

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

του Ευσταθίου Ε. Στιβακτάκη

ΘΕΜΑ: «Ο Διευθυντής του σχολείου ως φορέας και αντικείμενο αξιολόγησης.
Συγκριτική μελέτη των απόψεων Διευθυντών σχολείων
Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Καϊλα Μαρία	Καθηγήτρια	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Επιβλέπουσα
Ανδρεαδάκης Νικόλαος	Επίκουρος Καθηγητής	Πανεπιστήμιο Κρήτης	Μέλος συμβουλευτικής επιτροπής
Χατζηγεωργίου Ιωάννης	Αναπληρωτής Καθηγητής	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος συμβουλευτικής επιτροπής
Κοντάκος Αναστάσιος	Αναπληρωτής Καθηγητής	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος εξεταστικής επιτροπής
Ξανθάκου Ποτίτσα	Επίκουρη Καθηγήτρια	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος εξεταστικής επιτροπής
Σαΐτης Χρίστος	Καθηγητής	Πανεπιστήμιο Αθηνών	Μέλος εξεταστικής επιτροπής
Φλουρής Γεώργιος	Καθηγητής	Πανεπιστήμιο Αθηνών	Μέλος εξεταστικής επιτροπής

Ρόδος, 2006

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

21/7/2006

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ
του Ευσταθίου Ε. Στιβακτάκη

ΘΕΜΑ: «Ο Διευθυντής του σχολείου ως φορέας και αντικείμενο αξιολόγησης.
Συγκριτική μελέτη των απόψεων Διευθυντών σχολείων
Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Καΐλα Μαρία	Καθηγήτρια	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Επιβλέπουσα
Ανδρεαδάκης Νικόλαος	Επίκουρος Καθηγητής	Πανεπιστήμιο Κρήτης	Μέλος συμβουλευτικής επιτροπής
Χατζηγεωργίου Ιωάννης	Αναπληρωτής Καθηγητής	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος συμβουλευτικής επιτροπής
Κοντάκος Αναστάσιος	Αναπληρωτής Καθηγητής	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος εξεταστικής επιτροπής
Ξανθάκου Ποτίτσα	Επίκουρη Καθηγήτρια	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος εξεταστικής επιτροπής
Σαΐτης Χρίστος	Καθηγητής	Πανεπιστήμιο Αθηνών	Μέλος εξεταστικής επιτροπής
Φλουρής Γεώργιος	Καθηγητής	Πανεπιστήμιο Αθηνών	Μέλος εξεταστικής επιτροπής



Ρόδος, 2006

126900

Δ/Δ
31.2.06
C2

ΣΤΟΥΣ ΓΟΝΕΪΣ ΜΟΥ

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	1
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	3

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

1.1	Εισαγωγή	6
1.2	Αξιολόγηση	7
1.3	Εκπαιδευτική αξιολόγηση	8
1.4	Διοικητικό έργο	9
1.5	Αξιολόγηση του διοικητικού έργου	10
1.6	Εκπαιδευτικό έργο	11
1.7	Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου	12
1.8	Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών	14
1.9	Σχολική μονάδα	15
1.10	Διευθυντής σχολικής μονάδας	15
1.11	Αποτελεσματικό σχολείο	16
1.12	Αποτελεσματικός διευθυντής	17
1.13	Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός	20

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ

ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΟ ΔΙΕΘΝΗ ΧΩΡΟ

2.1	Αποτελεσματικό σχολείο	22
2.2	Αποτελεσματικός διευθυντής	33
2.3	Αποτελεσματική ηγεσία	39
2.3.1	Αποτελεσματικός ηγέτης	40
2.3.2	Ο διευθυντής του σχολείου ως «ηγέτης»	50
2.4	Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός	58
2.4.1	Επισκόπηση μελετών γύρω από τον αποτελεσματικό εκπ/κό	65

2.5	Αποτελεσματική διδασκαλία	70
-----	---------------------------	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΟΨΕΙΣ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ Α΄ΘΜΙΑΣ ΚΑΙ Β΄ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΜΑΣ

3.1	Πολλαπλοί ρόλοι του διευθυντή στην Ελλάδα	77
3.2	Νομοθετικό πλαίσιο που αφορά τους διευθυντές	81
3.2.1	Επιλογή διευθυντών	81
	3.2.1.1. Διαπιστώσεις αναφορικά με τα κριτήρια επιλογής των διευθυντών	89
3.2.2	Καθήκοντα διευθυντών	92
3.2.3	Αξιολόγηση διευθυντών	100
3.2.4	Το νομοθετικό πλαίσιο αξιολόγησης των διευθυντών	102
	3.2.4.1. Σκοπός και στόχοι της αξιολόγησης των διευθυντών	103
	3.2.4.2. Φορείς και κριτήρια αξιολόγησης των διευθυντών	103
	3.2.4.3. Χρονοδιάγραμμα αξιολόγησης των διευθυντών	108
	3.2.4.4. Τρόπος αποτίμησης της αξιολόγησης των διευθυντών και η δυνατότητα ένστασης	108
3.3	Έρευνες για τον αποτελεσματικό διευθυντή και την αξιολόγησή του στη χώρα μας	109

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΜΑΣ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

4.1	Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	118
4.2	Νομοθετικό πλαίσιο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και ο ρόλος του διευθυντή	131
4.2.1	Σκοπός-στόχοι της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών	131
4.2.2	Κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών	133
4.2.3	Χρονοδιάγραμμα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών	136
4.2.4	Τρόπος αποτίμησης της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών	137
4.2.5	Δυνατότητα υποβολής ενστάσεων των εκπαιδευτικών	139
4.2.6	Συμπεράσματα	140

4.2.6.1	Σκοπός-στόχοι της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών	140
4.2.6.2	Κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών	141
4.2.6.3	Χρονοδιάγραμμα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών	141
4.2.6.4	Αξιοποίηση των αξιολογικών εκθέσεων	142
4.2.6.5	Αποτίμηση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών	142
4.2.6.6	Δυνατότητα ενστάσεων-διασφάλισης των εκπαιδευτικών	143
4.3	Έρευνες για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και ο ρόλος του Διευθυντή	143

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1	Προβληματική της έρευνας	150
5.2	Αναγκαιότητα της έρευνας	153
5.3	Σημαντικότητα και πρωτοτυπία της έρευνας	155
5.4	Σκοπός και στόχοι της έρευνας	157
5.5	Διερευνητικά δεδομένα	158
5.6	Ερευνητική στρατηγική	159
5.7	Μέσα συλλογής δεδομένων	161
5.7.1	Η προέρευνα	161
5.7.2	Η δοκιμαστική χορήγηση του ερωτηματολογίου	164
5.7.3	Παρουσίαση του τελικού ερωτηματολογίου	164
5.8	Πληθυσμός αναφοράς και δείγμα της έρευνας	166
5.9	Περιγραφή του τελικού δείγματος	171
5.10	Διαδικασία χορήγησης των ερωτηματολογίων	181
5.11	Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων	181

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1.	Εισαγωγή	184
6.2.	Έργο του διευθυντή	185
6.3.	Χαρακτηριστικά αποτελεσματικού διευθυντή	191
6.4	Επιλογή των διευθυντών με θητεία ή με μονιμότητα	193

6.5	Κριτήρια επιλογής των διευθυντών	197
6.6	Βαθμός συμφωνίας με την αξιολόγηση των διευθυντών κατά τη διάρκεια άσκησης του έργου τους	201
6.7	Βαθμός ενημέρωσης για το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης των διευθυντών	203
6.8	Κριτήρια αξιολόγησης των διευθυντών	204
6.9	Φορείς επιλογής και αξιολόγησης των διευθυντών	207
6.10	Βαθμός συμφωνίας με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	219
6.11	Ενημέρωση για το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών	211
6.12	Ο διευθυντής ως φορέας αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών	212
6.13	Κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από το διευθυντή	214
6.14	Παρατηρήσεις για το ερωτηματολόγιο, προτάσεις για την επιλογή των διευθυντών και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	218

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο

ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗ ΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΟΠΟΙΑ ΥΠΗΡΕΤΕΙ Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

7.1.	Εισαγωγή	221
7.2.	Έργο του διευθυντή	221
7.3.	Χαρακτηριστικά αποτελεσματικού διευθυντή	225
7.4.	Επιλογή των διευθυντών με θητεία ή με μονιμότητα	227
7.5.	Κριτήρια επιλογής των διευθυντών	228
7.6	Βαθμός συμφωνίας με την αξιολόγηση των διευθυντών κατά τη διάρκεια άσκησης του έργου τους	230
7.7	Βαθμός ενημέρωσης για το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης των διευθυντών	231
7.8	Κριτήρια αξιολόγησης των διευθυντών	231
7.9	Φορείς επιλογής και αξιολόγησης των διευθυντών	233
7.10	Βαθμός συμφωνίας με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	235
7.11	Ενημέρωση για το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης των	235

	εκπαιδευτικών	
7.12	Ο διευθυντής ως φορέας αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών	236
7.13	Κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από το διευθυντή	237
	ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	241
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	258
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	293
	Επιστολή και Ερωτηματολόγιο για τους διευθυντές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	294
	Επιστολή και Ερωτηματολόγιο για τους διευθυντές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	304
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ	314
	Ενδεικτικές απαντήσεις διευθυντών στη συνέντευξη	315
	Ενδεικτικές απαντήσεις διευθυντών στο «ανοικτό» ερωτηματολόγιο	327

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Το έργο του διευθυντή της σχολικής μονάδας τόσο της Α΄/θμιας όσο και της Β΄/θμιας εκπαίδευσης, συνδέθηκε στενά από παλιότερα με τον επιστημονικό κλάδο της διοίκησης της εκπαίδευσης. Μάλιστα στη χώρα μας ο κλάδος αυτός απέκτησε μια αυτοτελή υπόσταση και κατέκλυσε τον τομέα της διοικητικής οργάνωσης και γραφειοκρατικής λειτουργίας των σχολείων.

Τις τελευταίες δεκαετίες, στο διεθνή χώρο και πρόσφατα στην Ελλάδα, άρχισαν να λαμβάνονται υπόψη ερευνητικά πορίσματα και επιστημονικές θέσεις οι οποίες διευρύνουν τη σφαίρα της παραπάνω θεώρησης του συγκεκριμένου κλάδου. Στον κλάδο της διοίκησης και οργάνωσης της εκπαίδευσης προστέθηκε ένα νέο εννοιολογικό περιεχόμενο το οποίο συνδέεται με καινοτόμες μορφές διοίκησης και διεύθυνσης των σχολείων όπως η ηγεσία (leadership). Η ηγεσία αναβαθμίζει το ρόλο της διεύθυνσης και των στελεχών της εκπαίδευσης, στην οποία και προσδίδει νέες ιδιότητες και χαρακτηριστικά, ανάμεσα στα οποία κυριαρχεί η συλλογική ηγεσία, μέσα από τη σύλληψη και κατανομή του «οράματος» στο διδακτικό και λοιπό προσωπικό της σχολικής μονάδας. Οι νέες αυτές εννοιολογήσεις της διεύθυνσης των σχολείων καθώς και η έλλειψη αξιολόγησης των διευθυντών και των εκπαιδευτικών για δύο και πλέον δεκαετίες στη χώρα μας, μας έδωσε το έναυσμα να αναλάβουμε το εγχείρημα διερεύνησης του καίριου αυτού θέματος του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, προσπαθώντας ταυτόχρονα να αξιοποιήσουμε την ξένη βιβλιογραφία και τη σχετική θεωρητική συζήτηση στη χώρα μας.

Ελπίζουμε ότι η παρούσα μελέτη, μαζί με άλλες, θα συμβάλει στην αποσύνδεση του παραδοσιακού διοικητικού ρόλου του διευθυντή και στην ανατροπή του ισχύοντος μονοδιάστατου μοντέλου της οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας που εφαρμόζεται στη χώρα μας για δεκαετίες.

Θεωρούμε ότι η εργασία μας αυτή θα έχει επιτύχει τους σκοπούς της αν καταφέρει να εμβαθύνει τον προβληματισμό και την κριτική που έχει αρθρωθεί στη χώρα μας γύρω από το ρόλο και το έργο του διευθυντή της σχολικής μονάδας, καθώς και αν αναπτυχθούν ανάλογες ερευνητικές προσπάθειες για να εγκαταλειφθεί η παραδοσιακή και η μονόπλευρη αξιολόγηση των διευθυντών και των εκπαιδευτικών από τον κρατικό μηχανισμό. Επιπρόσθετα, αν η εργασία αυτή καθώς και οι άλλες που θα ακολουθήσουν, συνεισφέρουν στη βαθύτερη διερεύνηση των αντιλήψεων και στάσεων των Ελλήνων διευθυντών και των δύο εκπαιδευτικών βαθμίδων, που αφορά το ρόλο, το έργο και την αξιολόγησή τους καθώς

και την αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού, θα έχουν συμβάλει ενδεχομένως, στις προσπάθειες της ποιοτικής αναβάθμισης του εκπαιδευτικού έργου που επιτελείται στη σχολική μονάδα.

Η μελέτη μας αποπειράθηκε να καταγράψει τις αντιλήψεις που επικρατούν για το έργο του δ/ντή και να δώσει ορισμένες απαντήσεις στα βασικά ερωτήματα της έρευνας, αντλώντας στοιχεία από τα υποκείμενα της μελέτης τα οποία αντλήθηκαν από την Κρήτη.

Θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους όσους με βοήθησαν και με στήριξαν κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας εργασίας. Πιο συγκεκριμένα θα ήθελα να ευχαριστήσω όλα τα μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής. Την καθηγήτρια κ. Μαρία Καΐλα που είχε την εποπτεία αυτής της έρευνας για τις πολύτιμες συμβουλές της σε θέματα που αφορούσαν τη θεωρητική κυρίως συγκρότηση του θέματος και τη λύση των διαφόρων μεθοδολογικών προβλημάτων που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της μελέτης. Τον επίκουρο καθηγητή του Παν/μίου Κρήτης κ. Νίκο Ανδρεαδάκη για τη βοήθεια και τις καίριες υποδείξεις του στη δόμηση του θεωρητικού πλαισίου, στην εκπόνηση του ερωτηματολογίου και στη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας. Θα ήθελα ακόμη να ευχαριστήσω τον αναπληρωτή καθηγητή κ. Γιάννη Χατζηγεωργίου για την υποστήριξή του και τις αξιόλογες παρατηρήσεις του καθώς επίσης τον καθηγητή κ. Γιώργο Φλουρή του Παν/μίου Αθηνών για τις ιδιαίτερα πολύτιμες συμβουλές, υποδείξεις και βοήθειά του στην ολοκλήρωση της μελέτης.. Τις ευχαριστίες μου εκφράζω επίσης στην κ. Μαρία Ιβρίντελη διδάσκουσα με το ΠΔ 407 στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. του Παν/μιου Κρήτης και στο Γιώργο Μαγγόπουλο, συνάδελφο, για την πολύτιμη βοήθειά τους. Τέλος ευχαριστώ θερμά όλους του Διευθυντές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Κρήτης, για το χρόνο που αφιέρωσαν στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και για την άμεση ταχυδρόμησή του.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σωστή διοίκηση και οργάνωση της σχολικής μονάδας από το διευθυντή αποτελεί μια από τις βασικότερες εκπαιδευτικές επιδιώξεις και παράλληλα μια συνεχή πρόκληση για τη βελτίωση της ποιότητας της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού. Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας είναι μια περιοχή συνεχούς προβληματισμού και αλλαγών, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια στο διεθνή χώρο και πρόσφατα και στη χώρα μας.

Η έμφαση, όμως, στις πρόσφατες εννοιολογήσεις που αφορούν στη διεύθυνση της σχολικής μονάδας οι οποίες συνδέονται με το νέο ρόλο του διευθυντή ως ηγέτη, δίδεται σε συνδυασμό με το αίτημα για τη βελτίωση της εκπαίδευσης και τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου και των καινοτόμων πρακτικών για το έργο που αυτό επιτελεί.

Τα γενικότερα οργανωτικά χαρακτηριστικά και η συγκεντρωτική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν επέτρεψε ριζικές μεταρρυθμίσεις και καινοτόμες προσεγγίσεις στους ρόλους και το έργο του διευθυντή της σχολικής μονάδας, παρά τις μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις σ' όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα στις τελευταίες δύο δεκαετίες. Έτσι, σε επίπεδο σχολικής μονάδας, η διοίκηση, η οποία ασκείται από το διευθυντή και το σύλλογο των διδασκόντων δεν απέφερε ουσιαστικές αλλαγές και αναβάθμιση των ρόλων και των έργων της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας.

Οι παγκόσμιες εξελίξεις, η «Ευρώπη της γνώσης», η αναμενόμενη σύγκλιση των εκπαιδευτικών συστημάτων (Λισσαβόνα 2000), οι πρόσφατες μελέτες για την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας καθώς και η συζήτηση που αρθρώνεται γύρω από τη βελτίωση όλων των δεικτών της εκπαίδευσης αλλά και τη βελτίωση της ποιότητας του έργου της, έθεσαν το θέμα της διεύθυνσης των σχολείων στο επίκεντρο της επιστημονικής συζήτησης και στη χώρα μας.

Αντικείμενο αυτής της μελέτης είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων, θέσεων και πεποιθήσεων των διευθυντών για τους ρόλους και το έργο τους στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Παράλληλα, επιδιώκει να ανιχνεύσει και να καταγράψει ποιες γνώσεις και δεξιότητες χρειάζεται ένας διευθυντής για να ασκήσει το έργο και το ρόλο της διεύθυνσης, πώς πρέπει να γίνεται η επιλογή των διευθυντών, ποια πρέπει να είναι τα κυριότερα καθήκοντά τους κι άλλα συναφή. Η καταγραφή των απαντήσεων για τις αντιλήψεις των διευθυντών αποκαλύπτει το πολυδιάστατο έργο τους και τους πολλαπλούς ρόλους που αυτοί επιτελούν ως διευθυντές, καθώς και το πώς αισθάνονται ως αξιολογητές του διδακτικού προσωπικού και ως αξιολογούμενοι.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας παρατίθενται τα θεωρητικά στοιχεία και το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης, ενώ στο δεύτερο τα εμπειρικά δεδομένα της έρευνας. Στο πρώτο κεφάλαιο εκτίθενται οι εννοιολογικές διασαφηνίσεις των βασικών όρων της έρευνας καθώς και η οργάνωση της.

Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο περιγράφονται οι παρακάτω έννοιες: η έννοια της αξιολόγησης, της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, του διοικητικού έργου και της αξιολόγησής του, του εκπαιδευτικού έργου και της αξιολόγησής του, η έννοια της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, της σχολικής μονάδας, του αποτελεσματικού σχολείου, του αποτελεσματικού διευθυντή και του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού.

Στο δεύτερο κεφάλαιο περιγράφεται η αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία. Πιο συγκεκριμένα σκιαγραφούνται τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου, του αποτελεσματικού διευθυντή, της αποτελεσματικής ηγεσίας και αποτελεσματικού ηγέτη, του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού καθώς τα κυριότερα χαρακτηριστικά και ιδιότητες της αποτελεσματικής διδασκαλίας.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται όψεις του έργου του διευθυντή στη χώρα μας. Περιλαμβάνει τους πολλαπλούς ρόλους του διευθυντή στην Ελλάδα, το νομοθετικό πλαίσιο των διευθυντών, την επιλογή, τα καθήκοντα και την αξιολόγηση τους καθώς και τις έρευνες για τον αποτελεσματικό διευθυντή και την αξιολόγησή του στη χώρα μας.

Το τέταρτο κεφάλαιο σκιαγραφεί την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στη χώρα μας και το ρόλο του διευθυντή ως φορέας αξιολόγησης και ως αξιολογούμενο. Επιπρόσθετα, το ενδιαφέρον μας επικεντρώνεται στο νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών καθώς και τις σχετικές έρευνες που αφορούν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και το ρόλο των διευθυντών.

Στο δεύτερο μέρος παρατίθενται η έρευνα και οι μεθοδολογικές της προσεγγίσεις. Πιο συγκεκριμένα, το πέμπτο κεφάλαιο αναφέρεται στη μεθοδολογία της έρευνας και περιέχει την προβολή, την αναγκαιότητα, τη σημαντικότητα και πρωτοτυπία της έρευνας, τους σκοπούς και στόχους της, τα διερευνητικά ερωτήματα και στρατηγική, τα μέσα συλλογής δεδομένων - προέρευνα, δοκιμαστική χορήγηση ερωτηματολογίου, παρουσίαση του τελικού ερωτηματολογίου - τον πληθυσμό αναφοράς και την περιγραφή του δείγματος της έρευνας, τη διαδικασία χορήγησης των ερωτηματολογίων, καθώς και τη μέθοδο στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων.

Στο έκτο κεφάλαιο παρατίθενται με αναλυτικό τρόπο τα περιγραφικά αποτελέσματα της έρευνας, ενώ το έβδομο κεφάλαιο αφορά στη συγκριτική μελέτη των

απόψεων δ/ντών Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης. Η μελέτη ολοκληρώνεται με την παράθεση των γενικών συμπερασμάτων – προτάσεων και της βιβλιογραφίας.

Στο τέλος του τόμου, έχουν τοποθετηθεί και δυο παραρτήματα. Το πρώτο, αντιστοιχεί στα γραπτά ερωτηματολόγια, όπως ακριβώς αυτά επιδόθηκαν σε δ/ντές Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης. Στο δεύτερο παράρτημα παρατίθενται ενδεικτικά οι απαντήσεις δυο δ/ντών στα ερωτήματα της συνέντευξης, καθώς επίσης οι απαντήσεις δυο ακόμη δ/ντών στα ερωτηματολόγια με ανοικτού τύπου ερωτήσεις που αξιοποιήθηκαν κατά τη φάση της προέρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

1.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρούνται ορισμένες εννοιολογήσεις αναφορικά με το αντικείμενο της μελέτης και διασαφηνίζονται βασικοί όροι της παρούσας εργασίας, οι οποίοι παίζουν σημαντικό ρόλο στη θεματική που διερευνάται. Αναμένεται ότι οι οριοθετήσεις που επιχειρούνται θα υποβοηθήσουν τον αναγνώστη να αποκτήσει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τα θέματα που αποτελούν αντικείμενο της έρευνας. Ο προσδιορισμός των εννοιών της παρούσας μελέτης παραπέμπει στο έργο του διευθυντή και στο ρόλο που αυτός επιτελεί στη λειτουργία της σχολικής μονάδας, στην αξιολόγηση του έργου του διευθυντή, καθώς και την έννοια του αποτελεσματικού διευθυντή. Παραπέμπει, ακόμη, στο έργο των εκπαιδευτικών και την αξιολόγησή του, αλλά και στην έννοια του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού.

Η διερεύνηση του ρόλου του διευθυντή παραπέμπει στο επιστημονικό πεδίο της Οργάνωσης και Διοίκησης της εκπαίδευσης, το οποίο αποτελεί μέρος του ευρύτερου κλάδου των επιστημών της Αγωγής. Η Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης εδραιώθηκε στον αγγλοσαξονικό χώρο αλλά και στην Ευρώπη ως ένας σχετικά αυτοδύναμος επιστημονικός κλάδος τα τελευταία χρόνια. Όμως, από τη δεκαετία του '80 και μετά συναντά κανείς μια πλούσια ερευνητική δραστηριότητα γύρω από το αντικείμενο αυτό το οποίο πλαισιώνεται και από άλλους παρεμφερείς επιστημονικούς τομείς των νομικών και οικονομικών σχολών. Μετά τη δεκαετία του '90, ο επιστημονικός αυτός κλάδος αποκτά μια σχετική αυτοτέλεια και προβάλλεται ως ένας αυτόνομος επιστημονικός κλάδος ο οποίος συμβάλλει στη μελέτη και ανάλυση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας, της οποίας βέβαια κινητήρια δύναμη είναι ο διευθυντής της (Στραβάκου, 2003:17-18). Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι κατά τη δεκαετία του '90 και μετά, μέχρι τις μέρες μας, διεξάγεται ένα πλήθος ερευνών που αφορούν στη διοίκηση της εκπαίδευσης, οι οποίες αναφέρονται τόσο στον εκπαιδευτικό που διδάσκει και οργανώνει τη σχολική τάξη όσο και το διευθυντή που διευθύνει τη σχολική μονάδα και ασκεί το έργο της διοίκησης.

Στη συνέχεια διευκρινίζονται βασικές έννοιες-κλειδιά που αφορούν την αξιολόγηση, την εκπαιδευτική αξιολόγηση, το διοικητικό έργο και την αξιολόγησή του, το εκπαιδευτικό έργο και την αξιολόγησή του, την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, τη σχολική μονάδα, το διευθυντή της σχολικής μονάδας, το αποτελεσματικό σχολείο, τον αποτελεσματικό διευθυντή και τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό.

1.2 Αξιολόγηση

Η έννοια της αξιολόγησης οριοθετείται ως η διαδικασία κατά την οποία αποδίδεται *«μια αξία σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο ή πράγμα με βάση συγκεκριμένα σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια και μέθοδο εκτιμήσεως»* (Κασσωτάκης, 1998:15). Σύμφωνα με έναν άλλο ορισμό η αξιολόγηση αναφέρεται στη *«...διαδικασία συγκέντρωσης και παροχής πληροφοριών οι οποίες στοχεύουν στην ενίσχυση των δυνατοτήτων της επιλογής λύσεων»* (Weiss,1997, στο: Παμουκτσόγλου, 2003:25). Ο Scriven (1991:139) εκτιμά ότι η αξιολόγηση αποτελεί τον προσδιορισμό της αξίας ενός προσώπου, πράγματος αλλά και ευρύτερα του προϊόντος μιας διαδικασίας. Συναφής είναι και ο ορισμός που δίνεται από την The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981:32), όπου η αξιολόγηση ενδιαφέρεται να προσδιορίσει την αξία προγραμμάτων, προσώπων¹, πραγμάτων κλπ. Σύμφωνα με έναν άλλο ορισμό της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η αξιολόγηση είναι *«μια συστηματική διαδικασία με στόχους, αυστηρό σχεδιασμό, προσδιορισμένες τεχνικές και αποτελέσματα που μπορούν να αναπαραχθούν από τον οποιοδήποτε αξιολογητή, που χρησιμοποιεί τις ίδιες μεθόδους και δεδομένα»* (Παμουκτσόγλου, 2003:27). Ο παραπάνω ορισμός προσδίδει στην αξιολόγηση την ερευνητική δραστηριότητα, η οποία μάλιστα προϋποθέτει μια διεπιστημονική προσέγγιση, προβαίνοντας σε εφαρμογές εκπαιδευτικών θεωριών, αλλά και μεθόδων από τις κοινωνικές επιστήμες, ενώ παράλληλα συνιστά ένα εργαλείο λήψης αποφάσεων για τη συλλογική αποτίμηση και αποδόμηση των ποικίλων εκπαιδευτικών παραμέτρων (Παμουκτσόγλου, ό.π.:26).

¹ Αντικείμενο σε μια αξιολόγηση είναι αυτό το οποίο αξιολογείται. Το «αντικείμενο αξιολόγησης» μπορεί να είναι έμψυχο όπως *πρόσωπο* (π.χ μαθητής, εκπαιδευτικός, διευθυντής, κλπ.) ή άψυχο όπως ένα πράγμα π.χ το σχολικό βιβλίο κλπ. ή οτιδήποτε αξιολογείται ανεξαρτήτως προσώπου και πράγματος π.χ σχολική μονάδα, αναλυτικό πρόγραμμα κλπ. (Δημητρόπουλος, 1998:116)

Οι παραπάνω ορισμοί αλληλοσυμπληρώνονται, αφού οι σημασίες τους παραπέμπουν στην αξία και την κρίση του αποτελέσματος που αποτιμήθηκε κατά τη διαδικασία εκτίμησης και μέτρησης αλλά και στο σκοπό βάσει του οποίου επιλέγονται λύσεις.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η αξιολόγηση συνιστά μια διαδικασία διερεύνησης ορισμένων μεταβλητών. Βασίζεται στη διεπιστημονική προσέγγιση και εφαρμόζει θεωρίες, μεθόδους και τεχνικές των κοινωνικών επιστημών, συμπεριλαμβανομένης και της Παιδαγωγικής Επιστήμης, για τη συγκέντρωση στοιχείων, τη λήψη αποφάσεων, την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας και υπευθυνότητας ενός οργανισμού μάθησης. Με τον τρόπο αυτό η αξιολόγηση προσφέρει στους αξιολογητές τη δυνατότητα να προσδιορίσει και να αποτιμήσει το αποτέλεσμα της. Βάσει αυτών των αποτελεσμάτων διευκολύνεται η λήψη των αποφάσεων, η αποδοτικότητα, η κατανομή πόρων καθώς και το επίπεδο υπευθυνότητας (Accountability) (OCDE, 1997, στο: Παμουκτσόγλου, 2003:27). Αναλυτικότερα στοιχεία και έννοιες για τη διαδικασία της αξιολόγησης παραθέτουμε σε κεφάλαια που ακολουθούν.

1.3 Εκπαιδευτική αξιολόγηση

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση αναφέρεται στη διαδικασία αποτίμησης των σκοπών και στόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας με βάσει συγκεκριμένα κριτήρια ή πρότυπα για τη διαπίστωση της πιθανής ή δυνητικής ικανοποίησης σχετικά με τα αναμενόμενα αποτελέσματα ή προσδοκίες.

Ο Meigniez, ορίζει την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως «...ένα πολύπλοκο σύνολο τεχνικών που δείχνει, εάν οι στόχοι της εκπαίδευσης επιτεύχθηκαν και με ποιο τρόπο. Με άλλα λόγια το σύνολο αυτό αναφέρεται στις μεθόδους, σ' εκείνους που τις εφαρμόζουν, στα αποτελέσματα που επιτυγχάνονται και σ' όλους γενικά τους παράγοντες που υπεισέρχονται στην συγκεκριμένη εξέλιξη της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας» (Meigniez στο: Κασσωτάκης, 1998:22). Με ανάλογο τρόπο ο Δημητρόπουλος (1999:30), ορίζει την εκπαιδευτική αξιολόγηση «...ως τη συστηματική και οργανωμένη διαδικασία, κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, μέσα, πλαίσια, ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμούνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και μέσα και προκαθορισμένους σκοπούς». Σύμφωνα

με τους παραπάνω ορισμούς, η εκπαιδευτική αξιολόγηση αναφέρεται στη συλλογή πληροφοριών οι οποίες θα καθορίσουν σε ποιο βαθμό έχουν υλοποιηθεί οι εκπαιδευτικοί σκοποί και στόχοι, πόσο αποδοτικά είναι τα εκπαιδευτικά προγράμματα που εφαρμόστηκαν, πόσο αποτελεσματικοί είναι οι εκπαιδευτικοί κι άλλα συναφή στοιχεία που υποβοηθούν στην κρίση της αξίας τους και στη διαδικασία καθορισμού των αποφάσεων που οφείλουν να ληφθούν σε διαφορετικά επίπεδα της εκπαιδευτικής ιεραρχίας.

1.4 Διοικητικό έργο

Διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι η διαδικασία του συντονισμού ανθρώπων (μαθητών, εκπαιδευτικών, βοηθητικού προσωπικού), δραστηριοτήτων και υπαρχόντων μέσων για την παροχή εκπαίδευσης με πιο αποτελεσματικό τρόπο (Κουτούζης, 1999:30). Η έννοια της διοικητικής λειτουργίας αναφέρεται στη διεξαγωγή προσπαθειών μιας ομάδας ατόμων για την πραγματοποίηση κοινών στόχων. Τα άτομα που εμπλέκονται στο έργο της διοίκησης σε ένα οργανισμό χρησιμοποιούν διάφορους μεθόδους εργασίας για να αποτιμήσουν την επίτευξη των στόχων ενός οργανισμού. Ένας κλασσικός ορισμός αναφέρεται στη διοίκηση ως *«...τη λειτουργική διαδικασία που περιλαμβάνει πέντε επιμέρους ενέργειες: τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, το συντονισμό και τον έλεγχο»* (Bradie, 1967, στο: Σαϊτής, 2000:43). Σύμφωνα με ένα πιο πρόσφατο ορισμό, η διοίκηση αναφέρεται στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων στο πλαίσιο ενός οργανισμού μέσα από τη σωστή καθοδήγηση και συνεργασία, εποπτεία και υποκίνηση του ανθρώπινου δυναμικού του οργανισμού αυτού (Georges et al, 1988, στο: Σαϊτής, ό.π.:23). Ένας άλλος ορισμός οριοθετεί την διοίκηση ως *«...την ορθολογική και επιστημονική μεθόδευση των συνθηκών και επιλογών που στοχεύουν στην αποδοτικότητα μιας οργάνωσης ως φυσική οντότητα»* (Στραβάκου, 2003α:21). Σύμφωνα με τους παραπάνω ορισμούς, η διοίκηση αναφέρεται σε προσεγγίσεις και μεθόδους που επιτρέπουν στα στελέχη ενός οργανισμού να ηγηθούν του ανθρώπινου δυναμικού, χαράσσοντας μια συγκεκριμένη πορεία πλεύσης για να πετύχουν την αποτελεσματικότητά του.

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η διοίκηση χρησιμοποιεί ένα σύστημα δράσης για να συντονίσει ηγετικά στελέχη διάφορων επιπέδων (όπως, Προϊστάμενοι

Γραφείων, Διευθυντές Εκπαίδευσης, Διευθυντές σχολείων, κ.τ.λ.) για να υλοποιήσει διαδικασίες, όπως οι παρακάτω: «...τον ακριβή προσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων που εκφράζουν τη συνισταμένη όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας... την εφαρμογή κανόνων δικαίου που ρυθμίζουν τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των εκπαιδευτικών οργανισμών, τη δημιουργία και διατήρηση κατάλληλου εργασιακού περιβάλλοντος έτσι ώστε να προάγεται η ομαδική προσπάθεια...την κατάλληλη δυνατή αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων ανθρώπινων και υλικών για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τον προσδιορισμό του βαθμού αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού οργανισμού μέσω της μέτρησης του παραχθέντος εκπαιδευτικού προϊόντος... Τον επαναπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων σύμφωνα με τα νέα δεδομένα του εξωτερικού περιβάλλοντος του εκπαιδευτικού οργανισμού έτσι ώστε η όλη συμπεριφορά του να προσαρμόζεται στις εκάστοτε ανάγκες της κοινωνίας στην οποία λειτουργεί» (Σαϊτής, ό.π.:24-25).

Στην περίπτωση του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας, το έργο της διοίκησης αναφέρεται σε μια ποικιλία δεξιοτήτων και ικανοτήτων σχετικά με το πώς πρέπει να συντονίζει τις διοικητικές δραστηριότητες μέσα στο σχολείο, να επεμβαίνει, να διαμεσολαβεί για την επίτευξη στόχων της σχολικής μονάδας, την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και την πραγματοποίηση των σκοπών της αγωγής τα οποία αποτελούν μέρος των επιδιώξεων της αποστολής του σχολείου. Παράλληλα, οφείλει να ασκεί εξουσία στο πλαίσιο της ηγετικής του φυσιογνωμίας και να διαχειρίζεται τους διαθέσιμους πόρους της σχολικής μονάδας, ανθρώπινους και υλικούς, ώστε να διευκολύνεται η επίτευξη όλων των σκοπών και στόχων του σχολείου του οποίου ηγείται.

1.5 Αξιολόγηση του διοικητικού έργου

Η έννοια αυτή αναφέρεται στη διαδικασία αποτίμησης του συνολικού έργου διοίκησης το οποίο ασκείται από το διευθυντή της σχολικής μονάδας. Το διοικητικό έργο, όπως προαναφέρθηκε, είναι μία σύνθεση συντονισμού των ποικίλων όψεων της διοίκησης του σχολικού οργανισμού. Σύμφωνα με διάφορους ειδικούς, παραπέμπει σε μία πολυδιάστατη έννοια, αφού περιλαμβάνει κριτήρια όπως την ηγετική δράση του διευθυντή στο πλαίσιο της σχολικής ηγεσίας, τη σωστή εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και την υλοποίηση των διδακτικών μεθόδων, τη

σταθερότητα του διδακτικού προσωπικού, τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας και την επίτευξη των στόχων του σχολείου, το κατάλληλο σχολικό κλίμα, τις καλές σχέσεις με το προσωπικό του σχολείου, την εφαρμογή και τήρηση του σχολικού κανονισμού, και της σχολικής νομοθεσίας, καθώς επίσης για το ενδιαφέρον του για επίδοση των μαθητών και την καλή συνεργασία διεύθυνσης του σχολείου με τα μαθητικά συμβούλια. Με άλλα λόγια, η αξιολόγηση του διοικητικού έργου αναφέρεται στην ικανότητα του διευθυντή να εναρμονίζει τα σύνθετα έργα της διοίκησης και να ενεργεί ως συνδετικός κρίκος στη σχολική μονάδα για τη διατήρηση της ισορροπίας μεταξύ των διαφόρων ομάδων και εμπλεκόμενων φορέων συμβάλλοντας έτσι στην αποτελεσματικότερη και εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Για το σκοπό αυτό συνεργάζεται, επικοινωνεί και διαμεσολαβεί ανάμεσα σε Προϊστάμενες αρχές, όπως τον Προϊστάμενο Γραφείου Εκπαίδευσης, το Σχολικό σύμβουλο, την τοπική αυτοδιοίκηση, το σύλλογο γονέων, το σύλλογο διδασκόντων καθώς και τους μαθητές.

1.6 Εκπαιδευτικό έργο

Το Εκπαιδευτικό έργο ορίζεται ως «...το δημιούργημα, το αποτέλεσμα, το προϊόν της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος ή οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενασχόλησης του εκπαιδευτικού και της εκπαίδευσης ή θεσμού» (Παπακωνσταντίνου, 1993:19). Ένας άλλος ορισμός παραπέμπει στο σύνολο των ενεργειών που καταβάλλουν η πολιτεία, οι σχολικοί παράγοντες και όλοι οι εργαζόμενοι στη σχολική μονάδα, προκειμένου να αναβαθμιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία (Μπαλάσκας, 1992:32).

Σύμφωνα με τους παραπάνω ορισμούς το εκπαιδευτικό έργο αναφέρεται στη διεξαγωγή των ποικίλων δραστηριοτήτων και ενεργειών που πραγματοποιούνται στη σχολική μονάδα τόσο με οργανωμένο και συστηματικό τρόπο όσο και μη συστηματικό, οι οποίες επιδιώκουν να υλοποιήσουν τους προκαθορισμένους σκοπούς της εκπαίδευσης. Κατά συνέπεια, το έργο που ασκεί ο εκπαιδευτικός αναφέρεται σε διάφορα επίπεδα, όπως το επίπεδο της σχολικής τάξης, το επίπεδο της σχολικής μονάδας, το επίπεδο της περιφέρειας, το επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος, ανάμεσα στα οποία υπάρχει σαφής διασύνδεση μεταξύ τους, ιδιαίτερα σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα όπως της χώρας μας (Αποστολόπουλος, 1989).

1.7 Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

Με τον όρο αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου εννοείται «...η συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού στον οποίο επιτυγχάνονται οι επιδιωκόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι καθώς και τον εντοπισμό των αιτίων που εμποδίζουν την ενδεχόμενη μη ικανοποιητική τους επίτευξη, έτσι ώστε μέσα από τη διαδικασία της ανατροφοδότησης να βελτιώνεται η ποιότητα της ίδιας της εκπαίδευσης» (Κασσωτάκης, 1992:49). Σ' ένα άλλο ορισμό, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να οριστεί ως «... η διαδικασία εκείνη κατά την οποία αποτιμώνται όλοι οι παράγοντες που προσδιορίζουν το εκπαιδευτικό έργο ή και συμβάλλουν σ' αυτό, από την υλικοτεχνική υποδομή, τα προγράμματα και τα εγχειρίδια ως την οργάνωση του σχολείου, τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και την εργασιακή συνέπειά τους» (Ανδρέου, 1992:15).

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αναφέρεται στη διαδικασία αποτίμησης και συνεκτίμησης της ποιότητας των παρεχομένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, αλλά και στον τρόπο με τον οποίο επιτελείται η υλοποίηση των σκοπών και στόχων της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το Σιγάλα (1992:117) «... η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μια συλλογική και πολνεπίπεδη διαδικασία, κατά την οποία μέσα από την εκτίμηση της λειτουργίας των προσώπων, φορέων και θεσμών αξιολογείται ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα». Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου κατά το Δούκα (1992:13), αποβλέπει στη «...βελτίωση της διδακτικής ικανότητας των εκπαιδευτικών και της επίδοσης των μαθητών».

Οφείλουμε να επισημάνουμε ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως διαδικασία, αποτελεί κοινό στοιχείο στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όμως, πολύ συχνά εμφανίζονται διαφοροποιήσεις ανά τακτά χρονικά διαστήματα με την προώθηση διαφορετικού νομικού πλαισίου. Κατά τις τρεις τελευταίες δεκαετίες, για παράδειγμα, τέτοιες διαφοροποιήσεις εντοπίζονται στα παρακάτω νομοθετικά κείμενα: ΠΔ/1988, ΠΔ 320/1993, Ν. 2525/97, Ν. 2986/2002, Σχέδιο ΥΑ 2002. Τα τρία πρώτα αναφέρονται στη διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, στην οποία όμως προσδίδεται διαφορετικό περιεχόμενο. Ειδικότερα, το Σχέδιο ΠΔ/1988 αναφέρεται στο περιεχόμενο της έννοιας της αξιολόγησης και στο οποίο η αξιολόγηση του

εκπαιδευτικού έργου οριοθετείται ως «...συνεκτίμηση του συλλογικού και συμμετοχικού έργου των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένους σχολικούς χώρους». Με ανάλογο τρόπο στο ΠΔ 320/1993 επισημαίνεται ότι «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου νοείται η εκτίμηση της απόδοσης της παρεχόμενης παιδείας γενικά». Παραπλήσιος με τα προηγούμενα νομικά κείμενα είναι και ο νόμος 2525/97 στον οποίο αναγράφεται ότι ως «...αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης νοείται η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της όπως αυτοί καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία». Όμως ο τελευταίος νόμος (Ν.2986/2002) για την αξιολόγηση και ιδιαίτερα το Σχέδιο υπουργικής απόφασης του 2002, έχουν ως επίκεντρο κυρίως την έννοια της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Αντίθετες απόψεις και θέσεις εκφράζουν οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών (Δ.Ο.Ε & Ο.Λ.Μ.Ε), αναφορικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Η ΔΟΕ (1993:6-7) στις θέσεις που ανέπτυξε για την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών που παραμένουν ουσιαστικά αμετάβλητες έως και σήμερα, την ορίζει ως: «την αξιολόγηση όλων των εμπλεκόμενων παραγόντων στην εκπαίδευση και όλων των μέσων του εκπαιδευτικού έργου, αλλά με συλλογική διαδικασία, που στόχο έχει την ανατροφοδότηση, τη βελτίωση, την ενθάρρυνση και την πραγματική αναβάθμιση, σύμφωνα με τα συμπεράσματα που θα προκύψουν στην τρίτη φάση του απολογισμού (α' φάση: προγραμματισμός – β' φάση: υλοποίηση, γ' φάση: απολογισμός).

Από την πλευρά της η ΟΛΜΕ θεωρεί την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως: «...μια ενεργός διαδικασία ανάλυσης, ανάδειξης και επίλυσης ουσιαστικών προβλημάτων του δημόσιου σχολείου με στόχο τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και της θέσης των εκπαιδευτικών» (ΟΛΜΕ, 1992:17).

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι οι θέσεις των συνδικαλιστικών φορέων σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου διαφέρουν από εκείνη του νομικού πλαισίου, εφόσον τονίζουν το συλλογικό κυρίως χαρακτήρα της διαδικασίας, γεγονός που σημαίνει ότι δεν αποδέχονται την αξιολόγηση σε ατομικό επίπεδο, με αποτέλεσμα τις κατά καιρούς απεργιακές κινητοποιήσεις. Έτσι λοιπόν συναινούν μόνο στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, η οποία εκλαμβάνεται ως συλλογική εκτίμηση των διαφόρων παραγόντων της σχολικής μονάδας.

Περισσότερες, όμως, λεπτομέρειες για το νομοθετικό πλαίσιο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου παρουσιάζονται παρακάτω σε αντίστοιχο κεφάλαιο.

1.8 Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών

Η έννοια αυτή αναφέρεται στη διερεύνηση αφενός των πρακτικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί αφετέρου στα αποτελέσματα των προσπαθειών τους, στοχεύοντας στη βελτίωση του έργου τους. Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (1996:15), «*Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών είναι η διαδικασία μέσα στην οποία η εκπαιδευτική ηγεσία ενός σχολικού συστήματος ή μιας σχολικής μονάδας συγκεντρώνει πληροφορίες σε ότι αφορά τη διδασκαλία και τον εκπαιδευτικό ειδικότερα, όπως και για το όλο μαθησιακό περιβάλλον της σχολικής μονάδας γενικότερα, με σκοπό τη βελτίωσή τους*». Παραπλήσιος είναι και ο ορισμός με τον οποίο δηλώνεται ότι: «*...με τον όρο αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών εννοείται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και διδακτικού έργου. Αξιολογούνται συγκεκριμένες ενέργειες ή δραστηριότητές του, ενταγμένες σε χωροχρονικά πλαίσια και συγκεκριμένες συνθήκες εργασίας και δράσης*» (Αθανασίου, 1989:229).

Θα πρέπει να επισημανθεί εδώ, ότι ενώ στην Ελλάδα συνηθίζεται να υιοθετείται ο όρος «*αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών*», στο διεθνή χώρο χρησιμοποιείται ο όρος «*αξιολόγηση των εκπαιδευτικών*» (teacher evaluation). Σύμφωνα με τον Mialaret, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού θα μπορούσε να οριστεί ως «*...διατύπωση μιας αξιολογικής κρίσης με βάση συγκεκριμένα και ακριβή κριτήρια έχοντας ως επίκεντρο την παιδαγωγική σχέση, την εκπαιδευτική πράξη και τη συνολική εν γένει δραστηριότητα του εκπαιδευτικού*» (αναφέρεται στο: Παπακωσταντίνου, 1993:169).

Θα μπορούσε να υποστηριχθεί συμπερασματικά ότι η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών αποτελεί «*...μέτρο ελέγχου του βαθμού στον οποίο ο εκπαιδευτικός έχει συμβάλει στην πραγματοποίηση των στόχων της σχολικής μονάδας. Αποτελεί δε μια δομημένη διαδικασία που στοχεύει στο να εκτιμήσει και να επηρεάσει τη συμβολή του εκπαιδευτικού στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου*» (Σαΐτης, 2000:266).

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών δεν αναφέρεται μόνο στην αποτίμηση της ποιότητας της διδασκαλίας, αλλά και στο ευρύτερο περιεχόμενο των προθέσεων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Περιλαμβάνει, δηλαδή, ποιοτικές και ποσοτικές όψεις ως προς το βαθμό και την ποιότητα υλοποίησης των προγραμματισμένων στόχων, στη λήψη αποφάσεων που αναφέρονται στις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος και των εκπαιδευτικών.

Βασική επιδίωξη της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών είναι ο εντοπισμός παραγόντων που συντελούν στην προώθηση των μαθησιακών έργων και στη συνεχή βελτίωση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος καθώς και των προτεραιοτήτων που θέτουν οι εκπαιδευτικοί, όπως αναλυτικότερα περιγράφουμε στη συνέχεια της εργασίας μας.

1.9 Σχολική μονάδα

Η έννοια αυτή αναφέρεται στο θεσμικό ρόλο μιας δημόσιας υπηρεσίας που ασκεί το ρόλο της εκπαίδευσης με τη λειτουργική, την οργανική – οργανωτική έννοια του όρου (Στραβάκου, 2003:25). Αν και ο ρόλος της σχολικής μονάδας καθορίζεται από τις διάφορες εγκυκλίους και νομοθετικές διατάξεις της πολιτείας, δεν περιορίζεται ούτε καθορίζεται μόνο από αυτές. Οι εμπλεκόμενοι φορείς στη λειτουργία της σχολικής μονάδας (διευθυντής, υποδιευθυντής, εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές, κ.ά.), παρά τις όποιες συμφωνίες ή διαφωνίες, καλούνται να δραστηριοποιηθούν και να εναρμονίσουν τις ικανότητές τους -επιστημονικές, παιδαγωγικές, διοικητικές, κοινωνικές, οικονομικές- ώστε να συμβάλουν στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας.

Οι ρόλοι της σχολικής μονάδας, όπως αυτοί επιτελούνται από το διευθυντή και τους άλλους εμπλεκόμενους φορείς, περιλαμβάνουν την άσκηση καθηκόντων τα οποία επιβάλλονται από τη διοικητική εξουσία των προϊσταμένων αρχών και τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Παράλληλα, ο ηγέτης της σχολικής μονάδας, όπως εκφράζεται στο πρόσωπο του διευθυντή, ασκεί εξουσία στο διδακτικό προσωπικό, βάσει των αρμοδιοτήτων που έχει, για τη διατήρηση της ισορροπίας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μονάδας.

1.10 Διευθυντής σχολικής μονάδας

Η διεύθυνση αναφέρεται στην καθοδήγηση της συμπεριφοράς του ανθρώπινου δυναμικού με σκοπό την υλοποίηση των προγραμμάτων του σχολείου. Το έργο της διεύθυνσης εστιάζεται κυρίως στην εποπτεία των υφισταμένων (εκπαιδευτικών, μαθητών, κτλ.), την ανάπτυξη ευνοϊκών συνθηκών εργασίας, τη δημιουργία κινήτρων για τη βελτίωση της απόδοσής τους καθώς και την

αποτελεσματική επικοινωνία των διευθυντών με τους υφισταμένους (Σαΐτης, 2000:29-30). Υποστηρίζεται, επίσης, ότι οι διευθυντές των σχολείων είναι στελέχη εκπαίδευσης που κατέχουν διοικητική, πειθαρχική, εποπτική και καθοδηγητική θέση στο εκπαιδευτικό σύστημα (Ανδρέου, 1999:251, Κωτσίκης, 2001:132-135).

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είχε παλαιότερα την ευθύνη και το ρόλο να διεκπεραιώνει κυρίως τα διοικητικής φύσης ζητήματα και να χειρίζεται υπηρεσιακά θέματα της αρμοδιότητάς του. Σήμερα, εποχή της κοινωνίας της πληροφορίας, της υψηλής τεχνολογίας και της παγκοσμιοποίησης, οι ρόλοι του διευθυντή διευρύνονται και αναβαθμίζονται σε πολλαπλά έργα και καθήκοντα. Εκτός από την οργάνωση, διοίκηση και διαχείριση της σχολικής μονάδας οι ρόλοι του - ιδιαίτερα στο διευθυντικό χώρο - εξακτινώνονται στο συντονισμό όλων των εμπλεκόμενων φορέων της σχολικής μονάδας, στη διευκόλυνση της επικοινωνίας όλων των φορέων, στην ανάληψη πρωτοβουλιών για τη δημιουργία του κατάλληλου κλίματος της σχολικής μονάδας, στην καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, διδακτικού και επιστημονικού έργου του σχολείου καθώς και στην παροχή υπηρεσιών που αναβαθμίζουν γενικά και ειδικά ολόκληρη τη σχολική μονάδα. Ανάμεσα στους νέους ρόλους του είναι η δημιουργία και η διάχυση του «οράματος» του σχολείου, ο προγραμματισμός της σχολικής μονάδας, η αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού, το διαπροσωπικό γίνεσθαι και η στενή συνεργασία μ' όλους τους φορείς, ο συντονισμός μορφωτικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων, η συλλογική λήψη αποφάσεων με το διδακτικό προσωπικό και η διάχυση της εξουσίας του μ' αυτό, η επίλυση των πάσης φύσης προβλημάτων κι άλλα συναφή. Οι ποικίλοι αυτοί ρόλοι που τοποθετούν το διευθυντή σε περίοπτη θέση, του προσδίδουν το νέο ρόλο του «ηγέτη» για τον οποίο θα γίνει λόγος εκτενέστερα στα κεφάλαια που ακολουθούν.

1.11 Αποτελεσματικό σχολείο

Το σχολείο, σύμφωνα με το Hoy & Ferguson (1987), θεωρείται ως «...ένα κοινωνικό σύστημα, το οποίο παίρνει από το περιβάλλον πόρους (διδακτικό προσωπικό, μαθητές, κτλ.) και μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας (μετασχηματισμού) παράγει εγγράμματα και μορφωμένους μαθητές και αποφοίτους» (Hoy & Ferguson στο: Σαΐτης, 2002:65). Ο Σκουρής ορίζει το σχολείο ως «...οργανωμένη και διαρκή υπηρεσία στην οποία, ανεξαρτήτως της αλλαγής διδασκόντων και διδασκόμενων,

επιδιώκονται συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί στόχοι με τη συστηματική διδασκαλία ικανού αριθμού γνωστικών αντικειμένων» (Σκουρή στο: Σαϊτής, ό.π: 66). Οι Mortimore (1991:9), Sammons (1999:75) και MacBeath (2001:37) θεωρούν ότι αποτελεσματικό είναι το σχολείο εκείνο, στο οποίο οι επιδόσεις των μαθητών είναι μεγαλύτερες απ' αυτές που αναμένονταν όταν συνυπολογίζονται και οι άλλοι παράγοντες (value added), όπως το αρχικό σημείο εκκίνησης των μαθητών, το κοινωνικό και πολιτιστικό τους υπόβαθρο κ.ά.

Κατά τους Hoy και Ferguson (1989), ένα σχολείο είναι αποτελεσματικό από οργανωτικής πλευράς όταν υπάρχει αντιστοιχία στόχων και αποτελεσμάτων (Hoy & Ferguson, στο: Σαϊτής, ό.π.:91). Η έννοια του αποτελεσματικού σχολείου συνδέεται συχνά με την έννοια της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και περιέχει νοήματα και σημασίες που αφορούν στην ποιότητα του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου καθώς και τις επιδόσεις των μαθητών. Κατά τον Lezotte (1989) ένα σχολείο θεωρείται αποτελεσματικό όταν προσφέρει εκπαιδευτικό έργο ποιότητας καθώς και ίσες ευκαιρίες μάθησης (Lezotte στο: Πασιαρδής, & Πασιαρδή, 2000:18). Ανάλογες είναι και οι διαπιστώσεις των Fullan και Hargreaves (1992), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι ένα σχολείο είναι αποτελεσματικό «όταν επιτρέπει, μέσα από τις εσωτερικές του διεργασίες, στον εκπαιδευτικό να σκεφθεί κριτικά το περιεχόμενο της διδασκαλίας του, τη γλώσσα του σχολείου, τις εκπαιδευτικές καταστάσεις στις οποίες είναι ενταγμένος, να συνεργασθεί με τους συναδέλφους του, να ερευνήσει μαζί τους, να ρυθμίσει το χρόνο και τον τόπο της διδασκαλίας και να οδηγηθεί, έτσι, στο στοχασμό σχετικά με τις δυνατότητες μετασχηματισμού των συνθηκών εργασίας του (Fullan & Hargreaves στο: Θεριανός, 2004:40-41).

Η έννοια των αποτελεσματικών σχολείων σχετίζεται ακόμη, με τα μαθησιακά επιτεύγματα, καθώς και την αποφυγή της σχολικής αποτυχίας των μαθητών. Για το σκοπό αυτό οι όροι που αντιστοιχούν στο αποτελεσματικό σχολείο συχνά πλαισιώνονται, και κατ' επέκταση ταυτίζονται, με τους όρους που αντιστοιχούν στον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό, οι οποίοι με τα χαρακτηριστικά, τις ικανότητες και την επαγγελματικότητα τους συμβάλλουν στο να καταστήσουν το σχολείο αποτελεσματικό.

1.12 Αποτελεσματικός διευθυντής

Η έννοια του αποτελεσματικού διευθυντή με την παραδοσιακή της σημασία παραπέμπει στη διαδικασία επίβλεψης των υφισταμένων αρχών και παραγόντων. Στη σύγχρονη θεσμική σημασία της, όμως, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας έχει πολλές άλλες λειτουργίες να επιτελέσει, αφού ο ρόλος του είναι σύνθετος και πολλών επιπέδων. Σύμφωνα με τη Στραβάκου (2003α:27), εκτός από τη διεκπεραίωση διοικητικών και υπηρεσιακών υποθέσεων, ο σημερινός διευθυντής επιτελεί επιπρόσθετες λειτουργίες, όπως την οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας, το συντονισμό ομάδας ανθρώπων που υπηρετούν τη σχολική μονάδα αλλά και την παρέμβασή του για την αναμόρφωση και αναβάθμιση του έργου της σχολικής μονάδας. Αυτό σημαίνει ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής αποτελεί ένα πρότυπο για επαγγελματικά, υπηρεσιακά, παιδαγωγικά και διδακτικά ζητήματα και ενεργεί ως εμψυχωτής όλων των εμπλεκόμενων προσώπων της σχολικής μονάδας, διευκολύνοντας τη μεταξύ τους επικοινωνία. (Κόνσολας, κ.ά. 2005, Κοσμίδου, 2005).

Θα μπορούσε να συνοψίσει κανείς την αποτελεσματικότητα του διευθυντή σε θέματα που αφορούν την εύρυθμη λειτουργία και αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, όπως την προώθηση της αποτελεσματικής διδασκαλίας, τις πρωτοβουλίες και τη συμβολή του στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, την αύξηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και της μάθησης, καθώς και τη στενή του συνεργασία εντός και εκτός σχολείου (Στραβάκου, ό.π.: 28). Η σύγχρονη βιβλιογραφία, ξενόγλωσση και ελληνική, προωθεί το τελευταίο διάστημα την ιδιότητα του «ηγέτη» στην οποία αποδίδονται οι παρακάτω ιδιότητες: η καλλιέργεια αμοιβαίου σεβασμού, η δύναμη της πειθούς, η δημοκρατικότητα, η ακεραιότητα, η φιλικότητα, η αμεσότητα και ικανοποίηση, η εφαρμογή σχεδίου διαχείρισης οικονομικών πόρων, η διατήρηση της πειθαρχίας στο σχολείο, το ενδιαφέρον επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, καθώς και ο συντονισμός μορφωτικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων (Kimbrough & Burkett, στο: Στραβάκου, ό.π.:29).

Παράλληλα στη σχετική βιβλιογραφία αναδεικνύεται ότι η αποτελεσματικότητα του έργου του διευθυντή ενισχύεται όταν, έχει και συνθέτει ιδέες, δημιουργεί οράματα, αντιλαμβάνεται τη σημασία των ανθρωπίνων σχέσεων, την ανάγκη του σεβασμού, της αναγνώρισης, της επικοινωνίας και της ενίσχυσης και τέλος όταν διαθέτει ικανότητες και δυνατότητες ώστε να είναι σε θέση να συμβάλλει στην επίτευξη των σκοπών που απορρέουν από τα οράματα που έχει θέσει (West-Burnham, Fergns & Sullivan, στο: Στραβάκου, ό.π.:30). Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο

αποτελεσματικός διευθυντής όταν ενεργεί ως ηγέτης εδραιώνει τη διαμόρφωση της κουλτούρας της σχολικής μονάδας και το μορφοσιγόνο υπόβαθρό της, ενώ έμμεσα και άμεσα εφαρμόζει καινοτομίες για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της. Για τον αποτελεσματικό διευθυντή αναφέρονται επίσης χαρακτηριστικά που πλαισιώνουν τον ηγετικό του ρόλο. Τέτοια χαρακτηριστικά είναι: το όραμα, η ακεραιότητα, η πίστη, η αφιλοκέρδεια, η δημιουργικότητα, το ανοικτό μυαλό, η ικανότητα επικοινωνίας, η ικανότητα να ακούει, να είναι καινοτόμος, η περιέργεια, η ειλικρίνεια, η ικανότητα, η δημιουργία δικτύου, η σκληρότητα, το ρίσκο, κλπ. (Αγγελόπουλος, Καραγιάννης, κ.ά. 2002: 74-75, Άνθης, 2005).

Όπως διαφαίνεται από τα παραπάνω, ο αποτελεσματικός διευθυντής μιας σχολικής μονάδας έχει την ικανότητα να παίρνει αποφάσεις σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, να δείχνει προσωπικό ενδιαφέρον για να καθοδηγήσει το «μαθησιακό οργανισμό» του σχολείου του σε παιδαγωγικά και επιστημονικά θέματα και να παίζει πρωταγωνιστικό ρόλο στην εύρυθμη σχολική λειτουργία (Κατάνου, κ.ά., 2003). Πιο συγκεκριμένα, ο αποτελεσματικός διευθυντής μπορεί να διασφαλίσει επιτυχία στο εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας που υπηρετεί όταν: α) κατέχει διαδικασίες, μεθόδους, στρατηγικές οι οποίες συνοδεύονται από ειδικές γνώσεις που περιλαμβάνουν οικονομικά, λογιστικά, κατασκευαστικά και άλλα θέματα, β) όταν κατανοεί τη σχολική μονάδα ως ζωντανό μαθησιακό οργανισμό που ο άνθρωπος παράγοντας αποτελεί το κλειδί ισορροπίας και της ομαλής λειτουργίας, γ) όταν διαθέτει αρετές, όπως τη δικαιοσύνη, την κατανόηση, την επιείκεια, τη συνεργατικότητα, το ενδιαφέρον κ.ά., τα οποία συντείνουν στην ανάπτυξη ισχυρών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ του διευθυντή της σχολικής μονάδας, του διδακτικού και διοικητικού προσωπικού καθώς και του μαθητικού εν γένει δυναμικού (Στραβάκου, 2003β:16).

Ο διευθυντής ενός σχολείου μπορεί να γίνει αποτελεσματικός, σύμφωνα με το Σαΐτη (2000:245-246), όταν έχει την ικανότητα: να καταναίμει σωστά το έργο του σχολείου μεταξύ των διδασκόντων, να παρακινεί τους εκπαιδευτικούς για την ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών, να έχει ανοικτή επικοινωνία με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, να ενεργεί ως παράγοντας διοικητικής ανάπτυξης, να χειρίζεται σωστά τις διαφορές που παρουσιάζονται στο σχολείο, και να αντιλαμβάνεται έγκαιρα τη σχολική πραγματικότητα.

Ολοκληρώνοντας, σημειώνουμε ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι πολυσύνθετος, πολύπτυχος και προϋποθέτει επιστημονική, διοικητική και

παιδαγωγική κατάρτιση που σχετίζονται με την κατανόηση και αντιμετώπιση της ανθρώπινης συμπεριφοράς που επιφέρει τη σωστή διαχείριση των διοικητικών φαινομένων ή πραγμάτων στη σχολική μονάδα. (Αθανασούλα-Ρέππα, 2001, Κατσουλάκης, 1999). Απαιτεί, παράλληλα, πολλαπλές ικανότητες και σωστή κρίση και απόδοση αξίας για την ορθή λήψη αποφάσεων στο συντονισμό, την αναμόρφωση και την παραγωγικότητα ενός δημιουργικού έργου στη σχολική μονάδα την οποία υπηρετεί.

1.13 Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός

Η έννοια του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, όπως αυτή τροφοδοτείται από ερευνητικά στοιχεία, είναι συνυφασμένη με α) τις διδακτικές ικανότητες /δεξιότητές του, β) το μαθησιακό κλίμα που δημιουργεί, γ) τις ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη που αξιοποιεί, και δ) τα προσωπικά χαρακτηριστικά του. Όπως αναφέρουν οι Myers και Myers, (2000:8), ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός είναι εκείνος που δημιουργεί ένα «πρόσφορο» μαθησιακό περιβάλλον που συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών και τους ενεργοποιεί να συμμετέχουν ενεργά στη δική τους μάθηση. Είναι το κεντρικό πρόσωπο που κάνει τη διαφορά στη ζωή των μαθητών έχει σαφή γνώση του αναλυτικού προγράμματος, χρησιμοποιεί εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις, εφαρμόζει πολλαπλά διδακτικά-εκπαιδευτικά μέσα, δημιουργεί τον κατάλληλο «βιότοπο μάθησης» και φροντίζει για τη συνεχή επαγγελματική του εξέλιξη (Kyriakou, 1997:7-8). Με την άποψη αυτή συμφωνούν πολλοί μελετητές. Η Παπαναούμ (2000:13) θεωρεί ότι «...αποτελεσματικός είναι ο εκπαιδευτικός ο οποίος κάνει τη σωστή επιλογή διδακτικών τεχνικών, ανάλογα με τις συγκεκριμένες συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης». Ανάλογη θέση εκφράζει και ο Φλουρής (1984:29), θεωρώντας ότι αποτελεσματικός εκπαιδευτικός είναι αυτός «... που καταφέρνει μέσα από συνεχείς αλληλεπιδράσεις του με τους μαθητές να ενεργοποιεί τις διανοητικές και ψυχοκινητικές λειτουργίες τους και να διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία». Κατά ένα άλλο ορισμό «αποτελεσματικός δάσκαλος είναι κάποιος που μπορεί να καταφέρει όλοι οι μαθητές του να εργάζονται ποιοτικά στο σχολείο. Αυτό σημαίνει πως οι μαθητές εκμεταλλεύονται και αξιοποιούν όλες τις δυνατότητες τους. Οι λίγοι δάσκαλοι που μπορούν να επιτύχουν σχεδόν όλοι οι μαθητές τους να εμφανίζουν ποιοτικά αποτελέσματα είναι, χωρίς αμφιβολία, πετυχημένοι στο δυσκολότερο επάγγελμα που υπάρχει» (Μαρκάδας κ. ά. 2004:35). Σύμφωνα με το Glasser (1993),

«αποτελεσματικός δάσκαλος» είναι αυτός που ενσαρκώνει τις προσδοκίες άλλων κοινωνικών ομάδων που σχετίζονται μαζί του, όπως οι μαθητές, οι γονείς, οι συνάδελφοί του, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων και γενικότερα οι πολίτες.

Συνοψίζοντας, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός κατέχει τις απαραίτητες διδακτικές δεξιότητες και χρησιμοποιεί εναλλακτικές διδακτικές μεθόδους για να πετύχουν όλοι σχεδόν οι μαθητές του στη κατάκτηση των μαθησιακών στόχων. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός, επίσης, δημιουργεί κίνητρα στους μαθητές του, διαμορφώνει το κατάλληλο κλίμα στη τάξη, διαχειρίζεται το διδακτικό χρόνο σωστά και στοχεύει στην ποιότητα του διδακτικού και εκπαιδευτικού του έργου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΟ ΔΙΕΘΝΗ ΧΩΡΟ

2.1 Αποτελεσματικό σχολείο

Ο όρος «αποτελεσματικότητα» του σχολείου εμπεριέχει πολύπλοκες και σύνθετες έννοιες καθώς και πολλαπλά χαρακτηριστικά. Η έννοια της αποτελεσματικότητας (effectiveness) και η έννοια της αποδοτικότητας (efficiency) συνδέονται μεταξύ τους. Πολλές φορές όμως ταυτίζονται από διάφορους συγγραφείς που τις χρησιμοποιούν χωρίς να τις οριοθετούν με σαφήνεια ή τις χρησιμοποιούν ως εναλλακτικούς όρους. Οι δύο όροι προέρχονται από τον χώρο της οικονομίας, συνδέονται όμως έμμεσα ή άμεσα με το χώρο της εκπαίδευσης (Καρατζιά - Σταυλιώτη, 1996, 1999:60).

Η αποδοτικότητα ενδιαφέρει ιδιαίτερα τους διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η εκπαίδευση εκλαμβάνεται ως μια παραγωγική διαδικασία, αφού οι εισροές σε χρηματικούς και ανθρώπινους πόρους θα πρέπει να τυγχάνουν αποδοτικής χρήσης και να συμβάλλουν στην αύξηση της παραγωγικότητας του εκπαιδευτικού έργου (Καρατζιά-Σταυλιώτη, ό.π.:60). Η έννοια της σχολικής αποτελεσματικότητας έχει σχέση επίσης με την κοινωνική αποδοτικότητα, δεδομένου ότι, ανάμεσα στα άλλα, αναφέρεται στο κατά πόσο οι σχολικές διαδικασίες και πρακτικές συμβάλλουν στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Πιο συγκεκριμένα, αποτελεσματικό είναι ένα σχολείο όταν πραγματοποιεί τους στόχους που έχει διαμορφώσει ή για τους οποίους έχει ιδρυθεί. (Καρατζιά-Σταυλιώτη, ό.π.: 60).

Όπως υποστηρίζει ο Levacic (1992), στο επίπεδο του σχολείου η αποδοτικότητα αναφέρεται στο αν επιτελούνται οι εκπαιδευτικές διαδικασίες ορθά, ενώ η αποτελεσματικότητα συνδέεται με την πραγματοποίηση των αναμενόμενων στόχων (Levacic, στο: Καρατζιά-Σταυλιώτη, ό.π.:63). Σύμφωνα με τον Lezotte (1989), ένα σχολείο θεωρείται αποτελεσματικό, όταν είναι σε θέση να δείξει ότι συνυπάρχουν σε αυτό τόσο η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης όσο και οι ίσες ευκαιρίες για όλους, δηλαδή επικρατεί η ισότητα. (Lezotte, στο: Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000:18, Goldstein, 1997, Goldstein & Mayers, 1997, Hargreaves, 1995, 1997, MacBeath & Mortimore, 2001).

Αφετηρία της συζήτησης γύρω από το αποτελεσματικό σχολείο υπήρξε η δεκαετία του '60, όπου το έργο του σχολείου αμφισβητήθηκε από διάφορους ερευνητές (Husen, 1963, κ. ά). Η αμφισβήτηση του σχολείου επικεντρώθηκε αρχικά στα αίτια παροχής ίσων ευκαιριών στα δημόσια σχολεία. Ουσιαστικά η πρώτη κίνηση σχετικά με τα αποτελεσματικά σχολεία έγινε το 1966 στις ΗΠΑ με τη δημοσίευση της περίφημης έρευνας του James Coleman και των συνεργατών του σχετικά με την «*Ισότητα στις Εκπαιδευτικές Ευκαιρίες*» (Husen, 1963 et al, στο: Πασιαρδής & Πασιαρδή, ό.π.:17). Ο Coleman και οι συνεργάτες του συμπέραναν ότι τα σχολεία ασκούν ελάχιστη επίδραση στην επίδοση των μαθητών και μάλιστα σε ποσοστό μόλις 5-9% περίπου. Αντίθετα, οι ανισότητες που οφείλονται σε αιτίες όπως το σπίτι, η γειτονιά και οι συνομήλικοι μεταφέρονται στο σχολείο και μετατρέπονται εκεί σε ανισότητες τις οποίες τα παιδιά θα βιώσουν στην κοινωνική και επαγγελματική ζωή μετά το σχολείο (Coleman et al, 1966:325). Αργότερα, άλλοι ερευνητές, όπως ο Brookover (1979) και ο Edmonds (1979) διαπίστωσαν ότι η παραπάνω κοινωνικοοικονομική προέλευση των μαθητών δεν αποτελούσε τον κυριότερο λόγο για την επιτυχία ή αποτυχία τους. Πολλά εξαρτώνται, επίσης, από την ποιότητα της παρεχόμενης σχολικής μάθησης και από την αγάπη και το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές τους (Πασιαρδής & Πασιαρδή, ό.π.: 17). Με ανάλογο τρόπο, η μελέτη του Jenks αποκάλυψε ότι η αύξηση των δαπανών για την εκπαίδευση των μη προνομιούχων μαθητών δε βελτιώνει τη θέση τους στην κοινωνία και το σχολείο, αφού δε μπορεί να παίξει καταλυτικό ρόλο στη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων (Jenks et al, 1972:227). Την ίδια περίπου χρονική περίοδο στην Ευρώπη και συγκεκριμένα στη Μεγάλη Βρετανία η έκθεση Plowden (1967), συμπέρανε ότι περισσότερο από το ήμισυ των επιτευγμάτων των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση οφείλεται στο οικογενειακό περιβάλλον. Οι έρευνες αυτές καθώς και αρκετές άλλες σκιαγραφούν την κρίση, την αμφισβήτηση και τους περιορισμούς των δυνατοτήτων των σχολείων αναφορικά με τις επιδόσεις των μαθητών και τη συνολική αποτελεσματικότητα του προσφερόμενου εκπαιδευτικού έργου. Έτσι, οι έρευνες που διεξήχθησαν τόσο κατά τη δεκαετία του '60 όσο και '70 συντείνουν στο ότι τα σχολεία δε συμβάλλουν ουσιαστικά στην αύξηση της επίδοσης των μαθητών.

Κατά τη διάρκεια των δεκαετιών του '80 και του '90, παρατηρείται μια αλλαγή κατεύθυνσης αναφορικά με την προσέγγιση του αποτελεσματικού σχολείου. Η νέα θέση που κυριάρχησε την περίοδο αυτή ήταν ότι «*τα σχολεία παίζουν ρόλο, και μπορεί να επιφέρουν κύριες επιδράσεις στην ανάπτυξη των παιδιών*» (Reynolds & Creemers, 1990:1). Κατά τον Firestone (1991), η κίνηση για τα αποτελεσματικά σχολεία ήταν η άμεση

αντίδραση στις έρευνες που υποστήριζαν ότι η συνεισφορά των σχολείων όσον αφορά τη σχολική επίδοση ήταν περιορισμένη. Οι πρώτες έρευνες έγιναν σε σχολεία που θεωρήθηκαν αποτελεσματικά με βάση τις υψηλές επιδόσεις παιδιών μειονοτήτων, με χαμηλή κοινωνικο-οικονομική προέλευση. Βάσει των ερευνών αυτών προέκυψαν ποικίλοι κατάλογοι με τα διάφορα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων και συμφωνούσαν σε πέντε τουλάχιστο χαρακτηριστικά που κατά τους Miller & Lieberman (1988) είναι: α) η ισχυρή άσκηση ηγεσίας, β) η έμφαση στους εκπαιδευτικούς στόχους, γ) οι υψηλές προσδοκίες, δ) το υγιές και πειθαρχημένο περιβάλλον, και ε) η συχνή ενίσχυση της σχολικής επίδοσης (Miller & Lieberman, στο: Παπαναούμ, 1995:34-35).

Ανάμεσα σ' εκείνους που υποστήριζαν τη θέση ότι το σχολείο μπορεί πραγματικά να κάνει τη διαφορά είναι και ο Ron Edmonds. Η θέση αυτή απορρέει από τη άποψη ότι τα εναλλακτικά οργανωτικά χαρακτηριστικά του σχολείου, η επικέντρωση στη βασική εκπαίδευση, η άμεση ηγεσία, οι υψηλές ακαδημαϊκές προσδοκίες, η ευταξία, και το θετικό σχολικό κλίμα, συνιστούν τα βασικά κριτήρια διαχωρισμού των αποτελεσματικών από τα μη αποτελεσματικών σχολείων. Ως προς τις διαφοροποιήσεις στα μαθητικά επιτεύγματα ανάμεσα σε συνηθισμένα πρωτοβάθμια σχολεία αποδίδονται κυρίως σε οργανωτικές μεταβλητές, και όχι σε μη ανιχνεύσιμες διαφορές αναφορικά με τη μαθητική ικανότητα, το οικογενειακό περιβάλλον, ή την κοινωνική τάξη (Tabberer, 1994:29).

Οι μελέτες που διεξήχθησαν κατά τη δεκαετία του '90 τείνουν να υποστηρίξουν ότι τα σχολεία όχι μόνο έχουν τη δυνατότητα να επηρεάσουν, αλλά επιδρούν συστηματικά στις επιδόσεις των μαθητών (Tabberer, ό.π.). Ένα μεγάλο μέρος των ερευνών που διεξήχθησαν κατά την περίοδο αυτή σε διαφορετικά συγκείμενα και με διαφορετικές ομάδες μαθητών έδειξε ότι, αν και οι ικανότητες καθώς και το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών επηρεάζουν κατά κύριο λόγο τα επίπεδα των επιδόσεών τους, παρ' όλα αυτά τα σχολεία σε παρόμοιες κοινωνικές περιστάσεις επιτυγχάνουν πολύ διαφορετικά επίπεδα ακαδημαϊκής προόδου. Με άλλα λόγια επιβεβαιώθηκε η ύπαρξη εκπαιδευτικών διαφορών, στατιστικά σημαντικών, τόσο ανάμεσα στα σχολεία όσο και στις επιδόσεις των μαθητών (Creemers, 1994b, Sammons et al, 1995: 4). Ωστόσο στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί, όπως αναφέρει ο Goodlad (1984), ότι οι περισσότερες μελέτες για την αποτελεσματικότητα των σχολείων αναφέρονται στις βασικές δεξιότητες ή στα αποτελέσματα των εξετάσεων. Αντίθετα, ελάχιστες μελέτες παρέχουν ενδείξεις για σημαντικές διαφοροποιήσεις των σχολείων σε σχέση με τα κοινωνικά και συναισθηματικά τους αποτελέσματα, όπως είναι οι στάσεις, οι αντιλήψεις, η συμπεριφορά και άλλες

παρόμοιες παράμετροι (Mortimore et al, 1998 a, Bruner, 1997, Eisner, 1999, Goodlad, 1984, στο: Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005:509-529).

Παρακάτω παρατίθενται ορισμένες από τις σημαντικότερες ερευνητικές προσπάθειες των τελευταίων ετών μέσα από τις οποίες φαίνονται ανάγλυφα οι διαφοροποιήσεις και οι ομοιότητες των σχετικών ερευνητικών αποτελεσμάτων.

Σύμφωνα με τους Shomeker (1982), Lezotte (1989) (αναφέρεται στο: Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005:511-512) τα αποτελεσματικά σχολεία διακρίνονται από τα μη αποτελεσματικά στους παρακάτω παράγοντες:

- *Η σχολική ηγεσία.* Ο Διευθυντής του σχολείου, στον οποίο προσδίδεται εκτός από το γραφειοκρατικό έργο και ηγετικός ρόλος, είναι αυτός που θα εμπνεύσει το προσωπικό του σχολείου και θα συμβάλλει καθοριστικά στη δημιουργία του κατάλληλου σχολικού κλίματος (MacBeath, et all, 2005, Firestone, 1991, Fris, 2005, Fullan, 1991, 1997, 2000, 2005).
- *Η δομή και η οργάνωση των αναλυτικών προγραμμάτων και των διδακτικών μεθόδων.* Η σαφήνεια τόσο του αναλυτικού προγράμματος όσο και της διατύπωσης των σκοπών και των στόχων του σχολείου διευκολύνει την υιοθέτηση αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας, οι οποίες επιφέρουν αποτελέσματα ανωτέρου επιπέδου (Κυριακίδης & Χριστοφίδου, 2002).
- *Η σταθερότητα του προσωπικού,* διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην απαξίωση του ρόλου του σχολείου. Η μεταβλητή αυτή καταδεικνύει τη σπουδαιότητα της απουσίας και της μετακίνησης του διδακτικού προσωπικού και γενικότερα των συχνών αλλαγών οι οποίες επηρεάζουν αρνητικά τόσο την επίδοση των μαθητών όσο και τις δημιουργικές δραστηριότητες που αυτοί επιτελούν.
- *Η συνεργασία σχολείου – οικογένειας,* αναφέρεται στην αποτελεσματική επικοινωνία σχολείου και γονέων, καθώς και στην ουσιαστική συμμετοχή τους στα εκπαιδευτικά δρώμενα, κατάσταση, που βοηθά τις επιδιώξεις αλλά και τους συγκεκριμένους σκοπούς και στόχους του σχολείου.
- *Το εννοϊκό κλίμα που διαμορφώνεται στα πλαίσια μιας σχολικής μονάδας* είναι ο επόμενος σημαντικός παράγοντας που αναφέρεται από τους ερευνητές-επικριτές του σχολικού θεσμού. Υποστηρίζουν ότι το ιδιαίτερο κλίμα που διαμορφώνεται σε μια σχολική μονάδα συντελεί στη συνολική καλή επικοινωνία των διδασκόντων και διδασκομένων επηρεάζοντας θετικά την επίδοση των μαθητών έναντι της τιμωρίας και του εκφοβισμού (Θεοφιλίδης, 1994:98-104, Παπαναούμ, 1995:42-43,

Πασιαρδής και Πασιαρδή, 2000, Purkey & Smith, 1983:443, Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000, Scheerens, 1992, Σαϊτής, 2002:92-93).

- Το ασφαλές και κατάλληλα δομημένο περιβάλλον, το οποίο αναφέρεται στη θετική στήριξη του διδακτικού μαθησιακού περιβάλλοντος, από το οποίο απουσιάζει η άσκηση πίεσης από τον εκπαιδευτικό και το αίσθημα ανασφάλειας από το μαθητή.
- Η ξεκάθαρη αποστολή του σχολείου που μεταφράζεται στην κοινή δέσμευση του προσωπικού του σχολείου για την επίτευξη του εκπαιδευτικού τους οράματος.
- Η διδακτική καθοδήγηση από το διευθυντή, η οποία επιτυγχάνεται μέσω του εντοπισμού των χαρακτηριστικών που ενισχύουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου.
- Η δημιουργία κλίματος υψηλών προσδοκιών απ' όλους τους εμπλεκόμενους φορείς που καθιστά τους μαθητές ικανούς να κατακτήσουν τις δεξιότητες εκείνες που θεωρούνται απαραίτητες για την «ομαλή» ένταξή τους στον κόσμο των ενηλίκων.
- Η παροχή επαρκούς χρόνου που θα επιτρέψει σ' ένα μεγάλο μέρος των μαθητών να κατακτήσουν τις βασικές δεξιότητες αποτελεί επίσης, μια σημαντική πτυχή των αποτελεσματικών σχολείων.
- Ο συχνός έλεγχος της προόδου των μαθητών, τέλος, θεωρείται εξίσου σημαντικός παράγοντας, αφού συμβάλλει ουσιαστικά στη βελτίωση τόσο των ατομικών επιδόσεων των μαθητών όσο και του διδακτικού έργου.

Έρευνες για το προφίλ των αποτελεσματικών σχολείων, σύμφωνα με τους Purkey & Smith (1983) και Reynolds (1990), έδειξαν ότι η φοίτηση και η πρόοδος των μαθητών επηρεάζονται σημαντικά από τα χαρακτηριστικά των ιδρυμάτων, όπως η εκπαιδευτική ηγεσία, το οργανωτικό πλάνο ανάπτυξης του σχολείου, ο βαθμός αυτονομίας, το σχολικό κλίμα, η σταθερότητα και η συνοχή του προσωπικού, η συμμετοχική διαδικασία λήψης αποφάσεων, τα οποία διαμορφώνονται μέσα από τη διαδικασία διοίκησης των σχολείων (Silver, 1994, Χατζηπαναγιώτου, 2000, 2003β, 2003α:22).

Η πιο εμπειριστατωμένη από τις μελέτες που αναδεικνύει τα κύρια χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων είναι εκείνη του Sammons και των συνεργατών του (1995) στην οποία αναδείχθηκαν οι έντεκα βασικότεροι παράγοντες των αποτελεσματικών σχολείων. Οι παράγοντες αυτοί που περιγράφονται με συντομία στη συνέχεια, σχετίζονται άμεσα μεταξύ τους και φωτίζουν σημαντικές πτυχές των παραγόντων που συγκροτούν τα αποτελεσματικά σχολεία.

Ο πρώτος παράγοντας αναφέρεται στην «επαγγελματική ηγεσία», η οποία θεωρείται πολύ σημαντική για τα αποτελεσματικά σχολεία τόσο της Πρωτοβάθμιας όσο και της Δευτεροβάθμιας Εκπ/σης. Όπως επισημαίνει ο Gray (1990), ο παράγοντας της επαγγελματικής ηγεσίας θεωρείται ως ο πιο καθοριστικός στις μελέτες των αποτελεσματικών σχολείων. Οι Purkey & Smith (1983) και άλλοι μελετητές συμπεραίνουν ότι η ηγεσία είναι απαραίτητη για τη δημιουργία και διατήρηση της σχολικής βελτίωσης, στο ρόλο και στη φύση της διεύθυνσης που ασκούν οι ηγέτες των σχολείων και στο όραμα, τις αξίες και τους στόχους που διαμορφώνουν αναφορικά με την αλλαγή των σχολείων (Sammons, Hillman & Mortimore, 1995:8-9). Όπως θα φανεί και στο αντίστοιχο κεφάλαιο αναφορικά με τον αποτελεσματικό διευθυντή-ηγέτη «...κανένα συγκεκριμένο στυλ διεύθυνσης δε μπορεί να εφαρμοστεί και να γενικευτεί σ' όλα τα σχολεία...οι διευθυντές οφείλουν να βρουν το δικό τους στυλ και τις δομές που αρμόζουν στο δικό τους συγκείμενο» (Bossert et al, 1982:38). Ενδιαφέρον παρουσιάζει η βιβλιογραφία αναφορικά με το χαρακτηριστικό της ηγεσίας, σύμφωνα με την οποία κρίνονται σημαντικά ορισμένα στοιχεία της, όπως η σταθερότητα και η σκοπιμότητά της, η συμμετοχική προσέγγιση των ευθυνών της με τη βοήθεια άλλων μελών του διδακτικού προσωπικού και η επαγγελματικότητα του ηγέτη, ο οποίος εμπλέκεται όχι μόνο στην οργάνωση και διοίκηση του σχολείου αλλά και στις λειτουργίες της σχολικής τάξης (Rutter et al, 1979, Levines & Stark, 1981, Murphy, 1989, Scheerens, 1992, κ.ά.).

Ο δεύτερος παράγοντας αφορά το «κοινό όραμα» και τους «σκοπούς του σχολείου». Ο διευθυντής ως αποτελεσματικός ηγέτης οικοδομεί μια σχέση συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων στην εκπαιδευτική διαδικασία στο πλαίσιο της οποίας, αντί να επιβάλλει τη διοικητική του εξουσία προωθεί ένα κοινό όραμα για το σχολείο του, το οποίο μοιράζεται με το υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό. Παράλληλα με το κοινό όραμα οι μελέτες αναφέρουν τη σημασία της ομοιογένειας των κοινών σκοπών και των αξιών, κατάσταση που υποβοηθά τη συνεκτικότητα του διδακτικού και λοιπού προσωπικού. Σχετικός με τη έννοια της συνοχής και της ομοφωνίας μεταξύ του προσωπικού είναι και ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί θα ακολουθήσουν μια σταθερή προσέγγιση στην δουλειά τους και θα εμμένουν στις κοινές και συμφωνημένες προσεγγίσεις πάνω σε ζητήματα όπως, η αξιολόγηση, η τήρηση των κανόνων, η παροχή αμοιβών και τιμωριών κι άλλα συναφή (Levines & Stark, 1981, Murphy, 1989, Scheerens, 1992, κ. ά., στο: Sammons, Hillman & Mortimore, 1995:12, Peterson & Lezotte, 1991, Reynolds, 1997). Η αποδοχή αυτή των κοινών σκοπών και αξιών συμβάλλει στη δέσμευση όλων των εμπλεκόμενων φορέων της σχολικής μονάδας για την επιτευξή τους, κατάσταση που

αναβαθμίζει την ποιότητα των διδακτικών και εκπαιδευτικών λειτουργιών της. Η ομοιογένεια των σκοπών οδηγεί με τη σειρά της στη συνέπεια των πρακτικών που υιοθετούνται στο διδακτικό και αξιολογικό έργο των εκπαιδευτικών. Πολύ σημαντικά χαρακτηριστικά θεωρούνται, επίσης, η συναδελφικότητα και η συνεργασία ανάμεσα στους εμπλεκόμενους φορείς. Για παράδειγμα, οι Rutter κ.α (1979) διαπίστωσαν ότι οι επιτυχίες των μαθητών ήταν μεγαλύτερες στα σχολεία, όπου όλοι οι εκπαιδευτικοί, ένιωθαν ότι οι απόψεις τους αντιπροσωπεύονταν και λαμβάνονταν στα σοβαρά υπόψη κατά τη διαδικασία της λήψης των αποφάσεων. Η αίσθηση της κοινότητας που σχηματίζουν το προσωπικό και οι μαθητές, επιτυγχάνεται μέσα από τις αμοιβαίες σχέσεις στήριξης και σεβασμού, την ανταλλαγή ιδεών, την ανατροφοδότηση, καθώς και τη συνεργασία για τη βελτίωση των διδακτικών προγραμμάτων (Rutter et al, στο: Sammons, Hillman & Mortimore, ό.π.:12). Η τακτική αυτή ενισχύει το αίσθημα της συναδελφικότητας και της «συνιδιοκτησίας» της σχολικής μονάδας, αφού στηρίζεται στις αρχές της αμοιβαίας στήριξης και του σεβασμού.

Ο τρίτος παράγοντας αναφέρεται στη δημιουργία ενός «περιβάλλοντος μάθησης». Αποτέλεσμα του κοινού οράματος, των αξιών και σκοπών είναι το ήθος και το κλίμα που διαμορφώνεται στη σχολική μονάδα. Πολλές μελέτες τονίζουν τη σημασία της διατήρησης ενός προσανατολισμένου σε εργασίες, κλίματος ευταξίας στα σχολεία. Σε γενικές γραμμές αυτό που ισχύει δεν είναι ότι τα σχολεία γίνονται περισσότερο αποτελεσματικά όσο επικρατεί μεγαλύτερη τάξη σε αυτά, αλλά ότι το περιβάλλον στο οποίο επικρατεί η ευταξία αποτελεί προϋπόθεση για να λάβει χώρα η αποτελεσματική μάθηση (Sammons, Hillman & Mortimore, ό.π.:12). Ο παράγοντας αυτός συνδέεται στενά με την ύπαρξη μιας δομημένης ατμόσφαιρας στο σχολείο η οποία βοηθά τους μαθητές να εστιάζονται στα μαθησιακά έργα στα πλαίσια μιας ήρεμης και μη απειλητικής ατμόσφαιρας. Οι συνθήκες αυτές είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τη φυσική όψη της σχολικής μονάδας που επηρεάζει καθοριστικά τόσο τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς. Άλλωστε, το ελκυστικό περιβάλλον εργασίας, όπως έδειξε η μελέτη του Rutter και των συνεργατών του (1979), συμβάλλει θετικά τόσο στην επίδοση των μαθητών όσο και στην καλή τους συμπεριφορά. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώθηκαν και από άλλες μελέτες οι οποίες κατέληξαν σε παρόμοια συμπεράσματα (Pablant & Baxter, 1975, Chan, 1979). Ο Rutter (1983) προτείνει δύο ερμηνείες για το φαινόμενο αυτό: α) οι ελκυστικές και διεργετικές εργασιακές προϋποθέσεις τείνουν να βελτιώνουν το ηθικό, και β) τα εγκαταλειμμένα κτίρια τείνουν να ενθαρρύνουν τους βανδαλισμούς (Rutter 1979, 1983, Pablant & Baxter, 1975, Chan, 1979, στο: Sammons et al, ό.π.:13).

Ο τέταρτος παράγοντας αναφέρεται στην «εστίαση στους σκοπούς της διδασκαλίας και της μάθησης». Όπως είναι γνωστό βασικές λειτουργίες των σχολείων είναι η διδασκαλία και η μάθηση. Αν και οι δύο αυτές διαδικασίες θεωρούνται ζωτικής σημασίας σ' όλα τα σχολεία, η έρευνα έχει δείξει ότι υπάρχουν αρκετές διαφορές ως προς την έκταση και το βαθμό όπου οι διαδικασίες αυτές πραγματοποιούνται. Μάλιστα υποστηρίζεται ότι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην εστίαση στη διδασκαλία, τη μάθηση και την αποτελεσματικότητα του σχολείου και των εκπαιδευτικών (Cohen, 1983, Scheerens, 1992, Mortimore, 1993, Creemers, 1994, κ. ά., Reynolds & Creemers, 1990, Ronald & Hopkins, 2005). Σε μερικές περιπτώσεις πάλι η πρακτική αυτή έχει ταυτιστεί με την ποσότητα του χρόνου που αφιερώνεται από εκπαιδευτικούς και μαθητές στις παραπάνω διαδικασίες, ενώ σε κάποιες άλλες περιπτώσεις καθορίζεται και από άλλα ακόμη κριτήρια. (Cohen, 1983, Scheerens, 1992, Mortimore, 1993, Creemers, 1994, κ. ά., στο: Sammons et al, ό.π:13). Στενά συνδεδεμένη με τις έρευνες του τύπου αυτού είναι η αξιοποίηση του χρόνου που αφιερώνεται για τη διδασκαλία και τη μάθηση (Levine & Lezotte, 1990). Πρέπει να σημειωθεί, όμως, ότι ο χρόνος από μόνος του δεν επαρκεί, αλλά το τι αξιοποιείται στο πλαίσιο του διαθέσιμου χρόνου, κατάσταση που διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην όλη διαδικασία. Επιπρόσθετα, πολλές μελέτες αναφορικά με τα αποτελεσματικά σχολεία τονίζουν τη σημασία της «κατάκτησης του ακαδημαϊκού περιεχομένου» καθώς και της «εστίασης στην επίδοση των μαθητών». Στενά συνδεδεμένος με τα παραπάνω είναι και ο παράγοντας που αφορά τις γνώσεις του εκπαιδευτικού. Για παράδειγμα, οι Bennett et al. (1994) και οι Sammons et al (1994c) έδειξαν με σαφήνεια ότι στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση οι γνώσεις των δασκάλων είναι συχνά πολύ περιορισμένες ιδιαίτερα σε πεδία όπως οι θετικές επιστήμες (Levine & Lezotte, 1990, Bennett et al, 1994, Sammons et al, 1994c, στο: Sammons et al, ό.π:14-15).

Ο πέμπτος παράγοντας αφορά στη «σκόπιμη διδασκαλία» και συνιστάται από επιμέρους στοιχεία, όπως: η αποδοτική οργάνωση, η σαφήνεια της σκοποθεσίας, και τα δομημένα μαθήματα, η πρακτική που προσαρμόζεται στο συγκεκριμένο και τις ανάγκες των σχολικών τάξεων καθώς και το διδακτικό στιλ των εκπαιδευτικών, που οφείλει να εναρμονίζεται με τα μαθησιακά στιλ των μαθητών τους. Οι έρευνες γύρω από τα αποτελεσματικά σχολεία τονίζουν πόσο κρίσιμο είναι οι μαθητές να είναι πάντοτε ενήμεροι για τον σκοπό του περιεχομένου της διδασκαλίας. Εξάλλου η αποτελεσματική διδασκαλία διεξάγεται όταν οι εκπαιδευτικοί εξαρχής εξηγούν με σαφήνεια τους στόχους του μαθήματος και αναφέρονται σ' αυτούς καθ' όλη τη διάρκειά του. Με τον τρόπο αυτό οι στόχοι συνδέονται με προηγούμενες γνώσεις των μαθητών. Επισημαίνεται παράλληλα

ότι το μάθημα οφείλει να είναι δομημένο έτσι ώστε να ξεκινάει με μια επισκόπηση του νέου υλικού και να συνεχίζει με ευκρινείς μεταβάσεις από το ένα στάδιο στο επόμενο. Οι σημαντικότερες ιδέες του μαθήματος θα πρέπει να ανακεφαλαιώνονται στο τέλος. Ο Scheerens (1992) στη σχετική έρευνά του γύρω από το θέμα αυτό τονίζει την σημασία της «δομημένης διδασκαλίας» ως έναν από τους τρεις παράγοντες οι οποίοι φαίνεται να συντελούν ουσιαστικά στην προώθηση της αποτελεσματικότητας. (Sammons et al, ό.π.:15-16).

Ο έκτος παράγοντας αναφέρεται στις «υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών και των γονέων» από τους μαθητές. Βέβαια, χρειάζεται προσοχή ως προς την απόδοση της σχέσης ανάμεσα στις προσδοκίες και τα αποτελέσματα, και αυτό γιατί η σχέση αυτή μπορεί και να οδηγήσει στο αντίθετο αποτέλεσμα. Εξάλλου, ορισμένες μελέτες επισημαίνουν ότι οι χαμηλές προσδοκίες από ορισμένες κατηγορίες μαθητών φαίνεται να είναι ένας από τους παράγοντες για τις χαμηλές αποδόσεις μαθητών στα αστικά σχολεία (OFSTED, 1993, OFSTED, 1995). Όπως συμβαίνει και με τους περισσότερους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι μεγάλες προσδοκίες από μόνες τους δεν μπορούν να αυξήσουν την αποτελεσματικότητα. Επιπρόσθετα, οι υψηλές προσδοκίες γίνονται περισσότερο αποτελεσματικές όταν αποτελούν τμήμα μιας γενικότερης κουλτούρας που έχει εδραιωθεί μέσα στο σχολείο, έτσι ώστε, για παράδειγμα, ο διευθυντής να έχει υψηλές προσδοκίες για την απόδοση και όλων των εκπαιδευτικών (Murphy, 1989). Θα πρέπει, επίσης, να αναφερθεί ότι στη διαδικασία της αύξησης ή ενίσχυσης των προσδοκιών η προβολή της επιτυχίας παίζει ένα κρίσιμο ρόλο (Wilson & Corcoran, 1988). Η ενδυνάμωση και εδραίωση αυτής της επιτυχίας μέσα από τον έπαινο και την παραίνεση αποτελεί μιας πρώτης τάξης ευκαιρία για την επικοινωνία και μετάδοση των υψηλών προσδοκιών.

Παράλληλα, απαιτείται η δημιουργία ακαδημαϊκών προκλήσεων για όλους τους μαθητές της σχολικής τάξης και του σχολείου. Οι Mortimore κ.ά. (1988 a) στη μελέτη τους βρήκαν ότι στις τάξεις στις οποίες οι μαθητές διεγείρονταν νοητικά, η πρόοδος ήταν μεγαλύτερη. Ιδιαίτερα τονίστηκε η σημασία της ενθάρρυνσης των μαθητών να χρησιμοποιούν τόσο τη δημιουργικότητά όσο και τη φαντασία τους σε μαθησιακά έργα που αφορούν στην επίλυση προβληματικών καταστάσεων. Οι Levine και Stark (1981) επίσης, υποστήριξαν τη σημασία της ανάπτυξης νοητικών ικανοτήτων υψηλότερου βαθμού στα αποτελεσματικά πρωτοβάθμια σχολεία, επισημαίνοντας ιδιαίτερα τόσο την κατανόηση στην ανάγνωση όσο και τη λύση προβλημάτων στα μαθηματικά. Σε παρόμοια ευρήματα καταλήγουν και άλλες μελέτες (OFSTED, 1993, Murphy, 1989, Levine & Lezotte, 1990,

NREL, 1990, Wilson & Corcoran, 1988, Mortimore et al, 1988 a, Levine & Stark, 1981, στο: Sammons et al, ό.π.:15-17).

Ο έβδομος παράγοντας σχετίζεται με τις έννοιες της «ενίσχυσης, της πειθαρχίας και της παρεχόμενης ανατροφοδότησης στους μαθητές». Η πειθαρχία εδώ δεν αναφέρεται στους κανόνες και στην άσκηση εξωτερικού ελέγχου, αλλά στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών να πείσουν τους μαθητές να συμμετέχουν στις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στη σχολική τους τάξη (Walberg, 1984). Ο Rutter (1979) επικεντρώθηκε ιδιαίτερα στην έννοια της πειθαρχίας και έδειξε ότι οι μαθητές είναι σε θέση να τηρούν τις αρχές και τις οδηγίες που τους παρέχονται όταν αντιλαμβάνονται ότι η ουσία τους βασίζεται στις γενικές προσδοκίες που τίθενται από το σχολείο, παρά όταν προέρχονται από κάποια ιδιοτροπία του εκπαιδευτικού. Ο Reynolds (1976) στη μελέτη του για τα δευτεροβάθμια σχολεία στην Ουαλία επισήμανε την ανάγκη να αποφεύγεται η σκληρή και πειστική προσέγγιση στην πειθαρχία. Οι Mortimore κ.α. (1988) κατέληξαν σε παρόμοια ευρήματα για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση δείχνοντας ότι ο έπαινος, η θετική ενίσχυση και η ουδέτερη ανατροφοδότηση υπήρξαν περισσότερο αποτελεσματικά από τον έλεγχο που βασίζεται στην έννοια της κριτικής. Σημαντική, τέλος, κρίνεται και η άμεση ή έμμεση ενίσχυση που παρέχεται από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές (Rutter et al, 1979, Reynolds, 1976, Mortimore et al, 1988, Walberg, 1984, Sammons et al, ό.π.:19).

Ο όγδοος παράγοντας αφορά τη «διαδικασία ελέγχου της προόδου των μαθητών», των τάξεων και του σχολείου ολόκληρου. Η διαδικασία αυτή, αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στο διδακτικό – μαθησιακό έργο και συχνά διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανύψωση των προσδοκιών και στη θετική ενίσχυση των μαθητών (Mortimore et al, 1988, Scheerens, 1992, Murphy, 1989, Lezotte, 1989). Η συχνή και συστηματική καταγραφή της μαθητικής προόδου καθεαυτής φαίνεται ότι συνιστά ένα σημαντικό συστατικό των αποτελεσματικών σχολείων. Και αυτό γιατί: α) είναι ένας μηχανισμός για τον καθορισμό του βαθμού στον οποίο οι στόχοι του σχολείου έχουν πραγματοποιηθεί, β) επικεντρώνει την προσοχή του προσωπικού, των μαθητών και των γονιών σε αυτούς τους στόχους, γ) δίνει πληροφορίες για το σχεδιασμό, τις διδακτικές μεθόδους και την αξιολόγηση, και δ) στέλνει ένα σαφές μήνυμα προς τους μαθητές ότι οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για την πρόδό τους (Weber, 1971, Venezky & Winfield, 1979, Edmonds, 1979, 1981, Sizemore, 1985, Mortimore et al, 1988, Scheerens, 1992, Murphy, 1989, Lezotte, 1989, στο: Sammons et al, ό.π.:20).

Ο ένατος παράγοντας αναφέρεται στα «δικαιώματα και ευθύνες των μαθητών». Τόσο η ωριμότητα της συμπεριφοράς των μαθητών όσο και ο έλεγχος των εργασιών τους

στο σχολικό χώρο συμβάλλουν στην αύξηση του αυτοσυναισθήματός τους, κατάσταση που καθορίζει και την επίδοσή τους (Banbura, 1992, Rutter et al, 1979, Smith & Tomlinson 1990, κ.ά.). Οι Trisman κ.ά. (1976) βρήκαν ότι η αρμονική σχέση ανάμεσα σε μαθητή και δάσκαλο έχει ευεργετική επίδραση στην επίδοση του μαθητή, ενώ μια σειρά από άλλες μελέτες αποκάλυψαν ότι οι θετικές σχέσεις ανάμεσα σε δασκάλους και μαθητές είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με την επιτυχία στα σχολικά μαθήματα (Rutter et al, 1979, Coleman et al, 1982, Lightfoot, 1983, Lipsitz, 1984, Banbura, 1992, Rutter et al, 1979, Smith & Tomlinson, 1990, Trisman et al, 1976, κ.ά., στο: Sammons et al, ό.π.:21).

Ο δέκατος παράγοντας αφορά τη «*συνεργασία σχολείου και σπιτιού*». Αρκετές μελέτες έχουν δείξει τις ωφέλειες που προκύπτουν από την ενεργή συμμετοχή των γονέων στη μάθηση των παιδιών τους. Ορισμένες μάλιστα από αυτές υποστηρίζουν ότι τα επιτυχημένα σχολεία είναι, ενδεχομένως, εκείνα τα οποία όχι μόνο εμπλέκουν τους γονείς στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, αλλά και θέτουν αιτήματα προς αυτούς αναφορικά με τη στήριξη των λειτουργιών τους (MacBeath, 1994). Ο Coleman (1993) τόνισε τα οφέλη που έχουν τα σχολεία τα οποία προωθούν την ανάμιξη των γονιών στη μάθηση των παιδιών τους. Οι ιδιαίτεροι τρόποι με τους οποίους τα σχολεία ενθαρρύνουν τις καλές σχέσεις ανάμεσα σ' αυτά και το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών και υιοθετούν την ανάμιξη των γονιών στη μάθηση των παιδιών τους επηρεάζονται από την ηλικία των μαθητών. Διαφοροποιήσεις, βέβαια, είναι δυνατόν να υπάρξουν ανάμεσα στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο Mortimore (1988) παρατηρεί ότι η συμμετοχή των γονέων πολύ συχνά συνδέεται με κοινωνικο-οικονομικούς παράγοντες και επικρατεί η ανησυχία ότι μπορεί άδικα οι ευθύνες για την αποτελεσματικότητα να περάσουν στους γονείς. Οι πραγματικοί μηχανισμοί μέσω των οποίων η συμμετοχή των γονέων επηρεάζει τη σχολική αποτελεσματικότητα δεν είναι εντελώς ξεκάθαροι. Υποστηρίζεται ότι όταν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί έχουν παρόμοιους στόχους και προσδοκίες από τα παιδιά, αυτή η δυαδική στήριξη της διδακτικής διαδικασίας μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό όπλο για τη βελτίωσή της (Jowett et al, 1991, Mortimore, 1993, Coleman, 1994, MacBeath, 1994, Coleman et al, 1993, Mortimore et al, 1988, στο: Sammons et al, ό.π.:21-22).

Ο ενδέκατος, τέλος, παράγοντας σχετίζεται με «*το σχολείο ως μαθησιακός οργανισμός*» (Hopkins, Ainscow & West 1994). Ο Southworth (1994) παρουσιάζει μια ενδιαφέρουσα επισκόπηση των χαρακτηριστικών ενός σχολείου το οποίο υπογραμμίζει την ανάγκη για μάθηση σε πέντε αλληλοσυνδεόμενα επίπεδα: των παιδιών, του δασκάλου, του προσωπικού, της οργανωτικής και της ηγετικής μάθησης. Σημαντική είναι, επίσης, η

ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, γιατί γίνεται σ' ένα συγκεκριμένο πλαίσιο με σκοπό να βελτιώσει τη διδασκαλία συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων και να ικανοποιήσει συγκεκριμένες διδακτικές και άλλες ανάγκες (Levine & Lezotte, 1990, Fullan, 1991, Mortimor, 1988a, κ.ά.). Η εξέλιξη του προσωπικού στα αποτελεσματικά σχολεία επικεντρώνεται στο να βελτιώνει τη διδασκαλία μέσα στην τάξη (Purkey & Smith, 1983, Hallinger & Murphy, 1985, Hopkins Ainscow & West, 1994, Southworth, 1994, Levine & Lezotte, 1990, Fullan, 1991, Mortimore, 1988a, κ.ά., στο: Sammons et al, ό.π.:22-24).

Όπως υποστηρίζει ο Scheerens (1992), οι μελέτες που αφορούν τα αποτελεσματικά σχολεία, που προαναφέρθηκαν, δεν θα έπρεπε να επικεντρώνονται μόνο στη διδασκαλία και τη μάθηση, αλλά στις συνολικές διαδικασίες των σχολείων, όπως στην ηγεσία του διευθυντή, την οργάνωση του σχολείου, και άλλα συναφή θέματα. Μπορεί να ακούγεται απλοϊκό, αλλά τα αποτελεσματικά σχολεία είναι γεμάτα ζωή, γεμάτα ενθουσιασμό και αποτελούν συνεχώς ανανεώσιμους οργανισμούς. Είναι λοιπόν σημαντικό να οργανωθούν με τέτοιο τρόπο ώστε να επικρατεί ένα θετικό ήθος και μια μαθησιακή ατμόσφαιρα, η οποία θα επιτρέπει στο κάθε παιδί να πετυχαίνει το μέγιστο δυνατό και όπου ο κάθε ενήλικας θα βοηθά κάθε παιδί να αναπτυχθεί ολόπλευρα και πολύπλευρα (Smith, 2002:4).

2.2 Αποτελεσματικός διευθυντής

Όπως προαναφέρθηκε, στενά συνδεδεμένος με την έννοια του αποτελεσματικού σχολείου, των εκπαιδευτικών και της εκπαίδευσης είναι ο ρόλος του διευθυντή του οποίου η προσωπικότητα, οι διοικητικές και λοιπές ικανότητες, η επιστημονικότητα και άλλα ακόμα προσόντα επηρεάζουν σημαντικά τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Η πρόοδος, η βελτίωση και η αλλαγή ενός σχολείου, όπως αναφέρεται στη σχετική βιβλιογραφία, συνδέεται στενά με τους πολλαπλούς ρόλους του διευθυντή. Οι ρόλοι αυτοί παραπέμπουν σ' ένα σύνολο προσόντων, καθηκόντων, λειτουργιών και προσδοκιών που ο ίδιος επιτελεί μέσα στα πλαίσια ενός οργανισμού ή μιας ομάδας (Σαΐτης, 2002:93).

Εκτός από τον παιδαγωγικό, επιστημονικό και διοικητικό ρόλο, ο διευθυντής οφείλει να διαθέτει την ανάλογη προσωπικότητα, ικανότητα, γνώση για να εναρμονίζει σημαντικά τη λειτουργία του σχολείου. Ο διευθυντής είναι αναγκαίος, δηλαδή, να έχει την ικανότητα να χειρίζεται με επιτυχία τις ανθρώπινες σχέσεις, προκειμένου να δημιουργήσει και να διατηρήσει τη συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού. Κατά τον Willower

(1986) «Οι διευθυντές θα πρέπει να είναι πολιτικά επιτήδεια άτομα που μπορούν να αντιμετωπίσουν πολλαπλές απαιτήσεις από το περιβάλλον και να συμπεριφέρονται κατά τέτοιο τρόπο ώστε αφενός να είναι αποδεκτοί και αφετέρου να εξασφαλίζουν την απαιτούμενη εσωτερική αυτονομία όσον αφορά την υπεύθυνη λήψη αποφάσεων» (Willower, 1986, στο: Μπαϊρακτάρης, 2003:82-83). Δεδομένου ότι ο διευθυντής δραστηριοποιείται σε ένα περιβάλλον που όλοι οι εργαζόμενοι έχουν περίπου την ίδια επαγγελματική προέλευση με πανεπιστημιακές σπουδές και διαθέτουν παιδαγωγική και εκπαιδευτική πείρα, οφείλει να διαθέτει εκπαίδευση και εξειδίκευση υψηλού επιπέδου στο αντικείμενο της διδασκαλίας του και τη διδακτική αλλά και παράλληλα ένα υψηλό επίπεδο εξειδίκευσης στη διοίκηση (Μπαϊρακτάρης, ό.π.: 82).

Είναι αυτονόητο ότι για να επιτευχθούν οι σκοποί και οι στόχοι ενός σχολείου πρέπει να συμβάλλει ενεργά και ουσιαστικά ο διευθυντής του, θέτοντας χρονοδιαγράμματα για την επίτευξη αυτών των στόχων και επιδιώκοντας να έχει την καλή συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων μελών της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής προσπαθεί με τη συμπεριφορά και το δυναμισμό του να μεταδώσει στο σύλλογο των διδασκόντων, στους γονείς αλλά και στους μαθητές το όραμα για το πώς θα ήθελε να είναι το σχολείο. Για την υλοποίηση του οράματός του προσπαθεί να κατανέμει υποχρεώσεις και ευθύνες στα μέλη του διδακτικού προσωπικού όχι με αυταρχικότητα, (Hoy & Miskel, 1996, Dunham, 1995, Whaley, 2001, Trail, 2000) αλλά με σωστή επικοινωνία και συνεργασία, δημιουργώντας ένα άριστο επικοινωνιακό κλίμα, το οποίο θα συμβάλει τόσο στην επίτευξη των βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων στόχων όσο και των οραμάτων που έχουν διαμορφωθεί από κοινού στη σχολική μονάδα. Η δημιουργία θετικού κλίματος από το διευθυντή και το διδακτικό προσωπικό στηρίζεται στην ανοικτή επικοινωνία όλων των εμπλεκόμενων φορέων, στη συλλογική προσπάθεια για την πρόοδο των μαθητών τους, στη συναδελφικότητα του προσωπικού καθώς και των ομαλών σχέσεων εκπαιδευτικών-διευθυντή (Sergiovanni, 1990). Η δημιουργία της ατμόσφαιρας αυτής έχει ως αποτέλεσμα την καλύτερη και γρηγορότερη επίλυση των προβλημάτων που ανακύπτουν στο σχολείο. Καλή επικοινωνία οφείλει, επίσης, να εδραιωθεί ανάμεσα σε γονείς και το σχολείο, κατάσταση που αποτελεί μέλημα όχι μόνο του διευθυντή αλλά και των εκπαιδευτικών.

Η συνεχής επικοινωνία όλων των φορέων για την πραγμάτωση των στόχων που έχουν θέσει από κοινού προς όφελος των μαθητών σκιαγραφεί το στίγμα της ύπαρξης ενός αποτελεσματικού σχολείου και συμβάλλει στη δημιουργία του κλίματος που επικρατεί σ' αυτό (Πασιαρδή, 2000:41-51, 2001α, 2001β). Η άποψη αυτή τεκμηριώνεται και από

διάφορους ερευνητές οι οποίοι υποστηρίζουν ότι «...το κλίμα σε ένα εκπαιδευτήριο μπορεί να είναι ευχάριστο και δημιουργικό ή καταθλιπτικό και απωθητικό. Μπορεί να δίνει την εικόνα εγρήγορσης ή μια εικόνα στατική. Μπορεί να αποπνέει αίσθηση έμπνευσης και αισιοδοξίας ή φθοράς και απογοήτευσης». Τα χαρακτηριστικά αυτά που διακρίνουν ένα εκπαιδευτήριο και καθορίζουν την «ατμόσφαιρα» που επικρατεί μέσα σ' αυτό συνθέτουν το κλίμα του οργανισμού που το συναντάμε με διάφορες ονομασίες όπως: κουλτούρα (culture), οικολογία (ecology), κλίμα (climate), ατμόσφαιρα, και ήθος (Ανθοπούλου, 1999).

Σύμφωνα με τους Sykes & Blendinger (1991) και Southworth (1990), για τη δημιουργία ή την αλλαγή της κουλτούρας σε μια σχολική μονάδα υπεύθυνος είναι ο διευθυντής της, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν εμπλέκονται και άλλοι παράγοντες στη δημιουργία της. Οι σημαντικότεροι από αυτούς είναι το διδακτικό προσωπικό, οι διοικητικοί προϊστάμενοι, οι σχολικοί σύμβουλοι, ο κοινωνικός περίγυρος, το αναλυτικό πρόγραμμα και η υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας (Sykes & Blendinger, 1991, Southworth, 1990, στο: Ματσαγγούρας, 1998:150-151).

Αρκετά έχουν, επίσης, γραφεί για τις σωστές διαπροσωπικές σχέσεις και τη μορφή της εξουσίας που υιοθετεί ο διευθυντής συνεπικουρούμενος βέβαια και από το υπόλοιπο προσωπικό. Ως προς τις μορφές ισχύος διακρίνονται πέντε επιμέρους εκφάνσεις απ' όπου οι ηγέτες αντλούν την κοινωνική τους δύναμη. Αυτές είναι: η ισχύς της αμοιβής (reward power), ισχύς του καταναγκασμού (coercive power), νόμιμη ισχύς (legitimate power), ισχύς της αναφοράς (referent power), ισχύς της αυθεντίας (expert power). (Γεώργας, 1990, Κάντας, 1997, στο: Ματσαγγούρας, 1998:151)

Εξάλλου καλές διαπροσωπικές σχέσεις των διευθυντών σε συνδυασμό με τις οργανωτικές διαδικασίες αποφέρουν ηθική ικανοποίηση στο διδακτικό προσωπικό και αύξηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων που τελικά καταλήγει εις όφελος των μαθητών και της σχολικής μονάδας (Kavouri & Ellis, 1994). Οι αποτελεσματικοί διευθυντές παρά την πείρα τους, προσπαθούν συνεχώς να προσθέσουν περισσότερα στις γνώσεις και στις δεξιότητες που κατέχουν γιατί «η πείρα δεν είναι κάτι που κερδίζεται και το απολαμβάνουμε για πάντα. Είναι μια συνεχής διαδικασία» (Πασιαρδής, 1994:173). Ένας διευθυντής είναι αποτελεσματικός, όταν είναι αμερόληπτος, όταν καθορίζει στόχους και προσδοκίες, επιμερίζει και αναθέτει σε κάθε μέλος συγκεκριμένη εργασία, συμβουλευέται πριν από κάθε απόφαση τα μέλη των διδασκόντων και τους δίνει τη δυνατότητα να συμβάλουν στη διαμόρφωση κάποιας απόφασης που τους αφορά άμεσα ή έμμεσα και όταν, τέλος,

συμπαρίσταται στα υπηρεσιακά και προσωπικά προβλήματα του προσωπικού του σχολείου του (Lipham, 1982, Κάντας, 1997, Hargreaves & Fullan, 1995, Kavouri & Ellis, 1994, στο: Ματσαγγούρας, 1998:151-153).

Αναλυτικότερα οι ενέργειες που χαρακτηρίζουν ένα διευθυντή ως αποτελεσματικό είναι οι ακόλουθες (Ματσαγγούρας, 1998:177)

- δημιουργία μιας οργανωτικής κουλτούρας συλλογικών οραμάτων και στόχων για το σχολείο
- ενίσχυση των αντιλήψεων και των πρακτικών της συλλογικής αυτονομίας.
- ιδιαίτερη σημασία που δίδει στις προτάσεις των διαφωνούντων
- βελτίωση των τρόπων επικοινωνίας μεταξύ του διδακτικού προσωπικού, με σκοπό να αντιμετωπίζονται από κοινού τα προβλήματα συμπεριφοράς και η δημιουργία μιας θετικής εικόνας για το σχολείο
- ελαχιστοποίηση των διαφορών εξουσίας μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού
- καλλιέργεια στους μαθητές της αίσθησης ότι «ανήκουν» στο σχολείο τους
- οργάνωση των πειθαρχικών διαδικασιών και η διατύπωση των κανονισμών κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να ενθαρρύνεται η αυτοπειθαρχία
- δημιουργία θετικής επικοινωνίας με τους γονείς και τους κοινωνικούς φορείς
- βελτίωση της εμφάνισης του σχολικού κτιρίου και του σχολικού χώρου

Με τις παραπάνω ενέργειές του ο διευθυντής του σχολείου μπορεί να συμβάλλει βελτιωτικά στις σχέσεις των προσώπων που εμπλέκονται με τη σχολική κοινότητα. Ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου, επομένως, μπορεί να εξεταστεί είτε «μονοδιάστατα», αναφορικά με το διαχειριστικό-διοικητικό ή ηγετικό-παιδαγωγικό ρόλο, είτε «πολυδιάστατα», δηλαδή, σε σχέση με τη διοίκηση-οργάνωση του σχολείου, την εποπτεία, την υποστήριξη, την ενίσχυση του προσωπικού, τον καθορισμό των σκοπών, και τη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας.

Από τα πορίσματα των περισσότερων ερευνών προκύπτει ότι ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι πολυδιάστατος και αντιμετωπίζεται πλέον ως ένα πλέγμα ρόλων όπως: α) ο ηγέτης δάσκαλος, β) ο γενικός διευθυντής, γ) ο επαγγελματίας και επιστήμονας διευθυντής, δ) ο διοικητικός και εκπαιδευτικός ηγέτης, και ε) ο οργανωτής προγράμματος (Brumaker & Simon, 1987:72-73, Day, et al. 2000).

Οι πολλαπλές αυτές ευθύνες, λειτουργίες και προσμονές από την πλευρά του διευθυντή, καθώς και τα καθήκοντά του, όπως αυτά του επιβάλλονται από τις

προϊστάμενες αρχές, δυσχεραίνουν το έργο του και απαιτούν την υιοθέτηση στρατηγικών διοίκησης κατανομής ρόλων και ευθυνών.

Στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται δύο κυρίως βασικές κατηγορίες χαρακτηριστικών ενός «καλού» ή «αποτελεσματικού» διευθυντή. Η γνώση της φύσης των ανθρωπίνων σχέσεων και η διάκριση μεταξύ ηγεσίας και διοίκησης (Lang, 1999). Για το σκοπό αυτό και για να πετύχει το έργο του διευθυντή, απαιτείται ανάμεσα στα άλλα, να έχει ευελιξία ως προς τις ανθρώπινες σχέσεις και να διαθέτει ισχυρή προσωπικότητα.

Επιπρόσθετα, ο διευθυντής οφείλει να επιδεικνύει ικανότητα στη διαχείριση των οικονομικών πόρων της σχολικής μονάδας και να έχει σαφή αντίληψη του συστήματος εξουσίας που του έχει ανατεθεί. Τέλος, εκτός από τα διοικητικά, τα οικονομικά, και τα διαχειριστικά έργα, που επιτελεί ο διευθυντής, οφείλει να είναι υπεύθυνος και για το παιδαγωγικό και διδακτικό του έργο. Πιο συγκεκριμένα, οι πολλαπλές αυτές δεξιότητες-ικανότητες που θεωρούνται αναγκαίες για την επίτευξη του έργου του διευθυντή μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

- *επικέντρωση στην καθοδήγηση*: ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για το επίπεδο της καθοδήγησης και βασίζεται αρκετά στην ανάθεση εργασιών. Η ηγεσία του διευθυντή είναι αυτή της παρακολούθησης του τι συμβαίνει αλλά και της συμμετοχής του στον καθορισμό κατευθύνσεων για τους ρόλους που ανατίθενται στο προσωπικό του σχολείου.
- *Εστίαση στον εκπαιδευτικό*: οι διευθυντές υποστηρίζουν τους δασκάλους μέσω μηχανισμών, όπως η θεσμοθέτηση του επαίνου, η επιτήρηση της επαγγελματικής εξέλιξή τους, η εκπαιδευτική πρόκληση των δασκάλων ώστε να σκέφτονται αυτό που κάνουν, η ενθάρρυνση να δεχτούν καινούριες ευκαιρίες, το να τους κρατούν ενήμερους και να είναι διαθέσιμοι για το προσωπικό τους.
- *ευρύτητα γνώσης*: οι διευθυντές είναι συνήθως καλά πληροφορημένοι για τις σύγχρονες εκπαιδευτικές τάσεις, διασφαλίζοντας ότι το σχολείο επωφελείται των νέων ευκαιριών και των νέων εκπαιδευτικών τάσεων.
- *λήψη αποφάσεων*: οι διευθυντές έχουν σημαντικό ρόλο στη δημιουργία αποτελεσματικών διαδικασιών στη λήψη αποφάσεων, εστιάζοντας σε καθορισμένους σχολικούς στόχους και κατευθύνσεις μέσω της συμμετοχικότητας και συλλογικότητας.
- *συμβολική και πολιτιστική αντίληψη*: στα πλαίσια αυτής της λειτουργίας οι διευθυντές χρησιμοποιούν τα φανερά και τα κρυφά μηνύματα τα οποία

κοινοποιούνται από τις πράξεις τους για να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των άλλων εποικοδομητικά.

