηση στην εκπαίδευση;

-Βεβαίως, όπως εμείς οι καθηγητές αξιολογούμε τους μαθητές, πρέπει να υπάρχει και ένα σύστημα που να αξιολογεί τους καθηγητές.

-Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση εμπεριέχει κινδύνους για τους εκπαιδευτικούς; Αν ναι αναφέρετε μερικούς.

-Νομίζω ότι δεν εμπεριέχει κινδύνους με την έννοια ότι μπορεί μια αξιολόγηση να γίνει διώκτης των εκπαιδευτικών, πολλά έχει ο εκπαιδευτικός να κερδίσει, αλλά περισσότερο έχει το εκπαιδευτικό σύστημα.

-Συμφωνείτε με την παρουσία του αξιολογητή στην αίθουσα;

-Βεβαίως, γιατί να μην υπάρχει που και που ένας αξιολογητής ο οποίος περισσότερο θα έχει το ρόλο του συμβούλου, να συμβουλέψει το νέο συνάδελφο ο οποίος δεν έχει πείρα στα εκπαιδευτικά και διδακτικά καθήκοντα.

- Θεωρείτε ότι θα μπορούσε η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών να βελτιώσει τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος; Αν ναι, πώς;

-Πάρα πολύ, γιατί όλες οι αξιολογήσεις που έχουν εφαρμοστεί στο εξωτερικό, λειτουργούν ανατροφοδοτικά, δηλαδή η αξιολόγηση δεν έχει μόνο σκοπό το πρόσωπο αλλά έχει και το σύστημα της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφορά

δηλαδή και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες αναπτύσσεται η εκπαιδευτική διαδικασία και παρέχεται το εκπαιδευτικό έργο.

Μέρος Γ', ο Διευθυντής ως αξιολογητής

-Πόσο κατάλληλο αξιολογητή του εκπαιδευτικού έργου, που παράγεται σε μια σχολικά μονάδα, θεωρείτε τον Διευθυντή;

-Νομίζω ότι αν ο Διευθυντής έχει επιλεγεί με πραγματικά διαδικασίες επιστημονικής τεκμηρίωσης και με αντικειμενικό τρόπο έστω και αν δεν υπάρχει 100% αντικειμενικότητα σε κανένα σύστημα, για καταλάβει τη θέση, τότε είναι ένα από τα αποτελεσματικότερα πρόσωπα στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών γιατί καθημερινά έρχεται σε άμεση επαφή με τον εκπαιδευτικό αλλά και την καθημερινότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και έργου.

- Κρίνετε θετικό να συμμετέχει ο Διευθυντής στη διαδικασία της αξιολόγησης;

-Νομίζω ναι, εφόσον έχουν ξεκαθαριστεί οι αρμοδιότητές του στην όλη διαδικασία της αξιολόγησης.

-Με ποιον τρόπο θεωρείτε ότι ο Διευθυντής μπορεί να συμμετάσχει στη διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου συνολικά;

-Θα μπορούσε ο Διευθυντής να συμμετάσχει σε καίρια πράγματα, όχι τόσο στο μάθημα που γίνεται στην τάξη, αλλά όσον αφορά άλλα πράγματα της διαδικασίας, αν ένας καθηγητής π.χ. μπορεί να σταθεί στην τάξη, αν μπορεί να κεντρίσει τα παιδιά και να τα φέρει έτσι ώστε να είναι προσεκτικά στο μάθημα, να μπορεί να βρει λύσεις

και να προσεγγίζει τα παιδιά ώστε να τους διώχνει το άγχος και να τα βοηθάει στα προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζουν τόσο στο σχολείο, όσο και εκτός σχολείου, θα μπορούσε επίσης ο Διευθυντής να αξιολογήσει και να κρίνει κατά πόσο ένας συνάδελφος μπορεί να φέρει εις πέρας το ανατιθέμενο διοικητικό έργο και να είναι αξιόπιστο αυτό που κάνει, το πώς στέκεται μέσα στο σύλλογο και πόσο συμμετέχει σε όλες τις εκπαιδευτικές – σχολικές διαδικασίες ή αν είναι απών από αυτές και δεν παίρνει πρωτοβουλίες.

