



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ –
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ**

Διπλωματική εργασία

**«Η Αξιολόγηση ως μέσο για την επιλογή και την επαγγελματική
ανάπτυξη των στελεχών της εκπαίδευσης»**

της

Χατζοπούλου Βασιλικής

Επιβλέπων καθηγητής: Εμμανουήλ Κουτούζης, Αναπληρωτής
Καθηγητής, Ε.Α.Π.

Εξεταστές:

1. Γεώργιος Ιορδανίδης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Π.Δ.Μ.
2. Ελένη Τσακίριδου, Καθηγήτρια, Π.Δ.Μ.

Φλώρινα, Φεβρουάριος 2019

Ευχαριστίες

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής: Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης – Εκπαιδευτική Ηγεσία» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, υπό την επίβλεψη και καθοδήγηση του Αναπληρωτή Καθηγητή του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Ε.Α.Π.) κ.Κουτούζη Εμμανουήλ, τον οποίο θα ήθελα πρωτίστως να ευχαριστήσω. Η εξαιρετικά πολύτιμη βοήθειά του συνέβαλε στην ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας.

Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την απεριόριστη υπομονή και στήριξη που μου προσέφεραν σε όλη την πορεία του συγκεκριμένου εγχειρήματος.

Copyright © Χατζοπούλου Βασιλική, 2019.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Όνοματεπώνυμο: Χατζοπούλου Βασιλική

A.E.M.: 656

Ηλεκτρονική διεύθυνση: hatzopoulou73@gmail.com

Έτος εισαγωγής: 2016

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: «Η Αξιολόγηση ως μέσο για την επιλογή και την επαγγελματική ανάπτυξη των στελεχών της εκπαίδευσης»

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία 22 - 02 - 2019

Η δηλούσα
Χατζοπούλου Βασιλική

ΑΙΤΗΣΗ

Επώνυμο: Χατζοπούλου

Όνομα: Βασιλική

A.M. 656

Κιν. Τηλ.: 6977401919

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα:

*«Οργάνωση και Διοίκηση της
Εκπαίδευσης – Εκπαιδευτική
Ηγεσία»*

Φλώρινα, 16/11/2017

Προς:

Γενική Συνέλευση Ειδικής
Σύνθεσης του Π.Τ.Δ.Ε. του
Π.Δ.Μ.

Παρακαλώ να κάνετε δεκτή την
αίτησή μου για έγκριση του θέματος
της μεταπτυχιακής μου εργασίας το
οποίο είναι:

**«Η Αξιολόγηση ως μέσο για την
επιλογή και την επαγγελματική
ανάπτυξη των στελεχών της
εκπαίδευσης»**

Τίτλος εργασίας στην αγγλική

(υποχρεωτικά):

**“Evaluation as a means of executives’
educational selection and professional
development”**

με επόπτη τον κ. Κουτούζη Μανώλη

καθώς και να ορίσετε Β’ και Γ’ βαθμολογητή.

Η ΑΙΤΟΥΣΑ

Χατζοπούλου Βασιλική

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	7
Abstract	8
Εισαγωγή.....	10
Θεωρητικό Πλαίσιο.....	14
1 Κεφάλαιο : Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού – ΔΑΔ.....	14
1.1 Διοίκηση Προσωπικού (ΔΠ) - Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων (ΔΑΠ) - Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού (ΔΑΔ).....	14
1.1.1 Η Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού (ΔΑΔ) στη σύγχρονη εποχή.....	21
1.1.2 Στρατηγική Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού (ΣΔΑΔ).....	26
1.1.3 Προγραμματισμός Ανθρώπινων Πόρων.....	29
1.1.4 Στελέχωση και Επιλογή Προσωπικού.....	30
1.1.5 Διαδικασία και Μέθοδοι Επιλογής Προσωπικού.....	32
1.1.6 Εκπαίδευση Ανθρώπινου Δυναμικού.....	34
1.1.7 Εκπαίδευση και Ανάπτυξη Στελεχών.....	36
1.1.8 Αξιολόγηση Ανθρώπινου Δυναμικού – Εργαζομένων.....	37
1.2 Δημόσια Διοίκηση.....	51
1.2.1 Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) στον Δημόσιο Τομέα.....	52
1.2.2 Η Διοίκηση βάσει Στόχων στον Δημόσιο Τομέα (Management by Objectives – MBO).....	54
1.2.3 Η θεωρία της Νέας Δημόσιας Διοίκησης (ΝΔΔ).....	56
1.2.4 Αξιολόγηση των Στελεχών στον Δημόσιο Τομέα.....	57
1.2.5 Αξιολόγηση των Στελεχών στον Ελληνικό Δημόσιο Τομέα.....	59
2 Κεφάλαιο : Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση.....	61
2.1 Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού στην Εκπαίδευση.....	72
2.2 Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού στην Εκπαίδευση.....	74
2.3 Επιλογή και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Στελεχών της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.....	77
2.4 Διεθνείς Τάσεις στην Επιλογή των Στελεχών της Εκπαίδευσης.....	83
3 Κεφάλαιο : Νομοθεσία για την Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση.....	89
3.1 Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση.....	97
3.2 Αξιολόγηση των Στελεχών - Διευθυντών σχολικών μονάδων της Δημόσιας Εκπαίδευσης σε διεθνές επίπεδο.....	109
Καταληκτικές Επισημάνσεις.....	121
4 Κεφάλαιο: Μεθοδολογία της έρευνας.....	130
4.1 Σκοπός της έρευνας.....	130
4.2 Ερευνητικά Ερωτήματα.....	131

4.3	Το δείγμα της έρευνας	132
4.4	Μεθοδολογία.....	137
4.5	Περιορισμοί της έρευνας	141
5	Κεφάλαιο: Αποτελέσματα της έρευνας.....	142
5.1	Περιγραφική Στατιστική ανάλυση	142
5.1.1	Απόψεις - Θέσεις - Στάσεις στελεχών εκπαίδευσης - Διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΠΕ) για την αξιολόγηση	142
5.1.2	Υφιστάμενο σύστημα επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης.....	162
5.1.3	Επαγγελματική ανάπτυξη.....	165
5.1.4	Νέο σχέδιο για την αξιολόγηση Διευθυντών σχολικών μονάδων – στελεχών εκπαίδευσης	174
5.2	Επαγωγική Στατιστική.....	177
5.2.1	Η επίδραση του φύλου.....	178
5.2.2	Η επίδραση της ηλικίας.....	182
5.2.3	Η επίδραση των ετών υπηρεσίας σε διευθυντική θέση.....	188
5.3	Παρουσίαση αποτελεσμάτων ανοιχτών ερωτήσεων	192
6	Κεφάλαιο: Συζήτηση.....	206
7	Κεφάλαιο: Καταληκτικές επισημάνσεις - Συμπεράσματα	234
	Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	237
	Λίστα Βιβλιογραφικών Αναφορών	239
	Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία	239
	Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία.....	244
	Πηγές.....	248
	Νομοθεσία	248
	Ηλεκτρονικές πηγές.....	248
	Παράρτημα Α.....	251
	Ερωτηματολόγιο.....	251
	Παράρτημα Β	262
	Πίνακες Ελέγχου Αξιοπιστίας (Cronbach's Alpha).....	262
	Πίνακες Ελέγχου Κανονικότητας.....	265
	Η επίδραση του φύλου	265
	Η επίδραση της ηλικίας.....	277
	Η επίδραση των ετών υπηρεσίας σε διευθυντική θέση	281

Περιεχόμενα

Διαγράμματα – Πίνακες – Γραφήματα

<i>Διάγραμμα 1: Περιεχόμενο της ΔΑΠ.....</i>	<i>18</i>
<i>Διάγραμμα 2: Διοίκηση Προσωπικού και Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων.....</i>	<i>19</i>
<i>Γράφημα 1: Φύλο.....</i>	<i>132</i>
<i>Γράφημα 2: Ηλικία.....</i>	<i>133</i>
<i>Γράφημα 3: Έτη υπηρεσίας σε διευθυντική θέση.....</i>	<i>133</i>
<i>Γράφημα 4: Έτη συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας.....</i>	<i>134</i>
<i>Γράφημα 5: Περιοχή εργασίας.....</i>	<i>134</i>
<i>Γράφημα 6: Περιοχή εργασίας.....</i>	<i>135</i>
<i>Πίνακας 1: Συχνότητες Επίπεδο Σπουδών.....</i>	<i>136</i>
<i>Πίνακας 2: Αποτελεσματικότητα - Βελτίωση Εκπαίδευσης.....</i>	<i>143</i>
<i>Πίνακας 3: Αναγκαιότητα αξιολόγησης.....</i>	<i>143</i>
<i>Πίνακας 4: Ανατροφοδότηση διευθυντή.....</i>	<i>144</i>
<i>Πίνακας 5: Επιβράβευση - Έπαινος διευθυντών.....</i>	<i>144</i>
<i>Πίνακας 6: Αύξηση του κύρους των αξιολογητών.....</i>	<i>145</i>
<i>Πίνακας 7: Χάραξη Εκπαιδευτικής Πολιτικής.....</i>	<i>146</i>
<i>Πίνακας 8: Χρήση αποτελεσμάτων αξιολόγησης.....</i>	<i>147</i>
<i>Γράφημα 7: Αξιοποίηση αξιολόγησης.....</i>	<i>148</i>
<i>Πίνακας 9: Αξιολόγηση εκπαιδευτικών από Δ/ντές.....</i>	<i>150</i>
<i>Γράφημα 8: Αξιολόγηση εκπαιδευτικών από Δ/ντές.....</i>	<i>150</i>
<i>Πίνακας 10: Εγκυρότητα-Αξιοκρατία-Αμεροληψία-Αντικειμενικότητα υφιστάμενου αξιολογικού συστήματος.....</i>	<i>151</i>
<i>Γράφημα 9: Εγκυρότητα-Αξιοκρατία-Αμεροληψία-Αντικειμενικότητα υφιστάμενου αξιολογικού συστήματος.....</i>	<i>151</i>
<i>Πίνακας 11: Αιτίες μη εφαρμογής αξιολόγησης.....</i>	<i>152</i>

<i>Γράφημα 10: Αιτίες μη εφαρμογής αξιολόγησης</i>	<i>153</i>
<i>Πίνακας 12: Τομείς αξιολόγησης</i>	<i>155</i>
<i>Γράφημα 11: Άλλα Πεδία αξιολόγησης διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ.....</i>	<i>156</i>
<i>Πίνακας 13: Επικοινωνιακές δεξιότητες</i>	<i>157</i>
<i>Πίνακας 14: Δεξιότητες ανάπτυξης δημοσίων σχέσεων</i>	<i>157</i>
<i>Πίνακας 15: Διαπροσωπικές δεξιότητες.....</i>	<i>158</i>
<i>Πίνακας 16: Δεξιότητες διαχείρισης ομάδας</i>	<i>159</i>
<i>Πίνακας 17: Δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων</i>	<i>160</i>
<i>Πίνακας 18: Δεξιότητες δημιουργικότητας.....</i>	<i>160</i>
<i>Πίνακας 19: Αλλαγές στην Αξιολόγηση Απόδοσης των Δ/ντων.....</i>	<i>161</i>
<i>Πίνακας 20: Επιστημονική και Παιδαγωγική Συγκρότηση και Κατάρτιση.....</i>	<i>162</i>
<i>Πίνακας 21: Υπηρεσιακή Κατάσταση, Καθοδηγητική και Διοικητική Εμπειρία</i>	<i>163</i>
<i>Πίνακας 22: Συμβολή στο Εκπαιδευτικό Έργο.....</i>	<i>163</i>
<i>Πίνακας 23: Προσωπικότητα και Γενική Συγκρότηση</i>	<i>164</i>
<i>Πίνακας 24: Επαγγελματική ανάπτυξη</i>	<i>165</i>
<i>Πίνακας 25: Μορφές αξιολόγησης</i>	<i>166</i>
<i>Πίνακας 26: Εργαλεία αξιολόγησης</i>	<i>168</i>
<i>Πίνακας 27: Φορείς αξιολόγησης.....</i>	<i>169</i>
<i>Πίνακας 28: Βελτίωση αξιολογικού συστήματος</i>	<i>172</i>
<i>Πίνακας 29: Νέο αξιολογικό σύστημα.....</i>	<i>175</i>
<i>Πίνακας 30: Αποτελέσματα Mann-Whitney U.....</i>	<i>180</i>
<i>Πίνακας 31: Αποτελέσματα Kruskal-Wallis H</i>	<i>184</i>
<i>Πίνακας 32: Αποτελέσματα Mann-Whitney U.....</i>	<i>185</i>
<i>Πίνακας 33: Αποτελέσματα Mann-Whitney U.....</i>	<i>186</i>
<i>Πίνακας 34: Αποτελέσματα Kruskal-Wallis H</i>	<i>190</i>
<i>Πίνακας 35: Αποτελέσματα Mann-Whitney U.....</i>	<i>191</i>

<i>Πίνακας 36: Χρήση Αποτελεσμάτων Αξιολόγησης</i>	<i>195</i>
<i>Πίνακας 37: Αιτίες μη εφαρμογής της Αξιολόγησης</i>	<i>200</i>
<i>Πίνακας 38: Τομείς Αξιολόγησης/Άλλα πεδία</i>	<i>203</i>

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αφορά στη διερεύνηση και την αποτύπωση των απόψεων-στάσεων-θέσεων των Διευθυντών σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΕ) σχετικά με την αξιολόγησή τους ως μέσο επιλογής τους σε θέση ευθύνης, προκειμένου να προωθηθεί η επαγγελματική τους ανάπτυξη. Επιπλέον επιδιώκεται να καταγραφεί ένα αξιολογικό σύστημα για τους Διευθυντές σχολικών μονάδων ΠΕ, όπου μπορεί να διασφαλιστεί η εγκυρότητα, η ακεραιότητα και η αξιοπιστία της αξιολογικής διαδικασίας, έτσι ώστε να αποτελέσει ένα εργαλείο εξέλιξης και ανάπτυξής τους, ως εκπαιδευτικών ηγετών.

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήσαμε, είναι η ποσοτική μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων, εργαλείο συλλογής αποτελεί το ερωτηματολόγιο, ενώ για την ανάλυση των δεδομένων, χρησιμοποιήσαμε το στατιστικό πακέτο IBM SPSS Statistics Data Editor.

Τα συμπεράσματα της έρευνάς μας αφορούν στη μεγαλύτερη συμμετοχή των ανδρών σε διευθυντικές θέσεις αλλά και την αυξητική τάση των διευθυντών/ντριών για απόκτηση επιπρόσθετων προσόντων, πέραν του βασικού πτυχίου. Άλλωστε διαφαίνεται ότι το επίπεδο σπουδών επηρεάζει τις απόψεις τους, οι οποίες εξαρτώνται από το επιστημονικό-μορφωτικό επίπεδό τους. Επιπλέον το φύλο, η ηλικία και τα έτη υπηρεσίας σε θέσεις ευθύνης δεν παρουσιάζουν μεγάλες διαφορές στην κατηγοριοποίησή τους σε σχέση με τις θέσεις των Διευθυντών/ντριών για την αξιολόγησή τους γενικότερα.

Συγκεκριμένα υποστηρίζεται ότι η αξιολόγηση των διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων ΠΕ συμβάλλει στην επιλογή τους σε θέση ευθύνης και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Σημειώνεται επίσης η άποψη ότι ένα αξιολογικό σύστημα μπορεί να διαμορφώσει την εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με την αξιολόγηση ευρύτερα, ώστε να υπάρξει μια πολιτική μακροπρόθεσμη με συνέπεια και συνέχεια. Ακόμα προτείνεται ο τύπος της διαμορφωτικής αξιολόγησης, ενώ υπογραμμίζεται ως κατάλληλος φορέας εφαρμογής της αξιολογικής διαδικασίας, ο Σύλλογος Διδασκόντων, μέσω των συνεντεύξεων και της αξιολόγησης με βάση την επίτευξη αντικειμενικών σκοπών. Τέλος, ως πολύ σημαντικά στοιχεία για ένα αξιολογικό σύστημα των στελεχών της εκπαίδευσης, ώστε να είναι έγκυρο, αντικειμενικό, αξιοκρατικό, διαφανές και «μακριά» από πολιτικές παρεμβάσεις, προτείνουν την εκπαίδευση των αξιολογητών και τη συζήτηση μεταξύ του

αξιολογούμενου και του αξιολογητή, καθώς και την ισορροπία στη μοριοδότηση των κριτηρίων που αφορούν στο επίπεδο σπουδών και τα έτη υπηρεσίας.

Λέξεις-κλειδιά: αξιολόγηση σχολικών διευθυντών, επιλογή, επαγγελματική ανάπτυξη

Abstract

The present research is allied with the elementary school principals' opinions-attitudes-positions surveying and it's regarding the evaluation as a means of the executives' educational selection and professional development. Furthermore, an evaluation system of school principals is pursued to be documented, so that the validity, the integrity and the credibility of it is ensured. This will be done in order for the evaluation system consist a valuable tool of evolution and development. That will eventually lead to the "transformation" of the school principals into educational leaders.

The methodology used is the "quantitative method of data analysis" and the tool used for data collection is the questionnaire while using at the same time the IBM SPSS Statistics Data Editor for the data analysis.

The results of our research concern the biggest participation of male school principals and the school principals' increasing tension of having additional qualifications beyond the basic degree. Besides, it appears that the level of studies influences the school principals' opinions on their evaluation and these opinions rely on their scientific educational level. Moreover, the gender, the age and the time of working experience as principals don't introduce great differences among their categorization apropos of the school principals' positions on their evaluation in general.

In particular, it is argued that the school principals' evaluation contributes to their selection and their professional development as school principals. It is also noted that the school principals' evaluation system can form the educational policy about evaluation in

general, so that there is a long-term consistent and constant educational policy. Moreover, the “formative evaluation” is suggested and it’s also emphasized on the role of the teachers’ board as the appropriate means of the school principals’ evaluation via interviews and the evaluation by objectives goals. Finally, school principals suggest the evaluators’ training and the discussion among them, as the balance rewarding with credits between the level of studies and the time of working experience as school principals, that seem to be extremely important issues for the evaluation system to be valid, objective, merit, clear and beyond any political interference.

Key-words: school principals’ evaluation, selection, professional development

Εισαγωγή

Το ερώτημα «τι είναι αξιολόγηση», απαντάται με τον πιο απλό ορισμό: «αξιολόγηση είναι η συστηματική μελέτη των θετικών στοιχείων ή της αξίας» (Joint Committee on Standards of Education Evaluation, 1994, σ.3 στο Guskey, 2002). Με τον όρο «συστηματική» εννοείται μια εστιασμένα τεκμηριωμένη και σκόπιμη διαδικασία (Guskey, 2002). Οι αξιολογήσεις διεξάγονται για ξεκάθαρους λόγους και με σαφή πρόθεση (Guskey, 2002). Ο όρος «μελέτη» αναφέρεται στη συλλογή και ανάλυση συναφών πληροφοριών μέσω κατάλληλων μεθόδων και τεχνικών (Guskey, 2002). Τα «θετικά στοιχεία ή η αξία» επισημαίνει την αποτίμηση και την κρίση (Guskey, 2002). Οι αξιολογήσεις χρησιμοποιούνται για να καθοριστεί η αξία ενός στοιχείου, να απαντηθούν ερωτήσεις, όπως: «επιτυγχάνει αυτό το πρόγραμμα ή η δραστηριότητα τα σκόπιμα αποτελέσματά του;», «είναι καλύτερα από αυτά του παρελθόντος;», «είναι καλύτερη άλλη ανταγωνιστική δραστηριότητα;», «αξίζει το κόστος;» (Guskey, 2002).

Οι τελευταίες δεκαετίες σηματοδοτούνται τόσο στη χώρα μας όσο και σε διεθνές επίπεδο από ένα ιδιαίτερα αυξημένο ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική αξιολόγηση, η οποία επιχειρείται να συνδυαστεί με τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Είναι σημαντικές οι αλλαγές που επισημαίνονται σε κοινωνικό, οικονομικό, πολιτισμικό και τεχνολογικό επίπεδο και επηρεάζουν τους στόχους, το πλαίσιο δράσεων και τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Επισημαίνεται επιπλέον από τις παραπάνω η σημαντικότητα του καθορισμού του «αντικειμένου» της αξιολογικής διαδικασίας (τι ή ποιον θα αξιολογήσει) καθώς και του «υποκειμένου» της (ποιος θα αξιολογήσει), ενώ βασική προϋπόθεση για τη λειτουργικότητά της αποτελεί ο καθορισμός των κριτηρίων.

Επιπρόσθετα οι Κατσαρού και Δεδούλη (2008) επισημαίνουν ότι ο όρος «αξιολόγηση» αποτελεί τη «συστηματική συλλογή και ανάλυση δεδομένων», ώστε να συμβάλει στη βελτίωση αυτού που αξιολογείται είτε αφορά σε εκπαιδευτικό σύστημα, σχολική μονάδα, εκπαιδευτικό έργο, εκπαιδευτικό, πρόγραμμα σπουδών ή ό,τι άλλο σχετίζεται με την εκπαιδευτική διαδικασία και συνεπώς διαφαίνεται η σπουδαιότητα της αξιολόγησης σε όλες τις φάσεις της.

Ένα σύστημα αξιολόγησης είναι αναγκαίο να λαμβάνει υπόψη του όλους τους παράγοντες που επηρεάζουν τη λειτουργία του και να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις

της κοινωνίας αλλά και των ενδιαφερόμενων με την εκπαίδευση φορέων (Μιχαήλ, Σαββίδης, Στυλιανίδης, Τσιάκκικος & Πασιαρδής, 2015). Τίποτα δε λειτουργεί «εν κενώ αέρος», όπως αναφέρει ο Πασιαρδής (1999), οπότε η υιοθέτηση νέων προγραμμάτων ή μοντέλων θα πρέπει να έπεται της προσεκτικής ανάλυσης και αξιολόγησης των τοπικών αναγκών (Μιχαήλ et al., 2015).

Αρκετοί οργανισμοί σε διεθνές επίπεδο υιοθετούν συστήματα που έχουν ως στόχο την αξιολόγηση και τη βελτίωση της απόδοσης του προσωπικού τους καθώς και την αύξηση της αποτελεσματικότητάς τους, μια τάση που δεν εξαιρεί και τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Μιχαήλ et al., 2015).

Η διαφορετική προσέγγιση αναφορικά με την αξιολόγηση του ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση έγκειται στην αξιολόγηση του συνολικού έργου μιας σχολικής μονάδας και στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Ανδρέου & Ματζούφας, 1999 στο Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013). Η αξιολόγηση στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού παρουσιάζεται με «άτυπη ή επίσημη μορφή» και προβάλλεται ως «ποιοτική, ποσοτική, απόλυτη, σχετική, άμεση ή έμμεση» (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Σύμφωνα με το Π.Δ.152/2013, «σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και του διοικητικού τους έργου μέσω της άμεσης σύνδεσής της με την επιμόρφωση, προς όφελος των ιδίων, των μαθητών και της κοινωνίας». Ένας από τους ειδικότερους στόχους της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι να συμβάλλει «στην παροχή κινήτρων για τη διαρκή επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των στελεχών και των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο και της διά βίου μάθησης». Η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης για κάθε αξιολογούμενο. Κατά τους Ματσαγγούρα, Γιαλούρη και Κουλουμπαρίτση (2014), το Π.Δ.152/2013, επισημαίνει ότι η αξιολόγηση είναι αναγκαίο αρχικά να λειτουργεί ανατροφοδοτικά και να προωθεί, συνδυαστικά με την επιμόρφωση, στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καθώς και στην αναβάθμιση ποιοτικά των δομών του συστήματος εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα βασικός σκοπός της εκπαιδευτικής αξιολόγησης αποτελεί η αποτίμηση όλων εκείνων των διεργασιών που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και η ανατροφοδότηση, βελτίωση και η αναβάθμιση της ποιότητας των παραγόντων που ενέχονται σε αυτήν (Μπουζάκης, 2002· Κασσωτάκης, 2003 στο Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013). Επιπλέον στην εκπαίδευση η αξιολόγηση επιδιώκει τη βελτίωση του διδακτικού έργου και της διαδικασίας μάθησης, την

επαγγελματική ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, την ανάπτυξη και τον προγραμματισμό της εκπαιδευτικής μονάδας, την ανάπτυξη των μηχανισμών της ευθύνης και της λογοδοσίας, την αποδοτικότητα της εκπαίδευσης (Yariv & Coleman, 2005).

Οι Ματσαγγούρας, Γιαλούρης και Κουλουμπαρίση (2014), υποστηρίζουν επίσης ότι η αξιολόγηση συνδέεται και με τη θεσμική αναγνώριση της προσωπικής συμβολής και των επιτυχιών του σχολείου, ενώ δημιουργεί τις προϋποθέσεις για ανάληψη θέσεων ευθύνης. Εξάλλου στις περισσότερες χώρες η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης έχει ως σκοπό, εκτός από την επαγγελματική ανάπτυξη, την υπηρεσιακή εξέλιξή τους, τόσο σε επίπεδο βαθμού όσο και σε οικονομικό επίπεδο (Ματσαγγούρας, Γιαλούρης & Κουλουμπαρίση, 2014).

Η αξιολόγηση διακρίνεται σε εξωτερική και εσωτερική: η εξωτερική αξιολόγηση διενεργείται από άτομα που δεν σχετίζονται με τη σχολική πραγματικότητα αλλά αποτελούν στελέχη ανώτερων διοικητικών βαθμίδων, σύμφωνα με τον Παπασταμάτη (2003, σ.122-161) και μπορεί να έχει τη μορφή της επιθεώρησης, του ελέγχου της ποιότητας της διδασκαλίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Καντάς, 2014). Αυτή η μορφή αξιολόγησης απευθύνεται στις κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές, ενώ τα αποτελέσματά της μπορεί να χρησιμοποιηθούν ως ανατροφοδότηση για τις σχολικές μονάδες αλλά και για την προαγωγή ή τη χρηματοδότηση του σχολείου, κατά τον (Macbeath, Schratz, Meuret & Jacobsen, 2005 στο Καντάς, 2014). Μορφή εξωτερικής αξιολόγησης αποτελεί η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος σε διαφορετικές παραμέτρους του με τη βοήθεια μηχανισμών καθώς και οι μελέτες αξιολόγησης που είναι επικεντρωμένες σε συγκεκριμένο σημεία του (Ανδρέου, 2003, σ.30· Macbeath et al., 2005 στο Καντάς, 2014).

Η εσωτερική αξιολόγηση διενεργείται από ανθρώπους που σχετίζονται με τον εκπαιδευτικό οργανισμό και διακρίνεται στην ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση, όπου οι ανώτεροι στην ιεραρχία κρίνουν τους κατώτερους και στη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση, στην οποία συμμετέχουν όλοι οι φορείς του εκπαιδευτικού οργανισμού καθώς αντιλαμβάνονται και κατανοούν τη σχολική πραγματικότητα με τον καλύτερο τρόπο (Μποφυλάτος, 2001, σ.58, στο Καντάς, 2014).

Καθώς η διαδικασία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης αντιμετωπίζει δυσκολίες στην εφαρμογή της, θεωρείται απαραίτητο, προκειμένου να διασφαλιστεί η αντικειμενικότητα και η αξιοκρατία, να τεθούν κριτήρια και να οριστούν οι σκοποί είτε για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, τη σχολική μονάδα, το εκπαιδευτικό έργο είτε για την

επιλογή σε θέση ευθύνης (Καντάς, 2014). Επισημαίνεται η ανάγκη για ένα ορθολογικό σύστημα αξιολόγησης για τη στελέχωση των εκπαιδευτικών οργανισμών προκειμένου να επιλεγούν τα κατάλληλα άτομα στην κατάλληλη θέση στον κατάλληλο χρόνο (Μιχαήλ et al., 2015). Προσεγγίζοντας την αξιολόγηση, υποστηρίζεται η ανάγκη για μια μακροχρόνια διαδικασία που συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί με στοχοθεσία, αυτοαξιολόγηση και αυτοκατευθυνόμενη επαγγελματική ανάπτυξη (Μιχαήλ et al., 2015).

Στα επόμενα κεφάλαια θα παρουσιάσουμε στο Α΄ Μέρος, το εννοιολογικό και θεωρητικό πλαίσιο που αφορά στη Διαχείριση του Ανθρώπινου Δυναμικού, στη Δημόσια Διοίκηση, στην Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση και στη Νομοθεσία για την Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Στο Β΄ Μέρος θα παρουσιάσουμε τη Μεθοδολογία της Έρευνας, την Ανάλυση των Αποτελεσμάτων, τη Συζήτηση και τις Καταληκτικές Επισημάνσεις - Συμπεράσματα, και τέλος τις Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα.

Μέρος Α΄

Θεωρητικό Πλαίσιο

1 Κεφάλαιο : Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού – ΔΑΔ

1.1 Διοίκηση Προσωπικού (ΔΠ) - Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων (ΔΑΠ) - Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού (ΔΑΔ)

Η Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων (ΔΑΠ), που αντικατέστησε τη Διοίκηση Προσωπικού (ΔΠ), από τα μέσα της δεκαετίας του '70 (Schuler & Jackson, 2005), αποτελεί μία από τις επιμέρους λειτουργίες του Management, διοικητική, που έχει ως στόχο τον σχεδιασμό και την εφαρμογή όλων των δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τη Διαχείριση του Ανθρώπινου Δυναμικού (ΔΑΔ) ενός οργανισμού/μιας επιχείρησης και εστιάζει στη σημασία του ανθρώπινου παράγοντα για την επίτευξη των στόχων που θέτει ο οργανισμός/η επιχείρηση (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003). Αυτός ο εννοιολογικός μετασχηματισμός, στον οποίο επικεντρώνονται και οι μελέτες των Beer, Spector, Lawrence, Quinn Mills και Walton (1984) στο Χάρβαρντ και του Fombrun, Tichy και Devanna (1984) στο Πανεπιστήμιο του Μίσιγκαν, συνέπεσε με την αυξανόμενη αναγνώριση της σπουδαιότητας των ανθρώπινων πόρων στην επιτυχία των επιχειρήσεων και ως εκ τούτου την ανάγκη για τη συστηματική διοίκηση αυτών των πόρων, την αυξανόμενη πίεση των ακαδημαϊκών για συγκεκριμένες πρακτικές, ώστε να γίνουν αυτές αποτελεσματικές, καθώς και τον αυξανόμενο επαγγελματισμό των επαγγελματιών της ΔΑΠ (Schuler & Jackson, 2005). Στην Ελλάδα, μαζί με τους όρους ΔΠ και ΔΑΠ, χρησιμοποιείται και ο όρος Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού (ΔΑΔ) που αναδύθηκε ως χαρακτηριστικός όρος στην αρχή της δεκαετίας του 1980 (Rees & Smith, 2017), αν και η ερμηνεία του όρου «πόροι» δίνει έμφαση στη σημαντικότητα των εργαζομένων ως πλούτος και ανταγωνιστικό πλεονέκτημα του οργανισμού/της επιχείρησης (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003).

Η έννοια «ανθρώπινοι πόροι» που χρησιμοποιήθηκε πριν από το 1980 (Rees & Smith, 2017), αφορά στα talέντα και στη διάθεση για να αποδώσουν τα καλύτερα αποτελέσματα οι άνθρωποι ενός οργανισμού/μιας επιχείρησης, ώστε να συμβάλλουν στη δημιουργία και την επίτευξη των στόχων, της αποστολής, της στρατηγικής και του οράματός του/της (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003). Οι ανθρώπινοι πόροι στους οργανισμούς έχουν γνώση, δεξιότητες και εμπειρίες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη, η οποία με τη σειρά της συμβάλλει στο ανταγωνιστικό πλεονέκτημα του οργανισμού (Ahmed, Sultana, Paul & Azeem, 2013· Al dakeel & Almannie, 2015· Memon, Mangi,

& Rohra, 2009). Άλλωστε η μόνη από τις πηγές που έχει διατηρήσει σταθερό ανταγωνιστικό πλεονέκτημα τα τελευταία χρόνια είναι η ποιότητα των ανθρώπων που εργάζονται στους οργανισμούς, καθώς αποτελούν τον πλούτο κάθε χώρας και το ανταγωνιστικό πλεονέκτημα, συγκρινόμενοι με τις χώρες που εξαρτώνται από τους φυσικούς πόρους (Ahmed et al., 2013· Al dakeel & Almannie, 2015· Memon, Mangi, & Rohra, 2009).

Ο Widiyarti (2013) συμπέρανε ότι οι ανθρώπινοι πόροι με υψηλή απόδοση μπορούν να δημιουργούν ένα ακριβές σχέδιο, να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της θέσης εργασίας τους, να πραγματοποιούν αυστηρούς ελέγχους και να λειτουργούν με ξεκάθαρο τρόπο, έτσι ώστε η απόδοσή τους να συμβάλλει στη Διοίκηση Ποιότητας (Al dakeel & Almannie, 2015). Τονίζουν επιπρόσθετα ότι η απόδοση των ανθρώπινων πόρων που κατέχουν προσόντα είναι άνθρωποι με εργασιακή δεοντολογία και υψηλή εργασιακή απόδοση (Al dakeel & Almannie, 2015).

Ο Hassouna (2007) επισήμανε ότι οι ανθρώπινοι πόροι αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις:

- 1) Της παγκοσμιοποίησης των τοπικών και εθνικών αγορών
- 2) Της παγκοσμιοποίησης της πληροφορίας
- 3) Της ανάδειξης των νέων ρυθμιστικών τάσεων στους επιχειρηματικούς οργανισμούς και τις υπηρεσίες που διαφέρουν από τα παραδοσιακά οργανωσιακά μοντέλα στη μορφή, στην ουσία και τη λειτουργία
- 4) Των δημογραφικών αλλαγών που χαρακτηρίζουν τις εκρήξεις του πληθυσμού και αλληλεπικαλύπτουν τις κουλτούρες και τα κοινωνικά συστήματα που επιδρούν στις δυνατότητες καριέρας των υπαλλήλων και στην εργασιακή δεοντολογία
- 5) Των αλλαγών στους διοικητές και τους ηγέτες, ώστε να επηρεάσουν τους παράγοντες για την επίτευξη της αποτελεσματικότητας
- 6) Της εστίασης στη δημιουργικότητα, ταχύτητα και αποδοτικότητα των ατόμων και στην εργασία των οργανισμών
- 7) Του αυξανόμενου χάσματος ανάμεσα στις αυξημένες απαιτήσεις για οικονομικούς πόρους και στην έλλειψη διαθεσιμότητας
- 8) Του αυξανόμενου ανταγωνισμού σε εθνικά και διεθνή επίπεδα που αυξάνει την ανάγκη να επιτύχει κανείς περισσότερα με λιγότερα (Al dakeel & Almannie, 2015).

Οι γρήγορες αλλαγές στην ανάπτυξη της τεχνολογίας, η σημασία της παγκοσμιοποίησης και η κοινωνική αλλαγή δημιουργούν απαιτήσεις για τους οργανισμούς, ώστε να ελέγχουν τα προγράμματα, τα σχέδια και τις υπηρεσίες τους (Al

dakeel & Almannie, 2015). Η διοίκηση αποτελεί το κλειδί που αντικατοπτρίζει αυτές τις αλλαγές και διασπείρει την τεχνολογία στο σύστημα του οργανισμού και οδηγεί στη λήψη αποφάσεων ((Al dakeel & Almannie, 2015).

Η Διοίκηση Προσωπικού (ΔΠ-Personnel Management) έχει αντικατασταθεί από τη Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων (ΔΑΠ-Human Resource Management) καθώς η τελευταία δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στους ανθρώπους, στην εργασία και στον οργανισμό (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003). Η Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων θεωρείται η πηγή της επιτυχίας του οργανισμού, εφόσον εφαρμόζεται/ασκείται σωστά αλλά, αντίθετα μπορεί να αποτελεί μια πρόκληση για τον οργανισμό, αν οι ανθρώπινοι πόροι δεν διοικούνται ώστε να εκπληρώνουν τους σκοπούς του οργανισμού (Al dakeel & Almannie, 2015). Η επιτυχία της μπορεί να παρέχει στον οργανισμό τη δυνατότητα για καλύτερη επιλογή υπαλλήλων, καλύτερη εκπαίδευση και ανάπτυξη των ανθρώπινων πόρων (Abo Alnaser, 2009), η οποία συμβάλλει στη βελτίωση του ανθρώπινου δυναμικού και επιτρέπει και στους υπαλλήλους και στον οργανισμό να επιτύχουν τους καθορισμένους σκοπούς (Odionye, 2014)· τόσο η επιλογή όσο και η τοποθέτηση επιδρούν έντονα στην επίτευξη του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος (Jaradat & Al Azaam, 2013 οπ.αναφ. στο Al dakeel & Almannie, 2015).

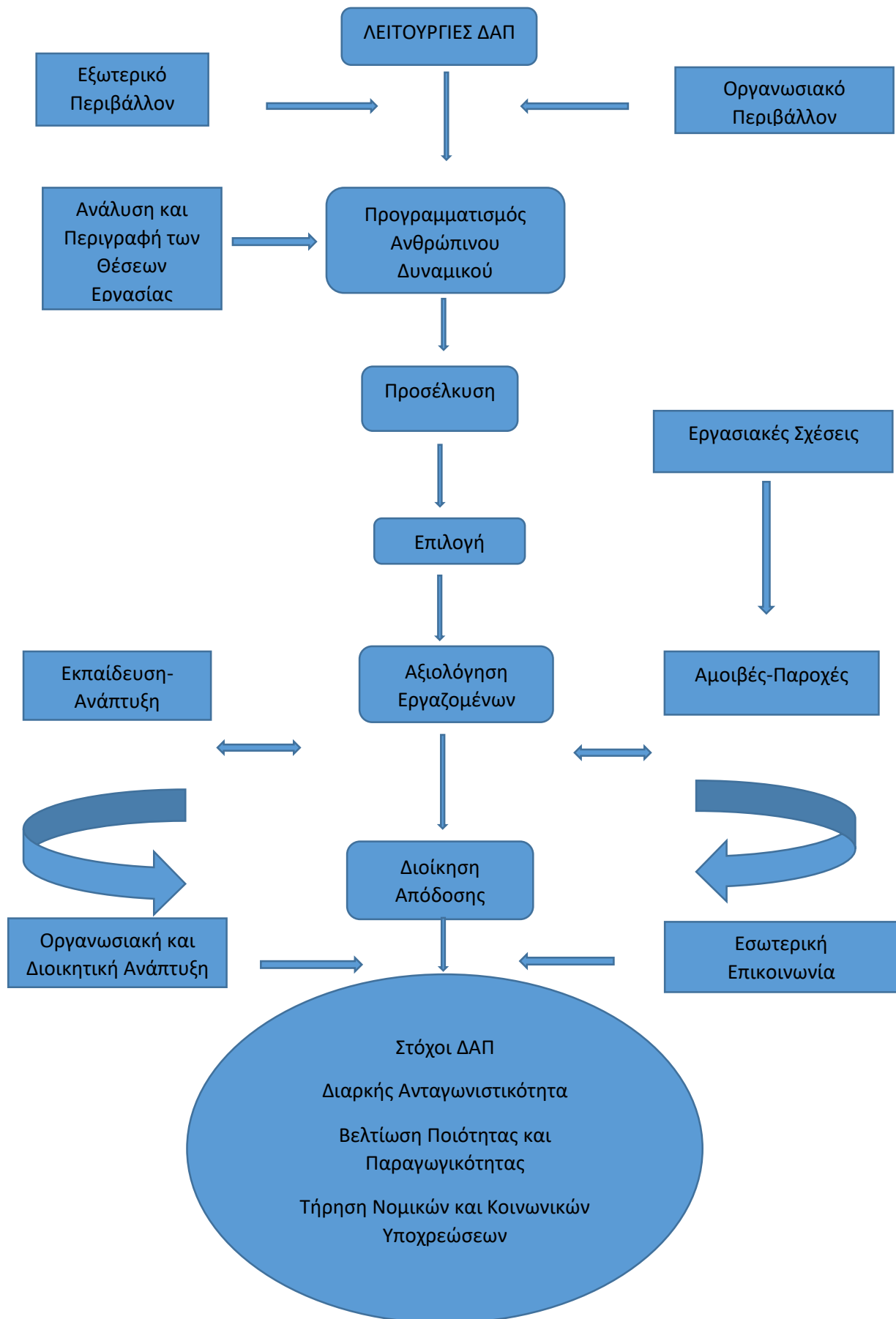
Ο Storey (1995, σ.5) υποστηρίζει επίσης ότι οι στρατηγικές ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού ώστε να είναι δεσμευμένο στην εργασία και να κατέχει τις απαιτούμενες ικανότητες καθώς και οι τεχνικές που χρησιμοποιεί η ΔΑΔ, συμβάλλοντας στην καλλιέργεια της κουλτούρας και στη δομή του οργανισμού, προκειμένου να ευθυγραμμιστεί με τις ευρύτερες στρατηγικές και το περιβάλλον, αποτελούν το ανταγωνιστικό πλεονέκτημα που καθιστά σημαντικό τον παράγοντα άνθρωπο (Rees & Smith, 2017).

Οι Meziani και Blasch (2013) έχουν επιβεβαιώσει ότι ο αποτελεσματικός σχεδιασμός των ανθρώπινων πόρων συμβάλλει στη θεμελίωση για ένα ανταγωνιστικό πλεονέκτημα (Al dakeel & Almannie, 2015). Οι Memon, Mangi και Rohra (2009) στοχεύουν να δώσουν έμφαση: α) στο ανθρώπινο κεφάλαιο που είναι η κύρια πηγή του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος, δεδομένης της ένταξής του στους πόρους, όπου το ανθρώπινο στοιχείο είναι ζωτικής σημασίας και αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο για να επιτευχθεί το ανταγωνιστικό πλεονέκτημα β) στην τεχνολογία, την παγκοσμιοποίηση και τον αυξανόμενο ανταγωνισμό μεταξύ των οργανισμών που έχει λειτουργήσει, ώστε να αλλάξουν τα μοντέλα που οδηγούν σ' αυτόν.

Η σύγχρονη εργοδοσία στον επιχειρηματικό χώρο στηρίζεται περισσότερο στα κίνητρα και στην απόδοση του προσωπικού για την ανάπτυξη ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος, το οποίο αφορά στο άρτια καταρτισμένο και αφοσιωμένο ανθρώπινο δυναμικό (Dessler, 2015). Συνεπώς η Διοίκηση Προσωπικού που αφορά στις ανάγκες της επιχείρησης, κυρίως διοικητικές και επιφορτισμένες με τη διασφάλιση της ευθυγράμμισης των πολιτικών και των διαδικασιών (Rees & Smith, 2017), μετατρέπεται σε Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού (Dessler, 2015).

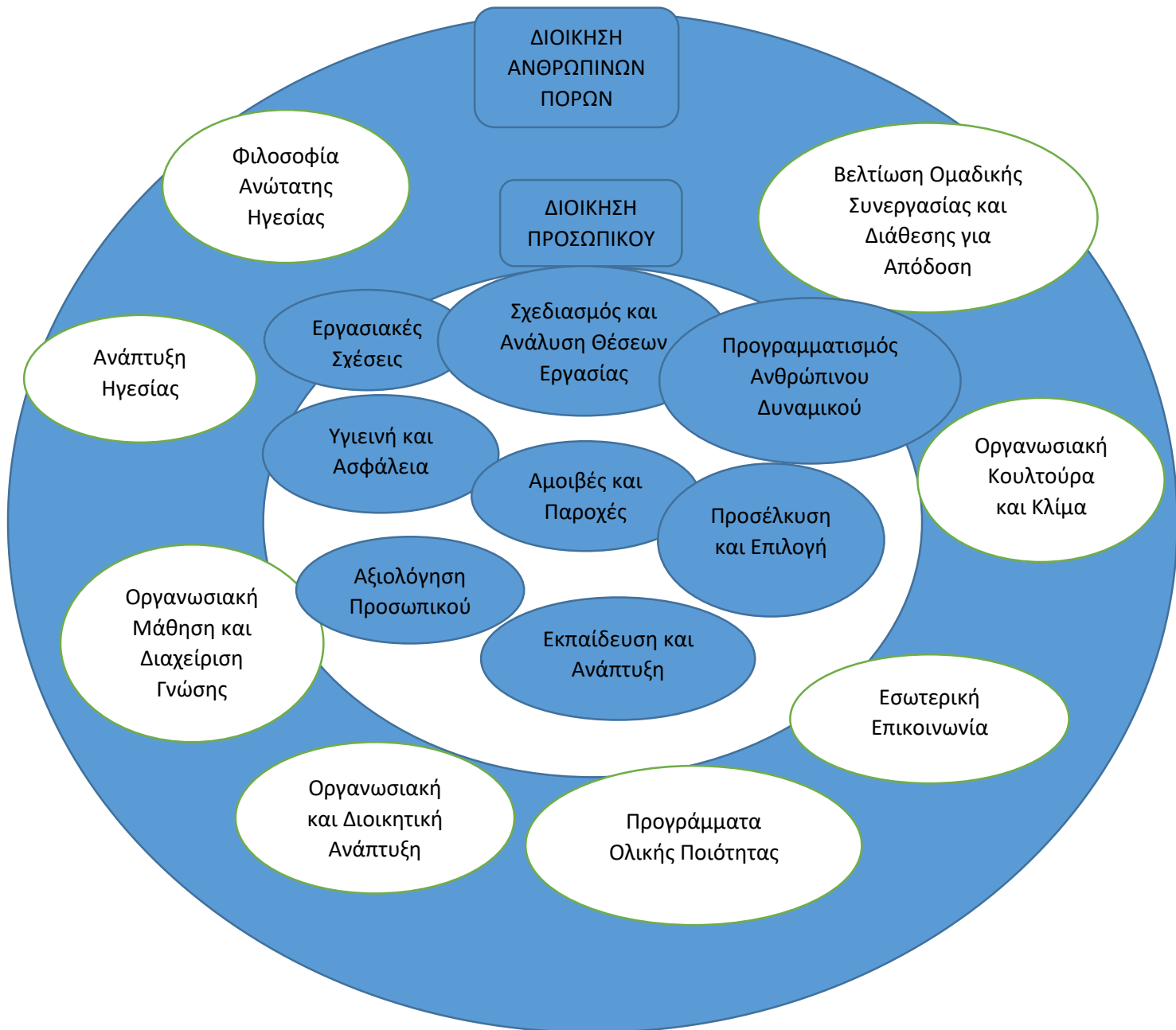
Οι βασικές λειτουργίες της ΔΑΠ και ο τρόπος με τον οποίο συσχετίζονται και αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους μπορεί να διαφανεί στο Διάγραμμα 1 (πηγή: Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003). Αντίστοιχα οι Schuler και Jackson (2005), σημειώνουν το ευρύτερο πλαίσιο της ΔΑΠ με τις παρακάτω λειτουργίες-δραστηριότητες:

Διάγραμμα 1: Περιεχόμενο της ΔΑΠ



Στο Διάγραμμα 2 διαφαίνονται συνολικά όλες οι δραστηριότητες που περικλείουν το ευρύτερο περιεχόμενο της ΔΑΠ (πηγή: Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003).

Διάγραμμα 2: Διοίκηση Προσωπικού και Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων



Γίνεται αντιληπτό από τον παραπάνω πίνακα ότι η ΔΠ αφορά στις αρμοδιότητες λειτουργίας της διαχείρισης του ανθρώπινου παράγοντα ενώ η ΔΑΠ δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες προκειμένου ο οργανισμός να είναι σε θέση να

παρακινήσει και να αξιοποιήσει το ανθρώπινο δυναμικό του (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003).

Βέβαια μέσα από τη μελέτη των Al dakeel και Almannie (2015), αναδείχθηκε ότι υπάρχουν εμπόδια που αντιμετωπίζει η ΔΑΠ εξαιτίας των παραγόντων που σχετίζονται με τη μη διαθεσιμότητα ενός ικανού βαθμού αποκέντρωσης και της αδυναμίας της συμμετοχής του προσωπικού στη λήψη αποφάσεων και της έλλειψης των ειδικών στον τομέα της ΔΑΠ.

1.1.1 Η Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού (ΔΑΔ) στη σύγχρονη εποχή

Η Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού ή Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού (και στον τομέα της εκπαίδευσης) αφορά στην ενασχόληση με τον ανθρώπινο παράγοντα στο εργασιακό πλαίσιο και τις αλληλεπιδράσεις με τον οργανισμό (Beer et al., 1984), συνιστά τον σχεδιασμό ενός συστήματος, όπου θα αξιοποιείται αποτελεσματικά και αποδοτικά το ανθρώπινο ταλέντο, προκειμένου να επιτευχθεί το όραμα, η στρατηγική και οι στόχοι του οργανισμού (Jackson & Schuler, 2000· Mathis & Jackson, 2000 στο Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013). Το ανθρώπινο δυναμικό αποτελεί τον πιο βασικό συντελεστή της επιτυχίας των οργανωσιακών στόχων (Rees & Smith, 2017) και του οργανισμού γενικότερα (Schuler & Jackson, 2005), γιατί συμβάλλει στην ευρύτερη διοικητική και οργανωτική του λειτουργία καθώς συνδέεται με τους στρατηγικούς και οργανωσιακούς στόχους και παρέχει μια σημαντική εισροή στην επίτευξη του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος (Rees & Smith, 2017), χωρίς όμως να είναι «βάρος» ή «επιπρόσθετο κόστος» ή «περιουσιακό στοιχείο» στη ΔΑΔ (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Σύμφωνα με τον Kaufman (2007, σ.25), ο όρος «προσωπικό-ανθρώπινο δυναμικό», όπως χρησιμοποιείται στην Αμερική, υπογραμμίζει ότι η λειτουργία είναι «αναγνωρισμένη ως μέρος της Διοίκησης» και ότι αυτό δεν περιλαμβάνει μόνο το διοικητικό προσωπικό αλλά «καθέναν που επιβλέπει τους υπαλλήλους, από το βοηθητικό προσωπικό μέχρι και τον πρόεδρο» (Fortier & Albert, 2015).

Οι Rees και Smith (2017) σημειώνουν ότι τα μοντέλα της ΔΑΔ ορίζονται ως «σκληρά» και «ευέλικτα». Το «Σκληρό» μοντέλο, όπως του Fombrun et al., (1984), εστιάζει κυρίως να εξασφαλίσει ότι η στρατηγική της ΔΑΔ ευθυγραμμίζεται και κατευθύνεται από τη συνολική επιχειρηματική στρατηγική (οπ.παρ.). Επιπρόσθετα υποστηρίζεται ότι οι πολιτικές της ΔΑΔ είναι αναπόφευκτα συνδεδεμένες με τη «συγκρότηση και την εφαρμογή» στρατηγικών επιχειρηματικών και επαγγελματικών σκοπών (Fombrun et al., 1984, σ.34 οπ.αν. στο Rees & Smith, 2017). Στο μοντέλο αυτό υπογραμμίζεται ο πιο αποτελεσματικός τρόπος της διοίκησης προσώπων που διαφέρει από τον ένα οργανισμό στον άλλο και εξαρτάται από το οργανωσιακό συγκείμενο καθώς και το στοιχείο της μοναδικότητας π.χ. να εργάζονται τα μέλη του οργανισμού μαζί για κοινούς σκοπούς (οπ.παρ.). Από την άλλη, το εννοιολογικό πλαίσιο της Σχολής του Χάρβαρντ που θέτουν οι Beer et al., (1984), μπορεί να ειδοθεί ως «πιο ευέλικτο» μοντέλο (οπ.παρ.). Αυτό το μοντέλο αναγνωρίζει ότι υπάρχουν πολλοί

ενδιαφερόμενοι φορείς μέσα στον οργανισμό, όπου εκφράζονται και είναι αποδεκτά τα ενδιαφέροντα των διαφορετικών ομάδων (οπ.παρ.). Θεωρείται ότι η συγκρότηση των στρατηγικών της ΔΑΔ αντανακλά αυτά τα ενδιαφέροντα και τα συνδυάζει όσο το δυνατόν περισσότερο με τη στρατηγική των Ανθρώπινων Πόρων και τελικά με την επιχειρησιακή στρατηγική (οπ.παρ.). Βασικό χαρακτηριστικό αυτού του μοντέλου είναι η αντιμετώπιση της ΔΑΔ ως ένα ολοκληρωμένο σύστημα με διάφορα υποσυστήματα που συνδυάζονται για να ολοκληρωθούν τα καθορισμένα αποτελέσματα, συμπεριλαμβανομένης και της υψηλής δέσμευσης (οπ.παρ.).

Η ΔΑΔ λειτουργεί σφαιρικά και έχει ως στόχο την προληπτική διαχείριση των θεμάτων που σχετίζονται με το ανθρώπινο δυναμικό, σχετίζεται με τις συνολικές ανάγκες του προσωπικού (Torrington, Hall & Taylor, 2008), εστιάζεται στη συνεργασία, επικοινωνία, αμοιβαιότητα, συνεχή βελτίωση, ανάπτυξη και εξέλιξη του (Wright, 2000 στο Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Οι Werner και DeSimone (2011) επισημαίνουν ότι ως ΔΑΔ ορίζεται μια ομάδα συστηματικών και προγραμματισμένων δραστηριοτήτων που σχεδιάζονται από έναν οργανισμό, ώστε να παρέχει στα μέλη του τις ευκαιρίες να μάθουν τις απαραίτητες δεξιότητες για τις υφιστάμενες αλλά και μελλοντικές απαιτήσεις της εργασίας (Long, Xuan, Ismail, Rasid & Kowang, 2014). Κατά μια γενική άποψη, η ΔΑΔ επιδιώκει να αναπτύξει «τη γνώση, την τεχνογνωσία, την αποδοτικότητα και την ικανοποίηση των ανθρώπων, ανεξάρτητα αν πρόκειται για προσωπικό/ομαδικό κέρδος ή για όφελος του οργανισμού, της κοινότητας, του έθνους ή τελικά συνολικά της ανθρωπότητας» (Long et al., 2014).

Ο συνολικός στόχος της ΔΑΔ είναι:

- A) να εξασφαλίζει στον οργανισμό επάρκεια στους ανθρώπινους πόρους που θα επιτύχουν τους σκοπούς και τα λειτουργικά σχέδια
- B) να εκτιμάει τις υφιστάμενες κοινωνικές, οικονομικές, νομοθετικές και τεχνολογικές τάσεις που επηρεάζουν τους ανθρώπινους πόρους
- Γ) να δίνει τη δυνατότητα στον οργανισμό να παραμείνει ευέλικτος στις δυναμικές αλλαγές του περιβάλλοντος (Ulferts, Wirtz, & Peterson, 2009).

Η ΔΑΔ επιδιώκει να προωθήσει εναλλακτικούς τρόπους ελέγχου της συμπεριφοράς, ώστε να μειωθούν οι επιπτώσεις των αντικρουόμενων συμφερόντων και να ελαχιστοποιηθεί το κόστος για τον οργανισμό, συμπεριλαμβάνοντας τις δύο προσεγγίσεις της εποπτείας και της παροχής κινήτρων (Act of Managing Institutes, UK, 2009 στο Hashmi, 2014).

Οι πρακτικές της ΔΑΔ θα πρέπει να ξεκινούν όταν ένας υπάλληλος προσλαμβάνεται σ' έναν οργανισμό και να συνεχίζουν καθ' όλη τη διάρκεια της καριέρας του, ανεξάρτητα αν είναι στέλεχος ή απλός εργαζόμενος (Long et al., 2014). Τα προγράμματα της ΔΑΔ θα πρέπει να απαντούν στις εργασιακές αλλαγές και να ενσωματώνουν μακροπρόθεσμα σχέδια και στρατηγικές του οργανισμού, ώστε να εξασφαλίσουν την αποδοτική και αποτελεσματική χρήση των πόρων (Long et al., 2014). Εν ολίγοις, ενώ οι δραστηριότητες εκπαίδευσης και ανάπτυξης συγκροτούν ένα μεγάλο μέρος της ΔΑΔ, οι δραστηριότητες όπως η καθοδήγηση-εκπαίδευση, η ανάπτυξη της καριέρας, η συγκρότηση ομάδας και η οργανωσιακή ανάπτυξη αποτελούν επίσης πτυχές της ΔΑΔ (Long et al., 2014).

Μετέπειτα και ο Dessler (2015) επισημαίνει ότι η Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού σχετίζεται με πρακτικές και πολιτικές που αφορούν σε θέματα προσωπικού όπως πρόσληψη, εκπαίδευση, αξιολόγηση, αμοιβές, ηθικό και δίκαιο περιβάλλον.

Επιπλέον ενσωματώνονται στις παραπάνω πρακτικές και πολιτικές και οι ικανότητες και γνώσεις ενός μάνατζερ για παροχή ίσων ευκαιριών, ηθικής και θετικής δράσης, υγείας, ασφάλειας και ίσης μεταχείρισης των εργαζομένων, διαχείριση παραπόνων και σχέσεων εργασίας (Dessler, 2015). Υποστηρίζεται ότι πολλές φορές οι μάνατζερς πετυχαίνουν γιατί δύνανται να προσλάβουν τους κατάλληλους ανθρώπους για τις κατάλληλες θέσεις αλλά και να τους παρέχουν κίνητρα, να προβαίνουν σε αξιολογήσεις και να τους παρακινούν ώστε να εξελιχθούν (Dessler, 2015). Επιπλέον, επισημαίνεται ότι η αδυναμία ανάπτυξης ενός οργανισμού οφείλεται στους εργαζόμενους και στην προσέλκυση και διατήρηση ακατάλληλου ανθρώπινου δυναμικού από την πλευρά της επιχείρησης (Dessler, 2015). Έχοντας ως στόχο την αποτελεσματική ΔΑΔ, οι μάνατζερς:

- Τοποθετούν τους κατάλληλους ανθρώπους στις κατάλληλες θέσεις
- Εντάσσουν το νέο προσωπικό στην επιχείρηση
- Εκπαιδεύουν τους υπαλλήλους
- Βελτιώνουν την εργασιακή απόδοση
- Αναπτύσσουν τη συνεργασία, την ομαδικότητα και υγιείς εργασιακές σχέσεις
- Ερμηνεύουν την πολιτική και τις διαδικασίες της επιχείρησης
- Ελέγχουν το κόστος της εργασίας
- Καλλιεργούν τις ικανότητες του προσωπικού
- Ασχολούνται σοβαρά με την υγεία και τις συνθήκες εργασίας

(Dessler, 2015).

Η έρευνα των Al dakeel και Almannie (2015), αναδεικνύει τις βασικές δραστηριότητες της ΔΑΔ, οι οποίες είναι:

- Ανάλυση εργασίας, περιγραφή και σχεδιασμός
- Αποτίμηση της απόδοσης
- Επιλογή και πρόσληψη του ανθρώπινου δυναμικού
- Προγραμματισμός του ανθρώπινου δυναμικού
- Εκπαίδευση και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού
- Παροχή κινήτρων στους εργαζόμενους
- Υπηρεσίες και δημόσιες σχέσεις

Αναφορικά με τη φύση της εργασίας της ΔΑΔ, ο Dessler (2015) υπογραμμίζει ότι οι μάνατζερς ανθρώπινου δυναμικού προβάλλουν την «κριτική σκέψη/επίλυση προβλημάτων» και τις «εφαρμογές τεχνολογίας πληροφορικής» ως δύο ικανότητες που πιθανόν να τη χαρακτηρίζουν τα επόμενα χρόνια. Επισημαίνει επιπλέον ότι η αξιολόγηση και η εφαρμογή της τεχνολογίας στον σύγχρονο επιχειρηματικό κόσμο κάνουν απαιτητές νέες δεξιότητες στη ΔΑΔ όπως την επιλογή προσωπικού, την εκπαίδευση και επιπρόσθετες γνώσεις στρατηγικού σχεδιασμού, μάρκετινγκ, παραγωγής και χρηματοοικονομικών, με απώτερο σκοπό τη συμβολή στη διαμόρφωση του στρατηγικού προγραμματισμού του οργανισμού (οπ.παρ.). Επίσης αναφέρεται ότι πάνω από τα δύο τρίτα του ανθρώπινου δυναμικού στις ΗΠΑ έχουν ως αντικείμενο την παροχή υπηρεσιών, στοιχείο που αναδεικνύει την ανάγκη των επιχειρήσεων για «εργάτες γνώσης» και ανθρώπινο κεφάλαιο (οπ.παρ.). Ως ανθρώπινο κεφάλαιο νοείται η γνώση, η εκπαίδευση, οι δεξιότητες και εξειδίκευση των υπαλλήλων σε έναν οργανισμό (οπ.παρ.). Επιπρόσθετα υπογραμμίζεται και η σημασία που δίνεται στην πιστοποίηση των γνώσεων για τους επαγγελματίες του ανθρώπινου δυναμικού (οπ. παρ.).

Στον σύγχρονο επιχειρησιακό κόσμο που προσανατολίζεται στην απόδοση των εργαζομένων απαιτείται από τους μάνατζερς ανθρώπινου δυναμικού να μετρούν την αποτελεσματικότητά των εργαζομένων τους (Dessler, 2015). Εξάλλου οι μάνατζερς αναπτύσσουν μέτρα απόδοσης ή δειγματοληπτικές μετρήσεις καθώς και λίστες επιδόσεων ανθρώπινου δυναμικού, ώστε να μετρούν την αποτελεσματικότητα των λειτουργιών του ανθρώπινου δυναμικού (Dessler, 2015).

Ο Hassan (2007) αναφέρει ότι υπάρχει η πεποίθηση στη ΔΑΔ ότι οι οργανισμοί είναι ανθρώπινα δημιουργήματα που υποστηρίζονται από την ανθρώπινη τεχνογνωσία, ώστε να θέτουν σε εφαρμογή και να επιτυγχάνουν τους οργανωσιακούς στόχους (Long et al., 2014). Η ΔΑΔ δομήθηκε ως ένας κλάδος που είναι μέρος του γενικότερου πλαισίου της διοίκησης που τοποθετεί τις λειτουργικές διαστάσεις σε σχέση με τους ανθρώπους μέσα στους οργανισμούς (Fortier & Albert, 2015). Επιπλέον η διοίκηση αφορά στην οργανωσιακή συμπεριφορά, στην οργανωσιακή θεωρία και στο στρατηγικό μάνατζμεντ (Fortier & Albert, 2015). Οι επαγγελματίες της ΔΑΔ εξαρτώνται από τα άτομα και από την ομάδα, τις διαδικασίες, τις εργασίες και την ακεραιότητα του οργανισμού (Long et al., 2014). Από την άλλη οι Raiden και Dainty (2006) υποστηρίζουν ότι η ΔΑΔ είναι μια σύνοψη όλων των δραστηριοτήτων που βελτιώνουν το προσωπικό και τον οργανισμό με στόχο την αποδοτικότητα του τελευταίου (Long et al., 2014).

Αν και οι πτυχές της ΔΑΔ μπορεί να είναι διαφορετικές, ανάλογα με το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο, οι κατευθύνσεις της σχετίζονται κυρίως με θέματα που είναι η ανάπτυξη των ατόμων (π.χ. επίσημες ή ανεπίσημες δραστηριότητες εκπαίδευσης και ανάπτυξης), η ανάπτυξη καριέρας, η απόδοση της διοίκησης και η οργανωσιακή ανάπτυξη (Long et al., 2014).

Συμπερασματικά στο ερώτημα «τι πραγματικά είναι η ΔΑΔ», οι Collings, Wood και Szamosi (2018) υπογραμμίζουν ότι με τον όρο «ΔΑΔ» υποδηλώνονται όλες οι πτυχές της στελέχωσης, της επιλογής, του σχεδιασμού, της ανάπτυξης και της ανταμοιβής της ανθρώπινης εργασίας σε έναν οργανισμό και των εργασιακών σχέσεων που αναπτύσσονται σε αυτόν. Η ΔΑΔ, ενσωματώνοντας και τη στρατηγική διάσταση, συμπεριλαμβάνει, εκτός από την επιλογή και την εφαρμογή συγκεκριμένων πολιτικών και πρακτικών στη διοίκηση των ανθρώπων, την αποδοχή ενός δυναμικού και προσαρμόσιμου, ανάλογα με το πλαίσιο, σκοπού που συμβαδίζει με τις ευρύτερες οργανωσιακές στρατηγικές επιλογές (Wilkinson, Wood, & Deeg, 2014 οπ.αν. στο Collings, Wood, & Szamosi, 2018).

1.1.2 Στρατηγική Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού (ΣΔΑΔ)

Η Στρατηγική Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού αποτελείται από τις πολιτικές και τις μεθόδους Διοίκησης Ανθρώπινων Πόρων που συμβάλλουν στην επίτευξη των στρατηγικών στόχων του οργανισμού/της επιχείρησης, όπως είναι καθορισμένοι στο πλαίσιο της επιχειρησιακής στρατηγικής και εφαρμόζονται μέσα από το στρατηγικό μάνατζμεντ (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003· Becker & Huselid, 2006· Memon, Mangi & Rohra, 2009). Συνδυάζει τα στοιχεία του προγραμματισμού, του σχεδιασμού και της διοίκησης των συστημάτων προσωπικού, της ευθυγράμμισης των πρακτικών της ΔΑΔ με την επιχειρηματική στρατηγική και της θεώρησης του ανθρώπινου δυναμικού ως στρατηγικό πόρο, ανταγωνιστικό πλεονέκτημα του οργανισμού/επιχείρησης (Becker & Huselid, 2006).

Οι Memon, Mangi και Rohra (2009) επισημαίνουν τα πρότυπα στρατηγικής ηγεσίας ενός οργανισμού σχετικά με το ανθρώπινο δυναμικό, ώστε να επιτευχθεί το ανταγωνιστικό πλεονέκτημα:

- Καθορισμός του στρατηγικού οράματος του ανθρώπινου δυναμικού
- Έλεγχος των δυνατών και των αδύνατων σημείων του ανθρώπινου δυναμικού
- Ορισμός των παραγόντων-κλειδιών και των δεικτών απόδοσης
- Προετοιμασία στρατηγικών μάθησης και ανάπτυξης
- Εμπλοκή όλων των επιπέδων διοίκησης και του ανθρώπινου δυναμικού στο σχεδιασμό των οργανωσιακών στρατηγικών
- Αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των στρατηγικών του ανθρώπινου δυναμικού
- Παρουσίαση του κενού στην ανάλυση ανάμεσα στην πραγματική και την επιθυμητή απόδοση

Η καθιέρωση πολιτικών και πρακτικών με σκοπό την ανάπτυξη ικανοτήτων και συμπεριφορών των εργαζομένων ώστε να επιτευχθούν οι στρατηγικοί στόχοι του οργανισμού, αποτελεί σημαντική φροντίδα των μάνατζερς και αναπόσπαστο τμήμα του στρατηγικού σχεδιασμού (Dessler, 2015). Επισημαίνεται λοιπόν η ανάγκη για την αναγνώριση, ανάλυση και την ισορροπία μεταξύ των εξωτερικών για τον οργανισμό «ευκαιριών και απειλών» και των εσωτερικών δυνατών και αδύνατων σημείων του, για να αξιοποιεί τα δυνατά σημεία και τις ευκαιρίες και να ελαχιστοποιεί τα αδύνατα σημεία και τις «απειλές» (Dessler, 2015).

Ο Hashmi (2014), υποστηρίζει ότι οι στρατηγικές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού (ΔΑΔ), εφόσον χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά, μπορεί να αποτελέσουν πηγή ανάπτυξης ενός συστήματος διοίκησης που αξιολογείται με διαφανή τρόπο.

Εφόσον οι στρατηγικές της Ανάπτυξης και Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού (ΑΔΑΔ) εφαρμόζονται με αποτελεσματικό τρόπο προβλέπεται ότι θα αναπτύξουν ένα διπλό περιβάλλον όπου το ένα αποτέλεσμα είναι να επιτευχθούν οι στόχοι, προωθώντας την επίδοση, την παραγωγικότητα, την αποδοτικότητα, την καινοτομία, την αξιοπιστία και την ασφάλεια του προσωπικού· το δεύτερο αποτέλεσμα επικεντρώνεται στην ευημερία των υπαλλήλων σε σχέση με την υγεία και την ασφάλεια, την ικανοποίηση, την ευχαρίστηση, τη μάθηση και την προσωπική ανάπτυξη, χαρακτηριστικά που βελτιώνουν το ηθικό, την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητά τους μέσα από ένα σχεδιασμένο σύστημα (Hashmi, 2014).

Η έρευνα της Agarwala (2003) υποδεικνύει ότι πρακτικές της ΑΔΑΔ όπως η καινοτομία και ένα ανοιχτό εργασιακό περιβάλλον, ευκαιρίες για την ανάπτυξη καριέρας, ένα αξιολογικό σύστημα προσανατολισμένο στην ανάπτυξη καθώς και ολοκληρωμένα και εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα συνδέονται με θετικό τρόπο με την οργανωσιακή δέσμευση (Hashmi, 2014).

Αναφερόμενοι οι διάφοροι μελετητές στις στρατηγικές της ΑΔΑΔ επισημαίνουν τη στρατηγική των κινήτρων, της επένδυσης, της συμμετοχής (Dyer, 1988), της ανάπτυξης, της ενδυνάμωσης, της παρακίνησης, της μεταβίβασης (Huang, 1998), ενώ ο Schuler (1989) επισημαίνει την αύξηση, την εφαρμογή και τη διευκόλυνση (Hashmi, 2014).

Αρχές της Στρατηγικής Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού (ΣΔΑΔ)

Σύμφωνα με τους Παπαλεξανδρή και Μπουραντά (2003), η ΣΔΑΔ, έχοντας στρατηγικό ρόλο σε έναν οργανισμό/επιχείρηση, κρίνεται αναγκαίο να ακολουθήσει τις εξής αρχές:

- Να γνωρίζει τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά του οργανισμού/επιχείρησης και του περιβάλλοντος
- Να διατηρεί και να συμβάλλει στη στρατηγική ευθυγράμμιση
- Να επιλέγει τις πιο κατάλληλες πολιτικές ανάλογα με τους ρόλους των εργαζομένων

Επισημαίνεται επίσης από τον Hashmi (2014) ότι οι εφαρμοσμένες στρατηγικές της ΑΔΑΔ σ' έναν οργανισμό συμβάλλουν ώστε να δημιουργηθεί ένας ουσιαστικός τρόπος για να πλησιάσουν αποτελέσματα που χρησιμοποιούνται στις ψυχολογικές και

κοινωνικές μεταβλητές και σχετίζονται με την ανάπτυξη του προσωπικού (Erdamar, 2011). Τα κύρια πλεονεκτήματα που παρουσιάζονται στους Παπαλεξανδρή-Μπουραντά (2003), σχετικά με τη ΣΔΑΔ είναι:

- Ενθάρρυνση της προ-δραστικής συμπεριφοράς (καθορισμός στόχων επιχείρησης και αξιοποίηση ανθρώπινου δυναμικού για την επίτευξη των στόχων) έναντι της αντιδραστικής (αποπροσανατολισμός από τους μακροχρόνιους στόχους της επιχείρησης)
- Επικοινωνία και δημοσιοποίηση των εταιρικών στόχων
- Καλλιέργεια κριτικής σκέψης και προσαρμογή-ευελιξία στις πρακτικές που ακολουθούνται
- Καθορισμός της υφιστάμενης επιχειρησιακής κατάστασης και του οράματος για τη μελλοντική επιθυμητή κατάσταση
- Συμμετοχή των στελεχών γραμμής

Η αποτελεσματική στελέχωση ενός οργανισμού αρχίζει με τον προγραμματισμό του ανθρώπινου δυναμικού, την περιγραφή της θέσης εργασίας, το προφίλ του υποψήφιου εργαζόμενου, την προσέλκυση, την τελική επιλογή, την τοποθέτηση, την υποδοχή, την εγκατάσταση και την αρχική εκπαίδευση των εργαζομένων στον οργανισμό (Κανελλόπουλος, 1991· Σαΐτης, 2002α· Stein & Van Nicker, 2002 στο Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Παρακάτω γίνεται μια προσπάθεια να περιγραφούν οι βασικές δραστηριότητες της ΔΑΔ.

1.1.3 Προγραμματισμός Ανθρώπινων Πόρων

Ο σχεδιασμός των ανθρώπινων πόρων, σύμφωνα με τον Vetter (1967), ορίζεται ως «η διαδικασία μέσα από την οποία η διοίκηση καθορίζει τον τρόπο που ο οργανισμός θα στρέψει την προσοχή του από την υφιστάμενη διάρθρωση του εργατικού δυναμικού σε μια πιο επιθυμητή διάρθρωση» (Ulferts, Wirtz, & Peterson, 2009). Όταν εφαρμόζεται ο στρατηγικός σχεδιασμός σε έναν οργανισμό, η διοίκηση συμβάλλει ώστε να έχει τον σωστό αριθμό και τη σωστή κατηγορία εργαζομένων, στο σωστό μέρος, στον σωστό χρόνο, παρουσιάζοντας δράσεις που έχουν ως αποτελέσματα μακροχρόνια οφέλη τόσο για τα άτομα όσο και για τον οργανισμό (Ulferts et al., 2009).

Ο σύγχρονος σχεδιασμός ανθρώπινων πόρων αφορά στην πρόβλεψη των αναγκών των ανθρώπινων πόρων του οργανισμού για το μέλλον και στον σχεδιασμό που απαιτείται για να ικανοποιηθούν εκείνες οι ανάγκες (Ulferts et al., 2009). Προϋποθέτει όχι μόνο τη σύνθεση των σκοπών αλλά επίσης την ανάπτυξη και την εφαρμογή συγκεκριμένων προγραμμάτων, όπως τη στελέχωση και την εκπαίδευση και διασφαλίζει οι άνθρωποι να είναι παρόντες με τα απαραίτητα χαρακτηριστικά και δεξιότητες, όταν είναι αναγκαία (Ulferts et al., 2009). Επιπλέον περιλαμβάνει τη συλλογή δεδομένων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα των παραπάνω προγραμμάτων και να δοθεί η αναγκαία προσοχή. Ένας από τους σκοπούς του σχεδιασμού αποτελεί η οργανωσιακή αποτελεσματικότητα, έτσι ώστε να ενσωματωθεί στους επιχειρηματικούς σκοπούς του οργανισμού (Ulferts et al., 2009· Schuler & Jackson, 2005). Η αυξανόμενη προσοχή οφείλεται σε παράγοντες όπως η ανάπτυξη της νέας τεχνολογίας, οι αλλαγές στις οικονομικές συνθήκες, η παγκοσμιοποίηση και το ανθρώπινο δυναμικό που αλλάζει (Ulferts et al., 2009).

Ο στρατηγικός σχεδιασμός των ανθρώπινων πόρων αποτελείται από τα ακόλουθα τέσσερα βήματα:

- Αποτίμηση της υφιστάμενης ικανότητας των ανθρώπινων πόρων
- Πρόβλεψη των προαπαιτούμενων ανθρώπινων πόρων
- Ανάλυση του χάσματος μεταξύ του πού θέλει να βρίσκεται ένας οργανισμός στο μέλλον και πού βρίσκεται τώρα
- Ανάπτυξη στρατηγικών των ανθρώπινων πόρων, ώστε να υποστηριχτούν οι στρατηγικές του οργανισμού (Ulferts et al., 2009).

1.1.4 Στελέχωση και Επιλογή Προσωπικού

Παρόλο που υπάρχουν πολλοί ορισμοί, για τη στελέχωση και την επιλογή προσωπικού, αναδύονται, μέσα από αυτούς, τα κοινά χαρακτηριστικά στοιχεία της προσέλκυσης, της ταυτοποίησης και της διατήρησης του προσωπικού (Searle 2009 οπ. αν. στο Collings & Wood, 2009). Και ο Ployhard (2006), επισημαίνει ότι η στελέχωση ορίζεται ευρέως ως η διαδικασία της προσέλκυσης, της επιλογής και της διατήρησης των κατάλληλων ατόμων, προκειμένου να επιτευχθούν οι κατάλληλοι οργανωσιακοί στόχοι. Κάθε οργανισμός χρησιμοποιεί κάποιες διαδικασίες στελέχωσης, καθώς η στελέχωση είναι πρωταρχικής σημασίας για τον τρόπο που ο οργανισμός επηρεάζει τη διαφορετικότητά του και το ανθρώπινο κεφάλαιο (Ployhard, 2006). Επιπλέον υπογραμμίζεται ότι, αν και είναι μόνο ένα στάδιο στην πορεία του Ανθρώπινου Δυναμικού σε έναν οργανισμό, όμως έχει σημαντική επίδραση στη μελλοντική αποτελεσματικότητα, παραγωγικότητα και βιωσιμότητά του (Taylor & Collins, 2000 στο Ployhard, 2006) και επιδρά σε μεγάλο βαθμό στην οργανωσιακή ανάπτυξη και αλλαγή (Searle 2009 οπ.αν. στο Collings & Wood, 2009). Η φύση της εργασίας στον 21^ο αιώνα παρουσιάζει πολλές προκλήσεις σχετικά με τη στελέχωση (Ployhard, 2006). Για παράδειγμα η εργασία που βασίζεται στη γνώση θέτει μεγαλύτερες απαιτήσεις στις δεξιότητες των εργαζόμενων (Ployhard, 2006). Παρατηρούνται ευρέως διαδεδομένες δημογραφικές, εργασιακές, κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές που δημιουργούν ένα αυξητικά παγκόσμιο έλλειμμα προσοντούχων και ικανών υποψήφιων, ενώ το ανθρώπινο δυναμικό διαφοροποιείται με ανοδικούς ρυθμούς (Ployhard, 2006). Αυτές οι προκλήσεις μπορεί να οδηγήσουν κάποιον να σκεφτεί ότι όσοι λαμβάνουν αποφάσεις για τους οργανισμούς αναγνωρίζουν ότι η στελέχωση είναι στρατηγικής σημασίας χαρακτηριστικό στοιχείο για τη βελτίωση του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος (Ployhard, 2006). Η έμφαση που δίνεται στη διαδικασία της πρόσληψης αφορά στην ανάγκη για προσέλκυση και διατήρηση ικανού σε γνώσεις και δεξιότητες προσωπικού, ώστε να κερδίσει ένας οργανισμός το ανταγωνιστικό πλεονέκτημα (Parry & Tyson, 2008· Golec & Kahya, 2007).

Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της στελέχωσης και της επιλογής περιλαμβάνει όχι μόνο την αξιολόγηση της ποιότητας του νέου ανθρώπινου δυναμικού αλλά επίσης τη βελτίωση και τη διατήρησή του στον οργανισμό καθώς και την επιρροή του στο υφιστάμενο προσωπικό και στην οργανωσιακή απόδοση (Searle 2009 οπ.αν. στο Collings & Wood, 2009· Golec & Kahya, 2007).

Οι Parry & Tyson (2008) υποστηρίζουν ότι η διαδικασία της πρόσληψης «περιλαμβάνει εκείνες τις πρακτικές και τις δραστηριότητες που διενεργούνται από τον οργανισμό, με πρωταρχικό σκοπό την αναγνώριση και την προσέλκυση υποψήφιων εργαζομένων» (Breagh & Starke, 2000, σ.405). Έχει ήδη καθιερωθεί η διαδικασία της πρόσληψης ως μια σημαντική πτυχή της ΔΑΔ, καθώς παρουσιάζει τη λειτουργία του σχεδιασμού του ανθρώπινου κεφαλαίου, μέσα στον οργανισμό (Barber 1998, σ.841 στο Parry & Tyson, 2008). Η σωστή επιλογή του προσωπικού σε έναν οργανισμό επιτυγχάνεται, όταν οριστούν με ακρίβεια η θέση εργασίας (περιγραφή της θέσης) και τα προσόντα (Taylor, 2017 στο Rees & Smith, 2017). Η πρόσληψη-στελέχωση και η επιλογή νέων μελών του προσωπικού είναι ο πυρήνας των δραστηριοτήτων της ΔΑΔ και έχει εξαιρετική σημασία στους οργανισμούς (Taylor, 2017 στο Rees & Smith, 2017). Όσο πιο ουσιαστική είναι η πιθανή επίδραση ενός ρόλου, τόσο πιο σημαντική είναι η διασφάλιση ότι το άτομο που αναλαμβάνει να φέρει σε πέρας τη διαδικασία έχει υψηλά προσόντα, είναι σε υψηλό βαθμό παρακινούμενο και ικανό να συνεργαστεί με τους συναδέλφους του και να μπορεί πιθανώς να παραμείνει στη θέση εργασίας του για μεγάλο χρονικό διάστημα (Taylor, 2017 στο Rees & Smith, 2017). Ανάλογα υποστηρίζεται ότι η διαδικασία επιλογής προσωπικού στοχεύει στην πρόσληψη του πιο κατάλληλου υποψήφιου για τη συγκεκριμένη θέση εργασίας και τη συγκεκριμένη επιχείρηση και επιπλέον υπογραμμίζεται ότι με βάση τα κριτήρια επιλογής και αποδοτικότητας διενεργείται η αξιολόγηση του προσωπικού (Rumbles & French, 2016). Οι προϋποθέσεις αποτελεσματικής επιλογής περιλαμβάνουν, κατά τους Παπαλεξανδρή και Μπουραντά (2003) και Golec και Kahya, (2007):

- Ρεαλιστική περιγραφή θέσης εργασίας
- Ανάλυση θέσης και γνώση της φύσης της θέσης εργασίας
- Κριτήρια για απόδοση στη συγκεκριμένη θέση εργασίας
- Κατάλληλες Μέθοδοι Επιλογής και η σημασία τους
- Αξιοπιστία και εγκυρότητα των μεθόδων επιλογής
- Εκπαίδευση των υπεύθυνων για την επιλογή ατόμων με τις απαιτούμενες ικανότητες
- Ανατροφοδότηση για τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας στην επιλογή προσωπικού

1.1.5 Διαδικασία και Μέθοδοι Επιλογής Προσωπικού

Η υποκειμενική φύση της ανθρώπινης κρίσης πολύ συχνά δημιουργεί προβλήματα στην επιλογή προσωπικού καθώς η επιλογή μη κατάλληλου για τη θέση εργασίας προσωπικού επηρεάζει όλους τους ενδιαφερόμενους φορείς, υπαλλήλους, συνεργάτες, πελάτες και τίθεται και θέμα χρόνου και κόστους (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003). Από την άλλη, η μέθοδος που χρησιμοποιεί ένας οργανισμός για την επιλογή του προσωπικού του εξαρτάται από την εγκυρότητα και την αξιοπιστία, το κόστος και τον χρόνο, το πεδίο εφαρμογής, τον βαθμό αποδοχής από τους υποψήφιους εργαζόμενους, κριτήρια που είναι διεθνώς αποδεκτά (Rumbles & French, 2016). Τα βήματα και οι τρόποι επιλογής του ανθρώπινου δυναμικού εξαρτώνται από τον ίδιο τον οργανισμό/επιχείρηση και αφορούν στα εξής σημεία (Rumbles & French, 2016):

- Αρχική επιλογή με βάση την αίτηση και το βιογραφικό
- Συστάσεις
- Συνέντευξη – Η συνέντευξη (interview) αποτελεί την πιο διαδεδομένη μέθοδο επιλογής προσωπικού, αφού διασφαλίζει την προσωπική επαφή του εργοδότη/εκπροσώπου του οργανισμού/επιχείρησης (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003· Searle 2009 οπ.αν. στο Collings & Wood, 2009), αν και δεν είναι πλήρως αξιόπιστη, γιατί:
 - Ένα χαρακτηριστικό του υποψήφιου μπορεί να αξιολογηθεί ως πολύ θετικό ή πολύ αρνητικό
 - Μπορεί να είναι υποκειμενικά τα αποτελέσματα
 - Μπορεί να υπάρξει σύγκριση με τους άλλους υποψήφιους που να επηρεάσει αρνητικά
 - Η επιφυλακτικότητα των αξιολογητών επίσης μπορεί να επηρεάσει αρνητικά, ώστε να μην αναδειχθούν τα θετικά χαρακτηριστικά του υποψηφίου
 - Η πρώτη εντύπωση του υποψήφιου δεν ανατρέπεται εύκολα
 - Οι αξιολογητές μπορεί να μην έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση, ώστε να αξιολογήσουν τη γλώσσα του σώματος του υποψήφιου. Κατά συνέπεια απαιτείται ειδική εκπαίδευση και εμπειρία, προκειμένου να αποκτήσει κάποιος την ικανότητα να διεξάγει συνεντεύξεις πρόσληψης. Σχετικά με τα είδη των συνεντεύξεων επισημαίνονται, ως προς τη δομή, η ελεύθερη συνέντευξη, η

δομημένη, η ατομική (με στέλεχος της επιχείρησης), η συμπεριφορική, η ομαδική, η συνέντευξη από επιτροπή και μέσω τηλεδιάσκεψης (οπ.παρ.).

- Τεστ σε επαγγελματικό επίπεδο - Τεστ επιλογής προσωπικού (διανοητικών ικανοτήτων ή ευφυΐας, ενδιαφερόντων, ικανοτήτων, προσωπικότητας, εκπαίδευσης και γνώσεων-επιτευγμάτων) (Searle 2009 οπ.αν. στο Collings & Wood, 2009).
- Έλεγχος του υπόβαθρου του υποψήφιου και των συστάσεων του (Searle 2009 οπ.αν. στο Collings & Wood, 2009).
- Διαγνωστική συνέντευξη ή και «Κέντρο Αξιολόγησης» (assessment center)¹
- Εξέταση φυσικής κατάστασης υποψήφιου-κατάσταση υγείας του υποψήφιου
- Πρακτική Άσκηση – Δείγμα εργασίας (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013)
- Γραφολογική Ανάλυση (graphology)²
- Απόφαση

¹ Δε νοείται ως χώρος αλλά δηλώνει τη διαδικασία αξιολόγησης (μέθοδοι-τεχνικές-δραστηριότητες) για την αξιολόγηση και την επιλογή του προσωπικού

² Ανάλυση των στοιχείων του γραφικού χαρακτήρα του υποψήφιου για τη δημιουργία του γραφολογικού του πορτραίτου

1.1.6 Εκπαίδευση Ανθρώπινου Δυναμικού

Με τον όρο «Εκπαίδευση Ανθρώπινου Δυναμικού» εννοείται η προγραμματισμένη διαδικασία μάθησης που στοχεύει στην απόκτηση γνώσεων, την καλλιέργεια ικανοτήτων και επαγγελματικών δεξιοτήτων και αλλαγή της στάσης και της συμπεριφοράς των εργαζομένων, με στόχο τη βελτίωση της απόδοσής τους στην εργασία τους (Dessler, 1997, σ.248 στο Taormina & Gao, 2009), αλλά ακόμα και όταν αναλάβουν νέα καθήκοντα, σύμφωνα με τις μελλοντικές ανάγκες του οργανισμού, μείωση του χρόνου μάθησης και προσαρμογής στη νέα θέση εργασίας (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003). Επιπλέον οι όροι «Επιμόρφωση» και «Ανάπτυξη Προσωπικού» προϋποθέτουν το κατάλληλο μορφωτικό επίπεδο που απαιτείται να έχουν συνήθως μεσαία και ανώτερα στελέχη και τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξής τους, ενώ ο όρος «Κατάρτιση» δίνει έμφαση στην εισαγωγική εκπαίδευση του νεοεισερχόμενου προσωπικού (οπ.παρ.). Η ικανότητα ενός οργανισμού να μαθαίνει με πιο γρήγορους ρυθμούς σε σύγκριση με τους ανταγωνιστές του συμβάλλει στην ευημερία του (οπ.παρ.). Όταν η εκπαίδευση στο πλαίσιο ενός οργανισμού είναι συστηματική, η παραγωγικότητα αυξάνεται, αναπτύσσεται η οργανωσιακή ικανότητά του, βελτιώνεται η απόδοση του προσωπικού του σε ατομικό επίπεδο και συμβάλλει στη γενικότερη ανάπτυξή του (οπ.παρ.). Ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης σχεδιάζεται για να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του οργανισμού και αποτελεί μια επένδυση προς όφελός του, καθώς οι άνθρωποι μαθαίνουν τον τρόπο να αντιδρούν, να αντιμετωπίζουν ή ακόμα και να προβλέπουν τις αλλαγές και να είναι ευέλικτοι στις συνθήκες του περιβάλλοντος (οπ.παρ.).

Επιπρόσθετα αναφέρονται, στους Παπαλεξανδρή-Μπουραντά (2003), οι τομείς που μπορεί η εκπαίδευση να βελτιώσει, όπως οι γνώσεις (knowledge), οι ικανότητες (skills), οι στάσεις (attitudes) και οι επαγγελματικές δεξιότητες (competencies).

Κατά τον Boyatzis (2008) διακρίνονται οι εξής κατηγορίες επαγγελματικών δεξιοτήτων:

- Διοίκηση προσανατολισμένη στους στόχους και τη δράση (εστίαση στα αποτελέσματα, κατανόηση επιχειρησιακού περιβάλλοντος, δράση)
- Ηγεσία (εννοιολογικό πλαίσιο, αποφασιστικότητα και αυτό-επίγνωση, παρουσιάσεις)
- Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων (επιρροή στους ενδιαφερόμενους φορείς, διοίκηση ομάδας)

- Αντικειμενική αντίληψη, αυτοέλεγχος, αντοχή και προσαρμοστικότητα
- Καθοδήγηση υφισταμένων (ανάπτυξη συνεργατών και υφισταμένων, πρωτοβουλία και άσκηση εξουσίας)

Είναι γεγονός ότι η εκπαίδευση των εργαζομένων έχει ως αποτέλεσμα την αυξημένη παραγωγικότητα, την ανύψωση του ηθικού, τη μειωμένη επίβλεψη, τη μείωση ατυχημάτων, την αυξημένη οργανωσιακή σταθερότητα και ευελιξία, την αυξημένη ελκυστικότητα της επιχείρησης ως εργοδότη, την αυξημένη αφοσίωση εργαζομένων, την ανάπτυξη κουλτούρας που προσανατολίζεται στη βελτίωση της απόδοσης (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003). Η οργάνωση της εκπαίδευσης προσωπικού περιλαμβάνει τον εντοπισμό των εκπαιδευτικών αναγκών, τον σχεδιασμό του προγράμματος εκπαίδευσης, την επιλογή των μεθόδων εκπαίδευσης, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της εκπαίδευσης (οπ.παρ.).

Ο Omiunu (2014) υποστήριξε ότι οι άνθρωποι στην ανάπτυξη και την εξέλιξή τους εξαρτώνται ουσιαστικά από την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος.