- *αξίες*: οι αξίες των διευθυντών ασκούν επιρροή στον τύπο της ηγεσίας που εφαρμόζεται.
- *επικέντρωση στους γονείς και στην κοινότητα*: οι διευθυντές επιδιώκουν να εξασφαλίσουν τόσο την πρόσβαση όσο και συμμετοχή των γονέων στο σχολείο, καθώς και την αίσθηση ότι το σχολείο κατανοεί και ανταποκρίνεται στις γονικές και κοινοτικές προσδοκίες.
- *επικέντρωση στο μαθητή*: οι πράξεις του διευθυντή εκτός τους γονείς και την κοινότητα, είναι σημαντικές συμβολικά για τους μαθητές. Κίνητρα, όπως, η δημόσια αναγνώριση, χρησιμοποιούνται για να ενθαρρύνουν τις κατάλληλες συμπεριφορές των μαθητών.
- *μάρκετινγκ του σχολείου*: μέσα από τη σχολική προώθηση, τις δημόσιες σχέσεις και τους δεσμούς με την κοινότητα, ο διευθυντής έχει έναν ρόλο-κλειδί να εξασφαλίσει, δηλαδή, ότι, η εικόνα που προβάλλει το σχολείο είναι θετική με ότι αυτό συνεπάγεται.
- *μελλοντικοί προσανατολισμοί*: ο διευθυντής εξασφαλίζει την ύπαρξη ενός κοινού σχολικού οράματος καθώς και ότι υπάρχει μια ομοφωνία των σχολικών στόχων και των προτεραιοτήτων που αναδύονται από το κοινό αυτό όραμα.
- *ευαισθησία στο εναλλασσόμενο εκπαιδευτικό κλίμα*: ο διευθυντής έχει συνείδηση και είναι ευαίσθητος στις αλλαγές του εκπαιδευτικού κλίματος.

Αν και είναι προφανές ότι οι πολλαπλοί αυτοί ρόλοι παραπέμπουν σε ρόλους διευθυντών σε μη ελληνικά σχολεία, παρατηρείται ότι περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων από ποικίλους τομείς, όπως την εκπαιδευτική καθοδήγηση και τη σχολική διοίκηση. Η πολυπλοκότητα αυτή των καθηκόντων όσο και του έργου που επιτελεί ο διευθυντής απαιτούν την ύπαρξη μιας ποικιλίας ιδιοτήτων οι οποίες εντοπίστηκαν σε έρευνες που αφορούσαν τα αποτελεσματικά σχολεία (Μπαϊρακτάρης, 2003:83).

Οι ιδιότητες αυτές που αναφέρονται στα βασικά συστατικά στοιχεία μιας «καλής-αποτελεσματικής» διοίκησης περιλαμβάνουν την ισχυρή και με στόχους διοίκηση από τους διευθυντές, την ευρεία συναίνεση και συνέπεια των διευθυντών πάνω στους στόχους του σχολείου, τις αξίες, την αποστολή και την πολιτική του, τη συνεργασία ανάμεσα στους διευθυντές και τους υποδιευθυντές. Ανάλογες ιδιότητες αποτελούν η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αποφάσεις σχετικές με τους στόχους, τις αξίες και την αποστολή του σχολείου, το επαγγελματικό και τεχνικό υπόβαθρο όσον αφορά τη συνεργασία, τους

κανόνες για τη συνεχή βελτίωση του προσωπικού και των μαθητών. Τέλος, η ενιαία ηγετική στρατηγική η οποία προάγει τη βελτίωση εκπαιδευτικών, μαθητών και στοιχείων της κουλτούρας του σχολείου, καθώς και η αυξημένη δυνατότητα για παρέμβαση στη λύση προβλημάτων σχετικών με την εφαρμογή μεταρρυθμίσεων, αποτελούν ιδιότητες καλής και αποτελεσματικής διοίκησης (Bolam, 1993, στο: Μπαϊρακτάρης, ό.π.: 83).

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειώσουμε ότι οι ρόλοι στους οποίους καλούνται να ανταπεξέλθουν στις μέρες μας οι διευθυντές έχουν αλλάξει σημαντικά από τη δεκαετία του '70. Συχνά χρησιμοποιούνταν οι όροι «αυταρχικός» και «εκτελεστικός» διευθυντής, ενώ σε σχέση με τη σήμερα όπου του προσδίδεται η ιδιότητα του «ηγέτη επαγγελματία». Η τελευταία αυτή έννοια είναι πολυδιάστατη και αναφέρεται σε ποικίλους ηγετικούς παράγοντες, βάσει των οποίων έχουν αναπτυχθεί βασικά μοντέλα, όπως το μοντέλο της δομικής, της ανθρώπινης, της πολιτικής, της συμβολικής και της εκπαιδευτικής ηγεσίας (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000:8). Μόνο τέτοιου είδους μοντέλα ηγεσίας μπορούν να εξηγήσουν το πολυδιάστατο και σύνθετο έργο των σημερινών διευθυντών των σχολείων για να διασφαλίσουν μια ποιοτική εκπαίδευση με υψηλά επίπεδα μόρφωσης και μάθησης.

2.3. Αποτελεσματική ηγεσία

Είναι αναμφισβήτητο ότι η έννοια της ηγεσίας θεωρείται ζωτικής σημασίας για τις ομάδες, τους οργανισμούς, τις χώρες ακόμα και για ολόκληρο τον κόσμο και περικλύει διάφορες έννοιες και σημασίες όπως θα φανεί στη συνέχεια (MacBeath & Myers, 1999, Sergiovanni, 1992, 1995, 2000). Ορισμένοι θεωρούν την ηγεσία ως τη διαδικασία εκείνη, η οποία οδηγεί μια ομάδα να δράσει σύμφωνα με τους σκοπούς του ηγέτη της, όπως αυτό συμβαίνει σε κάποιο οικονομικό οργανισμό ή επιχείρηση, ή σύμφωνα με κοινούς σκοπούς, όπως στην περίπτωση ενός σχολείου (Sergiovanni, 1996, Cartwright & Zander, 1953). Άλλοι μελετητές αποδίδουν στην ηγεσία περιεχόμενο που συνδέεται με εγγενή χαρακτηριστικά συγκεκριμένων ατόμων (Sergiovanni, 1996, Cartwright & Zander, 1953, Katz, 1974, στο: Παπαναούμ, 1995:32-33). Ο Gardner (1990), ερμηνεύει την ηγεσία ως τη διαδικασία της πειθούς με την οποία ένα άτομο παρακινεί μια ομάδα να επιδιώξει να πραγματοποιήσει αντικείμενα που πιστεύει ότι είναι απαραίτητα και συμμερίζονται απόλυτα και από τους οπαδούς του. Ο Whitaker (1983), κατανοεί την ηγεσία ως την επίδραση της ομαδικής δραστηριότητας στον προσδιορισμό του τι χρειάζεται να γίνει, πώς να γίνει και αν αυτό έχει γίνει με επιτυχία. Στη περίπτωση αυτή η ηγεσία παραπέμπει στις οργανωτικές

δραστηριότητες των μελών της ομάδας (Gardner, 1990, Whitaker, 1983, στο: Παπαναούμ, ό.π.:78, Hord, 1992, Leitwood, 1994, Hoy & Miskel, 1996).

Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητο να αποσαφηνιστεί ότι οι έννοιες της ηγεσίας και της διεύθυνσης δεν είναι ταυτόσημες. Η διεύθυνση βασίζεται στην επίσημη θέση εξουσίας για τη διαμόρφωση και μετασχηματισμό της οργανωτικής συμπεριφοράς, ενώ η ηγεσία πηγάζει από διαδικασίες κοινωνικής επιρροής (Μιχόπουλος, 1998β, στο: Μιχόπουλος, 2004:77, Τσίμπος, 2005). Την άποψη αυτή επιβεβαιώνει και ο Hollander (1985), ο οποίος τονίζει ότι η ηγεσία, ως διαδικασία, είναι χρήση επιρροής για την κατεύθυνση και το συντονισμό των δραστηριοτήτων της ομάδας προκειμένου αυτή να επιτύχει τους επιθυμητούς ομαδικούς ή οργανωτικούς στόχους (Hollander, 1985, στο: Μιχόπουλος, ό.π.:77). Τι είδους προσωπικότητα έχει ο ηγέτης; Σύμφωνα με τους Caldwell and Spinks (1992), Telford (1996), ο ηγέτης ορίζεται ως: α) το πρόσωπο που ασκεί την εξουσία και παίρνει σημαντικές αποφάσεις, β) το πρόσωπο που έχει ως έργο του τη διεύθυνση και το συντονισμό των δραστηριοτήτων της ομάδας που αποβλέπουν στην υλοποίηση των κοινών τους στόχων, γ) το πρόσωπο που μπορεί να επηρεάζει τα μέλη μιας οργανωμένης ομάδας στο να θέτουν και να υλοποιούν κοινούς στόχους, δ) το πρόσωπο που έχει την ικανότητα να βοηθά τους άλλους να κατανοήσουν κάτι που κάνουν και το λόγο που το κάνουν (Caldwell and Spinks, 1992, Telford, 1996, στο: Ματσαγγούρας, 2000:173). Τα παραπάνω χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ηγέτη παραπέμπουν άμεσα στις ιδιότητες καθώς και στην ποιότητα της ηγεσίας αναφορικά με τη σχολική οργάνωση, το κλίμα και τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη μιας σχολικής μονάδας, τα οποία περιγράφονται αναλυτικότερα στη συνέχεια (MacBeath, & Myers, 1999:127-128, Harris & Chapman, 2002, Harris, 2005, Harris & Muijs, 2006, Harris & Tomson, (2006).

2.3.1 Αποτελεσματικός ηγέτης

Οι πρώτες ερευνητικές προσεγγίσεις που έλαβαν υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά του ηγέτη στον καθορισμό της αποτελεσματικής ή μη συμπεριφοράς του διεξάγονται στο τέλος της δεκαετίας του 1950 (Stogdill, 1948), αν και οι έρευνες του είδους αυτού κορυφώθηκαν τη δεκαετία του 1980. Οι Ritchie & Moses (1983) στη μελέτη τους παρέχουν ένα σύνολο γνωρισμάτων και χαρακτηριστικών που μετρήθηκαν σε ένα κέντρο αξιολόγησης και έδειξαν ένα θετικό συσχετισμό με τη διευθυντική επιτυχία. Τα γνωρίσματα αυτά είναι: ικανότητα προφορικής επικοινωνίας, ενεργητικότητα, επιρροή, ανοχή της αβεβαιότητας, αντίσταση στην πίεση, οργάνωση και σχεδιασμός, εσωτερικά

πρότυπα εργασίας, η ανάγκη για πρόοδο, το εύρος των ενδιαφερόντων, η ευελιξία συμπεριφοράς, η επίγνωση του κοινωνικού περιβάλλοντος. Ο Stogdill (1981), στη δική του μελέτη κατέληξε ότι ο ηγέτης χαρακτηρίζεται από τα ακόλουθα γνωρίσματα: ισχυρή τάση για υπευθυνότητα και πραγμάτωση του έργου, επιμονή στην επίτευξη των στόχων, πρωτοτυπία στην επίλυση των προβλημάτων, τάση για ανάληψη πρωτοβουλιών, ικανότητα επηρεασμού της εργασιακής συμπεριφοράς (Ritchie & Moses, 1983, Stogdill, 1981, στο: Μιχόπουλος, 2004:78-79).

Όπως φαίνεται από τα όσα προηγήθηκαν οι θεωρίες που έχουν διαμορφωθεί για το χαρισματικό ηγέτη αναφέρονται πρώτον, στις συναισθηματικές αποκρίσεις των υφισταμένων προς την ηγεσία (αυτοσυναίσθημα, αξίες, κίνητρα, βαθμός εμπιστοσύνης προς τον ηγέτη), και δεύτερο στο βαθμό που ο ηγέτης εδραιώνει και προωθεί κάποιο όραμα μαζί με τους υφισταμένους του, τρίτο διατηρεί θετική εικόνα στις αντιλήψεις τους, έχει την εμπιστοσύνη τους, δημιουργεί αλλά και αναμένει από αυτούς υψηλές προσδοκίες. Με άλλα λόγια το χαρακτηριστικό της χαρισματικής ηγεσίας είναι ότι ο ηγέτης καταφέρνει να κάνει τους υφισταμένους του να ενδιαφέρονται για συμφέροντα ευρύτερης οργάνωσης παρά για το δικό τους προσωπικό συμφέρον.

Οι Conger & Kanungo (1987), θεωρούν ότι το «*χάρisma του ηγέτη*» δεν είναι παρά φαινόμενο «*απόδοσης*» από την πλευρά των οπαδών. Χαρισματικός ηγέτης, δηλαδή, είναι αυτός που έτσι τον βλέπουν οι οπαδοί ή οι υφιστάμενοί του. Το χάρisma αυτό που αποδίδεται στον ηγέτη, παρουσιάζει τις ακόλουθες μορφές συμπεριφοράς: εξτρεμιστικό όραμα, ρισκοκίνδυνη συμπεριφορά, χρήση μη συμβατικών στρατηγικών, ακριβής αξιολόγηση της κατάστασης, αξιοποίηση της δυσαρέσκειας, μετάδοση αυτοπεποίθησης και τέλος χρήση της προσωπικής ισχύος (Conger & Kanungo, 1987, στο: Κάντας, 1998:177).

Οι μορφές αυτές συνιστούν τα βασικά χαρακτηριστικά της πετυχημένης ηγεσίας, η οποία παρουσιάζει έντονες συναισθηματικές ιδιότητες αλλά και μη συμβατικές στρατηγικές. Βέβαια, έχοντας ορίσει την ηγεσία ως μια τέτοια διαδικασία, θα πρέπει να την διαφοροποιήσουμε από τη διαδικασία παροχής εντολών ή διαταγών ή ακόμη δωροδότησης ή συμμόρφωση κάποιων ατόμων προκειμένου να υπακούουν σ' αυτές τις εντολές ή διαταγές. Την άποψη αυτή ο Sergiovanni (1992) την περιγράφει ως «*παιδαγωγική ηγεσία*». Τη θεμελιώνει μέσα από ένα χρήσιμο διαχωρισμό τεσσάρων μορφών της ηγεσίας όπως: τη «*γραφειοκρατική*», την «*οραματιστική*», την «*επιχειρησιακή*» και την «*παιδαγωγική*». Η γραφειοκρατική ηγεσία, χαρακτηρίζεται από συστήματα τα οποία δίνουν έμφαση στην επιτήρηση, την αξιολόγηση και τα κίνητρα. Η οραματιστική

βασίζεται στην έμπνευση και «στη δύναμη του προφορικού λόγου για το τι πρέπει να γίνει». Η επιχειρησιακή ηγεσία, εφαρμόζοντας τις αρχές της αγοράς, ενθαρρύνει τον ανταγωνισμό, τα κίνητρα και την κατάταξη σε κατηγορίες του τύπου: κερδισμένοι και χαμένοι. Η παιδαγωγική ηγεσία κατασκευάζει και επενδύει στο επαγγελματικό δυναμικό των εκπαιδευτικών. Μέσα στο πλαίσιο αυτό η παιδαγωγική ηγεσία φαίνεται να ταυτίζεται με τη «δυναμική», όπως περιγράφεται από το Sergiovanni. Επομένως, ο πλέον κατάλληλος όρος για την παιδαγωγική ηγεσία είναι η «δυναμική ηγεσία» γιατί, ανάμεσα στα τέσσερα είδη ηγεσίας, η παιδαγωγική απαιτεί τη μεγαλύτερη εσωτερική δύναμη και ηθική ακεραιότητα. Η δυναμική ηγεσία δεν είναι δυνατή με την έννοια της άσκησης προσωπικής ή θεσμικής εξουσίας, αλλά δυνατή από την άποψη της εσωτερικής πεποίθησης ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν μέσω της ενδυνάμωσης της θέσης και της αφοσίωσης των άλλων, ακόμη και με το τίμημα της υποβίβασης του εαυτού μας (MacBeath & Myers, 1999).

Ας εξετάσουμε, όμως, ποια είναι τα ουσιαστικά χαρακτηριστικά που οφείλει να έχει ένας αποτελεσματικός ηγέτης. Σύμφωνα με το Ζαβλανό (2003:187-188) ο ηγέτης έχει όραμα και πιστεύει ότι η ποιότητα αποτελεί τον πρωταρχικό σκοπό για κάθε εκπαιδευτικό. Είναι πρότυπο για τους άλλους. Εμπυγχώνει το προσωπικό και του αναθέτει εξουσία, ώστε να έχει έλεγχο του δικού του χώρου εργασίας. Ενεργεί ως μέντορας με σύνεση και με σωστές συμβουλές καθοδηγεί τους νεότερους. Εμπνέει και να παρακινεί το ανθρώπινο δυναμικό. Ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και προωθεί τις καινοτομίες. Διατυπώνει στόχους και στρατηγικές. Είναι αποτελεσματικός στην επικοινωνία. Προσαρμόζεται στις αλλαγές. Δίνει έμφαση στην ικανοποίηση των αναγκών του προσωπικού και των μαθητών. Συντονίζει και να υποστηρίζει την ομαδική εργασία. Επιλύει προβλήματα. Κατανοεί τα προβλήματα των υφισταμένων. Γνωρίζει τις νέες εξελίξεις της τεχνολογίας. Διαχειρίζεται την αβεβαιότητα. Παρέχει πρόσβαση στις πληροφορίες. Δίνει έμφαση στην εκπαίδευση και την κατάρτιση. Είναι κοινωνικά υπεύθυνος και έχει αυτογνωσία.

Στο μεγαλύτερο μέρος της σχετικής βιβλιογραφίας η ηγεσία ταυτίζεται με την άσκηση του διευθυντικού ή εποπτικού ρόλου. Κατά τους Katz και Kahn (1978), ηγεσία αναφέρεται όταν ένα πρόσωπο ασκεί επιρροή και κάποια άλλα πρόσωπα υφίστανται αυτή την επιρροή. Σε αντίθετη περίπτωση δεν υπάρχει ηγεσία. Βασικό χαρακτηριστικό της ηγεσίας είναι να υπάρχει διαφοροποιημένη συμπεριφορά από την τυπική. Σύμφωνα με τον Hollander (1985) ηγεσία είναι μια διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο επηρεάζει μια ομάδα με σκοπό να επιτευχθούν οι επιθυμητοί στόχοι αυτής της ομάδας ή της οργάνωσης. Εκφράζεται μέσα από τρεις κυρίως μορφές: α) ως χαρακτηριστικό της θέσης όπου η επιρροή πηγάζει από τη θέση και όχι από το ίδιο το άτομο, β) ως εγγενές χαρακτηριστικό του ατόμου, και γ) ως

κατηγορία συμπεριφοράς. Κατά την άσκηση της διοίκησης με βάση την εξουσία που δίνει η συγκεκριμένη θέση ισχύει το στοιχείο της προσωπικής επιρροής που χαρακτηρίζει την ηγεσία. Η διαφορά ανάμεσα στην άσκηση της διοίκησης και τη διάχυση του έργου της ηγεσίας εξακολουθεί να παραμένει ανοικτή και μερικοί εκτιμούν ότι πρόκειται για δύο διαφορετικά πράγματα. Για παράδειγμα, οι Bennis & Nanus (1985) υποστηρίζουν ότι οι διευθυντές (managers) είναι αυτοί που κάνουν τα πράγματα «σωστά», ενώ οι ηγέτες είναι αυτοί που κάνουν τα «σωστά πράγματα» (Katz & Kahn, 1978, Hollander, 1985, Bennis & Nanus, 1985, στο: Κάντας, ό.π.:131).

Η βιβλιογραφία των δεκαετιών '70 και '80 αναφορικά με την ηγεσία, και τους αποτελεσματικούς ηγέτες, επανεξέτασε τα προσωπικά χαρακτηριστικά και τις ηγετικές ικανότητες. Πρωταρχικά συνέβαλλε στο να γίνει αντιληπτή η επίδραση των προσωπικών χαρακτηριστικών και των ατομικών συμπεριφορών των αποτελεσματικών ηγετών και του ρόλου τους στο να καθιστούν τους οργανισμούς επιτυχείς. Οι μελέτες διαχώρισαν τους ηγέτες από τους διαχειριστές και εισήγαγαν ένα νέο χαρακτηριστικό της ηγεσίας το «όραμα» ενώ παράλληλα ερεύνησαν τη σπουδαιότητα των ιδιοτήτων της νέας ηγεσίας. (Mendez-Morse, 1992).

Αυτή η νέα πτυχή της ηγεσίας προβάλλεται ως «οραματιστική ηγεσία» και περιλαμβάνει τέσσερις διαφορετικούς τύπους οράματος: οργάνωση, μέλλον, προσωπικό, και στρατηγική (Manasse, 1986). Το οργανωτικό όραμα ενέχει την ύπαρξη ολοκληρωμένης εικόνας των συστατικών στοιχείων τόσο του ίδιου του συστήματος όσο και η κατανόηση των συσχετισμών τους. Όπως περιγράφει ο Manasse (1986:157) «...το μελλοντικό όραμα αποτελεί μία περιεκτική εικόνα του πως ένας οργανισμός θα εμφανίζεται σε κάποιο σημείο στο μέλλον, συμπεριλαμβανομένης και ποιας θέσης θα έχει μέσα στο περιβάλλον του και ποια θα είναι η εσωτερική του λειτουργία». Το προσωπικό όραμα περιλαμβάνει τις προσωπικές προσδοκίες του ηγέτη για τον οργανισμό και δρα ως κίνητρο για τις πράξεις του ηγέτη που θα συνδέσουν το οργανωτικό και μελλοντικό όραμα. Κατά τον ίδιο (Manasse, 1986:162) «...το στρατηγικό όραμα εμπεριέχει τη σύνδεση της πραγματικότητας του παρόντος(οργανωτικό όραμα) με τις πιθανότητες του μέλλοντος (μελλοντικό όραμα) με ένα μοναδικό τρόπο (προσωπικό όραμα) που αρμόζει στον οργανισμό και τον ηγέτη του».

Σημαντική διάσταση του οράματος αποτελεί η έννοια του «κοινού οράματος». Αρκετές μελέτες δείχνουν ότι η παρουσία προσωπικού οράματος από την πλευρά του ηγέτη, το οποίο συμμερίζονται τα μέλη του οργανισμού, μπορεί να διαφοροποιήσει τους πραγματικούς ηγέτες από τους απλούς διαχειριστές (Manasse, 1986:151). Ωστόσο, οι

ηγέτες προχωρούν πέρα από την ανάπτυξη ενός κοινού οράματος εκτιμούν το ανθρώπινο δυναμικό των οργανισμών τους. Παρέχουν, δηλαδή, ένα περιβάλλον που προάγει ατομικές συνεισφορές στη συνδιαχείριση του οργανισμού. Οι ηγέτες αναπτύσσουν και διατηρούν τις συνεργατικές σχέσεις που σχηματίστηκαν κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης και της υιοθέτησης του κοινού οράματος. Διαμορφώνουν ομάδες, υποστηρίζουν την ομαδική προσπάθεια, αναπτύσσουν τις δεξιότητες που χρειάζονται οι ομάδες και τα άτομα, παρέχουν τα απαραίτητα αποθέματα και ανθρώπινα και υλικά, προκειμένου να πραγματοποιηθεί το κοινό όραμα (Mendez-Morse, 1992). Ο τρόπος με τον οποίο ο διευθυντής θα ασκήσει το ρόλο του εξαρτάται βέβαια, από το είδος του εκπαιδευτικού συστήματος μέσα στο οποίο εντάσσεται το σχολείο καθώς και από την προσωπικότητα και τις απόψεις των άμεσων προϊσταμένων του. Σε συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα οι πρωτοβουλίες που μπορεί να αναπτύξει ένας διευθυντής είναι περιορισμένες. Στις περισσότερες φορές θα ενεργεί ως διορισμένος προϊστάμενος παρά ως ο εμπνευσμένος ηγέτης. Σε ένα αποκεντρωτικό σύστημα όμως, η φιλοσοφία και η προσωπικότητα του διευθυντή επηρεάζουν περισσότερο τον τρόπο με τον οποίο διοικείται το σχολείο (Μαραθεύτης, 1981:49).

Οι θέσεις γύρω από την αποτελεσματική ηγεσία έρχονται να ενισχύσουν το ρόλο του, ο οποίος ανάμεσα στ' άλλα, καλείται να προωθήσει την υλοποίηση των σκοπών του σχολείου, δημιουργώντας το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα, μέσα στο οποίο προάγονται οι ανθρώπινες σχέσεις και διατηρείται η συνοχή του προσωπικού και των μαθητών ως συνεργαζόμενης ομάδας. Η κατανόηση αυτού του ρόλου διαφέρει από διευθυντή σε διευθυντή. Είναι αυτονόητο ότι εξαρτάται τόσο από την ιδιοσυγκρασία και την όλη προσωπικότητα του, όσο και από τη φιλοσοφία που υπηρετεί (Μαραθεύτης, ό.π.:45-50).

Οι φιλοσοφικές και ιδιοσυγκρατικές όψεις της αποτελεσματικής ηγεσίας εκφράζονται από το Μαραθεύτη (1981), ο οποίος διακρίνει τους διευθυντές ως προς τον τρόπο με τον οποίο κάνουν χρήση της εξουσίας και των ευθυνών τους σε:

- *Απολυταρχικούς διευθυντές* που με τη δύναμη της εξουσίας τους αποφασίζουν μόνοι και επιβάλλουν τη γνώμη τους στους άλλους. Αποτέλεσμα της αυταρχικής συμπεριφοράς τους είναι να δημιουργείται φόβος, άγχος και αντίδραση λόγος για τον οποίο θεωρούνται και αποκρουστικοί.
- *Δημοκρατικούς διευθυντές*. Ο τύπος των διευθυντών αυτών προωθούν την επίτευξη των στόχων του σχολείου με δημοκρατικά μέσα, όπως είναι ο διάλογος, η πειθώ, η συμμετοχή των μελών στη λήψη αποφάσεων. Έτσι δημιουργείται από το διευθυντή

ένα άνετο, καλό μη εκφοβιστικό ή εξουσιαστικό εργασιακό κλίμα που εκτιμάται ιδιαίτερα από το διδακτικό προσωπικό και τους μαθητές.

- *Πλαδαρούς ή ελευθεριάζοντες διευθυντές.* Ο διευθυντής αυτός έχει μειωμένο κύρος και στη διοίκηση του σχολείου παρατηρείται ασυνέπεια και αναρχία με αρνητικές επιπτώσεις τόσο στην προσωπική ευχαρίστηση του προσωπικού όσο και στην απόδοση της εργασίας (Μαραθεύτης, ό.π.:48).

Οι αντιθετικές εννοιολογήσεις, όπως «δημοκρατικός» έναντι του «αυταρχικού» και «καθοδηγητικός» έναντι του «επιτρεπτικού-φιλελεύθερου» δεν είναι και πολύ αξιόπιστες γιατί υπονοούν ότι κάποιες συμπεριφορές είναι αποτελεσματικές και κάποιες όχι. Η αυταρχική ηγεσία, για παράδειγμα, δεν πετυχαίνει ορισμένους στόχους. Η συλλογικότητα, δείχνει ότι το όραμα είναι κοινό και δεν ανήκει αποκλειστικά στο διευθυντή (Smith, 2002).

Στο ένα άκρο του δημοκρατικού διευθυντή η ηγεσία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως επιτρεπτική-φιλελεύθερη μέχρι του σημείου, όπου οι ομάδες να μπορούν να λειτουργούν σε ξεχωριστά «δημοκρατικά» γκρουπ με ελάχιστη ή και με καθόλου κεντρική ηγεσία, η οποία και είναι απαραίτητη για να εξασφαλιστεί μια έννοια συνεκτικότητας στο σχολείο. Κάτι τέτοιο ενδέχεται να παραπέμψει σε μια αποσπασματική και συγκεχυμένη αίσθηση του «ποιος είναι υπεύθυνος», αλλά μπορεί, επίσης, να υπονοήσει ότι με συνεχή, δυνατή και ενεργή ηγεσία, το έργο του διευθυντή να αποβεί εξαιρετικά παραγωγικό. Στο άλλο άκρο της αλυσίδας βρίσκεται η αυταρχικότητα, όπου οι αποφάσεις τείνουν να λαμβάνονται χωρίς διαβουλεύσεις. Αυτό μπορεί να είναι εκφυλιστικό με διαφορετικό τρόπο, αφού αρνείται στους εκπαιδευτικούς την επαγγελματική τους κατάρτιση και την ευκαιρία να αναπτύξουν συλλογική υπευθυνότητα. Η ηγεσία που θέτει στόχους οφείλει να διατηρεί ένα περιβάλλον το οποίο θα ενθαρρύνει τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και στο οποίο ο κάθε εκπαιδευτικός ξεχωριστά θα μπορεί να αναπτυχθεί και να εξελιχθεί μέσα σε μια ομάδα η οποία δουλεύει έτσι ώστε να εξασφαλίσει επιτυχία για όλους. Η αποτελεσματική ηγεσία θα πρέπει επίσης, να επικεντρώνεται στο να υποστηρίξει τους ρόλους και των υπολοίπων ενηλίκων που εργάζονται στο σχολείο έτσι ώστε να ενθαρρύνει το θετικό ήθος και την αποτελεσματική μαθησιακή κουλτούρα (Smith, 2002:14).

Οι Hersey & Blanchard (1982), προτείνουν μια σειρά από ηγετικά προφίλ που συνδέονται με την ωριμότητα και τον επαγγελματισμό των διευθυντών. Σύμφωνα με τις απόψεις αυτές υπάρχουν τέσσερις τύποι συμπεριφορών, καθένας από τους οποίους είναι κατάλληλος για ένα συγκεκριμένο επίπεδο ωριμότητας. Όποιο ηγετικό προφίλ και αν αναπτυχθεί, δεν θα πρέπει να ενθαρρύνει την εξάρτηση και την από πάνω προς τα κάτω λήψη των αποφάσεων, αλλά και ούτε να εμποδίζει τη δημιουργικότητα και την

εφευρετικότητα, ή πάνω από όλα την εφαρμογή των αλλαγών. Το πρότυπο που τείνει να διαμορφώνεται από τους Hersey & Blanchard (1982), δείχνει ότι, οι ηγέτες κλίνουν προς ένα προφίλ που είναι είτε προσανατολισμένο προς τις εργασίες είτε προς τα άτομα. Το προσανατολισμένο στις εργασίες προφίλ ενυπάρχει όταν οι ηγέτες καθορίζουν και δομούν όλες τις εργασίες που αυτοί και οι συνάδελφοι τους θα πρέπει να κάνουν έτσι ώστε να επιτύχουν συγκεκριμένους στόχους. Αυτό μερικές φορές περιγράφεται ως «*ηγεσία στόχων*». Το προφίλ που είναι προσανατολισμένο προς τα άτομα, από το άλλο μέρος, αναφέρεται στον ηγέτη ο οποίος βασίζεται στην εμπιστοσύνη, στην αμοιβαία υποστήριξη, στην αποφυγή συγκρούσεων και στην αφοσίωση στη γνώμη και στα συναισθήματα των άλλων ώστε να επιτυγχάνει με ευχέρεια τους σχολικούς στόχους. Οι περισσότεροι ηγέτες δεν είναι προκατειλημμένοι για κανένα από τα δύο προφίλ. Θα ήταν εύλογο να πούμε ότι το να είναι αποτελεσματικός ένας ηγέτης διευθυντής ισοδυναμεί με το να είναι ικανός να υιοθετεί το προφίλ που ταιριάζει στην εκάστοτε περίπτωση. Αλλά ποιες είναι οι περιστάσεις με τις οποίες βρίσκονται αντιμέτωποι οι διευθυντές των σχολείων; Αξίζει να περιγράψουμε στη συνέχεια τα ηγετικά προφίλ, όπως:

Οι ηγέτες δίνουν το παράδειγμα: Το να ενσαρκώνει κανείς την ηγεσία με το παράδειγμά του είναι μια πολύπλοκη και συναισθηματική διαδικασία, η οποία αντικατοπτρίζει τους τύπους συμπεριφοράς και νοοτροπίας που χαράζουν και προωθούν οι διευθυντές στο σχολείο.

Οι ηγέτες προσδίδουν μια αποστολή στον οργανισμό που διοικούν: Κάθε επιτυχημένο σχολείο έχει μια συγκεκριμένη κατεύθυνση, δηλαδή, την αίσθηση ότι γνωρίζει που και πως βαδίζει. Αυτό δε γίνεται μόνο με την απλή διατύπωση στόχων την οποία όλα τα σχολεία κάνουν, αλλά και με τη γνώση του τι πρόκειται να συμβεί σε αυτό το ταξίδι. Ένα μέρος αυτών που θα συμβούν καταγράφονται και οριοθετούνται στο «Σχέδιο Σχολικού Προγραμματισμού-Ανάπτυξης», το οποίο αφορά, κυρίως, το πώς ο διευθυντής του σχολείου θα εξασφαλίσει ότι όλοι κινούνται προς την ίδια κατεύθυνση, με τον ίδιο τρόπο και με την ίδια αίσθηση σπουδαιότητας και δέσμευσης.

Οι ηγέτες παρέχουν δομές: Οι δομές είναι οι βασικοί θεμέλιοι λίθοι κάθε σχολείου. Αφορούν ανάγκες, όπως την οργάνωση των τάξεων, το ποιος διδάσκει ποιον και πού, το σχεδιασμό διαδικασιών, το ωρολόγιο πρόγραμμα, τα προγράμματα συναντήσεων, τα δίκτυα επικοινωνίας, κ.τ.λ. Οι διευθυντές ενδιαφέρονται για τη δημιουργία και διατήρηση εκείνων των δομών, που συντελούν στο να λειτουργεί το σχολείο αποτελεσματικά. Φροντίζουν την ανανέωση και αλλαγή των δομών όπου και όποτε χρειαστεί και τις καθώς

και την αναπροσαρμογή τους στις εκάστοτε διαφορετικές συνθήκες και στις απότομες αλλαγές.

Οι ηγέτες χρειάζεται να νοιάζονται. Οι πιο αποτελεσματικοί ηγέτες είναι ικανοί να κατανοούν τις απόψεις, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές των άλλων συναδέλφων τους. Με άλλα λόγια, είναι ικανοί να συμπάσχουν. Εάν οι διευθυντές ως ηγέτες κατανοούν και νοιάζονται για όλους τους εμπλεκόμενους φορείς του σχολείου, τότε είναι σε θέση να καταλάβουν τις διαφορετικές καταστάσεις και να δίνουν κίνητρα που θα βοηθούν στην καλή λειτουργία και βελτίωση του σχολείου.

Οι ηγέτες λειτουργούν μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια. Το πλαίσιο του σχολείου επηρεάζει την λειτουργία όλων των ηγετών που είναι ευαίσθητοι στα προβλήματα και στα ζητήματα που δημιουργούνται. Όπως οι ηγέτες επηρεάζουν τα σχολεία, έτσι και τα σχολεία επηρεάζουν τους ηγέτες και τον τρόπο που εξασκούν την ηγεσία. Οι διευθυντές ενός μικρού επαρχιακού σχολείου με συγκαταβατικούς γονείς θα λειτουργήσουν μέσα σε ένα πολύ διαφορετικό πλαίσιο από αυτό του διευθυντή που δουλεύει σε ένα μεγάλο, με ελλείψεις σχολείο της πόλης.

Οι ηγέτες, σύμφωνα με το ρόλο που θα αναλάβουν, θα πρέπει να επηρεάζουν τον τρόπο λήψης των αποφάσεων. Υπάρχουν βασικά δύο διαδικασίες λήψης αποφάσεων, γνωστές ως η συγκεντρωτική και η μη συγκεντρωτική. Η συγκεντρωτική σημαίνει ότι ο διευθυντής παίρνει το εξουσιαστικό προφίλ και ότι όλες οι αποφάσεις παίρνονται κεντρικά μετά από κάποιες συζητήσεις με άτομα που μπορεί να έχουν ένα μερίδιο στην απόφαση. Οι μη συγκεντρωτικές αποφάσεις, ωστόσο, βασίζονται σε διαδικασίες στις οποίες συμμετέχουν οι εμπλεκόμενοι φορείς διεξάγοντας διάλογο με το διευθυντή προτού οι αποφάσεις παρθούν, αρθρώνοντας επιχειρήματα και κοινές απόψεις που αφορούν, το συνολικό ανθρώπινο δυναμικό (Smith, 2002:171, Pashiardis, 1997, Nicolaidou & Ainscow, 2002).

Επιπρόσθετα προτείνεται οι διευθυντές να διεκδικούν εκ νέου τους ρόλους τους και ως «εκπαιδευτικοί ηγέτες». Η εμπειρία έχει δείξει ότι υπάρχουν πολλοί διευθυντές οι οποίοι δε «διαχειρίζονται» απλά τα σχολεία τους, αλλά είναι εκπαιδευτικοί ηγέτες από μόνοι τους. Πολλοί ειδικοί (Sergiovanni, 1996, Caldwell, 1997, Hill, 1999), υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί ηγέτες είναι παράγοντες αλλαγής και πρωτοπόροι μαθητές και όχι απλά διαχειριστές. Τι άραγε χαρακτηρίζει αυτούς τους ηγέτες;

Οι πρόσφατες θεωρίες για την ηγεσία περιορίζαν αυτά τα χαρακτηριστικά σε αρκετές μεταβλητές, οι οποίες διευκόλυναν τις εμπειρικές μελέτες αλλά αγνόησαν, σε μεγάλο βαθμό, το πολιτισμικό και πολιτικό πλαίσιο που τα συγκροτούσε (Sergiovanni,

1988). Όπως αποσαφηνίζεται στη σχετική βιβλιογραφία το ζήτημα δεν είναι απλά να κάνει ο διευθυντής τους άλλους να ακολουθήσουν το όραμά του, αλλά να αναπτυχθεί ένα από κοινού όραμα. Ο Owens (1995:134) μάλιστα τοποθετεί ανάγλυφα τη θέση αυτή μέσα στο πλαίσιο της συμμετοχικής δύναμης και της ανοιχτής επικοινωνίας.

Η δημιουργία ενός κοινού συμμετοχικού οράματος δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς να γίνει «μοίρασμα της εξουσίας», που στο παραδοσιακό σχολείο την εξουσία κατείχαν αυτοί που ανήκαν στην ιεραρχία και δημιουργούσαν ένα περιβάλλον αυταρχικής διοίκησης. Με το συμμετοχικό όραμα διευκολύνεται η ανάπτυξη της εμπιστοσύνης και ανοιχτής επικοινωνίας, στοιχεία που παραπέμπουν στην ομαδική-συνεργατική προσπάθεια της σχολικής μονάδας.

Μία από τις ιδιότητες των ηγετών που ανέκυψε σε μία από τις παλιότερες μελέτες του McBer ήταν η «παράβαση των κανόνων». Ακόμη και μέσα στις άκαμπτές δομές του στρατού, η παράβαση των κανόνων φαινόταν να είναι το κλειδί προς την επιτυχία. Μπορεί ακόμη και να υποστηριχθεί ότι όσο πιο αυταρχική ή πιο γραφειοκρατική είναι η δομή, τόσο πιο μεγάλη προβάλλει η ανάγκη για παράκαμψη των κανόνων. Αυτή η άποψη επαναλαμβάνεται και στην έρευνα του Gardner (1989) η οποία επιβεβαιώνεται και στην έρευνα των Boylett & Finley (1996) οι οποίοι είχαν ένα δείγμα 1.000 διευθυντών σχολείων. Οι έρευνες αυτές αναγνώρισαν ως ένα από τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά, ενός επιτυχημένου διευθυντή, «την υγιή έλλειψη σεβασμού προς την εξουσία». Η περιγραφή της έλλειψης σεβασμού της εξουσίας ως «υγιής» μπορεί να είναι προκλητική αλλά υπενθυμίζει την πολυπλοκότητα του έργου μιας πετυχημένης διεύθυνσης. Είναι, ωστόσο, σημαντικό, όταν εξετάζεται η ηγεσία, να αναλύεται παράλληλα ο ρόλος του διευθυντή, αλλά χωρίς να παραγνωρίζεται το γεγονός ότι, παρόλο που ο διευθυντής έχει πολλές αρμοδιότητες όσον αφορά την ηγεσία, υπάρχουν και άλλοι μέσα στο σχολείο οι οποίοι όφειλαν να συμμετέχουν σε παρόμοιες αρμοδιότητες. Η ηγεσία, δηλαδή, είναι μια λειτουργία ολόκληρης της ομάδας προσωπικού και όχι η ευθύνη ενός και μόνο ατόμου. Όπως τεκμηριώνεται και από άλλες μελέτες οι ηγετικοί ρόλοι είναι δυνατόν να διαιρεθούν σε τρεις μεγάλες κατηγορίες και οι οποίες δεν συνιστούν ευθύνες μόνο του διευθυντή. Οι κατηγορίες αυτές είναι:

Ρόλοι που συνδέονται με άλλα άτομα. Οι ηγέτες θα πρέπει να λειτουργούν βέβαια ως οι κεφαλές του σχολείου και να μιλούν σε εκδηλώσεις όπως, οι ανοιχτές συγκεντρώσεις για τους νέους γονείς, οι συναντήσεις για τα εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιούνται στο σχολείο κτλ. Στα πλαίσια αυτού του ρόλου, ο ηγέτης επιτηρεί, επιλέγει, εκπαιδεύει, και δίνει κίνητρα στο προσωπικό του σχολείου. Αυτό συχνά επιτυγχάνεται με τη στενή

συνεργασία με διαφορετικά άτομα και διαφορετικές ομάδες και τμήματα, και περιλαμβάνει την εποπτεία συναντήσεων προσωπικού, συναντήσεις τμημάτων κι άλλα συναφή.

Ρόλοι που συνδέονται με τη συλλογή και μεταφορά πληροφοριών. Ο ρόλος αυτός αφορά τρεις βασικές διαδικασίες: 1) την παρακολούθηση, τον εντοπισμό δεδομένων και την αξιολόγηση των αναγκών του σχολείου από τμήματα ή projects, από τη συλλογή πληροφοριών από άτομα, ομάδες, ντοκουμέντα και αναφορές, 2) τη διασπορά πληροφοριών και γνωστοποίηση τους σε όποιον τις χρειάζεται, και 3) τη μεταβίβαση της συγκεκριμένης αυτής οπτικής θέασης των σχολικών ζητημάτων σε μαθητές, γονείς, επιθεωρητές, κυβερνώντες, υπαλλήλους εκπαιδευτικούς και άλλους παράγοντες.

Ρόλοι που περιλαμβάνουν τη λήψη αποφάσεων. Το σχολείο δεν είναι δυνατόν να λειτουργήσει δίχως την αποτελεσματική λήψη αποφάσεων σε ατομικό και ομαδικό πλαίσιο.

Τις δύο τελευταίες δεκαετίες, συζητείται ευρέως η άποψη ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας δημιουργεί τις απαραίτητες εκείνες προϋποθέσεις οι οποίες συμβάλλουν στην προσωπική ενδυνάμωση και ανάπτυξη όλων των ατόμων που εργάζονται μέσα σ' έναν οργανισμό, ώστε να μπορέσουν αυτά να συμμετέχουν στις κοινές αποφάσεις σχετικά με την εξέλιξη, την ανάπτυξη και ενίσχυση του οργανισμού (Brighouse & Woods, 1999, Ubben, Hughes & Norris, 2001). Σύμφωνα με τους Burns (1978, 2003), Leithwood & Jantzi (1990), Κάντας (1998), Hallinger (1992), Gurr (2002), ο στόχος πρέπει να είναι η μετάβαση από το διευθυντή-διαχειριστή στο διευθυντή της εκπαιδευτικής ανανέωσης και του μετασχηματισμού (transformational leadership) της σχολικής μονάδας

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι έρευνες που έγιναν κατά τη διάρκεια της βιομηχανικής κοινωνίας είναι πολλές και τονίζουν μια ευρεία γκάμα ποιοτικών ικανοτήτων του διευθυντή. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στις συγκεκριμένες κατηγορίες ικανοτήτων που συνθέτουν το πολυσχιδές πορτραίτο του εμπνευσμένου ηγέτη της εκπαίδευσης. Πέντε ικανότητες ταλανίζουν «την ανθρώπινη πλευρά» και αναγνωρίζουν την ανάγκη για υποστήριξη και ενθάρρυνση καθώς και για ελαχιστοποίηση του άγχους. Οι ικανότητες αυτές είναι: Η υποστήριξη του ανθρώπινου δυναμικού και των φορέων, η αναγνώριση της ατομικής προσπάθειας, η προαγωγή της αυτοεκτίμησης των άλλων, η ανάπτυξη και ενίσχυση των άλλων, και η ελαχιστοποίηση του άγχους (MacBeath & Myers, 1999).

Τρεις άλλες ικανότητες οι οποίες συνδέονται στενά με τις παραπάνω, προβάλλουν τον διευθυντή ως «παρατηρητή», ο οποίος συλλογίζεται και δείχνει συμπάθεια και ευαισθησία, κατανοεί πριν προβεί σε κρίσεις, ακούει προσεκτικά τις ατομικές ιδέες και τα προβλήματα, ενθαρρύνει έντονα την ανατροφοδότηση.

Μία άλλη ικανότητα, η οποία μπορεί να θεωρηθεί ως το αποτέλεσμα ή ως η αρχή όλων των προηγούμενων, αφορά στην «εξουσιοδότηση». Η εξουσιοδότηση αναφέρεται στην κατανομή ενός μέρους των αρμοδιοτήτων και ευθυνών σε αυτούς οι οποίοι εκτελούν το έργο της συνδιοίκησης και λειτουργίας στη λήψη αποφάσεων.

Τρεις επιπρόσθετες ικανότητες αναδεικνύουν την προσωπική διαμόρφωση της συμπεριφοράς. Πρόκειται για: την εκδήλωση προσωπικής ακεραιότητας, την εφαρμογή υποσχέσεων και δεσμεύσεων, την εκδήλωση ενθουσιασμού στο συλλογικό έργο και στις ατομικές προσπάθειες.

Μια άλλη κατηγορία ικανοτήτων εμπίπτει περισσότερο στην καθοδήγηση, σύμφωνα με την οποία ο διευθυντής αναλαμβάνει το ρόλο του να παίρνει πρωτοβουλίες όσον αφορά στη λήψη αποφάσεων και στη στοχοθεσία. Οι εν λόγω ικανότητες αναφέρονται στην παροχή κατευθύνσεων, στη λήψη αποφάσεων, και στην προώθηση της κατανόησης στα θεμελιώδη θέματα και προβλήματα.

Η αλλαγή και η διαχείριση αποτελούν επίσης διαδικασίες στις οποίες ο αποτελεσματικός διευθυντής λαμβάνει καθημερινά μέρος. Τέτοιες ικανότητες αφορούν την πρόβλεψη πιθανών μελλοντικών προκλήσεων, την ενθάρρυνση καινούριων τρόπων διεκπεραίωσης των ποικίλων ζητημάτων και τη θεώρηση των λαθών ως ευκαιρίες για μάθηση και ανάπτυξη.

2.3.2 Ο διευθυντής του σχολείου ως «ηγέτης»

Μια από τις πιο κρίσιμες έννοιες γύρω από τον αποτελεσματικό ρόλο του διευθυντή τις τελευταίες δεκαετίες αφορά στην οικοδόμηση και την ανάπτυξη της σχολικής κοινότητας. Η σχολική κοινότητα (school community), όπως υποστηρίζει ο Sergiovanni (1994), μπορεί να θεωρηθεί ως μια ομάδα ατόμων που έχουν κοινές αξίες, αντιλήψεις, προβληματισμούς και δεσμεύσεις (Sergiovanni, 1994, 1996, 2000). Ο ορισμός αυτός επισημαίνει, ότι η σχολική κοινότητα είναι μια κοινότητα σχέσεων, ενδιαφέροντος, φροντίδας, ομαδικότητας, διερεύνησης και μάθησης, και παραπέμπει στο ρόλο του μετασχηματιστικού ηγέτη.

Ο Burns (1978 & 2003) στα κλασσικά του έργα, «*Ηγεσία*» και «*Μετασχηματιστική ηγεσία*», εισήγαγε τους όρους: «*αλληλεπιδραστική*» (transactional) και «*μετασχηματιστική*» (transformational) ηγεσία. Η αλληλεπιδραστική ηγεσία (transactional leadership) είναι η αμοιβαία δόσοληψία μεταξύ ηγέτη και υφισταμένων. Οι υφιστάμενοι εκτελούν τις επιθυμίες του ηγέτη και αυτός με τη σειρά του τους ανταμείβει. Ο αλληλεπιδραστικός ηγέτης προσπαθεί να κερδίσει τη συνεργασία αυτών που θα τον ακολουθήσουν

στηριζόμενος στην ιδέα της ανταμοιβής. Ο ηγέτης αυτός αντλεί και ενισχύει την υπόστασή του από τις ανταμοιβές που δίνει ή ακόμη και από τις ποινές που πιθανόν θα επιβάλει αν ορισμένα πρόσωπα δε συμμορφωθούν με τις εντολές του.

Ως βασικές μορφές της αλληλεπιδραστικής ηγεσίας θεωρούνται πρώτον, οι αμοιβές των ηγετών προς τους υφιστάμενους χορηγούνται ανάλογα με την προσπάθεια της επίδοσης αλλά και της εν γένει συμπεριφοράς στον εργασιακό χώρο και δεύτερο, οι ηγέτες και οι υφιστάμενοι δεν αλλάζουν τον τρόπο εργασίας τους ούτε καινοτομούν εφόσον επιτυγχάνονται οι επιθυμητοί στόχοι που έχουν θέσει.

Αντίθετα προς τις απόψεις αυτές, ο μετασχηματιστικός ηγέτης οδηγεί τα άτομα προς τη συνεργασία και την αλληλεξάρτηση καθώς όλοι μαζί προσπαθούν να πετύχουν ένα κοινό σκοπό και να αναδιαρθρώσουν την «οργανωτική κουλτούρα». Ο Leithwood (1994) ισχυρίζεται ότι η μετασχηματιστική ηγεσία προήλθε από μια διεύρυνση της έννοιας της αλληλεπιδραστικής ηγεσίας για να υπερκεράσει τις έμφυτες ελλείψεις της και ότι είναι ιδιαίτερα σχετική με το ισχύον κλίμα της σχολικής εκπαίδευσης το οποίο χαρακτηρίζεται από συνεχείς αλλαγές. Στη σχολική αναδόμηση του συνολικού αυτού κλίματος για παράδειγμα, ο Leithwood επιχειρηματολογεί με τέσσερις προτάσεις—συλλογισμούς, υποστηρίζοντας τη χρησιμότητα και την καταλληλότητα της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Οι προτάσεις αυτές συνοψίζονται ως εξής:

1. Δεδομένου ότι τα μέσα και οι σκοποί της σχολικής επαναδόμησης είναι αβέβαια, αυτό που απαιτείται είναι η δέσμευση των εμπλεκόμενων φορέων και όχι οι στρατηγικές ελέγχου. Με τον τρόπο αυτό η μετασχηματιστική ηγεσία ενθαρρύνει τα κίνητρα και τις υποχρεώσεις-δεσμεύσεις των εργαζομένων πράγμα το οποίο και οδηγεί στην περαιτέρω προσπάθεια για σημαντικές αλλαγές ή βελτιώσεις.
2. Η σχολική αναδόμηση απαιτεί αλλαγές δύο κυρίως επιπέδων. Οι αλλαγές πρώτου επιπέδου αναφέρονται στην περιοχή της καθοδηγητικής ηγεσίας και απευθύνονται στη συνολική οργάνωση, ενώ οι αλλαγές του δεύτερου επιπέδου αφορούν στην περιοχή της μετασχηματιστικής ηγεσίας και επικεντρώνονται στην αλλαγή - τροποποίηση της κεντρικής τεχνολογίας.
3. Η σχολική αναδόμηση στοχεύει ειδικότερα στα δευτεροβάθμια σχολεία, των οποίων το μέγεθος και η πολυπλοκότητα λειτουργούν ενάντια στην αποτελεσματική καθοδηγητική ηγεσία του διευθυντή. Σε αυτήν την περίπτωση, η μετασχηματιστική ηγεσία, με τις έννοιες της ενδυνάμωσης του προσωπικού και της διασποράς των επιδράσεων, είναι πιο βιώσιμη από τη διατήρηση του διευθυντή ως στέλεχος της καθοδηγητικής ηγεσίας.

4. Η επαγγελματικότητα της διδασκαλίας αποτελεί κεντρικό κομμάτι του προγράμματος για τη σχολική αναδόμηση και αυτό λειτουργεί ενάντια προς το διευθυντή ως καθοδηγητικού ηγέτη. Τα στοιχεία της μετασχηματιστικής ηγεσίας φαίνεται να συμπίπτουν περισσότερο με μια επαγγελματικοποιημένη εργασιακή δύναμη (Leithwood, 1994:498-518, Gurr, 1996).

Όπως φαίνεται η διαφορά των δύο αυτών τύπων ηγεσίας αποδεικνύει ότι ο διαχειριστικός ηγέτης είναι προσανατολισμένος προς τη διεκπεραίωση του έργου, ενώ ο μετασχηματιστικός ηγέτης προς το κοινωνικο-συναισθηματικό κλίμα της ομάδας της οποίας ηγείται, άποψη που εκφράζουν αρκετοί ειδικοί (Γεώργας, 1990). Υποστηρίζεται, μάλιστα, ότι ο διαχειριστικός τύπος ηγέτη διατηρεί πρώτιστα την ατομική μορφή επικοινωνίας με τα στελέχη και δευτερευόντως με τα άτομα (Telford, 1996). Αντίθετα, χαρακτηριστικό του μετασχηματιστικού ηγέτη είναι η συλλογικότητα στην επικοινωνία, τον προγραμματισμό και τη δράση (Γεώργας, 1990, Telford, 1996, στο: Ματσαγγούρας, 2000:174). Σύμφωνα με τον Burns (1978, 2003), η μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership) εφαρμόζεται όταν ένα ή περισσότερα πρόσωπα σχετίζονται με τέτοιο τρόπο, ώστε ηγέτες και υφιστάμενοι να ανυψώνουν ο ένας τον άλλο σε ανώτερα επίπεδα κινήτρων και ηθικής (Burns, 1978:20, 2003:27, Leithwood & Jantzi, 1990). Οι ηγέτες, δηλαδή, δεν αποσκοπούν στην προσωρινή μορφή δοσοληψίας και αμοιβαίου συμφέροντος με τους υφισταμένους τους, όπως στη διαπραγματευτική ηγεσία, αλλά επιδιώκουν στο να τους ανυψώσουν ηθικά και ψυχολογικά, βοηθώντας τους να εκπληρώσουν τους στόχους που έχουν θέσει από κοινού. Μια ριζική διαφορά ανάμεσα στους δύο τύπους ηγεσίας είναι ότι στη μετασχηματιστική ηγεσία, ο ηγέτης παραχωρεί την ισχύ που ασκεί πάνω στα άτομα και στα γεγονότα, με σκοπό να αποκτήσει ισχύ πάνω στα επιτεύγματα. Με άλλα λόγια το «γιατί» και όχι το «τι» και το «πώς» καθορίζουν την ουσία της ηγεσίας του (Sergiovanni, 1996). Αξίζει να τονισθεί ότι η ηγεσία που στηρίζεται στη γραφειοκρατική και προσωπική εξουσία σχετίζεται άμεσα με τη στρατηγική η οποία δίνει έμφαση στην ιδέα «ακολούθησέ με». Ωστόσο, σύμφωνα με τη «Κοινοτική Θεωρία» (Community Theory), η έμφαση δίνεται στην κατανόηση από όλους ότι αυτό που έχει σημασία δεν είναι τον «ποιον» ακολουθείς, αλλά το «τι» ακολουθείς, δηλαδή, ποια ιδέα, ποιο όραμα, κτλ. (Ubben, Hughes & Norris, 2001, Sergiovanni, 1996, 2000). Σύμφωνα, μάλιστα, με τους Blase & Blase (1994), οι διευθυντές που δε στηρίζουν τη δύναμή τους στον καταναγκασμό και στο νόμο, αλλά στην αυθεντία της επαγγελματικής τους ικανότητας και γνώσης, θεωρούνται πολύ αποτελεσματικότεροι από άλλους διευθυντές και

ιδιαίτερα όταν μπορούν και συνδυάζουν τις οργανωτικές διαδικασίες με τις διαπροσωπικές σχέσεις (Blase & Blase 1994, στο: Ματσαγγούρας, 2000:175-176, Τζήκας, 2005).

Η έννοια της μετασχηματιστικής ηγεσίας κατανοείται καλύτερα μέσα στο πλαίσιο στο οποίο υλοποιείται, δηλαδή, το σχολείο. Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στο σχολικό χώρο φαίνεται όταν οι αποτελεσματικοί διευθυντές είναι αμερόληπτοι και εύστοχοι κριτές, καθορίζουν τους στόχους, τις προσδοκίες και τις διαδικασίες, επιμερίζουν και αναθέτουν σε κάθε μέλος συγκεκριμένη εργασία, συμβουλευούνται πριν από τις αποφάσεις τα μέλη, δίνουν τη δυνατότητα στο προσωπικό να συμβάλει στη διαδικασία και τη διαμόρφωση των αποφάσεων και τέλος εκφράζουν έμπρακτη συμπαράσταση για υπηρεσιακά και προσωπικά τους θέματα (Lipham, 1982, DES, 1989, Κάντας, 1997, στο: Ματσαγγούρας, 2000:175-176). Ωστόσο, διαφαίνεται ότι η έννοια της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι εφαρμόσιμη στην περίπτωση που το σχολείο θεωρείται ως οργανισμός, αφού είναι ευαίσθητος στις ανάγκες του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος. Σ' αυτήν την περίπτωση αναφερόμαστε σ' ένα ανοικτό σύστημα, το οποίο, εξ ορισμού, χαρακτηρίζεται από την αλληλεπίδραση, την ανάπτυξη και την αλλαγή (Leithwood 1984, Gurr 1995, 1996a, 1996b, 2002, Goldring 1997, Caldwell 1997, Wilsmore 1999, Hill 1999, Burns 2003). Όταν όμως το σχολείο θεωρηθεί ως μια «μηχανή» η οποία λειτουργεί με βάση κάποιο αυστηρά δομημένο σχέδιο χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες τόσο του εσωτερικού όσο και του εξωτερικού περιβάλλοντός της υπάρχει ένα μεγάλο έλλειμμα στο κλίμα και την επικοινωνία των μελών του. Σύμφωνα με τα όσα προηγήθηκαν, το σχολείο, αν θεωρηθεί ως οργανισμός, και ως μέρος της έννοιας της σχολικής κοινότητας, μπορεί πράγματι να θεωρηθεί ως ένας τύπος, όπου μια ομάδα ατόμων, βιώνουν κοινές αξίες, αντιλήψεις και δεσμεύσεις και απολαμβάνουν μια κοινότητα αρμονικών σχέσεων (Sergiovanni, 1994, 1996, 2000). Ορισμένοι υποστηρίζουν ότι προϋπόθεση της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι το «χάρισμα» των ηγετών, ενώ άλλοι σημειώνουν (Bass, 1985) ότι η μετασχηματιστική ηγεσία δεν πρέπει να ταυτίζεται απόλυτα με τη χαρισματική ηγεσία. Η έλλειψη μιας ευρείας έρευνας, οι ισχυροί δεσμοί ανάμεσα στην μετασχηματιστική ηγεσία και τα οργανωτικά αποτελέσματα, και η δυσκολία κατανόησης του τρόπου με τον οποίο η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να κατακτηθεί, εκλαμβάνονται ως κύρια προβλήματα για την υιοθέτησή της τόσο σε μη εκπαιδευτικές όσο και σε εκπαιδευτικές οργανώσεις (Sergiovanni, 1984, Bass, 1985, Sergiovanni, 1990, Bass & Avolio, 1993, Gronn, 1995).

Ορισμένοι ισχυρίζονται, ακόμη, ότι η μετασχηματιστική ηγεσία είναι εννοιολογικά αδύναμη και ανίκανη να εξηγήσει τον τύπο της νοητικής δραστηριότητας που απαιτείται για να είναι κανείς αποτελεσματικός ηγέτης. Το υποθετικό-συμπερασματικό πλαίσιο που χρησιμοποιείται στο μεγαλύτερο μέρος της έρευνας για τη μετασχηματιστική ηγεσία αμφισβητείται και προτείνεται η χρήση ενός φυσιοκρατικού πλαισίου. Υποστηρίζεται, μάλιστα, ότι το σχολείο θα πρέπει να «μετασχηματίζεται» στο βαθμό που καταφέρνει να «μαθαίνει πώς να μαθαίνει» μετατρέποντας τον οργανισμό του σε μια κοινότητα μάθησης (Lakomski, 1995:222). Ανεξάρτητα από την ποικιλία των εννοιολογικών προσεγγίσεων που παρέχονται στη σχετική βιβλιογραφία, ως παράγοντες της μετασχηματιστικής ηγεσίας αναφέρονται πρώτα, το χάρισμα (ιδανική επιρροή) όπου οι ηγέτες είναι σεβαστοί και γίνονται αντιληπτοί ως έμπιστοι από τους οπαδούς τους, έχουν υψηλό επίπεδο, και εκλαμβάνονται να έχουν μια εφικτή αποστολή και όραμα.

Δεύτερο, τα εμπνευσμένα κίνητρα που οι ηγέτες παρέχουν τα σύμβολα και απλοποιημένες συναισθηματικές εκκλήσεις για να αυξήσουν την αντίληψη και την κατανόηση των κοινώς επιθυμητών στόχων. Τρίτο, τα νοητικά ερεθίσματα, με τους ηγέτες ενισχύουν τους υφισταμένους τους στο να αμφισβητούν το δικό τους τρόπο διαχείρισης των πραγμάτων ή να αποκόπτονται από το παρελθόν. Τέταρτο, η εξατομικευμένη φροντίδα., σύμφωνα με την οποία οι εμπλεκόμενοι φορείς αντιμετωπίζονται διαφορετικά μεν ισότιμα δε, μέσα σ' ένα μαθησιακό και αναπτυξιακό πλαίσιο προσοχής. Πέμπτο, οι έκτακτες ανταμοιβές στις οποίες συμπεριλαμβάνονται η θετική και ενισχυτική αλληλεπίδραση ή ανταλλαγή ανάμεσα σε ηγέτες και άλλα πρόσωπα, διευκολύνοντας την επίτευξη των όσων έχουν συμφωνηθεί για τους στόχους. Έκτο, η διαχείριση με εξαίρεση κατά την οποία οι ηγέτες παρεμβαίνουν όταν τα πράγματα πάνε στραβά με τη χρήση αρνητικών ενισχύσεων και τιμωριών. Έβδομο, ο οικονομικός φιλελευθερισμός όπου σε γενικές γραμμές δεν υπάρχουν ούτε αλληλεπιδράσεις ούτε συμφωνίες με τους εμπλεκόμενους συνεργάτες και υφισταμένους. Ο παραπάνω παράγοντας έχει επικρατήσει στην ορολογία ως «αποφυγή ηγεσίας».

Βασική παράμετρος στη συνολική διαδικασία της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι το όραμα, αφού όπως προαναφέρθηκε είναι αυτό που μπορεί να διαφοροποιήσει έναν ηγέτη από έναν μάνατζερ. Αν ως όραμα θεωρηθεί τη δυνατότητα δημιουργίας, επικοινωνίας και μετάδοσης μιας άποψης σχετική με μια επιθυμητή κατάσταση, η οποία οδηγεί σε μια δέσμευση όλων όσων εργάζονται σε έναν οργανισμό τότε διαφαίνεται ότι η δημιουργία, η επικοινωνία και η δέσμευση αποτελούν έννοιες κλειδιά για τον ορισμό της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Ubben, Hughes & Norris, 2001). Η ανάπτυξη και η αλλαγή αποτελούν επίσης έννοιες κλειδιά της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Η διαφοροποίηση

μεταξύ διαχείρισης (μάνατζμεντ) και ηγεσίας, οδηγεί στη συνειδητοποίηση ότι ένας ηγέτης προσανατολίζεται πάντα προς την αλλαγή, μέσω της συνεχούς εξέτασης και επανεξέτασης των εκάστοτε συνθηκών και την αναζήτηση νέων δυνατοτήτων, ώστε να υπάρξει ανάπτυξη του οργανισμού (Bass & Avolio, 1993, Gurr, 1996α, 1996β, Debra & Pahal, 1999, Lashway, 2003). Παρόλο που η σωστή διαχείριση θεωρείται απαραίτητη πολλές φορές, ένας ηγέτης οφείλει να προχωρά πέρα από τη συγγνή διαχείριση στην αναζήτηση νέων δρόμων που θα οδηγήσουν στην ανάπτυξη και στην αλλαγή (Sergiovanni, 2000, Leithwood, 1994).

Ο Sergiovanni (1984, 1987, 1990:86-88), προτείνει πέντε εναλλακτικές διαστάσεις -παραμέτρους της μετασχηματιστικής ηγεσίας που έχουν σχέση με το σχολείο. Την τεχνοκρατική ηγεσία η οποία περιλαμβάνει υγιείς τεχνικές διαχείρισης. Την ανθρωποκεντρική ηγεσία η οποία καθοδηγεί τις κοινωνικές και διαπροσωπικές προοπτικές. Την εκπαιδευτική ηγεσία στην οποία ο διευθυντής παρουσιάζει ειδικές γνώσεις για τη μόρφωση και την εκπαίδευση. Τη συμβολική ηγεσία η οποία αποδίδει έμφαση σε σημαντικούς στόχους και συμπεριφορές. Τέλος, την πολιτιστική ηγεσία στην οποία ο διευθυντής βοηθά στον καθορισμό, στην ενδυνάμωση και στην άρθρωση σταθερών αξιών, απόψεων και πολιτισμικών δεσμών, τα οποία δίνουν στο σχολείο την ταυτότητα του μέσα στο χρόνο.

Η Telford (1996) με ανάλογη προσέγγιση επιχειρεί μια αξιολογή κατηγοριοποίηση των χαρακτηριστικών στοιχείων του μετασχηματιστικού διευθυντή, σε τέσσερις κυρίαρχους τομείς. Οι τομείς αυτοί και τα στοιχεία που τους συνθέτουν είναι ο τομέας οργάνωσης, στον οποίο δεσπάζουν οι δημοκρατικές διαδικασίες, η συμμετοχή στις αποφάσεις, το κοινό όραμα, ο συμμετοχικός ρόλος, ο συλλογικός προγραμματισμός, η ειλικρινής επικοινωνία και σεβασμός στις διαφορετικές απόψεις. Όλα τα παραπάνω στοιχεία διασφαλίζουν τη συλλογικότητα στη λήψη αποφάσεων και αμβλύνουν τις ιεραρχικές αποστάσεις. Δεύτερο, ο τομέας ανθρωπίνων πόρων, όπου η μάθηση, η στήριξη της επαγγελματικής αναβάθμισης του προσωπικού, οι δυνατότητες παρέμβασης στο αναλυτικό πρόγραμμα, η συνεκτικότητα, οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις, η αποδοχή, η ανταλλαγή απόψεων, η εμπιστοσύνη, η ενδοσχολική επιμόρφωση, η συνεργασία με τους γονείς, αποτελούν ενδεικτικά στοιχεία του παραπάνω τομέα. Τρίτο, ο τομέας πολιτικής αναφέρεται στην ενδοσχολική πολιτική, που ασκεί η διεύθυνση κατά την άσκηση της εξουσίας και την αντιμετώπιση των προβλημάτων με ενέργειες όπως την κατάργηση της ιεραρχίας, τη συλλογική άσκηση εξουσίας, την ανοικτή συζήτηση, την ομοφωνία, την κυριαρχία της πλειοψηφίας, τις κοινές θέσεις, τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων, τη

διαπραγμάτευση, τη θεσμοθέτηση επιτροπών, την αποδοχή διαφωνίας, την απουσία υλικών. Τέταρτο, ο τομέας συμβολισμών, όπου η μετασχηματιστική διεύθυνση προωθώντας κοινές αξίες και στάσεις, καθορίζοντας ενιαίους κανόνες συμπεριφοράς, χρησιμοποιώντας κοινά σύμβολα, στηρίζοντας τις πολιτιστικές εκδηλώσεις του σχολείου, αξιοποιεί τους συμβολισμούς για την προώθηση του κοινού οράματος στο σχολείο (Ματσαγγούρας, 2000:183-185).

Με βάση τα παραπάνω, καθίσταται σαφές ότι η έννοια της μετασχηματιστικής ηγεσίας πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη στο πλαίσιο της σχολικής ηγεσίας και επομένως να συνδεθεί με το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας ή, πιο σωστά, της σχολικής κοινότητας. Σύμφωνα με τον Gibson, ο διευθυντής οφείλει να διαθέτει αποτελεσματικές δεξιότητες ακρόασης, να έχει επαρκείς γνώσεις σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας, να παρέχει ανατροφοδότηση, να δέχεται ερωτήσεις, να υποστηρίζει το έργο των δασκάλων και να διατυπώνει μαζί με τους εκπαιδευτικούς, τους σκοπούς του μαθήματος. Ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να δεχθούν ότι, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρέπει να ελέγχει το βαθμό στον οποίο επιτυγχάνονται οι κοινοί σκοποί που πρέπει να εναρμονίζονται με τις αρχές της διοίκησης της ολικής ποιότητας (Gibson, στο: Ζαβλανός, 2003:174).

Ανάλογη θέση υιοθετεί και ο Ζαβλανός (2003:188-189) για τις αρχές ολικής ποιότητας όσο αφορά τη διεύθυνση του σχολείου. Έτσι λοιπόν είναι σημαντικό ο διευθυντής να πιστέψει και να κάνει πράξη τη φιλοσοφία της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, σύμφωνα με την οποία χρειάζεται να δημιουργηθεί σχέση εμπιστοσύνης μέσα στο σχολείο, η οποία να ενδυναμώνει το προσωπικό και να επιλύει τα προβλήματα τα οποία εμποδίζουν τη συνεχή βελτίωση των διαδικασιών λειτουργίας του σχολείου και της μάθησης. Θα πρέπει επίσης να διακρίνει όλους τους εξωτερικούς παράγοντες που ενδέχεται να επηρεάζουν αρνητικά και αποτελούν τροχοπέδη στην ομαλή λειτουργία του σχολικού συστήματος. Η σχολική διοίκηση θα πρέπει να θεωρεί όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας ως συνεργάτες και όχι ως ανταγωνιστές. Κομβικό σημείο αποτελεί η δυνατότητα του διευθυντή να βλέπει το σχολείο ως ένα σύστημα και να κατανοεί ότι κάθε διαδικασία συντελείται μέσα σ' ένα δίκτυο άλλων διαδικασιών. Επίσης θα πρέπει να οργανώνει σεμινάρια σε νέους εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν έχουν μεγάλη εμπειρία. Να αναγνωρίζει, να ανταμείβει και να ενισχύει το προσωπικό. Να διαθέτει αποτελεσματικές δεξιότητες ακρόασης και να έχει γνώση της διδακτικής μεθοδολογίας, να δίνει ανατροφοδότηση, να διατυπώνει στόχους σε συνεργασία με το προσωπικό και να

χρησιμοποιεί την αξιολόγηση σύμφωνα με τις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας. Να σχηματίζει ομάδες προγραμματισμού, στις οποίες να συμμετέχει και ο ίδιος, ενθαρρύνοντας και υποστηρίζοντας τα μέλη, εξασφαλίζοντας όλα τα απαραίτητα μέσα, υλικά και οικονομικά, τα οποία χρειάζεται για να λειτουργήσει η ομάδα. Αναγκαίο είναι να κάνει στατιστικούς ελέγχους, για να διαπιστώνεται η πρόοδο του συστήματος. Θα πρέπει να κατανοεί ότι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές μαθαίνουν κατά διαφορετικούς ρυθμούς, καθώς και ότι έχουν διαφορετικές προσωπικότητες και πιστεύουν σε διαφορετικές αξίες. Είναι αναγκαίο να αναλαμβάνει την ευθύνη και να χρησιμοποιεί την ισχύ της θέσης που κατέχει. Η ώθηση για αλλαγή πρέπει να προέλθει από αυτόν τον ίδιο. Τέλος, να δίνει έμφαση στην πραγματοποίηση των διαδικασιών και στη συνεχή βελτίωσή τους.

Η ανασυγκρότηση της δημόσιας εκπαίδευσης, σύμφωνα με το μοντέλο της καινούριας δημόσιας διαχείρισης, έχει χαρακτηριστεί από (Dempster, 2002a.:17) αποκέντρωση μέσα από τη σχολική αυτο-διαχείριση, δημιουργία συναγωνισμού ανάμεσα στα σχολεία, μεγαλύτερες απαιτήσεις για την απόδοση οικονομικών ευθυνών, αύξηση του ελέγχου κατανάλωσης μέσα από τα σχολικά διοικητικά συμβούλια. Αντίστοιχο ενδιαφέρο επιδεικνύει το εν λόγω μοντέλο για την ανανέωση του προγράμματος μαθημάτων και του ελέγχου αξιολόγησης, την επέκταση της δύναμης των σχολικών διευθυντών, την αυξανόμενη πίεση για την αξιολόγηση αποτελεσμάτων, την έκθεση της σχολικής απόδοσης σε δημόσιο έλεγχο, την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σε σχέση με πρότυπο που προσδιορίζεται από την πολιτεία/εργοδότη, και τον αυστηρότερο ορισμό/ρύθμισης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

Τα όσα προηγήθηκαν τεκμηριώνουν τη θέση-άποψη ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας κατέχει «καίρια θέση» στη δομή της εκπαίδευσης. Ο εκπαιδευτικός-διευθυντής θα πρέπει να έχει ορισμένη εξουσία για να μπορεί να καθοδηγεί, να επηρεάζει άμεσα τους υφισταμένους του, αλλά και να αναλαμβάνει την ανάλογη ευθύνη για τη λειτουργία του σχολείου. Ο τρόπος ηγεσίας από τον κάθε διευθυντή διαφέρει και επηρεάζεται από τη συνάρτηση πολλών παραγόντων (όπως η προσωπικότητα των διοικούντων και διοικούμενων και γενικά από το υπάρχον σχολικό κλίμα). Για την καλύτερη και εύρυθμη λειτουργία του σχολείου εχέγγυο αποτελεί ο δημοκρατικός τρόπος ηγεσίας, αφού μέσω της συλλογικότητας λαμβάνονται περισσότερο ορθολογικές και αποτελεσματικές αποφάσεις (Σαϊτής, Φέγγαρη, Βούλγαρης, 1997:87-108, Πασιαρδής, 2004:209-249).

Στο πλαίσιο των αλλαγών αυτών ο ρόλος του διευθυντή «...έχει εξελιχθεί από τον ασκούμενο εκπαιδευτικό, με τις επιπρόσθετες τεχνικές και διοικητικές υποχρεώσεις, στον

ολικής απασχόλησης μάνατζερ και σε αυτόν που αναπτύσσει τους ανθρώπινους, τους οικονομικούς και τους φυσικούς πόρους» (OECD, στο: Mulford, 2003).

Οι σχολικοί ηγέτες οφείλουν να είναι σε θέση να διαχειρίζονται τις νέες εκπαιδευτικές αλλαγές σε μια περίοδο που ο χαρακτήρας και η αποστολή των σχολείων επανακαθορίζονται, ενώ παράλληλα οφείλουν να αποτελέσουν τμήμα μιας νέας αντίληψης για τη δημόσια διαχείριση, η οποία απομακρύνεται από τη γραφειοκρατική θεσμοθετημένη προσέγγιση (Everard & Morris, 1999). Όπως έχει, εξάλλου, υποστηρίξει ο Mulford (2002, 2003a, 2003b), προκειμένου ο σχολικός ηγέτης να προλάβει τις οικουμενικές αλλαγές χρειάζεται να επιτύχει μεγαλύτερη ισορροπία ανάμεσα στις συνεχείς αλλαγές και στη σταθερότητα, στην εξάρτηση και στην ανεξαρτησία, την ατομικότητα και την κοινότητα, την ομοιογένεια και την ετερογένεια.

2.3 Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός

Πολλά έχουν γραφεί για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, τα οποία αφορούν άλλοτε τα χαρακτηριστικά του γνωρίσματα και άλλοτε το έργο και τις διαδικασίες που αυτοί επιτελούν. Δεν είναι στις προθέσεις μας να απαριθμήσουμε τις πολυάριθμες μελέτες που έχουν γίνει από τη δεκαετία του '60 μέχρι σήμερα. Θα αναφερθούμε, όμως, σε μελέτες οι οποίες αναδεικνύουν ικανότητες και γνωρίσματα του εκπαιδευτικού, που συνδέονται άμεσα με την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Οι αρχικές μελέτες για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ανάγονται γύρω στο 1898 (Flouris, 1987, Meldey, 1982). Οι μελέτες, όμως, κλιμακώθηκαν τη δεκαετία του 1960, όπου εφαρμόστηκε το ερευνητικό παράδειγμα της «διαδικασίας προϊόντος» το οποίο επικράτησε μέχρι τις μέρες μας (Burns, 1994). Όπως αναφέρει ο Cruickshank (1990), οι μελέτες του τύπου αυτού της δεκαετίας του 1970 και 1980 μπορούν να συνοψιστούν σε έξι κατηγορίες που αφορούν τις εξής διδακτικές συμπεριφορές: τι γνωρίζει ο εκπαιδευτικός, τι διδάσκει, πως το διδάσκει, τι αναμένει, πως αντιδρά προς τους μαθητές και πως διαχειρίζεται γενικά τη σχολική τάξη. Παρά τα θετικά σχόλια που είχε λάβει το παραπάνω ερευνητικό παράδειγμα έχει πρόσφατα επικριθεί γιατί αδυνατεί να ανταποκριθεί στις προκλήσεις της εποχής μας και στη στοιχειοθέτηση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Burns 1994, στο: Φλουρίης, 2002, Παπαναούμ, 2003, Παρασκευόπουλος, 2004, Camphire, 2001).

Οι μελέτες που θα παρουσιαστούν αναδεικνύουν γνωρίσματα, σε εφαρμοσμένες δεξιότητες των εκπαιδευτικών, σε μεθοδεύσεις, στην οργάνωση και γενικά στο κλίμα όπου αυτοί δημιουργούν. Πιο συγκεκριμένα ορισμένες από τις παλαιότερες μελέτες αναφέρονται στη γλωσσική επάρκεια του εκπαιδευτικού (Bowles & Lewein, 1968, Murnane, 1985, στο: Θεοφιλίδης, 2002:132), στα γνωρίσματα της προσωπικότητας όπως: προσαρμοστικότητα, δημιουργικότητα, ευελιξία, κλπ., στις ανάγκες και ενδιαφέροντα των μαθητών (Doyle, 1986, God & Brophy, 1986, Hammond, 2000, στο: Θεοφιλίδης, 2002:132), ενώ άλλες καταγράφουν την καλή γνώση του γνωστικού αντικείμενου που διδάσκει (Crocker, 1987, Shulman, 1987, Ferguson, 1991, στο: Θεοφιλίδης, ό.π.:132).

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι μελέτες του Canterbury (NZ) στις αρχές της δεκαετίας του 1970, οι οποίες εξέτασαν τη συμπεριφορά των δασκάλων και τα επιτεύγματα των μαθητών σε μαθήματα επιστήμης (Wright & Nuthall, 1970, Hughes, 1973, Nuthall & Church 1973). Οι έρευνες αυτές έδειξαν ότι:

- η κάλυψη της ύλης καθόριζε τα επιτεύγματα πιο άμεσα από ότι ο τρόπος με τον οποίο οι δάσκαλοι δίδασκαν το περιεχόμενο,
- οι νεότεροι μαθητές είχαν την ανάγκη να συμμετέχουν φανερά στις απαγγελίες και στις συζητήσεις, ενώ οι μεγαλύτεροι δεν απαιτούσαν ενεργό συμμετοχή,
- οι ερωτήσεις έπρεπε να τίθενται μια-μια κάθε φορά, να είναι ξεκάθαρες και να είναι κατάλληλος ο βαθμός δυσκολίας τους έτσι ώστε οι μαθητές να τις καταλαβαίνουν (οι περισσότερες ήταν μικρότερης δυσκολίας),
- οι αποκρίσεις των εκπαιδευτικών που μετέφεραν ενθουσιασμό για το περιεχόμενο και υποστήριξη (με απαιτητικότητα, εάν χρειαζόταν) προς τους μαθητές, προσέφεραν περισσότερα κίνητρα από ότι οι τελεσίδικες άκαμπτες αντιδράσεις. Βοηθούσε όταν οι εκπαιδευτικοί σχεδίαζαν το περιεχόμενο, ειδικότερα με τη μορφή ανασκοπήσεων και συνόψιζαν τις ενότητες των μαθημάτων.

Οι Soar & Soar (1979), επισήμαναν διαφοροποιήσεις μεταξύ παραγόντων που αφορούν στους εκπαιδευτικούς και σ' εκείνους που δε σχετίζονται μ' αυτούς. Για παράδειγμα διέκριναν τους παράγοντες που αφορούν στη δημιουργία συναισθηματικού κλίματος (θετική ή αρνητική ατμόσφαιρα φροντίδας από εκπαιδευτικούς και μαθητές), τους παράγοντες που αφορούν στη διοίκηση (ή έλεγχο) που ασκούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Αναφορικά με τη διοίκηση των εκπαιδευτικών εντόπισαν διακρίσεις, ανάμεσα στον έλεγχο της συμπεριφοράς των μαθητών (φυσική κίνηση, ευκαιρίες για κοινωνικοποίηση), στην εποπτεία των μαθησιακών εργασιών (ποιες εργασίες επιλέγονται και πώς

αποπερατώνονται), και στην επίβλεψη των νοητικών διαδικασιών (ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές ενθαρρύνονται ή τους επιτρέπεται να προσεγγίσουν εργασίες από ένα φάσμα διανοητικών επιπέδων ή να εξετάσουν αποκλίνουσες ιδέες). Οι Soar και Soar διέκριναν, ακόμη, ανάμεσα στον έλεγχο των δασκάλων που ασκείται μέσα από την καθιέρωση κανόνων και συνηθειών (καθεστωτικές δομές) και σε αυτόν που επιβάλλεται με την έκδοση κατευθύνσεων, την υποβολή ερωτήσεων και με την πρόκληση αντιδράσεων των μαθητών μέσα από την αλληλεπίδραση πρόσωπο με πρόσωπο (τρέχουσα αλληλεπίδραση).

Στη δεκαετία του 1970 η έρευνα των Brophy, Evertson και των συναδέλφων τους στο: (Tabberer, 1994:7-8) που διεξήχθη στα μαθηματικά και την ανάγνωση, κατέληξε σε σημαντικές διαπιστώσεις, σύμφωνα με τις οποίες, εκπαιδευτικοί περισσότερο αποτελεσματικοί, ήταν αφοσιωμένοι σαν επιχειρηματίες στο έργο τους και αντιμετώπιζαν την τάξη τους ως ένα μαθησιακό περιβάλλον. Δαπανούσαν τον περισσότερο χρόνο για ακαδημαϊκές δραστηριότητες, ένιωθαν το αίσθημα της αποτελεσματικότητας, τον αυτοέλεγχο και είχαν την τάση να οργανώνουν τις τάξεις τους σε καθημερινή βάση με τη νοοτροπία του «*μπορώ να*». Από την άλλη πλευρά οι εκπαιδευτικοί λιγότερο αποτελεσματικοί, ήταν εκείνοι που τους απασχολούσαν οι διαπροσωπικές σχέσεις και οι συναισθηματισμοί. Ήταν απογοητευμένοι, πικραμένοι, αντιπαθούσαν τους μαθητές τους και ήταν περισσότερο επικεντρωμένοι σε θέματα πειθαρχίας και εξουσίας. Τέλος, οι διαδικασίες που συνδέονταν με την αποτελεσματικότητα, ήταν εκείνες που συνιστούσαν τη μεγαλύτερη μύηση των μαθητών σε ακαδημαϊκές δραστηριότητες με ελάχιστη κατανάλωση χρόνου σε θέματα ρουτίνας (Soar & Soar, 1979, στο: Tabberer, ό.π :5-8).

Σε μια άλλη ανάλογη έρευνα που διεξήγαγε ο Powell (1980) και αφορούσε τους πρωτόπειρους εκπαιδευτικούς προέκυψε ότι οι περισσότερο αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί (Powell, 1980, στο: Tabberer, ό.π: 9) απολαμβάνουν τη διδασκαλία και είναι γενικότερα ευγενικοί και ευχάριστοι στις καθημερινές τους συναναστροφές. Καλούν τους μαθητές με τα ονόματά τους, ακούν προσεχτικά αυτά που τους λένε, αποδέχονται τις συναισθηματικές τους δηλώσεις, επαινούν τις επιτυχίες τους και τους συμπεριλαμβάνουν στη λήψη των αποφάσεων. Δεν προβαίνουν σε πράξεις απόρριψης όπως να αγνοούν, να μειώνουν, να παρενοχλούν, να ντροπιάζουν και να υποβιβάζουν τους μαθητές τους, αντίθετα δείχνουν και προκαλούν αμοιβαίο σεβασμό. Δρουν σαν να ήταν επιχειρηματίες και απαιτούν από τους μαθητές τους, να εργάζονται σκληρά, ενώ οι ίδιοι αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους για την ακαδημαϊκή τους πρόοδο. Έχουν περισσότερες γνώσεις για το γνωστικό τους αντικείμενο και είναι περισσότερο αποτελεσματικοί στην παρουσίαση του στους μαθητές τους, διατηρούν τον κατάλληλο ρυθμό κατά την εφαρμογή του

προγράμματος των μαθημάτων, εξατομικεύουν τις οδηγίες και τις προσαρμόζουν σε αναπάντεχα γεγονότα ή επείγουσες καταστάσεις, ενώ κάνουν περισσότερες ερωτήσεις ανοιχτού τύπου δίνοντας επαρκή χρόνο στους μαθητές να απαντήσουν. Αποφεύγουν διοικητικά λάθη. Χρησιμοποιούν τις ικανότητες διοίκησης της τάξης με τέτοιο τρόπο ώστε να υποστηρίζονται και οι ακαδημαϊκές τους ικανότητες.

Μια από τις φράσεις που έχει ήδη χρησιμοποιηθεί στα πλαίσια των παραπάνω ερευνητικών προσπαθειών, είναι αυτή του εκπαιδευτικού που «τα βλέπει όλα» («*The all seeing teacher*»). Όταν οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί διδάσκουν ένα μάθημα, το οποίο έχει σχεδιαστεί προσεχτικά, χρειάζεται να γνωρίζουν πού βρίσκονται μέσα στην τάξη και όλα όσα συμβαίνουν γύρω τους. Οι καλοί εκπαιδευτικοί είναι ικανοί να χρησιμοποιούν τα μάτια τους παραγωγικά και να εντοπίζουν τα προβλήματα στα πρώτα τους στάδια, πριν ακόμη εμφανιστούν. Διατηρούν οπτική επαφή με τους μαθητές για να εκφράζουν διάφορα συναισθήματα, αλλά και εστιάζουν την προσοχή τους στα δρώμενα της τάξης συνεχώς κρατώντας επαφή με όλα όσα συμβαίνουν σε αυτήν.

Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός διαμορφώνει κατάλληλες συνθήκες μάθησης, οι οποίες επιτρέπουν την ανάπτυξη σωστών σχέσεων, δίνοντας σε κάθε μαθητή τις ευκαιρίες να μάθει. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στη δημιουργία ενός θετικού μαθησιακού ήθους και η αποφυγή δημιουργίας απειλητικών καταστάσεων, οι οποίες εμποδίζουν τα παιδιά να ξεδιπλώσουν τις ικανότητές τους. Αποτέλεσμα, οι μαθητές φοβούνται μήπως κάνουν λάθη, αποθαρρύνονται και εγκαταλείπουν τις προσπάθειες.

Σύμφωνα με τις παραπάνω θέσεις υπάρχουν δύο στοιχειώδεις προσεγγίσεις για να περιγραφούν πώς οι δάσκαλοι λειτουργούν μέσα στην τάξη: η προσέγγιση της πρόκλησης και της υποστήριξης.

Ο «προκλητικός εκπαιδευτικός» δημιουργεί ένα στενά καθοδηγούμενο και ελεγχόμενο περιβάλλον, όπου κυριαρχεί η ελάχιστη ανεκτικότητα προς το άτομο ενώ επιβραβεύεται η τιμωρία παρά ο έπαινος. Στο κλίμα αυτό δίνονται βέβαια πολλές ευκαιρίες για εργασίες πάνω στα διάφορα θέματα-προβλήματα, αλλά λόγω της σχέσης μαθητή προς μαθητή και δασκάλου προς μαθητή που εδραιώνεται, υπάρχει η αίσθηση ότι η συμπεριφορά πέρα από τα μαθησιακά έργα είναι προτιμότερη από τα ίδια τα παιδιά (Fontana, 1996). Οι προσδοκίες μπορεί να είναι μεγάλες, αλλά τα αποτελέσματα είναι συνήθως μικρά και προβλεπόμενης ομοιότητας.

Ο «υποστηρικτικός εκπαιδευτικός» από το άλλο μέρος συμπεριφέρεται κατά τέτοιο τρόπο ώστε οι μαθητές να εκδηλώνουν το ενδιαφέρον να δουλέψουν μαζί του. Στα παιδιά δίνεται η ευκαιρία ανάπτυξης και εξέλιξης, ενώ παράλληλα ενθαρρύνεται η παραγωγή

ποικίλλων αποτελεσμάτων μέσα σε μια ατμόσφαιρα, η οποία είναι ομαλή, σταθερή, ανεκτική, με υψηλές προσδοκίες και με ένα μεγάλο ποσοστό του χρόνου να δαπανάται για την επεξεργασία και την εμπάθунση στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα.

Σε έρευνα των (Csikzentmihali & McCormack, 1986:415-419) που αφορούσε την επιρροή των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές, διαπιστώθηκε ότι οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι οι οποίοι, δημιουργούν ενθουσιασμό για μάθηση του γνωστικού αντικειμένου τόσο με την προσωπική τους ανάμειξη σ' αυτό όσο και με τις διδακτικές τους ικανότητες. Μεταδίδουν την αίσθηση της συγκίνησης-διέγερσης-έξαψης για την εκμάθηση του νέου γνωστικού αντικειμένου. Καθιστούν τη μάθηση ευχάριστη και όχι δυσάρεστη. Εξηγούν τα θέματα-προβλήματα με πρωτότυπους ή ασυνήθιστους τρόπους. Είναι κοντά στους μαθητές και δείχνουν οικειότητα (έτοιμοι να τους ακούσουν τους και να τους υποβοηθήσουν). Ενισχύουν την αυτοπεποίθηση των μαθητών τους. Δείχνουν έμπρακτα ότι πραγματικά ενδιαφέρονται για τους μαθητές τους.

Τα παραπάνω ευρήματα προέκυψαν και στην εμπειριστατωμένη μελέτη του Cullingford (1988). Σύμφωνα με τον εν λόγω ερευνητή η ακεραιότητα, η μάθηση, η οργάνωση, η επικοινωνία και το χιούμορ αποτελού βασικά προσόντα αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. Πιο αναλυτικά, η ακεραιότητα είναι συνυφασμένη με την ικανότητα του εκπαιδευτικού να πράττει ότι είναι καλύτερο, σεμνά και χωρίς αυτοπροβολή. Κανένας εκπαιδευτικός δεν είναι τέλειος, αλλά κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να προσπαθήσει να γίνει καλύτερος. Η μάθηση ενισχύεται όταν καλλιεργείται η αίσθηση της απόλαυσης και της περιέργειας, όταν προσαρμόζεται στα στάδια εξέλιξής της και εμπλέκονται ενεργά οι εκπαιδευτικοί. Η οργάνωση συνδέεται με την ικανότητα διαχείρισης της σχολικής τάξης με καλή προετοιμασία, ξεκάθαρους κανόνες και προσδοκίες, με προσοχή στη λεπτομέρεια, με την καλύτερη χρήση των εκπαιδευτικών μέσων, καθώς και με τη γνώση του πότε πρέπει να διεχθεί η διδασκαλία σε ομαδικά σύνολα, σε μικρές ομάδες ή σε εξατομικευμένο επίπεδο. Η επικοινωνία αφορά τη σωστή διαπροσωπική λειτουργία, την ικανότητα επίδειξης ενδιαφέροντος για τους άλλους ανθρώπους, μαθητές και συναδέλφους, τους εκπαιδευτικούς, και την επικοινωνία μέσα από ιδέες, ιστορίες και κοινές αξίες. Τέλος, το χιούμορ είναι η αίσθηση επιβίωσης και ανταπόκρισης στις προκλήσεις του επαγγέλματος και στις απαιτήσεις της ζωής.

Τα ευρήματα αυτά του Cullingford φαίνεται να επιβεβαιώνουν αντίστοιχες διαπιστώσεις προηγούμενων δεκαετιών, αλλά και να επισφραγίζουν τις κυριότερες ικανότητες των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών, να αναδεικνύουν τη σημαντικότητα του

διδασκαλίας-μαθησιακού έργου και τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, καθώς και τη δημιουργία του κατάλληλου κλίματος στην τάξη αλλά και στη σχολική μονάδα γενικότερα.

Η εθνική επιτροπή για τα επαγγελματικά στάνταρτς της διδασκαλίας (NBPTS, 1997) στις ΗΠΑ έχει προσδιορίσει πέντε προτάσεις αναφορικά με τη διαμόρφωση των νέων επαγγελματικών στάνταρτς αξιολόγησης και πιστοποίησης των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τις προτάσεις αυτές οι εκπαιδευτικοί οφείλουν:

1. Να αισθάνονται δέσμευση απέναντι στους μαθητές και να είναι αφοσιωμένοι στη μάθηση.
2. Να γνωρίζουν την ύλη των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων, καθώς και πώς να τα διδάσκουν στους μαθητές τους.
3. Να είναι υπεύθυνοι για τη διευθέτηση της μάθησης και τον έλεγχο της προόδου των μαθητών.
4. Να αναστοχάζονται για τη διδασκαλία τους και να μαθαίνουν από την εμπειρία τους.
5. Να είναι μέλη μιας «κοινότητας μάθησης».

Τα παραπάνω υπονοούν ότι πέρα από τις τεχνικές ικανότητες των εκπαιδευτικών, η έρευνα οφείλει να εστιάζεται στις αναστοχαστικές πρακτικές στην αυτο-μάθηση και στη συνεργασία με συναδέλφους, γονείς και άλλους. Τονίζεται επίσης, ότι η πολυπλοκότητα της διδασκαλίας και η πολυεπίπεδη προσέγγιση της απαιτεί τη διερεύνηση των μεταβλητών σε ομαδικό-συλλογικό επίπεδο για να αποτιμηθούν οι τεχνικές, οι ανθρώπινες, οι πολιτικές, οι πολιτισμικές και ανανεωτικές όψεις της απόδοσης των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, η σύγχρονη διεθνής βιβλιογραφία αναφέρει ότι η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών οφείλει να λάβει υπόψη της πολλαπλές διαστάσεις και κοινωνικο-οργανωτικά κριτήρια, πέρα από τις κοινότερες μεταβλητές διδακτικής συμπεριφοράς (Tsui, 1998, Dunkin, 1997, Glass, 2002).

Σύμφωνα με μια πρόσφατη μελέτη (McBer, 2000), που αφορά την αναζήτηση ενός μοντέλου για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν τρεις κύριοι παράγοντες που επηρεάζουν σημαντικά την πρόοδο των μαθητών. Οι τρεις αυτοί παράγοντες είναι: Οι διδακτικές δεξιότητες, τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά και το σχολικό κλίμα. Ο κάθε ένας από αυτούς συνδέεται και αλληλοσυμπληρώνεται με τους άλλους, συμβάλλοντας έτσι στην εμφάνιση της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Μάλιστα και οι τρεις αυτοί παράγοντες επεξηγούν περισσότερο από το 30% της διαφοροποίησης της προόδου των μαθητών. Το εύρημα αυτό ωθεί τον παραπάνω μελετητή να συμπεράνει ότι οι

εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην επίδοση των μαθητών τους. Στην ίδια έρευνα ο McBer (2000) μελέτησε 35 συμπεριφορές που αφορούν τις διδακτικές δεξιότητες, οι οποίες βασίζονται στις έρευνες που διεξήγαγε ο D. Reynolds και οι συνεργάτες του και τις κατέταξε στις πιο σημαντικές κατηγορίες, οι οποίες είναι:

- υψηλές προσδοκίες
- προγραμματισμός
- μέθοδοι και στρατηγικές
- έλεγχος και διαχείριση της τάξης
- εργασία κατ' οίκον
- αξιολόγηση
- σωστή διαχείριση του χρόνου και των πόρων
- εστίαση στα ακαδημαϊκά έργα και
- ροή του μαθήματος

Από τις εμπειριστατωμένες συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς της εν λόγω έρευνας προέκυψαν δεκαέξι χαρακτηριστικά που συμβάλλουν στην αποτελεσματική διδασκαλία, τα οποία ομαδοποιούνται στις παρακάτω πέντε κατηγορίες:

- Επαγγελματισμός (πρόκληση και στήριξη, αυτοπεποίθηση, δημιουργία εμπιστοσύνης και σεβασμού προς τους άλλους).
- Σκέψη (αναλυτική και εννοιολογική σκέψη).
- Προγραμματισμός και διαμόρφωση προσδοκιών (ώθηση για βελτίωση, αναζήτηση πληροφοριών, πρωτοβουλίες).
- Σχέση με τους άλλους (κατανόηση των άλλων, συνδιδασκαλία).
- Ηγεσία (ευελιξία, πάθος για μάθηση, έλεγχος μαθητών, επιβολή ευθυνών).

Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται και από άλλους μελετητές (Perrot, 1998, White & Burke, 1993, στο: Μαρκάδας, κ. ά., 2004:35) οι οποίοι κατέληξαν στα εξής χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού:

- Δείχνει θερμός, με κατανόηση και όχι ψυχρός και απόμακρος.
- Δουλεύει οργανωμένα και επαγγελματικά και όχι πρόχειρα χωρίς σχεδιασμό.
- Παρακινεί και είναι επινοητικός και όχι πληκτικός και μονότονος.
- Κάνει πολλές ερωτήσεις.
- Αποδέχεται τα συναισθήματα των μαθητών του.
- Επιδοκιμάζει τις ιδέες των μαθητών του.
- Επαινεί και ενθαρρύνει τους μαθητές του.
- Διδάσκει με ενθουσιασμό.

- Προσαρμόζει τη διδασκαλία του ανάλογα με την περίσταση.
- Είναι σαφής, όταν παρουσιάζει τη διδακτέα ύλη.
- Χρησιμοποιεί ποικίλα διδακτικά υλικά και μεθόδους.
- Παρέχει πολλές ευκαιρίες στους μαθητές να κατακτήσουν την ύλη διδασκαλίας.

Σε γενικές γραμμές μπορεί να ισχυριστεί κανείς ότι από την πληθώρα των γνωρισμάτων που αποδίδονται στον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό ξεχωρίζουν τα παρακάτω: Η ικανότητα επικοινωνίας του εκπαιδευτικού, η ευελιξία, η προσαρμοστικότητα, η γνώση των παιδαγωγικών μεθόδων, κ. ά. (Glasser, 1993, Gitomer, κ.ά., 1999). Τα χαρακτηριστικά αυτά άλλοτε αναφέρονται σε έργα ρουτίνας (διαδικαστικά έργα), άλλοτε στη διδασκαλία, άλλοτε στη διδακτική πράξη, άλλοτε στον προγραμματισμό και στην οργάνωση διδασκαλίας, άλλοτε στην εφαρμογή διδακτικών μεθόδων και μοντέλων, άλλοτε στην αξιολόγηση και στην επαγγελματική στάση, στη συνεργατικότητα και στην συναδελφικότητα και άλλοτε στην επικοινωνία με μαθητές και γονείς (Χατζηπαναγιώτου, 2000, 2003α, 2003β)

2.3.1 Επισκόπηση μελετών γύρω από τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό

Στο τμήμα αυτό επιχειρούμε μια επισκόπηση των σημαντικότερων ελληνικών μελετών γύρω από την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Στη χώρα μας οι πρώτες ερευνητικές προσπάθειες εστιάστηκαν στις προσωπικές ικανότητες και τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού. Τα τελευταία χρόνια, όμως, έχουν διεξαχθεί αρκετές έρευνες στην Ελλάδα και την Κύπρο οι οποίες επιχειρούν να σκιαγραφήσουν το προφίλ του «καλού» και «αποτελεσματικού» εκπαιδευτικού το οποίο, όπως θα φανεί στη συνέχεια συμπίπτει με εκείνο των διεθνών ερευνών. Πριν όμως, οφείλουμε να σημειώσουμε τη διαφοροποίηση μεταξύ του «καλού» και «αποτελεσματικού» εκπαιδευτικού, όπως την επισημαίνει ο Ανδρεαδάκης (2003). Σύμφωνα με τον εν λόγω ερευνητή η κρίση για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού βασίζεται αποκλειστικά και μόνο στην πρόοδο των μαθητών και όχι σε «ηθικολογικούς» χαρακτηρισμούς που αποδίδονται στον «καλό» εκπαιδευτικό από ανθρώπους διαφόρων κοινωνικών στρωμάτων που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με την εκπαιδευτική διαδικασία.

Στην έρευνά του, ο Αραβανής, με δείγμα 2736 σπουδαστές-υποψήφιους δασκάλους, ανέδειξε ως πιο σημαντικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα του «καλού δασκάλου» τα παρακάτω: τη δικαιοσύνη, τη συνεργατικότητα, την ευσυνειδησία, την αντικειμενικότητα,

την υπευθυνότητα, την ψυχική υγεία, τη συνέπεια. (Αραβανής, 2000:154). Σύμφωνα με τον ίδιο, τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού θεωρούνται η συνέπεια και η αμεροληψία.

Σύμφωνα με την έρευνα της Καίλα (1999), οι μαθητές αναγνωρίζουν στον «καλό» εκπαιδευτικό ένα σύνολο ιεραρχημένων χαρακτηριστικών. Ένα από τα βασικότερα στοιχεία που ανέδειξαν οι μαθητές της έρευνας αυτής είναι η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, η οποία επιτρέπει στους μαθητές να προσεγγίσουν τον εκπαιδευτικό δεδομένου ότι είναι συνεργάσιμος, τους ενθαρρύνει και τους βοηθά να αντιμετωπίσουν με κατανόηση τα προβλήματά τους. Παρατηρείται επομένως ότι στην έρευνα της Καίλα (1999) οι μαθητές αναζητούν ένα ανθρώπινο πρόσωπο του εκπαιδευτικού, άποψη που παραπέμπει στην ανθρωπιστική ψυχοπαιδαγωγική. Εξίσου μεγάλη σημασία δίδουν οι μαθητές στη σαφήνεια του μαθήματος που διεξάγει ο εκπαιδευτικός, καθώς και στον ευχάριστο τρόπο διεξαγωγής του. Ένα τρίτο στοιχείο, είναι το κύρος που οφείλει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός για να έχει τον έλεγχο της τάξης. Ως άλλα σημαντικά χαρακτηριστικά του «καλού» εκπαιδευτικού αναφέρονται η εργατικότητα, η μεθοδικότητα, η σοβαρότητα, η δικαιοσύνη, η υπομονή και η αμεροληψία του. Σύμφωνα με την ίδια έρευνα οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον καλό εκπαιδευτικό δε συγκλίνουν με αυτές των μαθητών. Το σημαντικότερο στοιχείο που προέταξαν οι εκπαιδευτικοί ήταν η ενθάρρυνση και η ενίσχυση των προσπαθειών των μαθητών τους. Ως δεύτερο ακολουθεί η σαφήνεια και η μεταδοτικότητα του εκπαιδευτικού. Τρίτο κατά σειρά βρίσκεται το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού να συζητά θέματα που αφορούν τους μαθητές, ενώ το χιούμορ του εκπαιδευτικού και ο ευχάριστος και αισιόδοξος τρόπος με τον οποίο διεξάγεται το μάθημα βρίσκεται στην τέταρτη θέση. Ωστόσο, η έρευνα αυτή αναδεικνύει κοινά στοιχεία στην έννοια του «καλού» εκπαιδευτικού από μαθητές και εκπαιδευτικούς, τα οποία ιεραρχούνται σε διαφορετική σειρά.

Οι Λεονταρή και Κυρίδης (1999) διερεύνησαν το πώς σκέφτονται οι μαθητές για τους δασκάλους τους, ποιες είναι οι προσδοκίες τους σε σχέση με τη συμπεριφορά τους και τι συζητούν μεταξύ τους γι' αυτούς. Από τα συμπεράσματα της έρευνας φάνηκε ότι οι μαθητές αποδίδουν ιδιαίτερη βαρύτητα στα φυσικά και προσωπικά χαρακτηριστικά των δασκάλων, στον τρόπο που ελέγχουν τη συμπεριφορά τους και στις διδακτικές διαδικασίες που επιλέγουν. Τα πρώτα δέκα χαρακτηριστικά που αποδίδουν στον καλό δάσκαλο, αφορούν περισσότερο τις σχέσεις μεταξύ δασκάλου και μαθητή. Έτσι λοιπόν ο καλός δάσκαλος δε φωνάζει, δε μαλώνει, δε νευριάζει, δεν είναι αυστηρός, δε χτυπάει, ενώ απεναντίας είναι καλός, έχει χιούμορ, αγαπάει τους μαθητές και είναι διασκεδαστικός,

τιμωρεί όμως, όταν πρέπει. Εξηγεί το μάθημα και λύνει απορίες. Δίνει ελεύθερες ώρες και ώρες για παιχνίδι. Τους βοηθά, τους καθοδηγεί και τους συμβουλεύει (κυρίως τους αδύναμους). Τέλος, έχει θετική στάση για απεργίες και εκδρομές.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Κύπρο το 1999 από την Παρασκευά, ζητήθηκε από μαθητές Δημοτικού Σχολείου, να σκιαγραφήσουν τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό και αυτοί του επέδωσαν τα παρακάτω βασικά χαρακτηριστικά: Δίνει ευκαιρίες για επιτυχία σε όλους τους μαθητές, απευθύνει καθαρές ερωτήσεις, η διδασκαλία του έχει ποικιλία μεθόδων, δραστηριοτήτων και διδακτικών μέσων, προκαλεί και επιτρέπει τη συμμετοχή, την εμπλοκή και άσκηση των μαθητών του κατά τη διάρκεια του μαθήματος, δίνει ατομικές συμβουλές, ασκεί επαίνους και κάνει σχόλια, προσφέρει βοήθεια για την υπερπήδηση δυσκολιών, διατηρεί αρχείο και ελέγχει τις εργασίες των μαθητών του (Παρασκευά στο: Ανδρεαδάκης:2003).

Στα πλαίσια έρευνας του Σ. Ευαγγελόπουλου (2000), μαθητές δημοτικού ρωτήθηκαν για τα χαρακτηριστικά που κατά τη γνώμη τους θα πρέπει να έχει ένα καλός δάσκαλος. Επελέγησαν τα παρακάτω χαρακτηριστικά με σειρά προτεραιότητας: Διδάσκει καλά και μεθοδικά, συμπεριφέρεται καλά στους μαθητές του, κατανοεί τα προβλήματα και τις ελλείψεις των μαθητών του και τους βοηθάει. Έχει φιλικές και συνεργατικές σχέσεις με τους μαθητές, έχει χιούμορ και είναι διασκεδαστικός.

Σε αντίστοιχη έρευνα του Α. Παπανδρέου (2001) σε μαθητές Δημοτικού Σχολείου, διαπιστώθηκε ότι τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού (καλού δασκάλου) είναι: Η διόρθωση των μαθητών χωρίς επίκριση. Η ποικιλομορφία στη διδασκαλία. Η ζωντάνια του εκπαιδευτικού και συνεχής επαφή βλέμματος εκπαιδευτικού και μαθητών. Η περιφορά του εκπαιδευτικού στην τάξη κατά την ανάθεση σιωπηρών εργασιών για προσφορά βοήθειας στους μαθητές. Η καθαρότητα, η πληρότητα και η σαφήνεια στις οδηγίες του εκπαιδευτικού (Παπανδρέου στο: Ανδρεαδάκης:ό.π).

Η Παμουκτσόγλου (2001), πραγματοποίησε μια άλλη σχετική έρευνα με σκοπό να σκιαγραφήσει το προφίλ αποτελεσματικότητας τόσο των εν ενεργεία όσο και των υποψηφίων εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο γραπτό διαγωνισμό του ΑΣΕΠ του 2000. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής ανέδειξαν τις παρακάτω τέσσερις κατηγορίες χαρακτηριστικών (Παμουκτσόγλου, 2001:87-88).

- Τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά στα οποία εντάσσονται η επιστημονική κατάρτιση, η αυτοεκτίμηση και το επάγγελμα.
- Οι διδακτικές ικανότητες του εκπαιδευτικού στις οποίες περιλαμβάνονται: η παρόθηση των μαθητών, οι ευκαιρίες μάθησης, οι προσδοκίες, η ικανότητα να

θέτει στόχους και να τους επιτυγχάνει, να κατανοεί τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή, η ύπαρξη ενθουσιασμού για τη διδασκαλία, η ενθάρρυνση της αυτονομίας των μαθητών και η γνώση του να ελίσσεται κάθε φορά που το επιβάλλουν οι καταστάσεις.

- Το καλό σχολικό κλίμα της τάξης το οποίο επιτυγχάνεται από ένα εκπαιδευτικό που είναι δίκαιος, συνεπής, αποδεκτός, ξέρει να καθοδηγεί τους μαθητές του, συμβάλλει στην πειθαρχία της τάξης, επηρεάζει θετικά τους μαθητές και συνεργάζεται αποτελεσματικά με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας.
- Οι σχέσεις του με το διευθυντή και τους συναδέλφους του, καθώς και οι σχέσεις και η συνεργασία του με τους γονείς και άλλους φορείς που συνδέονται με τη λειτουργία του σχολείου.

Άλλες πάλι μελέτες (Κυριακίδης και Δημητρίου, 2002:33-36) επιχειρήσαν να αποφανθούν για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, βάσει κριτηρίων αξιολόγησής τους. Η προσέγγιση αυτή αξιοποίησε διάφορα μοντέλα εκτίμησης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, τα κυριότερα από τα οποία συνοψίζονται στη συνέχεια:

1. *Το μοντέλο επίτευξης στόχων και σκοπών.* Το μοντέλο αυτό αφορά την ικανότητα των εκπαιδευτικών να πετυχαίνουν τους προγραμματισμένους στόχους και σκοπούς.
2. *Το μοντέλο αξιοποίησης πηγών.* Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται αποτελεσματικοί αν μπορούν να βρίσκουν και να αξιοποιούν πηγές για την υλοποίηση των στόχων που έχουν θέσει στο εκπαιδευτικό τους έργο.
3. *Το μοντέλο λειτουργικής διαδικασίας.* Ο εκπαιδευτικός θεωρείται αποτελεσματικός όταν μπορεί να διασφαλίσει την ποιότητα διδακτικού του έργου με βάση την αποτελεσματική διδασκαλία και τη γενική λειτουργική διαδικασία μάθησης.
4. *Το μοντέλο ικανοποίησης των εμπλεκόμενων φορέων.* Η ποιότητα της εκπαίδευσης εξαρτάται από την ικανοποίηση όλων των εμπλεκόμενων φορέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός κρίνεται αποτελεσματικός στο έργο του όταν οι φορείς (γονείς, μαθητές, διευθυντής, σχολικός σύμβουλος και στελέχη του Υπουργείου Παιδείας) δηλώνουν ικανοποιημένοι από την απόδοσή του.
5. *Το μοντέλο λογοδότησης.* Το μοντέλο εστιάζεται στην ικανοποίηση των εμπλεκόμενων κοινωνικών και σχολικών φορέων, με τον εκπαιδευτικό να επιδεικνύει ικανότητα και υπευθυνότητα στο διδακτικό του έργο, στις

δραστηριότητες της τάξης του και στις επαγγελματικές του αποφάσεις. Παρέχει βέβαια πληροφορίες για όλα τα παραπάνω όταν του ζητηθούν.

6. *Το μοντέλο επίλυσης προβλημάτων.* Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός σύμφωνα με το παραπάνω μοντέλο θεωρείται αυτός που ικανοποιεί με το διδακτικό του έργο τουλάχιστον τις αυτονόητες ελάχιστες διδακτικές απαιτήσεις και δεν παρουσιάζει προβλήματα και ελλείψεις στο εκπαιδευτικό του έργο. Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού είναι συνάρτηση της απουσίας ελαττωμάτων, αδυναμιών και προβληματικής συμπεριφοράς κατά την εκτέλεση των καθημερινών του καθηκόντων.
7. *Το μοντέλο συνεχούς επαγγελματικής βελτίωσης.* Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στηρίζεται στις ικανότητες και στις προσπάθειες του για συνεχή βελτίωση και προσαρμογή στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, που διαμορφώνεται από τις νέες προκλήσεις του διδασκαλικού επαγγέλματος και της εποχής.

Σε γενικές γραμμές οι μελέτες στη χώρα μας φαίνεται να παρέχουν σημαντικές πληροφορίες για ορισμένα από τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών. Όπως προέκυψε τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών αφορούν γνώσεις, ιδιότητες και ικανότητες όπως (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005, Καψάλης, 1996, Ματσαγγούρας, 1999, Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2002) γνώσεις του εκπαιδευτικού, οργάνωση και σχεδιασμός, σαφήνεια κατά τη διάρκεια του μαθήματος, εγκαρδιότητα και ενθουσιασμός, πρωτοτυπία, αμεροληψία, συναισθηματική θερμότητα, αποφασιστικότητα, ευχάριστη διάθεση, συνέπεια, υπομονή, ψυχική ωριμότητα, τύποι νοημοσύνης του.

Συνοψίζοντας τα όσα αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο αυτό σημειώνουμε ότι παρατηρείται σύγκλιση, σε πολύ μεγάλο βαθμό, ανάμεσα στις έρευνες που διεξήχθησαν στη χώρα μας και εκείνες που πραγματοποιήθηκαν στο διεθνή χώρο. Έτσι λοιπόν τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών επικεντρώνονται γύρω από τις ικανότητες, τη διδακτική και επαγγελματική συμπεριφορά τους, το κλίμα της τάξης, και τις ανθρώπινες σχέσεις και επικοινωνίες που αναπτύσσονται ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές (Mortimore, 1994, NBPTS, 1997, Καΐλα, 1999, Καΐλα & Θεοδοροπούλου, 1997, Καλαϊτζοπούλου, 2001).

Οι μελέτες που αφορούν αφενός τα χαρακτηριστικά και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών αφετέρου τα κριτήρια αξιολόγησής τους δε σκιαγραφούν μια διαφορετική εικόνα για τους έλληνες εκπαιδευτικούς και το έργο τους, άλλα απεναντίας συγκλίνουν και συνάδουν με τα τεκτονώμενα των εκπαιδευτικών από άλλες ώρες. Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι δεν υπάρχει διαφορετική κουλτούρα του σχολείου, των εκπαιδευτικών και της

εκπαίδευσης. Ενισχύει, όμως, τη θέση ότι το έργο των εκπαιδευτικών απαιτεί όμοιες ικανότητες και προσόντα.

2.5 Αποτελεσματική διδασκαλία

Η έννοια της «αποτελεσματικότητα», όπως μνημονεύεται στην ξενόγλωσση αλλά και στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία των τελευταίων δεκαετιών, συνδέεται άμεσα με οργανισμούς όπως τα σχολεία, με πρόσωπα όπως τον εκπαιδευτικό, και με διαδικασίες όπως είναι η διδασκαλία. Η διασύνδεση ανάμεσα στους οργανισμούς, στα πρόσωπα και στις διαδικασίες συγκροτεί την εννοιολόγηση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και των σχολικών οργανισμών, θέμα για το οποίο έχει διεξαχθεί ένα πλήθος ερευνών (Scheerens & Bosker, 1997). Είναι κοινή παραδοχή ότι οι έννοιες αυτές είναι αλληλένδετες και αλληλοτροφοδοτούμενες δεδομένου ότι το αποτελεσματικό σχολείο διαθέτει ένα φωτισμένο ηγέτη – διευθυντή με όραμα, ενώ η ποιότητα της διδασκαλίας εξαρτάται άμεσα από τα χαρακτηριστικά, τις ικανότητες, τις διαδικασίες του διδακτικού έργου καθώς και τον επαγγελματισμό του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού.

Η αποτελεσματική διδασκαλία η οποία επιτελείται από ικανούς και επαγγελματίες εκπαιδευτικούς επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την επίδοση των μαθητών, ενώ ο διευθυντής μπορεί να μεγιστοποιήσει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Δεν είναι στις προθέσεις μας να αναφερθούμε εκτενώς στο πλήθος των μελετών γύρω από τα θέματα αυτά. Θα σκιαγραφήσουμε, όμως, τις βασικότερες διαστάσεις, όπως αυτές αναδεικνύονται από τις σχετικές μελέτες. Πολλά έχουν γραφεί για την αποτελεσματική διδασκαλία την οποία είναι δύσκολο να διαχωρίσει κανείς από την έννοια του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. Ο λόγος αυτός ωθεί ορισμένους να αποδίδουν στον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό ένα ευρύ φάσμα γνώσεων στο διδακτικό τους αντικείμενο και μια ποικιλία επαγγελματικών δεξιοτήτων (Dunnes & Wragg, 2003:15).

Ένας βασικός ορισμός της αποτελεσματικής διδασκαλίας παραπέμπει στη διδασκαλία μέσω της οποίας οι μαθητές κατακτούν τους προκαθορισμένους στόχους που έχουν σχεδιαστεί από την πολιτεία ή τον εκπαιδευτικό (Kyriakou, 1997:11). Άλλοι πάλι συνδέουν την αποτελεσματική διδασκαλία με την κατάλληλη συμπεριφορά στην τάξη, η οποία μπορεί να επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα μάθησης, έννοια που υπονοεί ότι προηγείται μια αποδοτική και προγραμματισμένη διδασκαλία (Φλουρής, 1982:27). Η έννοια της αποτελεσματικής διδασκαλίας κάτω από το φως της «ανοιχτότητας»

επανερμηνεύεται ως εκείνη η διδασκαλία που παρακινεί τους μαθητές, αλλά και τους διδάσκοντες, για περαιτέρω μάθηση (Χατζηγεωργίου, 2001, 2003:82).

Οι συμπεριφορικές θεωρήσεις μάθησης εκλαμβάνουν ως αποτελεσματική διδασκαλία, εκείνη που παρέχει τα κατάλληλα ερεθίσματα, τα οποία θα επιφέρουν τη σωστή αντίδραση των μαθητών και την επιθυμητή γενικά συμπεριφορά τους. Σύμφωνα με τη θεωρία μάθησης της επεξεργασίας των πληροφοριών, αποτελεσματική διδασκαλία είναι εκείνη η οποία με αποδοτικό τρόπο προωθεί τις πληροφορίες στα αισθητήρια όργανα του μαθητή, ενεργοποιεί την επιλεκτική αντίληψή του και συμβάλλει στην περαιτέρω επεξεργασία, κωδικοποίηση ή ανάκληση των πληροφοριών (Φλουρής, 2002:13-46). Άλλοι ειδικοί επιχειρούν να αναφερθούν στην αποτελεσματική διδασκαλία μέσα από την έλλειψή της. Για παράδειγμα, ο Treider (1984) αναφέρει ότι αναποτελεσματικός εκπαιδευτικός είναι αυτός που, δεν ξέρει το πώς να ανταποκριθεί στις αντιδράσεις των μαθητών, δε δίνει σαφείς οδηγίες στους μαθητές, δε χρησιμοποιεί τη θετική ενίσχυση, δε λαμβάνει υπόψη του τις ατομικές διαφορές των μαθητών, οι προτεινόμενες διδακτικές δραστηριότητες που προτείνει δεν οδηγούν στη δημιουργικότητα, δεν ενδυναμώνει και δεν αυξάνει την αυτοπεποίθηση των μαθητών, αντίθετα την υποσκάπτει.

Όπως και στην περίπτωση των υπόλοιπων διαστάσεων της αποτελεσματικής εκπαίδευσης, έτσι και στην περίπτωση της αποτελεσματικής διδασκαλίας, η έρευνα κατά τις δεκαετίες '60 και '70 έστρεψε το ενδιαφέρον της στην παρατηρήσιμη διδακτική συμπεριφορά των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών, την οποία αντιδιαστέλλει από εκείνη των μη αποτελεσματικών. Οι έρευνες της κατηγορίας αυτής είναι γνωστές ως «*έρευνες της διδακτικής αποτελεσματικότητας*» (teaching effectiveness research). Ως κριτήριο αποτελεσματικότητας, οι εν λόγω έρευνες χρησιμοποιούν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών (Ματσαγγούρας, 1998:155). Οι μελέτες του είδους αυτού μπορούν να συμπυκνώθουν ως προς τα ευρήματα για την αποτελεσματική διδασκαλία στις παρακάτω δέκα μεταβλητές, οι οποίες θεωρήθηκαν πρωταρχικής σημασίας κατά το τέλος της δεκαετίας του '70. Οι μεταβλητές αυτές είναι (Φλουρής, 1982):

- Η σαφήνεια παρουσίασης του μαθήματος.
- Ο ενθουσιασμός του εκπαιδευτικού.
- Οι διάφορες δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του μαθήματος.
- Η συνεπής συμπεριφορά στην τάξη, προσανατολισμένη στο έργο της μάθησης.
- Έκταση του περιεχομένου που καλύπτεται κατά τη διδασκαλία.
- Η ενθάρρυνση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό.

- Η αποφυγή αρνητικής κριτικής.
- Η χρήση εποικοδομητικών σχολίων στην αρχή και κατά τη διάρκεια του μαθήματος.
- Η χρήση διαφορετικού τύπου ερωτήσεων.
- Η συστηματική πρόκληση ανταποκρίσεων από μέρος του μαθητή.

Σε έρευνα της ίδιας περιόδου (Bennett, αναφέρεται στον Κυριακού, 1996), βασικές συνιστώσες αποτελεσματικής διδασκαλίας αποτελούν:

- Η κατάκτηση των κατάλληλων δεξιοτήτων στην ανάγνωση και στα μαθηματικά.
- Η αποδοχή κανονικών προτύπων συμπεριφοράς.
- Η βοήθεια που δίνεται στους μαθητές για την καλύτερη μεταξύ τους συνεργασία.
- Η κατανόηση από τους μαθητές του τόπου στον οποίο ζουν.
- Η προσφερόμενη απολαυστική και διασκεδαστική ευχαρίστηση των μαθητών από την παραμονή τους στο σχολείο.
- Η ενθάρρυνση της έκφρασης της αυτομικότητας.
- Η ανάπτυξη των δημιουργικών ικανοτήτων των μαθητών.
- Η προετοιμασία των μαθητών για τη φοίτηση τους στο Γυμνάσιο.
- Η προώθηση των ακαδημαϊκών προσόντων σε υψηλό επίπεδο.