Μέρος Δ΄, η αξιολόγηση του Διευθυντή ως στελέχους της εκπαίδευσης

-Δεδομένου ότι στο εκπαιδευτικό μας σύστημα εκλείπουν οι τυπικοί θεσμοί αξιολόγησης, θεωρείτε ότι ο τρόπος επιλογής των Διευθυντών, όπως λ.χ. εφαρμόστηκε το προηγούμενο καλοκαίρι, αποτελεί μια άτυπη μορφή αξιολόγησης;

-Είναι μια αξιολόγηση, όπως και το βαθμό που θα βάλουμε σε έναν μαθητή, είναι και αυτό αξιολόγηση, δεν είναι όμως το ιδανικότερο πράγμα το οποίο έζησε ο κλάδος, έζησε και καλύτερες στιγμές αξιολόγησης, πιο αντικειμενικές, πάντως ήταν καλύτερη διαδικασία από την προηγούμενη που ήταν με την ψήφο. Η διαδικασία μπορεί να βελτιωθεί και να πάρουμε την εμπειρία άλλων χωρών που ανήκουν στην Ευρωπαϊκή Ένωση βλέποντας τι έχουν κάνει σε αυτόν τον τομέα.

-Ποια είναι κατά τη γνώμη σας τα θετικά και ποια τα αρνητικά σημεία της τελευταίας διαδικασίας επιλογής Διευθυντών στην οποία συμμετείχατε;

-Στα θετικά είναι ότι το ΠΥΣΔΕ ήταν διευρυνόμενο, θα μπορούσε όμως να μην ήταν το ΠΥΣΔΕ το όργανο επιλογής, αλλά ένας θεσμός ο οποίος να αποτελείται μεν από

συναδέλφους όπως είναι οι αιρετοί εκπρόσωποι του κλάδου, οι οποίοι όμως δεν θα έχουν υποβάλλει αίτηση για να γίνουν διευθυντές, δε θα έπρεπε να περιλαμβάνει στη σύνθεση του εν ενεργεία διευθυντές αλλά να αποτελείται από προϊσταμένους και σχολικούς συμβούλους και να έχουν στη δικαιοδοσία τους όλη την εκπαιδευτική περιφέρεια, δηλαδή τα μέλη του συμβουλίου να είναι σε προσόντα μια βαθμίδα τουλάχιστον πάνω από τους κρινόμενους διευθυντές. Τότε νομίζω ότι το συμβούλιο επιλογής θα ήταν πιο αντικειμενικό. Όσον αφορά την διαδικασία θα μπορούσε να ήταν καλύτερη, π.χ. οι βαθμοί της προφορικής συνέντευξης να μπορούσαν να είχαν βγει ξεχωριστά κ.ο.κ. Εν πάση περιπτώσει δεν είμαι εγώ αυτός που θα κρίνει αλλά από την περιρρέουσα ατμόσφαιρα δεν ήταν και η καλύτερη διαδικασία.

-Κατά τη διάρκεια της καριέρα σας έχετε αντιληφθεί διακρίσεις από την εκπαιδευτική διοίκηση όσον αφορά τις υπηρεσιακές μεταβολές σας, με βάση τις πολιτικές πεποιθήσεις, το φύλο, ή οτιδήποτε άλλο που εσείς νομίζετε;

- Όσον αφορά το φύλο δεν είχα καμία διάκριση αλλά παλαιότερα όταν τα πολιτικά πνεύματα ήταν οξυμένα και δεν υπήρχε και κατάλληλο νομοθετικό περιεχόμενο ως προς την αξιολόγηση των διευθυντών, είχα τέτοιου είδους μεταχειρίσεις, π.χ. ήμουν πρώτος στα αντικειμενικά μόρια αλλά πιθανόν οι συνάδελφοι κριτές μου δεν μου είχαν εμπιστοσύνη γιατί ήμουν νέος ή για να μην κρυβόμαστε πίσω από το δάκτυλό μας, ηθελημένα ή αθέλητα ο συνδικαλιστικός μας φορέας με τη στάση που κρατάει χρόνια τώρα είχε μετατοπίσει αυτήν τη διαδικασία στα πολιτικά γραφεία των κομμάτων. Νομίζω όμως μετά το 2010 με το νόμο Διαμαντοπούλου μπήκαν κάποιες

βάσεις να πάμε σε πιο αξιοκρατικό σύστημα. Ένα μέρος αυτού του συστήματος κατά τη γνώμη μου θα έπρεπε να ήταν και οι γραπτές εξετάσεις, όπως υπήρξε το 2007 για τους προϊσταμένους των διευθύνσεων, αλλά νομίζω ότι το 2015 έγινε πισωγύρισμα και ελπίζω κάποια στιγμή το συνδικαλιστικό μας κίνημα να πιέσει προς τη σωστή κατεύθυνση.