1.1.7 Εκπαίδευση και Ανάπτυξη Στελεχών

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008), στέλεχος ορίζεται ως ο φορέας της θέσης εργασίας που είναι υπεύθυνος για τη λήψη αποφάσεων και επηρεάζει την εργασία άλλων ατόμων μέσα στον οργανισμό άμεσα. Ο Λαΐνας (2004) αναφέρει ότι διοικητικό στέλεχος είναι ο εργαζόμενος που διαχειρίζεται και ασκεί καθορισμένα καθήκοντα αλλά και έχει την ευθύνη του έργου μιας ομάδας, υπηρεσίας, διεύθυνσης ή και ενός οργανισμού στο σύνολό του.

Η Ανάπτυξη Στελεχών (Management Development) αποτελεί τη συστηματική και συνειδητή διαδικασία ελέγχου της ανάπτυξης του στελεχιακού δυναμικού του οργανισμού, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι και οι στρατηγικές του και περιλαμβάνει και τη λειτουργία της εκπαίδευσης των στελεχών (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003). Υποστηρίζεται ακόμα ότι η Ανάπτυξη Στελεχών συμβάλλει στη επιτυχία της επιχείρησης, στελεχώνοντας την με το κατάλληλο δυναμικό, βελτιώνοντας την απόδοσή τους, δίνοντάς τους ευκαιρίες ανάπτυξης και καλύπτοντας ομαλά τις κενές στελεχιακές θέσεις που δημιουργούνται (ο.π.παρ.).

Αρχές Ανάπτυξης Στελεχών

Οι Παπαλεξανδρή και Μπουραντάς (2003), επισημαίνουν ότι η Πολιτική Ανάπτυξης Στελεχών πρέπει:

- να εναρμονίζεται με τη γενικότερη πολιτική και τους στόχους της επιχείρησης,
- να είναι προσαρμοσμένη στην υφιστάμενη διοίκηση,
- να είναι επικεντρωμένη στις ατομικές και εργασιακές ανάγκες του κάθε στελέχους,
- να βασίζεται στην αυτο-ανάπτυξη,
- να ενισχύει τη βιωματική μάθηση,
- να επιλέγει προσεκτικά τα εκπαιδευτικά προγράμματα και
- να βασίζεται στην ανάλυση ικανοτήτων

1.1.8 Αξιολόγηση Ανθρώπινου Δυναμικού – Εργαζομένων

Αξιολόγηση ορίζεται η διαδικασία μέσα από την οποία συλλέγονται πληροφορίες και δεδομένα, προκειμένου να ληφθούν αποφάσεις σχετικά με τη βελτίωση του προσωπικού ή την ταυτοποίηση του πιο αποτελεσματικού προσωπικού (Pashiardis & Brauckmann, 2008). Γίνεται αντιληπτό ότι από την ημέρα που γεννιέται ένας άνθρωπος μέχρι το τέλος της ζωής του, περνάει από μια σειρά αξιολογήσεων και κρίσεων και σε προσωπικό και σε επαγγελματικό επίπεδο (Pashiardis & Brauckmann, 2008). Ως Αξιολόγηση Εργαζομένου (Employee Appraisal) ορίζεται η διαδικασία αξιολόγησης-εκτίμησης του προσωπικού που έχει στόχο να καθορίσει τον βαθμό απόδοσης του (Dessler, 2015).

Η Αξιολόγηση Εργαζομένου εντάσσεται στο σύστημα της Διοίκησης Απόδοσης και είναι αναγκαίο να ανατροφοδοτεί τους εργαζόμενους για τα αποτελέσματα της επίδοσης τους, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα αποκατάστασης των αδύνατων σημείων καθώς και διατήρηση και επέκταση των δυνατών τους σημείων (Boswell & Bourdeau, 2002· Dessler, 2015). Τόσο η αξιολόγηση όσο και η ανατροφοδότηση μπορούν να εφαρμοστούν είτε επίσημα, ως ετήσια καθορισμένη επισκόπηση εργασίας που διενεργείται από πάνω προς τα κάτω, είτε ανεπίσημα, ως εποπτεία της εργασίας (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003).

Η Αξιολόγηση των Εργαζομένων μπορεί να αξιοποιηθεί στον καθορισμό των στόχων της απόδοσης, στον ορισμό των εκπαιδευτικών αναγκών (Boswell & Bourdeau, 2002), στη λήψη κρίσιμων αποφάσεων που αφορούν στην ανάπτυξη του προσωπικού - προαγωγή, υποβιβασμό, διατήρηση της θέσης εργασίας, μετάθεση- στη σύνδεση αμοιβών με την απόδοση του προσωπικού, στην ανατροφοδότηση των εργαζομένων και στη βελτίωση του συστήματος επιλογής και πρόσληψης (Daley, 2012).

Το παραδοσιακό Management ενέχει την έννοια του ελέγχου, θέτοντας ως σκοπό της αξιολόγησης τη βελτίωση της παραγωγικότητας ή των αποτελεσμάτων ενώ χρησιμοποιεί ως μεθόδους αξιολόγησης τη βαθμολογία κριτηρίων, τη σύγκριση και την ιεράρχηση των εργαζομένων (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003). Αντίθετα το σύγχρονο μοντέλο της αξιολόγησης προσανατολίζεται προς την ανάπτυξη, σε μελλοντικές επιδόσεις των εργαζομένων και έχει ως σκοπό τη συνεχόμενη βελτίωση και μάθηση, την ευθύνη και την απόδοση κινήτρων για υψηλά επιτεύγματα, ενώ βασίζεται στην ανάπτυξη στόχων, στην καθοδήγηση και τον εντοπισμό των δυνατών

και αδύνατων σημείων των αξιολογούμενων και την ανατροφοδότηση (Παπαλεξανδρή-Μπουραντάς, 2003).

Η Λειτουργία της Αξιολόγησης

Οι όροι «Αξιολόγηση του Προσωπικού», «Αξιολόγηση της Απόδοσης», «Αξιολόγηση του έργου/της εργασίας», «Διαχείριση της Αξιολόγησης» (όροι που χρησιμοποιούνται από τις επιχειρήσεις - «Εκτίμηση Εργαζομένου», «Εκτίμηση Απόδοσης», «Ανασκόπηση Απόδοσης» «Ετήσια Ανασκόπηση», κατά τους Παπαλεξανδρή και Μπουραντά (2003), χρησιμοποιούνται για να τονίσουν μια από τις πιο σημαντικές λειτουργίες της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού (Boswell & Bourdeau, 2002· Van der Heijden & Nijhof, 2004). Επιπλέον οι Van der Heijden και Nijhof (2004), επισημαίνουν επιπλέον ότι στα συστήματα αξιολόγησης της απόδοσης είναι εξαιρετικά σημαντικό να διερευνάται η ποιότητά τους με κριτικό τρόπο.

Ως αξιολόγηση της απόδοσης ορίζεται η εκτίμηση της υφιστάμενης ή προηγούμενης απόδοσης ενός υπαλλήλου σε σύγκριση με τα πρότυπα που έχει θέσει ο οργανισμός για τη συγκεκριμένη εργασία (Taormina & Gao, 2009), ώστε να περιορίσει στο ελάχιστο πιθανές ανεπάρκειες ή να βελτιώσει στο μέγιστο επίπεδο την απόδοσή του (Dessler, 2015). Η σύγχρονη τάση στην προσέγγιση της αξιολόγησης αφορά στη διαχείριση της απόδοσης, μια διαδικασία συνεχής που προσδιορίζει, μετρά και συμβάλει στην ανάπτυξη της απόδοσης των εργαζομένων σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο και ευθυγραμμίζεται με τους στόχους του οργανισμού (Dessler, 2015). Η αξιολόγηση της απόδοσης συμβάλλει στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την προαγωγή ή αύξηση μισθού, στην εκ νέου διαμόρφωση σχεδίου για την εξάλειψη αδυναμιών και τον σχεδιασμό της επαγγελματικής εξέλιξης και ανάπτυξης ενός εργαζομένου (Dessler, 2015).

Η διαδικασία της Αξιολόγησης της Απόδοσης θεωρείται μια αναγκαιότητα για τη λήψη διοικητικών αποφάσεων, την παροχή νομικών δικλίδων ασφαλείας και ακόμα και τη βελτίωση της απόδοσης (Murphy & Cleveland, 1995), αλλά και ένα ρίσκο που προωθεί αρνητικά αποτελέσματα, ειδικά αν το προσωπικό χρησιμοποιείται σε πολλαπλές εργασίες (Deming, 1986· Meyer, Kay & French, 1965 στο Boswell & Bourdeau, 2002). Κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης συλλέγονται, αναλύονται και επεξεργάζονται δεδομένα κατά τρόπο συστηματικό που αφορούν στην αποδοτικότητα του εργαζόμενου και βασίζεται σε κριτήρια που έχουν προκαθοριστεί με σαφήνεια (Χυτήρης, 2001α στο Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013). Βασικοί στόχοι της

αξιολόγησης αποτελούν: α) η μέτρηση και η βελτίωση της απόδοσης του κάθε εργαζόμενου, αναφορικά με τη θέση εργασίας του και τους στόχους που έχουν τεθεί από τον οργανισμό β) η καλλιέργεια αμφίδρομης επικοινωνίας στο πλαίσιο του οργανισμού γ) η ανάπτυξη για αυτοαξιολόγηση και αυτοβελτίωση του ατόμου δ) η παροχή κινήτρων καθώς και ε) η λήψη αποφάσεων σχετικά με τις αμοιβές, την επαγγελματική εξέλιξη και προαγωγή του εργαζόμενου, την περαιτέρω εκπαίδευση και επιμόρφωση – κατάρτιση, τη διακοπή της σχέσης εργασίας ανάμεσα στον υπάλληλο και τον οργανισμό (Mullins, 2007).

Είναι αξιοσημείωτο να αναφερθεί ότι είναι απαραίτητη η θέσπιση αποτελεσματικών στόχων, «ευφυείς-SMART» στόχοι όπως λέγονται, «από τα αρχικά των λέξεων Specific-συγκεκριμένοι, Measurable-μετρήσιμοι, Attainable-επιτεύξιμοι, Relevant-συναφείς, Timely-έγκαιροι» (Dessler, 2015). Οι συγκεκριμένοι στόχοι καθορίζουν σαφώς τα επιθυμητά αποτελέσματα, μπορούν να δώσουν απάντηση στο «πόσο πολύ», συνάδουν με τις επιθυμίες των μανάτζερ και του οργανισμού και οριοθετούν τα χρονικά περιθώρια (Dessler, 2015). Στη βάση της βελτίωσης του κάθε μέλους του ανθρώπινου δυναμικού, με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη και την αποδοτικότητα του οργανισμού συνολικά, προσδιορίζονται και τα αναμενόμενα οφέλη από τη διαδικασία της αξιολόγησης (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Αντίθετα προς τους στόχους της αξιολόγησης της απόδοσης που αποτελούν και τα πλεονεκτήματα που θέτει η διαδικασία αυτή, παρουσιάζονται θέσεις που θεωρούν ότι με την αξιολόγηση της απόδοσης, οι εργαζόμενοι δεν έχουν τη δυνατότητα να βελτιώσουν μόνοι τους την απόδοσή τους, οι μετρήσεις δεν έχουν ακρίβεια και επιπρόσθετα, όταν το σύστημα αξιολόγησης δεν είναι σχεδιασμένα σωστά, μπορεί να καλλιεργήσει ένα ανταγωνιστικό κλίμα, ανασφάλεια, ανισότητα και συγκρούσεις μεταξύ των εργαζομένων μέσα στον οργανισμό (Mullins, 2007· Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Η εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης αντιμετωπίζει δυσκολίες σε ό,τι αφορά τη χρησιμότητα, την ακρίβεια, την αξιοπιστία, την εγκυρότητα, τον χρόνο και το κόστος, επιπλέον όμως προβάλλεται και η «κοινωνική διάσταση» της αξιολόγησης, όπου οι ανάγκες των εργαζομένων και της κοινωνίας συνολικά απαιτούν να ευθυγραμμιστούν με μια «δίκαιη και αντικειμενική διαχείριση της αξιολόγησης» (Van der Heijden & Nijhof, 2004) από τον οργανισμό (Levy & Williams, 2004· Taormina & Gao, 2009).

Σημαντικές μεταβλητές στον σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης αποτελούν οι υπεύθυνοι που θα διεξάγουν την αξιολόγηση αλλά και όσοι αξιολογούνται καθώς και θέματα δεοντολογίας που αφορούν στο θετικό εργασιακό κλίμα, στην ανοιχτή επικοινωνία εργαζομένων - διοίκησης οργανισμού και στη συμμετοχή των εργαζομένων στη διαμόρφωση των στόχων (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013). Συμπληρωματικά στη μελέτη των Furnham και Stringfield (2001), ο Lefkovich (2000), σε μια βιβλιογραφική ανασκόπηση, όρισε 9 μεταβλητές που επηρεάζουν τις μετρήσεις της αξιολόγησης της απόδοσης, στις οποίες περιλαμβάνονται τα προσωπικά εργασιακά χαρακτηριστικά γνωρίσματα των υφιστάμενων (όπως ικανότητες, εμπειρία, γνώση της θέσης εργασίας), καθώς και, ανεξαρτήτου εργασίας, γνωρίσματα (εθνικότητα, φύλο, ελκυστικότητα), ομοιότητες προϊστάμενων και υφιστάμενων, αποτελεσματική παρατήρηση των προϊστάμενων για τους υφιστάμενους, ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων.

Ο Dessler (2015) προτείνει εναλλακτικές λύσεις για την αξιολόγηση, όπως την αξιολόγηση από εργαζόμενους στο ίδιο επίπεδο ιεραρχίας, τις επιτροπές αξιολόγησης, την αυτοαξιολόγηση, την αξιολόγηση από υφισταμένους, την εποπτική αξιολόγηση³. Επιπρόσθετα ο Dessler (2015) οριοθετεί βασικές μεθόδους αξιολόγησης όπως τη γραφική κλίμακα βαθμολόγησης⁴, την εναλλασσόμενη ταξινόμηση, τη σύγκριση σε ζεύγη, την υποχρεωτική διασπορά⁵ (τη χρησιμοποιούν εταιρείες όπως η Microsoft, η Copoco και η Intel αλλά με τη σύσταση ότι «συνθλίβει το ηθικό και δημιουργεί διατμηματικές ανισότητες»). Επιπλέον η μέθοδος των κρίσιμων περιστατικών ως συμπληρωματική σε μεθόδους βαθμολόγησης ή ταξινόμησης καθώς και οι κλίμακες βαθμολόγησης με βάση τη συμπεριφορά, τα έντυπα αξιολόγησης στην πράξη και η μέθοδος διοίκησης βάσει των στόχων (MBO) αποτελούν μεθόδους αξιολόγησης κατά τον Dessler (2015). Ηλεκτρονικές και διαδικτυακές αξιολογήσεις απόδοσης καθώς και η ηλεκτρονική παρακολούθηση της απόδοσης (με τα πιθανά αρνητικά αποτελέσματα) ορίζονται ως μέθοδοι αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται (Dessler, 2015).

Ο Dessler (2015) επισημαίνει ότι η διαχείριση της απόδοσης απαιτεί διαδικτυακά συστήματα, ειδικά σε μεγάλες επιχειρήσεις, όπου οι εργαζόμενοι μπορούν

³ Πρόκειται για την αξιολόγηση 360 degree feedback, όπου συλλέγονται πληροφορίες από προϊστάμενους, υφισταμένους, συναδέλφους και πελάτες του οργανισμού.

⁴ Η γραφική κλίμακα βαθμολόγησης (graphic rating scale) συμπεριλαμβάνει επαγγελματικές δεξιότητες και ικανότητες με ένα φάσμα απόδοσης για καθεμιά από αυτές.

⁵ Η υποχρεωτική διασπορά (forced distribution) οι μάνατζερς μοιράζουν ποσοστά των υφιστάμενων τους, καθορισμένα από πριν, σε κατηγορίες απόδοσης.

να εισέρθουν, να θέσουν στόχους και αναπτυξιακά προγράμματα που αφορούν τους ίδιους και νοηματοδοτούνται μέσα στο πλαίσιο των στόχων του οργανισμού (π.χ. Η Seagate Technology χρησιμοποιεί ένα εξειδικευμένο λογισμικό για τη διαχείριση της απόδοσης των υπαλλήλων της. Στη συνέχεια αναδιαμορφώνουν τα σχέδιά τους κάθε τρίμηνο και αυτοαξιολογούνται στο τέλος του έτους με σχόλια και από τους προϊσταμένους τους (Dessler, 2015).

Επιπρόσθετα οι Ahmed et al., (2013) υπογραμμίζουν ότι είναι απαραίτητες κάποιες καλές πρακτικές για τη διαχείριση δίκαιων αξιολογήσεων απόδοσης, όπου θα επισημαίνονται με σαφήνεια τα πρότυπα των εργαζομένων, τα κριτήρια με βάση τα οποία θα κρίνονται, έτσι ώστε οι αξιολογήσεις να διέπονται από αντικειμενικότητα και δικαιοσύνη. Επιπλέον, προκειμένου να μην υπονομεύεται μια αξιολόγηση, ο Dessler (2015) θεωρεί ότι οι μάνατζερ απαιτείται να διαχειρίζονται προβλήματα που μπορεί να προκύψουν κατά την αξιολόγηση των εργαζομένων ενός οργανισμού, όπως η βαθμολόγηση κάποιου υπαλλήλου ως προς ένα προσόν να μην επηρεάζει τον τρόπο βαθμολόγησης ως προς κάποιο άλλο («επίδραση του φωτοστέφανου-halo effect»). Επίσης το πρόβλημα της κεντρικής τάσης όπου όλοι οι υπάλληλοι βαθμολογούνται κοντά στον μέσο, η επιείκεια ή αυστηρότητα, η προκατάληψη καθώς και η αντιμετώπιση νομικών ζητημάτων στην αξιολόγηση της απόδοσης αποτελούν ζητήματα διαχείρισης της απόδοσης (Dessler, 2015).

Μια αξιολόγηση μπορεί να καταλήξει σε μια συνέντευξη, κατά την οποία γίνεται επισκόπηση της αξιολόγησης από τον προϊστάμενο και τον υφιστάμενο, σχεδιάζεται ο τρόπος περιορισμού των αδύνατων σημείων και ενδυνάμωσης των δυνατών (Dessler, 2015). Είναι αξιοσημείωτο να αναφερθεί ότι μετά την ολοκλήρωση της αξιολόγησης της απόδοσης, κρίνεται σκόπιμο να παρέχονται καθοδήγηση (coaching), συμβουλές σταδιοδρομίας για τη διαχείριση της καριέρας ενός υπαλλήλου ή εξατομικευμένες συμβουλές (Mullins, 2007· Dessler, 2015). Ο Dessler (2015) σημειώνει ότι καθοδήγηση αποτελεί η «παροχή μόνιμης, διδαχής και εκπαίδευσης στους υφισταμένους», ενώ εξατομικευμένη συμβουλευτική (mentoring) ορίζεται ως «παροχή συμβουλών, παραινέσεων και κατευθύνσεων».

Συμπερασματικά, η αξιολόγηση της απόδοσης ενός εργαζομένου συνοδεύεται από τη διαχείριση της καριέρας του (Mullins, 2007· Dessler, 2015). Ως καριέρα ο Dessler (2015) ορίζει τις «επαγγελματικές θέσεις που καταλαμβάνει» ο υπάλληλος μέσα στη διάρκεια του χρόνου και με τη διαχείριση της καριέρας μπορεί να κατανοήσει και να εξελίξει τις επαγγελματικές του δεξιότητες και ενδιαφέροντα, ώστε να τα

αξιοποιήσει εντός ή εκτός του οργανισμού. Επιπλέον απόρροια μιας αξιολόγησης απόδοσης αποτελούν οι προαγωγές και οι μεταθέσεις που είναι από τις σημαντικότερες αποφάσεις της ΔΑΔ (Mullins, 2007· Dessler, 2015).

Η αποτελεσματικότητα σε ένα σύστημα αξιολόγησης έγκειται στα εξής επίπεδα:

- Να είναι συγκεκριμένο και να έχει σαφήνεια
- Να εναρμονίζεται με τις ιδιαιτερότητες του οργανισμού
- Να το αποδέχονται οι εργαζόμενοι
- Να είναι αξιόπιστο και αντικειμενικό
- Να προσδιορίζονται στόχοι και αποτελέσματα και συγκεκριμένες περιοχές βελτίωσης και ανάπτυξης
- Να είναι αποδοτικό-κόστος διαχείρισης και οφέλη (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003).

Κατά συνέπεια, είναι αναγκαίο οι αξιολογητές να έχουν αναπτύξει τις ικανότητες της κατανόησης των κριτηρίων αξιολόγησης και των μεθόδων εκτίμησης και μέτρησης, του καθορισμού των στόχων και της μέτρησης των αποτελεσμάτων, της ανάλυσης των αιτιών απόκλισης από τα επιθυμητά αποτελέσματα και περιορισμού αυτής της απόκλισης, εντοπισμού των αδύνατων σημείων και προσανατολισμού στην ανάπτυξη των αξιολογούμενων με τη βελτίωση των αδυναμιών τους (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003). Επιπρόσθετα η αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης συνιστά και την καλλιέργεια κλίματος και κουλτούρας αξιολόγησης, δηλαδή αν οι εργαζόμενοι αποδεχτούν ο οργανισμός τους παρέχει ένα ανταποδοτικό μέλλον που συμβάλλει στην αύξηση της παραγωγικότητάς τους, αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα να αποδεχτούν και τα κριτήρια της αξιολόγησης της απόδοσης (Taormina & Gao, 2009). Πιο συγκεκριμένα αυτή η κουλτούρα και το κλίμα αναπτύσσεται μέσα από:

- την πεποίθηση για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης τόσο για τους αξιολογητές όσο και για τους αξιολογούμενους καθώς και ότι πρόκειται για βασική διοικητική λειτουργία
- την υιοθέτηση κοινών αξιών και κριτηρίων αξιολόγησης
- το δίκαιο σύστημα ανταμοιβών ανάλογα με την απόδοση του κάθε εργαζόμενου
- την αντικειμενικότητα στην αξιολόγηση των επιδόσεων των εργαζομένων
- τη συνεχόμενη μάθηση, βελτίωση και ανάπτυξη

- μέσα από την εμπιστοσύνη αξιολογητών-αξιολογούμενων, την επικοινωνία και τη συνεργασία, παράγοντες που καλλιεργούν το θετικό κλίμα ((Taormina & Gao, 2009).

Συνοψίζοντας το σύστημα αξιολόγησης ενός οργανισμού κρίνεται αναγκαίο να ευθυγραμμίζεται με το όραμα και τις αξίες, τις στρατηγικές, τους στόχους της επιχείρησης, το περιβάλλον, το μέγεθος, τις δραστηριότητες, τις τεχνολογικές υποδομές, τις επιχειρησιακές δομές, την κουλτούρα και άλλα στρατηγικά δεδομένα, προκειμένου να είναι αποτελεσματικό (οπ.παρ.).

Μέθοδοι Αξιολόγησης

Η επιλογή της μεθόδου αξιολόγησης εξαρτάται από τη φύση και τα χαρακτηριστικά της αντίστοιχης θέσης εργασίας και τους σκοπούς της αξιολόγησης, ενώ θα πρέπει να καθορίζεται ένα ορισμένο επίπεδο αποδοτικότητας, με βάση ποσοτικές και ποιοτικές παραμέτρους απόδοσης (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013· Ahmed et al., 2013).

Οι μέθοδοι αξιολόγησης ταξινομούνται με βάση:

- πρότυπα απόδοσης ή αποτελέσματα (επίτευξη αντικειμενικών σκοπών)
- κριτήρια (αξιολογικές εκθέσεις)
- σύγκριση εργαζομένων (μέθοδος κατάταξης)
- μέτρηση συμπεριφοράς
- κέντρα αξιολόγησης (επιλογή-αξιολόγηση στελεχών)

(Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013· Ahmed et al., 2013).

Οι πιο βασικές μέθοδοι αξιολόγησης της απόδοσης, σύμφωνα με τον Mullins, 2007 και Robins & Coulter (2007, οπ.αν. στο Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013), είναι η σύνταξη έκθεσης από τον αξιολογητή, αναφορά σε κρίσιμα περιστατικά στην εκτέλεση του έργου, κλίμακες αποδοτικότητας έργου, κλίμακες αποδοτικότητας με βάση συγκεκριμένα γεγονότα, μέθοδοι ταξινόμησης – κατάταξης, αξιολόγηση με βάση προκαθορισμένους αντικειμενικούς σκοπούς, αξιολόγηση 360°.

Οι μέθοδοι που μετρούν την αποτελεσματικότητα ενός συστήματος αξιολόγησης θα πρέπει να είναι και αντικειμενικές, γιατί στηρίζονται στα αποτελέσματα-εργαζόμενοι παραγωγής και υποκειμενικές, γιατί εκτιμούν τις τάσεις, τις συμπεριφορές ή τα αποτελέσματα, για να είναι ολοκληρωμένες (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003). Οι Παπαλεξανδρή και Μπουραντάς (2003), Παπακωνσταντίνου και Αναστασίου (2013) και ο Dessler (2015), αναφερόμενοι σε επιχειρήσεις και κερδοσκοπικούς οργανισμούς, παραθέτουν τις:

Α) αντικειμενικές μεθόδους αξιολόγησης με βάση αντικειμενικά κριτήρια:

- Μέθοδοι μέτρησης παραγωγής
- Πωλήσεις σε χρηματικές μονάδες
- Προσωπικά στοιχεία εργαζομένου
- Μετρήσεις αποτελεσματικότητας
- Μέθοδοι καταμέτρησης της απόδοσης των στελεχών

B) υποκειμενικές μεθόδους αξιολόγησης που διακρίνονται σε συγκριτικές μεθόδους και σε εκτιμήσεις σε σχέση με απόλυτα πρότυπα απόδοσης-standards:

Πιο συγκεκριμένα:

Συγκριτικές μέθοδοι

- Κατάταξη
- Κατάταξη σε ζευγάρια
- Μέθοδος της επιβεβλημένης επιλογής

Αξιολόγηση με απόλυτα πρότυπα απόδοσης (Performance Standards)

- Γραφικές Κλίμακες Κατάταξης
- Σταθμισμένη Ελεγχόμενη Κλίμακα
- Κρίσιμα Περιστατικά
- Κλίμακες Παρατήρησης της Συμπεριφοράς στην εργασία
- Ψυχολογική Αξιολόγηση
- Κέντρα Αξιολόγησης⁶

Αυτοαξιολόγηση

Στη Διοίκηση με βάση τους Στόχους (Management By Objectives) είναι εξαιρετικά γνωστή η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, κατά την οποία ο προϊστάμενος και ο υφιστάμενος αξιολογούν τον βαθμό επίτευξης των καθορισμένων στόχων, έτσι ώστε να βελτιώσει ο εργαζόμενος την απόδοσή του και να εξελιχθεί επαγγελματικά· αλλά και συμπληρωματικά παρουσιάζει στοιχεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για μια αντιπροσωπευτικότερη και περιεκτικότερη αξιολόγηση (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003· Dessler, 2015).

Αξιολόγηση από Συναδέλφους

Η μέθοδος αυτή ενδείκνυται όταν έχει ως σκοπό τη βελτίωση της απόδοσης των εργαζομένων, την εύρεση των εκπαιδευτικών αναγκών και την ανάπτυξη του προσωπικού (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003). Επιπλέον η λειτουργία του οργανισμού που στηρίζεται στην ομαδική εργασία, τη συμμετοχική και επικοινωνιακή στάση των εργαζομένων και δεν υποκινεί τον έντονο ανταγωνισμό ή την έλλειψη

⁶ Είναι μια μέθοδος που τη συναντάμε και στην επιλογή του προσωπικού, αφορά περισσότερο σε ανώτερα στελέχη που αξιολογούνται από διαφορετικούς ειδικούς, εκτός του χώρου εργασίας τους, η διαδικασία αυτή έχει διάρκεια 2-3 ημερών και γίνεται χρήση τεχνικών όπως επιχειρηματικά παίγνια, εξάσκηση πρακτικής, εξάσκηση στη λήψη αποφάσεων κλπ.

εμπιστοσύνης μεταξύ τους, συνιστά την αξιολόγηση από συναδέλφους ιδιαίτερα αποτελεσματική (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003· Dessler, 2015).

Αξιολόγηση από Υφισταμένους

Είναι αναγκαίο να αναφερθεί ότι η αξιολόγηση από υφισταμένους μπορεί να είναι χρήσιμη, όταν χρησιμοποιείται για την βελτίωση της απόδοσης και την εξέλιξη των στελεχών καθώς ο κάθε υφιστάμενος γνωρίζει τις ικανότητες του προϊσταμένου του σχετικά με την καθοδήγηση, πληροφόρηση, οργάνωση, προγραμματισμό και την επικοινωνία· απαραίτητη βέβαια είναι η αμοιβαία εμπιστοσύνη και η ελεύθερη επικοινωνία μεταξύ προϊσταμένων και υφισταμένων (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003· Dessler, 2015).

Αξιολόγηση από Πελάτες

Η μέθοδος αυτή της αξιολόγησης υλοποιείται όταν αντικείμενο εργασίας του οργανισμού είναι η εξυπηρέτηση πελατών και η παροχή υπηρεσιών (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003). Ο όρος «πελάτης» αναφέρεται είτε σε εξωτερικό πελάτη είτε σε εσωτερικό, ο οποίος, σύμφωνα με τη ΔΑΔ, είναι κάθε εργαζόμενος της επιχείρησης που του παρέχεται κάποια υπηρεσία από υπάλληλό της (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003).

Αξιολόγηση 360° Μοιρών

Πρόκειται για έναν συνδυασμό των μεθόδων αξιολόγησης της απόδοσης των εργαζομένων από προϊστάμενους, συναδέλφους, υφιστάμενους, πελάτες, ώστε να αναδυθεί μια ολοκληρωμένη εικόνα του αξιολογούμενου και να αξιολογηθούν οι επαγγελματικές δεξιότητές του που είναι σχετικές με την επίδοσή του στην εργασία (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003· Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013· Dessler, 2015). Θεωρείται ότι όσο περισσότερες είναι οι πηγές πληροφόρησης τόσο καλύτερη ενημέρωση για τον αξιολογούμενο επιτυγχάνεται (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003).

Συνέντευξη Αξιολόγησης

Οι εκθέσεις αξιολόγησης χρησιμοποιούνται ως βάση συζήτησης μεταξύ αξιολογούμενου και αξιολογητή, όπου είναι απαραίτητο ένα κλίμα κατάλληλο χωρίς προστριβές και συγκρούσεις με στόχο την επίλυση προβλημάτων και αδυναμιών του εργαζόμενου και έμφαση στους τιθέμενους στόχους (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003· Dessler, 2015).

Οι αντικειμενικοί στόχοι της συνέντευξης αξιολόγησης αφορούν:

- Δραστηριοποίηση των εργαζομένων για επίτευξη ανώτερων επιπέδων απόδοσης
- Γνώση της υφιστάμενης κατάστασης απόδοσης του κάθε εργαζόμενου
- Επιβράβευση των καλών επιδόσεων και πληροφόρηση των αδυναμιών τους, ώστε να επέλθει αλλαγή
- Στενότερη σχέση προϊσταμένου-υφισταμένου
- Αμοιβαία συμφωνία για τα μελλοντικά προγράμματα βελτίωσης (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003· Dessler, 2015).

Ο ρόλος του προϊσταμένου κατά τη συνέντευξη είναι κρίσιμος, καθώς θα πρέπει να είναι κατάλληλα προετοιμασμένος, να αναγνωρίζει τα θετικά σημεία του εργαζόμενου, να τον παρακινεί και να τον ενθαρρύνει, ώστε να μην αισθάνεται ότι του ασκείται κακόβουλη κριτική (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003· Dessler, 2015). Ως εκ τούτου ο προϊστάμενος-αξιολογητής θα πρέπει να είναι συγκεκριμένος, επίκαιρος, εποικοδομητικός, κατανοητός, να καθορίζει τους στόχους και να παρέχει επαναπληροφόρηση και βοήθεια και να είναι αποδεκτός από τον υφιστάμενο (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003).

Αποτελεσματικότητα της Αξιολόγησης

Τα χαρακτηριστικά που έχει μια αποτελεσματική αξιολόγηση της απόδοσης εργαζομένων συνίστανται στην εγκυρότητα, την αξιοπιστία, την αντικειμενικότητα, τη συγκρισιμότητα και τη συνάφεια με τη θέση, κατά τους Παπαλεξανδρή και Μπουραντά, (2003) και Παπακωνσταντίνου και Αναστασίου, (2013). Επιπρόσθετα επισημαίνονται οι δυσκολίες της αξιολόγησης που αφορούν στον σχεδιασμό του συστήματος και στα προβλήματα λειτουργίας, στον ακριβή καθορισμό των παραγόντων που αναφέρονται στην αξιολόγηση, στην αντίδραση στο σύστημα της αξιολόγησης καθώς και την πολλαπλή χρήση των αποτελεσμάτων της (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003).

Τα λάθη που μπορεί να προκύψουν κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης της απόδοσης προσδιορίζονται σε λάθη επιείκειας, εύνοιας, αυστηρότητας, ή δυσμένειας εξαιτίας της τάσης προς το κέντρο, της γενίκευσης της κρίσης ή αλλιώς «σύνδρομο του φωτοστέφανου - της ωραιοποίησης των εργαζομένων», προβλήματα ορισμού των Προτύπων Αξιολόγησης καθώς και προσωπικές προκαταλήψεις (Παπαλεξανδρή &

Μπουραντάς, 2003· Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013). Επιπρόσθετα πιθανά προβλήματα που ανακύπτουν από την αξιολόγηση της απόδοσης έργου, αποτελούν:

- ο τρόπος διοίκησης ενός οργανισμού
- η υπέρμετρη έμφαση στην πρόσφατη αξιολόγηση της απόδοσης του εργαζόμενου σε βάρος της συνολικής
- η καχυποψία και ο φόβος του εργαζόμενου (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Οι προϋποθέσεις μιας αποτελεσματικής αξιολόγησης της απόδοσης είναι οι εξής:

- Καθορισμός των στόχων και των προτύπων απόδοσης
- Απαραίτητη η περιοδική, ανεπίσημη αξιολόγηση, η ανατροφοδότηση και τελικά η επίσημη αξιολόγηση με τη συμπλήρωση του εντύπου αξιολόγησης
- Χρήση αντικειμενικών στοιχείων επίδοσης (συλλέγονται καθ' όλη τη διάρκεια μιας περιόδου)
- Ομοιόμορφα και συνεπή πρότυπα και βαθμολογίες ως προς τις εργασίες

Προκειμένου να είναι αξιόπιστο ένα σύστημα αξιολόγησης, απαιτείται η ανάλυση της εργασίας για κάθε θέση, όπου καθορίζονται τα στοιχεία της πετυχημένης εκτέλεσης της εργασίας, αναπτύσσονται αντικειμενικές, αξιόπιστες, αποδεκτές και εφαρμόσιμες μέθοδοι αξιολόγησης έργου, ελαχιστοποιούνται κρίσεις και προκαταλήψεις προσωπικές, εξελίσσεται η αμφίδρομη επικοινωνία οργανισμού – εργαζομένου, ευθυγραμμίζεται κατά περιόδους η ανάλυση της θέσης εργασίας και των παραμέτρων απόδοσης ενώ αναπροσαρμόζονται, ανάλογα με τις συνθήκες και τα πλαίσια, οι μέθοδοι αξιολόγησης (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Επιπλέον η διαχείριση ενός συστήματος αξιολόγησης του έργου συμβάλλει στην εύρεση των εκπαιδευτικών αναγκών και την επαγγελματική ανάπτυξη των εργαζομένων (Boswell & Bourdeau, 2002) και δεν στοχεύει αποκλειστικά στον έλεγχο, τη συμμόρφωση και επιβολή κυρώσεων (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013). Η δυνατότητα παροχής εκπαίδευσης και αυτοαξιολόγησης του ανθρώπινου δυναμικού καθώς και η αποδοχή του συστήματος αξιολόγησης από τους εργαζομένους προωθεί ένα πιο θετικό κλίμα απέναντι στην πολιτική της αξιολόγησης του έργου (Mullins, 2007). Αντίθετα, όταν δεν υφίσταται εργασιακή ικανοποίηση από την ανατροφοδότηση, οι εργαζόμενοι δε χρησιμοποιούν ιδιαίτερα την αξιολόγηση για να βελτιώσουν το έργο τους (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Οι αξιολογήσεις μέσα στα οργανωσιακά περιβάλλοντα και ειδικότερα οι αξιολογήσεις των παρεμβάσεων της ΔΑΔ καθορίζονται από δύο ή περισσότερες ομάδες δεοντολογικών προτύπων (Russ-Eft, 2009). Τέτοια δεοντολογικά πρότυπα αναδύθηκαν από τα διαφορετικά πεδία της αξιολόγησης και της ΔΑΔ (Russ-Eft, 2009). Καθορίστηκαν λοιπόν 3 κυρίαρχοι τομείς: ικανότητα, ακεραιότητα και λογοδοσία, ενώ αργότερα, συμπληρώθηκαν, ύστερα από αναλύσεις, από τις επαγγελματικές δομές και δεξιότητες, την επαγγελματική υπευθυνότητα, τον σεβασμό προς τους ανθρώπους και την κοινωνική υπευθυνότητα (Russ-Eft, 2009).

Σύμφωνα με την Αμερικάνικη Επιτροπή Αξιολόγησης (ΑΕΑ), υπάρχουν αρκετές ξεχωριστές πτυχές ή αρχές που σχετίζονται με υπευθυνότητες για το γενικό και δημόσιο καλό (οπ.παρ.). Οι πρώτες υπευθυνότητες εστιάζονται στην καθολική εμπλοκή των ενδιαφερόμενων φορέων στη διαδικασία της αξιολόγησης (οπ.παρ.). Βέβαια υψηλόβαθμα στελέχη και διευθυντές μπορεί απλά να μην είναι διαθέσιμοι (M. Pankey & S.Star, personal communication, January 30, 2009) και σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να θέλουν να αναθέσουν τέτοιου είδους εμπλοκή σε άλλους, είτε εξαιτίας της έλλειψης χρόνου είτε εξαιτίας της έλλειψης ενδιαφέροντος (οπ.παρ.). Ένα δεύτερο θέμα μπορεί να σχετίζεται με τη εφαρμοσιμότητα της ολοκληρωτικής εμπλοκής των φορέων (οπ.παρ.). Ένας οργανισμός μπορεί να αισθάνεται κατά κάποιο τρόπο προστάτης των πελατών και μπορεί να μην επιθυμεί να έχει τον αξιολογητή να επικοινωνεί με συγκεκριμένους ή με κανέναν από τους πελάτες, ακόμα και αν ο αξιολογητής είναι μέλος του οργανισμού (οπ.παρ.). Άλλο θέμα μπορεί να σχετίζεται με την πολιτική της αξιολόγησης μέσα στους οργανισμούς, όπου ένας συγκεκριμένος φορέας πιθανόν να αποφεύγει την εμπλοκή, για να μειώσει την αξιοπιστία ή να υπονομεύσει την αξιολόγηση (οπ.παρ.). Σε όλες αυτές τις καταστάσεις, ένας εσωτερικός αξιολογητής μπορεί να επιθυμεί να εγείρει ερωτήσεις που σχετίζονται με την καταλληλότητα και την αξία της αξιολογικής διαδικασίας, δεδομένου του πολιτικού κλίματος (οπ.παρ.).

Μια δεύτερη πτυχή που περιλαμβανόταν στον “Οδηγό Αρχών για τους Αξιολογητές» της ΑΕΑ, αφορά στο θέμα της αξιολόγησης που λαμβάνει υπόψη τις «ευρείες υποθέσεις, τις συνέπειες και τις πιθανές παράπλευρες επιδράσεις» καθώς και τις «άμεσες δραστηριότητες και τα αποτελέσματα» (σ.4) (Russ-Eft, 2009). Μέσα από την εμπλοκή των ενδιαφερόμενων φορέων, ο αξιολογητής μπορεί να καθορίσει το σημείο που θα εστιάσει η αξιολόγηση (Russ-Eft & Preskill, 2005 στο Russ-Eft, 2009). Από τη στιγμή που πολλοί οργανισμοί αποφεύγουν τις αξιολογήσεις επειδή θεωρούνται

σπατάλη πολύτιμων πόρων για το πρόγραμμα, ο αξιολογητής πρέπει να χρησιμοποιήσει αντικειμενικότητα στη λήψη απόφασης, για να είναι ευρεία και συνολική η αξιολόγηση (Russ-Eft, 2009).

Άλλη πτυχή του «Οδηγού Αρχών για τους Αξιολογητές», δίνει έμφαση στην «ελευθερία της πληροφορίας που είναι σημαντική στη δημοκρατία» (σ.4) και παρέχει στους φορείς ευρήματα αξιολόγησης, «έτσι ώστε να σέβονται τους ανθρώπους και να τιμούν τις υποσχέσεις για το απόρρητο» (Russ-Eft, 2009). Σύμφωνα με την Russ-Eft, et. al, (2008), αυτή η αρχή εμφανίζεται σε όλη την αξιολόγηση και στην έρευνα της ηθικής δεοντολογίας (Russ-Eft, 2009). Οι επικοινωνίες όχι μόνο πρέπει να δείχνουν σεβασμό αλλά πρέπει «να παρουσιάζουν αποτελέσματα ξεκάθαρα και απλά έτσι ώστε οι πελάτες και οι άλλοι φορείς να μπορούν εύκολα να κατανοήσουν τα αποτελέσματα και τη διαδικασία της αξιολόγησης» (ΑΕΑ, 2004, σ.4 στο Russ-Eft, 2009).

Μια τέταρτη πτυχή του «Οδηγού Αρχών» της ΑΕΑ αφορά στην ισορροπία μεταξύ των αναγκών των πελατών και άλλων αναγκών (Russ-Eft, 2009). Αναφορικά με τις ανάγκες των άλλων φορέων, ο αξιολογητής θα πρέπει να καθορίσει τις υπάρχουσες ανάγκες μέσα στην ηγεσία του οργανισμού, στις υποδομές, στις διαδικασίες επικοινωνίας και ούτω καθεξής (Russ-Eft, 2009). Η τελευταία αναφορά αφορά στις «υποχρεώσεις που περιλαμβάνουν το δημόσιο ενδιαφέρον και καλό» (ΑΕΑ, 2004, σ.4 στο Russ-Eft, 2009).

Συμπερασματικά, σύμφωνα με την συγγραφέα του άρθρου, ως εσωτερικός αξιολογητής σε ιδιωτικό οργανισμό, παραθέτει ότι ήταν ιδιαίτερα βοηθητικό να έχει αρχές και πρότυπα που καθοδηγούσαν την εργασία της (Russ-Eft, 2009). Ειδικότερα, μπορούσε να κάνει συνεντεύξεις η ίδια, προκειμένου να ληφθούν αποφάσεις, τις μοιράστηκε με τους αξιολογούμενους, έτσι ώστε να καθορίσει τις λογικές για συγκεκριμένες δράσεις που λήφθηκαν υπόψη ως μέρος της αξιολόγησης (Russ-Eft, 2009). Με αυτόν τον τρόπο, υποστηρίζει, ενημερώνονται και εκπαιδεύονται οι πελάτες και οι φορείς και οικοδομείται η ικανότητα αξιολόγησης του οργανισμού (Russ-Eft, 2009).

1.2 Δημόσια Διοίκηση

Η «Δημόσια Διοίκηση» αφορά στην εφαρμογή του μάνατζμεντ και της ηγεσίας στους δημόσιους οργανισμούς και αποτελεί τη σύνδεση θεωρίας και πράξης, εκτελώντας με τον σωστό τρόπο τα σωστά πράγματα, ώστε να υπηρετήσει το κοινωνικό σύνολο (Μαρκογιαννάκη & Κουτρούκης, 2015).

Τους βασικούς παράγοντες που συνέβαλαν στη δημιουργία της κρίσης στη δημόσια διοίκηση, σύμφωνα με τον Μιχαλόπουλο (2003, σσ. 39-49), αποτελούν η οικονομική ύφεση μετά το 1970 που ανέδειξε την έλλειψη πόρων και την απαίτηση για προσδιορισμό του ρόλου του κράτους και της δημόσιας διοίκησης, η διόγκωση των δημοσιονομικών ελλειμμάτων και τέλος η παγκοσμιοποίηση (Κατσαρός, 2008). Επιπλέον η τάση για απόδοση λόγου και η ανάληψη ευθύνης καθώς και η ανάγκη για αποδοτικότητα των πόρων, οικονομικών και ανθρώπινων, προκάλεσε αναταράξεις στη δημόσια διοίκηση (Κατσαρός, 2008).

Η αναδιοργάνωση της δημόσιας διοίκησης με βάση τις αρχές, πρακτικές και στόχους τους σύγχρονου μάνατζμεντ και της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) εντείνει την εξωστρέφεια και το άνοιγμα της δημόσιας διοίκησης προς τους πολίτες (Κατσαρός, 2008). Η αρχή της διαφάνειας, της αξιοκρατίας, της πληροφόρησης, της απόδοσης λόγου, της ισότιμης αντιμετώπισης των πολιτών, της αξιοπιστίας, της επιλογής, της συνεχούς βελτίωσης είναι αρχές αλληλεξαρτώμενες που συνδέονται και προϋποθέτει η μια την επιδίωξη της άλλης (Κατσαρός, 2008).

1.2.1 Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) στον Δημόσιο Τομέα

Σύμφωνα με τον Ζαβλανό (2003, σ.28), η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) αποτελεί τη συνεχόμενη προσπάθεια όσων εμπλέκονται στη δυναμική αυτή διαδικασία, προκειμένου να βελτιωθούν προϊόντα και υπηρεσίες που να ικανοποιούν τις ανάγκες και τις επιθυμίες των πελατών (Κατσαρός, 2008). Οι θεωρητικές προσεγγίσεις της ΔΟΠ βασίζονται στη συνεχή βελτίωση της ποιότητας και στην αποτελεσματικότερη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού που αποτελεί χαρακτηριστικό στρατηγικής σημασίας, ενώ αφορούν σε όλα τα επίπεδα της ιεραρχίας του οργανισμού (Φασουλής, 2001). Εξάλλου το ανθρώπινο δυναμικό διασφαλίζει την ποιότητα που προϋποθέτει καλές ανθρώπινες σχέσεις και διαδικασίες μείωσης του κόστους (Φασουλής, 2001). Οι θεωρίες, αρχές και πρακτικές της ΔΟΠ που μπορούν να εφαρμοστούν στους οργανισμούς, ευθυγραμμίζονται με :

- α) τη διαμόρφωση οράματος με καθορισμένους στόχους, της αποστολής και του στρατηγικού σχεδιασμού των πολιτικών που σχετίζονται με την αποτελεσματική λειτουργία των οργανισμών
- β) τη δέσμευση της διοίκησης του οργανισμού και των εργαζομένων καθώς και την ενεργή συμμετοχή τους στην εφαρμογή της φιλοσοφίας της ΔΟΠ
- γ) την έμφαση στην ικανοποίηση των πελατών
- δ) τη συνέχεια και τη συνέπεια στην προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας και
- ε) την έμφαση στην πρόληψη των δυσάρεστων καταστάσεων

(Κατσαρός, 2008). Για την εφαρμογή της φιλοσοφίας της ΔΟΠ απαιτείται «αυτοέλεγχος, αυτονομία και δημιουργικότητα» σε ένα περιβάλλον συνεργασίας με το ανθρώπινο δυναμικό να δεσμεύεται στις αξίες και στους σκοπούς του οργανισμού και συγχρόνως να καλλιεργούνται πολιτικές «εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, επικοινωνίας, κινήτρων, αναγνώρισης και μέτρησης αποτελεσματικότητας» (Φασουλής, 2001). Επιπλέον ο παραπάνω αναφερόμενος στη ΔΟΠ, υποστηρίζει ότι πρόκειται για μια συνεχή και διαμορφωτική διαδικασία, αποτελεί έναν τρόπο σκέψης και εργασίας και έχει ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα καθώς συνδέεται με όλο το πλαίσιο του οργανισμού, με στόχο την υψηλή ποιότητα των υπηρεσιών.

Επισημαίνεται από τον Κατσαρό (2008) ότι η εφαρμογή της ΔΟΠ στην εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα δυσχερής εξαιτίας του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος, τη μέχρι τώρα μη εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης, την ανυπαρξία θεσμοθετημένων επιστημονικών κλάδων συλλογής και ανάλυσης δεδομένων καθώς και κριτηρίων ποιότητας, τις δυσλειτουργίες του συστήματος στελέχωσης, την έλλειψη στρατηγικού σχεδιασμού για την ποιότητα και

την έλλειψη ενός συστήματος επιμόρφωσης και ανάπτυξης των ηγετικών στελεχών και των εκπαιδευτικών. Προκειμένου να εφαρμοστεί η ΔΟΠ στην εκπαίδευση κρίνεται απαραίτητο να αναπτυχθεί ένα όραμα και η αποστολή της ποιότητας, να προσδιοριστούν επιτεύξιμοι στόχοι και οι τυχόν αδυναμίες του οργανισμού, να επιλεγούν σκοποί, μέτρα και διαδικασίες ποιότητας και να αξιολογηθούν αυτές και τα αποτελέσματά τους (Κατσαρός, 2008).

1.2.2 Η Διοίκηση βάσει Στόχων στον Δημόσιο Τομέα (Management by Objectives – MBO)

Η Διοίκηση Βάσει Στόχων (Management by Objective-MBO) είναι «η διαδικασία με την οποία οι μάνατζερς θέτουν στόχους και μετρήσεις για το προσωπικό τους, ώστε να τους δώσουν ένα πλαίσιο, το οποίο θα προσπαθήσουν να επιτύχουν» (Errey, 2006, σ.1 στο Rose, 2016). Για τον Thomas (1998, σ.1), η MBO είναι «μια σχεδιασμένη διαδικασία ή ένα σχεδιασμένο σύστημα εποπτείας των μάνατζερς/διευθυντών, μέσα από το οποίο ο/η διευθυντής/τρια και οι υφιστάμενοι του/της δομούν συνεργατικά στόχους που θα επιτευχθούν μέσα σ' ένα συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα, για το οποίο οι υφιστάμενοι είναι άμεσα υπεύθυνοι» (Rose, 2016). Ο ορισμός του Thomas υποδεικνύει ότι ένας υφιστάμενος θα μπορούσε να συμμετέχει στην ρύθμιση και τον σχεδιασμό των στόχων για τα θέματά του (Rose, 2016).

Ο Σαΐτης (2011) υποστηρίζει αντίστοιχα ότι η MBO είναι "μία φιλοσοφία" ή ένα "σύστημα", όπου τα ηγετικά στελέχη μαζί με τους υφισταμένους τους καθορίζουν τους επιτεύξιμους στόχους του οργανισμού, συμμετοχικά και εθελοντικά. Με αυτόν τον τρόπο προσδιορίζονται οι αντικειμενικοί σκοποί σε όλα τα επίπεδα του οργανισμού, από κάτω προς τα πάνω (bottom-up) αλλά και από πάνω προς τα κάτω (top-down) (Σαΐτης, 2011). Για να προσδιοριστούν, να γίνουν κατανοητοί και αποδεκτοί οι αντικειμενικοί σκοποί απ' όλα τα μέλη του οργανισμού ακολουθείται συγκεκριμένη διαδικασία με τα εξής στάδια: •συζήτηση για τις απαιτήσεις της καθορισμένης εργασίας •συγκρότηση και διαβούλευση των ειδικών στόχων των υφισταμένων •καθορισμός των προτύπων και των σημείων ελέγχου και •αξιολόγηση των αποτελεσμάτων (ο.π.παρ.).

Η επιτυχία ενός προγράμματος MBO επέρχεται όταν υποστηρίζεται διοικητικά, καθώς ένα πρόγραμμα MBO "αποτελεί έναν τρόπο καθημερινής διοίκησης μάλλον παρά μια ακαδημαϊκή άσκηση" (Κανελλόπουλος, 1995, σ.405), όταν ο οργανισμός έχει εκπαιδεύσει τα μέλη του, ώστε το καθένα από αυτά να παίρνει ατομική πρωτοβουλία, ύστερα από οδηγίες και κατευθύνσεις και όταν τα ηγετικά στελέχη παροτρύνουν τους υφισταμένους τους με πολλαπλά κίνητρα, υλικά και άυλα (Σαΐτης, 2011).

Ο Errey (2006, σ.3) υποστηρίζει ότι: «η οργανωσιακή απόδοση σχετίζεται ξεκάθαρα με το πόσο καλά οι άνθρωποι μπορούν να αποδώσουν στις εργασίες τους και η απόδοσή τους συνολικά συμβάλλει στους δείκτες απόδοσης της ομάδας και του τμήματος και τελικά στους στόχους της επιχείρησης» (Rose, 2016). Ο Brady (1973,

σ.45) επισημαίνει δύο προϋποθέσεις, υπογραμμίζοντας για την MBO: α) η μεγαλύτερη ευκαιρία επίτευξης μιας ιδέας σχετίζεται με τη σαφήνεια των ατόμων για την ίδια την ιδέα και β) η πραγματική πρόοδος ενός ατόμου μπορεί να αξιολογηθεί μετρώντας το εύρος βελτίωσης της απόδοσης (Rose, 2016). Σύμφωνα με τον Ball (2003, σ.219), «η εργασία του μάνατζερ προϋποθέτει να εμπνέει τη συμπεριφορά και την κουλτούρα μέσα στους εργαζόμενους, οι οποίοι νιώθουν τους εαυτούς τους ότι λογοδοτούν και την ίδια στιγμή δεσμεύονται ή επενδύουν προσωπικά στον οργανισμό» (Rose, 2016). Οι υποστηρικτές τους αντιλαμβάνονται την MBO ως μέσο για να προωθήσουν την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα (Lauglo, 1995, σ.18 στο Rose, 2016). Σύμφωνα με τον Lauglo, ο κύριος στόχος της MBO είναι να κάνει τη βέλτιστη χρήση των διαθέσιμων πόρων για να επιτύχει τους σκοπούς του οργανισμού (Rose, 2016).

Μια αδυναμία της MBO είναι ότι εστιάζεται έντονα στους σκοπούς και στην υποτίμηση της σημασίας του περιβάλλοντος πλαισίου που επηρεάζει την ανθρώπινη συμπεριφορά (Rose, 2016). Ο Murphy (2010, σ.1) σημειώνει ότι ο σκοπός απαιτείται να είναι ειλικρινής, ζωντανός, απαιτητός και δύσκολος (HARD), μέχρι του σημείου που μπορεί να γίνει επιτεύξιμος (Rose, 2016).

Σε σύγκριση με τον ιδιωτικό τομέα, η εφαρμογή του MBO στη δημόσια εκπαίδευση είναι δύσκολη αν όχι αδύνατη υπόθεση. Βέβαια, υπάρχουν περιπτώσεις εφαρμογής της τεχνικής MBO στο χώρο της εκπαίδευσης που έδειξαν θετικά αποτελέσματα (Spillane & Levenson, 1978 στο Ζαβλανός, 1998). Όμως, υπάρχουν επιφυλάξεις για μια γενική εφαρμογή της παραπάνω τεχνικής σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες με βασικότερη εκείνη της διατύπωσης σαφών αντικειμενικών σκοπών και της μέτρησης αυτών με ακρίβεια (Ζαβλανός, 1998). Βέβαια και η θεωρία και η πρακτική της «Νέας Δημόσιας Διοίκησης» έχει φυσικά εφαρμοστεί στην εκπαίδευση τόσο πολύ ή αδιαμφισβήτητα πιο πολύ από κάθε άλλο τομέα (McNamara et al., 2009).

1.2.3 Η θεωρία της Νέας Δημόσιας Διοίκησης (ΝΔΔ)

Η ΝΔΔ είναι η θεωρία διαδικεργασιακής επικοινωνίας στον δημόσιο τομέα (Lane, 1999, σ.180 στο Rose, 2016). Σύμφωνα με τον Aucoin (1990, στο Hood, 1995, σ.95), η ΝΔΔ είναι ένα σύστημα Δημόσιας Διοίκησης που προτείνει και εστιάζει σε έναν συνδυασμό των λειτουργιών του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα (Rose, 2016). Η εφαρμογή της ξεκίνησε από τα κράτη-μέλη του ΟΟΣΑ, από τα τέλη της δεκαετίας του '70 και αρχές της δεκαετίας του '80 (Hood, 1995, σ.93· Gruening, 2001, σ.2 στο Rose, 2016). Η ΝΔΔ εστιάζει στην MBO στον δημόσιο τομέα και είναι ανοιχτή σε δημόσιες και ιδιωτικές συνεργασίες, με την έννοια των συμπράξεων (Rose, 2016). Οι κύριοι στόχοι της ΝΔΔ είναι:

- Βελτίωση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας του δημόσιου τομέα στην παροχή υπηρεσιών
- Βελτίωση της εστίασης των δημόσιων υπηρεσιών στην ικανοποίηση του πελάτη
- Μείωση των δημόσιων δαπανών ή του προϋπολογισμού, π.χ. μέσω συναίρεσης
- Βελτίωση της διοικητικής λογοδοσίας μεταξύ των δημοσίων υπαλλήλων (Christensen and Laegreid, 2011, σ.1) (Rose, 2016).

Η στροφή προς τη ΝΔΔ είναι μέρος μιας ευρύτερης αλλαγής στη θεωρία της δημόσιας λογοδοσίας από τη μια μεριά, που στο παρελθόν σημάδεψε τη Δημόσια Διοίκηση σε χώρες όπως οι Η.Π.Α., κατά τη διάρκεια της προοδευτικής περιόδου (Hood, 1995, σ.94 στο Rose, 2016). Σύμφωνα με τον Hood, ένας συνδυασμός δημοσίων σχέσεων, υψηλής και χαμηλής εμπιστοσύνης, αποτελεί το κύριο χαρακτηριστικό του υφιστάμενου κινήματος λογοδοσίας στον δημόσιο τομέα (Rose, 2016). Πεποίθηση αποτελεί ότι η αποδοτικότητα και η αποτελεσματικότητα στην παροχή υπηρεσιών στον χώρο εργασίας μπορεί να βελτιωθεί μέσω των συμπράξεων (Lane, 1999, σ. 180· Ranson, 2003, σ. 204 στο Rose, 2016).

Μερικά από τα ποικίλα χαρακτηριστικά της Νέας Δημόσιας Διοίκησης είναι η Επαγγελματική Διοίκηση στον Δημόσιο Τομέα, η Σύναψη Συμπράξεων με εργασιακούς όρους, ο Έλεγχος της Απόδοσης, ο Αποκεντρωμένος προϋπολογισμός, οι Ανταγωνιστικοί μηχανισμοί, η Διαφανής Μέτρηση της Απόδοσης (Rose, 2016).

1.2.4 Αξιολόγηση των Στελεχών στον Δημόσιο Τομέα

Η ανάδειξη της κουλτούρας της αξιολόγησης στον δημόσιο τομέα και κυρίως στην εκπαίδευση, επηρεάζεται πολύ σημαντικά από εξωτερικούς οργανισμούς, όπως της Ε.Ε. και του Ο.Ο.Σ.Α, ενώ επισημαίνεται ότι η συνεχόμενη συστηματική αξιολόγηση εξαρτάται ακόμη από εξωτερικές δυνάμεις, μια και η δέσμευση για αξιολόγηση ως εργαλείο διακυβέρνησης δεν καθιερώνεται μεταξύ των πολιτικών φορέων (McNamara et al., 2009). Οι McNamara et al., (2009) υποστηρίζουν ότι καθώς οι επιχειρηματικές και οι συνεργατικές προσεγγίσεις τίθενται σε συμφωνία με την οικονομική πολιτική και τις σχέσεις που είναι κυρίαρχες στις βιομηχανίες τις τελευταίες δεκαετίες, η μορφή της αξιολόγησης που έχει αναδειχθεί, είναι συναινετική, συλλογική και προϊόν διαπραγμάτευσης. Συγκεκριμένα θεωρείται ότι αποτελεί ένα στοιχείο των διαδικασιών διασφάλισης ποιότητας που έχουν καθιερωθεί ως τμήμα του «μεταρρυθμιστικού προγράμματος» στις δημόσιες υπηρεσίες (McNamara et al., 2009).

Οι McNamara et al., (2009) επισημαίνουν ότι σε κάθε τομέα της κοινωνικής και οικονομικής ζωής υπάρχει πλέον επισημοποιημένος, εξονυχιστικός έλεγχος, αποτίμηση, επιβεβαίωση και αξιολόγηση. Από την άλλη, ο Bottery (2004, σ.62) διατυπώνει ότι οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές έχουν επιπτώσεις στην παροχή των δημόσιων υπηρεσιών με αντικρουόμενο τρόπο:

1. Η ανάγκη για μείωση των εξόδων και αύξηση της αποδοτικότητας εμποδίζει την ικανοποίηση των μεγαλύτερων απαιτήσεων των πελατών
2. Η πίεση για χρήση των απόψεων και των πρακτικών του ιδιωτικού τομέα, όπως η αποδοτικότητα και το κέρδος, θα έρθει σε αντιπαράθεση με τις παραδοσιακές, αντίθετες αξίες του δημόσιου τομέα, όπως η φροντίδα και η ισότητα
3. Η ένταση που δημιουργείται σχετικά με την κυβερνητική αξιοπιστία, καθώς οι κυβερνήσεις αντιλαμβάνονται μεν την ανάγκη μιας αυξημένης αυτονομίας και δημιουργικότητας, χωρίς όμως να εγκαταλείπουν τις πολιτικές χαμηλής εμπιστοσύνης που αφορά στους σκοπούς, την επιτελεσματικότητα και την συμμόρφωση (McNamara et al., 2009).

Προτείνεται ότι η αξιολόγηση της «Νέας Δημόσιας Διοίκησης» συχνά παίζει έναν κρίσιμο ρόλο ως μέσο συντήρησης του γραφειοκρατικού ελέγχου (McNamara et al., 2009). Οι Johannesson, Lindblad, & Simola, (2002, σσ.335-7) ισχυρίζονται ότι αυτές οι εξελίξεις απεικονίζουν «Το Νεοφιλελεύθερο Πρόγραμμα και τη Νέα Δημόσια Διοίκηση» που και τα δυο μαζί χαρακτηρίζονται από «λέξεις που έχουν γίνει

καραμέλα» όπως αποκέντρωση, επιλογή, ρύθμιση σκοπών, λογοδοσία, διαφάνεια, διευθυντισμός, αξιολόγηση, ανταγωνισμός και ιδιωτικοποίηση. Συνεχίζοντας, οι παραπάνω υποστηρίζουν ότι η «εμπορευσιμότητα» κάθε πεδίου της δημόσιας ζωής είναι μια διεθνής τάση που απεικονίζει μια ακραία κίνηση, μακριά από τις αντιλήψεις γύρω από την ισότητα και τη συμπερίληψη που κυριαρχούσε στον δημόσιο πολιτικό λόγο στις δεκαετίες του '70 και του '80. Στον νέο «λόγο της προόδου» ή του «συστήματος της λογικής», η «επιστήμη» βασίζεται πάνω στον ορθολογισμό των κοινωνικών συστημάτων, κατά προτίμηση «συνδυασμένη να εγκαταστήσει εύκολα τεχνικές προκειμένου να διασφαλίσει και να μετρήσει την κοινωνική και οικονομική πρόοδο» (McNamara et al., 2009). Υποστηρίζεται ότι αυτή η διαδικασία σταδιακά υιοθετείται και στους οργανισμούς και στους επαγγελματίες, ώστε να αποδεχτούν αυτό που ο Foucault περιγράφει ως «κυβερνητικότητα», με την οποία εννοεί την αποδοχή και την εσωτερίκευση της γλώσσας και των τεχνικών (όπως η αποτίμηση, ο έλεγχος κοκ) που τελικά υπονομεύει την ελευθερία τους και την επαγγελματική κατάσταση (McNamara et al., 2009).

Ο O' Brien υποστηρίζει ότι είναι το «τέλος της ιδεολογίας» και επισημαίνει ότι, αφού η πολιτική δεν καθοδηγείται από την ιδεολογία, τώρα απαντά στην «απόδειξη σχετικά με τι λειτουργεί» και συμβάλλει επιπλέον στη «διεθνοποίηση της σκέψης στην πολιτική» (O' Brien, 2006, σ.12, στο McNamara et al., 2009).

Στην πραγματικότητα αυτό αφορά μια ιδεολογία της εμπιστοσύνης στις θετικιστικές και τεχνικές ορθολογιστικές προσεγγίσεις της έρευνας της κοινωνικής επιστήμης και όπως οι Chevalier, Dolton και Levacic (2004) επισημαίνουν, μια τέτοια ιδεολογία τείνει να συνδεθεί έντονα με τις θεωρίες της επιλογής, του ανταγωνισμού και τον ρόλο της ελεύθερης και της σχεδόν ελεύθερης αγοράς προκειμένου να οδηγηθεί στην απόδοση.

1.2.5 Αξιολόγηση των Στελεχών στον Ελληνικό Δημόσιο Τομέα

Στην Ελλάδα (ΦΕΚ 33/Α/27-2-2016), συνιστάται Εθνικό Μητρώο Επιτελικών Στελεχών Δημόσιας Διοίκησης (εφεξής Μητρώο, όπου τηρείται ηλεκτρονικά από το Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού (Α.Σ.Ε.Π.) και είναι αναρτημένο στην επίσημη ιστοσελίδα του), στο οποίο εντάσσονται υποψήφιοι για την κάλυψη διοικητικών θέσεων αυξημένης ευθύνης, όπως αυτές καθορίζονται στις διατάξεις του παρόντος νόμου. Καθορίζεται επίσης ότι η αξιολόγηση των δημοσίων υπαλλήλων και η συμμετοχή τους στη θέσπιση των στόχων, καθώς και η ενεργός συμμετοχή τους στη λειτουργία της διοίκησης, έχουν ως σκοπό τη βελτίωση της απόδοσης κάθε υπαλλήλου μεμονωμένα και γενικότερα της απόδοσης έργου της δημόσιας υπηρεσίας. Πρέπει να σημειωθεί ότι οι διατάξεις του συγκεκριμένου συστήματος αξιολόγησης δεν περιλαμβάνουν τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στο άρθρο 18 προσδιορίζονται τα «Κριτήρια και διαδικασία αξιολόγησης προϊσταμένων οργανικών μονάδων που κατατάσσονται στις εξής κατηγορίες:

- Α. Γνώση του αντικείμενου, αντίληψη, ενδιαφέρον και δημιουργικότητα
- Β. Υπηρεσιακές σχέσεις και συμπεριφορά
- Γ. Διοικητικές ικανότητες

Δ. Αποτελεσματικότητα, ενώ κάθε κατηγορία κριτηρίων αναλύεται σε επιμέρους κριτήρια» (ΦΕΚ 33/Α/27-2-2016).

Ως στόχοι της αξιολόγησης τίθενται η βελτίωση της αποτελεσματικότητας, της συνολικής δραστηριοποίησης της διοίκησης, η υλοποίηση της αποστολής που έχει η κάθε Δημόσια Υπηρεσία και η ευθυγράμμισή της στις ανάγκες του κοινωνικού συνόλου (άρθρο 22 - ΦΕΚ 33/Α/27-2-2016).

Στον μεταγενέστερο νόμο 4533/2018, ΦΕΚ 75/Α/27-04-2018, στο άρθρο 9, προστίθεται η Ηλεκτρονική αξιολόγηση, κατά την οποία:

«Οι εκθέσεις αξιολόγησης συντάσσονται από τους αρμόδιους αξιολογητές υποχρεωτικά εντός του πρώτου τριμήνου κάθε έτους. Η ηλεκτρονική διεξαγωγή της διαδικασίας αξιολόγησης των υπαλλήλων και των προϊσταμένων οργανικών μονάδων διενεργείται μέσω ειδικής πλατφόρμας, που εντάσσεται στο Μητρώο Ανθρώπινου Δυναμικού του Ελληνικού Δημοσίου. Οι εκθέσεις αξιολόγησης δύναται να συμπληρώνονται και με πρωτοβουλία του αξιολογούμενου ή του αξιολογητή».

Επιπρόσθετα προβλέπεται αξιολόγηση των προϊσταμένων από τους υφισταμένους του με ανώνυμο ερωτηματολόγιο (ΦΕΚ 75/Α/27-04-2018). Συμπληρωματικά, ο άμεσα ιεραρχικά προϊστάμενος, ως πρώτος αξιολογητής, συζητά με τον υπάλληλο σχετικά με τη βελτίωση της απόδοσής του, της χρησιμοποίησης και της καλλιέργειας των ικανοτήτων του, ώστε να είναι αποτελεσματικός τόσο ο ίδιος όσο και η οργανική μονάδα που υπηρετεί, ενώ οι απόψεις που δύνανται να είναι αντίθετες με αυτές του αξιολογητή, αποτελούν οργανικό μέρος της αξιολογικής έκθεσης και λαμβάνονται υπόψη από τον αξιολογητή (ΦΕΚ 75/Α/27-04-2018).

2 Κεφάλαιο : Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση

Η ανάπτυξη της ηγεσίας δεν είναι ούτε καινούρια ούτε μοναδική στον δημόσιο τομέα. Γενικά στις χώρες – μέλη του ΟΟΣΑ φαίνεται ότι υπάρχει κενό ανάμεσα στον τρόπο που είναι δομημένος ο δημόσιος τομέας τους και στον τρόπο που τα συμφέροντα των εθνών απαιτούν να είναι τώρα ή και στο μέλλον, θεωρώντας ότι διαφαίνεται μια έλλειψη ανάμεσα στην υφιστάμενη κουλτούρα του δημόσιου τομέα και στο δημόσιο συμφέρον. Πιο συγκεκριμένα επισημαίνεται η έλλειψη αφοσίωσης στις υποκείμενες αξίες του δημόσιου τομέα και στα συμφέροντα των πολιτών που υπηρετούν. Η ηγεσία λοιπόν είναι ουσιαστικής σημασίας συστατικό της καλής δημόσιας διακυβέρνησης, που αποτελεί βασικό ζήτημα για το έργο του ΟΟΣΑ. Η Διακυβέρνηση μπορεί να περιγραφεί σύντομα ως τον τρόπο που οι υποκείμενες αξίες ενός έθνους είναι «θεσμοθετημένες», στοιχείο που έχει τυπικές πτυχές όπως οι διαχωρισμένες εξουσίες, έλεγχοι και ισορροπίες, μέσα μεταβίβασης εξουσίας, διαφάνεια και λογοδοσία. Για να εφαρμοστούν αυτές οι αξίες πρέπει να καθοδηγηθούν οι δημόσιοι λειτουργοί και να ενσωματωθούν στην κουλτούρα. Περισσότερη ηγεσία στον δημόσιο τομέα σημαίνει άνθρωποι που θα προωθήσουν θεσμοθετημένες τροποποιήσεις προς το δημόσιο συμφέρον. Η ηγεσία είναι μια σημαντική και πρωταρχικής σημασίας μεταβλητή που βελτιώνει τις δυνατότητες του μανάτζμεντ και της οργανωσιακής απόδοσης και ενσωματώνεται στα συστατικά της Διοίκησης Ανθρώπινων Πόρων που συμπεριλαμβάνει την πρόσληψη και την επιλογή, την εκπαίδευση και την ανάπτυξη, τη διαχείριση της απόδοσης, τη δεοντολογία των δημόσιων υπηρεσιών και την αλληλουχία του σχεδιασμού (<http://www.oecd.org/governance/pem/2434104.pdf>).

Ηγεσία ορίζεται ως «η διαδικασία επιρροής των άλλων προκειμένου να επιτευχθούν αμοιβαία συμφωνημένοι στόχοι για τον οργανισμό (Patterson, 1993, σ.3 στο Murphy, Goldring, Cravens, Elliott, & Porter, 2007). Αρχικά τονίζεται ότι ηγεσία είναι μια διαδικασία και όχι ένα προσωπικό γνώρισμα ή χαρακτηριστικό ενός ανθρώπου, δεύτερον εμπλέκει την έννοια της επιρροής που απαιτεί αλληλεπιδράσεις και διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων και τρίτον εμπλέκει τον σκοπό που βοηθάει τους οργανισμούς – τα σχολεία και τους ανθρώπους να συνεργάζονται μεταξύ τους, ώστε να επιτύχουν τους επιθυμητούς στόχους (Murphy et al., 2007). Υπογραμμίζεται ότι η ηγεσία μπορεί να διανεμηθεί μεταξύ πολλαπλών παραγόντων και βασίζεται στη σύνθεση, τις φυσικές αλληλοσυσχετίσεις ανάμεσα στους ηγέτες, τους βοηθούς και τους οπαδούς (Murphy et al., 2007).

Η ταξινόμηση των Leithwood & Duke (1999) διέκρινε τους εξής τύπους ηγεσίας: Εκπαιδευτική – Παιδαγωγική (instructional), Διοικητική ή Διαχειριστική (managerial), Μετασχηματιστική (transformational), Ηθική (moral), Συμμετοχική (participative), Ενδεχομενική (contingent) (Κατσαρός, 2008). Ο Bush (2005) πρόσθεσε τη Διαπροσωπική (interpersonal), τη Συναλλακτική (transactional) και τη Μεταμοντέρνα (post-modern) ηγεσία (Κατσαρός, 2008). Τις τελευταίες 2 δεκαετίες, οι μελετητές της θεωρίας της ηγεσίας έχουν προσπαθήσει να ορίσουν τους τύπους της ηγεσίας στα σχολεία, ώστε να περιληφθούν η διαμεσολαβητική ηγεσία, η ηγεσία με όραμα, η ηγεσία για τη σχολική κουλτούρα και η ηγεσία για το πρόγραμμα σπουδών (Blase & Blase, 1998· Brubaker, Simon & Tysinger, 1993· Checkley, 2000· Drury, 1993· DuFour & Eaker, 1987· Lashway, 1995a, 1995b, 1996, 1997· Liontos, 1992 στο Catano & Stronge, 2006).

Σύμφωνα με το κείμενο «National Standards for Headteachers»-«Εθνικά Πρότυπα για Διευθυντές Σχολείων» (DfES, 2004), διακρίνονται 6 άξονες ηγετικής συμπεριφοράς:

- Εκπαιδευτικός Ηγέτης (υλοποιεί τους σκοπούς της εκπαίδευσης και την αποστολή της)
- Συμμετοχικός Ηγέτης (καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας και ανάπτυξη προσωπικού)
- Διοικητικός Ηγέτης (ανάπτυξη δομών, στρατηγικών, κουλτούρας και συστημάτων)
- Υπεύθυνος Ηγέτης (λογοδοσία, υπευθυνότητα και συνυπευθυνότητα)
- Ηγέτης ενδυνάμωσης (παρατήρηση, διαχείριση αλλαγών, σύνδεση εκπαίδευσης και κοινωνίας)
- Μετασχηματιστικός Ηγέτης (όραμα, σύνδεση με την πραγματικότητα και παρακίνηση για αλλαγή) (Κατσαρός, 2008).

Σχετικά με τον μεταβαλλόμενο ρόλο των σχολικών διευθυντών υποστηρίχτηκε από θεωρίες και μελέτες, ότι οι ηγετικές συμπεριφορές μπορούν να καταχωριστούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες: α) ευαισθησία, ειδομένη ως ζεστό υποστηρικτικό ενδιαφέρον για τους υφισταμένους και β) αρχική συγκρότηση, ως μέθοδος κατά την οποία οι ηγέτες συγκροτούν τους ρόλους τους και τους ρόλους των υφισταμένων τους (Catano & Stronge, 2006).

Η άποψη των ερευνητών είναι ότι ο ρόλος των διευθυντών ενέχει 3 κατευθύνσεις της δράσης της εκπαιδευτικής ηγεσίας: να καθορίσουν την αποστολή του σχολείου, να διαχειριστούν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και να προωθήσουν το σχολικό μαθησιακό κλίμα (Hallinger & Murphy, 1987).

Έχει γίνει αντιληπτό από τους πολιτικούς φορείς και τους επαγγελματίες ότι οι σχολικοί διευθυντές έχουν εξαιρετικά μεγάλη επιρροή στη μαθησιακή επιτυχία, δημιουργώντας συνθήκες και κουλτούρες που έχουν ως αποτέλεσμα την καλύτερη διδασκαλία και μάθηση και διαμορφώνοντας μακροπρόθεσμη επίδραση στη σχολική βελτίωση. Γενικότερα το έργο των διευθυντών φαίνεται να επιδρά στη σχολική απόδοση, την ποιότητα της διδασκαλίας και την εφαρμογή των πολιτικών (Clifford & Ross, 2011).

Προκειμένου οι διευθυντές σχολικών μονάδων να εκτελούν το έργο τους που είναι συγχρόνως διοικητικό, γραφειοκρατικό-διεκπεραιωτικό και παιδαγωγικό, απαιτούνται ιδιαίτερες ικανότητες και χαρακτηριστικά στοιχεία στην προσωπικότητά τους για να:

- δημιουργήσουν κοινό όραμα και στόχους με συλλογική συμμετοχή και καθοδήγηση των εμπλεκομένων μελών (Ιορδανίδης, 2002· Λαϊνάς, 2004· Luyten, Bruggencate, Scheerens & Sleegers, 2012· Σαΐτης, 2005)
- αναπτύξουν και να εγκαθιδρύσουν σχολική κουλτούρα (Pasiardis, 2006)
- διαχειρίζονται το ανθρώπινο δυναμικό και τις συγκρούσεις, να καλλιεργούν αποτελεσματική επικοινωνία, να παρακινούν τους εκπαιδευτικούς και να προωθούν την επαγγελματική τους ανάπτυξη και εξέλιξη (Day, 2003· Παπασταμάτης, 2002· Σαΐτης, 2002· Ξωχέλης, 2005)
- διαχειρίζονται τους οικονομικούς πόρους του σχολείου και τον επαγγελματικό τους χρόνο, να επιβλέπουν τις υλικοτεχνικές υποδομές και τις κτιριακές εγκαταστάσεις (Αργυρίου & Ανδρεάδου, 2011· Ζωγόπουλος, 2012· Μλεκάνη, 2003· Tomlinson, 2004)
- είναι υπεύθυνοι για τη μαθησιακή διαδικασία και διαπαιδαγώγηση, με βάση τα χαρακτηριστικά, ανάγκες και ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή καθώς και την αξιολογική διαδικασία που αφορά ξεχωριστά ή κατά ομάδες τους μαθητές (Fullan, 2003· Noddings, 2005· Παμουτσόγλου, 2001· Pashardis, 2000)
- επικοινωνούν με εξωτερικούς φορείς, καλλιεργώντας καλές σχέσεις με τους γονείς, την κοινότητα και άλλα σχολεία σε τοπικό, εθνικό και ευρωπαϊκό

επίπεδο (Epstein & Sanders, 2006· Hoy & Miskel, 2007· Khalifa, 2012· Saiti, 2007 στο Αργυρίου, Ανδρεάδη, Τύπα, 2015).

Η ηγεσία, εφαρμόζοντας τις νέες θεωρίες της διοίκησης, έχει διττή διάσταση, καθώς ένας ηγέτης είναι ικανός να εμπνεύσει τους άλλους, έχοντας όραμα και να πραγματοποιήσει αυτό το όραμα, εφαρμόζοντας συγκεκριμένες στρατηγικές και δραστηριότητες (Κριεμάδης & Θωμοπούλου, 2012 στο Μαρκογιαννάκη & Κουτρούκης, 2015). Οι Bush και Glover (2003) σημειώνουν ότι η ηγεσία αφορά σε μια διαδικασία επιρροής για την υλοποίηση των επιδιωκόμενων σκοπών, βασιζόμενη σε ένα όραμα του ηγέτη που προσδιορίζεται από τις προσωπικές και επαγγελματικές του αξίες (Μαρκογιαννάκη & Κουτρούκης, 2015).

Η εκπαιδευτική ηγεσία αναφέρεται σε ένα σύστημα δράσεων που αξιοποιεί τους οικονομικούς και ανθρώπινους πόρους, προκειμένου να επιτευχθούν οι επιθυμητοί στόχοι των οργανισμών της εκπαίδευσης (Σαΐτης, 2005) και κατά τους Bennis και Nanus (1985 στο Μπουραντάς, 2005, σελ. 201), «οι μάνατζερ κάνουν τα πράγματα σωστά αλλά οι ηγέτες κάνουν τα σωστά πράγματα» (Μαρκογιαννάκη & Κουτρούκης, 2015).

Στην έρευνά τους οι Daresh και Male (2000), επισημαίνουν στις τελικές σκέψεις, ότι εκείνοι που κάνουν το βήμα προς την εκπαιδευτική ηγεσία για πρώτη φορά αντιμετωπίζουν τεράστιες ευθύνες που συμπεριλαμβάνουν την ικανότητα να μειώνουν τις συγκρούσεις και τα προβλήματα ανάμεσα στις ομάδες. Η παροχή ηγεσίας στα σχολεία αποτελεί μια πολύπλοκη δραστηριότητα ανεξάρτητα από το επίπεδο εμπειρίας και είναι ανάγκη να υπάρχει μια δυνατή δέσμευση από τους μελλοντικούς σχολικούς ηγέτες να την αξιοποιήσουν, αναλογιζόμενοι τις προσωπικές τους αξίες και ηθικές στάσεις (Daresh και Male, 2000).

Σύμφωνα με τον Gudmund Hernes στο Nanag Fatah (2012), όπως επισημαίνει στη μελέτη του ο Fauzi (2016), υπάρχουν επτά παγκόσμιες προκλήσεις που αντιμετωπίζει ο χώρος της εκπαίδευσης και είναι:

- η μείωση του χάσματος κατανομής της εκπαίδευσης, της φτώχειας, της περιθωριοποίησης και της αποκλειστικότητας της εκπαίδευσης
- η εγκαθίδρυση καλύτερων σχέσεων ανάμεσα στην εκπαίδευση και την τοπική οικονομία και την εκπαίδευση σε παγκόσμιο επίπεδο εργασίας
- η πρόληψη του αυξανόμενου ρόλου της έρευνας και της εκπαίδευσης που ελέγχεται από την αγορά και επεκτείνει το κενό της τεχνολογίας και της

γνώσης, ανάμεσα στις αναπτυγμένες βιομηχανικά χώρες και τις αναπτυσσόμενες

- η διασφάλιση ότι οι απαιτήσεις της έρευνας στις αναπτυσσόμενες χώρες γίνεται αντιληπτή και από τους επιστήμονες και από τους αποφοίτους σχολών
- η μείωση της αρνητικής επίπτωσης της μαζικής μετανάστευσης εξειδικευμένων επαγγελματιών από τις φτωχές στις πλούσιες χώρες ώστε να γίνουν καλύτερες
- η κατεύθυνση της επίδρασης των αρχών του μάρκετινγκ και του ρόλου του κράτους που αλλάζει προς την εκπαίδευση
- η χρήση του εκπαιδευτικού συστήματος δεν είναι μόνο για να παρακινεί την επιστήμη γενικά

Οι ραγδαίες εξελίξεις στον τομέα της επιστήμης και της τεχνολογίας μπορούν να μεταμορφώσουν όλα τα υπο-συστήματα· οι οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές δυναμικές δημιουργούν τις προϋποθέσεις ώστε υποχρεωτικά να επανακαθοριστεί η εκπαιδευτική ηγεσία αναμορφώνοντας την ίδια της τη φύση (Murphy & Shipman, 1999, στο Balkar & Özkan, 2015). Η εκπαιδευτική ηγεσία πρέπει να βασίζεται σε μια κατανόηση πέρα από τεχνικές και έλεγχο, όταν προσανατολίζεται στην κατεύθυνση της ανάπτυξης της εκπαίδευσης στη σύγχρονη εποχή (Biesta & Miron, 2002, στο Balkar & Özkan, 2015). Η αλλαγή στη φύση της εκπαιδευτικής ηγεσίας έχει ως αποτέλεσμα την αναγκαιότητα για συνεχόμενη αλλαγή στην ποιότητα που πρέπει να έχουν οι διευθυντές ώστε να αναλάβουν τον ρόλο του εκπαιδευτικού ηγέτη (Balkar & Özkan, 2015). Οι Balkar και Özkan (2015) επισημαίνουν 8 πτυχές εκπαιδευτικής ηγεσίας που προτιμούν οι σχολικοί διευθυντές στην εκπαίδευσή τους ως εκπαιδευτικοί ηγέτες: ανάπτυξη σχολικού οράματος και διαμοιρασμός, προετοιμασία επαγγελματικού σχεδίου ανάπτυξης, διαχείριση σχολικών διαδικασιών και πόρων, συνεργασία με γονείς και σχολικό περιβάλλον, εγκαθίδρυση σχολικής κουλτούρας, καθοδήγηση προς τις αλλαγές, ανάπτυξη σχολικής εκπαιδευτικής ικανότητας και ηθική συμπεριφορά στην εργασία. Υποστηρίζεται ότι οι πτυχές εκπαιδευτικής ηγεσίας σε συνδυασμό με τις μαθησιακές απαιτήσεις των σχολικών διευθυντών θα εξασφαλίσουν ένα πιο αποτελεσματικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα ανάπτυξης (Balkar & Özkan, 2015). Μια πολυδιάστατη ανάπτυξη πρέπει να επιδιώκεται στην ανάπτυξη των ηγετικών ικανοτήτων και να λαμβάνονται υπόψη οι κοινωνικο-πολιτισμικές απαιτήσεις του περιβάλλοντος (Balkar & Özkan, 2015).

Σημειώνεται ότι η ευημερία ενός οργανισμού επηρεάζεται από την ποιότητα των ηγετικών του στελεχών, οπότε η επιλογή και η αξιοποίηση των πιο ικανών στελεχών είναι ο «ακρογωνιαίος λίθος» της διοίκησης, σύμφωνα με τον Σαΐτη (2000, σ.240 στο Μπακάλμπαση και Φωκά, 2014). Οι πιο ικανοί ηγέτες, έχοντας την ευθύνη της σχολικής κοινότητας, είναι αναγκαίο να διασφαλίσουν τις προϋποθέσεις για ένα σχολείο δημοκρατικό, συναγωνιστικό, αποτελεσματικό και ανοικτό προς την κοινωνία, έτσι ώστε καθίσταται σημαντική η ύπαρξη ενός αντικειμενικού συστήματος επιλογής διευθυντικών στελεχών στην εκπαίδευση (Μπακάλμπαση και Φωκά, 2014).

Είναι σημαντικό, κατά τον Pashiardis (1993), τα απαιτούμενα προσόντα για τη θέση του ηγέτη να είναι σαφή και ολοφάνερα, καθώς η παιδαγωγική ηγεσία, μέχρι το 1993, δεν είχε συγκεκριμένα και ευρέως διατυπωμένα κριτήρια για την επιλογή των διευθυντών, αποτελούν πλέον τον βασικό παράγοντα για την καταλληλότητα ενός ατόμου για την ηγεσία.

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008), σχετικά με τη διοίκηση της εκπαίδευσης, τα ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης πρέπει να αναδύονται με αξιοκρατικό τρόπο (μέσα από εξειδικευμένες σχολές), να αναπτύσσουν τη σταδιοδρομία τους μέσα στην εκπαιδευτική διοίκηση και να αντανakλούν τις αξίες της στον μέγιστο βαθμό.

Ο Erdamar (2013) επισημαίνει ότι η γνώση, η αντίληψη, η εφαρμογή της ΑΔΑΔ είναι ζωτικής σημασίας για την αποτελεσματική ηγεσία των εκπαιδευτικών ηγετών, καθώς συμβάλλει στην παροχή θεμελίων για την ανάπτυξη και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών συστημάτων (Hashmi, 2014). Επιπλέον οι Hoffman και Shrew (2013) τοποθετούνται δίνοντας έμφαση στο γεγονός ότι η γνώση και οι ικανότητες στην ΑΔΑΔ των ηγετών βοηθούν στην προώθηση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας του προσωπικού που οδηγεί στην ανάπτυξη του οργανισμού τους στον μέγιστο βαθμό (Hashmi, 2014). Ο McClelland (2008), υποστηρίζει η αποτελεσματική ΑΔΑΔ περιστρέφεται γύρω από τρεις κύριες κατηγορίες: πρόοδο, ένταξη και εξουσία (Hashmi, 2014). Σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό οι ηγέτες χρησιμοποιούν την αποτελεσματική ΑΔΑΔ για να οικοδομήσουν ένα πλαίσιο όπου υπάλληλοι με διαφορετικές ανάγκες παρακινούνται με διαφορετικό τρόπο (Hashmi, 2014). Ο Hashmi (2014) υποστηρίζει επιπλέον ότι για να διοικήσει κάποιος τους υπαλλήλους του κατάλληλα, πρέπει να τους δώσει απαιτητικά έργα ώστε να επιτύχουν υψηλά αποτελέσματα και να είναι επιτεύξιμοι οι στόχοι ενώ θα πρέπει να τους παρέχει συνεχόμενη ανατροφοδότηση. Στο άρθρο του ο Hashmi (2014) αναφέρει στα αποτελέσματα ότι αν οι εκπαιδευτικοί ηγέτες καθορίζουν ξεκάθαρα την εργασία των

δασκάλων τους και παρέχουν χώρο για επαγγελματική ανάπτυξη, είναι πιθανό να αναπτύξουν μια θετική σχέση μεταξύ των επιλεγόμενων μεταβλητών, της αποδοτικότητας των δασκάλων και των καταλυτικών στρατηγικών της διαχείρισης και ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού. Δίνοντας στους δασκάλους τη δύναμη να λαμβάνουν αποφάσεις για θέματα που επηρεάζουν τις ζωές τους (World Bank-WB-2003, σ.74), συμπεριλαμβανομένης και της διοίκησης των σχολείων τους, μπορεί να βελτιώσουν με αυτόν τον τρόπο την αξιοποίηση και την κατανομή των πόρων (Rose, 2016). Η διοίκηση, θέτοντας τον άνθρωπο στο επίκεντρο, ως το πιο πολύτιμο «περιουσιακό στοιχείο», επιτυγχάνει τους στόχους που έχει θέσει ένας οργανισμός, μέσα από τον σεβασμό και την ικανοποίηση των αναγκών των ατόμων (Μαρκογιαννάκη & Κουτρούκης, 2015).