Ένας μεγάλος αριθμός ερευνών των δεκαετιών '80 και '90 που αφορούν στη διδακτική αποτελεσματικότητα (Rosenshine, 1979, Φλουρής, 1982, Ματσαγγούρας, 1989, Rosenshine & Meister, 1995, Creemers, 1996, κ. ά.), αναδεικνύουν το σαφή ακαδημαϊκό προσανατολισμό και τις προσδοκίες, την προσφορά με άμεσο τρόπο και με μικρά βήματα του περιεχομένου των μαθημάτων, την παροχή ευκαιριών κατευθυνόμενης ή ημικατευθυνόμενης εξάσκησης, την κάλυψη της διδακτέας ύλης, εξασφαλίζοντας μεγάλα ποσοστά συμμετοχής στο μάθημα, την επιλογή διδακτικού υλικού και διδακτικών τεχνικών που καθοδούγουν τους μαθητές στο έργο τους, την προσφορά άμεσης ανατροφοδότησης, την υποβολή ποικίλων ερωτήσεων, παρέχοντας αναλυτικές επεξηγήσεις, την εξασφάλιση ενός οργανωμένου περιβάλλοντος συστηματικής, αλλά όχι καταπιεστικής εργασίας, ως τις ενδεδειγμένες διδακτικές στρατηγικές-προσεγγίσεις διδασκαλίας

Σύμφωνα με το Ματσαγγούρα (1998), στην ίδια κατηγορία ερευνών μπορεί να καταταχθεί και η στρατηγική της εμπεδωτικής διδασκαλίας ή κατάκτηση της μάθησης (mastery learning) που βασίζεται στην εργασία των Carroll (1963) και Bloom (1976), το

σκεπτικό της οποίας ταυτίζεται με τα παραπάνω έργα (Caroll, 1963, Bloom, 1976, στο: Ματσαγγούρας, 1998: 156).

Τα ερωτήματα, όμως, που τίθενται αφορούν, τι ακριβώς κάνουν οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί; ποιο είναι το προφίλ τους; ποιες συγκεκριμένες διαδικασίες επιτελούν; Οι απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν από τους μαθητές μέσα από ποικίλες έρευνες ομαδοποιήθηκαν στις παρακάτω δηλώσεις (Stephens & Crawley, 1994, Kyriakou, 1997, Cooper & McIntyre, 1998, Leslie & Holtkamp, 2002).

Η αποτελεσματική διδασκαλία προκύπτει όταν οι εκπαιδευτικοί:

- Δημιουργούν άνετη και ευχάριστη ατμόσφαιρα στην τάξη.
- Διατηρούν τον έλεγχο στην τάξη.
- Παρουσιάζουν την εργασία έτσι ώστε να ενδιαφέρει και να παρακινεί τους μαθητές.
- Ξεκαθαρίζουν το τι οφείλουν να κάνουν οι μαθητές και το τι να πετύχουν.
- Κρίνουν τι αναμένεται από ένα μαθητή.
- Ενθαρρύνουν τους μαθητές να αυξήσουν τις προσδοκίες τους από τους ίδιους τους εαυτούς τους.
- Βοηθούν τους μαθητές στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν.
- Αναπτύσσουν προσωπικές ώριμες σχέσεις με τους μαθητές.
- Δημιουργούν συνθήκες ώστε οι μαθητές να καταλαβαίνουν την εργασία.
- Έχουν διάφορα ταλέντα σε σχέση με το αντικείμενό τους.

Με ανάλογο τρόπο οι Anderson (1991), και Cruickshank (1990), προσδιορίζουν δέκα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την αποτελεσματική διδασκαλία:

- Σαφείς εξηγήσεις και οδηγίες του εκπαιδευτικού.
- Δημιουργία κατάλληλου κλίματος στην τάξη προσανατολισμένο στην εργασία.
- Χρήση ποικίλων μαθησιακών δραστηριοτήτων.
- Δημιουργία και διατήρηση της ορμής (momentum) και του ρυθμού (pace) του μαθήματος.
- Ενθάρρυνση των μαθητών για συμμετοχή και εμπλοκή όλων στο μάθημα.
- Παρακολούθηση της προόδου των μαθητών και γρήγορη φροντίδα των αναγκών τους.
- Παράδοση ενός καλά δομημένου και οργανωμένου μαθήματος.
- Παροχή στους μαθητές θετικής και επικοινωνιακής ανατροφοδότησης.
- Εξασφάλιση κάλυψης των μαθησιακών σκοπών.

- Καλή χρήση της τεχνικής των ερωτήσεων.

Ορισμένοι άλλοι ερευνητές επιχειρούν κατά τη δεκαετία του '90 να συνοψίσουν τις βασικές μεταβλητές και τους παράγοντες που οδηγούν στην αποτελεσματική διδασκαλία. Για παράδειγμα η Leslie Jones-Hamilton αναφέρει τέσσερις κύριες μεταβλητές της αποτελεσματικής διδασκαλίας τη σωστή διευθέτηση του χρόνου, τη σωστή μεταχείριση και έλεγχο των μαθητών, την κατάλληλη διδακτική διευθέτηση-διευκόλυνση, τις διαδικασίες που υπάγονται στα μη διδακτικά καθήκοντα του εκπαιδευτικού.

Μια λεπτομερέστερη περιγραφή που αφορά την αποτελεσματική διδασκαλία και τις κυριότερες αποφάσεις των εκπαιδευτικών προτείνεται από τους Dunne & Wragg (2003: 113-122), στο βιβλίο τους με τίτλο «Οι εννιά διαστάσεις της διδασκαλίας», τις οποίες προτείνουν και ως κριτήρια ή ικανότητες εξέτασης των σημαντικότερων πλευρών της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Οι διαστάσεις αυτές είναι: το ήθος, η άμεση διδασκαλία, η διαχείριση των υλικών, η καθοδηγημένη πρακτική, η δομημένη συζήτηση, η παρακολούθηση, η διατήρηση της πειθαρχίας, ο σχεδιασμός, η προετοιμασία και η γραπτή αξιολόγηση. Οι παραπάνω εννιά διαστάσεις της διδασκαλίας αποτελούν το βασικό πυρήνα των αποφάσεων που καλούνται να πάρουν οι εκπαιδευτικοί για να διεξάγουν μια αποτελεσματική διδασκαλία. (Dunne & Wragg, 2003:35-36).

Τα παραπάνω πορίσματα επιβεβαιώνονται και από τις μελέτες του Kyriakou (1997), ο οποίος ομαδοποίησε τα ευρήματα των παραπάνω μελετών στους εξής τέσσερις καθοριστικούς παράγοντες. Πρώτον, το σχεδιασμό και την προετοιμασία της εργασίας που γίνεται μέσα στη τάξη. Δεύτερον, τις σχέσεις δασκάλου μαθητή και τη διαχείριση της τάξης. Τρίτον, τη διδακτική διαδικασία και την εναρμόνιση της με την εργασία των μαθητών. Τέταρτον, την ανατροφοδότηση και τις τεχνικές αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών.

Είναι σαφές ότι οι παραπάνω παράγοντες πράγματι αποτελούν τους βασικότερους πυλώνες πάνω στους οποίους στηρίζεται η εννοιολόγηση που αφορά στην αποτελεσματική διδασκαλία, όπως διαμορφώθηκε από τις συναφείς μελέτες κατά τις τελευταίες τρεις δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα.

Ολοκληρώνοντας το κεφάλαιο αυτό, οφείλουμε να παρατηρήσουμε ότι η πληθώρα των ερευνών που αφορούν στην αποτελεσματική διδασκαλία εστιάζεται σε πολλαπλούς παράγοντες και προοπτικές, όπως διαπίστωσαν οι Meyers & Meyers (1995:507), οι σημαντικότεροι από τους οποίους είναι: Ο σκοπός του σχολείου, οι αποτελεσματικές στρατηγικές, η ανάπτυξη του παιδιού και του εφήβου, οι θεωρίες της μάθησης, ο τρόπος με

τον οποίο τα σχολεία και οι σχολικές τάξεις λειτουργούν σαν κουλτούρες οργάνωσης, η φιλοσοφία της εκπαίδευσης, το περιεχόμενο του γνωστικού αντικειμένου, το αναλυτικό πρόγραμμα και άλλα συναφή.

Ωστόσο, ακριβώς λόγω του γεγονότος ότι υπάρχουν αρκετές γενικεύσεις αναφορικά με τα συμπεράσματα τα οποία συνάγονται από τις έρευνες που αφορούν στην αποτελεσματική διδασκαλία, ο μελετητής χρειάζεται να εξετάσει τις μελέτες αυτές με στοχασμό χωρίς απλουστεύσεις και εύκολα συμπεράσματα και για τους παρακάτω λόγους:

- Ο βαθμός στον οποίο η κάθε διδακτική πρακτική είναι αποτελεσματική ποικίλει από τάξη σε τάξη, από σχολείο σε σχολείο και από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό, δεδομένου ότι η «οικολογία μάθησης και εκπαίδευσης» που διαμορφώνεται σε κάθε σχολική μονάδα είναι ξεχωριστή.
- Οι περισσότερες μελέτες για την αποτελεσματικότητα έχουν διεξαχθεί στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και επομένως δεν μπορεί να γίνουν γενικεύσεις για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.
- Ένα μεγάλο μέρος των μελετών τείνει να τονίζει την άμεση διδασκαλία (direct instruction) και λιγότερο τις αλληλοδραστικές προσεγγίσεις της τάξης, οι οποίες παραπέμπουν σε άλλα συγκείμενα και σημαίνουντα.
- Η ακαδημαϊκή επίδοση στις περισσότερες περιπτώσεις αποτελεί το πρωταρχικό κριτήριο της αποτελεσματικότητας αν και υπάρχουν και άλλα κριτήρια που συγκροτούν τη βάση για τον καθορισμό των πιο κατάλληλων διδακτικών στρατηγικών και μεθόδων (αύξηση αυτοαντίληψης, αλληλοδράσεις συνομηλίκων και άλλες συναισθηματικές και κοινωνικές επιδράσεις).
- Το γενικό συγκείμενο μέσα στο οποίο πραγματώνεται η μάθηση επηρεάζει το πόσο μαθαίνουν οι μαθητές τόσο πολύ όσο και τα έργα που πραγματοποιούνται εντός της σχολικής τάξης (π.χ κοινωνικο-οικονομικό status, διανοητική ικανότητα, επίπεδο τάξης, κλπ.).
- Η έρευνα για την αποτελεσματική πρακτική συνεχίζεται και τα δεδομένα που θα συλλεχθούν στο εγγύς μέλλον θα αλλάξουν ενδεχομένως το τοπίο αυτό.

Στο παρόν κεφαλαίο επιχειρήθηκε η ανάδειξη των ποικίλων πτυχών που καθορίζουν τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό και την αποτελεσματική διδασκαλία και επισημάνθηκε ότι συνδέονται στενά τόσο με το αποτελεσματικό σχολείο όσο και με την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης. Βασική προϋπόθεση για να λειτουργήσει η σχολική μονάδα ως πυρήνας βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου είναι κατ' αρχήν να διαπνέεται

από μια λογική ανάπτυξης. Να έχουν, δηλαδή, διαμορφώσει τα μέλη της σχολικής μονάδας μια κοινή αντίληψη σχετικά με το τι σημαίνει αποτελεσματικός εκπαιδευτικός, αποτελεσματική διδασκαλία και αποτελεσματικό σχολείο και να αισθάνονται δέσμευση για την εκπλήρωση των κοινών στόχων αγωγής αλλά και της κοινής αποστολής του σχολείου (Αραβανής, 2000:19).

Αν και ήδη σκιαγραφήθηκαν κάποιοι ρόλοι, ικανότητες και διαδικασίες του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού και αποτελεσματικού διευθυντή, στο κεφάλαιο που ακολουθεί επιχειρείται η ανάλυση ορισμένων από τους παράγοντες που καθιστούν το διευθυντή αποτελεσματικό στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΟΨΕΙΣ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ Α΄ΘΜΙΑΣ ΚΑΙ Β΄ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΜΑΣ

3.1 Πολλαπλοί ρόλοι του Διευθυντή στην Ελλάδα.

Στο κεφάλαιο αυτό περιγράφουμε τα χαρακτηριστικά, τις ιδιότητες, τους ρόλους και τις πολλαπλές λειτουργίες που διεξάγει ένας διευθυντής στη σχολική μονάδα. Παράλληλα με την περιγραφή των νέων ρόλων, όπως προβάλλονται ενόψει των προκλήσεων του 21^{ου} αιώνα και επηρεάζουν το σχολείο, θα αναφερθούμε και στο νομοθετικό πλαίσιο, στην επιλογή, τα καθήκοντα, την αξιολόγηση των διευθυντών, στις έρευνες καθώς και στην προβληματική που αφορά το ρόλο του διευθυντή στη χώρα μας. Ένα άμεσο ερώτημα που αναφύεται αναφορικά με τα θέματα αυτά είναι: ποια είναι άραγε η κατάσταση αναφορικά με τη διεύθυνση των σχολείων τόσο της Α΄θμιας όσο και της Β΄θμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας, όσο αφορά τα χαρακτηριστικά και τους ρόλους των διευθυντών;

Ο διευθυντής του σχολείου στη χώρα μας, ασκεί διοικητικό και καθοδηγητικό ρόλο. Στους ρόλους αυτούς εμπεριέχονται χαρακτηριστικά που η εξασφάλισή τους είναι αναγκαία για επιτυχή ανταπόκριση στις βασικές του λειτουργίες. Με άλλα λόγια είναι απαραίτητο να γνωρίζει ότι η σχολική μονάδα επιτελεί σημαντικό έργο στο διδακτικό και γνωστικό τομέα. Το σύγχρονο σχολείο δραστηριοποιείται σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικοοικονομικό και φυσικό περιβάλλον που επικοινωνεί με τα μέλη της κοινότητας, δέχεται επίδραση απ' αυτό και προσπαθεί να εφαρμόζει καινοτόμα προγράμματα προς όφελος των μαθητών αλλά και του περιβάλλοντός του. Είναι αυτός που έχει την ευθύνη για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής νομιμότητας και βάσει των αρμοδιοτήτων και των καθηκόντων του διοικεί, ελέγχει, διεκπαιρειώνει τη σχολική γραφειοκρατία, αξιολογεί το έργο του σχολείου και των εκπαιδευτικών (Πρίντζας, 2003:24-26, Hopf & Ξωχέλλης, 2003:68-69, Ράπτης, 1997, Ξωχέλλης, 2003, Μπάλιου, 2005).

Όπως είναι γνωστό, οι διευθυντές των σχολείων στη χώρα μας δε φοιτούν σε τμήματα ειδίκευσης για την απόκτηση πτυχίου ή μεταπτυχιακών σπουδών γύρω από τις οργανωτικές και διοικητικές λειτουργίες του σχολείου, καθώς και τους νέους ρόλους που αφορούν τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας (Σαΐτη & Μιχόπουλος, 2005, Φίντζου, 2005). Μάλιστα ορισμένοι διευθυντές δε διαθέτουν γνώσεις, εμπειρία ή επιμόρφωση σε θέματα

οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, που θα τους βοηθούσε να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στο ρόλο τους (Πασιαρδής, 1994: 171-205, Χαρίσης, 2005, Πετρίδου, 2000, 2001, 2002, 2003, Kyriakousis & Saiti, 2006).

Εκτός όμως από την έλλειψη της επιστημονικής γνώσης ο έλληνας διευθυντής στερείται επίσης τις κατάλληλες δεξιότητες και τεχνικές που απαιτούνται για να λειτουργήσει αποτελεσματικά στη σχολική μονάδα, δεδομένου ότι αυτός θεωρείται η «καρδιά» του σχολείου που συμβάλλει στην ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία του (Τσάκιρος & Πασιαρδής, 2002). Η διαπίστωση αυτή, εξάλλου συμβαδίζει με τα πορίσματα διαφόρων μελετών, αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των σχολείων και των διευθυντών, οι οποίες μελέτες διαφοροποιούνται, όμως, από χώρα σε χώρα, ως προς τον τρόπο διακυβέρνησης των σχολείων (MacBeath, 2001:41, Πασιαρδής, 2001, 2002, Σαϊτής, 2000, 2001, 2005, Eurydice, 1996, Σαϊτή, 1999, 2000, 2001, Athanassoula-Reppa & Koutouzis, 2002).

Ο έλληνας διευθυντής, επίσης, παρουσιάζει έλλειμμα ως προς την επιμόρφωση ή μετεκπαίδευση αναφορικά με τα θέματα της διεύθυνσης, μέσα από την οποία θα ανανεώνει τις γνώσεις του, για να ασκεί το συλλογικό προγραμματισμό της σχολικής μονάδας, να δημιουργεί ένα θετικό κλίμα μάθησης σ' ολόκληρο το σχολείο, να αναβαθμίζει την υλικοτεχνική υποδομή και να προκαλεί ή να εφαρμόζει τις καινοτομίες οι οποίες δυνητικά θα επιφέρουν βελτίωση και αλλαγή στο σχολείο προς όφελος των μαθητών. Εκτός από τις δυσκολίες αυτές και την έλλειψη των κατάλληλων επαγγελματικών προσόντων για την επιτέλεση του πολυσχιδούς έργου τους, οι έλληνες διευθυντές, στερούνται και των κινήτρων (επαγγελματικών, οικονομικών, εξουσίας, κλπ.) που θα τους ωθούσαν, ενδεχομένως, να αφοσιωθούν, απερίσπαστοι στο δύσκολο έργο τους. Για παράδειγμα, θα μπορούσαν να μειωθούν ακόμη περισσότερο οι διδακτικές υποχρεώσεις, προκειμένου να αποδεσμευτούν και να αφιερωθούν περισσότερο στις εξωδιδακτικές δραστηριότητες, που αφορούν στο συνολικό συντονισμό της σχολικής μονάδας (συνεδριάσεις προσωπικού, συγκεντρώσεις γονέων, οργάνωση εκδηλώσεων κλπ.). Σημαντικό κίνητρο θα μπορούσε, επίσης, να αποτελέσει η αύξηση των αποδοχών τους, η οποία θα συνέβαλε μαζί με το μειωμένο ωράριο, στην καλή λειτουργία του σχολείου. Επιπρόσθετα, η έλλειψη γραμματειακής υποστήριξης σε πολλές σχολικές μονάδες της Α'θμιας και Β'θμιας εκπαίδευσης, δυσχεραίνει το έργο των διευθυντών στα σχολεία, ενώ συχνά εκφράζονται παράπονα από τους ίδιους τους διευθυντές αναφορικά με εργασίες που επιτελούν εντός των κανονικών τους εκπαιδευτικών καθηκόντων (π.χ μικροεπισκευές στο σχολείο, ασχολίες με τις μισθολογικές καταστάσεις και ασφαλιστικές εισφορές αναπληρωτών και

ωρομισθίων εκπαιδευτικών καθώς και του βοηθητικού προσωπικού του σχολείου), οι οποίες μάλιστα, δεν άπτονται πλήρως των αρμοδιοτήτων τους.

Εκτός από τις παραπάνω δυσκολίες, οι διευθυντές έχουν να επιτελέσουν ένα γραφειοκρατικό έργο, που απορρέει από το συγκεντρωτισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, παρά το γεγονός ότι με το νόμο 2986/2002 θεσπίστηκε η μερική αποκέντρωση της εκπαίδευσης. Όταν πραγματοποιηθεί πλήρης αποκέντρωση και αποσυγκέντρωση στην εκπαίδευση και οι σχολικές μονάδες αποκτήσουν την αυτονομία τους, τότε ενδεχομένως, θα αρθούν οι δυσκολίες γύρω από τη γραφειοκρατία, οι οποίες δυσχεραίνουν την ομαλή λειτουργία του σχολείου. Όσον αφορά στις θεωρίες που αναφέρονται στη διεθνή χώρα και παραπέμπουν στην ηγεσία, τη δημιουργία σχολικού κλίματος, την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, το όραμα, τη λειτουργία, τον προγραμματισμό και τις καινοτόμες λειτουργίες της σχολικής μονάδας, θα μπορέσουν να εφαρμοστούν στη χώρα μας όταν επέλθουν ριζικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό μας σύστημα και αυτονομηθεί επαρκώς ο ρόλος του διευθυντή. Η παρούσα κατάσταση της διεύθυνσης παρά τις όποιες νομοθετικές ρυθμίσεις και βελτιώσεις, έχουν ως αποτέλεσμα τον περιορισμό των διευθυντών στη χώρα μας, αφού αδυνατούν να νιώσουν το σχολείο «δικό τους», να συνεργαστούν με τους συναδέλφους τους, να ρυθμίσουν τα θέματα διδασκαλίας και μάθησης και να στοχαστούν γύρω από το μετασχηματισμό των συνθηκών εργασίας τους (Θεριανός, 2004:32-35, Γκούσια-Ρίζου, 2002, Σαμπάνη κ.ά., 2005).

Με τις προϋποθέσεις αυτές, όπως ισχύουν στην Ελλάδα, το σχολείο δε μπορεί να χαρακτηριστεί αποτελεσματικό, όσο υψηλές κι αν είναι οι επιδόσεις των μαθητών στις εξετάσεις τους (MacBeath et al, 2000:25). Οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές οφείλουν να νιώσουν ο ένας τον άλλο ως συνεργάτες και όχι ως ανταγωνιστές. Από την πλευρά τους οι διευθυντές πρέπει να δείξουν ότι έχουν κοινούς στόχους και αποστολή με τους διδάσκοντες. Ένα από τα καθήκοντα του διευθυντή είναι να διασφαλίσει τις απαραίτητες συνθήκες και να χορηγήσει τα απαραίτητα εργαλεία και τις πηγές στους εκπαιδευτικούς για να επιτελεσθεί ομαλά το έργο της σχολικής μονάδας, όπως θα περιγράψουμε παρακάτω (Ζαβλανός, 2003:71, Ιορδανίδης & Τσακαλίδου, 2002, Σαΐτης, 1996, 1997).

Παρά το ότι η ισχύουσα νομοθεσία στη χώρα μας και οι υπουργικές αποφάσεις αναβαθμίζουν τους ρόλους, τα καθήκοντα και τις λειτουργίες των διευθυντών, εντούτοις δυσχεραίνεται ακόμη το έργο τους για διάφορους λόγους. Την άποψη αυτή εκφράζει ο Σαΐτης, ο οποίος γράφει ότι «ο διευθυντής του σύγχρονου ελληνικού σχολείου δεν φαίνεται να ανταποκρίνεται πλήρως στις απαιτήσεις της σχολικής ηγεσίας, εφόσον δεν έχει την απαραίτητη και αποσαφηνισμένη εξουσία/ ευθύνη και ούτε έτυχε της απαραίτητης κατάρτισης

πάνω σε θέματα της εκπαιδευτικής διοίκησης» (Σαΐτης, 2002:57). Αν και ο διευθυντής κατέχει καίρια θέση στη διοικητική δομή της εκπαίδευσης και στη χώρα μας, στην ουσία, όμως, αδυνατεί να ασκήσει εξουσία και να πάρει σημαντικές αποφάσεις επειδή αποδυναμώνεται τόσο από το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα όσο και από τη γραφειοκρατική δομή και την ιεραρχία του. Κι αυτό γιατί οι σκοποί και οι στόχοι της εκπαιδευτικής λειτουργίας, το αναλυτικό πρόγραμμα, οι διαδικαστικές λειτουργίες και σ' ένα μεγάλο βαθμό η αξιολόγηση, αλλά προπαντός οι κανόνες λειτουργίας του ελληνικού σχολείου, καθορίζονται από την κεντρική διοίκηση. Όπως αναφέρει και ο Γιοκαρίνης (2000:83), *«η έλλειψη εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής μεταβάλλει το σχολικό οργανισμό»*. Στη χώρα μας εξάλλου, υποστηρίζει ο ίδιος μελετητής *«επικρατούν μεθοδεύσεις και μεταβολές υπαγορευμένες από βραχυπρόθεσμες κομματικές επιδιώξεις, στηριζόμενες στην αδιαφάνεια, στην αναξιοκρατία και στον αυταρχισμό της εξουσίας, με αποτέλεσμα την υποβάθμιση της παιδείας στο σύνολο της»* (Γιοκαρίνης, ό.π.:83). Όπως υποστηρίζει ο Πρίντζας (2003:27), ο διευθυντής είναι *«ο πολυτιμότερος κρίκος της εκπαιδευτικής ιεραρχίας»* και η παρουσία του θεωρείται απαραίτητη, ενώ η απουσία του δύσκολα αναπληρώνεται.

Παρά τις αδυναμίες και δυσκολίες που προκύπτουν από το συγκεντρωτισμό της ελληνικής εκπαιδευτικής διοίκησης που στην ουσία εξασθενεί το ρόλο του διευθυντή, ο Νόμος 2986/2002 και η υπουργική απόφαση Φ. 358.1/324/105657/Δ1, με την οποία καθορίζονται τα ειδικότερα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του διευθυντή και άλλων στελεχών, όπως θα αναλύσουμε παρακάτω, αποπέμπουν μηνύματα αισιοδοξίας και δημιουργούν ελπίδες για την προώθηση ενός αποκεντρωμένου ή λιγότερο συγκεντρωτικού σχολείου, όπου κυρίαρχο ρόλο θα έχει ο διευθυντής και το διδακτικό προσωπικό, χωρίς βέβαια να τρέφουμε τη ψευδαίσθηση ότι τα νομικά αυτά κείμενα θα αναβαθμίσουν το ρόλο του διευθυντή στο επίπεδο των ευρωπαϊκών και αμερικανικών σχολείων. Την άποψη για τη μερική αναβάθμιση του ρόλου του διευθυντή, συμμερίζονται και άλλοι ειδικοί στη χώρα μας, οι οποίοι φρονούν ότι σήμερα υπάρχει η φιλοσοφία της ελευθερίας, της προαιρετικότητας και επομένως, το σχολείο μπορεί να λαμβάνει τις δικές του αποφάσεις (Πρίντζας, ό.π.:24, Δεγερμεντζίδης, 2005).

3.2 Το Νομοθετικό πλαίσιο που αφορά τους Διευθυντές της Α'θμιας και Β'θμιας Εκπαίδευσης

3.2.1 Η επιλογή των Διευθυντών των σχολικών μονάδων στην Α'θμια και Β'θμια Εκπαίδευση

Αν τεθεί το ερώτημα: *ποιοι είναι οι σημερινοί Διευθυντές σχολείου;* μια πιθανή απάντηση θα μπορούσε να είναι: οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται στο τέλος της καριέρας τους, οι οποίοι ανέλαβαν να διευθύνουν ένα σχολείο χωρίς τις σχετικές διοικητικές και ηγετικές γνώσεις και εμπειρίες, στους οποίους να τους παρέχονται κίνητρα ούτε και ουσιαστικές εξουσίες. Το αποτέλεσμα είναι, σε πολλές περιπτώσεις, να διεκδικούν τις θέσεις της διεύθυνσης είτε εκπαιδευτικοί που θα ήθελαν να ολοκληρώσουν τιμητικά την καριέρα τους ή που απλώς αναγκάζονται να τις αναλάβουν. Και στις δύο περιπτώσεις οι συνέπειες είναι εξίσου αρνητικές. Η έλλειψη ενός ουσιαστικού ηγέτη που να ενδιαφέρεται για την οργάνωση και την υλοποίηση του σχολικού έργου, καθώς και για την ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευτικών και του υπόλοιπου προσωπικού, οδήγησε το Υπουργείο Παιδείας να επιχειρήσει την αναβάθμιση του ρόλου του διευθυντή. Ο πρώην υφυπουργός Παιδείας κ. Γκεσούλης σε συνέντευξή του στον κ. Λακασά της εφημερίδας Καθημερινής, επιχειρεί να περιγράψει την κατάσταση στα ελληνικά σχολεία, αναφέροντας την «δημοσιοϋπαλληλική νοοτροπία, τη χωρίς μεράκι δουλειά και την έλλειψη οράματος που χαρακτηρίζει σημαντικό κομμάτι διευθυντών και εκπαιδευτικών». «Τα τελευταία χρόνια υπάρχει έντονη χαλαρότητα στη διεύθυνση του δημόσιου σχολείου, που ουσιαστικά το τελματώνει. Δεν πρέπει ο εκπαιδευτικός να βρίσκει την ηρεμία του και την τεμπελιά του στη θέση του διευθυντή. Κάποιοι νόμισαν ότι ο έλεγχος και η εποπτεία στο σχολείο είναι απλώς στη διακριτική ευχέρειά τους», «Δεν θέλουμε έναν διευθυντή που να παίζει τον ρόλο του κλητήρα, πρέπει να έχει ικανότητες σχεδιασμού και συντονισμού και γι' αυτό δώσαμε και οικονομικά κίνητρα αλλά και ουσιαστικές αρμοδιότητες ώστε να καταφέρει να επιτελέσει το έργο του να διοικεί, να οργανώνει, να παιδαγωγεί, να αναπτύσσει την σχολική μονάδα». Η αύξηση του κύρους του διευθυντή ενός σχολείου μέσα από αυξημένες αρμοδιότητες ελέγχου και εποπτείας της σχολικής δραστηριότητας σε συνδυασμό με τη διαδικασία της αξιολόγησης (ο διευθυντής αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς αλλά και ο ίδιος αξιολογείται

από τον Προϊστάμενό του και τον Σχολικό Σύμβουλο) εκτιμάται ότι θα δώσουν έναν αέρα ανανέωσης στο δημόσιο σχολείο. (Λακασάς, 2002).

Κατά την εφαρμογή του Ν.309/76, (άρθρον 17), η επιλογή για θέσεις διευθυντών σε μονοθέσια μέχρι και τριθέσια δημοτικά σχολεία, γινόταν από εκπαιδευτικούς που είχαν βαθμό Α΄, δηλαδή, εκπαιδευτικοί με οκταετή υπηρεσία. Σε τετραθέσια μέχρι και επταθέσια δημοτικά σχολεία τοποθετούνταν διευθυντές Β΄, δηλαδή, εκπαιδευτικοί με εξαετή υπηρεσία στο βαθμό Α΄. Πάνω από οκταθέσια καθώς και σε πρότυπα δημοτικά σχολεία τοποθετούνταν διευθυντές Α΄, δηλαδή, εκπαιδευτικοί με βαθμό διευθυντή Β΄ επί μία τριετία. Η επιλογή διευθυντή σε σχολεία με μεγάλη οργανικότητα και κυρίως σε οκταθέσια δημοτικά σχολεία και πάνω, γινόταν με βασικό κριτήριο την αρχαιότητα, που σημαίνει πρακτικά ότι ο υποψήφιος εκπαιδευτικός έπρεπε να είχε/έχει πάνω από δεκαεπτά χρόνια ευδόκιμης υπηρεσίας. Το έργο της επιλογής το αναλάμβαναν αποκλειστικά οι επιθεωρητές βάσει της λίστας από τους πίνακες αρχαιότητας (εκπαιδευτικοί που δεν είχαν αξιολογική έκθεση) και από τον πίνακα «κατ' εκλογήν» που περιελάμβανε εκπαιδευτικούς με αρκετή προϋπηρεσία, αλλά χωρίς έκθεση αξιολόγησης από τους επιθεωρητές. Ο τρόπος αυτός επιλογής και τοποθέτησης διευθυντών γινόταν μέχρι και το 1985. Στη Β΄/θμια εκπαίδευση, διευθυντές Γυμνασίων και Λυκείων (Γυμνασιάρχης και Λυκειάρχης), τοποθετούνταν «*δι' αποφάσεως του Γενικού Επιθεωρητού Μέσης Εκπαιδεύσεως, Προϊσταμένου της Εκπαιδευτικής περιφέρειας, ... ο κατά βαθμόν ανώτερος εκ των υπηρετούντων εις τα Σχολεία ταύτα, εφ' όσον έχη τα προσόντα προς προαγωγήν κατ' εκλογήν, άλλως ο επόμενος αυτού κατά την αρχαιότητα ή τον βαθμόν, υπό την αυτήν προϋπόθεσιν*» (άρθρο 37, παρ. 3). Διευθυντές και υποδιευθυντές Γυμνασίων και Λυκείων τοποθετούνταν αποκλειστικά από καθηγητές των κλάδων Α1 έως και Α6 (άρθρο 37, παρ. 4), με εξαετή υπηρεσία (άρθρο 36 παρ. 2α).

Με την εφαρμογή του νόμου Ν. 1566/1985 καταργείται η μονιμότητα των διευθυντών και θεσμοθετείται η θητεία με την αυτόματη παράλληλη κατάργηση των προηγούμενων πινάκων επιλογής. Καταρτίζονται νέοι ενιαίοι πίνακες επιλογής, ένας για κάθε Διεύθυνση Εκπαίδευσης Νομού. Η εφαρμογή του νόμου βρίσκει απήχηση στις επιλογές διευθυντών του 1986. Με την ψήφιση του Ν. 1566/1985, άρθρο 11, (όργανα, επιλογή, τοποθέτηση, υπηρεσιακή κατάσταση, καθήκοντα), αναφέρεται ότι η επιλογή διευθυντών θα γίνεται από τα περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια Α΄/θμιας και Β΄/θμιας εκπαίδευσης, αντίστοιχα, μέσω του ενιαίου πίνακα ανά περιφέρεια. Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να διαθέτουν μερικά από τα παρακάτω προσόντα και

προϋποθέσεις: να έχουν βαθμό Α', να έχουν διοικητικές ικανότητες, κοινωνική προσφορά, καλό εκπαιδευτικό έργο, προσωπικότητα, μεταπτυχιακές σπουδές, μετεκπαίδευση, επιμόρφωση, καθώς και αξιολογή συγγραφική εργασία. Ο Προϊστάμενος Διεύθυνσης, υποβάλλει τους πίνακες επιτυχόντων στο αρμόδιο περιφερειακό συμβούλιο, επικυρώνονται από το Νομάρχη και τίθενται σε ισχύ για τα επόμενα δύο σχολικά έτη.

Με το νόμο Ν. 1824/1988 ρυθμίζονται πολλά εκπαιδευτικά θέματα, όπως η επιλογή και η τοποθέτηση διευθυντών και υποδιευθυντών σχολικών μονάδων στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Γίνεται μια προσπάθεια από τη μεριά της πολιτείας να γίνει πιο ευέλικτο και πιο αποκεντρωμένο το σύστημα των επιλογών, παραχωρώντας την ευθύνη της επιλογής διευθυντών και υποδιευθυντών στο οικείο περιφερειακό συμβούλιο, το οποίο αποτελείτο από στελέχη της εκπαίδευσης και δύο εκπροσώπους των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, η κατάρτιση των σχετικών πινάκων με τους υποψήφιους δε γίνεται στο υπουργείο, αλλά στο υπηρεσιακό περιφερειακό συμβούλιο κάθε νομού. Οι τυχόν ενστάσεις μπορούν να γίνουν μέσα σε δέκα μέρες μετά τη δημοσιοποίηση του σχετικού πίνακα. Είναι δυνατόν το συμβούλιο επιλογής να καλέσει τους υποψήφιους διευθυντές σε *προφορική συνέντευξη* για τη διαμόρφωση μιας πλήρους εικόνας του υποψηφίου. Ακολουθεί η τοποθέτηση σε σχολεία με τη σειρά εγγραφής στους πίνακες βάσει των δηλώσεων των υποψηφίων διευθυντών. Αν δεν έχουν καλυφτεί οι θέσεις αλλά υπάρχει έλλειψη υποψηφίων διευθυντών, στις κενές θέσεις τοποθετούνται εκπαιδευτικοί με βαθμό Α.

Σύμφωνα με το Ν. 2043/1992 «*οι εκπαιδευτικοί που συμπληρώνουν μια πλήρη συνεχή τριετή θητεία ως Διευθυντές σχολικών μονάδων (...) κρίνονται για μονιμοποίηση στη θέση του διευθυντή*». Δικαίωμα για την επιλογή διευθυντών, έχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμπληρώνουν δωδεκαετή υπηρεσία στην εκπαίδευση. Οι επιλεγέντες θα υπηρετούν μια τριετία με θητεία και τον τέταρτο χρόνο θα γίνεται η μονιμοποίησή τους. Τα κριτήρια επιλογής σύμφωνα με τον παραπάνω νόμο ορίζονται στο άρθρο 1 παρ.7 και διακρίνονται στις παρακάτω πέντε κατηγορίες με συνολική αποτίμηση 100 βαθμολογικές μονάδες:

α) αρχαιότητα, β) επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, γ) εκθέσεις Σχολικών Συμβούλων, δ) εκθέσεις Διευθυντών σχολείου, και ε) γενική συγκρότηση του υποψηφίου. Η μοριοδότηση των παραπάνω κριτηρίων είναι 30, 20, 15, 15 και 20 αντίστοιχα. Δίνεται η δυνατότητα στο συμβούλιο επιλογής εάν κρίνει ότι κάποιος υποψήφιος ανεξάρτητα από τις αξιολογικές μονάδες που συγκεντρώνει δεν μπορεί να ανταποκριθεί στην άσκηση του έργου του διευθυντή σχολείου, τότε να μην επιλέγεται.

Στο άρθρο 2 το ίδιου Νόμου 2043/1992, προβλέπεται η πλήρης εφαρμογή του νόμου από το Σεπτέμβριο του 1992, με αλλαγή στα κριτήρια και τη βαθμολογική αποτίμησή τους. Κριτήρια για επιλογή είναι¹:

- Υπηρεσιακή κατάσταση που μοριοδοτείται με 45 μονάδες
- Επιστημονική – Παιδαγωγική κατάρτιση με 30 μονάδες και
- Γενική συγκρότηση του υποψηφίου με 25 μονάδες .

Στις παραπάνω ρυθμίσεις, αντέδρασαν οι ομοσπονδίες των εκπαιδευτικών (Ο.Λ.Μ.Ε, Δ.Ο.Ε, Ο.Ι.Ε.Λ.Ε) επισημαίνοντας ότι ο διευθυντής του σχολείου εξοπλίζεται με υπερεξουσίες, αφού οι σχετικές εκθέσεις θα έχουν καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Η αρχαιότητα αποτελεί το βασικό κριτήριο για την επιλογή των διευθυντών, με αποτέλεσμα να αποκλείονται νεότεροι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν και συνδυάζουν την επιστημονική κατάρτιση, τη διοικητική και οργανωτική ικανότητα και την ενεργό συμμετοχή στις σχολικές διαδικασίες, ενώ παράλληλα ο Σύλλογος Διδασκόντων περιθωριοποιείται. Η προσπάθεια του Υπουργείου Παιδείας να επαναφέρει τη μονιμότητα των διευθυντών, τη στιγμή που η τάση σε όλη την Ευρώπη είναι τα διευθυντικά στελέχη της εκπαίδευσης να είναι επί θητεία και να ανανεώνονται, φανερώνει την πρόθεση του να καθιερώσει την προσωποπαγή διοίκηση και να τη χρησιμοποιήσει για τον έλεγχο και το φρονηματισμό των εκπαιδευτικών. Σε άλλες ανακοινώσεις τους, οι ομοσπονδίες των εκπαιδευτικών θεωρούν την κάλυψη θέσεων από τους νέους Διευθυντές ως «κομματική άλωση της διοίκησης της εκπαίδευσης» και ως «παραβίαση κάθε έννοιας αντικειμενικότητας και αξιοκρατίας» (ΟΛΜΕ, στο: Ανδρέου & Παπακωσταντίνου, 1994:320-321).

¹ Α. Υπηρεσιακή κατάσταση του εκπαιδευτικού με μέγιστη μοριοδότηση 45 μονάδες και περιλαμβάνει 1) την αρχαιότητα με μοριοδότηση 2 μονάδες για κάθε έτος μετά την δωδεκαετή υπηρεσία μέχρι 40 μόρια, 2) διευθυντική υπηρεσία σε θέση προϊσταμένου γραφείου εκπαίδευσης ή προϊστάμενος σε τμήμα του ΥΠΕΠΘ, σε θέση δ/ντή σχολικής μονάδας ή Προϊσταμένων Διευθύνσεων, με μέγιστη μοριοδότηση 5 μονάδες.

Β. Επιστημονική και Παιδαγωγική κατάρτιση βαθμολογείται μέχρι 30 μονάδες και περιλαμβάνει: 1) διδακτορικό δίπλωμα στις επιστήμες της αγωγής ή στη διοίκηση της εκπαίδευσης ή στην ειδικότητα του εκπαιδευτικού με αποτίμηση 16 μονάδες, 2) αντίστοιχο μεταπτυχιακό 10 μονάδες, 3) αντίστοιχη μετεκπαίδευση διευθύνσεως 10 μονάδες, 4) δεύτερο πανεπιστημιακό δίπλωμα 6 μονάδες και 8 μόρια αν υπάρχει παραπάνω από τα προαναφερθέντα διπλώματα, 5) ετήσια επιμόρφωση, 3 μονάδες και 6) ξένη γλώσσα 3 μονάδες.

Γ. Γενική συγκρότηση του υποψηφίου που συνεκτιμάται από το υπηρεσιακό συμβούλιο και αποτιμάται με 25 μονάδες περιλαμβάνοντας το βιογραφικό σημείωμα του υποψηφίου και την προσωπική συνέντευξη.

Έπειτα από πολλές πολιτικές αντιπαραθέσεις² στη Βουλή, ψηφίστηκε ο Ν. 2188/94 που ρύθμιζε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, θέματα ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό, καθώς και θέματα που αφορούν στη στελέχωση σε θέσεις προϊσταμένων Διεύθυνσης και Γραφείων Εκπαίδευσης, Σχολικών Συμβούλων, Διευθυντών σχολικών μονάδων κλπ. Κατά τη Στραβάκου (2003:49), στο νόμο αυτό φαίνεται η βαρύτητα που δίνεται από τα πολιτικά κόμματα για την κατάληψη θέσεων στελεχών της εκπαίδευσης. Κάθε φορά που αλλάζει το πολιτικό σκηνικό της χώρας αλλάζουν οι νόμοι που αφορούν τα κριτήρια επιλογής και πρόσληψης των υποψηφίων. Στο νόμο αυτό, είναι βασισμένο το παρακάτω Π.Δ 398/1995, που αφορά τα κριτήρια επιλογής στελεχών εκπαίδευσης.

Το Π.Δ 398/95 καθορίζει το τρόπο επιλογής όλων των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης χωρίς να γίνεται καμία διάκριση στα προσόντα που απαιτούνται για τη θέση των Σχολικών Συμβούλων, των Προϊσταμένων Διευθύνσεων και Γραφείων Εκπαίδευσης και των Διευθυντών σχολικών μονάδων. Οι διαδικασίες και τα κριτήρια επιλογής παραμένουν τα ίδια, αν εξαιρέσει κανείς μερικές μικροδιαφορές όσον αφορά τον υπολογισμό των μορίων σε κάθε κριτήριο. Υποψήφιοι για τις θέσεις διευθυντών στις σχολικές μονάδες είναι οι εκπαιδευτικοί που έχουν δώδεκα έτη υπηρεσίας με δεκαετή υπηρεσία σε θέση μονίμου εκπαιδευτικού.

Τα κριτήρια επιλογής του παραπάνω Π.Δ που εξετάζουμε διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες³: α) επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, β) υπηρεσιακή και διδακτική εμπειρία, γ) ικανότητα άσκησης διοικητικών προσόντων και καθοδηγητικού έργου.

² Οι αντιπαραθέσεις γύρω από την αξιοκρατία, αξιολόγηση, αποδοτικότητα, πελατειακές σχέσεις, ισοπέδωση, κομματισμός, αντικειμενικά κριτήρια, επιλογές, δικαστικές προσφυγές, επανέρχονται με τον ίδιο τρόπο στη Βουλή του 1994 όπως και το 1982, το 1985, το 1991, και το 1992 κατά τις συζητήσεις των αντίστοιχων ρυθμίσεων της διοίκησης – εποπτείας της εκπαίδευσης (Δούκας 1997:157).

³ Οι κατηγορίες με τα κριτήρια επιλογής περιλαμβάνουν τα «μοριοδοτούμενα» και τα «συνεκτιμώμενα» κριτήρια. Μοριοδοτούμενα κριτήρια είναι: Α) επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση και συγκρότηση δηλαδή: 1) οι μεταπτυχιακές σπουδές, διδακτορικό και μεταπτυχιακό, 2) οι άλλες σπουδές όπως: α) δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ στις επιστήμες της αγωγής, β) άλλα πτυχία ΑΕΙ, γ) πτυχίο παιδ. Ακαδημίας, δ) μετεκπαίδευση διαιτητή, ε) επιμόρφωση ετήσια και στ) τρίμηνη και εξάμηνη, 3) ξένη γλώσσα και άλλα στοιχεία όπως μεταπτυχιακές σπουδές που δεν έχουν οδηγήσει ακόμα σε τίτλο, συμμετοχή σε συνέδρια, οργάνωση και συμμετοχή σε σεμινάρια και εκδηλώσεις Β) Υπηρεσιακή κατάσταση με μοριοδοτούμενα την προϋπηρεσία, και το οποιοδήποτε διδακτικό έργο σε ΑΕΙ ΤΕΙ ΣΕΛΔΕ, ΣΕΛΜΕ ΠΕΚ Διδασκαλείο.

Συνεκτιμώμενα κριτήρια θεωρούνται η γνώση εκπαιδευτικών προβλημάτων καθώς η γνώση σε παιδαγωγικά –επιστημονικά θέματα και η ικανότητα αντιμετώπισης τέτοιων προβλημάτων. Γ) Ικανότητα άσκησης διοικητικών καθηκόντων και καθοδηγητικού έργου – κοινωνική δραστηριότητα.

Αξιολογούνται και μοριοδοτούνται η εμπειρία και η άσκηση διοικητικών καθηκόντων και κοινωνικού έργου – κοινωνική δραστηριότητα με μοριοδοτούμενα την άσκηση έργου σε θέσεις προϊσταμένου Διεύθυνσης ή Γραφείου εκπαίδευσης, Διευθυντής σχολικής μονάδας, προϊστάμενος τμήματος στο ΥΠΕΠΘ, Διευθυντής και Προϊσταμένων Διευθύνσεων στα ΠΕΚ, Προϊστάμενος εκπαιδευτικών θεμάτων και Προϊσταμένων Διευθύνσεων σχολικής μονάδας, συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια. Συνεκτιμάται η αποδοτικότητα στη σχολική μονάδα, η συνεργασία στο σχολείο με σύλλογο διδασκόντων τους γονείς και τους μαθητές, εκλογή

Σε κάθε κατηγορία προσμετρώνται χωριστά τα μετρήσιμα μόρια και χωριστά τα εκτιμήσιμα. Άλλα κριτήρια εμφανίζονται ως «μοριοδοτούμενα» και άλλα ως «συνεκτιμώμενα» από τα υπηρεσιακά συμβούλια επιλογής. Στην πρώτη κατηγορία το σύνολο των μορίων ήταν 35 (27 μετρήσιμα και 8 εκτιμήσιμα), στη δεύτερη 25 (16 μετρήσιμα και 9 εκτιμήσιμα) και στη τρίτη κατηγορία 40 (22 μετρήσιμα και 18 εκτιμήσιμα).

Μοριοδοτούμενα κριτήρια είναι:

- Η εμπειρία από άσκηση διοικητικών καθηκόντων καθοδηγητικού έργου (Προϊστάμενοι Διεύθυνσης ή Γραφείου Εκπαίδευσης, Διευθυντή, Υποδιευθυντή, Προϊσταμένου Διεύθυνσης ή τμήματος του ΥΠΕΠΘ).
- Η εμπειρία από τη συμμετοχή σε συμβούλια⁴ όπως τα ΠΥΣΔΕ, ΠΥΣΠΕ, ΚΥΣΔΕ, ΚΥΣΠΕ.

Κριτήρια που συνεκτιμώνται είναι:

- Η ικανότητα συνεργασίας με όλους όσους εμπλέκονται στη σχολική διαδικασία
- Η αποδοτικότητα στο διοικητικό και εκπαιδευτικό έργο.

Συγκρίνοντας τη μοριοδότηση κάθε κατηγορίας διαπιστώνεται ότι τα εκτιμήσιμα κριτήρια είναι αυξημένα σε σύγκριση με τα αντικειμενικά, γεγονός που καταδεικνύει ότι η επιλογή των Διευθυντών εξαρτάται από την υποκειμενικότητα των μελών του συμβουλίου επιλογής (Στραβάκου, 2003:53). Την επισήμανσή του κάνει και ο Ανδρέου (2001:40) για την «απουσία κριτηρίων που να συνδέονται ουσιαστικά με γνώσεις εκπαιδευτικής διοίκησης – διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων» και την ασάφεια των «συνεκτιμωμένων» κριτηρίων και προσόντων που επιτρέπει την παραβίαση των όρων αντικειμενικότητας που θα έπρεπε να υπάρχουν σε μια τόσο κρίσιμη διαδικασία.

Εντύπωση, επίσης, προκαλεί η αυξημένη μοριοδότηση της διδακτικής και διοικητικής εμπειρίας σε σχέση με τη μικρή βαθμολογία όσον αφορά τις σπουδές (διδασκαλικό, ολοκληρωμένες ή μη μεταπτυχιακές σπουδές, ξένες γλώσσες). Χαρακτηριστικό είναι ότι το διδακτικό μοριοδοτείται με 8/100 μονάδες ενώ η εκπαιδευτική προϋπηρεσία με 9/100, το διδακτικό έργο 6/100 και η εμπειρία από διοικητικές θέσεις μέχρι 22/100. Η μοριοδότηση από ημιτελείς σπουδές (π.χ μεταπτυχιακά)

σε Δ.Σ επιστημονικών ενώσεων, οργάνωση στο σχολείο στη τάξη και την συμμετοχή κάθε είδους πολιτιστικές εκδηλώσεις του σχολείου.

⁴ Κατά την Κωνσταντοπούλου (1999), η εκλογή αιρετών κομματικών στελεχών συνδικαλιστικών παρατάξεων δε σημαίνει αξιοκρατία και δεν εξασφαλίζει αξιοπιστία όπου συμμετέχουν (Κωνσταντοπούλου, στο: Κουτούζης, ό.π)

σε υποψηφίους με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας διδακτικής και διοικητικής, δρα αποτρεπτικά στην υποψηφιότητα για διευθυντές από νεώτερους ικανούς και καταρτισμένους εκπαιδευτικούς με περισσότερες γνώσεις σε θέματα διοίκησης στην εκπαίδευση. Από τα κριτήρια επιλογής απουσιάζουν συγκεκριμένες αναφορές σε γνώσεις που σχετίζονται με τη διοικητική επιστήμη και το management της εκπαίδευσης, ταυτίζοντας ο νομοθέτης την εμπειρία αυτόματα με την ικανότητα διοίκησης και μοριοδοτώντας ως κριτήριο την «...ικανότητα άσκησης διοικητικών καθηκόντων και καθοδηγητικού έργου». Όπως σχολιάζεται το ΥΠΕΠΘ «προτιμά και ουσιαστικά προωθεί εκπαιδευτικούς με βασικό προσόν τη διδακτική - διοικητική εμπειρία, άρα και τη γνώση και αποδοχή των διαδικασιών και μηχανισμών που απαιτούνται για να ανταποκριθούν σε αυτό το ρόλο» (Κουτούζης, 2001:148 – 56).

Με την αλλαγή ηγεσίας στο ΥΠΕΠΘ, αναπροσδιορίζονται τα προσόντα και τα κριτήρια επιλογής στελεχών στην Α΄θμια και Β΄θμια εκπαίδευση, καθώς και ο βαθμός μοριοδότησης αυτών των τυπικών και ουσιαστικών προσόντων των υποψηφίων με το νέο ΠΔ 25/2002. Έτσι μοριοδοτούμενα κριτήρια⁵ θεωρούνται: α) η επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση και εμπειρία, δηλαδή, οι σπουδές του υποψήφιου, β) η υπηρεσιακή κατάσταση και διδακτική εμπειρία, δηλαδή, τα χρόνια υπηρεσίας⁶, το διδακτικό έργο με αυτοδύναμη διδασκαλία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, καθώς το διδακτικό έργο σε σχολές επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, γ) η άσκηση διοικητικών

⁵ Η βαθμολογία των μοριοδοτούμενων κριτηρίων έχει ως εξής:

Α. Επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση και εμπειρία: α) διδακτορικό δίπλωμα μονάδες 8, β) μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών ή πτυχίο της Σχολής Δημόσιας Διοίκησης μονάδες 4, γ) μετεκπαίδευση δύο ετών μονάδες 4, δ) ετήσια επιμόρφωση μονάδες 1,5, ε) εξαμηνιαία επιμόρφωση μονάδες 1, στ) τρίμηνη επιμόρφωση μονάδες 0,5, ζ) πιστοποίηση επιμόρφωσης στις νέες τεχνολογίες μονάδες 1, η) δεύτερο πτυχίο παν/μίου μονάδες 3, θ) πτυχίο ΤΕΙ μονάδες 1,5, ι) πτυχίο ΠΑ ή ΣΝ μονάδες 1, ια) πτυχίο παν/μίου που χρησιμοποιήθηκε για απόκτηση πτυχίου Π.Α. μονάδες 1, ιβ) ξένη γλώσσα, Proficiency μονάδες 1,5 και το πτυχίο Lower 0.50 μονάδες.

Β. Υπηρεσιακή κατάσταση και διδακτική εμπειρία: α) μοριοδότηση 0,5 μονάδες για κάθε έτος υπηρεσίας πέρα της οκταετίας και μέχρι σύνολο 8 μονάδων, β) διδακτικό έργο σε ΣΕΛΔΕ, ΣΕΛΜΕ, ΠΕΚ, 0,30 μονάδες για κάθε έτος και μέχρι 1,5 μονάδες συνολικά, γ) συνδιδασκαλία σε παν/μια και ΤΕΙ 0,5 μονάδες ανά έτος και μέχρι 2 μονάδες το ανώτερο.

Γ. Άσκηση διοικητικών καθηκόντων και καθοδηγητικού έργου με ανώτερο σύνολο μονάδων 5 : α) για άσκηση καθηκόντων ως Διευθυντής σε σχολική μονάδα η γενικά ως στέλεχος εκπαίδευσης μέχρι και 4 μονάδες με 1 μονάδα ανά έτος, β) ως σχολικός σύμβουλος μέχρι 3 μονάδες συνολικά με 1 μονάδα ανά έτος, γ) ως Διευθυντής ή Προϊσταμένων Διευθύνσεων ΠΕΚ ή Προϊσταμένων Διευθύνσεων σε σχολική μονάδα μέχρι 1 μονάδα με 0,5 μονάδες ανά έτος, δ) συμμετοχή σε συμβούλια, κεντρικά, περιφερειακά, επιλογής Σχολικών Συμβούλων, Διευθυντών εκπαίδευσης και προϊσταμένων μοριοδοτείται μέχρι 1 μονάδα.

Δ. μοριοδότηση από τις αξιολογικές εκθέσεις μέχρι 50 μονάδες.

Ε. συνεκτιμώμενα κριτήρια (για συγγραφικό και ερευνητικό έργο μέχρι 6 μονάδες και άλλα συνεκτιμώμενα κριτήρια που εκτιμώνται συνολικά μέσα από τη συνέντευξη του υποψηφίου 20 μονάδες).

⁶ το κριτήριο της εκπαιδευτικής υπηρεσίας για τη διεκδίκηση θέσης Δ/ντή σχολικής μονάδας διαφέρει ως προς τα έτη υπηρεσίας από χώρα σε χώρα στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Στραβάκου, ό.π:57).

καθηκόντων και καθοδηγητικού έργου⁷, δ) οι αξιολογικές εκθέσεις⁸, ε) το συγγραφικό και ερευνητικό έργο, το οποίο συνεκτιμάται από τα περιφερειακά συμβούλια επιλογής, και ζ) άλλα στοιχεία που εμφανίζονται στα βιογραφικά στους φακέλους των υποψηφίων. Υποψηφιότητα για θέσεις διευθυντών μπορούν να υποβάλλουν όλοι οι εκπαιδευτικοί με οκταετή τουλάχιστον υπηρεσία και όταν έχουν μια πενταετία ασκήσει διδακτικά καθήκοντα σε σχολεία Α΄θμιας Εκπαίδευσης και με πενταετή⁹ υπηρεσία οι εκπαιδευτικοί στη Β΄θμια Εκπαίδευση.

Βάσει των παραπάνω διαπιστώνεται ότι: α) απουσιάζουν τα κριτήρια που συνδέονται ουσιαστικά με γνώσεις εκπαιδευτικής διοίκησης – διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων και οργανισμών (Ανδρέου, 2002:108-129), β) δεν περιλαμβάνονται όλες οι σχετικές σπουδές που μπορεί να έχει πραγματοποιήσει κάποιος υποψήφιος-α και σχετίζονται με το αντικείμενο της θέσης¹⁰, γ) στα προσόντα δε συμπεριλαμβάνονται όλα τα επιμορφωτικά προγράμματα που στηρίζονται και χρηματοδοτούνται από το ίδιο το ΥΠΕΠΘ, όπως την ετήσια επιμόρφωση των καθηγητών Μέσης εκπαίδευσης στο πλαίσιο του προγράμματος «οδύσσεια», ετήσια επιμόρφωση καθηγητών σε θέματα διδακτικής, μεταπτυχιακά επιμορφωτικά προγράμματα στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, δ) δε γίνεται αντιστοίχιση του προσανατολισμού των σπουδών ανάλογα με την υπό πλήρωση θέση στελέχους στην εκπαίδευση, ε) παρουσιάζεται μια ασάφεια στα συνεκτιμώμενα προσόντα, που επιτρέπει την παραβίαση της «αντικειμενικότητας», εξ αιτίας των διαφόρων πιστοποιητικών και βεβαιώσεων «αμφιβόλου προέλευσης» που «μετά μανίας» συγκεντρώνουν στο βιογραφικό τους οι υποψήφιοι – ες, στ) υπάρχει κατάφορη αδικία για μια μερίδα υποψηφίων που ενώ έχουν αυξημένα προσόντα¹¹ δεν επιλέγονται γιατί τη θέση

⁷ Λαμβάνεται υπόψη εδώ η προϋπηρεσία των Διευθυντών σε σχολικές μονάδες, των Διευθυντών εκπαίδευσης και των προϊσταμένων Γραφείων Εκπαίδευσης, των Σχολικών Συμβούλων, των Διευθυντών ή Προϊσταμένων Διευθύνσεων σχολών επιμόρφωσης, υποδ/ντές σε σχολικές μονάδες, συμμετοχή σε κεντρικά και υπηρεσιακά συμβούλια, συμμετοχή σε συμβούλια επιλογών Σχολικών Συμβούλων και Διευθυντών εκπαίδευσης ή προϊσταμένων Γραφείων Εκπαίδευσης.

⁸ Ο Ν. 2986/2002 προβλέπει αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Στις κρίσεις του Ιουνίου 2002 δεν υπήρχαν αξιολογικές εκθέσεις για αυτό και δεν ελήφθησαν υπόψη.

⁹ Παρατηρείται μια διαφορά στα χρόνια υπηρεσίας που απαιτούνται για δυνατότητα υποψηφιότητας δ/ντή σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Προφανώς δίνεται η δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς με λίγα χρόνια υπηρεσίας αλλά έχουν αυξημένα επιστημονικά και παιδαγωγικά προσόντα να διεκδικήσουν θέση δ/ντή. Επίσης μειώνεται η απαιτούμενη προϋπηρεσία από 12 χρόνια ΠΔ 398/1995 σε οκτώ ΠΔ25/2002, με μέγιστο βαθμό μορίων από 9 σε 8.

¹⁰ Σχετικές προτάσεις που αφορούσαν τον «επαναπροσδιορισμό του ρόλου και των κριτηρίων επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης», είχε καταθέσει επιτροπή που είχε συσταθεί από το ΥΠΕΠΘ το 1994 σύμφωνα με τη 1084/2-2-1994 απόφασή του.

¹¹ Προβλέπεται ίδια μοριοδότηση με οκτώ μόρια του διδακτορικού τίτλου και της μεγαλύτερης προϋπηρεσίας ενός εκπαιδευτικού.

τους καταλαμβάνει ένας άλλος υποψήφιος με αυξημένη προϋπηρεσία και «καλή» συνέντευξη¹².

Σε αυτό βέβαια καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει και η υποκειμενικότητα των μελών των συμβουλίων επιλογής (ΠΥΣΠΕ και ΠΥΣΔΕ)¹³. Σε δημοσίευσμά της η ΟΛΜΕ¹⁴ σχολιάζει τις πρόσφατες αλλαγές στον τρόπο επιλογής στελεχών εκπαίδευσης επισημαίνοντας: «...Σ' ό,τι αφορά στη διαδικασία επιλογής Διευθυντών Δ/σεων, Προϊσταμένων Γραφείων και Διευθυντών Σχολικών Μονάδων διαπιστώνουμε ότι, σε πολλές περιπτώσεις, ακυρώθηκαν τα μετρήσιμα και αντικειμενικά κριτήρια, ώστε να επιλεγούν οι αρεστοί του κομματικού μηχανισμού. Η συνέντευξη των υποψηφίων ενώπιον των συμβουλίων επιλογής είχε απολύτως καθοριστικό ρόλο, λειτούργησε υποκειμενικά, ρυθμιστικά και διευκόλυνε τις προκατασκευασμένες επιλογές... Το γεγονός ότι οι υποψήφιοι για τις θέσεις στελεχών εκπαίδευσης ήταν λίγοι σχετικά, παρά τα οικονομικά κίνητρα που δόθηκαν πρόσφατα, αποδεικνύει κατά τη γνώμη μας, την έλλειψη εμπιστοσύνης των πολλών στην αντικειμενικότητα των διαδικασιών που θα εφαρμόζονταν».

3.2.1.1 Διαπιστώσεις αναφορικά με τα κριτήρια επιλογής των διευθυντών

Με την κυβερνητική αλλαγή του 1990 και με την ψήφιση των νόμων Ν. 1966/1991 και Ν. 2043/1992 προτείνονται αλλαγές στη διοίκηση της εκπαίδευσης με την επαναφορά της μονιμότητας των στελεχών εκπαίδευσης και την καθιέρωση νέων μετρήσιμων κριτηρίων για την επιλογή και τοποθέτηση των παραπάνω στελεχών. Συγχρόνως καταβλήθηκε προσπάθεια για μεταφορά αποφασιστικών αρμοδιοτήτων από την κεντρική υπηρεσία του ΥΠΕΠΘ στις νομαρχιακές υπηρεσίες με την ανάληψη αρμοδιοτήτων από τους Νομάρχες σε θέματα εκπαίδευσης. Η επιλογή των διευθυντών δε γίνεται σύμφωνα με τις αρχές του σύγχρονου management, αφού σύμφωνα με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο υπερτερεί το κριτήριο της αρχαιότητας και απουσιάζουν δύο βασικά στοιχεία: η περιγραφή εργασίας και η προδιαγραφή θέσης.

¹² Την ώρα της συνέντευξης δε τηρούνταν πρακτικά με αποτέλεσμα ο υποψήφιος να μην έχει αρκετά στοιχεία για τυχόν ένστασή του, αν και οι ενστάσεις εξετάζονταν από την ίδια επιτροπή του συμβουλίου επιλογής.

¹³ Τα ΠΥΣΠΕ και ΠΥΣΔΕ σύμφωνα με το Π.Δ 1/2003, είναι πενταμελή υπηρεσιακά και πειθαρχικά συμβούλια των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντίστοιχα και απαρτίζονται αντίστοιχα από: τους Διευθυντές εκπαίδευσης, από δύο προϊσταμένους Γραφείων Εκπαίδευσης και από δύο αιρετούς εκπροσώπους των εκπαιδευτικών. Συντάσσουν πίνακες υποψηφίων διευθυντών και προτείνουν την τοποθέτηση των επιλεγέντων διευθυντών και Προϊσταμένων Διευθύνσεων.

¹⁴Ο.Α.Μ.Ε (2002)

Σε έκθεσή του ο ΟΟΣΑ το 1996 για την κατάρτιση και το διορισμό των σχολικών διευθυντών στην Ελλάδα, αναφέρει ότι: «η αρχαιότητα είναι το μοναδικό τυπικό κριτήριο. Οι πολιτικοί λόγοι παίζουν μεγάλο ρόλο και η κάθε αλλαγή της κυβέρνησης οδηγεί σε μια μαζική αντικατάσταση των διευθυντών σχολείων. Η πολιτικοποίηση της δημόσιας ζωής στην Ελλάδα φτάνει μέχρι τα σχολεία και αντιπροσωπεύει ένα σοβαρό εμπόδιο στη λειτουργία του εκπαιδευτικού μας συστήματος... Ούτε υπάρχει καμία πρόβλεψη για κατάρτιση στις άλλες διοικητικές λειτουργίες. Κατά την άποψή μας, όσο γρηγορότερα υπάρξει και καταστεί υποχρεωτική η παροχή κατάρτισης για τους Διευθυντές και το άλλο διοικητικό προσωπικό, τόσο το καλύτερο. Το ζήτημα γίνεται πιο επείγον σήμερα, που συντελείται ραγδαία πρόοδος στην αποκέντρωση και στη μεγαλύτερη αυτονομία των σχολείων. (ΟΟΣΑ, 1996:45).

Από τη εξέταση των νομοθετικών κειμένων και κυρίως των Π.Δ 398/95 και 25/2002 διαφαίνεται ότι μοριοδότηση της προϋπηρεσίας (αρχαιότητα) που εκλαμβάνεται ως εμπειρία δεν αποτελεί δείκτη διδακτικής, διοικητικής επάρκειας ή γνωστικής ικανότητας (Τσόνας, 2005:137).

Ένα αποτελεσματικό όμως διευθυντικό στέλεχος δεν είναι ούτε το αρχαιότερο ούτε ο καλύτερος εκπαιδευτικός, αλλά εκείνο που κατά τον Dean (1995), διαθέτει τις γνώσεις και τις ικανότητες που απαιτεί η διευθυντική θέση (Dean, 1995, στο: Σαΐτης, 2002:59, Ρεσ, 2005).

Στο Π.Δ 25/2002 για την μοριοδότηση των διευθυντών σχολικών μονάδων, γίνεται μια αποδυνάμωση μοριοδότησης της υπηρεσιακής κατάστασης (από 16 μόρια μειώνεται στα 11,50) και ιδιαίτερα της διδακτικής εμπειρίας που μειώνεται αρκετά, αφού η διδακτική εμπειρία που αποκτάται εκτός των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης δεν κρίνεται απαραίτητη και δε λογίζεται σημαντική. Επίσης το κριτήριο του διοικητικού έργου που αφορά την άσκηση καθοδηγητικού έργου και διοικητικών καθηκόντων μειώνεται δραστικά (από 22 μόρια στα 17). Τα κριτήρια αξιολόγησης και αποτίμησης της προσωπικότητας της γενικής συγκρότησης των υποψηφίων διευθυντών είναι γενικά και αόριστα. Η μοριοδότησή τους είναι υψηλότερη έναντι των επιστημονικών – παιδαγωγικών κριτηρίων (Λώλη, 2005:125).

Η προφορική συνέντευξη ως κριτήριο βοηθά το συμβούλιο επιλογής για την αύξηση ή τη μείωση του γενικού βαθμού μορίων ενός υποψηφίου έναντι ενός άλλου με τα ίδια αντικειμενικά κριτήρια.

Ανάλογη κριτική ανάλυση του νομοθετικού πλαισίου επιλογής Στελεχών Εκπαίδευσης κάνει και ο Σαΐτης (ό.π:59), υποστηρίζοντας ότι:

- Απουσιάζει η τεχνική περιγραφή της θέσης εργασίας των διευθυντικών στελεχών εκπαίδευσης.
- Δίνεται μεγάλη βαρύτητα στα συνολικά χρόνια υπηρεσίας των υποψηφίων διευθυντικών στελεχών.
- Τα τυπικά προσόντα όπως το διδακτορικό δίπλωμα, Master κ.ά. δεν αποτιμώνται ανάλογα με τις απαιτήσεις του διοικητικού έργου που πρόκειται να επιτελέσει ο υποψήφιος εκπαιδευτικός-διευθυντής.
- Τα διευθυντικά στελέχη στερούνται ειδικής κατάρτισης σε θέματα του σύγχρονου management.

Η Δ.Ο.Ε εστιάζεται περισσότερο στο κριτήριο της συνέντευξης και υποστηρίζει ότι: *Κατά τη διαδικασία της συνέντευξης είναι δυνατόν να διαπιστωθούν προσόντα ή μειονεκτήματα των υποψηφίων, που είναι αποφασιστικά για το έργο που θα αναλάβουν. Κρατούνται ακριβή Πρακτικά, αντίγραφα των οποίων χορηγούνται, ώστε να διευκολύνεται και να υπηρετείται η διαφάνεια και η αξιοκρατία. Υπήρξαν όμως παραδείγματα κατά το παρελθόν που αποδεικνύουν ότι με τη «συνέντευξη» σφαγιάζονται ευκολότερα οι ανεπιθύμητοι και επιλέγονται οι εκάστοτε «ημέτεροι», είτε οι κριτές εκφράζονται με συμπέρασμα ή χαρακτηρισμό, είτε με λεγόμενη «μυστική» βαθμολογία. (Δ.Ο.Ε, 1993:15).*

Στις επιλογές Στελεχών Εκπαίδευσης όπως επισημαίνει η Δ.Ο.Ε, θα πρέπει να διασφαλίζεται η διαφάνεια, να κατοχυρώνεται η αξιοκρατία, και η πιστοποίηση των γνώσεων και δεξιοτήτων των υποψηφίων να προκύπτει με σαφή και αντικειμενικά κριτήρια (Δ.Ο.Ε, 2005).

Ανάλογες είναι και οι πάγιες θέσεις της Ο.Λ.Μ.Ε (2005β), για την επιλογή Στελεχών Εκπαίδευσης και αφορούν:

- επιλογή με τετραετή θητεία
- το σύνολο των αξιολογικών μονάδων να διαμορφώνονται α) από τα μοριοδοτούμενα κριτήρια (τυπικά προσόντα) β) από τα συνεκτιμώμενα και γ) από τη συνέντευξη αλλά να έχει μικρή συμβολή. Για να είναι αξιόπιστη και ουσιαστική η διαδικασία της συνέντευξης, θα πρέπει να αξιολογούνται συγκεκριμένα κριτήρια με επιμέρους μοριοδότηση. Έτσι, θα περιορίζεται η αυθαίρετη και η μη ελέγξιμη υποκειμενική κρίση.
- Να γίνεται διάκριση των μεταπτυχιακών τίτλων και των επιπλέον πτυχίων των κρινομένων, σε εκείνα που έχουν συνάφεια με τη θέση που διεκδικεί ο υποψήφιος και σε εκείνα που δεν έχουν. Για τα πρώτα να προβλέπεται ικανός αριθμός αξιολογικών μονάδων, ενώ τα άλλα να μοριοδοτούνται συμβολικά.

- Να υπάρχει ανώτατο όριο στις αξιολογικές μονάδες από μοριοδοτούμενα κριτήρια, ανάλογα με τα καθήκοντα που πρόκειται να ασκήσει ο υποψήφιος.
- Στα Συμβούλια επιλογής Διευθυντών Εκπαίδευσης και Σχολικών Συμβούλων να μετέχουν εκπρόσωποι του Δ.Σ. της ΟΛΜΕ.
- Να καταργηθεί το 6^ο διορισμένο μέλος (Σχ. Σύμβουλος) το οποίο μετέχει σήμερα στα Υπηρεσιακά Συμβούλια όταν επιλέγουν τους Διευθυντές σχολικών των μονάδων.

Εντύπωση προκαλεί η αλλαγή του θεσμικού πλαισίου επιλογής Στελεχών εκπαίδευσης κάθε φορά που αλλάζει η πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ, ακόμη και σε περιπτώσεις που την κυβέρνηση έχει η ίδια πολιτική παράταξη. Φυσικά κάθε φορά αλλάζουν τα κριτήρια επιλογής καθώς και η επί μέρους μοριοδότηση (αποτίμηση) των κριτηρίων. Στις προθέσεις του ΥΠΕΠΘ είναι η ψήφιση νέου Νόμου που θα αφορά την επιλογή Στελεχών Εκπαίδευσης (Ο.Λ.Μ.Ε., 2005α) και θα έχει εφαρμογή με την επιλογή νέων στελεχών το σχολικό έτος 2007-2008.

3.3.2 Τα καθήκοντα των διευθυντών

Είναι αυτονόητο ότι όλα τα στελέχη της εκπαίδευσης δεν έχουν τις ίδιες αρμοδιότητες, γι' αυτό και η υπάρχουσα νομοθεσία διαχωρίζει το περιεχόμενο, την κατεύθυνση και την έκταση των αρμοδιοτήτων τους. Όπως αναφέρει και ο Ανδρέου (1998:87-88) υπάρχουν τρεις κατηγορίες στελεχών της εκπαίδευσης.

- Τα διοικητικά στελέχη (π.χ Προϊστάμενοι διευθύνσεων και γραφείων).
- Τα στελέχη για την υποστήριξη και καθοδήγηση του εκπαιδευτικού έργου (π.χ Σχολικοί Σύμβουλοι).
- Τα στελέχη με διοικητικά καθήκοντα και με αρμοδιότητες για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου και της σχολικής ζωής (διευθυντές σχολικών μονάδων).

Στη συνέχεια θα περιγράψουμε με συντομία τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των διευθυντών οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για τη σχολική ζωή στη σχολική μονάδα.

Όπως προκύπτει από την πρόσφατη νομολογία το έργο του διευθυντή του σχολείου είναι πολυσύνθετο, δεδομένου ότι ο διευθυντής έχει τον κύριο συντονισμό και τη γενική εποπτεία όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των δρώμενων στη σχολική μονάδα.

Δεν είναι στις προθέσεις μας να προβούμε στην επισκόπηση των διαφόρων νόμων που αφορούν τα καθήκοντα του διευθυντή, θα αποπειραθούμε, όμως, να σκιαγραφήσουμε

συνοπτικά τα κυριότερα καθήκοντα του, όπως αυτά καταγράφονται σε πρόσφατους νόμους ιδιαίτερα στο Ν. 1566/85 και στην υπουργική απόφαση Αρ.Φ.353.1./324/105657/Δ1/16 Οκτ.2002.

Σύμφωνα με το (άρθρο 11, κεφ. Δ, του Ν.1566/85, Φ.Ε.Κ 167, τ. Α') τα καθήκοντα των διευθυντών ορίζονται ως εξής:

«Ο Διευθυντής του σχολείου είναι ιδίως υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων, που εκδίδονται σύμφωνα με την υπουργική απόφαση για τις αρμοδιότητες του συλλόγου των διδασκόντων. Μετέχει επίσης στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου του και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους ...»

Στον παραπάνω νόμο δεν αναγράφονται τα καθήκοντα των Διευθυντών, αφού αυτά καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων που όμως χρειάστηκε να περάσουν δεκαεπτά ολόκληρα χρόνια από τότε μέχρι το 2002 για να υπάρξει υπουργική απόφαση που ορίζει τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες στελεχών εκπαίδευσης αλλά και των εκπαιδευτικών. Το διάστημα αυτό των δεκαεπτά ετών εφαρμόζονταν οι διατάξεις από την υπουργική απόφαση του 1978 (βλ.Υ.Α 25124/1978 και 52091/1978) καθώς και από την υπουργική απόφαση ΥΠΕΠΘ 6492/11.1.83 που ήταν προγενέστερη του νόμου πλαίσιου 1566/1985. Σύμφωνα με τις παραπάνω υπουργικές αποφάσεις (βλ.Υ.Α 25124/1978 και 52091/1978), οι διευθυντές Α'θμιας Εκπαίδευσης έχουν κατά κύριο λόγο¹⁵ τα παρακάτω καθήκοντα:

1. Ασκούν, πέρα από τα διδακτικά τους καθήκοντα, διοικητικά καθήκοντα επί του προσωπικού και Εποπτικά στην λειτουργία του Σχολείου.
2. Έχουν την άμεση επίβλεψη και τη γενική διεύθυνση του σχολείου τους.
3. Είναι υπεύθυνοι για την διεκπεραίωση της υπηρεσιακής αλληλογραφίας και για την πιστή εφαρμογή των νόμων και των διαταγών των προϊσταμένων αρχών ...
4. Συγκαλούν σε τακτικές και έκτατες συνεδριάσεις το διδακτικό προσωπικό του σχολείου τους, διευθύνουν τις εργασίες του ...
5. Σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό αποφασίζουν για το διαχωρισμό των τάξεων σε τμήματα, την κατάρτιση του ωρολογίου προγράμματος, τις εφημερίες...

¹⁵ Τα καθήκοντα των διευθυντών, όπως αυτά παρουσιάζονται στη σχετική Υ.Α είναι, περισσότερα σε αριθμό. Κρίθηκε σκόπιμο, όμως να ενταχθούν στο παραπάνω κείμενο τα πλέον σημαντικά, κατά την προσωπική μας εκτίμηση. Αντίστοιχη στρατηγική ακολουθείται και στα παρακάτω νομοθετικά κείμενα.

6. Φροντίζουν, ώστε οι διδάσκαλοι του Σχολείου τους να εφαρμόζουν το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα και να καταχωρίζουν στα οικεία βιβλία...
7. Μπορούν να επισκέπτονται τις τάξεις κατά την ώρα της διδασκαλίας των μαθημάτων και σε συνεργασία με τους διδάσκοντες να επιλύουν θέματα...
8. Οφείλουν να ενημερώνουν τους διδασκάλους του Σχολείου τους για τους νόμους, οι οποίοι διέπουν τη λειτουργία του...και σε θέματα γενικού ενδιαφέροντος. Ιδιαίτερα πρέπει να καθοδηγούν τους νέους διδασκάλους...
9. Συντάσσουν και υποβάλλουν στον αρμόδιο Επιθεωρητή ειδικές εκθέσεις ουσιαστικών προσόντων για το διδακτικό προσωπικό του σχολείου τους, σύμφωνα με τις διατάξεις ...
10. Μεριμνούν για τη συντήρηση και επισκευή του διδακτηρίου, των σχολικών επίπλων ...
11. Φροντίζουν για την δημιουργία καλών σχέσεων μεταξύ του σχολείου και των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών, ορίζουν χρόνο...

Ανάλογη νομοθετική ρύθμιση υπάρχει και για τους διευθυντές σχολείων της Β'θμιας εκπαίδευσης (αριθ. 18726/ 22-2-1978, ΦΕΚ 222, τα β', υπουργική απόφαση) καθώς και με την υπουργική απόφαση του ΥΠΕΠΘ 6492/11.1.83, που μεταξύ άλλων ρυθμίζει και τα καθήκοντα των διευθυντών των σχολικών μονάδων της Β'θμιας Εκπαίδευσης, τα οποία είναι τα εξής :

1. Παραμένει στο σχολείο όλες τις εργάσιμες ώρες, ευθύνεται για την πιστή τήρηση των αποφάσεων του συλλόγου ...
2. Ευθύνεται για την ενημέρωση του συλλόγου των καθηγητών σχετικά με όλους τους νόμους, τις διαταγές και τις ...
3. Φροντίζει για την καθημερινή ενημέρωση των βιβλίων διδασκόμενης ύλης από τους καθηγητές και για τη σύνταξη και ...
4. Ευθύνεται για την καταχώριση της βαθμολογίας των μαθητών στα σχετικά βιβλία και για την ενημέρωση των γονέων ...
5. Ευθύνεται για την υγιεινή του Σχολείου και είναι αρμόδιος για την προστασία των μαθητών ...
6. Μεριμνά και επιστατεί τη συντήρηση του σχολικού κτιρίου και των εσωτερικών του χώρων
7. Ως Γραμματέας της Σχολικής Εφορίας της Σχολικής Μονάδας εισηγείται ζητήματα δαπανών ...
8. Τηρεί αρχείο με τις υπηρεσιακές μεταβολές του διδακτικού προσωπικού

9. Ενημερώνει τους μαθητές άμεσα για εγκυκλίους που τους αφορούν...

Σύμφωνα με τα παραπάνω, τα καθήκοντα του διευθυντή περιορίζονται κυρίως στην «τήρηση των νόμων και των εγκυκλίων» και τον εγκλωβίζουν στα διοικητικά- οργανωτικά και διαχειριστικά θέματα της σχολικής μονάδας (Παπανασούμ, 1995:71). Η επιτυχία όμως, ενός διευθυντή έχει να κάνει και με διάφορες άλλες δραστηριότητες και λειτουργίες στη σχολική μονάδα. Η πιο σημαντική από αυτές είναι οι τρόποι με τους οποίους ο διευθυντής αντιμετωπίζει τον ανθρώπινο παράγοντα, το πώς δηλαδή, χειρίζεται όλους τους εμπλεκόμενους φορείς του σχολείου (διδασκτικό, διοικητικό, μαθητικό, και λοιπό δυναμικό) για να εξασφαλίσει την αξιοποίησή τους, προς όφελος του συνόλου της σχολικής μονάδας. Η διαπροσωπική αυτή λειτουργία του διευθυντή θεωρείται σημαντική για τη διατήρηση και βελτίωση του καλού εργασιακού περιβάλλοντος στο σχολείο και εξασφαλίζει τη συνεργασία και την εμπιστοσύνη ανάμεσα του και το υπόλοιπο δυναμικό της σχολικής μονάδας. Άλλες λειτουργίες του διευθυντή είναι τα διοικητικά θέματα της σχολικής μονάδας, όπως, η διαμόρφωση του γραφείου, η οργάνωση της σχολικής γραμματείας, η τήρηση φακέλου σχολικής νομοθεσίας, η οργάνωση και η διατήρηση του σχολικού αρχείου, η οργάνωση και λειτουργία της σχολικής βιβλιοθήκης, η μέριμνα για το σχολικό εξοπλισμό, η μέριμνα για τα σχολικά κτήρια και το σχολικό χώρο, η υπηρεσιακή αλληλογραφία στο σχολείο, η ηλεκτρονική επικοινωνία και άλλα (Σαΐτης, 2000:360-376). Πέρα από τα καθήκοντα και τις δραστηριότητες αυτές ο διευθυντής ασκεί και διδακτικό έργο, σε μονοψήφιο αριθμό ωρών, ανάλογα με το μέγεθος της σχολικής μονάδας. Έχει, επίσης, κι άλλες αρμοδιότητες, όπως να προεδρεύσει στο σύλλογο των διδασκόντων και να συμμετέχει στο σχολικό συμβούλιο - με την ιδιότητα του προέδρου – καθώς και στη σχολική επιτροπή.

Η πρόσφατη υπουργική απόφαση (Αρ.Φ.353.1./324/105657/Δ1) στο κεφ. Δ' αναφέρεται στους διευθυντές – υποδιευθυντές σχολικών μονάδων και συγκεκριμένα στα καθήκοντα και αρμοδιότητες του διευθυντή, έτσι όπως έπρεπε να όριζε ο (Ν.15566/1985, ΚΕΦ. Δ', άρθρο 11, παρ.Δ1 και Δ3). Αναλυτικότερα για τους διευθυντές: Το άρθρο 27 αναφέρεται γενικά για το έργο τους, το άρθρο 28 στα γενικά καθήκοντα και αρμοδιότητες τους, το άρθρο 29 στα καθήκοντα και αρμοδιότητες τους σε σχέση με το σύλλογο διδασκόντων, το άρθρο 30, στα καθήκοντα και αρμοδιότητες των σε σχέση με τους σχολικούς συμβούλους, το δ/ντή εκπαίδευσης, και τον προϊστάμενο του Γραφείου, το άρθρο 31 τα καθήκοντα και αρμοδιότητες τους σε σχέση με τους μαθητές και τέλος στο άρθρο 32 έχουμε τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες αναφορικά με άλλα όργανα ή παράγοντες. Δεν είναι στις προθέσεις μας να αναλύσουμε όλα αυτά τα άρθρα, άλλα να

σκιαγραφήσουμε ορισμένα από αυτά για να διαπιστώσουμε σε ποιο βαθμό η πρόσφατη αυτή υπουργική απόφαση βελτιώνει τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες του Διευθυντή σε σχέση με προηγούμενους νόμους και υπουργικές αποφάσεις.

Το έργο των διευθυντών της σχολικής μονάδας στο άρθρο 27 έχει ως εξής:

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός - παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό .

Ειδικότερα ο διευθυντής της σχολικής μονάδας:

- Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα ώστε να θέσει υψηλούς στόχους ... για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοιχτό στην κοινωνία.
- Καθοδηγεί και βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους ...
- Φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδη μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά.
- Προϊσταται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους ...
- Ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς ...

Στο άρθρο 28, αναγράφονται τα γενικά καθήκοντα και αρμοδιότητες των διευθυντών σχολείων, από τα οποία παραθέτονται τα πλέον σημαντικά:

- Ο Διευθυντής ή ο προϊστάμενος σχολείου συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους, τα στελέχη της Διοίκησης τους εκπαιδευτικούς, και τους γονείς
- Εφαρμόζει τους νόμους, τα προεδρικά διατάγματα.
- Προωθεί, σε συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων, το Διευθυντή Εκπαίδευσης ή Προϊστάμενο Γραφείου και τους Σχολικούς Συμβούλους, τη λειτουργία καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο σχολείο.
- Συγκροτεί τις επιτροπές για τις εξετάσεις και την έκδοση των αποτελεσμάτων.
- Συντάσσει τις αξιολογικές εκθέσεις για το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό.
- Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι εκκαθαριστής αποδοχών του προσωπικού του σχολείου του.
- Έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο.
- Είναι υπεύθυνος σε συνεργασία με τον Υποδιευθυντή, το γραμματέα του σχολείου και τον αρμόδιο εκπαιδευτικό για την τήρηση της αλληλογραφίας πάσης φύσεως βιβλίων του σχολείου.

Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των διευθυντών σε σχέση με το Σύλλογο Διδασκόντων αναφέρονται στο άρθρο 29. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας:

- Σε συνεργασία με τους διδάσκοντες έχει την ευθύνη της σύνταξης του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου με γνώμονα την αποδοτική λειτουργία του.
- Ενημερώνει το Σύλλογο των Διδασκόντων για την εκπαιδευτική νομοθεσία.
- Συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος δημοκρατικής συμπεριφοράς των διδασκόντων και των μαθητών.
- Σε συνεργασία με τους διδάσκοντες καταρτίζει το πρόγραμμα ενημέρωσης των γονέων.
- Συνεργάζεται με τους διδάσκοντες για τον ορισμό των θεμάτων των εξετάσεων.
- Παρέχει στους διδάσκοντες συγκεκριμένες οδηγίες για να ανταποκρίνονται καλύτερα στα καθήκοντά τους.
- Απευθύνει στους διδάσκοντες, όταν είναι απαραίτητο, συστάσεις με πνεύμα συναδελφικής αλληλεγγύης.
- Είναι υπεύθυνος για την κάλυψη του υποχρεωτικού ωραρίου εβδομαδιαίας διδασκαλίας από όλους τους εκπαιδευτικούς.

Τα καθήκοντα του διευθυντή προς τους Σχολικούς Συμβούλους, το Διευθυντή Εκπαίδευσης και τον Προϊστάμενο του Γραφείου, σύμφωνα με το άρθρο 30, αφορούν:

- Την προώθηση σε συνεργασία με το Σύλλογο των Διδασκόντων και τους Σχολικούς Συμβούλους επιμορφωτικών προγραμμάτων.
- Τη συνεργασία με τους Σχολικούς Συμβούλους ή το Διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον Προϊστάμενο Γραφείου.
- Την ανάληψη, σε συνεργασία με τους αρμόδιους Σχολικούς Συμβούλους, πρωτοβουλιών για τη βοήθεια των νέων εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο.
- Την ενημέρωση του αρμοδίου Σχολικού Συμβούλου και Διευθυντή Εκπαίδευσης ή Προϊστάμενο Γραφείου για την πραγματοποίηση μορφωτικών ή άλλων πολιτιστικών επισκέψεων.
- Την έγκαιρη ενημέρωση του Διευθυντή Εκπαίδευσης ή του Προϊστάμενου Γραφείου για τις ελλείψεις σε διδακτικό προσωπικό.

Στο άρθρο 31 καταγράφονται τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των διευθυντών σχολείων σε σχέση με τους μαθητές. Στο άρθρο αυτό αναφέρεται ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας:

- Συγκροτεί τον αριθμό των τμημάτων κάθε τάξης, ανάλογα τον αριθμό των μαθητών, βάση της νομοθεσίας.

- Υπογράφει τους τίτλους σπουδών ως υπεύθυνος και συνυπογράφουν ως συνυπεύθυνοι.
- Εφαρμόζει τις ισχύουσες διατάξεις για την υποχρεωτική φοίτηση των μαθητών στο σχολείο.
- Διαμορφώνει κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα μεταξύ μαθητών και διδασκόντων.
- Διενεργεί και ανανεώνει τις εγγραφές των μαθητών από τάξη σε τάξη.
- Εφαρμόζει τις διαδικασίες που προβλέπονται από τις κείμενες διατάξεις για την εγγραφή μαθητών αδήλων στα μητρώα ή δημοτολόγια.
- Εγκρίνει τις μετεγγραφές των μαθητών.

Η παράθεση των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων, όπως απορρέουν τόσο από το ν. 1566/85 όσο και από την υπουργική απόφαση του 2002, μας οδηγεί στις ακόλουθες διαπιστώσεις. Παρά τις κάποιες βελτιώσεις ως προς τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των διευθυντών, οι λειτουργίες του διευθυντή είναι πολλές και ποικίλες. Εξάλλου η πραγματοποίηση όλων αυτών απαιτεί διοικητικές γνώσεις και εμπειρία, τις οποίες οι διευθυντές στη χώρα μας, στη μεγάλη τους πλειονότητα τους στερούνται, αφού δεν έχει καθιερωθεί ένα σύστημα ανάπτυξης διευθυντικών στελεχών στην εκπαίδευση, ώστε οι διευθυντές των σχολείων να έχουν την κατάλληλη κατάρτιση σε βασικά θέματα της σύγχρονης διοίκησης (Σαΐτης 2002:98). Όπως αναφέρει ο ίδιος μελετητής, οι ευθύνες του διευθυντή, όπως προκύπτουν στην πρόσφατη νομολογία καταλαμβάνουν ένα ευρύ πεδίο το οποίο χαρακτηρίζεται σε ευθύνες που σχετίζονται με το διδακτικό προσωπικό, τους μαθητές, την επικοινωνία με φορείς του εξωτερικού περιβάλλοντος, την κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, την οργάνωση και διεκπεραίωση της διοικητικής εργασίας (Σαΐτης, ό.π.:99).

Συνοψίζοντας, σημειώνουμε ότι οι διευθυντές όπως βέβαια και τα άλλα στελέχη της εκπαίδευσης—φαίνεται να παίζουν σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής. Όπως υποστηρίζει και η Στραβάκου (2003:66-67), ο θεσμός του διευθυντή τείνει να καταξιοθεί τα τελευταία είκοσι πέντε χρόνια αλλά η πορεία και εξέλιξή του δεν έχει προχωρήσει σε ικανοποιητικό βαθμό. Πιο συγκεκριμένα, η Στραβάκου (ό.π.:63) συμπεραίνει ότι, όπως προκύπτει από τις υπουργικές αποφάσεις και τη νομολογία, ο διευθυντής της Β΄θμιας όπως βέβαια και της Α΄θμιας Εκπαίδευσης, έχει καθήκοντα και αρμοδιότητες που δεν του επιτρέπουν να «ασκεί δημιουργικό έργο». Μάλιστα με τις ευθύνες που του αναθέτει η πολιτεία, ο διευθυντής δεν έχει επαρκή χρόνο να συμβάλει στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης που προσφέρει η σχολική μονάδα και να καταπιαστεί με παιδαγωγικά και επιστημονικά θέματα και προβλήματα με την

επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού κι άλλα συναφή ζητήματα. Σε ανάλογο συμπέρασμα κατέληξε και ο Σαΐτης (ό.π. σ. 105) ο οποίος τονίζει ότι ο θεσμός του διευθυντή και του υποδιευθυντή στη χώρα μας πάσχει λόγω των συνεχών θεσμικών αλλαγών και των ανίσχυρων κινήτρων καθώς και της έλλειψης/απουσίας σημαντικών αρμοδιοτήτων με αποτέλεσμα να «στερεί τη διεύθυνση από δημιουργικές πρωτοβουλίες». Σε άλλη εργασία του ο ίδιος ο μελετητής Σαΐτης (2000:387), θεωρεί ότι οι αρμοδιότητες και τα καθήκοντα του διευθυντή οφείλουν να επεκταθούν και στο ρόλο της ηγεσίας ο οποίος περιλαμβάνει, εκτός από τα άλλα, και την κατάλληλη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού της σχολικής μονάδας, το συντονισμό των ενεργειών του συλλόγου διδασκόντων για τη λήψη συλλογικών αποφάσεων, τη συνεργασία με εξωσχολικούς φορείς (π.χ η οικογένεια, κ.ά.), την καλή οργάνωση και τη διατήρηση του αρχείου, τη διεκπεραίωση της υπηρεσιακής αλληλογραφίας, τη σωστή χρήση και διαφύλαξη του σχολικού εξοπλισμού, τη λήψη μέριμνας για την προμήθεια, τις αποφάσεις για θέματα σχετικά με την υγεία και την ασφάλεια των ατόμων που βρίσκονται στον εργασιακό χώρο της σχολικής μονάδας.

Σε τελευταία ανάλυση ο ρόλος του διευθυντή είναι σύνθετος αλλά μπορεί να διαιρεθεί σε δυο ευρείες κατηγορίες, όπως προκύπτει εξάλλου και από τις θεσμικές προδιαγραφές. Η μια κατηγορία ρόλων και καθηκόντων σχετίζεται με τα διοικητικά γραφειοκρατικά ζητήματα της σχολικής μονάδας, όπως η τήρηση σχολικού αρχείου, η διεκπεραίωση της υπηρεσιακής αλληλογραφίας, κλπ. Η άλλη κατηγορία συνδέεται με τη διαμόρφωση του κατάλληλου ψυχολογικού κλίματος της σχολικής μονάδας και την αντιμετώπιση του ανθρώπινου παράγοντα, τη σωστή, δηλαδή, διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων.

Για την πολλαπλότητα αυτή των ρόλων και καθηκόντων ο διευθυντής χρειάζεται να έχει ένα φάσμα ικανοτήτων και προσόντων που θα του επιτρέψουν να ανταποκριθεί με επιτυχία στο δύσκολο έργο του.

Η πολλαπλότητα των ικανοτήτων που οφείλει να διαθέτει ο διευθυντής μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες. Στην ικανότητα του να συνεργάζεται, να διαθέτει, δηλαδή την τέχνη του διαπροσωπικού γίνεσθαι ή τη διαπροσωπική νοημοσύνη, όπως θα έλεγε ο Gardner (1999). Μια άλλη κατηγορία ικανοτήτων σχετίζεται με τον επαγγελματισμό που διαθέτει και μια τρίτη κατηγορία αφορά τις αντιληπτικές του ικανότητες (Σαΐτης, 2002:117-118). Εκτός, δηλαδή, τις γνώσεις του γύρω από τα διοικητικά και οργανωτικά θέματα σημαντική είναι η πείρα και η αρχαιότητα του, η επιστημονική του κατάρτιση, αλλά πάνω από όλα η τέχνη της επικοινωνίας με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς της σχολικής μονάδας γιατί μέσω αυτής διαχέει το όραμα, διατηρεί

αρμονία με εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς και διαμορφώνει το κατάλληλο κλίμα της σχολικής μονάδας, μέσα στο οποίο όλοι συλλειτουργούν για την επίτευξη των κοινών στόχων του σχολείου.

3.2.3 Η αξιολόγηση των διευθυντών

Παρά τα θετικά σημεία της αξιολογικής διαδικασίας εκφράζονται ενστάσεις από ορισμένους μελετητές, οι οποίοι θεωρούν απαράδεκτο να αξιολογούνται μόνο όσοι βρίσκονται στις κατώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης και να μην αξιολογούνται οι ανώτερες βαθμίδες δηλαδή οι μετακλητοί κατά περίπτωση συντελεστές. Όπως υποστηρίζεται για την αξιολόγηση όλων των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης είναι ανάγκη να αξιοποιούνται οι απόψεις και των υφισταμένων τους και όχι μόνο των προϊσταμένων τους.

Σύμφωνα με το Δημητρόπουλο (1998:292), υπεύθυνος για αξιολόγηση του έργου των διευθυντών, είναι ο καθένας που οριζοντίως ή καθέτως επηρεάζει το έργο τους ή επηρεάζεται απ' αυτό, και φυσικά καθένας που αξιολογείται απ' αυτούς. Έτσι, θα πρέπει να αξιολογείται από τους προϊσταμένους του (τον Προϊστάμενο Διεύθυνσης ή τον Προϊστάμενο Γραφείου), από τους υφισταμένους του (εκπαιδευτικοί και διοικητικοί υπάλληλοι) και από το συμβουλευτικό προσωπικό, αξιολογητές, γονείς, μαθητές, στελέχη τοπικής αυτοδιοίκησης, κλπ. (Ράπτη, 2003, Ράπτης & Δελημαντίδου, 2005, Σαϊτς, 1997).

Η αξιολόγηση των διευθυντών οφείλει να συνδυάζει μια ποικιλία διαφορετικών τεχνικών, μέσων και προσεγγίσεων, όπως την παρατήρηση, τη συνέντευξη, το ερωτηματολόγιο, την αυτοαξιολόγηση, τη συγκριτική αξιοποίηση προηγούμενων στοιχείων και τη διαρκή αξιολόγηση, η οποία μπορεί να διεξαχθεί σε διαφορετικές φάσεις.

Τα κριτήρια αξιολόγησης του διευθυντή σχολικής μονάδας πρέπει να αφορούν το «τι είναι», δηλαδή, την προσωπικότητα και τα χαρακτηριστικά του, καθώς και το «τι κάνει», που αφορά το έργο του (Lashway, 2003, Χριστοδούλου, 2005). Τέτοιες ομάδες κριτηρίων για την αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων θα μπορούσαν να είναι: η ικανότητα σχεδιασμού και προγραμματισμού, η διαμόρφωση προτεραιοτήτων, η οργάνωση και κατανομή του διοικητικού έργου, η γνώση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, η διαχείριση των φυσικών και οικονομικών πόρων, τα θέματα υποδομής και εγκαταστάσεων, η υλοποίηση των στόχων μάθησης, η επιστημονική εξέλιξη προσωπικού, τη συνεργατική διάθεση, την ικανότητα ανάπτυξης σχέσεων με το προσωπικό και τους μαθητές, τους γονείς, την τοπική αυτοδιοίκηση, το ευρύτερο περιβάλλον καθώς και με άλλα σχολεία. Συμπληρωματικά τα κριτήρια μπορούν να εστιαστούν στις δεξιότητες διαχείρισης των

κρίσεων και εξισορρόπησης των αντιφάσεων (αποφυγή συγκρούσεων), στην ικανότητα καθοδήγησης και ενθάρρυνσης του προσωπικού, την ευχέρεια στη λήψη αποφάσεων, το σχηματισμό συνολικής άποψης για το σχολικό και εξωσχολικό περιβάλλον (εποπτεία), την ανάληψη ενδοσχολικών επιμορφωτικών δραστηριοτήτων κι άλλα συναφή. Η αξιολόγηση της διδακτικής ικανότητας των διευθυντών συνήθως βρίσκεται στο περιθώριο ή δεν απασχολεί καθόλου τους αξιολογητές, γιατί οι διευθυντές ή έχουν πολύ μικρό ωράριο διδασκαλίας ή δεν έχουν καθόλου.

Αξιοσημείωτη είναι η διαπίστωση ότι ενώ σε όλα τα μοντέλα αξιολόγησης εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου εμπλέκονται οι διευθυντές και αποδέχονται το ρόλο αυτό, οι ίδιοι, όπως προκύπτει από ερευνητικά δεδομένα, δεν είναι ενθουσιασμένοι με την αξιολόγησή τους και κυρίως από τους εξωτερικούς αξιολογητές. Αυτό, ενδεχομένως, τους κάνει να απαιτούν από τους αξιολογητές τους να έχουν υψηλό δείκτη γνώσεων, δεξιοτήτων, εμπειρίας, και ανησυχούν για το ενδεχόμενο να χρησιμοποιηθούν πληροφορίες από εξωϋπηρεσιακούς παράγοντες (π.χ γονείς). Παράλληλα, αντιτίθενται στην αξιολόγηση με τη μορφή της επιθεώρησης και αντιδρούν στην επανάληψη των αξιολογικών διαδικασιών (Μαυροσκούφης, 1998:151-152).

Για την αξιολόγηση των διευθυντών έχουν υπάρχουν διάφορα ερωτήματα και προβληματισμοί, (Δημητρόπουλος, ό.π.: 290), όπως:

- Δεν είναι απόλυτα σαφές το τι σημαίνει στην Εκπαίδευση «Διοίκηση». Η Διοίκηση στη εκπαίδευση είναι κάτι διαφορετικό από τη διοίκηση που ισχύει στους άλλους οργανισμούς;
- Ο «εκπαιδευτικός-διευθυντής» με ποια ιδιότητα θα πρέπει κατά κύριο λόγο να αξιολογείται, μ' εκείνη του εκπαιδευτικού ή μ' εκείνη του διευθυντή ή με το συνδυασμό και των δύο;
- Το αποτέλεσμα των προσπαθειών του διευθυντή, θετικές ή αρνητικές οφείλονται στη δική του μόνο προσπάθεια ή στη συλλογική προσπάθεια του συλλόγου των εκπαιδευτικών ή ακόμα στη λειτουργία του ευρύτερου συστήματος και της οικολογίας της εκπαίδευσης;
- Με ποια κριτήρια μπορεί να θεωρηθεί ένας διευθυντής αποτελεσματικός ή μη σ' ένα ενιαίο συγκεντρωτικό σύστημα;
- Πώς μπορεί να γίνει σύγκριση των διευθυντών, όταν η κάθε σχολική μονάδα παρουσιάζει ξεχωριστές ιδιομορφίες και ιδιοτυπίες;

Σε γενικές γραμμές, η αξιολόγηση των διευθυντών παρουσιάζει περισσότερα προβλήματα σε σύγκριση με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών γιατί πρέπει:

- Να έχει προηγουμένως περιγραφεί με ακρίβεια όλο το εύρος των καθηκόντων και των ρόλων των διευθυντών, με τις απαραίτητες προσαρμογές στις τοπικές συνθήκες και τη σχολική αυτονομία, κάτι εξαιρετικά δύσκολο.
- Να έχει αναλυθεί το έργο της αξιολόγησης έτσι, ώστε αυτή να αποβλέπει στη διαπίστωση της ικανότητας των διευθυντών και των αξιολογητών τους να σχεδιάζουν την πορεία της αξιολόγησης κατά κύκλους.
- Να συνδυάζει η αξιολόγηση το στόχο της ποιοτικής βελτίωσης (ανάλυσης προβλημάτων, προσδιορισμός αναγκών, άσκηση συμβουλευτικής, επιλογή στρατηγικών) με το στόχο της επιλογής (υποβιβασμού ή απόλυσης), να είναι δηλαδή σύμφυτη με τους στόχους διαγνωστικής-διαμορφωτικής ή τελικής αξιολόγησης.
- Να είναι το σύστημα αξιολόγησης αποδεκτό όχι μόνο από τους αξιολογητές αλλά και από τους αξιολογούμενους.
- Να λαμβάνει υπόψη του τη διαπίστωση ότι, μια και δεν υπάρχει ένα και μόνο στίλ σωστής αποτελεσματικής ηγεσίας, δε μπορεί να υπάρχει και ένα μόνο στίλ αξιολόγησης (θεωρία του «κύκλου της ζωής»).
- Να εξετάζονται οι ανάγκες υποστήριξης του έργου των διευθυντών σε συσχέτιση με το βαθμό της προσφερόμενης υποστήριξης (Μαυροσκούφης, ό.π.:151).

3.2.4 Το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης των διευθυντών

Παρακάτω εξετάζουμε νόμους όπου διατυπώνονται οι βασικές αρχές και θέσεις του ΥΠΕΠΘ αναφορικά με την αξιολόγηση, καθώς και τα Προεδρικά Διατάγματα (ΠΔ) και τις Υπουργικές Αποφάσεις (ΥΑ), που αναφέρονται σε λειτουργικά ζητήματα της διαδικασίας αξιολόγησης των διευθυντών. Τέλος σημειώνεται ότι κάποια από τα εξεταζόμενα κείμενα αποτέλεσαν μόνο σχέδια Προεδρικών Διαταγμάτων ή Υπουργικών Αποφάσεων και κάποια άλλα ψηφίστηκαν στη Βουλή αλλά παρέμειναν ανεφάρμοστα μέχρι σήμερα. Χρονικά η μελέτη ξεκινά με τον νόμο 1304/1982 και τελειώνει με το σχέδιο ΥΑ/2002. Αναλυτικότερα τα νομοθετικά κείμενα που εξετάζονται κατά χρονολογική σειρά είναι τα παρακάτω: Νόμος 1304/1982, ΠΔ 214/1984, Σχέδιο ΠΔ/1984, (εισηγητική έκθεση του Σχολικού Συμβούλου Χάρη), Νόμος 1566/1985, Σχέδιο ΠΔ/1988, Σχέδιο ΠΔ/1992, ΠΔ 320/1993, Νόμος 2525/1997, ΥΑ Γ2/1998, ΥΑ Δ2/1998, ΠΔ 140/1998, Νόμος 2986/2002, Σχέδιο

ΥΑ/2002. Η μελέτη των νομοθετικών κειμένων επικεντρώνεται στα παρακάτω κριτήρια ανάλυσης: Σκοπός και στόχοι της αξιολόγησης των διευθυντών, κριτήρια αξιολόγησης, φορείς αξιολόγησης, μέθοδοι αξιολόγησης, χρόνος αξιολόγησης, τρόπος αποτίμησης και δυνατότητα ενστάσεων των αξιολογούμενων διευθυντών.

3.2.4.1 Σκοπός και στόχοι της αξιολόγησης των διευθυντών

Οι σκοποί και οι στόχοι της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και κατ' επέκταση της αξιολόγησης των διευθυντών εξετάζονται παρακάτω στο κεφάλαιο 4, το οποίο αναφέρεται στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στη χώρα μας και ο ρόλος του διευθυντή.

3.2.4.2 Φορείς και κριτήρια αξιολόγησης των διευθυντών

Στο σχέδιο ΠΔ/1984, γνωστό ως «εισηγητική έκθεση Χάρη» η αξιολόγηση του διευθυντή γίνεται μόνο από τον οικείο Σχολικό σύμβουλο και περιλαμβάνει συνοπτική και αναλυτική έκθεση υπηρεσιακής ευδοκιμότητας που αξιολογούνται τα ουσιαστικά προσόντα και γνωρίσματα που συνθέτουν την προσωπικότητα του διευθυντή. Ειδικότερα αυτά είναι: επιστημονική κατάρτιση, παιδαγωγική στάση απέναντι στο μαθητή, διδακτική ικανότητα, ευσυνειδησία στην εκτέλεση του έργου του, προσωπικότητα και δράση, οργανωτική και διοικητική ικανότητα, καθώς και απόδοση των διευθυντών στο έργο τους

Στο σχέδιο ΠΔ/1988 ο διευθυντής αξιολογείται από τον Προϊστάμενο Διεύθυνσης ή Γραφείου ως προς την:

- συμβολή του στη διοίκηση της σχολικής μονάδας, στη παιδαγωγική καθοδήγηση των γονέων στη λειτουργία των συλλογικών οργάνων κ.ά
- συμβολή του διευθυντή στην οργάνωση πολιτιστικών εκδηλώσεων, στην ίδρυση βιβλιοθηκών στο σχολείο, κ.λπ.
- καλή συνεργασία του με τους άλλους εκπαιδευτικούς φορείς και την ανάπτυξη καινοτομιών
- συμμετοχή του σε σεμινάρια, παιδαγωγικές συγκεντρώσεις, δειγματικές διδασκαλίες, αξιόλογο συγγραφικό και ερευνητικό έργο για τη χρονική κυρίως περίοδο που συντάσσεται η έκθεση αξιολόγησης κ.ά.

Στο ΠΔ 320/1993 το έργο του διευθυντή Σχολείου αξιολογείται:

Α. Από το Σχολικό Σύμβουλο της οικείας ειδικότητας ή κλάδου ως προς τα ίδια στοιχεία, στα οποία αξιολογείται το έργο του εκπαιδευτικού από το Σχολικό Σύμβουλο,

όπως αυτά καθορίζονται από τις διατάξεις του άρθρου 3 του παραπάνω Π.Δ και αναφέρει ότι ο Σχολικός Σύμβουλος αξιολογεί:

I. Την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού-διευθυντή, δηλαδή:

- Την απαραίτητη για το έργο του επιστημονική συγκρότηση
- Την κατοχή της διδακτέας ύλης
- Την ενημέρωση του στις νεότερες εξελίξεις της επιστήμης του σε συνδυασμό με το βαθμό προσφοράς σύγχρονων επιστημονικών γνώσεων στο σχολείο.
- Την επιστημονική – εκπαιδευτική δραστηριότητά του, όπως η ενεργός συμμετοχή του σε σεμινάρια, οι κρίσεις και προτάσεις του για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας κ.α.

II. Την παιδαγωγική – διδακτική του ικανότητα και αφορά:

- Τον προγραμματισμό του διδακτικού του έργου και το σχεδιασμό των επί μέρους ενοτήτων
- Την ορθή χρήση κατάλληλης κατά περίπτωση μεθόδου και εποπτικών μέσων διδασκαλίας
- Την εξασφάλιση του ενδιαφέροντος και της συμμετοχής όλων των μαθητών στη διδασκαλία
- Τον έλεγχο της αφομοίωσης των διδαχθέντων
- Την ικανότητα αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών

Τη δημιουργία του απαραίτητου παιδαγωγικού κλίματος με τους μαθητές και την υποβοήθηση τους για ομαλή και δημιουργική προσαρμογή στη σχολική εργασία και ζωή.

B. Από τον οικείο Προϊστάμενο Διεύθυνσης ή Γραφείου Εκπαίδευσης ως προς τα στοιχεία:

1. Υπηρεσιακή συνέπεια - υπευθυνότητα και ανάπτυξη πρωτοβουλιών από το διευθυντή

- Την οργανωτική – καθοδηγητική του ικανότητα
- Την υπεύθυνη άσκηση των καθηκόντων του και την εκπλήρωση των υποχρεώσεων του ως υπαλλήλου και εκπαιδευτικού
- Την εφαρμογή της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και την εκτέλεση των εργασιών που του αναθέτουν ο Σύλλογος των διδασκόντων και ο οικείος Προϊστάμενος Εκπαίδευσης,
- Την ανάπτυξη πρωτοβουλιών για την διοργάνωση σχολικών εκδηλώσεων και πολιτιστικών, αθλητικών και άλλων δραστηριοτήτων σχετικών με το περιβάλλον, την υγεία κ.λπ

2. Συνεργασία- επικοινωνία διευθυντή με εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές

α) Τη συνεργασία του διευθυντή με τους συναδέλφους του

- Για τη συλλογική αντιμετώπιση ειδικών διδακτικών προβλημάτων ή άλλων προβλημάτων της σχολικής ζωής
- Για την κατανομή του προγράμματος
- Για την κατανομή των καθηκόντων
- Για τη διατύπωση θεμάτων γραπτών εξετάσεων
- Για την οργάνωση εκδηλώσεων και δραστηριοτήτων

β) Τη συνεργασία του διευθυντή με τους μαθητές του σχολείου του

- Για την οργάνωση εκδηλώσεων και άλλων δραστηριοτήτων
- Για τη διευθέτηση προβλημάτων της μαθητικής κοινότητας
- Για την αντιμετώπιση ατομικών προβλημάτων των μαθητών

γ) Τη συνεργασία του διευθυντή με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών

- Για τη παροχή υπεύθυνης ενημέρωσής της
- Για την από κοινού αντιμετώπιση ειδικών προβλημάτων των μαθητών.

Ο υπό αξιολόγηση διευθυντής υποβάλλει στον οικείο Προϊστάμενο Διεύθυνσης ή Γραφείου Εκπαίδευσης ατομική έκθεση για τον απολογισμό του έργου του, η οποία και συνεκτιμάται κατά την αξιολόγησή του.

Στο νόμο 2525/1997 καθώς και στο ΠΔ Δ2/1998 η αξιολόγηση των διευθυντών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ασκείται από τους Προϊσταμένους Διευθύνσεων και Γραφείων, τους Σχολικούς Συμβούλους και το Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών (ΣΜΑ). Ο Προϊστάμενος Διεύθυνσης και οι Προϊστάμενοι Γραφείων συντάσσουν αξιολογική έκθεση για τον τρόπο λειτουργίας των σχολικών μονάδων της αρμοδιότητάς τους, για τους Διευθυντές των εν λόγω σχολικών μονάδων και για το εκπαιδευτικό προσωπικό που υπηρετεί με οποιοδήποτε τρόπο στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης ή στα Γραφεία Εκπαίδευσης αντίστοιχα. Η αξιολογική έκθεση του προϊσταμένου του γραφείου εκπαίδευσης για κάθε διευθυντή σχολικής μονάδας της αρμοδιότητάς του αναφέρεται: Άρθρο 2.3.

Α. Στην υπηρεσιακή συνέπεια, την υπευθυνότητα και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών από το διευθυντή, δηλαδή:

- Την οργανωτική και καθοδηγητική του ικανότητα
- Την υπεύθυνη άσκηση των καθηκόντων του και την εκπλήρωση των υποχρεώσεών του

- Την εφαρμογή της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και την εκτέλεση των εργασιών που του αναθέτουν ο σύλλογος των διδασκόντων και ο προϊστάμενος του γραφείου εκπαίδευσης
- Την ανάπτυξη πρωτοβουλιών για την οργάνωση σχολικών εκδηλώσεων και πολιτιστικών, αθλητικών και άλλων δραστηριοτήτων σχετικών με το περιβάλλον, την υγεία και άλλα θέματα της σχολικής ζωής και

Β. Στη συνεργασία και επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς, δηλαδή:

- Στη συνεργασία του διευθυντή με τους συναδέλφους του για τη συλλογική αντιμετώπιση ειδικών διδακτικών προβλημάτων ή άλλων προβλημάτων της σχολικής ζωής, για την κατανομή του προγράμματος και των καθηκόντων, για τη διατύπωση θεμάτων γραπτών εξετάσεων και για την οργάνωση εκδηλώσεων και δραστηριοτήτων.
- Στη συνεργασία του διευθυντή με τους μαθητές του σχολείου για την οργάνωση εκδηλώσεων και άλλων δραστηριοτήτων, για τη διευθέτηση προβλημάτων της μαθητικής κοινότητας και την αντιμετώπιση ατομικών προβλημάτων των μαθητών.
- Στη συνεργασία του διευθυντή με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών για την παροχή υπεύθυνης ενημέρωσής τους και για την από κοινού αντιμετώπιση ειδικών προβλημάτων των μαθητών.

Ο Σχολικός Σύμβουλος συντάσσει αξιολογική έκθεση και για τους διευθυντές των σχολικών μονάδων της ειδικότητάς του, που ανήκουν στην περιοχή ευθύνης του, εκτιμώντας τα αξιολογικά στοιχεία που αναφέρονται και στους εκπαιδευτικούς (Άρθρο 2 5).

Στις εκθέσεις που συντάσσονται για το διευθυντή σχολικής μονάδας για την άσκηση των καθηκόντων διευθυντή, εφαρμόζεται επίσης η ίδια κλίμακα για την αξιολόγηση: της υπηρεσιακής συνέπειας, της υπευθυνότητας και της ανάπτυξης πρωτοβουλιών, της συνεργασίας και επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς. Στις εκθέσεις που συντάσσονται για το διδακτικό έργο του διευθυντή εφαρμόζονται και ισχύουν τα ίδια με αυτά των εκπαιδευτικών δηλαδή η επιστημονική κατάρτισή του και η παιδαγωγική και διδακτική του ικανότητα.

Στο σχέδιο ΥΑ/2002 ο διευθυντής της σχολικής μονάδας αξιολογείται από τον Προϊστάμενο Διεύθυνσης ή Γραφείου καθώς και από τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας αξιολογείται από τον Προϊστάμενο Γραφείου ή Διεύθυνσης στις ακόλουθες θεματικές περιοχές:

- Οργανωτική και διοικητική ικανότητα (π.χ. υποστήριξη-συντονισμός του εκπαιδευτικού προσωπικού και των μαθητών, ικανότητα πρόληψης γεγονότων που παρακωλύουν την ομαλή λειτουργία του σχολείου, συμβολή στη δημιουργία ελκυστικού σχολικού περιβάλλοντος για μαθητές και εκπαιδευτικούς, λήψη μέτρων που βοηθούν την αλληλεγγύη την ισότητα, τη δημοκρατική συνείδηση, τη δημιουργικότητα, την ανάπτυξη της προσωπικότητας και της κριτικής ικανότητας των μαθητών.
- Συνέπεια και υπευθυνότητα στην άσκηση των καθηκόντων του (τήρηση εργασιακού-διδασκτικού ωραρίου του, ικανότητα απρόσκοπτης λειτουργίας του σχολείου σε έκτακτες περιπτώσεις, ισότιμη αντιμετώπιση του διδακτικού προσωπικού.
- Ανάλυση πρωτοβουλιών - υιοθέτηση και εφαρμογή καινοτόμων δράσεων (πρωτοβουλία δόκιμης διοικητικής αυτονόμησης, θετική στάση για υιοθέτηση νέων μεθόδων και πιλοτικών προγραμμάτων.
- Συνεργασία - επικοινωνία με εκπαιδευτικούς - μαθητές - γονείς - εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φορείς - ευρύτερη κοινωνία.
- Συνέπεια και υπευθυνότητα στο αξιολογικό του έργο (απουσία στοιχείων τα οποία χαρακτηρίζει θυμική και υποκειμενική αντιμετώπιση κ.λπ.).

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας αξιολογείται από το σχολικό σύμβουλο στις ακόλουθες θεματικές περιοχές.

1. Επιστημονική συγκρότηση και δραστηριότητα (π.χ. γνωστική ικανότητα αντιμετώπισης παιδαγωγικών θεμάτων σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές)
2. Επιστημονική δραστηριότητα (σπουδές, επιστημονικές παρεμβάσεις, συμμετοχή σε συνέδρια
3. Οργανωτικός σχεδιασμός και λειτουργική σχολική ζωή (π.χ. καθορισμός προτεραιοτήτων και στόχων για την υλοποίηση των μαθησιακών δρώμενων, συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων στη λήψη αποφάσεων, ορθολογική - αντικειμενική διαχείριση των αναφερόμενων ζητημάτων στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών ή μαθητών
4. Συνεργατικότητα για την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων.
5. Συνέπεια-αμεροληψία-αντικειμενικότητα στο αξιολογικό του έργο.
6. Παιδαγωγική και διδακτική ικανότητα

3.2.4.3 Χρονοδιάγραμμα της αξιολόγησης των διευθυντών

Στο ΠΔ 320/1993 η αξιολόγηση των διευθυντών πραγματοποιείται κάθε τετραετία καθώς και σε κάθε περίπτωση συμμετοχής διευθυντή σε διαδικασία μονιμοποίησής του, εάν είναι επί θητεία ή επιλογής του σε επόμενη βαθμίδα και εφόσον δεν έχει ωστόσο αξιολογηθεί στη βαθμίδα που κατέχει (άρθρο 4, παράγραφος 2). Ο Νόμος 2986/2002 καθώς και το σχέδιο ΥΑ/2002 στα οποία αναφέρεται ότι η αξιολόγηση των στελεχών θα πραγματοποιείται κάθε διετία.

3.2.4.4 Τρόπος αποτίμησης της αξιολόγησης των διευθυντών και η δυνατότητα ένστασης

Στο σχέδιο ΠΔ/1984, η αποτίμηση των κριτηρίων αξιολόγησης πραγματοποιείται με διαφορετικό συντελεστή κάθε φορά ανάλογα την περίπτωση (π.χ επιλογή δ/ντών, κλπ). και κυμαίνεται από Α έως Ε δηλ. από (10-9) έως (2-1).

Στο ΠΔ 320/1993 οι εκθέσεις αξιολόγησης του διευθυντή από το Σχολικό Σύμβουλο και τον Προϊστάμενο Γραφείου ή Διεύθυνσης περιέχουν εκτός από το περιγραφικό μέρος και αριθμητικό προσδιορισμό των στοιχείων αξιολόγησης. Ειδικότερα:

Η επιστημονική κατάρτιση και η Παιδαγωγική – Διδακτική του ικανότητα αποτιμώνται σε κλίμακα 10 μέχρι 50 μόρια

Η Υπηρεσιακή συνέπεια, υπευθυνότητα και ανάπτυξη πρωτοβουλιών από τον Διευθυντή και η συνεργασία και επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές, αποτιμώνται σε κλίμακα 10 μέχρι 50 μόρια.

Στην ΥΑ Δ2/1938 οι εκθέσεις που συντάσσονται από τον Προϊστάμενο για το διευθυντή σχολικής μονάδας (Άρθρο 4 παρ. 2γ.) και αφορούν την άσκηση των καθηκόντων διευθυντή, εφαρμόζεται επίσης η ίδια κλίμακα όπως αυτή εμφανίζεται και για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση του διδακτικού έργου του διευθυντή όπου και πάλι εφαρμόζονται όσα ισχύουν και στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Στο σχέδιο ΥΑ/2002 η ποσοτική έκφραση του αξιολογικού αποτελέσματος αποδίδεται με εκατοντάβαθμη κλίμακα (0-100) και προκύπτει από το μέσο όρο των επιδόσεων στις προαναφερθείσες υποκατηγορίες, οι οποίες στοιχειοθετούνται με συγκεκριμένα επιμέρους κριτήρια.

Στην εισηγητική έκθεση του Χάρη (1984), στο σχέδιο ΠΔ/1988, στο ΠΔ 320/1993, στο Νόμο 2986/2002 και στο σχέδιο ΥΑ/2002 οι διευθυντές έχουν το δικαίωμα της υποβολής ενστάσεων στην περίπτωση που το αποτέλεσμα της αξιολόγησής τους δεν τους ικανοποιεί.