-Ποιον τρόπο θεωρείτε πιο πρόσφορο για την επιλογή, αλλά και την αξιολόγηση του Διευθυντή ως στελέχους της εκπαίδευσης, ώστε να εξασφαλίζεται η αντικειμενικότητα, η αξιοπιστία και η επιστημονικότητα της όλης διαδικασίας;

-Δεν θα ανακαλύψουμε τον τροχό στην Ελλάδα, ήδη υπάρχουν χώρες σε όλον τον κόσμο που εφαρμόζουν κατά το δυνατόν και σε πολύ μεγάλο ποσοστό αντικειμενικά κριτήρια στην αξιολόγηση, γιατί είπαμε ότι 100% αντικειμενικό σύστημα αξιολόγησης δεν υπάρχει διότι κανένας δεν είναι θεός, συστήματα που ανταποκρίνονται στη σύγχρονη πραγματικότητα και ακτινογραφούν τον κάθε αξιολογούμενο-υποψήφιο για να καταλάβει μια θέση. Όπως είπα και προηγουμένως οι εξετάσεις θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη, τα αντικειμενικά κριτήρια αλλά φυσικά και η προφορική συνέντευξη όμως με συγκεκριμένες ερωτήσεις που να δείχνουν την ευστροφία και το κατά πόσον ο διευθυντής μπορεί να λύσει έκτακτα προβλήματα πέρα από την πεπατημένη και φυσικά προϋπόθεση για τον αξιολογούμενο είναι να έχει κάνει επιμόρφωση στη διοίκηση στην εθνική σχολή δημόσιας διοίκησης ή θα μπορούσε να υπάρχει μια αυτοτελής σχολή στελεχών της εκπαίδευσης ή μέσα στην εθνική σχολή δημόσιας διοίκησης να υπάρχει ένα τμήμα

που να ασχολείται με τη σχολική διοίκηση. Η επιμόρφωση αυτή να μην είναι δια αλληλογραφίας, ούτε περιορισμένης διάρκειας κάποιων ωρών ή ημερών και να είναι η προϋπόθεση του κάθε υποψήφιου προς κατάληψη μιας θέσης στο να κάνει αίτηση για τη θέση αυτή. Επίσης να υπάρχει η δυνατότητα να λαμβάνονται υπόψη και κάποια άλλα σεμινάρια είτε είναι εβδομαδιαία είτε είναι 50, 100 ή 200 ωρών που έχουν σχέση με τη θέση που επιθυμεί να καταλάβει ο αξιολογούμενος, γιατί έχουμε περάσει σε μια κατάσταση που ο διευθυντής πρέπει να είναι και λίγο ψυχολόγος κ.ο.κ γιατί δεν έχουμε οργανωμένα σχολεία όπως είναι π.χ. στην Κύπρο ή στο εξωτερικό όπου λ.χ. υπάρχει και γραμματειακή υποστήριξη σε όλα τα σχολεία ενώ στη χώρα μας τα σχολεία πολλές φορές είναι πολύ μικρά και ελλιπή τόσο σε διδακτικό όσο και σε διοικητικό προσωπικό ενώ στα μεγάλα σχολεία δεν υπάρχει διοικητικό προσωπικό και άρα ο διευθυντής λίγο πολύ πρέπει να τα κάνει όλα. Άρα υπάρχουν τρόποι που μπορούμε να φτάσουμε στο επιθυμητό αποτέλεσμα, όχι για να κόψουμε το κεφάλι κάποιου συνάδελφου αλλά να τον πείσουμε να γίνει καλύτερος ή να βρούμε τον καλύτερο για τις προς κατάληψη θέσεις ώστε να έχει όφελος και ο συνάδελφος δηλαδή να μην αισθάνεται αδικημένος και να αποδίδει τα μέγιστα, αλλά και για το ίδιο το εκπαιδευτικό έργο να έχουμε καλύτερη απόδοση, γιατί όταν έχουμε τους κατάλληλους στην κατάλληλη θέση, έχουμε και την μέγιστη απόδοση της εκπαιδευτικής παροχής της χώρας μας.

-Σας ευχαριστώ πολύ για τις ενδιαφέρουσες απόψεις σας και εύχομαι ότι καλύτερο στη συνέχεια της καριέρας σας.

-Και εγώ ευχαριστώ και ελπίζω κάποτε να μπουν τα πράγματα στη θέση τους ανεξαρτήτως χρωμάτων και πεποιθήσεων.