Η διοίκηση συνιστά την πιο σπουδαία δράση ενός δημόσιου ή ιδιωτικού οργανισμού και αφορά στον προγραμματισμό, οργάνωση, κινητοποίηση και συντονισμό των πόρων και των μέσων του οργανισμού, για να επιτευχθούν οι κοινοί σκοποί και στόχοι σε καθορισμένο χρόνο με το άριστο αποτέλεσμα ((Drucker, 1974· Θεοφανίδης, 1989 στο Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013). Η Διοίκηση, γενικά οριζόμενη, σημαίνει την οργάνωση των ανθρώπων και των διαδικασιών, ώστε να επιτύχουν ένα σκοπό (Park, 1980 στο Catano & Stronge, 2006). Οι ηγέτες αναμένεται να παρέχουν στους οργανισμούς τους μια αίσθηση προσανατολισμού και ένα όραμα για το μέλλον (Kouzes & Posner, 1995· Sergiovanni & Starratt, 1993), καθώς δημιουργείται μια αίσθηση αποστολής (Checkley, 2000 στο Catano & Stronge, 2006). Οι πρόσφατοι ορισμοί για την ηγεσία τείνουν να δώσουν έμφαση στο όραμα, την απαιτητικότητα προς τους ανθρώπους, τον κοινό στόχο και την έμπνευση (Lashway, 1995a, 1995b, 1996· Liontos, 1992 στο Catano & Stronge, 2006).

Σύμφωνα με τον Doğan (2016), η εκπαίδευση είναι μια δυναμική διαδικασία που εμπλέκει όλες τις πτυχές της κοινωνίας και προσθέτει αξίες στα άτομα (Krivona and Myachin, 2011), οπότε τα εκπαιδευτικά συστήματα προσδοκούν να χτίσουν πάνω σε αυτές τις αξίες, καθώς υπάρχει μια αυξημένη ανάγκη για τον προσανατολισμό του ατόμου σ' αυτές (Arslan and Yaşar, 2007). Σε αυτό το πλαίσιο, η διαχείριση των αξιών αναγνωρίζεται ως μια σπουδαία οργανωσιακή δραστηριότητα με στόχο την οργανωσιακή ανάπτυξη (Doğan, 2016).

Η διοίκηση που βασίζεται στις αξίες, καθορίζεται από μια σειρά διασυνδεδεμένων διοικητικών δραστηριοτήτων που διασφαλίζει την αναγνώριση των οργανωσιακών

αξιών μέσα και έξω από τον οργανισμό (Jaakson, 2010) και αποτελεί ένα σύστημα σημαντικό για την επιτυχία και την ανάπτυξη των οργανισμών (Doğan, 2016).

Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο ο όρος «management» ενέχεται στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης, ένας κλάδος της επιστήμης που αναδύεται από τη Διοικητική Επιστήμη και την Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική (Κατσαρός, 2008). Σύμφωνα με τον Κουτούζη (2012), το μάνατζμεντ αποτελεί μια διαδικασία συντονισμού του ανθρώπινου δυναμικού, των δράσεων καθώς και των διαθέσιμων μέσων, προκειμένου να παραχθεί αποτελεσματική εκπαίδευση.

Ο Bolam (1999, στο Bush, 2008) θεωρεί ότι το εκπαιδευτικό μάνατζμεντ είναι μια λειτουργία που εκτελείται για να πραγματοποιηθεί μια προκαθορισμένη πολιτική και η εκπαιδευτική ηγεσία έχει την υποχρέωση να σχηματοποιήσει και να οργανώσει την πολιτική που είναι απαραίτητη στον οργανωσιακό μετασχηματισμό (σ.194) (Μαρκογιαννάκη & Κουτρούκης, 2015).

Η ιδεολογική δομή του εκπαιδευτικού μάνατζμεντ ως στοιχείο ανάπτυξης της στρατηγικής για την εκπαίδευση βασίζεται στις ακόλουθες απόψεις (Onisimus Amru, 2011, σσ.27-28): α) η διοίκηση δε σχετίζεται μόνο με το προϊόν με τη μορφή των υλικών αγαθών αλλά επίσης και με τη μορφή υπηρεσιών β) η ποσότητα των εκπαιδευτικών προϊόντων λαμβάνει χώρα στη διαδικασία και τη δραστηριότητα που απαιτεί συμμετοχή και υπευθυνότητα όλων των στοιχείων (κυβέρνηση, εκπαιδευτικοί πάροχοι, κοινότητες και φορείς) γ) η διοίκηση της εκπαίδευσης μπορεί να ειπωθεί ως μια στρατηγική για τη βελτίωση της ποιότητας, της σχέσης και της ανταγωνιστικότητας της εκπαίδευσης που έχει ανθρωπιστική βάση και απαιτεί ενδυνάμωση μέσα από τις μαθησιακές δραστηριότητες δ) οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί μπορούν να υιοθετήσουν τη διοικητική δομή της εκπαίδευσης (Fauzi, 2016).

Η εκπαιδευτική διοίκηση έχει ως κύριο στόχο την ικανοποίηση του βασικού σκοπού της εκπαίδευσης μέσα από τον κατάλληλο συντονισμό ενεργειών, κατά την υπάρχουσα νομοθεσία του Συντάγματος, με μεθόδους που διέπονται από επιστημονικά και τεχνικά κριτήρια (Σαΐτης, 2008). Η διοίκηση, ως λειτουργική διαδικασία, περιλαμβάνει πέντε βασικές ενέργειες: τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, τον συντονισμό και τον έλεγχο, κατά τον Fayol (Σαΐτης, 2008, σ.12). Σε μια προσπάθεια μεταφοράς του όρου της διοίκησης στην εκπαίδευση διατυπώνεται ως εξής: «Διοίκηση είναι η εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που αναπτύσσεται στο πλαίσιο των πάσης φύσεως εκπαιδευτικών οργανισμών» ή συνολικά του εκπαιδευτικού συστήματος και έχει ως στόχο την επίτευξη των εκπαιδευτικών σκοπών,

με τη χρήση των διαθέσιμων ανθρώπινων και υλικών πόρων, μέσα από τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, τον συντονισμό και τον έλεγχο (Κατσαρός, 2008). Ο Σαΐτης (2000, σ.24) προσθέτει ότι πρόκειται για ένα σύστημα που χρησιμοποιεί με ορθό τρόπο τους διαθέσιμους ανθρώπινους και υλικούς πόρους για την επίτευξη στόχων που θέτουν οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί και ο Bush (1986, σσ. 3-4) υποστηρίζει ότι η παροχή αποτελεσματικής εκπαίδευσης πραγματοποιείται μέσα από τον συντονισμό αυτών των πόρων (Κατσαρός, 2008).

Με βάση τις ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών οργανισμών και της διοίκησης στην εκπαίδευση είναι αναγκαία η προσαρμογή των αρχών του μανάτζμεντ στις συνθήκες του εκπαιδευτικού πλαισίου (Ανδρέου, 1998, σσ. 10-11 στο Κατσαρός, 2008). Διαφαίνεται μια τάση προσέγγισης της διοίκησης μέσα από τις έννοιες της οικονομίας, της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας, ενώ βρίσκονται στο περιθώριο οι έννοιες της νομιμότητας, της δημοκρατικότητας, της κοινωνικής ευαισθησίας και της λογοδοσίας, της ακεραιότητας και της ηθικής (Μακρυδημήτρης, 2003, σ.19 στο Κατσαρός, 2008). Αυτό οφείλεται στην απαίτηση του κοινωνικού συνόλου για ποιότητα και αποτελεσματικότητα στη λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων και για διαχείριση των πόρων, αποδοτικά και ορθολογικά, καθώς η κεντρική εξουσία συνεχώς μειώνει το κόστος της δημόσιας εκπαίδευσης (Κατσαρός, 2008). Στην Ελλάδα βέβαια αυτή η προσέγγιση δεν έχει ευδοκιμήσει και λόγω της οργάνωσης της δημόσιας διοίκησης και εκπαίδευσης αλλά και εξαιτίας της έλλειψης σχετικών σπουδών (Κατσαρός, 2008).

Αντίστοιχα στην εκπαίδευση αναπτύχθηκαν μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που ανάλογα με το κοινωνικοοικονομικό συγκείμενο και την εκπαιδευτική παράδοση κάθε χώρας τείνουν να εστιάσουν:

- Στην προώθηση της ισότητας στις ευκαιρίες πρόσβασης και στην καταπολέμηση σχολικής διαρροής
- Στην προώθηση της ποικιλομορφίας και της ελεύθερης επιλογής
- Στην ενδυνάμωση όλων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία
- Στην προώθηση της λογοδοσίας από τους παρέχοντες εκπαιδευτικό έργο
- Στην ανάπτυξη αξιόπιστων συστημάτων αξιολόγησης (αυτοαξιολόγηση, δείκτες ποιότητας, ανατροφοδότηση)
- Στις πολιτικές που αφορούν στην ευθυγράμμιση των εκπαιδευτικών δομών, του περιεχομένου και της εκπαιδευτικής μεθοδολογίας με βάση τις

σύγχρονες κοινωνικο-πολιτισμικές, οικονομικές, μαθησιακές ανάγκες (Κατσαρός, 2008).

Με τις νομοθετικές ρυθμίσεις των τελευταίων χρόνων διαφαίνεται ότι η Πολιτεία προσπαθεί αμερόληπτα και αξιοκρατικά να επιλέξει τα ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης (Σαΐτης, 2008). Στην πραγματικότητα όμως τα διοικητικά αυτά όργανα δεν είναι αποτελεσματικά γιατί η κεντρική εξουσία δεν εκχώρησε αρμοδιότητες στους διευθυντές των σχολικών μονάδων, δεν ανέπτυξε προγράμματα επιμορφωτικά για τα στελέχη της εκπαίδευσης και δεν καθιέρωσε ένα αντικειμενικό σύστημα επιλογής ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης.

Ο διευθυντικός ρόλος αναδεικνύεται πολύπλοκος καθώς συνδυάζει τον διορισμένο διοικητικό υπάλληλο των εκπαιδευτικών αρχών και τον σχολικό ηγέτη και παιδαγωγό που διαμορφώνει τη δική του εσωτερική πολιτική, με στόχο την ανάπτυξη ενός ποιοτικού εκπαιδευτικού συστήματος που θα συμβάλλει στην εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα (Ρεντίφης, 2015). Σύμφωνα με τον ίδιο, η αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας προϋποθέτει την άριστη οργάνωση και τη διοίκησή της, κατανόηση των παραγόντων του σχολικού περιβάλλοντος και την κατάλληλη ηγετική συμπεριφορά.

Ένα ακόμη στοιχείο για τους σχολικούς ηγέτες αποτελεί η έρευνα των Μπακάλμπαση και Δημητρίου (2016), η οποία υπογραμμίζει σχετικά με τη συμμετοχή των γυναικών που ασχολούνται με τη διοίκηση των σχολικών μονάδων ότι ενδιαφέρονται σε ικανοποιητικό βαθμό. Επιπλέον επισημαίνεται ότι οι γυναίκες διευθύντριες επιδιώκουν την ανάπτυξη θετικού σχολικού κλίματος και δείχνουν ενδιαφέρον για το ανθρώπινο δυναμικό και τους φορείς που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άντρες διευθυντές (Παπαναούμ, 1995) και σε αντίθεση με το αυστηρό παραδοσιακό μοντέλο διοίκησης (Τάκης, 2006 στο Μπακάλμπαση & Δημητρίου, 2016).

Το ποσοστό συμμετοχής των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις σχολικών μονάδων εξαρτάται από το επίπεδο εκπαίδευσης. Οι γυναίκες, βάση διαθέσιμων στοιχείων, εκπροσωπούνται στο μεγαλύτερο βαθμό ως διευθύντριες σχολικών μονάδων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Βουλγαρία, Αυστρία, Πολωνία, Σλοβακία, Ηνωμένο Βασίλειο και Ισλανδία, ποσοστό 75% ή ακόμα και μεγαλύτερο). Το αντίστοιχο ποσοστό μειώνεται σημαντικά σε σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γαλλία, Αυστρία, Σουηδία και Ισλανδία) και διαφέρει ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης (Ευρυδίκη, 2013).

Τέλος, άλλη μελέτη των Athanassoula-Reppa & Koutouzis (2002), σημειώνει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν ενδιαφέρονται για διευθυντικές ή άλλες θέσεις υψηλής ευθύνης, χαρακτηριστικό που μπορεί να ερμηνευτεί από το άγχος που προκαλείται από έναν συγκρουόμενο ρόλο (Al Khalifa, 1992, Thompson, 1992). Υποστηρίζεται λοιπόν από τους παραπάνω, ότι μια γυναίκα εκπαιδευτικός δε διαχωρίζει την προσωπική της ζωή από την επαγγελματική της, όπως κάνουν οι άντρες, θεωρώντας ότι μια τέτοια θέση ευθύνης θα την απασχολεί εξαιρετικά πολύ από την οικογένεια της, οπότε είναι απρόθυμη να συμμετέχει σε αυτήν τη διαδικασία. Ο Dimitropoulos (1997) σημειώνει ότι οι γυναίκες αισθάνονται πιο ικανοποιημένες στο επάγγελμα της δασκάλας από τους άντρες, καθώς δε νιώθουν την ασυμβατότητα μεταξύ της προσωπικής και της επαγγελματικής τους ζωής (Athanassoula-Reppa & Koutouzis, 2002). Επιπλέον υποστηρίζει η ίδια μελέτη ότι, καθώς η σύνθεση της Επιτροπής Επιλογής αποτελείται από άνδρες και δεδομένου του υφιστάμενου στερεοτυπικού πλαισίου της ελληνικής κοινωνίας, είναι αναμενόμενο, στη βάση όμοιων προσόντων μεταξύ γυναικών και ανδρών, να προτιμώνται άνδρες διευθυντές. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι στην Ελλάδα η ισότητα των φύλων είναι υπόθεση των τελευταίων 30 χρόνων περίπου (Athanassoula-Reppa & Koutouzis, 2002). Εξάλλου η εκπαιδευτική διοίκηση θεωρείται «ανδρική υπόθεση» όχι μόνο από την κοινωνία γενικότερα αλλά και από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές (Athanassoula-Reppa & Koutouzis, 2002).

2.1 Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού στην Εκπαίδευση

Η Εκπαίδευση είναι ένα δυναμικό και παραγωγικό σύστημα που λειτουργεί μέσα από διάφορους φορείς και κάθε φορέας αποτελείται από διαφορετικούς τύπους υποσυστημάτων όπως τα σχολεία και άλλους εκπαιδευτικούς οργανισμούς σε διαφορετικά επίπεδα και με ξεχωριστές λειτουργίες που αποδέχεται ευρέος φάσματος εισροές και παράγει εκροές που επηρεάζουν την κοινωνία άμεσα ή έμμεσα (Cheng, Hung & Ching Mok, 2002 στο Saiti, 2009). Οι εκπαιδευτικές πρακτικές οργάνωσης και διοίκησης στις σχολικές μονάδες καθορίζουν στον μεγαλύτερο βαθμό την ποιότητα των σχολείων, την αποτελεσματική απόδοση του διδακτικού προσωπικού και την ικανοποιητική ευθυγράμμιση των στόχων ενός αποτελεσματικού σχολικού συστήματος (Bush, 1999· Crawford, Kydol & Parker, 1994 στο Saiti, 2009).

Το ελληνικό δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα έχοντας στην κορυφή της διοικητικής πυραμίδας το Υπουργείο Παιδείας και στη βάση τις σχολικές μονάδες, αποτελεί ένα ιεραρχικά δομημένο μοντέλο, συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό που χαρακτηρίζεται από τις υπερβολικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, από έναν δύσκαμπτο, πολύπλοκο και αναποτελεσματικό διοικητικό μηχανισμό, από την απουσία της συνέχειας και την έλλειψη σχεδιασμού και διοικητικού ελέγχου (Saiti, 2009).

Οι ανθρώπινοι πόροι στην εκπαίδευση, μαθητές, δάσκαλοι, διοικητικό προσωπικό, διαρθρωτικοί υπάλληλοι, γραφειοκράτες της εκπαίδευσης, άλλοι ενδιαφερόμενοι φορείς, γονείς, η κοινωνία γύρω από τον εκπαιδευτικό οργανισμό, έχουν δικό τους χαρακτήρα, ειδικά μοτίβα διάδρασης που συχνά συγκρούονται μεταξύ τους ή γίνεται προσπάθεια αφομοίωσης, ενώ υπάρχουν ευκαιρίες συνεργασίας που ενδυναμώνουν την εκπαίδευση τους (Fauzi, 2016).

Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί διαφέρουν ως προς τους αντικειμενικούς τους στόχους από τους άλλους οργανισμούς που είναι κερδοσκοπικοί, υποχρεούνται όμως να λειτουργούν αποτελεσματικά, να διαχειρίζονται με ορθολογικό τρόπο τους πόρους και τα μέσα και να επιδιώκουν τη συνεχόμενη βελτίωση της ποιότητας των υπηρεσιών τους (Κατσαρός, 2008). Οι στόχοι της εκπαίδευσης και η ανάπτυξη των ανθρωπίνων πόρων απαιτούν στρατηγικές στοχασμού και συγκεκριμένες πολιτικές που είναι πιο διαφανείς και εστιασμένες (Fauzi, 2016). Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνονται οι παιδαγωγικοί στόχοι της εκπαίδευσης (Σαΐτης, 2008), ώστε να εξασφαλιστεί η καλύτερη δυνατή εκπαίδευση (Κατσαρός, 2008).

Στόχοι της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση αποτελούν η κατάλληλη επιλογή που διεξάγεται με ευθύνη του Υπουργείου Παιδείας, η επαγγελματική εξέλιξη και καλλιέργεια των δυνατοτήτων και των ταλέντων των εργαζομένων και η ανάπτυξη κατάλληλων εργασιακών συνθηκών και θετικού εργασιακού κλίματος για να επέρθει η αποτελεσματικότητα στην εκπαιδευτική μονάδα, διαδικασίες που καλούνται οι διευθυντές των σχολικών μονάδων να αναλάβουν (Κατσαρός, 2008).

Βασικές λειτουργίες της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς όπως άλλωστε και στους υπόλοιπους οργανισμούς (βλ. ενότητα 1.1.1) αποτελούν ο προγραμματισμός του ανθρώπινου δυναμικού, η στελέχωση, η εκπαίδευση, επιμόρφωση και ανάπτυξη, η παρακίνηση και η επαγγελματική ικανοποίηση, ο καθορισμός και η παροχή αμοιβών, κινήτρων, ωφελημάτων, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους, η επικοινωνία, ο καθορισμός των εργασιακών σχέσεων, η υγιεινή και η ασφάλεια στην εργασία (Κατσαρός, 2008).

Ο Saigh (2010), στο όραμά του για την ανάπτυξη της δημόσιας εκπαίδευσης, αναφέρεται στην αναγκαιότητα της κατανόησης της διοικητικής ανάπτυξης, ώστε να προκύψει ένα αποδοτικό σύστημα που να μπορεί να αντιμετωπίζει το βάρος της ανάπτυξης στις διαφορετικές κατευθύνσεις του, βελτιώνοντας τις πολιτικές της εργασίας και της επιλογής των υπαλλήλων και να τους εκπαιδεύει ώστε να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους και τα επίπεδα απόδοσης (Al dakeel & Almannie, 2015).

2.2 Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού στην Εκπαίδευση

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών γενικότερα αναφέρεται σε μια συνεχόμενη και εξελισσόμενη διαδικασία μάθησης και αναστοχασμού που βασίζεται στη συνεργασία και προσθέτει στην προηγούμενη γνώση τις νέες εμπειρίες (Δούκας, Βαβουράκη, Θωμοπούλου, Κούτρα & Σμυρνωτοπούλου, 2007· Μαυρογιώργος, 1999· Κασιμάτη, οπ. αν. στο Κασσωτάκης (επ), 2017). Αποτελεί μια διαδικασία «διά βίου επαγγελματικής μάθησης» που καθορίζεται από τη μη κατευθυνόμενη και άτυπη μάθηση στον εργασιακό χώρο που επιτυγχάνεται μέσα από την εμπειρία και την τυπική εκπαίδευση, που διεξάγεται στο πλαίσιο επιμορφωτικών σεμιναρίων ή άλλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Δούκας et al., 2007· Μαυρογιώργος, 1999). Στόχος αυτής της διαδικασίας είναι η αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα σε επαγγελματικό επίπεδο αλλά και η προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Δούκας et al., 2007· Μαυρογιώργος, 1999).

Είναι σημαντικό ότι οι διαφορετικές χώρες δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και την απαραίτητη υποστήριξη στους ανθρώπινους πόρους που λειτουργούν στον εκπαιδευτικό τομέα και αφορούν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και στην παρουσίαση των απαραίτητων γι' αυτούς υπηρεσιών προκειμένου να εξασφαλίσουν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα με αποδοτικότητα και υψηλή ποιότητα (Al dakeel & Almannie, 2015).

Η διαδικασία ανάπτυξης των προσωπικών ικανοτήτων, στάσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών είναι το πιο σημαντικό στοιχείο στην επιτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος σε επιστημονικό και ερευνητικό πεδίο (Al dakeel & Almannie, 2015). Ο McClelland (1973) προσδιόρισε την ικανότητα ως ένα χαρακτηριστικό που υπογραμμίζει την ανθρώπινη απόδοση (Scheer, Cochran, Harder, & Place, 2011). Οι ικανότητες μπορούν να προσδιοριστούν ως μια συλλογή παρατηρήσιμων διαστάσεων (ατομικές δεξιότητες, γνώση, στάσεις, συμπεριφορές, συλλογικές διαδικασίες και δυνατότητες) που είναι απαραίτητες για την ατομική, οργανωσιακή επιτυχία και την επιτυχία των προγραμμάτων (Athey & Orth, 1999) και συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη και εκπαίδευση (Scheer et al., 2011).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι κάποιοι μελετητές κατανοούν τη σημαντικότητα της αξιολόγησης για τις δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης που προσανατολίζονται σε εκδηλώσεις όπως εργαστήρια και σεμινάρια (Guskey, 2002). Όμως αγνοούν το ευρύ φάσμα αντίστοιχων δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης που

είναι λιγότερο τυπικές, συνεχιζόμενες και ενσωματωμένες στο επάγγελμα, τις ομάδες εργασίας, την έρευνα δράσης, τον συνεργατικό σχεδιασμό, την ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών, τη δομημένη παρατήρηση, τη μάθηση/εκπαίδευση από ομότιμους, τη συμβουλευτική και ούτω καθεξής (Guskey, 2002).

Παρόλα αυτά η επαγγελματική ανάπτυξη θα πρέπει να είναι μια προσπάθεια που έχει σκοπό (Guskey, 2002). Μέσα από την αξιολόγηση καθορίζεται, αν οι δραστηριότητες αυτές επιτυγχάνουν τους σκοπούς τους (Guskey, 2002).

Οι στόχοι της επαγγελματικής ανάπτυξης εξαρτώνται από τα συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα: γνωστικά (επίδειξη-επιτυχία), συναισθηματικά (στάσεις-διαθέσεις), ψυχοκινητικά (δεξιότητες-συμπεριφορές) (Guskey, 2002). Οι πληροφορίες αυτού του επιπέδου για τη συνολική επίδραση ενός προγράμματος μπορούν να οδηγήσουν σε βελτιώσεις σε όλες τις πτυχές της επαγγελματικής ανάπτυξης, συμπεριλαμβανομένου του σχεδιασμού του προγράμματος, της εφαρμογής, της ανατροφοδότησης (Guskey, 2002). Επίσης οι πληροφορίες για τη μαθησιακή αποτελεσματικότητα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να εκτιμηθεί το κόστος της αποτελεσματικότητας της επαγγελματικής ανάπτυξης που είναι γνωστό και με τους όρους «απόδοση της επένδυσης» ή «ROI evaluation-αξιολόγηση» (Parry, 1996· Todnem & Warner, 1993 στο Guskey, 2002).

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, στην έρευνα TIMSS 2011, οι διευθυντές σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρουν ότι αφιερώνουν λιγότερο ή περισσότερο χρόνο σε δραστηριότητες «συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης ειδικής για διευθυντές σχολείων», καθώς σε Ρουμανία, Σλοβενία και Κροατία, η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη για τους σχολικούς διευθυντές αποτελεί επαγγελματική υποχρέωση ή απαραίτητη προϋπόθεση για προαγωγή. Σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης δεν έχουν συμμετάσχει ποτέ στη Γερμανία, Ισπανία, σε ποσοστό μεγαλύτερο του 10%, ενώ στην Πορτογαλία είναι 37,5%, παρότι αποτελεί επαγγελματική υποχρέωση και είναι απαραίτητη για προαγωγή. Επιπλέον οι διευθυντές δεν αφιερώνουν καθόλου χρόνο για την επαγγελματική τους ανάπτυξη σε Λιθουανία, Φινλανδία, Σουηδία και Ηνωμένο Βασίλειο, Νορβηγία (45%).

Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί επαγγελματική υποχρέωση σε 23 χώρες ή περιφέρειες. Στο Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία, Ουαλία και Βόρεια Ιρλανδία), το Εθνικό Κολλέγιο Διευθυντών Σχολείων προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη στους σχολικούς διευθυντές με το πρόγραμμα «Head Start», το οποίο αφορά σε όσους

ολοκληρώνουν τη φοίτησή τους από τον οργανισμό Εθνικών Επαγγελματικών Προσόντων για Διευθυντές Σχολείων και ήδη υπηρετούν δυο χρόνια ως διευθυντές. Σημειώνονται επιπλέον τα προγράμματα «Local Leaders of Education» (Τοπικοί Εκπαιδευτικοί Ηγέτες) και «National Leaders of Education» (Εθνικοί Εκπαιδευτικοί Ηγέτες), όπου προωθείται η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και η υποστήριξη σχολείων που λειτουργούν με δυσχερείς συνθήκες, από εξαιρετικούς διευθυντές, αντίστοιχα.

Σε 14 χώρες η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη για τους διευθυντές σχολείων είναι προαιρετική αλλά η συμμετοχή των διευθυντών σε τέτοιες δραστηριότητες υποστηρίζεται και ενθαρρύνεται.

2.3 *Επιλογή και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Στελεχών της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα*

Στην ελληνική εκπαίδευση, «τον Νοέμβριο του 2007, συγκροτήθηκε η Επιτροπή Διαχείρισης Εκπαιδευτικού Προσωπικού», από τον Υπουργό Παιδείας και στόχευε στην «έγκυρη και ορθολογική διαχείριση» των εκπαιδευτικών και των «υπηρεσιακών μεταβολών και αναγκών» και στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Δελτίο Τύπου ΥΠΕΠΘ, 3 Μαρτίου 2008 στο Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Στην ερευνητική μελέτη του Σαΐτη (2006), αναφέρεται ότι «είναι εμφανής η ανυπαρξία οργάνωσης και στελέχωσης των οργανικών μονάδων της Κ.Υ. του ΥΠΕΠΘ, βάσει του στρατηγικού προγραμματισμού, αφού η απουσία του συστήματος σχεδιασμού των θέσεων εργασίας οδηγεί στις ευκαιριακές προσλήψεις προσωπικού, με «γενικά» καθήκοντα. Η επισήμανση αυτή μάς εξηγεί γιατί σήμερα: (α) υπηρεσίες που απαιτούν προσωπικό με εξειδικευμένες γνώσεις (π.χ. Τμήματα Στατιστικής και Οργάνωσης και Μεθόδων) είναι στελεχωμένες με υπαλλήλους «γενικών» καθηκόντων και (β) μια κεντρική μονάδα του κράτους, με επιτελικό προσανατολισμό, είναι στελεχωμένη κυρίως με απόφοιτους Λυκείου, Γυμνασίου και με αποσπασμένους εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων...» (σελ. 113).

Η απουσία συγκροτημένης εκπαιδευτικής πολιτικής για τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης στην Ελλάδα έχει ως συνέπεια να ασκούν το έργο τους εμπειρικά (Ανδρέου, 1999) και θέτει το ζήτημα της επιμόρφωσης των στελεχών υπό συζήτηση (Παπαϊωάννου, Γιαβρίμης, Βαλκάνος, & Κατσαφούρος, 2013).

Στη δημόσια εκπαίδευση στελέχη αποτελούν οι θεσμικά κατοχυρωμένοι και ιεραρχικά δομημένοι, με καθορισμένα καθήκοντα που αναλογούν στις θέσεις ευθύνης, εργαζόμενοι – εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν διοικητικό, πειθαρχικό και εποπτικό ρόλο (Ανδρέου, 2001 στο Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Τα στελέχη της εκπαίδευσης αποτελούνται από: α) τα διοικητικά στελέχη, «με ελεγκτικές, εποπτικές και πειθαρχικές αρμοδιότητες - Προϊστάμενοι Διευθύνσεων» β) τα στελέχη με «διοικητικά καθήκοντα και αρμοδιότητες» που λειτουργούν υποστηρικτικά στο εκπαιδευτικό έργο και στην «εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας - Διευθυντές σχολείων» και γ) τα στελέχη που υποστηρίζουν και καθοδηγούν παιδαγωγικά και επιστημονικά το έργο των εκπαιδευτικών (Πουλής, 1993· Τσόνιας, 2005) – πρώην Σχολικοί Σύμβουλοι νυν Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Στην Ελλάδα η επιλογή του εκπαιδευτικού προσωπικού δε βασίστηκε στα κριτήρια που είναι σε διεθνές επίπεδο αποδεκτά και με βάση τα οποία μπορούν να αξιολογηθούν οι μέθοδοι επιλογής προσωπικού (Easton, 2007), αλλά χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι που εξασφάλιζαν το απαραίτητο διδακτικό προσωπικό, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η ποιότητα, παρά μόνο η ποσότητα σε ανθρώπινο δυναμικό (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013). Στη χώρα μας, για την «προσέλκυση των υποψήφιων στελεχών εκπαίδευσης» δημοσιοποιούνται εσωτερικές προκηρύξεις από την Κεντρική Υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας για την εκάστοτε θέση ευθύνης της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013). Τα κριτήρια επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης που τίθενται και μέσα από διάφορες νομοθετικές ρυθμίσεις επαναπροσδιορίζονται (σύμφωνα και με τον ν. 3848/2010), ομαδοποιούνται στην:

- «υπηρεσιακή κατάσταση και διδακτική εμπειρία»
- «επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση»
- «συνέντευξη»
- «γραπτή δοκιμασία»,

ενώ οι πίνακες επιλογής και η τελική επιλογή διενεργείται από τα αρμόδια «συμβούλια επιλογής», με απόφαση του Υπουργού Παιδείας (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Ο Σαΐτης (2005, σ.65), αναφέρει ότι το 88-90% των διευθυντών σχολικών μονάδων δεν έχουν τη βασική κατάρτιση σε θέματα διοίκησης και οργάνωσης της εκπαίδευσης και αυτό επισημαίνεται ως αποτέλεσμα του τρόπου επιλογής των διευθυντών, όταν οι ακαδημαϊκές γνώσεις απαξιώνονται και η εξειδίκευσή τους σε σχετιζόμενα με τη θέση τους θέματα δε μοριοδοτούνται, αντίθετα με τα έτη υπηρεσίας (N3467/2007), (Δαράκη, 2007, σ.67, στο Παπαϊωάννου et al., 2013).

Η επιλογή των ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση αποτελεί σημείο διαμάχης, καθώς οποιαδήποτε κυβερνητική αλλαγή προκαλεί αλλαγή και στις διαδικασίες κρίσης αυτών (Μπακάλμπαση & Δημητρίου, 2016). Όλες οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις εστιάζονται στον τρόπο επιλογής των σχολικών διευθυντών και όχι στην ανάπτυξη της ποιότητάς τους και επιπρόσθετα δεν ανταποκρίνονται στις σύγχρονες απαιτήσεις του ρόλου τους (Αργυρίου, Ανδρεάδη & Τύπα, 2015).

Για τα στελέχη της εκπαίδευσης στην Ελλάδα κρίνεται αναγκαία μια πολιτική μακροπρόθεσμη με συνέπεια και συνέχεια και για την επιλογή τους αλλά και για τη

συνεχόμενη ανάπτυξη των ηγετικών τους ικανοτήτων (Κατσαρός, 2008). Κατά την Κουλουμπαρίτση (2008), η επιλογή των διευθυντών σχολικών μονάδων πρέπει να ενέχει μια σταθερότητα στη διαδικασία και τα κριτήρια (Αργυρίου, Ανδρεάδη & Τύπα, 2015). Για να είναι αποτελεσματική και αντικειμενική η επιλογή πρέπει να βασίζεται σε κριτήρια και σε προσόντα, αντίστοιχα της θέσης εργασίας (Πασιαρδής, 2001, σσ.86-87) καθώς και της περιγραφής και ανάλυσης της θέσης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2001, σ.126 στο Κατσαρός, 2008). Με τον τρόπο αυτό τα κριτήρια για την επιλογή είναι σταθερά σε θεσμικό επίπεδο και δε μεταβάλλονται συνέχεια (Ανδρέου, 1998, σ.85 στο Κατσαρός, 2008). Ως εκ τούτου θεωρείται αναγκαία η επιλογή των πιο κατάλληλων και ικανών διευθυντικών στελεχών που θα συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, καθώς οι διευθυντές σχολείων αποτελούν τους κύριους ρυθμιστές των μεταρρυθμίσεων, είναι η ψυχή του σχολείου, οι ενορχηστρωτές της οργάνωσης και της λειτουργίας του και ο μοχλός της ανάπτυξής του (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000, σ.1 και ο Νόμος 3848/2010 περιλαμβάνει τα κριτήρια επιλογής των διευθυντικών στελεχών (Ρεντίφης, 2015).

Κατά τον Σαΐτη (2000, σ.240), η επιλογή των κατάλληλων ηγετικών στελεχών, η ποιότητά τους και η αξιοποίησή τους σε θέσεις ευθύνης αποτελούν παράγοντες που επιδρούν στην ευημερία ενός οργανισμού και είναι πρωταρχικής σημασίας λειτουργία της διοίκησης (Μπακάλμπαση & Δημητρίου, 2016). Ο ρόλος των διευθυντών σχολικών μονάδων ως διαχειριστές του ανθρώπινου δυναμικού και των οικονομικών πόρων προϋποθέτει την τοποθέτηση των πιο ικανών ατόμων που μπορούν να δημιουργήσουν ένα εργασιακό περιβάλλον που θα παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να αποδίδουν στο έργο τους και να έχει αποτέλεσμα η διαδικασία μάθησης (Μπακάλμπαση & Δημητρίου, 2016). Βέβαια το κενό ανάμεσα στους στόχους που έχουν θεσπιστεί από την πολιτεία και καλείται να εκπληρώσει ένας διευθυντής σχολικής μονάδας και στην επιλογή και τοποθέτησή του, η αδυναμία διαφορετικά να περιγραφούν και να προσδιοριστούν οι θέσεις εργασίας των ηγετικών στελεχών των σχολικών μονάδων, ελαχιστοποιούν τις προϋποθέσεις να οριστούν συγκεκριμένα και να αξιολογηθούν οι απαιτούμενες θέσεις και τα απαιτούμενα προσόντα (Σαΐτης, 2008).

Η έρευνα των Αργυρίου, Ανδρεάδη και Τύπα (2015), προσθέτει μια άλλη όψη στην κατάληψη των διευθυντικών θέσεων και υπογραμμίζει ότι οι πιο ικανοί υποψήφιοι εκδηλώνουν ενδιαφέρον για θέσεις ευθύνης, ανεξάρτητα από το φύλο τους, αν και σύμφωνα με τα στοιχεία του 2010, της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι περισσότερες από τους άνδρες. Παρόλα αυτά οι γυναίκες

συμμετέχουν σε μικρότερο βαθμό από τους άντρες συναδέλφους τους στην κατάληψη διοικητικών θέσεων (Αργυρίου, Ανδρεάδη & Τύπα, 2015). Σύμφωνα με τον Πολίτη (2006), οι γυναίκες δεν αναλαμβάνουν θέσεις ευθύνης γιατί αντιλαμβάνονται ότι η λήψη αποφάσεων προϋποθέτει ορθολογική διαχείριση, πειθαρχία, ανταγωνιστικότητα και αυτοπεποίθηση (Αργυρίου, Ανδρεάδη & Τύπα, 2015). Είναι όμως αξιοσημείωτο να αναφερθεί ότι οι γυναίκες διευθύντριες εστιάζουν περισσότερο σε συναισθηματικούς στόχους και πιο λίγο σε γνωστικούς, αντίθετα με τους άντρες διευθυντές (Αργυρίου, Ανδρεάδη & Τύπα, 2015). Επίσης δε χρησιμοποιούν την εξουσία τους για να επιβάλλονται αλλά για να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε να αναπτυχθεί η σχολική μονάδα (Κογκίδου και Τάκη, 2005 στο Αργυρίου, Ανδρεάδη & Τύπα, 2015).

Σχετικά με την επιλογή των σχολικών διευθυντών, σημειώνεται η σημαντικότητα των πιστοποιημένων προσόντων στην Διοίκηση σχολικών μονάδων, με λιγότερη έμφαση στην πέραν της υποχρεωτικής διδακτικής εμπειρίας και εκπαιδευτικής υπηρεσίας (Λεμονή & Κολεζάκης, 2013). Επιπρόσθετα δίνεται έμφαση στην αξιολόγηση του κάθε υποψήφιου διευθυντή σχολικής μονάδας με αντικειμενικά κριτήρια, αξιολογικές εκθέσεις που βασίζονται σε μεθοδικό προγραμματισμό στο πλαίσιο του σχολείου, δείκτες ποιότητας, με συλλογή, ανάλυση και επεξεργασία δεδομένων και τελικά και σχετική επιμόρφωση των αξιολογητών (Λεμονή & Κολεζάκης, 2013).

Στον Ν.4547/2018 «Αναδιάρθρωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», κατά το Άρθρο 23, τα κριτήρια επιλογής ταξινομούνται ως εξής:

- «επιστημονική συγκρότηση»
- «διοικητική και διδακτική εμπειρία»
- «διοικητική και εκπαιδευτική επάρκεια»
- «προσωπικότητα και γενική συγκρότηση»

Κατά τον Κατσαρό (2008) η ανάπτυξη διαδικασιών και η καλλιέργεια της κατάλληλης εργασιακής κουλτούρας συμβάλλουν στην επιλογή ατόμων με ηγετικές ικανότητες και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Οι επαγγελματικές ανάγκες των διευθυντών ταξινομούνται στις ανάγκες των αρχάριων, χωρίς πείρα, διευθυντών και των έμπειρων (Daresh & Playko, 1994· Dunning, 1996 στο Γεωργίου, Ηλιοφώτου-Μένον, Παπαγιάννη, Πασιαρδής, Σαββίδης,

Στυλιανού, & Τσιάκκιρος, 2005). Αυτές τις ανάγκες αποτελούν η διαχείριση χρόνου, η παρατήρηση της διδασκαλίας και η συντήρηση της σχολικής μονάδας (Γεωργίου et al., 2005). Επιπρόσθετα η επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών που είναι νεοδιοριζόμενοι (Bush & Jackson, 2002) και η ανάγκη για διαρκή εκπαίδευση των διευθυντών (McBeath, 1998), τονίζονται στην έρευνα των Γεωργίου et al., 2005. Ο Bezzina (2001) υποστηρίζει αντίστοιχα την ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση σε θέματα που αφορούν στην ενδυνάμωση, την επαγγελματική εξέλιξη και αξιολόγηση του ανθρώπινου δυναμικού (Γεωργίου et al., 2005).

Τα τελευταία χρόνια ο ρόλος των διευθυντών αποτελεί αντικείμενο ανασχηματισμού και αναδιάρθρωσης. Η κατάληψη της διευθυντικής θέσης σηματοδοτεί κατά παραδοσιακό τρόπο την επαγγελματική ανάπτυξη στην καριέρα των εκπαιδευτικών, ενώ ο συντονιστικός και εκτελεστικός ρόλος των διευθυντών απαντάται σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα όπως της Ελλάδας, της Ιταλίας, της Γερμανίας (Κατσαρός, 2008).

Σταδιακά ο ρόλος των διευθυντών εστιάστηκε στον ρόλο τους ως μάνατζερ καθώς και στην ανάγκη να καταρτίζονται και να διαθέτουν ικανότητες και γνώσεις που απαιτεί η θέση ευθύνης τους, εφόσον γίνεται λόγος πλέον για αποτελεσματικά σχολεία και αποδοτικότερη διαχείριση των πόρων (Κατσαρός, 2008).

Η επαγγελματική ανάπτυξη συνάδει με την προσωπική εξέλιξη των εκπαιδευτικών κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους (Ξωχέλλης, 2005· Φωκιάλη, Κουρουτσίδου & Λέφας, 2005) και κατά τον Ματσαγγούρα (2005) βασίζεται σε 3 μοντέλα: το τεχνοκρατικό, το ερμηνευτικό και το στοχαστικό-κριτικό (Αργυρίου, 2016). Η επαγγελματική ανάπτυξη στο τεχνοκρατικό μοντέλο αφορά στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων και έχει ως πλεονέκτημα την οριοθέτηση σαφών στόχων και την εύκολη οργάνωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων (Αργυρίου, 2016). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι μέρος αυτής της επαγγελματικής ανάπτυξης αποτελεί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Αργυρίου, 2016). Με το τεχνοκρατικό μοντέλο επιδιώκεται η παροχή μιας ασφαλιστικής δικλείδας για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να μην προβούν σε λανθασμένες μεθοδολογικές και διδακτικές διαδικασίες και επιπρόσθετα να εξοικειωθούν με τις σύγχρονες τεχνολογίες, ενώ υπόκεινται σε κεντρικό έλεγχο (Βουγιούκας & Ματσαγγούρας, 2007, σ.740 στη μεταπτυχιακή εργασία της Γογόλου Ευανθίας, 2015- Γόγολου & Gogolou, 2016).

Το ερμηνευτικό μοντέλο της επαγγελματικής ανάπτυξης, από την Ερμηνευτική Παιδαγωγική, δίνει έμφαση στην υποκειμενικότητα με την οποία προσεγγίζεται η

εκπαίδευση, ως «κοινωνική κατασκευή» (Λιοναράκης & Φραγκάκη, 2009, σ.233) και το στοχαστικό-κριτικό εστιάζει στην ηθική και πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης, με τον εκπαιδευτικό να αναστοχάζεται και να αναζητά εναλλακτικές επιλογές (Βουγιούκας & Ματσαγγούρας, 2007, σ.740 στη μεταπτυχιακή εργασία της Γογόλου Ευανθίας, 2015-Γόγολου & Gogolou, 2016).

Επιπλέον η επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών σχολικών μονάδων σχετίζεται με τη δημιουργία δομών, όπου οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να μαθαίνουν με αποτελεσματικό τρόπο (Day, 2003)· ως εκ τούτου διαφαίνεται η ανάγκη της επαγγελματικής ανάπτυξης των διευθυντών των σχολείων (Αργυρίου, 2016). Παρόλα αυτά η ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη συσχετίζεται άμεσα με τα ευρήματα εκπαιδευτικών ερευνών που χρησιμοποιούνται στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό, ώστε να επιτευχθεί το σχολικό έργο των διευθυντών (Brinkman, 1996 Παπακωνσταντίνου, 1992 στο Αργυρίου, 2016). Έτσι οι διευθυντές, προκειμένου να επιτύχουν στο έργο τους, καλούνται να αναπτύξουν ικανότητες στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, στην παρουσία του σχολείου στην κοινωνία και στην αντιμετώπιση των προβληματικών καταστάσεων (Γιαννακοπούλου, 2003· Πασιαρδής, 2004 στο Αργυρίου, 2016).

Σύμφωνα με την Kim (1997), η έμφαση στην προετοιμασία επαγγελματικού επιπέδου είναι να παρακινήσει τους διευθυντές σχολικών μονάδων πέρα από τις λειτουργικές πτυχές της παρουσίασης διοικητικής υπηρεσίας στον αναστοχασμό του ρόλου που καλείται να αναλάβει, παρέχοντας ένα περιβάλλον αποτελεσματικής και δημιουργικής διδασκαλίας και επιτυχίας στη μάθηση των μαθητών. Η Kim (1997), σημειώνει ότι κάθε σχέδιο υποψήφιου προς επαγγελματική ανάπτυξη καθορίζεται μεμονωμένα σύμφωνα με την αξιολόγηση των νέων διοικητικών αναγκών και περιλαμβάνει συστατικά συμβουλευτικής υποστήριξης, ακαδημαϊκές απαιτήσεις και άλλες μη ακαδημαϊκές (CTC, 1995).

2.4 Διεθνείς Τάσεις στην Επιλογή των Στελεχών της Εκπαίδευσης

Αυστραλία - Η.Π.Α - Καναδάς – Ν. Αφρική - Σιγκαπούρη

Είναι γεγονός ότι δεν υπάρχει ιδιαίτερη πληροφόρηση για το προφίλ και την προετοιμασία των σχολικών ηγετών, ώστε να ανταποκριθούν στις νέες προκλήσεις που έχουν τα σχολεία του 21^{ου} αιώνα (Su, Gamage & Mininberg, 2003).

Η έρευνα των Su, Gamage και Mininberg (2003), καταδεικνύει ότι η άποψη των διευθυντών της Αυστραλίας σχετικά με τον λόγο που έγιναν διευθυντές σχολικών μονάδων εστιάζεται στην ικανοποιητική δουλειά, την παροχή αποτελεσματικής ηγεσίας, ενώ οι Αμερικανοί επιπρόσθετα υπογραμμίζουν τη συμβολή τους στην κοινωνία και τη βοήθεια προς τα παιδιά και τους νέους (Su, Gamage & Mininberg, 2003). Επιπλέον και οι Αμερικανοί και οι Αυστραλοί θεωρούν πιο σημαντικούς τους ενδογενείς λόγους από τους εξωγενείς για την επιλογή τους να είναι διευθυντές, αναφέροντας ως εξωγενείς λόγους την υψηλά αμειβόμενη εργασία, την εργασιακή ασφάλεια και το σταθερό εισόδημα καθώς και την επιρροή που τους ασκήθηκε από άλλους, αφού ο μισθός και για τους διευθυντές της Αυστραλίας και της Αμερικής είναι πιο χαμηλός από τα άλλα αντίστοιχα επαγγέλματα στην κοινωνία και πιο υψηλός από αυτόν των δασκάλων (Su, Gamage & Mininberg, 2003).

Συμπληρωματικά οι διευθυντές και των δύο χωρών επιλέγουν τη διευθυντική θέση εστιάζοντας στη σχολική μεταρρύθμιση, εργαζόμενοι μαζί με τους δασκάλους για να επιτευχθεί σχολική βελτίωση, στην επίδρασή τους στη σχολική αναδιάρθρωση, όπως και να βοηθήσουν τον κοινωνικό μετασχηματισμό, αναγνωρίζοντας όμως και τους περιορισμούς της συμβολής τους (Su, Gamage & Mininberg, 2003). Ακόμα οι Αμερικανοί αναφέρουν ότι βρίσκονται στην εκπαιδευτική διοίκηση γιατί πιστεύουν στην αξία της δημόσιας εκπαίδευσης, στοιχείο που αποτελεί μια ευκαιρία να ευχαριστηθούν δουλεύοντας με παιδιά και ανθρώπους, στην ανάγκη να ασκήσουν σημαντική επίδραση στη σχολική αλλαγή και στην επιθυμία να «κάνουν τη διαφορά» με θετικό τρόπο, στις ζωές όσων εμπλέκονται με τα σχολεία τους (Su, Gamage & Mininberg, 2003). Οι Αυστραλοί επισημαίνουν ότι βρίσκονται στη θέση του σχολικού ηγέτη γιατί επιζητούν την πρόκληση να βοηθήσουν στη σχολική βελτίωση και τα μαθησιακά αποτελέσματα, εκφράζοντας την εμπιστοσύνη τους στη συγκεκριμένη εργασία και στην επιθυμία τους να εφαρμόσουν την εκπαιδευτική φιλοσοφία, να διαμοιράσουν τις ιδέες τους και να παρέχουν στους μαθητές την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση, ώστε να τους καταστήσουν ενεργούς πολίτες που θα βελτιώσουν την

κοινωνία (Su, Gamage & Mininberg, 2003). Κάποιοι Αυστραλοί διευθυντές τονίζουν ότι βρίσκονται στο επάγγελμα γιατί είναι μια ευκαιρία να πραγματοποιήσουν το όραμά τους, να βελτιώσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα σε μια συνολική σχολική βάση, χρησιμοποιώντας τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους (Su, Gamage & Mininberg, 2003).

Βέβαια ένα συνολικά μεγάλο ποσοστό των Αμερικανών διευθυντών αισθάνονται απογοήτευση και ότι «υπερβάλλουν εαυτόν» (Portin and Shen, 1998· Richardson, 1999), καθώς και οι Αυστραλοί νιώθουν άγχος σε ένα περιβάλλον που αλλάζει συνεχώς και δεν είναι σταθερό (Su, Gamage & Mininberg, 2003). Ένα μικρό ποσοστό των Αυστραλών διευθυντών της έρευνας σχεδιάζει να φύγει γιατί επιθυμεί μια αλλαγή, ενώ μια γυναίκα διευθύντρια δεν επιθυμεί να παραμείνει και προτιμά να ταξιδέψει και να δουλέψει εθελοντικά (Su, Gamage & Mininberg, 2003).

Τα ευρήματα της έρευνας των Su, Gamage & Mininberg (2003), υποδεικνύουν την έλλειψη ακαδημαϊκών τίτλων των Αυστραλών σχολικών διευθυντών σε σύγκριση με τους Αμερικανούς, στοιχείο που υποδηλώνεται και από την αρχαιότητα στην οποία δίνεται έμφαση για την επιλογή τους στην Αυστραλία, ενώ στις Η.Π.Α., το τυπικό, σε πτυχιακό επίπεδο και βασισμένο σε πανεπιστημιακά προσόντα, πρόγραμμα αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την επιλογή των σχολικών διευθυντών, ανεξάρτητα από την ηλικία και τη διδακτική εμπειρία.

Σύμφωνα με την Παπαϊωάννου (2010), στις ΗΠΑ και στον Καναδά, οι διευθυντές σχολικών μονάδων διορίζονται αφού ολοκληρώσουν πανεπιστημιακά μαθήματα σε θέματα ηγεσίας και διοίκησης, κατέχουν πιστοποιητικό παρακολούθησης, βεβαίωση πρακτικής κατάρτισης ως διευθυντές (Bush & Jackson, 2002) και μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στην Εκπαιδευτική Διοίκηση (Hillman, 1992, σ.516), ενώ για τον Προϊστάμενο Εκπαίδευσης απαιτείται διδακτορικό δίπλωμα (Levine Report, 2005, σ.22).

Πολλαπλές πηγές (Dufour, 1997· Fullan, 1997· Sears, Marshall & Otis-Wilborn, 1994) επισημαίνουν τη σημαντικότητα της πρόσληψης όπως όρισαν την πιθανή συνέπεια της προσεκτικής επιλογής, που θα μπορούσε να έχει στη βελτίωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος (Hughes, 2014). Οι περισσότερες πολιτείες στην Αμερική κινούνται προς ένα σύστημα όπου τα τεστ πολλαπλών επιλογών, χωρίς να δίνουν σχεδόν καθόλου σημασία στις δεξιότητες διδασκαλίας, χρησιμοποιούνται για να παρέχουν προσόντα σε μη παραδοσιακούς υποψήφιους για κρίσιμες θέσεις (Darling-Hammond & Berry, 2006 στο Hughes, 2014). Ο Hughes (2000), παρατήρησε ότι στον τομέα των πρακτικών επιλογής των δασκάλων, οι περισσότερες πληροφορίες

θα έπρεπε να προέρχονται από τον επαγγελματικό χώρο του επιχειρηματικού μάνατζμεντ και της οργανωσιακής ψυχολογίας (Hughes, 2014). Σύμφωνα με τον Lyng (2009), οι διευθυντές παραδέχτηκαν ότι είναι ή αυτό-διδασκόμενοι ή εκπαιδευόμενοι από μέντορα και περιέγραψαν τις πρακτικές πρόσληψης που είναι έντονα επηρεασμένες από πολιτικές και ατομικές προτιμήσεις (Hughes, 2014). Ο Clement (2009) περιέγραψε τις συνεντεύξεις που αναπτύχθηκαν ατομικά και βασίζονται στον τρόπο που οι διευθυντές είχαν προσληφθεί τα προηγούμενα χρόνια (Hughes, 2014). Ο Fitzgerald (2008) σημείωσε ότι η διαδικασία πρόσληψης έχει την πιθανότητα να επιδράσει θετικά και σχετικά σύντομα στην επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων, στην ικανοποίηση των εργαζομένων και στη συνολική οργανωσιακή επιτυχία (Hughes, 2014).

Το Υπουργείο Παιδείας στη Ν. Αφρική προσανατολίζεται στη δημιουργία ενός Πιστοποιητικού Εκπαιδευτικής Ηγεσίας και Μάνατζμεντ (Advanced Certificate Education (ACE) in Leadership and Management) για την προετοιμασία υποψηφίων διευθυντών σχολείων (Παπαϊωάννου, 2010).

Τέλος στη Σιγκαπούρη, όπου έχει υψηλά ποσοστά αποτελεσματικότητας στις σχολικές της μονάδες και μαθητικών επιδόσεων, η εκπαίδευση των διευθυντών σχολικών μονάδων από το 1984, σχετίζεται με προγράμματα κατάρτισης διευθυντών και από τη αξιολόγηση των αποτελεσμάτων διαφαίνεται η συνάφεια και η επίδραση στην επιτυχία του συστήματος εκπαίδευσης (Bush & Chew, 1999, στο Παπαϊωάννου, 2010). Η απόκτηση του Διπλώματος Εκπαιδευτικής Διοίκησης (Diploma in Educational Administration – DEA) προϋποθέτει την εξάσκηση και πρακτική εφαρμογή της σχολικής ηγεσίας κοντά σε διευθυντές με εμπειρία, τονίζοντας έτσι τη σημαντικότητα της μεντορικής σχέσης (Παπαϊωάννου, 2010).

Ευρώπη

Επισημαίνεται επιπλέον ότι στα 2/3 των Ευρωπαϊκών χωρών οι διευθυντές σχολικών μονάδων προσλαμβάνονται με ανοιχτές διαδικασίες και η προκήρυξη των θέσεων είναι ευθύνη των σχολείων, σε ορισμένες χώρες ισχύει η γενική εργατική νομοθεσία ενώ αλλού (Ιρλανδία-Αγγλία-Ουαλία) η μεμονωμένη σχολική αρχή προσλαμβάνει και διορίζει τον διευθυντή του σχολείου με συγκεκριμένες διαδικασίες (Eurydice, 2013). Σε 11 χώρες οι διευθυντές σχολικών μονάδων επιλέγονται με διαδικασίες διαγωνισμών, στους οποίους συμμετέχουν έπειτα από το στάδιο της αξιολόγησης που περνούν με επιτυχία (Eurydice, 2013). Σε λίγες χώρες εφαρμόζονται πολλαπλοί μέθοδοι διορισμού ενώ στην Ελλάδα, Γερμανία, Κύπρο και Λουξεμβούργο

χρησιμοποιούν τον κατάλογο υποψήφιων ως τον μοναδικό τρόπο διορισμού διευθυντών σχολείων (Eurydice, 2013).

Εστιάζοντας στον τρόπο επιλογής, στην Αυστρία, Ελλάδα, Βέλγιο, Γαλλία, Γερμανία, Ιταλία, Λουξεμβούργο, οι διευθυντές των σχολείων επιλέγονται από την κεντρική υπηρεσία από αναρτημένο πίνακα με τους υποψήφιους που συντάσσεται ανάλογα με τις ικανότητές τους, οι οποίες διαπιστώνονται μέσα από αξιολογικές διαδικασίες (διαγωνισμούς, συνεντεύξεις, βιογραφικά σημειώματα, υπηρεσιακές αναφορές) (Κατσαρός, 2008). Στη Δανία, Ιρλανδία, Ολλανδία, Ηνωμένο Βασίλειο, Σουηδία, Φινλανδία, η επιλογή των διευθυντικών στελεχών διενεργείται από την τοπική ή περιφερειακή εκπαιδευτική ή και θρησκευτική αρχή μέσα από συνεντεύξεις και βιογραφικά σημειώματα, ενώ συμμετέχει και η σχολική μονάδα (Κατσαρός, 2008). Τέλος στην Πορτογαλία και Ισπανία, οι διευθυντές εκλέγονται με δημοκρατικές διαδικασίες από το σχολικό συμβούλιο που συμμετέχουν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας (Ευρυδίκη, 1996, σσ.8-9 στο Κατσαρός, 2008). Κριτήρια επιλογής συνιστούν η διδακτική και διοικητική εμπειρία, οι εξειδικευμένες ή μεταπτυχιακές σπουδές αλλά και ο ηθικός χαρακτήρας ή η καλή υγεία του υποψηφίου (Κατσαρός, 2008). Στο Λουξεμβούργο, Σουηδία, Ολλανδία δεν τίθεται ως κριτήριο η διδακτική εμπειρία (Ευρυδίκη, 2002, σσ.149-151) ενώ στις άλλες χώρες τίθεται ως ελάχιστο προαπαιτούμενο ορισμένης διάρκειας διδακτική προϋπηρεσία συνδυασμένη με άλλα κριτήρια (Κατσαρός, 2008). Στο γαλλόφωνο Βέλγιο, Ισπανία, Γαλλία, Ιταλία, Αυστρία Φινλανδία, είναι προαπαιτούμενο η διδακτική εμπειρία καθώς και εξειδικευμένη κατάρτιση (Κατσαρός, 2008). Στο Ηνωμένο Βασίλειο τίθεται απαραίτητη και η διδακτική και η διοικητική εμπειρία (Κατσαρός, 2008).

Στις πιο πολλές ευρωπαϊκές χώρες η σχολική διεύθυνση ασκείται συνεργατικά και συλλογικά από τον διευθυντή, υποδιευθυντή (ανάλογα με το μέγεθος του σχολείου) ή άλλους διοικητικούς βοηθούς ή λογιστές. Σε πολλές χώρες (Ισπανία, Ιταλία, Μάλτα, Πολωνία, Πορτογαλία, Ρουμανία, Σλοβενία και Λιχτενστάιν) στη διεύθυνση του σχολείου συμμετέχουν το διδακτικό και μη προσωπικό, γονείς, μαθητές, τοπική κοινωνία μέσα από διοικητικά όργανα της σχολικής μονάδας, συμβούλια μαθητών, συλλόγους εκπαιδευτικών.

Σε 12 και περισσότερες χώρες ειδικά διευθυντικά καθήκοντα με περιορισμένη χρονική διάρκεια ασκούν άτυπες ομάδες, συμπληρώνοντας τις τυπικές ομάδες διεύθυνσης. Παρόλα αυτά δεν συνεπάγονται εξωτερικά κίνητρα ανταμοιβής στους

συμμετέχοντες σε διευθυντικές ομάδες και η κατανομή διευθυντικών αρμοδιοτήτων σε άλλα πρόσωπα εξαρτάται από τον ίδιο τον σχολικό διευθυντή.

Γενικότερα οι διευθυντές σχολικών μονάδων σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα, ιδιαίτερα στη σκανδιναβική χερσόνησο, κατέχει τον ρόλο του μάνατζερ και του παιδαγωγικού ηγέτη, αντίθετα στην Ελλάδα, με το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό μας σύστημα, ο ρόλος του είναι εκτελεστικός και διαχειριστικός (Κατσαρός, 2008).

Σε όλες τις χώρες της Ευρώπης η επιλογή των κατάλληλων υποψήφιων για τη θέση των διευθυντών σχολικών μονάδων διενεργείται σύμφωνα με κανονισμούς, καθώς οι διευθυντές έχουν πολυποίκιλα καθήκοντα, πέρα από την οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης και τη διαχείριση των ανθρώπινων και οικονομικών πόρων (Eurydice, 2013).

Η επαγγελματική εμπειρία διδασκαλίας, με τις ανάλογες προϋποθέσεις για το εκπαιδευτικό σύστημα της κάθε χώρας, αποτελεί βασικό κριτήριο για την επιλογή στη θέση διευθυντή σχολείου, ενώ στην Ελλάδα καθώς και στην Κύπρο, Λιθουανία, Β. Ιρλανδία, Τουρκία, συμπληρώνεται και από τη διοικητική εμπειρία (Eurydice, 2013). Επιπλέον σε δώδεκα χώρες, πέρα από την εκπαιδευτική εμπειρία, είναι αναγκαίο προσόν η επιμόρφωση σε θέματα διεύθυνσης ή ακόμα και η εμπειρία σε ανώτερη θέση συμβούλου ή «μέντορα», ενώ στη Μάλτα, Ρουμανία, Αγγλία και Ουαλία, Ισλανδία είναι απαραίτητες και οι τρεις παραπάνω προϋποθέσεις (Eurydice, 2013). Στη Σουηδία οι διευθυντές σχολείων δεν είναι υποχρεωτικά εκπαιδευτικοί αλλά υποχρεωτικά επιμορφώνονται σε πανεπιστημιακό επίπεδο, μετά τον Μάρτιο του 2010, ενώ σε 21 χώρες ή περιφέρειες η επιμόρφωση για τη θέση διευθυντή είναι απαιτητό προσόν (Eurydice, 2013).

Κατά τις εκθέσεις του Eurydice, το νομοθετικό πλαίσιο που οριοθετεί τα προσόντα και τις διαδικασίες επιλογής των διευθυντικών στελεχών εκπαίδευσης στις ευρωπαϊκές χώρες είναι η επαγγελματική-εκπαιδευτική εμπειρία, η διοικητική ικανότητα και εμπειρία (σε αποκεντρωμένα κυρίως συστήματα), η συγκρότηση της προσωπικότητας και η επιστημονική κατάρτιση στους τομείς ευθύνης καθώς η ηθική ακεραιότητα και η καλή υγεία ώστε να διασφαλίζεται το κύρος της συγκεκριμένης θέσης και να εκτελεί με εύρυθμο τρόπο τα καθήκοντά του ο διευθυντής (Γκόβαρης & Ρουσάκης, 2008, στο Μπακάλμπαση και Φωκά, 2014).

Στην Κύπρο οι δάσκαλοι μπορούν να προαχθούν σε αναπληρωτή διευθυντή και διευθυντή, συνήθως με 18-20 έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, περίοδο που πρέπει να επιτηρηθούν, προκειμένου να αποκτήσουν βαθμό για προαγωγή (Brauckmann & Pashiardis, 2010). Δεν υπάρχει συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, πριν την ανάληψη υπηρεσίας, που σχεδιάζεται, ώστε να αποκτήσει κάποιος τα προσόντα για τη θέση του αναπληρωτή διευθυντή, μια και η διαδικασία στηρίζεται εξ' ολοκλήρου στην αρχαιότητα και στην αξιολόγηση από τους επιθεωρητές που αφορά στα επιπρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα και στη συνέντευξη από την Επιτροπή (ESC) (Brauckmann & Pashiardis, 2010). Στη δευτεροβάθμια γενική εκπαίδευση, υπάρχουν 2 διαφορετικές προδιαγραφές εργασίας για τους αναπληρωτές διευθυντές: είναι οι αναπληρωτές διευθυντές που έχουν διοικητικά καθήκοντα και κάποιοι που παίζουν τον ρόλο του συντονιστή στις θεματικές περιοχές που διδάσκονται, με τα ίδια κριτήρια για τις συγκεκριμένες θέσεις (Brauckmann & Pashiardis, 2010). Με αυτόν τον τρόπο επισημαίνεται από τους Brauckmann & Pashiardis (2010), ότι στην ηγεσία σχολικών μονάδων μπορεί να είναι κάποιος κοντά στη σύνταξη και τότε μπορεί να προαχθεί και σε Επιθεωρητή, με την προϋπόθεση ότι κατέχει μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης στο συγκεκριμένο θέμα ή στην εκπαίδευση (Brauckmann & Pashiardis, 2010).

3 Κεφάλαιο : Νομοθεσία για την Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση

Σύμφωνα με τον Κάτσικα, Θεριανό, Τσιριγώτη και Καββαδία (2007), ο επιθεωρητισμός εμφανίστηκε ως εκπαιδευτική αξιολόγηση τη χρονική περίοδο 1842 και εκ των υστέρων ο όρος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης απαντάται σε όλα τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια (Καντάς, 2014). Ο θεσμός του επιθεωρητή που εξυπηρετούσε πολιτικές σκοπιμότητες, εφαρμόστηκε μέχρι το 1982 οπότε και αντικαταστάθηκε από τον θεσμό του σχολικού συμβούλου, με τον **N.1304/82** που ήταν υπεύθυνος για την παιδαγωγική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Καντάς, 2014) και σύμφωνα με «Το Παρατηρητήριο της ΑΕΕ», «την επιστημονική – παιδαγωγική καθοδήγηση, τη συμμετοχή στην αξιολόγηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και την ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας για επιστημονική έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης».

Ο **N.1566/85** εστιάζει στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και προβλέπει την έκδοση προεδρικού διατάγματος με το οποίο ορίζονται τα κριτήρια της αξιολόγησης, η διαδικασία, ο τύπος, ο χρόνος, το περιεχόμενο και τα όργανα της αξιολόγησης, τα δικαιώματα και οι εγγυήσεις υπέρ των αξιολογούμενων και κάθε άλλη αναγκαία για την αξιολόγηση αυτή λεπτομέρεια. Επίσης στο Κεφάλαιο Δ' που αφορά τη διοίκηση των σχολείων και ειδικότερα στο άρθρο 11 σχετικά με τα όργανα, την επιλογή, την τοποθέτηση, την υπηρεσιακή κατάσταση και τα καθήκοντα των διευθυντών ορίζει ότι οι διευθυντές, οι υποδιευθυντές και οι προϊστάμενοι των σχολικών μονάδων μετέχουν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (aee.iep.edu.gr/To Παρατηρητήριο της ΑΕΕ).

Ο **N.2043/1992**, στην παράγραφο 6 του άρθρου 6, αναφέρει ότι υπεύθυνοι της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι οι διευθυντές, οι υποδιευθυντές και οι προϊστάμενοι των σχολείων (aee.iep.edu.gr/To Παρατηρητήριο της ΑΕΕ).

Στη συνέχεια η εκπαιδευτική αξιολόγηση παίρνει τη μορφή της «Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολείων» και αναφέρεται και ο όρος «αυτοαξιολόγηση» (Δεληγιάννη, 2003, σ.23-40, στο Καντάς, 2014). Το 1993 στο **Π.Δ.320/1993**, αναφέρεται ως «Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση» όπου την ευθύνη της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αναλαμβάνουν οι διευθυντές σχολείων και οι σχολικοί σύμβουλοι (Βώρος, 1999, σ.53-54, σ.223-225, στο Καντάς, 2014). Κατά «Το

Παρατηρητήριο της ΑΕΕ» προσδιορίζεται η διαδικασία γνωστοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης, με το άρθρο 6.

Ακολουθούν εκπαιδευτικές ανακατατάξεις στην αξιολόγηση και ο **N.2327/1995** θέτει στο επίκεντρό της, το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ) και το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (ΕΣΥΠ-Βερεβή, 2003, σ.30, 23-26, στο Καντάς, 2014) ενώ ο **N.2525/1997** προβλέπει τη σύσταση Σώματος Μονίμων Αξιολογητών και τη διαδικασία πλήρωσης των θέσεων των μονίμων αξιολογητών, σύμφωνα με «Το Παρατηρητήριο της ΑΕΕ».

Το **Π.Δ.140/1998**, στα άρθρα 1 και 2 ορίζει ότι αναγκαία προϋπόθεση για τη μονιμοποίηση και υπηρεσιακή εξέλιξη των εκπαιδευτικών είναι η σύνταξη εκθέσεων αξιολόγησης της παιδαγωγικής και διδακτικής τους επάρκειας από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, τους σχολικούς συμβούλους και τους μόνιμους αξιολογητές. Επίσης, το άρθρο 3 προβλέπει ότι για την επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης είναι απαραίτητη η σύνταξη αξιολογικής έκθεσης του υποψηφίου από τριμελή επιτροπή μόνιμων αξιολογητών. Τέλος, το άρθρο 4 περιγράφει τη διαδικασία που ακολουθείται προκειμένου να εξασφαλιστεί όσο το δυνατόν αντικειμενική αξιολογική κρίση των αξιολογουμένων (aee.iiep.edu.gr/Το Παρατηρητήριο της ΑΕΕ).

Η **Υ.Α. Δ2/1938/27/2/1998** προσδιορίζει την έννοια και το σκοπό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης (άρθρο 1), τα όργανα αξιολόγησης και τα καθήκοντά τους (άρθρο 2), τη διαδικασία αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, στελεχών εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών από το σώμα μόνιμων αξιολογητών (άρθρα 3 και 4), καθώς επίσης και τις αρμοδιότητες της Επιτροπής Αξιολόγησης των Σχολικών Μονάδων (άρθρο 5) (aee.iiep.edu.gr/Το Παρατηρητήριο της ΑΕΕ), ενώ ο **N.2886/2002** καθιερώνει την περιοδική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΕ) και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΔΕ) από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ) και το ΚΕΕ (Βερεβή, 2003, σ.30, 23-26, στο Καντάς, 2014).

Με την **Εγκύκλιο Γ1/37100/ 31-03-2010** προετοιμάζεται η εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος της ΑΕΕ σε Σχολικές Μονάδες που θα επιλεγούν, για να αναπτύξουν διαδικασίες προγραμματισμού και αποτίμησης της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και στη συνέχεια θα διαμορφώσουν, θα υλοποιήσουν, θα παρακολουθήσουν και θα αξιολογήσουν Σχέδια Δράσης με στόχο την ανάπτυξη και βελτίωση της Σχολικής Μονάδας (aee.iiep.edu.gr/Το Παρατηρητήριο της ΑΕΕ).

Ο **N.3848/2010**, στο άρθρο 32 ορίζεται η διαδικασία προγραμματισμού και αξιολόγησης της δράσης των σχολικών μονάδων, τα υπηρεσιακά όργανα που είναι υπεύθυνα για την κατάρτιση και τη γνωστοποίηση των προγραμμάτων δράσης και των εκθέσεων αξιολόγησης των σχολικών μονάδων (aee.iep.edu.gr/To Παρατηρητήριο της ΑΕΕ).

Ο **N.3966/2011**, στο άρθρο 50 ορίζει «την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων και του προσωπικού τους» (aee.iep.edu.gr/To Παρατηρητήριο της ΑΕΕ). .

Η **Υ.Α. Φ/361.22/116672/Δ1 της 01/10/2012**, ορίζει αναλυτικά το περιεχόμενο και τη μοριοδότηση των κριτηρίων αξιολόγησης διευθυντών και εκπαιδευτικών στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία (aee.iep.edu.gr/To Παρατηρητήριο της ΑΕΕ).

Ακολουθεί η Εγκύκλιος Γ1/14841/ 13-12-2012 για «Προετοιμασία – Δράσεις Γενίκευσης της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου – Αυτοαξιολόγηση Σχολικών Συμβούλων» και στην **Υ.Α. 15/03/2013** ορίζονται ο σκοπός, το πεδίο εφαρμογής, το πλαίσιο και οι διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (ΑΕΕ) στη σχολική μονάδα. Προσδιορίζονται επίσης η υποστηρικτική δομή του Παρατηρητηρίου της ΑΕΕ, καθώς και οι φορείς εποπτείας και αξιολόγησης σε περιφερειακό και σε κεντρικό επίπεδο (aee.iep.edu.gr/To Παρατηρητήριο της ΑΕΕ).

Στη συνέχεια εγκρίνεται το **Π.Δ.152/5-11-2013** για την «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» και η **Εγκύκλιος Γ1/190089/ 10-12-2013** σχετίζεται με την «Εφαρμογή του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014 – Διαδικασίες» (aee.iep.edu.gr/To Παρατηρητήριο της ΑΕΕ).

Ο Καλογεράς (2015), εξετάζοντας τους Νόμους και τα Προεδρικά Διατάγματα από το 1976 έως το 2015 για την επιλογή των διευθυντών σχολικών μονάδων, επισημαίνει ότι η αρχαιότητα και οι εκθέσεις των επιθεωρητών (N.309/1976 και N.1566/1985) συμπληρώνονται ή αντικαθίστανται από την παιδαγωγική και επιστημονική κατάρτιση και την επίδραση στο εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας (v. 3848/2010), ενώ οι εκπαιδευτικές αλλαγές (N.2188/1994, Π.Δ.398/1995, N.2525/1997, N.2986/2002, N.3467/2006) συνίστανται στην αύξηση της μοριοδότησης της συνέντευξης, την οποία αντικατέστησε η μυστική ψηφοφορία του Συλλόγου Διδασκόντων (N.4327/2015).

Η εγκύκλιος του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων που δημοσιοποιήθηκε στις 31/05/2017 (Φ.361.22/23 /91322 /Ε3) αναφέρει τις

προϋποθέσεις επιλογής και τοποθέτησης των υποψήφιων διευθυντών όλων των τύπων σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και Ε.Κ, σύμφωνα με την αριθμ. **Φ.361.22/21/90780/Ε3/31-5-2017 (Β'1890) Υπουργικής Απόφασης**.

Σχετικά με το άρθρο 17 του Ν.4327/2015 και το άρθρο 1 του Ν.4473/2017 (Α'78), προσδιορίζονται ως προϋποθέσεις επιλογής των διευθυντών σχολικών μονάδων, η εκπαιδευτική και διδακτική τους υπηρεσία ως εκπαιδευτικοί οποιασδήποτε ειδικότητας για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και η επιλογή τους από τα οικεία περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια (ΠΥΣΠΕ) για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Σχετικά με τα άρθρα 18 και 19 του Ν.4327/2015 και το άρθρο 1 του Ν.4473/2017 (Α'78), ως κριτήρια επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων αποτελούν:

- 1)Επιστημονική και Παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση
 - 2)Υπηρεσιακή κατάσταση, καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία
 - 3)Συμβολή στο εκπαιδευτικό έργο-προσωπικότητα-γενική συγκρότηση:
- αποτιμάται με τη συνέντευξη των υποψήφιων από τα οικεία περιφερειακά συμβούλια που μοριοδοτείται από το φάκελο υποψηφιότητας και τη γνώμη των συνυπηρετούντων μόνιμων εκπαιδευτικών που αναγράφεται σε φύλλα αποτίμησης.

Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται σχετικά με τη διατύπωση της γνώμης των συνυπηρετούντων μόνιμων εκπαιδευτικών που αντικαθιστά την ψηφοφορία του Συλλόγου Διδασκόντων του προηγούμενου σχετικού νόμου, η οποία τίθεται υπόψη του συμβουλίου επιλογής πριν την είσοδο του υποψήφιου στην αίθουσα συνεδριάσεων για τη συνέντευξη.

Αναφορικά με τη διαδικασία της συνέντευξης διενεργείται σε 2 φάσεις:

α) εισήγηση μέλους του οικείου ΠΥΣΠΕ-ΠΥΣΔΕ της παρ. 13 του άρθρου 16 του ν. 3848/2010, όπως ισχύει

β) ερωτήσεις συμβουλίου (δεν εφαρμόζεται κάποιο πρότυπο δομημένης ή ημι-δομημένης συνέντευξης)

Υπογραμμίζεται ότι η σχετική με τις διαδικασίες επιλογής εκπαιδευτικών στελεχών νομοθεσία υφίσταται πολύ συχνά τροποποιήσεις, με το επιχείρημα από μέρους των κυβερνήσεων, ότι πρόκειται για βελτιώσεις με σκοπό την αποτελεσματικότερη στελέχωση των σχολικών μονάδων (Argyropoulou & Symeonidis, 2017).

Αναφερόμενοι στην έρευνά τους στους δύο τελευταίους νόμους Ν.3848/2010 και Ν.4327/2015 επισημαίνεται ιδιαίτερα η διαδικασία της συνέντευξης των υποψήφιων διευθυντών σχολείων ενώπιον του συμβουλίου επιλογής καθώς της

μυστικής ψηφοφορίας των συλλόγων διδασκόντων (Argyropoulou & Symeonidis, 2017).

Σχετικά με την ελληνική νομοθεσία για την επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της περιόδου 1982-1985 ήταν η ψήφιση του Ν.1566/1985 με τον οποίο καταργήθηκε η μονιμότητα των διευθυντών, καθιερώθηκε η θητεία, οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων είχαν τη δυνατότητα να διεκδικήσουν τη θέση του διευθυντή, όρισαν και άλλα κριτήρια πέρα από τα έτη υπηρεσίας, ανατέθηκε η επιλογή των διευθυντών σε συλλογικά περιφερειακά όργανα, περιορίζοντας τον ρόλο του υπουργού και καθιερώθηκε η συνέντευξη, προκειμένου να υπάρχει πιο συνολική εικόνα του υποψήφιου (Στραβάκου, 2003, στο Argyropoulou & Symeonidis, 2017). Η συγκρότηση των συμβουλίων δημιούργησε αμφισβητήσεις για την επιλογή των διευθυντών σχετικά με την αξιοκρατία των κριτηρίων (Σαΐτης, 2008α, στο Argyropoulou & Symeonidis, 2017). Στη διάρκεια των επόμενων χρόνων επανήλθε η μονιμότητα των διευθυντών σχολείων (Ν.2043/1992) για να καταργηθεί εκ νέου με τον Ν.2188/1994, θεωρώντας τη θητεία ως «κίνητρο για τον εκπαιδευτικό και εγγύηση για όλους...» (Εισηγητική Έκθεση Ν.2188/1994), ενώ με το Π.Δ.398/1995, το Π.Δ.25/2002 και τον Ν.3467/2006, επισημαίνεται ο προσδιορισμός των κριτηρίων επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης στην επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση, την υπηρεσιακή κατάσταση και διδακτική εμπειρία και την προσωπικότητα και συνολική συγκρότηση του υποψήφιου, με την αρχαιότητα να αποτελεί το βασικότερο προσόν για τη θέση του διευθυντή (Σαΐτης, 2008α, στο Argyropoulou & Symeonidis, 2017). Ο Ν.3848/2010 μείωσε τη μοριοδότηση του κριτηρίου της εκπαιδευτικής υπηρεσίας και επέτρεψε σε πιο νέους υποψήφιους διευθυντές να διεκδικήσουν θέση, ενώ αυξήθηκε η μοριοδότηση του κριτηρίου της επιστημονικής και παιδαγωγικής συγκρότησης (Μαδεμλής, 2014 στο Argyropoulou & Symeonidis, 2017). Σημαντική αλλαγή αποτέλεσε η αποτίμηση του κριτηρίου της «συμβολής στο εκπαιδευτικό έργο, της προσωπικότητας και της γενικής συγκρότησης» με μυστική ψηφοφορία του Συλλόγου Διδασκόντων της σχολικής μονάδας που διασφάλιζε την υποψηφιότητα στη θέση διευθυντή με το 20% των ψήφων των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων με τον Ν.4327/2015, με τον οποίο καταργήθηκαν η συνέντευξη ενώπιον του συμβουλίου επιλογής και η μοριοδότηση των αξιολογικών εκθέσεων (Argyropoulou & Symeonidis, 2017). Ο Ν.4351/2015 επανέφερε τη συνέντευξη, καθώς υπογραμμίστηκε από την αντιπολίτευση ότι η ψηφοφορία του Συλλόγου Διδασκόντων μπορεί να οδηγήσει σε αναξιοκρατία, διχασμό των

εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, ρεβανσιισμό και μεροληψία, κατάργηση και απαξίωση των κινήτρων επιμόρφωσης και βελτίωσης των εκπαιδευτικών, ενώ τέθηκε και ζήτημα συνταγματικότητας του Ν.4327/2015 που κρίθηκε εν τέλει αντισυνταγματικός, τον Μάρτιο του 2016 (Argyropoulou & Symeonidis, 2017).

Εν κατακλείδι οι όποιες προσπάθειες των κυβερνήσεων να αναπτύξουν ένα σύστημα επιλογής εκπαιδευτικών στελεχών «αξιοκρατικό», «αντικειμενικό» και «αμερόληπτο» δεν απέδωσε και δεν άρθηκαν οι αμφισβητήσεις, τα παράπονα και οι διαμαρτυρίες αλλά αντίθετα παραπέμπουν σε χρονικά αντίστοιχες πολιτικές αλλαγές όπου η κάθε κυβέρνηση προσπάθησε να εφαρμόσει τη δική της εκπαιδευτική πολιτική (Argyropoulou & Symeonidis, 2017).

Σύμφωνα με τον Ν.3848/2010 (ΦΕΚ 71Α`/19-5-2010), τα κριτήρια επιλογής των διευθυντών σχολικών μονάδων είχαν οριστεί: α)στη γνώση του αντικείμενου του έργου που θα ασκηθεί (επιστημονική, παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση, υπηρεσιακή κατάσταση, καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία) β)στην συγκρότηση του υποψήφιου συνολικά ως προσωπικότητα, μέσω της προφορικής συνέντευξης ενώπιον του συμβουλίου επιλογής, κατά την οποία εκτιμώνται η προσωπικότητα, η επαγγελματική ανάπτυξη και οι ικανότητές του υποψήφιου διευθυντή (αντιληπτική, επικοινωνιακή, ανάπτυξη συνεργασίας και πρωτοβουλιών, επίλυσης προβλημάτων, καλλιέργεια κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να ασκήσουν τα καθήκοντά τους) και γ)στη συμβολή του υποψήφιου στο εκπαιδευτικό έργο από τις θέσεις που έχει υπηρετήσει, σύμφωνα με αξιολογικές εκθέσεις (Μπακάλμπαση και Φωκά, 2014).

Για τη συνέντευξη χρησιμοποιούνται έντυπα υποδείγματα που περιλαμβάνουν ως αξιολογούμενα στοιχεία τη φυσική παρουσία, τα επιτεύγματα, ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές σχέσεις, στάσεις, προσαρμοστικότητα που σταθμίζονται και βαθμολογούνται ξεχωριστά και αιτιολογημένα από το κάθε μέλος του συμβουλίου (Μπακάλμπαση και Φωκά, 2014). Τρεις είναι οι φάσεις της διαδικασίας, η οποία μαγνητοφωνείται για να διασφαλίζεται η διαφάνεια: η προετοιμασία του υποψήφιου σε μια μελέτη περίπτωσης, η εισήγηση από μέλος του συμβουλίου σχετικά με τον φάκελό του και η παρουσίαση του θέματος που έχει επεξεργαστεί ο υποψήφιος (Μπακάλμπαση και Φωκά, 2014).

Σύμφωνα με τον Ν.3848/2010, μειώνεται η μοριοδότηση της υπηρεσιακής κατάστασης, οπότε οι νεότεροι εκπαιδευτικοί μπορούν να διεκδικήσουν μια διευθυντική θέση, ενώ αυξάνεται η μοριοδότηση στην επιστημονική και παιδαγωγική

κατάρτιση του υποψήφιου περισσότερο από την συνέντευξη (Μπακάλμπαση και Φωκά, 2014).

Σε σύγκριση με τον Ν.3467/2006, διαφαίνεται μια περισσότερο αξιοκρατική και με αντικειμενικότερα κριτήρια επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων, καθώς αναβαθμίζεται το κύρος των Συμβουλίων επιλογής διευθυντών με την επιλογή Προέδρων από την Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής, γνωστοποιείται δημόσια η μοριοδότηση των υποψηφίων, δημιουργείται τράπεζα θεμάτων, αναβαθμίζεται η διαδικασία συνέντευξης με την ταυτόχρονη μαγνητοφώνηση και δηλώνονται δύο Περιφερειακές Διευθύνσεις (Μπακάλμπαση και Φωκά, 2014).

Ο νέος Ν.4547/2018 «Αναδιοργάνωση των Δομών υποστήριξης της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», Μέρος πρώτο-Δομές υποστήριξης της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» που δημοσιοποιήθηκε στο ΦΕΚ 102/Α/12/06/02018, ύστερα από δημόσια διαβούλευση, ορίζει ότι το παρόν σύστημα αξιολόγησης αφορά στους μόνιμους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης, με στόχο τη «βελτίωση της ατομικής απόδοσης κάθε στελέχους και συνολικά της ποιότητας της δημόσιας εκπαίδευσης και πραγματοποιείται, για κάθε θητεία, σύμφωνα με τις αρχές της αμεροληψίας, της επαγγελματικής ικανότητας και αποδοτικότητας, λαμβανομένης υπόψη της ιδιαιτερότητας του εκπαιδευτικού έργου». Ο νόμος, αναφερόμενος στους αξιολογητές των στελεχών της εκπαίδευσης, ορίζει για τους διευθυντές σχολικών μονάδων, τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου και τον Διευθυντή Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αντίστοιχα, οι οποίοι υποχρεώνονται να συντάξουν εκθέσεις αξιολόγησης στα στελέχη που είναι υπό την αρμοδιότητά τους για τουλάχιστον 5 μήνες της αξιολογούμενης θητείας τους. Σχετικά με τα κριτήρια αξιολόγησης των στελεχών της εκπαίδευσης διακρίνονται στις εξής κατηγορίες (όπου κάθε κατηγορία αποτελείται από επιμέρους κριτήρια):

- α) υπηρεσιακές σχέσεις και διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού
- β) γνώση και εφαρμογή αρχών εκπαιδευτικής διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης
- γ) αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην άσκηση καθηκόντων

Ένα επιπρόσθετο στοιχείο στην αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης αφορά στην αξιολόγηση που διενεργείται από το μόνιμο προσωπικό που υπάγεται στα στελέχη αυτά, συγκεκριμένα των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στις σχολικές

μονάδες, με τη χρήση ανώνυμου ερωτηματολογίου. Επιπλέον αξίζει να αναφερθούν τα κριτήρια του ερωτηματολογίου:

- α) ικανότητα διοίκησης και διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού,
- β) ικανότητα αποτελεσματικής καθοδήγησης του προσωπικού σε διοικητικά και εκπαιδευτικά ζητήματα, υπηρεσιακές σχέσεις και συμπεριφορά,
- γ) ικανότητα διαχείρισης κρίσεων και επίλυσης προβλημάτων,
- δ) ανάληψη ευθύνης και
- ε) δεκτικότητα στην εισαγωγή νέων μεθόδων και νέων τεχνολογιών

Τέλος θα πρέπει να σημειωθεί ότι η ετήσια έκθεση αξιολόγησης των στελεχών συμπεριλαμβάνεται στον ατομικό φάκελο του στελέχους και συνεκτιμάται, ενώ πριν ολοκληρωθεί η αξιολογική διαδικασία, διενεργείται συμβουλευτική συνέντευξη, ώστε να παρουσιαστούν οι τρόποι «βελτίωσης της απόδοσής του και καλύτερης αξιοποίησης και ανάπτυξης των ικανοτήτων του προς όφελος τόσο του ιδίου, όσο και για τη λειτουργία γενικά και την απόδοση της δομής, στην οποία υπηρετεί». Εξάλλου δεν παραλείπονται από την αξιολογική διαδικασία και οι απόψεις-αντιρρήσεις του ίδιου του στελέχους, τις οποίες λαμβάνει υπόψη ο αξιολογητής.

3.1 Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση

Οι Pashiardis και Brauckmann (2008) θέτουν το ερώτημα «γιατί είναι απαραίτητο να διεξάγεται αξιολόγηση». Οι ευρωπαϊκές χώρες μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης τείνουν να ρυθμίσουν τα εκπαιδευτικά συστήματά τους α) με την αναδιαμόρφωση της διοικητικής διαχείρισης του προσωπικού, καθιερώνοντας ένα νέο τρόπο αξιοποίησης των ανθρώπινων πόρων β) ενισχύοντας τους μηχανισμούς για τη στατιστική ανάλυση των πληροφοριών και των δεδομένων που σχετίζονται με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης που επιβάλλεται από τους διεθνείς οργανισμούς γ) αναπτύσσοντας την ανταγωνιστικότητα των σχολικών μονάδων μεταξύ τους και δημοσιοποιώντας τους δείκτες αξιολόγησης και δ) αναπτύσσοντας συνεργασίες μέσα στη σχολική μονάδα και με τους ενδιαφερόμενους φορείς της εκπαιδευτικής κοινότητας (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ), στο «Πρόγραμμα για την ανάπτυξη και την προτυποποίηση των δεικτών και κριτηρίων για την Αποτύπωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος (2005) αλλά και ο Κασσωτάκης (2016, 2017), σημειώνουν ότι τόσο στον ελληνικό όσο και στον διεθνή χώρο, διαφαίνεται η ανάγκη για αποτελεσματικότερη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού καθώς και η τάση για τον προσανατολισμό της παρεχόμενης εκπαίδευσης προς την ποιότητα. Επισημαίνεται λοιπόν και η ανάγκη για την ανάπτυξη της κουλτούρας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να γίνει ανταγωνιστικό, μέσα από νέους τρόπους βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου, της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και της «δημοκρατικής προάσπισης ενός σχολείου» που υπηρετεί την κοινωνία.

Στο πλαίσιο αυτό διαφαίνεται η τάση των χωρών της Ε.Ε. ότι πρωταρχικής σημασίας αλλαγές στα σχολεία μπορούν να αναδυθούν κυρίως με δράσεις που εξελίσσονται μέσα στα σχολεία (bottom-up) με τη στήριξη της κεντρικής εξουσίας, οπότε και αιτιολογείται η αλληλεξάρτηση και η αλληλοσυμπλήρωση των δύο μορφών αξιολόγησης, εσωτερικής και εξωτερικής (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· Κασσωτάκης, 2016).

Αρκετοί οργανισμοί σε διεθνές επίπεδο υιοθετούν συστήματα που έχουν ως στόχο την αξιολόγηση και τη βελτίωση της απόδοσης του προσωπικού τους καθώς και την αύξηση της αποτελεσματικότητάς τους, μια τάση που δεν εξαιρεί και τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Μιχαήλ et al., 2015). Επισημαίνεται η ανάγκη για ένα ορθολογικό σύστημα αξιολόγησης για τη στελέχωση των εκπαιδευτικών οργανισμών

προκειμένου να επιλεγούν τα κατάλληλα άτομα στην κατάλληλη θέση στον κατάλληλο χρόνο (Μιχαήλ et al., 2015). Οι θεσπισμένες νομοθεσίες και τα καθιερωμένα συστήματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης έχουν ως στόχο την κατοχύρωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της λογοδοσίας των εκπαιδευτικών, καθώς η κοινωνική απαίτηση για την αποδοτικότητά τους αυξάνεται συνεχώς (Webb & Norton, 1999 στο Μιχαήλ et al., 2015).