3.3 Έρευνες για τον αποτελεσματικό διευθυντή και την αξιολόγησή του στη χώρα μας

Τα τελευταία χρόνια και ιδιαίτερα την τελευταία δεκαετία στον ελλαδικό χώρο άρχισαν να εμφανίζονται διάφορες μελέτες που αφορούν τα τυπικά προσόντα του διευθυντή, τα καθήκοντα που αυτός επιτελεί και την εν γένει λειτουργία του στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Η επισκόπηση των θεωρητικών μελετών αποκαλύπτει μια πλούσια βιβλιογραφία γύρω από τους νέους ρόλους τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις, αλλά και τις νέες δυνατότητες του διευθυντή, όπως η ηγεσία, το όραμα (ατομικό και συλλογικό), η εφαρμογή καινοτομιών και νεωτεριστικών δυνατοτήτων, η επαφή του με τις νέες τεχνολογίες, η εξουσία που ασκεί και άλλους ακόμη ρόλους. Όλα αυτά που αναφέρονται, όμως, μπορούν να συμβάλλουν μόνο στον εμπλουτισμό της θεωρητικής προσέγγισης που αφορά το θέμα των νέων ρόλων του διευθυντή, δεδομένου ότι δεν μπορούν να ισχύσουν στη χώρα μας λόγω της περιορισμένης εμβέλειας των δυνατοτήτων που δίνεται από την πολιτεία στη νομοθεσία. Για το λόγο αυτό δε προβαίνουμε σε λεπτομερή επισκόπηση των θεωρητικών βιβλιογραφικών μελετών, αφού προβήκαμε στην παρουσίαση των νέων προσόντων των διευθυντών από την επισκόπηση της πρωτογενούς βιβλιογραφίας.

Τα τελευταία χρόνια η βιβλιογραφία εστιάστηκε στην ποιότητα της ηγεσίας και έστρεψε το ενδιαφέρον της έρευνας και στη χώρα μας, γύρω από τα γνωρίσματα που οφείλει να έχει ο αποτελεσματικός ηγέτης του σχολείου. Τα γνωρίσματα αυτά όπως προκύπτουν από τη σχετική βιβλιογραφία αναφέρονται σε έννοιες, όπως τη δημιουργία κλίματος υψηλών προσδοκιών για όλους τους εμπλεκόμενους παράγοντες, την ενθάρρυνση της συμμετοχικότητας τους, την εξασφάλιση δέσμευσης του προσωπικού για την επίτευξη των κοινών στόχων, τη διαμόρφωση ατμόσφαιρας στην οποία επικρατεί τάξη, πειθαρχία, οργάνωση, ενθάρρυνση του προσωπικού για αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου, τη συνεχή αυτοβελτίωση και αυτοαξιολόγηση καθώς και την κατάλληλη καθοδήγηση σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000:11).

Άλλες έρευνες εστιάζουν το ερευνητικό τους πεδίο στον επιτυχημένο σχολικό ηγέτη στον οποίο προσδίδουν γνωρίσματα όπως τα παρακάτω: (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, ό.π.:11-12).

- Είναι παράδειγμα προς μίμηση.

- Δραστηριοποιείται για την επιλογή προσωπικού και τη στελέχωση του σχολείου.
- Στηρίζει το προσωπικό.
- Δημιουργεί οργανωτικό κλίμα στο οποίο το διδακτικό προσωπικό λειτουργεί αποτελεσματικά και μεγιστοποιεί την προσφορά του.
- Μεθοδεύει και στηρίζει την επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας.
- Επιτυγχάνει ισορροπία μεταξύ δυναμικής ηγεσίας και μεγιστοποίησης της αυτονομίας των δασκάλων.
- Ασκεί καθοδηγητικό /συμβουλευτικό ρόλο.
- Εξασφαλίζει πειθαρχία και προβάλλει πρότυπα συμπεριφοράς τόσο για το διδακτικό προσωπικό όσο και για τους μαθητές.

Οι έρευνες του είδους αυτού επισημαίνουν ότι οι μέχρι τώρα επισκοπήσεις των ερευνών αποδίδουν μεγάλη σημασία στην «*ηγετική φυσιογνωμία*» του διευθυντή, στην οποία προσδίδουν πέντε κύρια χαρακτηριστικά:

1. Τη σταθερότητα και αποφασιστικότητα της ηγεσίας, μέσα από την οποία επιφέρονται οι επιθυμητές αλλαγές στο σχολείο.
2. Την παροχή ευκαιριών στα υπόλοιπα μέλη της ηγετικής ομάδας του σχολείου.
3. Τη δημιουργία ευκαιριών στο προσωπικό του σχολείου ώστε να συμμετέχει ενεργά στη συλλογική λήψη αποφάσεων και στη διοίκηση του σχολείου.
4. Την παρέμβαση του διευθυντή στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης.
5. Την καθοδήγηση του προσωπικού σχετικά με τις διδακτικές και μαθησιακές καινοτομίες οι οποίες δυναμικά επιφέρουν την αποδοτικότητα στην επίτευξη των σκοπών και στόχων της διδασκαλίας.

Οι πολυάριθμες έρευνες που έχουν διεξαχθεί, ιδιαίτερα τις τελευταίες δύο δεκαετίες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ο διευθυντής όντως επηρεάζει τα αποτελέσματα και την πορεία ανάπτυξης του σχολείου με τρεις βασικούς τρόπους. Ο πρώτος τρόπος σχετίζεται με «*τη σαφήνεια της αποστολής του σχολείου*» και της γνωστοποίησής της σ' όλα τα μέλη των εμπλεκόμενων φορέων. Ο δεύτερος τρόπος σχετίζεται με την «*ενθάρρυνση των οργανικών δομών και κοινωνικών δικτύων στο σχολείο*», κατάσταση που ενθαρρύνει και υποστηρίζει το προσωπικό να συμμετέχει ενεργά στη λήψη αποφάσεων. Ο τρίτος τρόπος σχετίζεται με την «*επίτευξη των αποτελεσμάτων και την αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού*», κατάσταση που συμβάλλει στη βελτίωση και αποδοτικότητα της διδακτικής μαθησιακής διαδικασίας. Παρά τις όποιες αποκλίσεις η μεγάλη πλειονότητα ερευνών εστιάζεται στα παρακάτω εννιά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή όπως: Προσήλωση σε ακαδημαϊκούς στόχους, δημιουργία κλίματος υψηλών προσδοκιών,

καθοδήγηση σε θέματα διδασκαλίας, δυναμική ηγετική συμπεριφορά. δεκτικότητα στις συμβουλές άλλων, διασφάλιση τάξης και πειθαρχίας, εξασφάλιση πόρων και πηγών, σωστή αξιοποίηση του χρόνου, αξιολόγηση των αποτελεσμάτων (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης ό.π.:13).

Ενδιαφέρον για τη χώρα μας, όμως παρουσιάζει η έρευνά του Πασιαρδή για τους αποτελεσματικούς διευθυντές η οποία διεξήχθη, με δείγμα 49 διευθυντές (36 άντρες και 13 γυναίκες) σε δημοτικά σχολεία της Κύπρου, που επιλέγηκαν από ομάδα Επιθεωρητών του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος. Οι διευθυντές του δείγματος επιλέγηκαν με βάση την αποτελεσματικότητα που επέδειξαν στην εργασία τους και εμφάνισαν τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

Μεγάλη αγάπη και φιλοδοξία αναφορικά με το επάγγελμά τους, βαθιά σκέψη, στοχασμό και ανεξάντλητο ενδιαφέρον για μάθηση, βαθιά πεποίθηση ότι μπορούν να επηρεάσουν λόγω της θέσης τους, είναι καλοί γραφειοκράτες, είναι ριζοκίνδυνοι και εκφράζονται με άνεση και ελευθερία, θεωρούν τον ανταγωνισμό θετικό παράγοντα στην ανύψωση του σχολείου τους, είναι καλοί στη τήρηση του χρόνου, είναι έντιμοι και λάτρεις της αλήθειας, επιβραβεύουν μαθητές και εκπαιδευτικούς, είναι φιλόδοξοι και έχουν εσωτερικά κίνητρα για διαρκή προσωπική πρόοδο, διατηρούν καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους γονείς και τέλος είναι θιασώτες της θεωρίας των «κληρονομικών χαρακτηριστικών ηγεσίας» και του «συστήματος μαθητείας» για την εκμάθηση των διευθυντικών καθηκόντων, έστω και αν παραδέχονται ότι πρέπει να μάθουν και κάποιες νέες θεωρίες «για να βελτιώσουν το προσωπικό τους στυλ». Βέβαια εκφράστηκε η γενική πεποίθηση είναι ότι «αν δε έχεις την ηγετική ικανότητα, δε θα την αποκτήσεις».

Μια άλλη παρατήρηση στην παραπάνω έρευνα αναφορικά με την επιλογή των διευθυντών και επιθεωρητών (στην Ελλάδα ο Σχολικός Σύμβουλος είναι ο αντίστοιχος επιθεωρητής), είναι το ότι στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου -όπως άλλωστε και στην Ελλάδα- η επιλογή τους γίνεται με κυριότερο κριτήριο την ηλικία των υποψηφίων και χωρίς αυτοί να έχουν (στη μεγάλη τους πλειοψηφία) οποιοδήποτε άλλο προσόν που να τους καθιστά ικανούς να αντεπεξέλθουν στα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις, που απαιτεί η καινούργια θέση τους (Πασιαρδής, 1999: 823).

Από την επισκόπηση της παραπάνω βιβλιογραφίας προέκυψαν ποικίλα συμπεράσματα για τον αποτελεσματικό διευθυντή, ορισμένα από τα οποία αλληλοκαλύπτονται και ενδεχομένως προκαλούν εννοιολογική σύγχυση. Μια πιο συστηματική ανάλυση των

παραπάνω μελετών μπορεί να αναδείξει τους παρακάτω παράγοντες, οι οποίοι στοιχειοθετούν τη φυσιογνωμία του αποτελεσματικού ηγέτη που του προσδίδουν ένα ξεχωριστό προφίλ που τον κάνει να ξεχωρίζει ως σχολικός ηγέτης. Όπως υποστηρίζουν οι Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης (2000:22), οι παράγοντες αυτοί είναι το όραμα, η εισαγωγή καινοτομιών, η ενδυνάμωση-συμμετοχή, η σταθερότητα, η δημιουργικότητα, η ευαισθησία και η επαγγελματική πληρότητα. Τους παράγοντες αυτούς περιγράφουμε αναλυτικότερα λόγω της σπουδαιότητάς τους στα κεφάλαια που ακολουθούν.

Πολύ ενδιαφέροντα στοιχεία προκύπτουν, επίσης από τις μέχρι σήμερα συστηματικές έρευνες γύρω από το οργανωτικό κλίμα του ελληνικού Δημοτικού σχολείου (Κανουρί 1986, Κανουρί & Ellis 1998, Kanuri 1998). Πιο συγκεκριμένα διαπιστώθηκε ότι στο «ανοικτό» σχολικό κλίμα (το 37% των σχολείων), οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται αρμονικά, έχουν επαγγελματική ευθύνη και η προσπάθεια τους στηρίζεται από τον διευθυντή. Αντίθετα σε σχολεία (19,1%) που διάθεταν ένα «κλειστό» σχολικό κλίμα, οι διευθυντές έδιναν κατευθύνσεις και έθεταν περιορισμούς στους εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να διακρίνονται για την απομόνωση και την αδιαφορία τους. Σε ποσοστό 30,9% των σχολείων, η αδιαφορία των εκπαιδευτικών μεγάλωνε όσο μικρότερη ήταν η αδιαφορία και οι περιορισμοί των διευθυντών. Στα υπόλοιπα σχολεία (14,3%), οι διευθυντές δεν ήταν αυστηροί, ενώ στήριζαν ακόμα και τους εκπαιδευτικούς που ενδιαφερόταν ελάχιστα για τα σχολικά θέματα και τη συνεργασία.

Σε άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε σχολεία της Ελλάδας το 1998 από τους Τζάνη, Παμουκτσόγλου και Στρατικόπουλο, διαπιστώθηκε ότι το εργασιακό θετικό κλίμα που επικρατούσε στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση οφειλόταν, ανάμεσα στα άλλα, στην εμπιστοσύνη που είχαν οι εκπαιδευτικοί στο διευθυντή τους, στην ικανοποίηση για τις ικανότητες του διευθυντή, στη ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και στις καλές συναδελφικές σχέσεις. Στην έρευνά της η Παπαναούμ (1995:108-114), διερεύνησε τον τρόπο με τον οποίο οι Διευθυντές των Γυμνασίων αντιλαμβάνονται το ρόλο τους. Πιο συγκεκριμένα διαπιστώθηκε: α) ότι ως βασική αποστολή τους οι Διευθυντές των Γυμνασίων θεωρούσαν ότι είχαν το διαχειριστικό έλεγχο του σχολείου καθώς και την ευθύνη για τη δημιουργία παιδαγωγικού κλίματος και β) ότι θεωρούν πολύ περιοριστικό το θεσμικό πλαίσιο με τις δυνατότητες που τους παρέχει. Εδώ οφείλουμε να αναφέρουμε την επίδραση που ασκεί η χρήση ενός συγκεκριμένου μοντέλου οργάνωσης και διοίκησης στην αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα του διευθυντή κάθε σχολικής μονάδας.

Από ορισμένα συμπεράσματα των ερευνών φαίνεται ότι οι διευθυντές μέσα στο απρόσωπο συγκεντρωτικό σύστημα παρουσιάζονται «μοναχικοί» και «ανίσχυροι» γι αυτό προτείνεται η αναβάθμιση του ρόλου των διευθυντών με τη σταδιακή αναβάθμιση και αυτοτέλεια της σχολικής μονάδας και τη σύνδεση της με την τοπική κοινωνία.

Σε έρευνα που έγινε στη Κύπρο για να διαπιστωθούν τα ιδεώδη χαρακτηριστικά του διευθυντή, όπως τα αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, αποκαλύφθηκε ότι τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής είναι (Γιασεμής 2001:86):

- Να είναι δημοκρατικός με όλους τους εκπαιδευτικούς (61,9%)
- Να αποτελεί παράδειγμα εργατικότητας (57,14%)
- Να είναι αποφασιστικός στο ρόλο του ως ηγέτης (52,38%)
- Να ασκεί καθοδηγητικό και συμβουλευτικό ρόλο (42,85%).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν, ακόμη, ότι ο διευθυντής πρέπει να επιμορφώνεται συνεχώς για θέματα Διοίκησης της Εκπαίδευσης και να ενημερώνεται για πρόσφατες θεωρίες και έρευνες που αφορούν στην εκπαίδευση. Ταυτόχρονα, οφείλει να δείχνει πρωτοβουλίες στη διοργάνωση συζητήσεων και σεμιναρίων στο σχολείο του, στα οποία οι εκπαιδευτικοί θα συμμετέχουν ενεργά. Επίσης, μεγάλο πλεονέκτημα ενός διευθυντή θεωρείται η δημιουργία κλίματος ασφάλειας για όλους, η καλή διαχείριση των οικονομικών του σχολείου, καθώς και η επίλυση προβλημάτων που δημιουργούνται μέσα στη σχολική μονάδα. Τα στοιχεία αυτά, όμως δεν επιβεβαιώνονται από έρευνα που διεξήχθη το 1997 στην Ελλάδα, αφού το 90% των ερωτηθέντων διευθυντών των σχολείων είχε απαντήσει ότι δεν είχαν κανένα ιδιαίτερο προσόν στη διοίκηση της εκπαίδευσης και ούτε είχαν πάρει μέρος σε κάποιο σχετικό πρόγραμμα επιμόρφωσης. Οι ίδιοι, μάλιστα, δήλωσαν ότι η παρακολούθηση τέτοιων προγραμμάτων θα τους βοηθήσει καλύτερα στο έργο τους (Σαΐτης, 2002:60). Σε άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στους νομούς Αττικής, Θεσσαλονίκης, Έβρου, Ροδόπης, Πέλλας, Σερρών, Άρτας, Αιτωλοακαρνανίας, Ευβοίας, Αρκαδίας, Μεσσηνίας, Λευκάδας, Λέσβου, και Χίου με ερωτηματολόγιο που συμπληρώθηκε από 219 διευθυντές δημοτικών σχολείων και 913 εκπαιδευτικούς της Α'θμιας Εκπαίδευσης (Σαΐτης, Φέγγαρη, Βούλγαρη, 1997:7, 87-108), αποκαλύφθηκε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών των σχολικών μονάδων ασχολείται περισσότερο με θέματα της καθημερινής λειτουργίας του σχολείου, όπως διδασκαλία 91%, υπηρεσιακή αλληλογραφία 91%, εποπτεία σχολικού χώρου 90%, μαθητικά θέματα 91%, τοπική αυτοδιοίκηση 71%, ενώ περιορισμένη φαίνεται να είναι η συνεργασία με το κοινωνικό περιβάλλον με ποσοστό 42%. Ως προς τις ώρες διδασκαλίας των δασκάλων –

διευθυντών στην τάξη, το 40% διδάσκει 8 ώρες, το 27% με 9-12 ώρες, το 25% με 13-18 ώρες και το 8% με 19-23. Ανάλογα την οργανικότητα του σχολείου, ο διευθυντής απαλλάσσεται από την ανάληψη τάξης, αλλά υποχρεώνεται να διδάσκει οκτώ ώρες ανάλογα τον τύπο του σχολείου. Στο ερώτημα που τέθηκε σε 935 διευθυντές αν «το διευθυντικό έργο, που εκτελείται σήμερα, ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις ενός σύγχρονου σχολείου;», απάντησαν αρνητικά με ποσοστό 81%. Αυτό σημαίνει ότι οι ίδιοι οι διευθυντές αντιλαμβάνονται ότι διακατέχονται από ανεπάρκεια αφού πιστεύουν ότι δεν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου. Ως προς τον τρόπο αναβάθμισης του ρόλου των διευθυντικών στελεχών εκπαίδευσης τα στοιχεία της έρευνας έδειξαν ότι :

Το 84% των διευθυντών και το 73% των δασκάλων προτείνει αξιοκρατική επιλογή των ηγετικών στελεχών. Αυτό σημαίνει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν είναι ευχαριστημένη με την επιλογή των στελεχών. Το 82% των διευθυντών και το 78% των δασκάλων, θεωρεί αναγκαία τη συνεχή επιμόρφωση των διευθυντών σε θέματα σχολικής διοίκησης. Το 77% των διευθυντών και το 62% των δασκάλων προτείνει την παροχή ισχυρότερων υλικών και ηθικών κινήτρων. Το 73% των διευθυντών και το 61% των δασκάλων προτείνει μεταβίβαση αρμοδιοτήτων από τα γραφεία (προϊστάμενο) στο διευθυντή του σχολείου. Οι απαντήσεις αυτές στοιχειοθετούν ότι ζητείται περισσότερη αυτονομία γύρω από το πρόσωπο και τη θέση του διευθυντή.

Στην ερώτηση που αφορά στην «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού», το 85% των ερωτηθέντων διευθυντών και ένα 49% των δασκάλων έχει τη γνώμη ότι η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, ενώ ένα ποσοστό 51% των δασκάλων πιστεύει ότι αρμόδιο διοικητικό όργανο για την αξιολόγηση πρέπει να είναι ο σύλλογος διδασκόντων. Εκπαιδευτικοί με 27-35 χρόνια υπηρεσίας φαίνεται να υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση είναι αποκλειστικό έργο του διευθυντή, ενώ οι «νεότεροι» εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι για την αξιολόγηση τους, υπεύθυνος πρέπει να είναι ο σύλλογος των διδασκόντων.

Ένα άλλο σημαντικό εύρημα της έρευνας ήταν ότι η πλειοψηφία των διευθυντών εκτιμούσε ότι:

- Στερείται διοικητικής επιμόρφωσης (78%) και διοικητικής εμπειρίας (48%).
- Δεν επιθυμεί να αποκοπεί από το διδακτικό έργο.
- Δεν ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου, αφού καθημερινά ασχολείται με θέματα ρουτίνας και λιγότερο με δημιουργικές πρωτοβουλίες.

Οι εκπονητές της συγκεκριμένης έρευνας προτείνουν:

Καθιέρωση αντικειμενικού και αξιοκρατικού συστήματος επιλογής διευθυντών.

- Να καταρτιστεί σε συνεχή βάση πρόγραμμα ανάπτυξης στελεχών εκπαίδευσης για όλους, όσοι κατέχουν διευθυντικές θέσεις, αλλά και για κείνους που πρόκειται να αναλάβουν ηγετικές θέσεις στην εκπαίδευση.
- Να παραχωρηθούν ισχυρά κίνητρα, υλικά και ηθικά, έτσι ώστε οι διευθυντικές θέσεις να καταλαμβάνονται από τους ικανότερους κάθε φορά εκπαιδευτικούς λειτουργούς.

Η μικρής εμβέλειας έρευνα της Στραβάκου το 2001, σε σύνολο 44 εκπαιδευτικών και έξι διευθυντών και υποδιευθυντών σε δημοτικά σχολεία Ξάνθης, κατέδειξε ότι οι διδάσκοντες και οι ασκούντες διοίκηση στα σχολεία μπορεί να γνωρίζουν την εκπαιδευτική νομοθεσία που σχετίζεται με τη σχολική μονάδα, δεν είναι, όμως, τόσο καλοί γνώστες της εκπαιδευτικής νομοθεσίας. Από την έρευνα αυτή φαίνεται επίσης ότι ο διευθυντής εποπτεύει περισσότερο την τήρηση του ωρολογίου προγράμματος παρά την τήρηση του αναλυτικού προγράμματος. Σχετικά με τα κριτήρια επιλογής «τα ηγετικά κριτήρια» θεωρούνται ως τα πιο βασικά για την επιλογή των διευθυντών καθώς και για τη «διοικητική πείρα». Στη διατριβή επίσης της Στραβάκου (2003), φαίνεται να συμφωνούν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές της έρευνας ότι η επιλογή των διευθυντών πρέπει να γίνεται από το σύλλογο διδασκόντων. Τέλος, δέχονται την επί θητεία άσκηση καθηκόντων των διευθυντών (Στραβάκου, 2003: 41, 60, 67, 206-213).

Συνοψίζοντας, σημειώνουμε ότι η σύγχρονη βιβλιογραφία, ανάμεσα στα άλλα προβαίνει και σε μια καταγραφή των προσόντων του διευθυντή του 21^{ου} αιώνα, προκειμένου αυτός να εναρμονιστεί με τις σύγχρονες τεχνολογικές, οικονομικές, κοινωνικές και λοιπές ραγδαίες εξελίξεις. Αυτό ωθεί κάποιους να προτείνουν ορισμένα επιθυμητά χαρακτηριστικά του διευθυντή όπως τα παρακάτω: (Αγγελόπουλος, Καραγιάννης, κ. ά., 2002:74-75).

- Όραμα, γνώση για το μέλλον και τον τρόπο προσέγγισης σ' αυτό (Powell, 1996).
- Ακεραιότητα, απόλυτη αφοσίωση στο να πραγματοποιεί το σωστό, (Mc Adams, 1997).
- Πίστη και ικανότητα να «εμφυσήσει» τον «ηγέτη» στους άλλους, (Dede, 1993).
- Αφιλοκέρδεια, η ιδέα ότι ο διευθυντής υπάρχει για να υπηρετεί τους άλλους, (NSBA, 1999).
- Δημιουργικότητα, βλέπει τον κόσμο σαν μια σειρά από ευκαιρίες με λιγότερα εμπόδια (White, 1997).

- Ανοικτό μυαλό, πάντα έτοιμος να δοκιμάσει νέους τρόπους για να πραγματοποιήσει τους στόχους του (Kotter, 1993).
- Ικανότητα επικοινωνίας, είναι κοντά σε όλα όσα συμβαίνουν, (Elgin & le Drew, 1999).
- Ικανότητα ν' ακούει, να γνωρίζει πότε να μένει σιωπηλός, αλλά συγχρόνως να είναι ενημερωμένος, (Alter 1999).
- Καινοτόμος, χωρίς το φόβο της αποτυχίας (Avant, 1996).
- Ορατότητα, γνώστης της σχολικής πραγματικότητας (Fitzgerald, 1996).
- Περιέργεια, συνεχής αναζήτηση και έρευνα για την εύρεση απαντήσεων (Rosenbach & Taylor, 1993).
- Ειλικρίνεια, ικανότητα να είναι ευθύς, (Winders, 1997).
- Ικανότητα, δημιουργίας της αίσθησης της ομάδας (Wunsch, 1992).
- Σκληρότητα, γνωρίζει κατά βάθος τι χρειάζεται και τι απαιτείται να κάνει (Cronin, 1989).
- Ανάλυση υπολογισμένου κινδύνου, ανοικτός σε εναλλακτικές λύσεις, έτοιμος να αμφισβητήσει παγιωμένες πεποιθήσεις και να πάρει θέση (Carowski, 1994).

Σε έρευνα που πραγματοποίησε στα πλαίσια της διδακτορικής της διατριβής η Γιαννακοπούλου (ό.π.:211-212) και αφορούσε στην εξέλιξη και ανέλιξη των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική-διοικητική ιεραρχία τα 838 υποκείμενα του δείγματος ανέδειξαν το ζήτημα της υποτίμησης της επαγγελματικής επάρκειας και εμπειρίας των εκπαιδευτικών στο ελληνικό σχολείο σήμερα. Σε σχετικά σημαντικά ποσοστά υποστηρίζεται ότι πολλές φορές ή και πάντοτε, κριτήρια επαγγελματικής εξέλιξης και ιεραρχικής ανέλιξης των εκπαιδευτικών στο ελληνικό σχολείο σήμερα είναι, πέρα από την επαγγελματική επάρκεια ή την εμπειρία, οι «κατάλληλες γνωριμίες» (68%), οι κοινωνικές σχέσεις (59%), οι πολιτικές και συνδικαλιστικές δικτυώσεις (65%). Δεν επαρκούν οι κατάλληλες προσβάσεις (52%) και η συμπάθεια των εκπαιδευτικών (75%) καθώς επίσης και το πόσο καλός είναι ο εκπαιδευτικός στη δουλειά του (79%). Από τα παραπάνω φαίνεται ότι η επαγγελματική επάρκεια δεν αποτελεί το μοναδικό κριτήριο αξιολόγησης και επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών, ενώ η επαγγελματική εμπειρία όπως καταγράφεται από τα χρόνια υπηρεσίας φαίνεται ότι σχετίζεται άμεσα ή έμμεσα με την ανέλιξή τους. Σύμφωνα με έρευνα του 1996 από τους μεταπτυχιακούς φοιτητές, του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, του τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής, οι διευθυντές προσαρμόζουν ανάλογα και υιοθετούν τη συμπεριφορά τους ασκώντας το στυλ ηγεσίας που αρμόζει στο σχολείο τους. Για παράδειγμα, ως ηγέτης – δάσκαλος διδάσκει, είναι

υπεύθυνος για τη σχολική καθημερινότητα και έχει υπαλληλικά καθήκοντα. Ως διευθυντής, αποτελεί το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο σχολείο και την κεντρική διοίκηση, εποπτεύει τους εκπαιδευτικούς και τηρεί την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος. Ο διευθυντής ως επαγγελματίας και επιστήμονας έχει την εποπτεία της τάξης, αξιολογεί τη διδασκαλία, ακολουθεί το γραφειοκρατικό διοικητικό σύστημα. Ως διοικητικός και εκπαιδευτικός ηγέτης, έχει και κυβερνητικές και διδακτικές αρμοδιότητες, βλέπει τους εκπαιδευτικούς ως επαγγελματίες, οι οποίοι έχουν θέση στην επιλογή προσωπικού, στο πρόγραμμα (αξιολόγηση, στόχοι, μέθοδοι). Ως οργανωτής προγράμματος πιστεύει στον πολυσύνθετο ρόλο της Διεύθυνσης και δε διαχωρίζει τις διοικητικές από τις διδακτικές λειτουργίες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΜΑΣ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

4.1 Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

Όπως προαναφέρθηκε, η διαδικασία της αξιολόγησης αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής λειτουργίας και αποβλέπει στη γενική και ειδική αποτίμηση των εκπαιδευτικών πραγμάτων. Η αξιολόγηση ως διαγνωστική, διαμορφωτική και τελική διαδικασία είναι αναπόσπαστο μέρος μιας ευρύτερης διαδικασίας, που περιλαμβάνει τον εντοπισμό των προβλημάτων, την ιεράρχηση στόχων, την ανάδειξη των δυνατοτήτων, την αξιοποίηση των ερευνητικών προσπαθειών της επιστημονικής και εκπαιδευτικής κοινότητας, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, τον επανασχεδιασμό του κι άλλα συναφή (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994:186-187, Γρόλιος, 2002, Γρόλιος, κ.ά. 2002, Καββαδίας, 2002).

Τα αντικείμενα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, για τα οποία φαίνεται να υπάρχει αποδοχή στη σχετική βιβλιογραφία, σύμφωνα με τον Ο.Ε.С.Д, κατατάσσονται στα λειτουργικά πεδία και τα μη λειτουργικά (Ανδρέου, συνεργασία: Ματζούφας, 1999:194-195):

Α. Λειτουργικά πεδία είναι:

Οι συνθήκες εσωτερικής οργάνωσης του σχολείου, η διοικητική διαχείριση και εργασιακό περιβάλλον, η οικονομική διαχείριση, οι σχέσεις με τα όργανα υποστήριξης, οι σχέσεις με τοπικούς κοινωνικούς-επιστημονικούς και πολιτιστικούς φορείς, η οργάνωση εργασίας, ο εσωτερικός κανονισμός σχολείου.

Β. Μη λειτουργικά πεδία είναι το:

Το κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον που περιλαμβάνει: ποσοτικά στοιχεία (εγγραφές μαθητών), κοινωνικά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος, καταλληλότητα προγραμμάτων, προσφορά κατευθύνσεων και μαθημάτων.

Το σχολικό περιβάλλον στο οποίο ανήκουν: Η επάρκεια και η ποιότητα των σχολικών εγκαταστάσεων, η επάρκεια και η ποιότητα εξοπλισμού (οπτικοακουστικά μέσα, αίθουσα

πληροφορικής, κ.τ.λ.), προσόντα εκπαιδευτικών που έχουν την ευθύνη για τα διδακτικά μέσα και η συντήρηση σχολικών εγκαταστάσεων και εξοπλισμού.

Ο παράγοντας *εκπαιδευτικοί* περιλαμβάνει: αριθμό εκπαιδευτικών, ειδικότητες, αναλογία εκπαιδευτικών/μαθητών-τριών, προσόντα εκπαιδευτικών, σταθερότητα προσωπικού.

Ο σχολικός πληθυσμός αποτυπώνεται με βάση: τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών-τριών, τα χαρακτηριστικά εγγραφών, την περιφέρεια του σχολείου και η μετάβαση μαθητών-τριών από μια τάξη στην άλλη.

Τα αντικείμενα αυτά, όπως κατατάσσονται από τον Ο.Ο.Σ.Α. αναφέρονται σε μια ολιστική σύλληψη της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, η οποία περιλαμβάνει όχι μόνο τα αποτελέσματα αλλά και τις διαδικασίες διεξαγωγής της. Η άποψη αυτή εκφράζεται και από τον Σολομών (1999: 183-193), ο οποίος κατατάσσει τις περιοχές και τα αντικείμενα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, σε τρεις κατηγορίες: τα δεδομένα, τις διαδικασίες, και τα αποτελέσματα.

1. Δεδομένα

- Διαθέσιμα μέσα –πόροι (κτίριο, χώροι και εξοπλισμός, οικονομικοί πόροι).
- Πρόγραμμα σπουδών-βιβλία (πρόγραμμα σπουδών, σχολικά βιβλία-οδηγίες).
- Προσωπικό μονάδας (διδακτικό προσωπικό, διοικητικό-ειδικό επιστημονικό-βοηθητικό προσωπικό).

2. Διαδικασίες

- Διοίκηση (συντονισμός σχολικής ζωής, διαμόρφωση και εφαρμογή σχολικού προγράμματος, αξιοποίηση μέσων –πόρων).
- Κλίμα-σχέσεις-συνεργασία (σχέσεις εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με το υπόλοιπο προσωπικό, σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών, καθώς και οι μεταξύ των μαθητών σχέσεις, σχέσεις σχολείου-γονέων/κηδεμόνων, σχέση σχολείου με εκπαιδευτικούς θεσμούς, τοπική και ευρύτερη κοινωνία).
- Διδακτική-μαθησιακή διαδικασία (ποιότητα διδασκαλίας, ποιότητα μάθησης, λειτουργία της αξιολόγησης).

3. Αποτελέσματα

- εκπαιδευτικά επιτεύγματα (φοίτηση-ροή-διαρροή, επίδοση-πρόοδος μαθητών, ατομική και κοινωνική ανάπτυξη μαθητών, κατευθύνσεις μαθητών).

Όπως φαίνεται από τα όσα προηγήθηκαν η αξιολόγηση δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά ένα μέσο για τη βελτίωση της διοικητικής λειτουργίας, όπως τεκμηριώνουν και διάφοροι μελετητές (Κουτούζης, Χατζηευστρατίου & Αθανασούλα-Ρέππα, 1999:31, Windham &

Chapman, 1990, Stoll, 1991, Καΐλα, 1996, Βέρδης, 2001). Στο χώρο της εκπαίδευσης η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των ίδιων των εκπαιδευτικών, εστιάζεται σε πολλαπλά επίπεδα των παρεχόμενων εκπαιδευτικών λειτουργιών, όπως ορίζονται μέσα από το θεσμικό πλαίσιο και τις κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές προσδοκίες που αυτό προσδιορίζει. Οι λόγοι αυτοί, κάνουν ορισμένους να οριοθετήσουν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, «ως μια συλλογική και πολυεπίπεδη διαδικασία, κατά την οποία μέσα από την εκτίμηση λειτουργίας προσώπων, φορέων και θεσμών αξιολογείται ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα» (Σιγάλας 1992:117).

Οι τομείς που περιλαμβάνει η διεξαγωγή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι:

- Αξιολόγηση των σκοπών σε σχέση με το κοινωνικό πεδίο αναφοράς.
- Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στόχων σε σχέση με τους σκοπούς.
- Αξιολόγηση των μορφωτικών συναλλαγών σε σχέση με τους στόχους και τους σκοπούς.
- Αξιολόγηση αποτελεσμάτων σε σχέση με τις μορφωτικές συναλλαγές.
- Αξιολόγηση αποτελεσμάτων σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς στόχους.
- Αξιολόγηση αποτελεσμάτων σε σχέση με τους σκοπούς.
- Αξιολόγηση αποτελεσμάτων σε σχέση με το κοινωνικό πεδίο αναφοράς.

Είναι αυτονόητο ότι, η όποια αξιολόγηση της επίδρασης των αποτελεσμάτων, συμβάλλει στη διαμόρφωση νέων ή μελλοντικών στόχων και σκοπών του εκπαιδευτικού οργανισμού (Πολυχρονόπουλος, 1981: 65-75, Demunter, 2001, Γρόλιος & Τζήκας, 2002, Δεληγιάννη, 2002). Αυτό σημαίνει ότι, για να προκύψει μια συνολική εικόνα του έργου της σχολικής μονάδας πρέπει να συνεκτιμηθούν το αναλυτικό πρόγραμμα, τα σχολικά εγχειρίδια, η υλικοτεχνική υποδομή, το εκπαιδευτικό έργο, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι συγκεκριμένες συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης, η κουλτούρα του σχολείου, η συνεργασία με τους γονείς και άλλοι ακόμη παράγοντες (Καβούρη, 1998,1999, Ρεκαλίδου & Μούσχουρα, 2005). Ως αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου μπορεί να οριστεί, επίσης, ως η διαδικασία εκείνη κατά την οποία αποτιμούνται όλοι οι παράγοντες που προσδιορίζουν το εκπαιδευτικό έργο ή και συμβάλλουν σ' αυτό, από την «υλικοτεχνική» υποδομή, τα προγράμματα και τα εγχειρίδια, ως την οργάνωση του σχολείου, τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και την εργασιακή συνέπειά τους. Βασικά αντικειμενικά κριτήρια θεωρούνται η μείωση της σχολικής αποτυχίας των μαθητών, η συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη σχολική ζωή, η ανάπτυξη της δυναμικής της

σχολικής κοινότητας καθώς και η βελτίωση της ποιότητας της παιδαγωγικής-μαθησιακής διαδικασίας (Ανδρέου, 1992:15, Δημητρόπουλος, 1981, 1997^α, Peterson, 2000,2005, Δούκας, 2001,).

Η συστηματική χρησιμοποίηση του όρου, εκπαιδευτικό έργο, εμφανίζεται στη χώρα μας, γύρω στα μέσα της δεκαετίας του '80 και μάλιστα μετά την ψήφιση του νόμου 1566/1985 στην προσπάθεια διαμόρφωσης των προεδρικών διαταγμάτων για εκσυγχρονισμό της δομής και λειτουργίας της εκπαίδευσης. Ο όρος εκπαιδευτικό έργο καθιερώθηκε για την αποφυγή παλιότερων αρνητικών φορτισμένων όρων, όπως (αξιολόγηση εκπαιδευτικών) και υπαγορεύτηκε ακόμα και από το γενικότερο αναπροσανατολισμό των διαδικασιών της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και την προσπάθεια αλλαγής των επιδιώξεων και των σκοπών της (Κασσωτάκης, 1992:47).

Με τον όρο αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, εννοούμε τη συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού στον οποίο επιτυγχάνονται οι επιδιωκόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι, καθώς και τον εντοπισμό των αιτιών που εμποδίζουν την ενδεχόμενη μη ικανοποιητική τους επίτευξη, έτσι ώστε μέσα από τη διαδικασία της ανατροφοδότησης να βελτιώνεται η ποιότητα της ίδιας της εκπαίδευσης. Έτσι, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν είναι μια απλή απολογιστική ενέργεια, μια καταγραφή μόνο των επιδόσεων των εκπαιδευόμενων ή των προσόντων και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, αλλά μια δυναμική και συνεχής διαδικασία βελτίωσης της εκπαίδευσης. Μέσα από αυτή την ανατροφοδοτική λειτουργία, η αξιολόγηση υπηρετεί όχι μόνο αυτούς που την εκτελούν, αλλά και αυτούς που την υφίστανται (Κασσωτάκης, ό.π.:48)

Μ' άλλα λόγια, μέσα από τις διαδικασίες της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, προσδιορίζεται η αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών επενδύσεων, ελέγχεται η επιτυχία του εκπαιδευτικού προγραμματισμού και η καταλληλότητα των εκπαιδευτικών μέσων, αξιολογείται η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, εκτιμούνται οι ανάγκες τους για επιμόρφωση και καθορίζονται σημαντικές άλλες παράμετροι της εκπαίδευσης. Για την αξιολόγηση δε των εκπαιδευτικών, λαμβάνονται σοβαρά υπόψη τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (Κασσωτάκης, ό.π.:50).

Ως προς τις δυσκολίες αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου, αναφέρονται τα εξής:

- Διαφορετικές αντιλήψεις για τις αξίες που προσδιορίζουν το γενικό προσανατολισμό του εκπαιδευτικού έργου και την ιδεολογία που πρέπει να το διέπει.
- Η πολυπλοκότητα και η μέτρηση των εκπαιδευτικών σκοπών και στόχων.

- Το πλήθος των παραγόντων που επηρεάζουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου.
- Οι μέθοδοι αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και η ερμηνεία τους (Κασσωτάκης, 1992:51).

Εκτός από τις παραπάνω δυσκολίες, ο Δημητρόπουλος (1991), υποστηρίζει ότι η επιλογή του κατάλληλου αξιολογητή είναι εξαιρετικά κρίσιμη, καθώς στην αντίθετη περίπτωση τα αποτελέσματα της αξιολόγησης ενδέχεται να αμφισβητούνται και τότε η αξιολόγηση περισσότερο βλάπτει παρά ωφελεί (βλ. και Βερέβη 2003:24). *«Σε ορισμένες περιπτώσεις, η έκθεση των αποτελεσμάτων του εξωτερικού αξιολογητή έχει άμεσες και συγκεκριμένες επιπτώσεις, συνήθως θεσμοθετημένες, στα εκπαιδευτικά πράγματα της σχολικής μονάδας (π.χ διορισμός, προαγωγές και μισθολογική εξέλιξη προσωπικού, χρηματοδότηση της σχολικής μονάδας, κατάληψη ανώτερης θέσης, αναδιάρθρωση της οργανωτικής και διοικητικής δομής της σχολικής μονάδας). Σε άλλες πάλι περιπτώσεις, οι επιπτώσεις είναι έμμεσες και αφορούν το επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών, την εικόνα της σχολικής μονάδας, κτλ»* (Δημητρόπουλος, ό.π.:20).

Μ' άλλα λόγια, το σχολείο θεωρείται αποτελεσματικό όταν φέρνει τα επιθυμητά αποτελέσματα για το μαθητή, γονιό, ή τον εργοδότη και όταν σημειώνονται υψηλές επιδόσεις, επιτυχία στα σχολικά έργα, επιτυχία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και διαφαίνεται η επαγγελματική διέξοδος και αποκατάσταση (Δημητρόπουλος, ό.π.:21).

Την άποψη της ενδοσχολικής ζωής, τονίζει και ο Ανδρέου, ο οποίος διατυπώνει ότι: *«Η αξιολόγηση μπορεί να στοχεύει και σε ενδοσχολικό επίπεδο στην παρακολούθηση και βελτίωση της «ποιότητας» του, στην ενθάρρυνση της συμμετοχής του εκπαιδευτικού προσωπικού στις διαδικασίες κριτικής εισαγωγής και σταθεροποίησης εκπαιδευτικών αλλαγών, στην καλλιέργεια της σχετικής κουλτούρας και στην αξιοποίηση των αποτελεσμάτων αλλά και της ίδιας της διαδικασίας αξιολόγησης με σκοπό τη βελτίωση του επαγγελματικού προφίλ και της εικόνας της σχολικής μονάδας»* (Ανδρέου, 2003:22).

Σύμφωνα με την τυπολογία του Macdonald (1993), η δημοκρατική αξιολόγηση προωθεί την εκδημοκρατικοποίηση του ρόλου του αξιολογητή στη διαδικασία της αξιολόγησης. Κριτήριο επιτυχίας της αξιολόγησης θεωρείται η εξυπηρέτηση ενός ευρέως φάσματος αποδεκτών. Ο αξιολογητής επικεντρώνεται σε τυπικά θέματα της εκπαιδευτικής πράξης και αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς, τόσο ως υποκείμενα της έρευνας όσο και ως πρωταρχικούς αποδέκτες των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Ο αξιολογητής διαπραγματεύεται περιοδικά τις σχέσεις του με εκείνους που

κατ' εντολή τους γίνεται η αξιολόγηση, καθώς και με τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία. Έννοιες, όπως δημοκρατικότητα, πλουραλισμός, διαπραγμάτευση και διάλογος, κυριαρχούν στη δημοκρατική αξιολόγηση (Σολομών, Τσατσαρώνη, κ. ά., 1998, Demunter, 2001, McKee, 2001, Stine, 2001, Stiggins, 2002, Stronge & Tucker, 2003). Στο πλαίσιο της παραπάνω πολυεπίπεδης και πολυπαραγοντικής διαδικασίας, σημαντική συμβολή έχει η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, οι σκοποί της οποίας είναι οι εξής:

- Η ενίσχυση της αυτογνωσίας τους ως προς την επιστημονική τους συγκρότηση, την παιδαγωγική τους κατάρτιση και τη διδακτική τους ευστοχία.
- Ο σχηματισμός της θεμελιωμένης εικόνας για την απόδοση στο έργο τους.
- Η προσπάθεια βελτίωσης της προσφοράς τους στο μαθητή με την αξιοποίηση των διαπιστώσεων και των οδηγιών των αξιολογητών.
- Η επισήμανση των αδυναμιών τους στην προσφορά του διδακτικού τους έργου και η προσπάθεια εξάλειψής τους.
- Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την αναγνώριση του έργου τους και η παροχή κινήτρων σε όσους επιθυμούν να εξελιχτούν και να υπηρετήσουν σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης.
- Η διαπίστωση των αναγκών επιμόρφωσής τους και ο προσδιορισμός του περιεχομένου της επιμόρφωσης αυτής (Σαΐτης 2000:264).

Με τα παραπάνω φαίνεται να συμφωνούν και οι Ξανθάκου & Τσίνας (2000:403) ισχυριζόμενοι ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών *«...δε θα πρέπει να είναι μια απλή και διαπιστωτικού-απολογιστικού χαρακτήρα διαδικασία, μια καταγραφή μόνο των επιδόσεων ή των όποιων προσόντων και ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, αλλά μια δυναμική και συνεχής διαδικασία βελτίωσης της εκπαίδευσης στο σύνολό της»*.

Κατά καιρούς έχουν εμφανιστεί στη διεθνή βιβλιογραφία διάφορες τυπολογίες μοντέλων αξιολόγησης (Scriven, 1991a, 1991b). Δεν είναι στις προθέσεις μας να προβούμε σε μια λεπτομερή παρουσίασή τους. Εντούτοις, στη συνέχεια θα αναφερθούμε πολύ συνοπτικά στα βασικά σημεία, δύο από τα πιο γνωστά μοντέλα αξιολόγησης που δεν είναι άλλα από το γραφειοκρατικό και το μετασχηματιστικό μοντέλο. Όπως είναι γνωστό, γραφειοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης, είναι ένα σύστημα αξιολόγησης, που προσφέρεται για την άσκηση αυταρχικού ελέγχου της εκπαιδευτικής πράξης. Η αξιολόγηση γίνεται στον εκπαιδευτικό προκειμένου να επιδιορθώσει υποτιθέμενες ανεπάρκειες, ελλείψεις ή ατέλειες στην εκπαιδευτική πράξη. Οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης του εκπαιδευτικού κατά τον Elliot (1977) που συγκεντρώνει αυτά τα χαρακτηριστικά, προέρχεται συνήθως

«από τα πάνω» και «από τα έξω», εντάσσεται σε πλαίσια συγκεντρωτικού γραφειοκρατισμού, απόλυτου ελέγχου και ομοιομορφίας στην εκπαίδευση. Όσο η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού παραμένει κάτω από ιεραρχικές εξαρτήσεις, χωρίς την άμεση συμμετοχή των ενδιαφερομένων φορέων, επιβάλλει την παθητικότητα και εξασφαλίζει τη χειραγώγηση του εκπαιδευτικού και αναπαράγει ή διαιωνίζει τις υφιστάμενες εκπαιδευτικές σχέσεις και διαδικασίες (Elliot, 1977, στο: Μαυρογιώργος, 1984:16-17, 2000, 2002).

Στο πλαίσιο του μετασχηματιστικού μοντέλου αξιολόγησης, η ίδια η διαδικασία της αξιολόγησης είναι μια προσπάθεια πρόκλησης, ενίσχυσης, και προσφοράς ευκαιριών για αυτοαξιολόγηση, αυτοπροσδιορισμό και αυτοανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Μάλιστα, εν όψει της συνεταιριστικής «λογοδοσίας», το μετασχηματιστικό μοντέλο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού είναι διερευνητικό και γι' αυτό ευνοεί την ανανέωση και την αλλαγή, απορρίπτοντας ένα είδος γραφειοκρατικής αξιολόγησης από τα πάνω και από τα έξω (Μαυρογιώργος, ό.π.:17), απορρίπτει την ιεραρχική διαστρωμάτωση ανάμεσα στα πρόσωπα ή τους φορείς που συμμετέχουν στην αξιολογική διαδικασία, δεδομένου ότι η ιεραρχική διάκριση προσφέρει πάντοτε τη δυνατότητα στους ιεραρχικά ανώτερους, να ορίζουν την κατάσταση σύμφωνα με δικά τους κριτήρια ή τα κριτήρια της κορυφής της ιεραρχίας. Η πιο σημαντική αρχή κατά το Simons (1982), για την εφαρμογή αυτού του μοντέλου είναι η αποκεντρωμένη και αυτοδιοικούμενη συνεταιριστική αξιολόγηση στα πλαίσια της σχολικής μονάδας (Simons, στο: Μαυρογιώργος, ό.π.:18, Madaus & Kellaghan, 2000).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι συνάρτηση ποικίλων στοιχείων του σχολικού μηχανισμού, με πολλές άλλες πτυχές του εκπαιδευτικού ιστού. Παρ' όλα αυτά κεντρική σημασία έχει η παιδαγωγική σχέση, την οποία αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές τους, αλλά και τα κριτήρια που διαμορφώνονται για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Σύμφωνα με το Mialaret, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού θα μπορούσε να οριστεί ως: *«διατύπωση μιας αξιολογικής κρίσης με βάση συγκεκριμένα και ακριβή κριτήρια, έχοντας ως επίκεντρο την παιδαγωγική σχέση, την εκπαιδευτική πράξη και τη συλλογική εν γένει δραστηριότητα του εκπαιδευτικού»*. (Mialaret, στο: Παπακωνσταντίνου, 1993:169).

Όπως η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι συνδεδεμένη με τις διάφορες πτυχές του εκπαιδευτικού συστήματος, με ανάλογο τρόπο συνδέεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, με ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα (Σιγάλας, 1992, στο: ΟΛΜΕ,

1992:122). Την άποψη αυτή διατυπώνει και ο Κασσωτάκης (2003), ο οποίος υποστηρίζει ότι «η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν περιορίζεται μόνο στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αλλά καλύπτει όλους τους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας» (Κασσωτάκης, 2003:122). Αυτό ωθεί ορισμένους να προτείνουν κριτήρια αξιολόγησης (Bennett, 2003), τα οποία λειτουργούν ως κατευθυντήριες γενικές γραμμές και αναφέρονται στην αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τους συναδέλφους του και το λοιπό προσωπικό της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τον Iwanicki (1981), τα κριτήρια αυτά έχουν ως εξής:

- Ο εκπαιδευτικός έχει διάθεση να συνεργάζεται με συναδέλφους του, ανταλλάσσοντας ιδέες και μεθόδους διδασκαλίας.
- Εκδηλώνει ηθικώς αποδεκτή συμπεριφορά απέναντι σε συναδέλφους και συνεργάτες.
- Συμμετέχει σε συνεδριάσεις και συσκέψεις για ζητήματα του σχολείου.
- Αποζητάει βοήθεια, συμβουλές και καθοδήγηση, όταν χρειάζεται, από συναδέλφους και ειδικούς.
- Επικοινωνεί και συζητεί, όταν χρειάζεται, με τους γονείς και δημιουργώντας μια εποικοδομητική σχέση γονέων – εκπαιδευτικού.
- Εμπλέκει τους γονείς σε δραστηριότητες του σχολείου, όταν χρειάζεται (Iwanicki, 1981, στο: Χανιωτάκης & Καψάλης, 2002:29).

Ως προς τα βασικά κριτήρια της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ο (Κασσωτάκης, ό.π.:4) προτείνει ότι πρέπει να τηρούνται και οι παρακάτω προϋποθέσεις:

- Να είναι διατυπωμένα με σαφήνεια και ακρίβεια.
- Να είναι γνωστά εκ των προτέρων σε όλους και να γίνονται αντιληπτά με τον ίδιο τρόπο και από τους αξιολογητές και από τους αξιολογούμενους.
- Να είναι αποδεκτά και από τους δύο, λόγος για τον οποίο επιβάλλεται να συμμετέχουν στη διαμόρφωσή τους και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί.
- Να λαμβάνουν υπόψη τους την εκπαιδευτική πραγματικότητα και, προπάντων, τις συνθήκες, μέσα στις οποίες εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, τη βοήθεια και τις δυνατότητες που τους προσφέρονται, καθώς και τις ιδιαιτερότητες των σχολείων στα οποία υπηρετούν.

Τα κριτήρια, σύμφωνα με τον Κασσωτάκη, καλύπτουν τομείς όπως: τον επιστημονικό και παιδαγωγικό, το διδακτικό, τον τομέα των σχέσεων που δημιουργεί με όλους τους παράγοντες του σχολείου, το ενδιαφέρον που αναπτύσσει για το εκπαιδευτικό

του έργου, αλλά και για τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνει και για τα αποτελέσματα των μαθητών του. Πολύ σωστά, κατά την άποψη μας, ο Κασσωτάκης αναφέρει ότι η διαδικασία της αξιολόγησης πρέπει να γίνεται αποδεκτή από τους ίδιους τους αξιολογούμενους, να συγκεντρώνει απόψεις διαφορετικών προσώπων, αλλά και να χρησιμοποιεί πολλαπλές μεθοδολογικές προσεγγίσεις .

Παρά τις έγκυρες απόψεις που καταθέτουν οι ειδικοί γύρω από το θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, δηλαδή, τα κριτήρια, τα πρόσωπα, και τις διαδικασίες με τις οποίες θα αξιολογηθούν, οι εκπαιδευτικοί στη χώρα μας έχουν επιφυλάξεις ως προς τα παρακάτω σημεία:

- αν θα αξιολογηθούν αντικειμενικά με διαφανείς διαδικασίες και με σωστά κριτήρια
- αν τα άτομα που θα τους αξιολογήσουν είναι κατάλληλα, αν διαθέτουν δηλαδή το απαραίτητο κύρος, την αναγκαία εμπειρία και τις γνώσεις που απαιτεί το έργο αυτό
- αν η αξιολόγηση λειτουργήσει θετικά για τη δική τους βελτίωση και εξέλιξη καθώς και για την αναβάθμιση της παιδείας ή θα παραμείνει μια γραφειοκρατική διαδικασία χειραγώγησης και περιορισμού της παιδαγωγικής τους ελευθερίας.

Κατά τον Jensen, (1981), οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι δεν έχουν θετική στάση για τη διαδικασία της αξιολόγησης του διδακτικού τους έργου (Jensen, 1981, στο: Αθανασίου, 2000:325). Την άποψη αυτή συμμερίζονται και οι εκπαιδευτικοί στη χώρα μας, οι οποίοι αντιδρούν στη διαδικασία αξιολόγησής τους, επισημαίνοντας ότι παρατηρούνται τα εξής : (Αθανασίου, ό.π.: 326).

- 1) Ανεπαρκής χρόνος για την αξιολόγηση.
- 2) Μικρή συχνότητα για τις παρακολουθήσεις διδασκαλιών.
- 3) Οι τελεσίδικες αξιολογικές κρίσεις, δίνονται πολύ εύκολα από τους αξιολογητές.
- 4) Η υποκειμενική καθαρά άποψη που έχει ο αξιολογητής για την «καλή» ή «κακή» διδασκαλία και τον «επαρκή» ή «ανεπαρκή» εκπαιδευτικό.
- 5) Προσδοκίες που έχει ο αξιολογητής από τον αξιολογούμενο.
- 6) Διδακτικές εμπειρίες του αξιολογητή.
- 7) Η ενημέρωση του αξιολογητή για το μάθημα που παρακολουθεί.
- 8) Οι ελάχιστες ευκαιρίες που παρέχονται από τον αξιολογητή στους εκπαιδευτικούς για συζήτηση κα σχολιασμό.
- 9) Η ικανότητα του αξιολογητή να παρατηρεί και να καταγράφει τις παρατηρήσεις του από μια διδασκαλία

Αντίθετα, η αξιολογική διαδικασία στο σχολείο φαίνεται να είναι αποδοτική από τους εκπαιδευτικούς όταν: (Αθανασίου, ό.π.:327).

- Προηγείται συζήτηση ανάμεσα στον αξιολογητή και τον αξιολογούμενο εκπαιδευτικό.
- Ακολουθεί αμέσως συζήτηση επί των παρατηρήσεων και δίνονται αμοιβαίες διευκρινίσεις.
- Συλλέγονται τα δεδομένα.
- Καταστρώνουν από κοινού σχέδιο βελτίωσης αδυναμιών που παρατηρήθηκαν κατά την αξιολόγηση στην τάξη.
- Γίνεται συστηματική παρακολούθηση καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους και σε ποικίλα αντικείμενα.

Όπως επισημαίνεται στη βιβλιογραφία, μια αξιολογική διαδικασία είναι συνήθως αποδεκτή όταν βοηθά τους εκπαιδευτικούς να προβληματιστούν κατά το δυνατόν περισσότερο και να ευαισθητοποιηθούν στο διδακτικό τους έργο. Προϋπόθεση για αυτό είναι οι σχέσεις μεταξύ αξιολογητών και αξιολογούμενων να είναι φιλικές, «ζεστές», ανοικτές και άτυπες (Αθανασίου, ό.π.:327).

Οι λόγοι που έχουν συμβάλει στην αρνητική αντιμετώπιση της αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό κόσμο ιδιαίτερα στη χώρα μας είναι: 1) η εσφαλμένη εφαρμογή της αξιολόγησης κατά το παρελθόν, 2) η ταύτιση της αξιολόγησης από πολλούς εκπαιδευτικούς με διαδικασίες αυταρχικού ελέγχου, 3) η μονοδιάστατη επιβολή της αξιολόγησης από τα πάνω προς τα κάτω, 4) η ελλιπής κατάρτιση σε θέματα αξιολόγησης και η απουσία «κουλτούρας» αξιολόγησης, 5) η ασάφεια ως προς τους στόχους και τα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και η καχυποψία για τη χρήση των αποτελεσμάτων της, 6) η αμφισβήτηση του κύρους των αξιολογητών και της κατοχής εκ μέρους τους των απαιτούμενων γνώσεων, 7) η επιφύλαξη που χαρακτηρίζει την ελληνική κοινωνία ως προς την αδιάβλητη λειτουργία των θεσμών και τη δυσπιστία στην εφαρμογή της αξιοκρατίας (Κασσωτάκης, 2003:3). Είναι διάχυτη η άποψη ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, ότι ο τρόπος που ασκήθηκε η αξιολόγηση στη χώρα μας, ήταν επιστημονικά άκυρος, αφού δε στηριζόταν σε αντικειμενικά παιδαγωγικά και ψυχολογικά κριτήρια, δεν είχε ξεκάθαρους σκοπούς και δε γινόταν από ειδικά καταρτισμένους αξιολογητές (Μαρκατάτος, 1992). Άλλοι πάλι, ισχυρίζονται, ότι η αξιολόγηση στη χώρα μας είναι μηχανιστική, αποσπασματική, περιστασιακή, και τεχνοκρατική (Μαυρογιώργος, 1984:11). Άλλοι, τέλος, υποστηρίζουν ότι ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιήθηκε το

προϊόν της αξιολόγησης ήταν ηθικά διαβλητός, γιατί, ενώ γινόταν αυθαίρετα και εντελώς υποκειμενικά, αναφερόταν σε περιοχές αόριστες και συχνά άσχετες με το έργο του εκπαιδευτικού (ευσυνειδησία, ήθος, εξωσχολική δράση) και έπαιξε αποφασιστικό ρόλο στη μισθολογική του προαγωγή, στη μετάθεση και στην υπηρεσιακή του εξέλιξη (Μαρκατάτος, όπ:41).

Όπως επισημαίνει ο Μαυρογιώργος, (2003), σήμερα η αξιολόγηση, έτσι όπως προτείνεται, επιτελεί μια ιεραρχική επιτήρηση, με τρόπο που «κανονικοποιεί», την εκτροπή ή τη διαφορά και εξαναγκάζει στην ομοιογένεια. Η εξατομίκευση της αξιολόγησης και της ευθύνης προωθεί την ιδεολογία του «ατομικισμού» και την ίδια στιγμή καταργεί την «αξιοπρέπεια της ατομικότητας». Οι ίδιοι οι επιτηρητές επιτηρούνται μέσα σε ένα πλαίσιο ιεραρχικής πυραμίδας. Η έκθεση «υπηρεσιακής ευδοκιμότητας», μετατρέπει τον εκπαιδευτικό σε ντοκουμέντο για κάθε μελλοντική χρήση. Η προβλεπόμενη «αυτοαξιολόγηση», αντικειμενικά θα συμμορφώνεται προς τα κριτήρια της ιεραρχικής αξιολόγησης (Μαυρογιώργος, (2003: 26). Δίκαια επομένως ο Μαυρογιώργος καταλήγει στη διαπίστωση ότι: *«Όσο διατηρείται η προσωποπαγής, αυταρχική και γραφειοκρατική διοίκηση της εκπαίδευσης, οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης του εκπαιδευτικού θα είναι αναπόφευκτα συμμορφωτική, αντιμεταρρυθμιστική, αντιμετασχηματιστική και θα συντηρεί την ισχύουσα τάξη πραγμάτων. Από αυτήν την άποψη οι εκπαιδευτικοί έχουν κάθε λόγο να απορρίπτουν κάθε πρόταση για αξιολόγηση του έργου τους, γιατί σε αυτή την περίπτωση ουσιαστικά αρνούνται να υπονομεύσουν το ίδιο τους το έργο. Η πράξη τους αυτή και επιστημονικά και πολιτικά εξηγείται»* (Μαυρογιώργος, 1984:19). Αν ξεπεραστούν οι παραπάνω επιφυλάξεις των εκπαιδευτικών η αξιολογική διαδικασία, όπως προαναφέραμε μπορεί να προσφέρει στους εκπαιδευτικούς «ένα γνώμονα αυτεπίγνωσης αναφορικά με την ευδοκιμότητά τους στο έργο τους, κίνητρα και βοήθεια για αυτοβελτίωση, επιβράβευση της προσπάθειας και αποδοτικότητάς τους, και να λειτουργήσει ως μέσο δικαίωσης των ευγενών επαγγελματικών τους προσδοκιών και επιδιώξεων» (Τσακαλίδης, 1995:67, Μποφυλάτος, 2001, Νούτσος, 2002).

Η παραπάνω άποψη είναι αποδεκτή από πολλούς ειδικούς για την αξιολόγηση στη χώρα μας, όσον αφορά την αξιολόγηση του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου. Συγκεκριμένα, ο Αθανασίου (2000:276), ισχυρίζεται ότι η μορφή αυτή της αξιολογικής διαδικασίας γίνεται αποδεκτή από τις επιστήμες της αγωγής όταν: *«η αξιολόγηση του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου είναι αποδεκτή από την Παιδαγωγική, και όταν αποσκοπεί στη συστηματική ενημέρωση και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών στο έργο τους».*

Βέβαια, η Ελλάδα είναι από τις λίγες χώρες στην Ευρωπαϊκή Ένωση που δεν έχει καταγράψει επαρκή στοιχεία αξιολόγησης που αφορούν την ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, έτσι ώστε να είναι σε θέση να αποτιμηθούν τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και το σύνολο των παραγόντων και συντελεστών της εκπαιδευτικής λειτουργίας και της μάθησης (Παμουκτσόγλου 2003:26, Ξανθάκου, 1985, Υφαντή, 1994, 2001, Φασούλης, 2001).

Όλοι οι παραπάνω λόγοι ωθούν τους ειδικούς να προτείνουν, ότι για την αποτελεσματική λειτουργία του θεσμού της αξιολόγησης πρέπει να διαμορφωθούν κατάλληλες προϋποθέσεις όπως (Κασσωτάκης, 2003:7, Καβούρη, 1992, 1997, 1998, Φύκαρης, 1997, Καραγεώργος, 2000, Κουτούζης, 2003, Κουτσούλης, 2002, Κυριακίδης & Δημητρίου, 2002, Κωσταντινίδης & Μάνθου, 2005, Φυριπτής & Κρεμμυδιώτη, 2005).

- 1) συστηματική ενημέρωση των εκπαιδευτικών και εξασφάλιση της συναίνεσης τους ως προς την αξιολόγησή τους.
- 2) Προτεραιότητα στις παιδαγωγικές ανατροφοδοτικές λειτουργίες της αξιολόγησης.
- 3) Κατάρτιση στελεχών ειδικευμένα στην αξιολόγηση.
- 4) Παραγωγή κατάλληλου υλικού και μέσων (οδηγοί, ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης, διαγνωστικά και άλλα τεστ, κτλ.).
- 5) Ανάλυση πρωτοβουλιών από τη βάση των εκπαιδευτικών με στόχο δημιουργίας «*κουλτούρας*» αξιολόγησης και εξοικείωση με τις σχετικές διαδικασίες.
- 6) Επέκταση της αξιολόγησης σε όλες τις παραμέτρους του εκπαιδευτικού έργου, περιλαμβανομένης και της εκπαιδευτικής πολιτικής και των αξιολογητών, ακόμη και της ίδιας της διαδικασίας της αξιολόγησης (μεταξιολόγηση).
- 7) Αξιοποίηση της εμπειρίας άλλων χωρών στο τομέα της αξιολόγησης.

Οι προϋποθέσεις αυτές θα ισχύσουν όταν οι εκπαιδευτικοί στη χώρα μας συνειδητοποιήσουν ότι, στις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αποδίδεται ιδιαίτερη σημασία στη διαδικασία της αξιολόγησης, η οποία γίνεται αντιληπτή «...ως διαδικασία διασφάλισης της ποιότητας στην εκπαίδευση και ως μέσο πλοήγησης του εκπαιδευτικού συστήματος» (Κασσωτάκης, ό.π.:3). Σύμφωνα με τον ίδιο μελετητή, η έμφαση μετατίθεται από τις ατομικές αξιολογήσεις «...στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου που επιτελείται τόσο σε επίπεδο σχολικών μονάδων όσο και σε επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος». Προσδίδεται επίσης σημαντική έμφαση στην «...αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ενώ δεν απουσιάζουν οι αξιολογήσεις

από εξωτερικούς κριτές» (Κασσωτάκης ό.π.:3, Παλαιοκρασάς, κ.ά. 1997, Λαθούρης, 2001, Πολυμεροπούλου-Κωσταντοπούλου, 2001, Χατζόπουλος, 2001, Eurydice, 2001, 2004).

Μέσα στο πλαίσιο αυτό, τα βασικά χαρακτηριστικά της αντίληψης της αξιολόγησης της ποιότητας, όπως προωθείται μέσω των διεθνών οργανισμών είναι (Κασσωτάκης, ό.π.:179, Παμουκτσόγλου, 2002, Παπαϊωάννου, 2003):

- Ο διαχωρισμός από τις παραδοσιακές μεθόδους της αξιολόγησης.
- Η σύνδεση τους με αναπτυξιακά σχέδια στόχων αντί του γραφειοκρατικού ελέγχου της εφαρμογής των κεντρικών οδηγιών.
- Η έμφαση στην αυτό-αξιολόγηση των σχολικών μονάδων.
- Η ανάπτυξη δεικτών απόδοσης της σχολικής προόδου.

Το μοντέλο ποιοτικής διασφάλισης που προτείνεται από τους οργανισμούς αυτούς, είναι η αυτοαξιολόγηση / εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και η σύνδεσή της με την ανάπτυξη σχεδίων βελτίωσης των σχολείων. Η μορφή αυτή αξιολόγησης πραγματοποιείται από την ίδια τη σχολική μονάδα μέσω της ανάπτυξης δεικτών απόδοσης, τα οποία επιλέγονται από την ίδια τη σχολική μονάδα, μετά από συμφωνία και συναίνεση των συμμετεχόντων (Δούκας, 2001:172-185). Η έννοια της αυτοαξιολόγησης αναφέρεται στο μοντέλο αξιολόγησης στο οποίο λαμβάνουν μέρος ως αξιολογητές και τα ίδια τα άτομα που εφαρμόζουν την αντίστοιχη εκπαιδευτική διαδικασία (MacBeath, et all, 2005). Βασικός στόχος των μοντέλων αυτών είναι η επιδίωξη διεύρυνσης της συμμετοχής των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας (εκπαιδευτές, εκπαιδευόμενοι, κ.τ.λ.) στις διαδικασίες αξιολόγησης και λήψης αποφάσεων (Κουτούζης, κ.ά., 1999: 23, Σαλτερής, 2001, Παπαλεωνίδα, κ.ά, 1991).

Ορισμένα από τα βασικά πλεονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης είναι ότι:

- Λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες της εκπαιδευτικής μονάδας.
- Ενισχύει το πνεύμα της συλλογικότητας και συνεργασίας.
- Ευαισθητοποιεί το προσωπικό και ενισχύει τις γνώσεις, αλλά και την αυτοπεποίθησή τους.
- Καλλιεργεί κλίμα συλλογικής ευθύνης.
- Καλλιεργεί κλίμα αυτοελέγχου, αλλά και αυτοδέσμευσης.
- Δε λειτουργεί ως φόβητρο.

Ως μειονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης αναφέρονται τα ακόλουθα:

- Είναι χρονοβόρος διαδικασία.
- Δημιουργούνται και δεν αντιμετωπίζονται εσωτερικές συγκρούσεις.

- Επικεντρώνονται συχνά σε ζητήματα ήσσονος σημασίας, για να μη δημιουργηθούν ενστάσεις.
- Οι γνώσεις των εμπλεκόμενων δεν είναι πάντα αρκετές, ώστε να δημιουργηθεί αξιόπιστο και έγκυρο πλαίσιο αξιολόγησης.
- Ανυπαρξία συγκριτικών δεδομένων.
- Ανυπαρξία εξωτερικού αντικειμενικού κριτή (Κουτούζης κ. ά., ό.π.:39).

Η αυτοαξιολόγηση, βέβαια, παρουσιάζει προβλήματα αντικειμενικότητας και κατ' επέκταση αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Η συστηματική, όμως, αυτοπαρατήρηση, η οποία καταλήγει στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού, συμβάλλει αναμφισβήτητα στην αυτογνωσία του και την επαγγελματική του αυτοπραγμάτωση. Εκτός όμως από αυτά, σύμφωνα με τον Κυρίacu (1991 & 1992), η αυτοαξιολόγηση και ο στοχασμός των εκπαιδευτικών, συμβάλλουν στην ποιότητα του εκπαιδευτικού τους έργου και αποτελούν ένα σημαντικό παράγοντα, για την αναβάθμιση και βελτίωση των διδακτικών τους ικανοτήτων, καθώς και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους (Κυρίacu 1991 & 1992, στο: Παπασταμάτης, 2001:46, Πασιαρδής, 1997, Σολομών, κ.ά., 1999, Σύφαντος, 2002).

4.2 Νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και ο ρόλος του διευθυντή

Στο παρόν υποκεφάλαιο εξετάζεται το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Τα εξεταζόμενα νομοθετικά κείμενα καθώς και τα κριτήρια ανάλυσής τους είναι αυτά που παρουσιάστηκαν και στην περίπτωση των διευθυντών.

4.2.1 Σκοπός – στόχοι της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

Στην εισηγητική έκθεση του Χάρη (1984), σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του έργου του, αποτελεί η διεύρυνση και η «ποιοτική ανύψωση της εκπαιδευτικής κατάρτισης και εμπειρίας του» με στόχο τη βελτίωση της απόδοσής του βάσει της οποίας κρίνεται και η υπηρεσιακή του εξέλιξη.

Στο σχέδιο ΠΔ/1988 σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι «η συνεχής ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προγραμματισμού...ώστε να αναπτυχθεί η παρεχόμενη παιδεία στη χώρα μας σε σχέση και συνάρτηση με την παρεχόμενη παιδεία των άλλων χωρών». Στο ίδιο νομοθετικό κείμενο αναφέρεται ότι σκοπός της αξιολόγησης του «προγραμματισμένου εκπαιδευτικού έργου» και των εκπαιδευτικών είναι:

- 1) η συνεχής ανάπτυξη και αξιοποίηση όλων των δυνάμεων και παραγόντων που σχετίζονται με αυτό
- 2) η δυνατότητα διαπίστωσης της συμβολής των διαφόρων συντελεστών της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού έργου και του αναγκαίου παιδαγωγικού κλίματος
- 3) η αναγνώριση των εκπαιδευτικών και η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης για υπηρεσιακή εξέλιξη.

Μετά την εισηγητική έκθεση Χάρη (1984) και το σχέδιο Προεδρικού Διατάγματος του 1988, δημοσιεύεται επίσημα στην εφημερίδα της κυβέρνησης (ΦΕΚ 138, 25/8/1993) το πρώτο νομοθετικό κείμενο που αφορά την «αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση». Σύμφωνα λοιπόν με το ΠΔ 320/1993 σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι «η διαρκής βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης». Στόχοι της «αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού» αποτελούν:

- η ενίσχυση της αυτογνωσίας του ως προς την επιστημονική του συγκρότηση, την παιδαγωγική του κατάρτιση και τη διδακτική του ευστοχία
- ο σχηματισμός θεμελιωμένης εικόνας για την απόδοσή του
- η βελτίωση της προσφοράς του στο μαθητή αξιοποιώντας τις διαπιστώσεις και οδηγίες του σχολικού συμβούλου
- η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την αναγνώριση του έργου τους
- η παροχή κινήτρων για όσους επιθυμούν επαγγελματική ανέλιξη
- η ανατροφοδότησή του μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων

Στο Νόμο 2525/1997 σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί «η αποτίμηση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της, όπως αυτή καθορίζεται από την ισχύουσα νομοθεσία». Κατά την αξιολόγηση¹ εκτιμάται η επάρκεια των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η απόδοση των σχολικών μονάδων καθώς και γενικότερα η αποτελεσματικότητα του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο.

¹ Νόμος 2525/1997, άρθρο 8 «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», παράγραφο 3

Στην Υπουργική Απόφαση Δ2/1998 ο σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αποτελεί «η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας». Με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικού έργου επιδιώκεται «η συνεχής βελτίωση της διδακτικής πρακτικής μέσα στην τάξη, η ποιοτική αναβάθμιση της σχολικής ζωής, η επιτάχυνση της υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος, η άμβλυνση των ανισοτήτων λειτουργίας μεταξύ των διαφόρων σχολικών μονάδων, η μείωση της γραφειοκρατικής διαδικασίας, η ταχύτερη μετάδοση των πληροφοριών, η αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων, η επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος, η αποτίμηση των προσπαθειών και η κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας για τη βελτιστοποίηση του συνολικού εκπαιδευτικού αποτελέσματος». Επισημαίνεται ακόμα ότι η αξιολόγηση δεν είναι μόνο μια διαδικασία ελεγκτικού ή διαπιστωτικού χαρακτήρα, αλλά στοχεύει στην «ανατροφοδότηση της διδακτικής πράξης» αναβαθμίζοντας την ποιότητα εκπαίδευσης και βελτιώνοντας όλους τους παράγοντες εκπαίδευσης. Όσον αφορά τους στόχους της «αξιολόγησης των εκπαιδευτικών» είναι αυτοί που αναφέρονται στο ΠΔ 320/1993, με επιπλέον στόχο αυτόν της επισήμανσης των αδυναμιών και της προσπάθειας εξάλειψής τους.

Στο νόμο 2986/2002 ο σκοπός της «αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου», καθώς και οι στόχοι της «αξιολόγησης των εκπαιδευτικών» είναι αυτοί που αναφέρονται και στην ΥΑ Δ2/1998 και επί πλέον συμπληρώνονται με το στόχο της αξιολόγησης που αφορά στην «καλλιέργεια κλίματος, αλληλοσεβασμού και εμπιστοσύνης»

Παρατηρούμε ότι ο σκοπός και οι στόχοι της αξιολόγησης παραμένουν οι ίδιοι σε όλα τα νομοθετικά κείμενα

4.2.2 Κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

Στην εισηγητική έκθεση του Χάρη (1984), ο διευθυντής της σχολικής μονάδας συντάσσει τη «συνοπτική έκθεση ευδοκιμότητας» των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για «σύντομη ελεύθερη περιγραφή των προσόντων, της προσωπικότητας και της απόδοσης των εκπαιδευτικών» από την οποία θα εξαρτηθεί η μονιμοποίηση, καθώς και η μισθολογική προαγωγή των εκπαιδευτικών. Στην εν λόγω εισηγητική έκθεση, όμως, δεν προσδιορίζονται τα κριτήρια αξιολόγησης βάσει των οποίων ο διευθυντής θα αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς. Η συνοπτική έκθεση ευδοκιμότητας κατατίθεται από το διευθυντή της σχολικής μονάδας στην επιτροπή αξιολόγησης η οποία αποτελείται από τον οικείο σχολικό σύμβουλο, έναν δεύτερο σχολικό σύμβουλο παρακείμενης εκπαιδευτικής

περιφέρειας- στην περίπτωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ο δεύτερος σχολικός σύμβουλος είναι της ίδιας ειδικότητας- και τέλος από το διευθυντή Διεύθυνσης ή Γραφείου.

Στο σχέδιο ΠΔ του 1988 ο διευθυντής του σχολείου καταχωρεί σε ειδική έκθεσή του, γεγονότα και παρατηρήσεις για το έργο του κάθε εκπαιδευτικού σε επίπεδο σχολικής μονάδας, του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος καθώς επίσης και σε δραστηριότητες επιμόρφωσής του.

Πιο αναλυτικά, το έργο του εκπαιδευτικού αξιολογείται²:

- 1) σε επίπεδο σχολικής μονάδας και αφορά:
 - στη συμβολή του εκπαιδευτικού στη διοίκηση του σχολείου
 - στην ενημέρωση και παιδαγωγική καθοδήγηση των γονέων
 - στη λειτουργία των συλλογικών οργάνων κλπ.
 - στη συμβολή του εκπαιδευτικού στην οργάνωση της σχολικής ζωής (πολιτιστικές εκδηλώσεις, σχολικός συνεταιρισμός, σχολική βιβλιοθήκη, σχολικό εργαστήρι κ.α)
 - στη συμβολή του εκπαιδευτικού σε καινοτομίες που εφαρμόζονται σε συνεργασία με το σχολικό σύμβουλο και άλλους εκπαιδευτικούς φορείς
- 2) σε επίπεδο ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος (συνεργασία εκπαιδευτικού με ΟΤΑ, κοινωνικούς και πολιτιστικούς φορείς καθώς επίσης και τη κοινωνική του δράση που αφορά στη συμβολή του σε πολιτιστικές δραστηριότητες)
- 3) η συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε δραστηριότητες επιμόρφωσής του, όπως:
 - συμμετοχή σε σεμινάρια
 - συμμετοχή σε παιδαγωγικές συγκεντρώσεις
 - δειγματικές διδασκαλίες
 - αξιόλογο συγγραφικό και ερευνητικό έργο κατά τη χρονική περίοδο της αξιολόγησης

Στο ΠΔ 320/1993 αναφέρεται³ ότι ο διευθυντής του σχολείου αξιολογεί το έργο του εκπαιδευτικού στηριζόμενος στη καθημερινή τους συνεργασία με βάση τα παρακάτω κριτήρια αξιολόγησης:

- 1) την υπηρεσιακή συνέπεια, την υπευθυνότητα και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών από τον εκπαιδευτικό που αφορά:

² Σχέδιο ΠΔ 1998 άρθρο 5 «το έργο του εκπαιδευτικού» και άρθρο 7 «διαδικασία αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού»

³ ΠΔ 320/1993 άρθρο 3 «Αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού» παρ. 4

- την υπεύθυνη άσκηση των καθηκόντων του και την εκπλήρωση των υποχρεώσεών του ως υπαλλήλου και εκπαιδευτικού
 - την εκτέλεση των εργασιών που του αναθέτουν ο σύλλογος των διδασκόντων και ο διευθυντής του σχολείου
 - την ανάπτυξη πρωτοβουλιών για τη διοργάνωση σχολικών εκδηλώσεων και πολιτιστικών, αθλητικών και άλλων δραστηριοτήτων σχετικών με το περιβάλλον, την υγεία κ.λπ.
- 2) τη συνεργασία του εκπαιδευτικού με συναδέλφους και αφορά:
- τη συλλογική αντιμετώπιση ειδικών διδακτικών προβλημάτων ή άλλων προβλημάτων της σχολικής ζωής
 - την κατανομή του προγράμματος
 - τη διατύπωση θεμάτων γραπτών εξετάσεων
 - την οργάνωση εκδηλώσεων και δραστηριοτήτων
- 3) τη συνεργασία- επικοινωνία με μαθητές όπως:
- την οργάνωση εκδηλώσεων και άλλων δραστηριοτήτων
 - τη διευθέτηση προβλημάτων της μαθητικής κοινότητας
 - την αντιμετώπιση ατομικών προβλημάτων των μαθητών
- 4) η συνεργασία- επικοινωνία με γονείς και κηδεμόνες των μαθητών:
- για την παροχή υπεύθυνης ενημέρωσής τους
 - για την από κοινού αντιμετώπιση ειδικών προβλημάτων των μαθητών

Στην ΥΑ Δ2/1998 τα κριτήρια αξιολόγησης που θα χρησιμοποιήσει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας για να αξιολογήσει τους εκπαιδευτικούς είναι αυτά που εμφανίζονται και στο ΠΔ 320/1993.

Στο σχέδιο ΥΑ του 2002⁴ η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από το διευθυντή της σχολικής μονάδας επικεντρώνεται στην ανταπόκριση του εκπαιδευτικού στο παιδαγωγικό-οργανωτικό-επαγγελματικό του έργο. Πιο συγκεκριμένα ο διευθυντής αξιολογεί:

1. Ανάληψη πρωτοβουλιών (π.χ. σχεδιασμός και οργάνωση μαθησιακών κοινωνικών δραστηριοτήτων, αξιοποίηση του υπάρχοντος εποπτικού υλικού).
2. Παιδαγωγική συμπεριφορά εκπαιδευτικού (π.χ. σταθερότητα και συνέπεια στη συμπεριφορά του με τους μαθητές, έλλειψη στοιχείων αυταρχικής ή

⁴ το παραπάνω νομοθετικό κείμενο εμφανίζεται άλλοτε ως σχέδιο υπουργικής απόφασης του 2002 και άλλοτε ως σχέδιο προεδρικού διατάγματος του 2002.

υπερπροστατευτικής συμπεριφοράς, προαγωγή της συμμετοχής των μαθητών σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων για τη σχολική ζωή)

3. Συνεργασία με εκπαιδευτικούς-μαθητές-γονείς

Επιπλέον συνεκτιμάται η συνέπεια και η υπευθυνότητα στην άσκηση των καθηκόντων του (π.χ. συνέπεια στο εργασιακό του ωράριο)

Από την εξέταση των νομοθετικών κειμένων προκύπτει ότι για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ο διευθυντής της σχολικής μονάδας βασίζεται στην παρατήρησης της καθημερινής επαφής και συνεργασίας τους.

4.2.3 Χρονοδιάγραμμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

Στην εισηγητική έκθεση του Χάρη (1984) η συνοπτική έκθεση ευδοκιμότητας συντάσσεται στην πρώτη διετία για τη μονιμοποίηση, καθώς και για τη μισθολογική προαγωγή των εκπαιδευτικών. Η αναλυτική έκθεση ευδοκιμότητας συντάσσεται όταν οι εκπαιδευτικοί διεκδικούν θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης.

Στο σχέδιο ΠΔ/1988 το χρονοδιάγραμμα της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών έχει ως εξής:

- στην πρώτη διετία, για τη μονιμοποίηση
- στον 5^ο χρόνο υπηρεσίας
- στον 8^ο χρόνο, όταν οι εκπαιδευτικοί προάγονται στο βαθμό Α
- ανά τετραετία από την προαγωγή του εκπαιδευτικού στο βαθμό Α μέχρι τη συμπλήρωση εικοσαετίας
- ανά πενταετία μετά τη συμπλήρωση της εικοσαετίας
- Όταν ο εκπαιδευτικός πρόκειται να προαχθεί από σε βαθμό σε βαθμό ή όταν πρόκειται να λάβει μέρος σε διαδικασία επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης

Στο σχέδιο ΠΔ/1992 η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών πραγματοποιείται:

- στην πρώτη διετία
- ανά τριετία μέχρι τη συμπλήρωση του εικοστού έτους
- ανά τετραετία ύστερα από τη συμπλήρωση του εικοστού έτους υπηρεσίας
- σε κάθε άλλη περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να διεκδικήσουν θέση στελέχους της εκπαίδευσης και εφόσον δεν υπάρχει έκθεση αξιολόγησής τους

Τό ΠΔ 320/1993 προβλέπει τα ακόλουθα:

- στην πρώτη διετία

- στο τέλος κάθε επόμενης τετραετίας μέχρι τη συμπλήρωση του εικοστού δεύτερου έτους υπηρεσίας
- στο τέλος κάθε επόμενης πενταετίας πέρα από τη συμπλήρωση του εικοστού δεύτερου έτους
- σε κάθε περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να διεκδικήσουν θέση στελέχους της εκπαίδευσης και εφόσον δεν υπάρχει έκθεση αξιολόγησης

Στην ΥΑ Δ2/1998 δεν γίνεται καμία αναφορά για το πότε θα αξιολογεί ο Διευθυντής καθώς και ο Σχολικός Σύμβουλος παρά μόνο αναφέρονται οι περιπτώσεις κατά τις οποίες το ΣΜΑ προβαίνει σε αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Ο νόμος 2986/2002 δίνει προτεραιότητα στις εξής κατηγορίες:

- στη διετία για μονιμοποίηση
- για υπηρεσιακή εξέλιξη των εκπαιδευτικών
- των στελεχών της εκπαίδευσης
- των εκπαιδευτικών που επιθυμούν να αξιολογηθούν
- σε κάθε περίπτωση που ήθελε κριθεί αναγκαία

Στο Νόμο 2986/2002 δεν ορίζεται χρονοδιάγραμμα εφαρμογής της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών παρά μόνο αναφέρονται οι περιπτώσεις εκείνες στις οποίες δίνεται προτεραιότητα.

Στο σχέδιο ΥΑ/2002 παρουσιάζονται τόσο οι περιπτώσεις κατά τις οποίες θα αξιολογηθούν οι εκπαιδευτικοί και οι οποίες είναι αντίστοιχες με αυτές του νόμου 2986/2002 όσο και το χρονοδιάγραμμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών η οποία θα εφαρμόζεται:

- στη διετία για τη μονιμοποίηση των εκπαιδευτικών
- ανά τριετία, μέχρι το δέκατο τέταρτο έτος υπηρεσίας,
- ανά τετραετία από το δέκατο πέμπτο μέχρι το εικοστό έκτο έτος υπηρεσίας
- ανά πενταετία από το εικοστό έβδομο μέχρι το τριακοστό πέμπτο έτος υπηρεσίας

4.2.4 Τρόπος αποτίμησης της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

Στην εισηγητική έκθεση του Χάρη (1984) δεν προσδιορίζεται ο τρόπος αποτίμησης της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από το διευθυντή καθώς η σύνταξη της συνοπτικής έκθεσης αποτελεί μια ελεύθερη και σύντομη περιγραφή των προσόντων του κάθε εκπαιδευτικού. Επίσης δεν ορίζεται η ελάχιστη βαθμολογία.

Στο σχέδιο ΠΔ/1988 παρόλο που ο διευθυντής συμμετέχει στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών δεν προσμετράται το αποτέλεσμα της αξιολογικής του κρίσης, γιατί η τελική αποτίμηση ανήκει στο Σχολικό Σύμβουλο.

Στο σχέδιο ΠΔ/1992 ο τρόπος αποτίμησης του αποτελέσματος της αξιολόγησης από το διευθυντή είναι περιγραφικός και ποσοτικός. Τα κριτήρια αξιολόγησης αποτιμώνται μεταξύ 1-25 μορίων. Ο περιγραφικός και ποσοτικός χαρακτήρας της αξιολόγησης έχει ως εξής: Μη ικανοποιητική απόδοση 0-40%, Ικανοποιητική απόδοση 41-60%, Καλά 61-75%, Πολύ καλά 76-90%, Εξάαιρετη 91-100%.

Επισημαίνεται ότι η τελική βαθμολογία προκύπτει από το μέσο όρο της βαθμολογίας του Σχολικού Συμβούλου και του διευθυντή. Επίσης η κλίμακα μέτρησης γίνεται αναλυτικότερη επιτρέποντας μεγαλύτερη διασπορά των εκπαιδευτικών. Τέλος ο περιγραφικός χαρακτηρισμός επιτρέπει τον προσδιορισμό της ελάχιστης αποδεκτής απόδοσης των εκπαιδευτικών.

Στο ΠΔ 320/1993 τα κριτήρια αξιολόγησης αποτιμώνται με 10-50 μόρια. επιτρέποντας ακόμη μεγαλύτερη διακριτότητα των εκπαιδευτικών σε σχέση με το σχέδιο ΠΔ/1992. Επίσης στο ΠΔ 320/1993 δεν υπάρχει περιγραφικός χαρακτηρισμός του τελικού αποτελέσματος, γεγονός που οδηγεί στο ερώτημα, ποιο είναι το σημείο της ποσοτικής κλίμακας στο οποίο οι αξιολογούμενοι εκπαιδευτικοί θεωρείται ότι ικανοποιούν τις προσδοκίες του ΥΠΕΠΘ;

Στην ΥΑ Δ2/1998 παρόλο που ο διευθυντής και ο Σχολικός Σύμβουλος συμμετέχουν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών η αξιολογική κρίση τους δε λαμβάνεται υπόψη στην τελική αποτίμηση της αξιολογικής διαδικασίας, καθώς αυτή αποτελεί αποκλειστική ευθύνη του ΣΜΑ.

Στο σχέδιο ΥΑ/2002 ο διευθυντής αξιολογεί κάθε κριτήριο που εμπλέκεται στον τομέα ευθύνης του με 0-100 μόρια. Το τελικό αποτέλεσμα προκύπτει από το μέσο όρο του συνόλου των κριτηρίων και αποτυπώνεται με τους παρακάτω χαρακτηρισμούς:

Εξάαιρετη 100-81, Πολύ καλά 80-61, Καλή 60-41, Ανεπαρκής 40-21, Πολύ ανεπαρκής 20-0.

Η γενική τελική αποτίμηση του αποτελέσματος της αξιολόγησης κάθε εκπαιδευτικού προκύπτει από την αναλογία 80%-20% ή 70%-30% με το μεγαλύτερο ποσοστό να δίνεται από το Σχολικό Σύμβουλο ενώ το μικρότερο από το Διευθυντή του σχολείου.

4.2.5 Δυνατότητα υποβολής ενστάσεων των εκπαιδευτικών

Στην εισηγητική έκθεση Χάρη (1984), προβλέπεται δικαίωμα ένστασης των εκπαιδευτικών εφόσον θεωρούν ότι αδικούνται από το αποτέλεσμα της αξιολόγησης. Ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να υποβάλει ένσταση εντός δέκα ημερών από την ημέρα κοινοποίησης του αξιολογικού αποτελέσματος στο αρμόδιο υπηρεσιακό συμβούλιο του οποίου όμως δεν αναφέρεται η σύνθεση.

Στο σχέδιο ΠΔ 1988 προβλέπεται επίσης δικαίωμα ένστασης των εκπαιδευτικών εντός δέκα ημερών από την κοινοποίηση της σχετικής έκθεσης στον αξιολογούμενο. Η επιτροπή ενστάσεων αποτελείται από ένα Σχολικό Σύμβουλο, ένα διευθυντή σχολικής μονάδας και έναν εκπρόσωπο των εκπαιδευτικών. Κατά τη διαδικασία της ένστασης εξετάζονται, α) η αίτηση επανεκτίμησης της έκθεσης αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, β) αντίγραφο της έκθεσης αξιολόγησης, γ) αντίγραφα των δύο τελευταίων εκθέσεων αξιολόγησης δ) οποιοδήποτε άλλο στοιχείο θελήσει να προσκομίσει ο ενδιαφερόμενος και ε) οποιοσδήποτε διευκρινίσεις καταθέσει ο Σχολικός Σύμβουλος.

Δικαίωμα ένστασης των εκπαιδευτικών προβλέπεται και στο σχέδιο ΠΔ/1992 καθώς και στο ΠΔ 320/1993. Κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να υποβάλει τεκμηριωμένη αναφορά εντός δεκαπέντε ημερών από την ημερομηνία που έλαβε γνώση της έκθεσής του. Ο Προϊστάμενος Διεύθυνσης ή Γραφείου είναι ο αξιολογητής που θα επανεξετάσει την ένσταση του αξιολογούμενου σε τομείς που αξιολόγησε ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Η τελική αξιολόγηση συγκροτείται από το μέσο όρο της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας αξιολόγησης.

Σύμφωνα με το ΠΔ 140/1998 η Ε.Α.Σ.Μ (Επιτροπή Αξιολόγησης Σχολικών Μονάδων) συγκροτεί τριμελείς επιτροπές από το Σ.Μ.Α (Σώμα Μονίμων Αξιολογητών) οι οποίες έχουν την ευθύνη εξέτασης των ενστάσεων των εκπαιδευτικών. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ασκήσει ένσταση κατά δυσμενούς έκθεσης αξιολόγησης εντός τριάντα ημερών από τη γνωστοποίησή της, στον Προϊστάμενο του Γραφείου που ανήκει. Ο Προϊστάμενος με τη σειρά του διαβιβάζει το αίτημα του εκπαιδευτικού στην Ε.Α.Σ.Μ. Η παραπάνω διαδικασία εφαρμόζεται τόσο στην περίπτωση δυσμενούς έκθεσης μονιμοποίησης του δόκιμου εκπαιδευτικού όσο και κατά τις περιπτώσεις αξιολόγησης των μονίμων εκπαιδευτικών.

Ο νόμος 2986/2002 δίνει επίσης τη δυνατότητα υποβολής ενστάσεων εντός τριάντα ημερών από τη γνωστοποίηση της έκθεσης αξιολόγησης. Σύμφωνα με τις διατάξεις του παραπάνω νόμου σε κάθε περιφερειακή διεύθυνση εκπαίδευσης συγκροτείται επιτροπή

Εκπαίδευσης. Η παραπάνω επιτροπή κρίνει τις ενστάσεις που αφορούν το διοικητικό έργο και που έχει αξιολογήσει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Τα επιχειρήματα που παρουσιάζονται στην ένσταση θα κριθούν από τα μέλη της επιτροπής τα οποία θα αποφασίσουν εάν θα απορρίψουν την ένσταση ή θα προχωρήσουν σε μερική ή ολική δευτεροβάθμια αξιολόγηση η οποία ανατίθεται σε δύο ομοιόβαθμους του πρώτου αξιολογητή. Τέλος, δεν ορίζεται η μεθοδολογία και η τελική αποτίμηση της δευτεροβάθμιας αξιολόγησης.

Στο σχέδιο ΥΑ /2002 διατηρείται το δικαίωμα ένστασης των εκπαιδευτικών όπως αυτό ορίζεται από τις διατάξεις του νόμου 2986/2002.

4.2.6 Συμπεράσματα

Στα παραπάνω νομοθετικά κείμενα η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναφέρεται με διάφορους όρους ανάλογα κάθε φορά με το σκεπτικό του νομοθέτη. Άλλοτε ήθελε να περάσει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (σχέδιο ΠΔ/1988, ΠΔ 320/1993, Νόμος 2525/1997, ΥΑ Δ2/1998, Νόμος 2986/2002) άλλοτε ως αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών (εισηγητική έκθεση Χάρη, 1984, ΠΔ 320/1993) και άλλοτε ως αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (ΥΑ Δ2/1998, Νόμος 2986/2002, σχέδιο ΥΑ/2002) και όλα αυτά από το φόβο της πίεσης των συνδικαλιστικών φορέων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ΔΟΕ και ΟΛΜΕ αντίστοιχα.

4.2.6.1 Σκοπός - στόχοι της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

Σε όλα τα νομοθετικά κείμενα η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης αποτελεί μια από τις βασικές προτεραιότητες του νομοθέτη. Η εκτίμηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών και η ανατροφοδότησή τους είναι στις προτεραιότητες του ΥΠΕΠΘ. Παρ' όλα αυτά όμως τα νομοθετικά κείμενα διαφοροποιούνται ως προς τον τρόπο βάσει του οποίου θα επέλθει η βελτίωση. Έτσι λοιπόν η εισηγητική έκθεση του Χάρη (1984) εστιάζει στον εκπαιδευτικό ως «προσωπικότητα». Αντιθέτως το ΠΔ 320/1993, η ΥΑ Δ2/1998 και ο Νόμος 2986/2002, εστιάζουν στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος, όπου επιδιώκεται η αποτίμηση της αποτελεσματικότητάς του σε τρία επίπεδα. Πρώτον σε

αυτό του εκπαιδευτικού, δεύτερο της σχολικής μονάδας και τρίτο σ' ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα.

Με την ΥΑ Δ2/1998 και το Ν. 2986/2002, στοχεύετε η αποτελεσματικότερη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος βάσει της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα αναφέρεται μεταξύ άλλων στα παραπάνω νομοθετικά κείμενα ότι μέσω της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και κατ' επέκταση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θα επιτευχθεί η μείωση της γραφειοκρατίας, η επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος κ.α. Τίθεται λοιπόν το ερώτημα κατά πόσο η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί να υλοποιήσει στόχους που παραπέμπουν στο ευρύτερο πλαίσιο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, του οποίου η διαμόρφωση καθορίζεται από άλλους παράγοντες και όχι από τους εκπαιδευτικούς. Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι το ΥΠΕΠΘ επιδιώκει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στοχεύοντας δήθεν στην ταχύτερη μετάδοση πληροφοριών, στην επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος, στην αποτίμηση των προσπαθειών και στην κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας για τη βελτιστοποίηση του συνολικού εκπαιδευτικού αποτελέσματος καθώς και στην ισότητα των ευκαιριών πρόσβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία όλων των μαθητών.

4.2.6.2 Κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

Σε όλα τα νομοθετικά κείμενα παρατηρείται συμφωνία αναφορικά με τα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Η μόνη διαφοροποίηση εμφανίζεται στην εισηγητική έκθεση του Χάρη (1984) όπου το κριτήριο αξιολόγησης που αναφέρεται στο ήθος και την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών παύει να παρουσιάζεται στα επόμενα νομοθετικά κείμενα. Επισημαίνεται ότι στο συγκεκριμένο κριτήριο ασκήθηκε έντονη κριτική όταν η αξιολόγηση αποτελούσε ευθύνη των Επιθεωρητών.

4.2.6.3 Χρονοδιάγραμμα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

Όσον αφορά το χρονοδιάγραμμα της αξιολόγησης επισημαίνουμε τα παρακάτω:

- σε όλα τα νομοθετικά κείμενα η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην πρώτη διετία είναι απαραίτητη προκειμένου να ληφθεί απόφαση για τη μονιμοποίηση των εκπαιδευτικών.

- στα επόμενα χρόνια οι αξιολογήσεις θα πραγματοποιούνται ανά τακτά χρονικά διαστήματα των οποίων, όμως, το εύρος διαφοροποιείται στα νομοθετικά κείμενα και πιο συγκεκριμένα καθώς αυξάνονται τα χρόνια υπηρεσίας αυξάνεται και η χρονική απόσταση μεταξύ των αξιολογήσεων
- η αξιολόγηση είναι απαραίτητη για όσους εκπαιδευτικούς θελήσουν να διεκδικήσουν θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης

Στο Νόμο 2986/2002 καθώς και στο σχέδιο ΥΑ/2002 οι θέσεις του ΥΠΕΠΘ είναι αντιφατικές. Αρχικά στα εν λόγω κείμενα αναφέρεται ότι η αξιολόγηση «αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς και είναι περιοδική», ενώ στη συνέχεια δηλώνεται ότι στις κατηγορίες που έχουν προτεραιότητα στην αξιολόγηση είναι όσοι εκπαιδευτικοί «επιθυμούν να αξιολογηθούν». Ευλόγως τίθεται το ερώτημα η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών αφορά το σύνολο των εκπαιδευτικών ή όχι; Από το παραπάνω ερώτημα αναδύονται και άλλα που αναφέρονται στο εάν πιθανά θα υπάρξει κατηγοριοποίηση μεταξύ εκπαιδευτικών που έχουν αξιολογηθεί και αυτών που δεν επιθυμούν να αξιολογηθούν επειδή πιθανά ενδιαφέρονται να συνεχίσουν την σταδιοδρομία τους ως εκπαιδευτικοί τάξης και όχι ως στελέχη. Επίσης ένα τρίτο ερώτημα που αποτελεί προέκταση των προηγούμενων αναφέρεται στο εάν οι σκοποί και στόχοι της αξιολόγησης αφορούν μόνο όσους εκπαιδευτικούς επιθυμούν να διεκδικήσουν θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης.

4.2.6.4 Αξιοποίηση των αξιολογικών εκθέσεων

Το αποτελέσματα της αξιολογικής διαδικασίας άλλοτε χρησιμοποιούνται για τη μονιμοποίηση των εκπαιδευτικών (αναφέρεται σε όλα τα νομοθετικά κείμενα), άλλοτε για μισθολογική προαγωγή (εισηγητική έκθεση του Χάρη, 1984), άλλοτε για βαθμολογική προαγωγή (σχέδιο ΠΔ/1988), άλλοτε για επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης (αναφέρεται σε όλα τα νομοθετικά κείμενα) και άλλοτε ως ανατροφοδοτικός μηχανισμός τόσο στην περιφέρεια όσο και σε εθνικό επίπεδο (σχέδιο ΠΔ/1988, σχέδιο ΥΑ/2002).

4.2.6.5 Αποτίμηση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

Το σχέδιο ΠΔ/1988 είναι το μόνο νομοθετικό κείμενο όπου υιοθετείται μόνο η περιγραφική αποτίμηση, σε όλα τα υπόλοιπα εμφανίζεται περιγραφική και ποσοτική αποτίμηση. Όσον αφορά τους περιγραφικούς χαρακτηρισμούς εμφανίζονται

διαφοροποιήσεις καθώς σε κάποια νομοθετικά κείμενα είναι πιο εύκολο να χαρακτηριστεί ένας εκπαιδευτικός ως εξαιρετός (σχέδιο ΥΑ/2002) σε σχέση με άλλα (σχέδιο ΠΔ/1992)

Στα τελευταία νομοθετικά κείμενα παρατηρείται διεύρυνση της αξιολογικής κλίμακας η οποία οδηγεί σε μεγαλύτερη διακρίτοτητα των εκπαιδευτικών γεγονός το οποίο επιτρέπει τις μεταξύ τους συγκρίσεις διευκολύνοντας, πιθανά, τη λήψη αποφάσεων κυρίως για την επιλογή στελεχών. Στις κλίμακες μέτρησης εμφανίζονται πέντε διαφορετικά επίπεδα απόδοσης, με κατώτερο αποδεκτό όριο το 40% της εκατοντάβαθμης κλίμακας.

Στο τελικό αποτέλεσμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών η κρίση του Διευθυντή άλλοτε αφορά το 50% (ΠΔ 320/1993), άλλοτε το ποσοστό αυτό ελαττώνεται (Νόμος 2986/2002), ενώ άλλοτε δεν προσμετράτε καθόλου η κρίση του διευθυντή (σχέδιο ΠΔ/1988, ΥΑ Δ2/1998).

4.2.6.6 Δυνατότητα ενστάσεων-διασφάλιση των εκπαιδευτικών

Στα περισσότερα νομοθετικά κείμενα προβλέπεται η δυνατότητα υποβολής ενστάσεων, όμως, απαραίτητη προϋπόθεση αποδοχής τους αποτελεί η τεκμηριωμένη αίτηση των εκπαιδευτικών. Συνήθως το αρμόδιο συμβούλιο δευτεροβάθμιας αξιολόγησης διατηρεί το δικαίωμα αποδοχής ή απόρριψης του σχετικού αιτήματος των αξιολογούμενων.

Η στελέχωση του αρμόδιου συμβουλίου είναι διαφορετική στα εξεταζόμενα νομοθετικά κείμενα. Συνήθως Σχολικοί Σύμβουλοι, διευθυντές σχολικών μονάδων, Προϊστάμενοι Διεύθυνσης ή Γραφείων αλλά και Πάρεδροι του ΠΙ αποτελούν τα στελέχη της εκπαίδευσης που συμμετέχουν στο σχετικό συμβούλιο. Επισημαίνεται ότι μόνο στο σχέδιο ΠΔ/1988 δίνεται η δυνατότητα συμμετοχής στην επιτροπή επανεξέτασης και εκπροσώπων των εκπαιδευτικών.

4.3 Έρευνες για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και ο ρόλος του διευθυντή

Η αξιολόγηση που αφορά το θεσμό της εκπαίδευσης είναι ένα πολυσύνθετο φαινόμενο, αφού για τη διαμόρφωσή της οφείλουν να εξεταστούν μια ποικιλία από αλληλένδετους παράγοντες, όπως τα προγράμματα σπουδών, τα διδακτικά βιβλία, οι μέθοδοι διδασκαλίας, η διδακτική συμπεριφορά, το σχολικό κλίμα που δημιουργούν οι εκπαιδευτικοί, οι ικανότητες του διδακτικού προσωπικού και των προσόντων που διαθέτουν, οι επιδόσεις των μαθητών σε μια σειρά από ποικίλους στόχους (γνωστικοί, ψυχοκινητικοί, κοινωνικοί, κλπ.), τα προσόντα των διευθυντών και οι ικανότητές τους να διευθύνουν το σχολείο, οι

σχολικοί σύμβουλοι, η ευρύτερη κουλτούρα της εκπαίδευσης, η οργάνωση των σχολείων, κι άλλα συναφή.

Θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι ενώ για τις υπόλοιπες παραμέτρους του σχολείου έχει σημειωθεί κάποια πρόοδος ως προς την αξιολόγησή τους (π.χ επιδόσεις των μαθητών, η χρήση των οπτικοακουστικών μέσων, κλπ., η περιοχή που χωλαίνει είναι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των ίδιων των στελεχών εκπαίδευσης. Η βιβλιογραφία στη χώρα μας τονίζει ένα ευρύ φάσμα σκοπών για τους λόγους που πρέπει να διεξάγεται η αξιολόγηση όπως τους παρακάτω: (Παπαγρηγορίου, 1985:88, Kyriakides & Cambell, (2003).

- Διευκολύνεται ο προγραμματισμός και σχεδίαση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, δραστηριοτήτων, μέσων, κλπ.
- διευκολύνεται η λήψη αποφάσεων και να τεκμηριωθούν αποφάσεις που λαμβάνονται σχετικά με δαπάνες, μέσα, υλικά, εγκαταστάσεις, κ.λπ.
- αξιολογούνται οι μαθητές που παρακολουθούν κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή που μετέχουν σε κάποια εκπαιδευτική διαδικασία
- διευκολύνεται η προσαρμογή της προσφοράς της παιδείας στις απαιτήσεις, στις ανάγκες και στις προδιαγραφές του κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος το οποίο εξυπηρετείται από το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα.
- διαπιστώνεται η ανάγκη βελτίωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού.
- βελτιώνεται το γενικό σχολικό περιβάλλον και το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο.

Βέβαια, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στη χώρα μας αδράνησε από το 1982 όπως προαναφέρθηκε και οι συνδικαλιστικές οργανώσεις αρνήθηκαν τις προτάσεις του ΥΠΕΠΘ (Χανιωτάκης & Καψάλης, 2002:27, Δημητρόπουλος, 1997β).

Για να επιτελέσει η αξιολόγηση το σκοπό της οφείλει να λάβει υπόψη της τους παρακάτω ενδεικτικούς άξονες:

Τι θα αξιολογηθεί; (αντικείμενο αξιολόγησης). Πώς θα διεξαχθεί η αξιολογική διαδικασία; (μέθοδοι, μέσα, κριτήρια). Ποιοι φορείς θα συμμετάσχουν στην αξιολόγηση και ποιους παράγοντες θα αξιολογούν; Πώς θα αξιοποιηθούν τα προϊόντα της αξιολογικής διαδικασίας; Ποιοι θα είναι οι παραλήπτες και ποιοι οι φορείς που θα αξιοποιήσουν τα αποτελέσματά της;

Οι παραπάνω διαστάσεις περιέχονται στα νομικά κείμενα τα οποία συνοψίζουν τους σκοπούς της αξιολόγησης όπως φάνηκαν και παρουσιάστηκαν στο αντίστοιχο νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης.

Όπως αντιλαμβάνεται κανείς, ο όρος αξιολόγηση είναι διαφορετικός και φορτισμένος, αφού αφήνει διαφορετικές σημασίες σε διαφορετικά πρόσωπα σε διαφορετικές εποχές και κοινωνίες σε διαφορετικές περιόδους, δεδομένου ότι εξαρτάται από τις αξίες, την ιδεολογία, την πολιτική και άλλα χαρακτηριστικά του συστήματος στο οποίο γίνεται η αξιολόγηση. Γι αυτό και σε κάθε χώρα τα θέματα της αξιολόγησης διαφοροποιούνται σε μεγάλο βαθμό και ιδιαίτερα ερωτήματα όπως τα παρακάτω:

Ποιοι αξιολογούν; Ποιοι και πώς επιλέγουν τους αξιολογητές; Γιατί γίνεται η αξιολόγηση και με ποιους στόχους; Ποιες είναι οι περιοχές που πρέπει να γίνουν αντικείμενα αξιολόγησης; Πώς κατανέμονται τα καθήκοντα των αξιολογητών; Ποια είναι η εκπαίδευση των αξιολογητών; Με ποιες τεχνικές και διαδικασίες θα γίνει η αξιολόγηση; Με ποιους τρόπους ελέγχονται αλλά και υποστηρίζονται οι διαδικασίες αυτές; Ποια σχέση έχουν οι αξιολογητές και η αξιολογική διαδικασία με το αξιολογούμενο πρόσωπο ή έργο; Ποιοι θα έχουν δικαίωμα να κάνουν χρήση του περιεχομένου των αξιολογικών εκθέσεων; (Μαυροσκούφης, 1998:87-159).

Αν και δεν υπάρχουν μονοσήμαντες απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα είναι αναμενόμενο ότι οι διαφορετικές ομάδες έχουν διαφορετικές προσδοκίες καθώς και συμφέροντα. Δεν είναι στις προθέσεις μας να μιλήσουμε αναλυτικά για τα παραπάνω κρίσιμα ερωτήματα, θα αναφερθούμε όμως στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από το διευθυντή.

Η αξιολόγηση είναι ένα από τα ουσιαστικά καθήκοντα των διευθυντών. Συνήθως λαμβάνει δύο μορφές: της εποπτείας που πραγματοποιείται για υπηρεσιακούς λόγους ή της διάγνωσης, που έχει περισσότερο χαρακτήρα διορθωτικής παρέμβασης με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού. Επειδή η έννοια της διοικητικής αυθεντίας είναι ξένη για τους σύγχρονους παιδαγωγούς, στη χώρα μας ο διευθυντής σ' αυτόν το ρόλο χρειάζεται να αποδείξει ότι στηρίζεται στην εμπειρία, την εμπιστοσύνη και το κύρος και όχι μόνο στην ιεραρχική του θέση.

Θα πρέπει να γνωρίζει σε βάθος τους όρους της παιδαγωγικής επιστήμης τους στόχους και τις μεθόδους της αντικειμενικής αξιολόγησης. Θα μπορεί να αξιολογεί αποτελεσματικά εφόσον είναι αντικειμενικός, έχει διάθεση να ακούει, είναι ανοιχτός στην κριτική, προτιμά τη συμβουλή από τις υποκειμενικές κρίσεις, σχεδιάζει και υλοποιεί διαρκώς νέους στόχους (Αθανασούλα-Ρέππα κ. ά., 1999:252).

Υπάρχουν, όμως, επιφυλάξεις ως προς τις απαιτήσεις που τίθενται για τον Έλληνα διευθυντή, και βασίζονται κυρίως στο ότι:

- Δεν υπάρχει παράδοση στο εκπαιδευτικό μας σύστημα που να θέλει το διευθυντή σε ρόλο ηγέτη
- Δεν είναι εύκολη η ανάδειξη νέου διευθυντικού προτύπου, καθώς εδραιωμένες συνήθειες, εκπαιδευτικές δομές και νομοθεσία επιβάλλουν έναν αντιπαραγωγικό τύπο σχολικής διεύθυνσης
- Κάτω από δεδομένους περιορισμούς ο διευθυντής του σχολείου υποχρεώνεται να αναλύεται σε διαδικαστικές εν πολλοίς γραφειοκρατικές εργασίες, συνεπώς δεν του περισσεύει χρόνος
- Απουσιάζει η διοικητική προετοιμασία κατά συνέπεια ούτε οι γνώσεις εκπαιδευτικής νομοθεσίας ούτε το τεκμήριο της προϋπηρεσίας επαρκούν για τις απαιτήσεις της σύγχρονης διεύθυνσης.
- Υπάρχει πρόβλημα γνήσιας επαφής με τους εκπαιδευτικούς, καθώς η ίδια η θέση του διευθυντή επιβάλλει αποστάσεις, ενώ ο εποπτικός του ρόλος υψώνει φραγμούς στην ανεμπόδιση επικοινωνία (Αθανασούλα-Ρέππα κ. ά., ό.π.:258).

Οι παραπάνω διαπιστώσεις ενισχύονται και από τα ευρήματα σχετικών ερευνών.

Η έρευνα του Χαρακόπουλου (1998) διεξήχθη το χρονικό διάστημα 1996-1997, σε 27 νομούς της χώρας με δείγμα 1059 καθηγητών Γυμνασίων και Λυκείων της χώρας μας εκ των οποίων το 12,7% ήταν αναπληρωτές, το 75,4% ήταν μόνιμοι, το 5,5% ήταν υποδιευθυντές και το 6,4% διευθυντές. Από την έρευνα προέκυψαν οι παρακάτω διαπιστώσεις:

- Η πλειονότητα (60,6%) των ερωτηθέντων του δείγματος είναι λίγο ή καθόλου (52,8% και 7,8% αντίστοιχα) ικανοποιημένοι από το εκπαιδευτικό έργο που επιτελείται στο σχολείο τους τα τελευταία χρόνια.
- Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (69,6%) θεωρούν ότι πρέπει να αξιολογείται το εκπαιδευτικό έργο σε επίπεδο σχολείου. Αρνητικά απάντησε το 17,5%, ενώ το υπόλοιπο 17,5% δεν εξέφρασε γνώμη. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι το ποσοστό που τάσσεται υπέρ της αναγκαιότητας της αξιολόγησης αυξάνεται ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας.
- Το 57,1% των εκπαιδευτικών συμφωνούν ότι όλοι πρέπει να αξιολογούνται σε τακτά χρονικά διαστήματα. Σε ποσοστό 23,1% απάντησαν ότι πρέπει να αξιολογούνται μόνο τότε όπου πρόκειται να καταλάβουν θέσεις στελεχών στην εκπαίδευση. Οι καθηγητές που διαφωνούν με την αξιολόγηση ανέρχονται στο ποσοστό 14,8%, ενώ το 5,1% απέφυγε να διατυπώσει άποψη.

- Ως προς τους λόγους για τους οποίους οι καθηγητές είναι θετικοί στην αξιολόγησή τους, οι περισσότεροι (21,3%) συμφωνούν ότι η αξιολόγησή τους συμβάλλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.
- Από την άλλη πλευρά, όσοι αρνούνται την αναγκαιότητα της αξιολόγησης δικαιολογούν την άποψή τους λέγοντας ότι στην Ελλάδα κυριαρχεί το ρουσφέτι και η αναξιοκρατία (9,5%). Το υπόλοιπο 15,6% στηρίζει την άποψή του σε διάφορους άλλους λόγους, ο καθένας εκ των οποίων δεν συγκεντρώνει αξιόλογα ποσοστά και γι' αυτό η έρευνα δεν τους εξειδίκευσε.
- Οι περισσότεροι καθηγητές πιστεύουν ότι ο σημαντικότερος σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας είναι για να γίνονται βελτιώσεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Το 90,1% των καθηγητών αξιολόγησαν τον λόγο αυτό ως πολύ σημαντικό (58,5%) ή σημαντικό (31,6%).
- Ο κυριότερος λόγος που προκρίνουν οι εκπαιδευτικοί την αναγκαιότητα της ατομικής αξιολόγησης είναι για τη βελτίωσή τους (συνολικά, το 91,5% τον κατέταξε ως πολύ σημαντικό ή σημαντικό). Περισσότεροι από τους μισούς θεωρούν ως σημαντικό ή πολύ σημαντικό λόγο την αξιολόγηση για τη βαθμολογική και τη μισθολογική τους εξέλιξη (61,1% και 54,4% αντίστοιχα).
- Ως πιο σημαντικό κριτήριο για την ατομική αξιολόγησή τους οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί προέβαλαν τη διδακτική ικανότητα. Το 98,5% των καθηγητών την ανέφεραν ως πολύ σημαντικό ή σημαντικό λόγο. Ακολούθησαν η παιδαγωγική κατάρτιση (97,6%), η συνέπεια (97,4%), η υπευθυνότητα (96,9%), η επιστημονική κατάρτιση (96,8%), η συμπεριφορά προς τους μαθητές (91,8%), οι σχέσεις με τους μαθητές (86,6%), η συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες (70,1%), η επίδοση των μαθητών τους (65,3%), η επιστημονική δραστηριότητα (63,4%), η γενικότερη κοινωνική δράση (49,6%), η απόκτηση επιστημονικών τίτλων (41,1%) και η συγγραφική δραστηριότητα των καθηγητών (37,4 %).
- Τέλος οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας, πλέον αρμόδια είναι η ειδική επιτροπή επιλεγμένη αξιοκρατικά (28,1%), ο σχολικός σύμβουλος (21,9%), ο διευθυντής που έχει επιλεγεί αξιοκρατικά (18,3%), ο σύλλογος διδασκόντων (4,2%), οι μαθητές (7,7%), οι ειδικοί για κάθε κλάδο επιστήμονες (3,6%), ενώ το 6,2% έδωσε άλλες απαντήσεις.

Μια άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την Ξανθάκου, κ. ά. (2000), είχε ως σκοπό και στόχο να καταγραφούν οι στάσεις και αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών

σχετικά με την αξιολόγησή τους καθώς και οι τυχόν συμφωνία ή διαφωνία τους με τα κριτήρια που θα επιθυμούν να αξιολογούνται, τους φορείς αξιολόγησής τους, και τέλος οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους στόχους της αξιολόγησης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 456 από 943 εκπαιδευτικούς Α΄θμιας Εκπαίδευσης Δωδεκανήσων και Κυκλάδων (341 δάσκαλοι και 111 νηπιαγωγοί). Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι εκπαιδευτικοί αποδέχονται την αξιολόγηση τους από το σχολικό σύμβουλο και το διευθυντή του σχολείου, αρνούνται όμως την αξιολόγησή τους από τους Προϊσταμένους Γραφείων και Δ/σεων γιατί τους θεωρούν μη αντικειμενικούς κριτές. Διαφοροποίηση υπάρχει μεταξύ αποφοίτων Παιδαγωγικών Ακαδημιών και Παιδαγωγικών τμημάτων όσο αφορά την αξιολόγησή τους από τους συναδέλφους τους. Περισσότερη εμπιστοσύνη δείχνουν οι τελειόφοιτοι Παιδαγωγικών Ακαδημιών. Το αντίθετο συμβαίνει με τους τελειόφοιτους των Παιδαγωγικών τμημάτων που για την αξιολόγησή τους εμπιστεύονται τη συμμετοχή των γονέων. Ως ικανά κριτήρια αξιολόγησής τους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την υπηρεσιακή συνέπεια, τη διδακτική επάρκεια και την επιστημονική κατάρτιση. Η αξιολόγηση θεωρούν ότι πρέπει να στοχεύει περισσότερο στη βελτίωση της εικόνας του εκπαιδευτικού, στην ποιότητα της προσφερόμενης γνώσης και στην αντικειμενικοποίηση της εικόνας που έχουν για τον εαυτό τους οι εκπαιδευτικοί. Ως προς τα πρόσωπα που θα αξιολογούν φαίνεται να υπάρχει μια διαφοροποίηση μεταξύ των δασκάλων και των νηπιαγωγών. Οι νηπιαγωγοί παρουσιάζονται να δέχονται περισσότερο από τους δασκάλους τους μαθητές και τους γονείς τους ως κριτές για το εκπαιδευτικό τους έργο. Η αξιολόγηση από το διευθυντή και το σχολικό σύμβουλο, ως θεσμοθετημένα όργανα, αντιμετωπίζεται με καχυποψία από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας γιατί θεωρούν ότι γίνεται με σκοπό τον έλεγχο και την χειραγώγηση και όχι την ανέλιξη και την πρόοδό τους.

Σε ανάλογη έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Ανδρεαδάκη & Μαγγόπουλο, (2005), με δείγμα 422 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Κρήτη, αναδεικνύεται ως σημαντικότερος φορέας αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, ο ίδιος ο εαυτός τους με (ποσοστό 75,5%). Προβάλλεται έτσι η ανάγκη για προσωπικό έλεγχο και αυτοαξιολόγηση. Από τους υπόλοιπους φορείς αξιολόγησης, ο Σχολικός Σύμβουλος με (ποσοστό 61,0%) και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας με (ποσοστό 57,8%), γίνονται σε ικανοποιητικό βαθμό αποδεκτοί από τους εκπαιδευτικούς. Από τα αποτελέσματα της μελέτης προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζουν με ενιαίο τρόπο την αξιολόγηση του έργου τους. γενικά, φαίνεται να υπάρχει έντονος σκεπτικισμός.

Θα μπορούσε επομένως να υποστηριχτεί ότι ο βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγησή τους, τους οδηγεί στη διαμόρφωση δύο διαφορετικών ομάδων. Στη μία ομάδα ανήκουν εκπαιδευτικοί που διάκεινται θετικά ως προς την αξιολόγησή τους και οι οποίοι εστιάζουν ιδιαίτερα στις δυνατότητές της. Στην άλλη ομάδα εντάσσονται οι εκπαιδευτικοί που διαφωνούν με την αξιολόγησή τους και οι οποίοι αναδεικνύουν σε σημαντικό βαθμό τους κινδύνους που απορρέουν από την εφαρμογή της αξιολόγησης στην πράξη (Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος, 2005:249).

Οι παραπάνω διαπιστώσεις επιβεβαιώνουν το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν απορρίπτουν την αξιολογική διαδικασία. Συμφωνούν, μάλιστα ότι αυτή οφείλει να διεξάγεται, δεδομένου ότι συμβάλλει στη βελτίωση του έργου τους και του εκπαιδευτικού συστήματος. Παράλληλα, δείχνουν προτίμηση για την αυτοαξιολόγηση τόσο για τη βαθμολογική όσο και τη μισθολογική τους εξέλιξη. Ενδιαφέρον, τέλος, παρουσιάζει και το εύρημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας από ειδική επιτροπή η οποία όμως να είναι «επιλεγμένη αξιοκρατικά» και να συνιστάται από το σχολικό σύμβουλο, τον Διευθυντή, το σύλλογο των διδασκόντων, τους μαθητές και άλλους ακόμη παράγοντες. Τέτοιου είδους διαπιστώσεις μας ώθησαν να διαμορφώσουμε την προβληματική της μελέτης μας η οποία διατυπώνεται παρακάτω

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Προβληματική της έρευνας

Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στο χώρο της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, ή στο ευρύτερο πεδίο της εκπαιδευτικής ηγεσίας (educational leadership) όπως διαμορφώνεται τις τελευταίες δεκαετίες, σαν σύγχρονη συνέχεια του εκπαιδευτικού έργου. Αντικειμενικός σκοπός των ερευνών που αφορούν τη διοίκηση των σχολείων είναι η βαθύτερη και ευρύτερη κατανόηση του ρόλου της διεύθυνσης του σχολείου και της σημασίας που ασκεί στην οργανωτική δομή της σχολικής μονάδας. Στο πλαίσιο αυτό η δική μας έρευνα καταπιάνεται με το θέμα της αξιολόγησης της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και των διευθυντών στη χώρα μας.