Ο επαναπροσδιορισμός της αξιολόγησης και η αποσύνδεσή της από ιεραρχικούς ρόλους, η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και η θεώρησή της ως μια διαδικασία δημοκρατίας και επαγγελματισμού που διενεργείται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ως «δρώντα συνυποκείμενα» είναι προτάσεις των Holland και Garman (2001) κατά τα πρότυπα των Sergiovanni και Starratt (1998) (Μιχαήλ et al., 2015). Σύγχρονη τάση αποτελούν οι διαφοροποιημένοι κύκλοι αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς καθώς και η ενεργός συμμετοχή τους στη διαδικασία αυτή, σύμφωνα με τη Danielson (2001), οι οποίοι σχετίζονται με τις δραστηριότητες, διαδικασίες, κριτήρια, χρονοδιαγράμματα (Μιχαήλ et al., 2015). Προσεγγίζοντας την αξιολόγηση, υποστηρίζεται η ανάγκη για μια μακροχρόνια διαδικασία που συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί με στοχοθεσία, αυτοαξιολόγηση και αυτοκατευθυνόμενη επαγγελματική ανάπτυξη (Μιχαήλ et al., 2015).

Επισημαίνοντας τον συγκεντρωτισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που αντίστοιχα σημειώνεται και στο κυπριακό σύστημα, σύμφωνα με τους Μιχαήλ et al., (2015), εκφράζεται η ευθυνοφοβία των ανθρώπων που εμπλέκονται στα κέντρα λήψης αποφάσεων και η γραφειοκρατία που δυσχεραίνει την εισαγωγή καινοτομιών και τον εκσυγχρονισμό του συστήματος αξιολόγησης.

Ο Γεωργογιάννης (2013) υποστηρίζει ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση της εκπαίδευσης σε επίπεδο σχολικών μονάδων (υλικοτεχνική υποδομή και ποιότητα σχολικών μονάδων), στα στελέχη της εκπαίδευσης (επάρκεια και ετοιμότητα των στελεχών ανάλογα με τη θέση ευθύνης τους) και στο εκπαιδευτικό προσωπικό (επάρκεια και ετοιμότητα αναφορικά με το εκπαιδευτικό τους έργο), προκειμένου να πιστοποιηθεί το επίπεδο της ελληνικής εκπαίδευσης.

Αξιολόγηση των Στελεχών - Διευθυντών σχολικών μονάδων της Δημόσιας Εκπαίδευσης

Ο σκοπός και η πρακτική της αξιολόγησης των διευθυντών είναι πιθανό να ειδοθεί διαφορετικά από εθνικούς φορείς πολιτικής, τους σχολικούς κυβερνήτες και

διοικητές, τους δασκάλους, τους μαθητές, τους γονείς των μαθητών και φυσικά τους ερευνητές, αν και υπάρχει πιθανόν ένας κοινός πυρήνας ενδιαφέροντος για τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα που σχετίζονται με όλους (Pashiardis & Brauckmann, 2008).

Οι Ginsberg και Thompson (1993, στο Lashway, 2003), υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση των διευθυντών παρουσιάζει δυσκολίες εξαιτίας της περιπλοκότητας και της ασάφειας του έργου τους (Pashiardis & Brauckmann, 2008). Επιπλέον η φύση του ρόλου τους είναι ιδιαίτερα ευαίσθητη στο περιεχόμενο και επιπλέον οι σταθερές διαδικασίες δεν μπορούν να λειτουργήσουν σε όλες τις συνθήκες (Pashiardis & Brauckmann, 2008). Η αξιολόγηση των διευθυντών από τη μια μεριά μπορεί να είναι καθολικά θετική ή ελλειπτική από εποικοδομητική ανατροφοδότηση για βελτίωση και από την άλλη, μπορεί να υπάρχουν συνολικά αρνητικά αποτελέσματα που μπορεί να οδηγήσουν σε απόλυσή τους (Pashiardis & Brauckmann, 2008).

Οι καλές αξιολογήσεις δε χρειάζεται να είναι περίπλοκες (Guskey, 2002). Απαιτείται απλά προσεκτικός σχεδιασμός, ικανότητα να κάνει κάποιος καλές ερωτήσεις και μια βασική αντίληψη για τον τρόπο εύρεσης απαντήσεων με αξία (Guskey, 2002). Επιπλέον μπορούν να παρέχουν ουσιαστικές πληροφορίες που μπορεί κανείς να χρησιμοποιήσει, ώστε να προβεί στη λήψη τεκμηριωμένων και υπεύθυνων αποφάσεων σχετικά με την πορεία και την επίδραση της επαγγελματικής ανάπτυξης (Guskey, 2002).

Η σχεδίαση και η υλοποίηση ενός συστήματος αξιολόγησης της απόδοσης για να είναι αποτελεσματικό, είναι ανάγκη να δομείται με βάση τα οφέλη που επιδιώκονται από τον οργανισμό και τους εργαζόμενους, το αξιολογούμενο προσωπικό, τις μεθόδους και τα κριτήρια αξιολόγησης καθώς και τα προβλήματα που πιθανόν να ανακύψουν (Mullins, 2007). Ανάλογα τα θέματα αυτά τίθενται και στο πλαίσιο της αξιολόγησης της εκπαίδευσης, προκειμένου να σχεδιαστεί και εφαρμοστεί ένα σύστημα αξιολόγησης (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Γιατί πρέπει οι σχολικοί διευθυντές να αξιολογούνται

Οι αυξημένες απαιτήσεις για αποτελεσματικότητα και βελτιωμένη ποιότητα έχουν ως αποτέλεσμα την αυξανόμενη εποπτεία του εκπαιδευτικού συστήματος σε διάφορα επίπεδα (Pashiardis & Brauckmann, 2008). Η αξιολόγηση λοιπόν είναι απαραίτητη, ώστε να γίνουν οι κατάλληλες βελτιώσεις στα διάφορα επίπεδα του συστήματος, ενώ δημιουργώντας εκθέσεις για το εκπαιδευτικό σύστημα και μέσα από αυτές, το σχολείο αποδίδει λόγο στην κοινότητα, κερδίζοντας έτσι την υποστήριξή της

(Pashiardis & Brauckmann, 2008). Ικανοποιεί θεσμικούς, κανονιστικούς ή άλλους κανόνες, με συνέπεια να βελτιώνει όλη τη μαθησιακή εμπειρία των παιδιών στο σχολείο (Pashiardis & Brauckmann, 2008). Η εκτεταμένη αξιολογική κουλτούρα, ειδομένη σε οποιοδήποτε κυβερνητικό επίπεδο, επιδρά στον ρόλο των διευθυντών και στη θέση τους στο σχολικό περιβάλλον (Pashiardis & Brauckmann, 2008). Σε ένα σχολικό περιβάλλον όπου είναι εμφανείς οι πιέσεις και οι εντάσεις για λογοδοσία, είναι κρίσιμο να μπορεί να διενεργηθεί η αξιολόγηση της απόδοσης των διευθυντών (Pashiardis & Brauckmann, 2008).

Σημειώνεται από τους Pashiardis και Brauckmann (2008), ότι στις Η.Π.Α., η νομοθεσία «No Child Left Behind (NCLB)» αύξησε τις προσδοκίες για τις σχολικές μονάδες και τους διευθυντές και οδήγησε σε μεγαλύτερο δημόσιο έλεγχο (Crow, 2006, σ.310).

Έμφαση δόθηκε στη λογοδοσία των διευθυντών που άλλαξε τις μεθόδους και τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες οι περιφέρειες αξιολογούν τους διευθυντές τους (White, Crooks & Melton, 2002 στο Pashiardis & Brauckmann, 2008). Επιπλέον τα συστήματα λογοδοσίας προϋποθέτουν η αξιολόγηση να ευθυγραμμίζεται με τα πρότυπα που βασίζονται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, με αποτέλεσμα να αξιολογηθεί με ακρίβεια η αποδοτικότητα των διευθυντών (Davis & Garner, 2003 στο Pashiardis & Brauckmann, 2008).

Ο σκοπός της αξιολόγησης είναι διττός: να συμβάλλει στη βελτίωση των σχολικών ηγετών μέσα από την παροχή εποικοδομητικής ανατροφοδότησης και να συμβάλλει, ώστε το σύστημα να λάβει αθροιστικές αποφάσεις για τις ευκαιρίες εργασίας ή τις αμοιβές που θα πρέπει να δοθούν σε εξαιρετικές αποδόσεις (Pashiardis & Brauckmann, 2008).

Τα αποτελέσματα μελετών κατέδειξαν ότι ενώ οι επόπτες εστιάζουν αρχικά σε διαμορφωτικούς σκοπούς της αξιολόγησης σε ευθυγράμμιση με τα επίσημα αρχεία, οι διευθυντές εκλαμβάνουν την αξιολόγηση περισσότερο αθροιστική ή ως τρόπο να ανταποκριθούν στις εξωτερικές απαιτήσεις της λογοδοσίας (Pashiardis & Brauckmann, 2008). Συνεχόμενες διαβουλεύσεις με τους διευθυντές σχετικά με την πολιτική και την πρακτική της αξιολόγησης και της συχνής παρακολούθησης του εύρους της διαδικασίας ευθυγραμμίζονται με προκαθορισμένες και συμφωνημένες διαδικασίες και μπορούν να αυξήσουν την αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης (Pashiardis & Brauckmann, 2008).

Συμπερασματικά οι Pashiardis και Brauckmann (2008), σημειώνουν ότι οι πρακτικές αξιολόγησης των διευθυντών μπορούν να χρησιμοποιηθούν για διαφορετικούς σκοπούς, να συμβάλλουν στην επιλογή των κατάλληλων υποψηφίων για τη θέση του διευθυντή και να αποτελούν αξιολογήσεις προσόντων και αθροιστικά και διαμορφωτικά.

Μορφές και είδη εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Κυριότερες μορφές και είδη της αξιολόγησης στην εκπαίδευση γενικότερα, αποτελούν:

- η συνολική αξιολόγηση (αξιολόγηση υπηρεσιών και δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού συστήματος)
- η μερική (μια παράμετρος του εκπαιδευτικού έργου – η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού)
- η εξωτερική (σε τοπικό, περιφερειακό επίπεδο από φορείς εκτός σχολικής μονάδας και σχολικών δραστηριοτήτων – με ελεγκτικό, ιεραρχικό χαρακτήρα) (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994· Πασιαρδής et al., 2005)
- η εσωτερική (από τους ίδιους τους παράγοντες του σχολείου – με αναπτυξιακό χαρακτήρα και σκοπό την αποτίμηση εκπαιδευτικού έργου και την αναβάθμιση της ποιότητας της σχολικής μονάδας, μέσα από την ενεργοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού) (Σολομών, 1998)
- η προκαταρκτική (κατά την έναρξη μιας δραστηριότητας, προκειμένου να εκτιμηθούν οι παράγοντες της προόδου της)
- η διαμορφωτική (κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, προκειμένου να καταγραφούν τα αδύνατα σημεία για τις αναγκαίες μεταβολές και βελτιώσεις - με αναπτυξιακό, ανατροφοδοτικό χαρακτήρα)
- η τελική (κατά το τέλος της δραστηριότητας, για τη συνολική αξιολόγηση)
- και η μεταξιολόγηση (σε μεταγενέστερο διάστημα από την ολοκλήρωση της δραστηριότητας, μορφή αθροιστικής αξιολόγησης, προκειμένου να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα και τα οφέλη συνολικά) (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Οι μέθοδοι αξιολόγησης μπορούν να αναδυθούν από τους εξής άξονες που χρησιμοποιούν διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα (Darling – Hammond et al., 1983· Barber & Klein, 1983· Elliot & Chidley, 1985· Δημητρόπουλος, 2002· Ιορδανίδης & Τσαγκαλίδου, 2005):

- παιδαγωγική/επιστημονική κατάρτιση

- εξετάσεις
- αυτοαξιολόγηση
- αλληλοαξιολόγηση
- τήρηση αρχείων
- κρίση του αξιολογητή
- ατομικός φάκελος του εκπαιδευτικού
- παρατήρηση
- σύναψη συμβολαίου
- επιδόσεις των μαθητών

(Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Οι συνεντεύξεις, τα ερωτηματολόγια, η παρατήρηση από εξωτερικό παρατηρητή, τα έντυπα μέτρησης, αναφορές-εκθέσεις του αξιολογούμενου, ανάλυση αρχείων και δεδομένων, συζήτηση, χρήση ημερολογίου δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού προσωπικού, βιντεοσκόπηση και ηχογράφηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την αυτοαξιολόγηση, αποτελούν τα εργαλεία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (Δημητρόπουλος, 1999 οπ. αναφ. στο Σαΐτη, 2011).

Γενικότερα οι μέθοδοι και τα εργαλεία της αξιολόγησης του ανθρώπινου δυναμικού δύνανται να αξιοποιηθούν και στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών όπως η έκθεση του αξιολογητή, η αξιολόγηση που στηρίζεται στην επίτευξη καθορισμένων στόχων, μέσα από την αυτοαξιολόγηση ή τη συνέντευξη, καθώς και η αξιολόγηση των 360° που διεξάγεται από εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς (Tomlinson, 2000 στο Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Επισημαίνεται από τον Δημητρόπουλο (2002) ότι δεν υπάρχει «καλή ή κακή» μέθοδος αξιολόγησης, αλλά υπάρχουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα σε καθεμιά από αυτές (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Συμπληρωματικά, μέθοδοι αξιολόγησης, σύμφωνα με τους Pashiardis και Brauckmann (2008), που χρησιμοποιούνται διεθνώς για την αξιολόγηση των διευθυντών αποτελούν:

- 1) Η εξωτερική αξιολόγηση σε συστημικό επίπεδο ασκείται μέσα από α) αξιολόγηση των διευθυντών ως μέρος της συνολικής σχολικής αξιολόγησης και β) αξιολόγηση βασισμένη σε πρότυπα (π.χ. πρότυπα που είναι γνωστά σε Η.Π.Α. και Ηνωμένο Βασίλειο -Interstate Leaders' Licensure Consortium

(ISLLC) Indicators (Council of Chief State School Officers, 1996) και National Standards for Headteachers (Department for Education and Skills, 2004))

- 2) Η εξωτερική αξιολόγηση σε ατομικό επίπεδο ασκείται μέσα από α) άμεση παρατήρηση β) αξιολόγηση από συναδέλφους γ) παρατήρηση προσομοιωμένων δραστηριοτήτων (ανταπόκριση σε μελέτες περίπτωσης)
- 3) Η εσωτερική αξιολόγηση σε ατομικό επίπεδο ασκείται μέσα από α) αυτοαξιολόγηση β) πορτφόλιο-ατομικός φάκελος

Άλλοι ερευνητές, οι White, Crooks και Melton (2002) σε μελέτη πεδίου που εστιάστηκε στην παροχή διαμορφωτικών αυτο-αξιολογικών προφίλ στους συμμετέχοντες, κατά τους Pashiardis και Brauckmann (2008), χρησιμοποίησαν πέντε αυθεντικές μεθόδους αξιολόγησης, όπως επιχειρηματικές συνεντεύξεις για να αξιολογηθούν οι δεξιότητες των διευθυντών με βάση τον επιχειρηματικό τομέα, προσομοιώσεις περιπτώσεων, βασική καταγραφή της κατάστασης της ηγεσίας, «*In-basket*» γραπτή δοκιμασία, όπου ο αξιολογούμενος καλείται να επιλύσει συγκεκριμένα προβλήματα των σχολικών ηγετών, γράφοντας μια αναφορά, δεξιότητες που αποκτήθηκαν με βάση τη μαθησιακή απόδοση.

Οι White, Crooks και Melton (2002), υποστηρίζουν ότι η αυτοαξιολόγηση αυξάνει την υπευθυνότητα κάποιου για τη δική του απόδοση και δημιουργεί μια συλλογική σχέση των αξιολογητών και των αξιολογούμενων (Pashiardis & Brauckmann, 2008). Επιπλέον η πολλαπλότητα των μεθόδων αξιολόγησης και της στοχαστικής οπτικής παρέχουν στους συμμετέχοντες πολλαπλές πτυχές ανάλυσης των δυνατών και αδύναμων στοιχείων τους και τους πληροφορούν για τα σχέδια της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Pashiardis & Brauckmann, 2008). Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη βοήθεια των διευθυντών, ώστε να καλλιεργήσουν συλλογική σκέψη και νοητικές διαδικασίες που σχετίζονται με την αποτελεσματική σχολική ηγεσία (Pashiardis & Brauckmann, 2008).

Από την άλλη ο Γεωργογιάννης (2013) υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητο να διαμορφώνεται από την αυτοαξιολόγηση, κατά την οποία διαπιστώνονται τα αδύνατα σημεία των εκπαιδευτικών, συγκρίνονται με τις απόψεις της επιτροπής αξιολόγησης και τα συζητούν στη διαβούλευση. Επιπλέον προστίθεται η ετεροαξιολόγηση, μέσα από τα Δελτία Αυτοαξιολόγησης και Αξιολόγησης που έχουν καθορισμένα κριτήρια (Γεωργογιάννης, 2013). Αντίστοιχα οι διαδικασίες αυτές μπορούν να επεκταθούν και στην περίπτωση των στελεχών της εκπαίδευσης. Επισημαίνεται επίσης ότι η ετεροαξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα

πραγματοποιείται από την επιτροπή αξιολόγησης που θα απαρτίζουν ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο σχολικός σύμβουλος, ο ειδικός αξιολογητής, ο συνήγορος του εκπαιδευτικού (Γεωργογιάννης, 2013). Ενδιαφέρον παρουσιάζει η αναφορά που γίνεται στην πιστοποιημένη διοικητική επάρκεια και ετοιμότητα των στελεχών της εκπαίδευσης που συναποτελούν την επιτροπή αξιολόγησης. Ο Γεωργογιάννης (2013) επισημαίνει ότι τα αρχεία της αυτοαξιολόγησης και της ετεροαξιολόγησης καθώς και η Έκθεση Αξιολόγησης δεν προωθούνται στις αρμόδιες υπηρεσίες, αλλά παραμένουν στα αρχεία της σχολικής μονάδας ή μπορούν να είναι διαθέσιμα για ερευνητικούς λόγους.

Στην εποχή της απόδοσης λόγου στη δημόσια εκπαίδευση είναι αναγκαίο για τον διευθυντή σχολείου να είναι ενεργητικός, υπεύθυνος, ικανός, με θέληση να επιδείξει τις επαγγελματικές του ικανότητες και ο ατομικός φάκελος υλικού διευθυντή ή αλλιώς portfolio αποτελεί έναν πρακτικό τρόπο να παρουσιάσει κανείς τις δεξιότητες και τις δυνατότητές του (Guaglianone, 1995).

Ο Guaglianone (1995) αναφέρει ότι από την αξιολόγηση της μάθησης των μαθητών «γεννήθηκε» η ιδέα της πρακτικής και της ουσιαστικής αξιολόγησης των δασκάλων. Τα portfolio έχουν χρησιμοποιηθεί για αυθεντική αξιολόγηση των καλλιτεχνών, των επαγγελματιών επιχειρήσεων, των μαθητών και των δασκάλων, ενώ υποστηρίζεται ότι μπορούν να χρησιμοποιηθούν και τα portfolio των διευθυντών στην εκπαίδευση, προκειμένου να παρουσιάσουν τις ικανότητες τους και ως μέτρο για την απόδοση λόγου (Guaglianone, 1995). Ο Guaglianone (1995) υποστηρίζει ότι τα portfolio είναι ένας τρόπος να παρουσιάσει κάποιος δημόσια για τον εαυτό του τις ικανότητές του, τις γνώσεις του, την εμπειρία του σε ένα επιλεγμένο κοινό. Επισημαίνεται από τον Guaglianone (1995) ότι οι πιο κοινοί τύποι portfolio στην Εκπαιδευτική Διοίκηση είναι αυτό της επαγγελματικής ανάπτυξης και της παρουσίας ή επίδειξης. Στο portfolio της επαγγελματικής ανάπτυξης παρατηρείται από τον διευθυντή η εξέλιξη, καθορίζονται τα δυνατά σημεία και οι αδυναμίες στην επαγγελματική εκπαίδευση και ανάπτυξη και αξιολογείται η εμπειρία που έχει κάποιος ως διευθυντής στην εκπαίδευση (Guaglianone, 1995). Στο portfolio της επίδειξης υπογραμμίζονται τα δυνατά σημεία καθώς και οι διοικητικές ικανότητες και επιτεύγματα, μια επιλογή υλικού από αυτό της επαγγελματικής ανάπτυξης, προκειμένου να παρουσιάσει κανείς τον εαυτό του, όπως σε μια συνέντευξη για εργασία (Guaglianone, 1995). Σκοπός του portfolio είναι η αυτοαξιολόγηση και η αξιολόγηση των δυνατών σημείων και των αδυναμιών (Guaglianone, 1995).

Ανάλογη αναφορά κάνουν και οι Κατσαρού και Δεδούλη (2008, σ.176-177) αλλά και η Κασσιμάτη (οπ. αν. στο Κασσωτάκης (επ), 2017), για την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού μέσω του portfolio και ενός σχεδίου επαγγελματικής ανάπτυξης που το συνοδεύει και διαμορφώνεται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, η δυνατότητα να μετατρέψει τις αδυναμίες που επισημαίνονται κατά τη διαδικασία αξιολόγησης σε στόχους για τη μελλοντική του επαγγελματική ανάπτυξη (Barkley & Cohn, 1999). Υπογραμμίζεται επιπλέον ότι το portfolio αποτελεί την προσωπική ιστορία επαγγελματικής ανάπτυξης για τον εκπαιδευτικό και είναι δυνατόν να συμβάλει στην καλλιέργεια της επαγγελματικής κουλτούρας, του αισθήματος συμμετοχικής ευθύνης και αυτοβελτίωσης (Αγγελόπουλος et al., 2004), αναπτύσσοντας διαδικασίες αναστοχασμού για το περιεχόμενο και τη δομή του (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008, σ.176-177). Ως μέθοδος αυτοαξιολόγησης συνδέεται με τη συνεργασία, ανατροφοδότηση και αξιολογήσεις από άλλα άτομα, συχνά συναδέλφους εκπαιδευτικούς (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008, σ.176-177).

Σε σχέση με το πορτφόλιο, υποστηρίζεται ότι είναι ένα πολύτιμο εργαλείο, προκειμένου να στοχαστεί κάποιος την επαγγελματική του εξέλιξη κατά τη διάρκεια ενός συγκεκριμένου σχολικού έτους ή για τη σταδιοδρομία του (Robbins & Alvy, 2003 στο Pashiardis & Brauckmann, 2008). Σημειώνεται ότι αν η αξιολόγηση με το πορτφόλιο χρησιμοποιείται ως μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης τότε μπορεί δυναμικά να αποτελέσει ένα μαθησιακό εργαλείο και όχι απλά ένα εργαλείο που ανταποκρίνεται στις πολιτικές απαιτήσεις, δίνοντάς του την πραγματική του αξία που είναι να υπηρετεί τους διαμορφωτικούς σκοπούς της αξιολόγησης (Pashiardis & Brauckmann, 2008· Κασσιμάτη (2016, 2017 οπ. αναφ. στο Ε.Ε.Ε.Α..Επιμ.Κασσωτάκης).

Οι Pashiardis και Brauckmann (2008) συμπερασματικά υπογραμμίζουν ότι διαφορετικά μέσα ή διαφορετικές μέθοδοι, συνδυαστικά, ανάλογα με τον συγκεκριμένο σκοπό, μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση της απόδοσης των διευθυντών.

Από το 1975 το National Association of Secondary School Principals (NASSP) of Reston, Virginia, από κοινού με το American Psychological Association ανέπτυξαν το μοντέλο των Κέντρων Αποτίμησης (Assessment Centers-AC), με σκοπό να παρουσιάσουν μια άλλη προσέγγιση για την επιλογή των εν δυνάμει πετυχημένων διευθυντών που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως πρότυπο προς μίμηση (Hersey, 1977, στο Pashiardis, 1993). Στα Κέντρα Αποτίμησης αξιολογούνται τα εξής: ανάλυση προβλήματος, κριτική ικανότητα, οργανωσιακή δεξιότητα, αποφασιστικότητα, ηγεσία,

ενσυναίσθηση, επιμονή σε στρεσογόνες καταστάσεις, προφορική και γραπτή επικοινωνία, εύρος ενδιαφερόντων, προσωπική παρόθηση, εκπαιδευτικές αξίες, διατυπώνονται εκθέσεις για τον κάθε υποψήφιο, σχετικά με τα δυνατά του σημεία, τις ανάγκες βελτίωσης καθώς και προτάσεις εκπαίδευσης και ανάπτυξης που συζητούνται σε μια συνέντευξη ανατροφοδότησης (Pashardis, 1993).

Τέλος, ένα εργαλείο Αυτοαξιολόγησης του Διευθυντή Σχολείου προτείνεται από τον Μ. Στυλιανίδη, ως συνοδευτικό υλικό προσαρμοσμένο από NASSP, (2001), Self-Assessment for School Administrators και παρουσιάζει 4 περιοχές ηγετικής συμπεριφοράς (αναλύονται σε 10 επιμέρους τομείς, οι οποίοι υποδιαιρούνται σε δείκτες που εκφράζονται σε 67 δηλώσεις):

1) Εκπαιδευτική Ηγεσία: καθορισμός εκπαιδευτικής κατεύθυνσης, συλλογικότητα, ευαισθησία

2) Επίλυση Προβλημάτων: σωστή κρίση, έμφαση στα αποτελέσματα, οργανωτικές ικανότητες

3) Επικοινωνία: προφορική επικοινωνία, γραπτή επικοινωνία

4) Ανάπτυξη του εαυτού μου και των άλλων: ανάπτυξη των άλλων, κατανόηση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών

Φορείς αξιολόγησης εκπαιδευτικών

Σε σχέση με το «ποιος αξιολογεί», υποστηρίζονται διάφορες απόψεις. Υποστηρίζεται λ.χ. ότι εφόσον οι δάσκαλοι, γονείς, μαθητές και μέλη του γενικού κοινού εξαρτώνται από την ηγεσία και τον προσανατολισμό του διευθυντή, θα πρέπει να τους δίνεται ίση δυνατότητα να αξιολογούν την απόδοσή του (Pashardis & Brauckmann, 2008). Η μελέτη του NAESP (Doud & Keller, στο Lashway, 2003), σημειώνει ότι υπάρχει μια αύξηση στην τάση της συμμετοχής των δασκάλων, γονέων και των ίδιων των διευθυντών στις αξιολογικές διαδικασίες (Pashardis & Brauckmann, 2008). Οι Porter, Murphy, Goldring, Elliott και Linn (2005) προτείνουν την αξιολόγηση «360°», όπου ηγέτες, δάσκαλοι και άλλοι φορείς κρίνουν συγκεκριμένες συμπεριφορές, ανάλογα με τη συχνότητα ή τη σημαντικότητά τους (οπ. αν. στο Pashardis & Brauckmann, 2008). Άλλη έρευνα από τους Thomas, Holdaway και Ward (2000) στην Αλμπέρτα του Καναδά, αναδεικνύει ότι οι προϊστάμενοι-επόπτες και οι διευθυντές εντείνουν την ανάγκη περισσότερης εμπλοκής των ενδιαφερόμενων φορέων στις αξιολογικές διαδικασίες (Pashardis & Brauckmann, 2008).

Συνοπτικά ως φορείς αξιολόγησης, από τη διεθνή βιβλιογραφία, προτείνονται:

- ο εσωτερικός αξιολογητής (μέσα στο υπό αξιολόγηση σύστημα – ο διευθυντής της σχολικής μονάδας)
- ο εξωτερικός αξιολογητής (χωρίς άμεση σχέση με τις σχολικές δράσεις)
- το υπουργείο παιδείας που έχει την ανάθεση και την εποπτεία
- ο ίδιος ο αξιολογητής που υλοποιεί την αξιολόγηση (ο εκπαιδευτικός)
- οι μαθητές και ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων, επικουρικά και συμπληρωματικά
- πρώην σχολικοί σύμβουλοι (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013)-νυν συντονιστές εκπαιδευτικού έργου που αναλαμβάνουν τη διεξαγωγή και την υλοποίηση της αξιολογικής διαδικασίας (αναφορικά για την Ελλάδα)
- ο σύλλογος διδασκόντων

Παρατηρείται τα τελευταία χρόνια ένας έντονος προβληματισμός, κριτική και δυσπιστία έναντι του όποιου συστήματος αξιολόγησης στην εκπαίδευση, καθώς δεν είναι σαφώς καθορισμένο το έργο του εκπαιδευτικού προσωπικού και οι επιτευξίμοι στόχοι, υπάρχουν προκαταλήψεις και γίνονται λάθη από τους αξιολογητές ή εστιάζεται η αξιολογική διαδικασία στην άμεση αποδοτικότητα του έργου που προσφέρει ο εργαζόμενος και όχι στη συνολική εικόνα του μέσα στον οργανισμό (Κανελλόπουλος, 1991· De Cenzo & Robbins, 2003 στο Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013). Επιπλέον ο φόβος και η καχυποψία του εργαζόμενου για την αρνητική αποτίμηση της εργασίας του, αφού αντιλαμβάνεται την αξιολόγηση ως μέσο «κρίσεως και ελέγχου», έχουν σαν αποτέλεσμα να περιορίζεται το εργασιακό ενδιαφέρον, να δημιουργούνται συγκρούσεις ή απουσίες και τελικά να μη γίνεται αποδεκτό το σύστημα αξιολόγησης (Fox, Waycott, Morizzi & McDonald, 1998· Σαϊτής, 2002α στο Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Σε διεθνές επίπεδο τρία βασικά μοντέλα έχουν δημιουργήσει τις πρακτικές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών:

α) η άμεση «ιεραρχική επιτήρηση» των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του δημόσιου διοικητικού ελέγχου και της νομιμότητας, σε χώρες με συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα

β) η «λογοδοσία» των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας προς το κοινωνικό σύνολο σχετικά με τη διαχείριση των οικονομικών πόρων

γ) ο «αυτοέλεγχος και η ανάπτυξη» στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού και η «εσωτερική συλλογική αξιολόγηση» της σχολικής μονάδας, σε

χώρες με αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού, Τσάφος, 2008).

Συμπερασματικά και σχηματοποιώντας την πορεία των συστημάτων αξιολόγησης, είναι προφανές ότι από την εξωτερική αξιολόγηση και τον επιθεωρητισμό που είχαν ως στόχους τον έλεγχο, την εποπτεία και την προαγωγή/απόλυση των εκπαιδευτικών, η αξιολογική διαδικασία προσανατολίζεται πλέον σε «πλουραλιστικές» μορφές εσωτερικής αξιολόγησης, προκειμένου να αναπτυχθεί η βελτίωση και αυτοέλεγχος του αξιολογούμενου (Πασιαρδής et al., 2005 στο Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013). Σε διεθνές επίπεδο παρουσιάζεται η τάση για αλληλοσυσχέτιση, μετα-αξιολόγηση, της εξωτερικής με την εσωτερική συλλογική αξιολόγηση όπου παρατηρείται και η εισαγωγή της φιλοσοφίας της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση, καθώς συνδέεται η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού προσωπικού με την αξιολόγηση και ανάπτυξη της σχολικής μονάδας-αυτοαξιολόγηση (Φασουλής, 2001).

Η έρευνα των Clifford & Ross (2011) προτείνει ότι τα συστήματα αξιολόγησης των διευθυντών θα πρέπει:

- Να σχεδιάζονται με την άμεση εμπλοκή των διευθυντών και των αντιπροσώπων τους
- Να είναι επιμορφωτικά, ώστε να παρέχουν χρήσιμη, αξιόπιστη και πολύτιμη ανατροφοδότηση και δεδομένα
- Να συνδέονται με τα αντίστοιχα συστήματα σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο
- Να είναι αυστηρά, δίκαια και να διέπονται από τους νόμους και τη δεοντολογία
- Να περιλαμβάνουν πολλαπλές αξιολογικές κατηγορίες για να διαφοροποιούν την απόδοση
- Να συγκεντρώνουν στοιχεία της απόδοσης μέσα από πολλαπλές μετρήσεις πρακτικής
- Να επικοινωνούν τα αποτελέσματα στους διευθυντές σταθερά και με διαφάνεια
- Να περιλαμβάνουν εκπαίδευση και υποστήριξη για τους αξιολογητές των διευθυντών

3.2 Αξιολόγηση των Στελεχών - Διευθυντών σχολικών μονάδων της Δημόσιας Εκπαίδευσης σε διεθνές επίπεδο

Οι πιέσεις της παγκοσμιοποίησης, της αποκέντρωσης, της προτυποποίησης και οι μετρήσεις της αξιολόγησης που οδηγούν σε μεγάλης κλίμακας εκπαιδευτική μεταρρύθμιση επίσης οδηγούν σε ποικίλες προκλήσεις, ειδικότερα σε ό,τι αφορά στη θεμελίωση της ισχύος και τη διασφάλιση της ποιότητας και της ισότητας (Brauckmann & Pashiardis, 2010). Επιπλέον πρέπει να αναγνωριστεί ότι οι προσεγγίσεις σε συστημικό επίπεδο αποκλείουν σε μεγάλο εύρος, ουσιώδεις γνώσεις που σχετίζονται, για παράδειγμα, με την εφαρμογή των πολιτικών μεταρρυθμίσεων στο σχολικό επίπεδο (Brauckmann & Pashiardis, 2010).

Τα τελευταία χρόνια, μελετητές και όσοι χαράσσουν πολιτική συμφωνούν ότι οι διευθυντές έχουν πρωταρχικό ρόλο στη σχολική επιτυχία και επανειλημμένα υποδεικνύουν την ανάγκη για άμεση επιλογή υποψηφίων με υψηλά προσόντα (Lashway, 2003). Παρόλα αυτά όμως, η αξιολόγηση των διευθυντών δεν παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον, ενώ πρόσφατα αρχεία με πολιτικό περιεχόμενο που αφορούν στη σχολική ηγεσία, αγνοούν το θέμα και η βάση της εμπειρικής έρευνας είναι πολύ μικρή (Ann Weaver Hart, 1993 στο Lashway, 2003). Βέβαια η εξελισσόμενη πίεση για αύξηση της μαθησιακής επιτυχίας έχει γενικεύσει μια νέα αντίληψη για τον ρόλο της αξιολόγησης των διευθυντών, ενισχύοντας την ατομική και οργανωσιακή απόδοση (Lashway, 2003).

Σχετικά με το «πώς αξιολογούνται τυπικά οι διευθυντές», έρευνα στην Αμερική, το 1998, από το National Association of Elementary School Principals (NAESP) (James Doud και Earl Keller) υποδεικνύει ότι οι περισσότεροι διευθυντές αξιολογούνταν τουλάχιστον μία φορά τον χρόνο και σε μικρότερα ποσοστά δύο ή τρεις ή σπάνια και καθόλου από το κεντρικό γραφείο προσωπικού (Lashway, 2003). Σε 17 περιοχές της Καλιφόρνια διενεργήθηκαν 3 τύποι αξιολόγησης (David Stine, 2001), όπως οι λίστες κατάταξης των διευθυντών με βάση ποικιλία συμπεριφορών ή χαρακτηριστικών από τη διαχείριση του χρόνου μέχρι την αφοσίωση, ανοιχτές φόρμες αξιολόγησης περιγραφικές και αξιολόγηση με βάση στόχους που μετρούν την απόδοση των διευθυντών έναντι μιας ομάδας προκαθορισμένων σκοπών (Lashway, 2003).

Έρευνα του Reeves που διενεργήθηκε σε εθνική κλίμακα στην Αμερική, υπογραμμίζει ότι 89% των διευθυντών που αξιολογήθηκαν θεωρούν την αξιολόγησή τους θετική, το 79%, ακριβή και το 76%, συνεπή με τις εργασιακές προσδοκίες (Lashway, 2003). Επιπλέον το 60% θεωρούν ότι η αξιολόγησή τους βελτίωσε την

απόδοσή τους ή την παρακίνηση και μόλις το 47% ανέφερε ότι η αξιολόγησή τους ήταν αρκετά συγκεκριμένη για να γνωρίζουν τις συμπεριφορές που πρέπει να αλλάξουν (Lashway, 2003).

Τα στοιχεία είναι λίγα, με τα οποία ούτε οι διευθυντές ούτε οι περιοχές που βρίσκονται, θεωρούν την αξιολόγηση ως το μέγιστο θεματικό πρόβλημα αλλά και δεν υπάρχει καμία ένδειξη ότι έχει σημαντικό ρόλο στις προσπάθειες σχολικής βελτίωσης (Lashway, 2003).

Τα μειονεκτήματα των υφιστάμενων αξιολογικών πρακτικών κατά τον Lashway (2003), ενέχονται: α) στην αδυναμία ανάπτυξης πρότυπων διαδικασιών που μπορεί έγκυρα να εφαρμοστούν σε όλες τις συνθήκες, β) στη χρήση ασαφών και μη συγκεκριμένων προτύπων στα εργαλεία αξιολόγησης, σύμφωνα με τον Reeves, ασυνάρτητων και μη εφαρμόσιμων καθώς και γ) στην αντίληψη που διαχέεται στα εργαλεία αξιολόγησης ότι οι ηγετικές δεξιότητες έχουν διπλά γνωρίσματα είτε υπάρχουν ή δεν υπάρχουν, που προσφέρει ελάχιστη χρήσιμη ανατροφοδότηση στον διευθυντή. Οι Rick Ginsberg και Tom Thompson (1993) σημειώνουν ότι η αξιολόγηση των διευθυντών είναι εγγενώς δύσκολη εξαιτίας της φύσης του έργου τους που είναι πολύπλοκο, διαφορούμενο και εξαιρετικά πλαισιωμένο θεωρητικά (Lashway, 2003). Επιπρόσθετα οι Leithwood, Begley και Bradley Cousins (1994) συμπέραναν ότι πολλές αξιολογήσεις ηγετών διενεργήθηκαν ως καθήκον και είχαν μικρή επίδραση στην μελλοντική απόδοση (Lashway, 2003).

Επισημαίνεται ότι υπάρχουν εγγενείς τάσεις που δημιουργούν πιο αυστηρές προσεγγίσεις στην αξιολόγηση των διευθυντών, δεδομένης της ενδυνάμωσης της λογοδοσίας για σχολική βελτίωση και μαθησιακή επιτυχία στα σχολεία όπου γούνται (Normore 2004, 2005, 2010), όπως το πολιτικό κλίμα που δημιουργείται στις Η.Π.Α. αναφορικά με το επίμαχο ζήτημα της αξιολόγησης των διευθυντών (Conklin-Spillane 2012) και η συνολική έλλειψη εμπειρικής έρευνας για την εποπτεία και την αξιολόγηση των διευθυντών από τους προϊστάμενους τους (Mattingly 2003· Normore 2005 στο Zepeda, Lanoue, Price & Jimenez, 2014).

Αν και δεν έχουν βρεθεί εμπειρικές έρευνες που ορίζουν και περιγράφουν τις τάσεις που βιώνει ένας προϊστάμενος – αξιολογητής καθώς αξιολογεί έναν διευθυντή αλλά ούτε και έρευνες που οι ερευνητές να παρακολουθούν τον προϊστάμενο-επόπτη να διεξάγει την αξιολόγηση του διευθυντή, αποτελεί όμως καθήκον του να οικοδομεί την ισχύ σε κάθε διευθυντή, εισχωρώντας στις ατομικές τους δεξιότητες και ταλέντα

και στη συνέχεια να ευθυγραμμίζει το συλλογικό έργο όλων των διευθυντών με τους στόχους της περιφέρειας (Zepeda et al., 2014).

Ο Moos (2003) διακρίνει μια ευρεία διεθνή κίνηση που στρέφει τη λήψη αποφάσεων προς τα κάτω στο σχολικό επίπεδο ενώ ταυτόχρονα αυξάνει την πίεση στα σχολεία να αποδώσουν λόγο με οικονομικής φύσης όρους και με όρους προόδου, συσχετίζοντας ποιότητα και τιμή (McNamara et al., 2009).

Η πολιτική της Ε.Ε. στην κατεύθυνση του συστήματος της Νέας Δημόσιας Διοίκησης όπως ο στρατηγικός σχεδιασμός και η συστηματική αξιολόγηση έχουν γίνει τα κλειδιά για την αλλαγή στο ιρλανδικό συγκείμενο (McNamara et al., 2009). Το πλαίσιο του προγράμματος «Looking at Our School (LAOS) σχεδιάστηκε με έμφαση στη συλλογικότητα και τη συνεργασία περισσότερο από την εποπτεία και τη λογοδοσία (οπ. παρ.). Ήταν συμφωνημένο ότι η συνολική εργασία των σχολείων θα εξεταστεί και μεμονωμένα οι δάσκαλοι, οι οποίοι όμως δε θα τιμωρηθούν ή δε θα κριθούν για φτωχή απόδοση, σύμφωνα με τους McNamara et al., (2009). Κατά την ίδια έρευνα, επισημαίνεται ότι το θέμα της αξιολόγησης συμφωνήθηκε μετά από σκληρές διαπραγματεύσεις με τους ενδιαφερόμενους φορείς καθώς και με τις απόψεις των διδασκαλικών σωματείων που επέδρασαν σημαντικά (οπ. παρ.). Καθώς διευθυντές και δάσκαλοι δεν είχαν καθόλου εμπειρία από την αξιολόγηση ή εξέλαβαν ότι ήταν κάτι που τους επιβαλλόταν εξωτερικά, παρά ένα μέρος της επαγγελματικής τους ευθύνης και επιπλέον η έλλειψη της εμπειρίας του ελέγχου και της αξιολόγησης συνδυαστικά με άλλους παράγοντες, έτειναν να αυξήσουν την ανησυχία και την αντίσταση (οπ. παρ.). Σε αυτά συμπεριλήφθηκαν και η σταθερή δύναμη που ασκούσαν τα διδασκαλικά σωματεία, οι αρνητικές αναφορές της σχολικής αξιολόγησης άλλων συστημάτων, κυρίως του OFSTED στην Αγγλία και το πλαίσιο συνεργασίας που άλλαξε μέσα στον δημόσιο τομέα, παράγοντες που θα πρέπει να γίνουν στοιχεία διαπραγμάτευσης και να κοστολογηθούν (McNamara & O' Hara, 2006 οπ. αναφ. στο McNamara et al., 2009). Ως συνέπεια το αναδυόμενο αξιολογικό σύστημα χαρακτηρίζεται από την έμφαση στη συνεργασία και τη συλλογικότητα και στην αυτοαξιολόγηση του σχολείου και του δασκάλου, με μια ελαφριά εξωτερική εποπτεία επιθεωρητισμού (οπ.παρ.). Η επαγγελματική και η οργανωσιακή ανάπτυξη είναι προτεραιότητα της λογοδοσίας και οι συγκρίσεις και οι βαθμολογικοί πίνακες απαγορεύονται αυστηρά (McNamara & O' Hara, 2004 οπ. αναφ. στο McNamara et al., 2009).

Ένα πράγμα φαίνεται ξεκάθαρο ότι η πολιτική ανάπτυξη στον τομέα της αξιολόγησης θα συνεχίσει να κατευθύνεται σε μεγάλο βαθμό από εξωτερικές πιέσεις (McNamara et al., 2009).

Στη μελέτη των Grissom, Blissett και Mitani (2018), αναδύεται από τη βιβλιογραφία η αξιολόγηση των διευθυντών στο πλαίσιο των νέων συστημάτων «πολλαπλών μετρήσεων» που αποτελούν αξιολογικά συστήματα, τα οποία συνθέτουν στοιχεία της απόδοσης των διευθυντών από πολλαπλές πηγές.

Οι σχεδιαστές των συστημάτων αξιολόγησης των διευθυντών αντιμετωπίζουν δύο βασικά ζητήματα: Τι αξιολογείται και πώς αξιολογείται (Goldring et al., 2009 στο Grissom, Blissett & Mitani, 2018). Στην ερώτηση «τι αξιολογείται» επισημαίνονται γενικά τα σημεία ή τα πρότυπα των αποτελεσματικών ηγετικών συμπεριφορών, ενώ η ερώτηση «πώς αξιολογείται» εστιάζεται στην ανάπτυξη μέσων και διαδικασιών για την ακριβή και αξιόπιστη μέτρηση των ενεργειών των διευθυντών έναντι των προτύπων (Grissom, Blissett & Mitani, 2018). Ιστορικά βέβαια, όπως επισημαίνεται, από τους Grissom, Blissett και Mitani (2018), σε καμιά από αυτές τις ερωτήσεις δε δόθηκε μεγάλη σημασία στον σχεδιασμό των περισσότερων συστημάτων αξιολόγησης, με απλοϊκές τοπικές λίστες ελέγχου συμπεριφορών ή αφηγηματικές περιγραφές που ολοκληρώνονταν κατά τη διάρκεια μικρών ετήσιων επισκέψεων, ξεπερνώντας κατά πολύ τα αποδεκτά μετρήσιμα πρότυπα για την αξιολόγηση της απόδοσης των ηγετών (Lashway, 2003· Portin, Feldman, & Knapp, 2006 στο Grissom, Blissett & Mitani, 2018). Το περιεχόμενο, η φόρμα και ο σκοπός αυτών των αξιολογήσεων συχνά διέφεραν και διαφέρουν σε ένα ευρύ φάσμα από σύστημα σε σύστημα, με τους δείκτες να μην ευθυγραμμίζονται με τα υπάρχοντα επαγγελματικά πρότυπα (Clifford & Ross, 2012· Condon & Clifford, 2010· Davis, Kearney, Sanders, Thomas, & Leon, 2011 στο Grissom, Blissett & Mitani, 2018).

Επιπλέον σχετικές διαφορές από σχολείο σε σχολείο επιδρούν στην εργασία των διευθυντών που αυτές συνεπάγονται (Clifford & Ross, 2012· Glasman & Martens, 1993 στο Grissom, Blissett & Mitani, 2018). Τα πρότυπα που αναπτύχθηκαν από το National Policy Board for Educational Administration, το 2015, καθορίζουν ουσιαστικά χαρακτηριστικά ποιότητας για τη σχολική ηγεσία ανάμεσα σε 10 διαστάσεις που περιλαμβάνουν την αποστολή, το όραμα και τις ουσιώδεις αξίες, το πρόγραμμα σπουδών, την εκπαίδευση και την αξιολόγηση, την επαγγελματική κοινότητα για τους δασκάλους και το προσωπικό (National Policy Board for Educational Administration, 2015 στο Grissom, Blissett & Mitani, 2018). Οι πολιτείες

(στην Αμερική) προσπάθησαν να καθορίσουν τα δικά τους πρότυπα για την απόδοση των διευθυντών (Grissom, Blissett & Mitani, 2018).

Η αποτελεσματική αξιολόγηση είναι ανάγκη να προσανατολίζεται στην επαγγελματική εξέλιξη των διευθυντών (Davis & Garner, 2003 στο Pashiardis & Brauckmann, 2008). Σε αυτό το πλαίσιο, και οι αξιολογητές και οι αξιολογούμενοι έχουν την ευθύνη για στοχασμό, ανάλυση και βελτίωση (Reeves, 2004 στο Pashiardis & Brauckmann, 2008). Οι συνθήκες και οι διαδικασίες θα μπορούσαν να βελτιωθούν αποτελεσματικά μέσα από τη χρήση διαμορφωτικών μεθόδων αξιολόγησης (Pashiardis & Brauckmann, 2008).

Τα στοιχεία - κλειδιά για μια αποτελεσματική αξιολόγηση τίθενται στον μετασχηματισμό της αξιολόγησης των διευθυντών από μια επιφανειακή γραφειοκρατική δουλειά σε ένα εργαλείο εξέλιξης και ανάπτυξης που απαιτεί περισσότερο μια περιοδική διαδικασία παρά ένα ετήσιο γεγονός (Lashway, 2003). Οι Leithwood, Begley και Bradley Cousins (1994) πρότειναν τα αξιολογικά συστήματα να περιλαμβάνουν προετοιμασία (ξεκάθαρες διαδικασίες, πολιτικές και στόχους), συλλογή δεδομένων (χρήση πολλαπλών πηγών δεδομένων) και επαναληπτική εξέταση (παροχή ανατροφοδότησης και γενίκευση των επαγγελματικών σχεδίων εξέλιξης) (Lashway, 2003). Ο Reeves τονίζει ότι η παραγωγική διαδικασία αξιολόγησης συνδέεται με ξεκάθαρα πρότυπα που δημιουργούν σαφείς προσδοκίες και για την περιοχή και για τους διευθυντές και ξεχωρίζει επίσης τα επίπεδα ικανότητας, προτείνοντας τέσσερις κατηγορίες: «υποδειγματική», «ικανή», «προοδευτική», «χωρίς να ικανοποιεί τα πρότυπα» (Lashway, 2003). Η διαφοροποίηση είναι σημαντική γιατί κάθε επίπεδο προϋποθέτει διαφορετικό είδος επαναληπτικής εξέτασης (Lashway, 2003). Ο Reeves επίσης υπογραμμίζει τη σημαντικότητα της εμπλοκής του διευθυντή ως ενεργού συντάκτη που συμβάλλει στον καθορισμό των κριτηρίων αξιολόγησης και ηγείται του σχεδιασμού του κατάλληλου επαγγελματικού πλάνου ανάπτυξης, ενώ σημειώνει ότι η αξιολογική διαδικασία θα πρέπει να είναι και ξεκάθαρη και απαιτητική (Lashway, 2003).

Στο πανεπιστήμιο της Βόρειας Καρολίνα, το Κέντρο για την Ανάπτυξη της Σχολικής Ηγεσίας ανέπτυξε μια συνδυαστική αξιολογική διαδικασία που ξεκινούσε με μια αυτοαξιολόγηση, σύμφωνη με τα εθνικά και πολιτειακά πρότυπα για τους σχολικούς ηγέτες, ώστε να υποστηρίξουν την καταλληλότητά τους, με μια ρούμπρικα που περιγράφει τα επίπεδα απόδοσης: «υποδειγματική», «επαρκής» και χρειάζεται βελτίωση» (Lashway, 2003). Στη συνέχεια ακολουθούσε συζήτηση του διευθυντή με

τον/την επόπτη/τρια για την αυτοαξιολόγηση, καθορίζοντας τα πεδία βελτίωσης (Lashway, 2003). Ο/Η επόπτης/τρια παρείχε ξεκάθαρη ανατροφοδότηση στην αυτοαξιολόγηση του διευθυντή και πρότεινε 2-4 στόχους για τον σχεδιασμό επαγγελματικής ανάπτυξης (Lashway, 2003). Ο διευθυντής και ο επόπτης του έχουν περιοδικές συναντήσεις για παρατήρηση και συζήτηση για την πρόοδο που ακολουθούνται από μια τελική συνάντηση (Lashway, 2003).

Βέβαια η κριτική που δέχονται τα συστήματα αξιολόγησης με βάση τα πρότυπα, σύμφωνα με τον Reeves (2004), είναι ότι τα πρότυπα σε πολλά εργαλεία αξιολόγησης δεν είναι ξεκάθαρα, είναι ασαφή και μη πραγματοποιήσιμα, ενώ δεν ανταποκρίνονται στο πλαίσιο του συγκεκριμένου σχολείου που είναι τοποθετημένος ο διευθυντής που αξιολογείται (Pashiaridis & Brauckmann, 2008). Επειδή λοιπόν δεν είναι κατάλληλο «ένα μέγεθος για όλα», σύμφωνα με τους Davis και Garner (2003), κάθε οργανισμός μπορεί να εγκαθιδρύσει δικούς του ηγετικούς τομείς, αναφορικά με την κουλτούρα και τις ανάγκες του (Reeves, 2004 στο Pashiaridis & Brauckmann, 2008). Είναι σημαντικό να αναγνωρίζεται το συγκεκριμένο περιεχόμενο ή κατάσταση σε σχέση με την ηγετική συμπεριφορά (Pashiaridis & Brauckmann, 2008).

Κατά τους Clifford και Ross (2011), η αξιολόγηση της απόδοσης μπορεί να είναι ένας δυναμικός τρόπος που υποστηρίζει τη συνεχόμενη εξέλιξη και ανάπτυξη των διευθυντών, ως εκπαιδευτικών ηγετών. Εξάλλου οι αξιολογήσεις απόδοσης των διευθυντών παρέχουν στους ίδιους, πληροφόρηση, με την οποία σχεδιάζουν την επαγγελματική μάθηση και καταγράφουν την επαγγελματική εξέλιξη (Condon & Clifford, 2012). Κατά τα τελευταία χρόνια πολλά κράτη άρχισαν να χρησιμοποιούν επιβεβαιωμένες μετρήσεις, σε τελικές αξιολογήσεις, της ικανότητας των διευθυντών που είναι αρχάριοι, ως βάση για να ληφθούν αποφάσεις πιστοποίησης (Condon & Clifford, 2012). Άλλες αξιολογήσεις χρησιμοποιούνται διαμορφωτικά για να κρίνουν την απόδοση των διευθυντών (Condon & Clifford, 2012).

Η αξιολόγηση των διευθυντών υπόσχεται μακροπρόθεσμα να βελτιώνει την πρακτική των διευθυντών, να οικοδομεί την ισχύ τους, να τους κάνει να αποδίδουν λόγο για την πρόοδο των μαθητών και να εξασφαλίζει ότι έχουν μια συνολική θετική επίδραση στους μαθητές και τα σχολεία (Clifford & Ross, 2011). Υποστηρίζεται ότι οι πολύ καλά δομημένες διαδικασίες αξιολόγησης της απόδοσης μπορεί να ενισχύσουν και να ενδυναμώσουν τις ηγετικές πρακτικές, όταν οι αξιολογήσεις παρέχουν έγκαιρη, αξιόπιστη ανατροφοδότηση της απόδοσης και προσφέρουν περιφερειακούς μηχανισμούς για την παρατήρηση της προόδου των διευθυντών (Goldring et al., 2009).

Halverson, Kelley, & Kimball, 2004· Kimball, Milanowski, & McKinney, 2007 στο Clifford & Ross, 2011).

Οι Clifford & Ross (2011), επισημαίνουν ότι δεν είναι διαθέσιμη βιβλιογραφία για την επίδραση της αξιολόγησης στην εξέλιξη και ανάπτυξη των ηγετών και τη σχολική και μαθησιακή βελτίωση. Οι Catano και Stronge (2007) παρατήρησαν η πλειοψηφία της έρευνας για την εκπαιδευτική αξιολόγηση εστιάζει στην αξιολόγηση των δασκάλων και όχι των διευθυντών (Clifford & Ross, 2011). Σημειώνεται ότι διαφέρει το έργο και οι ευθύνες των διευθυντών σε πολύ μεγάλο βαθμό από τους δασκάλους και θα πρέπει να αξιολογούνται διαφορετικά (Clifford & Ross, 2011).

Νέα πρότυπα για την απόδοση των διευθυντών προβάλλονται και φανερώνουν νέες δυναμικότητες στο επάγγελμα (Condon & Clifford, 2012). Τα Πρότυπα της πολιτικής της εκπαιδευτικής ηγεσίας (The Educational Leadership Policy Standards), για παράδειγμα το πρόγραμμα ISLLC (2008) είναι ευρέως αναγνωρισμένο και αναφέρεται στη λίστα των προτύπων για τους διευθυντές (Council of Chief State School Officers, 2008) και περιέχει έξι τομείς για την επαγγελματική πρακτική των διευθυντών:

- 1) Καθορισμός ενός ευρέως διαμοιρασμένου οράματος για τη μάθηση
- 2) Ανάπτυξη σχολικής κουλτούρας και ενός ευνοϊκού εκπαιδευτικού προγράμματος για τη μάθηση των μαθητών και την επαγγελματική εξέλιξη του προσωπικού
- 3) Διασφάλιση της αποτελεσματικής διοίκησης του οργανισμού, της λειτουργίας και των πόρων για ένα ασφαλές, αποδοτικό και αποτελεσματικό περιβάλλον μάθησης
- 4) Συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό και τα μέλη της κοινότητας, ανταποκρινόμενοι στη διαφορετικότητα των ενδιαφερόντων και των αναγκών της και κινητοποιώντας τους κοινοτικούς πόρους
- 5) Δραστηριοποίηση με ακεραιότητα, δικαιοσύνη και με ηθικό τρόπο
- 6) Κατανόηση, ανταπόκριση και επίδραση στο κοινωνικό, πολιτικό, νομικό και πολιτιστικό πλαίσιο (Liu, Xu, Grant, Strong, & Fang, 2017· Condon & Clifford, 2012).

Επισημαίνεται επίσης στη μελέτη ότι υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις για την αξιολόγηση της απόδοσης των σχολικών διευθυντών, ανάλογα με τον ρόλο που καλούνται να παρουσιάσουν (π.χ. αποτιμάται ο ρόλος των διευθυντών στο πεδίο της αλλαγής (CFSQ), ως εκπαιδευτικοί ηγέτες (VAL-ED), αν έχουν την ικανότητα να

βελτιώσουν τα σχολικά συστήματα (PRAISE) (Condon & Clifford, 2012). Επιπλέον χρησιμοποιούνται διαφορετικές προσεγγίσεις στη συλλογή πληροφοριών (οπ. παρ.). Κάποιες μετρήσεις χρησιμοποιούν ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης ή ρούμπρικες που παρέχουν ένα συγκεντρωτικό αποτέλεσμα για την εργασία των διευθυντών (οπ. παρ.). Άλλες χρησιμοποιούν πιο εντατικά έρευνες «360°» από πολλαπλές πηγές, ώστε να δημιουργηθεί ένα συγκεντρωτικό προφίλ που μπορεί να παρέχει σχετική πληροφόρηση και που βασίζεται σε ποικίλες αντιλήψεις διευθυντών για την απόδοσή τους (οπ. παρ.). Σε συνδυασμό με τα στοιχεία της μαθησιακής επιτυχίας, οι αξιολογήσεις απόδοσης, σύμφωνα με τη συγκεκριμένη μελέτη, διατηρούν προοπτικές για αύξηση της λογοδοσίας των διευθυντών και καθορισμού των απαραίτητων αλλαγών στην πράξη (οπ. παρ.). Εξάλλου τα στοιχεία για την αξιολόγηση της απόδοσης των διευθυντών θα επιτύχουν τους επιθυμητούς στόχους, αν οι διευθυντές και οι προϊστάμενοί τους τα εκλαμβάνουν ως αξιοποιήσιμα και εφαρμόσιμα στοιχεία και προσδώσουν σ' αυτά την κατάλληλη βαρύτητα (οπ. παρ.). Η διαδικασία της αξιολόγησης της απόδοσης των διευθυντών θα μπορούσε να προσφέρει την αναγκαία διορατικότητα σε όσους αναπτύσσουν την αξιολόγηση για τον τρόπο που θα τη δομήσουν (οπ. παρ.).

Η σχολική επιτυχία χρησιμοποιείται επίσης για να αξιολογηθεί η απόδοση του διευθυντή (Scheerens & Witziers, 2005· Reeves, 2004 στο Pashiardis & Brauckmann, 2008). Οι Marcoulides, Larsen και Heck (1995), υπογραμμίζουν ότι η ηγεσία είναι απαραίτητη αλλά όχι ικανή συνθήκη για υψηλά ακαδημαϊκά επιτεύγματα και η αξιολόγηση που στηρίζεται στη μαθησιακή επιτυχία δίνει έμφαση στα αποτελέσματα των τεστ, ενώ οι διευθυντές μπορεί να μην έχουν άμεσο έλεγχο πάνω σε όλους τους παράγοντες που συμβάλλουν σε αυτά τα αποτελέσματα (Heck & Marcoulides, 1996· Kythreotis & Pashiardis, 2006· Usdan, McCloud & Podmostko, 2000 στο Pashiardis & Brauckmann, 2008).

Τα εργαλεία για την αξιολόγηση των διευθυντών παρέχουν ένα πλαίσιο προσδοκιών για την απόδοσή τους (Catano & Stronge, 2006). Είναι φυσικό ότι οι διευθυντές θα αγωνίζονται για να ανταποκριθούν στις προσδοκίες της εργασίας που πλαισιώνεται μέσα από τα εργαλεία αξιολόγησης (Catano & Stronge, 2006). Τα εργαλεία αξιολόγησης είναι δυνατά επικοινωνιακά μέσα που εξυπηρετούν την κατανόηση των αρμοδιοτήτων που θεωρούνται σημαντικές για να τις εκτελέσουν οι διευθυντές (Catano & Stronge, 2006). Επίσης επικοινωνούν τις προθέσεις και τις αξίες των σχολικών περιοχών και εξυπηρετούν την καταγραφή του επιπέδου

αποτελεσματικότητας, με την οποία οι διευθυντές εκτελούν τις αρμοδιότητες της εργασίας τους (Catano & Stronge, 2006). Από αυτήν την άποψη, τα εργαλεία αξιολόγησης είναι δυνατά μέσα που επιδρούν στη συμπεριφορά των διευθυντών, ενισχύοντας το ρητό «ό,τι είναι μετρήσιμο, είναι δυνατό να γίνει» (Catano & Stronge, 2006). Τα εργαλεία αξιολόγησης επισημοποιούν τις προσδοκίες για τους σχολικούς διευθυντές (Catano & Stronge, 2006).

Τέλος ένα εργαλείο αξιολόγησης προϋποθέτει έλεγχο στο πεδίο, έναντι ενός ευρέος φάσματος ηγετών, αρχάριων διευθυντών και βετεράνων (Pashiaridis & Brauckmann, 2008). Κατά την περίοδο ελέγχου του πεδίου, η χρήση τουλάχιστον δύο αξιολογητών με ανεξάρτητες αξιολογήσεις ενός συγκεκριμένου διευθυντή επιτρέπει τη σύγκριση, ενώ οι ηγέτες πρέπει να αυτοαξιολογούνται και τα αποτελέσματά τους θα πρέπει να συγκρίνονται με εκείνα των αξιολογητών (Pashiaridis & Brauckmann, 2008). Αυτός ο έλεγχος πεδίου μπορεί να παρέχει ανατροφοδότηση για τα διαδικασίες αξιολόγησης της ηγεσίας, πριν εφαρμοστούν σε σχολικό επίπεδο και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα είναι πιο σαφή, δικαιότερα και χρησιμότερα στην αξιολογική ομάδα και στον ίδιο τον διευθυντή (Pashiaridis & Brauckmann, 2008).

Ο Reeves (2005) προτείνει μια πολυδιάστατη αξιολόγηση για την ηγεσία (multidimensional leadership assessment- MLA). Υποστηρίζει ότι για να αξιολογήσεις οποιαδήποτε ανθρώπινη απόδοση, είτε είναι ο μαθητής που μαθαίνει να διαβάζει είτε είναι ο προϊστάμενος που ηγείται σε ένα πολύπλοκο σύστημα, υπάρχει ένας συνδυασμός μεταβλητών που πρέπει να αξιολογηθούν (Reeves, 2005). Η βελτίωση απαιτεί ανατροφοδότηση που είναι συγκεκριμένη, ακριβής και έγκαιρη (Reeves, 2005). Η πολυδιάστατη αξιολόγηση ηγετών περιγράφει με συγκεκριμένους όρους τη διαφορά μεταξύ της απόδοσης που διακρίνεται από την απόδοση που είναι ικανή, προοδευτική ή που αποτυγχάνει να ευθυγραμμιστεί με το πρότυπα (Reeves, 2005). Αυτής της μορφής η αξιολόγηση μπορεί να ενδυναμώσει τα σχολικά συστήματα να εγκαθιδρύσουν ξεκάθαρες, λογικές και δίκαιες επιδιώξεις για τους τωρινούς και μελλοντικούς ηγέτες (Reeves, 2005).

Σύμφωνα με το «The Leadership and Learning Center», το θεωρητικό πλαίσιο της πολυδιάστατης αξιολόγησης ηγετών – MLA περιλαμβάνει ένα σαφές, λογικό και δυναμικό εργαλείο αξιολόγησης που στηρίζεται σε γεγονότα. Χρησιμοποιεί συγκεκριμένες περιγραφικές «εικονολέξεις» για να εκφράσουν τις ηγετικές πρακτικές, οι οποίες μπορούν να συγκριθούν, ώστε να αυξήσουν τη μαθησιακή απόδοση. Παρέχει μια ρούμπρικα που συμβάλλει στην παρατήρηση σε βάθος της εφαρμογής σχετικά με

τα οφέλη της μαθησιακής επιτυχίας και περιέχει 10 τομείς που στηρίζονται σε ερευνητικά βασισμένες πρακτικές αποτελεσματικής ηγεσίας και περιλαμβάνουν: ανθεκτικότητα, προσωπική και δεοντολογική συμπεριφορά, μαθησιακή επιτυχία, λήψη αποφάσεων, επικοινωνία, ανάπτυξη του οργανισμού, ηγετική ανάπτυξη, διαχείριση του χρόνου, των καθηκόντων και των έργων, ΤΠΕ και προσωπική μάθηση. Ένα δυνατό σύστημα αξιολόγησης πρέπει να είναι προληπτικό (πριν να αρχίσει η εργασία), αμοιβαίο, ώστε να παρέχεται ανατροφοδότηση στον οργανισμό, να ενδυναμώνει, ώστε να βελτιώνει την αποτελεσματικότητα του οργανισμού, βασισμένο σε πρότυπα, αληθινό, ώστε η ανατροφοδότηση να είναι ειλικρινής, ακριβής και να στηρίζεται σε στοιχεία και τέλος αντικειμενικό.

Προκειμένου να καλυφθεί η ανάγκη για έγκυρη και αξιόπιστη αξιολόγηση της ηγεσίας και με τη χρηματοδότηση από το Wallace Foundation, αναπτύχθηκε το Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED™), την περίοδο 2006-2008 (Porter, Goldring, Elliott, Murphy, Polikoff & Cravens, 2008), για να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα των σχολικών διευθυντών (Murphy, Goldring, Cravens, Elliott & Porter, 2007). Η εστίαση του VAL-ED™ αφορά στις συμπεριφορές όπως αναδείχτηκαν στα αποτελέσματα της έρευνας για τη μαθητοκεντρική ηγεσία (Murphy et al., 2007). Αυτά περιλαμβάνουν έξι βασικά συστατικά που αφορούν σε χαρακτηριστικά του σχολείου που υποστηρίζουν τη μάθηση των μαθητών και βελτιώνουν την ικανότητα των δασκάλων να διδάσκουν: υψηλά πρότυπα για τη μάθηση των μαθητών, απαιτητικό πρόγραμμα σπουδών, ποιοτική εκπαίδευση, κουλτούρα μαθησιακής και επαγγελματικής συμπεριφοράς, σύνδεση με τις εξωτερικές κοινότητες, συστημική λογοδοσία για την απόδοση και έξι διαδικασίες κλειδιά που αφορούν στον τρόπο με το οποίο οι ηγέτες δημιουργούν τα βασικά συστατικά: σχεδιασμό, εφαρμογή, ενίσχυση, υποστήριξη, επικοινωνία και παρατήρηση-εποπτεία (Murphy et al., 2007).

Ο Lashway (1999) σημειώνει ότι είναι λίγες οι αξιολογήσεις της ηγεσίας που σχεδιάστηκαν ειδικά για τους σχολικούς ηγέτες και καμιά δεν θα μπορούσε άμεσα να μετρήσει την εργασιακή απόδοση (Lashway, 2003). Ο Lashway (2003) τονίζει ότι από τους πίνακες κατάταξης που προσδιορίζονται από μια δυσκολία ανάπτυξης και απόδοσης αξίας σε πιο τυπικά μέσα, πολλές περιφέρειες οδηγήθηκαν να πειραματιστούν με τον ατομικό φάκελο-πορτφόλιο. Τα πορτφόλιο αποτελούν στην πραγματικότητα μέσα αλλά με «εννοιολογικό περιεχόμενο», μέσα στα οποία οι διευθυντές μπορούν να τοποθετήσουν μια ευρεία ποικιλία από «τεχνουργήματα» που

τεκμηριώνουν τα επιτεύγματά τους (Lashway, 2003). Είναι εξαιρετικά ευέλικτα και εφαρμόζονται εύκολα στις ανάγκες των ατόμων, με δομή προσεκτικά οργανωμένη, αποτελούν μια ευκαιρία για προσωπικό αναστοχασμό (Lashway, 2003). «Η έμφαση πρέπει να δοθεί στον αυτοέλεγχο των ατόμων, στην αξία των «τεχνουργημάτων» που αντιπροσωπεύουν την εργασία του καθενός και της καθεμιάς, στη λογική χρήση για την υπεράσπιση του προϊόντος και στην ανάπτυξη που βιώνεται ως αποτέλεσμα» (Lashway, 2003). Μόνο το πορτφόλιο δεν ευθυγραμμίζει την αξιολόγηση των διευθυντών με την ανάγκη να βελτιωθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα αλλά, όταν εστιάζεται σε εκπαιδευτικούς σκοπούς, παρέχει μια διαδικασία προσανατολισμένη σε στοιχεία που αποτελεί κίνητρο για τους σχολικούς ηγέτες να σκεφτούν πιο βαθιά την επίδραση που έχουν στη μαθησιακή απόδοση (Lashway, 2003).

Η αξιολόγηση των στελεχών στην Κύπρο

Σχετικά με το νέο σύστημα αξιολόγησης που προτείνεται θα πρέπει να είναι ολιστικό και να λαμβάνει υπόψη το πλαίσιο και τις ειδικές συνθήκες του σχολείου που αξιολογείται καθώς και θα πρέπει να χρησιμοποιούνται ευρέως συμμετοχικά μοντέλα όπως η ομάδα διοίκησης, οι δάσκαλοι, οι γονείς και οι μαθητές, ενώ τα αποτελέσματα δε θα πρέπει να χρησιμοποιούνται για να συγκρίνονται και να τίθενται σε κλίμακες κατάταξης τα σχολεία (Brauckmann & Pashiardis, 2010). Υποστηρίζεται ότι αυτό το αξιολογικό σύστημα θα έχει ως στόχο τη βελτίωση της σχολικής μονάδας σύμφωνα με τις προσδιοριζόμενες ανάγκες της, την καθιέρωση εκπαιδευτικής πολιτικής στη βάση των επιστημονικών ευρημάτων και των αλλαγών στην αξιολόγηση σε μακρο- και μικρο-επίπεδο (Brauckmann & Pashiardis, 2010).

Οι διαδικασίες για προαγωγή στη θέση του υποδιευθυντή του σχολείου για τη διοίκηση και τη διεύθυνση και/ή για τον εκπαιδευτικό ηγέτη, διευθυντή και αξιολογητή/επιθεωρητή είναι παρόμοιες και περιλαμβάνουν δύο εξωτερικούς αξιολογητές και τον διευθυντή του σχολείου να εποπτεύει και να αξιολογεί την ικανότητα διδασκαλίας του ενδιαφερόμενου δασκάλου (Brauckmann & Pashiardis, 2010). Επιπρόσθετα τονίζεται το εργαλείο αξιολόγησης, η φόρμα αυτοαξιολόγησης και το πορτφόλιο του ενδιαφερόμενου· όλα τα στοιχεία θα συλλεχθούν από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης, το οποίο ενημερώνει την Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας και αυτή με τη σειρά της τον ενδιαφερόμενο, ο οποίος έχει και ποσοτικές και ποιοτικές πληροφορίες (Brauckmann & Pashiardis, 2010). Στη συνέχεια καταρτίζεται ιεραρχικά ένας πίνακας κατάταξης και ο καλύτερος στον πίνακα, προάγεται (Brauckmann & Pashiardis, 2010). Για την προαγωγή στη θέση του

αξιολογητή/επιθεωρητή, υπάρχει μια μικρή διαφοροποίηση, με την έννοια ότι οι υποψήφιοι θα αξιολογηθούν μέσα από ένα κέντρο αξιολόγησης, όπου συμμετέχουν ενεργά σε ποικίλες ασκήσεις και προσομοιώσεις που σχετίζονται με τη σχολική διοίκηση και την αξιολόγηση του προσωπικού (Brauckmann & Pashiardis, 2010). Και πάλι μέσα από έναν πίνακα κατάταξης, ύστερα από τη λεπτομερή αναφορά των αξιολογητών του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης, επιλέγεται ο καλύτερος που συνάπτει ένα συμβόλαιο 3-5 χρόνων, με την υποχρέωση να αποδίδει αποτελεσματικά και αντικειμενικά στα καθήκοντά του, διαφορετικά δεν ανανεώνεται το συμβόλαιό του (Brauckmann & Pashiardis, 2010). Διαφαίνεται λοιπόν η ανάγκη για τη διερεύνηση ενός σωστού συνδυασμού ανάμεσα σε εξωτερικούς και εσωτερικούς ανθρώπους και διαδικασίες, όπως και έναν συνδυασμό διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης (Brauckmann & Pashiardis, 2010).

Καταληκτικές Επισημάνσεις

Η Διοίκηση Προσωπικού (ΔΠ) αντικαταστάθηκε από τα μέσα της δεκαετίας του '70, από την Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων (ΔΑΠ) και στη συνέχεια, στις αρχές της δεκαετίας του '80, αναδύθηκε ο όρος της Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού (ΔΑΔ). Με τον όρο της ΔΑΔ αναδύθηκε και η σημαντικότητα του ανθρώπινου δυναμικού στην επιτυχία ενός οργανισμού, καθώς και η σημαντικότητα των εργαζομένων ως «πλούτος» και ως εκ τούτου και ανταγωνιστικό πλεονέκτημα του οργανισμού.

Οι άνθρωποι πόροι στους οργανισμούς, έννοια που χρησιμοποιήθηκε πριν από το 1980, διαθέτουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις εμπειρίες, ώστε να αποδώσουν τα καλύτερα αποτελέσματα για τους οργανισμούς τους, συμβάλλοντας στη δημιουργία και την επίτευξη των στόχων, της αποστολής, της στρατηγικής και του οράματός τους. Η ΔΑΠ, εστιάζοντας στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στους ανθρώπους, στην εργασία και στον οργανισμό, δίνει τη δυνατότητα για κατάλληλη επιλογή υπαλλήλων και κατάλληλη εκπαίδευση και ανάπτυξη των ανθρώπινων πόρων. Απόρροια της εφαρμογής της ΔΑΠ είναι η βελτίωση του ανθρώπινου δυναμικού, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του οργανισμού. Η στρατηγική ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού συμβάλλει στη θεμελίωση για ένα ανταγωνιστικό πλεονέκτημα, που επηρεάζεται από τα κίνητρα και την απόδοση του προσωπικού και αφορά στο άρτια καταρτισμένο και αφοσιωμένο ανθρώπινο δυναμικό. Συνεπώς τη ΔΠ που αφορά σε διοικητικές ανάγκες του οργανισμού, οι οποίες ευθυγραμμίζονται με τις πολιτικές και τις διαδικασίες του, διαδέχεται η ΔΑΠ που δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες παρακίνησης και αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού και εν τέλει μετασχηματίζεται σε ΔΑΔ.

Ειδικότερα η ΔΠ αφορά στον σχεδιασμό και την ανάλυση των θέσεων εργασίας, στον προγραμματισμό του ανθρώπινου δυναμικού, στην προσέλκυση και επιλογή, στην εκπαίδευση και ανάπτυξη, στην αξιολόγηση του προσωπικού, στην υγιεινή και ασφάλεια και στις εργασιακές σχέσεις. Η ΔΑΠ εμπεριέχει τις παραπάνω διοικητικές λειτουργίες αλλά επεκτείνεται στη βελτίωση της ομαδικής συνεργασίας και διάθεσης για απόδοση, στην οργανωσιακή κουλτούρα και το κλίμα, στην εσωτερική επικοινωνία, στο προγράμματα ολικής ποιότητας, στην οργανωσιακή και διοικητική ανάπτυξη, στην οργανωσιακή μάθηση και διαχείριση της γνώσης και στην ανάπτυξη της ηγεσίας.

Η ΔΑΔ αφορά στην ενασχόληση με τον άνθρωπο ως βασικό συντελεστή στην επιτυχία των στρατηγικών και οργανωσιακών στόχων του οργανισμού, χωρίς να αποτελεί «βάρος» ή «επιπρόσθετο κόστος» ή «περιουσιακό στοιχείο» (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013). Επιδιώκεται να αναπτυχθούν η γνώση, οι δεξιότητες και οι ικανότητες των εργαζομένων του οργανισμού, η αποδοτικότητα και η ικανοποίησή τους για τη θέση εργασίας τους αλλά και για μελλοντικές θέσεις. Οι στόχοι της ΔΑΔ εμπεριέχουν την επίτευξη της διαρκούς ανταγωνιστικότητας, της βελτίωσης της ποιότητας και της παραγωγικότητας και την τήρηση των νομικών και κοινωνικών υποχρεώσεων. Συνολικά οι στόχοι της ΔΑΔ συνοψίζονται στη διασφάλιση της επάρκειας στους ανθρώπινους πόρους σε έναν οργανισμό που θα επιφέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα, στην εκτίμηση του υφιστάμενου κοινωνικο-οικονομικού, νομοθετικού και τεχνολογικού πλαισίου που επιδρά στους ανθρώπινους πόρους και στη δυνατότητα ευελιξίας από τη μεριά του οργανισμού να προσαρμόζεται στις αλλαγές του περιβάλλοντος.

Επιπρόσθετα η ΔΑΔ επισημαίνει τη σπουδαιότητα του ρόλου των μάνατζερς στην πρόσληψη του κατάλληλου προσωπικού στις κατάλληλες θέσεις εργασίας, καθώς και στην ικανότητά τους να παρέχουν στους εργαζόμενους κίνητρα, να διεξάγουν αξιολογήσεις και να τους παρακινούν, ώστε να εξελιχθούν.

Επιπλέον η Στρατηγική Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού (ΣΔΑΔ) εμπεριέχει τις πολιτικές και τις μεθόδους της ΔΑΠ που στοχεύουν στην επίτευξη των στρατηγικών στόχων του οργανισμού, συνδυάζει τον προγραμματισμό, τον σχεδιασμό και τη διοίκηση των συστημάτων προσωπικού, τις πρακτικές της ΔΑΔ που ευθυγραμμίζονται με την στρατηγική του οργανισμού και τη θεώρηση του ανθρώπινου δυναμικού ως στρατηγικό πόρο και ανταγωνιστικό πλεονέκτημα του οργανισμού.

Μια από τις βασικές δραστηριότητες της ΔΑΔ είναι ο προγραμματισμός των ανθρώπινων πόρων που αφορά στην πρόβλεψη των αναγκών του οργανισμού σε ανθρώπινο δυναμικό και στον απαραίτητο σχεδιασμό, ώστε να επιτευχθεί η στελέχωση και η επιλογή. Τα στάδια του στρατηγικού σχεδιασμού των ανθρώπινων πόρων αποτελούν η εκτίμηση της υφιστάμενης ικανότητας του προσωπικού, η πρόβλεψη για προκαθορισμένο αριθμό εργαζομένων, η ανάλυση των υφιστάμενων και των μελλοντικών στόχων του οργανισμού και η ανάπτυξη των στρατηγικών για τους εργαζόμενους, ώστε να υποστηρίξουν τις στρατηγικές του οργανισμού.

Η στελέχωση και η επιλογή του προσωπικού είναι πρωταρχικής σημασίας γιατί επιδρά στην αποτελεσματικότητα, την παραγωγικότητα και τη βιωσιμότητα ενός οργανισμού, καθώς και στην οργανωσιακή ανάπτυξη και αλλαγή. Συσχετίζεται με την προσέλκυση και τη διατήρηση του προσωπικού που είναι ικανό σε επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων, ώστε να βελτιωθεί το ανταγωνιστικό πλεονέκτημα του οργανισμού. Είναι όμως εξίσου κρίσιμο να αξιολογείται και η αποτελεσματικότητα της στελέχωσης και της επιλογής, αφού με αυτόν τον τρόπο αξιολογείται και η ποιότητα του ανθρώπινου δυναμικού. Επιπλέον η επιτυχία της επιλογής του προσωπικού συνίσταται στην περιγραφή της θέσης εργασίας και των προσόντων των υποψήφιων εργαζομένων σε έναν οργανισμό. Οι προϋποθέσεις λοιπόν της αποτελεσματικής επιλογής προσωπικού καθορίζονται από τη ρεαλιστική περιγραφή και ανάλυση της θέσης εργασίας, τη γνώση της φύσης της εργασίας, τα κριτήρια απόδοσης, τις κατάλληλες μεθόδους επιλογής, όπως επίσης την εγκυρότητα και την αξιοπιστία αυτών των μεθόδων, την εκπαίδευση όσων διενεργούν τις διαδικασίες επιλογής και την ανατροφοδότηση, ώστε να αποτιμηθεί η αποτελεσματικότητα της επιλογής του προσωπικού. Οι μέθοδοι της επιλογής του προσωπικού σχετίζονται με την αρχική επιλογή που υλοποιείται με βάση την αίτηση και το βιογραφικό, τις συστάσεις, τη συνέντευξη, τα τεστ ικανοτήτων, τον έλεγχο του υπόβαθρου του υποψήφιου, μια διαγνωστική συνέντευξη ή και τα κέντρα αξιολόγησης, την εξέταση της κατάστασης της υγείας του υποψήφιου, την πρακτική άσκηση ως δείγμα εργασίας, τη γραφολογική ανάλυση και τέλος τη λήψη της απόφασης.

Η εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού αφορά στην προγραμματισμένη διαδικασία μάθησης που έχει ως σκοπό την ανάπτυξη και την καλλιέργεια των γνώσεων, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των εργαζομένων, την αλλαγή της στάσης και της συμπεριφοράς τους, ώστε να επιτευχθεί η βελτίωση της απόδοσής τους στην εργασία τους.

Η ανάπτυξη των στελεχών ενός οργανισμού στοχεύει στην επίτευξη των στόχων και των στρατηγικών του, ενώ περιλαμβάνει και τη λειτουργία της εκπαίδευσης τους. Έτσι ένας οργανισμός δύναται να στελεχωθεί με το κατάλληλο δυναμικό, να βελτιώσει την απόδοσή του και να τους παρέχει τη δυνατότητα ανάπτυξης.

Η αξιολόγηση του ανθρώπινου δυναμικού, μια επίσης ουσιαστική δραστηριότητα της ΔΑΔ, είναι η διαδικασία της συλλογής και της ανάλυσης των πληροφοριών και των δεδομένων, σύμφωνα με τα οποία αναδύεται ο βαθμός απόδοσης του προσωπικού και μπορεί να ληφθούν αποφάσεις για τη βελτίωσή του. Η σύγχρονη

τάση στη διαδικασία της αξιολόγησης που ευθυγραμμίζεται με τους στόχους του οργανισμού και είναι ενταγμένη στο σύστημα διοίκησης της απόδοσης, ανατροφοδοτεί τους εργαζόμενους για τα αποτελέσματα της απόδοσής τους, με βάση προκαθορισμένα κριτήρια που έχουν οριστεί με σαφήνεια, παρέχοντας τη δυνατότητα να βελτιώσουν τα αδύνατα σημεία τους και να διατηρήσουν και να αναπτύξουν τα δυνατά. Επιπρόσθετα μπορεί να αξιοποιηθεί η αξιολόγηση στον καθορισμό των εκπαιδευτικών αναγκών, στη λήψη αποφάσεων για την ανάπτυξη του προσωπικού, στη σύνδεση των αμοιβών με την απόδοση του προσωπικού και στη βελτίωση του συστήματος επιλογής και πρόσληψης.

Σημαντικές μεταβλητές στον σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός αξιολογικού συστήματος είναι αυτοί που διεξάγουν την αξιολόγηση και όσοι αξιολογούνται, καθώς και θέματα δεοντολογίας. Η αποτελεσματικότητα ενός συστήματος αξιολόγησης συνιστά να είναι συγκεκριμένο και να διέπεται από σαφήνεια, να ευθυγραμμίζεται με τα ιδιαίτερα γνωρίσματα του οργανισμού, να είναι αποδεκτό από τους εργαζομένους, αξιόπιστο και αντικειμενικό, να είναι αποδοτικό, να καθορίζονται οι στόχοι και τα αποτελέσματα, όπως και οι τομείς που τυγχάνουν βελτίωσης και ανάπτυξης. Συνοπτικά το σύστημα αξιολόγησης ενός οργανισμού είναι αναγκαίο να ευθυγραμμίζεται με το όραμα, τις αξίες, τις στρατηγικές, τους στόχους, το γενικότερο πλαίσιο και την κουλτούρα του οργανισμού, ώστε να επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Οι μέθοδοι αξιολόγησης συνδέονται με τη φύση και τα χαρακτηριστικά της θέσης εργασίας των εργαζομένων, τους σκοπούς της αξιολόγησης και το επιθυμητό επίπεδο απόδοσης που στηρίζεται σε σαφώς καθορισμένα κριτήρια ποσοτικά και ποιοτικά. Από τη βιβλιογραφία προτείνονται, αναφορικά σε κερδοσκοπικούς οργανισμούς, οι αντικειμενικές μέθοδοι αξιολόγησης με βάση αντικειμενικά κριτήρια και οι υποκειμενικές μέθοδοι που κατηγοριοποιούνται σε συγκριτικές μεθόδους και σε εκτιμήσεις σχετικές με απόλυτα πρότυπα απόδοσης. Επιπλέον επισημαίνονται και άλλες μέθοδοι αξιολόγησης όπως η αυτοαξιολόγηση, η αξιολόγηση από συναδέλφους, από υφιστάμενους, από πελάτες, η αξιολόγηση 360° μοιρών και η συνέντευξη αξιολόγησης.

Αναλογικά και η Δημόσια Διοίκηση διέπεται από τους στόχους του σύγχρονου μάνατζμεντ. Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) αποτελεί μια διαδικασία, η οποία στοχεύει στη συνεχή βελτίωση της ποιότητας και στην αποτελεσματικότερη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, προκειμένου να βελτιωθούν τα προϊόντα και οι υπηρεσίες προς όφελος των πελατών. Η Διοίκηση Βάσει Στόχων (MBO) είναι μια διαδικασία, σύμφωνα με την οποία τα ηγετικά στελέχη μαζί με τους υφιστάμενους τους

καθορίζουν τους επιτεύξιμους στόχους του οργανισμού, ώστε να προωθήσουν την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα του οργανισμού, με τη βέλτιστη χρήση των διαθέσιμων πόρων. Τόσο η εφαρμογή της ΔΟΠ όσο και της MBO στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση κρίνεται εξαιρετικά δυσχερής και αυτό σχετίζεται με την οργάνωση και τη λειτουργία του υφιστάμενου εκπαιδευτικού συστήματος. Επιπρόσθετα η Νέα Δημόσια Διοίκηση (ΝΔΔ) αποτελεί ένα σύστημα που επιδιώκει, στο πλαίσιο της αναδιοργάνωσης της Δημόσιας Διοίκησης, να συνδυάσει τις λειτουργίες του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα, δίνοντας έμφαση στην MBO. Οι στόχοι της ΝΔΔ εμπεριέχουν τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας του δημόσιου τομέα στην παροχή των υπηρεσιών, εστιάζοντας στην ικανοποίηση του πελάτη, στη μείωση των δαπανών και στην προώθηση της λογοδοσίας στους δημόσιους υπαλλήλους.

Η καλλιέργεια της κουλτούρας της αξιολόγησης των στελεχών στον δημόσιο τομέα επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τη Ε.Ε. και τον Ο.Ο.Σ.Α. αλλά και άλλες εξωτερικές δυνάμεις, ώστε να διασφαλιστεί η ποιότητα, μέσα από συλλογικές και συναινετικές μορφές αξιολόγησης. Στην Ελλάδα η αξιολόγηση των δημόσιων υπαλλήλων γενικότερα αφορά στη βελτίωση της απόδοσής τους ατομικά και συλλογικά της απόδοσης του έργου της δημόσιας υπηρεσίας. Για το σκοπό αυτό έχει συσταθεί το Εθνικό Μητρώο Επιτελικών Στελεχών Δημόσιας Διοίκησης, όπου εντάσσονται οι υποψήφιοι για την κάλυψη διοικητικών θέσεων αυξημένης ευθύνης.

Αναφορικά με την ανάπτυξη της ηγεσίας στον δημόσιο τομέα κρίνεται πρωταρχικής σημασίας μεταβλητή, καθώς επιδιώκει τη βελτίωση των δυνατοτήτων που προσφέρει το μάνατζμεντ και η οργανωσιακή απόδοση και αποτελεί συστατικό στοιχείο της ΔΑΠ. Έτσι η ηγεσία τείνει να ενσωματώνει τις λειτουργίες της πρόσληψης και της επιλογής, της εκπαίδευσης και της ανάπτυξης, της διαχείρισης της απόδοσης, της δεοντολογίας των δημόσιων υπηρεσιών και της αλληλουχίας του σχεδιασμού. Στον τομέα της εκπαίδευσης διακρίνονται η εκπαιδευτική-παιδαγωγική ηγεσία, η διοικητική-διαχειριστική, η μετασχηματιστική, η ηθική, η συμμετοχική, η ενδεχομενική, η διαπροσωπική, η συναλλακτική και η μετα-μοντέρνα ηγεσία.

Γίνεται επιπλέον αντιληπτό από τη μελέτη της βιβλιογραφίας ότι το έργο των διευθυντών σχολικών μονάδων επιδρά στη σχολική απόδοση, την ποιότητα της διδασκαλίας και την εφαρμογή των πολιτικών. Η ηγεσία των σχολικών διευθυντών αξιοποιεί τους ανθρώπινους και οικονομικούς πόρους που διαθέτει για να επιτευχθούν οι στόχοι των εκπαιδευτικών οργανισμών. Εξάλλου η ευημερία ενός εκπαιδευτικού

οργανισμού επηρεάζεται από την ποιότητα των ηγετικών του στελεχών, καθώς η επιλογή και αξιοποίηση των πιο ικανών στελεχών είναι το «άλφα και το ωμέγα» της διοίκησης. Επιπρόσθετα επισημαίνεται ότι τα ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης πρέπει να αναδεικνύονται μέσα από αξιοκρατικές διαδικασίες, να αναπτύσσονται επαγγελματικά σε επίπεδο διοίκησης, έχοντας σε πρώτη θέση τις αξίες της εκπαιδευτικής διοίκησης.