Η πολυμορφία που διατρέχει τα παραπάνω πεδία της έρευνας και ο πολυσχιδής χαρακτήρας της αξιολόγησης των διευθυντών και των εκπαιδευτικών γίνεται ακόμα συνθετότερος, ενόψει των αξιολογικών διαδικασιών που επικρατούν στο διεθνές προσκήνιο με τη εφαρμογή των standards και της υπευθυνότητας (accountability) καθώς και της εφαρμογής των δεικτών (benchmarks) που απαιτούνται από τα σχολεία στην Ευρωπαϊκή Ένωση στις Η.Π.Α. και αλλού. Το αίτημα της αξιολόγησης των διευθυντών, των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας συνδέεται άμεσα με το συνεχή έλεγχο των εκπαιδευτικών συστημάτων που θα ασκεί η Ευρωπαϊκή ένωση, (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2000) και άλλες εκπαιδευτικές αλλαγές καθώς και καινοτομίες στην Ελλάδα, που έχουν κάνει τη εμφάνισή τους τα τελευταία χρόνια και ιδιαίτερα από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 όπου εφαρμόζονται χρηματοδοτούμενα προγράμματα γνωστά ως ΕΠΑΕΚ (Flouris & Pasias, 2001).

Πολλές από αυτές τις εκπαιδευτικές αλλαγές και καινοτομίες αφορούν στις ενδοσχολικές λειτουργίες και διέπονται από νέες νομοθετικές και διοικητικές ρυθμίσεις που αναβαθμίζουν το ρόλο του διευθυντή, των εκπαιδευτικών, της σχολικής μονάδας και γενικότερα των στελεχών της εκπαίδευσης και έχουν δημιουργήσει την ανάγκη της αποκέντρωσης και αποσυγκέντρωσης του παραδοσιακού γραφειοκρατικού μηχανισμού της διοίκησης της εκπαίδευσης.

Στο πλαίσιο του παραπάνω προβληματισμού έγινε και η επιλογή του θέματος της παρούσας έρευνας και στηρίζεται τόσο στις καινοτομίες που έχουν διεξαχθεί στη χώρα μας - όπως προκύπτει από τη πρόσφατη νομολογία -όσο και στη θεωρητική- θεμελίωση των μελετών που αφορούν το ρόλο του διευθυντή ως αξιολογητή και ως αξιολογούμενο. Ως προς τα θέματα που διαπραγματεύεται η παρούσα μελέτη δεν υπάρχει απόλυτη ομοφωνία. Αντίθετα μάλιστα εντοπίζουμε, αρκετές θεωρητικές αντιπαραθέσεις όσον αφορά στη διεύθυνση των σχολείων και τους ποικίλους παράγοντες που κατακλύζουν την εκπαιδευτική και διοικητική λειτουργία τους. Και αυτό ενδεχομένως οφείλεται στο γεγονός ότι η διεύθυνση του σχολείου τόσο με την παραδοσιακή της μορφή, ιδιαίτερα όμως, όπως εμπλουτίστηκε τις δύο τελευταίες δεκαετίες, θεωρείται μια πολυδιάστατη και πολυσημιακή διαδικασία. (Sergionanni, 1984, 1987, 1990). Η διαδικασία αυτή ασκείται σε διάφορα επίπεδα, όπως το επίπεδο της δομής και οργάνωσης που διαπερνά τη σχολική μονάδα, ως ενιαίο οργανωτικό σύνολο, όπως καθορίζεται κυρίως από το νομοθετικό-θεσμικό πλαίσιο. Ένα άλλο επίπεδο είναι εκείνο του διαπροσωπικού γίνεσθαι, όπου αφορά στις ιδιαιτερότητες του προσώπου που ασκεί τη διεύθυνση ή στα ατομικά του χαρακτηριστικά, το πώς δηλαδή αντιλαμβάνεται το ρόλο, τη λειτουργία, την εξουσία και την ισχύ, αντίληψη που επηρεάζει αποδοτικά το έργο της διεύθυνσης. Ένα άλλο επίπεδο είναι το πολιτισμικό πλαίσιο της χώρας στην οποία λειτουργεί η σχολική μονάδα, αλλά και το πολιτισμικό υπόβαθρο του ίδιου του σχολείου. Είναι γνωστό ότι η ευρύτερη κουλτούρα της εκπαίδευσης (Bruner, 1996, 1997) συναρθρώνει και ενοποιεί κοινές νόρμες και αξίες οι οποίες διαμορφώνουν τα χαρακτηριστικά του σχολείου και της κοινότητας στην οποία λειτουργεί. Στενή διασύνδεση με την πολιτισμική διάσταση κατέχει και η ηθική η οποία απορρέει από τις αξίες της περιρρέουσας κοινωνίας, αλλά και τον αξιολογικό προσανατολισμό της σχολικής ομάδας (Παπαναούμ, 1995). Τέλος, πρόσφατα έχει προστεθεί και η διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης ως σημαντικό και αξιόπιστο χαρακτηριστικό της «νέας ηγεσίας» (Goleman, Boyatzis, McKee, 2002).

Πιο συγκεκριμένα, η έννοια της νέας ηγεσίας της εκπαιδευτικής διοίκησης υποβαθμίζει το καθαρά διαχειριστικό έργο και την τεχνική - οργανωτική διάσταση και δίνει έμφαση στη δυναμικότητα της διεύθυνσης του σχολείου αναδεικνύοντας έτσι τις ιδιαιτερότητες του σχολικού θεσμού και ιδιαίτερα τις κοινωνικές και ηθικές διαστάσεις τους. Στενά συνυφασμένες με τις κοινωνικές και ηθικές διαστάσεις του σχολείου είναι η αποστολή του η οποία καταγράφεται συνήθως στο σύνταγμα της χώρας (βλ. άρθρο 16 του συντάγματος στη χώρα μας).

Οι παραπάνω απόψεις στοιχειοθετούν τη θέση ότι παρά τις διαφοροποιήσεις και την πολυσημία που διατρέχει το έργο, της διεύθυνσης, ο ρόλος της είναι σύνθετος και προβάλλει ποικίλες προσδοκίες και αντιφάσεις. Το σύνθετο αυτό ρόλο της διεύθυνσης, ως ηγεσίας περιγράφει ο Sergiovanni (1984:9), ο οποίος ιεραρχεί την ισχύ (εξουσία) της ηγεσίας των στελεχών της εκπαίδευσης ως εξής:

1) τεχνική, 2) ανθρώπινη, 3) παιδαγωγική, 4) συμβολική, 5) πολιτισμική.

Οι ρόλοι αυτοί, όχι μόνο υπονοούν το πολυσχιδές έργο της ηγεσίας (π.χ. εφαρμογή εκπαιδευτικής πολιτικής, υλοποίηση εκπαιδευτικών σκοπών και στόχων, ορθολογική διαχείριση, παιδαγωγικό έργο, ηθική εργασία, κ.λ.π.) αλλά και υπαγορεύουν σε μεγάλο βαθμό την εφαρμογή της συλλογικότητας στη λήψη των ποικίλων διοικητικών, οργανωτικών, παιδαγωγικών, ηθικών, πολιτικών και λοιπών αποφάσεων. Οι παραπάνω λόγοι φέρνουν στο προσκήνιο το «όραμα» του ηγέτη και την κατανομή ή διάχυση του οράματος στα μέλη του διδακτικού προσωπικού, των γονέων, των μαθητών και των άλλων μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Η νέα αυτή θεώρηση της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας καθιστά επίκαιρες τις αντιλήψεις, τις πεποιθήσεις, τις αξίες που αποδίδουν στο ρόλο τους οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα στο πλαίσιο των ποικίλων αλλαγών που πραγματοποιούνται στις ημέρες μας, ενόψει της κοινωνίας της γνώσης ή ακόμη σαφέστερα στην Ευρώπη της γνώσης (Sergiovanni, 1984).

Για το σκοπό αυτό η παρούσα έρευνα, έθεσε ως στόχο να διερευνήσει τις αντιλήψεις και θέσεις των διευθυντών για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών καθώς και για την αξιολόγησή τους. Παρόλο που στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια έχουν διεξαχθεί ελάχιστες έρευνες γύρω από το ρόλο και το έργο του διευθυντή, ο αριθμός των ερευνών αυτών είναι σχετικά μικρός και δεν θεμελιώνει την ερευνητική γνώση, γύρω από το θέμα αυτό, ούτε καθορίζει τελεσίδικα τις θέσεις-αντιλήψεις των διευθυντών για τους τρόπους με τους οποίους οφείλουν να ασκούν το έργο τους. Η ελλειμματική αυτή γνώση αποκτά ακόμα περισσότερη σημασία, δεδομένου ότι έχουν θεσμοθετηθεί νέοι νόμοι για τα καθήκοντα και το ρόλο του διευθυντή στη χώρα μας.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η παρούσα ερευνητική μελέτη στοχεύει να δώσει ορισμένα στοιχεία απάντησης σε θεμελιώδη ερωτήματα όπως:

- Ποιο είναι το έργο του διευθυντή και οι διαδικασίες αξιολόγησής του;
- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή;
- Με ποια κριτήρια πρέπει να επιλέγονται και να αξιολογούνται οι διευθυντές;
- Ποιοι φορείς και με ποια κριτήρια θα πρέπει να αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί;

Στο πλαίσιο της ερευνητικής μας προσέγγισης, αποβλέπουμε στην ανίχνευση των αντιλήψεων και θέσεων των διευθυντών γύρω από την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ενώ παράλληλα η έρευνα προσανατολίζεται στον εντοπισμό των κυριότερων παραμέτρων του αποτελεσματικού σχολείου.

5.2 Αναγκαιότητα της έρευνας

Όπως έγινε σαφές από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας η σχολική μονάδα συνιστά ένα εκπαιδευτικό, κοινωνικό, πολιτισμικό και κοινωνικό σύστημα μέσα στο οποίο συλλειτουργούν επιμέρους συστήματα ή υποσυστήματα (π.χ η δομή, η υποδομή, η οργάνωση του σχολείου, κλπ.), ενώ η συνολική του λειτουργία ρυθμίζεται από τους ανθρώπινους παράγοντες (π.χ διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς κλπ.) οι οποίοι αλληλεπιδρούν με βάση ένα σύνολο κανόνων και αρχών.

Η εναρμόνιση των επί μέρους συστημάτων ή υποσυστημάτων καθώς και οι μορφές αλληλοεπίδρασης και επικοινωνίας των ανθρωπίνων παραγόντων συντονίζονται διευθετούνται, αλλά και καθοδηγούνται από το διευθυντή και γενικά από τα πρόσωπα της σχολικής μονάδας. (π.χ υποδιευθυντής, εκπαιδευτικοί κλπ.)

Σε αυτές τις λειτουργίες ο διευθυντής ασκεί ηγετικό ρόλο προκειμένου να επιτευχθεί η αποστολή του σχολείου. Εξάλλου, ποικίλες έρευνες υποστηρίζουν ότι τα αποτελεσματικά σχολεία, συνήθως έχουν και συχνά απαιτούν, ένα διευθυντή με ηγετικές ικανότητες, ο οποίος διαμορφώνει και διαχέει στους ανθρώπινους παράγοντες ένα όραμα για τη σχολική μονάδα. Παράλληλα φροντίζει για τη διαμόρφωση άριστων διαπροσωπικών σχέσεων, για τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου, για την ενεργή συμμετοχή των γονέων και άλλα παρόμοια (Sergioyanni, 1990, Πασιαρδής, 2000, Αθανασίου, 2005).

Στην άσκηση του ηγετικού ρόλου σημαίνουν πρόσωπο είναι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας ο οποίος με το όραμά του καθώς και τις μορφές επικοινωνίας και συνεργασίας δημιουργεί ένα ευνοϊκό εργασιακό κλίμα που συμβάλλει στην επίτευξη των σκοπών και στόχων του σχολείου. Δεδομένου ότι πρόσωπο κλειδί στη διαμόρφωση κλίματος και οράματος της σχολικής μονάδας, καθώς και του διαπροσωπικού γίνεσθαι ανάμεσα στο διδακτικό προσωπικό τους μαθητές και γονείς είναι ο διευθυντής και αποτελεί επιτακτική ανάγκη μελέτης και ανάλυσης του ρόλου, των καθηκόντων του και της αξιολόγησής του στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Επιπρόσθετα, αφού οι μελέτες

για την αποτελεσματικότητα των σχολείων και των διευθυντών δείχνουν ότι ο διευθυντής παίζει ουσιαστικό ρόλο όχι μόνο στην επίτευξη των σκοπών και στόχων της σχολικής μονάδας, αλλά και στην ανάδειξη της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους μαθητές, η ανάγκη αξιολόγησής του από τους αρμόδιους παράγοντες είναι μεγάλης σπουδαιότητας. Η ανάγκη μάλιστα αυτή είναι επιτακτικότερη στη χώρα μας στην οποία ο διευθυντής, διορίζεται σύμφωνα με την αρχαιότητα και άλλα προσόντα (π.χ σπουδές, συνέντευξη, κλπ.) που διαθέτει αλλά λείπει το κριτήριο της θεσμοθετημένης αξιολόγησης παρόλο που έχει θεσπιστεί με νομοθετικό πλαίσιο.

Παραπλήσια με την ανάγκη αξιολόγησης του διευθυντή από τους προϊσταμένους διοικητικούς και επιστημονικούς φορείς είναι και η αξιολόγηση από τον ίδιο, των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην ίδια σχολική μονάδα. Η ανάγκη αυτή, επίσης, σχετίζεται και συνδέεται άμεσα με την άσκηση του ηγετικού του ρόλου, αφού ως ουσιαστικός συντελεστής της σχολικής μονάδας καλλιεργεί ένα θετικό κλίμα, προωθεί το συλλογικό προγραμματισμό, αξιολογεί το εκπαιδευτικό προσωπικό, επιδιώκει τη συνεχή ανέλιξη και επιμόρφωση του προσωπικού του σχολείου του. (Pashiardis, 1998).

Τόσο η ανάγκη αξιολόγησης του διευθυντή όσο και η δική του αρμοδιότητα και ικανότητα να αξιολογεί το προσωπικό της σχολικής μονάδας, όπου υπηρετεί, εντείνονται στις ημέρες μας για δυο βασικούς λόγους. Ο ένας αφορά το γεγονός ότι προωθείται από την ευρωπαϊκή ένωση, αφού γίνεται λόγος για δείκτες και σύγκλιση εκπαιδευτικών συστημάτων (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2000). Ο δεύτερος αφορά στο γεγονός ότι τις τελευταίες δύο δεκαετίες δεν έχει πραγματοποιεί η αξιολόγηση ούτε του ιδίου του διευθυντή αλλά ούτε και του διδακτικού προσωπικού των σχολείων παρά τις προσπάθειες θεσμοθέτησής της.

Είναι γεγονός ότι στα είκοσι και πλέον χρόνια που δεν εφαρμόζεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στη χώρα μας, το ΥΠΕΠΘ έχει παρουσιάσει περισσότερα από δέκα νομοθετικά κείμενα για την αξιολόγηση. Σε όλα βέβαια τα σχετικά κείμενα ο σχολικός σύμβουλος μαζί με το δ/ντή της σχολικής μονάδας φαίνεται να αποτελούν τους κύριους - και στις περισσότερες περιπτώσεις τους μοναδικούς- φορείς αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών. Η ακαδημαϊκή κοινότητα έχει διατυπώσει κατά καιρούς ποικίλες θέσεις ή αντιθέσεις, ενώ το συνδικαλιστικό κίνημα των εκπαιδευτικών έχει αναπτύξει συγκεκριμένη σχετική πρόταση. Η γενικότερη συζήτηση είναι πράγματι ενδιαφέρουσα και συχνά εκφράζονται αντικρουόμενες απόψεις. Παρόλα αυτά θα μπορούσε πιθανά να υποστηριχθεί ότι υφίσταται μία δυσανάλογη σχέση μεταξύ της γενικότερης συζήτησης και των σχετικών ερευνητικών προσπαθειών. Οι αντίστοιχες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στον

ελλαδικό χώρο και θα μπορούσαν να τροφοδοτήσουν την όλη συζήτηση με ερευνητικά δεδομένα είναι ελάχιστες. Συμπερασματικά λοιπόν προκύπτει ότι η συζήτηση διεξάγεται βασισμένη σε θέσεις που δεν υποστηρίζονται όσο θα αναμενόταν από τεκμηριωμένα συμπεράσματα σχετικών ερευνών. Η πραγματικότητα αυτή σίγουρα δεν εμπλουτίζει το γενικότερο προβληματισμό αλλά και τη λήψη των όποιων αποφάσεων για ένα τόσο σημαντικό μα και ταυτόχρονα ευαίσθητο ζήτημα όπως αυτό της αξιολόγησης.

Η απουσία αυτή της γνώσης, της αντίληψης και της παράδοσης γενικότερα του διευθυντή, ως αξιολογητή και ως αξιολογούμενου, αποτελεί μια πρόκληση για τη μελέτη μας ενώ ταυτόχρονα ελπίζουμε ότι τα δεδομένα της έρευνάς μας, θα συμβάλλουν στον εμπλουτισμό της σχετικής συζήτησης και κυρίως στη σκιαγράφηση της δυναμικής που θα διαμορφωθεί τα επόμενα χρόνια στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας.

5.3 Σημαντικότητα και πρωτοτυπία της έρευνας

Δεδομένου ότι οι έρευνες αποκαλύπτουν τον καταλυτικό ρόλο του διευθυντή στη συνολική λειτουργία της σχολικής μονάδας και ιδιαίτερα στη δημιουργία του κατάλληλου σχολικού κλίματος ή καλύτερα της «οικολογίας» του σχολείου (Bruner, 1997, Φλουρής 2005), αφού συμβάλλει στην ενθάρρυνση του διδακτικού προσωπικού, στην εδραίωση, της εμπιστοσύνης και αλληλοβοήθειας ανάμεσά τους για την επιτέλεση του διδακτικού έργου αλλά και της ικανοποίησής τους απ' αυτό, έπεται ότι πρέπει να διεξαχθούν μελέτες γύρω από το πρόσωπο και τους ρόλους του διευθυντή. Οι μελέτες του είδους αυτού καταγράφουν το πώς ο διευθυντής αντιλαμβάνεται τους ρόλους και τα καθήκοντά του για να επηρεάσει το σύνολο των δυναμικών αλληλοεπιδράσεων που πραγματοποιούνται στο σχολικό χώρο. Μια ουσιαστική μορφή αλληλοεπίδρασης είναι και η αξιολόγηση του διευθυντή, ιδιαίτερα το ποιος πρέπει να τον αξιολογεί και με ποια κριτήρια, ποια προσόντα – διοικητικά, προσωπικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά- οφείλει να έχει, ποιες λειτουργίες και ρόλους να επιτελεί κι άλλα συναφή. Τα ευρήματα αυτά έχουν άμεση σχέση όχι μόνο με την επίτευξη των σκοπών και στόχων του σχολείου, αλλά και με το θέμα της επαγγελματικότητας των διευθυντών και της ανέλιξής τους σε ανώτερες διοικητικές θέσεις στην ιεράρχηση του εκπαιδευτικού συστήματος (Fullan, 1991).

Στενά συνδεδεμένη λειτουργία με την επιλογή και αξιολόγηση των διευθυντών είναι και η δική τους ικανότητα να αξιολογούν τους υφισταμένους τους με τους οποίους συλλειτουργούν στη σχολική μονάδα για την επίτευξη κοινών σκοπών. Η αξιολόγηση των

εκπαιδευτικών από το διευθυντή απαιτεί ειδικές παιδαγωγικές, επιστημονικές, διοικητικές και ηγετικές ικανότητες, αφού μπορεί να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών για την εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου, τον ενθουσιασμό και την παραγωγικότητά τους, το αίσθημα ικανοποίησής τους και την επαγγελματική τους εξέλιξη.

Σημαντικός παράγοντας στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από το διευθυντή είναι η δική τους συγκατάθεση και συναίνεση, ως προς την αξιολογική διαδικασία, η εμπιστοσύνη τους στο πρόσωπο του διευθυντή ο οποίος θα τους αξιολογεί, οι γνώσεις του διευθυντή και η ικανότητά του να κρίνει, να αξιολογεί και να κατευθύνει με καινοτόμους τρόπους το παιδαγωγικό και επιστημονικό έργο, η απουσία απειλητικής ατμόσφαιρας κι άλλα συναφή. Η αξιολογική διαδικασία των εκπαιδευτικών από το διευθυντή είναι, επίσης, σημαντική επειδή σχετίζεται, τουλάχιστο στο εξωτερικό όπου εφαρμόζεται, με τις αμοιβές, με την επαγγελματική τους εξέλιξη, την επιμόρφωση και προσωπική ανάπτυξή τους (Stufflebeam & Shinfield, 1995, Lee κ. ά, 2003). Ενδεικτικά ερωτήματα ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι ποιος πρέπει να τους αξιολογεί και με ποια κριτήρια, τι γνώσεις και προσόντα οφείλει να έχει, ποιοι φορείς να τους αξιολογούν και με ποιες μεθόδους, ποιες συνέπειες να έχει η αξιολογική διαδικασία ως προς την μονιμότητά τους, την εξέλιξη τους, τις τυχόν συνέπειες στο εργασιακό καθεστώς, εάν είναι σύμφωνοι και πως διαφοροποιούνται, οι απόψεις τους για την αξιολόγηση του έργου τους, τις προσδοκίες, τις ανησυχίες και τις ενστάσεις τους κι άλλα συναφή.

Σε τελευταία ανάλυση, η αξιολογική διαδικασία για το διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς δεν παύει να είναι ένα πολύπλοκο και ακανθώδες θέμα και ιδιαίτερα στη χώρα μας, όπου όπως προαναφέραμε, δεν έχει εφαρμοστεί από το 1982 μέχρι σήμερα, παρά τις προσπάθειες του ΥΠΕΠΘ, και τις αντιδράσεις των συνδικαλιστικών φορέων (ΔΟΕ και ΟΛΜΕ) της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Αθανασιάδης, 2001).

Φυσικά δεν επιδιώκεται αλλά και ούτε μπορεί να ισχυριστεί κανείς ότι τα συμπεράσματα που θα προκύψουν από την παρούσα μελέτη θα έχουν γενικευτική ισχύ. Θα χρειαστεί, προφανώς, να διεξαχθούν κι άλλες αντίστοιχες έρευνες για να καθοριστεί το πώς η συμβολή της αξιολόγησης του ίδιου του διευθυντή, αλλά και η αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού από το διευθυντή θα συνάδουν στη βελτίωση της σχολικής μονάδας, αλλά και της ποιότητας που αυτή παρέχει στους έλληνες μαθητές. Θεωρείται, όμως, σημαντικό ίσως το γεγονός να αποκτηθεί μια κατόπτευση των απόψεων των δ/ντών για το σύνολο των ερωτημάτων που σχετίζονται, τόσο με την επιλογή και αξιολόγησή τους όσο και με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Τα ερωτήματα αυτά συνδέονται με το

βαθμό στον οποίο οι ίδιοι οι δ/ντές αποδέχονται τις διαδικασίες επιλογής και αξιολόγησής τους καθώς και με ζητήματα που προκύπτουν από την εφαρμογή της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών στην πράξη. Βέβαια ενδιαφέρον αποκτά και η ανάδειξη των όποιων προσδοκιών έχουν οι δ/ντές αλλά και των ανησυχιών και των φόβων τους από την εφαρμογή της αξιολόγησης. Επιδιώκεται επίσης να εντοπιστούν τα σημεία εκείνα στα οποία οι δ/ντές διαφοροποιούνται από τα στοιχεία του συστήματος επιλογής στελεχών και αξιολόγησής τους. Πρόθεση της παρούσας μελέτης, τέλος, είναι η συγκριτική μελέτη των απόψεων δ/ντών Α΄/θμιας και Β΄/θμιας εκπαίδευσης έτσι ώστε να εντοπιστούν τα σημεία σύγκλισης αλλά και απόκλισης των προσεγγίσεών τους για το εξεταζόμενο θέμα. Στα παραπάνω εντοπίζεται εξάλλου και η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας. Τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα που θα προκύψουν ενδεχομένως να συνεισφέρουν, στο βαθμό που τους αναλογούν, στην περαιτέρω ανάπτυξη του σχετικού προβληματισμού. Επιπρόσθετα, η πρωτοτυπία της έρευνας μας ενισχύεται ακόμη και από το γεγονός ότι, υπάρχει και η συγκυρία της ευρωπαϊκής ένωσης η οποία «επιβάλλει» τη σημαντικότητα του θεσμικού εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού μας συστήματος μέσα από τη συλλογή δεδομένων, την συγκέντρωση δεικτών (benchmarks), τη διαδικασία της υπευθυνότητας (accountability) και τη σύγκλιση των εκπαιδευτικών συστημάτων (Λισσαβόνα, 2000). Η μελέτη μας πραγματοποιείται σε μια συγκυρία όπου απαιτούνται θεσμικές αλλαγές, εκσυγχρονισμός και αναμόρφωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρώπη της Γνώσης, 1997). Με την έννοια αυτή, φιλοδοξούμε ότι η παρούσα μελέτη βρίσκεται χρονικά πολύ κοντά στην υλοποίηση μιας θεσμικής – ελπίζουμε και ουσιαστικής- αλλαγής του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας και ενδέχεται να συνεισφέρει, στο βαθμό που της αναλογεί, στη διερεύνηση και τον εμπλουτισμό του προβληματισμού γύρω από τα θέματα της αξιολογικής διαδικασίας των διευθυντών αλλά και των εκπαιδευτικών.

5.4 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των απόψεων των δ/ντών σχολείων Α΄/θμιας και Β΄/θμιας εκπαίδευσης αναφορικά με το έργο τους και το ρόλο τους ως φορείς αλλά και ως «αντικείμενα» αξιολόγησης.

Πιο αναλυτικά, η έρευνα στοχεύει να δώσει απαντήσεις στα παρακάτω επίκαιρα και συγχρόνως κρίσιμα ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των δ/ντών αναφορικά με το έργο τους; Ποιες λειτουργίες αναγνωρίζουν ως ιδιαίτερα σημαντικές και ποιες όχι;
2. Ποιες ιδιότητες αποδίδονται από τους ίδιους τους δ/ντές στην κατατομή ενός αποτελεσματικού δ/ντή; Ποιες ιδιότητες θεωρούν ότι είναι και ποιες ότι δεν είναι χαρακτηριστικά αποτελεσματικότητας;
3. Προτείνεται η επιλογή των δ/ντών με θητεία ή η επιλογή με μονιμότητα; Σε ποιο βαθμό συμφωνούν με την αξιολόγηση των δ/ντών κατά τη διάρκεια άσκησης του έργου τους; Ποια είναι η βασική επιχειρηματολογία που αναπτύσσουν για να στηρίξουν τη θέση τους;
4. Με ποια κριτήρια πιστεύουν ότι πρέπει να επιλέγονται οι δ/ντές και με ποια να αξιολογούνται;
5. Ποιους φορείς αναγνωρίζουν ως σημαντικούς και ποιους όχι για την επιλογή και την αξιολόγηση των δ/ντών;
6. Σε ποιο βαθμό συμφωνούν με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αλλά και με το πρόσωπο του δ/ντή ως φορέα αξιολόγησης; Ποια επιχειρήματα επικαλούνται για να αιτιολογήσουν τις απαντήσεις τους;
7. Με βάση ποια κριτήρια νομίζουν ότι πρέπει να αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί από το δ/ντή; Εντοπίζουν κάποιο ή κάποια κριτήρια για τα οποία πιστεύουν ότι θα είναι δύσκολη η αντικειμενικότητα της προσέγγισής τους από την πλευρά του δ/ντή;

5.5 Διερευνητικά ερωτήματα

Βασική πρόθεση της έρευνας είναι η συγκριτική μελέτη των απαντήσεων των δ/ντών Α΄/θμιας και Β΄/θμιας εκπαίδευσης. Η έλλειψη συναφούς βιβλιογραφίας στη συγκεκριμένη περιοχή που θα στήριζε επαρκώς τη διατύπωση συγκεκριμένων υποθέσεων μας οδήγησε στην εναλλακτική λύση της διατύπωσης διερευνητικών ερωτημάτων στα οποία θα εστιαστεί στη συνέχεια η επαγωγική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων. Αυτά εκπονήθηκαν σε στενή συνάφεια με τους στόχους της έρευνας και είναι τα παρακάτω:

1. Διαφοροποιούνται οι απόψεις των δ/ντών Α΄/θμιας από τις απόψεις των δ/ντών Β΄/θμιας αναφορικά με το έργο τους; Ποιες λειτουργίες αναγνωρίζουν εξίσου οι μεν και οι δε και ποιες όχι;
2. Διαφοροποιούνται οι απόψεις των δ/ντών Α΄/θμιας από τις απόψεις των δ/ντών

Β'θμιας ως προς τα χαρακτηριστικά της κατατομής ενός αποτελεσματικού δ/ντή;

3. Διαφοροποιούνται οι απόψεις των δ/ντών Α'θμιας από τις απόψεις των δ/ντών Β'θμιας στο ζήτημα της επιλογής δ/ντών με θητεία ή με μονιμότητα; Συμφωνούν εξίσου με την αξιολόγηση των δ/ντών κατά τη διάρκεια άσκησης του έργου τους;
4. Διαφοροποιούνται οι απόψεις των δ/ντών Α'θμιας από τις απόψεις των δ/ντών Β'θμιας αναφορικά με τα κριτήρια επιλογής ή αξιολόγησης των δ/ντών;
5. Διαφοροποιούνται οι απόψεις των δ/ντών Α'θμιας από τις απόψεις των δ/ντών Β'θμιας όσον αφορά στους φορείς επιλογής και αξιολόγησης των δ/ντών;
6. Διαφοροποιούνται οι απόψεις των δ/ντών Α'θμιας από τις απόψεις των δ/ντών Β'θμιας ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αλλά και το πρόσωπο του δ/ντή ως φορέα αξιολόγησης;
7. Διαφοροποιούνται οι απόψεις των δ/ντών Α'θμιας από τις απόψεις των δ/ντών Β'θμιας ως προς τα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από το δ/ντή; Εντοπίζουν οι μεν και όχι οι δε κάποιο ή κάποια κριτήρια για τα οποία πιστεύουν ότι θα είναι δύσκολη η αντικειμενικότητα της προσέγγισής τους από την πλευρά του δ/ντή;

5.6 Ερευνητική στρατηγική

Μετά τη διατύπωση του σκοπού, του στόχου και των διερευνητικών ερωτημάτων επιχειρήθηκε η οργάνωση του ερευνητικού σχεδίου.

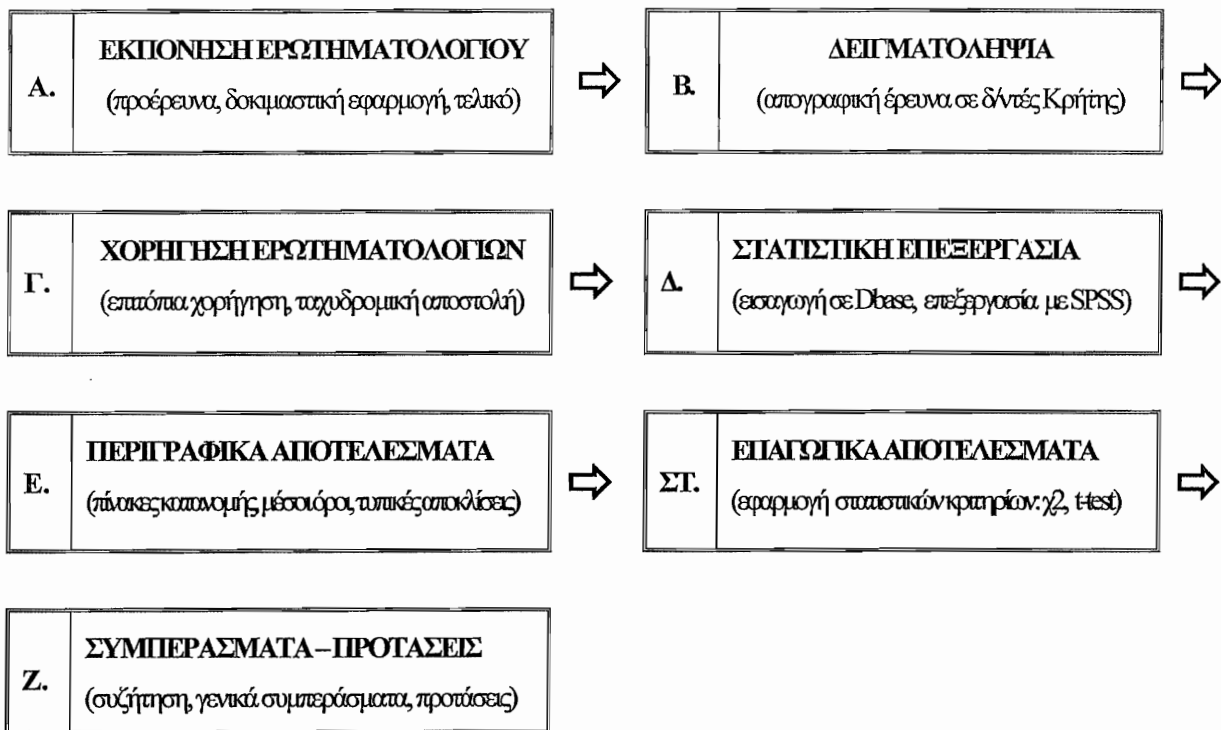
Το διάγραμμα 1 αναπαριστά γραφικά την ερευνητική στρατηγική που εκπονήθηκε για την υλοποίηση του ερευνητικού σχεδίου.

Σύμφωνα με το παρακάτω διάγραμμα:

Α. Αρχικά επιχειρείται η κατασκευή του μέσου συλλογής δεδομένων της έρευνας. Πολύτιμος οδηγός για την αποτελεσματική εκπόνηση του ερωτηματολογίου είναι η προέρευνα με συνεντεύξεις και στη συνέχεια η εκπόνησή του. Πριν από την επίσημη χορήγηση των ερωτηματολογίων επιχειρείται η δοκιμαστική τους επίδοση σε περιορισμένο αριθμό υποκειμένων.

Διάγραμμα 1

Σχηματική αναπαράσταση της ερευνητικής στρατηγικής που ακολουθήθηκε



B. Καθορίζεται ο πληθυσμός αναφοράς της έρευνας και αποφασίζεται να χορηγηθεί ερωτηματολόγιο σε όλους τους δ/ντές σχολείων Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης, με εξαίρεση ορισμένες ειδικές κατηγορίες σχολικών μονάδων.

Γ. Αποφασίζεται ο τρόπος επίδοσης των ερωτηματολογίων στα υποκείμενα της έρευνας. Ακολουθείται μια διπλή στρατηγική επίδοσης εφόσον κρίνεται ως η πλέον αποτελεσματική: σε δ/ντές που βρίσκονται γεωγραφικά κοντά στο χώρο εργασίας του ερευνητή επιλέγεται η επιτόπια χορήγηση, ενώ στους υπόλοιπους προωθείται η ταχυδρομική αποστολή με προπληρωμένο τέλος.

Δ. Οι απαντήσεις των δ/ντών στο ερωτηματολόγιο κωδικοποιήθηκαν σε όλες τις ερωτήσεις και στη συνέχεια αποφασίστηκε η εισαγωγή των δεδομένων να γίνει με τη βοήθεια της βάσης δεδομένων Dbase και όχι της βάσης δεδομένων του στατιστικού προγράμματος SPSS. Η βάση της Dbase έχει το πλεονέκτημα να είναι και πιο οικονομική σε αριθμό πληκτρολογήσεων και να ελαχιστοποιεί τον κίνδυνο σφάλματος εισαγωγής (στη Dbase απαιτούνται οι μισές πληκτρολογήσεις και ο ερευνητής έχει στην επιφάνεια εργασίας μόνο το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο που εισάγει). Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το SPSS που θεωρείται ως το πληρέστερο ίσως πακέτο στατιστικής ανάλυσης.

Ε. Μετά τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, ακολουθεί η περιγραφή των αποτελεσμάτων της έρευνας για μονομεταβλητούς πίνακες. Στη συνέχεια δίνεται η περιγραφή διμεταβλητών πινάκων, προετοιμάζοντας έτσι το πεδίο της επαγωγικής τους ανάλυσης.

ΣΤ. Εφαρμόζονται στατιστικά κριτήρια επαγωγικής στατιστικής για τη μελέτη των διερευνητικών ερωτημάτων, λαμβάνοντας υπόψη το είδος των εξεταζόμενων μεταβλητών και παρουσιάζονται τα σχετικά ευρήματα.

Ζ. Καταληκτικό σημείο του ερευνητικού σχεδιασμού είναι η συζήτηση και ερμηνεία των περιγραφικών και επαγωγικών ευρημάτων και η διατύπωση γενικών συμπερασμάτων αλλά και προτάσεων.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται με αναλυτικό τρόπο τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας.

5.7 Μέσα συλλογής δεδομένων

Σύμφωνα με το Βάμβουκα (2000:167) η φύση του προβλήματος και ο σκοπός της έρευνας προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό τόσο τη μέθοδο όσο και τις τεχνικές που πρόκειται να εφαρμοστούν κατά τη διεξαγωγή της. Η χρήση του ερωτηματολογίου εμπεριέχει αρκετά πλεονεκτήματα. Δίνει τη δυνατότητα συγκέντρωσης πολλών και ποικίλων πληροφοριών από μεγάλο αριθμό ατόμων. Επιτρέπει τις συγκρίσεις, την ποσοτικοποίηση των δεδομένων και τις στατιστικές αναλύσεις, ενώ η μη παρουσία του ερευνητή και η ανωνυμία των ερωτηματολογίων εξασφαλίζουν την ειλικρίνεια των απαντήσεων (Παπαναστασίου, 1996:61, Βάμβουκας, 2000:248, Κυριαζή, 2000:119).

Σε αυτό το υποκεφάλαιο περιγράφεται με αναλυτικό τρόπο η διαδικασία εκπόνησης του ερωτηματολογίου, καθώς και η περιγραφή του τελικού ερωτηματολογίου που χορηγήθηκε στους δ/ντές του δείγματος.

5.7.1. Η προέρευνα

Για την αποτελεσματική κατασκευή του ερωτηματολογίου, αποφασίστηκε αρχικά η δημιουργία των ερωτημάτων ημιδομημένης ή ημικατευθυνόμενης συνέντευξης (Βάμβουκας, 2000:232). Η ημιδομημένη συνέντευξη είναι ένα σύνθετος ερευνητικό εργαλείο και διαθέτει το πλεονέκτημα της ευελιξίας από την πλευρά του ερευνητή κατά τη διαδικασία λήψης της. Ο ερευνητής έχει ένα οδηγό με βασικά προκατασκευασμένα

ερωτήματα, αλλά κατά τη διάρκεια της συνέντευξης έχει τη δυνατότητα να θέσει επιπλέον επεξηγηματικά ή ερμηνευτικά συμπληρωματικά ερωτήματα στον ερωτώμενο, έχοντας ως στόχο να προσεγγίσει ολιστικά το θέμα που πραγματεύεται. Τα ερωτήματα αυτά θα πρέπει προφανώς να συστοιχούν με το σκοπό και τους στόχους της έρευνας. Σε όλους τους ερωτώμενους ακολουθήθηκε η ίδια σειρά ερωτήσεων με στόχο να μειωθούν οι διαφορές στον τρόπο με τον οποίο τίθενται οι ερωτήσεις. Λήφθηκαν 29 συνολικά συνεντεύξεις από δ/ντές σχολείων, τόσο Α΄/θμιας όσο και Β΄/θμιας εκπαίδευσης. Η διαδικασία λήψης συνεντεύξεων ολοκληρώθηκε όταν διαπιστώθηκε ότι το θέμα της έρευνας είχε φωτιστεί επαρκώς και η λήψη επιπλέον συνεντεύξεων δε θα πρόσθετε κάτι σημαντικό στην πραγμάτευση του θέματος.

Για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων ακολουθήθηκε η παρακάτω στρατηγική:

α) σε 17 συνολικά δ/ντές έγινε επιτόπια συζήτηση στο γραφείο του κάθε δ/ντή. Η συζήτηση μαγνητοφωνήθηκε έτσι ώστε να υπάρξει ομαλή διεξαγωγή των συνεντεύξεων χωρίς διακοπές, παρέχοντας παράλληλα τη δυνατότητα να αναλυθεί συστηματικά το περιεχόμενό τους (Βάμβουκας, 2000:243). Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από τον ερευνητή, ενώ κατά τη διεξαγωγή τους δεν υπήρχαν στο χώρο τρίτα άτομα.

β) Οι υπόλοιποι 12 δ/ντές, παρά το ενδιαφέρον τους να συμμετάσχουν στην έρευνα επικαλέστηκαν κώλυμα λόγω φόρτου εργασίας -πιθανόν να λειτούργησε αποτρεπτικά για κάποιους από αυτούς το γεγονός ότι μαγνητοφωνείται η συνέντευξη- και μας παρακάλεσαν να επιδώσουμε γραπτά τα ερωτήματα και θα μας δώσουν γραπτή επίσης απάντηση την επόμενη μέρα. Σ' αυτούς εφαρμόστηκε η τεχνική του ερωτηματολογίου με ανοικτές ερωτήσεις.

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι ο ρόλος των συνεντεύξεων ήταν ιδιαίτερα σημαντικός για πολλούς και ποικίλους λόγους. Συνέβαλλαν:

α) Στη συγκέντρωση πληροφοριών από τους δ/ντές οι οποίες βοήθησαν στον εμπλουτισμό των στοιχείων που προέκυψαν από τη βιβλιογραφική αναδίφηση. Στόχος εδώ ήταν η αξιοποίηση όσων νέων στοιχείων αναδεικνύονταν από τους δ/ντές προκειμένου να ενταχθούν στο ερωτηματολόγιο έτσι ώστε να ενισχυθεί στο μέτρο του δυνατού η αξιοπιστία και η εγκυρότητά του (Κυριαζή, 2000:143).

β) Στην αποτελεσματική διατύπωση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, έτσι ώστε να αποφευχθούν οι παρανοήσεις και να ελαχιστοποιηθεί η ασάφειά τους.

γ) Στο μετασχηματισμό των ανοικτών ερωτήσεων σε κλειστές με κατάλληλα προεπιλεγμένες απαντήσεις που θα προέρχονται μέσα από τις απαντήσεις των ίδιων των δ/ντών που συμμετείχαν στη συνέντευξη.

δ) Στην καταλληλότητα της διατύπωσης των κατηγοριών απάντησης, ώστε να είναι σαφείς και κατανοητές.

ε) Στη δημιουργία ενός ερμηνευτικού πλαισίου με στόχο να κατανοηθούν τα αποτελέσματα της έρευνας και να διευκολυνθεί η τελική συζήτηση.

Τα ανοικτά ερωτήματα που συντάχθηκαν για να τεθούν στο πλαίσιο μιας συζήτησης με τους ερωτώμενους διευθυντές σχολείων είναι:

- Ποιο πιστεύετε ότι είναι το έργο του δ/ντή ενός σχολείου;
 - Ποιες ιδιότητες θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας αποτελεσματικός δ/ντής;
 - Πώς πιστεύετε ότι πρέπει να γίνεται η επιλογή των δ/ντών σχολείων; Κάποιοι υποστηρίζουν ότι θα πρέπει να επιλέγονται με θητεία για ένα χρονικό διάστημα και ύστερα να συμμετέχουν εκ νέου σε διαδικασία επιλογής. Άλλοι υποστηρίζουν ότι θα πρέπει να επιλέγονται με μονιμότητα για όλη τη σταδιοδρομία τους. Εσάς ποια είναι η άποψή σας και γιατί;
 - Ποια κριτήρια θεωρείται τα πιο σημαντικά που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στην επιλογή των δ/ντών σχολείων;
 - Ποιος ή ποιοι φορείς πρέπει να συμμετέχουν στην επιλογή των δ/ντών σχολείων;
 - Για την αξιολόγηση των δ/ντών έχει δημιουργηθεί σήμερα ένα θεσμικό πλαίσιο. Είστε ενήμερος για το πλαίσιο και πόσο;
- Ποια είναι η γνώμη σας σχετικά με την αξιολόγηση των δ/ντών σχολείων κατά τη διάρκεια της άσκησης του έργου τους;
- Ποια κριτήρια θεωρείτε ότι είναι σημαντικά, που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στην αξιολόγηση των δ/ντών;
 - Ποιος ή ποιοι φορείς πιστεύετε ότι θα πρέπει να συμμετέχουν στην αξιολόγηση των δ/ντών;

Οι συνεντεύξεις λήφθηκαν το διάστημα Οκτωβρίου – Νοεμβρίου 2003. Στη συνέχεια οι 17 μαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και οι απαντήσεις σ' αυτές καταγράφηκαν με τα ακριβή λεγόμενα των ερωτώμενων σε φύλο χαρτί. Ακολούθησε η ανάλυση περιεχομένου όλων των συνεντεύξεων προκειμένου να μετασχηματιστούν ποιοτικά δεδομένα σε ποσοτικά. Ειδικότερα αξιοποιήθηκε η θεματική ή σημασιολογική ανάλυση περιεχομένου όπου ενότητα ανάλυσης αποτέλεσε η σημασία των δηλώσεων. Κατά την εξέταση των ερωτήσεων δημιουργήθηκαν κατηγορίες με τρόπο που

να εξασφαλίζεται η επιστημονικότητα της μεθόδου. Πιο συγκεκριμένα η κατηγοριοποίηση έπρεπε να βασίζεται στην αρχή της αντικειμενικότητας, της εξαντλητικότητας, της καταλληλότητας και του αμοιβαίου αποκλεισμού (Βάμβουκας, 2000: 269-274).

Στο Παράρτημα II δίνονται ενδεικτικά δυο απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις και δυο συνεντεύξεις που λήφθηκαν με τη μορφή ανοικτού ερωτηματολογίου.

5.7.2. Η δοκιμαστική χορήγηση του ερωτηματολογίου

Το διάστημα από Νοέμβριο 2003 έως και Ιανουάριο 2004 αποπειραθήκαμε να συντάξουμε το τελικό ερωτηματολόγιο. Πριν από την επίσημη χορήγηση του ερωτηματολογίου προχωρήσαμε στη δοκιμαστική του επίδοση προκειμένου να ελεγχθεί η δομή του ερωτηματολογίου, η σειρά και η ποιότητα των ερωτήσεων-απαντήσεων. Ο στόχος ήταν να εξασφαλιστούν καλύτερες προϋποθέσεις αξιοπιστίας και εγκυρότητας για το ερευνητικό εργαλείο που θα χορηγούνταν στους διευθυντές. Επειδή ο πληθυσμός αναφοράς της έρευνας είναι περιορισμένος, αποφασίστηκε η μετάβαση του ερευνητή στη Ρόδο και η δοκιμαστική χορήγηση του ερωτηματολογίου σε δείγμα 15 δ/ντών Α΄/θμιας και Β΄/θμιας. Η φάση της δοκιμαστικής χορήγησης δεν ανέδειξε νέα στοιχεία τα οποία έπρεπε να ενσωματωθούν στο τελικό εργαλείο συλλογής δεδομένων ούτε και αξιοσημείωτα προβλήματα στη σύνταξη ερωτήσεων και απαντήσεων.

5.7.3. Παρουσίαση του τελικού ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα περιείχε κατά κύριο λόγο κλειστές ερωτήσεις (βλ. ερωτηματολόγιο στο Παράρτημα Ι). Τα πλεονεκτήματα των κλειστών ερωτήσεων εστιάζονται στην εύκολη κωδικοποίηση, συμπλήρωση και επεξεργασία τους, εξασφαλίζουν την αντικειμενικότητα των πληροφοριών και οδηγούν τον ερωτώμενο να απαντά εντός του εννοιολογικού πλαισίου των ερωτήσεων. Από την άλλη πλευρά μειονέκτημα των κλειστών ερωτήσεων αποτελεί ο περιορισμένος αριθμός των προσφερόμενων απαντήσεων οι οποίες δεν μπορούν να είναι εξαντλητικές σε σχέση με την κάλυψη του θέματος (Παπαναστασίου, 1996:63, Javeau, 1996:97).

Στο ερωτηματολόγιο εντάχθηκαν επίσης και τέσσερις συμπληρωματικές ανοικτές ερωτήσεις αιτιολόγησης απάντησης, έτσι ώστε να δοθεί η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους με στόχο να αναδυθεί στην επιφάνεια το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο βασίζονται (Παπαναστασίου, 1996:62, Κυριαζή, 2000:127), όπως επίσης και να αξιοποιηθούν αυτές οι δηλώσεις προκειμένου να

δημιουργήσουν ένα ερμηνευτικό πλαίσιο κατά την εξαγωγή των συμπερασμάτων (Κυριαζή, 2000:129). Το ερωτηματολόγιο ολοκληρώνεται επίσης με μια ανοικτή ερώτηση, στην οποία ζητείται από τους δ/ντές να εκφράσουν τις παρατηρήσεις τους για το ερωτηματολόγιο και να διατυπώσουν προτάσεις για το θέμα της έρευνας. Γνωρίζουμε, όμως, ότι οι ανοικτές ερωτήσεις δυσκολεύουν τον ερωτώμενο, ενώ δυσκολίες συναντώνται και ως προς την κατηγοριοποίηση των απαντήσεων τους. Επίσης σε ορισμένες περιπτώσεις, οι ανοικτές ερωτήσεις περικλείουν τον κίνδυνο να εγκαταλειφθούν από τα υποκείμενα (Κυριαζή, 2000:127). Τέλος, στις ανοικτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αξιοποιήθηκε, όπως και στις συνεντεύξεις της προέρευνας, η τεχνική της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου προκειμένου να μετασχηματιστούν ποιοτικά δεδομένα σε ποσοτικά.

Σε αρκετές από τις κλειστές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η πεντάβαθμη κλίμακα μέτρησης Likert (Κυριαζή, 2000:70) όπου οι ερωτώμενοι καλούνται να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους για καθεμία από τις δηλώσεις που συγκροτούν την ερώτηση. Η κλίμακα Likert που χρησιμοποιήθηκε στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο στις ερωτήσεις 1, 4, 5, 6, 7, 9, 10,11,12 και είχε ως εξής:

- συμφωνώ απόλυτα, πολύ σημαντικό, πολύ=5
- συμφωνώ αρκετά, αρκετά σημαντικό, αρκετά=4
- ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, μέτριας σημασίας, μέτρια=3
- διαφωνώ αρκετά, λίγο σημαντικό, λίγο=2
- διαφωνώ απόλυτα, καθόλου σημαντικό, καθόλου=1

Ως προς το περιεχόμενο των ερωτήσεων, το ερωτηματολόγιο διαιρείται σε τρεις ενότητες:

- Στην πρώτη ενότητα ζητούνται κάποια από τα προσωπικά στοιχεία των ερωτώμενων: φύλο, νομός, αστικότητα σχολείου, οργανικότητα σχολείου, χρόνια υπηρεσίας, χρόνια υπηρεσίας σε θέση δ/ντή, τίτλοι σπουδών, μεταπτυχιακές σπουδές, μετεκπαίδευση, επιμόρφωση και συμμετοχή σε υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

- Η δεύτερη ενότητα αποτελείται από 8 συνολικά ερωτήσεις (ερωτήσεις 1 έως 8) που αφορούν στο έργο του δ/ντή και τις διαδικασίες επιλογής και αξιολόγησής του. Το πρώτο ερώτημα αφορά στο έργο του δ/ντή και συντίθεται από 45 συνολικά δηλώσεις, σε καθεμία από τις οποίες καλούνται να πάρουν θέση τα υποκείμενα της έρευνας. Το δεύτερο ερώτημα αφορά τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού δ/ντή. Δίνονται 31

χαρακτηριστικά από τα οποία πρέπει να επιλεγούν το πολύ 8. Το τρίτο ερώτημα αφορά στην επιλογή με θητεία ή με μονιμότητα. Το τέταρτο ερώτημα αντιστοιχεί στα κριτήρια επιλογής των δ/ντών. Ζητείται από τα υποκείμενα να τοποθετηθούν με βάση μια κλίμακα απέναντι σε 33 συνολικά κριτήρια επιλογής. Το επόμενο και 5^ο ερώτημα ζητά από τους δ/ντές να πάρουν θέση απέναντι στην αξιολόγησή τους κατά τη διάρκεια άσκησης του έργου τους. Ακολουθεί ένα ερώτημα (6^ο κατά σειρά) που εξετάζει το βαθμό ενημέρωσης των δ/ντών για το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησής τους. Το 7^ο ερώτημα συλλέγει πληροφορίες για τα κριτήρια αξιολόγησης των δ/ντών. Τίθενται σε διαβαθμιστική κλίμακα 13 συνολικά κριτήρια απέναντι στα οποία θα πρέπει να τοποθετηθούν οι δ/ντές. Η ενότητα ολοκληρώνεται με το 8^ο ερώτημα που εξετάζει τους φορείς επιλογής και αξιολόγησης των δ/ντών. Τίθενται προς συζήτηση 12 διαφορετικοί φορείς επιλογής ή αξιολόγησης και ζητείται από τα υποκείμενα με ένα «ναι» ή ένα «όχι» να πάρουν θέση.

- Η τρίτη ενότητα περιλαμβάνει 4 συνολικά ερωτήσεις (9 έως και 12) και αναφέρεται στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και το ρόλο σε αυτήν του δ/ντή της σχολικής μονάδας. Η 9^η ερώτηση αφορά στο βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας των δ/ντών με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και η 10^η το βαθμό ενημέρωσης για το θεσμικό πλαίσιο της αντίστοιχης αξιολόγησης. Η 11^η αφορά το ρόλο του δ/ντή ως αξιολογητή του έργου των εκπαιδευτικών και αναζητεί το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας των δ/ντών σχετικά με την ανάληψη του συγκεκριμένου ρόλου. Η ενότητα κλείνει με την ερώτηση που αφορά στα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από το δ/ντή. Δίνονται 17 συνολικά κριτήρια και καλούνται οι δ/ντές να πάρουν θέση απέναντι σε καθένα από αυτά.

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση του ερωτηματολογίου, αξίζει να επισημάνουμε ακόμη ότι σε όλες εκείνες τις περιπτώσεις κλειστών ερωτήσεων που θεωρήθηκε σκόπιμο, δόθηκε η δυνατότητα στους δ/ντές να σημειώσουν συμπληρωματική απάντηση στην κατηγορία «Κάτι άλλο. Τι;». Πρόκειται για τις ερωτήσεις 1, 2, 4, 7, 8 και 12.

5.8 Πληθυσμός αναφοράς και δείγμα της έρευνας

Ως πληθυσμός αναφοράς της έρευνας ορίστηκε το σύνολο των δ/ντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των αντίστοιχων δημόσιων σχολικών μονάδων της Περιφέρειας Κρήτης. Η έρευνα περιορίστηκε στην περιοχή της Κρήτης για πρακτικούς κυρίως λόγους (εντοπιότητα ερευνητή, χαμηλότερο κόστος της έρευνας,

κ τ λ.). Εξαιρέθηκαν επίσης από τον πληθυσμό αναφοράς λόγω κυρίως των ιδιαιτεροτήτων που παρουσιάζουν τα παρακάτω Γυμνάσια και Λύκεια: Εσπερινά, Δεύτερης Ευκαιρίας, Ειδικής Αγωγής, Πειραματικά, Εκκλησιαστικά, Αθλητικά, Μουσικά, και Τ.Ε.Ε. Αποφασίστηκε, όμως, η έρευνα να πάρει απογραφική μορφή για την Περιφέρεια της Κρήτης και να ερωτηθεί κατά συνέπεια το σύνολο των δ/ντών των δημόσιων Δημοτικών σχολείων, των Γυμνασίων και των Ενιαίων Λυκείων της Κρήτης. Για τον εντοπισμό του αριθμού των σχολικών μονάδων κατά βαθμίδα και νομό συμβουλευτήκαμε τον «Εκπαιδευτικό Χάρτη Κρήτης» για το σχολικό έτος 2003-2004 και τα στοιχεία επικαιροποιήθηκαν με επικοινωνία που είχαμε με τις δ/νσεις Α΄/θμιας και Β΄/θμιας εκπαίδευσης.

Ο πίνακας I και οι γραφικές παραστάσεις I, II & III παρουσιάζουν την κατανομή συχνοτήτων των δ/ντών στον πληθυσμό αναφοράς και το δείγμα της έρευνας κατά νομό και βαθμίδα εκπαίδευσης.

Από τα στοιχεία του πίνακα I διαπιστώνεται ότι το σύνολο των δ/ντών των σχολείων του πληθυσμού της έρευνας στους οποίους και επιδόθηκε το ερωτηματολόγιο είναι 387. Από αυτούς, οι 230 είναι δ/ντές σχολείων Α΄/θμιας και οι υπόλοιποι 157 αντιστοιχούν στη Β΄/θμια εκπαίδευση. Το ενδιαφέρον όμως εστιάζεται, λόγω της πρόθεσης του ερευνητή για απογραφική έρευνα, στην αριθμητική σχέση που συνδέει το δείγμα με τον πληθυσμό αναφοράς και ιδιαίτερα στις «απώλειες» που υπήρξαν κατά την απόπειρα προσέγγισης των υποκειμένων του πληθυσμού ή διαφορετικά ο βαθμός θνησιμότητας του πληθυσμού.

Από τη συγκριτική μελέτη του πληθυσμού αναφοράς με το τελικό ερευνητικό δείγμα, προκύπτει ότι σε σύνολο των 387 δ/ντών σχολείων στους οποίους και διανεμήθηκε το ερωτηματολόγιο, ανταποκρίθηκαν θετικά οι 340, δηλαδή ποσοστό 88% περίπου. Η εκτίμησή μας είναι ότι το ποσοστό ανταπόκρισης είναι ιδιαίτερα ικανοποιητικό και κρίνεται ως ιδιαίτερα υψηλό αν μάλιστα ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι το μεγαλύτερο μέρος των ερωτηματολογίων απεστάλη ταχυδρομικά στα σχολεία.

Για να θεωρηθεί, όμως, ως ικανοποιητική η διαδικασία χορήγησης των ερωτηματολογίων θα πρέπει επίσης τα 47 υποκείμενα που δεν ανταποκρίθηκαν να μην βρίσκονται συγκεντρωμένα ούτε σε κάποια βαθμίδα αλλά ούτε και σε κάποιο συγκεκριμένο νομό. Από τον πίνακα προκύπτει ότι οι αποκλίσεις του δείγματος από τον πληθυσμό αναφοράς δεν αντιστοιχούν σε κάποιο συγκεκριμένο νομό αλλά είναι

ομοιόμορφα διεσπαρμένες με τυχαίο τρόπο και στους τέσσερις νομούς της Κρήτης. Πιο συγκεκριμένα, η ποσοστιαία εκπροσώπηση των δ/ντών του νομού Χανίων στον πληθυσμό αναφοράς είναι 27,6% ενώ στο δείγμα είναι 27,9%, του νομού Ρεθύμνης είναι 14,0% έναντι 13,8%, του νομού Ηρακλείου είναι 45,2% έναντι 45,0% και του νομού Λασιθίου είναι 13,2% έναντι 13,2%. Από τη μελέτη των δεδομένων κατά βαθμίδα εκπαίδευσης, προκύπτει ότι οι απώλειες είναι πάρα πολύ μικρές στην Α΄θμια εκπαίδευση (ανταποκρίθηκε το 94,3% των δ/ντών). Αντίθετα, οι απώλειες κατά τη συλλογή των ερωτηματολογίων είναι περισσότερο αυξημένες στη Β΄θμια εκπαίδευση (ανταποκρίθηκε το 78,3%), χωρίς όμως και πάλι να μπορούν να θεωρηθούν και ως ιδιαίτερα σημαντικές. Από την προσεκτική μελέτη των στοιχείων του πίνακα φαίνεται ότι το πρόβλημα εντοπίζεται κυρίως στους δ/ντές Β΄θμιας του νομού Ηρακλείου όπου, χωρίς να υπάρχει κάποιος συστηματικός λόγος, από 75 συνολικά δ/ντές ανταποκρίθηκαν οι 55. Σε όλες τις υπόλοιπες 7 περιπτώσεις υποπληθυσμών οι απώλειες ήταν ελάχιστες.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω θα μπορούσε να υποστηριχθεί ίσως χωρίς σημαντικό σφάλμα ότι το υποσύνολο των 340 δ/ντών από τους 387 συνολικά δ/ντές της Κρήτης συνιστά ως προς τον τρόπο λήψης του ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα. Μένει, τέλος, να διερευνηθεί αν το μέγεθός του είναι τόσο υψηλό ώστε να περιορίζει σε σημαντικό βαθμό την ύπαρξη των δειγματοληπτικών σφαλμάτων. Από σχετικούς υπολογισμούς που κάναμε για τον προσδιορισμό των σφαλμάτων δειγματοληψίας διαπιστώθηκε ότι τα σφάλματα σε κανένα ερώτημα του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνουν τις 3 εκατοστιαίες μονάδες, τιμή η οποία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως επαρκέστατα ικανοποιητική και να μας οδηγήσει πλέον στο γενικό συμπέρασμα ότι το δείγμα τόσο ως προς το μέγεθος όσο και ως προς τον τρόπο επιλογής του μπορεί να χαρακτηριστεί ως αντιπροσωπευτικό.

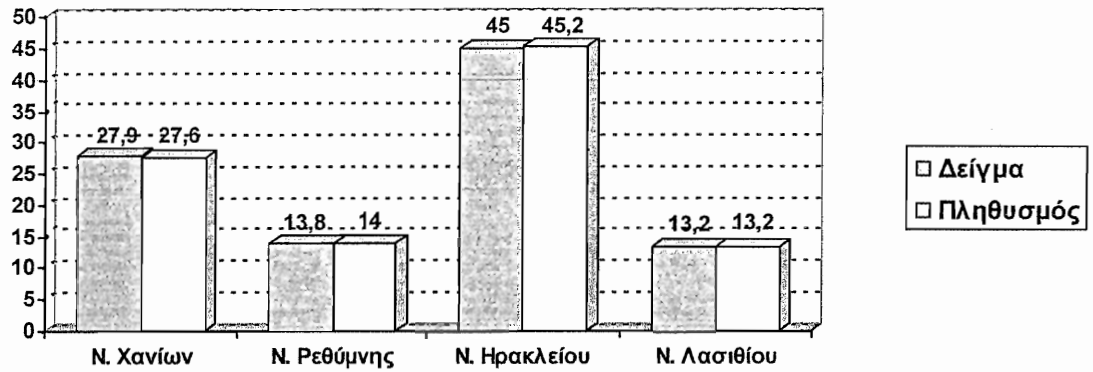
Ολιγοπληθυσμιακή μελέτη των απόψεων Διευθυντών Σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Πίνακας Ι
 Κατανομή συχνοτήτων των δυνάμεων στον πληθυσμίο αναφορές και το δείγμα της έρευνας κατά νομό και βαθμίδα εκπαίδευσης

ΒΑΘΜΙΔΑ	ΝΟΜΟΣ																			
	Χανίων			Ρεθύμνης			Ηρακλείου			Λασιθίου			Σύνολο							
	Πληθυσμ. δειγμ.	N	%	Πληθυσμ. δειγμ.	N	%	Πληθυσμ. δειγμ.	N	%	Πληθυσμ. δειγμ.	N	%	Πληθυσμ. δειγμ.	N	%					
Πρωτοβάθμια	68	31,3	61	28,1	31	14,3	30	13,8	100	46,1	98	45,2	31	14,3	28	12,9	230	100	217	94,3
Δευτεροβάθμια	39	24,8	34	27,6	23	14,6	17	13,8	75	47,8	55	44,7	20	12,7	17	13,8	157	100	123	78,3
Σύνολο	107	27,6	95	27,9	54	14,0	47	13,8	175	45,2	153	45,0	51	13,2	45	13,2	387	100	340	87,8

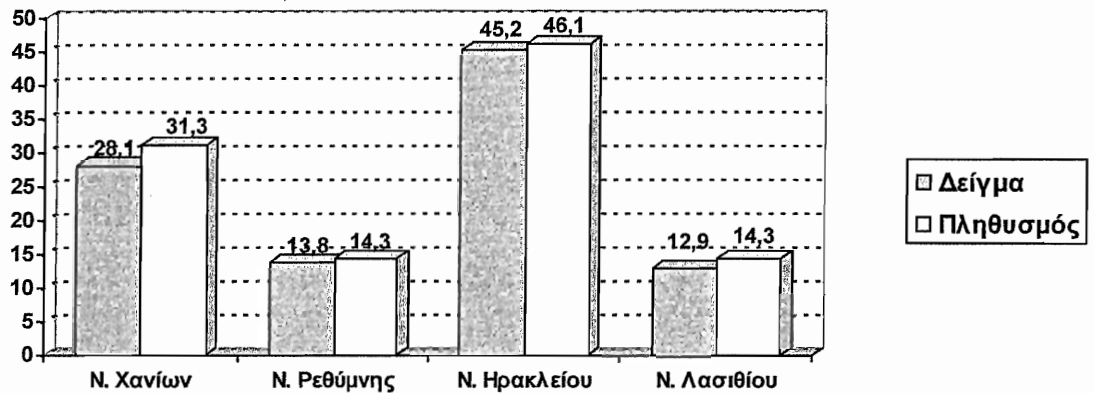
Γραφική Παράσταση I

Κατανομή συχνοτήτων όλων των δ/ντών στον πληθυσμό αναφοράς και το δείγμα της έρευνας κατά νομό



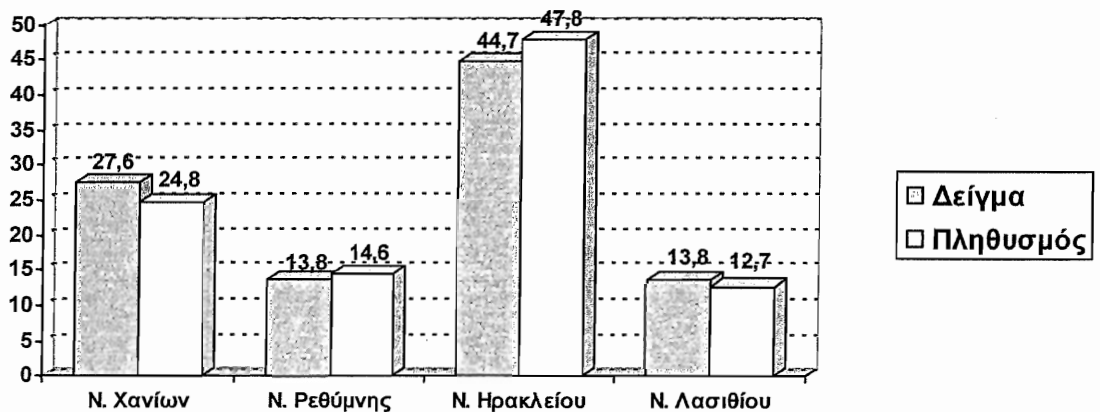
Γραφική Παράσταση II

Κατανομή συχνοτήτων των δ/ντών Α' θμιας στον πληθυσμό αναφοράς και το δείγμα της έρευνας κατά νομό



Γραφική Παράσταση III

Κατανομή συχνοτήτων των δ/ντών Β' θμιας στον πληθυσμό αναφοράς και το δείγμα της έρευνας κατά νομό



5.9 Περιγραφή του τελικού δείγματος

Όπως προαναφέρθηκε, το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 340 συνολικά διευθυντές σχολικών μονάδων. Από αυτούς, οι 217 (ποσοστό 63,8%) είναι διευθυντές σχολείων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι υπόλοιποι 123 (ποσοστό 36,2%) είναι διευθυντές σχολείων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στον πίνακα II δίνεται η κατανομή των δ/ντών του δείγματος κατά βαθμίδα και φύλο. Από τα στοιχεία του πίνακα διαπιστώνεται ότι στη συντριπτική τους πλειονότητα οι δ/ντές των σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι άνδρες (277 συνολικά άνδρες δ/ντές ή ποσοστό 81,5%). Ο αριθμός των γυναικών που είναι δ/ντριες σχολείων είναι μόλις 63 (ή ποσοστό 18,5%).

Πίνακας II

Κατανομή συχνοτήτων των δ/ντών του δείγματος κατά βαθμίδα εκπαίδευσης και φύλο

ΒΑΘΜΙΔΑ	ΦΥΛΟ					
	Άνδρες		Γυναίκες		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%
Πρωτοβάθμια	179	82,5	38	17,5	217	100
Δευτεροβάθμια	98	79,7	25	20,3	123	100
Σύνολο	277	81,5	63	18,5	340	100

Από την αναλυτική εξέταση των στοιχείων του πίνακα II διαπιστώνεται ότι η αναλογία 4 προς 1 μεταξύ ανδρών και γυναικών διατηρείται σταθερή και στις δυο βαθμίδες εκπαίδευσης. Στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σε σύνολο 217 δ/ντών, οι 179 είναι άνδρες (ποσοστό 82,5%) και 38 είναι γυναίκες (ποσοστό 17,5%). Στη Δευτεροβάθμια τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 79,5% έναντι 20,3%.

Στον πίνακα III εμφανίζεται η κατανομή των δ/ντών του δείγματος κατά βαθμίδα και αστικότητα του σχολείου εργασίας.

Πίνακας III

Κατανομή συχνοτήτων των δ/ντών του δείγματος κατά βαθμίδα εκπαίδευσης και αστικότητα σχολείου

ΒΑΘΜΙΔΑ	ΑΣΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ					
	Αστικά		Ημιαστικά -αγροτικά		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%
Πρωτοβάθμια	108	49,8	109	50,2	217	100
Δευτεροβάθμια	58	47,2	65	52,8	123	100
Σύνολο	166	48,8	174	51,2	340	100

Από τα αριθμητικά δεδομένα του παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι οι δ/ντές του δείγματος είναι ισοκατανεμημένοι σε αστικά και ημιαστικά-αγροτικά σχολεία. Μάλιστα, η ισοκατανομή παραμένει και κατά βαθμίδα εκπαίδευσης. Οι 166 από τους 340 δ/ντές εργάζονται σε αστικά σχολεία και οι 174 σε ημιαστικά-αγροτικά σχολεία (48,8% έναντι 51,2%).

Ο πίνακας IV αφορά αποκλειστικά και μόνο τους δ/ντές του δείγματος που εργάζονται σε σχολεία Α΄/θμιας εκπαίδευσης και εμφανίζει την κατανομή συχνοτήτων τους ανάλογα με την οργανικότητα του σχολείου εργασίας. Ο πίνακας V αφορά μόνο τους δ/ντές του δείγματος που εργάζονται στη Β΄/θμια εκπαίδευση και παρουσιάζει την κατανομή των δ/ντών σύμφωνα με τον τύπο του σχολείου εργασίας.

Πίνακας IV

Κατανομή συχνοτήτων των δ/ντών Α΄/θμιας εκπαίδευσης ανάλογα με την οργανικότητα του σχολείου εργασίας

ΜΟΝΟ Α΄/ΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	ΟΡΓΑΝΙΚΟΤΗΤΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ									
	4-6		7-9		10-12		>12		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	91	41,9	25	11,5	77	35,5	24	11,1	217	100

Πίνακας V

Κατανομή συχνοτήτων των δ/ντών Β΄/θμιας εκπαίδευσης ανάλογα με τον τύπο του σχολείου εργασίας

ΜΟΝΟ Β΄/ΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ					
	Γυμνάσιο		Ενιαίο Λύκειο		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
	77	62,6	46	37,4	123	100

Από τα δεδομένα του πίνακα IV προκύπτει ότι 91 δ/ντές (ποσοστό 41,9%) εργάζονται από 4/θέσια έως και 6/θέσια δημοτικά σχολεία, 25 (ποσοστό 11,5%) από 7/θέσια έως και 9/θέσια, 77 (35,5%) από 10/θέσια έως 12/θέσια και τέλος 24 ή 11,1% σε σχολεία με περισσότερες από 12 θέσεις.

Από τα στοιχεία του πίνακα V προκύπτει ότι τα 2/3 των δ/ντών της Β΄/θμιας εκπαίδευσης (77 δ/ντές ή ποσοστό 62,6%) αντιστοιχούν στο Γυμνάσιο και το υπόλοιπο 1/3 στο Ενιαίο Λύκειο (46 δ/ντές ή ποσοστό 37,4%).

Στον πίνακα VI εμφανίζεται η κατανομή των δ/ντών του δείγματος κατά βαθμίδα εκπαίδευσης και χρόνια υπηρεσίας. Από τα στοιχεία του πίνακα διαπιστώνεται ότι 4 δ/ντές

(1,2%) διαθέτουν λιγότερα από 11 χρόνια υπηρεσίας, 5 δ/ντές (1,5%) έχουν από 11-15 χρόνια, 34 δ/ντές (10,0%) από 16-20 χρόνια και 49 δ/ντές (14,4%) από 21-25 χρόνια. Διαπιστώνεται δηλαδή ότι μόλις το 12,7% των δ/ντών του δείγματος θέλει λιγότερο από 10 χρόνια για να συνταξιοδοτηθεί. Αντίθετα, υψηλότερες συγκεντρώσεις δ/ντών εμφανίζουν οι δυο τελευταίες κατηγορίες 26-30 χρόνια (138 υποκείμενα ή ποσοστό 40,6%) και περισσότερα από 30 χρόνια (110 υποκείμενα ή ποσοστό 32,4%).

Πίνακας VI

Κατανομή συχνοτήτων των δ/ντών του δείγματος κατά βαθμίδα εκπαίδευσης και χρόνια υπηρεσίας

ΒΑΘΜΙΔΑ	ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ												Σύνολο	
	<11		11-15		16-20		21-25		26-30		>30			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Πρωτοβάθμια	1	0,5	3	1,4	26	12,0	35	16,1	88	40,6	64	29,5	217	100
Δευτεροβάθμια	3	2,4	2	1,6	8	6,5	14	11,4	50	40,7	46	37,4	123	100
Σύνολο	4	1,2	5	1,5	34	10,0	49	14,4	138	40,6	110	32,4	340	100

Από την αναλυτική μελέτη των στοιχείων του πίνακα VI, προκύπτει εύκολα ότι η εικόνα που παρουσιάζεται στο σύνολο των δ/ντών διατηρείται σε γενικές γραμμές η ίδια στην περίπτωση που γίνει απόπειρα σύγκρισης της Πρωτοβάθμιας με τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Διαπιστώνεται π.χ. ότι το ποσοστό των δ/ντών της Πρωτοβάθμιας με λιγότερα από 25 έτη υπηρεσίας είναι ελάχιστα υψηλότερο από το αντίστοιχο ποσοστό της Δευτεροβάθμιας (13,9% έναντι 10,5%). Παρόμοια είναι και η εικόνα για τις υπόλοιπες κατηγορίες. Θα μπορούσαμε μόνο να ισχυριστούμε ότι από την εξέταση του ύψους των ποσοστών διαφαίνεται μια πολύ μικρή μόνο υπεροχή των δ/ντών της Πρωτοβάθμιας έναντι της Δευτεροβάθμιας ως προς τα χρόνια υπηρεσίας, με τους πρώτους να εμφανίζονται ελαφρώς νεότεροι σε σχέση με τους δεύτερους.

Στον πίνακα VII συμπληρώνεται η προηγούμενη εικόνα, με την αντίστοιχη εξέταση των δ/ντών ως προς τα χρόνια υπηρεσίας τους σε θέση διευθυντή σχολικής μονάδας.

Πίνακας VII

Κατανομή συχνοτήτων των δ/ντών του δείγματος κατά βαθμίδα εκπαίδευσης και χρόνια υπηρεσίας ως δ/ντές

ΒΑΘΜΙΔΑ	ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ										Σύνολο	
	1-2		3-4		5-8		9-12		>12			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Πρωτοβάθμια	48	22,3	47	21,9	58	27,0	25	11,6	37	17,2	215	100
Δευτεροβάθμια	22	17,9	24	19,5	22	17,9	25	20,3	30	24,4	123	100
Σύνολο	70	20,7	71	21,0	80	23,7	50	14,8	67	19,8	338	100

Από την εξέταση των στοιχείων του πίνακα προκύπτει ότι 70 δ/ντές (ποσοστό 20,7%) έχουν ελάχιστη θητεία σε θέση δ/ντή (μόλις από 1-2 χρόνια), 71 δ/ντές (ποσοστό 21%) δήλωσαν 3-4 χρόνια υπηρεσίας, 80 (ποσοστό 23,7%) από 5-8 χρόνια, 50 (ποσοστό 14,8%) από 9-12 χρόνια και τέλος οι υπόλοιποι 67 δ/ντές (ή ποσοστό 19,8%) σημείωσαν περισσότερα από 12 χρόνια θητείας στη συγκεκριμένη θέση. Από την παράθεση των ποσοστών συνάγεται ότι τα 2/5 των υποκειμένων του δείγματος διευθύνουν σχολικές μονάδες λιγότερο από 5 έτη, στοιχείο που αν συνδυαστεί με τον ιδιαίτερα αυξημένο αριθμό των ετών που φαίνεται να έχουν υπηρετήσει στην εκπαίδευση, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η συντριπτική πλειονότητα των δ/ντών καταλαμβάνουν τη συγκεκριμένη θέση λίγο πριν από τη λήξη της θητείας τους και αφού προηγουμένως υπηρέτησαν επί μακρόν ως εκπαιδευτικοί. Από τη συγκριτική μελέτη των ποσοστών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συμπεραίνεται σε γενικές γραμμές ότι οι δ/ντές της Δευτεροβάθμιας φαίνεται να έχουν περισσότερη γενικά εμπειρία της συγκεκριμένης θέσης έναντι των συναδέλφων τους της Πρωτοβάθμιας, εφόσον το 44,7% των δ/ντών της Δευτεροβάθμιας έχουν από 9 χρόνια υπηρεσίας και άνω, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στην Πρωτοβάθμια είναι μόλις 28,8%.

Ο πίνακας VIII αφορά μόνο τους δ/ντές της Α΄/θμιας και παρουσιάζει τους τίτλους σπουδών που κατέχουν οι δ/ντές του δείγματος. Ο πίνακας IX αντιστοιχεί μόνο στους δ/ντες της Β΄/θμιας και διερευνά τυχόν άλλα πτυχία των δ/ντών εκτός από το βασικό τους πτυχίο.

Πίνακας VIII

Κατανομή συχνοτήτων των δ/ντών Α΄/θμιας εκπαίδευσης ανάλογα με τους τίτλους σπουδών που κατέχουν

MONO Α΄/ΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	ΤΙΤΛΟΙ ΣΠΟΥΔΩΝ					
	Παιδαγωγική ακαδημία		Παιδαγωγικό Τμήμα		Άλλο πτυχίο	
	N	%	N	%	N	%
	217	100	87	40,1	25	11,5

Πίνακας IX

Κατανομή συχνοτήτων των δ/ντών Β΄/θμιας εκπαίδευσης ανάλογα με το αν κατέχουν τίτλους σπουδών εκτός του βασικού τους πτυχίου

MONO Β΄/ΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	ΤΙΤΛΟΙ ΣΠΟΥΔΩΝ					
	Ναι		Όχι		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%
	20	16,3	103	83,7	123	100

Από τα δεδομένα του πίνακα VIII προκύπτει ότι όλοι ανεξαιρέτως οι δ/ντές Α΄θμιας που περιέχονται στο δείγμα έχουν πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας, στοιχείο που επιβεβαιώνει ισχυρισμούς που διατυπώθηκαν πιο πάνω αναφορικά με τα χρόνια υπηρεσίας των δ/ντών. Κανένας απολύτως δ/ντής Α΄θμιας δε φαίνεται να ανήκει σε εκείνους που αποφοίτησαν πρώτοι τα τέλη της δεκαετίας του '80 από τα νεοσύστατα Παιδαγωγικά Τμήματα. Από τα δεδομένα όμως του πίνακα προκύπτει ότι 87 δ/ντές (ποσοστό 40,1%) φρόντισαν κατά τη διάρκεια της θητείας τους ως εκπαιδευτικοί μέσα από το Πρόγραμμα Εξομοίωσης ή με κατατακτήριες εξετάσεις να αποκτήσουν πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος. Τέλος, 25 δ/ντές (ποσοστό 11,5%) κατέχουν εκτός από το βασικό τους πτυχίο και κάποιο άλλο τίτλο σπουδών.

Στη Β΄θμια εκπαίδευση, όπως προκύπτει από τον πίνακα IX, 20 δ/ντές (ποσοστό 16,3% έχουν κάποιο άλλο τίτλο σπουδών εκτός του αρχικού τους τίτλου.

Στον πίνακα X δίνεται η κατανομή απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων των δ/ντών της Β΄θμιας κατά ειδικότητα.

Από τα στοιχεία του πίνακα X διαπιστώνεται ότι η πολυπληθέστερη ειδικότητα είναι αυτή των Φιλολόγων (49 δ/ντές ή ποσοστό 40,2%). Ακολουθούν αυτοί που διδάσκουν τεχνικά ή μουσική (30 δ/ντές ή ποσοστό 24,6%) και οι των Φυσικών Επιστημών (21 ή ποσοστό 17,2%). Οι υπόλοιπες ειδικότητες καταλαμβάνουν πολύ μικρότερα ποσοστά: οι Θεολόγοι και αυτοί που διδάσκουν ξένες γλώσσες από 6,6%, οι Κοινωνιολόγοι 2,5%, οι Μαθηματικοί 1,6% και τέλος η ειδικότητα της φυσικής αγωγής με 0,8%.

Πίνακας X

Κατανομή συχνοτήτων των δ/ντών Β΄θμιας εκπαίδευσης ανάλογα με την ειδικότητά τους

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ	N	%
Φιλολόγοι	49	40,2
Κοινωνιολόγοι	3	2,5
Θεολόγοι	8	6,6
Φυσικών επιστημών	21	17,2
Φυσικής αγωγής	1	0,8
Τεχνικών – Μουσικής	30	24,6
Μαθηματικοί	2	1,6
Ξένων γλωσσών	8	6,6
Σύνολο	122	100
Δεν απάντησαν	1	0,8

Στον πίνακα ΧΙ παρουσιάζεται η κατανομή των δ/ντών Α΄/θμιας και Β΄/θμιας εκπαίδευσης, ανάλογα με το αν κατέχουν ή όχι τίτλο μεταπτυχιακών σπουδών, ενώ στον πίνακα ΧΙΙ η κατανομή τους ανάλογα με το συγκεκριμένο τίτλο που κατέχουν.

Από τα στοιχεία του πίνακα ΧΙ διαπιστώνεται ότι μόλις 15 στους 340 συνολικά δ/ντές του δείγματος (ποσοστό 4,4%) κατέχει κάποιο τίτλο μεταπτυχιακών σπουδών πρώτου ή δευτέρου κύκλου. Μάλιστα, δεν φαίνεται να διαφοροποιούνται σε σημαντικό βαθμό οι δ/ντές των δυο βαθμίδων (9 δ/ντές Α΄/θμιας ή ποσοστό 4,1% έναντι 6 δ/ντών Β΄/θμιας ή ποσοστό 4,9%). Μάλιστα, από τα στοιχεία του πίνακα ΧΙΙ διαπιστώνεται ότι από τους 9 δ/ντές Πρωτοβάθμιας οι 2 έχουν διδακτορικό δίπλωμα και οι 6 master, ενώ στ Δευτεροβάθμια κανένας απολύτως δ/ντής σχολικής μονάδας από τους 123 που ρωτήθηκαν δε δήλωσε ότι κατέχει διδακτορικό δίπλωμα.

Πίνακας ΧΙ

Κατανομή συχνοτήτων των δ/ντών του δείγματος κατά βαθμίδα εκπαίδευσης και κατοχή ή μη τίτλου μεταπτυχιακών σπουδών

ΒΑΘΜΙΔΑ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ					
	Ναι		Όχι		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%
Πρωτοβάθμια	9	4,1	208	95,9	217	100,0
Δευτεροβάθμια	6	4,9	117	95,1	123	100,0
Σύνολο	15	4,4	325	95,6	340	100,0

Πίνακας ΧΙΙ

Κατανομή συχνοτήτων των δ/ντών του δείγματος κατά βαθμίδα εκπαίδευσης και κατοχή διαφόρων τίτλων μεταπτυχιακών σπουδών

ΤΙΤΛΟΙ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ	ΒΑΘΜΙΔΑ			
	Πρωτοβάθμια		Δευτεροβάθμια	
	N	%	N	%
Μεταπτυχιακό δίπλωμα master	6	2,8	1	0,8
Διδακτορικό δίπλωμα	2	0,9	0	0,0
Άλλο	1	0,5	5	4,1

Στον πίνακα ΧΙΙΙ δίνεται η κατανομή των δ/ντών Α΄/θμιας και Β΄/θμιας εκπαίδευσης, ανάλογα με το αν έχουν συμμετάσχει στο παρελθόν σε επιμορφωτικά προγράμματα, ενώ στον πίνακα ΧΙΥ παρουσιάζεται η κατανομή τους ανάλογα με το είδος του συγκεκριμένου προγράμματος επιμόρφωσης που έχουν παρακολουθήσει.

Πίνακας XIII

Κατανομή συχνοτήτων των δ/ντών του δείγματος κατά βαθμίδα εκπαίδευσης και συμμετοχή ή μη σε επιμορφωτικά προγράμματα

ΒΑΘΜΙΔΑ	ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ					
	Ναι		Όχι		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%
Πρωτοβάθμια	179	82,5	38	17,5	217	100,0
Δευτεροβάθμια	103	83,7	20	16,3	123	100,0
Σύνολο	282	82,9	58	17,1	340	100,0

Πίνακας XIV

Κατανομή συχνοτήτων των δ/ντών του δείγματος κατά βαθμίδα εκπαίδευσης και συμμετοχή σε διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα

ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ	ΒΑΘΜΙΔΑ			
	Πρωτοβάθμια		Δευτεροβάθμια	
	N	%	N	%
ΠΕΚ τρίμηνης διάρκειας	122	68,2	38	36,9
ΠΕΚ εξάμηνης διάρκειας	7	3,9	7	6,8
Νέες τεχνολογίες	117	65,4	71	68,9
Διοίκηση της εκπαίδευσης	40	22,3	38	36,9
Άλλη	17	9,5	15	14,6

Από τον πίνακα XIII προκύπτει, όπως άλλωστε ήταν και αναμενόμενο, ότι η συντριπτική πλειονότητα των δ/ντών του δείγματος έχει παρακολουθήσει ένα ή περισσότερα προγράμματα επιμόρφωσης, βραχείας ή μακράς διάρκειας (282 υποκείμενα ή ποσοστό 82,9%. Εντύπωση βέβαια προκαλεί και το γεγονός ότι 58 δ/ντές (ποσοστό 17,1%) κατέχουν τη συγκεκριμένη θέση χωρίς να έχουν επιμορφωθεί έστω και μια φορά μέχρι σήμερα σε κάποιο αντικείμενο. Από τη συγκριτική παράθεση των ποσοστών Α΄/θμιας και Β΄/θμιας εκπαίδευσης διαπιστώνεται ότι αυτά βρίσκονται στο ίδιο ακριβώς ύψος και στις δυο βαθμίδες εκπαίδευσης (82,5% των δ/ντών της Α΄/θμιας δήλωσαν ότι έχουν επιμορφωθεί έναντι 83,7% της Β΄/θμιας.

Από την εξέταση του είδους της επιμόρφωσης, διαπιστώνεται με βάση τα στοιχεία του πίνακα XIV ότι οι δ/ντές των δυο βαθμίδων κατέχουν το ίδιο περίπου ποσοστό προσέλευσης σε επιμορφώσεις που αφορούν τις νέες τεχνολογίες (65,4% έναντι 68,9%). Οι εκπαιδευτικοί της Α΄/θμιας φαίνεται να υπερτερούν έναντι των συναδέλφων τους από τη Β΄/θμια στα ΠΕΚ τρίμηνης διάρκειας (68,2% έναντι 36,9%), ενώ η εικόνα αντιστρέφεται σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης (22,3% έναντι 36,9%).

Στον πίνακα XV δίνεται η κατανομή των δ/ντών του δείγματος κατά βαθμίδα και ανάλογα με το αν έχουν συμμετάσχει ή όχι σε πρόγραμμα μετεκπαίδευσης. Στους πίνακες

XVI και XVII εμφανίζεται το είδος της μετεκπαίδευσης, ξεχωριστά για Α΄/θμια και Β΄/θμια εκπαίδευση.

Πίνακας XV

Κατανομή συχνοτήτων των δ/ντών του δείγματος κατά βαθμίδα εκπαίδευσης και συμμετοχή ή μη σε προγράμματα μετεκπαίδευσης

ΒΑΘΜΙΔΑ	ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ					
	Ναι		Όχι		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%
Πρωτοβάθμια	77	35,5	140	64,5	217	100,0
Δευτεροβάθμια	54	43,9	69	56,1	123	100,0
Σύνολο	131	38,5	209	61,5	340	100,0

Πίνακας XVI

Κατανομή συχνοτήτων των δ/ντών της Α΄/θμιας που δήλωσαν ότι έχουν μετεκπαιδευτεί, σε καθένα από τα είδη μετεκπαίδευσης

Α΄/ΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΕΙΔΗ ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ											
ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ						ΣΕΛΛΕ					
Ναι		Όχι		Σύνολο		Ναι		Όχι		Σύνολο	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
39	50,6	38	49,4	77	100	41	53,2	36	46,8	77	100

Πίνακας XVII

Κατανομή συχνοτήτων των δ/ντών της Β΄/θμιας που δήλωσαν ότι έχουν μετεκπαιδευτεί, σε καθένα από τα είδη μετεκπαίδευσης

Β΄/ΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΕΙΔΗ ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ											
ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ ΜΕΣΗΣ						ΣΕΛΜΕ					
Ναι		Όχι		Σύνολο		Ναι		Όχι		Σύνολο	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
4	7,4	50	92,6	54	100	51	94,4	3	5,6	54	100

Από τα στατιστικά στοιχεία που περιέχονται στον πίνακα XV, διαπιστώνεται ότι 77 από τους 217 δ/ντές Α΄/θμιας έχουν μετεκπαιδευτεί (ποσοστό 35,5%), ενώ παρόμοια είναι η εικόνα και για τη Β΄/θμια εκπαίδευση εφόσον 54 από τους 123 δ/ντές έχουν μετεκπαιδευτεί (ή ποσοστό 43,9%).

Όσον αφορά το είδος της μετεκπαίδευσης για εκείνους που έχουν μετεκπαιδευτεί, από τα στοιχεία του πίνακα XVI προκύπτει για την Α΄/θμια ότι το 50,6% των δ/ντών δήλωσαν Διδασκαλείο Δ.Ε. και το 53,2% ΣΕΛΛΕ.

Από τα στοιχεία του πίνακα XVII προκύπτει για τη Β΄/θμια ότι η συντριπτική πλειονότητα των δ/ντών της Β΄/θμιας που δήλωσε ότι έχει μετεκπαιδευτεί σημειώνει τη ΣΕΛΜΕ (94,4%), ενώ πολύ λίγοι δήλωσαν το Διδασκαλείο Μέσης (7,4%).

Στον πίνακα XVIII εμφανίζεται η κατανομή των δ/ντών του δείγματος κατά βαθμίδα εκπαίδευσης και με βάση την υλοποίηση ή μη εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο σχολείο που εργάζονται.

Πίνακας XVIII

Κατανομή συχνοτήτων των δ/ντών του δείγματος κατά βαθμίδα εκπαίδευσης και υλοποίηση ή μη εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο σχολείο τους

ΒΑΘΜΙΔΑ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ					
	Ναι		Όχι		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%
Πρωτοβάθμια	214	98,6	3	1,4	217	100,0
Δευτεροβάθμια	119	96,7	4	3,3	123	100,0
Σύνολο	333	97,9	7	2,1	340	100,0

Από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι όλοι οι δ/ντές ανεξάρτητα από τη βαθμίδα προέλευσής τους δηλώνουν ότι υλοποιούνται εκπαιδευτικά προγράμματα στο σχολείο τους αυτή τη χρονιά (214/217 δ/ντές Α΄θμιας ή ποσοστό 98,5% έναντι 119/123 δ/ντών Β΄θμιας ή ποσοστό 96,7%). Κατά συνέπεια το ενδιαφέρον μεταφέρεται στη συνέχεια στο είδος των προγραμμάτων που πραγματοποιούνται στην Α΄θμια και Β΄θμια εκπαίδευση.

Στον πίνακα XIX παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των δ/ντών της Α΄θμιας και στον πίνακα XX η αντίστοιχη της Β΄θμιας σε καθένα από τα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Πίνακας XIX

Κατανομή συχνοτήτων των δ/ντών της Α΄θμιας σε καθένα από τα εκπαιδευτικά προγράμματα

Εκπαιδευτικά Προγράμματα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση						
ΟΝΟΜΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	Ναι		Όχι		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%
Ολοήμερο σχολείο	194	90,7	20	9,3	214	100
Ολυμπιακή παιδεία	190	88,8	24	11,2	214	100
Ενισχυτική διδασκαλία	97	45,3	117	54,7	214	100
Ευέλικτη ζώνη	89	41,6	125	58,4	214	100
Αγωγή υγείας	79	36,9	135	63,1	214	100
Περιβαλλοντική εκπαίδευση	77	36,0	137	64,0	214	100
Τάξεις υποδοχής	42	19,6	172	80,4	214	100
Πρόγραμμα «ΜΕΛΙΝΑ»	22	10,3	192	89,7	214	100
COMENIUS	14	6,5	200	93,5	214	100
LINGUA	0	0,0	214	100,0	214	100
MINERVA	0	0,0	214	100,0	214	100
Άλλο	24	11,2	190	88,8	214	100

Πίνακας XX

Κατανομή συχνοτήτων των δ/ντών της Β' /θμιας σε καθένα από τα εκπαιδευτικά προγράμματα

Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση						
ΟΝΟΜΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	Ναι		Όχι		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%
Ολυμπιακή παιδεία	93	78,2	26	21,8	119	100
Ενισχυτική διδασκαλία	73	61,3	46	38,7	119	100
Περιβαλλοντική εκπαίδευση	64	53,8	55	46,2	119	100
Αγωγή υγείας	62	52,1	57	47,9	119	100
Πρόσθετη διδακτική στήριξη	35	29,4	84	70,6	119	100
COMENIUS	23	19,3	96	80,7	119	100
Ευέλικτη ζώνη	18	15,1	101	82,1	119	100
Τμήματα ένταξης	9	7,6	110	92,4	119	100
LINGUA	2	1,7	117	98,3	119	100
ERASMUS	0	0,0	0	0,0	119	100
Άλλο	25	21,0	94	79,0	119	100

Από τα στοιχεία του πίνακα XIX προκύπτει ότι πρώτα στην ιεράρχηση είναι το Ολοήμερο δημοτικό σχολείο και η Ολυμπιακή Παιδεία που φαίνεται να υλοποιούνται σε όλα σχεδόν τα δημοτικά σχολεία (90,7% και 88,8% αντίστοιχα). Ακολουθούν, με μεγάλη όμως διαφορά στην ποσόστωση, η ενισχυτική διδασκαλία και η Ευέλικτη Ζώνη (45,3% και 41,6% αντίστοιχα). Στη συνέχεια βρίσκονται η Αγωγή Υγείας, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και οι τάξεις υποδοχής (36,9%, 36,0% και 19,6% αντίστοιχα). Τέλος με πολύ μικρά ποσοστά ακολουθούν τα υπόλοιπα εκπαιδευτικά προγράμματα: ΜΕΛΙΝΑ, COMENIUS, ενώ δεν εντοπίστηκε συμμετοχή σε LINGUA και MINERVA.

Από τα στοιχεία του πίνακα XX προκύπτει ότι για τη Β' /θμια εκπαίδευση, πρώτα στην ιεράρχηση είναι η Ολυμπιακή Παιδεία και η ενισχυτική διδασκαλία που φαίνεται να υλοποιούνται στην πλειονότητα των σχολείων της Β' /θμιας (78,2% και 61,3% αντίστοιχα). Ακολουθούν η Περιβαλλοντική εκπαίδευση και η Αγωγή Υγείας (53,8% και 52,1% αντίστοιχα). Στη συνέχεια, με σαφώς χαμηλότερα ποσοστά βρίσκονται η πρόσθετη διδακτική στήριξη, το COMENIUS, η Ευέλικτη ζώνη, τα Τμήματα ένταξης και το LINGUA (29,4%, 19,3%, 15,1%, 7,6% και 1,7% αντίστοιχα). Τέλος, δεν εντοπίστηκε συμμετοχή σε ERASMUS.

5.10 Διαδικασία χορήγησης των ερωτηματολογίων

Η χορήγηση των ερωτηματολογίων στα υποκείμενα της έρευνας έγινε κατά το χρονικό διάστημα από το Μάρτιο έως και το Μάιο του 2004. Ένα μέρος των ερωτηματολογίων (περίπου 120) επιδόθηκαν από τον ίδιο τον ερευνητή σε δ/ντές σχολείων του νομού Ηρακλείου.

Τα υπόλοιπα 267 ερωτηματολόγια απεστάλησαν ταχυδρομικά. Για να περιοριστεί η μη ανταπόκριση των δ/ντών στη συμπλήρωση του μέσου συλλογής δεδομένων, λήφθηκαν οι παρακάτω μεθοδολογικές προφυλάξεις:

α) Κατά τη διαδικασία εκπόνησης του ερωτηματολογίου δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην αισθητική του ερωτηματολογίου και στα ερωτήματά του ώστε να μην περιέχουν ασαφείς ή μη κατανοητές εκφράσεις, εφόσον δεν υπήρχε η φυσική παρουσία του ερευνητή.

β) Το ερωτηματολόγιο περιείχε εισαγωγικό σημείωμα στο οποίο εμφανιζόταν η ταυτότητα του ερευνητή, παρουσιαζόταν με συνοπτικό τρόπο ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας και παράκληση για τη συμπλήρωσή του.

γ) Ο φάκελος αποστολής, εκτός του ερωτηματολογίου περιείχε και ξεχωριστή συνοδευτική επιστολή με ευχαριστίες για τη συμπλήρωσή του αλλά και χρονικό όριο εντός του οποίου θα έπρεπε να επιστραφεί το συμπληρωμένο ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα Α).

δ) Ο φάκελος αποστολής περιείχε απαντητικό φάκελο με αναγραμμένα τα στοιχεία του παραλήπτη-ερευνητή και προπληρωμένο το ταχυδρομικό τέλος.

ε) Της ταχυδρομικής αποστολής των ερωτηματολογίων στους δ/ντές προηγήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία ή επικοινωνία με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, με στόχο την ψυχολογική προετοιμασία των υποκειμένων της έρευνας για την άφιξη των ερωτηματολογίων.

Ολοκληρώνοντας, θα μπορούσαμε επιγραμματικά να ισχυριστούμε ότι ούτε κατά την προσωπική χορήγηση ούτε κατά την ταχυδρομική αποστολή και λήψη προέκυψε κάποιο άξιο λόγου πρόβλημα.

5.11 Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Μετά τη συγκέντρωση των απαντημένων ερωτηματολογίων από τους διευθυντές του δείγματος, προχωρήσαμε στην ανάλυση περιεχομένου και την κατηγοριοποίηση των απαντήσεων σε καθεμία από τις ανοικτές ερωτήσεις του μέσου συλλογής δεδομένων της έρευνας. Ακολούθησε η κωδικοποίηση των απαντήσεων των υποκειμένων σε όλες τις ερωτήσεις –ανοικτές και κλειστές- και στη συνέχεια εισήχθησαν τα ερευνητικά δεδομένα σε Η/Υ με τη

βοήθεια του προγράμματος εισαγωγής Dbase. Η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων διενεργήθηκε με το στατιστικό πακέτο S.P.S.S.

Οι ερευνητικές μεταβλητές, ανάλογα με την κλίμακα μέτρησής τους, δηλαδή το είδος των τιμών που λαμβάνουν, ταξινομήθηκαν στις βασικές κατηγορίες των κατηγορικών και ποσοτικών μεταβλητών¹, ενώ συνυφασμένες με τον τρόπο χειρισμού του εξεταζόμενου προβλήματος κατανεμήθηκαν σε ανεξάρτητες και εξαρτημένες².

Σε επίπεδο περιγραφικής στατιστικής, δίνονται μονομεταβλητοί και διμεταβλητοί πίνακες κατανομής συχνοτήτων για την περίπτωση των κατηγορικών μεταβλητών (π.χ. «Κατανομή των απαντήσεων των δ/ντών για τους φορείς που πρέπει να συμμετέχουν στην επιλογή και την αξιολόγησή τους» ή «Κατανομές των απαντήσεων δ/ντών Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης σε καθένα από τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού δ/ντή»), ενώ στην περίπτωση των ποσοτικών μεταβλητών για να σχηματιστεί και μια συνοπτική αλλά και εύχρηστη εικόνα δίνεται συμπληρωματικά ο μέσος όρος ως μέτρο κεντρικής τάσης και η τυπική απόκλιση ως μέτρο διασποράς των τιμών (π.χ. «Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των δ/ντών σε καθμία από τις δηλώσεις που αφορούν τα κριτήρια επιλογής των διευθυντών σχολείων» ή «Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων δ/ντών Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης σε καθένα από τα κριτήρια που αφορούν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους δ/ντές»)

Σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής, προκειμένου να ελεγχθεί η ύπαρξη συνάφειας ανάμεσα σε δυο κατηγορικές μεταβλητές (π.χ. συνάφεια της μεταβλητής «Βαθμίδα εκπαίδευσης

¹ Όλα τα ερωτήματα που ήταν διατυπωμένα σε πεντάβαθμη διαβαθμιστική κλίμακα Likert (αφού βέβαια προηγουμένως εξαιρέθηκε η 6^η και μη διαβαθμίσιμη κατηγορία απάντησης «δεν έχω γνώμη») αντιμετωπίστηκαν ως ποσοτικές μεταβλητές.

² Η ταξινόμηση των μεταβλητών σε ανεξάρτητες και εξαρτημένες, μπορεί να κριθεί απολύτως αναγκαία τόσο σε επίπεδο εφαρμογής κάποιων στατιστικών κριτηρίων (t-test για ανεξάρτητα δείγματα, one-way Anova), όσο και σε λειτουργικό επίπεδο υπό την ευρύτερη έποψη μιας επικοινωνίας των αποτελεσμάτων (χ^2). Συνιστά, ωστόσο, "αυθαιρεσία" στο μέτρο που αυτή η διαφοροποίηση αποσυνδέεται από το περιεχόμενο του συγκεκριμένου ερευνητικού προβλήματος αλλά και τις περιοχές στατιστικής ανάλυσης μέσα από τις οποίες το αντιμετωπίζουμε. Ως εκ τούτου, η σύνδεση της προαναφερθείσας ταξινόμησης με τη χρήση όρων όπως: αιτιώδης σχέση, αίτιο-αποτέλεσμα, καθώς και η όποια άλλη συναφής ορολογία, ιδιαίτερα για το πολυδύναμο των χώρων στις Κοινωνικές Επιστήμες και τις Επιστήμες της Αγωγής, είναι άκρως περιοριστική αλλά και συνάμα παραπλανητική ως προς τον ερμηνευτικό φακό των αποτελεσμάτων.

Με το παραπάνω σκεπτικό, στην περίπτωση της δικής μας έρευνας, ως ανεξάρτητη μεταβλητή x θεωρήθηκε αυτή που λειτούργησε ως κριτήριο και που «λογικά» επηρεάζει ή ασκεί κάποια επίδραση πάνω στη διαμόρφωση των τιμών μιας άλλης μεταβλητής Ψ , της εξαρτημένης.

{Α΄/θμια / Β΄/θμια}» με καθεμία από τις μεταβλητές «Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού δ/ντή»), εφαρμόστηκε το στατιστικό κριτήριο χ^2 .

Για τον έλεγχο της σχέσης ανάμεσα σε μια κατηγορική ανεξάρτητη μεταβλητή με δυο κατηγορίες και μια ποσοτική (π.χ. σχέση της μεταβλητής «Βαθμίδα εκπαίδευσης {Α΄/θμια / Β΄/θμια}» με τη μεταβλητή «Βαθμός συμφωνίας των δ/ντών ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους δ/ντές των σχολείων»), εφαρμόστηκε το t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Αν ο έλεγχος της ομοιογένειας των διασπορών της ποσοτικής μεταβλητής (που πραγματοποιήθηκε με το Levene's test) έδειχνε ανομοιογένεια των τυπικών αποκλίσεων, τότε καταφεύγαμε σε προσαρμοσμένη τιμή του t-test για άνισες διασπορές⁴.

Αξίζει, τέλος, να προστεθεί, ότι για όλες τις περιπτώσεις στατιστικού ελέγχου, ως ελάχιστο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας υιοθετήθηκε το $p=,05$. Προτιμήθηκε, μάλιστα, στις περιπτώσεις όπου εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, να αναγράφεται στους σχετικούς πίνακες το επίπεδο σημαντικότητας με έντονους χαρακτήρες και με την ακριβή του τιμή.

³ Βλ. σχετικά: Καραγιώργος, Δ., 2001, 358-371, Τσάντας, Χ., Μουσιάδης, Χ., Μπαγιάτης, Ν., Χατζηπαντελής, Θ., 1999, 3_173-185, Goodwin, J., 1995, 409-412, Grimm, L., 1993, 429-447.

⁴ Βλ. σχετικά: Γναρδέλλης, Χ., 2003, 248-252, Καραγιώργος, Δ., 2001, 348-352, Τσάντας, Χ., Μουσιάδης, Χ., Μπαγιάτης, Ν., Χατζηπαντελής, Θ., 1999, 3_137-146, Goodwin, J., 1995, 412-414, Grimm, L., 1993, 167-188, Καλαματιανού, Α., 1992, 582-586.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται με αναλυτικό τρόπο τα περιγραφικά αποτελέσματα της έρευνας. Η σειρά παρουσίασης θα είναι αντίστοιχη με τη σειρά που εμφανίστηκαν τα ερωτήματα στο ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε στους διευθυντές των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα.

Το πρώτο μέρος της παρουσίασης αφορά στο έργο του διευθυντή και τις διαδικασίες επιλογής – αξιολόγησής του. Αρχικά, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν το έργο του διευθυντή. Ακολουθεί η περιγραφή των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού διευθυντή και στη συνέχεια οι απαντήσεις των διευθυντών για την επιλογή τους με «θητεία» ή με «μονιμότητα». Εξετάζονται με αναλυτικό τρόπο, ακόμη, τα αποτελέσματα που αφορούν στα κριτήρια επιλογής των διευθυντών και παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αναφορικά με τη συμφωνία ή τη διαφωνία των διευθυντών σχετικά με την αξιολόγησή τους. Στο πίνακα 9 που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των διευθυντών αναφορικά με το βαθμό ενημέρωσής τους για το θεσμικό πλαίσιο αξιολόγησης των διευθυντών. Το ενδιαφέρον εστιάζεται στη συνέχεια στη μελέτη των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την κατανομή των απαντήσεων των διευθυντών για καθένα από τα κριτήρια με βάση τα οποία θα πρέπει να αξιολογούνται οι διευθυντές των σχολείων. Το πρώτο μέρος ολοκληρώνεται με τις προτάσεις των διευθυντών για τους φορείς επιλογής – αξιολόγησής τους.

Το δεύτερο μέρος των περιγραφικών αποτελεσμάτων περιλαμβάνει τις απόψεις και το ρόλο των διευθυντών στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Αρχικά, γίνεται συζήτηση για τη συμφωνία ή διαφωνία των διευθυντών σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Ακολουθούν τα αποτελέσματα σχετικά με το βαθμό ενημέρωσης των διευθυντών για το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και στη συνέχεια εξετάζεται η θέση τους για το πρόσωπο του διευθυντή ως φορέα αξιολόγησης. Η παρουσίαση ολοκληρώνεται με τα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από το διευθυντή του σχολείου.

Σε αρκετές περιπτώσεις κατά την περιγραφή των αποτελεσμάτων εμφανίζονται ο μέσος όρος (μ.ο) αλλά και η τυπική απόκλιση (τ.α) ως συνοπτικά μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του

δείγματος. Για την ευχερέστερη ανάγνωση των αποτελεσμάτων, θεωρούμε σκόπιμο εδώ να υπενθυμίσουμε ότι οι παραπάνω δείκτες χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά και μόνο σε ερωτήματα διατυπωμένα σε πεντάβαθμη διαβαθμιστική κλίμακα Likert και η κωδικοποίηση των δεδομένων για την εξαγωγή των τιμών των παραπάνω δεικτών έγινε με τον εξής τρόπο:

- Πολύ / Πολύ σημαντικό / Συμφωνώ απόλυτα=5,
- Αρκετά / Αρκετά σημαντικό / Συμφωνώ αρκετά=4,
- Μέτρια / Μέτριας σημασίας / Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ=3,
- Λίγο / Λίγο σημαντικό / Διαφωνώ αρκετά=2,
- Καθόλου / Καθόλου σημαντικό / Διαφωνώ απόλυτα=1

Έτσι, μ.ο: 4,02 σημαίνει ότι οι διευθυντές του δείγματος κατά μέσο όρο συμφώνησαν αρκετά με το εξεταζόμενο στοιχείο ή το θεώρησαν αρκετά σημαντικό ή δήλωσαν αρκετά.

6.2 Έργο του διευθυντή

Στον πίνακα 1 εμφανίζεται, για καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στο έργο του διευθυντή, η κατανομή των απαντήσεων των 340 διευθυντών του δείγματος.

Από την γενικότερη εξέταση των στοιχείων του πίνακα διαπιστώνεται ότι τα ποσοστά των διευθυντών που εγκατέλειψαν ολόκληρη την ερώτηση ή εγκατέλειψαν κάποιες από τις δηλώσεις της βρίσκονται σε πολύ χαμηλά επίπεδα και δεν ξεπερνούν στη συντριπτική πλειονότητα των δηλώσεων το 5% του δείγματος, ενώ σε καμιά περίπτωση δεν υπερέβησαν το 8%. Η ίδια εικόνα προκύπτει και για την κατηγορία απάντησης «Δεν απαντώ – δεν έχω γνώμη» όπου τα ποσοστά είναι μικρότερα του 2,5%. Οι προηγούμενες διαπιστώσεις μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι διευθυντές εκφράζουν ιδιαίτερη επιθυμία να πάρουν θέση απέναντι στους παράγοντες που αφορούν στο έργο του διευθυντή.

Από τη μελέτη του ύψους των τιμών του μ.ο στις διάφορες δηλώσεις για το έργο των διευθυντών, διαπιστώνεται η ιδιαίτερα υψηλή ένταση του βαθμού συμφωνίας των διευθυντών με όλες σχεδόν από αυτές. Με εξαίρεση πέντε μόνο δηλώσεις όπου η τιμή του μέσου όρου βρέθηκε μικρότερη από 4 μονάδες, στις υπόλοιπες σαράντα μια περιπτώσεις η τιμή κυμάνθηκε από 4,12 έως και 4,87

μονάδες, δηλώνοντας έτσι την απόλυτα θετική στάση των διευθυντών απέναντι στα χαρακτηριστικά που πρέπει να συμπεριλαμβάνει το έργο τους.

Από τα αναλυτικά στοιχεία του πίνακα 1 διαπιστώνεται ότι:

Η κατανομή των απαντήσεων των διευθυντών του ερευνητικού δείγματος αναφορικά με το έργο τους, έδειξε ότι τις δυο πρώτες θέσεις στη σειρά ιεράρχησης των μέσων όρων και μάλιστα με την ίδια ακριβώς τιμή (μ.ο 4,87) καταλαμβάνουν η δημιουργία και διατήρηση ενός θετικού κλίματος συνεργασίας με τους μαθητές του σχολείου (87,7% Σ.ΑΠ.¹ και 11,7% Σ.ΑΡ.²) και η αντίστοιχη διατήρηση με τους εκπαιδευτικούς (87,3% Σ.ΑΠ. και 12,7% Σ.ΑΡ.). Τρίτη σε σημαντικότητα βρίσκεται η δημιουργία κλίματος ασφάλειας στο σχολείο με μ.ο 4,86 (86,3% Σ.ΑΠ. και 13,7% Σ.ΑΡ.). Η κατανομή των παραπάνω απαντήσεων αποκαλύπτει ότι από το συνολικό τους έργο οι διευθυντές αξιολογούν κατ' απόλυτο σχεδόν τρόπο και ως ιδιαίτερα σημαντική τη δημιουργία κλίματος και συνεργασίας είτε αυτό αφορά τους εκπαιδευτικούς είτε αφορά τους μαθητές.

Τέταρτη σε προτιμήσεις έρχεται η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες με μ.ο 4,84 (84,4 Σ.ΑΠ. και 15% Σ.ΑΡ.). Αυτό ενδεχομένως να σημαίνει, είτε ότι πράγματι οι διευθυντές αντιλαμβάνονται το ρόλο τους ως «μετασχηματιστικό» με αποκέντρωση των αρμοδιοτήτων και των ευθυνών στο πλαίσιο συνδιοίκησης της σχολικής μονάδας, είτε επιθυμούν να απαλλαγούν από τις ευθύνες που οι ίδιοι έχουν αναλάβει.

Πέμπτη σε σειρά ιεράρχησης έρχεται η στενή συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για το σχεδιασμό στρατηγικών που βελτιώνουν τη διδασκαλία-μάθηση στο σχολείο με μ.ο 4,82 (83,4% Σ.ΑΠ. και 15,7% Σ.ΑΡ.). Έκτη στην ιεράρχηση είναι η άμεση αντιμετώπιση προβληματικών παιδαγωγικών καταστάσεων που αφορούν τους μαθητές με μ.ο 4,80: (83% Σ.ΑΠ. και 16,4% Σ.ΑΡ.). Η ενημέρωση και η στήριξη των νέων εκπαιδευτικών στο διοικητικό και διδακτικό τους έργο βρίσκεται στην έβδομη θέση στις προτιμήσεις των υποκειμένων του δείγματος με μ.ο 4,89 (81,9% Σ.ΑΠ. και 17,2% Σ.ΑΡ.), ενώ στην όγδοη ακολουθεί η ενημέρωση των εκπαιδευτικών από τους δ/ντές για την εκπαιδευτική νομοθεσία, τις εγκυκλίους και τις αποφάσεις που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου με μ.ο 4,79 (81,1% Σ.ΑΠ.

¹ Όπου Σ.ΑΠ.=Συμφωνώ απόλυτα

² Όπου Σ.ΑΡ.= Συμφωνώ αρκετά

Πίνακας 1

Κατανομή των απαντήσεων των δ/ντών σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στο έργο του Διευθυντή. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

ΔΗΛΩΣΗ	Συμφωνώ απόλυτα		Συμφωνώ αρκετά		Όχι συμφωνώ		Όχι διαφωνώ		Διαφωνώ αρκετά		Διαφωνώ απόλυτα		Δεν απαντώ		Εμφάνιση άρνησης		Εμφάνιση άρνησης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	μ. ο.	τ. α.
Να δημιουργείται και να διατηρεί θετικό κλίμα συνεργασίας με τους μεθόδους του σχολείου	291	87.7	39	11.7	2	0.6	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	0.6	6	1.8	4.87	0.354
Να δημιουργείται και να διατηρεί θετικό κλίμα συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς	290	87.3	4	12.7	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	0.6	6	1.8	4.87	0.333
Να δημιουργείται κλίμα σεβασμού στο σχολείο	283	86.3	45	13.7	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	6	1.8	6	1.8	4.86	0.345
Να εθίζονται τους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες	281	84.4	50	15.0	2	0.6	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	0.3	6	1.8	4.84	0.385
Να συνεργάζονται σταύδ με τους εκπαιδευτικούς για το σχεδιασμό δραστηριοτήτων που βελτιώνουν τη διδασκαλία - μάθηση στο σχολείο	271	83.4	51	15.7	3	0.9	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	0.6	7	2.1	6	1.8	4.82	0.404
Να φροντίζει για την όμηση (σημειώση) παραβιημάτων παιδαγωγικών καταστάσεων που αφορούν τους μεθόδους του σχολείου	273	83	54	16.4	1	0.3	1	0.3	0	0.0	0	0.0	0	0.0	5	1.5	6	1.8	4.81	0.454
Να ενημερώνει και να στηρίζει τους νέους εκπαιδευτικούς στο διδακτικό και διδακτικό τους έργο	271	81.9	57	17.2	1	0.3	2	0.6	0	0.0	0	0.0	1	0.3	2	0.6	6	1.8	4.80	0.448
Να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για την εκπαιδευτική νομοθεσία, τις εργαλείους και τις υπηρεσίες που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου	270	81.1	57	17.1	6	1.8	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	0.3	6	1.8	4.79	0.448
Να καλύπτει την υπαρκτή ανάγκη των μεθόδων απόσπασμα στο σχολείο	266	79.9	65	19.5	2	0.6	0	0.0	0	0.0	1	0.3	1	0.3	0	0.0	6	1.8	4.79	0.420
Να συνεργάζονται συστηματικά με τους εκπαιδευτικούς για πρόληψη τυχόν παραβιημάτων καταστάσεων στο πλαίσιο της σχολικής ζωής	264	79.3	69	20.7	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	0.3	6	1.8	4.79	0.406
Να εθίζονται τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία/μάθηση των μαθητών	264	79.5	63	19.0	4	1.2	1	0.3	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	0.6	6	1.8	4.78	0.465
Να προοβεί ένα πλαίσιο συλλογικών οραμάτων και στόχων για το σχολείο	258	78.9	64	19.6	5	1.5	0	0.0	0.0	0.0	1	0.3	1	0.3	6	1.8	6	1.8	4.77	0.454
Να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για το όραμα και τους στόχους που έχει για το σχολείο	255	78.0	66	20.2	6	1.8	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	7	2.1	6	1.8	4.76	0.468
Να δημιουργεί μαθησιακή ατμόσφαιρα μέσα στο σχολείο με προσανατολισμό τη μάθηση και την ανάπτυξη των μεθόδων	258	77.5	72	21.6	2	0.6	0	0.0	1	0.3	0	0.0	0	0.0	1	0.3	6	1.8	4.76	0.481
Να προοβεί τους εκπαιδευτικούς να αναρρίθουν και να εκπαιδευτούν	251	76.1	74	22.4	4	1.2	1	0.3	0	0.0	0	0.0	0	0.0	4	1.2	6	1.8	4.74	0.484
Να φροντίζει για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής νομοθεσίας	250	76.0	70	21.3	7	2.1	2	0.6	0	0.0	0	0.0	0	0.0	5	1.5	6	1.8	4.73	0.528

(η συνέχεια της ερώτησης στην επόμενη σελίδα ⇨)

Ολιγοθέτης του σχολείου ως φορέας και ανεκμεταλλεύσιμος φορέας:
 Συγκριτική μελέτη των απόψεων Διευθυντών σχολείων Προτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΔΗΛΩΣΕΙΣ	Συμφωνώ απόλυτα		Συμφωνώ αρκετά		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Διαφωνώ αρκετά		Διαφωνώ απόλυτα		Δεν απαντώ Δεν έχω γνώμη		Εμφασιμη δήλωση		Εμφασιμη απάντηση		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	μ. ο.	τ. ο.
Να δημιουργείται και να διατηρείται κάποια συνεργασία με τους γονείς	248	74.5	81	24.3	4	1.2	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	0.3	6	1.8	4.73	0.470
Να προσεχθεί κανονισμός να εισάγει νεοεπιμοιούς και να υποστηρίξει εκπαιδευτικά προγράμματα στο σχολείο	242	73.6	83	25.2	3	0.9	1	0.3	0	0.0	0	0.0	5	1.5	6	1.8	4.72	0.489
Να συνεργάζεται συστηματικά με τους Σχολικούς Συμβούλους	250	75.1	71	21.3	11	3.3	1	0.3	0	0.0	1	0.3	0	0.0	6	1.8	4.71	0.539
Να διασφαλίζει ότι οι κανονισμοί και το καθημερινό λόγο εφαρμόζονται ισότιμα για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας	248	74.9	71	21.5	10	3.0	1	0.3	1	0.3	0	0.0	3	0.9	6	1.8	4.70	0.569
Να μεριμνά για την προμήθεια τεχνολογικού, εποπτικού και άλλου διδακτικού υλικού	236	71.1	90	27.1	5	1.5	0	0.0	1	0.3	0	0.0	2	0.6	6	1.8	4.69	0.531
Να μεριμνά για την επίλυση των οποιονδήποτε συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών	240	72.1	82	24.6	8	2.4	3	0.9	0	0.0	1	0.3	0	0.0	6	1.8	4.68	0.567
Να φροντίζει για την αξιοποίηση της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου	230	69.9	90	27.4	6	1.8	3	0.9	0	0.0	0	0.0	5	1.5	6	1.8	4.66	0.562
Να συνεργάζεται με δημόσια-οργανώσεις και να αξιοποιεί την πολιτιστική κληρονομιά της περιοχής του σχολείου	208	63.0	112	33.9	10	3.0	0	0.0	0	0.0	1	0.3	3	0.9	6	1.8	4.60	0.549
Να ασκείται με προσοχή τις φωνές διαμαρτυρίας ή διαφωνίας κάποιων εκπαιδευτικών	197	59.7	120	36.4	9	2.7	4	1.2	0	0.0	1	0.3	3	0.9	6	1.8	4.55	0.613
Να συνεργάζεται συστηματικά με τα μηθηνικά συμβούλια για την οργάνωση της σχολικής ζωής	181	57.1	121	38.2	13	4.1	1	0.3	1	0.3	1	0.3	16	4.7	6	1.8	4.51	0.624
Να συνεργάζεται στενά με τους φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης	175	53.4	136	41.5	15	4.6	1	0.3	1	0.3	0	0.0	6	1.8	6	1.8	4.47	0.630
Να οργανώνεται επιμορφωτικές ομιλίες ή σεμινάρια στο χώρο του σχολείου	184	55.4	122	36.7	21	6.3	4	1.2	1	0.3	0	0.0	2	0.6	6	1.8	4.46	0.696
Να φροντίζει για τη βελτίωση της εμφάνισης του σχολικού κτιρίου και του σχολικού χώρου	175	55.2	123	38.8	12	3.8	4	1.3	3	0.9	0	0.0	17	5.0	6	1.8	4.46	0.718

(η συνέχεια της ερώτησης στην επόμενη σελίδα) ⇨

Συγκριτική μελέτη των απόψεων Διευθυντών Σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
 Ο Διευθυντής του σχολείου ως φορέας και υπεύθυνος αξιολόγησης
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΔΗΛΩΣΕΙΣ	Συμφωνώ απόλυτα		Συμφωνώ αρκετά		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Διαφωνώ αρκετά		Διαφωνώ απόλυτα		Δεν απαντώ / Δεν έχω γνώμη		Εμπόδιση δ' άρα		Εμπόδιση φ' όρα		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	μ. ο.	τ. α.
Να παρρησιάζω και να δίνω κίνητρα στους εκπαιδευτικούς για να συμμετέχουν σε συνέδρια, ημερίδες και άλλες εκδηλώσεις	185	56.2	114	34.7	26	7.9	2	0.6	2	0.6	2	0.6	3	0.9	6	1.8	4.45	0.719
Να αντιμετωπίζω με ειλικρίνεια τυχόν απήματα ή προσωνυμικά προβλήματα των εκπαιδευτικών	169	51.2	139	42.1	19	5.8	3	0.9	0	0.0	1	0.3	3	0.9	6	1.8	4.44	0.646
Να συνεργάζομαι αποτελεσματικά και να οργανώνω εκδηλώσεις με το σύλλογο γονέων/κηδεμόνων	155	47	145	43.9	29	8.8	1	0.3	0	0.0	1	0.3	3	0.9	6	1.8	4.38	0.656
Να ενημερώνω διεξοδικά τους γονείς για τους στόχους του σχολείου	157	49.2	133	41.7	24	7.5	1	0.3	4	1.2	0	0.0	15	4.4	6	1.8	4.37	0.745
Να υπακούω στις εντολές των Προϊστάμενων Γραφείων-Εκπαίδευσης	159	48.2	134	40.6	31	9.4	5	1.5	1	0.3	1	0.3	3	0.9	6	1.8	4.35	0.737
Να αντιμετωπίζω με ειλικρίνεια τα απήματα των μαθητικών συμβουλίων	134	42.3	143	45.1	34	10.7	5	1.6	1	0.3	1	0.3	16	4.7	6	1.8	4.27	0.740
Να υπακούω στις αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων που αφορούν και τον διευθυντή	173	52.7	100	30.5	29	8.8	12	3.7	14	4.3	0	0.0	6	1.8	6	1.8	4.24	1.046
Να παρρησιάζω και να δίνω κίνητρα στους εκπαιδευτικούς που παρρησιάζουν	146	45.3	128	39.8	31	9.6	13	4.0	4	1.2	3	0.9	9	2.6	6	1.8	4.24	0.876
Να καθοδηγώ τους εκπαιδευτικούς στο διδακτικό τους έργο	158	47.9	113	34.2	36	10.9	19	5.8	4	1.2	0	0.0	4	1.2	6	1.8	4.22	0.939
Να δίνω άδεια στους εκπαιδευτικούς απολογημένες μέρες στο πλαίσιο του νόμου	133	42.1	129	40.8	28	8.9	18	5.7	8	2.5	3	0.9	15	4.4	6	1.8	4.14	0.974
Να ακολουθώ πιστά την πολιτική του Υπουργείου	116	36.6	142	44.8	42	13.2	16	5.0	1	0.3	7	2.1	10	2.9	6	1.8	4.12	0.846
Να ασκώ διοικητικό έλεγχο των εκπαιδευτικών	110	35	122	38.9	41	13.1	24	7.6	17	5.4	1	0.3	19	5.6	6	1.8	3.90	1.126
Να σκεπάζω τυχόν ελλείψεις στους μαθητές	80	25.7	102	32.8	58	18.6	44	14.1	27	8.7	2	0.6	21	6.2	6	1.8	3.53	1.254
Να αξιολογώ τους εκπαιδευτικούς	68	21.4	81	25.5	81	25.5	44	13.8	44	13.8	2	0.6	14	4.1	6	1.8	3.27	1.318
Να καλλιεργώ κλίμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση του έργου τους	44	14.2	96	31.0	68	21.9	68	21.9	34	11.0	2	0.6	22	6.5	6	1.8	3.15	1.231
Να ικανοποιώ τις απαιτήσεις των γονέων	11	3.4	71	22.3	106	33.2	95	29.8	36	11.3	4	1.2	11	3.2	6	1.8	2.77	1.029
Κάτι άλλο π.τ.	Δηλώνουν: 19 (5,6%)																	

και 17,1% Σ.ΑΡ.). Τα ευρήματα αυτά δηλώνουν ότι αμέσως μετά το κλίμα συνεργασίας, ενημέρωσης και ασφάλειας οι διευθυντές κατατάσσουν την ενθάρρυνση και στενή συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς καθώς και την αντιμετώπιση των προβληματικών παιδαγωγικών καταστάσεων.