Άλλωστε η διοίκηση αποτελεί τη σημαντικότερη δράση ενός δημόσιου ή ιδιωτικού οργανισμού και εμπεριέχει τις λειτουργίες του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης, του συντονισμού των πόρων και των μέσων του οργανισμού και του ελέγχου, καθώς επιδιώκει την επίτευξη καθορισμένων σκοπών σε καθορισμένο χρόνο με τα πιο άρτια αποτελέσματα. Επιπλέον το εκπαιδευτικό μάνατζμεντ διέπεται από τον συντονισμό του ανθρώπινου δυναμικού, των δράσεων και των μέσων για να γίνει αποτελεσματικότερη η εκπαίδευση.

Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, αν και διαφέρουν ως προς τους αντικειμενικούς τους στόχους από τους άλλους οργανισμούς που είναι κερδοσκοπικοί, όμως απαιτούν την εφαρμογή στρατηγικών στοχασμού και ξεκάθαρων και εστιασμένων πολιτικών, ώστε να υλοποιούνται οι εκπαιδευτικοί σκοποί για μια αποτελεσματική εκπαίδευση.

Επίσης είναι αξιοσημείωτο να αναφερθεί ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αφορά σε μια συνεχιζόμενη διαδικασία μάθησης και αναστοχασμού που αναπτύσσεται, στηρίζεται στη συνεργασία και δημιουργεί νέες εμπειρίες που προστίθενται στις παλιές γνώσεις. Η υποστήριξη που απαιτείται να παρέχεται στο ανθρώπινο δυναμικό στην εκπαίδευση σχετίζεται με την επαγγελματική τους ανάπτυξη που είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας στην επιτυχία του εκπαιδευτικού οργανισμού. Επομένως η επιλογή των πιο κατάλληλων και ικανών διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων πρέπει να είναι μια σταθερή διαδικασία και να βασίζεται σε κριτήρια και προσόντα, αντίστοιχα με τη θέση ευθύνης και ως εκ τούτου είναι αναγκαία, ώστε τα στελέχη αυτά να συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μονάδων τους. Επομένως η επαγγελματική ανάπτυξη συσχετίζεται με την προσωπική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Σε διεθνές επίπεδο η επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης έγκειται στην αρχαιότητα, τα τυπικά προσόντα καθώς και την παρακολούθηση προπτυχιακών ή μεταπτυχιακών και διδακτορικών προγραμμάτων ειδίκευσης στην εκπαιδευτική ηγεσία ή διοίκηση της εκπαίδευσης. Επίσης από τη μελέτη της βιβλιογραφίας διαφαίνονται απαραίτητες για την επιλογή τους, βεβαιώσεις πρακτικής κατάρτισης σε διευθυντικές

θέσεις. Επιπρόσθετα χρησιμοποιούνται τεστ ή πρακτικές πρόσληψης που είναι επηρεασμένες από πολιτικές και ατομικές προτιμήσεις. Ακόμα οι διευθυντές των σχολικών μονάδων προσλαμβάνονται με ανοιχτές διαδικασίες προκήρυξης θέσεων, με διαδικασίες διαγωνισμών ή μέσα από πίνακες υποψήφιων διευθυντών που καταρτίζονται ύστερα από αξιολογικές διαδικασίες, βιογραφικά σημειώματα και συνεντεύξεις ή και με εκλογή από το σχολικό συμβούλιο. Σε πολλές χώρες λαμβάνεται υπόψη η διδακτική και διοικητική εμπειρία, ο ηθικός χαρακτήρας και η υγεία του υποψήφιου καθώς και η επιμόρφωσή του σε θέματα διοίκησης.

Στην Ελλάδα, από το 1976 μέχρι σήμερα, για την επιλογή των διευθυντών σχολικών μονάδων, η αρχαιότητα και οι εκθέσεις των επιθεωρητών συμπληρώθηκαν ή αντικαταστάθηκαν από την παιδαγωγική και επιστημονική κατάρτιση, την επίδραση στο εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας, την αύξηση της μοριοδότησης της συνέντευξης που διενεργείται ενώπιον του συμβουλίου επιλογής και αντικαταστάθηκε από τη μυστική ψηφοφορία του Συλλόγου Διδασκόντων και στη συνέχεια από τη γνώμη των συνυπηρετούντων μόνιμων εκπαιδευτικών, καθώς την εκπαιδευτική και διδακτική τους εμπειρία. Όμως η νομοθεσία που αφορά στην εκπαιδευτική αξιολόγηση και πιο συγκεκριμένα στην αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων ανασχηματίζεται και διαμορφώνεται συνεχώς, χωρίς όμως να εφαρμόζεται ουσιαστικά. Αναφορικά με τον Ν.4547/2018, η αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης σχετίζεται με τις υπηρεσιακές σχέσεις και τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, τη γνώση και την εφαρμογή των αρχών της εκπαιδευτικής διοίκησης και της παιδαγωγικής καθοδήγησης, την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα στην άσκηση των καθηκόντων. Στον νέο νόμο προστίθεται στην αξιολόγηση των στελεχών-διευθυντών σχολικών μονάδων και η αξιολόγηση που διεξάγουν οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί μέσα από ανώνυμο ερωτηματολόγιο. Ένα ακόμη στοιχείο του νέου νόμου για την αξιολόγηση των στελεχών αποτελεί η ετήσια έκθεση αξιολόγησής τους που συμπεριλαμβάνεται στον ατομικό τους φάκελο και συνεκτιμάται στην όλη διαδικασία.

Η διεθνής βιβλιογραφία αναδεικνύει την έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ως τη συστηματική συλλογή και ανάλυση των δεδομένων, με απώτερο στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Σημαντικό στοιχείο της αποτελεί η αξιολόγηση του ανθρώπινου δυναμικού που αφορά τόσο στο συνολικό έργο της σχολικής μονάδας όσο και των εκπαιδευτικών. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση συνιστά καθοριστικό παράγοντα για τη βελτίωση του διδακτικού έργου και της

μαθησιακής διαδικασίας, την επαγγελματική ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, την ανάπτυξη και τον προγραμματισμό της σχολικής μονάδας, την ανάπτυξη της ευθύνης και της λογοδοσίας του ανθρώπινου δυναμικού και εν τέλει την αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Κριτήριο αξιολόγησης για κάθε αξιολογούμενο αποτελεί η επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη του ανθρώπινου δυναμικού, δημιουργώντας και τις προϋποθέσεις για την ανάληψη θέσεων ευθύνης. Η ανάγκη για ένα αξιολογικό σύστημα που χαρακτηρίζεται από αντικειμενικότητα, αξιοκρατία και ορθολογισμό, διασφαλίζει και τη στελέχωση των εκπαιδευτικών οργανισμών με το κατάλληλο προσωπικό.

Στην ερώτηση «γιατί πρέπει να αξιολογούνται οι διευθυντές των σχολικών μονάδων», η απάντηση έγκειται στην απαίτηση για αποτελεσματικότητα, βελτιωμένη ποιότητα και απόδοση λόγου στην κοινωνία. Προϋπόθεση αποτελεί η αξιολόγηση να ευθυγραμμίζεται με πρότυπα που βασίζονται στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ώστε να αξιολογηθεί με ακρίβεια η αποδοτικότητα των διευθυντών, Σκοπός της αξιολόγησής τους είναι η βελτίωσή τους μέσα από μια εποικοδομητική ανατροφοδότηση και η λήψη αποφάσεων για ευκαιρίες εργασίας ή αμοιβές.

Υπογραμμίζονται επιπλέον μορφές και είδη της εκπαιδευτικής αξιολόγησης γενικά που μπορούν όμως να αξιοποιηθούν και στην αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων, ώστε να επιλεγούν οι κατάλληλοι υποψήφιοι για τη συγκεκριμένη θέση ευθύνης. Τέτοιες μορφές και είδη αξιολόγησης αποτελούν η συνολική, η μερική, η εξωτερική, η εσωτερική, η προκαταρκτική, η διαμορφωτική, η τελική και η μεταξιολόγηση. Αυτές οι μορφές και τα είδη της αξιολόγησης στηρίζονται στην παιδαγωγική-επιστημονική κατάρτιση, στις εξετάσεις, στην αυτοαξιολόγηση, στην αλληλοαξιολόγηση, στην τήρηση αρχείων, στις κρίσεις του/των αξιολογητή/των, στον ατομικό φάκελο, στην παρατήρηση, στη σύναψη συμβολαίου, στις επιδόσεις των μαθητών. Ως εργαλεία αξιολόγησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι συνεντεύξεις, τα ερωτηματολόγια, οι παρατηρήσεις εξωτερικών αξιολογητών, τα έντυπα μέτρησης, οι αναφορές-εκθέσεις του ίδιου του αξιολογούμενου, οι αναλύσεις αρχείων και δεδομένων, οι συζητήσεις, η χρήση ημερολογίου δραστηριοτήτων των αξιολογούμενων, η βιντεοσκόπηση-ηχογράφηση για την αυτοαξιολόγηση. Επιπλέον τόσο οι μέθοδοι όσο και τα εργαλεία της αξιολόγησης του ανθρώπινου δυναμικού μπορούν να αξιοποιηθούν και στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών-στελεχών της εκπαίδευσης. Επομένως και οι μέθοδοι και τα μέσα αξιολόγησης μπορούν να εφαρμοστούν συνδυαστικά, ανάλογα με τον σκοπό που έχει τεθεί και την αξιολόγηση

της απόδοσης των διευθυντών. Επιπρόσθετα οι φορείς της αξιολόγησης που προτείνονται από τη διεθνή βιβλιογραφία είναι ο εσωτερικός αξιολογητής, ο εξωτερικός, το ίδιο το υπουργείο, ο ίδιος ο αξιολογητής, οι μαθητές και οι σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων επικουρικά και συμπληρωματικά, πλέον οι συντονιστές εκπαιδευτικού έργου (για την Ελλάδα) καθώς και ο Σύλλογος Διδασκόντων.

Συμπληρωματικά και σε σχέση με την αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης σε διεθνές επίπεδο, υπογραμμίζεται ότι μια αποτελεσματική αξιολόγηση στελεχών συνίσταται στον μετασχηματισμό της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων από μια επιφανειακή γραφειοκρατική διαδικασία σε ένα εργαλείο εξέλιξης και ανάπτυξης των ίδιων, όπως αναφέρει και ο Lashway (2003), ως εκπαιδευτικών ηγετών. Η αξιολόγηση των διευθυντών, τονίζεται, ότι μπορεί να βελτιώσει την πρακτική τους, να ισχυροποιήσει τη θέση τους, να τους ωθήσει προς τη λογοδοσία για την επίδοση των μαθητών και εν τέλει να επιδράσουν συνολικά στο σχολικό πλαίσιο.

Άλλωστε ο προβληματισμός που μας ώθησε στη συγκεκριμένη έρευνα συνιστάται σε μια προσπάθεια διερεύνησης και αποτύπωσης των απόψεων, των θέσεων και των στάσεων των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και σε μια προσπάθεια συσχέτισης των πολιτικών και των πρακτικών της ΔΑΔ στο εκπαιδευτικό συγκείμενο. Ειδικότερα θα προσπαθήσουμε να ερευνήσουμε την αξιολόγηση ως διαδικασία επιλογής σε θέση ευθύνης και ως μέσο για την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

4 Κεφάλαιο: Μεθοδολογία της έρευνας

4.1 Σκοπός της έρευνας

Τα τελευταία χρόνια εντείνονται οι συζητήσεις για την αξιολόγηση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ψηφίζονται νόμοι, προεδρικά διατάγματα, εκδίδονται υπουργικές αποφάσεις αλλά, πρακτικά, μένει κενό «το γράμμα του νόμου» και αμφισβητείται η όποια προσπάθεια προωθείται από την Κεντρική Υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας. Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας διαφαίνεται η καθολική απαίτηση των διευθυντών των σχολικών μονάδων για τη διενέργεια ενός αξιοκρατικού, αντικειμενικού και αμερόληπτου συστήματος κρίσης για την επιλογή τους σε διευθυντικές θέσεις.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο σκοπός της έρευνας μας είναι να διερευνήσουμε και να αποτυπώσουμε τις απόψεις, τις στάσεις και τις θέσεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΕ) σε ένα διευρυμένο γεωγραφικό πλαίσιο σχετικά με την αξιολόγησή τους, ως μέσο επιλογής σε θέση ευθύνης, με στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Επιπλέον επιδιώκουμε με αυτήν την εργασία, να καταγράψουμε τις μορφές που μπορεί να έχει ένα σύστημα αξιολόγησης διευθυντικών στελεχών, τα εργαλεία αξιολόγησής τους καθώς και τους πιο κατάλληλους φορείς που θα διενεργήσουν τις αξιολογικές διαδικασίες, ώστε να διασφαλιστεί η εγκυρότητα, η ακεραιότητα και η αξιοπιστία της.

Η τάση και συγχρόνως η πρόταση για τον μετασχηματισμό της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων από μια επιφανειακή γραφειοκρατική διαδικασία σε ένα εργαλείο εξέλιξης και ανάπτυξης των ίδιων, ως εκπαιδευτικών ηγετών, προκειμένου να βελτιώσει την πρακτική τους, να ισχυροποιήσει τη θέση τους, να τους ωθήσει προς τη λογοδοσία για την επίδοση των μαθητών και εν τέλει να επιδράσουν συνολικά στο σχολικό πλαίσιο, μας οδηγεί να θέσουμε τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

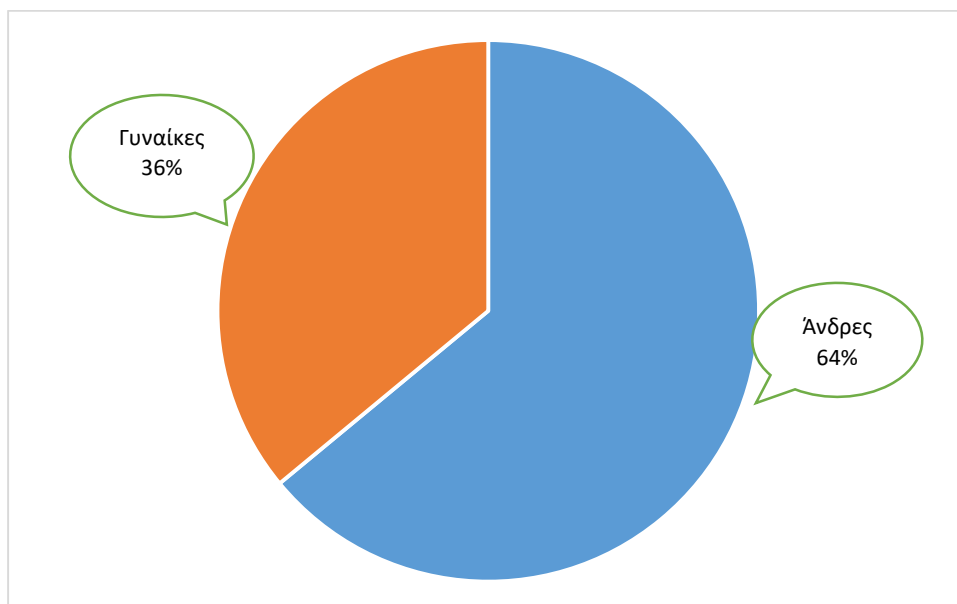
4.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

Πιο συγκεκριμένα επιδιώκουμε να απαντήσουμε στα ακόλουθα ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι απόψεις, οι θέσεις και οι στάσεις των στελεχών της εκπαίδευσης και ειδικότερα των διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ για την αξιολόγησή τους και τον τρόπο με τον οποίο η αξιολόγηση αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί ως μέσο, προκειμένου να επιλεγούν και να αναπτυχθούν επαγγελματικά; Επιμέρους ερωτήματα του 1^{ου} ερευνητικού ερωτήματος είναι:
 - Πώς σχετίζονται οι απόψεις, οι θέσεις και οι στάσεις των διευθυντών της έρευνας μας με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος;
 - Αν το επίπεδο σπουδών των διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ επηρεάζει τις απόψεις, τις θέσεις και τις στάσεις τους για τα επιμέρους ζητήματα που σχετίζονται με την αξιολόγηση;
2. Σε ποιο βαθμό εκτιμούν ότι το υφιστάμενο σύστημα της επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα των διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ, συμβάλλει στην ποιοτική αξιολόγησή τους;
3. Αν θεωρούν ότι η αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ μπορεί να συμβάλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη;
4. Ποιες είναι οι μορφές αξιολόγησης και τα εργαλεία αξιολόγησης που, κατά την άποψη των διευθυντών των σχολικών μονάδων ΠΕ, θα διασφαλίσουν την εγκυρότητα, την ακεραιότητα και την αξιοπιστία και ποιοι οι κατάλληλοι φορείς, ώστε να διενεργήσουν αξιολογικές κρίσεις για την κατάληψη διευθυντικών θέσεων σε σχολικές μονάδες ΠΕ;
5. Ποιες προτάσεις διατυπώνουν οι διευθυντές σχολικών μονάδων ΠΕ για τη βελτίωση τόσο του υφιστάμενου συστήματος αξιολόγησης των στελεχών-διευθυντών σχολικών μονάδων όσο και του νέου αξιολογικού συστήματος, σύμφωνα με τον νόμο 4547/2018, ώστε να αποτελεί μια αποπολιτικοποιημένη, διαφανή και αξιοκρατική διαδικασία;

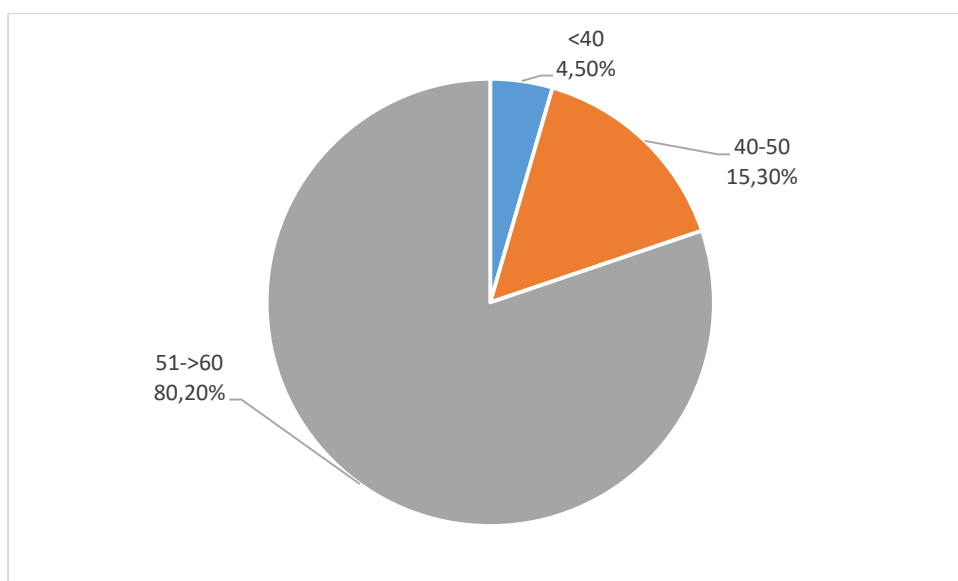
4.3 Το δείγμα της έρευνας

Από το συνολικό δείγμα της έρευνας, 111 διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, το 64%, δηλαδή οι 71 είναι άνδρες και το 36%, δηλαδή οι 40 είναι γυναίκες. (Βλ. Γράφημα 1)



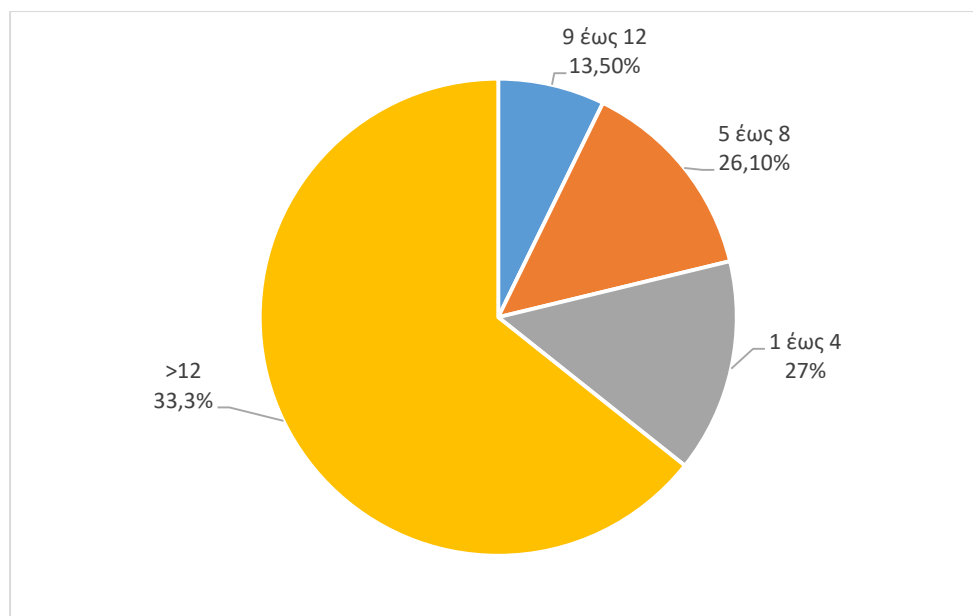
Γράφημα 1: Φύλο

Το 4,5%, δηλαδή οι 5 έχουν ηλικία κάτω από 40 έτη, το 15,3%, δηλαδή οι 17 έχουν ηλικία από 40-50 έτη και το 80,2%, δηλαδή οι 89 που αποτελούν και το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος, έχουν ηλικία από 51->60 έτη. (Βλ. Γράφημα 2)



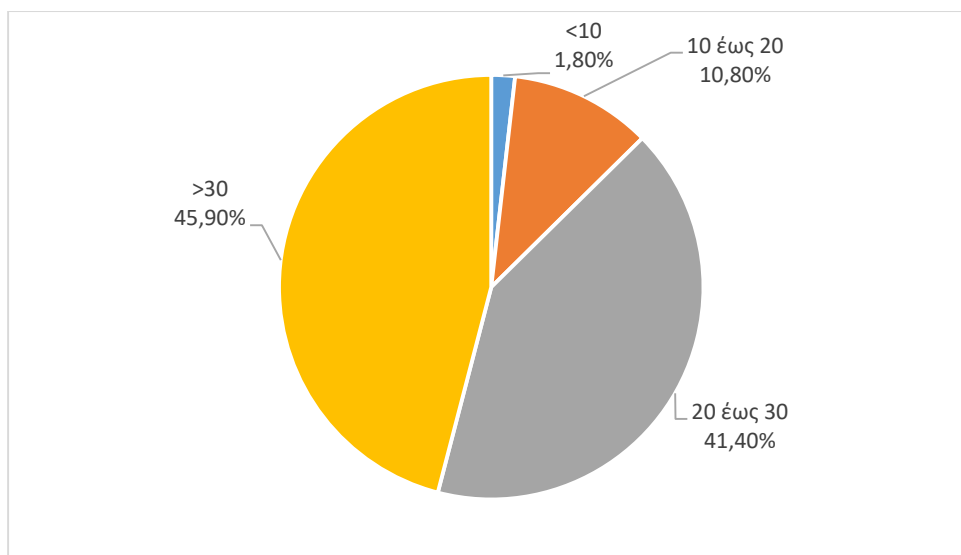
Γράφημα 2: Ηλικία

Το 13,5%, δηλαδή οι 15 έχουν από 9-12 έτη υπηρεσίας, το 26,1%, δηλαδή οι 29 έχουν από 5-8 έτη υπηρεσίας, το 27%, δηλαδή οι 30 έχουν από 1-4 έτη υπηρεσίας, και το μεγαλύτερο ποσοστό επί του δείγματος, το 33,3%, δηλαδή οι 37 έχουν πάνω από 12 έτη υπηρεσίας ως διευθυντές σχολικών μονάδων (Βλ. Γράφημα 3),



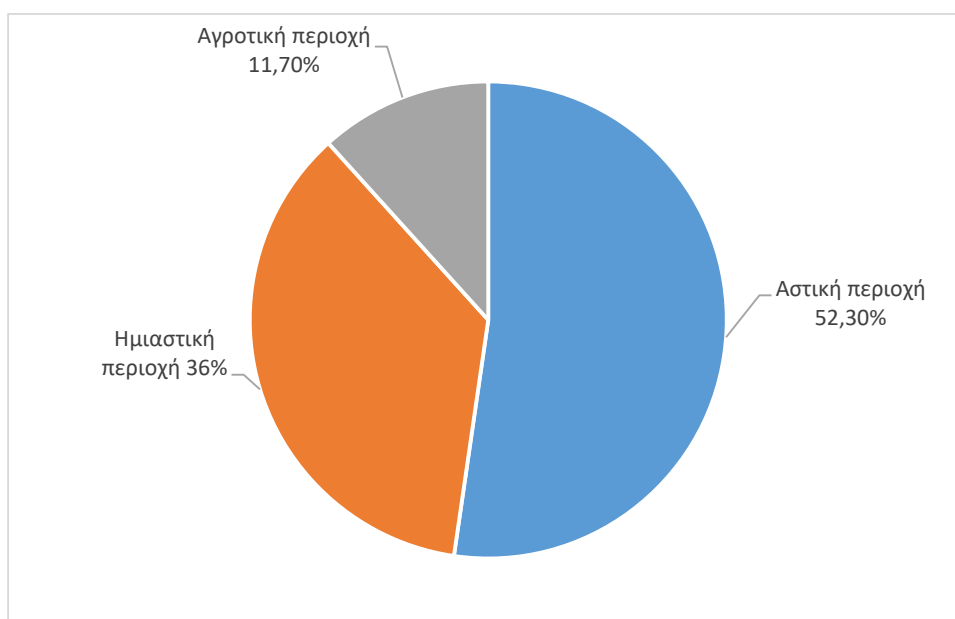
Γράφημα 3: Έτη υπηρεσίας σε διευθυντική θέση

ενώ το 1,8%, δηλαδή οι 2 έχουν κάτω από 10 έτη συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας, το 10,8%, δηλαδή οι 12 έχουν από 10-20 έτη, το 41,4%, δηλαδή οι 46 έχουν από 20-30 έτη και το μεγαλύτερο ποσοστό, το 45,9%, δηλαδή οι 51 έχουν πάνω από 30 έτη συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας. (Βλ. Γράφημα 4)



Γράφημα 4: Έτη συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας

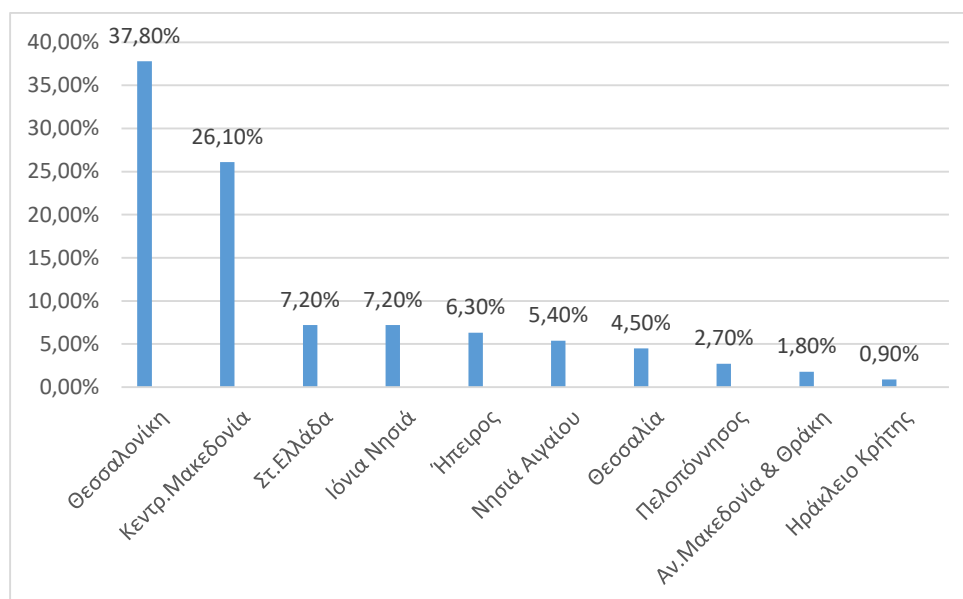
Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος, το 52,3%, δηλαδή οι 58 εργάζονται σε αστική περιοχή, το 36%, δηλαδή οι 40 εργάζονται σε ημιαστική περιοχή και το 11,7%, δηλαδή οι 13 εργάζονται σε αγροτική περιοχή. (Βλ. Γράφημα 5)



Γράφημα 5: Περιοχή εργασίας

Τέλος από το σύνολο των 111 διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος, το 37,8%, δηλαδή οι 42 εργάζονται στη Θεσσαλονίκη, το 26,1%, δηλαδή οι 29 εργάζονται στην ευρύτερη περιοχή της Κεντρικής Μακεδονίας, το 7,2%, δηλαδή οι 8 εργάζονται στην ευρύτερη περιοχή της

Στερεάς Ελλάδας και άλλοι 8 στην ευρύτερη περιοχή των Ιονίων Νήσων, το 6,3%, δηλαδή οι 7 εργάζονται στην ευρύτερη περιοχή της Ηπείρου, το 5,4%, δηλαδή οι 6 εργάζονται στην ευρύτερη περιοχή του Αιγαίου, το 4,5%, δηλαδή οι 5 εργάζονται στην ευρύτερη περιοχή της Θεσσαλίας, το 2,7%, δηλαδή οι 3 εργάζονται στην ευρύτερη περιοχή της Πελοποννήσου, το 1,8%, δηλαδή οι 2 εργάζονται στην ευρύτερη περιοχή της Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης και τέλος το 0,9%, δηλαδή 1 εργάζεται στο Ηράκλειο της Κρήτης. (Βλ. Γράφημα 6)



Γράφημα 6: Περιοχή εργασίας

Επιπρόσθετα είναι ανάγκη να αναφέρουμε και το επίπεδο σπουδών του δείγματός μας (Βλ. Πίνακα 1), όπως παρουσιάστηκε κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων σε ερώτηση πολλαπλής απάντησης που τέθηκε στο ερωτηματολόγιο στο πεδίο των δημογραφικών στοιχείων.

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
ΕΠΙΠΡΟΣΘΕΤΑ ΠΡΟΣΩΝΤΑ ^a	3. ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ (πέραν του βασικού πτυχίου) 2ο Πτυχίο	39	15,4%	35,1%
	3. ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ (πέραν του βασικού πτυχίου) Μεταπτυχιακός Τίτλος στην «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»	27	10,7%	24,3%

	3. ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ (πέραν του βασικού πτυχίου) Άλλος Μεταπτυχιακός Τίτλος	53	20,9%	47,7%
	3. ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ (πέραν του βασικού πτυχίου) Διδακτορικός Τίτλος	16	6,3%	14,4%
	3. ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ (πέραν του βασικού πτυχίου) Εξομοίωση	67	26,5%	60,4%
	3. ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ (πέραν του βασικού πτυχίου) Μετεκπαίδευση/ Διδασκαλείο	51	20,2%	45,9%
Total		253	100,0%	227,9%

Πίνακας 1: Συχνότητες Επίπεδο Σπουδών

Φαίνεται λοιπόν από τον παραπάνω πίνακα ότι δόθηκαν συνολικά 253 θετικές απαντήσεις που σχετίζονται με το επίπεδο σπουδών του δείγματος των 111 διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ.

Έτσι εμφανίζονται τα εξής προσόντα, πέραν του βασικού πτυχίου:

- Εξομοίωση
- Άλλος Μεταπτυχιακός Τίτλος
- Μετεκπαίδευση/Διδασκαλείο
- 2^ο πτυχίο
- Μεταπτυχιακός Τίτλος στην «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης
- Διδακτορικός Τίτλος

4.4 Μεθοδολογία

Ο Mouly γράφει σχετικά με τη φύση της έρευνας: «Ο καλύτερος τρόπος να συλλάβουμε την έρευνα είναι να τη συλλάβουμε ως την πορεία επίτευξης αξιόπιστων λύσεων σε προβλήματα, διαμέσου της προγραμματισμένης και συστηματικής συλλογής, ανάλυσης και ερμηνείας δεδομένων. Είναι ένα άκρως σημαντικό εργαλείο, που συμβάλλει στο να προχωρήσει η γνώση, να προωθηθεί η πρόοδος και να γίνει ικανός ο άνθρωπος να σχετιστεί πιο αποτελεσματικά με το περιβάλλον του, να πραγματοποιήσει τους σκοπούς του και να αντιμετωπίσει τις αντιθέσεις του» (Mouly, 1978, στο Cohen και Manion, 1997).

Τα τελευταία χρόνια αναπτύσσεται έντονη κριτική της διχοτομικής παρουσίασης της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας και του μεθοδολογικού δυϊσμού, που αυτή αναπαράγει (Lund, 2005). Επίσης, έχει διαμορφωθεί μια «τρίτη κατεύθυνση» (σε σχέση με την ποιοτική και ποσοτική έρευνα), οι εκπρόσωποι της οποίας υποστηρίζουν την ανάγκη εφαρμογής «μεικτών» μεθόδων κοινωνικής έρευνας (Tashakkori και Teddie, 2003· Πουρκός, 2013α, 2013β, 2013γ). Στο πλαίσιο της ίδιας κατεύθυνσης τίθεται, επίσης, το ζήτημα του «τριγωνισμού» της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας (Flick, 2006, στο Ίσαρη, Πουρκός, 2015).

Με βάση την προοπτική του W. Dilthey, η ποσοτική μέθοδος που χρησιμοποιούν κυρίως οι θετικές επιστήμες, στοχεύει στην εξήγηση των φαινομένων με βάση μια αντικειμενική πραγματικότητα – ευταξία – που είναι δυνατόν να τη γνωρίσουμε μέσα από την έρευνα. Επιπροσθέτως η αφαίρεση της πραγματικότητας για την ανακάλυψη γενικών αρχών, κανόνων και σχέσεων που εξηγούν τον κόσμο και η επανάληψη της ερευνητικής διαδικασίας με τα ίδια αποτελέσματα επικυρώνει την αξιοπιστία της. Η ποσοτική μέθοδος προσανατολίζεται στη μέτρηση, σε προαποφασισμένες υποθέσεις που δύνανται να αλλάξουν, όπου παγιώνονται ταυτότητες, αναπτύσσονται αιτιακές σχέσεις, υπάρχουν σαφή όρια, αναπτύσσει στατιστικές αναλύσεις και η αξιοπιστία και εγκυρότητα ελέγχεται μέσα από την επανάληψη και τον πειραματισμό. Κατά τα τελευταία χρόνια πολλοί ερευνητές αξιοποιούν τις θετικές πλευρές της καθεμιάς έρευνας, ποσοτικής και ποιοτικής, και ακολουθούν «μεικτές» μεθόδους έρευνας στο πλαίσιο του μεθοδολογικού πλουραλισμού (Onwuegbuzie και Leech, 2005, στο Πουρκός και Δαφέρμος, 2010, σ.133).

Η βασική μεθοδολογία που χρησιμοποιήσαμε, είναι η ποσοτική μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων και ο τρόπος συλλογής δεδομένων, δηλαδή το εργαλείο συλλογής των δεδομένων μας είναι το ερωτηματολόγιο (Cohen, Manion, Morrison, 2008), ενώ στην ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήσαμε το στατιστικό πακέτο IBM SPSS Statistics Data Editor. Εφαρμόσαμε την περιγραφή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων. Επιδιώξαμε να ελέγξουμε τη σχέση του επιπέδου σπουδών με ποιοτικές μεταβλητές με την εφαρμογή του χ^2 test, χωρίς όμως να εξαγάγουμε αποτελέσματα ενώ κάναμε έλεγχο των μέσων τιμών σε δύο πληθυσμούς (επίδραση φύλου) αλλά και σε περισσότερους των δυο πληθυσμούς (επίδραση ηλικίας και ετών υπηρεσίας σε διευθυντική θέση), προκειμένου να απαντήσουμε στα ερωτήματά μας.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι, επειδή το ερωτηματολόγιο είναι το πιο αγαπητό εργαλείο των ερευνητών, καθώς παρέχει έναν φθινό και αποτελεσματικό τρόπο συλλογής δεδομένων σε μια δομημένη και οργανωμένη φόρμα (Birmingham & Wilkinson, 2003), επιλέξαμε να δημιουργήσουμε ένα ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα Α) σε ηλεκτρονική μορφή που αποτελεί το πιο κοινό είδος ερωτηματολογίου, σύμφωνα και με τους Birmingham & Wilkinson (2003). Το συγκεκριμένο εργαλείο αποστέλλεται μέσω mail στους ερωτηθέντες και αποτελεί έναν αποδοτικό τρόπο συλλογής μεγάλου αριθμού δεδομένων αλλά, μερικές φορές επειδή είναι ανώνυμο, υπάρχει πρόβλημα με μικρά ποσοστά απαντήσεων (Birmingham & Wilkinson, 2003).

Δημιουργήσαμε το ερωτηματολόγιο με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία, προσαρμόζοντας το εννοιολογικό πλαίσιο της Διαχείρισης του Ανθρώπινου Δυναμικού για την Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Είναι αναγκαίο να αναφέρουμε ότι στην αρχή του ερωτηματολογίου, συντάξαμε ένα σημείωμα που απευθυνόταν στους διευθυντές του δείγματός μας που ενημέρωνε για τον αποστολέα, το θέμα που θεωρήσαμε ότι ενδιέφερε τους διευθυντές του δείγματός μας, καθώς απευθυνόταν αποκλειστικά στους ίδιους και τον σκοπό της έρευνας, καθώς και για τη διατήρηση της ανωνυμίας των ερωτηθέντων, όπως και για τον χρόνο συμπλήρωσής του, ο οποίος δεν ξεπερνούσε τα 15 λεπτά της ώρας, που θεωρείται και ο ενδεδειγμένος χρόνος, κατά τους Birmingham & Wilkinson (2003).

Στο ερωτηματολόγιό μας χρησιμοποιήσαμε ερωτήσεις διαβαθμισμένης κλίμακας και συγκεκριμένα την πεντάβαθμη κλίμακα Likert (Διαφωνώ Απόλυτα –

Διαφωνώ – Δεν έχω άποψη – Συμφωνώ – Συμφωνώ Απόλυτα), ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών με προκαθορισμένες απαντήσεις καθώς και ανοιχτές ερωτήσεις, όπου οι ερωτηθέντες μπορούσαν να απαντήσουν χωρίς περιορισμούς και να αποτυπώσουν τη δική τους άποψη. Προκειμένου να αυξήσουμε το ποσοστό των απαντήσεων μας, θέσαμε ως υποχρεωτικά τα πεδία όλων των ερωτήσεων για να απαντηθούν, εκτός από τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου.

Επίσης, το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε 29 ερωτήσεις, τις οποίες τις χωρίσαμε σε θεματικές ενότητες. Η πρώτη θεματική ενότητα αφορά στα δημογραφικά χαρακτηριστικά (1-7), η δεύτερη θεματική είναι σχετική με τις απόψεις, τις θέσεις και τις στάσεις των στελεχών της εκπαίδευσης και ειδικότερα των διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ για την αξιολόγησή τους και τον τρόπο με τον οποίο η αξιολόγηση αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί ως μέσο, προκειμένου να επιλεγούν και να αναπτυχθούν επαγγελματικά (8-22), η τρίτη θεματική αναφέρεται στον βαθμό που το υφιστάμενο σύστημα της επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα των διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ, συμβάλλει στην ποιοτική αξιολόγησή τους (23), η τέταρτη αφορά στη συμβολή της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (24-28) και η πέμπτη, στις προτάσεις βελτίωσης του αξιολογικού συστήματος του νέου νόμου 4547/2018, ώστε να αποτελεί μια αποπολιτικοποιημένη, διαφανή και αξιοκρατική διαδικασία (29).

Αρχικά αποστείλαμε ένα ερωτηματολόγιο πιλοτικά σε 20 διευθυντές, προκειμένου να ελεγχθεί το περιεχόμενο, η διατύπωση, η έκταση για να είναι κατάλληλο για το δείγμα που έχει τεθεί ως στόχος, έτσι ώστε να αυξηθεί η αξιοπιστία, η εγκυρότητα και η πρακτικότητά του (Oppenheim, 1992· Morrison, 1993· Wilson και McLean, 1994, σ.47, στο Cohen, Manion, Morrison, 2008). Αφού διαπιστώθηκαν κάποιες παραλείψεις ή αστοχίες, διαμορφώθηκε εκ νέου και το αποστείλαμε σε όλους τους διευθυντές, μέσω του Google Forms.

Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι εφαρμόσαμε έλεγχο αξιοπιστίας cronbach's alpha (βλ. Παράρτημα Β) στις ερωτήσεις διαβαθμισμένης κλίμακας (πεντάβαθμη Likert – ερ.: 8,9,10,12,13,16,17,18,19,20,21,22,23,24), όπου ήταν >0,700. Επιπλέον, εφαρμόζοντας έλεγχο κανονικότητας (βλ. Παράρτημα Β) για τις ποσοτικές μεταβλητές που εμφανίζονται στους πίνακες 30, 31, 34, στο δείγμα των αντρών και στο δείγμα των γυναικών, στο δείγμα της κατηγορικής μεταβλητής της ηλικίας που έχει 3 κατηγορίες (<40, 40-50, 51->60) και στο δείγμα της κατηγορικής μεταβλητής των ετών υπηρεσίας ως διευθυντής που έχει 4 κατηγορίες (1-4, 5-8, 9-12, >12), διαπιστώσαμε ότι δεν

ακολουθεί κανονική κατανομή, επομένως εφαρμόσαμε μη παραμετρικό έλεγχο Mann-Whitney U για τη σύγκριση των δύο ή και περισσότερων των δύο μέσων των ανεξάρτητων πληθυσμών *Kryskall-Wallis H*. Τέλος κωδικοποιήσαμε τις απαντήσεις των ανοιχτών ερωτήσεων των διευθυντών/ντριών του δείγματός μας και τις παραθέτουμε σε πίνακα, ενώ παράλληλα παραθέτουμε και αυτούσιες τις απαντήσεις τους. Βέβαια θα πρέπει να αναφέρουμε ότι για την ποσοτική μεταβλητή «Η συμβολή της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων στην αύξηση του κύρους των αξιολογητών», εφαρμόσαμε παραμετρικό έλεγχο, αφού ο έλεγχος κανονικότητας ακολουθούσε κανονική κατανομή και στο δείγμα των ανδρών και στο δείγμα των γυναικών, για τη σύγκριση των δύο μέσων των ανεξάρτητων πληθυσμών.

4.5 Περιορισμοί της έρευνας

Αρχικά στόχος μας ήταν να απευθυνθούμε στους 325 διευθυντές σχολικών μονάδων ΠΕ του Ν. Θεσσαλονίκης. Διαπιστώσαμε όμως, πολύ σύντομα, κατά τη διάρκεια του πρώτου περίπου μήνα που αποστείλαμε ηλεκτρονικά τα ερωτηματολόγια, αλλά και μετά από τηλεφωνικές συνομιλίες σε προσωπικό επίπεδο, ότι δεν υπήρχε είτε διάθεση είτε χρόνος να απαντήσουν. Αυτό άλλωστε διαφαίνεται και από το μικρό αριθμό των απαντήσεων στον γεωγραφικό χώρο του Ν. Θεσσαλονίκης. Βέβαια ήταν κάτι που το περιμέναμε, εξαιτίας της θεματολογίας του ερωτηματολογίου που αφορά στην αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων. Συμπεραίναμε λοιπόν ότι είτε δεν επιθυμούσαν να απαντήσουν εξαιτίας της θεματολογίας που ενοχλούσε τους ίδιους είτε εξαιτίας της έλλειψης χρόνου, όπως έθεσαν ως δικαιολογία. Ως εκ τούτου επιλέξαμε ένα μικρότερο δείγμα μη πιθανοτήτων, γνωστό και ως δείγμα σκοπιμότητας, καθώς εστίασαμε σε μια συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών με τους οποίους είτε συνεργαζόμαστε είτε επικοινωνήσαμε με τη βοήθεια και την παρέμβαση άλλων συναδέλφων και υπό την πλήρη επίγνωση ότι το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό του ευρύτερου πληθυσμού αλλά μόνο του ίδιου του εαυτού (Cohen, Manion, Morrison, 2008). Έτσι αποστείλαμε τα ερωτηματολόγια σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας, χωρίς όμως να εξασφαλίσουμε την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος του ευρύτερου πληθυσμού. Θα πρέπει έξαλλου να σημειώσουμε ότι η ηλεκτρονική αποστολή των ερωτηματολογίων επαναλαμβανόταν μια φορά την εβδομάδα για δύο συνεχόμενους μήνες.

Επιπρόσθετα σημαντικό είναι να αναφέρουμε ότι, εξαιτίας ίσως του μικρού ποσοστού των απαντήσεων στις συγκεκριμένες ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών, δεν μπορέσαμε να προβούμε σε χ^2 test, ώστε να εξετάσουμε τον βαθμό εξάρτησης του επιπέδου σπουδών των διευθυντών του δείγματός μας με τις απόψεις, τις θέσεις και τις στάσεις τους, σχετικά με κάποια πεδία της αξιολόγησής τους (οπ. αναφ. παραπάνω).

Επομένως, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν παρά μόνο να αναδειχθούν τάσεις που υφίστανται, με την προοπτική περαιτέρω έρευνας.


5 Κεφάλαιο: Αποτελέσματα της έρευνας

Το κεφάλαιο αυτό παρουσιάζει τα αποτελέσματα της έρευνας. Είναι δομημένο σε 6 ενότητες. Στην Ενότητα 5.1, κατά την Περιγραφική Στατιστική ανάλυση, γίνεται παρουσίαση των απόψεων και των στάσεων των στελεχών της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα των Διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Αξιολόγηση, υποενότητα 5.1.1. Ακολούθως στην υποενότητα 5.1.2 παρουσιάζεται το υφιστάμενο σύστημα επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης, στην υποενότητα 5.1.3, η Επαγγελματική ανάπτυξη και στην υποενότητα 5.1.4, το νέο σχέδιο για την αξιολόγηση των Διευθυντών σχολικών μονάδων – στελεχών της εκπαίδευσης. Στη συνέχεια στην Ενότητα 5.2 της Επαγωγικής Στατιστικής, παρουσιάζεται η επίδραση του φύλου, της ηλικίας και των ετών υπηρεσίας σε διευθυντική θέση αντίστοιχα, ενώ τέλος, στην Ενότητα 5.3, γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων των ανοιχτών ερωτήσεων της έρευνας, όπου καταγράφονται οι πιο ενδιαφέρουσες απόψεις που διατυπώθηκαν από τους ερωτηθέντες διευθυντές του δείγματός μας.

5.1 Περιγραφική Στατιστική ανάλυση

Στην ενότητα αυτού του κεφαλαίου θα γίνει η παρουσίαση των απόψεων, των θέσεων και των στάσεων των στελεχών της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα των διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΠΕ) σχετικά με την αξιολόγησή τους και πώς μπορεί να αξιοποιηθεί ως μέσο για την επιλογή τους σε θέση ευθύνης, με στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

5.1.1 Απόψεις - Θέσεις - Στάσεις στελεχών εκπαίδευσης - Διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΠΕ) για την αξιολόγηση

 **Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης;**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ Απόλυτα	5	4,5	4,5	4,5
Διαφωνώ	9	8,1	8,1	12,6
Δεν έχω άποψη	13	11,7	11,7	24,3
Συμφωνώ	60	54,1	54,1	78,4

Συμφωνώ Απόλυτα	24	21,6	21,6	100,0
Total	111	100,0	100,0	

Πίνακας 2: Αποτελεσματικότητα - Βελτίωση Εκπαίδευσης

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 2, από το σύνολο των 111 διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ, το 4,5%, δηλαδή οι 5 «διαφωνούν απόλυτα» ότι η αξιολόγηση των διευθυντών των σχολικών μονάδων της ΠΕ συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, το 8,1%, δηλαδή οι 9 «διαφωνούν», το 11,7%, δηλαδή οι 13 «δεν έχουν άποψη», το μεγαλύτερο ποσοστό, ενώ το 54,1%, δηλαδή οι 60 «συμφωνούν» και το 21,6%, δηλαδή οι 24 «συμφωνούν απόλυτα» ότι η αξιολόγηση των διευθυντών των σχολικών μονάδων της ΠΕ συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

✚ Η αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων κρίνεται ότι είναι αναγκαία προκειμένου να επιλεγούν σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ Απόλυτα	3	2,7	2,7	2,7
Διαφωνώ	7	6,3	6,3	9,0
Δεν έχω άποψη	8	7,2	7,2	16,2
Συμφωνώ	52	46,8	46,8	63,1
Συμφωνώ Απόλυτα	41	36,9	36,9	100,0
Total	111	100,0	100,0	

Πίνακας 3: Αναγκαιότητα αξιολόγησης


Τα αποτελέσματα του Πίνακα 3 εμφανίζουν ότι το 2,7%, δηλαδή οι 3 διευθυντές/ντριες του δείγματός μας, «διαφωνούν απόλυτα» ότι η αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων είναι αναγκαία για την επιλογή σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης, το 6,3%, δηλαδή οι 7 «διαφωνούν», το 7,2%, δηλαδή οι 8 «δεν έχουν άποψη», ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό, το 46,8%, δηλαδή οι 52 «συμφωνούν» και το 36,9%, δηλαδή οι 41 «συμφωνούν απόλυτα» ότι η αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων είναι αναγκαία για την επιλογή σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης.

✚ Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων μπορεί να συμβάλλει στην ανατροφοδότηση του διευθυντή;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ Απόλυτα	3	2,7	2,7	2,7
Διαφωνώ	17	15,3	15,3	18,0
Δεν έχω άποψη	6	5,4	5,4	23,4
Συμφωνώ	66	59,5	59,5	82,9
Συμφωνώ Απόλυτα	19	17,1	17,1	100,0
Total	111	100,0	100,0	

Πίνακας 4: Ανατροφοδότηση διευθυντή

Από το σύνολο των 111 διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ, σύμφωνα με τον Πίνακα 4, το 2,7%, δηλαδή οι 3 «διαφωνούν απόλυτα» ότι η αξιολόγηση των διευθυντών των σχολικών μονάδων της ΠΕ συμβάλλει στην ανατροφοδότηση του διευθυντή, το 15,3%, δηλαδή οι 17 «διαφωνούν», το 5,4%, δηλαδή οι 6 «δεν έχουν άποψη», ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό, το 59,5%, δηλαδή οι 66 «συμφωνούν» και το 17,1%, δηλαδή οι 19 «συμφωνούν απόλυτα» ότι η αξιολόγηση των διευθυντών των σχολικών μονάδων της ΠΕ συμβάλλει στην ανατροφοδότηση του διευθυντή.

 **Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων μπορεί να συμβάλλει στην επιβράβευση και τον έπαινο των εκπαιδευτικών-διευθυντών;**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ Απόλυτα	5	4,5	4,5	4,5
Διαφωνώ	24	21,6	21,6	26,1
Δεν έχω άποψη	15	13,5	13,5	39,6
Συμφωνώ	54	48,6	48,6	88,3
Συμφωνώ Απόλυτα	13	11,7	11,7	100,0
Total	111	100,0	100,0	

Πίνακας 5: Επιβράβευση - Έπαινος διευθυντών

Ο Πίνακας 5 μας εμφανίζει ότι το 4,5%, δηλαδή οι 5 διευθυντές/ντριες του συνολικού δείγματος, «διαφωνούν απόλυτα» ότι η αξιολόγηση των διευθυντών των σχολικών μονάδων της ΠΕ συμβάλλει στην επιβράβευση και τον έπαινο των εκπαιδευτικών-διευθυντών, το 21,6%, δηλαδή οι 24 «διαφωνούν», το 13,5%, δηλαδή οι 15 «δεν έχουν άποψη», ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό, το 48,6%, δηλαδή οι 54

«συμφωνούν» και το 11,7%, δηλαδή οι 13 «συμφωνούν απόλυτα» ότι η αξιολόγηση των διευθυντών των σχολικών μονάδων της ΠΕ συμβάλλει στην επιβράβευση και τον έπαινο των εκπαιδευτικών-διευθυντών.

✚ Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων μπορεί να συμβάλλει στην αύξηση του κύρους των αξιολογητών;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ Απόλυτα	20	18,0	18,0	18,0
Διαφωνώ	26	23,4	23,4	41,4
Δεν έχω άποψη	31	27,9	27,9	69,4
Συμφωνώ	26	23,4	23,4	92,8
Συμφωνώ Απόλυτα	8	7,2	7,2	100,0
Total	111	100,0	100,0	

Πίνακας 6: Αύξηση του κύρους των αξιολογητών


Στον Πίνακα 6, παρουσιάζεται ότι από το σύνολο των 111 διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ, το 18%, δηλαδή οι 20 «διαφωνούν απόλυτα» ότι η αξιολόγηση των διευθυντών των σχολικών μονάδων της ΠΕ συμβάλλει στην αύξηση του κύρους των αξιολογητών, το 23,4%, δηλαδή οι 26 «διαφωνούν», το 27,9%, δηλαδή οι 31 που είναι και το μεγαλύτερο ποσοστό, «δεν έχουν άποψη», ενώ το 23,4%, δηλαδή οι 26 «συμφωνούν» και το 7,2%, δηλαδή οι 8 «συμφωνούν απόλυτα» ότι η αξιολόγηση των διευθυντών των σχολικών μονάδων της ΠΕ συμβάλλει στην αύξηση του κύρους των αξιολογητών.

✚ Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων μπορεί να συμβάλλει στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ Απόλυτα	9	8,1	8,1	8,1
Διαφωνώ	24	21,6	21,6	29,7
Δεν έχω άποψη	17	15,3	15,3	45,0
Συμφωνώ	51	45,9	45,9	91,0
Συμφωνώ Απόλυτα	10	9,0	9,0	100,0
Total	111	100,0	100,0	

Πίνακας 7: Χάραξη Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Επιπλέον ο Πίνακας 7 εμφανίζει τα αποτελέσματα του συνόλου των 111 διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ και προκύπτει ότι το 8,1%, δηλαδή οι 9 «διαφωνούν απόλυτα» ότι η αξιολόγηση των διευθυντών των σχολικών μονάδων της ΠΕ συμβάλλει στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, το 21,6%, δηλαδή 24 «διαφωνούν», το 15,3%, δηλαδή οι 17 «δεν έχουν άποψη», ενώ το 45,9%, δηλαδή οι 51 που είναι και το μεγαλύτερο ποσοστό, «συμφωνούν» και το 9%, δηλαδή οι 10 «συμφωνούν απόλυτα» ότι η αξιολόγηση των διευθυντών των σχολικών μονάδων της ΠΕ συμβάλλει στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής.

-  **Θεωρείτε ότι τα αποτελέσματα της διαδικασίας αξιολόγησης για τους διευθυντές σχολικών μονάδων μπορούν να χρησιμοποιηθούν για: α) την επιβολή κυρώσεων β) την επιβράβευση και τον έπαινο γ) τις προαγωγές σε επίπεδο μισθού και βαθμού δ) την επιλογή τους ως στελέχη και την επαγγελματική τους ανάπτυξη ε) τον σχεδιασμό και υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης και κατάρτισης και στ) την απόδοση λογοδοσίας στην κοινωνία;**

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ^α	11α) Αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της διαδικασίας αξιολόγησης για τους διευθυντές σχολικών μονάδων για την επιβολή κυρώσεων	19	7,0%	17,1%
	11α) Αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της διαδικασίας αξιολόγησης για τους διευθυντές σχολικών μονάδων για την επιβράβευση και τον έπαινο	38	14,0%	34,2%

11α) Αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της διαδικασίας αξιολόγησης για τους διευθυντές σχολικών μονάδων για τις προαγωγές σε επίπεδο μισθού και βαθμού	38	14,0%	34,2%
11α) Αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της διαδικασίας αξιολόγησης για τους διευθυντές σχολικών μονάδων για την επιλογή τους ως στελέχη και την επαγγελματική τους ανάπτυξη	83	30,6%	74,8%
11α) Αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της διαδικασίας αξιολόγησης για τους διευθυντές σχολικών μονάδων για τον σχεδιασμό και υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης και κατάρτισης	71	26,2%	64,0%
11α) Αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της διαδικασίας αξιολόγησης για τους διευθυντές σχολικών μονάδων για την απόδοση λογοδοσίας στην κοινωνία	22	8,1%	19,8%
Total	271	100,0%	244,1%

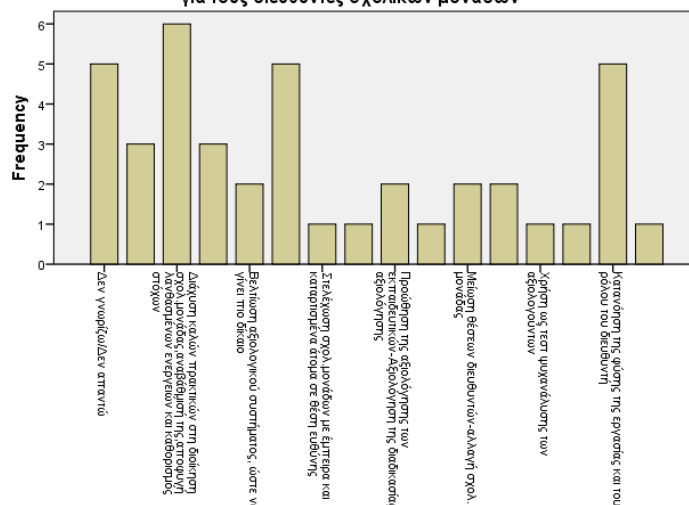
Πίνακας 8: Χρήση αποτελεσμάτων αξιολόγησης

Φαίνεται από τον παραπάνω Πίνακα 8, ότι δόθηκαν συνολικά 271 θετικές απαντήσεις που σχετίζονται με την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Για τη μεταβλητή «Αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της διαδικασίας αξιολόγησης για τους διευθυντές σχολικών μονάδων για την επιλογή τους ως στελέχη και την επαγγελματική τους ανάπτυξη», το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος, το 74,8% δήλωσε ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησής τους δύναται να αξιοποιηθούν για την επιλογή τους ως στελέχη και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Για τη μεταβλητή

«Αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της διαδικασίας αξιολόγησης για τους διευθυντές σχολικών μονάδων για τον σχεδιασμό και υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης και κατάρτισης», το 64% δήλωσε ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησής τους δύναται να αξιοποιηθούν για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης και κατάρτισης. Για τις μεταβλητές «Αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της διαδικασίας αξιολόγησης για τους διευθυντές σχολικών μονάδων για την επιβράβευση και τον έπαινο» και «Αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της διαδικασίας αξιολόγησης για τους διευθυντές σχολικών μονάδων για τις προαγωγές σε επίπεδο μισθού και βαθμού», εξίσου, το 34,2% δήλωσε ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησής τους δύναται να αξιοποιηθούν τόσο για την επιβράβευση και τον έπαινο όσο και για τις προαγωγές σε επίπεδο μισθού και βαθμού. Για τη μεταβλητή «Αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της διαδικασίας αξιολόγησης για τους διευθυντές σχολικών μονάδων για την απόδοση λογοδοσίας στην κοινωνία», το 19,8% δήλωσε ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησής τους δύναται να αξιοποιηθούν για την απόδοση λογοδοσίας στην κοινωνία. Τέλος για τη μεταβλητή «Αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της διαδικασίας αξιολόγησης για τους διευθυντές σχολικών μονάδων για την επιβολή κυρώσεων», το 17,1% δήλωσε ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησής τους δύναται να αξιοποιηθούν για την επιβολή κυρώσεων.

✚ Πώς αλλιώς μπορούν να χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματα της διαδικασίας αξιολόγησης για τους διευθυντές σχολικών μονάδων;

11β) Άλλοι τρόποι αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της διαδικασίας αξιολόγησης για τους διευθυντές σχολικών μονάδων




Γράφημα 7: Αξιοποίηση αξιολόγησης

Από το σύνολο των 111 διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ απάντησαν οι 41, σε ποσοστό 36,9% (ερώτηση ανοιχτού τύπου), με ελλείπουσες τιμές (missing) 70, σε ποσοστό 63,1%. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι, προκειμένου να εξάγουμε με επιφύλαξη κάποια αποτελέσματα και συμπεράσματα, χρησιμοποιήσαμε τη σχετική συχνότητα καθώς έχουν αφαιρεθεί από το σύνολο των παρατηρήσεων οι ελλείπουσες τιμές και επομένως το δείγμα μας είναι μικρότερο και το εμφανιζόμενο ποσοστό αντιστοιχεί στην πραγματική σχετική συχνότητα με βάση το έγκυρο (valid) πλήθος των παρατηρήσεων (Χαλικιάς, Λάλου & Μανωλέσου, 2015).

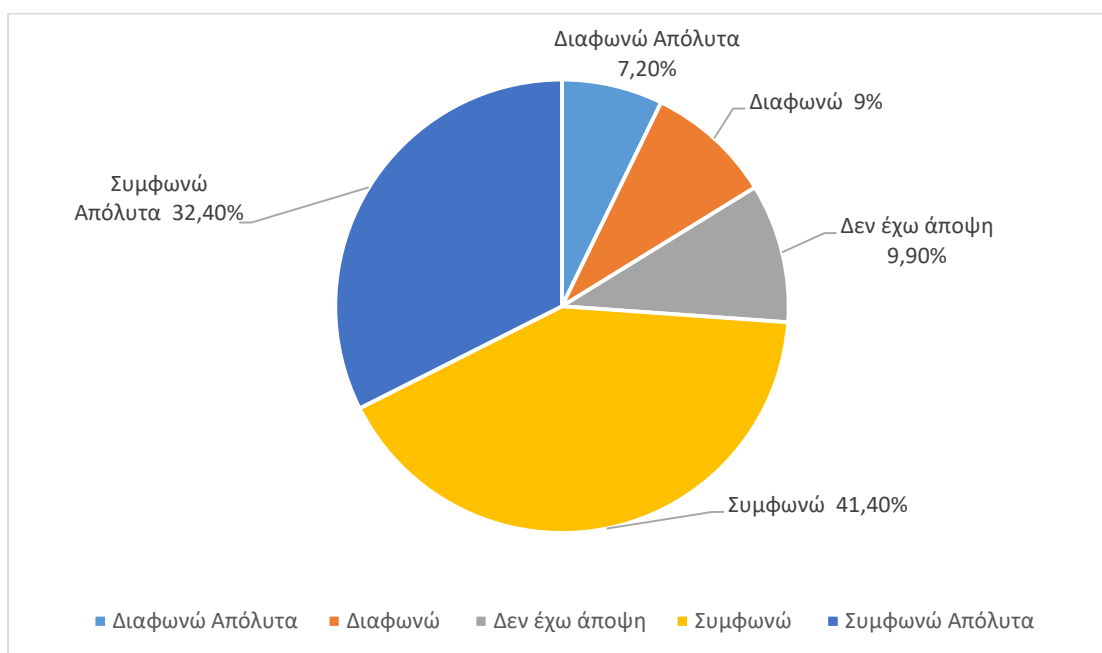
Σχετικά με άλλους τρόπους αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της διαδικασίας αξιολόγησης για τους διευθυντές σχολικών μονάδων ΠΕ, όπως προκύπτει από το Γράφημα 7, το ποσοστό του έγκυρου πλήθους των παρατηρήσεων, συνίσταται στις εξής απαντήσεις:

- Διάχυση καλών πρακτικών στη διοίκηση σχολικής μονάδας, αναβάθμισή της και αποφυγή λανθασμένων ενεργειών και καθορισμός στόχων
- Κατανόηση της φύσης της εργασίας και του ρόλου του διευθυντή
- Ανατροφοδότηση για ατομική βελτίωση διευθυντή και για την ίδια την αξιολογική διαδικασία
- Χάραξη Εκπαιδευτικής Πολιτικής
- Βελτίωση αξιολογικού συστήματος, ώστε να γίνει πιο δίκαιο
- Προώθηση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών-Αξιολόγηση της διαδικασίας αξιολόγησης
- Μείωση θέσεων διευθυντών-αλλαγή σχολικής μονάδας
- Μη επιλογή σε κομματικές διαδικασίες-Συμμετοχή σε εκπαιδευτικές-διοικητικές επιτροπές
- Στελέχωση σχολικών μονάδων με έμπειρα και καταρτισμένα άτομα σε θέση ευθύνης
- Αναστοχασμός Δ/ντή και Πολιτείας
- Για ελεγκτικούς λόγους
- Χρήση ως τεστ ψυχανάλυσης των αξιολογούντων
- «Εκδικητικά», με τη συμμετοχή του Συλλόγου Διδασκόντων
- Χρήση σε επίπεδο Δήμου

 **Θεωρείτε ότι για να αξιολογήσετε ο/η ίδιος/α τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας είναι αναγκαίο να αξιολογηθείτε πριν εσείς;**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Διαφωνώ Απόλυτα	8	7,2	7,2	7,2
Διαφωνώ	10	9,0	9,0	16,2
Δεν έχω άποψη	11	9,9	9,9	26,1
Συμφωνώ	46	41,4	41,4	67,6
Συμφωνώ Απόλυτα	36	32,4	32,4	100,0
Total	111	100,0	100,0	

Πίνακας 9: Αξιολόγηση εκπαιδευτικών από Δ/ντές



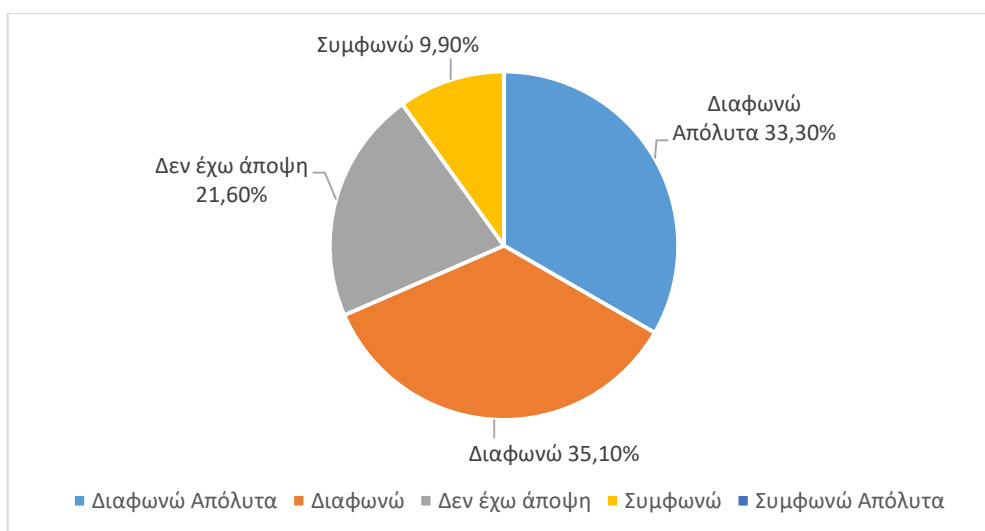
Γράφημα 8: Αξιολόγηση εκπαιδευτικών από Δ/ντές

Στον Πίνακα 9 και σχηματικά στο Γράφημα 8, προκύπτει ότι από το σύνολο των 111 διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ, το 7,2%, δηλαδή οι 8 «διαφωνούν απόλυτα» για την αναγκαιότητα της αξιολόγησής τους ώστε να ασκούν οι ίδιοι σε μεταγενέστερο χρόνο και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της σχολικής τους μονάδας, το 9%, δηλαδή οι 10 «διαφωνούν», το 9,9%, δηλαδή οι 11 «δεν έχουν άποψη», ενώ το 41,4% που αποτελεί και το μεγαλύτερο ποσοστό, δηλαδή οι 46, «συμφωνούν» και το 32,4%, δηλαδή οι 36 «συμφωνούν απόλυτα» ότι είναι αναγκαίο να αξιολογούνται πρώτα οι διευθυντές των σχολικών μονάδων και έπειτα να αξιολογούν και τους εκπαιδευτικούς τους.

- ✚ Το υφιστάμενο εκπαιδευτικό σύστημα υποστηρίζει μια αξιοκρατική, αμερόληπτη, έγκυρη και αντικειμενική διαδικασία αξιολόγησης του διευθυντή;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Διαφωνώ Απόλυτα	37	33,3	33,3	33,3
Διαφωνώ	39	35,1	35,1	68,5
Valid Δεν έχω άποψη	24	21,6	21,6	90,1
Συμφωνώ	11	9,9	9,9	100,0
Total	111	100,0	100,0	

Πίνακας 10: Εγκυρότητα-Αξιοκρατία-Αμεροληψία-Αντικειμενικότητα υφιστάμενου αξιολογικού συστήματος



Γράφημα 9: Εγκυρότητα-Αξιοκρατία-Αμεροληψία-Αντικειμενικότητα υφιστάμενου αξιολογικού συστήματος

Όπως διαφαίνεται από τον Πίνακα 10 και στο Γράφημα 9, από το σύνολο των 111 διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ, στην ερώτηση σχετικά με την εγκυρότητα, αξιοκρατία, αμεροληψία και αντικειμενικότητα του υφιστάμενου αξιολογικού συστήματος που διαβαθμίζεται σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert, το 33,3%, δηλαδή οι 37 «διαφωνούν απόλυτα» ότι το υφιστάμενο αξιολογικό σύστημα υποστηρίζει μια αξιοκρατική, αμερόληπτη, έγκυρη και αντικειμενική διαδικασία αξιολόγησης των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Το 35,1% που είναι και το μεγαλύτερο ποσοστό, δηλαδή οι 39 «διαφωνούν», το 21,6%, δηλαδή οι 24 «δεν έχουν άποψη» και μόλις το 9,9%, δηλαδή οι 11 «συμφωνούν» με τη δήλωση ότι το υφιστάμενο αξιολογικό σύστημα υποστηρίζει μια αξιοκρατική, αμερόληπτη, έγκυρη και αντικειμενική διαδικασία αξιολόγησης των διευθυντών των σχολικών μονάδων, ενώ από τον πίνακα

συχνότητων διαφαίνεται ότι κανένας από τους συμμετέχοντες στην έρευνα δε «συμφωνεί απόλυτα».

- ✚ Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι αιτίες της μη εφαρμογής της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων: α) Άρνηση των Συνδικαλιστικών Φορέων των εκπαιδευτικών β) Άρνηση των ίδιων των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων γ) Άρνηση των Διευθυντών Εκπαίδευσης δ) Άρνηση των Περιφερειακών Διευθυντών Εκπαίδευσης ε) Έλλειψη πολιτικής βούλησης στ) Έλλειψη συνέχειας στην εκπαιδευτική πολιτική;

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
ΑΙΤΙΕΣ ΤΗΣ ΜΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ^α	14α) Άρνηση Συνδικαλιστικών Φορέων	67	25,4%	60,4%
	14α) Άρνηση των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων	28	10,6%	25,2%
	14α) Άρνηση των Διευθυντών Εκπαίδευσης	3	1,1%	2,7%
	14α) Άρνηση των Περιφερειακών Διευθυντών Εκπαίδευσης	2	0,8%	1,8%
	14α) Έλλειψη Πολιτικής Βούλησης	75	28,4%	67,6%
	14α) Έλλειψη συνέχειας της Εκπαιδευτικής Πολιτικής	89	33,7%	80,2%
	Total	264	100,0%	237,8%

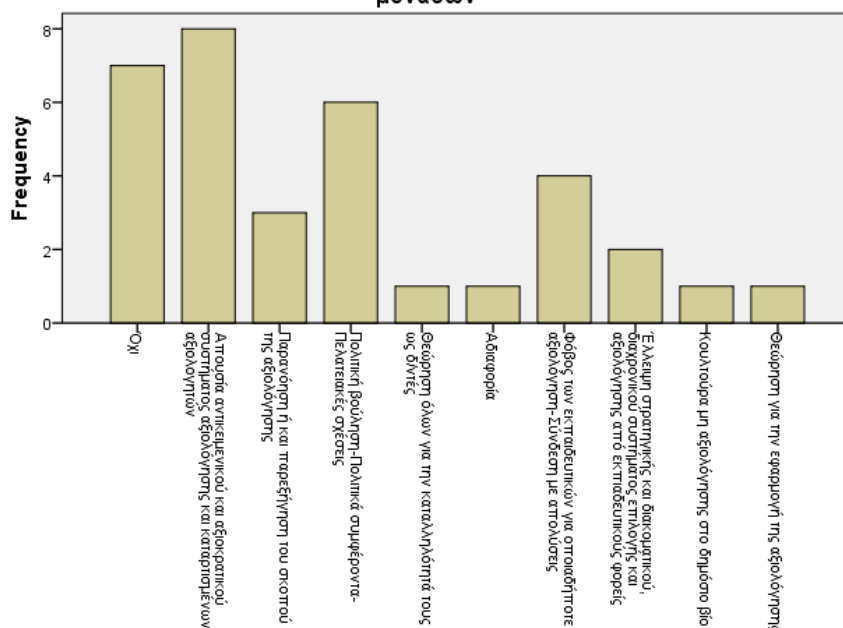
Πίνακας 11: Αιτίες μη εφαρμογής αξιολόγησης

Φαίνεται από τον παραπάνω Πίνακα 11, ότι δόθηκαν συνολικά 264 θετικές απαντήσεις που σχετίζονται με τις αιτίες της μη εφαρμογής της αξιολόγησης των 111 διευθυντών των σχολικών μονάδων της ΠΕ. Για τη μεταβλητή «Έλλειψη συνέχειας της Εκπαιδευτικής Πολιτικής», το μεγαλύτερο ποσοστό, το 80,2% δήλωσε ως αιτία της μη εφαρμογής της αξιολόγησης των διευθυντών των σχολικών μονάδων, την έλλειψη συνέχειας της εκπαιδευτικής πολιτικής. Για τη μεταβλητή «Έλλειψη Πολιτικής Βούλησης», το 67,6% δήλωσε ως αιτία της μη εφαρμογής της αξιολόγησης των διευθυντών των σχολικών μονάδων, την έλλειψη πολιτικής βούλησης. Για τη

μεταβλητή «Άρνηση Συνδικαλιστικών Φορέων», το 60,4% δήλωσε ως αιτία της μη εφαρμογής της αξιολόγησης των διευθυντών των σχολικών μονάδων, την άρνηση των συνδικαλιστικών φορέων. Για τη μεταβλητή «Άρνηση των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων», το 25,2% δήλωσε ως αιτία της μη εφαρμογής της αξιολόγησης των διευθυντών των σχολικών μονάδων, την άρνηση των διευθυντών σχολικών μονάδων. Για τη μεταβλητή «Άρνηση των Διευθυντών Εκπαίδευσης», το 2,7% δήλωσε ως αιτία της μη εφαρμογής της αξιολόγησης των διευθυντών των σχολικών μονάδων, την άρνηση των διευθυντών εκπαίδευσης. Τέλος για τη μεταβλητή «Άρνηση των Περιφερειακών Διευθυντών Εκπαίδευσης», το 1,8% δήλωσε ως αιτία της μη εφαρμογής της αξιολόγησης των διευθυντών των σχολικών μονάδων, την άρνηση των περιφερειακών διευθυντών εκπαίδευσης.

✚ Θεωρείτε κάποιες άλλες ως αιτίες της μη εφαρμογής της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων;

14β) Άλλες Αιτίες της μη εφαρμογής της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων



Γράφημα 10: Αιτίες μη εφαρμογής αξιολόγησης

Από το σύνολο των 111 διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ απάντησαν οι 34, σε ποσοστό 30,6% (ερώτηση ανοιχτού τύπου), με ελλείπουσες τιμές (missing) 77, σε ποσοστό 69,4%. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι, προκειμένου να εξάγουμε με επιφύλαξη κάποια αποτελέσματα και συμπεράσματα, χρησιμοποιήσαμε τη σχετική συχνότητα καθώς έχουν αφαιρεθεί από το σύνολο των παρατηρήσεων οι ελλείπουσες τιμές και

επομένως το δείγμα μας είναι μικρότερο και το εμφανιζόμενο ποσοστό αντιστοιχεί στην πραγματική σχετική συχνότητα με βάση το έγκυρο (valid) πλήθος των παρατηρήσεων (Χαλικιάς, Λάλου & Μανωλέσου, 2015).

Σχετικά με άλλες αιτίες μη εφαρμογής της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ, όπως φαίνεται από το Γράφημα 10, το ποσοστό του έγκυρου πλήθους των παρατηρήσεων, συνίσταται στις εξής απαντήσεις:

- Απουσία αντικειμενικού και αξιοκρατικού συστήματος αξιολόγησης και καταρτισμένων αξιολογητών
- Πολιτική βούληση-Πολιτικά συμφέροντα-Πελατειακές σχέσεις
- Φόβο των εκπαιδευτικών για οποιαδήποτε αξιολόγηση-Σύνδεση με απολύσεις
- Παρανόηση ή και παρεξήγηση του σκοπού της αξιολόγησης
- Έλλειψη στρατηγικής και διακομματικού, διαχρονικού συστήματος επιλογής και αξιολόγησης από εκπαιδευτικούς φορείς
- Θεώρηση όλων για την καταλληλότητά τους ως δ/ντές
- Αδιαφορία
- Κουλτούρα μη αξιολόγησης στο δημόσιο βίο
- Θεώρηση για την εφαρμογή της αξιολόγησης

- ✚ Σε ποιους τομείς θεωρείτε ότι πρέπει να αξιολογείστε: α) ΠΕΔΙΟ I: Γνώση και Τήρηση Νομοθεσίας β) ΠΕΔΙΟ II: Οργάνωση και Διοίκηση της Σχολικής Μονάδας-Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών γ) ΠΕΔΙΟ III: Σχολικό Κλίμα και Σχέσεις της Σχολικής Μονάδας δ) ΠΕΔΙΟ IV: Παιδαγωγική λειτουργία της Σχολικής Μονάδας και Δράσεις εντός και εκτός σχολείου ε) ΠΕΔΙΟ V: Επαγγελματική και Επιστημονική Ανάπτυξη

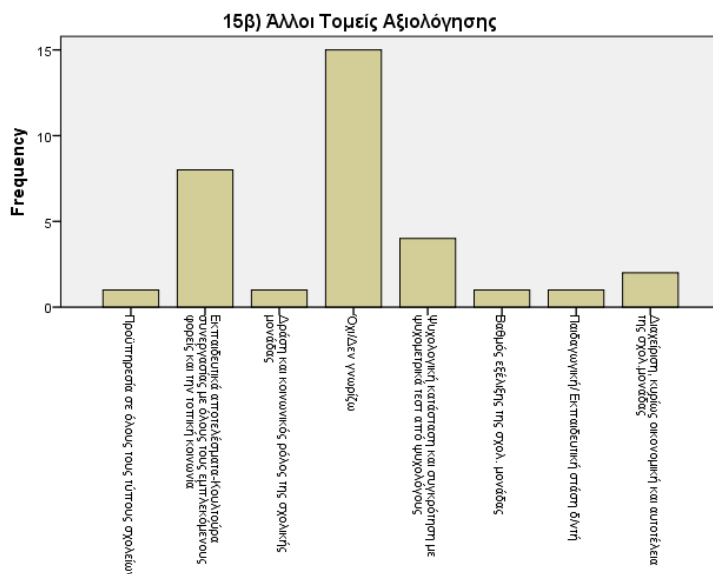
		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
ΠΕΔΙΑ ΤΟΜΕΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ^a	15α) Γνώση και Τήρηση Νομοθεσίας	72	17,2%	64,9%
	15α) Οργάνωση και Διοίκηση της Σχολικής Μονάδας-Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών	89	21,3%	80,2%
	15α) Σχολικό Κλίμα και Σχέσεις της Σχολικής Μονάδας	91	21,8%	82,0%

15α) Παιδαγωγική λειτουργία της Σχολικής Μονάδας και Δράσεις εντός και εκτός σχολείου	92	22,0%	82,9%
15α) Επαγγελματική και Επιστημονική Ανάπτυξη	74	17,7%	66,7%
Total	418	100,0%	376,6%

Πίνακας 12: Τομείς αξιολόγησης

Φαίνεται από τον παραπάνω Πίνακα 12, ότι δόθηκαν συνολικά 418 θετικές απαντήσεις που σχετίζονται με τους τομείς αξιολόγησης των 111 διευθυντών των σχολικών μονάδων της ΠΕ. Για τη μεταβλητή «Παιδαγωγική λειτουργία της Σχολικής Μονάδας και Δράσεις εντός και εκτός σχολείου», το μεγαλύτερο ποσοστό, το 82,9% υπογράμμισε ως τομέα αξιολόγησης των διευθυντών των σχολικών μονάδων την Παιδαγωγική λειτουργία της Σχολικής Μονάδας και τις Δράσεις εντός και εκτός σχολείου. Για τη μεταβλητή «Σχολικό Κλίμα και Σχέσεις της Σχολικής Μονάδας», το 82% υπογράμμισε ως τομέα αξιολόγησης των διευθυντών των σχολικών μονάδων το Σχολικό Κλίμα και τις Σχέσεις της Σχολικής Μονάδας. Για τη μεταβλητή «Οργάνωση και Διοίκηση της Σχολικής Μονάδας-Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών», το 80,2% υπογράμμισε ως τομέα αξιολόγησης των διευθυντών των σχολικών μονάδων την Οργάνωση και Διοίκηση της Σχολικής Μονάδας και την Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Για τη μεταβλητή «Επαγγελματική και Επιστημονική Ανάπτυξη», το 66,7% υπογράμμισε ως τομέα αξιολόγησης των διευθυντών των σχολικών μονάδων την Επαγγελματική και την Επιστημονική Ανάπτυξη. Τέλος για τη μεταβλητή «Γνώση και Τήρηση Νομοθεσίας», το 64,9% υπογράμμισε ως τομέα αξιολόγησης των διευθυντών των σχολικών μονάδων τη Γνώση και την Τήρηση της Νομοθεσίας.

 **Θεωρείτε ότι πρέπει να αξιολογήσετε σε κάποιους άλλους τομείς;**



Γράφημα 11: Άλλα Πεδία αξιολόγησης διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ

Από το σύνολο των 111 διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ απάντησαν οι 33, σε ποσοστό 29,7% (ερώτηση ανοιχτού τύπου), με ελλείπουσες τιμές (missing) 78, σε ποσοστό 70,3%. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι, προκειμένου να εξάγουμε με επιφύλαξη κάποια αποτελέσματα και συμπεράσματα, χρησιμοποιήσαμε τη σχετική συχνότητα καθώς έχουν αφαιρεθεί από το σύνολο των παρατηρήσεων οι ελλείπουσες τιμές και επομένως το δείγμα μας είναι μικρότερο και το εμφανιζόμενο ποσοστό αντιστοιχεί στην πραγματική σχετική συχνότητα με βάση το έγκυρο (valid) πλήθος των παρατηρήσεων (Χαλικιάς, Λάλου & Μανωλέσου, 2015).

Σχετικά με άλλα πεδία – τομείς αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ, όπως φαίνεται από το Γράφημα 11, το ποσοστό του έγκυρου πλήθους των παρατηρήσεων, συνίσταται στις εξής απαντήσεις:

- Εκπαιδευτικά αποτελέσματα-Κουλτούρα συνεργασίας με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς και την τοπική κοινωνία
- Ψυχολογική κατάσταση και συγκρότηση με ψυχομετρικά τεστ από ψυχολόγους
- Διαχείριση, κυρίως οικονομική και αυτοτέλεια της σχολικής μονάδας
- Προϋπηρεσία σε όλους τους τύπους σχολείων
- Δράση και κοινωνικό ρόλο της σχολικής μονάδας
- Βαθμό εξέλιξης της σχολικής μονάδας
- Παιδαγωγική/ Εκπαιδευτική στάση δ/ντή

- ✚ Στο πλαίσιο της αξιολόγησης της Γενικής Συγκρότησης του Αξιολογούμενου-Διευθυντή, θεωρείτε ότι θα πρέπει να αξιολογούνται οι Επικοινωνιακές δεξιότητές του; (Ικανότητα αποτελεσματικής χρήσης του λόγου-Προσεκτική Ακοή)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ Απόλυτα	5	4,5	4,5	4,5
Διαφωνώ	2	1,8	1,8	6,3
Δεν έχω άποψη	12	10,8	10,8	17,1
Συμφωνώ	46	41,4	41,4	58,6
Συμφωνώ Απόλυτα	46	41,4	41,4	100,0
Total	111	100,0	100,0	

Πίνακας 13: Επικοινωνιακές δεξιότητες


Στον Πίνακα 13, από το σύνολο των 111 διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ, το 4,5%, δηλαδή οι 5 «διαφωνούν απόλυτα» ότι στη βάση της Αξιολόγησης της Γενικής Συγκρότησης των διευθυντών σχολικών μονάδων τίθεται και η αξιολόγηση των Επικοινωνιακών τους Δεξιοτήτων, το 1,8%, δηλαδή οι 2 «διαφωνούν», το 10,8%, δηλαδή οι 12 «δεν έχουν άποψη», ενώ, ισοποσοστιαία, το μεγαλύτερο ποσοστό, το 41,4%, δηλαδή οι 46 «συμφωνούν» και «συμφωνούν απόλυτα» ότι στη βάση της Αξιολόγησης της Γενικής Συγκρότησης των διευθυντών σχολικών μονάδων να τίθεται και η αξιολόγηση των Επικοινωνιακών τους Δεξιοτήτων.

- ✚ Στο πλαίσιο της αξιολόγησης της Γενικής Συγκρότησης του Αξιολογούμενου-Διευθυντή, θεωρείτε ότι θα πρέπει να αξιολογούνται οι Δεξιότητες ανάπτυξης δημοσίων σχέσεων;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ Απόλυτα	4	3,6	3,6	3,6
Διαφωνώ	11	9,9	9,9	13,5
Δεν έχω άποψη	15	13,5	13,5	27,0
Συμφωνώ	50	45,0	45,0	72,1
Συμφωνώ Απόλυτα	31	27,9	27,9	100,0
Total	111	100,0	100,0	

Πίνακας 14: Δεξιότητες ανάπτυξης δημοσίων σχέσεων

Όπως διαφαίνεται στον Πίνακα 14, οι 111 διευθυντές σχολικών μονάδων ΠΕ, αντίστοιχα, το 3,6%, δηλαδή οι 4 «διαφωνούν απόλυτα» ότι στη βάση της Αξιολόγησης της Γενικής Συγκρότησης των διευθυντών σχολικών μονάδων τίθεται και η αξιολόγηση των Δεξιοτήτων Ανάπτυξης Δημοσίων Σχέσεων, το 9,9%, δηλαδή οι 11 «διαφωνούν», το 13,5%, δηλαδή οι 15 «δεν έχουν άποψη», ενώ το 45% που είναι το μεγαλύτερο ποσοστό, δηλαδή οι 50 «συμφωνούν» και το 27,9%, δηλαδή οι 31 «συμφωνούν απόλυτα» ότι στη βάση της Αξιολόγησης της Γενικής Συγκρότησης των διευθυντών σχολικών μονάδων να τίθεται και η αξιολόγηση των Δεξιοτήτων Ανάπτυξης Δημοσίων Σχέσεων.

 Στο πλαίσιο της αξιολόγησης της Γενικής Συγκρότησης του Αξιολογούμενου-Διευθυντή, θεωρείτε ότι θα πρέπει να αξιολογούνται οι Διαπροσωπικές δεξιότητες; (Συμβουλευτική Ικανότητα-Διευκόλυνση ομαδικής εργασίας-Υποκίνηση άλλων-Αναγνώριση εντάσεων)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ Απόλυτα	3	2,7	2,7	2,7
Διαφωνώ	4	3,6	3,6	6,3
Δεν έχω άποψη	5	4,5	4,5	10,8
Συμφωνώ	48	43,2	43,2	54,1
Συμφωνώ Απόλυτα	51	45,9	45,9	100,0
Total	111	100,0	100,0	

Πίνακας 15: Διαπροσωπικές δεξιότητες

Στον Πίνακα 15, παρουσιάζεται το σύνολο των 111 διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ, όπου το 2,7%, δηλαδή οι 3 «διαφωνούν απόλυτα» ότι στη βάση της Αξιολόγησης της Γενικής Συγκρότησης των διευθυντών σχολικών μονάδων τίθεται και η αξιολόγηση των Διαπροσωπικών Σχέσεων, όπως η Συμβουλευτική Ικανότητα, η Διευκόλυνση της ομαδικής εργασίας, η Υποκίνηση των άλλων και η Αναγνώριση εντάσεων, το 3,6%, δηλαδή οι 4 «διαφωνούν», το 4,5%, δηλαδή οι 5 «δεν έχουν άποψη», ενώ το 43,2%, δηλαδή οι 48 «συμφωνούν» και το 45,9% που είναι το μεγαλύτερο ποσοστό, δηλαδή οι 51 «συμφωνούν απόλυτα» ότι στη βάση της Αξιολόγησης της Γενικής Συγκρότησης των διευθυντών σχολικών μονάδων να τίθεται και η αξιολόγηση των Διαπροσωπικών Σχέσεων, όπως η Συμβουλευτική Ικανότητα, η

Διευκόλυνση της ομαδικής εργασίας, η Υποκίνηση των άλλων και η Αναγνώριση εντάσεων.

- ✚ Στο πλαίσιο της αξιολόγησης της Γενικής Συγκρότησης του Αξιολογούμενου-Διευθυντή, θεωρείτε ότι θα πρέπει να αξιολογούνται οι Δεξιότητες Διαχείρισης ομάδας;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ Απόλυτα	2	1,8	1,8	1,8
Διαφωνώ	2	1,8	1,8	3,6
Δεν έχω άποψη	7	6,3	6,3	9,9
Συμφωνώ	41	36,9	36,9	46,8
Συμφωνώ Απόλυτα	59	53,2	53,2	100,0
Total	111	100,0	100,0	

Πίνακας 16: Δεξιότητες διαχείρισης ομάδας

Από το σύνολο των 111 διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ, στον Πίνακα 16 όπου εμφανίζονται τα αποτελέσματα, το 1,8%, δηλαδή οι 2 «διαφωνούν απόλυτα» και οι 2 «διαφωνούν» ότι στη βάση της Αξιολόγησης της Γενικής Συγκρότησης των διευθυντών σχολικών μονάδων τίθεται και η αξιολόγηση των Δεξιοτήτων Διαχείρισης της Ομάδας, το 6,3%, δηλαδή οι 7 «δεν έχουν άποψη», ενώ το 36,9%, δηλαδή οι 41 «συμφωνούν» και το 53,2% που είναι το μεγαλύτερο ποσοστό, δηλαδή οι 59 «συμφωνούν απόλυτα» ότι στη βάση της Αξιολόγησης της Γενικής Συγκρότησης των διευθυντών σχολικών μονάδων να τίθεται και η αξιολόγηση των Δεξιοτήτων Διαχείρισης της Ομάδας.