Υψηλά ποσοστά συγκέντρωσαν και οι δηλώσεις που αφορούν την καλλιέργεια της υπευθυνότητας των μαθητών απέναντι στο σχολείο, (μ.ο=4,79 / 79,9% Σ.ΑΠ. και 19,5% Σ.ΑΡ.), η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για πρόληψη τυχόν προβληματικών καταστάσεων στο πλαίσιο της σχολικής ζωής (μ.ο=4,79 / 79,3% Σ.ΑΠ. και 20,7% Σ.ΑΡ.), η ενθάρρυνση της συμμετοχής όλων των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (μ.ο=4,78 / 79,5%Σ.ΑΠ. και 19%Σ.ΑΡ.). Στο ίδιο επίπεδο μέσω όρων και ποσοστών βρίσκονται και οι απαντήσεις που αφορούν στην προώθηση ενός σχολείου συλλογικών οραμάτων και στόχων για το σχολείο (μ.ο=4,77 / 78,9% Σ.ΑΠ. και 19,6% Σ.ΑΡ.), η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για το όραμα και τους στόχους που έχει το σχολείο (μ.ο=4,76 / 78% Σ.ΑΠ. και 20,2% Σ.ΑΡ.), η δημιουργία ατμόσφαιρας στο σχολείο με προσανατολισμό τη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών (μ.ο=4,76 / 77,5% Σ.ΑΠ. και 21,6% Σ.ΑΡ.), η παρότρυνση των εκπαιδευτικών από το δ/ντή για την καλύτερη συνεργασία τους (μ.ο=4,74 / 76,1% Σ.ΑΠ. και 22,4% Σ.ΑΡ.), η εφαρμογή της εκπαιδευτικής νομοθεσίας από το δ/ντή (μ.ο=4,73 / 76,0% Σ.ΑΠ. και 21,3% Σ.ΑΡ.), η δημιουργία και τη διατήρηση θετικού κλίματος και συνεργασίας του δ/ντή με τους γονείς (μ.ο=4,73 / 74,5% Σ.ΑΠ. και 24,3% Σ.ΑΡ.), η προώθηση καινοτομιών και την υποστήριξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο σχολείο (μ.ο =4,72 / 73,6% Σ.ΑΡ. και 25,2% Σ.ΑΠ.), η συστηματική συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους (μ.ο=4,71 / 75.1% Σ.ΑΠ. και 21,3% Σ.ΑΡ.) και, τέλος, η ισότιμη εφαρμογή σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας των κανονισμών και του καθηκοντολογίου από το δ/ντή (μ.ο=4,70 / 74,9% Σ.ΑΠ. και 21,5% Σ.ΑΡ.).

Με μ.ο 4,50-4,70 συγκεντρώνουν επίσης ενδιαφέρον οι παρακάτω δηλώσεις, εφόσον οι διευθυντές του δείγματος συμφωνούν σχεδόν απόλυτα, που αναφέρονται στην προμήθεια τεχνολογικού, εποπτικού και άλλου διδακτικού υλικού στα σχολεία (μ.ο=4,69 / 71% Σ.ΑΠ, 27,1% Σ.ΑΡ.), τη μέριμνα για επίλυση τυχόν συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών (μ.ο=4,68 / 72,1% Σ.ΑΠ, 24,6% Σ.ΑΡ.), τη φροντίδα για αξιοποίηση υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου (μ.ο=4,66 / 69,9% Σ.ΑΠ, 27,4% Σ.ΑΡ.), τη

συνεργασία με ιδρύματα-οργανώσεις και αξιοποίηση πολιτιστικής κληρονομιάς της περιοχής του σχολείου (μ.ο=4,60 / 63,0% Σ.ΑΠ, 33,9% Σ.ΑΡ.).

Μικρότερο μέσο όρο 4,20-4,50 παρουσιάζουν οι δηλώσεις που αναφέρονται στην υπακοή των διευθυντών στους προϊσταμένους τους με μ.ο 4,35 (48,2% Σ.ΑΠ, 40,6% Σ.ΑΡ.), στην αντιμετώπιση με επιείκεια των αιτημάτων των μαθητικών συμβουλίων μ.ο 4,27 (42,3% Σ.ΑΠ, 45,1% Σ.ΑΡ.), την υπακοή στις αποφάσεις του συλλόγου των διδασκόντων ακόμη και όταν διαφωνεί με μ.ο 4,24 (52,7% Σ.ΑΠ, 30,5% Σ.ΑΡ.), τη στενή παρακολούθηση της προόδου των μαθητών του σχολείου του μ.ο 4,24 (45,3% Σ.ΑΠ, 39,8% Σ.ΑΡ.) και την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο με μ.ο 4,22 (47,9% Σ.ΑΠ, 34,2% Σ.ΑΡ.).

Ενδιαφέρον, όμως, παρουσιάζουν οι χαμηλότερες από 4,20 τιμές του μέσου όρου που εντοπίστηκαν στην πιστή εφαρμογή της πολιτικής του Υπουργείου με μ.ο 4,12 (36,6% και 44,8%), την άσκηση διοικητικού ελέγχου των εκπαιδευτικών μ.ο 3,90 (35% και 38,9%), την άσκηση πειθαρχικού ελέγχου στους μαθητές μ.ο 3,53: (25,7% και 32,8%), την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με μ.ο 3,27 (21,4% Σ.ΑΠ., και 25,5% Σ.ΑΡ.), την καλλιέργεια κλίματος ανταγωνισμού μεταξύ των εκπαιδευτικών με μ.ο 3,15 (14,2% Σ.ΑΠ. και 31% Σ.ΑΡ.). Εντύπωση, τέλος, προξενεί η συχνότητα των απαντήσεων που κατατάσσουν στην τελευταία θέση με μ.ο 2,77 (3,4% Σ.ΑΠ, 22,3% Σ.ΑΡ.) την ικανοποίηση των γονέων από τους διευθυντές. Προφανώς το παραπάνω μικρό ποσοστό προτίμησης, σχετίζεται με την αντίληψη για την απώλεια του διοικητικού ελέγχου και εξουσίας του σχολείου. Η παραπάνω διαπίστωση βαίνει αντίθετα με τις διεθνείς αναφορές που θέλουν τους γονείς να εμπλέκονται άμεσα στη συμμετοχή τους στη σχολική ζωή.

6.3 Χαρακτηριστικά αποτελεσματικού διευθυντή

Στον πίνακα 2 δίνεται η κατανομή των απαντήσεων των διευθυντών του δείγματος σε καθένα από τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή.

Από την άθροιση των ποσοστών της στήλης «ναι» στον πίνακα 2 (787,5%), διαπιστώνεται ότι από τα 8 το πολύ χαρακτηριστικά που ζητήθηκε από τους διευθυντές να σημειώσουν, αυτοί σημείωσαν κατά μέσο όρο 7,9. Το στοιχείο αυτό είναι δηλωτικό της διάθεσης των διευθυντών του δείγματος να ανταποκριθούν στο συγκεκριμένο ερώτημα και

ενδεικτικό της ποικιλίας των χαρακτηριστικών με βάση τα οποία συντίθεται από τους διευθυντές η κατατομή του αποτελεσματικού διευθυντή.

Πίνακας 2

Κατανομή των απαντήσεων των δ/ντών σε καθένα από τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ	Ναι		Όχι	
	N	%	N	%
Δημοκρατικός	227	83,2	106	16,8
Εργατικός	205	61,6	128	38,4
Παιδαγωγικά καταρτισμένος	170	51,1	163	48,9
Διοικητικά καταρτισμένος	170	51,1	163	48,9
Ευσυνείδητος	164	49,2	169	50,8
Συνεργάσιμος	148	44,4	185	55,6
Καινοτόμος	138	41,4	195	55,6
Δίκαιος	137	41,1	196	58,9
Δημιουργικός	106	31,8	227	68,2
Δυναμικός	106	31,8	227	68,2
Οραματιστής	103	30,9	230	69,1
Αντικειμενικός	100	30,0	233	70,0
Επικοινωνιακός	98	29,4	235	70,6
Συνεπής	86	25,8	247	74,2
Ευέλικτος	79	23,7	254	76,3
Ψύχραιμος	78	23,4	255	76,6
Ευγενικός	62	18,6	271	81,4
Ηγέτης	59	17,7	274	82,3
Υπομονετικός	51	15,3	282	84,7
Εύστροφος	43	12,9	290	87,1
Εχέμυθος	43	12,9	290	87,1
Λογικός	39	11,7	294	88,3
Ενθαρρυντικός	37	11,1	296	88,9
Έχει αίσθηση χιούμορ	37	11,1	296	88,9
Έχει ικανότητα επιβολής	36	10,8	297	89,2
Ευαίσθητος	37	11,1	296	88,9
Ανθεκτικός	15	4,5	318	95,5
Ανεκτικός	12	3,6	321	96,4
Ελαστικός	8	2,4	325	97,6
Μετασχηματιστικός	5	1,5	328	98,5
Ρυθοκίνδυνος	1	0,3	332	99,7
Άλλο	5	1,5	328	98,5
Δεν απάντησαν N=7 (2,1%)				

Όπως διαπιστώνεται από την αναλυτική εξέταση των στοιχείων του πίνακα, ποσοστά υψηλότερα του 50% συγκεντρώνουν τέσσερα μόλις χαρακτηριστικά για τα οποία φαίνεται να υπάρχει σημαντική ομοφωνία από την πλευρά των διευθυντών του δείγματος. Αυτά είναι: δημοκρατικός 83,2%, εργατικός 61,6%, παιδαγωγικά καταρτισμένος 51,1% και διοικητικά καταρτισμένος 51,1%. Ποσοστά στο διάστημα από 30 έως και 50 εκατοστιαίες μονάδες καταλαμβάνουν τα χαρακτηριστικά: ευσυνείδητος 49,2%, συνεργάσιμος 44,4%, καινοτόμος 41,4%, δίκαιος 41,1%, δυναμικός 31,8%, δημιουργικός 31,8% και οραματιστής 30,9%.

Μικρότερα ποσοστά που κυμαίνονται από 20 έως και 30 μονάδες συγκεντρώνουν τέσσερα συνολικά χαρακτηριστικά: επικοινωνιακός (29,4%), συνεπής (25,8%), ευέλικτος (23,7%) και ψύχραιμος (23,4%). Εντοπίζονται, ακόμη 10 συνολικά χαρακτηριστικά με ποσοστά στο διάστημα 10-20%: ευγενικός (18,6%), ηγέτης (17,7%), υπομονετικός (15,3%), εύστροφος (12,9%), εχέμυθος (12,9%), λογικός (11,7%), ευαίσθητος (11,1%), ενθαρρυντικός (11,1%), με αίσθηση χιούμορ (11,1%) και με ικανότητα επιβολής (10,8%).

Τέλος, πολύ μικρά φαίνεται να είναι τα ποσοστά που συγκέντρωσαν τα χαρακτηριστικά: ανθεκτικός (4,5%), ανεκτικός (3,6%), ελαστικός (2,4%), μετασχηματιστικός (1,5%) και ριψοκίνδυνος (0,3%). Εντύπωση εδώ προκαλεί το ιδιαίτερα χαμηλό ποσοστό που συγκέντρωσε το χαρακτηριστικό του μετασχηματιστικού διευθυντή. Πιθανόν το ύψος του ποσοστού να οφείλεται στην έλλειψη κατανόησης του όρου από τους διευθυντές του δείγματος.

6.4 Επιλογή των διευθυντών με θητεία ή με μονιμότητα

Στον πίνακα 3 παρατίθεται η κατανομή των απαντήσεων των διευθυντών του δείγματος ως προς την επιλογή με θητεία ή μονιμότητα των διευθυντών των σχολείων. Καταγράφεται, ακόμη, για όσους από τους διευθυντές επέλεξαν την κατηγορία «με θητεία», το διάστημα της θητείας τους μέχρι την επόμενη διαδικασία επιλογής.

Από τα δεδομένα του πίνακα προκύπτει ότι 4 στους 5 διευθυντές (265 ή ποσοστό 79,3%) σημειώνουν την επιλογή «με θητεία», ενώ η εναλλακτική απάντηση της μονιμότητας συγκεντρώνει ποσοστό μόλις 20,7%. Διαφαίνεται δηλαδή από τις απαντήσεις των διευθυντών η διάθεση επανάκρισης του έργου τους για την αποτελεσματικότητά του

καθώς και η δυνατότητα προώθησης στη θέση αυτή ατόμων που διαπιστώνεται μέσα στο χρόνο ότι έχουν αποκτήσει ανάλογα προσόντα και όχι βέβαια η οριστική και δια βίου κατοχή της θέσης.

Πίνακας 3

Κατανομή των απαντήσεων των δ/ντών ως προς την επιλογή τους με «θητεία» ή με «μονιμότητα»

ΕΠΙΛΟΓΗ ΜΕ ΘΗΤΕΙΑ Ή ΜΟΝΙΜΟΤΗΤΑ	Επιλογή με θητεία		Επιλογή με μονιμότητα	
	N	%	N	%
ΝΑΙ	265	79,3	69	20,7
Επιλογή ανά 2 χρόνια	10	3,9	-	-
Επιλογή ανά 3 χρόνια	17	6,6	-	-
Επιλογή ανά 4 χρόνια	174	68,0	-	-
Επιλογή ανά 5 χρόνια	43	16,8	-	-
Επιλογή ανά 6 χρόνια	12	4,7	-	-
Εγκατάλειψη δήλωσης	9	2,6	-	-
Εγκατάλειψη ερώτησης	N=6 (1,8%)			
ΔΕΙΚΤΕΣ: ΕΠΙΛΟΓΗ ΜΕ ΘΗΤΕΙΑ, μ.ο=4,12 τ.α=0,753				

Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους διευθυντές του δείγματος να αιτιολογήσουν την επιλογή τους, δηλαδή τα επιχειρήματα που επικαλούνται για να στηρίξουν τη θέση τους ως προς την επιλογή των δ/ντών με θητεία ή με μονιμότητα. Η ανάλυση περιεχομένου του απαντήσεων των δ/ντών έδωσε τις κατηγορίες απάντησης που εμφανίζονται στους πίνακες 4 και 5. Αξίζει να επισημανθεί εδώ ότι, αφενός όλοι οι δ/ντές του δείγματος αιτιολόγησαν τη θέση τους και αφετέρου κάθε δ/ντής επικαλέστηκε ένα μόνο επιχείρημα τεκμηρίωσης της θέσης του.

Στον πίνακα 4 εμφανίζεται η κατανομή των απαντήσεων των 69 δ/ντών του δείγματος που δήλωσαν επιλογή «με μονιμότητα», σε καθεμία από τις κατηγορίες αιτιολόγησης της επιλογής τους.

Πίνακας 4

Κατανομή απαντήσεων των διευθυντών του δείγματος που δήλωσαν επιλογή «με μονιμότητα», σε καθεμία από τις κατηγορίες αιτιολόγησης της επιλογής τους

ΕΠΙΛΟΓΗ ΜΕ «ΜΟΝΙΜΟΤΗΤΑ» : ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	N	% Μ	% Σ
Εξασφαλίζει την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας	18	26,1	5,4
Ενισχύει το κύρος του διευθυντή	11	15,9	3,3
Αποφυγή κομματικών «παιχνιδιών»	13	18,8	3,9
Μειώνεται η ανασφάλεια και ενισχύεται η υπευθυνότητα των δ/ντών	17	24,6	5,1
Κάτι άλλο. Τι	10	14,5	3,0

Από τα στοιχεία του πίνακα 4 προκύπτει ότι 4 είναι συνολικά τα βασικά επιχειρήματα που επικαλούνται οι δ/ντές που σημείωσαν την επιλογή της θητείας με μονιμότητα. Οι 18 δ/ντές ισχυρίζονται ότι η επιλογή με μονιμότητα εξασφαλίζει την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας (ποσοστό 26,1% των 69 δ/ντών που σημείωσαν μονιμότητα ή ποσοστό 5,4% του συνολικού αριθμού των 334 δ/ντών που απάντησαν στη σχετική ερώτηση «επιλογή με θητεία ή με μονιμότητα»). Ανάλογο είναι και το ποσοστό εκείνων που δήλωσαν ότι η επιλογή με μονιμότητα μειώνει την ανασφάλεια των δ/ντών και ενισχύει την υπευθυνότητά τους (17 δ/ντές και ποσοστά 24,6%, 5,1% αντίστοιχα). Αν επιλεγούν οι δ/ντές με μονιμότητα θα αποφευχθούν τα κομματικά «παιχνίδια» υποστήριξαν 13 δ/ντές (με ποσοστά 18,8% και 3,9% αντίστοιχα), ενώ υπέρ της επιλογής με μονιμότητα τάχθηκαν 11 ακόμη δ/ντές υποστηρίζοντας τη θέση τους με το επιχειρήμα ότι ενισχύεται έτσι το κύρος των δ/ντών (15,9% και 3,3% αντίστοιχα). Τέλος, 10 δ/ντές έδωσαν απαντήσεις μη δυνάμενες να ταξινομηθούν στις προηγούμενες κατηγορίες, επικαλούμενοι διάφορα επιχειρήματα για να υποστηρίξουν τη θέση τους, όπως η επιλογή θα πρέπει να γίνεται με βάση τις σπουδές τους ή με βάση την αξιολόγηση των προσόντων τους (14,5% και 3,0% αντίστοιχα).

Στον πίνακα 5 εμφανίζεται η κατανομή των απαντήσεων των 265 δ/ντών του δείγματος που δήλωσαν επιλογή «με θητεία», σε καθεμία από τις κατηγορίες αιτιολόγησης της επιλογής τους.

Πίνακας 5

Κατανομή απαντήσεων των διευθυντών του δείγματος που δήλωσαν επιλογή με «θητεία», σε καθεμία από τις κατηγορίες αιτιολόγησης της επιλογής τους

ΕΠΙΛΟΓΗ «ΜΕ ΘΗΤΕΙΑ»: ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	N	% Θ	% Σ
Περιορίζει την ανάπτυξη προβληματικών συμπεριφορών και νοσημάτων	48	18,1	14,4
Κρίνεται η αποτελεσματικότητα-αποδοτικότητα των διευθυντών και συνεπώς ελέγχονται οι επιλογές αυτές	123	46,4	36,8
Δίνεται η ευκαιρία να αναδειχθούν και νέοι εκπαιδευτικοί ως διευθυντές	54	20,4	16,2
Ενισχύει τη συνεχή μάθηση και τη συνεργατικότητα των διευθυντών	33	12,5	9,9
Κάτι άλλο. Τι	7	2,6	2,1

Από τα στοιχεία του πίνακα 5 προκύπτει ότι 4 είναι και την περίπτωση της επιλογής με θητεία τα βασικά επιχειρήματα που επικαλούνται οι δ/ντές. Οι μισοί σχεδόν από τους δ/ντές απάντησαν ότι έτσι κρίνεται η αποδοτικότητά τους και κατά συνέπεια ελέγχεται η επιλογή τους (123 από τους 265 ή ποσοστό 46,4% στο σύνολο εκείνων που δήλωσαν την επιλογή με θητεία ή ποσοστό 36,8% στο σύνολο των εκπαιδευτικών που απάντησαν στην ερώτηση-φίλτρο «επιλογή με μονιμότητα ή με θητεία»). Το 20,1% των δ/ντών που δήλωσαν «επιλογή με θητεία» προβάλλουν το επιχειρήμα ότι μ' αυτόν τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα της κατάληψης της θέσης του δ/ντή και από νέους εκπαιδευτικούς. Εντυπωσιάζει οπωσδήποτε το ύψος του ποσοστού, ιδιαίτερα αν ληφθεί υπόψη ότι το συγκεκριμένο επιχειρήμα το επικαλούνται υποκείμενα που κατέχουν ήδη τη θέση του δ/ντή και οι οποίοι λόγω της διαδικασίας επιλογής τους έχουν στη συντριπτική τους πλειονότητα πολλά χρόνια υπηρεσίας στο χώρο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Πιθανόν, νοιώθοντας ότι έχουν εξασφαλίσει ήδη τη θέση του δ/ντή και ότι δεν διακυβεύουν πλέον τα συμφέροντά τους, υποστηρίζουν τη συγκεκριμένη θέση. Ίσως, όμως, να μπορούσε να ερμηνευτεί εναλλακτικά η συγκεκριμένη θέση, ως η πεποίθηση ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερες δυνατότητες, ζήλο και διάθεση να προσφέρουν από τη συγκεκριμένη θέση. Τρίτο επιχειρήμα στην ιεραρχική κλίμακα των ποσοστών έρχεται αυτό που αφορά στον περιορισμό προβληματικών συμπεριφορών και νοοτροπιών (18,1%) και τέταρτο εκείνο που αφορά στην ενίσχυση της διαρκούς μάθησης αλλά και συνεργατικότητας των δ/ντών (12,5%). Τέλος, η κατηγορία «Κάτι άλλο. Τι;» συγκέντρωσε ποσοστό μόλις 2,6%. Ένα από τα επιχειρήματα που ταξινομήθηκαν στη συγκεκριμένη κατηγορία είναι ότι θα πρέπει να γίνεται επιλογή με θητεία και στη συνέχεια αφού αξιολογηθεί ο δ/ντής για την αποτελεσματικότητά στο έργο του να μονιμοποιείται.

Οι 265 διευθυντές που δήλωσαν επιλογή «με θητεία», κλήθηκαν επίσης να σημειώσουν κάθε πόσα χρόνια προτείνουν να γίνεται η επιλογή (πίνακας 3). Ο μ.ο βρέθηκε 4,12 χρόνια, δηλαδή προτείνουν η διαδικασία να επαναλαμβάνεται περίπου ανά τετραετία. Από τα αναλυτικά στοιχεία του πίνακα διαπιστώνεται ότι 3,9% επιθυμεί επιλογή ανά διετία, το 6,6% ανά τριετία, το 68% ανά τετραετία, το 16,8% ανά πενταετία και το 4,7% ανά εξαετία.

6.5 Κριτήρια επιλογής των διευθυντών

Στον πίνακα 6 εμφανίζεται η κατανομή των απαντήσεων των διευθυντών του δείγματος σε καθένα από τα προτεινόμενα κριτήρια αξιολόγησης των διευθυντών. Μια πρώτη εικόνα που προκύπτει από τη μελέτη των στηλών που αφορούν εγκατάλειψη ερώτησης και εγκατάλειψη δήλωσης είναι ότι ενώ για την εγκατάλειψη ερώτησης τα ποσοστά είναι ακριβώς ή σχεδόν μηδενικά, δε συμβαίνει το ίδιο με τα αντίστοιχα ποσοστά στην εγκατάλειψη δήλωσης. Μόνο σε 13 από τα 33 κριτήρια του πίνακα το ποσοστό εγκατάλειψης είναι μικρότερο του 5%. Αντίθετα, σε 19 κριτήρια τα ποσοστά κυμαίνονται από 5% έως και 10%. Αν ληφθεί υπόψη ότι τα ποσοστά αυτά δεν εντοπίζονται στις πρώτες θέσεις των κριτηρίων της ερώτησης αλλά στις τελευταίες, εύλογα μπορούμε να υποθέσουμε ότι το γεγονός της εγκατάλειψης συνδέεται με τον αυξημένο αριθμό κριτηρίων που τοποθετήθηκαν στο ερωτηματολόγιο που πιθανόν να κούρασαν κάποιους από τους ερωτώμενους. Εντοπίστηκε, ακόμη, το κριτήριο «γραπτή εξέταση του υποψηφίου σε διοικητικά θέματα.» με ποσοστό εγκατάλειψης 13,2%. Αν λάβουμε επίσης υπόψη ότι το ποσοστό των διευθυντών που δήλωσαν στο συγκεκριμένο κριτήριο ότι δεν απαντούν ή δεν έχουν γνώμη είναι σχεδόν το υψηλότερο (5,6%), τότε μπορούμε να ισχυριστούμε ότι πιθανόν το συγκεκριμένο κριτήριο να έφερε σε δύσκολη θέση κάποιους από τους διευθυντές με συνέπεια, είτε τη ρητή δήλωση «δεν απαντώ - δεν έχω γνώμη» είτε την εγκατάλειψη του κριτηρίου.

Από τη μελέτη των τιμών του μέσου όρου του πίνακα, συνάγεται το γενικό συμπέρασμα ότι δεν εντοπίζονται κριτήρια τα οποία να θεωρούνται από τους διευθυντές του δείγματος, είτε ως απόλυτα σημαντικά είτε μικρής σημασίας ή εντελώς ασήμαντα. Οι εκτιμήσεις τους για όλα ανεξαιρέτως τα κριτήρια κυμαίνονται κατά μέσο όρο σε ενδιάμεσο επίπεδο (από 4,23 μέγιστη τιμή έως και 3,00 ελάχιστη), δηλαδή από το «αρκετά σημαντικό» έως και το «μέτριας σημασίας».

Από την αναλυτική εξέταση των στοιχείων του πίνακα προκύπτουν οι παρακάτω διαπιστώσεις:

Τα υποκείμενα του δείγματος της έρευνας αναγνωρίζουν ως σημαντικότερα κριτήρια επιλογής των διευθυντών: την προϋπηρεσία σε θέση διευθυντή ή υποδιευθυντή στα σχολεία με μ.ο 4,23 (42,9% Π.Σ³ και 42,0% Α.Σ⁴), το βιογραφικό σημείωμα του υποψηφίου με μ.ο 4,22 (47,0% Π.Σ και 34,2% Α.Σ), την υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων

³ όπου Π.Σ= πολύ σημαντικό

⁴ όπου Α.Σ= αρκετά σημαντικό

Πίνακας 6. Κατανομή των απαντήσεων των δ/ντών σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν τα κριτήρια επιλογής των διευθυντών σχολείων

ΔΗΛΩΣΕΙΣ	Πολύ σημαντικό		Αρκετά σημαντικό		Μέτριος σημασίας		Μικρής σημασίας		Τέλειο σημαντικό		Δεν απαντώ δεν έχω γνώμη		Εγκατάμη δρώση		Εγκατάμη δράση		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	μ. ο.	τ. α.
Προτίμηση ως Διευθυντής ή Υποδιευθυντής Σχολείου-ΣΕΚ	143	42,9	140	42,0	37	11,1	11	3,3	2	0,6	0	0,0	7	2,1	0	0,0	4,23	0,821
Βιογραφικό σημείωμα του υποψηφίου	155	47,0	113	34,2	44	13,3	16	4,8	2	0,6	3	0,9	7	2,1	0	0,0	4,22	0,897
Υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων	131	40,2	125	38,3	51	15,6	14	4,3	5	1,5	1	0,3	13	3,8	0	0,0	4,11	0,926
Προτίμηση ως Προϊστάμενος Γραφείου ή Διεύθυνσης	119	37,2	116	36,3	39	12,2	31	9,7	15	4,7	4	1,2	16	4,7	0	0,0	3,92	1,140
Πιστοποιητικό επάρκειας στις νέες τεχνολογίες	86	26,5	162	50,0	47	14,5	23	7,1	6	1,9	0	0,0	16	4,7	0	0,0	3,92	0,926
Έτη υπηρεσίας	106	32,1	120	36,4	73	22,1	27	8,2	4	1,2	0	0,0	10	2,9	0	0,0	3,90	0,986
Συνέντευξη του υποψηφίου	128	39,0	88	26,8	63	19,2	29	8,8	20	6,1	2	0,6	10	2,9	0	0,0	3,84	1,210
Προτίμηση ως Σχολικός Σύμβουλος	108	34,5	107	34,2	50	16,0	35	11,2	13	4,2	4	1,2	23	6,8	0	0,0	3,84	1,142
Αξιολογικές εκθέσεις από Προϊστάμενους	85	26,7	140	44,0	55	17,3	26	8,2	12	3,8	8	2,4	14	4,1	0	0,0	3,82	1,038
Γραπτή εργασία από τον υποψήφιο για οργάνωση - διοίκηση σχολείου	93	30,2	110	35,7	59	19,2	28	9,1	18	5,8	7	2,1	25	7,4	0	0,0	3,75	1,152
Μεταεκπαίδευση σε Διδασκαλείο, ΣΕΛΛΕ ή ΣΕΛΜΕ	83	25,5	128	39,3	75	23,0	27	8,3	13	4,0	1	0,3	13	3,8	0	0,0	3,74	1,054
Αξιολογικές εκθέσεις από Διευθυντές	75	23,7	135	42,6	63	19,9	25	7,9	19	6,0	8	2,4	15	4,4	0	0,0	3,70	1,097
Κοινωνική προσφορά (τοπική αυτοδιοίκηση, νομαρχιακό συμβούλιο, κ.λπ.)	82	25,8	111	34,9	80	25,2	27	8,5	18	5,7	3	0,9	19	5,6	0	0,0	3,67	1,119
Διδακτορικό δίπλωμα	86	26,8	113	35,2	71	22,1	32	10,0	19	5,9	1	0,3	18	5,3	0	0,0	3,67	1,147
Γραπτή εξέταση του υποψηφίου σε διοικητικά θέματα	85	30,8	88	31,9	46	16,7	38	13,8	19	6,9	19	5,6	45	13,2	0	0,0	3,66	1,239
Μεταπτυχιακό δίπλωμα (master)	80	24,9	113	35,2	79	24,6	30	9,3	19	5,9	2	0,6	17	5,0	0	0,0	3,64	1,129
Αξιολογικές εκθέσεις από σχολικούς συμβούλους	62	19,7	134	42,5	71	22,5	31	9,8	17	5,4	8	2,4	17	5,0	0	0,0	3,61	1,075
Επιμόρφωση (ΠΕΚ, Π.Π., ενδοσχολική, κ.λπ.)	65	20,1	111	34,4	92	28,5	39	12,1	16	5,0	0	0,0	17	5,0	0	0,0	3,53	1,093

(η συνέχεια της ερώτησης στην επόμενη σελίδα ⇨)

ΔΗΛΩΣΕΙΣ	Πολύ σημαντικό		Αρκετά σημαντικό		Μέτριος σημασία		Μικρή σημασία		Τελείως ασήμαντο		Δεν απαντώ δεν έχω γνώμη		Επιπλέον δήλωση		Εγκριτική απόκριση		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	μ. ο.	τ. ο.
	Διδακτικό έργο σε Διδακτολείο, ΣΕΛΛΕ, ΣΕΛΜΕ ή ΠΙΕΚ	65	21,2	103	33,6	79	25,7	40	13,0	20	6,5	4	1,2	28	8,2	1	0,3	3,50
Διδακτικό έργο σε Α.Ε.Ι ή Α.Τ.Ε.Ι	57	18,9	109	36,2	74	24,6	42	14,0	19	6,3	5	1,5	34	10,0	0	0,0	3,48	1,136
Αξιολογική έκθεση από τον ίδιο τον υποψήφιο	61	20,3	89	29,7	87	29,0	35	11,7	28	9,3	13	3,8	27	7,9	0	0,0	3,40	1,202
Άλλο παγίο	53	16,9	107	34,1	87	27,7	39	12,4	28	8,9	3	0,9	23	6,8	0	0,0	3,38	1,166
Συγγραφή επιστημονικού βιβλίου	49	15,5	107	33,8	93	29,3	42	13,2	26	8,2	4	1,2	18	5,3	1	0,3	3,35	1,139
Συμμετοχή σε ομάδα συγγραφής διδακτικού βιβλίου	48	15,3	98	31,2	100	31,8	44	14,0	24	7,6	2	0,6	24	7,1	0	0,0	3,32	1,126
Πιστοποιητικό επάρκειας σε ξένη γλώσσα	44	13,7	100	31,2	107	33,3	42	13,1	28	8,7	0	0,0	19	5,6	0	0,0	3,28	1,125
Γραπτή εξέταση του υποψηφίου σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης	48	16,3	94	32,0	75	25,5	44	15,0	33	11,2	21	6,2	25	7,4	0	0,0	3,27	1,226
Θητεία σε ανώτερα, κεντρικά ή περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια	48	15,5	92	29,8	90	29,1	44	14,2	35	11,3	3	0,9	28	8,2	0	0,0	3,24	1,209
Γραπτή εξέταση του υποψηφίου σε παιδαγωγικά θέματα	50	16,7	85	28,3	83	27,7	47	15,7	35	11,7	19	5,6	21	6,2	0	0,0	3,23	1,236
Συμμετοχή σε συμβούλια επιλογής στελεχών εκπαίδευσης	45	14,7	90	29,4	92	30,1	45	14,7	34	11,1	7	2,1	27	7,9	0	0,0	3,22	1,196
Εισήγηση σε επιστημονικό συνέδριο	41	13,0	88	27,9	112	35,6	47	14,9	27	8,6	3	0,9	22	6,5	0	0,0	3,22	1,117
Εισήγηση σε ημερίδα, επιμορφωτικό σεμινάριο	31	10,0	85	27,3	111	35,7	50	16,1	34	10,9	2	0,6	27	7,9	0	0,0	3,09	1,125
Δημοσίευση άρθρων σε επιστημονικό περιοδικό	29	9,3	86	27,5	113	36,1	54	17,3	31	9,9	3	0,9	23	6,8	1	0,3	3,09	1,100
Παρακολούθηση συνεδρίου, ημερίδας ή επιμορφωτικού σεμιναρίου	32	10,1	76	24,0	108	34,1	63	19,9	38	12,0	0	0,0	23	6,8	0	0,0	3,00	1,151
Κάποιο άλλο													318	93,5				

Δήλωσαν: 22 (6,5%)

μ.ο 4,11 (40,2% Π.Σ και 38,3% Α.Σ). Ακολουθούν στη σειρά ιεράρχησης των τιμών του μέσου όρου 6 κριτήρια με τιμές υψηλότερες από 3,80: η προϋπηρεσία σε θέσεις Προϊσταμένου γραφείου ή Δ/σης με μ.ο 3,92 (37,2% Π.Σ και 36,3% Α.Σ), η πιστοποίηση γνώσης των νέων τεχνολογιών με μ.ο 3,92 (26,5% Π.Σ και 50,0% Α.Σ), η αρχαιότητα του υποψήφιου εκπαιδευτικού με μ.ο 3,90 (32,1% Π.Σ και 36,4% Α.Σ), η συνέντευξη του υποψηφίου με μ.ο 3,84 (39,0% Π.Σ και 26,8% Α.Σ), προϋπηρεσία ως σχολικός σύμβουλος με μ.ο 3,84 (34,5% Π.Σ και 34,2% Α.Σ), εκθέσεις αξιολόγησης από τους προϊσταμένους με μ.ο 3,82 (26,7% Π.Σ και 44,0% Α.Σ).

Μικρότερα ποσοστά φαίνεται να συγκεντρώνουν απαντήσεις που αφορούν τη γραπτή εργασία από τον υποψήφιο για την οργάνωση – διοίκηση του σχολείου, μ.ο 3,75: (30,2% Π.Σ και 35,7% Α.Σ), μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο, ΣΕΛΜΕ ή ΣΕΛΔΕ, μ.ο 3,74: (25,5% Π.Σ και 39,3% Α.Σ), αξιολογικές εκθέσεις από Διευθυντές, μ.ο 3,70: (23,7% Π.Σ και 42,6% Α.Σ), ενώ το διδακτορικό και το μεταπτυχιακό δίπλωμα (MASTER), λαμβάνουν ακόμη λιγότερα ποσοστά, μ.ο: 3,67 (26,8% Π.Σ και 35,2% Α.Σ και μ.ο: 3,64 (24,9% και 35,2%) αντίστοιχα.

Χαμηλότεροι μέσοι όροι που κυμαίνονται από 3,75 έως 3,50 εντοπίζονται σε δέκα συνολικά δηλώσεις: η γραπτή εργασία από τον υποψήφιο για την οργάνωση-διοίκηση του σχολείου (μ.ο=3,75 / 30,2% Π.Σ και 35,7% Α.Σ), η γραπτή εξέταση του υποψηφίου σε διοικητικά θέματα (μ.ο=3,66 / 30,2% Π.Σ και 31,9% Α.Σ), η μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο, ΣΕΛΜΕ ή ΣΕΛΔΕ (μ.ο=3,74 / 25,5% Π.Σ και 39,3% Α.Σ), οι αξιολογικές εκθέσεις από Διευθυντές και σχολικούς συμβούλους με μ.ο 3,70 και 3,61 αντίστοιχα, το διδακτορικό και το μεταπτυχιακό δίπλωμα (MASTER) με μ.ο 3,67 και 3,64 αντίστοιχα. Η ομάδα συμπληρώνεται, ακόμη, από την επιμόρφωση με μ.ο 3,53, το διδακτικό έργο σε προγράμματα μετεκπαίδευσης-επιμόρφωσης με μ.ο 3,50 και η κοινωνική προσφορά με μ.ο 3,67.

Μέτρια σημασία (με μ.ο που κυμαίνεται από 3,50 έως 3,00) αποδίδεται από τους διευθυντές του δείγματος σε 14 συνολικά δηλώσεις. Το διδακτικό έργο του δ/ντή σε Ίδρυμα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης εμφανίζει μ.ο 3,48, η αξιολογική έκθεση που συγγράφεται από τον ίδιο τον υποψήφιο σημειώνει μ.ο 3,40 και η κατοχή άλλου πτυχίου συγκεντρώνει μ.ο 3,35. Ακολουθούν: η συγγραφή επιστημονικού βιβλίου και η συμμετοχή σε ομάδα συγγραφής (3,35 και 3,32 αντίστοιχα), η γραπτή εξέταση του υποψηφίου σε θέματα αξιολόγησης και η αντίστοιχη εξέταση σε παιδαγωγικά θέματα (3,27 έναντι 3,23),

η κατοχή πιστοποιητικού επάρκειας σε ξένη γλώσσα (3,28), η θητεία σε ανώτερα υπηρεσιακά συμβούλια ή σε συμβούλια επιλογής στελεχών (3,24 έναντι 3,22).

Εντύπωση προκαλεί η 30^η μόλις θέση σε σύνολο 33 κριτηρίων που καταλαμβάνει «η εισήγηση σε επιστημονικό συνέδριο» αλλά και η 31^η θέση που καταλαμβάνει το κριτήριο «εισήγηση σε ημερίδα-επιμορφωτικό σεμινάριο» με μ.ο 3,22 και 3,09 αντίστοιχα. Στην ίδια ακριβώς μοίρα βρίσκεται, δυστυχώς, «η δημοσίευση άρθρων σε επιστημονικό περιοδικό με μ.ο 3,09 (9,3% ΠΣ και 27,5% ΑΣ). Τελευταία στη σειρά ιεράρχησης των τιμών του μέσου όρου βρίσκεται η «παρακολούθηση συνεδρίου-ημερίδας-σεμιναρίου» (μ.ο 3,00 / 10,1% ΠΣ και 24,0% ΑΣ).

6.6 Βαθμός συμφωνίας με την αξιολόγηση των διευθυντών κατά τη διάρκεια άσκησης του έργου τους

Στον πίνακα 7 καταγράφονται οι απαντήσεις των διευθυντών του δείγματος ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους αναφορικά με την αξιολόγησή τους.

Πίνακας 7

Κατανομή των απαντήσεων των δ/ντών αναφορικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας ως προς την αξιολόγησή τους

ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ	N	%
Συμφωνώ απόλυτα	156	47,0
Συμφωνώ αρκετά	115	34,6
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	36	10,8
Διαφωνώ αρκετά	7	2,1
Διαφωνώ απόλυτα	18	5,4
Δεν απαντώ / δεν έχω γνώμη	3	0,9
Εγκατάλειψη ερώτησης	5	1,5

Από τους 340 διευθυντές του δείγματος, μόνον 5 διευθυντές (ποσοστό 1,5%) δεν απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση, ενώ ελάχιστοι ήταν επίσης εκείνοι που δήλωσαν ότι δεν έχουν γνώμη (3 ή 0,9%). Από τους 332 δ/ντές που πήραν θέση απέναντι στο συγκεκριμένο ερώτημα, σχεδόν οι μισοί απάντησαν ότι συμφωνούν απόλυτα σχετικά με την αξιολόγησή τους (156 ή ποσοστό 47%), ενώ υψηλό είναι και το ποσοστό των δ/ντών

(34,6%) που δήλωσαν ότι συμφωνούν αρκετά στο θέμα της αξιολόγησής τους. Συνολικά, 4 στους 5 δ/ντές φαίνεται να διάκεινται θετικά απέναντι στην αξιολόγηση κατά τη διάρκεια της θητείας τους. Το ποσοστό των δ/ντών που τοποθετήθηκαν στο μέσο της κλίμακας διαβάθμισης «ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ» εντοπίστηκε 10,8%, ενώ πολύ μικρά ποσοστά συγκεντρώθηκαν στη διαφωνία (2,1% δήλωσαν αρκετά και 5,4% απόλυτα).

Στη συνέχεια της ερώτησης ζητήθηκε από τους δ/ντές του δείγματος να αιτιολογήσουν τη θέση τους. Από τους 332 δ/ντές που πήραν θέση απέναντι στην αξιολόγηση του έργου τους κατά τη διάρκεια της άσκησης των καθηκόντων τους, τα 2/3 περίπου επιχειρήσαν να αιτιολογήσουν και τη θέση τους (214 δ/ντές ή ποσοστό ανταπόκρισης 64,5%). Από αυτούς, προέκυψαν 294 επιχειρήματα συνολικά, δηλαδή κατά μέσο όρο 1,4 επιχειρήματα κατά δ/ντή. Η ανάλυση περιεχομένου των επιχειρημάτων μας οδήγησε στην κατηγοριοποίησή τους σε 6 διακριτές κατηγορίες, από τις οποίες οι 4 πρώτες αφορούν θετικά επιχειρήματα και προέρχονται σχεδόν κατ' αποκλειστικότητα από όσους δήλωσαν ότι συμφωνούν με την αξιολόγηση και οι υπόλοιπες 2 κατηγορίες προέρχονται κυρίως από εκείνους που δήλωσαν ότι διαφωνούν ή πήραν ενδιάμεση θέση «ούτε συμφωνώ – ούτε διαφωνώ». Η 7^η κατηγορία «Κάτι άλλο. Τι» περιέχει αιτιολογήσεις μη δυνάμενες να καταταγούν και αφορούν κυρίως θετική θέση απέναντι στην αξιολόγηση.

Πίνακας 8

Κατανομή απαντήσεων των διευθυντών του δείγματος σε καθεμία από τις κατηγορίες αιτιολόγησης της θέσης τους αναφορικά με την αξιολόγησή τους κατά τη διάρκεια της θητείας

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ Δ/ΝΤΩΝ: ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	N	%
Βελτίωση	56	19,1
Αξιοκρατία	46	15,6
Ως κριτήριο για επιλογή των διευθυντών	51	17,3
Υλική και ηθική επιβράβευση	9	3,1
Ζητήματα διαδικασίας αξιολόγησης	77	26,2
Μηχανισμός ελέγχου	3	1,0
Κάτι άλλο. Τι	52	17,7

Από τα στατιστικά στοιχεία του πίνακα 8 προκύπτει ότι το σημαντικότερο επιχείρημα υπέρ της αξιολόγησης που επικαλούνται οι δ/ντές του δείγματος είναι η βελτίωση μέσω της αξιολόγησης του έργου που προσφέρουν (19,1%). Ακολουθεί το επιχείρημα που κάνει ευθεία αναφορά στην

αξιολόγηση ως κριτήριο επιλογής δ/ντών (17,3%), ενώ συναφής είναι και η επόμενη κατηγορία «αξιοκρατία» που υπαινίσσεται ότι με την αξιολόγηση θα γίνει αξιοκρατική η διαδικασία επιλογής (15,6%). Αν ένας δ/ντής δεν είναι αποτελεσματικός στο έργο του τότε θα δοθεί η δυνατότητα, μέσω της αξιολόγησης του έργου του, να απομακρυνθεί και να αντικατασταθεί με κάποιον άλλο. Τελευταίο επιχείρημα υπέρ της αξιολόγησης, αλλά καταλαμβάνοντας πολύ μικρό ποσοστό σε σχέση με τα υπόλοιπα, είναι ότι με την αξιολόγηση θα επιβραβευστούν ηθικά και υλικά αυτοί που αποδίδουν στο έργο τους (3,1%). Στον αντίποδα, τα βασικά επιχειρήματα που επικαλούνται οι δ/ντές του δείγματος κατά της αξιολόγησης θέτουν έμμεσα αλλά με σαφήνεια ζητήματα αντικειμενικότητας της διαδικασίας αξιολόγησης, υποστηρίζοντας ότι οι φορείς αλλά και τα κριτήρια αξιολόγησης στερούνται αξιοπιστίας, ενώ διατυπώνουν επιφυλάξεις και ως προς τις μεθόδους-τεχνικές αξιολόγησης (26,2%). Ελάχιστες αναφορές (1,0%) έγιναν από τους δ/ντές στη διαδικασία αξιολόγησης ως μηχανισμό ελέγχου των δ/ντών. Τέλος, στην κατηγορία «Κάτι άλλο. Τι» εντάχθηκαν αρκετές δηλώσεις (17,7%), οι οποίες όμως λόγω της διασποράς τους δεν μπορούσαν να ταξινομηθούν στις προηγούμενες κατηγορίες αλλά ούτε και να δημιουργήσουν κάποιες από αυτές μια ανεξάρτητη κατηγορία. Πρόκειται για δηλώσεις που αφορούν στη συντριπτική τους πλειονότητα θέσεις υπέρ της αξιολόγησης και μερικά από τα επιχειρήματα που εντάχθηκαν στη συγκεκριμένη κατηγορία είναι ότι «οι καλοί δεν έχουν τίποτα να φοβηθούν από την αξιολόγηση», «είναι μια κοινωνική αναγκαιότητα», «είναι απαραίτητη για την επαγγελματική ανέλιξη».

6.7 Βαθμός ενημέρωσης για το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης των δ/ντών

Μετά τη διατύπωση της θέσης των δ/ντών απέναντι στην αξιολόγησή τους (βλ. ερώτηση 5 του ερωτηματολογίου στο παράρτημα), τους ζητήθηκε στη συνέχεια να συνεχίσουν να απαντούν στα επόμενα ερωτήματα του ερωτηματολογίου ανεξάρτητα από τη θέση που πήραν για την αξιολόγησή τους, δηλαδή ακόμη και στην περίπτωση που δήλωσαν ότι διαφωνούν με την αξιολόγηση. Ο πίνακας 9 αντιστοιχεί στην κατανομή των δ/ντών του δείγματος αναφορικά με το βαθμό ενημέρωσής τους για το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης των δ/ντών σχολείων.

Πίνακας 9

Κατανομή των απαντήσεων των δ/ντών αναφορικά το βαθμό ενημέρωσή τους για το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης των δ/ντών

ΒΑΘΜΟΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ	N	%
Πολύ	40	11,8
Αρκετά	57	16,8
Μέτρια	85	25,0
Λίγο	113	33,2
Καθόλου	34	10,0
Δεν απαντώ /δεν έχω γνώμη	5	1,5
Εγκατάλειψη ερώτησης	6	1,8

Από τα στατιστικά στοιχεία του πίνακα 9 προκύπτει σε μια πρώτη ανάγνωση ότι το ποσοστό των δ/ντών του δείγματος που εγκατέλειψαν τη συγκεκριμένη ερώτηση είναι ιδιαίτερα χαμηλό και ανάξιο λόγου. Εντύπωση προκαλεί οπωσδήποτε το γεγονός ότι από τους δ/ντές που τοποθετήθηκαν στην κλίμακα διαβάθμισης λιγότεροι από το 1/3 ήταν εκείνοι που δήλωσαν ότι αισθάνονται πολύ ή αρκετά ικανοποιημένοι (11,8 % και 16,8%). Το ποσοστό των δ/ντών που δήλωσαν «μέτρια» ανέρχεται σε 25,0%, ενώ σημαντικός αριθμός δ/ντών φαίνεται να είναι από «λίγο» έως και «καθόλου» ενημερωμένος (113 υποκείμενα ή ποσοστό 33,2% δηλώνουν «λίγο» και 34 υποκείμενα ή ποσοστό 10,0% δηλώνουν «καθόλου»).

6.8 Κριτήρια αξιολόγησης των δ/ντών

Στον πίνακα 10 εμφανίζεται, η κατανομή των απαντήσεων των 340 διευθυντών του δείγματος σε καθένα από τα κριτήρια αξιολόγησης του έργου τους.

Από την γενικότερη εξέταση των στατιστικών στοιχείων του πίνακα 10 διαπιστώνεται ότι τα ποσοστά των διευθυντών που εγκατέλειψαν ολόκληρη την ερώτηση ή εγκατέλειψαν κάποιες από τις δηλώσεις της βρίσκονται σχεδόν σε μηδενικά επίπεδα.

Η ίδια εικόνα προκύπτει και για την κατηγορία απάντησης «Δεν απαντώ – δεν έχω γνώμη» όπου όλα τα ποσοστά είναι μικρότερα του 2,5%. Οι προηγούμενες διαπιστώσεις μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι διευθυντές εκφράζουν ιδιαίτερη επιθυμία να πάρουν θέση απέναντι στα κριτήρια που αφορούν στο έργο του διευθυντή.

Από τη μελέτη του ύψους των τιμών του μ.ο στα διάφορα κριτήρια, διαπιστώνεται η ιδιαίτερα υψηλή ένταση του βαθμού συμφωνίας των διευθυντών με όλα σχεδόν από αυτά. Σε όλες τις περιπτώσεις κριτηρίων η τιμή του μ.ο βρέθηκε υψηλότερη από τις 4 μονάδες της πεντάβαθμης κλίμακας, δηλώνοντας έτσι την απόλυτα θετική θέση των διευθυντών απέναντι στα διάφορα κριτήρια.

Η κατανομή των απαντήσεων των διευθυντών του ερευνητικού δείγματος στα διάφορα κριτήρια, έδειξε ότι στην πρώτη θέση της σειράς ιεράρχησης των τιμών του μέσου όρου απαντάται το κριτήριο «συνέπεια και υπευθυνότητα στην άσκηση των καθηκόντων» με μ.ο 4,89. Το 88,2% των δ/ντών σημείωσαν ως πολύ σημαντικό (Π.Σ) το συγκεκριμένο κριτήριο και το υπόλοιπο 11,8% ως αρκετά σημαντικό (Α.Σ). Κανένας απολύτως δ/ντής δεν σημείωσε το κριτήριο τελείως ασήμαντο (Τ.Α) ή μικρής σημασίας (ΜΙ.Σ) ή έστω μέτριας σημασίας (ΜΕ.Σ). Δεύτερο στις προτιμήσεις των δ/ντών του δείγματος έρχεται το κριτήριο «οργάνωση και διοικητική ικανότητα» με μ.ο 4,87. Η εικόνα που εμφανίζουν τα ποσοστά είναι παρόμοια με εκείνη του πρώτου κριτηρίου αξιολόγησης. (87,2% Π.Σ, 12,2% Α.Σ, 0,6% ΜΕ.Σ, 0,0% ΜΙ.Σ και 0,0% Τ.Α). Στην τρίτη θέση εντοπίζονται δυο κριτήρια με την ίδια ακριβώς τιμή μ.ο (4,84). Πρόκειται για κριτήρια που αφορούν συνεργασίες του δ/ντή της σχολικής μονάδας και πιο συγκεκριμένα τη «συνεργασία – επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς» και τη «συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων».

Ακολουθούν, με αρκετή διαφορά όμως, οκτώ συνολικά κριτήρια με μέσους όρους που κυμαίνονται από 4,67 έως και 4,42. Πρόκειται για τα κριτήρια: «ανάληψη πρωτοβουλιών και εφαρμογή καινοτόμων δράσεων» με μ.ο 4,67, «συνεργασία-επικοινωνία με μαθητές» με μ.ο 4,67, «συνέπεια-υπευθυνότητα στο αξιολογικό έργο» (4,57), «συνεργατικότητα για εφαρμογή καινοτόμων δράσεων» (4,57), «συνεργασία-επικοινωνία με γονείς» (4,57), «επιστημονική συγκρότηση» (4,44), «συνεργασία-επικοινωνία με κοινωνικούς φορείς και τοπική κοινωνία» (μ.ο 4,43) και, τέλος, «παιδαγωγική και διδακτική ικανότητα» (μ.ο 4,42).

Τελευταίο στην ιεραρχική κλίμακα κριτήριο και μάλιστα με αρκετά χαμηλότερο μέσο όρο, βρίσκεται η επιστημονική κατάρτιση και δραστηριότητα του δ/ντή με μ.ο

4,02. Μόνο το 33,1% των διευθυντών του δείγματος δήλωσαν το συγκεκριμένο κριτήριο ως πολύ σημαντικό. Το 43,2% των δ/ντών το σημείωσε ως αρκετά σημαντικό, το 17,9% ως μέτριας σημασίας, 4,3% ως μικρής σημασίας και 1,5% ως εντελώς ασήμαντο.

6.9 Φορείς επιλογής και αξιολόγησης των δ/ντών

Στον πίνακα 11 καταγράφονται οι απαντήσεις των δ/ντών του δείγματος για τους φορείς που θεωρούν ότι πρέπει να συμμετέχουν στην επιλογή και την αξιολόγησή τους.

Πίνακας 11

Κατανομή των απαντήσεων των δ/ντών για τους φορείς που πρέπει να συμμετέχουν στην επιλογή και την αξιολόγησή τους

ΦΟΡΕΙΣ	ΕΠΙΛΟΓΗ				ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ			
	ΝΑΙ		ΟΧΙ		ΝΑΙ		ΟΧΙ	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Προϊστάμενος Γραφείου ή Δ/ντής Εκπαίδευσης	297	87,6	42	12,4	279	82,3	60	17,7
Σχολικός Σύμβουλος	243	71,7	96	28,3	251	74,0	88	26
Σύλλογος Διδασκόντων	205	60,5	134	39,5	197	58,1	142	41,9
ΠΥΣΠΕ - ΠΥΣΔΕ	176	51,9	163	48,1	96	28,3	243	71,7
Ο ίδιος ο Διευθυντής	-	-	-	-	162	47,8	177	52,2
Εκπρόσωποι συνδικαλιστικών οργάνων εκπαιδευτικών	121	35,7	218	64,3	79	23,3	260	76,7
Σύλλογος Γονέων - Κηδεμόνων	73	21,5	266	80,5	82	24,2	257	75,8
Επιτροπή του ΥΠΕΠΘ	68	20,1	271	79,9	62	18,3	277	81,7
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο	57	16,8	282	83,2	55	16,2	284	83,8
Τοπική Αυτοδιοίκηση	56	16,5	283	83,5	51	15	288	85
Επιτροπή πανεπιστημιακών καθηγητών	53	15,6	286	84,4	50	14,7	289	85,3
Μαθητικά Συμβούλια	41	12,1	298	87,9	62	18,3	277	81,7
Κάποιος άλλος	Δήλωσαν: 27 (8,0%)				Δήλωσαν: 16 (4,7%)			

Μια πρώτη γενική διαπίστωση που συνάγεται από τα στοιχεία του πίνακα 11 είναι ότι η ιεράρχηση των φορέων με βάση τα ποσοστά διατηρείται σε γενικές γραμμές η ίδια και στην περίπτωση της επιλογής και την περίπτωση της αξιολόγησης. Έτσι, ο Προϊστάμενος Γραφείου – Δ/ντής Εκπαίδευσης, με βάση την κατανομή των ποσοστών έρχεται πρώτος φορέας στην περίπτωση της επιλογής αλλά και πρώτος φορέας στην περίπτωση της αξιολόγησης. Ο Σχολικός Σύμβουλος δεύτερος φορέας ως προς την επιλογή είναι συγχρόνως δεύτερος φορέας ως προς την αξιολόγηση. Με άλλα λόγια, φαίνεται ότι η γενικότερη στάση απέναντι στους φορείς επιλογής να διατηρείται και απέναντι στους φορείς αξιολόγησης.

Πιο αναλυτικά, από τα στοιχεία του πίνακα 11 που αφορούν στους φορείς επιλογής διαπιστώνεται ότι η συντριπτική πλειονότητα των δ/ντών του δείγματος (297 υποκείμενα ή ποσοστό 87,6%) αναγνωρίζει ως φορέα επιλογής τον Προϊστάμενο Γραφείου – Δ/ντή Εκπαίδευσης και τον κατατάσσει πρώτο στην ποσοστιαία σειρά ιεράρχησης. Δεύτερος φορέας επιλογής τοποθετείται ο Σχολικός Σύμβουλος με ποσοστό 71,7%. Ακολουθεί στην Τρίτη θέση ο Σύλλογος Διδασκόντων με ποσοστό 60,5%, ενώ οι μισοί περίπου από τους δ/ντές (51,9%) σημειώνουν τα μέλη ΠΥΣΠΕ-ΠΥΣΔΕ. Αρκετά χαμηλότερα είναι τα ποσοστά που καταλαμβάνουν οι υπόλοιποι φορείς: οι εκπρόσωποι συνδικαλιστικών οργάνων των εκπαιδευτικών 35,7%, ο Σύλλογος Γονέων – Κηδεμόνων 21,5%. Εντύπωση οπωσδήποτε προκαλεί η έμμεση αμφισβήτηση του ΥΠΕΠΘ, του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και των πανεπιστημιακών (20,1%, 16,8% και 15,6% αντίστοιχα). Τέλος, η Τοπική Αυτοδιοίκηση καταλαμβάνει ποσοστό 16,5% και τα Μαθητικά Συμβούλια 12,1%.

Αναφορικά με τους φορείς που θα πρέπει να συμμετέχουν στην αξιολόγηση των δ/ντών, η εικόνα που προκύπτει με βάση τις απαντήσεις των υποκειμένων του δείγματος, όπως άλλωστε προαναφέρθηκε, είναι παρόμοια -ως προς την ιεράρχηση των ποσοστών τουλάχιστον- με την αντίστοιχη εικόνα που εμφανίστηκε για τους φορείς επιλογής. Ο Προϊστάμενος Γραφείου – Δ/ντής Εκπαίδευσης καταλαμβάνει την πρώτη θέση με παρόμοιο ποσοστό με εκείνο της επιλογής (82,3%). Ακολουθούν ο Σχολικός Σύμβουλος με ποσοστό 74,0% και ο Σύλλογος Διδασκόντων με 58,1%. Σημαντικό ποσοστό καταλαμβάνει και ο ίδιος ο δ/ντής ως φορέας αξιολόγησης, εφόσον το 47,8% των υποκειμένων του δείγματος κάνουν αναφορά στην αυτοαξιολόγηση των δ/ντών. Στην πέμπτη θέση, αλλά σε πολλή μεγάλη απόσταση σε σχέση με τα προηγούμενα

ποσοστά, βρίσκονται τα μέλη ΠΥΣΠΕ-ΠΥΣΔΕ με 28,3%. Άξιο παρατήρησης εδώ είναι το γεγονός ότι, ενώ τα μέλη ΠΥΣΠΕ-ΠΥΣΔΕ αναγνωρίζονται ως φορείς επιλογής σε ποσοστό περίπου 52%, στην περίπτωση της συμμετοχής τους ως φορείς αξιολόγησης παρατηρείται μια κάθετη πτώση του ποσοστού κατά 24 ποσοστιαίες μονάδες. Παρόμοια παρατήρηση θα μπορούσε να γίνει και για την περίπτωση των εκπροσώπων των συνδικαλιστικών οργάνων των εκπαιδευτικών όπου παρατηρείται πτώση κατά 12 περίπου ποσοστιαίες μονάδες (23,3% έναντι 35,7%). Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση των στοιχείων, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι σε όλες τις υπόλοιπες 6 περιπτώσεις φορέων αξιολόγησης τα ποσοστά κυμαίνονται από 15 έως 24 περίπου ποσοστιαίες μονάδες.

6.10 Βαθμός συμφωνίας με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

Μετά τις ερωτήσεις που αφορούσαν το έργο, την επιλογή και την αξιολόγηση των δ/ντών, τέθηκαν μια σειρά από ερωτήματα που εξετάζουν το ρόλο του διευθυντή ως αξιολογητή του έργου των εκπαιδευτικών. Αρχικά, ρωτήθηκαν οι δ/ντές του δείγματος αν συμφωνούν ή αν διαφωνούν με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν παρατίθενται στον πίνακα 12.

Πίνακας 12

Κατανομή των απαντήσεων των δ/ντών ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ	N	%
Συμφωνώ απόλυτα	156	46,7
Συμφωνώ αρκετά	121	36,2
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	27	8,1
Διαφωνώ αρκετά	10	3,0
Διαφωνώ απόλυτα	20	6,0
Δεν απαντώ / Δεν έχω γνώμη	0	0,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	6	1,8

Από τα στοιχεία του πίνακα 12 διαπιστώνεται ότι οι δ/ντές δεν απέφυγαν με άμεσο ή έμμεσο τρόπο να πάρουν θέση απέναντι στο ζήτημα της αξιολόγησης του

έργου των εκπαιδευτικών. Το ποσοστό εγκατάλειψης της ερώτησης είναι μόλις 1,8%, η κατηγορία «δεν απαντώ – δεν έχω γνώμη» συγκέντρωσε μηδενικό ποσοστό (0,0%), αλλά και η ενδιάμεση κατηγορία στη διαβαθμιστική κλίμακα «ούτε συμφωνώ – ούτε διαφωνώ» που θα μπορούσε να «απενοχοποιήσει» τους δ/ντές συγκέντρωσε πολύ χαμηλό ποσοστό (8,1%). Περισσότεροι από τα 4/5 των δ/ντών του δείγματος τάσσονται θετικά απέναντι στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Οι 156 δ/ντές (ή ποσοστό 46,7%) δήλωσαν ότι συμφωνούν απόλυτα και 121 (ή ποσοστό 36,2%) ότι συμφωνούν αρκετά. Έτσι, τα ποσοστά διαφωνίας με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών βρίσκονται σε πολύ χαμηλά επίπεδα. Η κατηγορία «διαφωνώ αρκετά» συγκέντρωσε ποσοστό 3,0% και η κατηγορία «διαφωνώ απόλυτα» 6,0%.

Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τους δ/ντές του δείγματος να αιτιολογήσουν τη θέση τους αναφορικά με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Από τους 334 δ/ντές που πήραν θέση απέναντι στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών (και πήραν θέση όλοι που απάντησαν στη σχετική ερώτηση), τα 4/5 περίπου επιχειρήσαν να αιτιολογήσουν και τη θέση τους (264 δ/ντές ή ποσοστό ανταπόκρισης 79,0%). Από αυτούς, προέκυψαν 356 συνολικά επιχειρήματα, δηλαδή κατά μέσο όρο 1,35 επιχειρήματα κατά δ/ντή. Η ανάλυση περιεχομένου των επιχειρημάτων μας οδήγησε στην κατηγοριοποίησή τους σε 6 διακριτές κατηγορίες, από τις οποίες οι 3 πρώτες αφορούν θετικά επιχειρήματα και προέρχονται σχεδόν κατ' αποκλειστικότητα από όσους δήλωσαν ότι συμφωνούν με την αξιολόγηση και οι υπόλοιπες 3 κατηγορίες προέρχονται κυρίως από εκείνους που δήλωσαν ότι διαφωνούν ή πήραν ενδιάμεση θέση «ούτε συμφωνώ – ούτε διαφωνώ». Η 7^η κατηγορία «Κάτι άλλο. Τι» περιέχει αιτιολογήσεις μη δυνάμενες να καταταγούν και αφορούν κατά κανόνα θετική θέση απέναντι στην αξιολόγηση.

Πίνακας 13

Κατανομή απαντήσεων των διευθυντών του δείγματος σε καθεμία από τις κατηγορίες αιτιολόγησης της θέσης τους αναφορικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	N	%
Βελτίωση	99	27,8
Αξιοκρατία	83	23,3
Κίνητρο για ηθική και υλική ικανοποίηση	31	8,7
Αντικειμενικότητα διαδικασίας αξιολόγησης και υλοποίησής της	57	16,0
Επιλογή φορέων αξιολόγησης	30	8,4
Μηχανισμός ελέγχου	13	3,7
Κάτι άλλο. Τι	43	12,1

Από τα περιγραφικά στοιχεία του πίνακα 13 συνάγεται ότι το σημαντικότερο επιχείρημα υπέρ της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που επικαλούνται οι δ/ντές του δείγματος είναι η βελτίωση του έργου που προσφέρουν μέσω της αξιολόγησης (27,8% των επιχειρημάτων). Ακολουθεί η κατηγορία «αξιοκρατία» που υπαινίσσεται ότι με την αξιολόγηση θα γίνει καταμερισμός ευθυνών έτσι ώστε να επιβραβευθούν οι ικανότεροι και να ποινικοποιηθούν οι λιγότερο ικανοί εκπαιδευτικοί (23,3%). Τρίτο επιχείρημα υπέρ της αξιολόγησης, αλλά καταλαμβάνοντας αρκετά μικρότερο ποσοστό σε σχέση με τα υπόλοιπα δυο, είναι ότι με την αξιολόγηση θα επιβραβευτούν ηθικά και υλικά αυτοί που αποδίδουν στο έργο τους (8,7%). Στον αντίποδα, τα βασικά επιχειρήματα που επικαλούνται οι δ/ντές του δείγματος κατά της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θέτουν ζητήματα αντικειμενικότητας της διαδικασίας αξιολόγησης αλλά και του τρόπου υλοποίησής της, υποστηρίζοντας ότι οι φορείς αλλά και τα κριτήρια αξιολόγησης υπολείπονται αξιοπιστίας, ενώ διατυπώνουν επιφυλάξεις και ως προς τις μεθόδους-τεχνικές αξιολόγησης που θα εφαρμοστούν στην περίπτωση των εκπαιδευτικών (16,0% των επιχειρημάτων). Λίγα σχετικά επιχειρήματα (8,4%) έκαναν ευθεία αναφορά στην επιλογή των φορέων αξιολόγησης, αναπτύσσοντας τον προβληματισμό για το ποια είναι τα αρμόδια πρόσωπα να αξιολογήσουν τους εκπαιδευτικούς, ενώ ελάχιστα επιχειρήματα (3,7%) υποστήριξαν τη θέση ότι η διαδικασία αξιολόγησης θα λειτουργήσει τελικά ως μηχανισμός ελέγχου των εκπαιδευτικών. Τέλος, στην κατηγορία «Κάτι άλλο. Τι» εντάχθηκαν αρκετές δηλώσεις (12,1%), οι οποίες όμως λόγω της διαφορετικότητάς τους δεν μπορούσαν να ταξινομηθούν στις προηγούμενες κατηγορίες αλλά ούτε και να δημιουργήσουν κάποιες από αυτές μια ανεξάρτητη κατηγορία. Πρόκειται για δηλώσεις που αφορούν στη συντριπτική τους πλειονότητα θέσεις υπέρ της αξιολόγησης και μερικά από τα επιχειρήματα που εντάχθηκαν στη συγκεκριμένη κατηγορία είναι ότι «όλοι θα πρέπει να αξιολογούνται για την προσφορά τους», «είναι αναγκαία από κοινωνική σκοπιά», «θα βοηθήσει στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών».

6.11 Ενημέρωση για το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

Στον πίνακα 14 εμφανίζεται η κατανομή συχνοτήτων των δ/ντών ως προς το βαθμό ενημέρωσής τους για το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 14

Κατανομή των απαντήσεων των δ/ντών ως προς το βαθμό ενημέρωσής τους για το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

ΒΑΘΜΟΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ	N	%
Πολύ	40	12,0
Αρκετά	112	33,7
Μέτρια	95	28,6
Λίγο	54	16,3
Καθόλου	31	9,3
Δεν απαντώ/ Δεν έχω γνώμη	3	0,9
Εγκατάλειψη ερώτησης	5	1,5

Από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα διαπιστώνεται ότι λιγότεροι από τους μισούς δ/ντές φαίνεται να είναι ενημερωμένοι για το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης. Μόνο 40 υποκείμενα (ή ποσοστό 12,0%) δήλωσαν ότι είναι πολύ ενημερωμένα και 112 υποκείμενα ότι είναι αρκετά ενημερωμένα (ή ποσοστό 33,7%). Μέτριο βαθμό ενημέρωσης εξέφρασε ποσοστό 28,6%, ενώ δεν θα πρέπει να μας διαφεύγει το γεγονός ότι ένα σημαντικό ποσοστό υποκειμένων (25,6%) δήλωσε από λίγο έως και καθόλου ενημερωμένο για το θεσμικό πλαίσιο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

6.12 Ο δ/ντής ως φορέας αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών

Στον πίνακα 15 δίνεται η κατανομή των απαντήσεων των δ/ντών με βάση το βαθμό συμφωνίας τους ως προς το να αναλάβει ο δ/ντής το ρόλο του φορέα αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών.

Από τα στοιχεία του παρακάτω πίνακα διαπιστώνεται ότι η συντριπτική πλειονότητα των δ/ντών φαίνεται να συμφωνεί να αναλάβει ο δ/ντής του σχολείου το ρόλο του φορέα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο σχολείο. 104 δ/ντές (ή ποσοστό 31,0%) δήλωσαν ότι συμφωνούν απόλυτα και 140 δ/ντές (ή ποσοστό 41,8%) ότι συμφωνούν αρκετά. Μια μικρή μερίδα δ/ντών εμφανίζεται αρκετά επιφυλακτική να αναλάβει το ρόλο του φορέα (38 δ/ντές ή ποσοστό 11,3%) και τοποθετείται στην κατηγορία «ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ».

Πίνακας 15

Κατανομή των απαντήσεων των δ/ντών ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας τους ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους διευθυντές

ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ	N	%
Συμφωνώ απόλυτα	104	31,0
Συμφωνώ αρκετά	140	41,8
Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ	38	11,3
Διαφωνώ αρκετά	22	6,6
Διαφωνώ απόλυτα	31	9,3
Δεν απαντώ/ Δεν έχω γνώμη	0	0,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	5	1,5

Πολύ μικρά είναι τα ποσοστά των δ/ντών που φαίνεται να παίρνουν αρνητική θέση ως φορείς αξιολόγησης. Αυτοί που διαφωνούν αρκετά ανέρχονται σε 6,6% και αυτοί που διαφωνούν απόλυτα σε 9,3%.

Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τους δ/ντές του δείγματος να αιτιολογήσουν τη θέση τους. Από τους 335 δ/ντές που πήραν θέση απέναντι στην αξιολόγηση του έργου τους κατά τη διάρκεια της άσκησης των καθηκόντων τους, οι 242 (ή ποσοστό ανταπόκρισης 72,2%) επιχείρησαν να αιτιολογήσουν και τη θέση τους. Από αυτούς, προέκυψαν 265 επιχειρήματα συνολικά, δηλαδή κατά μέσο όρο 1,1 επιχειρήματα κατά δ/ντή. Η ανάλυση περιεχομένου των επιχειρημάτων μας οδήγησε στην κατηγοριοποίησή τους σε 3 βασικές κατηγορίες, από τις οποίες η πρώτη αφορά θετικά επιχειρήματα και προέρχονται σχεδόν κατ' αποκλειστικότητα από όσους δήλωσαν ότι συμφωνούν με την ανάληψη του ρόλου του αξιολογητή των εκπαιδευτικών από το δ/ντή. Μάλιστα, η φρασεολογία που χρησιμοποιήθηκε από τους δ/ντές ήταν σχεδόν «στερεότυπη»: «γνωρίζει τους εκπαιδευτικούς ως πιο άμεσους συνεργάτες του», «λειτουργεί στο περιβάλλον των εκπαιδευτικών», «έχει καθημερινή επαφή μαζί τους», κ.λπ. Οι υπόλοιπες 2 κατηγορίες προέρχονται κυρίως από εκείνους που δήλωσαν ότι διαφωνούν ή πήραν ενδιάμεση θέση «ούτε συμφωνώ – ούτε διαφωνώ». Η 4^η κατηγορία «Κάτι άλλο. Τι» περιέχει αιτιολογήσεις μη δυνάμενες να καταταγούν και αφορούν κυρίως θετική θέση απέναντι στην αξιολόγηση.

Πίνακας 16

Κατανομή απαντήσεων των διευθυντών του δείγματος σε καθεμία από τις κατηγορίες αιτιολόγησης της θέσης τους αναφορικά με τους δ/ντές ως φορείς αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

ΟΙ ΔΙΝΤΕΣ ΩΣ ΦΟΡΕΙΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	N	%
Γνωρίζει τους εκπαιδευτικούς ως πιο άμεσους συνεργάτες του	156	58,9
Σύγκρουση ρόλων που οδηγεί στην έλλειψη αντικειμενικότητας	34	12,8
Δημιουργία προβλημάτων στις σχέσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού	32	12,1
Κάτι άλλο. Τι(μισθολογικά κίνητρα, κλπ.)	43	16,2

Από τα περιγραφικά στοιχεία του πίνακα 16 συνάγεται ότι το επιχείρημα υπέρ της ανάληψης του ρόλου του φορέα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από το δ/ντή «γιατί τον γνωρίζει» συγκέντρωσε σημαντικό ποσοστό 58,9%. Ακολουθούν με χαμηλά ποσοστά τα δυο επιχειρήματα που εκφράζουν την επιφυλακτικότητα ή την άρνηση των δ/ντών να αναλάβουν ένα τέτοιο ρόλο. Το 12,8% των επιχειρημάτων από τους δ/ντές αναφέρεται στο ότι θα υπάρξει σύγκρουση ρόλων στο πρόσωπο του δ/ντή που θα οδηγήσει σε έλλειψη αντικειμενικότητας, ενώ το 12,1% των επιχειρημάτων υποστηρίζει ότι θα δημιουργηθούν προβλήματα στις σχέσεις των εκπαιδευτικών. Τέλος, στην κατηγορία «Κάτι άλλο. Τι» εντάχθηκαν αρκετές δηλώσεις (16,2%), οι οποίες όμως δεν μπορούσαν να ταξινομηθούν στις προηγούμενες κατηγορίες αλλά ούτε και να δημιουργήσουν κάποιες από αυτές μια ανεξάρτητη κατηγορία. Πρόκειται για δηλώσεις που αφορούν στη συντριπτική τους πλειονότητα θέσεις υπέρ της αξιολόγησης, όπως «θα δοθούν μισθολογικά κίνητρα σε αυτούς που εργάζονται στο σχολείο».

6.13 Κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από το δ/ντή

Στον πίνακα 17 εμφανίζεται η κατανομή των δ/ντών στα διάφορα κριτήρια αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών. Τα κριτήρια παρουσιάζονται στο σχετικό πίνακα ιεραρχημένα, με βάση το μέσο όρο που συγκέντρωσαν οι κατηγορίες απάντησης της διαβαθμιστικής κλίμακας.

Από τη γενικότερη μελέτη των δεδομένων του πίνακα 17 διαπιστώνεται ότι τα ποσοστά των διευθυντών που εγκατέλειψαν ολόκληρη την ερώτηση ή εγκατέλειψαν κάποιες από τις δηλώσεις της βρίσκονται σε ιδιαίτερα χαμηλά επίπεδα. Η ίδια εικόνα προκύπτει και για την κατηγορία απάντησης «Δεν απαντώ – δεν έχω γνώμη» όπου όλα τα ποσοστά δεν υπερβαίνουν το 2,5%. Οι προηγούμενες διαπιστώσεις μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι διευθυντές εκφράζουν ιδιαίτερη επιθυμία να πάρουν θέση απέναντι στα κριτήρια που αφορούν στο έργο των εκπαιδευτικών.

Από τη μελέτη του ύψους των τιμών του μ.ο στα διάφορα κριτήρια, διαπιστώνεται η ιδιαίτερα υψηλή ένταση της σημασίας που αποδίδουν οι δ/ντές σε όλα σχεδόν από αυτά. Σε 15 από τα 17 κριτήρια η τιμή του μέσου όρου εντοπίστηκε υψηλότερη από 4 μονάδες, στοιχείο που δηλώνει ότι τα κριτήρια αυτά θεωρούνται από τους δ/ντές ως ιδιαίτερα σημαντικά για την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών από το δ/ντή. Η ευσυνειδησία στην εργασία και η υπευθυνότητα στην άσκηση των καθηκόντων των εκπαιδευτικών αναγνωρίζονται ως τα σημαντικότερα από τους δ/ντές του δείγματος και τοποθετούνται στις δυο πρώτες θέσεις της κλίμακας αξιολόγησης των κριτηρίων με βάση την τιμή του μέσου όρου. Το 90,8% σημειώνει το κριτήριο «ευσυνειδησία στην εργασία» ως πολύ σημαντικό και το υπόλοιπο 9,1% ως αρκετά σημαντικό. Κανένας δ/ντής του δείγματος δε σημείωσε το παραπάνω κριτήριο ως μέτριας ή μικρής σημασίας ή εντελώς ασήμαντο. Έτσι, ο μέσος όρος με βάση την κλίμακα 1-5 βρέθηκε 4,91. Ο αντίστοιχος μέσος όρος για το κριτήριο που βρέθηκε στη δεύτερη θέση «υπευθυνότητα στην άσκηση των καθηκόντων των εκπαιδευτικών» ανέρχεται σε 4,88 μονάδες.

Ακολουθούν 6 συνολικά κριτήρια με ελαφρά χαμηλότερους μ.ο που κυμαίνονται από 4,80 έως και 4,60 μονάδες. Πρόκειται για τα κριτήρια: «παιδαγωγική συμπεριφορά απέναντι στους μαθητές» με μ.ο 4,80, «υπηρεσιακή συνέπεια» με μ.ο 4,80, «συνεργασία-επικοινωνία με μαθητές» με μ.ο 4,75, «διδασκτική ικανότητα» με μ.ο 4,71, «συνεργασία με το Σύλλογο διδασκόντων» με μ.ο 4,65 και «συστηματικότητα στη διδακτική προετοιμασία» με μ.ο 4,63 μονάδες.

Με μέσους όρους που κυμαίνονται από 4,60 έως και 4,20 μονάδες βρίσκονται 7 ακόμη κριτήρια: «ανάληψη πρωτοβουλιών» με μ.ο 4,56, «συνεργασία-επικοινωνία με τους συναδέλφους του» με μ.ο 4,55, «συνεργασία-επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών» με μ.ο 4,54, «προσωπικότητα του εκπαιδευτικού» με μ.ο 4,38, «δεκτικότητα στην υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων» με μ.ο 4,38, «ανταπόκριση στις εργασίες που αναθέτει ο δ/ντής» με μ.ο 4,21 και «συμμετοχή σε επιμορφωτικές δραστηριότητες» με μ.ο 4,20.

Στις τελευταίες θέσεις της κατάταξης, αρκετά μακριά από τις προηγούμενες δηλώσεις και με μ.ο κάτω από 4 μονάδες, απαντώνται τα κριτήρια «συμβολή στη διοίκηση του σχολείου» με μ.ο 3,89 καθώς και η «ευρύτερη κοινωνική δράση» με μ.ο 3,82. Στην περίπτωση της ευρύτερης κοινωνικής δράσης, τα αντίστοιχα ποσοστά διαμορφώνονται ως εξής: η κατηγορία «πολύ σημαντικό» συγκεντρώνει ποσοστό 26,6%, η κατηγορία «αρκετά σημαντικό» ποσοστό 41,8%, η κατηγορία «μέτριας σημασίας» ποσοστό 22,6%, ενώ οι υπόλοιπες δυο κατηγορίες «μικρής σημασίας» και «τελείως ασήμαντο» συγκεντρώνουν αθροιστικά μόλις 9,1%.

Στη συνέχεια της προηγούμενης ερώτησης για τα κριτήρια αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών από το δ/ντή, ζητήθηκε από τους δ/ντές του δείγματος να αναφέρουν ποιο ή ποια από τα κριτήρια αξιολόγησης θα είναι ιδιαίτερα δύσκολη η θέση τους όσον αφορά την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Στον πίνακα 18 παρουσιάζεται η σχετική κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 18

Κατανομή των απαντήσεων των δ/ντών για καθένα από τα κριτήρια αξιολόγησης ως προς τη δυσκολία αντικειμενικής αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών από το δ/ντή

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	Ναι		Όχι	
	N	%	N	%
Η διδακτική ικανότητα	92	45,5	110	54,5
Η προσωπικότητα	59	29,2	143	70,8
Η συστηματικότητα στη διδακτική προετοιμασία	58	28,7	144	71,3
Η ευρύτερη κοινωνική δράση	47	23,3	155	45,6
Η ανταπόκριση στις εργασίες που του αναθέτει ο Δ/ντής	15	7,4	187	92,6
Η υπευθυνότητα στην άσκηση των καθηκόντων του	13	6,4	189	93,6
Η ευσυνειδησία στην εργασία	13	6,4	189	93,6
Η συνεργασία - επικοινωνία με τους συναδέλφους του	11	5,4	191	94,6
Η συνεργασία - επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών	9	4,5	193	95,5
Η παιδαγωγική συμπεριφορά απέναντι στους μαθητές	9	4,5	193	95,5
Η ανάληψη πρωτοβουλιών	9	4,5	193	95,5
Η υπηρεσιακή συνέπεια	7	3,5	195	96,5
Η συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων	4	2,0	198	98,0
Η συνεργασία - επικοινωνία με τους μαθητές	5	2,5	197	97,5
Η δεκτικότητα στην υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων	4	2,0	198	98,0
Η συμμετοχή σε επιμορφωτικές δραστηριότητες	4	2,0	198	98,0
Η συμβολή στη διοίκηση του σχολείου	1	0,5	201	99,5
Δεν απάντησαν	138 (40,6%)			

Από τα στοιχεία του πίνακα 18 διαπιστώνεται αρχικά ότι ένα σημαντικό ποσοστό δ/ντών δε σημείωσαν κάτι στο χώρο που είχε διατεθεί στο ερωτηματολόγιο για απάντηση της συγκεκριμένης ερώτησης (138 δ/ντές ή ποσοστό 40,6%). Διαπιστώνεται ακόμη ότι, με βάση αυτούς που απάντησαν, σε σύνολο 17 κριτηρίων τα 4 μόνο κριτήρια φαίνεται να αντιμετωπίζονται με ιδιαίτερο σκεπτικισμό από τους δ/ντές ως προς την αντικειμενικότητα της προσπάθειας αξιολόγησής τους. Πρόκειται για τα κριτήρια: «διδασκτική ικανότητα» που το δήλωσαν οι μισοί σχεδόν από όσους ανταποκρίθηκαν στη συγκεκριμένη ερώτηση (45,5%), «προσωπικότητα του εκπαιδευτικού» (29,2%), «συστηματικότητα στη διδασκτική προετοιμασία» (28,7%) και «ευρύτερη κοινωνική δράση» (23,3%). Τα υπόλοιπα 13 κριτήρια δεν υπερέβησαν σε καμιά περίπτωση το 8% δηλώνοντας την ετοιμότητα των δ/ντών να αξιολογήσουν τους εκπαιδευτικούς με βάση τα 13 αυτά κριτήρια.

6.14 Παρατηρήσεις για το ερωτηματολόγιο, προτάσεις για την επιλογή – αξιολόγηση των δ/ντών και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

Η τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου ήταν ανοικτή. Ζητούσε από τους δ/ντές του δείγματος να γράψουν τις παρατηρήσεις τους για το ερωτηματολόγιο και να διατυπώσουν τις προτάσεις τους, είτε για την επιλογή – αξιολόγηση των δ/ντών είτε την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Από την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων των δ/ντών, διαπιστώθηκε αρχικά ότι δεν υπήρξε καμιά απολύτως παρατήρηση που να αφορά το ερωτηματολόγιο (περιεχόμενο, δομή, σειρά, διατύπωση, κ.λπ. των ερωτήσεων. Όσον αφορά τη διατύπωση προτάσεων, αυτές ταξινομήθηκαν σε δυο μεγάλες ομάδες: αυτές που αφορούσαν στην επιλογή ή αξιολόγηση των δ/ντών και σε εκείνες που αντιστοιχούσαν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Από την ανάλυση περιεχομένου των προτάσεων του περιορισμένου αριθμού των 72 δ/ντών σε σύνολο 340 (ποσοστό ανταπόκρισης 21,2%) που διατύπωσαν 98 συνολικά προτάσεις για την επιλογή και αξιολόγησή τους (κατά μέσο όρο 1,4 προτάσεις ανά δ/ντή), προέκυψαν 3 βασικές κατηγορίες προτάσεων που εμφανίζονται στον πίνακα 19 που ακολουθεί.

Από τα δεδομένα του πίνακα 19 προκύπτει ότι το 41,8% των προτάσεων κάνουν λόγο για την υιοθέτηση αξιοκρατικής διαδικασίας στην επιλογή των δ/ντών με ιδιαίτερη αναφορά

σε αρκετές περιπτώσεις στον περιορισμό των πολιτικών παρεμβάσεων. Το 38,8% των προτάσεων θέτει στο «τραπέζι» της συζήτησης διαδικαστικά ζητήματα της αξιολόγησης, όπως η αξιοπιστία και η αρμοδιότητα των φορέων αξιολόγησης, η επιλογή και αντικειμενικότητα των κριτηρίων αξιολόγησης, κ.λπ. Ένα μικρότερο ποσοστό προτάσεων (16,3%) κάνει αναφορά στο καθηκοντολόγιο των δ/ντών και συζητά για επαναπροσδιορισμό των πραγματικών καθηκόντων του δ/ντή και υποστήριξη στη διεκπεραίωση του έργου του. Τέλος, 3 μόνο προτάσεις (3,1%) δεν ταξινομήθηκαν στις προηγούμενες κατηγορίες.

Πίνακας 19

Κατανομή απαντήσεων των διευθυντών του δείγματος σε καθεμία από τις κατηγορίες προτάσεων για την επιλογή – αξιολόγησή τους

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ – ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ Δ/ΝΤΩΝ	N	%
Αξιοκρατική επιλογή	41	41,8
Ζητήματα διαδικασίας αξιολόγησης	38	38,8
Επαναπροσδιορισμός καθηκοντολογίου	16	16,3
Κάτι άλλο. Τι	3	3,1

Από την ανάλυση περιεχομένου των προτάσεων των 86 δ/ντών σε σύνολο 340 (ποσοστό ανταπόκρισης 21,2%) που διατύπωσαν 118 συνολικά προτάσεις για την επιλογή και αξιολόγησή τους (κατά μέσο όρο 1,4 προτάσεις ανά δ/ντή), προέκυψαν 5 ομοιογενείς σχετικά κατηγορίες προτάσεων που εμφανίζονται στον πίνακα 20.

Πίνακας 20

Κατανομή απαντήσεων των διευθυντών του δείγματος σε καθεμία από τις κατηγορίες προτάσεων για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	N	%
Ζητήματα διαδικασίας αξιολόγησης	45	38,1
Υποστήριξη ανατροφοδότησης εκπαιδευτικών	29	24,6
Ο διευθυντής και οι αξιολογητές πρέπει να διαθέτουν κύρος	27	22,9
Εμφάνιση προβλημάτων στις σχέσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού	9	7,6
Σύνδεση αξιολόγησης με εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών	3	2,5
Κάτι άλλο. Τι	5	4,2

Από τα στοιχεία του πίνακα 20 διαπιστώνεται ότι η συχνότερα απαντώμενη πρόταση (38,1%) αναφέρεται στον προβληματισμό σχετικά με τα διαδικαστικά ζητήματα της

αξιολόγησης: αντικειμενικότητα - διαδικασία επιλογής φορέων, αντικειμενικότητα – είδος κριτηρίων αξιολόγησης, μέθοδοι αξιολόγησης, κ.λπ. Ακολουθούν, με βάση την ιεράρχηση των ποσοστών, οι προτάσεις που υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να έχει κυρίως ανατροφοδοτικό χαρακτήρα και να στοχεύει στην υποστήριξη του έργου των εκπαιδευτικών (24,6%). Με την τρίτη κατηγορία επισημαίνεται ότι, τόσο ο δ/ντής όσο και οι υπόλοιποι αξιολογητές θα πρέπει να είναι πρόσωπα που διαθέτουν κύρος (22,9%). Η 4^η και 5^η κατηγορία συγκέντρωσαν εμφανώς χαμηλότερα ποσοστά (7,6% και 2,5% αντίστοιχα). Οι σχετικές προτάσεις ισχυρίζονται ότι θα εμφανιστούν προβλήματα με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών στις μεταξύ τους σχέσεις αλλά και τις σχέσεις τους με το δ/ντή της σχολικής μονάδας, ενώ κάποιο άλλοι δ/ντές υποστηρίζουν ότι θα πρέπει να συνδεθεί άμεσα η αξιολόγηση με το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών (εξέλιξη, μισθολόγιο). Ολοκληρώνοντας την περιγραφή, θα πρέπει ακόμη να σημειώσουμε ότι ένα μικρό ποσοστό δ/ντών (4,2%) έδωσαν απαντήσεις μη δυνάμενες να ταξινομηθούν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο

ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗ ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΟΠΟΙΑ ΥΠΗΡΕΤΕΙ Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

7.1 Εισαγωγή

Από την εξέταση των περιγραφικών αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας διαπιστώθηκε σε αρκετές περιπτώσεις ποικιλία των απόψεων των διευθυντών του δείγματος σε αρκετά από τα ερωτήματα που τους τέθηκαν. Οι κατανομές των απαντήσεων των διευθυντών δημιουργούν σε αρκετές περιπτώσεις την αίσθηση ύπαρξης διαφορετικών προσεγγίσεων σε βασικά ζητήματα που αφορούν είτε το έργο τους είτε το ρόλο τους ως αξιολογητές και ως αξιολογούμενοι. Εύλογα λοιπόν τίθεται το ερώτημα αν η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούν οι δ/ντές αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησης των απόψεών τους. Βέβαια, στη συνέχεια αποκτά ενδιαφέρον η ερμηνεία και η προσπάθεια κατανόησης των στοιχείων εκείνων στα οποία και εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές προκειμένου να εμπλουτιστεί η γενικότερη συζήτηση αναφορικά με το εξεταζόμενο θέμα.

Τα συμπεράσματα που θα προκύψουν θα συνεισφέρουν ίσως στο μέτρο που τους αναλογούν, σε συνδυασμό βέβαια και με άλλες αντίστοιχες διαπιστώσεις συναφών ερευνών, στον προβληματισμό για τα καθήκοντα, τις υποχρεώσεις και γενικότερα το ρόλο των δ/ντών. Θα συνεισφέρουν ακόμη στη συζήτηση που γίνεται ευρύτατα σήμερα για την επιλογή και αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης αλλά και της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών.

7.2 Έργο του διευθυντή

Στον πίνακα 21 εμφανίζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των δ/ντών Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης στις 45 δηλώσεις που αφορούν στο έργο του δ/ντή. Στη δεξιά πλευρά του πίνακα παρουσιάζονται και οι τιμές που προέκυψαν από τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Πίνακας 21

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων δ/ντών Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στο έργο του δ/ντή. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΔΗΛΩΣΕΙΣ	Α΄ΘΜΙΑ		Β΄ΘΜΙΑ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	μ. ο	τ. α	μ. ο	τ. α	t	p
Να φροντίζει για τη βελτίωση της εμφάνισης του σχολικού κτιρίου και του σχολικού χώρου	4,48	0,691	4,43	0,766	0,497	,620
Να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για το όραμα και τους στόχους που έχει για το σχολείο	4,77	0,446	4,75	0,507	0,269	,788
Να φροντίζει για την άμεση αντιμετώπιση προβληματικών παιδαγωγικών καταστάσεων που αφορούν τους μαθητές του σχολείου	4,80	0,495	4,83	0,374	-0,566	,571
Να ασκεί πειθαρχικό έλεγχο στους μαθητές	3,16	1,257	4,16	0,970	-7,835*	,000
Να συνεργάζεται στενά με τους εκπαιδευτικούς για το σχεδιασμό στρατηγικών που βελτιώνουν τη διδασκαλία – μάθηση στο σχολείο	4,84	0,384	4,81	0,493	0,657	,512
Να δημιουργεί κλίμα ασφάλειας στο σχολείο	4,87	0,341	4,86	0,353	0,270	,787
Να προσθέτει ένα πλαίσιο συλλογικών οραμάτων και στόχων για το σχολείο	4,80	0,412	4,72	0,521	1,370*	,172
Να μεριμνά για την προμήθεια τεχνολογικού, εποπτικού και άλλου διδακτικού υλικού	4,72	0,480	4,63	0,609	1,496*	,136
Να φροντίζει για την αξιοποίηση της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου	4,64	0,579	4,69	0,531	-0,779	,436
Να προωθεί καινοτομίες, να εισάγει νεοτερισμούς και να υποστηρίζει εκπαιδευτικά προγράμματα στο σχολείο	4,75	0,484	4,66	0,493	1,644*	,102
Να δημιουργείται και να διατηρεί θετικό κλίμα συνεργασίας με τους μαθητές του σχολείου	4,87	0,399	4,87	0,381	-0,133	,894
Να καλλιεργεί την υπευθυνότητα των μαθητών απέναντι στο σχολείο	4,74	0,460	4,88	0,322	-3,284*	,001
Να αντιμετωπίζει με επείγουσα τα αιτήματα των μαθητικών συμβουλίων	4,35	0,693	4,15	0,802	2,273	,024
Να συνεργάζεται συστηματικά με τα μαθητικά συμβούλια για την οργάνωση της σχολικής ζωής	4,48	0,649	4,57	0,577	-1,276	,203
Να ικανοποιεί τις απαιτήσεις των γονέων	2,71	1,011	2,88	1,058	-1,367	,172
Να ενημερώνει διεξοδικά τους γονείς για τους στόχους του σχολείου	4,32	0,768	4,46	0,700	-1,557	,121
Να δημιουργείται και να διατηρεί θετικό κλίμα συνεργασίας με τους γονείς	4,73	0,476	4,74	0,460	-0,196	,845
Να συνεργάζεται αποτελεσματικά και να οργανώνει εκδηλώσεις με το σύλλογο γονέων/κηδεμόνων	4,42	0,646	4,29	0,666	1,767	,078
Να ακούει με προσοχή τις φωνές διαμαρτυρίας ή διαφωνίας κάποιων εκπαιδευτικών	4,59	0,590	4,47	0,649	1,669	,096
Να καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς στο διδακτικό τους έργο	4,15	0,957	4,34	0,897	-1,842	,066
Να ενημερώνει και να στηρίζει τους νέους εκπαιδευτικούς στο διοικητικό και διδακτικό τους έργο	4,76	0,458	4,87	0,423	2,200*	,029
Να μεριμνά για την επίλυση των οποιονδήποτε συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών	4,70	0,552	4,64	0,593	0,961	,337
Να συνεργάζεται συστηματικά με τους εκπαιδευτικούς για πρόληψη τυχόν προβληματικών καταστάσεων στο πλαίσιο της σχολικής ζωής	4,77	0,419	4,83	0,382	-1,116*	,260

(η συνέχεια της ερώτησης στην επόμενη σελίδα ⇔)

ΔΗΛΩΣΕΙΣ	Α΄ΘΜΙΑ		Β΄ΘΜΙΑ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	μ. ο	τ. α	μ. ο	τ. α	t	p
Να αντιμετωπίζω με επείγουσα τυχόν αιτήματα ή προσωπικά προβλήματα των εκπαιδευτικών	4,49	0,620	4,34	0,680	2,129	,034
Να ασκεί διοικητικό έλεγχο των εκπαιδευτικών	3,75	1,138	4,18	1,058	-3,268	,001
Να καλλιεργεί κλίμα συναγωνισμού μεταξύ των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση του έργου τους	2,98	1,256	3,49	1,115	-3,578	,000
Να παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται μεταξύ τους	4,75	0,473	4,72	0,504	0,618	,537
Να δίνει άδειες στους εκπαιδευτικούς, απολογημένες μέσα στο πλαίσιο του νόμου	4,11	1,042	4,20	0,837	-0,730	,466
Να αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς	2,93	1,322	3,87	1,077	-6,844*	,000
Να δημιουργεί και να διατηρεί θετικό κλίμα συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς	4,87	0,334	4,88	0,332	-0,062	,951
Να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες	4,84	0,379	4,83	0,397	0,208	,835
Να ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων	4,83	0,375	4,68	0,583	2,586*	,011
Να υπακούει στις αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων ακόμη και αν διαφωνεί	4,30	1,040	4,13	1,050	1,440	,151
Να οργανώνει επιμορφωτικές ομιλίες ή σεμινάρια στο χώρο του σχολείου	4,50	0,684	4,38	0,713	1,562	,119
Να παροτρύνει και να δίνει κίνητρα στους εκπαιδευτικούς για να συμμετέχουν σε συνέδρια, ημερίδες και άλλες εκδηλώσεις	4,46	0,738	4,43	0,685	0,390	,697
Να παρακολουθεί στενά την πρόοδο όλων των μαθητών του σχολείου	4,17	0,908	4,36	0,806	-1,896	,059
Να δημιουργεί μια γενικότερη ατμόσφαιρα μέσα στο σχολείο με προσανατολισμό τη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών	4,75	0,497	4,78	0,453	-0,671	,503
Να συνεργάζεται συστηματικά με τους Σχολικούς Συμβούλους	4,80	0,410	4,55	0,686	3,742*	,000
Να υπακούει στις εντολές των Προϊστάμενων Γραφείων-Εκπαίδευσης	4,32	0,761	4,39	0,694	-0,815	,416
Να συνεργάζεται στενά με τους φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης	4,53	0,580	4,37	0,702	2,049*	,042
Να συνεργάζεται με ιδρύματα-οργανώσεις και να αξιοποιεί την πολιτιστική κληρονομιά της περιοχής του σχολείου	4,65	0,505	4,50	0,611	2,320*	,021
Να διασφαλίζει ότι οι κανονισμοί και το καθηκοντολόγιο εφαρμόζονται ισοπύνα για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας	4,71	0,566	4,69	0,577	0,295	,768
Να φροντίζει για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής νομοθεσίας	4,72	0,530	4,75	0,526	-0,496	,620
Να ακολουθεί πιστά την πολιτική του Υπουργείου	4,12	0,840	4,13	0,860	-0,100	,920
Να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για την εκπαιδευτική νομοθεσία, τις εγκυκλίους και τις αποφάσεις που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου	4,81	0,418	4,77	0,498	0,798	,425

* Στις περιπτώσεις αυτές, η εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου Levene's test, για τον έλεγχο της ομοιογένειας των διασπορών, έδειξε ανισότητα των διασπορών ($p < .05$) με συνέπεια να καταφύγουμε στον υπολογισμό της διορθωμένης τιμής t.

Από τα στοιχεία του πίνακα 21 προκύπτει ότι σε 12 από τις 45 δηλώσεις που αφορούν στο έργο του δ/ντή εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές των μέσων όρων μεταξύ των διευθυντών της Α΄/θμιας και της Β΄/θμιας εκπαίδευσης του δείγματος. Αντίθετα, στατιστικά σημαντικές διαφορές δεν εντοπίζονται στις υπόλοιπες 33 περιπτώσεις δηλώσεων.

Σε 7 από τις 12 περιπτώσεις στατιστικά σημαντικών διαφορών, οι μέσοι όροι των απαντήσεων των δ/ντών της Α΄/θμιας είναι υψηλότεροι από τους αντίστοιχους μέσους όρους των δ/ντών της Β΄/θμιας και στις υπόλοιπες 5 περιπτώσεις οι μέσοι όροι είναι υψηλότεροι στην περίπτωση των δ/ντών Β΄/θμιας. Στη δήλωση «να αντιμετωπίζει με επιείκεια τα αιτήματα των μαθητικών συμβουλίων» ο μέσος όρος για τους δ/ντές της Α΄/θμιας βρέθηκε 4,35, ενώ ο αντίστοιχος μέσος όρος για τους δ/ντές της Β΄/θμιας είναι 4,15 ($p=,024$), στη δήλωση «να ενημερώνει και να στηρίζει τους νέους εκπαιδευτικούς στο διοικητικό και διδακτικό τους έργο» ο μέσος όρος για τους δ/ντές Α΄/θμιας είναι 4,87 έναντι 4,76 για τους δ/ντές Β΄/θμιας ($p=,029$). Η δήλωση «να αντιμετωπίζει με επιείκεια τυχόν αιτήματα ή προσωπικά προβλήματα των εκπαιδευτικών» συγκεντρώνει μέσους όρους 4,49 στην περίπτωση των δ/ντών της Α΄/θμιας και 4,34 στους δ/ντές Β΄/θμιας ($p=,034$). Στη δήλωση «να ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων», οι δ/ντές της Α΄/θμιας έχουν μέσο όρο 4,83 ενώ οι δ/ντές της Β΄/θμιας 4,68 ($p=,011$). Στη δήλωση «να συνεργάζεται συστηματικά με τους Σχολικούς Συμβούλους» η εικόνα που σχηματίζεται με βάση τα δεδομένα δείχνει ότι οι δ/ντές της Α΄/θμιας με μέσο όρο 4,80 επιζητούν πολύ περισσότερο τη συγκεκριμένη συνεργασία από τους συναδέλφους τους στη Β΄/θμια Εκπαίδευση που συγκέντρωσαν μέσο όρο 4,55 ($p=,000$). Στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται, ακόμη, στις δηλώσεις που αφορούν στις συνεργασίες της σχολικής μονάδας με εξωτερικούς θεσμούς ή φορείς. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για τις δηλώσεις «να συνεργάζεται στενά με τους φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης» και «να συνεργάζεται στενά με ιδρύματα – οργανώσεις και να αξιοποιεί την πολιτιστική κληρονομιά της περιοχής του σχολείου». Στην πρώτη δήλωση οι μέσοι όροι είναι 4,53 και 4,37 αντίστοιχα, ενώ το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας βρίσκεται αρκετά κοντά στην κρίσιμη τιμή του ορίου σημαντικότητας ($p=,042<,05$). Στη δεύτερη δήλωση, οι μέσοι όροι είναι 4,65 και 4,50 αντίστοιχα. Αυτή η διαφορά των μέσων όρων δημιουργεί επίπεδο σημαντικότητας $p=,024$.

Από την άλλη πλευρά, όπως άλλωστε προαναφέρθηκε, απαντώνται 5 συνολικά δηλώσεις στις οποίες εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές υπέρ των δ/ντών της Β΄/θμιας, δηλαδή οι δ/ντές της Β΄/θμιας εμφανίζουν σημαντικά υψηλότερους μέσους όρους. Η δήλωση που υποστηρίζει ότι έργο του δ/ντή είναι «να ασκεί πειθαρχικό έλεγχο στους μαθητές» σημειώθηκε σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από τους δ/ντές της Β΄/θμιας σε σχέση με

τους δ/ντές της Α΄/θμιας (4,16 έναντι 3,16 με $p=,000$). Η δήλωση «να καλλιεργεί την υπευθυνότητα των μαθητών απέναντι στο σχολείο» συγκέντρωσε σχεδόν τον απόλυτο μέσο όρο (4,88) στην περίπτωση των δ/ντών Β΄/θμιας, ενώ στην Α΄/θμια ο μέσος όρος είναι 4,74. Η διαφορά των 0,14 μονάδων είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=,001$. Στη δήλωση που υποστηρίζει ότι έργο του δ/ντή είναι «να ασκεί διοικητικό έλεγχο των εκπαιδευτικών» οι μέσοι όροι είναι 4,18 έναντι 3,75 ($p=,001$). Στις δηλώσεις «να καλλιεργεί κλίμα συναγωνισμού μεταξύ των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση του έργου τους» και «να αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς», όπου στο γενικό πλαίσιο της περιγραφικής ανάλυσης των αποτελεσμάτων της έρευνας διαπιστώθηκε ότι εμφανίζονται σχεδόν οι χαμηλότεροι μέσοι όροι από τις 50 δηλώσεις, οι δ/ντές Α΄/θμιας φαίνεται να παίρνουν αρκετά αρνητικότερη θέση σε σχέση με τους συναδέλφους τους στη Β΄/θμια. Στην πρώτη δήλωση ο μέσος όρος για τους δ/ντές Β΄/θμιας ανέρχεται σε 3,49, ενώ ο αντίστοιχος μέσος όρος για τους δ/ντές Α΄/θμιας είναι 2,98 ($p=,000$). Στη δεύτερη δήλωση για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών η εικόνα που προκύπτει από τα δεδομένα είναι παρόμοια (3,87 έναντι 2,93 με $p=,000$).

7.3 Χαρακτηριστικά αποτελεσματικού διευθυντή

Στον πίνακα 22 εμφανίζεται η κατανομή των απαντήσεων των δ/ντών Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης του δείγματος σε καθένα από τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού δ/ντή.

Από τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας των κατανομών διαπιστώθηκε ότι οι δ/ντές των δυο βαθμίδων διαφοροποιούνται, σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, στο 1/4 περίπου των χαρακτηριστικών και πιο συγκεκριμένα σε 8 από τα 31 χαρακτηριστικά αποτελεσματικότητας. Μάλιστα στα μισά από τα χαρακτηριστικά τα ποσοστά είναι υψηλότερα στους δ/ντές της Α΄/θμιας και στα υπόλοιπα μισά είναι υπέρ των δ/ντών Β΄/θμιας.

Οι δ/ντές της Α΄/θμιας Εκπαίδευσης σημείωσαν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους συναδέλφους τους της Β΄/θμιας τα χαρακτηριστικά: ευαίσθητος, δημοκρατικός, ελαστικός και ευέλικτος. Πιο αναλυτικά, το 13,7% των δ/ντών Α΄/θμιας δήλωσαν το χαρακτηριστικό «ευαίσθητος» έναντι 6,6% των δ/ντών Β΄/θμιας. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $p=,048$. Το χαρακτηριστικό «δημοκρατικός» δηλώθηκε από το 89,6% των δ/ντών Α΄/θμιας έναντι 71,9% για τους δ/ντές Β΄/θμιας $p=,048$. Το χαρακτηριστικό «ελαστικός» συγκέντρωσε ποσοστό 3,8% στην Α΄/θμια και 0,0% στη Β΄/θμια ($p=,031$).

Πίνακας 22

Κατανομές των απαντήσεων των δ/ντών Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης του δείγματος σε καθένα από τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού δ/ντή. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ	Α/ΘΜΙΑ		Β/ΘΜΙΑ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	Ναι(%)	Όχι (%)	Ναι(%)	Όχι (%)	χ^2 (1 β.ε)	p
Δυναμικός	32,1	67,9	31,4	68,6	0,016	,899
Ευαίσθητος	13,7	86,3	6,6	93,4	3,896	,048
Δημοκρατικός	89,6	10,4	71,9	28,1	17,295	,000
Δημιουργικός	34,9	65,1	26,4	73,6	2,540	,111
Ελαστικός	3,8	96,2	0,00	100,0	4,678	,031
Ανθεκτικός	3,3	96,7	6,6	93,4	1,962	,161
Καινοτόμος	44,8	55,2	35,5	64,5	2,730	,098
Ευσυνείδητος	47,6	52,4	52,1	47,9	0,603	,437
Εργατικός	56,1	43,9	71,1	28,9	7,268	,007
Ψύχραιμος	19,8	80,2	29,8	70,2	4,244	,039
Ευέλικτος	28,3	71,7	15,7	84,3	6,758	,009
Υπομονετικός	13,7	86,3	18,2	81,8	1,204	,273
Εύστροφος	9,4	90,6	19,0	81,0	6,279	,012
Επικοινωνιακός	29,7	70,3	28,9	71,1	0,023	,879
Συνεπής	24,1	75,9	28,9	71,1	0,953	,329
Ενθαρρυντικός	13,2	86,8	7,4	92,6	2,596	,107
Οραματιστής	34,0	66,0	25,6	74,4	2,509	,113
Αντικειμενικός	30,7	69,3	28,9	71,1	0,110	,740
Ηγέτης	17,5	82,5	18,2	81,8	0,028	,867
Ευγενικός	19,8	80,2	16,5	83,5	0,548	,459
Ανεκτικός	3,8	96,2	3,3	96,7	0,049	,826
Συνεργάσιμος	44,8	55,2	43,8	56,2	0,032	,858
Εχέμιθος	11,8	88,2	14,9	85,1	0,651	,420
Δίκαιος	38,2	61,8	46,3	53,7	2,074	,150
Ριμοκίνδυνος	0,5	99,5	0,0	100,0	F.E.T	1,000*
Μετασχηματιστικός	2,4	97,6	0,0	100,0	F.E.T	,163*
Παιδαγωγικά καταρτισμένος	50,5	49,5	52,1	47,9	0,078	,780
Έχει αίσθηση χιούμορ	12,7	87,3	8,3	91,7	1,559	,212
Λογικός	9,4	90,6	15,7	84,3	2,927	,087
Έχει ικανότητα επιβολής	7,1	92,9	17,4	82,6	8,443	,004
Διοικητικά καταρτισμένος	28,6	51,4	55,4	44,6	1,420	,233

* Fisher's Exact Test

Τέλος, το χαρακτηριστικό «ευέλικτος» σημειώθηκε από το 28,3% των δ/ντών Α΄θμιας έναντι 15,7% των δ/ντών Β΄θμιας ($p=,012$).

Οι δ/ντές Β΄θμιας σημείωσαν σημαντικά υψηλότερα ποσοστά στις παρακάτω 4 περιπτώσεις: εργατικός, ψύχραιμος, εύστροφος και έχει ικανότητα επιβολής. Για το χαρακτηριστικό «εργατικός», το ποσοστό των δ/ντών Β΄θμιας που το δήλωσαν είναι 71,1% ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για δ/ντές Α΄θμιας είναι μόλις 56,1% ($p=,007$). Το ποσοστό των δ/ντών που τάχθηκαν υπέρ του χαρακτηριστικού «ψύχραιμος» είναι 29,8% έναντι 19,8% για τους συναδέλφους τους της Α΄θμιας. Ακόμη, το χαρακτηριστικό «εύστροφος» σημειώθηκε σε ποσοστό 19,0% από τους δ/ντές Β΄θμιας και 9,4% από τους δ/ντές Α΄θμιας ($p=,009$). Τέλος, η ικανότητα επιβολής φαίνεται να διαφοροποιεί τους δ/ντές των δυο βαθμίδων ($p=,004$). Οι δ/ντές Β΄θμιας στηρίζουν το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό σε ποσοστό 17,4% και οι δ/ντές της Α΄θμιας σε ποσοστό 7,1%.

7.4 Επιλογή των διευθυντών με θητεία ή με μονιμότητα

Στον πίνακα 23 παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων δ/ντών Α΄θμιας και Β΄θμιας Εκπαίδευσης του δείγματος, αναφορικά με τον τρόπο επιλογής των δ/ντών των σχολείων.

Πίνακας 23

Κατανομή των απαντήσεων δ/ντών Α΄θμιας και Β΄θμιας Εκπαίδευσης του δείγματος, αναφορικά με τον τρόπο επιλογής των δ/ντών σχολείων. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών

ΕΠΙΛΟΓΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ	Α΄ΘΜΙΑ		Β΄ΘΜΙΑ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	ΘΗΤΕΙΑ (%)	ΜΟΝΙΜΟΤΗΤΑ (%)	ΘΗΤΕΙΑ (%)	ΜΟΝΙΜΟΤΗΤΑ (%)	χ^2 (1 β.ε)	p
Επιλογή με θητεία ή με μονιμότητα	81,8	18,2	75,0	25,0	2,154	,142

Από τα δεδομένα της στήλης «έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας», προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ δ/ντών Α΄θμιας και Β΄θμιας Εκπαίδευσης ως προς τη θέση τους απέναντι στο δίλημμα «επιλογή με θητεία ή με μονιμότητα;» ($p=,142>,05$). Από τα αναλυτικά στοιχεία του πίνακα, διαπιστώνεται απλώς η υψηλότερη τάση των δ/ντών της Α΄θμιας υπέρ της επιλογής με θητεία έναντι των συναδέλφων τους της

Β΄/θμιας (81,8% έναντι 25,0%). Αντίστροφα, σε λίγο μεγαλύτερο βαθμό υποστηρίζεται η θέση της επιλογής με θητεία από τους δ/ντές της Β΄/θμιας (25,0% των δ/ντών Β΄/θμιας έναντι 18,2% των δ/ντών Α΄/θμιας.

7.5 Κριτήρια επιλογής των διευθυντών

Στον πίνακα 24 εμφανίζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων δ/ντών Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης του δείγματος για καθένα από τα κριτήρια επιλογής των δ/ντών σχολείων.

Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ δ/ντών Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης εντοπίστηκαν σε 10 από τα 33 συνολικά κριτήρια επιλογής δ/ντών. Άξιο επισήμανσης είναι ότι στις 7 από τις 10 περιπτώσεις κριτηρίων, οι διαφορές είναι υπέρ των δ/ντών Α΄/θμιας, δηλαδή οι δ/ντές Α΄/θμιας εμφανίζουν σημαντικά υψηλότερους μέσους όρους έναντι των συναδέλφων τους της Β΄/θμιας.

Οι δ/ντές της Α΄/θμιας υποστήριξαν σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό τα παρακάτω κριτήρια: «προϋπηρεσία ως Σχολικός Σύμβουλος», «διδασκτορικό δίπλωμα», «μεταπτυχιακό δίπλωμα (master)», «άλλο πτυχίο», «μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο, ΣΕΛΔΕ ή ΣΕΛΜΕ», «διδασκτικό έργο σε Α.Ε.Ι ή Α.Τ.Ε.Ι.» και «υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων». Η «προϋπηρεσία ως Σχολικός Σύμβουλος» εμφάνισε μέσο όρο για τους δ/ντές Α΄/θμιας 3,98, ενώ ο αντίστοιχος μέσος όρος για τους δ/ντές Β΄/θμιας ανέρχεται σε 3,56 ($p=,002$). Στα κριτήρια που αντιστοιχούν γενικότερα στο ακαδημαϊκό προφίλ των δ/ντών και ειδικότερα στην κατοχή τίτλων σπουδών φαίνεται να αποδίδεται μεγαλύτερη έμφαση από τους δ/ντές Α΄/θμιας του δείγματος. Το διδασκτορικό δίπλωμα συγκεντρώνει μέσο όρο 3,81 στους δ/ντές Α΄/θμιας και 3,41 στους δ/ντές Β΄/θμιας ($p=,002$). Παρόμοια είναι και η εικόνα για το master (3,82 έναντι 3,32 με $p=,000$). Στο κριτήριο «άλλο πτυχίο» οι δ/ντές Α΄/θμιας εμφανίζουν σαφώς υψηλότερο μέσο όρο: 3,58 έναντι 3,00 με $p=,000$. Στο κριτήριο «μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο, ΣΕΛΔΕ ή ΣΕΛΜΕ» αντιστοιχούν μέσοι όροι 3,83 και 3,58 ($p=,000$). Το διδασκτικό έργο σε Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης φαίνεται να πριμοδοτείται σε στατιστικά σημαντικότερο βαθμό από τους δ/ντές της Α΄/θμιας, εφόσον οι μέσοι όροι στο εξεταζόμενο κριτήριο είναι 3,58 και 3,26 αντίστοιχα ($p=,021$).

Πίνακας 24

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων δ/ντών Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης του δείγματος για καθένα από τα κριτήρια επιλογής των δ/ντών σχολείων. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ	Α΄ΘΜΙΑ		Β΄ΘΜΙΑ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	μ. ο	τ. α	μ. ο	τ. α	t	p
Έτη υπηρεσίας	3,93	0,959	3,84	1,033	0,825	,410
Προϋπηρεσία ως Διευθυντής ή Υποδιευθυντής Σχολείου-ΣΕΚ	4,28	0,822	4,16	0,817	1,298	,195
Προϋπηρεσία ως Προϊστάμενος Γραφείου ή Διεύθυνσης	4,00	1,153	3,76	1,104	1,798	,073
Προϋπηρεσία ως Σχολικός Σύμβουλος	3,98	1,113	3,56	1,151	3,129	,002
Θητεία σε ανώτερα, κεντρικά ή περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια	3,28	1,199	3,17	1,230	0,731	,465
Συμμετοχή σε συμβούλια επιλογής στελεχών εκπαίδευσης	3,19	1,232	3,28	1,127	-0,628	,531
Διδακτορικό δίπλωμα	3,81	1,120	3,41	1,154	3,064	,002
Μεταπτυχιακό δίπλωμα (master)	3,82	1,073	3,32	1,162	3,884	,000
Άλλο πτυχίο	3,58	1,116	3,00	1,168	4,341	,000
Μεταπαιδείση σε Διδασκαλείο, ΣΕΛΔΕ ή ΣΕΑΜΕ	3,83	0,990	3,58	1,147	2,036	,043
Επιμόρφωση (ΠΕΚ, Π.Π., ενδοσχολική, κλπ.)	3,60	1,040	3,39	1,175	1,655	,099
Πιστοποιητικό επάρκειας σε ξένη γλώσσα	3,32	1,082	3,21	1,201	0,825	,410
Πιστοποιητικό επάρκειας στις νέες τεχνολογίες	3,91	0,914	3,95	0,950	-0,387	,699
Διδακτικό έργο σε Α.Ε.Ι ή Α.Τ.Ε.Ι	3,58	1,083	3,26	1,210	2,317	,021
Διδακτικό έργο σε Διδασκαλείο, ΣΕΛΔΕ, ΣΕΑΜΕ ή ΠΕΚ	3,55	1,093	3,41	1,259	0,928*	,354
Συγγραφή επιστημονικού βιβλίου	3,43	1,083	3,20	1,226	1,711	,088
Δημοσίευση άρθρων σε επιστημονικό περιοδικό	3,04	1,064	3,17	1,164	-0,986	,325
Συμμετοχή σε ομάδα συγγραφής διδακτικού βιβλίου	3,32	1,097	3,34	1,182	-0,169	,866
Υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων	4,22	0,849	3,91	1,026	2,927	,004
Εισήγηση σε επιστημονικό συνέδριο	3,30	1,103	3,07	1,134	1,728	,085
Εισήγηση σε ημερίδα, επιμορφωτικό σεμινάριο	3,18	1,114	2,93	1,131	1,933	,054
Παρακολούθηση συνεδρίου, ημερίδας ή επιμορφωτικού σεμιναρίου	3,03	1,151	2,95	1,156	0,647	,518
Αξιολογικές εκθέσεις από σχολικούς συμβούλους	3,50	1,066	3,81	1,068	-2,397	,017
Αξιολογικές εκθέσεις από Διευθυντές	3,53	1,151	3,99	0,993	-3,890*	,000
Αξιολογικές εκθέσεις από Προϊστάμενους	3,69	1,084	4,03	0,919	-2,999*	,003
Αξιολογική έκθεση από τον ίδιο τον υποψήφιο	3,32	1,241	3,54	1,118	-1,514	,131
Γραπτή εργασία από τον υποψήφιο για οργάνωση – διοίκηση σχολείου	3,68	1,184	3,89	1,083	-1,585*	,114
Βιογραφικό σημείωμα του υποψηφίου	4,16	0,925	4,34	0,836	-1,753	,081
Συνέντευξη του υποψηφίου	3,81	1,211	3,88	1,210	-0,510	,610
Κοινωνική προσφορά (τοπική αυτοδιοίκηση, νομαρχιακό συμβούλιο, κλπ.)	3,67	1,125	3,66	1,112	0,139	,890
Γραπτή εξέταση του υποψηφίου σε παιδαγωγικά θέματα	3,17	1,232	3,33	1,242	-1,024	,307
Γραπτή εξέταση του υποψηφίου σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης	3,24	1,214	3,32	1,252	-0,524	,601
Γραπτή εξέταση του υποψηφίου σε διοικητικά θέματα	3,58	1,287	3,81	1,137	-1,517*	,131

* Στις περιπτώσεις αυτές η εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου Levene's test, για τον έλεγχο της ομοιογένειας των διασπορών, έδειξε ανισότητα των διασπορών (p<.05) με συνέπεια να καταφύγουμε στον υπολογισμό της διορθωμένης τιμής t.