- ✚ Στο πλαίσιο της αξιολόγησης της Γενικής Συγκρότησης του Αξιολογούμενου-Διευθυντή, θεωρείτε ότι θα πρέπει να αξιολογούνται οι Δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ Απόλυτα	2	1,8	1,8	1,8
Διαφωνώ	2	1,8	1,8	3,6
Δεν έχω άποψη	4	3,6	3,6	7,2
Συμφωνώ	37	33,3	33,3	40,5
Συμφωνώ Απόλυτα	66	59,5	59,5	100,0

Total	111	100,0	100,0
-------	-----	-------	-------

Πίνακας 17: Δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων

Στον Πίνακα 17 διαφαίνεται ότι από το σύνολο των 111 διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ, το 1,8%, δηλαδή οι 2 «διαφωνούν απόλυτα» και οι 2 «διαφωνούν» ότι στη βάση της Αξιολόγησης της Γενικής Συγκρότησης των διευθυντών σχολικών μονάδων τίθεται και η αξιολόγηση των Δεξιοτήτων Επίλυσης Προβλημάτων, το 3,6%, δηλαδή οι 4 «δεν έχουν άποψη», ενώ το 33,3%, δηλαδή οι 37 «συμφωνούν» και το 59,5% που είναι το μεγαλύτερο ποσοστό, δηλαδή οι 66 «συμφωνούν απόλυτα» ότι στη βάση της Αξιολόγησης της Γενικής Συγκρότησης των διευθυντών σχολικών μονάδων να τίθεται και η αξιολόγηση των Δεξιοτήτων Επίλυσης Προβλημάτων.

✚ Στο πλαίσιο της αξιολόγησης της Γενικής Συγκρότησης του Αξιολογούμενου-Διευθυντή, θεωρείτε ότι θα πρέπει να αξιολογούνται οι Δεξιότητες δημιουργικότητας;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Διαφωνώ Απόλυτα	3	2,7	2,7	2,7
Διαφωνώ	2	1,8	1,8	4,5
Valid Δεν έχω άποψη	18	16,2	16,2	20,7
Συμφωνώ	47	42,3	42,3	63,1
Συμφωνώ Απόλυτα	41	36,9	36,9	100,0
Total	111	100,0	100,0	

Πίνακας 18: Δεξιότητες δημιουργικότητας

Από το σύνολο των 111 διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ, στον Πίνακα 18, το 2,7%, δηλαδή οι 3 «διαφωνούν απόλυτα» ότι στη βάση της Αξιολόγησης της Γενικής Συγκρότησης των διευθυντών σχολικών μονάδων τίθεται και η αξιολόγηση των Δεξιοτήτων Δημιουργικότητας, το 1,8%, δηλαδή οι 2 «διαφωνούν», το 16,2%, δηλαδή 18 «δεν έχουν άποψη», ενώ το 42,3% που είναι το μεγαλύτερο ποσοστό, δηλαδή οι 47 «συμφωνούν» και το 36,9%, δηλαδή οι 41 «συμφωνούν απόλυτα» ότι στη βάση της Αξιολόγησης της Γενικής Συγκρότησης των διευθυντών σχολικών μονάδων να τίθεται και η αξιολόγηση των Δεξιοτήτων Δημιουργικότητας.

- ✚ Το Υπουργείο Εσωτερικών έχει εξαγγείλει αλλαγές στην αξιολόγηση της απόδοσης των δημοσίων υπαλλήλων. Θεωρείτε ότι θα πρέπει να υιοθετήσει τις αλλαγές αυτές και το Υπουργείο Παιδείας για την αξιολόγηση των διευθυντών-στελεχών της εκπαίδευσης;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ Απόλυτα	14	12,6	12,6	12,6
Διαφωνώ	19	17,1	17,1	29,7
Δεν έχω άποψη	36	32,4	32,4	62,2
Συμφωνώ	31	27,9	27,9	90,1
Συμφωνώ Απόλυτα	11	9,9	9,9	100,0
Total	111	100,0	100,0	

Πίνακας 19: Αλλαγές στην Αξιολόγηση Απόδοσης των Δ/ντων

Ο Πίνακας 19 παρουσιάζει το σύνολο των 111 διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ, εκ των οποίων, το 12,6%, δηλαδή οι 14 «διαφωνούν απόλυτα» ότι οι αλλαγές στην αξιολόγηση της απόδοσης των δημοσίων υπαλλήλων είναι αναγκαίες και στην αξιολόγηση των διευθυντών-στελεχών της εκπαίδευσης, το 17,1%, δηλαδή οι 19 «διαφωνούν», το 32,4% που είναι και το μεγαλύτερο ποσοστό, δηλαδή οι 36 «δεν έχουν άποψη», ενώ το 27,9%, δηλαδή οι 31 «συμφωνούν» και το 9,9%, δηλαδή οι 11 «συμφωνούν απόλυτα» ότι οι αλλαγές στην αξιολόγηση της απόδοσης των δημοσίων υπαλλήλων είναι αναγκαίες και στην αξιολόγηση των διευθυντών-στελεχών της εκπαίδευσης.

5.1.2 Υφιστάμενο σύστημα επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιάσουμε τον βαθμό συμφωνίας των διευθυντών/ντριών με τη συμβολή του υφιστάμενου συστήματος επιλογής τους ως στελέχη της εκπαίδευσης, στην ποιοτική αξιολόγησή τους ως προς την επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση, την υπηρεσιακή κατάσταση, καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία, τη συμβολή στο εκπαιδευτικό έργο και την προσωπικότητα και γενική συγκρότηση.

- ✚ **Θεωρείτε ότι το υφιστάμενο σύστημα επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης συμβάλλει στην ποιοτική αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων ως προς την Επιστημονική και Παιδαγωγική Συγκρότηση και Κατάρτιση;**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ Απόλυτα	13	11,7	11,7	11,7
Διαφωνώ	38	34,2	34,2	45,9
Δεν έχω άποψη	15	13,5	13,5	59,5
Συμφωνώ	39	35,1	35,1	94,6
Συμφωνώ Απόλυτα	6	5,4	5,4	100,0
Total	111	100,0	100,0	

Πίνακας 20: Επιστημονική και Παιδαγωγική Συγκρότηση και Κατάρτιση

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 20, από το σύνολο των 111 διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ, το 11,7%, δηλαδή οι 13 «διαφωνούν απόλυτα» ότι το υφιστάμενο σύστημα επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης συμβάλλει στην ποιοτική αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων ως προς την Επιστημονική και Παιδαγωγική Συγκρότηση και Κατάρτιση, το 34,2%, δηλαδή οι 38 «διαφωνούν», το 13,5%, δηλαδή οι 15 «δεν έχουν άποψη», ενώ το 35,1% που είναι και το μεγαλύτερο ποσοστό, δηλαδή οι 39 «συμφωνούν» και το 5,4%, δηλαδή οι 6 «συμφωνούν απόλυτα» ότι το υφιστάμενο σύστημα επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης συμβάλλει στην ποιοτική αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων ως προς την Επιστημονική και Παιδαγωγική Συγκρότηση και Κατάρτιση.

- ✚ **Θεωρείτε ότι το υφιστάμενο σύστημα επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης συμβάλλει στην ποιοτική αξιολόγηση των διευθυντών**

σχολικών μονάδων ως προς την Υπηρεσιακή Κατάσταση, Καθοδηγητική και Διοικητική Εμπειρία;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ Απόλυτα	15	13,5	13,5	13,5
Διαφωνώ	26	23,4	23,4	36,9
Δεν έχω άποψη	17	15,3	15,3	52,3
Συμφωνώ	48	43,2	43,2	95,5
Συμφωνώ Απόλυτα	5	4,5	4,5	100,0
Total	111	100,0	100,0	

Πίνακας 21: Υπηρεσιακή Κατάσταση, Καθοδηγητική και Διοικητική Εμπειρία


Από το σύνολο των 111 διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ, ο Πίνακας 21, εμφανίζει το 13,5%, δηλαδή οι 15 «διαφωνούν απόλυτα» ότι το υφιστάμενο σύστημα επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης συμβάλλει στην ποιοτική αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων ως προς την Υπηρεσιακή Κατάσταση, Καθοδηγητική και Διοικητική Εμπειρία, το 23,4%, δηλαδή οι 26 «διαφωνούν», το 15,3%, δηλαδή οι 17 «δεν έχουν άποψη», ενώ το 43,2% που είναι το μεγαλύτερο ποσοστό, δηλαδή οι 48 «συμφωνούν» και το 4,5%, δηλαδή 5 «συμφωνούν απόλυτα» ότι το υφιστάμενο σύστημα επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης συμβάλλει στην ποιοτική αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων ως προς την Υπηρεσιακή Κατάσταση, Καθοδηγητική και Διοικητική Εμπειρία.

✚ Θεωρείτε ότι το υφιστάμενο σύστημα επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης συμβάλλει στην ποιοτική αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων ως προς τη Συμβολή στο Εκπαιδευτικό Έργο;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ Απόλυτα	16	14,4	14,4	14,4
Διαφωνώ	55	49,5	49,5	64,0
Δεν έχω άποψη	20	18,0	18,0	82,0
Συμφωνώ	19	17,1	17,1	99,1
Συμφωνώ Απόλυτα	1	,9	,9	100,0
Total	111	100,0	100,0	

Πίνακας 22: Συμβολή στο Εκπαιδευτικό Έργο

Ο Πίνακας 22 παρουσιάζει το σύνολο των 111 διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ, όπου το 14,4%, δηλαδή οι 16 «διαφωνούν απόλυτα» ότι το υφιστάμενο σύστημα επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης συμβάλλει στην ποιοτική αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων ως προς τη Συμβολή τους στο Εκπαιδευτικό έργο, το μεγαλύτερο ποσοστό, το 49,5%, δηλαδή οι 55 «διαφωνούν», το 18%, δηλαδή οι 20 «δεν έχουν άποψη», ενώ το 17,1%, δηλαδή οι 19 «συμφωνούν» και μόλις το 0,9%, δηλαδή 1 «συμφωνεί απόλυτα» ότι το υφιστάμενο σύστημα επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης συμβάλλει στην ποιοτική αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων ως προς τη Συμβολή τους στο Εκπαιδευτικό έργο.

 **Θεωρείτε ότι το υφιστάμενο σύστημα επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης συμβάλλει στην ποιοτική αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων ως προς την Προσωπικότητα και Γενική Συγκρότηση;**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ Απόλυτα	20	18,0	18,0	18,0
Διαφωνώ	46	41,4	41,4	59,5
Δεν έχω άποψη	20	18,0	18,0	77,5
Συμφωνώ	21	18,9	18,9	96,4
Συμφωνώ Απόλυτα	4	3,6	3,6	100,0
Total	111	100,0	100,0	

Πίνακας 23: Προσωπικότητα και Γενική Συγκρότηση

Από τον Πίνακα 23, στο σύνολο των 111 διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ, το 18%, δηλαδή 20 «διαφωνούν απόλυτα» και 20 «δεν έχουν άποψη» ότι το υφιστάμενο σύστημα επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης συμβάλλει στην ποιοτική αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων ως προς την Προσωπικότητα και τη Γενική Συγκρότηση, το μεγαλύτερο ποσοστό, το 41,4%, δηλαδή οι 46 «διαφωνούν», ενώ το 18,9%, δηλαδή οι 21 «συμφωνούν» και το 3,6%, δηλαδή 4 «συμφωνούν απόλυτα» ότι το υφιστάμενο σύστημα επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης συμβάλλει στην ποιοτική αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων ως προς την Προσωπικότητα και τη Γενική Συγκρότηση.

5.1.3 Επαγγελματική ανάπτυξη

Στη συγκεκριμένη ενότητα θα διερευνήσουμε τη συμβολή της αξιολόγησης στην επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών/ντριών των σχολικών μονάδων ΠΕ. Παράλληλα θα αποτυπώσουμε τις μορφές που μπορούν να αποτελέσουν τον τρόπο επιλογής τους σε διευθυντική θέση, τα εργαλεία αξιολόγησής τους και τους φορείς που θεωρούνται ότι είναι κατάλληλοι για να διενεργήσουν τις αξιολογικές διαδικασίες. Τέλος θα παρουσιάσουμε τις προτάσεις που θεωρούνται ότι συμβάλλουν στη βελτίωση του συστήματος αξιολόγησης των στελεχών-διευθυντών σχολικών μονάδων ώστε να είναι έγκυρο, αντικειμενικό και αξιοκρατικό.

Μπορεί η αξιολόγηση να συμβάλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών σχολικών μονάδων;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ Απόλυτα	3	2,7	2,7	2,7
Διαφωνώ	7	6,3	6,3	9,0
Δεν έχω άποψη	23	20,7	20,7	29,7
Συμφωνώ	58	52,3	52,3	82,0
Συμφωνώ Απόλυτα	20	18,0	18,0	100,0
Total	111	100,0	100,0	

Πίνακας 24: Επαγγελματική ανάπτυξη

Από τον Πίνακα 24 συμπεραίνουμε ότι, από το σύνολο των 111 διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ, το 2,7%, δηλαδή οι 3 «διαφωνούν απόλυτα» ότι η αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων συμβάλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, το 6,3%, δηλαδή οι 7 «διαφωνούν», το 20,7%, δηλαδή οι 23 «δεν έχουν άποψη», ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό, το 52,3%, δηλαδή οι 58 «συμφωνούν» και το 18%, δηλαδή οι 20 «συμφωνούν απόλυτα» ότι η αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων συμβάλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Ποιες από τις παρακάτω μορφές αξιολόγησης μπορεί να αποτελέσουν τον τρόπο επιλογής των διευθυντών σχολικών μονάδων: α) Συνολική Αξιολόγηση (βαθμός επίτευξης αρχικού στόχου για εξέλιξη και επαγγελματική ανάπτυξη) β) Μερική Αξιολόγηση (π.χ. η αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού- ή μια άλλη παράμετρος του εκπαιδευτικού έργου) γ) Προκαταρκτική Αξιολόγηση (πριν την ανάληψη των καθηκόντων του/της ως Διευθυντής/ντρια) δ) Διαμορφωτική Αξιολόγηση

(καθ' όλη τη διάρκεια της θητείας του/της για ανατροφοδότηση) ε) Τελική-Μεταξιολόγηση (στο τέλος κάθε θητείας του/της)

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ Δ/ΝΤΩΝ ΣΧ.ΜΟΝΑΔΩΝ ^a	25. Συνολική Αξιολόγηση (βαθμός επίτευξης αρχικού στόχου για εξέλιξη και επαγγελματική ανάπτυξη)	46	18,9%	41,4%
	25. Μερική Αξιολόγηση (π.χ. η αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού- ή μια άλλη παράμετρος του εκπαιδευτικού έργου)	19	7,8%	17,1%
	25. Προκαταρκτική Αξιολόγηση (πριν την ανάληψη των καθηκόντων του/της ως Διευθυντής/ντρια)	36	14,8%	32,4%
	25. Διαμορφωτική Αξιολόγηση (καθ' όλη τη διάρκεια της θητείας του/της για ανατροφοδότηση)	78	32,1%	70,3%
	25. Τελική-Μεταξιολόγηση (στο τέλος κάθε θητείας του/της)	64	26,3%	57,7%
Total		243	100,0%	218,9%

Πίνακας 25: Μορφές αξιολόγησης

Φαίνεται από τον παραπάνω Πίνακα 25 ότι δόθηκαν συνολικά 243 θετικές απαντήσεις που σχετίζονται με τις μορφές της αξιολόγησης των 111 διευθυντών των σχολικών μονάδων της ΠΕ που μπορεί να αποτελέσουν τρόπους επιλογής τους σε θέση ευθύνης. Για τη μεταβλητή «Διαμορφωτική Αξιολόγηση (καθ' όλη τη διάρκεια της θητείας του/της για ανατροφοδότηση)», το μεγαλύτερο ποσοστό, το 70,3% δήλωσε ότι η Διαμορφωτική Αξιολόγηση μπορεί να αποτελέσει τρόπο επιλογής των διευθυντών των σχολικών μονάδων της ΠΕ. Για τη μεταβλητή «Τελική-Μεταξιολόγηση (στο τέλος κάθε θητείας του/της)», το 57,7% δήλωσε ότι η Τελική Αξιολόγηση – Μεταξιολόγηση μπορεί να αποτελέσει τρόπο επιλογής των διευθυντών των σχολικών μονάδων της ΠΕ.

Για τη μεταβλητή «Συνολική Αξιολόγηση (βαθμός επίτευξης αρχικού στόχου για εξέλιξη και επαγγελματική ανάπτυξη)», το 41,4% δήλωσε ότι η Συνολική Αξιολόγηση μπορεί να αποτελέσει τρόπο επιλογής των διευθυντών των σχολικών μονάδων της ΠΕ. Για τη μεταβλητή «Προκαταρκτική Αξιολόγηση (πριν την ανάληψη των καθηκόντων του/της ως Διευθυντής/ντρια)», το 32,4% δήλωσε ότι η Προκαταρκτική Αξιολόγηση μπορεί να αποτελέσει τρόπο επιλογής των διευθυντών των σχολικών μονάδων της ΠΕ. Τέλος για τη μεταβλητή «Μερική Αξιολόγηση (π.χ. η αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού- ή μια άλλη παράμετρος του εκπαιδευτικού έργου)», το 17,1% δήλωσε ότι η Μερική Αξιολόγηση μπορεί να αποτελέσει τρόπο επιλογής των διευθυντών των σχολικών μονάδων της ΠΕ.

- ✚ Ποια από τα παρακάτω εργαλεία μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων: α) Συνέντευξη β) Ερωτηματολόγια γ) Παρατήρηση από εξωτερικό Παρατηρητή δ) Έντυπα Μέτρησης ε) Αναφορές-Εκθέσεις από τον ίδιο τον αξιολογούμενο στ) Ανάλυση Αρχείων και Δεδομένων ζ) Συζήτηση η) Χρήση Ημερολογίου δράσεων και δραστηριοτήτων του Διευθυντή θ) Αυτοαξιολόγηση ι) Αξιολόγηση με βάση την επίτευξη Αντικειμενικών Σκοπών

	Responses		Percent of Cases	
	N	Percent		
ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ Δ/ΝΤΩΝ ΣΧ.ΜΟΝΑΔΩΝ ^α	26. Συνέντευξη	74	14,5%	66,7%
	26. Ερωτηματολόγια	55	10,8%	49,5%
	26. Παρατήρηση από εξωτερικό Παρατηρητή	35	6,9%	31,5%
	26. Έντυπα Μέτρησης	26	5,1%	23,4%
	26. Αναφορές-Εκθέσεις από τον ίδιο τον αξιολογούμενο	52	10,2%	46,8%
	26. Ανάλυση Αρχείων και Δεδομένων	37	7,3%	33,3%
	26. Συζήτηση	48	9,4%	43,2%
	26. Χρήση Ημερολογίου δράσεων και δραστηριοτήτων του Διευθυντή	51	10,0%	45,9%
	26. Αυτοαξιολόγηση	60	11,8%	54,1%

26. Αξιολόγηση με βάση την επίτευξη Αντικειμενικών Σκοπών	72	14,1%	64,9%
Total	510	100,0%	459,5%

Πίνακας 26: Εργαλεία αξιολόγησης

Φαίνεται από τον Πίνακα 26 ότι δόθηκαν συνολικά 510 θετικές απαντήσεις που σχετίζονται με τα εργαλεία της αξιολόγησης των 111 διευθυντών των σχολικών μονάδων της ΠΕ. Για τη μεταβλητή «Συνέντευξη», το μεγαλύτερο ποσοστό, το 66,7% δήλωσε ότι η Συνέντευξη μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο της αξιολόγησης των διευθυντών των σχολικών μονάδων της ΠΕ. Για τη μεταβλητή «Αξιολόγηση με βάση την επίτευξη Αντικειμενικών Σκοπών», το 64,9% δήλωσε ότι η Αξιολόγηση με βάση τους αντικειμενικούς σκοπούς που έχουν τεθεί, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο της αξιολόγησης των διευθυντών των σχολικών μονάδων της ΠΕ.

Για τη μεταβλητή «Αυτοαξιολόγηση», το 54,1% δήλωσε ότι η Αυτοαξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο της αξιολόγησης των διευθυντών των σχολικών μονάδων της ΠΕ. Για τη μεταβλητή «Ερωτηματολόγια», το 49,5% δήλωσε ότι τα Ερωτηματολόγια μπορεί να χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία της αξιολόγησης των διευθυντών των σχολικών μονάδων της ΠΕ. Για τη μεταβλητή «Αναφορές-Εκθέσεις από τον ίδιο τον αξιολογούμενο», το 46,8% δήλωσε ότι οι Αναφορές και οι Εκθέσεις που συντάσσονται από τον ίδιο τον αξιολογούμενο μπορεί να χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία της αξιολόγησης των διευθυντών των σχολικών μονάδων της ΠΕ. Για τη μεταβλητή «Χρήση Ημερολογίου δράσεων και δραστηριοτήτων του Διευθυντή», το 45,9% δήλωσε ότι το Ημερολόγιο Δράσεων και Δραστηριοτήτων του Διευθυντή μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο της αξιολόγησης των διευθυντών των σχολικών μονάδων της ΠΕ. Για τη μεταβλητή «Συζήτηση», το 43,2% δήλωσε ότι η Συζήτηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο της αξιολόγησης των διευθυντών των σχολικών μονάδων της ΠΕ. Για τη μεταβλητή «Ανάλυση Αρχείων και Δεδομένων», το 33,3% δήλωσε ότι η Ανάλυση των Αρχείων και των Δεδομένων μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο της αξιολόγησης των διευθυντών των σχολικών μονάδων της ΠΕ. Για τη μεταβλητή «Παρατήρηση από εξωτερικό Παρατηρητή», το 31,5% δήλωσε ότι η Παρατήρηση από εξωτερικό Παρατηρητή μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο της αξιολόγησης των διευθυντών των σχολικών μονάδων της ΠΕ. Τέλος για τη μεταβλητή «Έντυπα Μέτρησης», το 23,4% δήλωσε ότι τα Έντυπα Μέτρησης μπορεί να

χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία της αξιολόγησης των διευθυντών των σχολικών μονάδων της ΠΕ.

- ✚ Ποιον/ους θεωρείτε ως τον/τους πιο κατάλληλο/ους φορέα/είς ώστε να διενεργήσουν αξιολογικές κρίσεις για την κατάληψη διευθυντικών θέσεων στις σχολικές μονάδες: α) Εσωτερικός Αξιολογητής (εντάσσεται στο υπό αξιολόγηση σύστημα, όπως μεμονωμένοι εκπαιδευτικοί) β) Εξωτερικός Αξιολογητής (δεν έχει άμεση σχέση με τις δράσεις του σχολείου) γ) Υπουργείο Παιδείας δ) Σχολικός Σύμβουλος ε) Διευθυντής Εκπαίδευσης στ) Ο ίδιος ο Διευθυντής ζ) Οι μαθητές, ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων (συμπληρωματικά-επικουρικά για τους σκοπούς της αξιολόγησης) η) Ο Σύλλογος Διδασκόντων (ως συλλογικό θεσμοθετημένο όργανο);

	Responses		Percent of Cases
	N	Percent	
27. Εσωτερικός Αξιολογητής (εντάσσεται στο υπό αξιολόγηση σύστημα, όπως μεμονωμένοι εκπαιδευτικοί)	28	9,3%	25,2%
27. Εξωτερικός Αξιολογητής (δεν έχει άμεση σχέση με τις δράσεις του σχολείου)	32	10,7%	28,8%
27. Υπουργείο Παιδείας	15	5,0%	13,5%
27. Σχολικός Σύμβουλος	54	18,0%	48,6%
ΦΟΡΕΙΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ Δ/ΝΤΩΝ ΣΧ.ΜΟΝΑΔΩΝ ^α 27. Διευθυντής Εκπαίδευσης	40	13,3%	36,0%
27. Ο ίδιος ο Διευθυντής	31	10,3%	27,9%
27. Οι μαθητές, ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων (συμπληρωματικά-επικουρικά για τους σκοπούς της αξιολόγησης)	33	11,0%	29,7%
27. Ο Σύλλογος Διδασκόντων (ως συλλογικό θεσμοθετημένο όργανο)	67	22,3%	60,4%
Total	300	100,0%	270,3%

Πίνακας 27: Φορείς αξιολόγησης

Από τον παραπάνω Πίνακα 27 φαίνεται ότι δόθηκαν συνολικά 300 θετικές απαντήσεις που σχετίζονται με τους φορείς της αξιολόγησης των 111 διευθυντών των σχολικών μονάδων της ΠΕ. Για τη μεταβλητή «Ο Σύλλογος Διδασκόντων (ως συλλογικό θεσμοθετημένο όργανο)», το μεγαλύτερο ποσοστό, το 60,4% δήλωσε ότι ο Σύλλογος Διδασκόντων αποτελεί τον κατάλληλο φορέα, ώστε να διενεργήσει αξιολογικές κρίσεις για την κατάληψη διευθυντικών θέσεων στις σχολικές μονάδες της ΠΕ. Για τη μεταβλητή «Ο Σχολικός Σύμβουλος» (σημ. κατά τη διάρκεια της έρευνας ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου αντικαταστάθηκε από τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου), το 48,6% δήλωσε ότι ο Σχολικός Σύμβουλος αποτελεί τον κατάλληλο φορέα, ώστε να διενεργήσει αξιολογικές κρίσεις για την κατάληψη διευθυντικών θέσεων στις σχολικές μονάδες της ΠΕ. Για τη μεταβλητή ο «Διευθυντής Εκπαίδευσης», το 36% δήλωσε ότι ο Διευθυντής Εκπαίδευσης αποτελεί τον κατάλληλο φορέα, ώστε να διενεργήσει αξιολογικές κρίσεις για την κατάληψη διευθυντικών θέσεων στις σχολικές μονάδες της ΠΕ. Για τη μεταβλητή «Οι μαθητές, ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων (συμπληρωματικά-επικουρικά για τους σκοπούς της αξιολόγησης)», το 29,7% δήλωσε ότι οι μαθητές, ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων, συμπληρωματικά και επικουρικά για τους σκοπούς της αξιολόγησης, αποτελούν τους κατάλληλους φορείς, ώστε να διενεργήσουν αξιολογικές κρίσεις για την κατάληψη διευθυντικών θέσεων στις σχολικές μονάδες της ΠΕ. Για τη μεταβλητή «Εξωτερικός Αξιολογητής (δεν έχει άμεση σχέση με τις δράσεις του σχολείου)», το 28,8% δήλωσε ότι ένας Εξωτερικός Αξιολογητής που δεν έχει άμεση σχέση με τις δράσεις του σχολείου, αποτελεί τον κατάλληλο φορέα, ώστε να διενεργήσει αξιολογικές κρίσεις για την κατάληψη διευθυντικών θέσεων στις σχολικές μονάδες της ΠΕ. Για τη μεταβλητή «ο ίδιος ο Διευθυντής», το 27,9% δήλωσε ότι ο ίδιος ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας αποτελεί τον κατάλληλο φορέα, ώστε να διενεργήσει αξιολογικές κρίσεις για την κατάληψη διευθυντικών θέσεων στις σχολικές μονάδες της ΠΕ. Για τη μεταβλητή «Εσωτερικός Αξιολογητής (εντάσσεται στο υπό αξιολόγηση σύστημα, όπως μεμονωμένοι εκπαιδευτικοί)», το 25,2% δήλωσε ότι ένας Εσωτερικός Αξιολογητής που εντάσσεται στο υπό αξιολόγηση σύστημα, όπως μεμονωμένοι εκπαιδευτικοί αποτελεί τον κατάλληλο φορέα, ώστε να διενεργήσει αξιολογικές κρίσεις για την κατάληψη διευθυντικών θέσεων στις σχολικές μονάδες της ΠΕ. Τέλος για τη μεταβλητή «Υπουργείο Παιδείας», το 13,5% δήλωσε ότι το Υπουργείο Παιδείας αποτελεί τον κατάλληλο φορέα, ώστε να διενεργήσει αξιολογικές κρίσεις για την κατάληψη διευθυντικών θέσεων στις σχολικές μονάδες της ΠΕ.

- ✚ Ποιες από τις παρακάτω προτάσεις θεωρείτε ότι συμβάλλουν στη βελτίωση του συστήματος αξιολόγησης των στελεχών-διευθυντών σχολικών μονάδων ώστε να είναι έγκυρο, αντικειμενικό και αξιοκρατικό:
- α) Συζήτηση με τον αξιολογούμενο πριν και μετά την αξιολογική διαδικασία β) Εκπαίδευση των αξιολογητών γ) Αξιολόγηση με βάση την επίτευξη Αντικειμενικών Σκοπών δ) Σύνδεση της αξιολόγησης με την επαγγελματική ανάπτυξη ε) Σύνδεση της αξιολόγησης με τον μισθό στ) Συμμετοχή των Περιφερειακών Υπηρεσιακών Συμβουλίων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ζ) Αυτοαξιολόγηση αξιολογούμενου η) Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας θ) Αξιολόγηση από εξωτερικό παρατηρητή με συμβουλευτικό χαρακτήρα ι) Συνέντευξη Γραπτές Εξετάσεις

	Responses		Percent of Cases
	N	Percent	
28. Συζήτηση με τον αξιολογούμενο πριν και μετά την αξιολογική διαδικασία	62	12,6%	55,9%
28. Εκπαίδευση των αξιολογητών	71	14,5%	64,0%
28. Αξιολόγηση με βάση την επίτευξη Αντικειμενικών Σκοπών	53	10,8%	47,7%
28. Σύνδεση της αξιολόγησης με την επαγγελματική ανάπτυξη	25	5,1%	22,5%
28. Σύνδεση της αξιολόγησης με τον μισθό	16	3,3%	14,4%
28. Συμμετοχή των Περιφερειακών Υπηρεσιακών Συμβουλίων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	17	3,5%	15,3%
28. Αυτοαξιολόγηση αξιολογούμενου	49	10,0%	44,1%
28. Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας	61	12,4%	55,0%

28. Αξιολόγηση από εξωτερικό παρατηρητή με συμβουλευτικό χαρακτήρα	40	8,1%	36,0%
28. Συνέντευξη	62	12,6%	55,9%
28. Γραπτές Εξετάσεις	35	7,1%	31,5%
Total	491	100,0%	442,3%

Πίνακας 28: Βελτίωση αξιολογικού συστήματος

Ο παραπάνω Πίνακας 28 παρουσιάζει τα αποτελέσματα από τις συνολικά 491 θετικές απαντήσεις που σχετίζονται με τις προτάσεις βελτίωσης του συστήματος της αξιολόγησης των 111 διευθυντών των σχολικών μονάδων της ΠΕ, ώστε να είναι έγκυρο, αντικειμενικό και αξιοκρατικό. Για τη μεταβλητή «Εκπαίδευση των Αξιολογητών», το μεγαλύτερο ποσοστό, το 64% δήλωσε ότι η Εκπαίδευση των Αξιολογητών δύναται να συμβάλλει στη βελτίωση του συστήματος της αξιολόγησης των στελεχών-διευθυντών των σχολικών μονάδων της ΠΕ, ώστε να είναι έγκυρο, αντικειμενικό και αξιοκρατικό. Οι μεταβλητές «Συζήτηση με τον αξιολογούμενο πριν και μετά την αξιολογική διαδικασία» και «Συνέντευξη», μοιράζονται ισόποσα, το 55,9% δήλωσε ότι τόσο η Συζήτηση με τον αξιολογούμενο πριν και μετά την αξιολογική διαδικασία όσο και η Συνέντευξη δύναται να συμβάλλουν στη βελτίωση του συστήματος της αξιολόγησης των στελεχών-διευθυντών των σχολικών μονάδων της ΠΕ, ώστε να είναι έγκυρο, αντικειμενικό και αξιοκρατικό. Για τη μεταβλητή «Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας», το 55% δήλωσε ότι η Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας δύναται να συμβάλλει στη βελτίωση του συστήματος της αξιολόγησης των στελεχών-διευθυντών των σχολικών μονάδων της ΠΕ, ώστε να είναι έγκυρο, αντικειμενικό και αξιοκρατικό. Για τη μεταβλητή «Αξιολόγηση με βάση την επίτευξη Αντικειμενικών Σκοπών», το 47,7% δήλωσε ότι η Αξιολόγηση βάσει της Επίτευξης Αντικειμενικών Σκοπών δύναται να συμβάλλει στη βελτίωση του συστήματος της αξιολόγησης των στελεχών-διευθυντών των σχολικών μονάδων της ΠΕ, ώστε να είναι έγκυρο, αντικειμενικό και αξιοκρατικό. Για τη μεταβλητή «Αυτοαξιολόγηση Αξιολογούμενου», το 44,1% δήλωσε ότι η Αυτοαξιολόγηση του Αξιολογούμενου δύναται να συμβάλλει στη βελτίωση του συστήματος της αξιολόγησης των στελεχών-διευθυντών των σχολικών μονάδων της ΠΕ, ώστε να είναι έγκυρο, αντικειμενικό και αξιοκρατικό. Για τη μεταβλητή «Αξιολόγηση από εξωτερικό παρατηρητή με συμβουλευτικό χαρακτήρα», το 36% δήλωσε ότι η Αξιολόγηση από εξωτερικό παρατηρητή, συμβουλευτικού χαρακτήρα, δύναται να συμβάλλει στη

βελτίωση του συστήματος της αξιολόγησης των στελεχών-διευθυντών των σχολικών μονάδων της ΠΕ, ώστε να είναι έγκυρο, αντικειμενικό και αξιοκρατικό. Για τη μεταβλητή «Γραπτές Εξετάσεις», το 31,5% δήλωσε ότι οι Γραπτές Εξετάσεις δύναται να συμβάλλουν στη βελτίωση του συστήματος της αξιολόγησης των στελεχών-διευθυντών των σχολικών μονάδων της ΠΕ, ώστε να είναι έγκυρο, αντικειμενικό και αξιοκρατικό. Για τη μεταβλητή «Σύνδεση της αξιολόγησης με την επαγγελματική ανάπτυξη», το 22,5% δήλωσε ότι η Σύνδεση της Αξιολόγησης με την Επαγγελματική Ανάπτυξη δύναται να συμβάλλει στη βελτίωση του συστήματος της αξιολόγησης των στελεχών-διευθυντών των σχολικών μονάδων της ΠΕ, ώστε να είναι έγκυρο, αντικειμενικό και αξιοκρατικό. Για τη μεταβλητή «Συμμετοχή των Περιφερειακών Υπηρεσιακών Συμβουλίων ΠΕ», το 15,3% δήλωσε ότι η Συμμετοχή των ΠΥΣΠΕ δύναται να συμβάλλει στη βελτίωση του συστήματος της αξιολόγησης των στελεχών-διευθυντών των σχολικών μονάδων της ΠΕ, ώστε να είναι έγκυρο, αντικειμενικό και αξιοκρατικό. Τέλος για τη μεταβλητή «Σύνδεση της αξιολόγησης με τον μισθό», το 14,4% δήλωσε ότι η Σύνδεση της Αξιολόγησης με τον μισθό δύναται να συμβάλλει στη βελτίωση του συστήματος της αξιολόγησης των στελεχών-διευθυντών των σχολικών μονάδων της ΠΕ, ώστε να είναι έγκυρο, αντικειμενικό και αξιοκρατικό.

5.1.4 Νέο σχέδιο για την αξιολόγηση Διευθυντών σχολικών μονάδων – στελεχών εκπαίδευσης

Στο τελευταίο μέρος της παρουσίασης των συχνοτήτων θα αναφερθούμε στις αντίστοιχες προτάσεις βελτίωσης του συστήματος της αξιολόγησης του νέου νόμου (4547/2018), ώστε να αποτελεί μια αποπολιτικοποιημένη, διαφανή και αξιοκρατική διαδικασία.

- ✚ Ποιες από τις παρακάτω προτάσεις θεωρείτε ότι συμβάλλουν στη βελτίωση του συστήματος αξιολόγησης των στελεχών-διευθυντών σχολικών μονάδων ώστε να είναι μια αποπολιτικοποιημένη, διαφανή και αξιοκρατική διαδικασία: α) Συμμετοχή του ΑΣΕΠ σε σχετικές επιτροπές επιλογής και αξιολόγησης β) Σύνδεση των κριτηρίων της επιλογής στελεχών με το έργο για το οποίο προορίζονται γ) Η αξιολόγηση των στελεχών θα γίνεται και κατά τη διάρκεια της θητείας τους και όχι μόνο κατά την επιλογή τους. Για το έργο των στελεχών θα λαμβάνεται υπόψη και η κρίση των υφισταμένων και των προϊσταμένων δ) Επιστροφή των στελεχών στην εκπαιδευτική πράξη μετά την ολοκλήρωση δύο συνεχόμενων θητειών στην ίδια θέση ε) Την ισορροπία των κριτηρίων μοριοδότησης (τυπικά προσόντα και εμπειρία) αλλά και τη μοριοδότηση της ικανότητας των υποψήφιων στελεχών ως προς το να συνδέουν σπουδές και εμπειρία για την κατανόηση της πολυπλοκότητας των εκπαιδευτικών φαινομένων και την αναγνώριση των σημείων δυσλειτουργίας του παιδαγωγικού έργου;

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
ΝΕΟ ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ Δ/ΝΤΩΝ ΣΧ.ΜΟΝΑΔΩΝ ^α	29. Συμμετοχή του ΑΣΕΠ σε σχετικές επιτροπές επιλογής και αξιολόγησης	36	14,6%	32,4%
	29. Σύνδεση των κριτηρίων της επιλογής στελεχών με το έργο για το οποίο προορίζονται	52	21,1%	46,8%

29. Η αξιολόγηση των στελεχών θα γίνεται και κατά τη διάρκεια της θητείας τους και όχι μόνο κατά την επιλογή τους. Για το έργο των στελεχών θα λαμβάνεται υπόψη και η κρίση των υφισταμένων και των προϊσταμένων	58	23,5%	52,3%
29. Επιστροφή των στελεχών στην εκπαιδευτική πράξη μετά την ολοκλήρωση δύο συνεχόμενων θητειών στην ίδια θέση	14	5,7%	12,6%
29. Την ισορροπία των κριτηρίων μοριοδότησης (τυπικά προσόντα και εμπειρία) αλλά και τη μοριοδότηση της ικανότητας των υποψήφιων στελεχών ως προς το να συνδέουν σπουδές και εμπειρία για την κατανόηση της πολυπλοκότητας των εκπαιδευτικών φαινομένων και την αναγνώριση των σημείων δυσλειτουργίας του παιδαγωγικού έργου	87	35,2%	78,4%
Total	247	100,0%	222,5%

Πίνακας 29: Νέο αξιολογικό σύστημα

Παρουσιάζεται στον Πίνακα 29 οι συνολικά 247 θετικές απαντήσεις που σχετίζονται με τις προτάσεις βελτίωσης του συστήματος της αξιολόγησης των 111 διευθυντών των σχολικών μονάδων της ΠΕ του νέου σχεδίου Νόμου (οι οποίες κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας των δεδομένων της έρευνας μας αποτελούν πλέον τον νέο Νόμο 4547/2018, ώστε να αποτελεί μια αποπολιτικοποιημένη, διαφανή και αξιοκρατική διαδικασία. Για τη μεταβλητή «Την ισορροπία των κριτηρίων μοριοδότησης (τυπικά προσόντα και εμπειρία) αλλά και τη μοριοδότηση της ικανότητας των υποψήφιων στελεχών ως προς το να συνδέουν σπουδές και εμπειρία

για την κατανόηση της πολυπλοκότητας των εκπαιδευτικών φαινομένων και την αναγνώριση των σημείων δυσλειτουργίας του παιδαγωγικού έργου», το μεγαλύτερο ποσοστό, το 78,4%, θεωρεί αναγκαία την ισορροπία των κριτηρίων μοριοδότησης ανάμεσα στα τυπικά προσόντα και στην προϋπηρεσία καθώς και την μοριοδότηση της ικανότητας των στελεχών της εκπαίδευσης να συνδέουν σπουδές και εμπειρία, με στόχο τη βελτίωση του συστήματος της αξιολόγησης των στελεχών-διευθυντών των σχολικών μονάδων της ΠΕ, ώστε να αποτελεί μια αποπολιτικοποιημένη, διαφανή και αξιοκρατική διαδικασία. Για τη μεταβλητή «Η αξιολόγηση των στελεχών θα γίνεται και κατά τη διάρκεια της θητείας τους και όχι μόνο κατά την επιλογή τους. Για το έργο των στελεχών θα λαμβάνεται υπόψη και η κρίση των υφισταμένων και των προϊσταμένων», το 52,3% θεωρεί αναγκαία, η Αξιολόγηση των Στελεχών να διενεργείται και κατά τη διάρκεια της θητείας τους και όχι μόνο κατά την επιλογή τους, επικουρικά, από υφισταμένους και προϊστάμενους, με στόχο τη βελτίωση του συστήματος της αξιολόγησης των στελεχών-διευθυντών των σχολικών μονάδων της ΠΕ, ώστε να αποτελεί μια αποπολιτικοποιημένη, διαφανή και αξιοκρατική διαδικασία. Για τη μεταβλητή «Σύνδεση των κριτηρίων της επιλογής στελεχών με το έργο για το οποίο προορίζονται», το 46,8% θεωρεί αναγκαίο να συνδέονται τα Κριτήρια Επιλογής των Στελεχών με το έργο της θέσης ευθύνης τους, με στόχο τη βελτίωση του συστήματος της αξιολόγησης των στελεχών-διευθυντών των σχολικών μονάδων της ΠΕ, ώστε να αποτελεί μια αποπολιτικοποιημένη, διαφανή και αξιοκρατική διαδικασία. Για τη μεταβλητή «Συμμετοχή του ΑΣΕΠ σε σχετικές επιτροπές επιλογής και αξιολόγησης», το 32,4% θεωρεί αναγκαίο να συμμετέχει ο ΑΣΕΠ στις επιτροπές επιλογής και αξιολόγησης, με στόχο τη βελτίωση του συστήματος της αξιολόγησης των στελεχών-διευθυντών των σχολικών μονάδων της ΠΕ, ώστε να αποτελεί μια αποπολιτικοποιημένη, διαφανή και αξιοκρατική διαδικασία. Τέλος για τη μεταβλητή «Επιστροφή των στελεχών στην εκπαιδευτική πράξη μετά την ολοκλήρωση δύο συνεχόμενων θητειών στην ίδια θέση», το 12,6% θεωρεί αναγκαίο να επιστρέφουν τα στελέχη στην εκπαιδευτική πράξη μετά την ολοκλήρωση δύο συνεχόμενων θητειών στην ίδια θέση ευθύνης, με στόχο τη βελτίωση του συστήματος της αξιολόγησης των στελεχών-διευθυντών των σχολικών μονάδων της ΠΕ, ώστε να αποτελεί μια αποπολιτικοποιημένη, διαφανή και αξιοκρατική διαδικασία.

5.2 Επαγωγική Στατιστική

Σε αυτό το μέρος του κεφαλαίου θα παρουσιάσουμε την επίδραση του φύλου, της ηλικίας και των ετών υπηρεσίας σε διευθυντική θέση, δηλαδή τα αποτελέσματα του ελέγχου που διενεργήθηκε στο δείγμα των ανδρών και των γυναικών αντίστοιχα, στις ηλικιακές κατηγορίες των <40, 40-50, 51->60 και στα έτη υπηρεσίας σε διευθυντική θέση που ομαδοποιούνται σε 4 κατηγορίες (1-4, 5-8, 9-12, >12) σε σχέση με τις απόψεις, θέσεις και στάσεις για τη συμβολή της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων στην αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, στην ανατροφοδότηση του διευθυντή, στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, στην επιβράβευση και τον έπαινο των εκπαιδευτικών-διευθυντών, στην αύξηση του κύρους των αξιολογητών, στην επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών σχολικών μονάδων, στην αναγκαιότητα της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων στην επιλογή σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης. Επιπλέον ελέγχουμε και κάνουμε συγκρίσεις και για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, στην αξιοκρατική, αμερόληπτη, έγκυρη και αντικειμενική διαδικασία αξιολόγησης του διευθυντή από το υφιστάμενο αξιολογικό σύστημα, στην αξιολόγηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, δηλαδή την ικανότητα αποτελεσματικής χρήσης του λόγου και την προσεκτική ακοή, των δεξιοτήτων ανάπτυξης δημοσίων σχέσεων, των διαπροσωπικών δεξιοτήτων, όπως τη συμβουλευτική ικανότητα, τη διευκόλυνση της ομαδικής εργασίας, την υποκίνηση των άλλων και την αναγνώριση εντάσεων, των δεξιοτήτων διαχείρισης της ομάδας, της επίλυσης προβλημάτων και της δημιουργικότητας, Συνεχίζουμε τις συγκρίσεις στην αναγκαιότητα της προώθησης των αλλαγών στην αξιολόγηση της απόδοσης των δημοσίων υπαλλήλων και στην αξιολόγηση των διευθυντών-στελεχών της εκπαίδευσης και τέλος στη συμβολή του υφιστάμενου συστήματος επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης στην ποιοτική αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων, ως προς την επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση, την υπηρεσιακή κατάσταση, καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία, τη συμβολή στο εκπαιδευτικό έργο, την προσωπικότητα και τη γενική συγκρότηση.

5.2.1 Η επίδραση του φύλου

Ο έλεγχος κανονικότητας (βλ. Παράρτημα) για τις παρακάτω ποσοτικές μεταβλητές στο δείγμα των αντρών και στο δείγμα των γυναικών δεν ακολουθεί κανονική κατανομή, επομένως εφαρμόζουμε μη παραμετρικό έλεγχο για τη σύγκριση των δύο μέσων των ανεξάρτητων πληθυσμών. Από τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann-Whitney U προκύπτει για καθεμιά μεταβλητή ότι το Asymp. Sig.>0,05 και άρα δεν απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση ότι η κατανομή των παρατηρήσεων της μιας ομάδας είναι σχεδόν ίδια με την κατανομή της άλλης και ότι οι παρατηρήσεις εμφανίζονται με τυχαίο τρόπο τόσο στη μια όσο και στην άλλη ομάδα και συνεπώς, η διαφοροποίηση λόγω της κατηγορικής μεταβλητής δεν σχετίζεται με τη συνεχή μεταβλητή (Χαλικιάς, Λάλου & Μανωλέσου, 2015). Επομένως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά δηλαδή οι ποσοτικές μεταβλητές που τίθενται σε έλεγχο, εμφανίζονται κατά μέσο όρο το ίδιο και στους δύο πληθυσμούς (άντρες και γυναίκες).

Πιο συγκεκριμένα:

Ποσοτική συνεχής μεταβλητή	Ποιοτική κατηγορική μεταβλητή-Φύλο (N)		Mean	Std. Deviation	Mean	Std. Deviation	Asymp. Sig. (2-tailed)
8. Η συμβολή της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων στην αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης	Άνδρας	71	3,93	0,976	3,80	1,016	0,067
	Γυναίκα	40	3,57	1,059			
9. Η αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων αναγκαία για την επιλογή σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης	Άνδρας	71	4,08	0,996	4,09	0,968	0,944
	Γυναίκα	40	4,10	0,928			
10. Η συμβολή της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων στην ανατροφοδότηση του διευθυντή	Άνδρας	71	3,80	0,965	3,73	1,009	0,381
	Γυναίκα	40	3,60	1,081			
10. Η συμβολή της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων στη	Άνδρας	71	3,25	1,118	3,26	1,142	0,797
	Γυναίκα	40	3,28	1,198			

χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής								
10. Η συμβολή της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων στην επιβράβευση και τον έπαινο των εκπαιδευτικών-διευθυντών	Άνδρας	71	3,44	1,079	3,41	1,091	0,831	
	Γυναίκα	40	3,38	1,125				
10*. Η συμβολή της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων στην αύξηση του κύρους των αξιολογητών	Άνδρας	71	2,80	1,191			Sig. (2-tailed)	0,825
	Γυναίκα	40	2,75	1,235				
12. Η αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων αναγκαία για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	Άνδρας	71	3,92	1,204	3,83	1,190	0,165	
	Γυναίκα	40	3,68	1,163				
13. Αξιοκρατική, Αμερόληπτη, Έγκυρη και Αντικειμενική διαδικασία αξιολόγησης του διευθυντή από το υφιστάμενο αξιολογικό σύστημα	Άνδρας	71	2,21	0,984	2,08	0,974	0,058	
	Γυναίκα	40	1,85	0,921				
16. Αξιολόγηση Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων (Ικανότητα αποτελεσματικής χρήσης του λόγου- Προσεκτική Ακοή)	Άνδρας	71	4,14	1,004	4,14	0,995	0,853	
	Γυναίκα	40	4,13	0,992				
17. Αξιολόγηση Δεξιοτήτων Ανάπτυξης Δημοσίων Σχέσεων	Άνδρας	71	3,89	1,008	3,84	1,058	0,645	
	Γυναίκα	40	3,75	1,149				
18. Αξιολόγηση Διαπροσωπικών Δεξιοτήτων (Συμβουλευτική Ικανότητα- Διευκόλυνση ομαδικής εργασίας-Υποκίνηση άλλων- Αναγνώριση εντάσεων)	Άνδρας	71	4,27	0,925	4,26	0,912	0,699	
	Γυναίκα	40	4,25	0,899				
19. Αξιολόγηση Δεξιοτήτων Διαχείρισης ομάδας	Άνδρας	71	4,35	0,776	4,38	0,832	0,375	
	Γυναίκα	40	4,43	0,931				
20. Αξιολόγηση Δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων	Άνδρας	71	4,49	0,734	4,47	0,807	0,851	
	Γυναίκα	40	4,43	0,931				
21. Αξιολόγηση Δεξιοτήτων δημιουργικότητας	Άνδρας	71	4,18	0,867	4,09	0,920	0,158	
	Γυναίκα	40	3,92	0,997				

22. Οι αλλαγές στην αξιολόγηση της απόδοσης των δημοσίων υπαλλήλων αναγκαίες και στην αξιολόγηση των διευθυντών-στελεχών της εκπαίδευσης	Άνδρας	71	2,97	1,242	3,05	1,166	4,24
	Γυναίκα	40	3,20	1,018			
23. Επιστημονική και Παιδαγωγική Συγκρότηση και Κατάρτιση	Άνδρας	71	2,80	1,129	2,88	1,173	0,336
	Γυναίκα	40	3,03	1,250			
23. Υπηρεσιακή Κατάσταση, Καθοδηγητική και Διοικητική Εμπειρία	Άνδρας	71	2,94	1,132	3,02	1,183	0,271
	Γυναίκα	40	3,15	1,272			
23. Συμβολή στο Εκπαιδευτικό Έργο	Άνδρας	71	2,44	0,874	2,41	0,967	0,403
	Γυναίκα	40	2,35	1,122			
23. Προσωπικότητα και Γενική Συγκρότηση	Άνδρας	71	2,62	1,100	2,49	1,103	0,074
	Γυναίκα	40	2,25	1,080			
24. Η συμβολή της αξιολόγησης στην επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών σχολικών μονάδων	Άνδρας	71	3,76	0,948	3,77	0,914	0,992
	Γυναίκα	40	3,78	0,862			

Πίνακας 30: Αποτελέσματα Mann-Whitney U

Όπως διαφαίνεται από τον Πίνακα 30, οι παραπάνω ποσοτικές μεταβλητές δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές, δηλαδή εμφανίζονται κατά μέσο όρο το ίδιο και στους δύο πληθυσμούς των αντρών και των γυναικών. Συνεπώς το φύλο δε φαίνεται να επηρεάζει τις απόψεις, θέσεις και στάσεις για τη συμβολή της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων στην αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, στην ανατροφοδότηση του διευθυντή, στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, στην επιβράβευση και τον έπαινο των εκπαιδευτικών-διευθυντών, στην αύξηση του κύρους των αξιολογητών, στην επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών σχολικών μονάδων, στην αναγκαιότητα της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων στην επιλογή σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης. Επιπλέον το φύλο δε φαίνεται να επηρεάζει τις απόψεις, θέσεις και στάσεις τους σχετικά με την αναγκαιότητα της προηγούμενης αξιολόγησής τους για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, για τη μη αξιοκρατική, αμερόληπτη, έγκυρη και αντικειμενική αξιολογική διαδικασία του διευθυντή από το υφιστάμενο σύστημα, για την αξιολόγηση των δεξιοτήτων διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού, για τις αναγκαίες αλλαγές στην αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης και τέλος για την ποιοτική αξιολόγησή

τους, ως προς την επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση, την υπηρεσιακή κατάσταση, καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία, τη συμβολή στο εκπαιδευτικό έργο καθώς και την προσωπικότητα και τη γενική συγκρότηση.

(Σημ. Στην ποσοτική μεταβλητή «Η συμβολή της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων στην αύξηση του κύρους των αξιολογητών», αν και εφαρμόσαμε παραμετρικό έλεγχο, αφού ο έλεγχος κανονικότητας ακολουθούσε κανονική κατανομή και στο δείγμα των ανδρών και στο δείγμα των γυναικών, για τη σύγκριση των δύο μέσων των ανεξάρτητων πληθυσμών, προέκυψε και πάλι ότι το Sig (2-tailed)=0.825>0.05) και άρα δεν απορρίψαμε τη μηδενική υπόθεση. Η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($t=0.221$, $df=109$, $p=0.825>0.05$). Δηλαδή κατά 95% μπορούμε να ισχυριστούμε ότι τόσο οι άντρες όσο και οι γυναίκες θεωρούν ότι η αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων δε συμβάλλει αρκετά στην αύξηση του κύρους των αξιολογητών).

5.2.2 Η επίδραση της ηλικίας

Ο έλεγχος κανονικότητας (βλ. Παράρτημα) για τις παρακάτω ποσοτικές μεταβλητές στο δείγμα της κατηγορικής μεταβλητής της ηλικίας που έχει 3 κατηγορίες (<40, 40-50, 51->60) δεν ακολουθεί κανονική κατανομή και οι διασπορές δεν είναι ίσες και επομένως ακολουθήσαμε τον έλεγχο συσχέτισης της καθεμιάς συνεχούς ποσοτικής μεταβλητής με την κατηγορική (Kryskall-Wallis H).

«Η μέθοδος Kryskall-Wallis H βασίζεται στην ίδια λογική των ελέγχων εξετάζοντας αν ένα σύνολο k ανεξάρτητων ομάδων προέρχονται από τον ίδιο πληθυσμό...και εξετάζει την ισότητα των μέσων, χρησιμοποιώντας το άθροισμα των βαθμών των θέσεων των παρατηρήσεων. Πρόκειται για μια επέκταση του κριτηρίου Mann-Whitney U για k ανεξάρτητες ομάδες. Κατ' επέκταση η υπόθεση που εξετάζεται είναι αν οι ομάδες έχουν ίσο μέσο βαθμών (δηλ. τυχαία διάταξη) ή κάποια ομάδα διαφοροποιεί τη διάταξη των παρατηρήσεων. Για την εφαρμογή της μεθόδου οι παρατηρήσεις διατάσσονται κατά αύξουσα σειρά και σε κάθε παρατήρηση προσδιορίζεται η σχετική της θέση (rank)» (Χαλικιάς, Λάλου & Μανωλέσου, 2015· Field, 2009).

Ποσοτική συνεχής μεταβλητή	Ποιοτική κατηγορική μεταβλητή- Ηλικία-N		Mean (95%)	Std. Deviation (95%)	Chi-Square	df	Asymp. Sig.	Mean N=111 (99%)	Std. Deviation
8. Η συμβολή της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων στην αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης	<40	5	4,00	1,000	2,315	2	0,314	3,80	1,016
	40-50	17	4,18	0,636					
	51->60	89	3,72	1,066					
9. Η αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων αναγκαία για την επιλογή σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης	<40	5	4,40	0,894	1,459	2	0,482	4,09	0,968
	40-50	17	4,29	0,772					
	51->60	89	4,03	1,005					
10a. Η συμβολή της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων στην ανατροφοδότηση του διευθυντή	<40	5	4,20	0,837	2,846	2	0,241	3,73	1,009
	40-50	17	3,94	1,029					
	51->60	89	3,66	1,011					
10b. Η συμβολή της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων στην	<40	5	3,80	1,304	0,745	2	0,689	3,41	1,091
	40-50	17	3,41	1,004					
	51->60	89	3,39	1,104					

επιβράβευση και τον έπαινο των εκπαιδευτικών-διευθυντών									
10c. Η συμβολή της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων στην αύξηση του κύρους των αξιολογητών	<40	5	3,40	1,140	1,218	2	0,544	2,78	1,202
	40-50	17	2,76	1,091					
	51->60	89	2,75	1,227					
10d. Η συμβολή της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής	<40	5	4,00	1,000	8,085	2	0,018	3,26	1,142
	40-50	17	3,82	1,074					
	51->60	89	3,11	1,122					
12. Η αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων αναγκαία για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	<40	5	4,40	0,894	1,850	2	0,397	3,83	1,190
	40-50	17	4,00	1,061					
	51->60	89	3,76	1,225					
13. Αξιοκρατική, Αμερόληπτη, Έγκυρη και Αντικειμενική διαδικασία αξιολόγησης του διευθυντή από το υφιστάμενο αξιολογικό σύστημα	<40	5	2,00	1,000	0,015	2	0,993	2,08	0,974
	40-50	17	2,12	1,111					
	51->60	89	2,08	0,956					
16. Αξιολόγηση Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων (Ικανότητα αποτελεσματικής χρήσης του λόγου-Προσεκτική Ακοή)	<40	5	4,00	1,000	3,302	2	0,192	4,14	0,995
	40-50	17	4,53	0,624					
	51->60	89	4,07	1,042					
17. Αξιολόγηση Δεξιοτήτων Ανάπτυξης Δημοσίων Σχέσεων	<40	5	3,80	0,837	2,131	2	0,345	3,84	1,058
	40-50	17	4,18	0,883					
	51->60	89	3,78	1,095					
18. Αξιολόγηση Διαπροσωπικών Δεξιοτήτων (Συμβουλευτική Ικανότητα-Διευκόλυνση ομαδικής εργασίας-Υποκίνηση άλλων-Αναγνώριση εντάσεων)	<40	5	4,20	0,837	3,747	2	0,154	4,26	0,912
	40-50	17	4,65	0,493					
	51->60	89	4,19	0,964					
19. Αξιολόγηση Δεξιοτήτων Διαχείρισης ομάδας	<40	5	4,20	0,837	3,384	2	0,184	4,38	0,832
	40-50	17	4,71	0,470					
	51->60	89	4,33	0,876					
20. Αξιολόγηση Δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων	<40	5	4,40	0,894	2,775	2	0,250	4,47	0,807
	40-50	17	4,76	0,437					
	51->60	89	4,42	0,850					
21*. Αξιολόγηση Δεξιοτήτων δημιουργικότητας	<40	5	3,60	0,548	8,456	2	0,015	4,09	0,920
	40-50	17	4,59	0,507					
	51->60	89	4,02	0,965					
22. Οι αλλαγές στην αξιολόγηση της απόδοσης των δημοσίων υπαλλήλων αναγκαίες και στην	<40	5	3,60	1,342	0,861	2	0,650	3,05	1,166
	40-50	17	3,12	1,219					
	51->60	89	3,01	1,153					

αξιολόγηση των διευθυντών-στελεχών της εκπαίδευσης									
23a. Επιστημονική και Παιδαγωγική Συγκρότηση και Κατάρτιση	<40	5	2,80	0,837	0,165	2	0,921	2,88	1,173
	40-50	17	3,00	1,414					
	51->60	89	2,87	1,150					
23b. Υπηρεσιακή Κατάσταση, Καθοδηγητική και Διοικητική Εμπειρία	<40	5	3,00	1,000	0,081	2	0,960	3,02	1,183
	40-50	17	2,94	1,435					
	51->60	89	3,03	1,153					
23c. Συμβολή στο Εκπαιδευτικό Έργο	<40	5	2,60	0,894	0,413	2	0,814	2,41	0,967
	40-50	17	2,35	0,996					
	51->60	89	2,40	0,974					
23d. Προσωπικότητα και Γενική Συγκρότηση	<40	5	2,40	1,140	0,049	2	0,976	2,49	1,103
	40-50	17	2,47	1,125					
	51->60	89	2,49	1,109					
24. Η συμβολή της αξιολόγησης στην επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών σχολικών μονάδων	<40	5	4,00	1,000	0,694	2	0,707	3,77	0,914
	40-50	17	3,88	0,993					
	51->60	89	3,73	0,902					

Πίνακας 31: Αποτελέσματα Kruskall-Wallis H

Όπως διαφαίνεται από τον Πίνακα 31, οι παραπάνω ποσοτικές μεταβλητές δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές, δηλαδή εμφανίζονται κατά μέσο όρο το ίδιο και στις 3 ηλικιακές κατηγορίες (<40, 40-50, 51->60).

- Όμως, η αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ θεωρείται ότι συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής στην ηλικιακή ομάδα των 40-50, ενώ στην ηλικιακή ομάδα των 51->60, δε θεωρείται ξεκάθαρα ότι συμβάλλει στην χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής

(Σημ. Από τα αποτελέσματα του Kruskall-Wallis H προκύπτει ότι η μηδενική μας υπόθεση ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην άποψη που εμφανίζεται ότι η αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ δε θεωρείται ξεκάθαρα ότι συμβάλλει στην χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής στις τρεις ηλικιακές ομάδες (<40, 40-50, 51->60), απορρίπτεται γιατί το $p=0,018<0,05$) και άρα δε γνωρίζουμε τον μέσο που διαφέρει από τους υπόλοιπους. Κατά συνέπεια θα προβούμε σε εφαρμογή του Mann-Whitney U test για όλους τους ανά δύο πιθανούς συνδυασμούς και θα διορθώσουμε το επίπεδο σημαντικότητας, διαιρώντας το με το πλήθος των συγκρίσεων (μέθοδος Bonferroni). (Χαλικιάς, Λάλου & Μανωλέσου, 2015· Field, 2009). Επομένως $p=0,05/3= 0,0167$ (σύγκριση των 3 ηλικιακών κατηγοριών <40 και 40-50, <40 και 51->60 και 40-50 και 51->60).

Ποσοτική συνεχής μεταβλητή	Ποιοτική κατηγορική μεταβλητή- Ηλικία	Ηλικία N	Asymp. Sig. (2-tailed)
10d. Η συμβολή της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής	<40	5	0,867
	40-50	17	
10d. Η συμβολή της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής	<40	5	0,104
	51->60	89	
10d. Η συμβολή της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής	40-50	17	0,013
	51->60	89	

Πίνακας 32: Αποτελέσματα Mann-Whitney U

Από τον Πίνακα 32 προκύπτει ότι η ποσοτική μεταβλητή «Η συμβολή της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής» στο συνολικό ηλικιακό δείγμα των 111 διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ παρουσιάζει $M=3,26$ Std. Deviation=1,142. Η μόνη σύγκριση που είναι στατιστικά σημαντική, εμφανίζεται στην ηλικιακή ομάδα των 40-50 και 51->60, όπου το Asymp. Sig. (2-tailed)=0,013<0,0167 και παρουσιάζει $M=3,82$, Std. Deviation=1,074 και $M=3,11$, Std. Deviation=1,122 αντίστοιχα. Στις ηλικιακές ομάδες των <40 και 40-50, καθώς και <40 και 51->60, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, δηλαδή ισχύει η άποψη ότι η αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ δε θεωρείται ξεκάθαρα ότι συμβάλλει στην χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής).

- Επίσης παρατηρούμε ανάλογα, ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην άποψη ότι η αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ δε θεωρείται σε μεγάλο βαθμό αξιοκρατική, αμερόληπτη, έγκυρη και αντικειμενική διαδικασία από το υφιστάμενο αξιολογικό σύστημα και στις τρεις ηλικιακές ομάδες (<40, 40-50, 51->60).

(Σημ. Παρόλα αυτά παρατηρείται σημαντική εξάρτηση μεταξύ των μεταβλητών «Ηλικία» και «Αξιοκρατική, Αμερόληπτη, Έγκυρη και Αντικειμενική διαδικασία αξιολόγησης του διευθυντή από το υφιστάμενο αξιολογικό σύστημα» ($\chi^2=0,015$)).

- Επιπλέον, για την αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ θεωρείται απαραίτητη σε μεγάλο βαθμό η αξιολόγηση δεξιοτήτων

δημιουργικότητας στην ηλικιακή ομάδα των <40, ενώ στην ηλικιακή ομάδα των 40-50, θεωρείται απαραίτητη σε πολύ μεγάλο βαθμό.

(Σημ. Από τα αποτελέσματα του Kruskal-Wallis Η προκύπτει ότι η μηδενική μας υπόθεση ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην άποψη που εμφανίζεται ότι για την αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ θεωρείται απαραίτητη σε πολύ μεγάλο βαθμό η αξιολόγηση δεξιοτήτων δημιουργικότητας στις τρεις ηλικιακές ομάδες (<40, 40-50, 51->60), απορρίπτεται, γιατί το $p=0,015 < 0,05$ και άρα δε γνωρίζουμε τον μέσο που διαφέρει από τους υπόλοιπους. Κατά συνέπεια θα προβούμε σε εφαρμογή του Mann-Whitney U test για όλους τους ανά δύο πιθανούς συνδυασμούς και θα διορθώσουμε το επίπεδο σημαντικότητας, διαιρώντας το με το πλήθος των συγκρίσεων (μέθοδος Bonferroni). (Χαλικιάς, Λάλου & Μανωλέσου, 2015· Field, 2009). Επομένως $p=0,05/3= 0,0167$ (σύγκριση των 3 ηλικιακών κατηγοριών 40-50 και 51-60, <40 και 40-50, <40 και 51-60).

Ποσοτική συνεχής μεταβλητή	Ποιοτική κατηγορική μεταβλητή- Ηλικία	Ηλικία N	Asymp. Sig. (2-tailed)
21. Αξιολόγηση Δεξιοτήτων δημιουργικότητας	40-50	17	0,018
	51->60	89	
21. Αξιολόγηση Δεξιοτήτων δημιουργικότητας	<40	5	0,005
	40-50	17	
21. Αξιολόγηση Δεξιοτήτων δημιουργικότητας	<40	5	0,161
	51->60	89	

Πίνακας 33: Αποτελέσματα Mann-Whitney U

Στον Πίνακα 33 παρουσιάζεται η ποσοτική μεταβλητή «Αξιολόγηση Δεξιοτήτων δημιουργικότητας» στο συνολικό ηλικιακό δείγμα των 111 διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ παρουσιάζει $M=4,09$, $Std. Deviation=0,920$. Η μόνη σύγκριση που είναι στατιστικά σημαντική, εμφανίζεται στην ηλικιακή ομάδα των <40 και 40-50, όπου το $Asymp. Sig. (2-tailed)=0.005 < 0.0167$ και παρουσιάζει $M=3,60$, $Std. Deviation=0,548$ και $M=4,59$, $Std. Deviation=0,507$, αντίστοιχα. Στις ηλικιακές ομάδες των 40-50 και 51->60, καθώς και <40 και 51->60, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, δηλαδή ισχύει η άποψη ότι για την αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών

μονάδων θεωρείται απαραίτητη σε μεγάλο έως πολύ μεγάλο βαθμό η αξιολόγηση δεξιοτήτων δημιουργικότητας).

- Τέλος και η άποψη ότι το υφιστάμενο σύστημα επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης δε συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην ποιοτική αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων, ως προς την προσωπικότητα και τη γενική συγκρότηση δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά στις τρεις ηλικιακές ομάδες (<40, 40-50, 51->60).

(Σημ. Παρατηρείται όμως σημαντική εξάρτηση μεταξύ των μεταβλητών «Ηλικία» και «Προσωπικότητα και Γενική Συγκρότηση» ($\chi^2=0,049$)).

5.2.3 Η επίδραση των ετών υπηρεσίας σε διευθυντική θέση

Ο έλεγχος κανονικότητας (βλ. Παράρτημα) για τις παρακάτω ποσοτικές μεταβλητές στο δείγμα της κατηγορικής μεταβλητής των ετών υπηρεσίας ως διευθυντής που έχει 4 κατηγορίες (1-4, 5-8, 9-12, >12) δεν ακολουθεί κανονική κατανομή και οι διασπορές δεν είναι ίσες και επομένως ακολουθήσαμε τον έλεγχο συσχέτισης της καθεμιάς συνεχούς ποσοτικής μεταβλητής με την κατηγορική (Kryskall-Wallis H).

Ποσοτική συνεχής μεταβλητή	Ποιοτική κατηγορική μεταβλητή-Έτη Υπηρεσίας ως Διευθυντής-N		Mean (95%)	Std. Deviation (95%)	Chi-Square	df	Asymp. Sig.	Mean N=111 (99%)	Std. Deviation
8. Η συμβολή της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων στην αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης	1-4	30	3,90	0,885	3,612	3	0,307	3,80	1,016
	5-8	29	3,62	1,015					
	9-12	15	3,47	1,356					
	>12	37	4,00	0,943					
9. Η αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων αναγκαία για την επιλογή σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης	1-4	30	4,40	0,770	8,144	3	0,043	4,09	0,968
	5-8	29	3,72	1,162					
	9-12	15	4,40	0,507					
	>12	37	4,00	1,000					
10a. Η συμβολή της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων στην ανατροφοδότηση του διευθυντή	1-4	30	4,00	0,871	4,491	3	0,213	3,73	1,009
	5-8	29	3,52	0,949					
	9-12	15	3,80	1,014					
	>12	37	3,65	1,136					
10b. Η συμβολή της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων στην επιβράβευση και τον έπαινο των εκπαιδευτικών-διευθυντών	1-4	30	3,63	0,999	4,433	3	0,218	3,41	1,091
	5-8	29	3,10	1,012					
	9-12	15	3,60	0,986					
	>12	37	3,41	1,235					
10c. Η συμβολή της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων στην αύξηση του κύρους των αξιολογητών	1-4	30	2,97	1,129	2,895	3	0,408	2,78	1,202
	5-8	29	2,48	1,022					
	9-12	15	2,67	1,397					
	>12	37	2,92	1,299					
	1-4	30	3,43	1,006	1,402	3	0,705	3,26	1,142

10d. Η συμβολή της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής	5-8	29	3,34	1,111					
	9-12	15	3,27	1,163					
	>12	37	3,05	1,268					
12. Η αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων αναγκαία για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	1-4	30	3,80	1,095	3,575	3	0,311	3,83	1,190
	5-8	29	3,62	1,147					
	9-12	15	4,07	1,163					
	>12	37	3,92	1,320					
13. Αξιοκρατική, Αμερόληπτη, Έγκυρη και Αντικειμενική διαδικασία αξιολόγησης του διευθυντή από το υφιστάμενο αξιολογικό σύστημα	1-4	30	1,70	0,702	6,498	3	0,090	2,08	0,974
	5-8	29	2,34	1,111					
	9-12	15	2,00	0,926					
	>12	37	2,22	1,004					
16. Αξιολόγηση Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων (Ικανότητα αποτελεσματικής χρήσης του λόγου-Προσεκτική Ακοή)	1-4	30	4,47	0,629	7,790	3	0,051	4,14	0,995
	5-8	29	3,79	1,082					
	9-12	15	4,40	0,632					
	>12	37	4,03	1,190					
17. Αξιολόγηση Δεξιοτήτων Ανάπτυξης Δημοσίων Σχέσεων	1-4	30	4,00	0,830	3,102	3	0,376	3,84	1,058
	5-8	29	3,59	1,086					
	9-12	15	3,80	1,146					
	>12	37	3,92	1,164					
18. Αξιολόγηση Διαπροσωπικών Δεξιοτήτων (Συμβουλευτική Ικανότητα-Διευκόλυνση ομαδικής εργασίας-Υποκίνηση άλλων-Αναγνώριση εντάσεων)	1-4	30	4,43	0,626	7,510	3	0,057	4,26	0,912
	5-8	29	3,93	0,998					
	9-12	15	4,47	0,516					
	>12	37	4,30	1,102					
19. Αξιολόγηση Δεξιοτήτων Διαχείρισης ομάδας	1-4	30	4,60	0,563	3,368	3	0,338	4,38	0,832
	5-8	29	4,14	1,093					
	9-12	15	4,40	0,507					
	>12	37	4,38	0,861					
20. Αξιολόγηση Δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων	1-4	30	4,63	0,556	3,180	3	0,365	4,47	0,807
	5-8	29	4,21	1,082					
	9-12	15	4,53	0,516					
	>12	37	4,51	0,804					
21. Αξιολόγηση Δεξιοτήτων δημιουργικότητας	1-4	30	4,10	0,759	1,342	3	0,719	4,09	0,920
	5-8	29	3,93	1,067					
	9-12	15	4,20	0,775					
	>12	37	4,16	0,986					
22. Οι αλλαγές στην αξιολόγηση της απόδοσης των δημοσίων υπαλλήλων αναγκαίες και στην αξιολόγηση των διευθυντών-στελεχών της εκπαίδευσης	1-4	30	3,53	1,008	5,509	3	0,138	3,05	1,166
	5-8	29	2,83	1,167					
	9-12	15	2,87	0,990					
	>12	37	2,92	1,278					

23a. Επιστημονική και Παιδαγωγική Συγκρότηση και Κατάρτιση	1-4	30	2,77	1,223	1,830	3	0,608	2,88	1,173
	5-8	29	3,14	1,125					
	9-12	15	2,87	1,356					
	>12	37	2,78	1,109					
23b. Υπηρεσιακή Κατάσταση, Καθοδηγητική και Διοικητική Εμπειρία	1-4	30	2,83	1,234	2,224	3	0,527	3,02	1,183
	5-8	29	3,28	1,192					
	9-12	15	3,07	1,163					
	>12	37	2,95	1,153					
23c. Συμβολή στο Εκπαιδευτικό Έργο	1-4	30	2,23	0,935	2,676	3	0,444	2,41	0,967
	5-8	29	2,59	0,946					
	9-12	15	2,33	1,047					
	>12	37	2,43	0,987					
23d. Προσωπικότητα και Γενική Συγκρότηση	1-4	30	2,23	0,971	5,480	3	0,140	2,49	1,103
	5-8	29	2,66	1,143					
	9-12	15	2,13	1,125					
	>12	37	2,70	1,127					
24. Η συμβολή της αξιολόγησης στην επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών σχολικών μονάδων	1-4	30	3,97	0,765	2,903	3	0,407	3,77	0,914
	5-8	29	3,52	1,122					
	9-12	15	3,93	0,594					
	>12	37	3,73	0,932					

Πίνακας 34: Αποτελέσματα Kruskal-Wallis H

Όπως διαφαίνεται από τον Πίνακα 34, οι παραπάνω ποσοτικές μεταβλητές δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές, δηλαδή εμφανίζονται κατά μέσο όρο το ίδιο και στις τέσσερις κατηγορίες των ετών υπηρεσίας σε διευθυντική θέση (1-4, 5-8, 9-12, >12).

- Έτσι παρατηρούμε ότι οι διευθυντές των τεσσάρων κατηγοριών (1-4, 5-8, 9-12, >12) θεωρούν ότι η αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ κρίνεται αναγκαία σε μεγάλο βαθμό για την επιλογή σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης και στις τέσσερις κατηγορίες των ετών υπηρεσίας σε διευθυντική θέση.

(Σημ. Από τα αποτελέσματα του Kruskal-Wallis H ($\chi^2=8,144$, $df=3$, $p=0,043<0,05$), προκύπτει ότι η μηδενική μας υπόθεση ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην άποψη που εμφανίζεται στις τέσσερις κατηγορίες των ετών υπηρεσίας σε διευθυντική θέση (1-4, 5-8, 9-12, >12), ότι η αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ κρίνεται αναγκαία σε μεγάλο βαθμό, με $M=4,09$ και $Std. Deviation=0,968$, για την επιλογή τους σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης, απορρίπτεται γιατί το $p=0,043<0,05$ και άρα δε γνωρίζουμε τον μέσο που διαφέρει από τους υπόλοιπους.

Ποσοτική συνεχής μεταβλητή	Ποιοτική κατηγορική μεταβλητή-Έτη Υπηρεσίας ως Διευθυντής	Έτη Υπηρεσίας ως Διευθυντής- N	Asymp. Sig. (2-tailed)
9. Η αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων αναγκαία για την επιλογή σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης	1-4	30	0,074
	>12	37	
9. Η αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων αναγκαία για την επιλογή σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης	1-4	30	0,656
	9-12	15	
9. Η αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων αναγκαία για την επιλογή σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης	1-4	30	0,012
	5-8	29	
9. Η αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων αναγκαία για την επιλογή σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης	5-8	29	0,056
	9-12	15	
9. Η αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων αναγκαία για την επιλογή σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης	5-8	29	0,326
	>12	37	
9. Η αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων αναγκαία για την επιλογή σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης	9-12	15	0,241
	>12	37	

Πίνακας 35: Αποτελέσματα Mann-Whitney U

Από τον Πίνακα 35, προκύπτει όμως ότι ο έλεγχος Mann-Whitney U με όλους τους ανά δύο πιθανούς συνδυασμούς (αν και χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο Bonferroni), δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά στην άποψη που εμφανίζεται στις τέσσερις κατηγορίες των ετών υπηρεσίας σε διευθυντική θέση (1-4, 5-8, 9-12, >12), ότι η αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ κρίνεται αναγκαία σε μεγάλο για την επιλογή τους σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης, στο συνολικό δείγμα των 111 διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ).

5.3 Παρουσίαση αποτελεσμάτων ανοιχτών ερωτήσεων

Τέλος θα παρουσιάσουμε και τα αποτελέσματα από τις απόψεις των διευθυντών του δείγματός μας για άλλους τρόπους αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησής τους, άλλες αιτίες μη εφαρμογής της αξιολόγησης και άλλους τομείς αξιολόγησης.

11b. Πώς αλλιώς μπορούν να χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματα της διαδικασίας αξιολόγησης για τους διευθυντές σχολικών μονάδων;

Στην ερώτηση 11β, ανοιχτού τύπου, που δόθηκε στους 111 διευθυντές σχολικών μονάδων ΠΕ για τους τρόπους αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της διαδικασίας αξιολόγησής τους, έδωσαν απάντηση οι 41, σε ποσοστό 36,9%. Προκειμένου να αναλυθούν και να παρουσιαστούν οι απαντήσεις, κωδικοποιήθηκαν ως εξής:

11β) Χρήση Αποτελεσμάτων Αξιολόγησης	Τρόποι Αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ
-Δεν έχω άποψη -Δε γνωρίζω/Δεν απαντώ -Δε γνωρίζω -ΔΞ/ΔΑ -Δεν ξέρω	Δεν γνωρίζω/Δεν απαντώ
-Ανατροφοδότηση -Ανατροφοδότηση για την ατομική βελτίωση ως Διευθυντής και κατ' επέκταση για τη σχολική μονάδα -Ως ανατροφοδότηση για την διαδικασία αξιολόγησης των διευθυντών/ντριών	Ανατροφοδότηση για ατομική βελτίωση διευθυντή και για την ίδια την αξιολογική διαδικασία
-Στη διάχυση καλών πρακτικών στη διοίκηση των σχολικών μονάδων -Για τη διάχυση καλών πρακτικών	Διάχυση καλών πρακτικών στη διοίκηση σχολ. μονάδας, αναβάθμισή

<ul style="list-style-type: none"> -Αποφυγή των ίδιων λαθών στο μέλλον -Τον καθορισμό στόχων σε επίπεδο σχολείου -Θετική αξιολόγηση θα μπορούσε να δίνει το δικαίωμα μεγαλύτερων δυνατοτήτων ευελιξίας της σχολικής μονάδας (πχ.: σε επίπεδο προγραμμάτων ή ωρολογίων προγραμμάτων) -Αναβάθμιση της σχολικής μονάδας 	<p>της, αποφυγή λανθασμένων ενεργειών και καθορισμός στόχων</p>
<ul style="list-style-type: none"> -Για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής -Στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής -Δημιουργία νέας εκπαιδευτικής πολιτικής 	<p>Χάραξη Εκπαιδευτικής Πολιτικής</p>
<ul style="list-style-type: none"> -Για τη βελτίωση του συστήματος αξιολόγησης -Να γίνει καλύτερη και πιο δίκαιη αξιολόγηση 	<p>Βελτίωση αξιολογικού συστήματος, ώστε να γίνει πιο δίκαιο</p>
<ul style="list-style-type: none"> -Δεν διευκρινίζετε τι εννοείτε "αξιολόγηση", από ποιον θα γίνεται και με τι κριτήρια -Τίποτα - Άλλο -Να είναι απόρρητα -Ασαφές 	<p>Άλλο/Τίποτα/Ασαφές/Αδιευκρίνιστος ο όρος της αξιολόγησης, ποιος και με ποια κριτήρια/Απόρρητα</p>
<ul style="list-style-type: none"> -Συμβάλλουν στη στελέχωση των ΣΜ με έμπειρα και καταρτισμένα άτομα, εφόσον αυτά διαθέτουν τα κατάλληλα προσόντα για τη συγκεκριμένη θέση 	<p>Στελέχωση σχολ. μονάδων με έμπειρα και καταρτισμένα άτομα σε θέση ευθύνης</p>
<ul style="list-style-type: none"> -Ως αναστοχασμός για τους ίδιους και την πολιτεία 	<p>Αναστοχασμός Δ/ντή-Πολιτείας</p>

-Για την προώθηση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών -Για την αξιολόγηση της διαδικασίας αξιολόγησης	Προώθηση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών-Αξιολόγηση της διαδικασίας αξιολόγησης
-Ελεγκτικά	Για ελεγκτικούς λόγους
-Μείωση θέσεων διευθυντών -Στην αλλαγή σχολικής μονάδας	Μείωση θέσεων διευθυντών-αλλαγή σχολ. μονάδας
-Να μη χρησιμοποιηθούν για κομματικές επιλογές -Εισαγωγή των υποψηφίων σε επιτροπές διαφόρων εκπαιδευτικών ή διοικητικών θεμάτων	Μη επιλογή σε κομματικές διαδικασίες- Συμμετοχή σε εκπαιδευτικές-διοικητικές επιτροπές
-Ως τεστ ψυχανάλυσης για τους αξιολογούντες	Χρήση ως τεστ ψυχανάλυσης των αξιολογούντων
-Με τον τρόπο που έγινε τις δυο τελευταίες φορές, για να βγάλουν τα απωθημένα τους οι εκπαιδευτικοί του σχολείου	«Εκδικητικά», με τη συμμετοχή του Συλλόγου Διδασκόντων
-Διόρθωση του μοντέλου αξιολόγησης, κατανόηση της φύσης του ρόλου και της εργασίας του/της διευθυντή/ντριας -Να βοηθήσει τον Διευθυντή να αναγνωρίσει τις αδυναμίες του με σκοπό να τις διορθώσει -Ως κίνητρο για επιπλέον προσπάθεια -Ο διευθυντής αξιολογείται για να είναι πάντα σε εγρήγορση, για να παρακολουθεί τις εξελίξεις και να δημιουργεί πάντα το κατάλληλο εργασιακό περιβάλλον στη σχολική μονάδα -Ενημέρωση για τα προβλήματα της εκπαίδευσης «εκ των έσω»	Κατανόηση της φύσης της εργασίας και του ρόλου του διευθυντή

Πίνακας 36: Χρήση Αποτελεσμάτων Αξιολόγησης

Στον παραπάνω Πίνακα 36 ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ, κατά αύξουσα σειρά, για τους τρόπους αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της διαδικασίας αξιολόγησής τους με επικρατέστερη την άποψη για τη:

- Διάχυση καλών πρακτικών στη διοίκηση σχολικής μονάδας, την αναβάθμισή της, την αποφυγή λανθασμένων ενεργειών και τον καθορισμό στόχων

Συγκεκριμένα αναφέρουν:

- 1 Ερωτηματολόγιο 7: Άνδρας Διευθυντής, 51->60, με 5-8 έτη υπηρεσίας σε διευθυντική θέση, >30 έτη υπηρεσίας συνολικά: **«Στη διάχυση καλών πρακτικών στη διοίκηση των σχολικών μονάδων»**
- 2 Ερωτηματολόγιο 10: Γυναίκα Διευθύντρια, 51->60, με 1-4 έτη υπηρεσίας σε διευθυντική θέση, 20-30 έτη υπηρεσίας συνολικά : **«Θετική αξιολόγηση θα μπορούσε να δίνει το δικαίωμα μεγαλύτερων δυνατοτήτων ευελιξίας της σχολικής μονάδας (πχ.: σε επίπεδο προγραμμάτων ή ωρολογίων προγραμμάτων)»**
- 3 Ερωτηματολόγιο 21: Άνδρας Διευθυντής, 51->60, με 1-4 έτη υπηρεσίας σε διευθυντική θέση, 20-30 έτη υπηρεσίας συνολικά: **«Για τη διάχυση καλών πρακτικών»**
- 4 Ερωτηματολόγιο 51: Γυναίκα Διευθύντρια, 40-50, με 1-4 έτη υπηρεσίας σε διευθυντική θέση, 20-30 έτη υπηρεσίας συνολικά: **«Αναβάθμιση της σχολικής μονάδας»**
- 5 Ερωτηματολόγιο 81: Γυναίκα Διευθύντρια, 51->60, με 1-4 έτη υπηρεσίας σε διευθυντική θέση, >30 έτη υπηρεσίας συνολικά: **«Αποφυγή των ίδιων λαθών στο μέλλον»**
- 6 Ερωτηματολόγιο 86: Άνδρας Διευθυντής, 51->60, με 5-8 έτη υπηρεσίας σε διευθυντική θέση, 20-30 έτη υπηρεσίας συνολικά: **«Τον καθορισμό στόχων σε επίπεδο σχολείου»**

- Κατανόηση της φύσης της εργασίας και του ρόλου του διευθυντή

Συγκεκριμένα αναφέρουν:

- 1 Ερωτηματολόγιο 26: Γυναίκα Διευθύντρια, 40-50, με 1-4 έτη υπηρεσίας σε διευθυντική θέση, 20-30 έτη υπηρεσίας συνολικά: **«Ενημέρωση για τα προβλήματα της εκπαίδευσης «εκ των έσω»»**
- 2 Ερωτηματολόγιο 49: Γυναίκα Διευθύντρια, 51->60, με >12 έτη υπηρεσίας σε διευθυντική θέση, 20-30 έτη υπηρεσίας συνολικά: **«Ως κίνητρο για επιπλέον προσπάθεια»**
- 3 Ερωτηματολόγιο 71: Άνδρας Διευθυντής, 51->60, με >12 έτη υπηρεσίας σε διευθυντική θέση, 20-30 έτη υπηρεσίας συνολικά: **«Ο διευθυντής αξιολογείται για να είναι πάντα σε εγρήγορση, για να παρακολουθεί τις εξελίξεις και να δημιουργεί πάντα το κατάλληλο εργασιακό περιβάλλον στη σχολική μονάδα»**
- 4 Ερωτηματολόγιο 90: Άνδρας Διευθυντής, 51->60, με 5-8 έτη υπηρεσίας σε διευθυντική θέση, 10-20 έτη υπηρεσίας συνολικά: **«Διόρθωση του μοντέλου αξιολόγησης, κατανόηση της φύσης του ρόλου και της εργασίας του/της διευθυντή/ντριας»**
- 5 Ερωτηματολόγιο 92: Άνδρας Διευθυντής, 51->60, με >12 έτη υπηρεσίας σε διευθυντική θέση, >30 έτη υπηρεσίας συνολικά: **«Να βοηθήσει τον διευθυντή να αναγνωρίσει τις αδυναμίες του με σκοπό να τις διορθώσει»**
 - Ανατροφοδότηση για ατομική βελτίωση του διευθυντή και για την ίδια την αξιολογική διαδικασία

Συγκεκριμένα αναφέρουν:

- 1 Ερωτηματολόγιο 33: Άνδρας Διευθυντής, 51->60, με 1-4 έτη υπηρεσίας σε διευθυντική θέση, 20-30 έτη υπηρεσίας συνολικά: **«Ανατροφοδότηση»**
- 2 Ερωτηματολόγιο 61: Γυναίκα Διευθύντρια, 51->60, με 5-8 έτη υπηρεσίας σε διευθυντική θέση, >30 έτη υπηρεσίας συνολικά: **«Ανατροφοδότηση για την ατομική βελτίωση ως διευθυντής και κατ' επέκταση για τη σχολική μονάδα»**
- 3 Ερωτηματολόγιο 107: Γυναίκα Διευθύντρια, 51->60, με 9-12 έτη υπηρεσίας σε διευθυντική θέση, >30 έτη υπηρεσίας συνολικά: **«Ως ανατροφοδότηση για τη διαδικασία αξιολόγησης των διευθυντών/ντριών»**
 - Χάραξη Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Συγκεκριμένα αναφέρουν:

- 1 Ερωτηματολόγιο 23: Άνδρας Διευθυντής, 40-50, με 5-8 έτη υπηρεσίας σε διευθυντική θέση, 20-30 έτη υπηρεσίας συνολικά: **«Για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής»**
- 2 Ερωτηματολόγιο 70: Άνδρας Διευθυντής, 51->60, με 5-8 έτη υπηρεσίας σε διευθυντική θέση, 10-20 έτη υπηρεσίας συνολικά: **«Στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής»**
- 3 Ερωτηματολόγιο 108: Άνδρας Διευθυντής, 51->60, με >12 έτη υπηρεσίας σε διευθυντική θέση, >30 έτη υπηρεσίας συνολικά: **«Δημιουργία νέας εκπαιδευτικής πολιτικής»**

14b. Θεωρείτε κάποιες άλλες ως αιτίες της μη εφαρμογής της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων;

Στην ερώτηση 14β, ανοιχτού τύπου, που δόθηκε στους 111 διευθυντές σχολικών μονάδων ΠΕ για άλλες αιτίες της μη εφαρμογής της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ, έδωσαν απάντηση οι 34, σε ποσοστό 30,6%. Προκειμένου να αναλυθούν και να παρουσιαστούν οι απαντήσεις, κωδικοποιήθηκαν ως εξής:

14β) Αιτίες μη εφαρμογής της Αξιολόγησης	Άλλες αιτίες μη εφαρμογής της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ
-Όχι (7)	Όχι
-Δεν υπάρχει αντικειμενικό σύστημα αξιολόγησης και καταρτισμένοι αξιολογητές -Έλλειψη εμπιστοσύνης στο σύστημα -Έλλειψη εμπιστοσύνης -Επιφυλακτικότητα απέναντι στις διαδικασίες, αμφιβολία για τον αξιοκρατικό χαρακτήρα της διαδικασίας -Έλλειψη πιστοποιημένων αξιολογητών και αντικειμενικών κριτηρίων -Έλλειψη εργαλείων και μηχανισμών αξιολόγησης -Δεν έχει προταθεί ως τώρα κάποιο αξιόπιστο σύστημα -Δεν υπάρχει αξιολόγηση με την έννοια που της αποδίδεται	Απουσία αντικειμενικού και αξιοκρατικού συστήματος αξιολόγησης και καταρτισμένων αξιολογητών
-Παρανόηση ή και παρεξήγηση του σκοπού της αξιολόγησης -Η κακή χρήση της αξιολόγησης κατά τα προηγούμενα έτη -Δημιουργία συγκρούσεων	Παρανόηση ή και παρεξήγηση του σκοπού της αξιολόγησης

<ul style="list-style-type: none"> -Η πολιτική βούληση είναι το κυρίαρχο -Πολιτικά Συμφέροντα -Πολιτικό ρουσφέτι -Το βόλεμα -Η πολιτική βούληση -Δεν υπάρχει αξιοκρατία και υπάρχουν πελατειακές σχέσεις 	<p>Πολιτική βούληση-Πολιτικά συμφέροντα-Πελατειακές σχέσεις</p>
<ul style="list-style-type: none"> -Όλοι θεωρούμε ότι είμαστε κατάλληλοι διευθυντές 	<p>Θεώρηση όλων για την καταλληλότητά τους ως δ/ντές</p>
<ul style="list-style-type: none"> -Αδιάφορα 	<p>Αδιαφορία</p>
<ul style="list-style-type: none"> -Ο φόβος των εκπαιδευτικών για κάθε είδους αξιολόγηση -Απάντηση αλλά αυτό που είναι πανθομολογούμενο είναι ότι οι προηγούμενοι κυβερνώντες συνέδεσαν ξεδιάντροπα την έννοια της αξιολόγησης με απολύσεις και άλλα δεινά -Φόβος ανεπάρκειας -Για να μην προχωρήσει η αξιολόγηση και των υπόλοιπων εκπαιδευτικών 	<p>Φόβος των εκπαιδευτικών για οποιαδήποτε αξιολόγηση-Σύνδεση με απολύσεις</p>
<ul style="list-style-type: none"> -Η έλλειψη οργανωμένης και σοβαρής επιστημονικής στρατηγικής για την αξιολόγηση -Έλλειψη ενός διακομματικού και διαχρονικού συστήματος επιλογής και αξιολόγησης, συνταγμένο και διαμορφωμένο από διευρυμένο σύνολο εκπαιδευτικών φορέων 	<p>Έλλειψη στρατηγικής και διακομματικού, διαχρονικού συστήματος επιλογής και αξιολόγησης από εκπαιδευτικούς φορείς</p>
<ul style="list-style-type: none"> -Η κουλτούρα της μη αξιολόγησης στο δημόσιο βίο 	<p>Κουλτούρα μη αξιολόγησης στο δημόσιο βίο</p>
<ul style="list-style-type: none"> -Αφού υπάρχει αξιολόγηση, γιατί ρωτάτε ότι δεν υπάρχει; 	<p>Θεώρηση για την εφαρμογή της αξιολόγησης</p>

Πίνακας 37: Αιτίες μη εφαρμογής της Αξιολόγησης

Από τον Πίνακα 37 προκύπτουν επίσης οι απόψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ, κατά αύξουσα σειρά, για άλλες αιτίες της μη εφαρμογής της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ, με επικρατέστερη την άποψη για την:

- Απουσία αντικειμενικού και αξιοκρατικού συστήματος αξιολόγησης και καταρτισμένων αξιολογητών

Συγκεκριμένα αναφέρουν:

- 1 Ερωτηματολόγιο 7: Άνδρας Διευθυντής, 51->60, με 5-8 έτη υπηρεσίας σε διευθυντική θέση, >30 έτη υπηρεσίας συνολικά: **«Δεν υπάρχει αντικειμενικό σύστημα αξιολόγησης και καταρτισμένοι αξιολογητές»**
 - 2 Ερωτηματολόγιο 28: Άνδρας Διευθυντής, 51->60, με >12 έτη υπηρεσίας σε διευθυντική θέση, >30 έτη υπηρεσίας συνολικά: **«Έλλειψη εμπιστοσύνης στο σύστημα»**
 - 3 Ερωτηματολόγιο 37: Γυναίκα Διευθύντρια, 51->60, με 5-8 έτη υπηρεσίας σε διευθυντική θέση, >30 έτη υπηρεσίας συνολικά: **«Έλλειψη εμπιστοσύνης»**
 - 4 Ερωτηματολόγιο 38: Γυναίκα Διευθύντρια, 40-50, με 1-4 έτη υπηρεσίας σε διευθυντική θέση, 10-20 έτη υπηρεσίας συνολικά: **«Επιφυλακτικότητα απέναντι στις διαδικασίες, αμφιβολία για τον αξιοκρατικό χαρακτήρα της διαδικασίας»**
 - 5 Ερωτηματολόγιο 47: Γυναίκα Διευθύντρια, 51->60, με 5-8 έτη υπηρεσίας σε διευθυντική θέση, 20-30 έτη υπηρεσίας συνολικά: **«Δεν υπάρχει αξιολόγηση με την έννοια που της αποδίδεται»**
 - 6 Ερωτηματολόγιο 83: Γυναίκα Διευθύντρια, 51->60, με 9-12 έτη υπηρεσίας σε διευθυντική θέση, >30 έτη υπηρεσίας συνολικά: **«Έλλειψη πιστοποιημένων αξιολογητών και αντικειμενικών κριτηρίων»**
 - 7 Ερωτηματολόγιο 102: Άνδρας Διευθυντής, 40-50, με 1-4 έτη υπηρεσίας σε διευθυντική θέση, 20-30 έτη υπηρεσίας συνολικά: **«Έλλειψη εργαλείων και μηχανισμών αξιολόγησης»**
 - 8 Ερωτηματολόγιο 109: Άνδρας Διευθυντής, 51->60, με 9-12 έτη υπηρεσίας σε διευθυντική θέση, >30 έτη υπηρεσίας συνολικά: **«Δεν έχει προταθεί ως τώρα κάποιο αξιόπιστο σύστημα»**
- Πολιτική βούληση-Πολιτικά συμφέροντα-Πελατειακές σχέσεις

Συγκεκριμένα αναφέρουν:

- 1 Ερωτηματολόγιο 10: Γυναίκα Διευθύντρια, 51->60, με 1-4 έτη υπηρεσίας σε διευθυντική θέση, 20-30 έτη υπηρεσίας συνολικά: **«Η πολιτική βούληση είναι το κυρίαρχο»**
- 2 Ερωτηματολόγιο 26: Γυναίκα Διευθύντρια, 40-50, με 1-4 έτη υπηρεσίας σε διευθυντική θέση, 20-30 έτη υπηρεσίας συνολικά: **«Πολιτικά Συμφέροντα»**
- 3 Ερωτηματολόγιο 39: Γυναίκα Διευθύντρια, 51->60, με 9-12 έτη υπηρεσίας σε διευθυντική θέση, 20-30 έτη υπηρεσίας συνολικά: **«Δεν υπάρχει αξιοκρατία και υπάρχουν πελατειακές σχέσεις»**
- 4 Ερωτηματολόγιο 49: Γυναίκα Διευθύντρια, 51->60, με >12 έτη υπηρεσίας σε διευθυντική θέση, 20-30 έτη υπηρεσίας συνολικά: **«Πολιτικό ρουσφέτι»**
- 5 Ερωτηματολόγιο 51: Γυναίκα Διευθύντρια, 40-50, με 1-4 έτη υπηρεσίας σε διευθυντική θέση, 20-30 έτη υπηρεσίας συνολικά: **«Το βόλεμα»**
- 6 Ερωτηματολόγιο 93: Άνδρας Διευθυντής, 51->60, με 5-8 έτη υπηρεσίας σε διευθυντική θέση, 20-30 έτη υπηρεσίας συνολικά: **«Η πολιτική βούληση»**
 - Φόβος των εκπαιδευτικών για οποιαδήποτε αξιολόγηση-Σύνδεση με απολύσεις

Συγκεκριμένα αναφέρουν:

- 1 Ερωτηματολόγιο 56: Γυναίκα Διευθύντρια, 51->60, με 1-4 έτη υπηρεσίας σε διευθυντική θέση, 20-30 έτη υπηρεσίας συνολικά: **«Ο φόβος των εκπαιδευτικών για κάθε είδους αξιολόγηση»**
- 2 Ερωτηματολόγιο 71: Άνδρας Διευθυντής, 51->60, με >12 έτη υπηρεσίας σε διευθυντική θέση, 20-30 έτη υπηρεσίας συνολικά: **«Απάντησα αλλά αυτό που είναι πανθομολογούμενο είναι ότι οι προηγούμενοι κυβερνώντες συνέδεσαν ξεδιάντροπα την έννοια της αξιολόγησης με απολύσεις και άλλα δεινά»**
- 3 Ερωτηματολόγιο 86: Άνδρας Διευθυντής, 51->60, με 5-8 έτη υπηρεσίας σε διευθυντική θέση, 20-30 έτη υπηρεσίας συνολικά: **«Για να μην προχωρήσει η αξιολόγηση και των υπόλοιπων εκπαιδευτικών»**
- 4 Ερωτηματολόγιο 111: Άνδρας Διευθυντής, 51->60, με 5-8 έτη υπηρεσίας σε διευθυντική θέση, 20-30 έτη υπηρεσίας συνολικά: **«Φόβος ανεπάρκειας»**

15b. Θεωρείτε ότι πρέπει να αξιολογήσετε σε κάποιους άλλους τομείς;

Στην ερώτηση 15β, ανοιχτού τύπου, που δόθηκε στους 111 διευθυντές σχολικών μονάδων ΠΕ για άλλους τομείς ή άλλα πεδία της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ, έδωσαν απάντηση οι 33, σε ποσοστό 29,7%. Προκειμένου να αναλυθούν και να παρουσιαστούν οι απαντήσεις, κωδικοποιήθηκαν ως εξής:

15β) Τομείς Αξιολόγησης/Άλλα πεδία	Άλλοι τομείς αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ
-Προϋπηρεσία υποψήφιου σε 1/Θ,2/Θ,3/Θ,4/Θ,5/Θ,6/Θ, πολυθέσια σχολεία	Προϋπηρεσία σε όλους τους τύπους σχολείων
-Στην οικοδόμηση στρατηγικών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων της σχολικής μονάδας και στην οικοδόμηση κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία -Σχέσεις προς ανωτέρους , μαθητές , γονείς -Συνεργασία με φορείς, άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία -Σε επίπεδο τοπικής κοινότητας -Σχέσεις με την κοινωνία (Δήμος, Σύλλογος Γονέων) -Συνεργασία με την τοπική κοινωνία -Σχέσεις σχολικής μονάδας με την τοπική κοινωνία -Επικοινωνία με Διεύθυνση, εκπαιδευτικούς και γονείς	Εκπαιδευτικά αποτελέσματα- Κουλτούρα συνεργασίας με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς και την τοπική κοινωνία
-Δράση και κοινωνικός ρόλος της σχολικής μονάδας	Δράση και κοινωνικός ρόλος της σχολικής μονάδας
-Όχι (15)	Όχι/Δεν γνωρίζω

-Από ψυχολόγους -Ψυχολογική συγκρότηση και άρτια προσωπικότητα -Ψυχολογική κατάσταση με χρήση ψυχομετρικών τεστ -Συγκρότηση προσωπικότητας/ψυχολογική αξιολόγηση	Ψυχολογική κατάσταση και συγκρότηση με ψυχομετρικά τεστ από ψυχολόγους
-Βαθμός εξέλιξης σχολικής μονάδας κατά τη διάρκεια θητείας διευθυντή, σε σχέση με την πρότερη κατάσταση	Βαθμός εξέλιξης της σχολ. μονάδας
-Ατομικά η παιδαγωγική/εκπαιδευτική στάση του/της διευθυντή/ντριας	Παιδαγωγική/ Εκπαιδευτική στάση δ/ντή
-Διαχείριση σχολείου -Εμφαση στην οικονομική διαχείριση αλλά και την οικονομική αυτοτέλεια της σχολικής μονάδας	Διαχείριση, κυρίως οικονομική και αυτοτέλεια της σχολ.μονάδας

Πίνακας 38: Τομείς Αξιολόγησης/Άλλα πεδία

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν επίσης οι απόψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ, στον Πίνακα 38, κατά αύξουσα σειρά, για άλλους τομείς ή άλλα πεδία της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ, με επικρατέστερη την άποψη για τα:

- Εκπαιδευτικά αποτελέσματα-Κουλτούρα συνεργασίας με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς και την τοπική κοινωνία

Συγκεκριμένα αναφέρουν:

- 1 Ερωτηματολόγιο 7: Άνδρας Διευθυντής, 51->60, με 5-8 έτη υπηρεσίας σε διευθυντική θέση, >30 έτη υπηρεσίας συνολικά: **«Στην οικοδόμηση στρατηγικών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων της σχολικής μονάδας και στην οικοδόμηση κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία»**

- 2 Ερωτηματολόγιο 9: Άνδρας Διευθυντής, 51->60, με 5-8 έτη υπηρεσίας σε διευθυντική θέση, >30 έτη υπηρεσίας συνολικά: **«Σχέσεις προς ανωτέρους, μαθητές, γονείς»**
- 3 Ερωτηματολόγιο 38: Γυναίκα Διευθύντρια, 40-50, με 1-4 έτη υπηρεσίας σε διευθυντική θέση, 10-20 έτη υπηρεσίας συνολικά: **«Συνεργασία με φορείς, άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία»**
- 4 Ερωτηματολόγιο 39: Γυναίκα Διευθύντρια, 51->60, με 9-12 έτη υπηρεσίας σε διευθυντική θέση, 20-30 έτη υπηρεσίας συνολικά: **«Σε επίπεδο τοπικής κοινότητας»**
- 5 Ερωτηματολόγιο 48: Γυναίκα Διευθύντρια, 51->60, με 5-8 έτη υπηρεσίας σε διευθυντική θέση, 20-30 έτη υπηρεσίας συνολικά: **«Σχέσεις με την κοινωνία (Δήμος, Σύλλογος Γονέων)»**
- 6 Ερωτηματολόγιο 49: Γυναίκα Διευθύντρια, 51->60, με >12 έτη υπηρεσίας σε διευθυντική θέση, 20-30 έτη υπηρεσίας συνολικά: **«Συνεργασία με την τοπική κοινωνία»**
- 7 Ερωτηματολόγιο 51: Γυναίκα Διευθύντρια, 40-50, με 1-4 έτη υπηρεσίας σε διευθυντική θέση, 20-30 έτη υπηρεσίας συνολικά: **«Σχέσεις σχολικής μονάδας με την τοπική κοινωνία»**
- 8 Ερωτηματολόγιο 111: Άνδρας Διευθυντής, 51->60, με 5-8 έτη υπηρεσίας σε διευθυντική θέση, 20-30 έτη υπηρεσίας συνολικά: **«Επικοινωνία με Διεύθυνση, εκπαιδευτικούς και γονείς»**

➤ Ψυχολογική κατάσταση και συγκρότηση με ψυχομετρικά τεστ από ψυχολόγους
Συγκεκριμένα αναφέρουν:

- 1 Ερωτηματολόγιο 18: Άνδρας Διευθυντής, 51->60, με >12 έτη υπηρεσίας σε διευθυντική θέση, >30 έτη υπηρεσίας συνολικά: **«Από ψυχολόγους»**
- 2 Ερωτηματολόγιο 61: Γυναίκα Διευθύντρια, 51->60, με 5-8 έτη υπηρεσίας σε διευθυντική θέση, >30 έτη υπηρεσίας συνολικά: **«Ψυχολογική συγκρότηση και άρτια προσωπικότητα»**
- 3 Ερωτηματολόγιο 97: Άνδρας Διευθυντής, 40-50, με 5-8 έτη υπηρεσίας σε διευθυντική θέση, 20-30 έτη υπηρεσίας συνολικά: **«Ψυχολογική κατάσταση με χρήση ψυχομετρικών τεστ»**

- 4 Ερωτηματολόγιο 107: Γυναίκα Διευθύντρια, 51->60, με 9-12 έτη υπηρεσίας σε διευθυντική θέση, >30 έτη υπηρεσίας συνολικά: **«Συγκρότηση προσωπικότητας/ψυχολογική αξιολόγηση»**

6 Κεφάλαιο: Συζήτηση

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει μια προσπάθεια εξαγωγής συμπερασμάτων από τα αποτελέσματα τόσο της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης όσο και της επαγωγικής, καθώς επίσης και από την παρουσίαση των διατυπωμένων παρατηρήσεων των διευθυντών των σχολικών μονάδων ΠΕ στις ανοιχτές ερωτήσεις που τέθηκαν.

Η έρευνά μας, από την ανάλυση των δημογραφικών στοιχείων, ανέδειξε μεγαλύτερη τη συμμετοχή των ανδρών σε διευθυντικές θέσεις έναντι των γυναικών, σε ποσοστό 64% έναντι 36%, σε συνολικό δείγμα 111 διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων ΠΕ. Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί από την τάση των ανδρών εκπαιδευτικών να επιζητούν την κατάληψη διευθυντικών θέσεων, ως κοινωνική και επαγγελματική αναγνώριση, ενώ οι γυναίκες επιλέγουν την οικογενειακή γαλήνη και ηρεμία, έναντι μιας θέσης ευθύνης που μπορεί να συνεπάγεται έντονο ανταγωνισμό.

Άλλωστε αυτά το χαρακτηριστικό μπορεί να επιβεβαιωθεί και από τη βιβλιογραφία, καθώς οι γυναίκες, σύμφωνα με μελέτη των Athanassoula-Reppa & Koutouzis, (2002), δεν ενδιαφέρονται για διευθυντικές ή άλλες θέσεις υψηλής ευθύνης, χαρακτηριστικό που μπορεί να ερμηνευτεί από το άγχος που προκαλείται από έναν συγκρουόμενο ρόλο (Al Khalifa, 1992, Thompson, 1992). Υποστηρίζεται λοιπόν από τους παραπάνω, ότι μια γυναίκα εκπαιδευτικός δε διαχωρίζει την προσωπική της ζωή από την επαγγελματική της, όπως κάνουν οι άντρες, θεωρώντας ότι μια τέτοια θέση ευθύνης θα την απασχολεί εξαιρετικά πολύ από την οικογένεια της, οπότε είναι απρόθυμη να συμμετέχει σε αυτήν τη διαδικασία. Ο Dimitropoulos (1997) εξάλλου σημειώνει ότι οι γυναίκες αισθάνονται πιο ικανοποιημένες στο επάγγελμα της δασκάλας από τους άντρες, καθώς δε νιώθουν την ασυμβατότητα μεταξύ της προσωπικής και της επαγγελματικής τους ζωής (Athanassoula-Reppa & Koutouzis, 2002). Επιπλέον υποστηρίζει η ίδια μελέτη ότι, καθώς η σύνθεση της Επιτροπής Επιλογής αποτελείται από άνδρες και δεδομένου του υφιστάμενου στερεοτυπικού πλαισίου της ελληνικής κοινωνίας, είναι αναμενόμενο, στη βάση όμοιων προσόντων μεταξύ γυναικών και ανδρών, να προτιμώνται άνδρες διευθυντές. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι στην Ελλάδα η ισότητα των φύλων είναι υπόθεση των τελευταίων 30 χρόνων περίπου (Athanassoula-Reppa & Koutouzis, 2002). Εξάλλου η εκπαιδευτική διοίκηση θεωρείται «ανδρική υπόθεση» όχι μόνο από την κοινωνία γενικότερα αλλά και από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές (Athanassoula-Reppa & Koutouzis, 2002). Οι γυναίκες συμμετέχουν σε μικρότερο βαθμό από τους άντρες συναδέλφους

τους στην κατάληψη διοικητικών θέσεων, στοιχείο που μπορεί να ερμηνευτεί και από τον Πολίτη (2006), ο οποίος θεωρεί ότι οι γυναίκες δεν αναλαμβάνουν θέσεις ευθύνης γιατί αντιλαμβάνονται ότι η λήψη αποφάσεων προϋποθέτει ορθολογική διαχείριση, πειθαρχία, ανταγωνιστικότητα και αυτοπεποίθηση (Αργυρίου, Ανδρεάδη & Τύπα, 2015)

Βέβαια, η έρευνα των Αργυρίου, Ανδρεάδη και Τύπα (2015), αν και δεν επιβεβαιώνει το παραπάνω αποτέλεσμα της έρευνάς μας, προσθέτει μια άλλη όψη στην κατάληψη των διευθυντικών θέσεων και υπογραμμίζει ότι οι πιο ικανοί υποψήφιοι εκδηλώνουν ενδιαφέρον για θέσεις ευθύνης, ανεξάρτητα από το φύλο τους, παρόλο που στοιχεία του 2010, της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής, αναφέρουν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι περισσότερες από τους άνδρες.

Ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζει, μέσα από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, το επίπεδο σπουδών των 111 διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ. Το μεγαλύτερο ποσοστό των διευθυντών της έρευνάς μας έχει παρακολουθήσει τα προγράμματα εξομοίωσης, με τα οποία εξισώθηκε το πτυχίο διετούς εκπαίδευσης με το αντίστοιχο τεταρτοετούς εκπαίδευσης, άλλα προγράμματα μετεκπαίδευσης ή το Διδασκαλείο, μεταπτυχιακά ή διδακτορικά προγράμματα ή κατέχουν και δεύτερο πτυχίο, ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό έχει μεταπτυχιακό τίτλο στην «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης». Διαφαίνεται λοιπόν ότι οι διευθυντές τους δείγματός μας έχουν επιπρόσθετα τυπικά προσόντα, πέραν του βασικού τους πτυχίου, ώστε να επιλεγούν ως στελεχιακό ανθρώπινο δυναμικό στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Θα ήταν χρήσιμο σε αυτό το σημείο να σημειώσουμε ότι η βιβλιογραφία της Διαχείρισης του Ανθρώπινου Δυναμικού επιβεβαιώνει τη σημαντικότητα της «Εκπαίδευσης Ανθρώπινου Δυναμικού», υποδηλώνοντας και την προγραμματισμένη διαδικασία μάθησης που στοχεύει στην απόκτηση γνώσεων, την καλλιέργεια ικανοτήτων και επαγγελματικών δεξιοτήτων και αλλαγή της στάσης και της συμπεριφοράς των εργαζομένων, με στόχο τη βελτίωση της απόδοσής τους στην εργασία τους (Dessler, 1997, σ.248 στο Taormina & Gao, 2009). Επιπλέον οι όροι «Επιμόρφωση» και «Ανάπτυξη Προσωπικού» προϋποθέτουν το κατάλληλο μορφωτικό επίπεδο που απαιτείται να έχουν συνήθως μεσαία και ανώτερα στελέχη και τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξής τους (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003).

Η βιβλιογραφία κάνει σαφείς αναφορές αναφορικά με την εκπαίδευση και την ανάπτυξη των στελεχών γενικότερα. Βέβαια πρέπει να σημειωθεί η απουσία

συγκροτημένης εκπαιδευτικής πολιτικής για τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης στην Ελλάδα που έχει ως συνέπεια να ασκούν το έργο τους εμπειρικά (Ανδρέου, 1999) και θέτει το ζήτημα της επιμόρφωσης των στελεχών υπό συζήτηση (Παπαϊωάννου, Γιαβρίμης, Βαλκάνος, & Κατσαφούρος, 2013). Είναι επίσης γεγονός ότι δεν υπάρχει ιδιαίτερη πληροφόρηση για το προφίλ και την προετοιμασία των σχολικών ηγετών, ώστε να ανταποκριθούν στις νέες προκλήσεις που έχουν τα σχολεία του 21^{ου} αιώνα (Su, Gamage & Mininberg, 2003).

Διαφαίνεται λοιπόν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση ότι σταδιακά ο ρόλος των διευθυντών εστιάστηκε στον ρόλο τους ως μάνατζερ καθώς και στην ανάγκη να καταρτίζονται και να διαθέτουν ικανότητες και γνώσεις που απαιτεί η θέση ευθύνης τους, εφόσον γίνεται λόγος πλέον για αποτελεσματικά σχολεία και αποδοτικότερη διαχείριση των πόρων (Κατσαρός, 2008). Πρόκειται για ένα χαρακτηριστικό που ερμηνεύει και την τάση των διευθυντών του δείγματος της έρευνάς μας να αναπτύσσουν το επίπεδο σπουδών, προκειμένου να εξελιχθούν επαγγελματικά.

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση των δημογραφικών στοιχείων, άξια λόγου στοιχεία αποτελούν το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος των διευθυντών της έρευνάς μας που είναι από 51->60 ετών καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό συγκεντρώνει και η κατηγορία των διευθυντών που έχουν πάνω από 12 έτη υπηρεσίας σε θέση ευθύνης και πάνω από 30 έτη συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας. Σε αυτό το σημείο μπορούμε να αναφέρουμε ότι στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι σύνηθες τα στελέχη – διευθυντές σχολικών μονάδων ΠΕ να είναι μεγαλύτερης ηλικίας με πολλά χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας και πολλές συνεχόμενες θητείες σε θέσεις ευθύνης. Βέβαια η εμπειρία δεν προϋποθέτει και την παροχή ηγεσίας, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, καθώς αποτελεί μια πολύπλοκη δραστηριότητα και θέτει την αναγκαιότητα μιας δυνατής δέσμευσης από τους μελλοντικούς σχολικούς ηγέτες να την αξιοποιήσουν, αναλογιζόμενοι τις προσωπικές τους αξίες και ηθικές στάσεις (Daresh και Male, 2000).

Απόψεις, θέσεις και στάσεις των στελεχών της εκπαίδευσης - των διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ για την αξιολόγησή τους ως μέσο για την επιλογή και την επαγγελματική τους ανάπτυξη

Σχετικά με τις απόψεις, τις θέσεις και τις στάσεις των στελεχών της εκπαίδευσης και ειδικότερα των διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ για την αξιολόγησή τους και τον τρόπο με τον οποίο η αξιολόγηση αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί ως μέσο προκειμένου να επιλεγούν και να αναπτυχθούν επαγγελματικά, το μεγαλύτερο ποσοστό υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Βέβαια πρέπει να σημειώσουμε ότι η παραπάνω άποψη δε συνάδει με την ελληνική πρακτική της μη εφαρμογής της αξιολόγησης στα στελέχη της εκπαίδευσης-διευθυντές σχολικών μονάδων ΠΕ.

Όμως η βιβλιογραφία, σε εθνικό αλλά και διεθνές επίπεδο, προσανατολίζεται προς αυτήν την κατεύθυνση και αναδεικνύεται ένα αυξημένο ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική αξιολόγηση, η οποία επιχειρείται να συνδυαστεί με τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Επιπλέον αρκετοί είναι οι οργανισμοί που σε διεθνές επίπεδο υιοθετούν συστήματα που έχουν ως στόχο την αξιολόγηση και τη βελτίωση της απόδοσης του προσωπικού τους καθώς και την αύξηση της αποτελεσματικότητάς τους, μια τάση που δεν εξαιρεί και τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Μιχαήλ et. al., 2015).

Ενισχύοντας το παραπάνω αποτέλεσμα της έρευνάς μας, υπογραμμίζουμε ότι η αξιολόγηση των διευθυντών υπόσχεται μακροπρόθεσμα να βελτιώνει την πρακτική των διευθυντών, να οικοδομεί την ισχύ τους, να τους κάνει να αποδίδουν λόγο για την πρόοδο των μαθητών και να εξασφαλίζει ότι έχουν μια συνολική θετική επίδραση στους μαθητές και τα σχολεία (Clifford & Ross, 2011). Υποστηρίζεται ότι οι πολύ καλά δομημένες διαδικασίες αξιολόγησης της απόδοσης μπορεί να ενισχύσουν και να ενδυναμώσουν τις ηγετικές πρακτικές, όταν οι αξιολογήσεις παρέχουν έγκαιρη, αξιόπιστη ανατροφοδότηση της απόδοσης και προσφέρουν περιφερειακούς μηχανισμούς για την παρατήρηση της προόδου των διευθυντών (Goldring et al., 2009· Halverson, Kelley, & Kimball, 2004· Kimball, Milanowski, & McKinney, 2007 στο Clifford & Ross, 2011).

Επιπλέον ο νέος Ν.4547/2018 ορίζει ότι το παρόν σύστημα αξιολόγησης αφορά στους μόνιμους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης, με στόχο τη «βελτίωση της ατομικής απόδοσης κάθε στελέχους και συνολικά της

ποιότητας της δημόσιας εκπαίδευσης και πραγματοποιείται, για κάθε θητεία, σύμφωνα με τις αρχές της αμεροληψίας, της επαγγελματικής ικανότητας και αποδοτικότητας, λαμβανομένης υπόψη της ιδιαιτερότητας του εκπαιδευτικού έργου».

Επιπρόσθετα το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ), στο «Πρόγραμμα για την ανάπτυξη και την προτυποποίηση των δεικτών και κριτηρίων για την Αποτύπωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος (2005) αλλά και ο Κασσωτάκης (2016, 2017), σημειώνουν ότι τόσο στον ελληνικό όσο και στον διεθνή χώρο, διαφαίνεται η ανάγκη για αποτελεσματικότερη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού καθώς και η τάση για τον προσανατολισμό της παρεχόμενης εκπαίδευσης προς την ποιότητα. Επισημαίνεται λοιπόν και η ανάγκη για την ανάπτυξη της κουλτούρας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να γίνει ανταγωνιστικό, μέσα από νέους τρόπους βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου, της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και της «δημοκρατικής προάσπισης ενός σχολείου» που υπηρετεί την κοινωνία.

Επίσης ο Γεωργογιάννης (2013) υποστηρίζει ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση της εκπαίδευσης σε επίπεδο σχολικών μονάδων (υλικοτεχνική υποδομή και ποιότητα σχολικών μονάδων), στα στελέχη της εκπαίδευσης (επάρκεια και ετοιμότητα των στελεχών ανάλογα με τη θέση ευθύνης τους) και στο εκπαιδευτικό προσωπικό (επάρκεια και ετοιμότητα αναφορικά με το εκπαιδευτικό τους έργο), προκειμένου να πιστοποιηθεί το επίπεδο της ελληνικής εκπαίδευσης.

Συνεπώς τα αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη διαθέσιμη βιβλιογραφία καθώς τονίζεται ότι η αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζει η άποψη των διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ της έρευνάς μας, που στο μεγαλύτερο ποσοστό τους υποστηρίζουν ότι η αξιολόγησή τους είναι απαραίτητη αλλά μπορεί και να χρησιμοποιηθεί για την επιλογή τους σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Φαίνεται λοιπόν να κατανοούν ότι η αξιολογική διαδικασία τους αφορά, είναι άμεσα συνδεδεμένη με την επιλογή τους σε θέση ευθύνης και αποτελεί εφελκυστήρα για την επαγγελματική τους εξέλιξη και ανάπτυξη και, κάτω από ορισμένες συνθήκες, να την επιζητούν. Στην πραγματικότητα όμως, αφού η κεντρική εξουσία δεν εκχώρησε αρμοδιότητες στους διευθυντές των σχολικών μονάδων, δεν ανέπτυξε προγράμματα επιμορφωτικά για τα στελέχη της εκπαίδευσης και δεν καθιέρωσε ένα αντικειμενικό σύστημα επιλογής ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης, κατέστησε τα διοικητικά αυτά όργανα μη αποτελεσματικά. Άλλωστε και από το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας μας

αναδεικνύεται ότι το κενό ανάμεσα στους στόχους που έχουν θεσπιστεί από την πολιτεία και καλείται να εκπληρώσει ένας διευθυντής σχολικής μονάδας και στην επιλογή και τοποθέτησή του, η αδυναμία διαφορετικά να περιγραφούν και να προσδιοριστούν οι θέσεις εργασίας των ηγετικών στελεχών των σχολικών μονάδων, ελαχιστοποιούν τις προϋποθέσεις να οριστούν και να αξιολογηθούν οι απαιτούμενες θέσεις και τα απαιτούμενα προσόντα (Σαΐτης, 2008).

Επιπλέον η βιβλιογραφία επισημαίνει ότι τα τελευταία χρόνια, μελετητές και όσοι χαράσσουν πολιτική συμφωνούν ότι οι διευθυντές έχουν πρωταρχικό ρόλο στη σχολική επιτυχία και επανειλημμένα υποδεικνύουν την ανάγκη για άμεση επιλογή υποψηφίων με υψηλά προσόντα (Lashway, 2003· Σαΐτης, 2008).

Αντίστοιχα διαφαίνεται από τη βιβλιογραφία η αναγκαιότητα για ένα ορθολογικό σύστημα αξιολόγησης για τη στελέχωση των εκπαιδευτικών οργανισμών προκειμένου να επιλεγούν τα κατάλληλα άτομα στην κατάλληλη θέση στον κατάλληλο χρόνο (Μιχαήλ et. al, 2015· Ρεντίφης, 2015· Rumbles & French, 2016· Μπακάλμπαση & Δημητρίου, 2016). Οι Ματσαγγούρας, Γιαλούρης και Κουλουμπαρίτση (2014), υποστηρίζουν επίσης ότι η αξιολόγηση συνδέεται και με τη θεσμική αναγνώριση της προσωπικής συμβολής και των επιτυχιών του σχολείου, ενώ δημιουργεί τις προϋποθέσεις για ανάληψη θέσεων ευθύνης. Επιπρόσθετα δίνεται έμφαση στην αξιολόγηση του κάθε υποψήφιου διευθυντή σχολικής μονάδας με αντικειμενικά κριτήρια, αξιολογικές εκθέσεις που βασίζονται σε μεθοδικό προγραμματισμό στο πλαίσιο του σχολείου, δείκτες ποιότητας, με συλλογή, ανάλυση και επεξεργασία δεδομένων και τελικά και σχετική επιμόρφωση των αξιολογητών (Κατσαρός, 2008· Λεμονή & Κολεζάκης, 2013· Αργυρίου, Ανδρεάδη & Τύπα, 2015).

Σύμφωνα εξάλλου με το Π.Δ.152/2013, ένας από τους ειδικότερους στόχους της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι να συμβάλλει «στην παροχή κινήτρων για τη διαρκή επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των στελεχών και των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο και της διά βίου μάθησης». Η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης για κάθε αξιολογούμενο. Κατά τους Ματσαγγούρα, Γιαλούρη και Κουλουμπαρίτση (2014), το Π.Δ.152/2013, επισημαίνει ότι η αξιολόγηση είναι αναγκαίο αρχικά να λειτουργεί ανατροφοδοτικά και να προωθεί, συνδυαστικά με την επιμόρφωση, στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καθώς και στην αναβάθμιση ποιοτικά των δομών του συστήματος εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα στην εκπαίδευση, η αξιολόγηση επιδιώκει τη βελτίωση του διδακτικού έργου και της διαδικασίας μάθησης, την επαγγελματική ανάπτυξη του

ανθρώπινου δυναμικού, την ανάπτυξη και τον προγραμματισμό της εκπαιδευτικής μονάδας, την ανάπτυξη των μηχανισμών της ευθύνης και της λογοδοσίας, την αποδοτικότητα της εκπαίδευσης (Yariv & Coleman, 2005· Κατσαρός, 2008).

Επιπλέον, όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών γενικότερα αφορά σε μια συνεχόμενη και εξελισσόμενη διαδικασία μάθησης και αναστοχασμού, παρέχοντας ένα περιβάλλον αποτελεσματικής και δημιουργικής διδασκαλίας και επιτυχίας στη μάθηση των μαθητών (Kim, 1997) που βασίζεται στη συνεργασία και προσθέτει στην προηγούμενη γνώση τις νέες εμπειρίες. Αποτελεί μια διαδικασία «διά βίου επαγγελματικής μάθησης» που καθορίζεται από τη μη κατευθυνόμενη και άτυπη μάθηση στον εργασιακό χώρο που επιτυγχάνεται μέσα από την εμπειρία και την τυπική εκπαίδευση, που διεξάγεται στο πλαίσιο επιμορφωτικών σεμιναρίων ή άλλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Δούκας et al., 2007· Μαυρογιώργος, 1999). Στόχος αυτής της διαδικασίας είναι η αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα σε επαγγελματικό επίπεδο αλλά και η προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Μαυρογιώργος, 1999· Δούκας et al., 2007· Αργυρίου, 2016), που καθορίζεται σύμφωνα με την αξιολόγηση των νέων διοικητικών αναγκών και περιλαμβάνει συστατικά συμβουλευτικής υποστήριξης, ακαδημαϊκές και άλλες απαιτήσεις (Kim, 1997 οπ. αν. στο CTC, 1995).

Σύμφωνα λοιπόν με όσα λέχθηκαν παραπάνω, επιβεβαιώνεται και αυτό το στοιχείο της έρευνας, ότι η αξιολόγηση των διευθυντών των σχολικών μονάδων ΠΕ συμβάλλει και μπορεί να αξιοποιηθεί ως μέσο για την επιλογή τους σε θέσεις ευθύνης και, άρα, και την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Στο μεγαλύτερο ποσοστό επίσης εκφράζεται η άποψη ότι η αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ συμβάλλει στην ανατροφοδότησή τους, είτε για ατομική βελτίωση του διευθυντή ή ακόμα και για την ίδια την αξιολογική διαδικασία, σύμφωνα με την άποψη κάποιων από τους διευθυντές, στην επιβράβευση και τον έπαινο και στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό διατηρεί μια ουδέτερη στάση σχετικά με την αύξηση του κύρους των αξιολογητών. Προκειμένου να αξιοποιηθεί η σχετική βιβλιογραφία μπορούμε να αναφέρουμε ότι στην έρευνά μας, πολύ κοντά σε ποσοστά αλλά μικρότερα, εκφράζεται η διαφωνία και η ουδετερότητα αντίστοιχα, των διευθυντών για την επιβράβευση και τον έπαινο, καθώς και για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, ενώ σχεδόν ίδια είναι τα ποσοστά συνολικά των διευθυντών που εκφράζουν τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους για τη συμβολή της αξιολόγησης στην αύξηση του κύρους των αξιολογητών.

Βέβαια στο ΦΕΚ 75/Α/27-04-2018), σχετικά με την αξιολόγηση των στελεχών στον ελληνικό δημόσιο τομέα, αλλά και αναλογικά στον νέο νόμο, Ν.4547/2018, που αναφέρεται στους αξιολογητές των στελεχών της εκπαίδευσης, ο άμεσα ιεραρχικά προϊστάμενος, ως πρώτος αξιολογητής, συζητά με τον υπάλληλο σχετικά με τη βελτίωση της απόδοσής του, της χρησιμοποίησης και της καλλιέργειας των ικανοτήτων του, ώστε να είναι αποτελεσματικός τόσο ο ίδιος όσο και η οργανική μονάδα που υπηρετεί, ενώ οι απόψεις που δύνανται να είναι αντίθετες με αυτές του αξιολογητή, αποτελούν οργανικό μέρος της αξιολογικής έκθεσης και λαμβάνονται υπόψη από τον αξιολογητή, χαρακτηριστικό που αποδίδει και αυξάνει και το κύρος του τελευταίου. Θεωρείται λοιπόν αναγκαίο οι αξιολογητές να έχουν αναπτύξει τις ικανότητες της κατανόησης των κριτηρίων αξιολόγησης και των μεθόδων εκτίμησης και μέτρησης, του καθορισμού των στόχων και της μέτρησης των αποτελεσμάτων, της ανάλυσης των αιτιών απόκλισης από τα επιθυμητά αποτελέσματα και περιορισμού αυτής της απόκλισης, εντοπισμού των αδύνατων σημείων και προσανατολισμού στην ανάπτυξη των αξιολογούμενων με τη βελτίωση των αδυναμιών τους (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003). Ο προϊστάμενος-αξιολογητής θα πρέπει να είναι συγκεκριμένος, επίκαιρος, εποικοδομητικός, κατανοητός, να καθορίζει τους στόχους και να παρέχει επαναπληροφόρηση και βοήθεια και να είναι αποδεκτός από τον υφιστάμενο (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003). Αυτά τα χαρακτηριστικά δεν επιβεβαιώνονται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και ως εκ τούτου δεν επιβεβαιώνεται το αποτέλεσμα της έρευνας για το συγκεκριμένο θέμα από τη βιβλιογραφία.

Συνεπώς, από τα αποτελέσματα σε αυτό το σημείο της έρευνας, αναδεικνύεται λοιπόν ότι δεν υπάρχει ομοφωνία στους διευθυντές μας σχετικά με τη συμβολή της αξιολόγησης στην επιβράβευση και τον έπαινο και στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς και στην αύξηση του κύρους των αξιολογητών, στοιχεία που μπορεί να ερμηνευτούν, ίσως, από την απουσία κατανόησης και γνώσης αλλά και της επιφυλακτικότητας των διευθυντών απέναντι στην αξιολογική διαδικασία. Αυτό συνάδει και με όσα αναφέρονται σε έρευνες, ότι η καλλιέργεια κλίματος και κουλτούρας αξιολόγησης, δηλαδή αν οι εργαζόμενοι αποδεχτούν ότι ο οργανισμός τους παρέχει ένα ανταποδοτικό μέλλον που συμβάλλει στην αύξηση της παραγωγικότητάς τους, αναπτύσσεται μέσα από την πεποίθηση για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης τόσο για τους αξιολογητές όσο και για τους αξιολογούμενους καθώς και ότι πρόκειται για βασική διοικητική λειτουργία και επιπλέον μέσα από την

εμπιστοσύνη αξιολογητών-αξιολογούμενων, την επικοινωνία και τη συνεργασία, παράγοντες που καλλιεργούν το θετικό κλίμα (Mullins, 2007· Taormina & Gao, 2009).

Επιπλέον οι διευθυντές τους δείγματός μας υποστηρίζουν ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησής τους μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την επιλογή τους ως στελέχη και την επαγγελματική τους ανάπτυξη, όπως παρατηρήσαμε και παραπάνω, τον σχεδιασμό και υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης και κατάρτισης, την επιβράβευση και τον έπαινο, σε μικρότερο ποσοστό (αυτό άλλωστε δικαιολογείται και από τη διχογνωμία των απόψεων των διευθυντών αναφορικά με το συγκεκριμένο θέμα), καθώς και τις προαγωγές σε επίπεδο μισθού και βαθμού, την απόδοση λογοδοσίας στην κοινωνία και τέλος την επιβολή κυρώσεων. Ενδιαφέρον όμως παρουσιάζουν και κάποιες θέσεις των διευθυντών σχετικά με την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησής τους, όταν αναφέρονται στη διάχυση καλών πρακτικών στη διοίκηση της σχολικής μονάδας, την αναβάθμισή της, την αποφυγή λανθασμένων ενεργειών και τον καθορισμό στόχων, την κατανόηση της φύσης της εργασίας και του ρόλου του διευθυντή, τη βελτίωση του αξιολογικού συστήματος, ώστε να γίνει πιο δίκαιο, την προώθηση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και την αξιολόγηση της ίδιας της διαδικασίας αξιολόγησης. Αναδεικνύεται λοιπόν ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων ΠΕ είναι θετικά προσκείμενοι στη χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησής τους, όταν πρόκειται να επιλεγούν σε θέσεις ευθύνης, να αναπτυχθούν επαγγελματικά και να σχεδιαστούν εκπαιδευτικά προγράμματα. Παρόλα αυτά φαίνεται ότι δεν είναι τόσο σημαντικό για τους διευθυντές να χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησής τους για επιβράβευση και έπαινο ή για την προαγωγή τους, ενώ παρουσιάζονται αρνητικοί (εξαιτίας και του μικρού αριθμού των παρατηρήσεων- 22 και 19 αντίστοιχα στις 271 θετικές απαντήσεις) στην απόδοση λογοδοσίας στην κοινωνία και την επιβολή κυρώσεων. Αυτό παρουσιάζεται και στη βιβλιογραφία, όταν, σε επίπεδο αξιολόγησης ανθρώπινου δυναμικού, η αξιολόγηση εργαζομένου εντάσσεται στο σύστημα της Διοίκησης Απόδοσης και είναι αναγκαίο να ανατροφοδοτεί τους εργαζόμενους για τα αποτελέσματα της επίδοσης τους, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα αποκατάστασης των αδύνατων σημείων καθώς και διατήρηση και επέκταση των δυνατών τους σημείων (Boswell & Bourdeau, 2002· Dessler, 2015) και δε στοχεύει αποκλειστικά στον έλεγχο, τη συμμόρφωση και την επιβολή κυρώσεων (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Ακόμα το 73,8% των διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνά μας, που είναι και το μεγαλύτερο συνολικά ποσοστό, υποστηρίζουν ότι είναι αναγκαίο να

αξιολογηθούν αρχικά οι ίδιοι και στη συνέχεια να αξιολογούν τους εκπαιδευτικούς τους. Αυτό το στοιχείο μπορεί να ερμηνευτεί και από την κωλυσιεργία της συνολικής εφαρμογής της αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, καθώς είναι αναμενόμενο και λογικά αποδεκτό να αξιολογηθούν πρώτα τα στελέχη της εκπαίδευσης και έπειτα η σχολική μονάδα, το εκπαιδευτικό έργο και οι εκπαιδευτικοί. Η βιβλιογραφική επισκόπηση εξάλλου επισημαίνει ότι τόσο η αξιολόγηση όσο και η ανατροφοδότηση μπορούν να εφαρμοστούν είτε επίσημα, ως ετήσια καθορισμένη επισκόπηση εργασίας που διενεργείται από πάνω προς τα κάτω, είτε ανεπίσημα, ως εποπτεία της εργασίας (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003).

Η βιβλιογραφία μας επιτρέπει να επιβεβαιώσουμε τη συμβολή της αξιολόγησης στην ανατροφοδότηση των διευθυντών, στην επιβράβευση και τον έπαινο, καθώς στη μισθολογική και βαθμολογική προαγωγή (Mullins, 2007· Dessler, 2015), αφού ο σκοπός της αξιολόγησης είναι διττός: να συμβάλλει στη βελτίωση των σχολικών ηγετών μέσα από την παροχή επικοινωνιακής ανατροφοδότησης και να συμβάλλει, ώστε το σύστημα να λάβει αθροιστικές αποφάσεις για τις ευκαιρίες εργασίας ή τις αμοιβές που θα πρέπει να δοθούν σε εξαιρετικές αποδόσεις (Pashardis & Brauckmann, 2008· Μασσαγγούρας, Γιαλούρης & Κουλουμπαρίτση, 2014).) Και ο Mullins (2007), υπογραμμίζοντας τους βασικούς στόχους της αξιολόγησης, όπως τη μέτρηση και τη βελτίωση της απόδοσης του κάθε εργαζόμενου, αναφορικά με τη θέση εργασίας του και τους στόχους που έχουν τεθεί από τον οργανισμό, την καλλιέργεια αμφίδρομης επικοινωνίας στο πλαίσιο του οργανισμού, την ανάπτυξη για αυτοαξιολόγηση και αυτοβελτίωση του ατόμου, την παροχή κινήτρων, αναφέρει και τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τις αμοιβές, την επαγγελματική εξέλιξη και προαγωγή του εργαζόμενου, την περαιτέρω εκπαίδευση και επιμόρφωση – κατάρτιση, τη διακοπή της σχέσης εργασίας ανάμεσα στον υπάλληλο και τον οργανισμό (Daley, 2012· Dessler, 2015).

Επιβεβαιώνεται επιπρόσθετα και από τη διαθέσιμη βιβλιογραφία και το αποτέλεσμα της έρευνάς μας, ότι η αξιολόγηση συμβάλλει στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής. Εξάλλου τα στοιχεία για την αξιολόγηση της απόδοσης των διευθυντών θα επιτύχουν τους επιθυμητούς στόχους, αν οι διευθυντές και οι προϊστάμενοί τους τα εκλαμβάνουν ως αξιοποιήσιμα και εφαρμόσιμα στοιχεία και προσδώσουν σ' αυτά την κατάλληλη βαρύτητα (Condon & Clifford, 2012). Η διαδικασία της αξιολόγησης της απόδοσης των διευθυντών θα μπορούσε να προσφέρει την αναγκαία διορατικότητα σε όσους αναπτύσσουν την αξιολόγηση για τον τρόπο που

θα τη δομήσουν (Condon & Clifford, 2012), χαράσσοντας έτσι την εκπαιδευτική τους πολιτική.

Σε σχέση με το υφιστάμενο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι περισσότεροι διευθυντές της έρευνάς μας θεωρούν ότι αυτό δεν υποστηρίζει μια αξιοκρατική, αμερόληπτη, έγκυρη και αντικειμενική διαδικασία αξιολόγησης, ενώ κάποιοι διευθυντές θεωρούν ότι αποτελεί και αιτία της μη εφαρμογής της αξιολόγησης του διευθυντή η απουσία αντικειμενικού και αξιοκρατικού συστήματος αξιολόγησης και καταρτισμένων αξιολογητών, ενώ είναι πολύ λίγοι όσοι διατηρούν μια ουδέτερη στάση ή υποστηρίζουν το αντίθετο. Η άποψη των διευθυντών στη μελέτη μας για τις αιτίες της μη εφαρμογής της αξιολόγησής τους συνίσταται στο μεγαλύτερο ποσοστό στην έλλειψη της συνέχειας της εκπαιδευτικής πολιτικής, εν συνεχεία στην έλλειψη πολιτικής βούλησης και ειδικότερα κάποιοι εκ των διευθυντών αναφέρονται στα πολιτικά συμφέροντα και τις πελατειακές σχέσεις και στην άρνηση των συνδικαλιστικών φορέων, ενώ πολύ μικρότερα είναι τα ποσοστά εκείνων που αποδίδουν τη μη εφαρμογή της αξιολόγησης στην άρνηση των ίδιων των διευθυντών σχολικών μονάδων ή των διευθυντών εκπαίδευσης ή των περιφερειακών διευθυντών. Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης η άποψη για τον φόβο των εκπαιδευτικών για οποιαδήποτε αξιολόγηση και τη σύνδεσή της με απολύσεις, ως άλλη αιτία της μη εφαρμογής της αξιολόγησης, χαρακτηριστικό που επιβεβαιώνουν και οι Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου (2013), καθώς τονίζουν ότι ένα από τα πιθανά προβλήματα που ανακύπτουν από την αξιολόγηση της απόδοσης έργου, αποτελούν η καχυποψία και ο φόβος του εργαζόμενου.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να προσθέσουμε ότι είναι απόλυτα συνυφασμένη η άποψη που έχουν οι διευθυντές της έρευνάς μας για την απουσία αξιοκρατικής, αμερόληπτης, έγκυρης και αντικειμενικής διαδικασίας αξιολόγησης με την πεποίθηση που διατυπώνεται για έλλειψη της συνέχειας της εκπαιδευτικής πολιτικής, την έλλειψη πολιτικής βούλησης, εξαιτίας των πολιτικών συμφερόντων και των πελατειακών σχέσεων και την άρνηση των συνδικαλιστικών φορέων. Τα αποτελέσματα αυτά στηρίζονται και στη διεθνή βιβλιογραφία, καθώς η διαδικασία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης αντιμετωπίζει δυσκολίες στην εφαρμογή της και θεωρείται απαραίτητο, προκειμένου να διασφαλιστεί η αντικειμενικότητα και η αξιοκρατία, να τεθούν κριτήρια και να οριστούν οι σκοποί είτε για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, τη σχολική μονάδα, το εκπαιδευτικό έργο είτε για την επιλογή σε θέση ευθύνης (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013· Καντάς, 2014). Προσεγγίζοντας την

αξιολόγηση, υποστηρίζεται η ανάγκη για μια μακροχρόνια διαδικασία που συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί με στοχοθεσία, αυτοαξιολόγηση και αυτοκατευθυνόμενη επαγγελματική ανάπτυξη (Μιχαήλ et al., 2015). Η εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης αντιμετωπίζει δυσκολίες σε ό,τι αφορά τη χρησιμότητα, την ακρίβεια, την αξιοπιστία, την εγκυρότητα, τον χρόνο και το κόστος, επιπλέον όμως προβάλλεται και η «κοινωνική διάσταση» της αξιολόγησης, όπου οι ανάγκες των εργαζομένων και της κοινωνίας συνολικά απαιτούν να ευθυγραμμιστούν με μια «δίκαιη και αντικειμενική διαχείριση της αξιολόγησης» (Van der Heijden & Nijhof, 2004· Ahmed et. al, 2013) από τον οργανισμό (Levy & Williams, 2004· Taormina & Gao, 2009).

Επιπρόσθετα επιβεβαιώνεται από το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας μας, ότι, καθώς διευθυντές και δάσκαλοι δεν είχαν καθόλου εμπειρία από την αξιολόγηση ή εξέλαβαν ότι ήταν κάτι που τους επιβαλλόταν εξωτερικά, παρά ένα μέρος της επαγγελματικής τους ευθύνης και επιπλέον η έλλειψη της εμπειρίας του ελέγχου και της αξιολόγησης συνδυαστικά με άλλους παράγοντες, έτειναν να αυξήσουν την ανησυχία και την αντίσταση. Σε αυτά συμπεριλήφθηκαν και η σταθερή δύναμη που ασκούσαν τα διδασκαλικά σωματεία, οι αρνητικές αναφορές της σχολικής αξιολόγησης άλλων συστημάτων (OFSTED στην Αγγλία) και το πλαίσιο συνεργασίας που άλλαξε μέσα στον δημόσιο τομέα, παράγοντες που θα πρέπει να γίνουν στοιχεία διαπραγμάτευσης και να κοστολογηθούν (McNamara & O' Hara, 2006 οπ. αν. στο McNamara et al., 2009).

Αναφορικά με τις απόψεις των διευθυντών για τα πεδία και τους τομείς της αξιολόγησής τους, κατά αύξουσα σειρά παρουσιάζονται η παιδαγωγική λειτουργία της σχολικής μονάδας και οι δράσεις εντός και εκτός σχολείου, το σχολικό κλίμα και οι σχέσεις που αναπτύσσονται στη σχολική μονάδα, η οργάνωση και η διοίκηση της σχολικής μονάδας καθώς και η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, η επαγγελματική και η επιστημονική ανάπτυξη και τελευταία η γνώση και η τήρηση της νομοθεσίας. Επιπρόσθετα ενδιαφέρον παρουσιάζουν επίσης οι απόψεις κάποιων εκ των διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ, για άλλους τομείς ή άλλα πεδία της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ, με επικρατέστερη την άποψη για τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και την κουλτούρα συνεργασίας με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς και την τοπική κοινωνία καθώς και την ψυχολογική κατάσταση και συγκρότηση με ψυχομετρικά τεστ από ψυχολόγους. Αναδεικνύεται, κατά συνέπεια, ότι οι διευθυντές της έρευνας μας ενδιαφέρονται πολύ περισσότερο για τη λειτουργία

του σχολείου σε παιδαγωγικό επίπεδο και για την υλοποίηση δράσεων τόσο μέσα όσο και έξω από τη σχολική μονάδα. Δίνουν έμφαση στη δημιουργία του κατάλληλου σχολικού κλίματος, ώστε να αναπτυχθούν σχέσεις συνεργασίας, εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ των ενδιαφερόμενων φορέων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιπλέον τους απασχολεί ιδιαίτερα η οργάνωση και η διοίκηση της σχολικής μονάδας καθώς και η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και τελευταία αναφέρονται στη γνώση και την τήρηση της νομοθεσίας. Έτσι θεωρούν πιο σημαντικό να αξιολογούνται σε όλα τα παραπάνω πεδία, μια και αποτελούν την καθημερινή τους πρακτική και τελευταία τοποθετούν τη νομοθεσία, ίσως, επειδή επιδέχεται διαφόρων ερμηνειών σε σημεία και ως εκ τούτου, να μην αποτελεί αντικειμενικό πεδίο αξιολόγησης.

Ακόμα στο πλαίσιο της αξιολόγησης της γενικής συγκρότησης του αξιολογούμενου-διευθυντή, υποστηρίζεται, στο μεγαλύτερο ποσοστό, από τους διευθυντές στην έρευνά μας ότι θα πρέπει να αξιολογούνται οι επικοινωνιακές δεξιότητες του, δηλαδή η ικανότητα αποτελεσματικής χρήσης του λόγου και η προσεκτική ακοή, οι δεξιότητες ανάπτυξης δημοσίων σχέσεων, οι διαπροσωπικές δεξιότητες, δηλαδή η συμβουλευτική ικανότητα και η διευκόλυνση της ομαδικής εργασίας, η υποκίνηση των άλλων και η αναγνώριση των εντάσεων, οι δεξιότητες διαχείρισης της ομάδας, οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και οι δεξιότητες δημιουργικότητας. Γίνεται κατανοητό ότι στο πλαίσιο της αξιολόγησης της γενικής συγκρότησης του αξιολογούμενου-διευθυντή ενέχονται δεξιότητες που προσδιορίζονται στο πλαίσιο της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού σε οργανισμούς και επιχειρήσεις, εκτός του εκπαιδευτικού χώρου, οι οποίες όμως γίνονται αποδεκτές από τους διευθυντές της μελέτης μας, ώστε να αξιολογηθούν με βάση και αυτές. Επομένως διαφαίνεται μια τάση και πιθανόν και η ανάγκη να διευρυνθούν τα στενά πλαίσια της αξιολόγησης των στελεχών-διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ.

Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας επιβεβαιώνονται τα παραπάνω αποτελέσματα, όπου τα κριτήρια αξιολόγησης του νέου νόμου (4547/2018) των στελεχών της εκπαίδευσης, αυτά διακρίνονται στις εξής κατηγορίες: α) υπηρεσιακές σχέσεις και διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού β) γνώση και εφαρμογή αρχών εκπαιδευτικής διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης γ) αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην άσκηση καθηκόντων, ενώ αξίζει να αναφερθούν και τα κριτήρια του ανώνυμου ερωτηματολογίου, όπως α) ικανότητα διοίκησης και διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού β) ικανότητα αποτελεσματικής καθοδήγησης του προσωπικού

σε διοικητικά και εκπαιδευτικά ζητήματα, υπηρεσιακές σχέσεις και συμπεριφορά γ) ικανότητα διαχείρισης κρίσεων και επίλυσης προβλημάτων δ) ανάληψη ευθύνης και ε) δεκτικότητα στην εισαγωγή νέων μεθόδων και νέων τεχνολογιών.

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι οι σχεδιαστές των συστημάτων αξιολόγησης των διευθυντών αντιμετωπίζουν δύο βασικά ζητήματα: Τι αξιολογείται και πώς αξιολογείται (Goldring et al., 2009 στο Grissom, Blissett & Mitani, 2018). Στην ερώτηση «τι αξιολογείται» επισημαίνονται γενικά τα σημεία ή τα πρότυπα των αποτελεσματικών ηγετικών συμπεριφορών, ενώ η ερώτηση «πώς αξιολογείται» εστιάζεται στην ανάπτυξη μέσων και διαδικασιών για την ακριβή και αξιόπιστη μέτρηση των ενεργειών των διευθυντών έναντι των προτύπων (Grissom, Blissett & Mitani, 2018). Επειδή λοιπόν δεν είναι κατάλληλο «ένα μέγεθος για όλα», σύμφωνα με τους Davis και Garner (2003), κάθε οργανισμός μπορεί να εγκαθιδρύσει δικούς του ηγετικούς τομείς, αναφορικά με την κουλτούρα και τις ανάγκες του (Reeves, 2004 στο Pashiardis & Brauckmann, 2008). Είναι σημαντικό να αναγνωρίζεται το συγκεκριμένο περιεχόμενο ή κατάσταση σε σχέση με την ηγετική συμπεριφορά (Pashiardis & Brauckmann, 2008).

Τέλος ολοκληρώνοντας τις απόψεις, τις θέσεις και τις στάσεις των διευθυντών σχετικά με την αξιολόγησή τους, ενδιαφέρον προκαλεί η θέση και η στάση των διευθυντών για τις αλλαγές που προωθεί το Υπουργείο Εσωτερικών στην αξιολόγηση της απόδοσης των δημοσίων υπαλλήλων και την αναγκαιότητα να υιοθετηθούν και στην αξιολόγηση των διευθυντών-στελεχών της εκπαίδευσης, από το Υπουργείο Παιδείας, όταν κατά το μεγαλύτερο ποσοστό τους δηλώνουν ουδετερότητα, ενώ αρκετοί είναι αυτοί που υποστηρίζουν την παραπάνω θέση και σχεδόν ανάλογο είναι το ποσοστό όσων διαφωνούν. Καθώς οι απόψεις των διευθυντών στην έρευνά μας δίστανται, αυτό μπορεί να ερμηνευτεί από τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει ο εκπαιδευτικός χώρος στη χώρα μας σε επίπεδο αξιολόγησης και στην ανάγκη να προσαρμοστούν οι όποιες αλλαγές του υπόλοιπου δημόσιου τομέα στο εκπαιδευτικό συγκείμενο.

Συνεπώς το παραπάνω αποτέλεσμα επιβεβαιώνεται από τη βιβλιογραφία, η οποία υποστηρίζει ότι η αναδιοργάνωση της δημόσιας διοίκησης με βάση τις αρχές, πρακτικές και στόχους τους σύγχρονου μανάτζμεντ και της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) εντείνει την εξωστρέφεια και το άνοιγμα της δημόσιας διοίκησης προς τους πολίτες (Κατσαρός, 2008). Η αρχή της διαφάνειας, της αξιοκρατίας, της πληροφόρησης, της απόδοσης λόγου, της ισότιμης αντιμετώπισης των πολιτών, της

αξιοπιστίας, της επιλογής, της συνεχούς βελτίωσης είναι αρχές αλληλεξαρτώμενες που συνδέονται και προϋποθέτει η μια την επιδίωξη της άλλης (Κατσαρός, 2008).

Όμως, επισημαίνεται από τον Κατσαρό (2008) ότι η εφαρμογή της ΔΟΠ στην εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα δυσχερής εξαιτίας του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος, τη μέχρι τώρα μη εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης, την ανυπαρξία θεσμοθετημένων επιστημονικών κλάδων συλλογής και ανάλυσης δεδομένων καθώς και κριτηρίων ποιότητας, τις δυσλειτουργίες του συστήματος στελέχωσης, την έλλειψη στρατηγικού σχεδιασμού για την ποιότητα και την έλλειψη ενός συστήματος επιμόρφωσης και ανάπτυξης των ηγετικών στελεχών και των εκπαιδευτικών. Προκειμένου να εφαρμοστεί η ΔΟΠ στην εκπαίδευση κρίνεται απαραίτητο να αναπτυχθεί ένα όραμα και η αποστολή της ποιότητας, να προσδιοριστούν επιτεύξιμοι στόχοι και οι τυχόν αδυναμίες του οργανισμού, να επιλεγούν σκοποί, μέτρα και διαδικασίες ποιότητας και να αξιολογηθούν αυτές και τα αποτελέσματά τους (Κατσαρός, 2008).

Από την άλλη πλευρά, η Διοίκηση Βάσει Στόχων (Management by Objective-MBO) είναι «η διαδικασία με την οποία οι μάνατζερς θέτουν στόχους και μετρήσεις για το προσωπικό τους, ώστε να τους δώσουν ένα πλαίσιο, το οποίο θα προσπαθήσουν να επιτύχουν» (Σαΐτης, 2011· Errey, 2006, σ.1 στο Rose, 2016).

Σε σύγκριση με τον ιδιωτικό τομέα, η εφαρμογή του MBO στη δημόσια εκπαίδευση είναι δύσκολη αν όχι αδύνατη υπόθεση. Βέβαια, υπάρχουν περιπτώσεις εφαρμογής της τεχνικής MBO στο χώρο της εκπαίδευσης που έδειξαν θετικά αποτελέσματα (Spillane & Levenson, 1978 στο Ζαβλανός, 1998). Όμως, υπάρχουν επιφυλάξεις για μια γενική εφαρμογή της παραπάνω τεχνικής σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες με βασικότερη εκείνη της διατύπωσης σαφών αντικειμενικών σκοπών και της μέτρησης αυτών με ακρίβεια (Ζαβλανός, 1998).

Επομένως είναι αναμενόμενο να δίστανται οι απόψεις των διευθυντών σχετικά με την εφαρμογή της αξιολόγησης της απόδοσης των δημοσίων υπαλλήλων και την αναγκαιότητα να υιοθετηθούν και στην αξιολόγηση των διευθυντών-στελεχών της εκπαίδευσης, από το Υπουργείο Παιδείας.

Η συμβολή του υφιστάμενου συστήματος επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα των διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ στην ποιοτική αξιολόγησή τους

Αναφορικά με το υφιστάμενο σύστημα της επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα των διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματός μας υποστηρίζει ότι αυτό δε συμβάλλει στην ποιοτική αξιολόγησή του ως προς την επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση αλλά και όσοι είναι ουδέτεροι ή συμφωνούν με την παραπάνω θέση, είναι σε ανάλογο ποσοστό. Αντίστοιχα το μεγαλύτερο ποσοστό θεωρεί ότι συμβάλλει στην ποιοτική αξιολόγησή του ως προς την υπηρεσιακή κατάσταση, καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία, με ανάλογο το ποσοστό όσων είναι ουδέτεροι ή διαφωνούν με αυτήν τη θέση. Έτσι η άποψή τους δεν είναι απόλυτα ξεκάθαρη. Ακόμα το μεγαλύτερο ποσοστό των διευθυντών θεωρεί ότι το υφιστάμενο σύστημα επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης δε συμβάλλει στην ποιοτική αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων ως προς τη συμβολή τους στο εκπαιδευτικό έργο καθώς και ως προς την προσωπικότητα και τη γενική συγκρότηση. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι οι απόψεις των διευθυντών στη μελέτη μας δίστανται σχετικά με τον τρόπο επιλογής τους σε θέση ευθύνης, καθώς άλλοι θεωρούν ότι συμβάλλει και άλλοι ότι δε συμβάλλει στην ποιοτική αξιολόγησή τους. Ενδιαφέρον έχει, ότι το υφιστάμενο σύστημα επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης θεωρείται ότι αξιολογεί ποιοτικά τους διευθυντές (στο μεγαλύτερο ποσοστό) μόνο ως προς την υπηρεσιακή κατάσταση, καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία, καθώς πρόκειται πιθανόν για μετρήσιμα αντικειμενικά κριτήρια των διευθυντών, δηλαδή είναι μέσα στα τυπικά αποδεκτά προσόντα.

Η βιβλιογραφική επισκόπηση επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα της έρευνάς μας σε αυτό το θέμα, γιατί στην Ελλάδα η επιλογή του εκπαιδευτικού προσωπικού δε βασίστηκε στα κριτήρια που είναι σε διεθνές επίπεδο αποδεκτά και με βάση τα οποία μπορούν να αξιολογηθούν οι μέθοδοι επιλογής προσωπικού (Easton, 2007), αλλά χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι που εξασφάλιζαν το απαραίτητο διδακτικό προσωπικό, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η ποιότητα, παρά μόνο η ποσότητα σε ανθρώπινο δυναμικό (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013). Στη χώρα μας, για την «προσέλκυση των υποψήφιων στελεχών εκπαίδευσης» δημοσιοποιούνται εσωτερικές προκηρύξεις από την Κεντρική Υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας για την εκάστοτε θέση ευθύνης της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

(Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013). Επισημαίνοντας τα κριτήρια επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης που τίθενται και μέσα από διάφορες νομοθετικές ρυθμίσεις επαναπροσδιορίζονται (σύμφωνα και με τον ν. 3848/2010), ομαδοποιούνται αρχικά στην «υπηρεσιακή κατάσταση και διδακτική εμπειρία» και στη συνέχεια στην «επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση», τη «συνέντευξη» και τη «γραφτή δοκιμασία» (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013). Από την άλλη, και σχετικά με την επιλογή των σχολικών διευθυντών, σημειώνεται η σημαντικότητα των πιστοποιημένων προσόντων στην Διοίκηση σχολικών μονάδων, με λιγότερη έμφαση στην πέραν της υποχρεωτικής διδακτικής εμπειρίας και εκπαιδευτικής υπηρεσίας (Λεμονή & Κολεζάκης, 2013). Έτσι σύμφωνα με τον Ν.4547/2018, κατά το Άρθρο 23, τα κριτήρια επιλογής ταξινομούνται αρχικά στην:

- «επιστημονική συγκρότηση»
- «διοικητική και διδακτική εμπειρία»
- «διοικητική και εκπαιδευτική επάρκεια»
- «προσωπικότητα και γενική συγκρότηση»

Επιπλέον, κατά τις εκθέσεις του Eurydice, το νομοθετικό πλαίσιο που οριοθετεί τα προσόντα και τις διαδικασίες επιλογής των διευθυντικών στελεχών εκπαίδευσης στις ευρωπαϊκές χώρες είναι η επαγγελματική-εκπαιδευτική εμπειρία, η διοικητική ικανότητα και εμπειρία (σε αποκεντρωμένα κυρίως συστήματα), η συγκρότηση της προσωπικότητας και η επιστημονική κατάρτιση στους τομείς ευθύνης καθώς η ηθική ακεραιότητα και η καλή υγεία ώστε να διασφαλίζεται το κύρος της συγκεκριμένης θέσης και να εκτελεί με εύρυθμο τρόπο τα καθήκοντά του ο διευθυντής (Γκόβαρης & Ρουσάκης, 2008, στο Μπακάλμπαση και Φωκά, 2014).

Η συμβολή της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ στην επαγγελματική τους ανάπτυξη

Η αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ, υποστηρίζεται από τους ίδιους στο μεγαλύτερό τους ποσοστό, ότι συμβάλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, άποψη που έχει επιβεβαιωθεί και παραπάνω. Αυτό επισημαίνεται σε όλη τη βιβλιογραφία είτε με την έννοια της επιμόρφωσης – κατάρτισης είτε με την έννοια της επαγγελματικής εξέλιξης. Άλλωστε η κατάληψη της διευθυντικής θέσης σηματοδοτεί κατά παραδοσιακό τρόπο την επαγγελματική ανάπτυξη στην καριέρα των εκπαιδευτικών, ενώ ο συντονιστικός και εκτελεστικός ρόλος των διευθυντών απαντάται σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα όπως της Ελλάδας, της Ιταλίας, της Γερμανίας (Κατσαρός, 2008).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι κάποιιοι μελετητές κατανοούν τη σημαντικότητα της αξιολόγησης για τις δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης που προσανατολίζονται σε εκδηλώσεις όπως εργαστήρια και σεμινάρια (Guskey, 2002). Όμως αγνοούν το ευρύ φάσμα αντίστοιχων δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης που είναι λιγότερο τυπικές, συνεχιζόμενες και ενσωματωμένες στο επάγγελμα, τις ομάδες εργασίας, την έρευνα δράσης, τον συνεργατικό σχεδιασμό, την ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών, τη δομημένη παρατήρηση, τη μάθηση/εκπαίδευση από ομότιμους, τη συμβουλευτική και ούτω καθεξής (Guskey, 2002). Επιπρόσθετα τονίζονται στην έρευνα των Γεωργίου et. al, (2005), η επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών που είναι νεοδιοριζόμενοι (Bush & Jackson, 2002) και η ανάγκη για διαρκή εκπαίδευση των διευθυντών (McBeath, 1998). Ο Bezzina (2001) υποστηρίζει αντίστοιχα την ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση σε θέματα που αφορούν στην ενδυνάμωση, την επαγγελματική εξέλιξη και αξιολόγηση του ανθρώπινου δυναμικού (Γεωργίου et al., 2005). Η αποτελεσματική αξιολόγηση είναι ανάγκη να προσανατολίζεται στην επαγγελματική εξέλιξη των διευθυντών (Lashway, 2003· Davis & Garner, 2003 στο Pashiardis & Brauckmann, 2008· Condon & Clifford, 2012). Σε αυτό το πλαίσιο, και οι αξιολογητές και οι αξιολογούμενοι έχουν την ευθύνη για στοχασμό, ανάλυση και βελτίωση (Reeves, 2004 στο Pashiardis & Brauckmann, 2008).

Μορφές και εργαλεία αξιολόγησης που διασφαλίζουν την εγκυρότητα, την ακεραιότητα και την αξιοπιστία και κατάλληλοι φορείς διενέργειας αξιολογικών κρίσεων για την κατάληψη διευθυντικών θέσεων σε σχολικές μονάδες ΠΕ

Ανάλογα οι διευθυντές του δείγματος της έρευνάς μας, υπογραμμίζουν στο μεγαλύτερο τους ποσοστό, τη διαμορφωτική αξιολόγηση που διενεργείται καθ' όλη τη διάρκεια της θητείας τους, προκείμενου να συμβάλλει στην ανατροφοδότησή τους, ως μορφή αξιολόγησης που μπορεί να αποτελέσει τον τρόπο επιλογής των διευθυντών των σχολικών μονάδων ΠΕ. Αναφέρονται φυσικά και άλλες μορφές αξιολόγησης σε μικρότερα ποσοστά, κατά αύξουσα σειρά, όπως η τελική-μεταξιολόγηση που διενεργείται στο τέλος κάθε θητείας, για την οποία, κατά τα τελευταία χρόνια, πολλά κράτη άρχισαν να χρησιμοποιούν επιβεβαιωμένες μετρήσεις της ικανότητας των διευθυντών που είναι αρχάριοι, ως βάση για να ληφθούν αποφάσεις πιστοποίησης (Condon & Clifford, 2012), ενώ άλλες αξιολογήσεις χρησιμοποιούνται διαμορφωτικά για να κρίνουν την απόδοση των διευθυντών (Condon & Clifford, 2012). επιπλέον η συνολική αξιολόγηση, σύμφωνα με τον βαθμό επίτευξης που έχει τεθεί ως αρχικός στόχος για εξέλιξη και επαγγελματική ανάπτυξη, η προκαταρκτική αξιολόγηση που λαμβάνει χώρα πριν την ανάληψη των καθηκόντων σε διευθυντική θέση και τέλος η μερική αξιολόγηση (π.χ. η αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού- ή μια άλλη παράμετρος του εκπαιδευτικού έργου). Έπειτα, σχετικά με τα εργαλεία της αξιολόγησης των διευθυντών, οι ίδιοι αναφέρουν στο μεγαλύτερο τους ποσοστό, σχεδόν ισοποσοστιαία, τη συνέντευξη και την αξιολόγηση με βάση την επίτευξη αντικειμενικών σκοπών. Στη βιβλιογραφία επιβεβαιώνεται ότι στη συνέντευξη αξιολόγησης, οι εκθέσεις αξιολόγησης χρησιμοποιούνται ως βάση συζήτησης μεταξύ αξιολογούμενου και αξιολογητή, όπου είναι απαραίτητο ένα κλίμα κατάλληλο χωρίς προστριβές και συγκρούσεις με στόχο την επίλυση προβλημάτων και αδυναμιών του εργαζόμενου και έμφαση στους τιθέμενους στόχους (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003· Dessler, 2015). Ενώ στη Διοίκηση με βάση τους Στόχους (Management By Objectives) είναι εξαιρετικά γνωστή η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, κατά την οποία ο προϊστάμενος και ο υφιστάμενος αξιολογούν τον βαθμό επίτευξης των καθορισμένων στόχων, έτσι ώστε να βελτιώσει ο εργαζόμενος την απόδοσή του και να εξελιχθεί επαγγελματικά· αλλά και συμπληρωματικά παρουσιάζει στοιχεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για μια αντιπροσωπευτικότερη και περιεκτικότερη αξιολόγηση (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003· Dessler, 2015).

Εν συνεχεία, σημειώνονται η αυτοαξιολόγηση, τα ερωτηματολόγια, οι αναφορές και εκθέσεις από τον ίδιο τον αξιολογούμενο, η χρήση ημερολογίου δράσεων και δραστηριοτήτων του διευθυντή, η συζήτηση, η ανάλυση αρχείων και δεδομένων, η παρατήρηση από εξωτερικό παρατηρητή και τέλος τα έντυπα μέτρησης, ως εργαλεία της αξιολόγησης των διευθυντών. Τέλος αναφορικά με τους φορείς που μπορεί να είναι οι πιο κατάλληλοι ώστε να διενεργήσουν αξιολογικές κρίσεις για την κατάληψη διευθυντικών θέσεων στις σχολικές μονάδες, οι διευθυντές της μελέτης μας υποστηρίζουν ως τον πιο κατάλληλο, τον σύλλογο διδασκόντων, ως συλλογικό θεσμοθετημένο όργανο. Άλλωστε και από το θεωρητικό μέρος της εργασίας μας επιβεβαιώνεται ότι η μέθοδος της αξιολόγησης από συναδέλφους ενδείκνυται όταν έχει ως σκοπό τη βελτίωση της απόδοσης των εργαζομένων, την εύρεση των εκπαιδευτικών αναγκών και την ανάπτυξη του προσωπικού (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003). Επιπλέον η λειτουργία του οργανισμού που στηρίζεται στην ομαδική εργασία, τη συμμετοχική και επικοινωνιακή στάση των εργαζομένων και δεν υποκινεί τον έντονο ανταγωνισμό ή την έλλειψη εμπιστοσύνης μεταξύ τους, συνιστά την αξιολόγηση από συναδέλφους ιδιαίτερα αποτελεσματική (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003· Dessler, 2015). Επιπλέον η αξιολόγηση από υφισταμένους μπορεί να είναι χρήσιμη, όταν χρησιμοποιείται για την βελτίωση της απόδοσης και την εξέλιξη των στελεχών καθώς ο κάθε υφιστάμενος γνωρίζει τις ικανότητες του προϊσταμένου του σχετικά με την καθοδήγηση, πληροφόρηση, οργάνωση, προγραμματισμό και την επικοινωνία· απαραίτητη βέβαια είναι η αμοιβαία εμπιστοσύνη και η ελεύθερη επικοινωνία μεταξύ προϊσταμένων και υφισταμένων (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003· Dessler, 2015).

Άλλοι φορείς που μπορεί να είναι οι πιο κατάλληλοι ώστε να διενεργήσουν αξιολογικές κρίσεις για την κατάληψη διευθυντικών θέσεων στις σχολικές μονάδες, σε πολύ μικρότερο ποσοστό αφορά στους σχολικούς συμβούλους (νυν συντονιστές εκπαιδευτικού έργου), στον διευθυντή εκπαίδευσης, στους μαθητές, στον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, αλλά συμπληρωματικά και επικουρικά για τους σκοπούς της αξιολόγησης, στον εξωτερικό αξιολογητή που δεν έχει άμεση σχέση με τις δράσεις του σχολείου, στον ίδιο τον διευθυντή, τον εσωτερικό αξιολογητή που εντάσσεται στο υπό αξιολόγηση σύστημα, όπως μεμονωμένοι εκπαιδευτικοί και τελευταία αναφέρθηκε το Υπουργείο Παιδείας.

Είναι αξιοσημείωτο ότι οι διευθυντές της έρευνάς μας θεωρούν τη διαμορφωτική αξιολόγηση ως την πιο κατάλληλη μορφή αξιολόγησης, ώστε να

επιλεγούν σε θέσεις ευθύνης, στοιχείο που μπορεί να ερμηνευτεί από τον τρόπο διενέργειάς της καθ' όλη τη διάρκεια της θητείας τους. Πρόκειται δηλαδή για μια αξιολόγηση που λαμβάνει χώρα σε τακτικά χρονικά διαστήματα, συχνά και αποδίδει ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο της απόδοσης του διευθυντή. Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης η άποψη των διευθυντών μας για τη συνέντευξη και την αξιολόγηση βάσει αντικειμενικών σκοπών, ως τα πιο κατάλληλα εργαλεία για την αξιολόγησή τους. Αυτό το αποτέλεσμα μπορεί να ερμηνεύεται από την μέχρι τώρα πρακτική των συνεντεύξεων που υλοποιείται σε μη καθορισμένα πλαίσια, πολλές φορές με κομματική προσέγγιση. Ακόμα η αξιολόγηση που εφαρμόζεται με βάση την επίτευξη των αντικειμενικών σκοπών ως εργαλείο, επεξηγείται πιθανόν, γιατί οι καθορισμένοι στόχοι που τίθενται κεντρικά και επιτυγχάνονται από τους διευθυντές επιδέχονται πολλών ερμηνειών και μπορεί να συμβάλλουν στη βελτίωση της απόδοσης και στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Επιπρόσθετα εντύπωση προκαλεί η άποψη των διευθυντών ότι ο Σύλλογος Διδασκόντων αποτελεί τον πιο κατάλληλο φορέα διενέργειας των αξιολογικών κρίσεων για την κατάληψη διευθυντικών θέσεων, παράγοντας που δύναται να ερμηνευτεί από την αμεσότητα, την αμφίδρομη επικοινωνία και τη συνεργασία που έχουν οι διευθυντές με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους, παρά τις κάποιες αντιδράσεις διευθυντών που αναφέρονται σε «εκδικητικές» πρακτικές του Συλλόγου Διδασκόντων.

Αυτές οι θέσεις των διευθυντών σχετικά με τις μορφές, τα εργαλεία και τους φορείς της αξιολόγησής τους επισημαίνονται και στη βιβλιογραφία, στην οποία όμως γίνεται εκτενέστερη αναφορά. Έτσι θα πρέπει να σημειώσουμε ότι για να είναι αποτελεσματικό ένα σύστημα αξιολόγησης, πρέπει να είναι συγκεκριμένο και να έχει σαφήνεια, να εναρμονίζεται με τις ιδιαιτερότητες του οργανισμού, να το αποδέχονται οι εργαζόμενοι, να είναι αξιόπιστο και αντικειμενικό, να προσδιορίζονται στόχοι και αποτελέσματα και συγκεκριμένες περιοχές βελτίωσης και ανάπτυξης και να είναι αποδοτικό σε σχέση με το κόστος διαχείρισης και τα οφέλη (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003).

Προτάσεις βελτίωσης τόσο του υφιστάμενου συστήματος αξιολόγησης των στελεχών-διευθυντών σχολικών μονάδων όσο και του νέου αξιολογικού συστήματος, σύμφωνα με τον νόμο 4547/2018, ώστε να αποτελεί μια αποπολιτικοποιημένη, διαφανή και αξιοκρατική διαδικασία

Εν κατακλείδι οι προτάσεις των διευθυντών της έρευνάς μας αναφέρουν στο μεγαλύτερο ποσοστό τους, ότι η εκπαίδευση των αξιολογητών και η συζήτηση με τον αξιολογούμενο πριν και μετά την αξιολογική διαδικασία καθώς και η συνέντευξη συμβάλλουν στη βελτίωση του συστήματος αξιολόγησης των στελεχών-διευθυντών σχολικών μονάδων ώστε να είναι έγκυρο, αντικειμενικό και αξιοκρατικό. Στη συνέχεια, με μικρότερη συχνότητα, αναφέρουν την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, την αξιολόγηση με βάση την επίτευξη αντικειμενικών σκοπών (σημειώνουμε ότι τέθηκε παραπάνω ως εργαλείο αξιολόγησης των διευθυντών από το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματός μας), την αυτοαξιολόγηση του αξιολογούμενου, την αξιολόγηση από εξωτερικό παρατηρητή με συμβουλευτικό χαρακτήρα, τις γραπτές εξετάσεις τη σύνδεση της αξιολόγησης με την επαγγελματική ανάπτυξη (τονίζουμε ότι στην έρευνα μας υποστηρίζεται από τους διευθυντές ότι η αξιολόγησή τους μπορεί να συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη), τη συμμετοχή των περιφερειακών υπηρεσιακών συμβουλίων ΠΕ και τη σύνδεση της αξιολόγησης με τον μισθό.

Οι προτάσεις των διευθυντών στην έρευνα που έχουμε διεξάγει για τη βελτίωση του συστήματος αξιολόγησής τους, ώστε να είναι έγκυρο, αντικειμενικό και αξιοκρατικό μπορούν να ερμηνευτούν από την τάση να εφαρμοστεί ένα αξιολογικό σύστημα που προσεγγίζει τις στρατηγικές διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση.

Επιπρόσθετα στις προτάσεις βελτίωσης του συστήματος της αξιολόγησης στον νέο νόμο 4547/2018, ώστε να αποτελεί μια αποπολιτικοποιημένη, διαφανή και αξιοκρατική διαδικασία, οι διευθυντές αναφέρουν, στο μεγαλύτερο ποσοστό, ότι είναι αναγκαία η ισορροπία των κριτηρίων μοριοδότησης ανάμεσα στα τυπικά προσόντα και στην προϋπηρεσία καθώς και η μοριοδότηση της ικανότητας των στελεχών της εκπαίδευσης να συνδέουν τις σπουδές και την εμπειρία, ώστε να γίνει κατανοητή η πολυπλοκότητα των εκπαιδευτικών φαινομένων και να αναγνωριστούν τα σημεία δυσλειτουργίας του παιδαγωγικού έργου. Έπειτα, σε μικρότερο ποσοστό, με την ίδια περίπου συχνότητα, υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση των στελεχών πρέπει να γίνεται και κατά τη διάρκεια της θητείας τους και όχι μόνο κατά την επιλογή τους και για το

έργο των στελεχών θα λαμβάνεται υπόψη, επικουρικά και η κρίση των υφισταμένων (πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι η επικρατούσα άποψη για την πιο κατάλληλη μορφή αξιολόγησης είναι η διαμορφωτική και ο πιο κατάλληλος φορέας διενέργειας αξιολογικών κρίσεων, ο Σύλλογος Διδασκόντων, στοιχεία που έρχονται σε αντίθεση με τη συγκεκριμένη θέση) και των προϊσταμένων. Θεωρούν όμως και αναγκαίο να συνδέονται τα κριτήρια επιλογής των στελεχών με το έργο της θέσης ευθύνης τους. Σε μικρότερη συχνότητα, εμφανίζονται οι προτάσεις τους για τη συμμετοχή του ΑΣΕΠ στις επιτροπές επιλογής και αξιολόγησης και για την επιστροφή των στελεχών στην εκπαιδευτική πράξη μετά την ολοκλήρωση δύο συνεχόμενων θητειών στην ίδια θέση ευθύνης.

Αυτά τα αποτελέσματα ίσως ερμηνεύονται από την τάση των μεγαλύτερων σε ηλικία διευθυντών της μελέτης μας, οι οποίοι δε διαθέτουν τυπικά προσόντα που μοριοδοτούνται επιπλέον έναντι κάποιων άλλων, όπως η εξομοίωση έναντι ενός μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος που διαθέτουν οι νεότεροι σε ηλικία, να επιζητούν την ισορροπία των κριτηρίων μοριοδότησης ανάμεσα στα τυπικά προσόντα και στην προϋπηρεσία. Οι πρόσθετες προτάσεις των διευθυντών για την αξιολόγησή τους, να διεξάγεται και κατά τη διάρκεια της θητείας τους και όχι μόνο κατά την επιλογή τους από τους υφιστάμενους και τους προϊσταμένους τους σε επικουρικό επίπεδο, να συνδέονται τα κριτήρια επιλογής των στελεχών με το έργο της θέσης ευθύνης τους, να συμμετέχει ο ΑΣΕΠ στις επιτροπές επιλογής και αξιολόγησης και να επιστρέψουν τα στελέχη στην εκπαιδευτική πράξη μετά την ολοκλήρωση δύο συνεχόμενων θητειών στην ίδια θέση ευθύνης, δύναται να τις αιτιολογήσουμε, αν λάβουμε υπόψη μας την τάση που διαφαίνεται για πλουραλιστικές μορφές αξιολόγησης.

Μπορούμε λοιπόν να επιβεβαιώσουμε τις παραπάνω προτάσεις και στη βιβλιογραφία, καθώς σχηματοποιώντας την πορεία των συστημάτων αξιολόγησης, είναι προφανές ότι από την εξωτερική αξιολόγηση και τον επιθεωρητισμό που είχαν ως στόχους τον έλεγχο, την εποπτεία και την προαγωγή/απόλυση των εκπαιδευτικών, η αξιολογική διαδικασία προσανατολίζεται πλέον σε «πλουραλιστικές» μορφές εσωτερικής αξιολόγησης, προκειμένου να αναπτυχθεί η βελτίωση και αυτοέλεγχος του αξιολογούμενου (Πασιαρδής et al., 2005 στο Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013). Σε διεθνές επίπεδο παρουσιάζεται η τάση για αλληλοσυσχέτιση, μετα-αξιολόγηση, της εξωτερικής με την εσωτερική συλλογική αξιολόγηση όπου παρατηρείται και η εισαγωγή της φιλοσοφίας της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην

εκπαίδευση, καθώς συνδέεται η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού προσωπικού με την αξιολόγηση και ανάπτυξη της σχολικής μονάδας-αυτοαξιολόγηση (Φασουλής, 2001).

Επιπλέον η έρευνα των Clifford & Ross (2011) προτείνει ότι τα συστήματα αξιολόγησης των διευθυντών θα πρέπει να σχεδιάζονται με την άμεση εμπλοκή των διευθυντών και των αντιπροσώπων τους, να είναι επιμορφωτικά, ώστε να παρέχουν χρήσιμη, αξιόπιστη και πολύτιμη ανατροφοδότηση και δεδομένα, να συνδέονται με τα αντίστοιχα συστήματα σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο, να είναι αυστηρά, δίκαια και να διέπονται από τους νόμους και τη δεοντολογία, να περιλαμβάνουν πολλαπλές αξιολογικές κατηγορίες για να διαφοροποιούν την απόδοση, να συγκεντρώνουν στοιχεία της απόδοσης μέσα από πολλαπλές μετρήσεις πρακτικής, να επικοινωνούν τα αποτελέσματα στους διευθυντές σταθερά και με διαφάνεια και να περιλαμβάνουν εκπαίδευση και υποστήριξη για τους αξιολογητές των διευθυντών.