Τέλος, η υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων φαίνεται να είναι ένα επιπλέον κριτήριο που διαφοροποιεί τους δ/ντές των δυο βαθμίδων ($p=,004$). Οι δ/ντές Α΄/θμιας εμφάνισαν μέσο όρο 4,22 ενώ οι δ/ντές Β΄/θμιας 3,91.

Οι δ/ντές της Β΄/θμιας, όπως προαναφέρθηκε, υποστήριξαν σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό από τους συναδέλφους τους της Α΄/θμιας, 3 μόνο κριτήρια που εστιάζονται όλα και προωθούν τις αξιολογικές εκθέσεις για την επιλογή των δ/ντών. Πρόκειται για τα κριτήρια: «αξιολογικές εκθέσεις από σχολικούς συμβούλους», «αξιολογικές εκθέσεις από Διευθυντές» και «αξιολογικές εκθέσεις από Προϊστάμενους». Το κριτήριο «αξιολογικές εκθέσεις από σχολικούς συμβούλους» εμφάνισε μέσο όρο 3,81 στους δ/ντές Β΄/θμιας και 3,50 στους δ/ντές Α΄/θμιας ($p=,017$). Το κριτήριο που αναφέρεται σε προηγούμενες αξιολογικές εκθέσεις των δ/ντών σχολείων στα οποία υπηρέτησε ο υποψήφιος για επιλογή δ/ντής –υπονοώντας την αξιολόγηση του έργου τους ως εκπαιδευτικοί- συγκέντρωσε μέσο όρο για τους δ/ντές Β΄/θμιας 3,99, ενώ ο αντίστοιχος μέσος όρος για τους δ/ντές Α΄/θμιας είναι μόλις 3,53 ($p=,000$). Τέλος οι αξιολογικές εκθέσεις από Προϊστάμενους πριμοδοτούνται σε υψηλότερο βαθμό από τους δ/ντές Β΄/θμιας (4,03 έναντι 3,69 με $p=,003$).

7.6 Βαθμός συμφωνίας με την αξιολόγηση των διευθυντών κατά τη διάρκεια άσκησης του έργου τους

Στον πίνακα 25 έχουν καταγραφεί οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των δ/ντών Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης του δείγματος, αναφορικά με το βαθμό συμφωνίας τους ως προς την αξιολόγηση των δ/ντών κατά τη διάρκεια άσκησης του έργου τους.

Πίνακας 25

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των δ/ντών Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης του δείγματος, αναφορικά με το βαθμό συμφωνίας τους ως προς την αξιολόγηση των δ/ντών κατά τη διάρκεια άσκησης του έργου τους. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ	Α΄/ΘΜΙΑ		Β΄/ΘΜΙΑ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	μ. ο	τ. α	μ. ο	τ. α	t	p
		4,06	1,110	4,32	0,977	-2,163

Από τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα 25 προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ δ/ντών Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης, ως προς το βαθμό

συμφωνίας τους με την αξιολόγηση των δ/ντών κατά τη διάρκεια άσκησης των καθηκόντων τους ($p=,031$). Η διαφορά είναι υπέρ των δ/ντών Β΄/θμιας, εφόσον από αυτούς υποστηρίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό η άποψη ότι θα πρέπει να αξιολογούνται οι δ/ντές κατά τη διάρκεια άσκησης του έργου τους. Πιο συγκεκριμένα, ο μέσος όρος του βαθμού συμφωνίας βρέθηκε 4,32 για τους δ/ντές Β΄/θμιας και 4,06 για τους δ/ντές Α΄/θμιας.

7.7 Βαθμός ενημέρωσης για το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης των δ/ντών

Στον πίνακα 26 περιέχονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των δ/ντών Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης του δείγματος αναφορικά με την ενημέρωσή τους για το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης του έργου τους.

Πίνακας 26

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των δ/ντών Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την ενημέρωσή τους για το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης του έργου τους. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΒΑΘΜΟΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ	Α΄/ΘΜΙΑ		Β΄/ΘΜΙΑ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	μ. ο	τ. α	μ. ο	τ. α	t	p
	3,05	1,178	3,28	1,188	-1,643	,101

Από τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι η μικρή διαφορά των μέσων όρων που παρατηρείται μεταξύ των δ/ντών των δυο βαθμίδων (3,05 για τους δ/ντές Α΄/θμιας έναντι 3,28 για τους δ/ντές Β΄/θμιας) δεν είναι ικανή για να υποστηριχθεί η θέση ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά του βαθμού συμφωνίας τους ($p=,101$).

7.8 Κριτήρια αξιολόγησης των δ/ντών

Ο πίνακας 27 περιέχει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων δ/ντών Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης του δείγματος αναφορικά με τα κριτήρια αξιολόγησης των δ/ντών των σχολείων.

Από τα δεδομένα του πίνακα 27 διαπιστώνεται ότι υπάρχει σχεδόν πλήρης ομοφωνία απόψεων μεταξύ δ/ντών Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης, ως προς τα κριτήρια αξιολόγησής τους.

Πίνακας 27

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των δ/ντών Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης του δείγματος σε καθένα από τα κριτήρια αξιολόγησης των δ/ντών σχολείων. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	Α΄/ΘΜΙΑ		Β΄/ΘΜΙΑ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	μ. ο	τ. α	μ. ο	τ. α	t	p
Η οργανωτική και διοικητική του ικανότητα	4,85	0,383	4,89	0,310	-1,120*	,264
Η παιδαγωγική και διδακτική του ικανότητα	4,42	0,715	4,40	0,653	0,213	,831
Η επιστημονική του κατάρτιση και δραστηριότητα (σπουδές, επιστημονικές παρεμβάσεις, συμμετοχή σε συνέδρια κ.λπ.)	4,15	0,861	3,79	0,943	3,424	,001
Η συνέπεια και υπευθυνότητα στην άσκηση των καθηκόντων του	4,89	0,315	4,89	0,320	0,102	,919
Η ανάληψη πρωτοβουλιών και η εφαρμογή καινοτόμων δράσεων	4,69	0,564	4,63	0,579	0,848	,397
Η συνεργατικότητα για την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων	4,61	0,648	4,50	0,652	1,469	,143
Η συνεργασία - επικοινωνία με εκπαιδευτικούς	4,84	0,403	4,84	0,386	-0,070	,944
Η συνεργασία - επικοινωνία με σύλλογο διδασκόντων	4,81	0,424	4,89	0,320	-1,741*	,083
Η συνεργασία - επικοινωνία με μαθητές	4,63	0,558	4,75	0,523	-1,972*	,050
Η συνεργασία - επικοινωνία με γονείς	4,55	0,602	4,61	0,597	-0,873	,383
Η συνεργασία - επικοινωνία με κοινωνικούς φορείς και τοπική κοινωνία	4,47	0,595	4,36	0,731	1,505	,133
Η συνέπεια και υπευθυνότητα στο αξιολογικό του έργο	4,53	0,712	4,64	0,645	-1,404	,161
Η επιστημονική του συγκρότηση	4,46	0,715	4,43	0,714	0,346	,730

* Στις περιπτώσεις αυτές η εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου Levene's test, για τον έλεγχο της ομοιογένειας των διασπορών, έδειξε ανισότητα των διασπορών ($p < .05$) με συνέπεια να καταφύγουμε στον υπολογισμό της διορθωμένης τιμής t.

Από τα 13 συνολικά κριτήρια αξιολόγησης, απέναντι στα οποία κλήθηκαν οι δ/ντές του δείγματος να πάρουν θέση, σε ένα μόνο κριτήριο εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ δ/ντών Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης. Πρόκειται για το κριτήριο «επιστημονική του κατάρτιση και δραστηριότητα (σπουδές, επιστημονικές παρεμβάσεις, συμμετοχή σε συνέδρια κ.λπ.)» ($p = ,001$), το οποίο υποστηρίχθηκε σε υψηλότερο βαθμό από τους δ/ντές Α΄/θμιας σε σχέση με τους συναδέλφους τους της Β΄/θμιας (4,15 έναντι 3,79). Αξίζει να επισημανθεί, ακόμη, ότι για το κριτήριο «συνεργασία – επικοινωνία με μαθητές» εντοπίστηκε επίπεδο σημαντικότητας ακριβώς πάνω στο όριο αποδοχής-απόρριψης της μηδενικής υπόθεσης ($p = ,050$). Παρά το γεγονός ότι και από τις δυο ομάδες δ/ντών το συγκεκριμένο κριτήριο αναγνωρίζεται ως ιδιαίτερα σημαντικό, οι δ/ντές Β΄/θμιας εμφανίζουν υψηλότερη τάση αποδοχής του (4,75 έναντι 4,63). Στα υπόλοιπα 11 κριτήρια αξιολόγησης δεν εντοπίστηκε καμιά απολύτως στατιστικά σημαντική διαφορά ($p > ,05$).

7.9 Φορείς επιλογής και αξιολόγησης των δ/ντών

Στον πίνακα 28 εμφανίζεται η κατανομή των απαντήσεων των δ/ντών Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης του δείγματος σε καθένα από τους φορείς επιλογής και αξιολόγησης των διευθυντών σχολείων. Στη δεξιά πλευρά του πίνακα εμφανίζεται η κατανομή για την επιλογή και την αριστερή η αντίστοιχη κατανομή για την αξιολόγηση.

Από τους 12 συνολικά φορείς αξιολόγησης και τους 11 φορείς επιλογής που τέθηκαν στο ερωτηματολόγιο (εξαιρέθηκε ο δ/ντής ως φορέας επιλογής), σε 8 περιπτώσεις φορέων οι απόψεις των δ/ντών Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης του δείγματος συγκλίνουν, τόσο ως προς την επιλογή όσο και ως προς την αξιολόγηση των δ/ντών ($p > ,05$).

Σε 3 περιπτώσεις φορέων, φαίνεται να υπάρχει σαφής διαφοροποίηση μεταξύ των δ/ντών των δυο βαθμίδων και ως προς την επιλογή αλλά και ως προς την αξιολόγηση. Το πρόσωπο του Σχολικού Συμβούλου, ως φορέας επιλογής των δ/ντών σχολείων, υποστηρίζεται σε στατιστικά σημαντικότερο βαθμό από τους δ/ντές Α΄/θμιας σε σχέση με τους δ/ντές Β΄/θμιας ($p = ,009$). Το 76,5% των δ/ντών Α΄/θμιας τάχθηκαν υπέρ του σχολικού Συμβούλου, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους δ/ντές Β΄/θμιας είναι 63,1%. Παρόμοια είναι η εικόνα που εμφανίζουν τα δεδομένα της έρευνας αναφορικά με το Σχολικό Σύμβουλο ως φορέα αξιολόγησης του έργου των δ/ντών ($p = ,008$). Το 78,8% των δ/ντών Α΄/θμιας τάσσονται υπέρ του Σχολικού Συμβούλου, με το αντίστοιχο ποσοστό για τους δ/ντές Β΄/θμιας (65,6%) να βρίσκεται σε σαφώς χαμηλότερα αλλά παρόμοια επίπεδα με εκείνο που σημειώθηκε στην επιλογή. Ο Σύλλογος γονέων-κηδεμόνων, παρά το γεγονός ότι δεν πέτυχε να συγκεντρώσει ικανοποιητικά ποσοστά ως φορέας επιλογής και αξιολόγησης των δ/ντών, φαίνεται παρόλα αυτά να επιλέγεται σε αρκετά μεγαλύτερο ποσοστό από τους δ/ντές της Β΄/θμιας σε σχέση με αυτούς που διευθύνουν σχολικές μονάδες της Α΄/θμιας Εκπαίδευσης. Ως φορέας επιλογής σημειώθηκε από το 28,7% των δ/ντών Β΄/θμιας του δείγματος έναντι 17,5% των δ/ντών Α΄/θμιας, ενώ στην περίπτωση της αξιολόγησης η διαφορά είναι ακόμη μεγαλύτερη: 38,55 έναντι 16,1%. Είναι προφανές ότι οι διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές ($p = ,016$ και $p = ,000$ αντίστοιχα). Η τρίτη περίπτωση στατιστικά σημαντικών διαφορών ως προς την επιλογή αλλά και ως προς την αξιολόγηση εμφανίζεται για το φορέα «Τοπική Αυτοδιοίκηση». Αυτός ο φορέας, αν και δε συγκεντρώνει σημαντικά ποσοστά στις προτιμήσεις των δ/ντών για επιλογή και αξιολόγηση, φαίνεται να διαφοροποιεί τους δ/ντές της Α΄/θμιας από εκείνους της Β΄/θμιας ($p = ,003$ για την επιλογή και $p = ,016$ για την αξιολόγηση). Οι δ/ντές της Β΄/θμιας συγκεντρώνουν διπλάσια ποσοστά και στην επιλογή

Πίνακας 28

Κατανομή των απαντήσεων των Δ/ντών Α'θμιας και Β'θμιας Εκπαίδευσης του δείγματος σε καθένα από τους φορείς επιλογής και αξιολόγησης των διευθυντών σχολείων. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών

ΦΟΡΕΙΣ	ΕΠΙΛΟΓΗ				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ				ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	Α'ΘΜΙΑ		Β'ΘΜΙΑ		χ ² (1 β.ε)	p	Α'ΘΜΙΑ		Β'ΘΜΙΑ		χ ² (1 β.ε)	p		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ			ΝΑΙ	ΟΧΙ						
Προϊστάμενος Γραφείου ή Δ/ντής Εκπαίδευσης	86,6	13,4	89,3	10,7	0,528	,468	82,0	18,0	82,8	17,2	0,031	,860		
Σχολικός Σύμβουλος	76,5	23,5	63,1	36,9	6,890	,009	78,8	21,2	65,6	34,4	7,110	,008		
ΠΥΣΠΕ - ΠΥΣΔΕ	51,2	48,8	53,3	46,7	0,141	,707	24,9	75,1	34,4	65,6	3,502	,061		
Σύλλογος Γονέων - Κηδεμόνων	17,5	82,5	28,7	71,3	5,774	,016	16,1	83,9	38,5	61,5	21,360	,000		
Μαθητικά Συμβούλια	10,6	89,4	14,8	85,2	1,268	,260	14,3	85,7	25,4	74,6	6,467	,011		
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο	19,4	80,6	12,3	87,7	2,783	,095	18,0	82,0	13,1	86,9	1,356	,244		
Επιτροπή του ΥΠΕΠΘ	18,9	81,1	22,1	77,9	0,510	,475	17,5	82,5	19,7	80,3	0,244	,621		
Σύλλογος Διδασκόντων	59,4	40,6	62,3	37,7	0,265	,607	56,7	43,3	60,7	39,3	0,507	,477		
Εκπαιδευτικοί συνδικαλιστικών οργάνων εκπαιδευτικών	39,2	60,8	29,5	70,5	3,176	,075	22,6	77,4	24,6	75,4	0,176	,674		
Τοπική Αυτοδιοίκηση	12,0	88,0	24,6	75,4	9,003	,003	11,5	88,5	21,3	78,7	5,857	,016		
Επιτροπή πανεπιστημιακών καθηγητών	17,5	82,5	12,3	87,7	1,611	,204	16,1	83,9	12,3	87,7	0,913	,339		
Ο ίδιος ο Διευθυντής	-	-	-	-	-	-	48,4	51,6	46,7	53,3	0,087	,768		

* Fisher's Exact Test

και την αξιολόγηση (24,6% έναντι 12,0% στην επιλογή και 21,3% έναντι 11,5% στην αξιολόγηση).

Τέλος, στατιστικά σημαντική διαφορά εμφανίζεται και ως προς το φορέα «Μαθητικά Συμβούλια» αλλά μόνο στην περίπτωση της αξιολόγησης ($p=,011$). Οι δ/ντές της Β΄/θμιας υποστηρίζουν σε υψηλότερο βαθμό τη συμμετοχή των μαθητών στην αξιολόγηση του δ/ντή του σχολείου στο οποίο φοιτούν (25,4% έναντι 14,3%).

7.10 Βαθμός συμφωνίας με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

Ο πίνακας 29 περιέχει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων δ/ντών Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης του δείγματος αναφορικά με το βαθμό συμφωνίας τους ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 29

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των δ/ντών Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης του δείγματος αναφορικά με το βαθμό συμφωνίας τους ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ	Α΄/ΘΜΙΑ		Β΄/ΘΜΙΑ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	μ. ο	τ. α	μ. ο	τ. α	t	p
	3,97	1,112	4,47	0,973	-4,136	,000

Από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δ/ντών Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης ($p=,000$), με τους δεύτερους να τάσσονται σε υψηλότερο βαθμό υπέρ της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους πρώτους. Ο μέσος όρος για τους δ/ντές της Β΄/θμιας βρέθηκε 4,47 στην κλίμακα 1-5, ενώ ο αντίστοιχος μέσος όρος για τους δ/ντές Α΄/θμιας υπολείπεται κατά μισή μονάδα και τοποθετείται στο 3,97.

7.11 Ενημέρωση για το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

Στον πίνακα 30 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των δ/ντών των δυο βαθμίδων αναφορικά με την ενημέρωσή τους ως προς το θεσμικό πλαίσιο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 30

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των δ/ντών Α΄θμιας και Β΄θμιας Εκπαίδευσης του δείγματος αναφορικά με την ενημέρωσή τους ως προς το θεσμικό πλαίσιο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΒΑΘΜΟΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ	Α΄ΘΜΙΑ		Β΄ΘΜΙΑ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	μ. ο	τ. α	μ. ο	τ. α	t	p
	3,13	1,112	3,42	1,179	-2,218	,027

Παρά το γεγονός ότι ο βαθμός ενημέρωσης των δ/ντών για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών βρίσκεται γενικά σε μέτρια επίπεδα (στο μέσο περίπου της πεντάβαθμης κλίμακας), εντοπίζεται στατιστικά σημαντική σχέση σε επίπεδο ,05 ανάμεσα στη βαθμίδα που υπηρετούν οι δ/ντές και το βαθμό ενημέρωσής τους ($p=,027$). Από τα περιγραφικά στοιχεία του παραπάνω πίνακα διαπιστώνεται ότι οι δ/ντές της Β΄θμιας υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι έχουν ενημερωθεί για το θεσμικό πλαίσιο που διέπει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ($\mu.o.=3,42$) σε σχέση με τους δ/ντές Α΄θμιας ($\mu.o.=3,13$).

7.12 Ο δ/ντής ως φορέας αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών

Στον πίνακα 31 έχουν καταγραφεί οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των δ/ντών Α΄θμιας και Β΄θμιας Εκπαίδευσης του δείγματος αναφορικά με το βαθμό συμφωνίας τους ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 31

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των δ/ντών Α΄θμιας και Β΄θμιας Εκπαίδευσης του δείγματος αναφορικά με το βαθμό συμφωνίας τους ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους δ/ντές των σχολείων. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ	Α΄ΘΜΙΑ		Β΄ΘΜΙΑ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	μ. ο	τ. α	μ. ο	τ. α	t	p
	3,56	1,281	4,19	0,973	-5,049*	,000

* Στις περιπτώσεις αυτές η εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου Levene's test, για τον έλεγχο της ομοιογένειας των διασπορών, έδειξε ανισότητα των διασπορών ($p<.05$) με συνέπεια να καταφύγουμε στον υπολογισμό της διορθωμένης τιμής t.

Με βάση τα στοιχεία του πίνακα 31 συμπεραίνεται ότι υπάρχει διαφοροποίηση απόψεων μεταξύ των δ/ντών των δυο βαθμίδων ως προς το ρόλο τους ως φορείς αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών ($p=,000$). Οι δ/ντές της Β΄θμιας, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα,

φαίνεται να αποδέχονται σε υψηλότερο βαθμό την ανάληψη του συγκεκριμένου ρόλου σε σχέση με τους συναδέλφους τους της Α΄/θμιας (4,19 έναντι 3,56).

7.13 Κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από το δ/ντή

Στον πίνακα 32 εμφανίζονται οι μέσοι όροι και οι αντίστοιχες τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των δ/ντών του δείγματος κατά βαθμίδα Εκπαίδευσης, σε καθένα από τα κριτήρια που αφορούν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους δ/ντές.

Από τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα 32 διαπιστώνεται ότι από τα 17 συνολικά κριτήρια που τοποθετήθηκαν στο ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, σε 7 κριτήρια εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δ/ντών των δυο βαθμίδων. Μάλιστα, σε 6 από αυτά η διαφορά είναι υπέρ των δ/ντών της Β΄/θμιας Εκπαίδευσης, δηλαδή εμφανίζουν σημαντικά υψηλότερους μέσους όρους σε σχέση με τους δ/ντές Α΄/θμιας..

Τα κριτήρια στα οποία εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές υπέρ των δ/ντών Β΄/θμιας είναι: «*ευσυνειδησία στην εργασία*» ($p=,001$), «*υπευθυνότητα στην άσκηση των καθηκόντων του*» ($p=,005$), «*ανταπόκριση στις εργασίες που του αναθέτει ο Δ/ντής*» ($p=,000$), «*συστηματικότητα στη διδακτική προετοιμασία*» ($p=,005$), «*διδακτική ικανότητα*» ($p=,000$) και «*συμβολή στη διοίκηση του σχολείου*» ($p=,002$). Στο κριτήριο «*ευσυνειδησία στην εργασία*» ο μέσος όρος για τους δ/ντές Β΄/θμιας, στη διαβαθμιστική κλίμακα 1-5, βρέθηκε να αγγίζει την απόλυτη τιμή (4,97), ενώ για τους δ/ντές Α΄/θμιας είναι και πάλι ιδιαίτερα υψηλός αλλά με χαμηλότερη συγκριτικά τιμή (4,88). Παρόμοια είναι και η εικόνα που εμφανίζει το κριτήριο «*υπευθυνότητα στην άσκηση των καθηκόντων του*» (4,94 έναντι 4,85). Στο κριτήριο «*ανταπόκριση στις εργασίες που του αναθέτει ο Δ/ντής*» οι μέσοι όροι είναι σαφώς χαμηλότεροι σε σχέση με τις προαναφερθείσες δυο περιπτώσεις κριτηρίων (4,41 έναντι 4,10). Το κριτήριο «*συστηματικότητα στη διδακτική προετοιμασία*» συγκεντρώνει τιμή 4,75 για τους δ/ντές της Β΄/θμιας και 4,57 για εκείνους της Α΄/θμιας. Το κριτήριο «*διδακτική ικανότητα*» θεωρείται ως ιδιαίτερα σημαντικό και από τις δυο ομάδες δ/ντών, προωθείται όμως σε υψηλότερο βαθμό από τους δ/ντές Β΄/θμιας (4,86 έναντι 4,63).

Τέλος, το κριτήριο «*συμβολή στη διοίκηση του σχολείου*», παρά τους συγκριτικά χαμηλότερους μέσους όρους που συγκέντρωσε και στις δυο ομάδες δ/ντών σε σχέση με τα υπόλοιπα 5 κριτήρια, πριμοδοτείται σε υψηλότερο βαθμό από τους δ/ντές της Β΄/θμιας σε σχέση με εκείνους της Α΄/θμιας (4,08 έναντι 3,78).

Πίνακας 32

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των δ/ντών Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης του δείγματος σε καθένα από τα κριτήρια που αφορούν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους δ/ντές. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΚΡΙΤΗΡΙΑ	Α΄/ΘΜΙΑ		Β΄/ΘΜΙΑ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	μ. ο	τ. α	μ. ο	τ. α	t	p
Η ευσυνειδησία στην εργασία	4,88	0,331	4,97	0,181	-3,212*	,001
Η υπηρεσιακή συνέπεια	4,77	0,432	4,84	0,367	-1,567*	,118
Η υπευθυνότητα στην άσκηση των καθηκόντων του	4,85	0,373	4,94	0,234	-2,827*	,005
Η προσωπικότητα	4,34	0,738	4,45	0,701	-1,361	,175
Η ανταπόκριση στις εργασίες που του αναθέτει ο Δ/ντής	4,10	0,739	4,41	0,601	-3,918	,000
Η συνεργασία - επικοινωνία με τους συναδέλφους του	4,55	0,579	4,57	0,617	-0,366	,715
Η συνεργασία - επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών	4,53	0,597	4,55	0,592	-0,310	,757
Η συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων	4,66	0,505	4,64	0,575	0,206	,837
Η συνεργασία - επικοινωνία με τους μαθητές	4,76	0,471	4,75	0,475	0,254	,799
Η συστηματικότητα στη διδακτική προετοιμασία	4,57	0,592	4,75	0,510	-2,834*	,005
Η διδακτική ικανότητα	4,63	0,626	4,86	0,349	-4,183*	,000
Η συμβολή στη διοίκηση του σχολείου	3,78	0,844	4,08	0,758	-3,196*	,002
Η παιδαγωγική συμπεριφορά απέναντι στους μαθητές	4,80	0,411	4,81	0,397	-0,080	,936
Η ανάληψη πρωτοβουλιών	4,58	0,617	4,52	0,564	0,823	,411
Η δεκτικότητα στην υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων	4,45	0,718	4,26	0,457	2,373	,018
Η συμμετοχή σε επιμορφωτικές δραστηριότητες	4,19	0,793	4,21	0,717	-0,285	,776
Η ευρύτερη κοινωνική δράση	3,90	0,978	3,69	1,061	1,710	,088

* Στις περιπτώσεις αυτές η εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου Levene's test, για τον έλεγχο της ομοιογένειας των διασπορών, έδειξε ανισότητα των διασπορών ($p < .05$) με συνέπεια να καταφύγουμε στον υπολογισμό της διορθωμένης τιμής t.

Το μοναδικό κριτήριο στο οποίο φαίνεται να υπερέχουν σε σημαντικό στατιστικά επίπεδο οι δ/ντές της Α΄/θμιας είναι η «δεκτικότητα στην υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων» (4,45 έναντι 4,26).

Όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο της περιγραφής των αποτελεσμάτων, ζητήθηκε από τους δ/ντές και των δυο βαθμίδων να υποδείξουν τα κριτήρια εκείνα για τα οποία θεωρούν ότι θα είναι δύσκολη η θέση του δ/ντή σχολείου για αντικειμενική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Στον πίνακα 33 παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων των δ/ντών Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης στο σχετικό ερώτημα.

Πίνακας 33

Κατανομή των απαντήσεων των δ/ντών Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης του δείγματος σε καθένα από τα κριτήρια αξιολόγησης στα οποία είναι δύσκολη η θέση του διευθυντή για αντικειμενική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών.

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	Α΄/ΘΜΙΑ		Β΄/ΘΜΙΑ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	χ^2 (1 β.ε)	p
Η ευσυνειδησία στην εργασία	8,2	91,8	2,9	97,1	2,079	,149
Η υπηρεσιακή συνέπεια	5,2	94,8	0,0	100,0	FET	,098
Η υπευθυνότητα στην άσκηση των καθηκόντων του	9,0	91,0	1,5	98,5	4,197	,041
Η προσωπικότητα	26,9	73,1	33,8	66,2	1,056	,304
Η ανταπόκριση στις εργασίες που του αναθέτει ο Δ/ντής	8,2	91,8	5,9	94,1	0,355	,551
Η συνεργασία - επικοινωνία με τους συναδέλφους του	6,7	93,3	2,9	97,1	1,249	,264
Η συνεργασία - επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών	6,0	94,0	1,5	98,5	2,145	,143
Η συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων	2,2	97,8	1,5	98,5	FET	1,000
Η συνεργασία - επικοινωνία με τους μαθητές	2,2	97,8	2,9	97,1	FET	1,000
Η συστηματικότητα στη διδακτική προετοιμασία	25,4	74,6	35,3	64,7	2,169	,141
Η διδακτική ικανότητα	43,3	56,7	50,0	50,0	0,820	,365
Η συμβολή στη διοίκηση του σχολείου	0,0	100,0	1,5	98,5	FET	,337
Η παιδαγωγική συμπεριφορά απέναντι στους μαθητές	3,7	96,3	5,9	94,1	0,490	,484
Η ανάληψη πρωτοβουλιών	5,2	94,8	2,9	97,1	0,552	,457
Η δεκτικότητα στην υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων	3,0	97,0	0,0	100,0	FET	,303
Η συμμετοχή σε επιμορφωτικές δραστηριότητες	0,7	99,3	4,4	95,6	FET	,112
Η ευρύτερη κοινωνική δράση	16,4	83,6	36,8	63,2	10,460	,001

* Fisher's Exact Test

Από τα στοιχεία του πίνακα 33 προκύπτει η διαπίστωση ότι, σε σύνολο 17 κριτηρίων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, μόνο σε δυο περιπτώσεις κριτηρίων φαίνεται να διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο οι απόψεις των εκπαιδευτικών των δυο βαθμίδων. Στο κριτήριο «υπευθυνότητα στην άσκηση των καθηκόντων του» ($p=,041$), παρά τα γενικώς χαμηλά ποσοστά, οι δ/ντές της Α΄θμιας εκφράζουν υψηλότερο βαθμό δυσκολίας αντικειμενικής προσέγγισης του κριτηρίου σε σχέση με τους δ/ντές Β΄θμιας (9,0% έναντι 1,5%). Στο κριτήριο «ευρύτερη κοινωνική δράση» ($p=,001$) τα πράγματα είναι αντίστροφα. Το 1/3 περίπου των δ/ντών Β΄θμιας (ποσοστό 36,8%) εκφράζει την επιφυλακτικότητά του για την αντικειμενική προσέγγιση του κριτηρίου, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους δ/ντές Α΄θμιας είναι μόλις 16,4%.

ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Γενικά συμπεράσματα

Η μελέτη αυτή επεχείρησε να καταγράψει τις απόψεις των δ/ντών σχολείων αναφορικά με το διπλό τους ρόλο ως αξιολογούμενοι και ως αξιολογητές, ως αντικείμενα και ως φορείς αξιολόγησης. Για την υλοποίηση του σκοπού της έρευνας εκπονήθηκε γραπτό ερωτηματολόγιο, το οποίο χορηγήθηκε σε αντιπροσωπευτικό δείγμα δ/ντών Α΄θμιας και Β΄θμιας Εκπαίδευσης από σχολεία της Κρήτης.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων, είχε ως σημείο εκκίνησης το έργο του διευθυντή και εστιάστηκε στη συνέχεια στη διεξοδική εξέταση της θέσης των δ/ντών απέναντι στις διαδικασίες επιλογής και αξιολόγησής τους. Ακολούθησε η διερεύνηση των απόψεων των δ/ντών αναφορικά με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και το ρόλο του δ/ντή στη διαδικασία αξιολόγησης. Τέλος, ιδιαίτερη θέση κατέλαβε στην παρούσα μελέτη η συγκριτική θεώρηση των απόψεων των δ/ντών των δυο βαθμίδων Εκπαίδευσης.

Τα συμπεράσματα της έρευνας μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

1. Αναφορικά με το έργο του δ/ντή, ένα πρώτο γενικό συμπέρασμα που προέκυψε από την ανάλυση των αποτελεσμάτων είναι η αναγνώριση από τους δ/ντές των ποικίλων όψεων και της πολυπλοκότητας του έργου τους. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι σε 40 από τις 45 δηλώσεις που τέθηκαν στο ερωτηματολόγιο, οι τιμές του μέσου όρου στην πεντάβαθμη κλίμακα 1-5 υπερέβησαν τις 4 μονάδες. Στις τρεις πρώτες θέσεις των δηλώσεων εντοπίζονται εκείνες που αφορούν στο σχολικό κλίμα: θετικό κλίμα συνεργασίας με μαθητές και εκπαιδευτικούς καθώς και κλίμα ασφάλειας στο χώρο του σχολείου. Ιδιαίτερη έμφαση αποδίδεται από τους δ/ντές στη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου: ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών για ανάληψη πρωτοβουλιών και λήψη αποφάσεων, συνεργασία για το σχεδιασμό στρατηγικών που βελτιώνουν τη διδασκαλία-μάθηση, στήριξη των νέων εκπαιδευτικών στο έργο τους, ενημέρωση των εκπαιδευτικών για την

εκπαιδευτική νομοθεσία, ενημέρωση των εκπαιδευτικών και προώθηση κοινών οραμάτων-στόχων για το σχολείο, ενθάρρυνση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Αξίζει τον κόπο να αναφερθεί, επίσης, η σημαντικότητα που αποδίδεται από τους δ/ντές σε δυο δηλώσεις που έχουν ως έμμεσους αποδέκτες το μαθητικό δυναμικό του σχολείου: η άμεση αντιμετώπιση προβληματικών παιδαγωγικών καταστάσεων και η δημιουργία ατμόσφαιρας προσανατολισμένης στη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών. Από τις απαντήσεις που έδωσαν οι δ/ντές του δείγματος φαίνεται να προωθείται, ακόμη, η γραφειοκρατική διάσταση του έργου τους. Ο δ/ντής πρέπει να φροντίζει για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, να διασφαλίζει ότι οι κανονισμοί και το καθηκοντολόγιο εφαρμόζονται ισότιμα για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, να υπακούει στις εντολές των Προϊσταμένων του, να δίνει αιτιολογημένες άδειες στους εκπαιδευτικούς μέσα στο πλαίσιο του νόμου, να ακολουθεί πιστά την πολιτική του Υπουργείου και, τέλος, να ασκεί διοικητικό έλεγχο των εκπαιδευτικών. Τέλος, εντοπίστηκαν τέσσερις συνολικά δηλώσεις με τις οποίες οι δ/ντές φαίνεται να παίρνουν ενδιαμέση θέση, δηλαδή ούτε να συμφωνούν αλλά ούτε και να διαφωνούν. Πρόκειται για τις δηλώσεις που αφορούν: στην άσκηση πειθαρχικού ελέγχου στους μαθητές, την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, την καλλιέργεια κλίματος συναγωνισμού μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου για τη βελτίωση του έργου τους, την ικανοποίηση των απαιτήσεων των γονέων. Η τελευταία αυτή δήλωση συγκέντρωσε μάλιστα το χαμηλότερο μέσο όρο από τις 45 δηλώσεις που τοποθετήθηκαν στο ερωτηματολόγιο. Αν μάλιστα συγκριθεί με τον υψηλό μέσο όρο που συγκέντρωσε η συναφής δήλωση «να δημιουργεί και να διατηρεί θετικό κλίμα συνεργασίας με τους γονείς», αφήνει να διαφανούν τα όρια αλλά και το πλαίσιο συνεργασίας που επιζητούν οι δ/ντές με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών. Συνοψίζοντας, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ίσως ότι, μέσα από τη γενικότερη ανάγνωση των αποτελεσμάτων στη συγκεκριμένη ερώτηση, οι δ/ντές φαίνεται να προσπαθούν να ισορροπήσουν ανάμεσα στο μετασχηματιστικό και το γραφειοκρατικό ρόλο του έργου τους.

Οι επισημάνσεις αυτές ευθυγραμμίζονται ικανοποιητικά με τα γενικότερα ευρήματα σχετικών μελετών, οι οποίες καταδεικνύουν τη σπουδαιότητα όλων των παραπάνω πτυχών σ' αυτό που ονομάζουμε οργανωτική κουλτούρα ή

κλίμα του σχολείου. Η ύπαρξη ενός ευνοϊκού σχολικού κλίματος, όπου υπάρχει ισορροπία ανάμεσα στις γραφειοκρατικές δομές και τις επαγγελματικές δυνάμεις, η οποία στοχεύει στην προαγωγή των ανθρώπινων σχέσεων, καθώς και στη διατήρηση της συνοχής τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών ως συνεργαζόμενης ομάδας, στα πλαίσια μιας σχολικής μονάδας, αποτελεί μια από τις σημαντικότερες παραμέτρους του ρόλου και του έργου του διευθυντή (βλ. και Πασιαρδή, 2001, Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000, 2002, Παπαϊωάννου, 1999, Κατάνου, κ.ά. 2003, Αγγελόπουλου, κ.ά. 2002, Παπαγεωργίου, 2002).

Από τη συγκριτική μελέτη των απαντήσεων των δ/ντών Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με το βαθμό σημαντικότητας των διαφόρων πτυχών του έργου τους, η πρώτη γενική διαπίστωση που προέκυψε είναι ότι υπάρχει σε ιδιαίτερα υψηλό αριθμό δηλώσεων, σύμπτωση απόψεων των δ/ντών των δυο βαθμίδων. Σε 33 από τις 45 δηλώσεις δεν προέκυψαν διαφοροποιήσεις. Στις υπόλοιπες 12 περιπτώσεις, οι δ/ντές της Α΄/θμιας εμφανίζονται περισσότερο επιεικείς στα διάφορα αιτήματα, υποστηρικτικότεροι στο έργο των εκπαιδευτικών και φαίνεται να επιζητούν σε υψηλότερο βαθμό συνεργασίες με εξωσχολικούς φορείς: επιεικής αντιμετώπιση μαθητών και εκπαιδευτικών, στήριξη των εκπαιδευτικών στο έργο τους και ενθάρρυνση της συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων, συνεργασία με Σχολικούς Συμβούλους – φορείς Τοπικής Αυτοδιοίκησης – Ιδρύματα. Από την άλλη πλευρά, οι δ/ντές Β΄/θμιας υποστηρίζουν περισσότερο τον ελεγκτικό χαρακτήρα του έργου του δ/ντή, λόγω ίσως και των ιδιαιτεροτήτων της βαθμίδας στην οποία ανήκουν. Δίνουν έμφαση στην άσκηση πειθαρχικού ελέγχου των μαθητών, την καλλιέργεια υπεύθυνης στάσης των μαθητών απέναντι στο σχολείο, την καλλιέργεια κλίματος συναγωνισμού μεταξύ των εκπαιδευτικών και την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών.

2. Από τον μεγάλο αριθμό χαρακτηριστικών που σημειώθηκαν από τους δ/ντές του δείγματος για την κατατομή του αποτελεσματικού δ/ντή (7,9 με μέγιστη τιμή 8 χαρακτηριστικά), διαφάνηκε η μεγάλη ποικιλία χαρακτηριστικών με βάση τα οποία συντίθεται το προφίλ του αποτελεσματικού δ/ντή. Το χαρακτηριστικό «δημοκρατικός» έρχεται πρώτο και με μεγάλη διαφορά από τα

υπόλοιπα χαρακτηριστικά. Έμφαση αποδίδεται στα χαρακτηριστικά: εργατικός, παιδαγωγικά καταρτισμένος, διοικητικά καταρτισμένος, ευσυνείδητος, συνεργάσιμος, καινοτόμος και δίκαιος. Λιγότεροι από το 1/3 των δ/ντών σημείωσαν χαρακτηριστικά, όπως: δημιουργικός, δυναμικός, οραματιστής, αντικειμενικός, επικοινωνιακός, συνεπής, ευέλικτος και ψύχραιμος. Τέλος, εντοπίστηκαν και 5 συνολικά χαρακτηριστικά που δηλώθηκαν από ελάχιστους δ/ντές: ανθεκτικός, ανεκτικός, ελαστικός, ριψοκίνδυνος και μετασχηματιστικός. Το τελευταίο αυτό χαρακτηριστικό εντυπωσιάζει με το χαμηλό ποσοστό που πέτυχε να συγκεντρώσει, αν ληφθούν μάλιστα υπόψη τα υψηλά ποσοστά στις συναφείς δηλώσεις της προηγούμενης ερώτησης. Πιθανόν, μια ερμηνεία που θα μπορούσε να δοθεί είναι ότι οι δ/ντές δεν αναγνώρισαν το σημασιολογικό περιεχόμενο του όρου, δημιουργώντας έτσι ερωτήματα σχετικά με τα θεωρητικά εφόδια των δ/ντών για το ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν.

Τα ευρήματα αυτά της μελέτης βρίσκονται σε συνάφεια με εκείνα παρόμοιων ερευνών που έχουν διεξαχθεί τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο (βλ. Γιαννακοπούλου, 2002, Καρατζιά-Σταυλιώτη, 1996 & 1999, Παμουκτσόγλου, 2001, Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000, Παπαγεωργίου, 2002, Δούκας, 2001, Πρίντζας, 2003, Παντελίδης, 1981, Goldstein & Myers, 2003, Wray & Medwell, 1999). Κάποιες επιμέρους διαφοροποιήσεις που παρατηρήθηκαν όσον αφορά τη σειρά κατάταξης των σχετικών χαρακτηριστικών των αποτελεσματικών δ/ντών δεν κρίνονται ως ιδιαίτερα σημαντικές. (βλ. σχετικά: Σαΐτης, 2002, Σαββουλίδου κ. ά., 2003, Μαυροσκούφης, 1992, Παπαναούμ, 1995, Στραβάκου, 2003, Αγγελόπουλος & Φραγκούλης, 2003, Πασιαρδής, 1994α, Γιασεμής, 2001).

Από την επαγωγική ανάλυση των στατιστικών δεδομένων με βάση τη βαθμίδα Εκπαίδευσης στην οποία υπηρετεί ο δ/ντής διαπιστώθηκε ότι στην συντριπτική πλειονότητα των χαρακτηριστικών (23 σε σύνολο 31 χαρακτηριστικών), υπάρχει ομοφωνία απόψεων μεταξύ των δ/ντών των δυο βαθμίδων. Στα υπόλοιπα 8 χαρακτηριστικά που εντοπίστηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ δ/ντών Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης, οι δ/ντές της Α΄/θμιας εμφανίζουν ένα ελαστικότερο και ίσως πιο δημοκρατικό πρόσωπο. Υποστηρίζουν τα χαρακτηριστικά: ευαίσθητος, δημοκρατικός, ελαστικός και

ευέλικτος. Αντίθετα, οι δ/ντές της Β΄/θμιας εμφανίζουν σκληρότερο πρόσωπο, προβάλλοντας σε υψηλότερο βαθμό την εργατικότητα, την ψυχραιμία, την ευστροφία και την ικανότητα επιβολής.

Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγουν αντίστοιχες μελέτες τόσο ως προς τους διευθυντές της Α΄/θμιας εκπαίδευσης (Αγγελόπουλος, κ. ά, 2002, Μπαϊρακτάρης, 2003, Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000 & 2002, Ευαγγελόπουλος, 2000, Πασιαρδή, 2001, Πασιαρδής, 1994α), όσο και ως προς εκείνους της Β΄/θμιας (Μιχόπουλος, 2004, Στραβάκου, 2003, Σιβροπούλου-Καπλάνη, 2002, Παπαναούμ 1995, Σαΐτης, 1996). Η μόνη διαφοροποίηση που εντοπίστηκε και η οποία αφορά το προφίλ των διευθυντών είναι με τα αποτελέσματα της έρευνας του Μαυροσκούφη (2003). Στην έρευνα αυτή δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ του προφίλ των Διευθυντών που υπηρετούν στις δυο βαθμίδες Εκπαίδευσης.

3. Απέναντι στο δίλημμα «επιλογή των δ/ντών με θητεία ή με μονιμότητα», η συντριπτική πλειονότητα των δ/ντών του δείγματος (4 στους 5) τάχθηκε υπέρ της επιλογής με θητεία, εκδηλώνοντας έτσι τη διάθεσή τους για επαναξιολόγηση του έργου τους ως προς την αποδοτικότητά του και ταυτόχρονα απορρίπτοντας τη διαβίου κατάληψη της θέσης. Η άποψη αυτή υποστηρίζεται, τόσο από τους δ/ντές της Α΄/θμιας όσο και από τους δ/ντές της Β΄/θμιας. Μάλιστα, προτείνεται η επανάκριση της θέσης των δ/ντών να γίνεται ανά τετραετία.

Το εύρημα αυτό συνάδει με εκείνα άλλων μελετητών, γεγονός που καταδεικνύει την ομοφωνία που υπάρχει για το θέμα αυτό. (Μαυροσκούφης, 1998, Μπαϊρακτάρης, 2003, Στραβάκου, 2003 α & 2003 β, Κακαβάκης, 2005) . Η ομοφωνία αυτή μπορεί, ενδεχομένως, να αποδοθεί και στην ιδεολογική φόρτιση με την οποία έχει επιφορτιστεί ο όρος «μονιμότητα» στα πλαίσια του δημοσίου τομέα στη χώρα μας. Η μοναδική διαφοροποίηση εντοπίστηκε στην έρευνα του Μαυροσκούφη (2003) όπου εκεί στο δείγμα των δ/ντών που έλαβε μέρος, οι μισοί τάσσονται υπέρ της θητείας και οι υπόλοιποι υπέρ της μονιμότητας.

Τα βασικά επιχειρήματα που επικαλούνται οι δ/ντές που τάσσονται υπέρ της επιλογής με θητεία είναι ότι: κρίνεται η αποτελεσματικότητα των δ/ντών και ελέγχεται η επιλογή τους, περιορίζεται η ανάπτυξη προβληματικών συμπεριφορών-νοοτροπιών από τους δ/ντές, παρέχεται η ευκαιρία να αναδειχθούν και νέοι εκπαιδευτικοί ως δ/ντές των σχολικών μονάδων και ενισχύεται η δια βίου μάθηση και συνεργατικότητα των δ/ντών. Από την άλλη πλευρά, εκείνοι που στηρίζουν την επιλογή με μονιμότητα επιχειρηματολογούν υποστηρίζοντας ότι έτσι εξασφαλίζεται η αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, μειώνεται η ανασφάλεια με την ταυτόχρονη ενίσχυση της υπευθυνότητας των δ/ντών, αποφεύγονται τα κομματικά “παιχνίδια” και, τέλος, ενισχύεται το κύρος του δ/ντή.

4. Αναφορικά με το κρίσιμο ζήτημα των κριτηρίων επιλογής των δ/ντών, η εικόνα που προέκυψε από τις απαντήσεις των δ/ντών του δείγματος συνοψίζεται στην πρόταση ότι δεν εντοπίζονται κριτήρια που να θεωρούνται, είτε ως απόλυτα σημαντικά είτε ως μικρής ή μηδενικής σημασίας. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι δ/ντές τάσσονται με σχετική μετριοπάθεια απέναντι σε όλα σχεδόν από τα 33 κριτήρια επιλογής που τοποθετήθηκαν στο ερωτηματολόγιο, εφόσον οι εκτιμήσεις τους κυμαίνονται εν γένει από το «αρκετά σημαντικό» έως και το «μέτριας σημασίας». Στις τρεις πρώτες θέσεις της αξιολογικής κατάταξης, βρίσκονται τα κριτήρια «προϋπηρεσία ως δ/ντής ή υποδ/ντής σε σχολείο η ΣΕΚ», «βιογραφικό σημείωμα», και «υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων». Ακολουθούν τα κριτήρια «προϋπηρεσία ως Προϊστάμενος ή Σχολικός Σύμβουλος», «πιστοποιητικό επάρκειας στις νέες τεχνολογίες» πριμοδοτώντας και υποστηρίζοντας έμμεσα το πρόγραμμα επιμόρφωσης «Κοινωνία της Πληροφορίας», «έτη υπηρεσίας» και «συνέντευξη του υποψηφίου» παρά τις επικρίσεις που έχει δεχθεί το συγκεκριμένο κριτήριο. Οι αξιολογικές εκθέσεις από Προϊσταμένους, Σχολικούς Συμβούλους και δ/ντές βρίσκονται χαμηλότερα στις προτιμήσεις των δ/ντών, ίσως λόγω καχυποψίας ως προς το περιεχόμενο αυτών των εκθέσεων. Σε σχέση με το ακαδημαϊκό προφίλ των δ/ντών, προβάλλεται σχετικά ικανοποιητικά το διδακτορικό δίπλωμα και το master, ενώ δεν θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε το ίδιο για τη συγγραφή επιστημονικού βιβλίου, τη συμμετοχή σε ομάδα συγγραφής διδακτικού βιβλίου, την εισήγηση σε συνέδριο-ημερίδα-σεμινάριο, τη

δημοσίευση άρθρου σε επιστημονικό περιοδικό και, τέλος, την παρακολούθηση συνεδρίων-ημερίδων-σεμιναρίων. Εντύπωση οπωσδήποτε μας προκάλεσε και ο σχετικά χαμηλός μέσος όρος που συγκέντρωσε το διδακτικό έργο στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Ακόμη, δεν είναι λίγοι οι δ/ντές που προτείνουν να εξετάζονται γραπτά οι υποψήφιοι σε θέματα οργάνωσης-διοίκησης της Εκπαίδευσης ή σε παιδαγωγικά θέματα ή να καταθέτουν σχετική εργασία προς κρίση. Δεν θα πρέπει να μας διαφύγει, τέλος της προσοχής, ότι οι δ/ντές δε φαίνεται να εμπιστεύονται ιδιαίτερα το ζήτημα της γραπτής αυτοαξιολόγησης τους.

Η κατάταξη αυτή των κριτηρίων επιλογής των Διευθυντών φαίνεται ότι εμφανίζεται σχεδόν αυτούσια στις περισσότερες σχετικές μελέτες που έχουν διεξαχθεί στη χώρα μας (βλ. και Κιουλάνης, 2003, Νεράτζης, 2003, Τύπας & Παπαχρήστου, 2003, Ανδρέου, 2002, Σαΐτης, 2002 & 2000, Σαΐτης, & Γουρναρόπουλος, 2001, Παπαϊωάννου, 1999, Μαυροσκούφης, 1998, Δημητρόπουλος, 1998, Κουτούζης, 2001, Ζαβλανός, 1985, Horf & Ξωχέλλης, 2003). Πιο συγκεκριμένα, στις έρευνες που διεξήγαγε η Στραβάκου (2003 α & 2003 β) η προϋπηρεσία ως δ/ντής ή υποδιευθυντής κατέλαβε και εκεί την πρώτη θέση στην ιεραρχική κατάταξη των κριτηρίων επιλογής.

Σε 10 μόνο από τα κριτήρια επιλογής εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δ/ντών των δυο βαθμίδων. Μάλιστα στην πλειονότητα των περιπτώσεων οι δ/ντές Α΄θμιας εμφάνισαν υψηλότερους μέσους όρους, αποδίδοντας μάλιστα ειδικότερο βάρος στο ακαδημαϊκό προφίλ των δ/ντών. Υποστήριξαν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους συναδέλφους τους της Β΄θμιας τα κριτήρια: διδακτορικό δίπλωμα, master, άλλο πτυχίο, μετεκπαίδευση και διδακτικό έργο σε Α.Ε.Ι ή Α.Τ.Ε.Ι. Πρότειναν, ακόμη, σε υψηλότερο βαθμό το κριτήριο της προϋπηρεσίας ως Σχολικός Σύμβουλος, καθώς και το κριτήριο που αφορά στην υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων. Το τελευταίο αυτό κριτήριο ίσως προωθείται σε υψηλότερο βαθμό από τους δ/ντές της Α΄θμιας, λόγω του σημαντικού αριθμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων που υλοποιούνται τα τελευταία χρόνια –σε σχέση με το παρελθόν– στο χώρο του δημοτικού σχολείου (Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή Υγείας, Ολυμπιακή Παιδεία, κτ.λ.).

Η κατάσταση αυτή εξάλλου συνάδει και τα κριτήρια εκείνα που σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία (ΠΔ.25 / 7-2-2002, ΦΕΚ. 20, τ. Α΄) μοριοδοτούνται,

καθώς και με εκείνα που συνεκτιμώνται κατά τη διαδικασία επιλογής διευθυντικών στελεχών (Γουρναρόπουλος & Κοντάκος, 2003).

Οι δ/ντές Β΄/θμιας διαφοροποιήθηκαν υπέρ τριών συνολικά κριτηρίων που αφορούν όλα αξιολογικές εκθέσεις ως κριτήρια επιλογής των δ/ντών. Πρόκειται για τις εκθέσεις Σχολικών Συμβούλων, δ/ντών και Προϊστάμενων.

Η ίδια διαφοροποίηση παρατηρείται και στη μελέτη της Παπαναούμ (1995), η οποία αποδίδεται στις διαφορετικές προτεραιότητες που θέτουν οι δ/ντές που εργάζονται στη μέση εκπαίδευση.

5. Η εξέταση του βαθμού συμφωνίας των δ/ντών του δείγματος αναφορικά με την αξιολόγηση των δ/ντών κατά τη διάρκεια άσκησης του έργου τους έδειξε ότι επιφυλακτική ή αρνητική στάση (από «ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ» έως και «διαφωνώ απόλυτα») εκδήλωσε μόνο 1 στους 5 εκπαιδευτικούς.

Στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απόψεων δ/ντών Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης στο εξεταζόμενο θέμα εντοπίστηκε και είναι υπέρ των δ/ντών της Β΄/θμιας. Οι δ/ντές της Β΄/θμιας υποστηρίζουν σε υψηλότερο βαθμό την αξιολόγηση των δ/ντών κατά τη διάρκεια άσκησης του έργου τους.

Μετά από συμπληρωματική συνεξέταση που έγινε της θέσης τους απέναντι στην επιλογή με θητεία ή μονιμότητα και της θέσης τους απέναντι στην αξιολόγηση, διαπιστώθηκε ότι όλοι σχεδόν που εκδήλωσαν επιφυλακτικότητα ή τάχθηκαν αρνητικά για την αξιολόγηση προέρχονται από την κατηγορία εκείνων που δήλωσαν «επιλογή με θητεία».

Τα βασικά επιχειρήματα για όσους δήλωσαν ότι συμφωνούν απόλυτα ή αρκετά με την αξιολόγηση είναι η βελτίωση του έργου που προσφέρουν οι δ/ντές, η αξιοκρατική διαδικασία στην επιλογή τους, η αξιοποίηση της αξιολόγησης ως ένα κριτήριο επιλογής και η υλική-ηθική επιβράβευση των δ/ντών που προσπαθούν.

Το βασικό αντεπιχείρημα που προέβαλλαν οι επιφυλακτικά ή αρνητικά διακείμενοι δ/ντές παραπέμπει στην αντικειμενικότητα της διαδικασίας αξιολόγησης (αξιοπιστία κριτηρίων, αντικειμενικότητα αξιολογητών, κ.τ.λ.).

Συναφή είναι και τα αποτελέσματα, όπως αυτά προκύπτουν από τη σχετική βιβλιογραφία. Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι διευθυντές στην συντριπτική τους πλειονότητα είναι θετικά διακείμενοι απέναντι στην αξιολόγησή τους. Τα προβλήματα ή οι διαφωνίες που προκύπτουν στην πορεία φαίνεται ότι

σχετίζονται, κυρίως με παράγοντες που δεν έχουν άμεση σχέση με αυτή καθ' αυτή την αξιολόγηση (Μαυροσκούφης, 1998, Στραβάκου, 2003, Παπαναούμ, 1995).

6. Ο βαθμός ενημέρωσης των δ/ντών του δείγματος για το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης των δ/ντών δεν μπορεί να κριθεί ως ικανοποιητικός, εφόσον λιγότεροι από το 1/3 των δ/ντών δήλωσαν από αρκετά έως και πολύ ενημερωμένοι. Αντίθετα, σχεδόν οι μισοί από τους δ/ντές εμφανίζονται από λίγο έως και καθόλου ενημερωμένοι. Στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δ/ντών των δυο βαθμίδων δεν εντοπίστηκε, εμφανίζονται δηλαδή εξίσου ελλειμματικοί ως προς την ενημέρωσή τους για το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης.

Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και από τις σχετικές απαντήσεις των δ/ντών σε συναφείς μελέτες (βλ. και Στραβάκου, 2003 α & 2003 β).

7. Αναφορικά με τα 13 κριτήρια αξιολόγησης των δ/ντών, σε αντίθεση με την εικόνα που παρουσίασαν τα κριτήρια επιλογής των δ/ντών, εδώ διαπιστώθηκε η ιδιαίτερα υψηλή ένταση του βαθμού συμφωνίας των δ/ντών του δείγματος με όλα σχεδόν από αυτά. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε ότι, σε όλες τις περιπτώσεις κριτηρίων αξιολόγησης, ο μέσος όρος υπερέβη τις 4 μονάδες, δηλώνοντας έτσι την ιδιαίτερα θετική στάση των δ/ντών απέναντι σε αυτά. Τα τέσσερα σημαντικότερα κριτήρια αξιολόγησης είναι η συνέπεια-υπευθυνότητα του δ/ντή στην άσκηση των καθηκόντων του, η οργανωτική-διοικητική του ικανότητα και οι συνεργασίες με εκπαιδευτικούς και Σύλλογο Διδασκόντων. Ακολουθεί η συνεργασία με μαθητές καθώς και η ανάληψη πρωτοβουλιών - καινοτόμων δράσεων. Τελευταίο στην κατάταξη, αλλά θεωρούμενο και αυτό ως αρκετά σημαντικό, τοποθετείται η επιστημονική του κατάρτιση και δραστηριότητα. Στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν σε δυο μόνο περιπτώσεις. Η επιστημονική κατάρτιση και δραστηριότητα του δ/ντή υποστηρίζεται περισσότερο από τους δ/ντές Α'/θμιας, ενώ η συνεργασία με τους μαθητές από τους δ/ντές Β'/θμιας.

Τα ευρήματα αυτά εναρμονίζονται με τα όσα αναγράφονται στη σχετική βιβλιογραφία, γεγονός που ισχυροποιεί προγενέστερη παρατήρησή μας αναφορικά με τη θετική στάση των διευθυντών αναφορικά με την αξιολόγηση

τους. (Χανιωτάκης & Καψάλης, 2002, Καμπουρίδης, 2002, Ζαΐρης, 1996, Κωνσταντινοπούλου, 1995).

8. Το επόμενο ερώτημα του ερωτηματολογίου διαπραγματευόταν τις απόψεις των δ/ντών του δείγματος για τους φορείς επιλογής και αξιολόγησης των δ/ντών. Από την ανάλυση των απαντήσεων, διαπιστώθηκε αρχικά ο ενιαίος τρόπος αντιμετώπισης των φορέων επιλογής και αξιολόγησης. Από τους 11 συνολικά κοινούς φορείς αξιολόγησης, οι δ/ντές απέδωσαν σε 9 περιπτώσεις παρόμοια ποσοστά σε επιλογή και αξιολόγηση. Εξαιρέση αποτέλεσαν τα ΠΥΣΠΕ-ΠΥΣΔΕ και οι εκπρόσωποι συνδικαλιστικών οργάνων των εκπαιδευτικών που φάνηκε να αναγνωρίζονται περισσότερο ως φορείς επιλογής και λιγότερο ως φορείς αξιολόγησης. Ως πρώτος φορέας, με βάση την ιεράρχηση των ποσοστών, αναγνωρίστηκε με καθολική σχεδόν ομολογία ο Προϊστάμενος Γραφείου ή Δ/ντής Εκπαίδευσης. Ακολούθησε ο Σχολικός Σύμβουλος, ενώ περισσότεροι από τους μισούς δ/ντές δήλωσαν και το Σύλλογο Διδασκόντων. Μικρά ποσοστά κατέλαβαν και κατά συνέπεια φαίνεται να αμφισβητούνται έντονα οι: Σύλλογος Γονέων-Κηδεμόνων, Επιτροπή του ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Τοπική Αυτοδιοίκηση. Εντύπωση, ακόμη, προκαλεί η αμφισβήτηση των Πανεπιστημιακών ως φορέων επιλογής ή αξιολόγησης, οι οποίοι κατέλαβαν χαμηλότερα ποσοστά ακόμη και από την Τοπική Αυτοδιοίκηση. Τα Μαθητικά Συμβούλια συγκέντρωσαν τα χαμηλότερα ποσοστά ως φορείς επιλογής και αξιολόγησης. Τέλος, αξίζει τον κόπο να αναφερθεί ότι ο δ/ντής επιλέχθηκε ως φορέας αξιολόγησης του εαυτού του, προωθώντας έτσι την προοπτική αυτοαξιολόγησής του, από τους μισούς περίπου δ/ντές.

Το βασικότερο σημείο στο οποίο διαφοροποιείται η παρούσα από άλλες σχετικές μελέτες είναι ότι σε εκείνες η πλειονότητα των υποκειμένων του δείγματος θεωρούσαν ως καταλληλότερο φορέα επιλογής και αξιολόγησης του δ/ντή το σύλλογο διδασκόντων (Στραβάκου, 2003, Παμουκτσόγλου, 2003, Φρατζή, 2002, Οικονόμου, 2003, Μπουλούμπασης, 2003). Ο φορέας αυτός στη δική μας μελέτη κατατάχθηκε στην τρίτη θέση.

Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δ/ντών των δυο βαθμίδων εντοπίστηκαν σε 4 συνολικά κριτήρια. Για τους φορείς «*Τοπική Αυτοδιοίκηση*» και «*Σύλλογο γονέων-κηδεμόνων*» οι δ/ντές Β΄/θμιας φαίνεται να εκδηλώνουν θετικότερη στάση, τόσο για την επιλογή όσο και για την αξιολόγηση. Για το

Σχολικό Σύμβουλο, η εικόνα αντιστρέφεται. Οι δ/ντές της Α΄θμιας είναι εκείνοι που υποστηρίζουν σε υψηλότερο βαθμό την ενεργοποίηση της αξιολογικής διάστασης του ρόλου του Σχολικού Συμβούλου και στην επιλογή αλλά και στην αξιολόγηση των δ/ντών. Η τέταρτη περίπτωση φορέα που εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές και μάλιστα υπέρ των δ/ντών Β΄θμιας, είναι τα Μαθητικά Συμβούλια, μόνο όμως για την αξιολόγησή τους. Πιθανόν να θεωρούν κάποιοι από τους δ/ντές της Β΄θμιας ότι οι μαθητές αυτής της ηλικιακής ομάδας έχουν την ωριμότητα για να κρίνουν το δ/ντή του σχολείου ως προς το έργο του.

9. Η δεύτερη ομάδα ερωτήσεων αφορούσε στις απόψεις των δ/ντών για την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Το πρώτο ερώτημα αντιστοιχούσε στην εξέταση του βαθμού συμφωνίας των δ/ντών με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ο ισχυρός βαθμός συμφωνίας των δ/ντών, εφόσον το 83% περίπου δήλωσε ότι συμφωνεί από αρκετά έως και απόλυτα με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Επικαλούνται ως βασικά επιχειρήματα: τη «βελτίωση του έργου των εκπαιδευτικών» μέσω της ανατροφοδότησης από τη διαδικασία της αξιολόγησης, την «αξιοκρατία» με την ανάληψη ευθυνών από τους εκπαιδευτικούς και την προώθηση ή την «ποινικοποίησή» τους, την «αξιολόγηση ως κίνητρο για ηθική και υλική ικανοποίηση».

Η μικρή μερίδα δ/ντών που τοποθετήθηκε ενδιάμεσα ή διατύπωσε έντονες επιφυλάξεις για την αξιολόγηση των δ/ντών, προέβαλλε ως αντεπιχειρήματα που ανάγονται κυρίως σε προβληματισμούς για την αντικειμενικότητα της διαδικασίας αξιολόγησης και τον τρόπο υλοποίησής της αλλά και για την επιλογή των φορέων αξιολόγησης.

Από το στατιστικό έλεγχο της διαφοροποίησης των απόψεων μεταξύ των δ/ντών Α΄θμιας και Β΄θμιας Εκπαίδευσης, προέκυψε η ύπαρξη διαφοράς υπέρ των δ/ντών της Β΄θμιας οι οποίοι φαίνεται να τάσσονται σε υψηλότερο βαθμό υπέρ της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών.

10. Η εξέταση του βαθμού ενημέρωσης των δ/ντών αναφορικά με το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, αποκάλυψε, δυστυχώς, ότι ένας σημαντικός αριθμός δ/ντών (περισσότεροι από τους μισούς) καλείται πιθανόν

να διαδραματίσει ένα ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στο άμεσο μέλλον, αυτόν του αξιολογητή, χωρίς να έχει επαρκή σχετική ενημέρωση. Μάλιστα, λιγότερο ενημερωμένοι εμφανίζονται οι δ/ντές Α΄θμιας.

Και σε αυτή την περίπτωση τα πορίσματά μας βρίσκονται σε πλήρη αντιστοίχιση με εκείνα της σχετικής βιβλιογραφίας (Στραβάκου, 2003 α & 2003 β, Κυριακίδης & Δημητρίου, 2002)

11. Τα $\frac{3}{4}$ των δ/ντών του δείγματος συμφωνούν να αναλάβει ο δ/ντής το ρόλο του αξιολογητή των εκπαιδευτικών του σχολείου του, με ομόφωνο σχεδόν επιχείρημα υπέρ της ανάληψης του ρόλου το γεγονός ότι ο δ/ντής γνωρίζει πολύ καλά τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του γιατί συνεργάζεται συστηματικά και άμεσα. Το υπόλοιπο $\frac{1}{4}$ των δ/ντών, επικαλείται ως αντεπιχειρήματα τη σύγκρουση ρόλων στο πρόσωπο του δ/ντή που πιθανόν θα οδηγήσει σε έλλειψη αντικειμενικότητας και τη δημιουργία προβλημάτων στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Τέλος, περισσότερο θετικοί απέναντι στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους δ/ντές εμφανίζονται οι δ/ντές της Β΄θμιας.

Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν σε αντίστοιχες μελέτες τους και οι Κατάνου, κ. ά., (2003), Ζιαράγκας, (2003), Παπασταμάτης, (2001), Πασιαρδή, (2001), Παπαγεωργίου, (2002), και Παπαναούμ, (1995).

12. Όσον αφορά τα κριτήρια με βάση τα οποία θα πρέπει να αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί, οι δ/ντές του δείγματος θεώρησαν ότι και τα 17 κριτήρια αξιολόγησης που τοποθετήθηκαν στο ερωτηματολόγιο είναι από αρκετά έως και πολύ σημαντικά. Ως σημαντικότερα αναδεικνύονται: «η ευσυνειδησία στην εργασία», «η υπευθυνότητα στην άσκηση των καθηκόντων του», «η παιδαγωγική συμπεριφορά απέναντι στους μαθητές», «η υπηρεσιακή συνέπεια», «η συνεργασία-επικοινωνία με τους μαθητές» και «η διδακτική ικανότητα». Τα κριτήρια που συγκέντρωσαν τις λιγότερες συγκριτικά προτιμήσεις είναι «η συμβολή στη διοίκηση του σχολείου» και «η ευρύτερη κοινωνική δράση».

Σε σχεδόν ταυτόσημη κατάταξη των κριτηρίων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών καταλήγει και η έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την ερευνητική ομάδα των Ξανθάκου & Καϊλα (2000).

Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δ/ντών Α΄/θμιας και Β΄/θμιας εντοπίστηκαν σε 7 συνολικά κριτήρια. Σε 6, μάλιστα, από τις 7 περιπτώσεις οι διαφορές είναι υπέρ των δ/ντών Β΄/θμιας, γεγονός αναμενόμενο αν αναλογιστούμε τη θετικότερη στάση που επέδειξαν προηγουμένως υπέρ της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για τα κριτήρια: «ευσυνειδησία στην εργασία», «υπευθυνότητα στην άσκηση των καθηκόντων του», «ανταπόκριση στις εργασίες που του αναθέτει ο Δ/ντής», «συστηματικότητα στη διδακτική προετοιμασία», «διδασκτική ικανότητα» και «συμβολή στη διοίκηση του σχολείου». Το μοναδικό κριτήριο στο οποίο διαπιστώθηκε υπεροχή των δ/ντών Α΄/θμιας είναι το κριτήριο «δεκτικότητα στην υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων».

Όταν στη συνέχεια, ζητήθηκε από τους δ/ντές του δείγματος να σημειώσουν σε ποια από τα κριτήρια νομίζουν ότι θα είναι ιδιαίτερα δύσκολη η θέση του δ/ντή για αντικειμενική αξιολόγηση, διαπιστώθηκε ότι οι δ/ντές εκφράζουν την επιφυλακτικότητά τους για 4 κυρίως κριτήρια: «τη διδακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού» και «τη συστηματικότητα στη διδακτική προετοιμασία» μεταφέροντας ουσιαστικά την αρμοδιότητα προσέγγισης των παραπάνω κριτηρίων στο πρόσωπο του Σχολικού Συμβούλου, «την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού» και «την ευρύτερη κοινωνική του δράση» προβάλλοντας ίσως τη δυσκολία και τον υποκειμενικό χαρακτήρα της κρίσης τους.

Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δ/ντών των δυο βαθμίδων εντοπίστηκαν μόνο στα κριτήρια: «υπευθυνότητα στην άσκηση των καθηκόντων του» με περισσότερες δυσκολίες να εκφράζονται από τους δ/ντές Α΄/θμιας και «ευρύτερη κοινωνική δράση» που δηλώθηκε σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό από τους δ/ντές Β΄/θμιας.

13. Ολοκληρώνοντας τα γενικά συμπεράσματα, αξίζει να επισημανθεί ότι δεν έγινε καμιά απολύτως παρατήρηση πάνω στο ερωτηματολόγιο. Διατυπώθηκαν, όμως, ποικίλες προτάσεις για την επιλογή – αξιολόγηση των δ/ντών αλλά και για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Οι σημαντικότερες προτάσεις για την επιλογή – αξιολόγηση των δ/ντών αφορούσαν στην αξιοκρατική τους επιλογή, διάφορα διαδικαστικά ζητήματα της αξιολόγησης, ενώ εκφράστηκε η ανάγκη για επαναπροσδιορισμό του καθηκοντολογίου. Όσον αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, οι προτάσεις εστιάστηκαν στα διαδικαστικά ζητήματα της

αξιολόγησής τους, την υποστήριξη μέσω της αξιολόγησης της ανατροφοδότησης του έργου των εκπαιδευτικών, την άποψη ότι ο δ/ντής και οι υπόλοιποι φορείς αξιολόγησης θα πρέπει να διαθέτουν κύρος, και, τέλος, την προσοχή που πρέπει να δοθεί στον τρόπο αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης ώστε να μη δημιουργηθούν προβλήματα στις σχέσεις του διδακτικού προσωπικού των σχολείων.

Προτάσεις

Α. Προτάσεις προς την Πολιτεία

1. Ανάμεσα στα άλλα στοιχεία που οφείλει να λάβει υπόψη της η Πολιτεία, πριν προβεί στη δημιουργία ενός συστήματος αξιολόγησης τόσο των διευθυντών όσο και των εκπαιδευτικών, είναι και όλα εκείνα που απορρέουν από τη σχετική έρευνα που αφορά τόσο τον αποτελεσματικό διευθυντή όσο και τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό.
2. Στην ανάπτυξη ενός συστήματος αξιολόγησης τόσο των διευθυντών όσο και των εκπαιδευτικών θα πρέπει να συμμετέχουν όλοι όσοι αποτελούν το λειτουργικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας, προκειμένου να υπάρξει ομαλή υιοθέτηση και εφαρμογή του. Εξάλλου, για να λειτουργήσει η διαδικασία της αξιολόγησης απαιτείται τόσο συλλογική προσπάθεια όσο και άμεση εμπλοκή των ενδιαφερομένων στην όλη διαδικασία.
3. Οι φορείς που θα ασχοληθούν με την εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη τους ότι αυτό συνιστά μια διαρκή υποστηρικτική και διαμορφωτική διαδικασία.
4. Η Πολιτεία οφείλει να υιοθετήσει και να υλοποιήσει και άλλους τρόπους επιλογής των διευθυντών των σχολείων, εκτός από αυτούς που εφαρμόζει σήμερα.
5. Οι αρμόδιοι κρατικοί φορείς θα πρέπει να στοχεύσουν στην αναβάθμιση του ρόλου του διευθυντή του σχολείου. Ο παραπάνω στόχος θα επιτευχθεί μέσω: α) της καθιέρωσης ενός αντικειμενικού και αξιοκρατικού συστήματος επιλογής των διευθυντών, β) της κατάρτισης ενός προγράμματος συνεχούς ανάπτυξης στελεχών της εκπαίδευσης, τόσο για εκείνα τα στελέχη που είναι ήδη εν ενεργεία όσο και για εκείνα που θα αναλάβουν ηγετικές θέσεις στο μέλλον και γ) της παροχής ισχυρών κινήτρων προκειμένου οι διευθυντικές θέσεις να καταλαμβάνονται από τους ικανότερους κάθε φορά εκπαιδευτικούς.
6. Τα κριτήρια που απαιτούνται για την επιλογή και την αξιολόγηση των διευθυντών όσο και για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να επανεξετάσουν και να αναπροσδιοριστούν σύμφωνα με το σκεπτικό που παρουσιάστηκε στην παρούσα μελέτη, προκειμένου να περιοριστεί τόσο ο υποκειμενισμός των αξιολογητών όσο και η δημιουργία παρερμηνειών από την πλευρά των αξιολογούμενων.

7. Τα άτομα ή οι φορείς που θα αναλάβουν το καθήκον της αξιολόγησης τόσο των διευθυντών όσο και των εκπαιδευτικών χρειάζεται να είναι επαρκώς καταρτισμένα και να έχουν ασκηθεί συστηματικά σε καταστάσεις προσομοίωσης της πραγματικότητας πριν προβούν σε οποιαδήποτε πραγματική πρακτική εφαρμογή.
8. Οι αξιολογητές των διευθυντών και των εκπαιδευτικών επιβάλλεται, επίσης, να είναι άτομα που διαθέτουν κριτική σκέψη, με πλούσια διδακτική εμπειρία και ικανά να επισημαίνουν τις ικανότητες των αξιολογούμενων και όχι μόνο τις ελλείψεις τους.
9. Οι σκοποί, τα κριτήρια και οι φορείς αξιολόγησης τόσο των διευθυντών όσο και των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής μονάδας πρέπει να γίνονται αποδεκτά από όλους τους ενδιαφερόμενους, να μην επιβάλλονται άνωθεν και να είναι ξεκάθαρα για όλους, χωρίς να υπάρχουν «παραθυράκια» ή «κρυφά χαρτιά» από και προς οποιαδήποτε πλευρά.
10. Οφείλει, επίσης, η Πολιτεία να λάβει τα κατάλληλα μέτρα ώστε να αυξηθεί κατακόρυφα βαθμός ενημέρωσης των διευθυντών τόσο για το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης των ίδιων των διευθυντών όσο και των εκπαιδευτικών, προκειμένου να μην αισθάνονται ελλειμματικοί και να μπορούν να επιτελέσουν στο έπακρο το έργο τους.
11. Η νομοθετική ρύθμιση, η οποία αναφέρεται στην επί θητεία άσκηση των αρμοδιοτήτων των διευθυντών, οφείλει να παραμείνει ως έχει, δεδομένου ότι, όπως φάνηκε στα πλαίσια της μελέτης μας, η συντριπτική πλειοψηφία των υποκειμένων του δείγματος την υιοθετεί σε αντίθεση με την εναλλακτική πρόταση για μονιμότητα των εν λόγω στελεχών.
12. Θετική αντιμετώπιση θα τύγχανε, επίσης, η δημιουργία και η ένταξη αντίστοιχης κατεύθυνσης στα προγράμματα σπουδών των Διδασκαλείων στο πλαίσιο της κατάρτισης εξειδικευμένων διευθυντικών στελεχών εκπαίδευσης.

Β. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

13. Θα άξιζε τον κόπο να πραγματοποιηθεί μια πανελλαδική έρευνα για το θέμα που εξετάστηκε, ώστε να σχηματιστεί μια πιο έγκυρη και ολοκληρωμένη εικόνα σχετικά με τις απόψεις των δ/ντών σχολείων Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης.
14. Προτείνεται η επανεξέταση του θέματος, με την εφαρμογή όμως ποιοτικών μεθόδων έρευνας, για να εμπλουτιστεί η συζήτηση γύρω από το έργο του δ/ντή,

τους προβληματισμούς των δ/ντών γύρω από την επιλογή και την αξιολόγησή τους, αλλά και τις απόψεις τους για την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών.

15. Σημαντική πληροφόρηση θα προέκυπτε, επίσης, από μια ερευνητική προσέγγιση, η οποία θα επιχειρούσε να διερευνήσει τις απόψεις των Προϊσταμένων Εκπαίδευσης και των Σχολικών Συμβούλων για την επιλογή και αξιολόγηση του έργου των δ/ντών.
16. Προτείνεται η διεξαγωγή μιας έρευνας ευρείας κλίμακας προς την κατεύθυνση των εκπαιδευτικών, αναφορικά με τις απόψεις τους για το ρόλο του δ/ντή ως φορέα αξιολόγησης.
17. Προτείνεται η περαιτέρω συστηματική διερεύνηση του κατά πόσο ο έλληνας διευθυντής είναι ένας ηγέτης ή απλά ένας διεκπεραιωτής του καθηκοντολογίου που του έχει επιβληθεί άνωθεν.
18. Θα μπορούσε, επίσης, να γίνει μια αντίστοιχη μακροχρόνια πανελλήνια έρευνα, η οποία θα έλεγχε σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα τις απόψεις δ/ντών ή/και εκπαιδευτικών, προκειμένου να διαφανούν τυχόν διαφοροποιήσεις τους από την εφαρμογή της αξιολόγησης στην πράξη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Demunter P. (2001). Η αξιολόγηση: Θεωρητική και πρακτική προσέγγιση. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;* Αθήνα: Μεταίχμιο, 23-39.
- Dunne, R., Wragg, T. (2003). *Αποτελεσματική διδασκαλία (για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση)*, (Ε. Γεωργιάδη, Μετάφρ.). Αθήνα: Σαββάλας.
- Eurydice. (2004). Επισκόπηση για την Αξιολόγηση των Σχολείων. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο http://www.eurydice.org/Search/frameset_en.html
- Everard, K., Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, (Δ. Κίκιζας Μετάφρ.). Πάτρα: Ε.Α.Π., 27-35.
- Fontana, D. (1996). *Ο Εκπαιδευτικός στην τάξη*, (Μ. Λώμη, Μετάφρ.). Αθήνα: Σαββάλας.
- Hopf, D., Ξωχέλλης, Π. (2003). *Γυμνάσιο και Λύκειο στην Ελλάδα: Διαχρονικά δεδομένα, κριτικές επισημάνσεις, μελλοντικές προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 68-69, 279-281.
- MacBeath J., Schratz M., Meuret D., Jacobsen L. (2005). *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο. Πώς άλλαξαν όλα* (Μ. Δεληγιάννη, Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο, 69-89, 123-136, 275-305.
- MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο: Ουτοπία και πράξη*. (Χ. Δούκας & Ζ. Πολυμεροπούλου, Μετάφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- McKee, A. (2001). Επαναξετάζοντας τη δημοκρατική αξιολόγηση, (Μ. Δεληγιάννη, μετάφρ.). Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;* Αθήνα: Μεταίχμιο, 275-289.
- Αγγελόπουλος, Η., Καραγιάννης, Π., Φωκάς, Ε. (2002). Αντιλήψεις Διευθυντών σχολικών μονάδων Ν. Αχαΐας για το ρόλο του σύγχρονου διευθυντή στη σχολική κοινότητα: ποσοτική και ποιοτική έρευνα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 72-93.
- Αγγελόπουλος, Η., Φραγκούλης Ι. (2003). Ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη

στο σύγχρονο σχολείο. *Νέα Παιδεία*, 106, 50-58.

- Αθανασιάδης, Χ. (2001). Εκπαιδευτικά συνδικάτα και αξιολόγηση 1982-2000. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;* Αθήνα: Μεταίχμιο, 146-153.
- Αθανασίου, Λ. (1993). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στο σχολείο. Στο *Η Αμφισβήτηση των Εξετάσεων και των Βαθμών στο Σχολείο: Επιχειρήματα και Αντεπιχειρήματα*. Αθήνα: Γρηγόρης, 229-254.
- Αθανασίου, Λ. (2000). Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου. Ιωάννινα: Πανεπιστημιακές εκδόσεις.
- Αθανασίου, Λ. (2005). Ο επικοινωνιακός ρόλος του διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο – Διοίκηση Α'βάθμιας & Β'θμιας Εκπαίδευσης*, τόμος Ι. Πάτρα: εκδ. ίδιου, 19-33.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2001), Κατάρτιση και Επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, Στο Α. Ανδρέου, (Επιμ.), *Οργάνωση & Διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο - Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ, Ο.Ι.Ε.Λ.Ε, 111-130.
- Ανδρεαδάκης, Ν. (2003). Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός [πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Παιδαγωγικό τμήμα. Χειμερινό εξάμηνο 2003-2004. Ρέθυμνο.
- Ανδρεαδάκης, Ν., Βάμβουκας, Μ. (2005). *Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας (σεμιναριακής, πτυχιακής, διπλωματικής)*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ανδρεαδάκης, Ν., Μαγγόπουλος, Γ. (2005). Σχολικός σύμβουλος και διευθυντής σχολείου ως φορείς αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών: εμπειρική έρευνα σε εκπαιδευτικούς Α'βάθμιας εκπαίδευσης. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο – Διοίκηση Α'βάθμιας & Β'θμιας Εκπαίδευσης*, τόμος Ι. Πάτρα: εκδ. ίδιου, 239-252.
- Ανδρέου, Α. (1992). Εισαγωγή. Στο *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*, Αθήνα: Εκδοτικός όμιλος συγγραφέων-καθηγητών, 9-26.

- Ανδρέου, Α. (1998). *Ζητήματα Διοίκησης της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Βιβλιογονία.
- Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Ανδρέου, Α. (2002). Αλλαγές, αναδιαρθρώσεις και τροποποιήσεις στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης (1995-2002). *Διοικητική ενημέρωση*, 24, 108-129.
- Ανδρέου, Α. (2003). Τάσεις και προσεγγίσεις για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 30, 20- 23.
- Ανδρέου, Α., Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Άνθης, Χ. (2005). Ηγετικά στελέχη στην εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην πράξη. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο – Διοίκηση Α΄βάθμιας & Β΄θμιας Εκπαίδευσης*, τόμος Π. Πάτρα: εκδ. ίδιου, 108-119.
- Αποστολόπουλος, Α. (1989). Προγραμματισμός εκπαιδευτικού έργου. *Νέα Παιδεία*, 50, 42-56.
- Αραβανής, Γ. (2000). *Ψυχοκοινωνιολογία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Βάμβουκας, Μ. (2000). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*, (6^η έκδοση). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βέρδης Α. (2001). Αξιολόγηση, Εκπαιδευτικό Έργο, Ποιότητα: Αποσαφηνίσεις και Συσχετίσεις. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;* Αθήνα: Μεταίχμιο, 97-106.
- Βερέβη, Α. (2003). Η συμβολή του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση και βελτίωση του εκπαιδευτικού του έργου. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 30, 23-26.
- Γιαννακοπούλου, Ε. (2002). *Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι αντιλήψεις τους για την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Γιασεμής, Χ. (2001). Τα χαρακτηριστικά του ιδεώδη διευθυντή στην Κυπριακή Δημοτική Εκπαίδευση σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 116, 86-100.

- Γιοκαρίνης, Κ. (2000). *Ο σχολικός σύμβουλος*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Γκούσια-Ρίζου, Μ. (2002). Διευθυντές Γυμνασίων: Ποια θεωρούν αναγκαία βήματα για να αντεπεξέλθουν στο ρόλο τους στο μέλλον. Στο Ν. Ζούκης, Θ. Μητάκος (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα*. 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο : http://www.pee.gr/e_athena/sin_ath.htm.
- Γναρδέλης, Χ. (2003). *Εφαρμοσμένη στατιστική*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Γουρναρόπουλος, Γ., Κοντάκος, Α. (2003). Ο θεσμός του διευθυντή στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Μια ιστορική αναδρομή. *Διοικητική ενημέρωση*, 25, 49-63.
- Γρόλιος, Γ. (2002). Σχολική αποτελεσματικότητα και αξιολόγηση. Στο Χ. Κάτσικας, Γ. Καββαδίας, (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σαββάλας, 265-277.
- Γρόλιος, Γ., Λιάμπας, Τ., Τζήκας, Χ. (2002). Ορισμένα ζητήματα σχετικά με την ιστορία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Στο Χ. Κάτσικας, Γ. Καββαδίας (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σαββάλας, 113-135.
- Γρόλιος, Γ., Τζήκας, Χ. (2001). Θέσεις και αντιθέσεις για την αξιολόγηση στο Επιστημονικό Βήμα Δασκάλου. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Πώς;* Αθήνα: Μεταίχμιο, 137-145.
- Δ.Ο. Ε. (1993). *Οι θέσεις της Δ.Ο.Ε για την Αξιολόγηση*. Αθήνα: του ιδίου, 5-16.
- Δ.Ο. Ε. (2005). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου - Στελέχη εκπαίδευσης - Αξιολόγηση μαθητή. (Θέσεις της Δ.Ο.Ε)*. Ανακτημένο στις 10 Νοεμβρίου 2005 από το δικτυακό τόπο <http://www.doe.gr/category.php?id=33&lan=0>
- Δεγερμεντζίδης, Σ. (2005). Προς τη συγκρότηση Διευθυντών-Μάνατζερ σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: προοπτικές και κίνδυνοι. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο – Διοίκηση Α'βάθμιας & Β'θμιας Εκπαίδευσης*, τόμος Ι. Πάτρα: εκδ. ιδίου, 41-53.
- Δεληγιάννη Α. (2002). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στα πλαίσια σύγχρονων απόψεων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. *Παιδαγωγική*

Επιθεώρηση, 33, 28-45.

- Δημητρόπουλος, Ε. (1997α). Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης και Κατάρτισης: Οδηγός του Αξιολογητή. Αθήνα: Γρηγόρης, 17-19.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1997β). 1977-1997, 20 χρόνια «Νέα Παιδεία», 20 χρόνια εκπαιδευτική αξιολόγηση. *Νέα Παιδεία*, 81, 92-104.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση – Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*, (4^η έκδοση). Αθήνα: Γρηγόρης, 24-31, 115-141, 147-168, 259-331
- Δημητρόπουλος, Σ. (1981). *Η Εκπαιδευτική Αξιολόγηση* (2^η έκδ.). Αθήνα: του ιδίου. 18-23, 24-30.
- Δούκας, Χ. (1992). Στο ΟΛΜΕ 5/1992. *Εκπαιδευτικό έργο-Προβληματισμός: Σχεδιασμός-Υλοποίηση-Αξιολόγηση*. Αθήνα: ΟΛΜΕ, 9-22.
- Δούκας, Χ. (1997). *Εκπαιδευτική πολιτική και Εξουσία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δούκας, Χ. (2001). Ποιότητα και Αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Συνοπτική Ερευνητική Επισκόπηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 1, 172-185.
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (2000). Πώς οι μαθητές/τριες θέλουν τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη. *Νέα Παιδεία*, 96, 70-85.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο. (2000). Συμπεράσματα του Συμβουλίου, Σύνοδος της Λισσαβόνας, 23-24/3.
- Ζαβλανός, Μ. (1985). Σχέδιο προγράμματος εκπαίδευσης των διευθυντών, Σχολικών συμβούλων και Προϊσταμένων των σχολείων. *Νέα Παιδεία*, 34, 60-67.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλη Α.Ε.
- Ζαΐρης, Μ. (1996). Μια συνθετική πρόταση αξιολόγησης των συντελεστών της εκπαίδευσης. *Σχολείο και Ζωή*, 10, 320-331.
- Ζιαράγκας, Ι. (2003). Η αξιολόγηση ως προϋπόθεση αποτελεσματικής στελέχωσης στην εκπαίδευση. *Διοικητική Ενημέρωση*, 26, 116-126.
- Ηλιού, Μ. (1991). Ποιος φοβάται την αξιολόγηση; Ανίχνευση εκπαιδευτικών και κοινωνικών πρακτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 57, 58-

- Θεοφιλίδης, Χ. (2002). Γνωρίσματα της αποτελεσματικής Νηπιαγωγού. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 131-145.
- Θεοφιλίδης, Χ., Στυλιανίδης, Μ. (2000). *Φιλοσοφία & Πρακτική της Διοίκησης Δημοτικού Σχολείου στην Κύπρο*, Λευκωσία: εκδ. ιδίων, 3-24
- Θεοφιλίδης, Χ., Στυλιανίδης, Μ. (2002). Ελλείμματα στη διοίκηση του δημοτικού σχολείου στην Κύπρο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 136-156.
- Θεριανός, Κ. (2004). *Η αποτελεσματικότητα της υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Επιστημών Πανεπιστημίου Κρήτης, 32-35.
- Ιορδανίδης, Γ. (2002). *Ο ρόλος του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, 55.
- Ιορδανίδης, Γ., Τσαγκαλίδου, Μ. (2002). Διεύθυνση Σχολικής Μονάδας και παρακίνηση προσωπικού. *Διοικητική ενημέρωση*, 24, 25-41.
- Καββαδίας, Γ. (2002). Ο νόμος για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Στο Χ. Κάτσικας, Γ. Καββαδίας (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σαββάλας, 173-186.
- Καβούρη, Π. (1992). Κλινική Επιθεώρηση: Μια Νέα Μορφή Αξιολόγησης του Διδακτικού Έργου. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 52, 46-54.
- Καβούρη, Π. (1997). Αξιολόγηση του Έργου του Σχολικού Συμβούλου στα Πλαίσια της Κλινικής Επιθεώρησης. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 41, 8-12 & 57-59.
- Καβούρη, Π. (1999). Οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών και δ/ντών/ντριών στις διδακτικές καινοτομίες του σχολείου τους. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 106, 91-101.
- Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στη Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, 181-201.
- Καΐλα Μ., Ανδρεαδάκης Ν., Ξανθάκου Γ., Φιλίππου Γ. (1995). Αναπλαισιώσεις στην επαγγελματική εικόνα του εκπαιδευτικού. Στάσεις αισιοδοξίας ή απαισιοδοξίας. Στο Μ. Καΐλα (Επιμ.), *Η σχολική αποτυχία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Καΐλα, Μ. (1996). Οι σύγχρονες τάσεις για την Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Η περίπτωση των Μαθηματικών. Στο Α. Κοσμόπουλος, Α. Υφαντή, Ν. Πετρουλάκης (επιμ.) 5^ο Διεθνές Συνέδριο, *Η Εκπαίδευση στην*
- Καΐλα, Μ. (1999). *Ο εκπαιδευτικός στα όρια της παιδαγωγικής σχέσης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Καΐλα, Μ., Θεοδωροπούλου Ε. (1997). *Ο Εκπαιδευτικός*, (2^η έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κακαβάκης, Δ. (2005). Επιλογή και επιμόρφωση στελεχών εκπαίδευσης. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο – Διοίκηση Α΄βάθμιας & Β΄θμιας Εκπαίδευσης, τόμος ΙΙ. Πάτρα: εκδ. ιδίου, 140-153.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο Εκπαιδευτικός ως Στοχαζόμενος Επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καλαματιανού, Α. (1992). *Κοινωνική στατιστική*, Αθήνα: Το Οικονομικό.
- Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία: Κίνητρα-Επαγγελματική ικανοποίηση-Ηγεσία*, (3^η Έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 130-138.
- Καραγεώργος, Δ. (2000). Αξιολόγηση Σχολικής Μονάδας. *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 3, 45 -56.
- Καραγιώργος, Δ. (2001). *Στατιστική περιγραφική και επαγωγική*, Αθήνα: Σαββάλλας.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (1996). Αποτελεσματικά Σχολεία. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 86, 81-86.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (1999). Σχολική αποτελεσματικότητα - Μια συγκριτική Οικονομική Προσέγγιση. *Μέντορας*, 1, 49-77.
- Κασσωτάκης Μ., Φλουρής, Γ. (2005). *Μάθηση και Διδασκαλία, Τόμος ΙΙ, (Θεωρία , πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας)*. Αθήνα: έκδοση των ιδίων, 467-532.
- Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. Στο Α. Ανδρέου (Επιμ.), *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου - Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων – Καθηγητών,

46-70).

- Κασσωτάκης, Μ. (1998). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*, (8^η έκδοση). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ. (2003). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 30, 3-8.
- Κατάνου Θ., Μαλιβίτση Ζ., Μνηματίδου, Μ. (2003). Ο παιδαγωγικός ρόλος του διευθυντή σχολείου: προκλήσεις και προοπτικές. Στο Ζ. Παπαναούμ & Π. Χατζηπαναγιώτου, (Επιμ.), *Η Διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας: Τάσεις και Προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, 141-149.
- Κατσουλάκης Σ. (1999). Ο Διευθυντής του σχολείου και η σχέση του με τον νέο εκπαιδευτικό. Στο Α., Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.Σ., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκης, Γ., Μαυρογιώργος, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*. τόμ. II. Πάτρα: ΕΑΠ, 249-262.
- Κιουλάνης, Σ. (2003). Πρόταση επιλογής στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 66, 32-37.
- Κόνσολας, Ε., Ορφανός, Σ., Τόγια, Κ., Φατσέα, Α. (2005). Η επαγγελματοποίηση του διευθυντή: Μια προσέγγιση μέσα από το πρίσμα της ανθρώπινης επικοινωνίας. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο – Διοίκηση Α΄βάθμιας & Β΄θμιας Εκπαίδευσης*, τόμος I. Πάτρα: εκδ. ιδίου, 73-83.
- Κοσμίδου, Μ. (2005). Διεύθυνση σχολικών μονάδων: Η δουλειά, το πρόσωπο και η αποστολή. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο – Διοίκηση Α΄βάθμιας & Β΄θμιας Εκπαίδευσης*, τόμος I. Πάτρα: εκδ. ιδίου, 84-93.
- Κουτούζης Μ. (2001). Ζητήματα σχετικά με την επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Α. Ανδρέου, (Επιμ.), *Οργάνωση & Διοίκηση σχολικών μονάδων*, Αθήνα: Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο – Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ, Ο.Ι.Ε.Λ.Ε, 147 – 155.
- Κουτούζης Μ., Χατζηευστρατίου Ι. (1999). Αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα. Στο Α., Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Ι., Χατζηευστρατίου, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Κοινωνική και*

Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης. τόμος III, Πάτρα: ΕΑΠ., 13-43.

- Κουτούζης, Μ. (1999). Η Εκπαιδευτική μονάδα ως Οργανισμός. Στο Α., Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Δ. Χαλκιώτης. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. τόμ. Ι, Πάτρα: ΕΑΠ, 23-45.
- Κουτούζης, Μ. (2003). Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 30, 28-30.
- Κουτσούλης, Μ. (2002). Διδακτική μεθοδολογία και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Στο Ν. Ζούκης, Θ. Μητάκος (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα*. 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο http://www.pee.gr/e_athena/sin_ath.htm
- Κυριαζή, Ν. (1998). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις.
- Κυριακίδης, Λ., Δημητρίου Δ. (2002). Αντιλήψεις των Κυπρίων εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης τους όπως αυτά προκύπτουν από την έρευνα για το αποτελεσματικό εκπαιδευτικό. *Επιστήμες Αγωγής (πρώην «Σχολείο και Ζωή»)*, 3, 31-47.
- Κυριακίδης, Λ., Χριστοφίδου, Ε. (2002). Δυνατότητες ανάπτυξης του ολικού μοντέλου εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας: Αποτελέσματα εμπειρικής έρευνας. Στο Ν. Ζούκης, Θ. Μητάκος (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα*. 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο : http://www.pee.gr/e_athena/sin_ath.htm
- Κωνσταντινίδης, Ν., Μάνθου, Β. (2005). Μια Προσέγγιση για την Αξιολόγηση Σχολικών Μονάδων με τη Μεθοδολογία SSM. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο – Διοίκηση Α΄βάθμιας & Β΄θμιας Εκπαίδευσης*, τόμος Ι. Πάτρα: εκδ. ιδίου, 260-270.
- Κωσταντινοπούλου, Σ. (1995). Αξιολόγηση ή καταδίκη. *Σχολείο και Ζωή*, 43/7, 8, 9, 268-273.
- Κωτσίκης, Β. (2001). *Εκπαιδευτικά συστήματα – Οργάνωση & Διοίκηση* (3^η έκδ.). Αθήνα: Έλλην, 132-135.

- Λαθούρης, Δ. (2001). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: Κριτική θεώρηση του θεσμού, παρουσίαση προβλημάτων και των προοπτικών. *Τα Εκπαιδευτικά*, 55-56, 223-232.
- Λαΐνας, Α. (2000). Διοίκηση και προγραμματισμός σχολικών μονάδων: επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα. Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ., 23-40.
- Λακασάς, Α. (2002, 16 Ιουνίου). *Ο διευθυντής του σχολείου αποκτά κύρος. Από τη νέα χρονιά τέλος στα «επιτήδεια μηδενικά» στους αδιάφορους εκπαιδευτικούς*. Καθημερινή.
- Λιακοπούλου Μ., Φούκας Β., Παπαστεφάνου, Χ., Πολίτης, Δ. (2003). Προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου και σχολική πραγματικότητα: η περίπτωση ενός Δημοτικού Σχολείου. Στο Ζ. Παπαναούμ & Π. Χατζηπαναγιώτου (Επιμ.), *Η Διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας: Τάσεις και Προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, 101-116.
- Μαραθεύτης, Μ. (1981). Ο διευθυντής του σχολείου και ο ρόλος του. *Νέα Παιδεία*, 16, 45-50.
- Μαρκάδας, Σ., Παπαδοπούλου, Β., Παπασταμάτης, Α. (2004). Αναζητώντας τον «καλό» δάσκαλο. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 69, 34-43.
- Μαρκατάτος, Π. (1992). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 4-5, 41-49.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998α). *Η Σχολική Τάξη: χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*, (1^η έκδ.). Αθήνα: εκδ. ιδίου, 150-157.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998β). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδασκαλία* (4^η έκδ.) τόμος II, Αθήνα: Gutenberg, 22-24, 155-157, 465-467.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης*, (2^η έκδ.) τόμος I, Αθήνα: Gutenberg, 344-353.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η Σχολική Τάξη: χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*, (2^η έκδ.). Αθήνα: εκδ. ιδίου, 173-185.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1984). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού:

- Γραφειοκρατική συμμόρφωση ή μετασχηματιστική παρέμβαση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 15, 11-19.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2000). *Σχολείο: Διδασκαλία και Αξιολόγηση*. Γιάννενα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 177-245.
 - Μαυρογιώργος, Γ. (2002). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: η εναρμόνιση του πανοπτισμού. Στο Χ. Κάτσικας, & Γ. Καββαδίας (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σαββάλας, 139-149.
 - Μαυρογιώργος, Γ. (2003). Γιατί τόση «συζήτηση» για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 30, 26-28.
 - Μαυροσκούφης, Δ. (1992). Όψεις του ζητήματος της αξιολόγησης και του ρόλου των Διευθυντών των σχολείων της Β/θμιας Εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 64, 24-36.
 - Μαυροσκούφης, Δ. (1998). Το ζήτημα της αξιολόγησης και της επιλογής των Διευθυντών των σχολείων: Ιστορική διάσταση και σημερινή συγκυρία. *Νέα Παιδεία*, 87, 143-159.
 - Μαυροσκούφης, Δ. (2003). Η επιλογή των διευθυντών και διευθυντριών των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: η περίπτωση της κεντρικής Μακεδονίας. Στο Ζ., Παπαναούμ & Π., Χατζηπαναγιώτου (Επιμ.). *Η Διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας: Τάσεις και Πρακτικές*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, 31-55.
 - Μιχόπουλος, Α. (1998α). *Εκπαιδευτική Διοίκηση - Διαδικασίες δομικής μορφολογίας*, τόμ. Ι.. Αθήνα, εκδ. ιδίου, 89-106.
 - Μιχόπουλος, Α. (1998β). *Εκπαιδευτική Διοίκηση - Διαδικασίες επιρροής και ενεργοποίησης της εργασιακής συμπεριφοράς*, τόμ. ΙΙ.. Αθήνα, εκδ. ιδίου, 61-98.
 - Μιχόπουλος, Α. (2004). Η ηγεσία ως αναγκαίο λειτούργημα καινοτομικής δράσης και οργανωτικής αποτελεσματικότητας στα σχολεία. *Διοικητική Ενημέρωση*, 29, 76-85.
 - Μπαϊρακτάρης, Π. (2003). Ο ρόλος του διευθυντή στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Διοικητική Ενημέρωση*, 26, 81-89.
 - Μπαλάσκας, Κ., (1992), Το Εκπαιδευτικό έργο: Από τον προβληματισμό στον προσδιορισμό και το σχεδιασμό του, στο: *Εκπαιδευτικό έργο: (Προβληματισμός, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αξιολόγηση)*, Αθήνα: ΟΛΜΕ,

24-35.

- Μπάλιου, Ε. (2005). *Οι Απογοητεύσεις των Καθηγητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από την Εκπαιδευτική Διαδικασία*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, 53-59.
- Μπότσαρη, Ε., Μαρσαγγούρας, Η. (2002). Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών Α΄/θμιας Εκπαίδευσης. Στο Ν. Ζούκης, Θ. Μητάκος (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα*. 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο : http://www.pee.gr/e_athena/sin_ath.htm
- Μποφυλάτος, Σ. (2001). Η εσωτερική αξιολόγηση και οι επιδράσεις της στη διαμόρφωση της ταυτότητας του Έλληνα εκπαιδευτικού. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 58, 29-34.
- Νεράτζης, Ι. (2003). Η «διοικητική επαγγελματικότητα» ως κριτήριο επιλογής του Εκπαιδευτικού Διοικητικού Λειτουργού. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 132-133, 49-61.
- Νούτσος, Μ. (2002). Εκπαιδευτικοί και φαντάσματα αξιολόγησης. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 60, 24-30.
- Ξανθάκου Γ. 1985. Το έργο του σχολικού συμβούλου. *Νεοελληνική Παιδεία*. Αθήνα, 1, 118-137.
- Ξανθάκου, Γ., Τσίνας, Ε., Αθανασίου Δ., Γεωργακοπούλου, Α., Γεώργας, Π., Αλειφέρη, Ν., Νερουλίδη, Ν., Καΐλα, Μ. (2002). Στάσεις και Αναπαραστάσεις των Εκπαιδευτικών Α΄/θμιας Εκπαίδευσης Δωδεκανήσων και Κυκλάδων σχετικά με την αξιολόγησή τους. Στο *Ελληνική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, Τόμος Ι (Πρακτικά του 2^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου το 2000). Αθήνα: Ατραπός, 402-415.
- Ξωχέλλης, Π.. (2003). Απόψεις διευθυντών Γυμνασίου και Λυκείου για κοινωνικές παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας: πορίσματα μιας διαχρονικής έρευνας. Στο Ζ. Παπαναούμ & Π. Χατζηπαναγιώτου (Επιμ.), *Η Διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας: Τάσεις και Προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, 149-158.
- Ο.Ι.Ε.Λ.Ε. (2001). *Οργάνωση & Διοίκηση σχολικών μονάδων*. Α. Ανδρέου (Επιμ.), Αθήνα: εκδ. ιδίων, 199-201.

- Ο.Λ.Μ.Ε (2005α, 21 Οκτωβρίου). *Πρόταση Σχεδίου Νόμου: Επιλογή Στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://www.olme.gr/2002/epilogesnoshedio.pdf>
- Ο.Λ.Μ.Ε. (1992). *Εκπαιδευτικό Έργο: Προβληματισμός, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αξιολόγηση*. Αθήνα: της ίδιας, 17.
- Ο.Λ.Μ.Ε. (2002). *Οι πρόσφατες επιλογές στελεχών εκπαίδευσης*. Ανακτημένο στις 25-10-2002 από το δικτυακό τόπο <http://www.olme.gr/2002/apof230902.htm>.
- Ο.Λ.Μ.Ε. (2005β, 07 Μαρτίου). *Η πρόταση του Δ.Σ. της ΟΛΜΕ για το θεσμικό πλαίσιο επιλογής στελεχών εκπαίδευσης*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://www.olme.gr/2002/stelehi070305.htm>
- Οικονόμου, Χ. (2003). Σκέψεις για την επιλογή και την επιμόρφωση των στελεχών εκπαίδευσης, ιδίως των διευθυντών σχολικών μονάδων. *Το Σχολείο και το Σπίτι*, 453/454, 361- 367.
- ΟΟΣΑ. (1996). *Επισκόπηση του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας- έκθεση εμπειρογνομόνων*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, 45.
- Παλαιοκρασάς Σ., Δημητρόπουλος Σ., Κωστάκη Α., Βρετάκου Β. (1997). *Αξιολόγηση της εκπαίδευσης: Ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής*. Αθήνα: Ίων, 33-54.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2001α). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 5, 81-90.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2001β). Προσδοκίες και προβλήματα για το αποτελεσματικό σχολείο στη 3^η χλιετία. Στο Ν. Ζούκης, Θ. Μητάκος (Επιμ.), *Ελληνική Παιδεία και Παγκοσμιοποίηση*, Γ' Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο http://www.pee.gr/enall/sin_napl.htm
- Παμουκτσόγλου, Α. (2002). Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και Σχολικός Σύμβουλος (Έρευνα για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μέσα από τις εκθέσεις των Σχολικών Συμβούλων και οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου και την Αξιολόγηση). Στο Γ. Καψάλης & Α. Κατσίκης (Επιμ.), *Σχολική Γνώση & διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, τόμος II. Πανελλήνιο

Συνέδριο Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Σχολή επιστημών Αγωγής, Ιωάννινα, 615-621.

- Παμουκτσόγλου, Α. (2003). *Αξιολόγηση και Σχολικός Σύμβουλος: Συνιστώσες της σχολικής αποτελεσματικότητας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική, 47-100, 175-183
- Παντελίδης, Χ. (1981). Οι ρόλοι των Στελεχών Εκπαίδευσης. *Νέα Παιδεία*, 16, 58-62.
- Παπαγεωργίου, Η. (2002). *Ο διευθυντής και ο αυτοσεβασμός του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Παπαγρηγορίου Γ. (1985). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 25, 88-95.
- Παπαϊωάννου, Μ. (1999). Σύλληψη και εφαρμογή καινοτομίας στη σχολική μονάδα μέσω ενός αποκεντρωτικού μοντέλου διοίκησης. *Διοικητική ενημέρωση*, 14, 69-82.
- Παπαϊωάννου, Χ. (2003). Πρόταση για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Εκπαιδευτικοί Προβληματισμοί*, 10, 43-47.
- Παπακωσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο* (2^η έκδ. συμπληρωμένη). Αθήνα: Έκφραση.
- Παπαλεωνίδα Γ., Τριανταφυλλόπουλος Η., Τριμπόνια Κ., Βερβενιώτη Τ. (1991). Το καλό σχολείο, ο κακός καθηγητής και ο άξιος επιθεωρητής ή γιατί λέμε όχι στην αξιολόγηση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 56, 77-84.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η Διεύθυνση Σχολείου-θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Παπαναούμ, Ζ. (2000), Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: Θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικές προεκτάσεις. Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ, 11-21.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαναστασίου, Κ. (1996). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία.
- Παπασταμάτης, Α. (2001). Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών.

Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 31, 37-64.

- Παπαφώτης, Γ. (2005). Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως αποτέλεσμα διαδικασιών αξιολόγησης και συμμετοχής τους στη διοίκηση των σχολικών μονάδων. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο – Διοίκηση Α'βάθμιας & Β'θμιας Εκπαίδευσης*, τόμος Π. Πάτρα: εκδ. ιδίου, 307-318.
- Παρασκευόπουλος, Θ. (2004). *Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ατραπός.
- Πασιαρδή, Γ. (2001α). *Το Σχολικό Κλίμα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδή, Γ. (2001β). Σχολική κουλτούρα: Έννοια, βελτίωση κα αλλαγή. Στο Ν. Ζούκης, Θ. Μητάκος (Επιμ.), *Ελληνική Παιδεία και Παγκοσμιοποίηση*, Ι' Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο http://www.pee.gr/enall/sin_napl.htm.
- Πασιαρδής, Π. (1994α). Αποτελεσματικός διευθυντής: αυτοαξιολόγηση των αναγκών των διευθυντών σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης στην Κύπρο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 20-21, 171-206.
- Πασιαρδής, Π. (1994β). Προς ένα σύστημα αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού. *Νέα Παιδεία*, 72, 15-33.
- Πασιαρδής, Π. (1996). *Η Αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πασιαρδής, Π. (1997). Η Συμβολή της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών στην Αναβάθμιση της Εκπαίδευσης. Στο Εκπαιδευτικό Συνέδριο, *Αναβάθμιση της Δημόσιας Μέσης Εκπαίδευσης*. Λευκωσία: Ο.Ε.Λ.Μ.Ε.Κ., 92-100.
- Πασιαρδής, Π. (1999). Παράμετροι ποιοτικής διεύθυνσης στο δημοτικό σχολείο του 21 ου αιώνα. Στο Κ., Χάρης - Ν., Πετρουλάκης - Σ., Νικόδημος (Επιμ.), *Ελληνική και Παιδαγωγική έρευνα (Πρακτικά 1^ο Πανελληνίου συνεδρίου)*. Αθήνα: Ατραπός, σ.813-823.
- Πασιαρδής, Π. (2001). Ποιότητα στη Διεύθυνση Εκπαιδευτικών Οργανισμών του 21ου αιώνα. Στο Α. Ανδρέου, (Επιμ.), *Οργάνωση & Διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο – Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ, Ο.Ι.Ε.Λ.Ε, 79-89.

- Πασιαρδής, Π. (2002). Η διαμόρφωση των διευθυντών της Β΄/θμιας Εκπαίδευσης. Στο Ν. Ζούκης, Θ. Μητάκος (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα*. 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο : http://www.pee.gr/e_athena/sin_ath.htm
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. (Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή)*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 209-249.
- Πασιαρδής, Π., Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά σχολεία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πετρίδου, Ε. (2000). Πρόταση μιας πρότυπης διαδικασίας προγραμματισμού του έργου της σχολικής μονάδας. Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ, 49-57.
- Πετρίδου, Ε. (2002). Διοίκηση ποιότητας στην εκπαίδευση. *Διοικητική ενημέρωση*, 22, 55-60.
- Πετρίδου, Ε. (2003). Ο προγραμματισμός της δράσης της εκπαιδευτικής μονάδας ως βασικό στοιχείο της Διοίκησης της Ποιότητας στην εκπαίδευση, Στο Ζ. Παπαναούμ & Π. Χατζηπαναγιώτου (Επιμ.), *Η Διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας: Τάσεις και Προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, 87-100.
- Πετρίδου, Ε.. (2001). *Διοίκηση – Μάνατζμεντ* (Μια εισαγωγική προσέγγιση, 2^η έκδ.). Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Πολυμεροπούλου-Κωνσταντοπούλου, Ζ. (2001). Συγκριτική μελέτη των συστημάτων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική εκπαίδευση στις χώρες της Ε.Ε: Η εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;* Αθήνα: Μεταίχμιο, 238-249.
- Πολυχρονόπουλος, Π. (1981). Προβλήματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης. *Νέα Παιδεία*, 17, 65-75.
- Πρίντζας, Γ. (2003). Ο ρόλος του διευθυντή στο σύγχρονο ανοικτό σχολείο. Στο Ζ. Παπαναούμ., & Π. Χατζηπαναγιώτου, (Επιμ.), *Η Διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας: Τάσεις και Προοπτικές*. Θεσσαλονίκη:

Αδελφοί Κυριακίδη, 19-29.

- Ράπτη, Μ. (2003). *Ο Σχολικός Σύμβουλος και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*. Ανακτημένο στις 20/12/2005 από το δικτυακό τόπο <http://ipeir.pde.sch.gr/rapti.pdf>
- Ράπτης, Γ., Δελημαντίδου, Γ. (2005). Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σχολικών μονάδων: Φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά Σ.Μ., βήματα αξιολόγησης και προσδοκίες του εγχειρήματος. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο – Διοίκηση Α'βάθμιας & Β'θμιας Εκπαίδευσης*, τόμος Ι. Πάτρα: εκδ. ιδίου, 271-282.
- Ράπτης, Π. (1997). Ο Διευθυντής του Σχολείου ως Manager και Διαχειριστής Ανθρωπίνων Σχέσεων: Εσωτερικό και Εξωτερικό Περιβάλλον της Σχολικής Ηγεσίας. *Το Σχολείο και το Σπίτι*, 3, 143-147.
- Ρεκαλίδου, Γ., Μούσχουρα, Μ. (2005). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Προβληματισμοί, αμφισβητήσεις, απόψεις και προτάσεις. *Επιστήμες Αγωγής. Πρώην «Σχολείο και Ζωή»*, 4/2005, 175-192.
- Ρεσ, Γ. (2005). *Επιλογή υποστήριξη και εξέλιξη των στελεχών της εκπαίδευσης*. Ανακτημένο στις 28/4/2005 από το δικτυακό τόπο http://www.simotas.org/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=130&Itemid=57.
- Σαββουλίδου, Χ., Λαφατζή, Ι., Παπαδανιήλ, Ι. (2003). Η διαδικασία λήψης αποφάσεων: διερευνητική προσέγγιση σε ένα Γυμνάσιο. Στο Ζ., Παπαναούμ, Π., Χατζηπαναγιώτου, (Επιμ.), *Η Διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας: Τάσεις και Πρακτικές*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, 77-85.
- Σαΐτη, Α. (2000). Γυναίκες Εκπαιδευτικοί και Σχολική Διοίκηση στην Ελλάδα. *Τα Εκπαιδευτικά*, 57-58, 150-163.
- Σαΐτη, Α. (2001). Management στη δημόσια εκπαίδευση. *Νέα Παιδεία*, 98, 92-109.
- Σαΐτη, Α. (1999). Ο ρόλος των οργάνων λαϊκής συμμετοχής στην εκπαίδευση. Η περίπτωση του σχολικού συμβουλίου. *Διοικητική ενημέρωση*, 14, 40-62.
- Σαΐτη, Α., Μιχόπουλος, Α. (2005). Η αναγκαιότητα ανάπτυξης ηγετικών

- στελεχών της εκπαίδευσης: Η περίπτωση των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων. *Επιστήμες Αγωγής. Πρώην «Σχολείο και Ζωή»*, 4/2005, 43-56.
- Σαΐτης Χ. (1996). Το χρονικό ενός θεσμού: Ο διευθυντής δημοτικού σχολείου. *Διοικητική ενημέρωση*, 5, 99-108.
 - Σαΐτης Χ. (1997). Διοικητική μεταρρύθμιση στην ελληνική εκπαίδευση, 1976-1996. *Νέα Παιδεία*, 81, 109-121.
 - Σαΐτης Χ. (1997). Σκέψεις για την ανάπτυξη των ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση. *Δημόσιος τομέας*, 127, 33-38.
 - Σαΐτης Χ., Φέγγαρη, Μ., Βούλγαρης, Δ. (1997). Επαναπροσδιορισμός του ρόλου της ηγεσίας στο σύγχρονο σχολείο. *Διοικητική ενημέρωση*, 7, 87-108.
 - Σαΐτης, Χ. (2001). *Η λειτουργία του σχολείου μέσα από τις αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων (ερευνητική μελέτη)*. Αθήνα: Ατραπός, 67-90.
 - Σαΐτης, Χ., (2000), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Ατραπός, 59-68, 223-275.
 - Σαΐτης, Χ., (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο* (2^η έκδοση). Αθήνα: εκδ. ιδίου, 59, 91-118.
 - Σαΐτης, Χ., (2005), *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*. Αθήνα: εκδ. ιδίου, 21-68, 117-143.
 - Σαΐτης, Χ., Γουρναρόπουλος, Γ. (2001). Η αναγκαιότητα προγραμματισμού για την δημιουργία διοικητικών στελεχών στην εκπαίδευση, *Νέα Παιδεία*, 99, 75-90.
 - Σαΐτης, Χ., Σουρτζής, Ε., Τουρτούνης, Γ. (1996). Νομοθετικά κενά-ασάφειες και οι επιπτώσεις τους στη λειτουργία των Σχολικών Μονάδων. *Διοικητική ενημέρωση*, 4, 87-95.
 - Σαΐτης, Χ., Τσιαμάση Φ., Χατζή Μ. (1997). Ο Διευθυντής του σχολείου: Manager - ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης. *Νέα Παιδεία*, 83, 66-77.
 - Σαλτερής, Ν. (2001) Αξιολόγηση εκπαιδευτικών. Διοικητική Πυραμίδα και ανάδειξη στελεχών εκπαίδευσης. *Ο Πολίτης*, 94, 17-26
 - Σαμπάνη, Σ., Φερεντίνος, Σ., Δημόπουλος, Γ. (2005). Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων, το υπάρχον

- πλαίσιο λειτουργίας των σχολικών μονάδων και το ρόλο του Διευθυντή: ερευνητική προσέγγιση. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο – Διοίκηση Α'βάθμιας & Β'θμιας Εκπαίδευσης*, τόμος Π. Πάτρα: εκδ. ιδίου, 319-331.
- Σιβροπούλου – Καπλάνη, Ι. (2002). Ο ρόλος του Διευθυντή στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, *Νέα Παιδεία*, 104, 23-33.
 - Σιγάλας, Χ. (1992) Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Στο ΟΛΜΕ (Επιμ.), *Εκπαιδευτικό έργο-Προβληματισμός: Σχεδιασμός-Υλοποίηση-Αξιολόγηση*. Αθήνα: ΟΛΜΕ, 5, 116-126.
 - Σολομών, Ι, Τσατσαρώνη, Α., Κότσιρα, Α. (1999). Αξιολόγηση: Η Κοινωνική συγκρότηση των κειμένων. *Εικονικό σχολείο (Virtual School-The education Online)*, τόμ. 1, τεύχ. 4. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://www.auth.gr/virtualschool/1.4/TheoryResearch/SolomonEvaluation.html>.
 - Σολομών, Ι, Τσατσαρώνη, Α., Σοφιανού, Ε., Κότσιρα, Α. (1998). Εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: η έννοια του «εκπαιδευτικού – ερευνητή». Στο Κ., Χάρης - Ν., Πετρουλάκης – Σ. Νικόδημος (Επιμ.), *Ελληνική και Παιδαγωγική έρευνα (Πρακτικά 1^ο Πανελληνίου συνεδρίου)*. Αθήνα: Ατραπός, 252-263.
 - Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
 - Στραβάκου, Π. (2003α). *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
 - Στραβάκου, Π. (2003β). *Ο Διευθυντής της Σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως κινητήρια δύναμη λειτουργίας της, μια εμπειρική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
 - Σύφαντος, Ν. (2002). Αξιολόγηση και «καλός» εκπαιδευτικός. Στο Χ. Κάτσικας, Γ. Καββαδίας, (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σαββάλας, 243-247.
 - Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστημίου Αιγαίου (2004). *Οδηγίες συγγραφής διπλωματικών εργασιών και διατριβών*. Ανακτημένο στις 25-9-2004 από

το δικτυακό τόπο <http://www.rhodes.aegean.gr/tepaes/odigies.htm>

- Τζήκας, Ι. (2005). Η διαδικασία επιλογής των Διευθυντών Σχολείων. (Η αξιολόγηση των ηγετικών χαρακτηριστικών των υποψηφίων ως προσόντα διοικητικής ικανότητας). *Σύγχρονοι Προσανατολισμοί στην Εκπαίδευση*, 2, 2-9.
- Τσακαλίδης, Α. (1995). *Η περιπέτεια της αξιολόγησης στα σχολεία μας*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Τσάντας, Χ., Μωϋσιάδης, Χ., Μπαγιάτης, Ν., Χατζηπαντελής, Θ. (1999). *Ανάλυση δεδομένων με τη βοήθεια στατιστικών πακέτων*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Τσιάκρος, Α., Πασιαρδής, Π. (2002). Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων: Μια ποιοτική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 195-213.
- Τσίμπος, Χ. (2005). Διευθυντής σχολείου: διαχειριστής ή ηγέτης. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο – Διοίκηση Α'βάθμιας & Β'θμιας Εκπαίδευσης*, τόμος Ι. Πάτρα: εκδ. ιδίου, 211-221.
- Τσόνιας, Σ. (2005). *Επιλογή Στελεχών Εκπαίδευσης (Συγκριτική προσέγγιση νόμων & Π.Δ)*. Αθήνα: Μήγυρις.
- Τύπας Γ., Παπαχρήστου Μ. (2003). Η αξιοκρατική στελέχωση στην εκπαίδευση. Όραμα και πραγματικότητα. *Διοικητική ενημέρωση*, 25, 124-128.
- Υφαντή, Α. (1994). Μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής και εκπαιδευτικός έλεγχος στην Ελλάδα. *Νέα Παιδεία*, 71, 106-117.
- Υφαντή, Α. (2001). Αξιολόγηση και η Πολιτική των Εκπαιδευτικών Αλλαγών. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;* Αθήνα: Μεταίχμιο, 61-70.
- Φασούλης, Κ. (2001). Η ποιότητα στη Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης-Κριτική προσέγγιση στο Σύστημα «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας»-Δ.Ο.Π. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 4, 186-197.
- Φίντζου, Ε. (2005). Επιλογή, υποστήριξη και παραπέρα εξέλιξη και ανάπτυξη των στελεχών εκπαίδευσης. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *2^ο*

Πανελλήνιο Συνέδριο – Διοίκηση Α΄βάθμιας & Β΄θμιας Εκπαίδευσης, τόμος Π. Πάτρα: εκδ. ιδίου, 225-235.

- Φλουρής, Γ. (1982). Δάσκαλοι, Διδασκαλία, και η Αποτελεσματικότητά τους. *Νέα Παιδεία*, 23, 26-52.
- Φλουρής, Γ. (1984). Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φλουρής, Γ. (1987). Η έρευνα για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Στο Α. Καζαμιάς, Μ., Κασσωτάκης (Επιμ.), *Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα*. Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης, 629-651.
- Φλουρής, Γ. (2002). Αναζητώντας ένα νέο πλαίσιο διαμόρφωσης αρχών σχολικής μάθησης και διδασκαλίας: Επιπτώσεις στην Εκπαιδευτική Έρευνα. Στο Κ.Ε.Ε , *Μάθηση και διδασκαλία: Σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις. Συμπόσιο-Επιμορφωτικό σεμινάριο 18-20 Δεκεμβρίου 1998. Ευρωπαϊκό Πολιτιστικό Κέντρο Δελφών*. Αθήνα: Κ.Ε.Ε.
- Φλουρής, Γ. (1997). Ο Εθνικός Χαρακτήρας της Γνώσης και η Ιδεολογία του Ευρωπαϊσμού. Στο Μ. Βάμβουκας, Α. Χουρδάκης (Επιμ.), *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις και Προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 254-267.
- Φραντζή, Π. (2002). Σχολικός σύμβουλος: Αξιολόγηση ή παιδαγωγική υποστήριξη του εκπαιδευτικού. Στο Γ. Καψάλης & Α. Κατσίκης, (Επιμ.), *Σχολική Γνώση & διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Ι Τόμος Πανελλήνιο Συνέδριο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή επιστημών Αγωγής. Ιωάννινα, 117-125.
- Φυκάρης, Ι. (1997). Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών: Προβληματισμοί και Επισημάνσεις. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 96-97, 151-155.
- Φυριππής, Ε., Κρεμμυδιώτη, Γ. (2005). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΕ). Η αναγκαιότητα και οι προϋποθέσεις της συναίνεσής του. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο – Διοίκηση Α΄βάθμιας & Β΄θμιας Εκπαίδευσης*, τόμος Ι. Πάτρα: εκδ. ιδίου, 283-294.
- Χανιωτάκης, Ν., Καψάλης Α. (2002). Αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. *Επιστήμες Αγωγής (πρώην Σχολείο και Ζωή)*,

2, 27-37.

- Χαρακόπουλος, Κ. (1998). *Διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας*, διδακτορική διατριβή στο τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Χαρίσης, Α. (2005). Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού προσωπικού και διευθυντή σχολικής μονάδας σε θέματα αξιολόγησης της μάθησης. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο – Διοίκηση Α΄βάθμιας & Β΄θμιας Εκπαίδευσης*, τόμος Ι. Πάτρα: εκδ. ιδίου, 295-308.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2001). *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2003). *Πρόταση για ένα Σύγχρονο Αναλυτικό Πρόγραμμα: Μια ολιστική – οικολογική προοπτική*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζηπαναγιώτου Π. (2003β). Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων στη σχολική μονάδα. Στο Ζ. Παπαναούμ & Π. Χατζηπαναγιώτου (Επιμ.), *Η Διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας: Τάσεις και Προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, 63-76.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2000). Ο προγραμματισμός των δράσεων της σχολικής μονάδας: παραδείγματα εφαρμογής. Στο Ζ. Παπαναούμ, (Επιμ.), *Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*, Θεσσαλονίκη, 59-65.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003α). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, 59-60, 67-73, 165-173.
- Χατζόπουλος, Θ. (2001). Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας: Θεωρία και πράξη. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;* Αθήνα: Μεταίχμιο, 262-270.
- Χριστοδούλου, Θ. (2005). Ο διευθυντής των σχολικών μονάδων και η διοίκηση της εκπαίδευσης-εποπτεία. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο – Διοίκηση Α΄βάθμιας & Β΄θμιας Εκπαίδευσης*, τόμος Ι. Πάτρα: εκδ. ιδίου, 222-235.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Anderson, L. (1991). *Increasing Teacher Effectiveness*. Paris: Unesco.
- Athanassoula-Reppa, A., Koutouzis, M. (2002, 31 January). Women in managerial positions in Greek education: Evidence of inequality. *Education Policy Analysis Archives*, 10(11). Retrieved 10-3-2005 from <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n11.html/>
- Bass, B., Avolio, B. (1993). Transformational Leadership: A Response to critics. In M. Chemers & R. Ayman (Eds), *Leadership Theory and Research: Perspectives and Directions*. San Diego: Academic Press, 49-80.
- Bennett, J. (2003). *Evaluation methods in research*. London: Author, 16-42.
- Brighouse, T., Woods, D. (1999). *How to improve your school*. London: Routledge.
- Brumaker, D., Simon, L. (1987). How do Principals view themselves, others; *NASSP Bulletin*, 72-73.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1997). *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row, 20.
- Burns, J. (2003). *Transforming leadership*. New York: Atlantic Monthly, 27.
- Camphire, G. (2001). Are our teachers good enough? *SEDLetter*, 13(2). Retrieved on 12-11-2001, from <http://www.sedl.org/pubs/sedletter/v13n02/1.html>.
- Cooper, P., McIntyre, D. (1996). *Effective Teaching and Learning: Teachers and Students perspectives*. Philadelphia: Open University Press.
- Creemers, B. (1994 b). *The effective Classroom*. London: Cassell.
- Cruickshank, D. (1990). *Research that Informs Teachers and Teacher*

Educators. Bloomington, Ind: Phi Delta Kappa.

- Cullingford, C. (1988). *The effective teacher*, London: Cassel.
- Czsikszemihali, M., McCormack J. (1986). The influence of teachers, in *Phi Delta Kappan*, 67, 6, 415-419.
- Debra L. Pahal, D. (1999) *Effective Leadership- An IT Perspective Online Journal of Distance Learning Administration*, II, Retrieved on 30-11-2005, from <http://www.westga.edu/~distance/pahal22.html>.
- Dempster, N. (2002a). The professional development of principals: 1 A theoretical framework. *The Practising Administrator*. 24 (1), 17-19.
- Dunham, J. (1995). *Developing effective school management*, London.
- Dunkin, M. (1997). Assessing teachers' effectiveness. *Issues in Educational Research*, 7(1), 37-51. Available on <http://education.curtin.edu.au/iier/iier7/dunkin.html>
- Eurydice. (1996). *School Heads in the European Union In Europe*. Available on www.eurydice.org/Documents/Head/en/FrameSet.htm.
- Eurydice. (2001). *National reports on approaches to the evaluation of schools providing compulsory education in Europe*. Available on <http://www.eurydice.org/Documents/EvalS/en/FrameSet.htm>.
- Eurydice. (2004). *Evaluation of Schools Providing Compulsory Education in Europe*. Available on <http://www.eurydice.org/Documents/EvalS/en/FrameSet.htm>., 55-81 & 107-126.
- Firestone, A. (1991). Educators, researchers, and the effective schools movement. In J. Bliss et al. *Rethinking effective schoolw research and practice*. London: Prentice-Hall, 12-27.
- Flouris, G., Passias, G. (2001). Educational Innovations in Greece in the Closing Days of the 20th Century (1997-2000): Problems, Challenges and Prospects, στο Sultana R. (Ed.) *Challenges and change in the Euro-Mediterranean region*, New York, Peter Lang, 2001, 47-71.
- Fris, J. (2005). Conflict management in schools: exposing the phantom cause. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο – Διοίκηση Α'βάθμιας & Β'θμιας Εκπαίδευσης*, τόμος II. Πάτρα: εκδ. ιδίου, 89-107.
- Froyen, L. (2000). *Classroom Management. The Reflective Teacher*

Leader (2th ed.). Asin: MacMillan, 147-184.

- Fullan, M. (1991). *The new Meaning of Educational Change*, London: Cassell.
- Fullan, M. (1997). *What's Worth Fighting for in the Principalship*; New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2000). The three stories of education reform [electronic version]. *Phi Delta Kappan*, 81(8). Retrieved on 30-10-2003, from <http://www.pdkintl.org/kappan/kful0004.htm>.
- Fullan, M. (2005). *Leadership & sustainability: System thinkers in action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fullan, M., Hargreaves, A. (1996). *What's Worth Fighting for in your School*, Teachers College Press.
- Gardner H. (1989). *On Leadership*. New York: Free Press.
- Gardner H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligencies in the 21st century*. New York, Basic Books.
- Gitomer, H., Latham, S., Ziomek, R. (1999). *The academic quality of prospective teachers: The impact of admissions and licensure testing*. Retrieved from <http://www.ets.org/research/dload/225033.pdf>.
- Glass, V. (2002). Teacher characteristics. In A. Molnar (Ed.), *School reform proposals: The research evidence*. Retrieved on 4-11-2003, from http://www.asu.edu/educ/epsl/EPRU/epru_Research_Writing.htm.
- Glasser, W. (1993). *The Quality School Teacher*. New York: Author, 11-16.
- Goldring, E. (1997). Educational leadership: schools environments and boundary spanning. In Preedy, M., Glatter, R. & Levacic, R. (Eds.) *Educational Management- Strategy quality, and resources*. Buckingham Philadelphia : Open University Press.
- Goldstein, H. (1997). *Methods in school effectiveness research' School Effectiveness & School Improvement* 8 (4): 369-395.
- Goldstein, H., Myers, K. (1997). *School effectiveness research: a bandwagon, a hijack or a journey towards enlightenment?* Education-Line Available on <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000320.htm> and <http://www.mlwin.com/hgpersonal/serescrit.html>

- Goleman, D., Boyatzis, R., McKee, A. (2002). *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*. Boston: Harvard Business School Press.
- Goodwin, J. (1995). *Research in psychology: methods and design*, New York: Wiley.
- Grimm, L. (1993). *Statistical applications for the behavioral sciences*, New York: Wiley.
- Gromm, P. (1995). Greatness re-visited: The current obsession with transformational leadership, *Leading & Managing*, 1(1), pp.14-27
- Gurr, D. (1995). Principal and teacher perspectives on the leadership role of principals in Schools of the Future, in R. Cotter & S. Marshall (Eds), *ACEA Pathways No. 6: Research and Practice in Educational Administration* Hawthorn, Vic.: ACEA, pp. 81-106.
- Gurr, D. (1996a). *The Leadership Role of Principals in Selected "Schools of the Future": Principal and Teacher Perspectives*. Unpublished D. E.d Thesis , University of Melbourne.
- Gurr, D. (1996b). On Conceptualising School Leadership: Time to Abandon Transformational Leadership? *Leading and Managing* 2(3), 221-239.
- Gurr, D. (2002). Transformational Leadership. Characteristics in Primary and Secondary School Principals. *Leading and Managing*, 82-103.
- Hallinger, P. (1992), School leadership development: Evaluating a decade of reform. *Education und Urban Society*, 24, 3 , 300-116.
- Hargreaves, D. (1995). School effectiveness, school change and school improvement: The relevance of the concept of culture, *School Effectiveness & School Improvement* 6(1): 23-46.
- Hargreaves, D. (1997). School culture, school effectiveness and school improvement. In A. Harris, N. Bennett and M. Preedy. (Eds.), *Organizational effectiveness and improvement in education*. London: The Open University, 239-250.
- Harris, A. & Chapman C. (2002). Democratic Leadership for School Improvement in Challenging Contexts *International Electronic Journal For Leadership in Learning*, 6, 9. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο

<http://www.ucalgary.ca/~iejll/volume6/harris.html>

- Harris, A. (2005). Leading or misleading? Distributed leadership and School Improvement. Retrieved on 20-3-2006 from <http://faculty.ed.uiuc.edu/westbury/JCS/Vol37/harris.htm>
- Harris, A., Muijs, D. *Teacher Leadership: A Review of Research*. Retrieved on 15-3-2006 from <http://www.ncsl.org.uk/media/1D5/9E/teacher-leadership.pdf>
- Harris, A., Thomson, P. (2006). *Leading schools in poor communities What do we know and how do we know it?* Retrieved on 12-01-2006 from <http://www.leadership.fau.edu/icsei2006/Papers/Harris%20and%20Thomson.pdf>
- Hersey, P. Blanchard, K. (1982). *Management of Organizational Behaviour: Utilizing Human Resources* (4th ed.), Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Hill, P. (1999). *Instructional leadership and effective schools*, The University Of Melbourne : Centre for Applied Educational Research.
- Hord, S. (1992). *Facilitative Leadership: The Imperative for Change*, <http://www.sedl.org/change/facilitate/>.
- Hoy, W., Miskel, C. (1996). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*, McGraw Hill, New York.
- Hughes, D. (1973). An experimental investigation of the effects of pupil responding and teacher reacting on pupil achievement, *American Educational Research Journal*, 10,1,21-37.
- Kyriakides, L. Campbell, R. (2003). Teacher Evaluation in Cyprus: Some conceptual and methodological issues arising from teacher and School effectiveness research. *Journal of Personnel evaluation in education*, vol 17:1, 21-40, Kluwer Academic Publishers, Netherlands./87.
- Kyriakou, C. (1997). *Effective teaching in schools: Theory and practice*, (2nd ed.). Cheltenham: Stanley Thornes, 5-20.
- Kyriakoussis, A., Saiti, A. (2006). Underrepresentation of Women in Public Primary School Administration: The experience of Greece. *Education-line*, 10, 5, Available on <http://www.ucalgary.ca/~iejll>
- Lakomski, G. (1995). *Leading and Learning: From transformational*

- leadership to organizational learning, *Leading and Managing*, 1 (3), 211-225.
- Lashway, L. (2003). *Improving Principal Evaluation*. Available on http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/000000b/80/2a/3a/de.pdf
 - Leithwood, K. & Jantzi, D. (1990). Transformational leadership: How principals can help reform school cultures. *School Effectiveness and School Improvement*, 1 (4), 249-280.
 - Leithwood, K. (1984). Leadership for school restructuring, *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.
 - Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30, 4, 498-518.
 - Leslie, A., Holtkamp, E. (2002). *Crossing Borders: An Analysis of the Characteristics and Attributes of Female Public School Principals, Advancing Women in Leadership*, 10, 1. Available on <http://www.advancinwomen.com/aw/winter2002/holtkamp.html>.
 - MacBeath, J. (2001): Το Σχολείο που Μαθαίνει, στο: *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 157-166
 - MacBeath, J., & Myers, K. (1999). *Effective school leaders*. London: Pearson Education Limited.
 - MacBeath, J., Mortimore, P. (2001). School. Effectiveness and improvement: the story so far. In J. MacBeath, & P. Mortimore (Eds.), *Improving School. Effectiveness*. London: Editors and contributors, 1-22.
 - Madaus, G., Kellaghan, T. (2000). Models, Metaphors, and Definitions in Evaluation. In D. Stufflebeam, G. Madaus, T. Kellaghan. (Eds.). *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* (2th ed.). London: Kluwer Academic Publishers, 19-31.
 - Manasse, L. (1986). Vision and Leadership : Paying attention to intention. *Peabody Journal of Education*, 63 (1), 150-173.
 - McBer, H. (2000). *Research into Teacher Effectiveness: A Model of Teacher Effectiveness*. DfEE, Research report , 216.
 - Mendez-Morse, S. (1992). *Leadership Characteristic sthat Facilitate*

- School Change*. Available on <http://www.sedl.org/change/leadership>.
- Meyers C., Meyers L. (1995). *The professional educator*, Boston: Wadsworth.
 - Mortimore, P. (1991). The nature and findings of research on school effectiveness in the primary sector. In *School effectiveness research, Management of educational resources unit*, Edinburgh (9-19).
 - Mortimore, P. (1994). To Teach the Teachers: Teacher Training for Effective Schools. In J. Bashi, & Z. Sass (Eds.), *School Effectiveness and Improvement*. Jerusalem: 'Graph-Chen' Press LTD, 160-173.
 - Mulford B. (2003). *School leaders: Changing roles and impact on teacher and school effectiveness*. Retrieved on 12-3-2005 from <http://www.oecd.org/dataoecd/61/61/2635399.pdf>
 - Mulford, B. (2002). The global challenge: A matter of balance. *Educational Management & Administration*. 30(2), 123-138. Available on <http://www.cdesign.com.au/acea2000/pages/com03.htm>.
 - Mulford. B. (2003). *The role of school leadership in attracting and retaining teachers and promoting innovative schools and students*. Retrived on 05-01-2006 from <http://www.dest.gov.au/NR/rdonlyres/161EEEC9-713A-40CD-9E87-2E5ACA1E19A3/1661/leadership.pdf>
 - Myers M., Mayers R. (2000). *The professional educator*, New York: Lonman.
 - National Board of Professional Teaching Standards. (1997). *What teachers should know and be able to do*. Southfield, MI: Author. Available on <http://www.nbpts.org>.
 - Nicolaidou, M., Ainscow, M. (2002). *Understanding "failing" schools: the role of culture and leadership*. Available on <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002522.ht>.
 - Nuthall, G., Church, J. (1973). Experimental studies of teaching behaviour'. In: Channan, G. (Ed) *Towards a Science of Teaching*. London: NFER.
 - OFSTED. (1993). *Access and Achievement in Urban Education*. London: HMSO.

- OFSTED. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A review of school effectiveness research*. London: Crown.
- Owens, R. (1995). *Organizational Behaviour in Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Pashiardis, P. (1997). Towards Effectiveness: what do secondary school leaders need in Cyprus; *British Journal of In-service Education*, 23, 2, 267-282.
- Peterson, K. (2000). *Teacher Evaluation: A Comprehensive Guide to New Directions and Practices*. California: Corwin Press, Inc, 35-91.
- Peterson, K., Peterson, C. (2005). *Effective Teacher Evaluation : A Guide for Principals*, Corwin Press.
- Purkey, S., Smith, M. (1983). "Effective schools: a review" *The Elementary School Journal* 83, 427-462.
- Reynolds, D. (1997). Linking school effectiveness knowledge and school improvement practice. In A. Harris, N. Bennett and M. Preedy. (Eds.), *Organizational effectiveness and improvement in education*. London: The Open University, 251-260.
- Reynolds, D., Creemers, B. (1990). "School Effectiveness and School Improvement: a Mission Statement" *School Effectiveness and School Improvement* 1,1,1-3.
- Ronald, B., Hopkins, J. (2005). Survey of 12 Strategies to Measure Teaching Effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17, 1, 48-62. Available on <http://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE8.pdf>
- Sammons, P. (1999). *School Effectiveness: Coming of Age in the Twenty-First Century*, Swets & Zeitlinger B.V., Lisse, 75, 183-227.
- Sammons, P., Hillman, J., Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective schools: A review of school effectiveness research* (Eds.). London: Crown Copyright, 1-35.
- Scheerens, J. (1992). *Effective Schooling: Research, Theory and Practice*. London: Cassell.
- Scottish Office Education Department.(1991). *School Effectiveness Research: Its messages for school improvement*. Edinburgh:HMSO.

- Scriven M. (1991a). *The new handbook of teacher evaluation*, California: Corwin Press, 139.
- Scriven, M. (1991b). *Evaluation Thesaurus* (5th ed.). London: Author. 347-350.
- Sergiovanni, T. (1984). Leadership and excellence in schooling, *Educational Leadership*, 41(5), 4-13.
- Sergiovanni, T. (1987). *The Principalsip. A Reflective Practice Perspective*. Allyn and Bacon, Inc, 3-19.
- Sergiovanni, T. (1990). *Value-Added Leadership*, New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Sergiovanni, T. (1996). *Leadership for the schoolhouse: How is it Different? Why is it Important?* SFO, CA: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. (2000). *The lifeworld of leadership*. SFO, CA: Jossey-Bass.
- Silver, H. (1994). *Good Schools, Effective Schools: Judgements and Their Histories*, N.Y: Cassell.
- Smith, R. (2002). *Creating the Effective Primary School: A Guide for School Leaders and Teachers*, London: Kogan Page Ltd.
- Stephens, P., Crawley, T. (1994). *Becoming an Effective Teacher*. Cheltenham: Author.
- Stiggins, J. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning [electronic version]. *Phi Delta Kappan*, 83(10). Retrieved on 30-10-2003 from <http://80-web2.infotrac.galegroup.com>.
- Stine, D. (2001). *Developing an evaluation system to improve principal performance and accountability*. Available on http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/000000b/80/25/80/99.pdf
- Stoll, L. (1991). School self evaluation: Another boring exercise or an opportunity for growth? In S., Riddell, S., Brown (Eds.), *School Effectiveness Research: Its Messages for School Improvement*. The Scottish Office, 47-56.
- Stronge, J. Tucker, P. (2003). *Handbook on Teacher Evaluation:Assesing*

and Improving Performance. Larchmont, New York: Eye On Education, Inc.

- Tabberer, R. (1994). *School and Teacher Effectiveness*, National Foundation for Educational Research, Staffordshire LEA.
- The joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (1981). New York: McGraw-Hill Book Company.
- Trail, K. (2000). *Taking the lead: The role of the Principal School Reform, Connections*, 1, 4. Available on <http://www.sedl.org/csrd/connections/oct00/welcome.html>
- Treider, F. (1984). Ineffective teaching: Can we learn from it; *Journal of Teacher Education*, 5.
- Tsui, K. (1998). Understanding teacher performance: Towards a comprehensive framework. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education and Development*, 1(2), 81-89.
- Ubben, G., Hughes, L, Norris, C. (2001). *The principal: Creative Leadership for Effective Schools*. (4th ed.), Boston : Allyn & Bacon, 3-68.
- Whaley, J. (2001). *Developing the Effective Principal: Hiring, Evaluation, and Retention Practices for the Superintendent*. Available on http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/000000b/80/27/fb/a2.pdf
- Wilshire, D. (1999). *The role of the principal in the introduction and support of the IT in schools*. Paper presented at the NSWCEG Annual Conference, July, Penrith: Panthers Leagues Club.
- Wray, D., Medwell, J. (1999). Effective Teachers of Literacy: Knowledge, Beliefs and Practices, *International Electronic Journal*, 3, 9. Available on <http://www.ucalgary.ca/~iejll>.
- Wright, C., Nuthall, G. (1970). Relationships between teacher behaviors and pupil achievement in three experimental elementary science lessons'. *American Educational Research Journal*, 7,4,477-91.

ΝΟΜΟΙ

ΠΡΟΕΔΡΙΚΑ ΔΙΑΤΑΓΜΑΤΑ

ΥΠΟΥΡΓΙΚΕΣ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ

- Ν.1824/1988 (Φ.Ε.Κ 296Α/30.12.1988). Εποπτεία και διοίκηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
- Ν.2188/94 (ΦΕΚ 18Α/16.2.1994). Ρύθμιση θεμάτων διοίκησης της εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
- Ν.309/Φ100/30.5.1976. Περί οργάνωσης και διοικήσεως της Γενικής εκπαίδευσης.
- Ν.1304/1982. Για την επιστημονική – παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.
- Ν.1566/1985 (ΦΕΚ 167 Α'). Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
- Ν.2043/92 Φ79, τΑ'/19.5.1992. Εποπτεία και διοίκηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
- Ν.2525/1997 (ΦΕΚ 188 Α'). Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις.
- Ν.2986/2002 (13/2/2002). Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.
- ΠΔ 1/2003 (Φ.Ε.Κ 1 3/01/2003). Σύνθεση συγκρότηση και λειτουργία των υπηρεσιακών συμβουλίων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής, αρμοδιότητες αυτών, όροι, προϋποθέσεις και διαδικασία εκλογής των αιρετών και τακτικών και αναπληρωματικών μελών των συμβουλίων.
- ΠΔ 140/1998 (ΦΕΚ 107Α/20/5/1998). Όροι και διαδικασία της

μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υπηρεσιακής εξέλιξης αυτών, παρεχόμενες εγγυήσεις στους αξιολογούμενους και διαδικασία οριστικοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης.

- ΠΔ 214/1984. Καθήκοντα και αρμοδιότητες των σχολικών συμβούλων.
- ΠΔ 25 (Φ.Ε.Κ 20 Τ. Α/7/2/2002). Αναπροσδιορισμός των προσόντων και κριτηρίων επιλογής των στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τροποποίηση της διαδικασίας.
- ΠΔ 398/1995 (Φ.Ε.Κ. 223Α/31/10/1995). Καθορισμός προσόντων, κριτηρίων και διαδικασίας επιλογής των στελεχών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
- ΠΔ/320/1993. Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.
- Σχέδιο Π.Δ/1984. Διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προσωπικού.
- Σχέδιο Π.Δ (23/01/1998). «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών».
- Σχέδιο ΠΔ/1988. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολείων καθώς και του συμμετοχικού έργου των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
- Σχέδιο ΠΔ/1992. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.
- Σχέδιο Υ.Α /2002. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης.
- Σχέδιο Νόμου (2005). *Επιλογή Στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Ανακτημένο στις 24-11-2005 από το δικτυακό τόπο <http://www.daskalos.edu.gr>.
- ΥΑ Δ2/1938 (ΦΕΚ 189 Β' 27 /02/1998). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών.
- Υ.Α.(Γ2/4791,7/9/1998). Διαδικασίες αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου.
- Υ.Α Φ.353.1./324/105657/Δ1, (ΦΕΚ 1340 τ.Β – 16/10/02). Καθορισμός

των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και συλλόγων των διδασκόντων.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

- ΕΠΙΣΤΟΛΗ
- ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
- ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

Αγαπητέ κ. Διευθυντή,
Αγαπητή κ. Διευθύντρια,

Παρά το βεβαρημένο σας πρόγραμμα, θα σας παρακαλούσα να διαθέσετε λίγο χρόνο στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου που εσωκλείεται στο φάκελο που σας έχω αποστείλει. Το ερωτηματολόγιο αφορά το ρόλο του Διευθυντή ως αξιολογητή και ως αξιολογούμενου και εντάσσεται στο πλαίσιο μιας πανελλαδικής έρευνας που διεξάγω.

Η επιστροφή του ερωτηματολογίου θα επιθυμούσα να γίνει το αργότερο μέχρι **2/4/2004** θέτω αυτό το επαρκές, πιστεύω, χρονικό όριο για να έχω τη δυνατότητα στη συνέχεια να προχωρήσω στη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων από τα ερωτηματολόγια που θα συγκεντρωθούν. Μετά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, θα σας παρακαλούσα να το τοποθετήσετε στον κλαυτητικό φάκελο και να τον ταχυδρομήσετε. Το τέλος αποστολής του φακέλου είναι προπληρωμένο.

Είμαι στη διάθεσή σας για οποιαδήποτε ερώτηση ή απορία:

☎ 2810315848 ☒ stathi4@otenet.gr

Με εκτίμηση

Σταβακτάκης Στάθης
εκπαιδευτικός, υποψήφιος διδάκτορας



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

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

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

(α ν ώ ν υ μ ο)

**Αγαπητέ κ. Διευθυντή,
Αγαπητή κ. Διευθύντρια,**

Σήμερα, τονίζεται από όλους η σημαντικότητα του ρόλου του Διευθυντή στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και την προώθηση καινοτομιών στο χώρο του σχολείου. Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί, το οποίο σας παρακαλούμε θερμά να συμπληρώσετε, εκπονήθηκε στο πλαίσιο της διδακτορικής μου διατριβής και αποσκοπεί στη συγκέντρωση πληροφοριών για τις απόψεις των Διευθυντών σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με το έργο τους και την αποτελεσματικότητά του, τις διαδικασίες επιλογής και αξιολόγησής τους, καθώς και το ρόλο τους ως φορείς αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Η έρευνα επιδιώκει την καταγραφή των προβληματισμών και την ανάδειξη των προβλημάτων που συνδέονται με τα παραπάνω θέματα.

Για να έχουν όμως εγκυρότητα και αξιοπιστία τα συμπεράσματα που θα προκύψουν από την παρούσα έρευνα, θα σας παρακαλούσα να αντιμετωπίσετε με τη δέουσα προσοχή τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Ελπίζω ότι το μέγεθος του ερωτηματολογίου δε θα σας κουράσει πολύ. Σας υπενθυμίζω, τέλος, ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και προορίζεται αποκλειστικά για ερευνητική χρήση. Τα αποτελέσματα της έρευνας ευχαρίστως να σας κοινοποιηθούν.

Σας ευχαριστώ προκαταβολικά για τον πολύτιμο χρόνο που διαθέσατε στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και σας εύχομαι κάθε επιτυχία στη επαγγελματική και προσωπική σας ζωή.

Στιβακτάκης Στάθης
εκπαιδευτικός, υποψήφιος διδάκτορας
☎ 2810315848 ✉ stathi4@otenet.gr

ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

◆ ΦΥΛΟ: Άνδρας Γυναίκα

◆ ΝΟΜΟΣ: Χανίων Ρεθύμνης Ηρακλείου Λασιθίου

◆ ΑΣΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ: Αστικό Ημιαστικό - αγροτικό

◆ ΟΡΓΑΝΙΚΟΤΗΤΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ: 4-6/θέσιο 7-9/θέσιο 10-12/θέσιο >12/θέσιο

◆ ΧΡΟΝΙΑ ΣΥΝΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠ/ΚΗΣ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ: <11 11-15 16-20
 21-25 26-30 >30

◆ ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΩΣ Δ/ΝΤΗΣ/ΝΤΡΙΑ: 1-2 3-4 5-8 9-12 >12

◆ ΤΙΤΛΟΙ ΣΠΟΥΔΩΝ: Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος
 Άλλο πτυχίο. Ποιο;

◆ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ: Ναι Όχι

➤ ΑΝ ΝΑΙ: α) ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ: Ναι Όχι

β) ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ Α΄ ΚΥΚΛΟΥ (MASTER): Ναι Όχι

γ) ΑΛΛΕΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ: Ναι Όχι

➤ ΑΝ ΝΑΙ, ΠΟΙΕΣ;

◆ ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Ναι Όχι

➤ ΑΝ ΝΑΙ: Διδασκαλείο Δ. Ε. ΣΕΛΔΕ

◆ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ: Ναι Όχι

➤ ΑΝ ΝΑΙ: Π.Ε.Κ. τρίμηνης διάρκειας Π.Ε.Κ. εξάμηνης διάρκειας
 Νέες τεχνολογίες Διοίκηση της Εκπαίδευσης
 Κάποια/ες άλλη/ες. Ποια/ες;

◆ Υλοποιούνται εκπαιδευτικά προγράμματα στο σχολείο σας αυτή τη χρονιά; Ναι Όχι

➤ ΑΝ ΝΑΙ: Ολοήμερο Σχολείο Περιβαλλοντική Εκπαίδευση
 Ενισχυτική διδασκαλία Αγωγή Υγείας
 Τάξεις υποδοχής COMENIUS
 Ευέλικτη ζώνη LINGUA
 Πρόγραμμα 'ΜΕΛΙΝΑ' MINERVA
 Ολυμπιακή Παιδεία Άλλο. Ποιο;

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΤΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΚΑΙ ΟΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ – ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ

1. Οι παρακάτω δηλώσεις αφορούν στο έργο του Διευθυντή. Εσείς προσωπικά, σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με καθεμία από αυτές; (Σημειώστε για καθεμία δήλωση ξεχωριστά, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)

Με αυτή τη δήλωση, εγώ προσωπικά:

Έργο του Διευθυντή είναι:	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Ούτε συμφωνώ ούτε και διαφωνώ	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα	Δεν απαντώ δεν έχω γνώμη
Να φροντίζει για τη βελτίωση της εμφάνισης του σχολικού κτιρίου και του σχολικού χώρου						
Να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για το όραμα και τους στόχους που έχει για το σχολείο						
Να φροντίζει για την άμεση αντιμετώπιση προβληματικών παιδαγωγικών καταστάσεων που αφορούν τους μαθητές του σχολείου						
Να ασκεί πειθαρχικό έλεγχο στους μαθητές						
Να συνεργάζεται στενά με τους εκπαιδευτικούς για το σχεδιασμό στρατηγικών που βελτιώνουν τη διδασκαλία – μάθηση στο σχολείο						
Να δημιουργεί κλίμα ασφάλειας στο σχολείο						
Να προωθεί ένα πλαίσιο συλλογικών οραμάτων και στόχων για το σχολείο						
Να μεριμνά για την προμήθεια τεχνολογικού, εποπτικού και άλλου διδακτικού υλικού						
Να φροντίζει για την αξιοποίηση της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου						
Να προωθεί καινοτομίες, να εισάγει νεωτερισμούς και να υποστηρίζει εκπαιδευτικά προγράμματα στο σχολείο						
Να δημιουργεί και να διατηρεί θετικό κλίμα συνεργασίας με τους μαθητές του σχολείου						
Να καλλιεργεί την υπευθυνότητα των μαθητών απέναντι στο σχολείο						
Να αντιμετωπίζει με επιείκεια τα αιτήματα των μαθητικών συμβουλίων						
Να συνεργάζεται συστηματικά με τα μαθητικά συμβούλια για την οργάνωση της σχολικής ζωής						
Να ικανοποιεί τις απαιτήσεις των γονέων						
Να ενημερώνει διεξοδικά τους γονείς για τους στόχους του σχολείου						
Να δημιουργεί και να διατηρεί θετικό κλίμα συνεργασίας με τους γονείς						
Να συνεργάζεται αποτελεσματικά και να οργανώνει εκδηλώσεις με το σύλλογο γονέων/κηδεμόνων						
Να ακούει με προσοχή τις φωνές διαμαρτυρίας ή διαφωνίας κάποιων εκπαιδευτικών						
Να καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς στο διδακτικό τους έργο						
Να ενημερώνει και να στηρίζει τους νέους εκπαιδευτικούς στο διοικητικό και διδακτικό τους έργο						
Να μεριμνά για την επίλυση των οποιονδήποτε συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών						
Να συνεργάζεται συστηματικά με τους εκπαιδευτικούς για πρόληψη τυχόν προβληματικών καταστάσεων στο πλαίσιο της σχολικής ζωής						
Να αντιμετωπίζει με επιείκεια τυχόν αιτήματα ή προσωπικά προβλήματα των εκπαιδευτικών						

(η συνέχεια της ερώτησης στην απέναντι σελίδα ⇨)

Με αυτή τη δήλωση, εγώ προσωπικά:

Έργο του Διευθυντή είναι:	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Όχι συμφωνώ ούτε και διαφωνώ	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα	Δεν απαντώ δεν έχω γνώμη
Να ασκεί διοικητικό έλεγχο των εκπαιδευτικών						
Να καλλιεργεί κλίμα συναγωνισμού μεταξύ των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση του έργου τους						
Να παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται μεταξύ τους						
Να δίνει άδειες στους εκπαιδευτικούς, αιτιολογημένες μέσα στο πλαίσιο του νόμου						
Να αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς						
Να δημιουργεί και να διατηρεί θετικό κλίμα συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς						
Να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες						
Να ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων						
Να υπακούει στις αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων ακόμη και αν διαφωνεί						
Να οργανώνει επιμορφωτικές ομιλίες ή σεμινάρια στο χώρο του σχολείου						
Να παροτρύνει και να δίνει κίνητρα στους εκπαιδευτικούς για να συμμετέχουν σε συνέδρια, ημερίδες και άλλες εκδηλώσεις						
Να παρακολουθεί στενά την πρόοδο όλων των μαθητών του σχολείου						
Να δημιουργεί μια γενικότερη ατμόσφαιρα μέσα στο σχολείο με προσανατολισμό τη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών						
Να συνεργάζεται συστηματικά με τους Σχολικούς Συμβούλους						
Να υπακούει στις εντολές των Προϊστάμενων Γραφείων-Εκπαίδευσης						
Να συνεργάζεται στενά με τους φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης						
Να συνεργάζεται με ιδρύματα-οργανώσεις και να αξιοποιεί την πολιτιστική κληρονομιά της περιοχής του σχολείου						
Να διασφαλίζει ότι οι κανονισμοί και το καθηκοντόλογιο εφαρμόζονται ισότιμα για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας						
Να φροντίζει για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής νομοθεσίας						
Να ακολουθεί πιστά την πολιτική του Υπουργείου						
Να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για την εκπαιδευτική νομοθεσία, τις εγκυκλίους και τις αποφάσεις που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου						
Κάτι άλλο. Τι:						

2. Οι παρακάτω ιδιότητες θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού Διευθυντή. Σημειώστε έως 8 το πολύ χαρακτηριστικά, τα πιο σημαντικά κατά την προσωπική σας εκτίμηση. (βάζοντας ✓ στα αντίστοιχα κουτάκια)

- | | | | |
|---------------------------------------|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> Δυναμικός | <input type="checkbox"/> Εργατικός | <input type="checkbox"/> Οραματιστής | <input type="checkbox"/> Ριμοκίνδυνος |
| <input type="checkbox"/> Ευαίσθητος | <input type="checkbox"/> Ψύχραιμος | <input type="checkbox"/> Αντικειμενικός | <input type="checkbox"/> Μετασχηματιστικός |
| <input type="checkbox"/> Δημοκρατικός | <input type="checkbox"/> Ευέλικτος | <input type="checkbox"/> Ηγέτης | <input type="checkbox"/> Παιδαγωγικά καταρτισμένος |
| <input type="checkbox"/> Δημιουργικός | <input type="checkbox"/> Υπομονετικός | <input type="checkbox"/> Ευγενικός | <input type="checkbox"/> Έχει αίσθηση χιούμορ |
| <input type="checkbox"/> Ελαστικός | <input type="checkbox"/> Εύστροφος | <input type="checkbox"/> Ανεκτικός | <input type="checkbox"/> Λογικός |
| <input type="checkbox"/> Ανθεκτικός | <input type="checkbox"/> Επικοινωνιακός | <input type="checkbox"/> Συνεργάσιμος | <input type="checkbox"/> Έχει ικανότητα επιβολής |
| <input type="checkbox"/> Καινοτόμος | <input type="checkbox"/> Συνεπής | <input type="checkbox"/> Εχέμυθος | <input type="checkbox"/> Διοικητικά καταρτισμένος |
| <input type="checkbox"/> Ευσυνείδητος | <input type="checkbox"/> Ενθαρρυντικός | <input type="checkbox"/> Δίκαιος | <input type="checkbox"/> Άλλο. Ποιο; |

3. Κάποιοι υποστηρίζουν ότι οι Διευθυντές των σχολείων θα πρέπει να επιλέγονται «με θητεία» για ένα ορισμένο μόνο χρονικό διάστημα και στη συνέχεια να συμμετέχουν εκ νέου σε διαδικασία επιλογής. Κάποιοι άλλοι υποστηρίζουν ότι θα πρέπει να επιλέγονται «με μονιμότητα» για όλη την υπόλοιπη σταδιοδρομία τους. Εσείς προσωπικά, με ποια από τις δυο απόψεις συμφωνείτε;

Επιλογή με θητεία. Η επιλογή να γίνεται κάθε χρόνια

Επιλογή με μονιμότητα

➤ Μπορείτε να αιτιολογήσετε σύντομα την απάντησή σας;

4. Με βάση ποια κριτήρια πιστεύετε ότι θα πρέπει να επιλέγονται οι Διευθυντές των σχολείων; (Σημειώστε για καθένα κριτήριο ξεχωριστά τη σημαντικότητα που αποδίδετε σ' αυτό, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)

Αυτό το κριτήριο είναι για μένα:

Κριτήριο επιλογής των Διευθυντών θα πρέπει να είναι:	Αυτό το κριτήριο είναι για μένα:					
	Πολύ σημαντικό	Αρκετά σημαντικό	Μέτριας σημασίας	Μικρής σημασίας	Τέλειος ασήμαντο	Δεν σπανικό δεν έχω γνώμη
Έτη υπηρεσίας						
Προϋπηρεσία ως Διευθυντής ή Υποδιευθυντής Σχολείου-ΣΕΚ						
Προϋπηρεσία ως Προϊστάμενος Γραφείου ή Διεύθυνσης						
Προϋπηρεσία ως Σχολικός Σύμβουλος						
Θητεία σε ανώτερα, κεντρικά ή περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια						
Συμμετοχή σε συμβούλια επιλογής στελεχών εκπαίδευσης						
Διδακτορικό δίπλωμα						
Μεταπτυχιακό δίπλωμα (master)						
Άλλο πτυχίο						
Μετακατάρτιση σε Διδασκαλείο, ΣΕΛΔΕ ή ΣΕΛΜΕ						
Επιμόρφωση (ΠΕΚ, ΠΙ, ενδοσχολική, κ.λπ.)						
Πιστοποιητικό επάρκειας σε ξένη γλώσσα						
Πιστοποιητικό επάρκειας στις νέες τεχνολογίες						
Διδακτικό έργο σε Α.Ε.Ι ή Α.Τ.Ε.Ι.						
Διδακτικό έργο σε Διδασκαλείο, ΣΕΛΔΕ, ΣΕΛΜΕ ή ΠΕΚ						
Συγγραφή επιστημονικού βιβλίου						
Δημοσίευση άρθρου σε επιστημονικό περιοδικό						
Συμμετοχή σε ομάδα συγγραφής διδακτικού βιβλίου						
Υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων						
Εισήγηση σε επιστημονικό συνέδριο						
Εισήγηση σε ημερίδα, επιμορφωτικό σεμινάριο						
Παρακολούθηση συνεδρίου, ημερίδας ή επιμορφωτικού σεμιναρίου						
Αξιολογικές εκθέσεις από σχολικούς συμβούλους						
Αξιολογικές εκθέσεις από Διευθυντές						
Αξιολογικές εκθέσεις από Προϊστάμενους						
Αξιολογική έκθεση από τον ίδιο τον υποψήφιο						
Γραπτή εργασία από τον υποψήφιο για οργάνωση – διοίκηση σχολείου						
Βιογραφικό σημείωμα του υποψηφίου						
Συνέντευξη του υποψηφίου						
Κοινωνική προσφορά (τοπική αυτοδιοίκηση, νομαρχιακό συμβούλιο, κ.λπ.)						
Γραπτή εξέταση του υποψηφίου σε παιδαγωγικά θέματα						
Γραπτή εξέταση του υποψηφίου σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης						
Γραπτή εξέταση του υποψηφίου σε διοικητικά θέματα						
Κάποιο άλλο. Ποιο;						

5. Συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την αξιολόγηση των Διευθυντών των σχολείων κατά τη διάρκεια της άσκησης του έργου τους (είτε πρόκειται για Διευθυντές με θητεία, είτε για Διευθυντές με μονιμότητα);

- Συμφωνώ απόλυτα Συμφωνώ αρκετά Ούτε συμφωνώ - ούτε και διαφωνώ
 Διαφωνώ αρκετά Διαφωνώ απόλυτα Δεν απαντώ - δεν έχω γνώμη

➤ Μπορείτε να αιτιολογήσετε σύντομα την απάντησή σας;

.....

.....

Αγαπητέ κ. Διευθυντή, Αγαπητή κ. Διευθύντρια,
Σήμερα φαίνεται να έχει δημιουργηθεί πλέον το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης των Διευθυντών. Ορισμένοι μάλιστα υποστηρίζουν ότι είναι θέμα χρόνου η εφαρμογή του θεσμικού πλαισίου στην πράξη. Γι' αυτό σας παρακαλούμε θερμά, ακόμη και αν δηλώσατε προηγουμένως ότι διαφωνείτε με την αξιολόγηση των Διευθυντών, να συνεχίσετε να απαντάτε στις ερωτήσεις που ακολουθούν. Η διαφωνία σας, άλλωστε, έχει καταγραφεί.

6. Πόσο καλά νομίζετε ότι είστε ενημερωμένος για το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης των Διευθυντών;

- Πολύ Αρκετά Μέτρια Λίγο Καθόλου Δεν απαντώ - δεν έχω γνώμη

7. Με βάση ποια κριτήρια νομίζετε ότι θα πρέπει να αξιολογούνται οι Διευθυντές των σχολείων; (Σημειώστε για καθένα κριτήριο ξεχωριστά τη σημαντικότητα που αποδίδετε σ' αυτό, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)

Αυτό το κριτήριο είναι για μένα:

Κριτήριο αξιολόγησης των Διευθυντών θα πρέπει να είναι:	Αυτό το κριτήριο είναι για μένα:					
	Πολύ σημαντικό	Αρκετά σημαντικό	Μέτριας σημασίας	Μικρής σημασίας	Τελείως ασήμαντο	Δεν απαντώ - δεν έχω γνώμη
Η οργανωτική και διοικητική του ικανότητα						
Η παιδαγωγική και διδακτική του ικανότητα						
Η επιστημονική του κατάρτιση και δραστηριότητα (σπουδές, επιστημονικές παρεμβάσεις, συμμετοχή σε συνέδρια κ.λπ.)						
Η συνέπεια και υπευθυνότητα στην άσκηση των καθηκόντων του						
Η ανάληψη πρωτοβουλιών και η εφαρμογή καινοτόμων δράσεων						
Η συνεργατικότητα για την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων						
Η συνεργασία - επικοινωνία με εκπαιδευτικούς						
Η συνεργασία - επικοινωνία με σύλλογο διδασκόντων						
Η συνεργασία - επικοινωνία με μαθητές						
Η συνεργασία - επικοινωνία με γονείς						
Η συνεργασία - επικοινωνία με κοινωνικούς φορείς και τοπική κοινωνία						
Η συνέπεια και υπευθυνότητα στο αξιολογικό του έργο						
Η επιστημονική του συγκρότηση						
Κάποιο άλλο. Ποιο;						

8. Ποιος ή ποιοι φορείς θεωρείτε ότι πρέπει να συμμετέχουν: α) στην επιλογή των Διευθυντών, και β) στην αξιολόγησή τους; (Σημειώστε για καθένα φορέα ξεχωριστά, βάζοντας ✓ στα αντίστοιχα κουτάκια)

	Φορέας επιλογής	Φορέας αξιολόγησης
♦ Προϊστάμενος Γραφείου ή Δ/ντής Εκπαίδευσης	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι
♦ Σχολικός Σύμβουλος	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι
♦ ΑΠΥΣΠΕ - ΑΠΥΣΔΕ	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι
♦ Σύλλογος γονέων - κηδεμόνων	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι
♦ Μαθητικά συμβούλια	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι
♦ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι
♦ Επιτροπή του ΥΠΕΠΘ	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι
♦ Σύλλογος διδασκόντων	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι
♦ Εκπρόσωποι συνδικαλιστικών οργάνων εκπαιδευτικών	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι
♦ Τοπική αυτοδιοίκηση	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι
♦ Επιτροπή πανεπιστημιακών καθηγητών	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι
♦ Ο ίδιος ο Διευθυντής	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι
♦ Κάποιος άλλος. Ποιος;	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι

ΜΕΡΟΣ Β΄: ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

9. Συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα | <input type="checkbox"/> Συμφωνώ αρκετά | <input type="checkbox"/> Ούτε συμφωνώ - ούτε και διαφωνώ |
| <input type="checkbox"/> Διαφωνώ αρκετά | <input type="checkbox"/> Διαφωνώ απόλυτα | <input type="checkbox"/> Δεν απαντώ - δεν έχω γνώμη |

➤ Μπορείτε να αιτιολογήσετε σύντομα την απάντησή σας;

.....

.....

.....

Αγαπητέ κ. Διευθυντή, Αγαπητή κ. Διευθύντρια,

Σήμερα φαίνεται να έχει δημιουργηθεί πλέον το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Ορισμένοι μάλιστα υποστηρίζουν ότι είναι θέμα χρόνου η εφαρμογή του θεσμικού πλαισίου στην πράξη. Γι' αυτό σας παρακαλούμε θερμά, ακόμη και αν δηλώσατε προηγουμένως ότι διαφωνείτε με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, να συνεχίσετε να απαντάτε στις ερωτήσεις που ακολουθούν. Η διαφωνία σας, άλλωστε, έχει καταγραφεί.

10. Πόσο καλά νομίζετε ότι είστε ενημερωμένος για το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών;

- Πολύ Αρκετά Μέτρια Λίγο Καθόλου Δεν απαντώ - δεν έχω γνώμη

11. Ένας από τους βασικούς φορείς αξιολόγησης των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι ο Διευθυντής του σχολείου στο οποίο υπηρετεί ο εκπαιδευτικός. Εσείς προσωπικά, συμφωνείτε ή διαφωνείτε να αναλάβει ο Διευθυντής το ρόλο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών;

- Συμφωνώ απόλυτα Συμφωνώ αρκετά Ούτε συμφωνώ - ούτε και διαφωνώ
 Διαφωνώ αρκετά Διαφωνώ απόλυτα Δεν απαντώ - δεν έχω γνώμη

➤ Μπορείτε να αιτιολογήσετε σύντομα την απάντησή σας;

.....

12. Με βάση ποια κριτήρια νομίζετε ότι θα πρέπει να αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί από το Διευθυντή του σχολείου; (Σημειώστε για καθένα κριτήριο ξεχωριστά τη σημαντικότητα που αποδίδετε σ' αυτό, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)

Αυτό το κριτήριο είναι για μένα:

Κριτήριο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από το Διευθυντή θα πρέπει να είναι:	Αυτό το κριτήριο είναι για μένα:					Δεν απαντώ δεν έχω γνώμη
	Πολύ σημαντικό	Αρκετά σημαντικό	Μέτριας σημασίας	Μικρής σημασίας	Τελείως ασήμαντο	
Η ευσυνειδησία στην εργασία						
Η υπηρεσιακή συνέπεια						
Η υπευθυνότητα στην άσκηση των καθηκόντων του						
Η προσωπικότητα						
Η ανταπόκριση στις εργασίες που του αναθέτει ο Δ/ντής						
Η συνεργασία - επικοινωνία με τους συναδέλφους του						
Η συνεργασία - επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών						
Η συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων						
Η συνεργασία - επικοινωνία με τους μαθητές						
Η συστηματικότητα στη διδακτική προετοιμασία						
Η διδακτική ικανότητα						
Η συμβολή στη διοίκηση του σχολείου						
Η παιδαγωγική συμπεριφορά απέναντι στους μαθητές						
Η ανάληψη πρωτοβουλιών						
Η δεκτικότητα στην υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων						
Η συμμετοχή σε επιμορφωτικές δραστηριότητες						
Η ευρύτερη κοινωνική δράση						
Κάποιο άλλο. Πιο;						

➤ Μπορείτε να αναφέρετε κάποιο ή κάποια από τα παραπάνω κριτήρια αξιολόγησης, για το/α οποίο/α θα είναι ιδιαίτερα δύσκολη η θέση του Διευθυντή όσον αφορά την αντικειμενικότητα της αξιολόγησής του για τους εκπαιδευτικούς;

.....



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

Αγαπητέ κ. Διευθυντή,
Αγαπητή κ. Διευθύντρια,

Παρά το βεβαρημένο σας πρόγραμμα, θα σας παρακαλούσα να διαθέσετε λίγο χρόνο στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου που εσωκλείεται στο φάκελο που σας έχω αποστείλει. Το ερωτηματολόγιο αφορά το ρόλο του Διευθυντή ως αξιολογητή και ως αξιολογούμενου και εντάσσεται στο πλαίσιο μιας πανελλαδικής έρευνας που διεξάγω.

Η επιστροφή του ερωτηματολογίου θα επιθυμούσα να γίνει το αργότερο μέχρι ~~2/4/2004~~ 2/4/2004. Θέτω αυτό το επαρκές, πιστεύω, χρονικό όριο για να έχω τη δυνατότητα στη συνέχεια να προχωρήσω στη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων από τα ερωτηματολόγια που θα συγκεντρωθούν. Μετά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, θα σας παρακαλούσα να το τοποθετήσετε στον απαντητικό φάκελο και να τον ταχυδρομήσετε. Το τέλος αποστολής του φακέλου είναι προπληρωμένο.

Είμαι στη διάθεσή σας για οποιαδήποτε ερώτηση ή απορία:

☎ 2810315848 ✉ stathi4@otenet.gr

Με εκτίμηση

Στιβακτάκης Στάθης
εκπαιδευτικός, υποψήφιος διδάκτορας



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

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

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

(α ν ώ ν υ μ ο)

**Αγαπητέ κ. Διευθυντή,
Αγαπητή κ. Διευθύντρια,**

Σήμερα, τονίζεται από όλους η σημαντικότητα του ρόλου του Διευθυντή στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και την προώθηση καινοτομιών στο χώρο του σχολείου. Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί, το οποίο σας παρακαλούμε θερμά να συμπληρώσετε, εκπονήθηκε στο πλαίσιο της διδακτορικής μου διατριβής και αποσκοπεί στη συγκέντρωση πληροφοριών για τις απόψεις των Διευθυντών σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με το έργο τους και την αποτελεσματικότητά του, τις διαδικασίες επιλογής και αξιολόγησής τους, καθώς και το ρόλο τους ως φορείς αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Η έρευνα επιδιώκει την καταγραφή των προβληματισμών και την ανάδειξη των προβλημάτων που συνδέονται με τα παραπάνω θέματα.

Για να έχουν όμως εγκυρότητα και αξιοπιστία τα συμπεράσματα που θα προκύψουν από την παρούσα έρευνα, θα σας παρακαλούσα να αντιμετωπίσετε με τη δέουσα προσοχή τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Ελπίζω ότι το μέγεθος του ερωτηματολογίου δε θα σας κουράσει πολύ. Σας υπενθυμίζω, τέλος, ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και προορίζεται αποκλειστικά για ερευνητική χρήση. Τα αποτελέσματα της έρευνας ευχαρίστως να σας κοινοποιηθούν.

Σας ευχαριστώ προκαταβολικά για τον πολύτιμο χρόνο που διαθέσατε στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και σας εύχομαι κάθε επιτυχία στη επαγγελματική και προσωπική σας ζωή.

Στιβακτάκης Στάθης
εκπαιδευτικός, υποψήφιος διδάκτορας
☎ 2810315848 ✉ stathi4@otenet.gr

ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

◆ ΦΥΛΟ: Άνδρας Γυναίκα

◆ ΝΟΜΟΣ: Χανίων Ρεθύμνης Ηρακλείου Λασιθίου

◆ ΑΣΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ: Αστικό Ημιαστικό - αγροτικό

◆ ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ: Γυμνάσιο Ενιαίο Λύκειο

◆ ΧΡΟΝΙΑ ΣΥΝΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠ/ΚΗΣ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ: <11 11-15 16-20
 21-25 26-30 >30

◆ ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΩΣ Δ/ΝΤΗΣ/ΝΤΡΙΑ: 1-2 3-4 5-8 9-12 >12

◆ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ: Φιλολόγος Φυσικών Επιστημών Μαθηματικός
 Κοινωνιολόγος Φυσικής Αγωγής Ξένων Γλωσσών
 Θεολόγος Τεχνικών-Μουσικής Άλλη.....

◆ ΤΙΤΛΟΙ ΣΠΟΥΔΩΝ: (εκτός του βασικού πτυχίου διορισμού) Ναι Όχι

➤ ΑΝ ΝΑΙ, ΠΟΙΟΝ/ΟΥΣ;

◆ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ: Ναι Όχι

➤ ΑΝ ΝΑΙ: α) ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ: Ναι Όχι

β) ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ Α΄ ΚΥΚΛΟΥ (MASTER): Ναι Όχι

γ) ΑΛΛΕΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ: Ναι Όχι

➤ ΑΝ ΝΑΙ, ΠΟΙΕΣ;

◆ ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Ναι Όχι

➤ ΑΝ ΝΑΙ: Διδασκαλείο Μέσης ΣΕΛΜΕ

◆ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ: Ναι Όχι

➤ ΑΝ ΝΑΙ: Π.Ε.Κ. τρίμηνης διάρκειας Π.Ε.Κ. εξάμηνης διάρκειας
 Νέες τεχνολογίες Διοίκηση της Εκπαίδευσης
 Κάποια/ες άλλη/ες. Ποια/ες;

◆ Υλοποιούνται εκπαιδευτικά προγράμματα στο σχολείο σας αυτή τη χρονιά; Ναι Όχι

➤ ΑΝ ΝΑΙ: Τμήματα ένταξης Περιβαλλοντική Εκπαίδευση
 Ενισχυτική διδασκαλία Αγωγή Υγείας
 Πρόσθετη διδακτική στήριξη COMENIUS
 Ευέλικτη ζώνη LINGUA
 Ολυμπιακή Παιδεία ERASMUS
 Άλλο. Ποιο;

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΤΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΚΑΙ ΟΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ – ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ

1. Οι παρακάτω δηλώσεις αφορούν στο έργο του Διευθυντή. Εσείς προσωπικά, σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με καθεμία από αυτές; (Σημειώστε για καθεμία δήλωση ξεχωριστά, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)

Με αυτή τη δήλωση, εγώ προσωπικά:

Έργο του Διευθυντή είναι:	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Ούτε συμφωνώ ούτε και διαφωνώ	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα	Δεν απαντώ δεν έχω γνώμη
Να φροντίζει για τη βελτίωση της εμφάνισης του σχολικού κτιρίου και του σχολικού χώρου						
Να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για το όραμα και τους στόχους που έχει για το σχολείο						
Να φροντίζει για την άμεση αντιμετώπιση προβληματικών παιδαγωγικών καταστάσεων που αφορούν τους μαθητές του σχολείου						
Να ασκεί πειθαρχικό έλεγχο στους μαθητές						
Να συνεργάζεται στενά με τους εκπαιδευτικούς για το σχεδιασμό στρατηγικών που βελτιώνουν τη διδασκαλία – μάθηση στο σχολείο						
Να δημιουργεί κλίμα ασφάλειας στο σχολείο						
Να προωθεί ένα πλαίσιο συλλογικών οραμάτων και στόχων για το σχολείο						
Να μεριμνά για την προμήθεια τεχνολογικού, εποπτικού και άλλου διδακτικού υλικού						
Να φροντίζει για την αξιοποίηση της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου						
Να προωθεί καινοτομίες, να εισάγει νεωτερισμούς και να υποστηρίζει εκπαιδευτικά προγράμματα στο σχολείο						
Να δημιουργεί και να διατηρεί θετικό κλίμα συνεργασίας με τους μαθητές του σχολείου						
Να καλλιεργεί την υπευθυνότητα των μαθητών απέναντι στο σχολείο						
Να αντιμετωπίζει με επιείκεια τα αιτήματα των μαθητικών συμβουλίων						
Να συνεργάζεται συστηματικά με τα μαθητικά συμβούλια για την οργάνωση της σχολικής ζωής						
Να ικανοποιεί τις απαιτήσεις των γονέων						
Να ενημερώνει διεξοδικά τους γονείς για τους στόχους του σχολείου						
Να δημιουργεί και να διατηρεί θετικό κλίμα συνεργασίας με τους γονείς						
Να συνεργάζεται αποτελεσματικά και να οργανώνει εκδηλώσεις με το σύλλογο γονέων/κηδεμόνων						
Να ακούει με προσοχή τις φωνές διαμαρτυρίας ή διαφωνίας κάποιων εκπαιδευτικών						
Να καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς στο διδακτικό τους έργο						
Να ενημερώνει και να στηρίζει τους νέους εκπαιδευτικούς στο διοικητικό και διδακτικό τους έργο						
Να μεριμνά για την επίλυση των οποιονδήποτε συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών						
Να συνεργάζεται συστηματικά με τους εκπαιδευτικούς για πρόληψη τυχόν προβληματικών καταστάσεων στο πλαίσιο της σχολικής ζωής						
Να αντιμετωπίζει με επιείκεια τυχόν αιτήματα ή προσωπικά προβλήματα των εκπαιδευτικών						

(η συνέχεια της ερώτησης στην απέναντι σελίδα ⇔)

Με αυτή τη δήλωση, εγώ προσωπικά:

Έργο του Διευθυντή είναι:	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Ούτε συμφωνώ ούτε και διαφωνώ	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα	Δεν απαντώ δεν έχω γνώμη
Να ασκεί διοικητικό έλεγχο των εκπαιδευτικών						
Να καλλιεργεί κλίμα συναγωνισμού μεταξύ των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση του έργου τους						
Να παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται μεταξύ τους						
Να δίνει άδειες στους εκπαιδευτικούς απιολογημένες μέσα στο πλαίσιο του νόμου						
Να αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς						
Να δημιουργεί και να διατηρεί θετικό κλίμα συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς						
Να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες						
Να ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων						
Να υπακούει στις αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων ακόμη και αν διαφωνεί						
Να οργανώνει επαγγελματικές ομιλίες ή σεμινάρια στο χώρο του σχολείου						
Να παροτρύνει και να δίνει κίνητρα στους εκπαιδευτικούς για να συμμετέχουν σε συνέδρια, ημερίδες και άλλες εκδηλώσεις						
Να παρακολουθεί στενά την πρόοδο όλων των μαθητών του σχολείου						
Να δημιουργεί μια γενικότερη ατμόσφαιρα μέσα στο σχολείο με προσανατολισμό τη μόρφωση και την ανάπτυξη των μαθητών						
Να συνεργάζεται συστηματικά με τους Σχολικούς Συμβούλους						
Να υπακούει στις εντολές των Προϊστάμενων Γραφείων-Εκπαίδευσης						
Να συνεργάζεται στενά με τους φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης						
Να συνεργάζεται με ιδρύματα-οργανώσεις και να αξιοποιεί την πολιτιστική κληρονομιά της περιοχής του σχολείου						
Να διασφαλίζει ότι οι κανονισμοί και το καθηκοντολόγιο εφαρμόζονται ισόπαρα για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας						
Να φροντίζει για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής νομοθεσίας						
Να ακολουθεί πιστά την πολιτική του Υπουργείου						
Να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για την εκπαιδευτική νομοθεσία, τις εγκυκλίους και τις αποφάσεις που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου						
Κάτι άλλο. Τι;						

2. Οι παρακάτω ιδιότητες θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού Διευθυντή. Σημειώστε έως 8 το πολύ χαρακτηριστικά, τα πιο σημαντικά κατά την προσωπική σας εκτίμηση. (βάζοντας ✓ στα αντίστοιχα κουτάκια)

- | | | | |
|---------------------------------------|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> Δυναμικός | <input type="checkbox"/> Εργατικός | <input type="checkbox"/> Οραματιστής | <input type="checkbox"/> Ριμοκίνδυνος |
| <input type="checkbox"/> Ευαίσθητος | <input type="checkbox"/> Ψύχραιμος | <input type="checkbox"/> Αντικειμενικός | <input type="checkbox"/> Μετασημασιαστικός |
| <input type="checkbox"/> Δημοκρατικός | <input type="checkbox"/> Ευέλικτος | <input type="checkbox"/> Ηγέτης | <input type="checkbox"/> Παιδαγωγικά καταρτισμένος |
| <input type="checkbox"/> Δημιουργικός | <input type="checkbox"/> Υπομονετικός | <input type="checkbox"/> Ευγενικός | <input type="checkbox"/> Έχει αίσθηση χιούμορ |
| <input type="checkbox"/> Ελαστικός | <input type="checkbox"/> Εύσπροφος | <input type="checkbox"/> Ανεκτικός | <input type="checkbox"/> Λογικός |
| <input type="checkbox"/> Ανθεκτικός | <input type="checkbox"/> Επικοινωνιακός | <input type="checkbox"/> Συνεργάσιμος | <input type="checkbox"/> Έχει ικανότητα εμβολής |
| <input type="checkbox"/> Καινοτόμος | <input type="checkbox"/> Συνεπής | <input type="checkbox"/> Εχέμυθος | <input type="checkbox"/> Διοικητικά καταρτισμένος |
| <input type="checkbox"/> Ευσυνείδητος | <input type="checkbox"/> Ενθαρρυντικός | <input type="checkbox"/> Δίκαιος | <input type="checkbox"/> Άλλο. Ποιο; |

3. Κάποιοι υποστηρίζουν ότι οι Διευθυντές των σχολείων θα πρέπει να επιλέγονται «με θητεία» για ένα ορισμένο μόνο χρονικό διάστημα και στη συνέχεια να συμμετέχουν εκ νέου σε διαδικασία επιλογής. Κάποιοι άλλοι υποστηρίζουν ότι θα πρέπει να επιλέγονται «με μονιμότητα» για όλη την υπόλοιπη σταδιοδρομία τους. Εσείς προσωπικά, με ποια από τις δυο απόψεις συμφωνείτε;

Επιλογή με θητεία. Η επιλογή να γίνεται κάθε χρόνια

Επιλογή με μονιμότητα

➤ Μπορείτε να αιτιολογήσετε σύντομα την απάντησή σας;

.....

4. Με βάση ποια κριτήρια πιστεύετε ότι θα πρέπει να επιλέγονται οι Διευθυντές των σχολείων; (Σημειώστε για καθένα κριτήριο ξεχωριστά τη σημαντικότητα που αποδίδετε σ' αυτό, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)

Αυτό το κριτήριο είναι για μένα:

Κριτήριο επιλογής των Διευθυντών θα πρέπει να είναι:	Αυτό το κριτήριο είναι για μένα:					
	Πολύ σημαντικό	Αρκετά σημαντικό	Μέτριος σημασία	Μικρής σημασία	Τελείως ασήμαντο	Δεν σπάνιό δεν έχω γνώμη
Έτη υπηρεσίας						
Προϋπηρεσία ως Διευθυντής ή Υποδιευθυντής Σχολείου-ΣΕΚ						
Προϋπηρεσία ως Προϊστάμενος Γραφείου ή Διεύθυνσης						
Προϋπηρεσία ως Σχολικός Σύμβουλος						
Θητεία σε ανώτερα, κεντρικά ή περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια						
Συμμετοχή σε συμβούλια επιλογής στελεχών εκπαίδευσης						
Διδακτορικό δίπλωμα						
Μεταπτυχιακό δίπλωμα (master)						
Άλλο πτυχίο						
Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο, ΣΕΛΔΕ ή ΣΕΛΜΕ						
Επαμόρφωση (ΠΕΚ, ΠΠ, ενδοσχολική, κλπ.)						
Πιστοποιητικό επάρκειας σε ξένη γλώσσα						
Πιστοποιητικό επάρκειας στις νέες τεχνολογίες						
Διδακτικό έργο σε Α.Ε.Ι ή Α.Τ.Ε.Ι.						
Διδακτικό έργο σε Διδασκαλείο, ΣΕΛΔΕ, ΣΕΛΜΕ ή ΠΕΚ						
Συγγραφή επιστημονικού βιβλίου						
Δημοσίευση άρθρου σε επιστημονικό περιοδικό						
Συμμετοχή σε ομάδα συγγραφής διδακτικού βιβλίου						
Υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων						
Εισήγηση σε επιστημονικό συνέδριο						
Εισήγηση σε ημερίδα, επαγγελματικό σεμινάριο						
Παρακολούθηση συνεδρίου, ημερίδας ή επαγγελματικού σεμιναρίου						
Αξιολογικές εκθέσεις από σχολικούς συμβούλους						
Αξιολογικές εκθέσεις από Διευθυντές						
Αξιολογικές εκθέσεις από Προϊστάμενους						
Αξιολογική έκθεση από τον ίδιο τον υποψήφιο						
Γραπτή εργασία από τον υποψήφιο για οργάνωση – διοίκηση σχολείου						
Βιογραφικό σημείωμα του υποψηφίου						
Συνέντευξη του υποψηφίου						
Κοινωνική προσφορά (τοπική αυτοδιοίκηση, νομαρχιακό συμβούλιο, κλπ)						
Γραπτή εξέταση του υποψηφίου σε παιδαγωγικά θέματα						
Γραπτή εξέταση του υποψηφίου σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης						
Γραπτή εξέταση του υποψηφίου σε διοικητικά θέματα						
Κάποιο άλλο. Ποιο:						

5. Συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την αξιολόγηση των Διευθυντών των σχολείων κατά τη διάρκεια της άσκησης του έργου τους (είτε πρόκειται για Διευθυντές με θητεία, είτε για Διευθυντές με μονιμότητα);

- Συμφωνώ απόλυτα Συμφωνώ αρκετά Ούτε συμφωνώ - ούτε και διαφωνώ
 Διαφωνώ αρκετά Διαφωνώ απόλυτα Δεν απαντώ - δεν έχω γνώμη

➤ Μπορείτε να αιτιολογήσετε σύντομα την απάντησή σας;

.....

.....

Αγαπητέ κ. Διευθυντή, Αγαπητή κ. Διευθύντρια,

Σήμερα φαίνεται να έχει δημιουργηθεί πλέον το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης των Διευθυντών. Ορισμένοι μάλιστα υποστηρίζουν ότι είναι θέμα χρόνου η εφαρμογή του θεσμικού πλαισίου στην πράξη. Γι' αυτό σας παρακαλούμε θερμά, ακόμη και αν δηλώσατε προηγουμένως ότι διαφωνείτε με την αξιολόγηση των Διευθυντών, να συνεχίσετε να απαντάτε στις ερωτήσεις που ακολουθούν. Η διαφωνία σας, άλλωστε, έχει καταγραφεί.

6. Πόσο καλά νομίζετε ότι είστε ενημερωμένος για το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης των Διευθυντών;

- Πολύ Αρκετά Μέτρια Λίγο Καθόλου Δεν απαντώ - δεν έχω γνώμη

7. Με βάση ποια κριτήρια νομίζετε ότι θα πρέπει να αξιολογούνται οι Διευθυντές των σχολείων; (Σημειώστε για καθένα κριτήριο ξεχωριστά τη σημαντικότητα που αποδίδετε σ' αυτό, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)

Αυτό το κριτήριο είναι για μένα:

Κριτήριο αξιολόγησης των Διευθυντών θα πρέπει να είναι:	Αυτό το κριτήριο είναι για μένα:					Δεν απαντώ δεν έχω γνώμη
	Πολύ σημαντικό	Αρκετά σημαντικό	Μέτριας σημασίας	Μικρής σημασίας	Τηλέσιος ασήμαντο	
Η οργανωτική και διοικητική του ικανότητα						
Η παιδαγωγική και διδακτική του ικανότητα						
Η επιστημονική του κατάρτιση και δραστηριότητα (σπουδές, επιστημονικές παρεμβάσεις, συμμετοχή σε συνέδρια κ.λπ.)						
Η συνέπεια και υπευθυνότητα στην άσκηση των καθηκόντων του						
Η ανάλυση πρωτοβουλιών και η εφαρμογή καινοτόμων δράσεων						
Η συνεργατικότητα για την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων						
Η συνεργασία - επικοινωνία με εκπαιδευτικούς						
Η συνεργασία - επικοινωνία με σύλλογο διδασκόντων						
Η συνεργασία - επικοινωνία με μαθητές						
Η συνεργασία - επικοινωνία με γονείς						
Η συνεργασία - επικοινωνία με κοινωνικούς φορείς και τοπική κοινωνία						
Η συνέπεια και υπευθυνότητα στο αξιολογικό του έργο						
Η επιστημονική του συγκρότηση						
Κάποιο άλλο. Ποιο;						

8. Ποιος ή ποιοι φορείς θεωρείτε ότι πρέπει να συμμετέχουν: α) στην επιλογή των Διευθυντών, και β) στην αξιολόγησή τους; (Σημειώστε για καθένα φορέα ξεχωριστά, βάζοντας ✓ στα αντίστοιχα κουτάκια)

	Φορέας επιλογής	Φορέας αξιολόγησης
♦ Προϊστάμενος Γραφείου ή Δ/ντής Εκπαίδευσης	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι
♦ Σχολικός Σύμβουλος	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι
♦ ΑΠΥΣΠΕ - ΑΠΥΣΔΕ	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι
♦ Σύλλογος γονέων - κηδεμόνων	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι
♦ Μαθητικά συμβούλια	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι
♦ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι
♦ Επιτροπή του ΥΠΕΠΘ	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι
♦ Σύλλογος διδασκόντων	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι
♦ Εκπρόσωποι συνδικαλιστικών οργάνων εκπαιδευτικών	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι
♦ Τοπική αυτοδιοίκηση	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι
♦ Επιτροπή πανεπιστημιακών καθηγητών	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι
♦ Ο ίδιος ο Διευθυντής	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι
♦ Κάποιος άλλος. Ποιος;	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι

ΜΕΡΟΣ Β΄: ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

9. Συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα | <input type="checkbox"/> Συμφωνώ αρκετά | <input type="checkbox"/> Ούτε συμφωνώ - ούτε και διαφωνώ |
| <input type="checkbox"/> Διαφωνώ αρκετά | <input type="checkbox"/> Διαφωνώ απόλυτα | <input type="checkbox"/> Δεν απαντώ - δεν έχω γνώμη |

➤ Μπορείτε να αιτιολογήσετε σύντομα την απάντησή σας;

.....

.....

.....

Αγαπητέ κ. Διευθυντή, Αγαπητή κ. Διευθύντρια,
Σήμερα φαίνεται να έχει δημιουργηθεί πλέον το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Ορισμένοι μάλιστα υποστηρίζουν ότι είναι θέμα χρόνου η εφαρμογή του θεσμικού πλαισίου στην πράξη. Γι' αυτό σας παρακαλούμε θερμά, ακόμη και αν δηλώσατε προηγουμένως ότι διαφωνείτε με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, να συνεχίσετε να απαντάτε στις ερωτήσεις που ακολουθούν. Η διαφωνία σας, άλλωστε, έχει καταγραφεί.

10. Πόσο καλά νομίζετε ότι είστε ενημερωμένος για το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών;

- Πολύ Αρκετά Μέτρια Λίγο Καθόλου Δεν απαντώ - δεν έχω γνώμη

11. Ένας από τους βασικούς φορείς αξιολόγησης των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι ο Διευθυντής του σχολείου στο οποίο υπηρετεί ο εκπαιδευτικός. Εσείς προσωπικά, συμφωνείτε ή διαφωνείτε να αναλάβει ο Διευθυντής το ρόλο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών;

- Συμφωνώ απόλυτα Συμφωνώ αρκετά Ούτε συμφωνώ - ούτε και διαφωνώ
 Διαφωνώ αρκετά Διαφωνώ απόλυτα Δεν απαντώ - δεν έχω γνώμη

➤ Μπορείτε να αιτιολογήσετε σύντομα την απάντησή σας;

12. Με βάση ποια κριτήρια νομίζετε ότι θα πρέπει να αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί από το Διευθυντή του σχολείου; (Σημειώστε για καθένα κριτήριο ξεχωριστά τη σημαντικότητα που αποδίδετε σ' αυτό, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)

Αυτό το κριτήριο είναι για μένα:

Κριτήριο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από το Διευθυντή θα πρέπει να είναι:	Αυτό το κριτήριο είναι για μένα:					
	Πολύ σημαντικό	Αρκετά σημαντικό	Μέτριας σημασίας	Μικρής σημασίας	Τέλειος ασήμαντο	Δεν απαντώ δεν έχω γνώμη
Η ευσυνειδησία στην εργασία						
Η υπηρεσιακή συνέπεια						
Η υπευθυνότητα στην άσκηση των καθηκόντων του						
Η προσωπικότητα						
Η ανταπόκριση στις εργασίες που του αναθέτει ο Δ/ντής						
Η συνεργασία - επικοινωνία με τους συναδέλφους του						
Η συνεργασία - επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών						
Η συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων						
Η συνεργασία - επικοινωνία με τους μαθητές						
Η συστηματικότητα στη διδακτική προετοιμασία						
Η διδακτική ικανότητα						
Η συμβολή στη διοίκηση του σχολείου						
Η παιδαγωγική συμπεριφορά απέναντι στους μαθητές						
Η ανάληψη πρωτοβουλιών						
Η δεκτικότητα στην υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων						
Η συμμετοχή σε επιμορφωτικές δραστηριότητες						
Η ευρύτερη κοινωνική δράση						
Κάποιο άλλο. Ποιο;						

➤ Μπορείτε να αναφέρετε κάποιο ή κάποια από τα παραπάνω κριτήρια αξιολόγησης, για το/α οποίο/α θα είναι ιδιαίτερα δύσκολη η θέση του Διευθυντή όσον αφορά την αντικειμενικότητα της αξιολόγησής του για τους εκπαιδευτικούς;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

- **ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ**
- **ΑΝΟΙΚΤΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ**

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΤΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ Ι

Ερώτηση 1^η : Ποιο πιστεύετε ότι είναι το έργο του Διευθυντή ενός (Δημοτικού) σχολείου;

Ο Διευθυντής ενός Δημοτικού σχολείου είναι ο φύσει και θέσει ηγέτης του, με την παρουσία του, τις παρεμβάσεις, την απουσία και τις παραλείψεις του. Διαμορφώνει καθοριστικά το γενικό σχολικό κλίμα, αποτελεί σημείο αναφοράς για διδάσκοντες, γονείς και μαθητές, σε τέτοιο βαθμό, που επισκιάζει, συνήθως το όνομά του, το άχρωμο και ξεθωριασμένο «αριθμητικό» όνομα του σχολείου, εμποδώνοντας την αίσθηση της κοινότητας και του «ανήκειν» σ' όλους τους μαθητές και ηγούμενος της διδακτικής ομάδας. Εκπροσωπεί το σχολείο, υπερασπίζεται τα συμφέροντα και τις διεκδικήσεις του και μετασχηματίζει σε συγκεκριμένους στόχους το πλαίσιο της γενικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ερώτηση 2^η: Ποιες ιδιότητες θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας αποτελεσματικός Διευθυντής;

- *Η γενικότερη επιστημονική-θεωρητική κατάρτιση και μόρφωση, που δεν θα πρέπει να οριοθετείται στα πλαίσια της παιδαγωγικής και διδακτικής συγκρότησης και μόνο.*
- *Η ικανότητα να επεξεργάζεται, να προτείνει πειστικά, να εξασφαλίζει συναίνεση και έμπνευση και να παρακολουθεί την εφαρμογή προγραμμαμάτων δράσης.*
- *Να λειτουργεί με την όλη στάση και παρουσία του ως έμπνευστής και εμπυχωτής των διδασκόντων.*
- *Να έχει άμεση επαφή και γνωριμία με όλους τους μαθητές, να ζει τον παλμό τους και να αφουγκράζεται τις διαθέσεις τους.*
- *Να διασφαλίζει αβίαστα και φυσικά το κύρος της ηγετικής του θέσης έναντι του διδακτικού προσωπικού, των γονέων, των εμπλεκόμενων φορέων και των μαθητών.*

Ερώτηση 3^η: Πώς πιστεύετε ότι πρέπει να γίνεται η αξιολόγηση των Διευθυντών των σχολείων; «Κάποιοι υποστηρίζουν ότι θα πρέπει να επιλέγονται «με θητεία» για ένα χρονικό διάστημα και ύστερα εκ νέου να συμμετέχουν σε διαδικασία επιλογής. Άλλοι υποστηρίζουν ότι θα πρέπει να επιλέγονται «με μονιμότητα» για όλη την υπόλοιπη σταδιοδρομία τους. Εσάς ποια είναι η άποψή σας και γιατί;

Υπάρχουν θετικά και αρνητικά στοιχεία και στα δυο άκρα του δίπολου «μονιμότητα ή (ανανεωμένες) θητείες». Η επιλογή της θέσης υπέρ της θητείας έχει νόημα, εφ' όσον θα αξιολογείται το έργο του Διευθυντή και από τους ίδιους τους διδάσκοντες που εργάζονται μαζί του. Επειδή, στην ελληνική πραγματικότητα το κύριο πρόβλημα είναι ο ασθενικός ρόλος των στελεχών εκπαίδευσης θα έκλινα υπέρ της μη επανάκρισης όσων έχουν κλείσει δύο συνεχόμενες θητείες.

Ερώτηση 4^ηα: Ποια κριτήρια θεωρείτε τα πιο σημαντικά που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στην επιλογή των Διευθυντών σχολείων;

- *Η κατάρτιση σε θέματα άσκησης ηγεσίας και διοικητικής πολιτικής.*
- *Το έμπρακτο ενδιαφέρον για τη ζωή και τα προβλήματα του σχολείου.*
- *Η ικανότητα επικοινωνίας με γονείς-διδάσκοντες- μαθητές.*
- *Η συνολική μόρφωση και η επιστημονική συγκρότηση.*
- *Η εμπειρία και αποτελεσματικότητα στην άσκηση διοικητικού έργου.*

Ερώτηση 4^ηβ: Ποιος ή ποιοι φορείς πρέπει να συμμετέχουν στην επιλογή των Διευθυντών σχολείων;

- *Σύλλογος διδασκόντων (ατομικά και όχι ως σύνολο).*
- *Σχολικός Σύμβουλος.*
- *Διοικητικός Προϊστάμενος.*
- *Ένας έμπειρος Διευθυντής, υποδεικνύμενος άμεσα από το «σώμα» των Διευθυντών της Περιφέρειας Σχολ. Συμβούλου.*
- *Επιτροπή (ανάλογων προσόντων) κρίσης της ποιότητας δημοσιεύσεων και εκπαιδευτικών καινοτομιών.*

- *Να αποκλειστούν οι αιρετοί εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών στο σκέλος της βαθμολογικής αποτίμησης των υποψηφίων.*

Ερώτηση 5^η: Για την αξιολόγηση των Διευθυντών έχει δημιουργηθεί σήμερα ένα θεσμικό πλαίσιο. Είστε ενήμερος για το πλαίσιο αυτό και πόσο;

Το ισχύον θεσμικό πλαίσιο για την αξιολόγηση των Διευθυντών είναι ένα νεκρό γράμμα. Δεν θυμάμαι καλά τις λεπτομέρειες των προβλέψεων και των ρυθμίσεων. Γνωρίζοντας την φιλοσοφία και την κατεύθυνση που υποδεικνύουν, θεωρώ ότι είναι εφαρμόσιμο και ότι μπορεί να συμβάλει στην αναβάθμιση του ρόλου και της θέσης του Διευθυντή. Προϋπόθεση, η διόρθωση του αποκλεισμού των εκπαιδευτικών και των εμπλεκόμενων με το σχολικό έργο εξωϋπηρεσιακών παραγόντων.

Ερώτηση 6^η: Ποια είναι η γνώμη σας σχετικά με την αξιολόγηση των Διευθυντών των σχολείων κατά τη διάρκεια της άσκησης του έργου τους;

Στο θέμα του καθοδηγητικού και ελεγκτικού ρόλου του Διευθυντή έναντι των διδασκόντων πρέπει να αναζητηθεί από τη μια η προσήλωση και η επιμονή του στους επιδιωκόμενους στόχους και από την άλλη η ικανότητα να εμπνέει, να παρακινεί, να διαμορφώνει πλαίσιο και κλίμα συναίνεσης και συμφωνίας και κυρίως ατμόσφαιρα ένταξης για κάθε εκπαιδευτικό. Στο θέμα της παιδαγωγικής του λειτουργίας πρέπει να ενδιαφερθούμε για την ενασχόληση του με τα προβλήματα του κάθε μαθητή, για τον βαθμό που τους πλησιάζει, που τους ξέρει ως άτομα και όχι ως αριθμούς και σε πίνακες και στατιστικές. Θεωρώ ότι η αξιολόγηση του Διευθυντή βοηθά το συνολικό εκπαιδευτικό έργο που παράγεται στο σχολείο, το επαναπροσανατολίζει, το ανατροφοδοτεί, το διορθώνει και το συμπληρώνει, το αναζωογονεί. Και ο ίδιος ο Διευθυντής βελτιώνεται και ολοκληρώνεται ως επαγγελματίας, παίρνει νέες δυνάμεις νιώθοντας ότι δεν είναι ξεκομμένος από μια ευρύτερη δυναμική και συμπαράσταση.

Ερώτηση 7^η: Ποια κριτήρια θεωρείτε ότι είναι σημαντικά, που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στην αξιολόγηση των Διευθυντών;

Βάση όλων των κριτηρίων η συμβολή του Διευθυντή στο παραγόμενο αποτέλεσμα:

- Βαθμός ικανοποίησης διδασκόντων και μαθητών από την ένταξή τους στο συγκεκριμένο.
- Βαθμός κατάκτησης κοινής άποψης στο σχολείο (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) για το τι σημαίνει και πως οικοδομείται η επιτυχία.
- Ύπαρξη ευκαιριών για αναγνώριση των επιτευγμάτων διδασκόντων και διδασκομένων.
- Μέριμνα για την υποστήριξη της διδασκαλίας και της αποτελεσματικότητας στην μάθηση (επιμόρφωση- υποδομές- ίσες ευκαιρίες κ.ά).
- Ατμόσφαιρα σχολείου και τμημάτων, άνεση επικοινωνίας.

Ερώτηση 8^η: Ποιος ή ποιοι φορείς πιστεύετε ότι θα πρέπει να συμμετέχουν στην αξιολόγηση των Διευθυντών;

- Η εκκίνηση αφορά την αυτοαξιολόγηση του Διευθυντή.
- Βαρύνεται η άποψη του κάθε μέλους του διδακτικού προσωπικού και του Συλλόγου Διδασκόντων ως σώμα.
- Η διερεύνηση της στάσης, των μαθητών για το όλο σχολικό κλίμα στο οποίο έχει αποτυπωθεί η προσωπική συμβολή του διευθυντή έντονα.
- Η δειγματολογική αναζήτηση απόψεων και κρίσεων των γονέων σε ζητήματα επικοινωνίας και συνεργασίας με το σχολείο.
- Η αξιολογική αποτίμηση στα θέματα της αρμοδιότητας του διοικητικού Προϊσταμένου και του επιστημονικού Συμβούλου του σχολείου.
- Μόνιμος, ειδικός φορέας επαγγελματικής κατάρτισης και μετεκπαίδευσης σε θέματα οργάνωσης της εκπαίδευσης και διαχείρισης ανθρώπινων πόρων, όπου θα επιμορφώνεται και θα εξετάζεται ο Διευθυντής περιοδικά.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΙΙ

Ποιο είναι το έργο του διευθυντή;

«Πρώτα απ' όλα να δίνει τις κατευθύνσεις γενικά, από προγράμματα μέχρι τις διαπροσωπικές σχέσεις του προσωπικού. Την υλοποίηση των προγραμμάτων, την τήρηση του ωραρίου, την συντήρηση του σχολικού κτιρίου, την εκπόνηση και την τήρηση των ωρολογίων προγραμμάτων. Γενικά όλα τα γραφειοκρατικά από την κράτηση της ταμειακής υπηρεσίας του σχολείου μέχρι και τον σχολικό κήπο. Δεν υπάρχει γραμματειακή υποστήριξη, δεν υπάρχει υποστήριξη από άλλους εργαζόμενους. Δηλαδή σε μερικά σχολεία υπάρχουν κάποιοι επιστάτες οι οποίοι κάνουν ένα έργο. Ο Διευθυντής πέρα από το στάνταρ ωράριο σε μας που έχουμε ολόημερα σχολεία, τα περισσότερα από τις 7 το πρωί μέχρι σίγουρα τις 2 το μεσημέρι και τις περισσότερες φορές τις απογευματινές ώρες κάνουμε την γραφική δουλειά του σχολείου. Τα συστατικά του είναι πάρα πολλά και δεν έχουμε τώρα δει αποτελέσματα στατιστικής της δουλειάς που κάνουμε κάθε χρόνο. Έπειτα υπάρχουν και οι αλλοδαποί και οι παλινοστούντες μαθητές που χρειάζονται μια ιδιαίτερη μεταχείριση. Εν πάση περιπτώσει είμαστε υποχρεωμένοι να τα κάνουμε».

Μπορείτε να μου αναφέρετε ορισμένα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού Διευθυντή;

«Όσο πιο παλιοί είναι οι Διευθυντές σε χρόνια υπηρεσίας έχω την εντύπωση ότι έχουν πιο συντηρητικά στοιχεία. Νεότεροι Διευθυντές και από ότι φαίνεται από τα σχολεία, έχουν ένα διαφορετικό τρόπο λειτουργίας. Δηλαδή έχω 31 χρόνια υπηρεσία, θεωρούμαι από τους παλιούς δασκάλους και όχι από τους παλιούς Διευθυντές. Προσπαθώντας να αποβάλλω αυτά τα παλιά στερεότυπα – χαρακτηριστικά που τα κουβαλάμε από εμπειρίες από το σχολείο ως τους μαθητές και από τις εμπειρίες σαν νέοι δάσκαλοι. Για μένα ο αποτελεσματικός Διευθυντής πρέπει να είναι ανοιχτός. Τι σημαίνει για μένα ανοιχτός; Πρώτα απ' όλα να έχει άρτια σχέση με το προσωπικό. Αν δεν μπορείς να κουβεντιάξεις ανοιχτά και ελεύθερα με τους συνεργάτες σου δεν μπορείς να εκτελέσεις σωστά ένα έργο. Νομίζω ότι το προσωπικό του σχολείου πρέπει να νιώθει τόσο άνετα με τον Διευθυντή του σχολείου έτσι, ώστε κάθε δάσκαλος να μπορεί να σου πει και να

συζητήσει μαζί σου το κάθε πρόβλημα, το δικό του ή ένα πρόβλημα της τάξης του. Δεύτερον, πρέπει ο Διευθυντής να είναι συνεπής και στην ώρα του και στη δουλεία του και σε αυτά που λέει. Αποτελεσματικός είναι ο Διευθυντής που δρα γρήγορα. Δηλαδή το κάθε πρόβλημα το αντιμετωπίζει γρήγορα και σαφέστατα, χωρίς να αποκρύπτει τίποτα από κανέναν. Είναι αυτός που προσπαθεί να εισαγάγει στο σχολείο του νέα πράγματα, όμως να είναι ρεαλιστικά που να μπορούν αν τα δουλέψουν αυτοί που θα αναλάβουν αυτό το έργο. Εγώ δηλαδή σαν Διευθυντής μπορώ να πάρω ένα πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ένα πρόγραμμα της περιφέρειας και λέω εγώ σαν Διευθυντής, αφού θα γίνει στο σχολείο μου αυτό το πρόγραμμα, θα επαινεθώ από τους παραπάνω για το πρόγραμμα που εφαρμόζω αλλά πρέπει να σκεφτώ και τους δασκάλους, το προσωπικό που θα το εφαρμόσει. Πόσο κόπο θα κάνουν και πόση διάθεση έχουν για να γίνει αυτό το πράγμα έτσι ώστε, να είναι ευχάριστο για όλους μας και τα αποτελέσματα αποδεκτά. Μην πει ένας συνάδελφος ότι το έκανα για το χατίρι του τάδε αλλά εν πάση περιπτώσει δεν το ξανακάνω. Είναι αναγκαίο δηλαδή τα νέα προγράμματα να μπουν σε μια σχολική μονάδα και όταν λέμε νέα προγράμματα είναι της πληροφορικής αφού μπήκαν στη ζωή μας ούτως άλλως παρά τις αρνητικές κριτικές που παίρνει από μια ομάδα εκπαιδευτικών, ψυχολόγων που λένε, ότι βάλουμε τα παιδιά μπροστά σε έναν υπολογιστή και τους στερήσαμε το παιχνίδι, τη κοινωνικότητα κλπ. Είναι όμως ανάγκη που την αντιμετωπίζουμε κάθε μέρα. Είναι και τα προγράμματα του Υπουργείου τέτοια που λένε φτιάξτε αίθουσες υπολογιστών, σχολικά δίκτυα με σύνδεση internet και από ότι βλέπω τα παιδιά δείχνουν ενδιαφέρον. Και αυτά τα στηρίζουμε και οποία άλλα προγράμματα, προγράμματα αγωγής και υγείας που είναι πολύ σημαντικά, προγράμματα περιβάλλοντος. Αυτά είναι πιο εύκολα και πιο ευχάριστα για τα παιδιά και ανώδυνα εργασιακά για το προσωπικό. Εγώ προσωπικά με το προσωπικό του σχολείου μου έχω σχέσεις συναδελφικές, δηλαδή δεν καταλαβαίνει κανείς ποιος είναι ο Διευθυντής του σχολείου. Αυτό μου φαίνεται ότι φέρνει κοινωνική ειρήνη στην σχολική κοινότητα που για μένα είναι το άλφα και το ωμέγα. Δηλαδή όταν δεν υπάρχουν συνάδελφοι που δυσανασχετούν, που διεκδικούν και προβάλλουν με έντονο τρόπο τα δικαιώματά τους τότε όλα λειτουργούν ομαλά. Αν πετύχει δηλαδή ένας Διευθυντής να υπάρχει στο σχολείο του κοινωνική ειρήνη για μένα όλα τα προγράμματα τρέχουν πολύ εύκολα και θα έχει ουσιαστικά αποτελέσματα».

Κάποιοι υποστηρίζουν ότι οι Διευθυντές των σχολείων θα πρέπει να επιλέγονται «με θητεία» για ένα ορισμένο χρονικό διάστημα και στη συνέχεια να

συμμετέχουν εκ νέου σε διαδικασία επιλογής. Κάποιοι άλλοι υποστηρίζουν ότι θα πρέπει να επιλέγονται «με μονιμότητα» για όλη την υπόλοιπη σταδιοδρομία τους. Εσείς με ποια από τις δυο απόψεις συμφωνείτε και γιατί;

«Ακούω και κυκλοφορεί ότι η καινούργια τούτη κυβέρνηση θα κάνει τη θέση του Διευθυντή μόνιμη, δεν ξέρω αν ισχύει αυτό. Εγώ προσωπικά πιστεύω ότι η θέση του Διευθυντή πρέπει να είναι μετακλητή. Δηλαδή πόσο καιρό επιλέγεσαι να επενδύσεις αυτό τον θεσμό, αυτό τον καιρό να κρατάει τη θέση του σαν Διευθυντής. Πιστεύω ότι, επειδή ο τρόπος επιλογής των Διευθυντών μπορεί στον τρόπο να υπάρχουν σχόλια και αμφισβητήσεις για μένα οποιοδήποτε άλλο πρόσωπο εκτός των μετρήσιμων κριτηρίων που δεν τα θεωρώ πολύ σωστά, πιστεύω ότι όλοι οι συνάδελφοι δουλεύουν ευσυνειδήτητα και έντιμα μέσα στο χώρο, δεν μπορούν και να κάνουν και αλλιώς αφού είσαι κάθε μέρα σε επαφή με ένα ζωντανό υλικό, τον άνθρωπο, δεν μπορείς να ξεφύγεις. Είσαι υποχρεωμένος να δουλεύεις, τουλάχιστον στο σχολείο μου δουλεύουν όλοι από τους νέους δασκάλους μέχρι τους παλιότερους. Πιστεύω ότι, επειδή αυτή την στιγμή κατέχω μια θέση μετακλητή για τον άλφα και βήτα λόγο ή επειδή έχω κάνει μετεκπαίδευση ή επειδή έχω ένα πτυχίο παραπάνω ή επειδή χρόνια ασχολιόμουν με τον συνδικαλισμό και όλα αυτά να μου τα μετρήσουν ή επειδή άρεσα σ' αυτούς που έκαναν την επιλογή. Αύριο μεθαύριο στην σύνταξη θα είμαστε δάσκαλοι και όλοι πρέπει να είμαστε ίσοι. Για αυτή τη δουλειά που κάνω τώρα πληρώνομαι παραπάνω και έχω μειωμένο ωράριο. Αύριο που θα είμαστε όλοι συνταξιούχοι και θα έχουμε δουλέψει όλοι το ίδιο νομίζω ότι δεν πρέπει να ισχύει αυτό το πράγμα. Ο θεσμός, η θέση για μένα του Διευθυντή πρέπει να είναι μετακλητός. Από την ώρα που θα γίνει ο Διευθυντής μόνιμος με τον άλφα ή βήτα τρόπο επιλογής θα δημιουργηθεί ένας άλλος κλάδος δασκάλων μέσα στον κλάδο που υπάρχει και ενώ μπορεί να με συμφέρει να έρθει μια κυβέρνηση, μια νέα υπουργική απόφαση και να πει ότι, οι υπάρχοντες Διευθυντές ή αυτοί που θα κριθούν τον Αύγουστο από δω και πέρα θα είναι μόνιμοι και αυτοί που έχουν τα ουσιαστικά ή τυπικά προσόντα, εμένα με βρίσκει προσωπικά αντίθετο ενώ θα με συνέφερε. Γι' αυτό βρέθηκα εδώ; Για να με κάνουν μόνιμο, να παίρνω 270 ευρώ παραπάνω από τον άλλο και να είμαι στα καφενεία όλη μέρα; Αυτό το θεωρώ άδικο την στιγμή που αύριο θα είμαι στην σύνταξη, δεν κάνω κάτι παραπάνω από τον συνάδελφο μου που δούλεψε ίσως και καλύτερα από μένα».

Ποια είναι τα κριτήρια εκείνα με τα οποία πρέπει να επιλέγονται οι Διευθυντές των σχολείων;

«Εγώ δεν μπορώ να προτείνω πρόσωπα γιατί βλέπω και λένε, ότι πρέπει να υπάρχουν μέσα πρόσωπα της τοπικής αυτοδιοίκησης. Έχω δει ερωτηματολόγια από εγκεκριμένους επιστήμονες που κάνουν έρευνες, καθηγητές πανεπιστημίου, σχολικούς συμβούλους κλπ. Και ρωτούμαι αν μέσα στην σύνθεση του υπηρεσιακού συμβουλίου πρέπει να είναι και πρόσωπο της τοπικής αυτοδιοίκησης. Εγώ επειδή τυγχάνει να ασχολούμαι πολλά χρόνια με την τοπική αυτοδιοίκηση, σκέφτομαι στον δικό μας Δήμο που είμαι πρόεδρος του Δημοτικού Συμβουλίου, ποιος θα ήταν αυτός από τους 19 που είμαστε ο οποίος θα έχει γνώσεις των παιδαγωγικών και εκεί μέσα που θα έρθει να υποβάλλει τις ερωτήσεις στην συνέντευξη του Διευθυντή ή θα κρίνει ποιος είναι ο κατάλληλος αφού δεν έχει καμία σχέση με την εκπαίδευση. Τα δεύτερο, εντάζει είναι οι Προϊστάμενοι, οι Σχολικοί Σύμβουλοι, οι αιρετοί και αποτελούν μια εξάδα κρίση. Αυτό που με στεναχωρεί είναι στο ότι παραμετρούνε σε θέματα διοίκησης, τα τι χαρτιά έχεις από τις διάφορες σχολές. Και λέω το εξής: Αν έχεις πτυχίο επιμόρφωσης παίρνεις μισή μονάδα, αν έχεις μετεκπαίδευση παίρνεις 1,5 μόριο ή αν έχεις άλλα πτυχία παραπάνω. Και αυτά συσσωρεύονται 12-13 μετρήσιμα κριτήρια και λέει κοινωνική δράση, συνδικαλισμό ας πούμε διοίκηση στην τοπική αυτοδιοίκηση και λέει ότι είναι συνεκτινόμενα μόρια. Δηλαδή είναι στην διακριτική ευχέρεια του Υπηρεσιακού Συμβουλίου να σου τα μετρήσει αυτά. Και για να γίνω σαφέστατος. Ας πούμε τον δήμαρχο Αβραμόπουλο με 8 χρόνια υπηρεσίας έχει 12 μετρήσιμα μόρια, 12 και εγώ έτσι; Έρχεται λοιπόν και λένε, ότι ο Αβραμόπουλος διοικούσε κόσμο, χειριζόταν οικονομικά 8 χρόνια, ε αυτός δεν παίρνει μισό μόριο. Δηλαδή αν εγώ πάω σε ένα ΠΕΚ και κάνω 3 μήνες με την κυρία τάδε καθηγήτρια που θα μου μιλάει για την Μοντεσσόρι και δεν ξέρω για ποιά άλλη, παίρνω μισό μόριο. Αυτός που έχει κάνει δήμαρχος σε μια μεγάλη πόλη και ξέρει τι θα πει κόσμος δεν παίρνει μισό μόριο! Αυτό νομίζω ότι είναι ένα τρωτό σημείο. Και ύστερα τα μόρια της συνέντευξης πάρα πολλά. Δηλαδή εγώ παίρνω 12 μόρια μετρήσιμα και στην συνέντευξη βάζουν από 0-20. τον πρώτο έσχατο και τον έσχατο πρώτο μπορεί να κάνει το υπηρεσιακό συμβούλιο. Γιατί και ένας φίλος που κάναμε χρόνια στον συνδικαλισμό και μια φορά μας είχανε βαθμολογήσει 4 με άριστα το 25 και τότε μπήκε το ερώτημα; Είμαστε ή δεν είμαστε δάσκαλοι. Σηκώθηκε και είπε στην συνέντευξη, απευθυνόμενος στους κριτές, αν είχα πτυχίο κινεζικής

φιλολογίας ήμουνα ικανός να διοικώ το σχολείο; Αυτό είναι ένα ερώτημα... Τελοσπάντων..».

Ποιοι φορείς θεωρείτε ότι πρέπει να συμμετέχουν στην επιλογή των Διευθυντών:

«Τώρα το πρωί είπα, το 1990 όταν είχε βγει η Ν.Δ ξανά στην εξουσία μας είχε φέρει ένα δικαστικό. Δηλαδή ήταν οι Προϊστάμενοι της εκπαίδευσης, οι δύο αιρετοί του κλάδου μας και ένας δικαστικός για να επιβλέπει τάχα την τήρηση των νόμων. Ο δικαστικός έκατσε και όταν με ρωτούσαν οι Σχολικοί Σύμβουλοι τι άποψη έχεις για τα ΠΕΚ, τότε ο δικαστικός ρωτούσε τι σημαίνει ΠΕΚ. Δηλαδή ο άνθρωπος δεν έκανε τίποτα περισσότερο. Εγώ μάλιστα διαμαρτυρήθηκα λέγοντας μάλιστα τι ρόλο έχει αυτός εδώ μέσα; Τίποτα! Με αυτό θέλω να πω ότι στοιχεία που είναι έξω από τον κλάδο δεν είναι αρμόδια για την κρίση των Διευθυντών. Ούτε άνθρωποι της τοπικής αυτοδιοίκησης μπορούν να κάνουν καλύτερη κρίση, ούτε δικαστικοί. Έτσι μέσα από το συνδικάτο μας και μέσα από τους ανθρώπους της υπηρεσίας μου, όποιοι είναι αυτοί που κάθονται στα έδρανα, νομίζω ότι είναι οι πιο κατάλληλοι ακόμα και πανεπιστημιακοί να κατέβουν από τα κεντρικά του πανεπιστημίου δεν νομίζω ότι είναι οι πιο κατάλληλοι από τους ντόπιους. Καλύτερες κρίσεις νομίζω γίνονται στις στενότερες κοινωνίες που εκεί οι άνθρωποι, για να βάλω μέσα και τα κομματικά κριτήρια, γνωρίζονται μεταξύ τους. Δηλαδή εμείς όλοι οι Διευθυντές και το συμβούλιο είμαστε άνθρωποι που ανήκουμε σε μια παράταξη, έκανα και 5 χρόνια πρόεδρος του σλλόγου, έκανα και πρόεδρος του υπηρεσιακού συμβουλίου 2 χρόνια, ποτέ δεν αμφισβήτησα μερικούς ανθρώπους που ανήκουν σε άλλη παράταξη και είχανε έντονες αντιπαραθέσεις μέσα τις συνελεύσεις. Ήξερα όμως ότι οι άνθρωποι αυτοί είναι ικανοί να λειτουργήσουν τον θεσμό του Διευθυντή και αυτό το έβλεπες και μέσα στην συνέλευση, όταν λέγανε ότι ο Γιάννης για παράδειγμα έγινε Διευθυντής του τάδε σχολείου, δεν έλεγε κανείς τίποτα γι' αυτό. Ενώ κάποιες εξόφθαλμες επιλογές άκουγες αμέσως την βοή, την διαμαρτυρία. Μετράει και να γνωρίζεις τον άνθρωπο που έρχεται να τον κρίνεις».

Συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την αξιολόγηση των Διευθυντών των σχολείων κατά την διάρκεια της άσκησης του έργου τους και γιατί;

«Όλων, όχι μόνο των Διευθυντών. Εγώ δεν συμφωνώ με αυτό που γράφεται στα ερωτηματολόγια συνέχεια από διάφορους για την θέση μας: η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και μετά ξεχωρίζει δάσκαλος, νηπιαγωγός κλπ. Συμφωνώ στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου όχι αόριστα, που μέσα στο εκπαιδευτικό έργο αξιολογείται και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός από μόνος του, δηλαδή τα τελευταία 3 χρόνια που είμαι Διευθυντής απαιτεί ο Σχολικός Σύμβουλος και του κάνω μια έκθεση 2 – 3 σελίδων και λέει: τι προγραμματίσε το σχολείο σου, γιατί στέλνω και τον Σεπτέμβριο μία και τι έκανες από όλα αυτά το χρόνο τούτο, ποια νέα προγράμματα υλοποιήθηκαν, τι δραστηριότητες έγιναν κλπ, ακόμα και ποιες σχολικές εκδρομές έγιναν. Πιστεύω αφού δεν υπάρχει κανένας εργαζόμενος ούτε στον ιδιωτικό τομέα ούτε στο δημόσιο που να μην αξιολογείται, πιστεύω ότι πρέπει να αξιολογούνται και οι εκπαιδευτικοί είτε αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι αφού θα το θελήσει έτσι το Υπουργείο είτε αξιολόγηση των Διευθυντών. Και ο Διευθυντής εκπαιδευτικός είναι και άμα δεν αξιολογείται ο Διευθυντής, ποιοι άλλοι πρέπει να αξιολογούνται; Λογικό δεν είναι; Δηλαδή να αξιολογείται το προσωπικό του σχολείου, εγώ να μην κάνω τίποτα, να τα φορτώνω σε αυτούς και να μην αξιολογούμαι. Όχι μόνο ο Διευθυντής αλλά και ο Σχολικός Σύμβουλος ακόμη που πιστεύω ότι είναι ο πλέον αρμόδιος για να γνωρίζει τι γίνεται για τα εκπαιδευτικά πράγματα στα σχολεία. Γιατί εμάς το έργο μας είναι περισσότερο εκπαιδευτικό και όχι διοικητικό ούτε τις δουλειές που κάνουμε εδώ. Για παράδειγμα προχθές με έβαλε να κάνω φορολογική δήλωση σχολικών επιτροπών που δεν ξανάγινε ποτέ στα χρονικά και ψαχνόμασταν όλοι τι να κάνουμε. Αυτή την αξιολόγηση βέβαια την ακούμε από το 1981. Εμείς σαν Διευθυντές αξιολογηθήκαμε θεωρητικά την ώρα που περνούσαμε από κρίση από το συμβούλιο για να γίνουμε Διευθυντές αλλά το τι κάνουμε σαν Διευθυντές μας αξιολογεί η κοινωνία από τα εξωτερικά στοιχεία που βλέπουν».

Με βάση ποια κριτήρια νομίζετε ότι θα πρέπει να αξιολογούνται οι Διευθυντές των σχολείων;

«Καταρχήν με την γενικότερη λειτουργία του σχολείου. Αυτό που προείπα και το θεωρώ το άλφα και το βήτα, να υπάρχει άρτια συνεργασία του προσωπικού του σχολείου, να τηρείται το ωράριο χωρίς παρεκκλίσεις κλπ. Το σχολείο να είναι ανοιχτό να συνεργάζεται με τους γονείς, με την τοπική αυτοδιοίκηση οπωσδήποτε αφού για όλα τα θέματα τώρα εκεί απευθυνόμαστε, συντηρήσεις, χρηματοδοτήσεις κλπ. Το ωρολόγιο και

το πρόγραμμα να τηρείται κανονικότητα. Η εκπαιδευτική διαδικασία να πηγαίνει μπροστά. Η υποδομή του σχολείου. Ένας χώρος καθαρός και περιποιημένος νομίζω ότι δημιουργεί ένα ευχάριστο περιβάλλον για την παραμονή των παιδιών μέσα στο σχολείο, δεν μπορεί να είναι όλα άνω κάτω στην τάξη, στην αυλή ή στο εργαστήριο ή στην αίθουσα. Πρέπει να είναι νοικοκυρεμένα και γενικά το περιβάλλον του σχολείου να είναι ευχάριστο και ήρεμο».

Ποιοι φορείς θεωρείτε ότι πρέπει να συμμετέχουν στην αξιολόγηση των Διευθυντών;

«Ο Διευθυντής και το σχολείο γενικά αξιολογείται από την κοινωνία καθημερινά. Δηλαδή αν βγεις εδώ απ' έξω και δεις δυο γονείς και τους ρωτήσεις έστω και κακοπροαίρετα τότε το σχολείο ήταν καλύτερο, τώρα ή πριν 2 χρόνια με έναν άλλον Διευθυντή, γιατί τα πράγματα συγκρίνονται και κρίνονται, αμέσως οι γονείς ξέρουν να σου πουν. Για παράδειγμα τώρα το σχολείο είναι πιο κακό, είναι άβαφο, δεν είναι περιποιημένο ή να σου πουν το αντίθετο ή έτσι ήταν και παλιά έτσι είναι και τώρα. Σίγουρα ο μεγαλύτερος και καλύτερος αξιολογητής είναι ο περίγυρος, σε αυτό δεν υπάρχει καμία αμφισβήτηση. Επειδή όμως η γνώμη του περιγύρου δεν ακούγεται πολλές φορές, εν ανάγκη θα υπάρξουν κάποια όργανα. Ποιος θα είναι αυτός που θα αξιολογεί τον Διευθυντή; Νομίζω ότι παραπάνω από τον Διευθυντή θα είναι ο Σχολικός Σύμβουλος αλλά εγώ πιστεύω ότι, αφού θα γίνει αξιολόγηση που ο Διευθυντής θα έχει άποψη για το προσωπικό του σχολείου, πιστεύω ότι και το προσωπικό του σχολείου πρέπει να έχει άποψη για τον Διευθυντή του. Μπορεί να μην έχει μια κλίμακα από το 1 ως το 10 να μην λέει ότι ο Διευθυντής μου παίρνει 9 αλλά να μπορεί να πει το προσωπικό, ότι ο Διευθυντής μας αυτές τις παραλείψεις έκανε ή με αυτό το αυταρχικό τρόπο φέρθηκε και είχαμε αυτά τα αποτελέσματα. Νομίζω ότι είναι περισσότερο σημαντικό αυτά από την άποψη του Σχολικού Συμβούλου που μπορεί να έρθει μια φορά τον χρόνο, να πιούμε ένα καφέ και να είναι προετοιμασμένα και να είναι όλα καλά. Τώρα να έρθει ο Δήμαρχος να με αξιολογήσει; Το βλέπω λίγο...

Να έρθει ο καθηγητής από το πανεπιστήμιο; Δεν ξέρω. Οι αξιολογητές πρέπει να είναι από τα πάνω προς τα κάτω και από τα κάτω προς τα πάνω για όλους και για τον Διευθυντή και για τους δασκάλους και για τους μεγαλύτερους αξιολογητές. Για παράδειγμα οι σχολικοί Σύμβουλοι δεν μπορεί να αφαιρεθεί κανείς».

Γνωρίζετε το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης των Διευθυντών;

«Όχι δεν το γνωρίζω. Ξέρω αυτά που κυκλοφορούν κατά καιρούς από διάφορες παρατάξεις. Η μια λέει έτσι ή άλλη λέει αλλιώς, κάθε φορά που αλλάζουν οι κυβερνήσεις αλλάζουν και τα δεδομένα των παρατάξεων. Δηλαδή και οι ίδιες οι παρατάξεις όταν αλλάζουν οι κυβερνήσεις, αλλάζουν και αυτές σε διοικητικό πλαίσιο. Νομίζω ότι το πλαίσιο, μιλάμε τώρα πάντα για θεσμό μετακλιτό γιατί άμα υπάρξει μόνιμος θεσμός αυτός που θα ελέγχει είναι μόνο ή εκάστοτε κυβέρνηση αυτή που θα σε διαλέγει. Τώρα αν κάνουν αξιολογική κρίση, βάζουν στη θέση των Διευθυντών υπαλλήλους που θα προέρχονται από σχολή Δημόσιας Διοίκησης, αν είναι μόνο δάσκαλοι και γεωπόνους, τώρα εκεί πέρα δεν ξέρω να σου απαντήσω. Αλλά το πλαίσιο νομίζω δεν μπορεί να είναι πέρα από αυτό που λέμε, δηλαδή τι κάνεις στο σχολείο σου, τι πετυχαίνεις, τι στόχους βάζεις και αν κάνεις ένα εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό πρόγραμμα, πέτυχες τους στόχους τους εκπαιδευτικούς, πέτυχες η σχολική σου κοινότητα να πάει μπροστά, να υπάρχουν όλα αυτά που λέμε. Εκεί νομίζω ότι δεν χρειάζεται να σταθούμε πάλι στην κλίμακα από το 1 ως το 10 ή από το 1 ως το 20. Αυτό νομίζω ότι είναι πολύ αναχρονιστικό».

**ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΤΟ
«ΑΝΟΙΚΤΟ» ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ**

ΑΝΟΙΚΤΗ ΕΡΩΤΗΣΗ Ι

3. Κάποιοι υποστηρίζουν ότι οι Διευθυντές των σχολείων θα πρέπει να επιλέγονται «με θητεία» για ένα ορισμένο μόνο χρονικό διάστημα και στη συνέχεια να συμμετέχουν εκ νέου σε διαδικασία επιλογής.

Κάποιοι άλλοι υποστηρίζουν ότι θα πρέπει να επιλέγονται «με μονιμότητα» για όλη την υπόλοιπη σταδιοδρομία τους. Εσείς προσωπικά, με ποια από τις δυο απόψεις συμφωνείτε;

**Επιλογή με θητεία. Η επιλογή να γίνεται κάθε.....χρόνια /Επιλογή με μονιμότητα
Μπορείτε να αιτιολογήσετε σύντομα την απάντησή σας;**

Απάντηση: Με θητεία. Η επιλογή να γίνεται μεταξύ εκείνων που επιθυμούν να ασκήσουν καθήκοντα Διευθυντή. Άρα πρέπει να αξιολογούνται και αν δεν ανταποκρίνονται να μπορεί η διοίκηση να μην τους ανανεώνει την θητεία.

5. Συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την αξιολόγηση των Διευθυντών των σχολείων κατά τη διάρκεια της άσκησης του έργου τους (είτε πρόκειται για Διευθυντές με θητεία, είτε για Διευθυντές με μονιμότητα);

**Συμφωνώ απόλυτα Συμφωνώ αρκετά Ούτε συμφωνώ - ούτε και διαφωνώ
Διαφωνώ αρκετά Διαφωνώ απόλυτα Δεν απαντώ - δεν έχω γνώμη**

Μπορείτε να αιτιολογήσετε σύντομα την απάντησή σας;

Απάντηση: Στη διοικητική ιεραρχία πρέπει να αξιολογούνται οι πάντες, ακόμη και το ίδιο το σύστημα.

9. Συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;

Συμφωνώ απόλυτα Συμφωνώ αρκετά Ούτε συμφωνώ – ούτε και διαφωνώ

Διαφωνώ αρκετά Διαφωνώ απόλυτα Δεν απαντώ – δεν έχω γνώμη

Μπορείτε να αιτιολογήσετε σύντομα την απάντησή σας;

Απάντηση: Σε μια συντεταγμένη Δημοκρατική πολιτεία κανένα διοικητικό σύστημα δεν μπορεί να φέρει σωστά αποτελέσματα αν δεν αξιολογείται συνεχώς.

11. Ένας από του βασικούς φορείς αξιολόγησης των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι ο Διευθυντής του σχολείου στο οποίο υπηρετεί ο εκπαιδευτικός. Εσείς προσωπικά, συμφωνείτε ή διαφωνείτε να αναλάβει ο Διευθυντής το ρόλο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών;

Συμφωνώ απόλυτα Συμφωνώ αρκετά Ούτε συμφωνώ – ούτε και διαφωνώ

Διαφωνώ αρκετά Διαφωνώ απόλυτα Δεν απαντώ – δεν έχω γνώμη

Μπορείτε να αιτιολογήσετε σύντομα την απάντησή σας;

Απάντηση: Εφόσον ο Διευθυντής επιλεγεί με άριστα και αντικειμενικά κριτήρια, νομιμοποιείται στη συνείδηση των εκπαιδευτικών. Είναι ο άμεσος και φυσικός τους Προϊστάμενος και έχει άμεση γνώμη για την εν γένει εκπαιδευτική πολιτεία των εκπαιδευτικών.

12. Με βάση ποία κριτήρια νομίζετε ότι θα πρέπει να αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί από το Διευθυντή του σχολείου;

Μπορείτε να αναφέρετε κάποιο ή κάποια από τα παραπάνω κριτήρια αξιολόγησης, για το/α οποίο/α είναι ιδιαίτερα δύσκολη η θέση του Διευθυντή όσον αφορά την αντικειμενικότητα της αξιολόγησής για τους εκπαιδευτικούς;

Απάντηση: Στην αξιολόγηση της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού και στην κοινωνική του δράση.

13. Θα θέλατε να κάνετε κάποια παρατήρηση για το ερωτηματολόγιο ή κάποια πρόταση για την αξιολόγηση των Διευθυντών ή των εκπαιδευτικών;

Απάντηση: Πιστεύω ότι τα περισσότερα αρνητικά στοιχεία της αξιολόγησης οφείλονται όχι στην αξιολόγηση αυτή καθ' αυτή αλλά στην κακή χρήση ή στην

ανεπάρκεια των μεθόδων που χρησιμοποιούνται για αυτό το σκοπό. Για να αποφευχθεί το αίσθημα της αδικίας που μπορεί να προκύψει από την εφαρμογή μιας αξιολογικής διαδικασίας, υποκειμενικής χωρίς αξιοπιστία και εγκυρότητα. Θα πρέπει συνεχώς να ελέγχονται οι μέθοδοι και τα κριτήρια αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται αλλά και τα άτομα που αξιολογούν έτσι ώστε να προσδιορίζονται τα θετικά και τα αρνητικά του σημεία και να προτείνονται μέτρα για τη συνεχή βελτίωση τους.

e.

ΑΝΟΙΚΤΗ ΕΡΩΤΗΣΗ ΙΙ

3. Κάποιοι υποστηρίζουν ότι οι Διευθυντές των σχολείων θα πρέπει να επιλέγονται «με θητεία» για ένα ορισμένο μόνο χρονικό διάστημα και στη συνέχεια να συμμετέχουν εκ νέου σε διαδικασία επιλογής.

Κάποιοι άλλοι υποστηρίζουν ότι θα πρέπει να επιλέγονται «με μονιμότητα» για όλη την υπόλοιπη σταδιοδρομία τους. Εσείς προσωπικά, με ποια από τις δυο απόψεις συμφωνείτε;

Επιλογή με θητεία. Η επιλογή να γίνεται κάθε.....χρόνια /Επιλογή με μονιμότητα
Μπορείτε να αιτιολογήσετε σύντομα την απάντησή σας;

Απάντηση: Με θητεία. Η αρχική επιλογή να γίνεται με βάση τα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα. Μετά από 2 χρόνια να γίνεται αξιολόγηση του έργου τους. Με βάση την προσφορά τους στο σχολείο και να επιλέγονται ή όχι.

5. Συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την αξιολόγηση των Διευθυντών των σχολείων κατά τη διάρκεια της άσκησης του έργου τους (είτε πρόκειται για Διευθυντές με θητεία, είτε για Διευθυντές με μονιμότητα);

Συμφωνώ απόλυτα. Συμφωνώ αρκετά. Ούτε συμφωνώ – ούτε και διαφωνώ

Διαφωνώ αρκετά. Διαφωνώ απόλυτα. Δεν απαντώ – δεν έχω γνώμη

Μπορείτε να αιτιολογήσετε σύντομα την απάντησή σας;

Απάντηση: Αρκεί να γίνεται αντικειμενικά κι όχι με κομματικά ή προσωπικά κριτήρια όπως δυστυχώς γίνεται συχνά. Και οι αξιολογητές να είναι οι ίδιοι αξιόλογοι για να μπορούν να αξιολογήσουν σωστά. (Δηλαδή να έχουν τις γνώσεις, την ευθυκρισία και τα αντικειμενικά κριτήρια βάση των οποίων θα αξιολογήσουν).

9. Συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;

Συμφωνώ απόλυτα. Συμφωνώ αρκετά. Ούτε συμφωνώ – ούτε και διαφωνώ

Διαφωνώ αρκετά. Διαφωνώ απόλυτα. Δεν απαντώ – δεν έχω γνώμη

Μπορείτε να αιτιολογήσετε σύντομα την απάντησή σας;

Απάντηση: Στη χώρα μας καθώς κυριαρχεί η αναξιοκρατία φοβάμαι ότι με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα προωθούνται άτομα που δεν το αξίζουν και δεν θα δικαιώνονται όσοι προσπαθούν.

11. Ένας από του βασικούς φορείς αξιολόγησης των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι ο Διευθυντής του σχολείου στο οποίο υπηρετεί ο εκπαιδευτικός. Εσείς προσωπικά, συμφωνείτε ή διαφωνείτε να αναλάβει ο Διευθυντής το ρόλο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών;

Συμφωνώ απόλυτα. Συμφωνώ αρκετά. Ούτε συμφωνώ – ούτε και διαφωνώ

Διαφωνώ αρκετά. Διαφωνώ απόλυτα. Δεν απαντώ – δεν έχω γνώμη

Μπορείτε να αιτιολογήσετε σύντομα την απάντησή σας;

Απάντηση: Είναι επικίνδυνο, ο Διευθυντής που δεν διαθέτει την κατάλληλη κατάρτιση να του ζητείται να αξιολογήσει τους συναδέλφους του.

12. Με βάση ποία κριτήρια νομίζετε ότι θα πρέπει να αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί από το Διευθυντή του σχολείου;

Μπορείτε να αναφέρετε κάποιο ή κάποια από τα παραπάνω κριτήρια αξιολόγησης, για το/α οποίο/α είναι ιδιαίτερα δύσκολη η θέση του Διευθυντή όσον αφορά την αντικειμενικότητα της αξιολόγησής για τους εκπαιδευτικούς;

Απάντηση: Η προσωπικότητα.

13. Θα θέλατε να κάνετε κάποια παρατήρηση για το ερωτηματολόγιο ή κάποια πρόταση για την αξιολόγηση των Διευθυντών ή των εκπαιδευτικών;

Απάντηση: Η επιλογή των Διευθυντών γίνεται κυρίως με κομματικά ή προσωπικά κριτήρια. Συνήθως επανατοποθετούν τον ίδιο Διευθυντή και ας μην υπάρχει η μονιμότητα. Δεν λαμβάνουν υπόψη τα προσόντα υποψηφίων αλλά βαθμολογούν αυθαίρετα βάσει της συνέντευξης. Στο νομό Ρεθύμνης στις προηγούμενες κρίσεις βαθμολογήθηκαν από μέλη του ΠΥΣΠΕ δάσκαλοι με πλήθος σπουδών (Διδασκαλείο, ΠΕΚ, σεμινάρια...) με πολλή χαμηλή βαθμολογία προκειμένου να τοποθετηθούν ως Διευθυντές συγγενείς των Προϊσταμένων ή αρεστοί κάποιων βουλευτών.

Θα πρότεινα αξιολόγηση των Διευθυντών από επιτροπή του ΥΠ.Ε.ΠΘ . Για να μην είναι διαβλητή η διαδικασία θα πρότεινα οι αιτήσεις με τις προτιμήσεις των υποψηφίων Διευθυντών να βρίσκονται σε σφραγισμένους φακέλους και να ανοίγονται μόνο μετά την ανακοίνωση της βαθμολογίας από την αρμόδια επιτροπή.

Κάθε δυο χρόνια να περνάνε από κρίση – αξιολόγηση οι Διευθυντές για να μπορούν να παραμείνουν στη θέση αυτή. Βέβαια η αξιολόγηση αυτή να γίνεται από επιμορφωμένους ειδικούς σε θέματα αξιολόγησης κι όχι από τον οποιοδήποτε Προϊστάμενο Σχολικό Σύμβουλο που το μόνο του προσόν είναι ότι κατέχει πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας το οποίο πήρε 30 χρόνια πριν και προωθήθηκε από οποιοδήποτε καταστάσεις. Πρώτα σαν δασκάλα και δεύτερον ως Διευθύντρια δεν δέχομαι να αξιολογηθώ από ανθρώπους λιγότερο καταρτισμένους από μένα κι επίσης δεν δέχομαι να αξιολογήσω συναδέλφους μου χωρίς να επιμορφωθώ και να μάθω πως και με βάση ποίων αντικειμενικών κριτηρίων θα το κάνω.