Εξάλλου και ο Reeves (2005) προτείνει μια πολυδιάστατη αξιολόγηση για την ηγεσία (multidimensional leadership assessment- MLA). Υποστηρίζει ότι για να αξιολογήσεις οποιαδήποτε ανθρώπινη απόδοση, είτε είναι ο μαθητής που μαθαίνει να διαβάζει είτε είναι ο προϊστάμενος που ηγείται σε ένα πολύπλοκο σύστημα, υπάρχει ένας συνδυασμός μεταβλητών που πρέπει να αξιολογηθούν (Reeves, 2005). Η βελτίωση απαιτεί ανατροφοδότηση που είναι συγκεκριμένη, ακριβής και έγκαιρη (Reeves, 2005). Η πολυδιάστατη αξιολόγηση ηγετών περιγράφει με συγκεκριμένους όρους τη διαφορά μεταξύ της απόδοσης που διακρίνεται από την απόδοση που είναι ικανή, προοδευτική ή που αποτυγχάνει να ευθυγραμμιστεί με το πρότυπα (Reeves, 2005). Αυτής της μορφής η αξιολόγηση μπορεί να ενδυναμώσει τα σχολικά συστήματα να εγκαθιδρύσουν ξεκάθαρες, λογικές και δίκαιες επιδιώξεις για τους τωρινούς και μελλοντικούς ηγέτες (Reeves, 2005).

Συσχετισμός απόψεων θέσεων και στάσεων των διευθυντών με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά

Στο ερώτημα που σχετίζεται με τις απόψεις, τις θέσεις και τις στάσεις των 111 διευθυντών της έρευνας μας, στο δείγμα των ανδρών και των γυναικών αντίστοιχα, στις ηλικιακές κατηγορίες των <40, 40-50, 51->60 και στα έτη υπηρεσίας σε διευθυντική θέση με τις 4 κατηγορίες (1-4, 5-8, 9-12, >12) για:

- τη συμβολή της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων στην αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, στην ανατροφοδότηση του διευθυντή, στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, στην επιβράβευση και τον έπαινο των εκπαιδευτικών-διευθυντών, στην αύξηση του κύρους των αξιολογητών, στην επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών σχολικών μονάδων
 - την αναγκαιότητα της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων στην επιλογή σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης καθώς και για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών
 - την αξιοκρατική, αμερόληπτη, έγκυρη και αντικειμενική διαδικασία αξιολόγησης του διευθυντή από το υφιστάμενο αξιολογικό σύστημα
 - την αξιολόγηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, δηλαδή την ικανότητα αποτελεσματικής χρήσης του λόγου και την προσεκτική ακοή, των δεξιοτήτων ανάπτυξης δημοσίων σχέσεων, των διαπροσωπικών δεξιοτήτων, όπως τη συμβουλευτική ικανότητα, τη διευκόλυνση της ομαδικής εργασίας, την υποκίνηση των άλλων και την αναγνώριση εντάσεων, των δεξιοτήτων διαχείρισης της ομάδας, της επίλυσης προβλημάτων και της δημιουργικότητας
 - την αναγκαιότητα της προώθησης των αλλαγών στην αξιολόγηση της απόδοσης των δημοσίων υπαλλήλων και στην αξιολόγηση των διευθυντών-στελεχών της εκπαίδευσης
 - τη συμβολή του υφιστάμενου συστήματος επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης στην ποιοτική αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων, ως προς την επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση, την υπηρεσιακή κατάσταση, καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία, τη συμβολή στο εκπαιδευτικό έργο, την προσωπικότητα και τη γενική συγκρότηση,
- δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά, δηλαδή εμφανίζονται, κατά μέσο όρο το ίδιο, οι απόψεις, οι θέσεις και οι στάσεις τους, όπως αναδείχθηκαν παραπάνω,

ανεξάρτητα από το φύλο των διευθυντών, από την ηλικία τους και από τα έτη υπηρεσίας τους ως διευθυντές.

Η βιβλιογραφία μας δεν επιβεβαιώνει ότι δεν εμφανίζονται διαφορές στις απόψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων για την αξιολόγησή τους, καθώς στη μελέτη των Furnham και Stringfield (2001), ο Lefkovich (2000), σε μια βιβλιογραφική ανασκόπηση, όρισε 9 μεταβλητές που επηρεάζουν τις μετρήσεις της αξιολόγησης της απόδοσης, στις οποίες περιλαμβάνονται τα προσωπικά εργασιακά χαρακτηριστικά γνωρίσματα των υφιστάμενων (όπως ικανότητες, εμπειρία, γνώση της θέσης εργασίας), καθώς και, ανεξαρτήτου εργασίας, γνωρίσματα (εθνικότητα, φύλο, ελκυστικότητα), ομοιότητες προϊστάμενων και υφιστάμενων, αποτελεσματική παρατήρηση των προϊστάμενων για τους υφιστάμενους, ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων.

Βέβαια διαφαίνεται σε συγκεκριμένες συσχετίσεις μεταξύ των 3 ηλικιακών κατηγοριών και των απόψεων, θέσεων και στάσεων των διευθυντών της έρευνάς μας, στατιστικά σημαντική διαφορά, στην άποψη ότι η αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ θεωρείται ότι συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής στην ηλικιακή ομάδα των 40-50, ενώ στην ηλικιακή ομάδα των 51->60, δε θεωρείται ξεκάθαρα ότι συμβάλλει στην χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Δηλαδή οι μικρότερης ηλικίας διευθυντές υποστηρίζουν ότι η εκπαιδευτική πολιτική μπορεί να στηριχτεί και να δομηθεί με βάση την αξιολόγηση των διευθυντών, ενώ, οι μεγαλύτερης ηλικίας, διατηρούν τις επιφυλάξεις τους, κρατώντας μια ουδέτερη στάση, γεγονός που μπορεί να ερμηνευτεί από την ανυπαρξία οργάνωσης και στελέχωσης των οργανικών μονάδων της Κ.Υ. του ΥΠΕΠΘ, βάσει του στρατηγικού προγραμματισμού, καθώς η απουσία του συστήματος σχεδιασμού των θέσεων εργασίας οδηγεί στις ευκαιριακές προσλήψεις προσωπικού, με «γενικά» καθήκοντα, σύμφωνα με τον Σαΐτη (2006).

Επιπλέον παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στην άποψη ότι για την αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ θεωρείται απαραίτητη σε μεγάλο βαθμό η αξιολόγηση δεξιοτήτων δημιουργικότητας στην ηλικιακή ομάδα των <40, ενώ στην ηλικιακή ομάδα των 40-50, θεωρείται απαραίτητη σε πολύ μεγάλο βαθμό, χαρακτηριστικό που επίσης χρήζει διερεύνησης, καθώς εμφανίζονται οι διευθυντές μέχρι την ηλικία των 50 ετών να δίνουν πολύ μεγάλη σημασία σε δεξιότητες που πρέπει να έχουν αναπτύξει οι διευθυντές και θα πρέπει να αξιολογούνται με βάση και αυτές. Επίσης, ενώ δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην άποψη που εμφανίζεται ότι το υφιστάμενο σύστημα επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης δε συμβάλλει σε

μεγάλο βαθμό στην ποιοτική αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων ως προς την προσωπικότητα και τη γενική συγκρότηση στις τρεις ηλικιακές ομάδες (<40, 40-50, 51->60), παρατηρείται όμως σημαντική εξάρτηση μεταξύ των μεταβλητών «Ηλικία» και «Προσωπικότητα και Γενική Συγκρότηση», χαρακτηριστικό που θα μπορούσε να ερευνηθεί πιο αναλυτικά, σε επόμενη μελέτη. Εξάλλου σημαντική αλλαγή αποτέλεσε η αποτίμηση του κριτηρίου της «συμβολής στο εκπαιδευτικό έργο, της προσωπικότητας και της γενικής συγκρότησης» με μυστική ψηφοφορία του Συλλόγου Διδασκόντων της σχολικής μονάδας που διασφάλιζε την υποψηφιότητα στη θέση διευθυντή με το 20% των ψήφων των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων με τον Ν.4327/2015, με τον οποίο καταργήθηκαν η συνέντευξη ενώπιον του συμβουλίου επιλογής και η μοριοδότηση των αξιολογικών εκθέσεων (Argyropoulou & Symeonidis, 2017). Αλλά και η άποψη που εμφανίζεται ότι η αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ δε θεωρείται σε μεγάλο βαθμό αξιοκρατική, αμερόληπτη, έγκυρη και αντικειμενική διαδικασία από το υφιστάμενο αξιολογικό σύστημα στις τρεις ηλικιακές ομάδες (<40, 40-50, 51->60), δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά, παρατηρείται όμως σημαντική εξάρτηση μεταξύ των μεταβλητών «Ηλικία» και «Αξιοκρατική, Αμερόληπτη, Έγκυρη και Αντικειμενική διαδικασία αξιολόγησης του διευθυντή από το υφιστάμενο αξιολογικό σύστημα», ένα χαρακτηριστικό που επίσης δημιουργεί ερωτήματα διερεύνησης για μια επόμενη μελέτη. Στη βιβλιογραφία εξάλλου αναφέρεται ότι, προκειμένου να είναι αξιόπιστο ένα σύστημα αξιολόγησης, απαιτείται η ανάλυση της εργασίας για κάθε θέση, όπου καθορίζονται τα στοιχεία της πετυχημένης εκτέλεσης της εργασίας, αναπτύσσονται αντικειμενικές, αξιόπιστες, αποδεκτές και εφαρμόσιμες μέθοδοι αξιολόγησης έργου, ελαχιστοποιούνται κρίσεις και προκαταλήψεις προσωπικές, εξελίσσεται η αμφίδρομη επικοινωνία οργανισμού – εργαζομένου, ευθυγραμμίζεται κατά περιόδους η ανάλυση της θέσης εργασίας και των παραμέτρων απόδοσης ενώ αναπροσαρμόζονται, ανάλογα με τις συνθήκες και τα πλαίσια, οι μέθοδοι αξιολόγησης (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Σχέση επιπέδου σπουδών των διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ με τις απόψεις, τις θέσεις και τις στάσεις τους για τα επιμέρους ζητήματα που σχετίζονται με την αξιολόγηση

Τέλος, στο ερώτημα που αφορά στη σχέση που μπορεί να έχει το επίπεδο σπουδών των διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ με τις απόψεις, τις θέσεις και τις στάσεις τους για:

- α) τους τρόπους αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησής τους
- β) τις αιτίες της μη εφαρμογής της αξιολόγησής τους
- γ) τους τομείς-πεδία της αξιολόγησής τους
- δ) τις μορφές της αξιολόγησής τους που μπορεί να αποτελέσουν τον τρόπο επιλογής τους σε διευθυντική θέση
- ε) τα εργαλεία αξιολόγησής τους
- στ) τους κατάλληλους φορείς που μπορούν να διενεργήσουν αξιολογικές κρίσεις για την κατάληψη των διευθυντικών θέσεων
- ζ) τη βελτίωση του συστήματος αξιολόγησής τους, ώστε να είναι έγκυρο, αντικειμενικό και αξιοκρατικό
- η) το νέο αξιολογικό σύστημα, ώστε να είναι μια αποπολιτικοποιημένη, διαφανής και αξιοκρατική διαδικασία,

διαφαίνεται ότι, ανεξάρτητα από το επίπεδο σπουδών, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων της έρευνάς μας υποστηρίζουν όσα προαναφέρθηκαν στις αντίστοιχες ερωτήσεις που τους τέθηκαν. Επίσης δεν επιβεβαιώνεται η εξάρτηση του μορφωτικού επιπέδου των στελεχών-διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ με τις απόψεις τους για την αξιολόγησή τους, στοιχείο που μας δίνει την ευκαιρία να το αποτυπώσουμε σε επόμενη μελέτη.

7 Κεφάλαιο: Καταληκτικές επισημάνσεις - Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, συνοψίζοντας τα σημεία που παρουσιάζονται στην έρευνά μας, είναι αξιοσημείωτο να αναφερθούμε στην πλειοψηφία των ανδρών διευθυντών των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και στην αυξητική συμμετοχή των γυναικών διευθυντριών. Επιπλέον επισημαίνονται τα αυξημένα προσόντα των διευθυντών /τριών στην έρευνα, πέρα από το βασικό πτυχίο, όπως επίσης διαφαίνεται και μια τάση για την επιστημονική συγκρότηση και κατάρτισή τους σε θέματα διοίκησης και οργάνωσης της εκπαίδευσης. Ακόμα οι διευθυντές /ντριες ισχυρίζονται ότι η αξιολόγηση συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, στην ανατροφοδότησή τους, στην επιβράβευση και τον έπαινο και στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής. Δεν είναι ξεκάθαρη η άποψή τους σχετικά με τη συμβολή της αξιολόγησης στην αύξηση του κύρους των αξιολογητών. Θεωρούν επιπλέον ότι η αξιολόγησή τους είναι απαραίτητη και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την επιλογή τους σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης συμβάλλοντας στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, είτε με την έννοια της επιμόρφωσης – κατάρτισης είτε με την έννοια της επαγγελματικής εξέλιξης. Επίσης υποστηρίζουν ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης και κατάρτισης, καθώς και τις προαγωγές σε επίπεδο μισθού και βαθμού, την απόδοση λογοδοσίας στην κοινωνία και τέλος την επιβολή κυρώσεων.

Επιπλέον υποστηρίζουν ότι είναι αναγκαίο να αξιολογηθούν αρχικά οι ίδιοι και στη συνέχεια να αξιολογούν τους εκπαιδευτικούς τους. Σε σχέση με το υφιστάμενο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι περισσότεροι διευθυντές της έρευνάς μας θεωρούν ότι αυτό δεν υποστηρίζει μια αξιοκρατική, αμερόληπτη, έγκυρη και αντικειμενική διαδικασία αξιολόγησης, ενώ κάποιοι διευθυντές θεωρούν ότι η απουσία αντικειμενικού και αξιοκρατικού συστήματος αξιολόγησης και καταρτισμένων αξιολογητών αποτελεί και αιτία της μη εφαρμογής της αξιολόγησης του διευθυντή. Επιπρόσθετες αιτίες της μη εφαρμογής της αξιολόγησης του διευθυντή, σύμφωνα με την έρευνά μας, αποτελούν η έλλειψη της συνέχειας της εκπαιδευτικής πολιτικής, εν συνεχεία η έλλειψη πολιτικής βούλησης, ειδικότερα όταν κάποιοι εκ των διευθυντών αναφέρονται στα πολιτικά συμφέροντα και τις πελατειακές σχέσεις και η άρνηση των συνδικαλιστικών φορέων.

Σχετικά με τα πεδία και τους τομείς της αξιολόγησής τους, παρουσιάζονται η παιδαγωγική λειτουργία της σχολικής μονάδας και οι δράσεις εντός και εκτός σχολείου, το σχολικό κλίμα και οι σχέσεις που αναπτύσσονται στη σχολική μονάδα, η οργάνωση και η διοίκηση της σχολικής μονάδας καθώς και η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, η επαγγελματική και η επιστημονική ανάπτυξη και τελευταία η γνώση και η τήρηση της νομοθεσίας. Στο πλαίσιο της αξιολόγησης της γενικής συγκρότησης του αξιολογούμενου-διευθυντή, υποστηρίζεται, στο μεγαλύτερο ποσοστό, από τους διευθυντές στην έρευνά μας ότι θα πρέπει να αξιολογούνται οι επικοινωνιακές δεξιότητές του, δηλαδή η ικανότητα αποτελεσματικής χρήσης του λόγου και η προσεκτική ακοή, οι δεξιότητες ανάπτυξης δημοσίων σχέσεων, οι διαπροσωπικές δεξιότητες, δηλαδή η συμβουλευτική ικανότητα και η διευκόλυνση της ομαδικής εργασίας, η υποκίνηση των άλλων και η αναγνώριση των εντάσεων, οι δεξιότητες διαχείρισης της ομάδας, οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και οι δεξιότητες δημιουργικότητας.

Επίσης ενδιαφέρον προκαλεί η θέση και η στάση των διευθυντών, η οποία δεν ξεκάθαρη αναφορικά με τις αλλαγές που προωθεί το Υπουργείο Εσωτερικών στην αξιολόγηση της απόδοσης των δημοσίων υπαλλήλων και την αναγκαιότητα να υιοθετηθούν και στην αξιολόγηση των διευθυντών-στελεχών της εκπαίδευσης, από το Υπουργείο Παιδείας. Άλλωστε το υφιστάμενο σύστημα της επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα των διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ, υποστηρίζεται, ότι δε συμβάλλει στην ποιοτική αξιολόγησή του ως προς την επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση, ως προς τη συμβολή τους στο εκπαιδευτικό έργο καθώς και ως προς την προσωπικότητα και τη γενική συγκρότηση. Βέβαια δεν είναι ξεκάθαρη η άποψή τους και για τη συμβολή του υφιστάμενου συστήματος στην ποιοτική αξιολόγησή του ως προς την υπηρεσιακή κατάσταση, καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία.

Ανάλογα, οι διευθυντές του δείγματος της έρευνάς μας, υπογραμμίζουν στο μεγαλύτερό τους ποσοστό, τη διαμορφωτική αξιολόγηση που διενεργείται καθ' όλη τη διάρκεια της θητείας τους, προκείμενου να συμβάλλει στην ανατροφοδότησή τους, ως μορφή αξιολόγησης που μπορεί να αποτελέσει τον τρόπο επιλογής των διευθυντών των σχολικών μονάδων ΠΕ. Έπειτα, σχετικά με τα εργαλεία της αξιολόγησης των διευθυντών, οι ίδιοι αναφέρουν στο μεγαλύτερό τους ποσοστό, σχεδόν ισοποσοστιαία, τη συνέντευξη και την αξιολόγηση με βάση την επίτευξη αντικειμενικών σκοπών. Τέλος αναφορικά με τους φορείς που μπορεί να είναι οι πιο κατάλληλοι ώστε να

διενεργήσουν αξιολογικές κρίσεις για την κατάληψη διευθυντικών θέσεων στις σχολικές μονάδες, οι διευθυντές της μελέτης μας υποστηρίζουν ως τον πιο κατάλληλο, τον σύλλογο διδασκόντων, ως συλλογικό θεσμοθετημένο όργανο.

Συμπληρωματικά οι προτάσεις των διευθυντών της έρευνάς μας αναφέρουν στο μεγαλύτερο ποσοστό τους, ότι η εκπαίδευση των αξιολογητών και η συζήτηση με τον αξιολογούμενο πριν και μετά την αξιολογική διαδικασία καθώς και η συνέντευξη συμβάλλουν στη βελτίωση του συστήματος αξιολόγησης των στελεχών-διευθυντών σχολικών μονάδων ώστε να είναι έγκυρο, αντικειμενικό και αξιοκρατικό. Ανάλογα στις προτάσεις βελτίωσης του συστήματος της αξιολόγησης του νέου νόμου 4547/2018, ώστε να αποτελεί μια αποπολιτικοποιημένη, διαφανή και αξιοκρατική διαδικασία, οι διευθυντές αναφέρουν, στο μεγαλύτερο ποσοστό, ότι είναι αναγκαία η ισορροπία των κριτηρίων μοριοδότησης ανάμεσα στα τυπικά προσόντα και στην προϋπηρεσία καθώς αναγκαία είναι και η μοριοδότηση της ικανότητας των στελεχών της εκπαίδευσης να συνδέουν τις σπουδές και την εμπειρία, ώστε να γίνει κατανοητή η πολυπλοκότητα των εκπαιδευτικών φαινομένων και να αναγνωριστούν τα σημεία δυσλειτουργίας του παιδαγωγικού έργου.

Εν κατακλείδι οι διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνά μας ανέδειξαν, μέσα από τις παρατηρήσεις τους, την ανάγκη που διαφαίνεται να προσαρμοστούν και τελικά να εφαρμοστούν η πολιτική και οι στρατηγικές της ΔΑΔ στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Είναι επιπλέον ξεκάθαρο ότι αποτελεί απαίτηση και των ίδιων των διευθυντών σχολικών μονάδων ΠΕ-στελεχών της εκπαίδευσης αλλά και του ευρύτερου εκπαιδευτικού συγκείμενου η αλλαγή, ο μετασχηματισμός και η αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και ειδικότερα του αξιολογικού συστήματος, καθώς προσβλέπουν μέσα από τις αξιολογικές διαδικασίες, την επιλογή τους σε θέσεις ευθύνης και την επαγγελματική τους ανάπτυξη με την έννοια της επαγγελματικής εξέλιξης. Αυτό ενισχύει και επιβεβαιώνει την αρχική μας παραδοχή. Θα ήταν όμως και παράλειψη να μην αναφέρουμε ότι οι διευθυντές της έρευνάς μας δεν έχουν απόλυτα ξεκάθαρο το εννοιολογικό και επιστημονικό πλαίσιο και διαφαίνεται ότι η Διαχείριση του Ανθρώπινου Δυναμικού σε επίπεδο εκπαίδευσης είναι «πολύ μακριά» από την πρακτική τους, αν και πολλές από τις απόψεις τους συγκλίνουν με τις πρακτικές της ΔΑΔ.

Θα ήταν λοιπόν εξαιρετικά ενδιαφέρον να εξάγουμε έναν οδηγό από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων προς τους διευθυντές των σχολικών μονάδων που θα αποτυπώνει το πλαίσιο, ώστε να γίνει κατανοητή η έννοια της διαχείρισης του

«ανθρώπινου δυναμικού» στην εκπαίδευση, σε επίπεδο επιλογής σε θέσεις ευθύνης και αξιολόγησης της απόδοσής τους, με απώτερο στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η έρευνά μας θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο μελλοντικής έρευνας, η οποία θα διερευνήσει «πώς» επηρεάζει και «σε ποιο βαθμό» εξαρτάται από την ηλικία των διευθυντών/ντριών, η άποψη που έχουν ότι η εκπαιδευτική πολιτική μπορεί να στηριχτεί και να δομηθεί με βάση την αξιολόγησή τους. Άλλη παράμετρος που χρήζει διερεύνησης είναι «σε ποιο βαθμό» και «γιατί» οι διευθυντές, μέχρι την ηλικία των 50 ετών, δίνουν πολύ μεγάλη σημασία σε δεξιότητες δημιουργικότητας και γενικότερα σε επαγγελματικές δεξιότητες που πρέπει να έχουν αναπτύξει και θα πρέπει να αξιολογούνται με βάση και αυτές. Επίσης θα μπορούσε να αποτελέσει ερώτημα σε μελλοντική έρευνα, «σε ποιο βαθμό» επηρεάζει η ηλικία των διευθυντών/ντριών την άποψη που έχουν για τη συμβολή του υφιστάμενου συστήματος επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης στην ποιοτική αξιολόγησή τους ως προς την προσωπικότητα και τη γενική συγκρότηση. Επιπρόσθετα ερώτημα έρευνας θα μπορούσε να αποτελέσει, «σε ποιο βαθμό» εξαρτάται και «γιατί» επηρεάζει η ηλικία των διευθυντών/ντριών την άποψη που έχουν, ότι το υφιστάμενο αξιολογικό σύστημα δε συμβάλλει σε μια αξιοκρατική, αμερόληπτη, έγκυρη και αντικειμενική διαδικασία αξιολόγησης του διευθυντή. Επιπλέον θα μπορούσε να διερευνηθεί «σε ποιο βαθμό» τα έτη υπηρεσίας σε διευθυντική θέση επηρεάζουν την άποψη των διευθυντών/ντριών ότι η αξιολόγησή τους κρίνεται αναγκαία σε μεγάλο βαθμό για την επιλογή τους σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης. Τέλος θα ήταν ίσως σημαντικό να διερευνηθεί «σε ποιο βαθμό» οι απόψεις, οι θέσεις και οι στάσεις των διευθυντών/ντριών-στελεχών της εκπαίδευσης για α) τους τρόπους αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησής τους β) τις αιτίες της μη εφαρμογής της αξιολόγησής τους γ) τους τομείς-πεδία της αξιολόγησής τους δ) τις μορφές της αξιολόγησής τους που μπορεί να αποτελέσουν τον τρόπο επιλογής τους σε διευθυντική θέση ε) τα εργαλεία αξιολόγησής τους στ) τους κατάλληλους φορείς που μπορούν να διενεργήσουν αξιολογικές κρίσεις για την κατάληψη των διευθυντικών θέσεων ζ) τη βελτίωση του συστήματος αξιολόγησής τους, ώστε να είναι έγκυρο, αντικειμενικό και αξιοκρατικό και η) το νέο αξιολογικό σύστημα, ώστε να είναι μια αποπολιτικοποιημένη, διαφανής και αξιοκρατική διαδικασία, συσχετίζονται και «γιατί» μπορεί να επηρεάζονται από το επίπεδο

σπουδών, όταν μάλιστα πρόκειται για σπουδές σε μεταπτυχιακό ή διδακτορικό επίπεδο.

Λίστα Βιβλιογραφικών Αναφορών

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Ahmed, I., Sultana, I., Paul, S. K., & Azeem, A. (2013). Employee performance evaluation: a fuzzy approach. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 62(7), 718-734.
- Al dakeel T.M., Almannie M.A.. (2015). Achieving Competitive Advantage in Human Resource Management in General School District of Riyadh in Saudi Arabia. *Journal of Education and Practice*, 6(23).
- Argyropoulou E., & Symeonidis A. (2017). Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού Διευθυντή Σχολικής Μονάδας μέσα από τις διαδικασίες επιλογής. Μια εμπειρική μελέτη περίπτωσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6 (1).
- Athanassoula-Reppa, A., & Koutouzis, M. (2002). Women in Managerial Positions in Greek Education. *education policy analysis archives*, 10, 11.
- Balkar, B., & Özkan, M. (2015). Educational Leadership Standards Preferred by School Administrators in Educational Leadership Development1. *Journal of Educational Sciences Research-International e Journal*, 5(1), 1-21.
- Becker, B. E., & Huselid, M. A. (2006). Strategic human resources management: where do we go from here?. *Journal of management*, 32(6), 898-925.
- Birmingham, P., & Wilkinson, D. (2003). *Using research instruments: A guide for researchers*. Routledge.
- Boswell, W. R., & Boudreau, J. W. (2002). Separating the developmental and evaluative performance appraisal uses. *Journal of business and Psychology*, 16(3), 391-412.
- Boyatzis, R. E. (2008). Competencies in the 21st century. *Journal of management development*, 27(1), 5-12.
- Brauckmann, S., & Pashiardis, P. (2010). The clash of evaluations: in search of the missing link between school accountability and school improvement—experiences from Cyprus. *International journal of educational management*, 24(4), 330-350.

- Brown, M., & Heywood, J. S. (2005). Performance appraisal systems: determinants and change. *British Journal of Industrial Relations*, 43(4), 659-679.
- Catano, N., & Stronge, J. H. (2006). What are principals expected to do? Congruence between principal evaluation and performance standards. *NASSP bulletin*, 90(3), 221-237.
- Chevalier, A., Dolton, P., & Levacic, R. (2004). School quality and effectiveness.
- Clifford, M., & Ross, S. (2011). Designing principal evaluation systems: Research to guide decision-making. *Washington, DC: American Institutes for Research and National Association of Elementary School Principals*.
- Cohen, L., & Manion, L. (1997). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. (Χ. Μητσοπούλου, & Μ. Φιλοπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Έκφραση, Εκπαιδευτική Βιβλιοθήκη.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.
- Collings, D. G., & Wood, G. (2009). A critical approach. *Human Resource Management: A Critical Approach*, 1.
- Collings, D. G., Wood, G. T., & Szamosi, L. T. (2018). Human resource management: A critical approach. In *Human Resource Management* (pp. 1-23). Routledge.
- Condon, C., & Clifford, M. (2012). Measuring Principal Performance: How Rigorous Are Commonly Used Principal Performance Assessment Instruments? A Quality School Leadership Issue Brief. Revised. *American Institutes for Research*.
- Daley, D. M. (2012). Strategic human resources management. *Public Personnel Management*, 120-125.
- Daresh, J., & Male, T. (2000). Crossing the border into leadership: Experiences of newly appointed British headteachers and American principals. *Educational Management & Administration*, 28(1), 89-101.
- Dessler, G. (2015). Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού. Βασικές έννοιες και σύγχρονες τάσεις. (6^η Έκδοση). (Μελισσουργός Γ. μετάφρ.)

- Doğan S. (2016), Model of Values-Based Management Process in Schools: A Mixed Design Study, *International journal of Higher Education*, 5 (1).
- Fauzi, A. (2016). Mind Mapping on Development of Human Resource of Education. *Journal of Educational Issues*, 2(2), 407-421.
- Fortier, M., & Albert, M. N. (2015). From resource to human being: toward persons management. *SAGE Open*, 5(3), 2158244015604347.
- Furnham, A., & Stringfield, P. (2001). Gender differences in rating reports: female managers are harsher raters, particularly of males. *Journal of Managerial Psychology*, 16(4), 281-288.
- Golec, A., & Kahya, E. (2007). A fuzzy model for competency-based employee evaluation and selection. *Computers & Industrial Engineering*, 52(1), 143-161.
- Grissom, J. A., Blissett, R. S., & Mitani, H. (2018). Evaluating School Principals: Supervisor Ratings of Principal Practice and Principal Job Performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 0162373718783883.
- Guaglianone C. (1995). Portfolio Assessment of Administrators. *Paper at the 49th Annual Conference of the National Council of Professors of Educational Administration*.
- Guskey, T. R. (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational leadership*, 59(6), 45.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1987). Assessing and developing principal instructional leadership. *Educational leadership*, 45(1), 54-61.
- Hashmi, K. (2014). Human Resource Management Strategies and Teacher's Efficiency within Schools: A Co-Relational Study. *IAFOR Journal of Education*, 2(1), 65-87.
- Hughes, T. R. (2014). Hiring at Risk: Time to Ensure Hiring Really Is the Most Important Thing We Do. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 9(1), n1.

- Johannesson, I. A., Lindblad, S., & Simola, H. (2002). An inevitable progress? Educational restructuring in Finland, Iceland and Sweden at the turn of the millennium. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(3), 325-339.
- Lashway, L. (2003). Improving principal evaluation.
- Latham, G. P., & Budworth, M. H. (2007). The study of work motivation in the 20th century. *Historical perspectives in industrial and organizational psychology*, 366.
- Leech N, Barrett K, Morgan G. SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation. 2nd ed. Lawrence Erlbaum Associates, London, 2005.
- Levy, P. E., & Williams, J. R. (2004). The social context of performance appraisal: A review and framework for the future. *Journal of management*, 30(6), 881-905.
- Liu, S., Xu, X., Grant, L., Strong, J., & Fang, Z. (2017). Professional standards and performance evaluation for principals in China: A policy analysis of the development of principal standards. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(2), 238-259.
- Long, C. S., Xuan, S. S., Ismail, W. K. W., Rasid, S. Z. A., & Kowang, T. O. (2014). An analysis on academicians job satisfaction in the perspective of HRD practices. *International Education Studies*, 7(7), 85.
- McNamara, G., O'Hara, J., Boyle, R., & Sullivan, C. (2009). Developing a culture of evaluation in the Irish public sector: the case of education. *Evaluation*, 15(1), 101-112.
- Memon, M. A., Mangi, R. A., & Rohra, C. L. (2009). Human capital a source of competitive advantage “Ideas for strategic leadership”. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 3(4), 4182-4189.
- Mullins, L. J. (2007). *Management and organisational behaviour*. Pearson education.
- Murphy, J. F., Goldring, E. B., Cravens, X. C., Elliott, S. N., & Porter, A. C. (2007). The Vanderbilt assessment of leadership in education: Measuring learning-centered leadership. *Journal of East China Normal University*, 29(1), 1-10.

- Omiunu, O. G. (2014). Enhancing human capital efficiency in the Nigeria educational sector. *Journal of Education and Practice*, 5(14), 69-73.
- Parry, E., & Tyson, S. (2008). An analysis of the use and success of online recruitment methods in the UK. *Human Resource Management Journal*, 18(3), 257-274.
- Pashiardis, P. (1993), Selection Methods for Educational Administrators in the U.S.A. *International Journal of Educational Management*, 7 (1), 27-35.
- Pashiardis, P., & Brauckmann, S. (2008). Evaluation of school principals. *International handbook on the preparation and development of school leaders*, 263-279.
- Ployhart, R. E. (2006). Staffing in the 21st century: New challenges and strategic opportunities. *Journal of management*, 32(6), 868-897.
- Porter, A., Goldring, E., Elliott, S., Murphy, J., Polikoff, M., & Cravens, X. (2008). Setting Performance Standards for the VAL-ED: Assessment of Principal Leadership. *Online Submission*.
- Rees, G., & Rumbles, S. (2010). Recruitment and selection. *Rees, G. and French, R. Leading, Managing and Developing People*, 169-190.
- Rees, G., & Smith, P. (Eds.). (2017). *Strategic human resource management: An international perspective*. Sage.
- Reeves, D. B. (Ed.). (2008). *Assessing educational leaders: Evaluating performance for improved individual and organizational results*. Corwin Press.
- Rose, E. M. (2016). Implementation of Management by Objective through Open Performance Review and Appraisal System (OPRAS) for Teachers in Tanzania. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 4(3).
- Rumbles, S. D., & French, R. (2016). Recruitment and selection. In *Leading, managing and developing people*. CIPD Publications.
- Russ-Eft, D. F. (2009). Human resource development (HRD) evaluation and principles related to the public interest. *American Journal of Evaluation*, 30(2), 225-231.
- Saiti, A. (2009). The development and reform of school administration in Greece: A primary school perspective. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(3), 378-403.

- Scheer, S. D., Cochran, G. R., Harder, A., & Place, N. T. (2011). Competency Modeling in Extension Education: Integrating an Academic Extension Education Model with an Extension Human Resource Management Model. *Journal of Agricultural Education*, 52(3), 64-74.
- Schuler, R., & Jackson, S. (2005). A Quarter-Century Review of Human Resource Management in the U.S.: The Growth in Importance of the International Perspective. *Management Review*, 16(1), 11-35.
- Su, Z., Gamage, D., & Mininberg, E. (2003). Professional preparation and development of school leaders in Australia and the USA. *International Education Journal*, 4(1), 42-59.
- Taormina, R. J., & Gao, J. H. (2009). Identifying acceptable performance appraisal criteria: An international perspective. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 47(1), 102-125.
- Ulferts, G., Wirtz, P., & Peterson, E. (2009). Strategic human resource planning in academia. *American Journal of Business Education*, 2(7), 1.
- Van der Heijden, B. I., & Nijhof, A. H. (2004). The value of subjectivity: problems and prospects for 360-degree appraisal systems. *The International Journal of Human Resource Management*, 15(3), 493-511.
- Zepeda, S. J., Lanoue, P. D., Price, N. F., & Jimenez, A. M. (2014). Principal evaluation—linking individual and building-level progress: Making the connections and embracing the tensions. *School Leadership & Management*, 34(4), 324-351.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αργυρίου Α., Ανδρεάδη Δ., Τύπα Γ. (2015). Οι απόψεις των υποψήφιων Διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το θεσμικό πλαίσιο επιλογής στελεχών εκπαίδευσης του 2011. Μια μελέτη περίπτωσης στη Δυτική Αττική, *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»* 3(3), 39-67, ISSN: 2241-4576

- Αργυρίου, Α. (2017). Εκπαιδευτική ηγεσία και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού: Μεθοδολογικό πλαίσιο σχεδιασμού προγράμματος επιμόρφωσης Διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων. Μια μελέτη περίπτωσης στη Δυτική Αττική. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 61.
- Γεωργογιάννης, Π. (2010). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών Α΄/βάθμιας και Β΄/βάθμιας Εκπαίδευσης. Ένα εναλλακτικό σχέδιο.
- Γόγολου, Ε. (2016). Η συμβολή του portfolio στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού-θεωρία και έρευνα. Δημοκρίτειο πανεπιστήμιο Θράκης.
- Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Κούτρα, Χ., & Σμυρνωτοπούλου, Α. (2007). Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: Επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 114-118.
- Ευρυδίκη (2013), *Αριθμοί Κλειδιά για Εκπαιδευτικούς και Διευθυντές Σχολείων στην Ευρώπη*, Έκδοση 2013
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA, Eurydice, 2013. Αριθμοί Κλειδιά για Εκπαιδευτικούς και Διευθυντές Σχολείων στην Ευρώπη. Έκδοση 2013. Έκθεση Ευρυδίκη. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Καντάς, Κ. (2014). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα-Ηλεκτρονικό Περιοδικό*, ISSN: 1792-2437, Α (5), 15-20.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Κατσαρού, Ε., Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Λαΐνας, Α. (2004). Το έργο του διευθυντή σχολικής μονάδας και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου.
- Λεμονή, Ι., & Κολεζάκης, Α. (2013). Το πολυσύνθετο έργο του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και η έλλειψη σχετικής κατάρτισής του στη "Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων". *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό "εκπ@ιδευτικός κύκλος"*, 1(3), ISSN: 2241-4576

- Μαρκογιαννάκη, Χ. Γ., & Κουτρούκης, Θ. Α. (2015). Ηγεσία και Διοίκηση στα Σχολεία: Μια νέα προσέγγιση. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 3(3), ISSN: 2241-4576
- Ματσαγγούρας Η., Γιαλούρης Π., Κουλουμπαρίτση Α. (2014). *Επιμορφωτικό Υλικό για την Αξιολόγηση Στελεχών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Δ. 152/2013). Πράξη: Προκαταρκτικές Ενέργειες για την Εφαρμογή Συστήματος Αξιολόγησης*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα, στο Αθανασούλα-Ρέππα Αν, Ανθόπουλου Σ, Κατσουλάκη Σ. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων τ. Β'σελ*, 142-143.
- Μιχαήλ, Κ., Σαββίδης, Ι., Στυλιανίδης, Μ., Τσιάκκιρος, Α., & Πασιαρδής, Π. (2015). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών λειτουργών: μια νέα προσέγγιση. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 36.
- Μπακάλμπαση, Ε. & Φωκάς, Ε. (2014). Απόψεις Δ/ντών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης σχετικά με το σύστημα επιλογής τους και την επιμόρφωσή τους σε θέματα διοίκησης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 2.
- Μπακάλμπαση, Ε., Δημητρίου, Ι. (2016). Στάσεις και απόψεις των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το ισχύον σύστημα επιλογής τους, όπως αυτό ορίζεται από το Νόμο 4327/2015. Προτάσεις αλλαγής του συστήματος. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος» 4(1)*, ISSN: 2241-4576
- Παπαϊωάννου, Α., Γιαβρίμης, Π., Βαλκάνος, Ε., & Κατσαφούρος, Κ. (2013). Αναγκαιότητα και Περιεχόμενο Επιμόρφωσης Διευθυντών Σχολικών Μονάδων: Μια Διερευνητική Μελέτη. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 16(61).
- Παπακωνσταντίνου, Γ., & Αναστασίου, Σ. (2013). Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού. *Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Παπαλεξανδρή, Ν., & Μπουραντάς, Δ. (2003). *Διοίκηση ανθρωπίνων πόρων*. Αθήνα, Εκδόσεις Μπένου.

Πουρκός, Μ. Α., & Δαφέρμος, Μ. (2010). *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες*. *Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος.

Πηγές

Νομοθεσία

Προεδρικό Διάταγμα 152/2013 - ΦΕΚ 240/2013, Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:

http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/%CE%9D%CE%BF%CE%BCE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B1/%CE%A0%CE%94_152_%CE%91%CE%9E%CE%99%CE%9F%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%97%CE%A3%CE%97_5_11_2013.pdf.

Νόμος 4369/2016 - ΦΕΚ 33/A/27-2-2016. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: http://www.ekdd.gr/ekdda/images/nomothesia/2016_02_27_N_4369_Mitroo_Stelaxon_klp.pdf.

Νόμος 4473/2017 - ΦΕΚ 78/A/30-5-2017, Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου σε θέματα εκπαίδευσης. Μέρος Α', Επιλογή Διευθυντών Σχολικών Μονάδων και Ε.Κ.. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4473-2017-fek-78a-30-5-2017.html>.

Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4547-2018-phek-102a-12-6-2018.html>.

Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://www.esos.gr/arthra/55980/nomoshedio-giatis-domes-ekpaideysis-axiologisi-katargisi-toy-thesmoy-ton-sholikon> και https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/nomoshedio_2.pdf.

Ηλεκτρονικές πηγές

Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS, Thrid Edition*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <file:///C:/Users/User/Downloads/DISCOVERINGSTATISTICS.pdf>.

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. sage. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=c0Wk9IuBmAoC&oi=fnd&pg=>

[PP2&dq=Field,+A.+\(2013\).+Discovering+statistics+using+IBM+SPSS+statistics.+sage.&ots=LbDoGH_y4H&sig=17Msj0lb155W3-X6kFLq1TpDDw&redir_esc=y#v=onepage&q=Field%2C%20A.%20\(2013\).%20Discovering%20statistics%20using%20IBM%20SPSS%20statistics.%20sage.&f=false.](http://www.oecd.org/governance/pem/2434104.pdf)

Public Sector Leadership for the 21st Century: Executive Summary. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://www.oecd.org/governance/pem/2434104.pdf>.

Schuler, R. S., Jackson, S. E., & Storey, J. (2001). HRM and its link with strategic management. *Human resource management: A critical text*, 114-130.

Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:

<file:///C:/Users/User/Downloads/HRMandlinktoSHRMCh7prepublicatoimanuscript.pdf>.

Ανάπτυξη και προτυποποίηση δεικτών και κριτηρίων για την Αποτύπωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος. ΚΕΕ (Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας).

Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:

<http://www.kee.gr/attachments/file/apot.htm>.

Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου. Το Παρατηρητήριο της ΑΕΕ. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: aee.iep.edu.gr/

Γεωργίου, Μ., Ηλιοφώτου-Μένον, Μ., Παπαγιάννη, Ο., Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Γ., Στυλιανού, Α. & Τσιάκκρος, Α. (2005). Οι επαγγελματικές ανάγκες των σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης. Παρουσίαση αποτελεσμάτων έρευνας ΚΟΕΔ. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:

http://www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi_veltiosi_scholeiou/tomeis_drasis/epaggelmatiki_anaptyxi_prosopikou/parousiaseis/epaggelmatikes_anagkes_dieythinton.pdf.

Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε. & Τσάφος, Β. (2008). «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών», Δημερίδα *Αξιολόγηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, 21-22 Μαρτίου. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyhos13/135-151.pdf>.

- Καλογεράς, Χ. (2015). Σύστημα Επιλογής Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Π.Ε. Μια ρεαλιστική πρόταση. Οι 9 νόμοι επιλογής Διευθυντών Σχολείων από το 1976 έως το 2015. Ανακτήθηκε από: <https://fresh-education.blogspot.gr/2017/05/9-1976-2015.html>.
- Κασσωτάκης, Μ. (2016, 2017). Οι σύγχρονες διεθνείς τάσεις στους τομείς της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών και η περίπτωση της Ελλάδας. Πρακτικά Α΄ Επιστημονικού Συνεδρίου Ε.Ε.Ε.Α. *Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών: Σύγχρονες τάσεις, διλήμματα και προοπτικές*, 1(1), 1(2). Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: http://www.eletea.gr/wp-content/uploads/2018/02/PRAKTIKA_TELIKO.pdf.
- Παπαϊωάννου Μ. (2010), Η κατάρτιση των διευθυντών σχολικών μονάδων: παγκόσμιες τάσεις και ελληνική πραγματικότητα. Συγκριτική και Διεθνής Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 15, 55-73 Ανακτήθηκε από: ResearchGate, April 2015, DOI:10.13140/RG.2.1.2384.5285 <https://www.researchgate.net/publication/275522798>.
- Ρεντίφης, Γ. (2015). Οι αντιλήψεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων για τα κριτήρια επιλογής. Εμπειρική έρευνα. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1170-1178. Ανακτήθηκε το e-book από: <http://www.ipaideia.gr/paideia/o-dieuthintis-sto-dimosio-sxoleio-deite-to-e-book-tou-x-saiti> http://www.pischools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book7.pdf.
- Σαΐτη, Α. (2011). Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1099>.
- Σαΐτης, Χ. (2011). Οργάνωση και διοίκηση δομών εκπαίδευσης. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1377/2/1377.pdf>.
- Χαλικιάς, Μ., Λάλου, Π., Μανωλέσου, Α. 2015. *Μεθοδολογία έρευνας και εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα:Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5075>.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ (Απευθύνεται μόνο σε Διευθυντές Δημοτικών Σχολείων)

Αγαπητοί κύριοι/ες,

Ονομάζομαι Χατζοπούλου Βασιλική και είμαι δασκάλα στο Δημ.Σχ. Ανατολικού Θεσσαλονίκης. Είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών "Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Εκπαιδευτική Ηγεσία" του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, της Παιδαγωγικής Σχολής - Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, με επιβλέποντα καθηγητή τον κ. Εμμανουήλ Κουτούζη, Αναπληρωτή Καθηγητή στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Τα τελευταία χρόνια εντείνονται οι συζητήσεις για την αξιολόγηση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ένα σημαντικό πεδίο έρευνας και μελέτης. Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας διαφαίνεται η καθολική απαίτηση των διευθυντών σχολικών μονάδων για τη διενέργεια ενός αξιοκρατικού, αντικειμενικού και αμερόληπτου συστήματος κρίσης για την επιλογή τους σε διευθυντικές θέσεις. Η αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης αποτελεί, ειδικότερα τη φετινή χρονιά, ένα πεδίο αναδιάρθρωσης και ανασχηματισμού. Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί διερευνά και επιδιώκει να αποτυπώσει τις απόψεις, τις στάσεις και τις θέσεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΕ) σχετικά με την αξιολόγηση ως μέσο επιλογής σε θέση ευθύνης, με στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Επιπλέον επιδιώκουμε με αυτό το ερωτηματολόγιο, να καταγράψουμε τις μορφές που μπορεί να έχει ένα σύστημα αξιολόγησης διευθυντικών στελεχών, ώστε να διασφαλιστεί η εγκυρότητα, η ακεραιότητα και η αξιοπιστία της.

Η συνεργασία σας στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι πολύτιμη.

Θα θέλαμε να επισημάνουμε σχετικά με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου τα παρακάτω:

α) Δεν υπάρχει σωστή ή λανθασμένη απάντηση. Μας ενδιαφέρει η προσωπική σας άποψη, γι' αυτό παρακαλώ να σημειώσετε ό,τι εκφράζει την προσωπική σας στάση ή άποψη ή θέση, με υπευθυνότητα και ειλικρίνεια.

β) Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο.

γ) Οι απαντήσεις είναι απόλυτα εμπιστευτικές. Οι πληροφορίες που θα ανακύψουν, θα τις αναλύσουμε στατιστικά και θα τις χρησιμοποιήσουμε για ερευνητικούς σκοπούς.

δ) Για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν απαιτείται περισσότερο από 15 λεπτά της ώρας. Με τη συμπλήρωση και την επιστροφή του ερωτηματολογίου, αποδέχεστε τη συμμετοχή σας στην έρευνα. Είναι σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον χρόνο σας.

Με εκτίμηση,

Χατζοπούλου Βασιλική

* Απαιτείται

«Η Αξιολόγηση ως μέσο για την επιλογή και την επαγγελματική ανάπτυξη των στελεχών της εκπαίδευσης»

Α) ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. ΦΥΛΟ *

Άνδρας

Γυναίκα

2. ΗΛΙΚΙΑ *

<40 ετών

40-50 ετών

51-60 ετών

>60 ετών

3. ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ (πέραν του βασικού πτυχίου) *

2ο Πτυχίο

Μεταπτυχιακός Τίτλος στην «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

Άλλος Μεταπτυχιακός Τίτλος

Διδακτορικός Τίτλος

Σε εξέλιξη Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Σε εξέλιξη Διδακτορική Διατριβή

Σε εξέλιξη Προπτυχιακού Προγράμματος

Εξομείωση

Μετεκπαίδευση/ Διδασκαλείο

4. ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ *

1-4 έτη

5-8 έτη

9-12 έτη

>12 έτη

5. ΕΤΗ ΣΥΝΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ *

<10 έτη

10-20 έτη

20-30 έτη

>30 έτη

6. ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ *

ΑΓΡΟΤΙΚΗ

ΗΜΙΑΣΤΙΚΗ

ΑΣΤΙΚΗ

7. ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΟΠΟΙΑ ΕΡΓΑΖΕΣΤΕ: *

Η απάντησή σας

Παρακαλώ απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις σύμφωνα με την κλίμακα:

Διαφωνώ Απόλυτα 1

Διαφωνώ 2

Δεν έχω άποψη 3

Συμφωνώ 4

Συμφωνώ Απόλυτα 5

Β) ΑΠΟΨΕΙΣ-ΣΤΑΣΕΙΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

8. Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης; *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

9. Η αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων κρίνετε ότι είναι αναγκαία προκειμένου να επιλεγούν σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης; *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

10. Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων μπορεί να συμβάλει: *

Στην ανατροφοδότηση του διευθυντή

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Στην επιβράβευση και τον έπαινο των εκπαιδευτικών-διευθυντών

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Στην αύξηση του κύρους των αξιολογητών

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Στη χάραξη εκπαιδευτικής Πολιτικής

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Στην ανατροφοδότηση του διευθυντή

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Στην επιβράβευση και τον έπαινο των εκπαιδευτικών-διευθυντών

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Στην αύξηση του κύρους των αξιολογητών

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Στη χάραξη εκπαιδευτικής Πολιτικής

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

11. α) Θεωρείτε ότι τα αποτελέσματα της διαδικασίας αξιολόγησης για τους διευθυντές σχολικών μονάδων μπορούν να χρησιμοποιηθούν για: (Επιλέξτε μία ή περισσότερες απαντήσεις) *

Την επιβολή κυρώσεων

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Την επιβράβευση και τον έπαινο

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Προαγωγές σε επίπεδο μισθού και βαθμού

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Την επιλογή τους ως στελέχη και την επαγγελματική τους ανάπτυξη

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Τον σχεδιασμό και υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης και κατάρτισης

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Την απόδοση λογοδοσίας στην κοινωνία

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

11. β) Πώς αλλιώς μπορούν να χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματα της διαδικασίας αξιολόγησης για τους διευθυντές σχολικών μονάδων;

Η απάντησή σας

12. Θεωρείτε ότι για να αξιολογήσετε ο/η ίδιος/α τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας είναι αναγκαίο να αξιολογηθείτε πριν εσείς; *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

13. Το υφιστάμενο εκπαιδευτικό σύστημα υποστηρίζει μια αξιοκρατική, αμερόληπτη, έγκυρη και αντικειμενική διαδικασία αξιολόγησης του διευθυντή; *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

14. α) Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι αιτίες της μη εφαρμογής της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων; (Επιλέξτε μία ή περισσότερες απαντήσεις) *

Άρνηση των Συνδικαλιστικών Φορέων των εκπαιδευτικών

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Άρνηση των ίδιων των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Άρνηση των Διευθυντών Εκπαίδευσης

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Άρνηση των Περιφερειακών Διευθυντών Εκπαίδευσης

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Έλλειψη πολιτικής βούλησης

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Έλλειψη συνέχειας στην εκπαιδευτική πολιτική

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

14. β) Θεωρείτε κάποιες άλλες ως αιτίες της μη εφαρμογής της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων;

Η απάντησή σας

15. α) Σε ποιους τομείς θεωρείτε ότι πρέπει να αξιολογείστε; (Επιλέξτε μία ή περισσότερες απαντήσεις) *

ΠΕΔΙΟ I : Γνώση και Τήρηση Νομοθεσίας

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

ΠΕΔΙΟ II : Οργάνωση και Διοίκηση της Σχολικής Μονάδας-Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

ΠΕΔΙΟ III : Σχολικό Κλίμα και Σχέσεις της Σχολικής Μονάδας

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

ΠΕΔΙΟ IV: Παιδαγωγική λειτουργία της Σχολικής Μονάδας και Δράσεις εντός και εκτός σχολείου

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

ΠΕΔΙΟ V : Επαγγελματική και Επιστημονική Ανάπτυξη

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

15. β) Θεωρείτε ότι πρέπει να αξιολογήσετε σε κάποιους άλλους τομείς;

Η απάντησή σας

16. Στο πλαίσιο της αξιολόγησης της Γενικής Συγκρότησης του Αξιολογούμενου-Διευθυντή, θεωρείτε ότι θα πρέπει να αξιολογούνται οι Επικοινωνιακές δεξιότητές του; (Ικανότητα αποτελεσματικής χρήσης του λόγου-Προσεκτική Ακοή) *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

17. Στο πλαίσιο της αξιολόγησης της Γενικής Συγκρότησης του Αξιολογούμενου-Διευθυντή, θεωρείτε ότι θα πρέπει να αξιολογούνται οι Δεξιότητες ανάπτυξης δημοσίων σχέσεων; *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

18. Στο πλαίσιο της αξιολόγησης της Γενικής Συγκρότησης του Αξιολογούμενου-Διευθυντή, θεωρείτε ότι θα πρέπει να αξιολογούνται οι Διαπροσωπικές δεξιότητες; (Συμβουλευτική Ικανότητα-Διευκόλυνση ομαδικής εργασίας-Υποκίνηση άλλων-Αναγνώριση εντάσεων) *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

19. Στο πλαίσιο της αξιολόγησης της Γενικής Συγκρότησης του Αξιολογούμενου-Διευθυντή, θεωρείτε ότι θα πρέπει να αξιολογούνται οι Δεξιότητες Διαχείρισης ομάδας; *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

20. Στο πλαίσιο της αξιολόγησης της Γενικής Συγκρότησης του Αξιολογούμενου-Διευθυντή, θεωρείτε ότι θα πρέπει να αξιολογούνται οι Δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων; *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

21. Στο πλαίσιο της αξιολόγησης της Γενικής Συγκρότησης του Αξιολογούμενου-Διευθυντή, θεωρείτε ότι θα πρέπει να αξιολογούνται οι Δεξιότητες δημιουργικότητας; *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

22. Το Υπουργείο Εσωτερικών έχει εξαγγείλει αλλαγές στην αξιολόγηση της απόδοσης των δημοσίων υπαλλήλων. Θεωρείτε ότι θα πρέπει να υιοθετήσει τις αλλαγές αυτές και το Υπουργείο Παιδείας για την αξιολόγηση των διευθυντών-στελεχών της εκπαίδευσης; *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Γ) ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΤΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

23. Θεωρείτε ότι το υφιστάμενο σύστημα επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης συμβάλλει στην ποιοτική αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων: *

Ως προς την Επιστημονική και Παιδαγωγική Συγκρότηση και Κατάρτιση

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ως προς την Υπηρεσιακή Κατάσταση, Καθοδηγητική και Διοικητική Εμπειρία

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ως προς τη Συμβολή στο Εκπαιδευτικό Έργο

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ως προς την Προσωπικότητα και Γενική Συγκρότηση

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ως προς την Επιστημονική και Παιδαγωγική Συγκρότηση και Κατάρτιση

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ως προς την Υπηρεσιακή Κατάσταση, Καθοδηγητική και Διοικητική Εμπειρία

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ως προς τη Συμβολή στο Εκπαιδευτικό Έργο

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ως προς την Προσωπικότητα και Γενική Συγκρότηση

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Δ) ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

24. Μπορεί η αξιολόγηση να συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών σχολικών μονάδων; *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

25. Ποιες από τις παρακάτω μορφές αξιολόγησης μπορεί να αποτελέσουν τον τρόπο επιλογής των διευθυντών σχολικών μονάδων; Επιλέξτε μία ή περισσότερες μορφές αξιολόγησης: *

- Συνολική Αξιολόγηση (βαθμός επίτευξης αρχικού στόχου για εξέλιξη και επαγγελματική ανάπτυξη)
- Μερική Αξιολόγηση (π.χ. η αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού- ή μια άλλη παράμετρος του εκπαιδευτικού έργου)
- Προκαταρκτική Αξιολόγηση (πριν την ανάληψη των καθηκόντων του/της ως Διευθυντής/τρια)
- Διαμορφωτική Αξιολόγηση (καθ' όλη τη διάρκεια της θητείας του/της για ανατροφοδότηση)

- Τελική-Μεταξιολόγηση (στο τέλος κάθε θητείας του/της)

26. Ποια από τα παρακάτω εργαλεία μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων; *

- Συνέντευξη
- Ερωτηματολόγια
- Παρατήρηση από εξωτερικό Παρατηρητή
- Έντυπα Μέτρησης
- Αναφορές-Εκθέσεις από τον ίδιο τον αξιολογούμενο
- Ανάλυση Αρχείων και Δεδομένων
- Συζήτηση
- Χρήση Ημερολογίου δράσεων και δραστηριοτήτων του Διευθυντή
- Αυτοαξιολόγηση
- Αξιολόγηση με βάση την επίτευξη Αντικειμενικών Σκοπών

27. Ποιον/ους θεωρείτε ως τον/τους πιο κατάλληλο/ους φορέα/είς ώστε να διενεργήσουν αξιολογικές κρίσεις για την κατάληψη διευθυντικών θέσεων στις σχολικές μονάδες; (Επιλέξτε μία ή περισσότερες απαντήσεις) *

- Εσωτερικός Αξιολογητής (εντάσσεται στο υπό αξιολόγηση σύστημα, όπως μεμονωμένοι εκπαιδευτικοί)
- Εξωτερικός Αξιολογητής (δεν έχει άμεση σχέση με τις δράσεις του σχολείου)
- Υπουργείο Παιδείας
- Σχολικός Σύμβουλος
- Διευθυντής Εκπαίδευσης
- Ο ίδιος ο Διευθυντής
- Οι μαθητές, ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων (συμπληρωματικά-επικουρικά για τους σκοπούς της αξιολόγησης)
- Ο Σύλλογος Διδασκόντων (ως συλλογικό θεσμοθετημένο όργανο)

28. Ποιες από τις παρακάτω προτάσεις θεωρείτε ότι συμβάλλουν στη βελτίωση του συστήματος αξιολόγησης των στελεχών-διευθυντών σχολικών μονάδων ώστε να είναι έγκυρο, αντικειμενικό και αξιοκρατικό; (Επιλέξτε μία ή περισσότερες απαντήσεις) *

- Συζήτηση με τον αξιολογούμενο πριν και μετά την αξιολογική διαδικασία
- Εκπαίδευση των αξιολογητών
- Αξιολόγηση με βάση την επίτευξη Αντικειμενικών Σκοπών
- Σύνδεση της αξιολόγησης με την επαγγελματική ανάπτυξη
- Σύνδεση της αξιολόγησης με τον μισθό
- Συμμετοχή των Περιφερειακών Υπηρεσιακών Συμβουλίων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
- Αυτοαξιολόγηση αξιολογούμενου
- Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας
- Αξιολόγηση από εξωτερικό παρατηρητή με συμβουλευτικό χαρακτήρα
- Συνέντευξη
- Γραπτές Εξετάσεις

Ε) ΝΕΟ ΣΧΕΔΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ-ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

29. Ποιες από τις παρακάτω προτάσεις θεωρείτε ότι συμβάλλουν στη βελτίωση του συστήματος αξιολόγησης των στελεχών-διευθυντών σχολικών μονάδων ώστε να είναι μια αποπολιτικοποιημένη, διαφανή και αξιοκρατική διαδικασία; (Επιλέξτε μία ή περισσότερες απαντήσεις) *

- Συμμετοχή του ΑΣΕΠ σε σχετικές επιτροπές επιλογής και αξιολόγησης
- Σύνδεση των κριτηρίων της επιλογής στελεχών με το έργο για το οποίο προορίζονται
- Η αξιολόγηση των στελεχών θα γίνεται και κατά τη διάρκεια της θητείας τους και όχι μόνο κατά την επιλογή τους. Για το έργο των στελεχών θα λαμβάνεται υπόψη και η κρίση των υφισταμένων και των προϊσταμένων
- Επιστροφή των στελεχών στην εκπαιδευτική πράξη μετά την ολοκλήρωση δύο συνεχόμενων θητειών στην ίδια θέση
- Την ισορροπία των κριτηρίων μοριοδότησης (τυπικά προσόντα και εμπειρία) αλλά και τη μοριοδότηση της ικανότητας των υποψήφιων στελεχών ως προς το να συνδέουν σπουδές και εμπειρία για την κατανόηση της πολυπλοκότητας των εκπαιδευτικών φαινομένων και την αναγνώριση των σημείων δυσλειτουργίας του παιδαγωγικού έργου

Παράρτημα Β

Πίνακες Ελέγχου Αξιοπιστίας (Cronbach's Alpha)

Πίνακας 1: Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,754	5

Πίνακας 2: Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
8. Η συμβολή της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων στην αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης	13,19	11,082	,438	,737
10. Η συμβολή της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων στην ανατροφοδότηση του διευθυντή	13,26	9,886	,659	,663
10. Η συμβολή της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων στην επιβράβευση και τον έπαινο των εκπαιδευτικών-διευθυντών	13,58	9,955	,572	,691
10. Η συμβολή της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων στην αύξηση του κύρους των αξιολογητών	14,21	10,202	,448	,739
10. Η συμβολή της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής	13,73	10,108	,505	,715

Πίνακας 3: Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,863	9

Πίνακας 4: Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
9. Η αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων αναγκαία για την επιλογή σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης	31,08	30,021	,499	,858
12. Η αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων αναγκαία για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	31,34	29,009	,455	,866
13. Αξιοκρατική, Αμερόληπτη, Έγκυρη και Αντικειμενική διαδικασία αξιολόγησης του διευθυντή από το υφιστάμενο αξιολογικό σύστημα	33,09	35,137	,014	,899
16. Αξιολόγηση Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων (Ικανότητα αποτελεσματικής χρήσης του λόγου- Προσεκτική Ακοή)	31,04	27,235	,773	,831
17. Αξιολόγηση Δεξιοτήτων Ανάπτυξης Δημοσίων Σχέσεων	31,33	27,770	,661	,842
18. Αξιολόγηση Διαπροσωπικών Δεξιοτήτων (Συμβουλευτική Ικανότητα- Διευκόλυνση ομαδικής εργασίας-Υποκίνηση άλλων- Αναγνώριση εντάσεων)	30,91	27,555	,822	,828

19. Αξιολόγηση Δεξιοτήτων Διαχείρισης ομάδας	30,79	28,166	,838	,829
20. Αξιολόγηση Δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων	30,70	28,629	,807	,832
21. Αξιολόγηση Δεξιοτήτων δημιουργικότητας	31,08	28,675	,683	,841

Πίνακας 5: Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,716	6

Πίνακας 6: Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
22. Οι αλλαγές στην αξιολόγηση της απόδοσης των δημοσίων υπαλλήλων αναγκαίες και στην αξιολόγηση των διευθυντών-στελεχών της εκπαίδευσης	14,56	14,685	,180	,760
23. Επιστημονική και Παιδαγωγική Συγκρότηση και Κατάρτιση	14,73	11,854	,548	,644
23. Υπηρεσιακή Κατάσταση, Καθοδηγητική και Διοικητική Εμπειρία	14,59	11,480	,596	,627
23. Συμβολή στο Εκπαιδευτικό Έργο	15,21	12,475	,622	,630
23. Προσωπικότητα και Γενική Συγκρότηση	15,13	12,111	,564	,640
24. Η συμβολή της αξιολόγησης στην επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών σχολικών μονάδων	13,85	15,149	,235	,731

Πίνακες Ελέγχου Κανονικότητας

Η επίδραση του φύλου

Πίνακας 7: One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

			8. Η συμβολή της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων στην αποτελεσματικότητά και τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης
N			71
Normal Parameters ^{a,b}	Mean		3,93
	Std. Deviation		,976
	Absolute		,303
Most Extreme Differences	Positive		,190
	Negative		-,303
Kolmogorov-Smirnov Z			2,557
Asymp. Sig. (2-tailed)			,000
	Sig.		,000 ^c
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	99% Confidence Interval	Lower Bound	,000
		Upper Bound	,000

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Based on 10000 sampled tables with starting seed 2000000.

Πίνακας 8: One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		8. Η συμβολή της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων στην αποτελεσματικότητά και τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης
N		40
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,58
	Std. Deviation	1,059
	Absolute	,381
Most Extreme Differences	Positive	,244
	Negative	-,381
Kolmogorov-Smirnov Z		2,409
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000
	Sig.	,000 ^c
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Lower Bound	,000
	Upper Bound	,000

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Based on 10000 sampled tables with starting seed 299883525.

Πίνακας 9: One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		9. Η αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων αναγκαία για την επιλογή σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης
N		71
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	4,08
	Std. Deviation	,996
	Absolute	,269
Most Extreme Differences	Positive	,179
	Negative	-,269

Kolmogorov-Smirnov Z			2,267
Asymp. Sig. (2-tailed)			,000
	Sig.		,000 ^c
Monte Carlo Sig. (2-tailed)		Lower Bound	,000
	99% Confidence Interval	Upper Bound	,000

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Based on 10000 sampled tables with starting seed 1314643744.

Πίνακας 10: One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

			9. Η αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων αναγκαία για την επιλογή σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης
N			40
Normal Parameters ^{a,b}	Mean		4,10
	Std. Deviation		,928
	Absolute		,357
Most Extreme Differences	Positive		,218
	Negative		-,357
Kolmogorov-Smirnov Z			2,259
Asymp. Sig. (2-tailed)			,000
	Sig.		,000 ^c
Monte Carlo Sig. (2-tailed)		Lower Bound	,000
	99% Confidence Interval	Upper Bound	,000

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Based on 10000 sampled tables with starting seed 624387341.

Πίνακας 11: One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

	10. Η συμβολή της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων στην ανατροφοδό τηση του διευθυντή	10. Η συμβολή της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων στην επιβράβευση και τον έπαινο των εκπαιδευτικώ ν-διευθυντών	10. Η συμβολή της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων στην αύξηση του κύρους των αξιολογητών	10. Η συμβολή της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων στη χάραξη εκπαιδευτική ς πολιτικής
N	71	71	71	71
Normal Parameters ^{a,b}	Mean 3,80	3,44	2,80	3,25
	Std. Deviation ,965	1,079	1,191	1,118
Most Extreme	Absolute ,370	,305	,158	,269
Differences	Positive ,236	,188	,158	,179
	Negative -,370	-,305	-,157	-,269
Kolmogorov-Smirnov Z	3,115	2,569	1,334	2,267
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000	,057	,000
	Sig. ,000 ^c	,000 ^c	,056 ^c	,000 ^c
Monte Carlo Sig. (2- tailed)	Lower ,000	,000	,050	,000
	99% Confidence Bound			
	Interval Upper ,000	,000	,061	,000
	Bound			

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Based on 10000 sampled tables with starting seed 221623949.

Πίνακας 12: One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

	10. Η συμβολή της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων στην ανατροφοδότηση του διευθυντή	10. Η συμβολή της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων στην επιβράβευση και τον έπαινο των εκπαιδευτικών- διευθυντών	10. Η συμβολή της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων στην αύξηση του κύρους των αξιολογητών	10. Η συμβολή της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής
N	40	40	40	40
Normal Parameters ^{a,b}	Mean 3,60	3,38	2,75	3,28
	Std. Deviation 1,081	1,125	1,235	1,198
Most Extreme Differences	Absolute ,369	,311	,155	,327
	Positive ,206	,214	,153	,198
	Negative -,369	-,311	-,155	-,327
Kolmogorov-Smirnov Z	2,336	1,965	,982	2,071
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,001	,290	,000
	Sig. ,000 ^c	,001 ^c	,263 ^c	,000 ^c
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Lower ,000	,000	,252	,000
	99% Confidence Bound Upper ,000	,002	,275	,001
	Interval Bound			

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Based on 10000 sampled tables with starting seed 329836257.

Πίνακας 13: One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

	12. Η αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων αναγκαία για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών
N	71

Normal Parameters ^{a,b}	Mean		3,92
	Std. Deviation		1,204
	Absolute		,289
Most Extreme Differences	Positive		,184
	Negative		-,289
Kolmogorov-Smirnov Z			2,431
Asymp. Sig. (2-tailed)			,000
	Sig.		,000 ^c
Monte Carlo Sig. (2-tailed)		Lower Bound	,000
	99% Confidence Interval		
		Upper Bound	,000

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Based on 10000 sampled tables with starting seed 926214481.

Πίνακας 14: One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

			12. Η αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων αναγκαία για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών
N			40
Normal Parameters ^{a,b}	Mean		3,68
	Std. Deviation		1,163
	Absolute		,310
Most Extreme Differences	Positive		,165
	Negative		-,310
Kolmogorov-Smirnov Z			1,961
Asymp. Sig. (2-tailed)			,001
	Sig.		,001 ^c
Monte Carlo Sig. (2-tailed)		Lower Bound	,000
	99% Confidence Interval		
		Upper Bound	,001

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Based on 10000 sampled tables with starting seed 1314643744.

Πίνακας 15: One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		13. Αξιοκρατική, Αμερόληπτη, Έγκυρη και Αντικειμενική διαδικασία αξιολόγησης του διευθυντή από το υφιστάμενο αξιολογικό σύστημα
N		71
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	2,21
	Std. Deviation	,984
Most Extreme Differences	Absolute	,233
	Positive	,233
	Negative	-,147
Kolmogorov-Smirnov Z		1,962
Asymp. Sig. (2-tailed)		,001
	Sig.	,000 ^c
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Lower Bound	,000
	99% Confidence Interval Upper Bound	,001

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Based on 10000 sampled tables with starting seed 334431365.

Πίνακας 16: One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		13. Αξιοκρατική, Αμερόληπτη, Έγκυρη και Αντικειμενική διαδικασία αξιολόγησης του διευθυντή από το υφιστάμενο αξιολογικό σύστημα
N		40
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	1,85
	Std. Deviation	,921

	Absolute		,272
Most Extreme Differences	Positive		,272
	Negative		-,178
Kolmogorov-Smirnov Z			1,720
Asymp. Sig. (2-tailed)			,005
	Sig.		,003 ^c
Monte Carlo Sig. (2-tailed)		Lower Bound	,002
	99% Confidence Interval	Upper Bound	,005

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Based on 10000 sampled tables with starting seed 1502173562.

Πίνακας 17: One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

			16. Αξιολόγηση Επικοινωνιακών Δεξιότητων (Ικανότητα αποτελεσματική ς χρήσης του λόγου- Προσεκτική Ακοή)
N			71
Normal Parameters ^{a,b}	Mean		4,14
	Std. Deviation		1,004
Most Extreme Differences	Absolute		,275
	Positive		,196
	Negative		-,275
Kolmogorov-Smirnov Z			2,319
Asymp. Sig. (2-tailed)			,000
	Sig.		,000 ^c
Monte Carlo Sig. (2-tailed)		Lower Bound	,000
	99% Confidence Interval	Upper Bound	,000

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Based on 10000 sampled tables with starting seed 112562564.

Πίνακας 18: One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		16. Αξιολόγηση Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων (Ικανότητα αποτελεσματική ς χρήσης του λόγου- Προσεκτική Ακοή)
N		40
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	4,13
	Std. Deviation	,992
	Absolute	,275
Most Extreme Differences	Positive	,189
	Negative	-,275
Kolmogorov-Smirnov Z		1,738
Asymp. Sig. (2-tailed)		,005
	Sig.	,004 ^c
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Lower Bound	,003
	99% Confidence Interval Upper Bound	,006

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Based on 10000 sampled tables with starting seed 221623949.

Πίνακας 19: One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

	17. Αξιολόγηση Δεξιοτήτων Ανάπτυξης Δημοσίων Σχέσεων	18. Αξιολόγηση Διαπροσωπικ ών Δεξιοτήτων (Συμβουλευτικ ή Ικανότητα- Διευκόλυνση ομαδικής εργασίας- Υποκίνηση άλλων- Αναγνώριση εντάσεων)	19. Αξιολόγηση Δεξιοτήτων Διαχείρισης ομάδας	20. Αξιολόγηση Δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτ ων	21. Αξιολόγηση Δεξιοτήτων δημιουργικό τητας
N	71	71	71	71	71

Normal Parameters ^{a,b}	Mean		3,89	4,27	4,35	4,49	4,18
	Std. Deviation		1,008	,925	,776	,734	,867
Most Extreme Differences	Absolute		,291	,279	,305	,361	,247
	Positive		,174	,214	,202	,245	,175
	Negative		-,291	-,279	-,305	-,361	-,247
Kolmogorov-Smirnov Z		2,452	2,348	2,570	3,039	2,084	
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	
	Sig.		,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c
Monte Carlo Sig. (2-tailed)		Lower Bound	,000	,000	,000	,000	,000
		99% Confidence Interval					
		Upper Bound	,000	,000	,000	,000	,001

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Based on 10000 sampled tables with starting seed 303130861.

Πίνακας 20: One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

	17. Αξιολόγηση Δεξιοτήτων Ανάπτυξης Δημοσίων Σχέσεων	18. Αξιολόγηση Διαπροσωπικών Δεξιοτήτων (Συμβουλευτική Ικανότητα- Διευκόλυνση ομαδικής εργασίας- Υποκίνηση άλλων- Αναγνώριση εντάσεων)	19. Αξιολόγηση Δεξιοτήτων Διαχείρισης ομάδας	20. Αξιολόγηση Δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων	21. Αξιολόγηση Δεξιοτήτων δημιουργικότητας	
N	40	40	40	40	40	
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,75	4,25	4,43	4,43	3,93
	Std. Deviation	1,149	,899	,931	,931	,997
Most Extreme Differences	Absolute	,286	,340	,307	,307	,255
	Positive	,139	,210	,268	,268	,170
	Negative	-,286	-,340	-,307	-,307	-,255

Kolmogorov-Smirnov Z			1,810	2,153	1,940	1,940	1,613
Asymp. Sig. (2-tailed)			,003	,000	,001	,001	,011
	Sig.		,002 ^c	,000 ^c	,001 ^c	,001 ^c	,009 ^c
		Lower Bound	,001	,000	,000	,000	,007
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	99% Confidence Interval	Upper Bound	,003	,000	,001	,001	,012

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Based on 10000 sampled tables with starting seed 1993510611.

Πίνακας 21: One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

	22. Οι αλλαγές στην αξιολόγηση της απόδοσης των δημοσίων υπαλλήλων αναγκαίες και στην αξιολόγηση των διευθυντών-στελεχών της εκπαίδευσης	23. Επιστημονική και Παιδαγωγική Συγκρότηση και Κατάρτιση	23. Υπηρεσιακή Κατάσταση, Καθοδηγητική και Διοικητική Εμπειρία	23. Συμβολή στο Εκπαιδευτικό Έργο	23. Προσωπικά και Γενικά Συγκρότημα	24. Η συμβολή της αξιολόγησης στην επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών σχολικών μονάδων	
N	71	71	71	71	71	71	
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	2,97	2,80	2,94	2,44	2,62	3,76
	Std. Deviation	1,242	1,129	1,132	,874	1,100	,948
Most Extreme Differences	Absolute	,176	,240	,233	,311	,249	,290
	Positive	,121	,240	,192	,311	,249	,203
	Negative	-,176	-,208	-,233	-,210	-,149	-,290
Kolmogorov-Smirnov Z	1,487	2,025	1,963	2,621	2,095	2,442	
Asymp. Sig. (2-tailed)	,024	,001	,001	,000	,000	,000	
	Sig.	,022 ^c	,001 ^c	,002 ^c	,000 ^c	,001 ^c	,000 ^c
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	99% Confidence Interval	Lower Bound	,018	,000	,001	,000	,000

Upper Bound	,025	,002	,002	,000	,001	,000
-------------	------	------	------	------	------	------

- a. Test distribution is Normal.
b. Calculated from data.
c. Based on 10000 sampled tables with starting seed 2048628469.

Πίνακας 22: One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

	22. Οι αλλαγές στην αξιολόγηση της απόδοσης των δημοσίων υπαλλήλων αναγκαίες και στην αξιολόγηση των διευθυντών-στελεχών της εκπαίδευσης	23. Επιστημονική και Παιδαγωγική Συγκρότηση και Κατάρτιση	23. Υπηρεσιακή Κατάσταση, Καθοδηγητική και Διοικητική Εμπειρία	23. Συμβολή στο Εκπαιδευτικό Έργο	23. Προσωπική ότητα και Γενική Συγκρότηση	24. Η συμβολή της αξιολόγησης στην επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών σχολικών μονάδων	
N	40	40	40	40	40	40	
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,20	3,03	3,15	2,35	2,25	3,78
	Std. Deviation	1,018	1,250	1,272	1,122	1,080	,862
Most Extreme Differences	Absolute	,203	,282	,348	,297	,292	,328
	Positive	,203	,219	,202	,297	,292	,247
	Negative	-,197	-,282	-,348	-,154	-,158	-,328
Kolmogorov-Smirnov Z	1,283	1,785	2,201	1,881	1,844	2,074	
Asymp. Sig. (2-tailed)	,074	,003	,000	,002	,002	,000	
	Sig.	,063 ^c	,004 ^c	,000 ^c	,002 ^c	,002 ^c	,001 ^c
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Lower Bound	,056	,002	,000	,001	,001	,000
	99% Confidence Interval Upper Bound	,069	,006	,000	,003	,003	,001

- a. Test distribution is Normal.
b. Calculated from data.
c. Based on 10000 sampled tables with starting seed 126474071.

Η επίδραση της ηλικίας

Πίνακας 23: Tests of Normality

	2. ΗΛΙΚΙΑ	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
8. Η συμβολή της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων στην αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης	<40 ετών	,241	5	,200 [*]	,821	5	,119
	40-50 ετών	,315	17	,000	,785	17	,001
	51->60 ετών	,346	89	,000	,803	89	,000

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 24: Tests of Normality

	2. ΗΛΙΚΙΑ	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
9. Η αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων αναγκαία για την επιλογή σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης	<40 ετών	,349	5	,046	,771	5	,046
	40-50 ετών	,293	17	,000	,713	17	,000
	51->60 ετών	,307	89	,000	,783	89	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 25: Tests of Normality

	2. ΗΛΙΚΙΑ	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
10. Η συμβολή της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων στην ανατροφοδότηση του διευθυντή	<40 ετών	,231	5	,200 [*]	,881	5	,314
	40-50 ετών	,346	17	,000	,758	17	,001
	51->60 ετών	,383	89	,000	,767	89	,000
10. Η συμβολή της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων στην επιβράβευση και τον έπαινο των εκπαιδευτικών-διευθυντών	<40 ετών	,221	5	,200 [*]	,902	5	,421
	40-50 ετών	,251	17	,006	,872	17	,024
	51->60 ετών	,327	89	,000	,833	89	,000
	<40 ετών	,237	5	,200 [*]	,961	5	,814

10. Η συμβολή της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων στην αύξηση του κύρους των αξιολογητών	40-50 ετών	,179	17	,148	,930	17	,219
10. Η συμβολή της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής	51->60 ετών	,160	89	,000	,903	89	,000
	<40 ετών	,241	5	,200*	,821	5	,119
	40-50 ετών	,330	17	,000	,813	17	,003
	51->60 ετών	,291	89	,000	,845	89	,000

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 26: Tests of Normality

	2. ΗΛΙΚΙΑ	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
12. Η αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων αναγκαία για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	<40 ετών	,349	5	,046	,771	5	,046
	40-50 ετών	,324	17	,000	,759	17	,001
	51->60 ετών	,295	89	,000	,816	89	,000
13. Αξιοκρατική, Αμερόληπτη, Έγκυρη και Αντικειμενική διαδικασία αξιολόγησης του διευθυντή από το υφιστάμενο αξιολογικό σύστημα	<40 ετών	,241	5	,200*	,821	5	,119
	40-50 ετών	,248	17	,007	,829	17	,005
	51->60 ετών	,218	89	,000	,852	89	,000

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 27: Tests of Normality

	2. ΗΛΙΚΙΑ	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
16. Αξιολόγηση Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων (ικανότητα αποτελεσματικής χρήσης του λόγου-Προσεκτική Ακοή)	<40 ετών	,241	5	,200*	,821	5	,119
	40-50 ετών	,363	17	,000	,714	17	,000
	51->60 ετών	,294	89	,000	,760	89	,000
17. Αξιολόγηση Δεξιοτήτων Ανάπτυξης Δημοσίων Σχέσεων	<40 ετών	,231	5	,200*	,881	5	,314
	40-50 ετών	,244	17	,008	,815	17	,003
	51->60 ετών	,300	89	,000	,837	89	,000

18. Αξιολόγηση	<40 ετών	,231	5	,200*	,881	5	,314
Διαπροσωπικών Δεξιοτήτων	40-50 ετών	,410	17	,000	,611	17	,000
(Συμβουλευτική Ικανότητα- Διευκόλυνση ομαδικής εργασίας-Υποκίνηση άλλων- Αναγνώριση εντάσεων)	51->60 ετών	,298	89	,000	,730	89	,000

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 28: Tests of Normality

		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
2. ΗΛΙΚΙΑ		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
19. Αξιολόγηση Δεξιοτήτων	<40 ετών	,231	5	,200*	,881	5	,314
Διαχείρισης ομάδας	40-50 ετών	,440	17	,000	,579	17	,000
	51->60 ετών	,285	89	,000	,719	89	,000
20. Αξιολόγηση Δεξιοτήτων	<40 ετών	,349	5	,046	,771	5	,046
επίλυσης προβλημάτων	40-50 ετών	,469	17	,000	,533	17	,000
	51->60 ετών	,316	89	,000	,666	89	,000
21. Αξιολόγηση Δεξιοτήτων	<40 ετών	,367	5	,026	,684	5	,006
δημιουργικότητας	40-50 ετών	,380	17	,000	,632	17	,000
	51->60 ετών	,255	89	,000	,815	89	,000

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 29: Tests of Normality

		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
2. ΗΛΙΚΙΑ		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
22. Οι αλλαγές στην	<40 ετών	,273	5	,200*	,852	5	,201
αξιολόγηση της απόδοσης	40-50 ετών	,177	17	,161	,926	17	,186
των δημοσίων υπαλλήλων							
αναγκαίες και στην	51->60 ετών	,193	89	,000	,906	89	,000
αξιολόγηση των διευθυντών- στελεχών της εκπαίδευσης							

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 30: Tests of Normality

		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
2. ΗΛΙΚΙΑ		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.

		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
23. Επιστημονική και	<40 ετών	,231	5	,200 [*]	,881	5	,314
Παιδαγωγική Συγκρότηση και	40-50 ετών	,290	17	,001	,845	17	,009
Κατάρτιση	51->60 ετών	,243	89	,000	,864	89	,000
23. Υπηρεσιακή Κατάσταση,	<40 ετών	,241	5	,200 [*]	,821	5	,119
Καθοδηγητική και Διοικητική	40-50 ετών	,215	17	,036	,891	17	,048
Εμπειρία	51->60 ετών	,293	89	,000	,823	89	,000
23. Συμβολή στο	<40 ετών	,349	5	,046	,771	5	,046
Εκπαιδευτικό Έργο	40-50 ετών	,403	17	,000	,718	17	,000
	51->60 ετών	,279	89	,000	,871	89	,000
23. Προσωπικότητα και	<40 ετών	,237	5	,200 [*]	,961	5	,814
Γενική Συγκρότηση	40-50 ετών	,368	17	,000	,801	17	,002
	51->60 ετών	,245	89	,000	,888	89	,000

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 31: Tests of Normality

	2. ΗΛΙΚΙΑ	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
24. Η συμβολή της	<40 ετών	,241	5	,200 [*]	,821	5	,119
αξιολόγησης στην	40-50 ετών	,253	17	,005	,860	17	,015
επαγγελματική ανάπτυξη των	51->60 ετών	,325	89	,000	,817	89	,000
διευθυντών σχολικών							
μονάδων							

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Η επίδραση των ετών υπηρεσίας σε διευθυντική θέση

Πίνακας 32: Tests of Normality

		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
4. ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
8. Η συμβολή της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων στην αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης	1-4 έτη	,312	30	,000	,825	30	,000
	5-8 έτη	,370	29	,000	,764	29	,000
	9-12 έτη	,320	15	,000	,837	15	,012
	>12 έτη	,311	37	,000	,802	37	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 33: Tests of Normality

		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
4. ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
9. Η αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων αναγκαία για την επιλογή σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης	1-4 έτη	,315	30	,000	,739	30	,000
	5-8 έτη	,318	29	,000	,826	29	,000
	9-12 έτη	,385	15	,000	,630	15	,000
	>12 έτη	,311	37	,000	,798	37	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 34: Tests of Normality

		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
4. ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
10. Η συμβολή της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων στην ανατροφοδότηση του διευθυντή	1-4 έτη	,333	30	,000	,780	30	,000
	5-8 έτη	,419	29	,000	,695	29	,000
	9-12 έτη	,378	15	,000	,749	15	,001
	>12 έτη	,351	37	,000	,808	37	,000
10. Η συμβολή της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων στην επιβράβευση και τον έπαινο των εκπαιδευτικών-διευθυντών	1-4 έτη	,310	30	,000	,830	30	,000
	5-8 έτη	,260	29	,000	,858	29	,001
	9-12 έτη	,324	15	,000	,830	15	,009
	>12 έτη	,334	37	,000	,825	37	,000
	1-4 έτη	,188	30	,008	,922	30	,029

10. Η συμβολή της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων στην αύξηση του κύρους των αξιολογητών	5-8 έτη	,211	29	,002	,879	29	,003
10. Η συμβολή της αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής	9-12 έτη	,230	15	,032	,862	15	,026
	>12 έτη	,176	37	,005	,904	37	,004
	1-4 έτη	,280	30	,000	,878	30	,003
	5-8 έτη	,274	29	,000	,880	29	,003
	9-12 έτη	,336	15	,000	,826	15	,008
	>12 έτη	,286	37	,000	,854	37	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 35: Tests of Normality

		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
4. ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
12. Η αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων αναγκαία για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	1-4 έτη	,239	30	,000	,870	30	,002
	5-8 έτη	,285	29	,000	,861	29	,001
	9-12 έτη	,344	15	,000	,728	15	,001
	>12 έτη	,335	37	,000	,735	37	,000
13. Αξιοκρατική, Αμερόληπτη, Έγκυρη και Αντικειμενική διαδικασία αξιολόγησης του διευθυντή από το υφιστάμενο αξιολογικό σύστημα	1-4 έτη	,274	30	,000	,781	30	,000
	5-8 έτη	,205	29	,003	,854	29	,001
	9-12 έτη	,233	15	,027	,862	15	,026
	>12 έτη	,234	37	,000	,864	37	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 36: Tests of Normality

		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
4. ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
16. Αξιολόγηση Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων (Ικανότητα αποτελεσματικής χρήσης του λόγου-Προσεκτική Ακοή)	1-4 έτη	,335	30	,000	,732	30	,000
	5-8 έτη	,231	29	,000	,837	29	,000
	9-12 έτη	,295	15	,001	,761	15	,001
	>12 έτη	,329	37	,000	,730	37	,000
17. Αξιολόγηση Δεξιοτήτων Ανάπτυξης Δημοσίων Σχέσεων	1-4 έτη	,300	30	,000	,823	30	,000
	5-8 έτη	,269	29	,000	,865	29	,002
	9-12 έτη	,236	15	,024	,840	15	,013
	>12 έτη	,312	37	,000	,792	37	,000

18. Αξιολόγηση	1-4 έτη	,317	30	,000	,742	30	,000
Διαπροσωπικών Δεξιοτήτων	5-8 έτη	,355	29	,000	,730	29	,000
(Συμβουλευτική Ικανότητα-	9-12 έτη	,350	15	,000	,643	15	,000
Διευκόλυνση ομαδικής							
εργασίας-Υποκίνηση άλλων-	>12 έτη	,333	37	,000	,666	37	,000
Αναγνώριση εντάσεων)							
	1-4 έτη	,395	30	,000	,669	30	,000
19. Αξιολόγηση Δεξιοτήτων	5-8 έτη	,277	29	,000	,735	29	,000
Διαχείρισης ομάδας	9-12 έτη	,385	15	,000	,630	15	,000
	>12 έτη	,332	37	,000	,723	37	,000
	1-4 έτη	,412	30	,000	,648	30	,000
20. Αξιολόγηση Δεξιοτήτων	5-8 έτη	,286	29	,000	,700	29	,000
επίλυσης προβλημάτων	9-12 έτη	,350	15	,000	,643	15	,000
	>12 έτη	,376	37	,000	,639	37	,000
	1-4 έτη	,219	30	,001	,808	30	,000
21. Αξιολόγηση Δεξιοτήτων	5-8 έτη	,284	29	,000	,795	29	,000
δημιουργικότητας	9-12 έτη	,249	15	,013	,806	15	,004
	>12 έτη	,273	37	,000	,771	37	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 37: Tests of Normality

	4. ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
22. Οι αλλαγές στην	1-4 έτη	,268	30	,000	,856	30	,001
αξιολόγηση της απόδοσης	5-8 έτη	,187	29	,011	,894	29	,007
των δημοσίων υπαλλήλων	9-12 έτη	,287	15	,002	,847	15	,016
αναγκαίες και στην							
αξιολόγηση των διευθυντών-	>12 έτη	,207	37	,000	,893	37	,002
στελεχών της εκπαίδευσης							

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 38: Tests of Normality

	4. ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
23. Επιστημονική και	1-4 έτη	,243	30	,000	,857	30	,001
Παιδαγωγική Συγκρότηση και							
Κατάρτιση	5-8 έτη	,226	29	,001	,879	29	,003

	9-12 έτη	,265	15	,006	,862	15	,026
	>12 έτη	,247	37	,000	,870	37	,000
	1-4 έτη	,261	30	,000	,850	30	,001
23. Υπηρεσιακή Κατάσταση, Καθοδηγητική και Διοικητική Εμπειρία	5-8 έτη	,280	29	,000	,871	29	,002
	9-12 έτη	,322	15	,000	,768	15	,001
	>12 έτη	,252	37	,000	,861	37	,000
	1-4 έτη	,365	30	,000	,772	30	,000
23. Συμβολή στο Εκπαιδευτικό Έργο	5-8 έτη	,250	29	,000	,870	29	,002
	9-12 έτη	,292	15	,001	,849	15	,017
	>12 έτη	,291	37	,000	,870	37	,000
	1-4 έτη	,328	30	,000	,811	30	,000
23. Προσωπικότητα και Γενική Συγκρότηση	5-8 έτη	,234	29	,000	,904	29	,012
	9-12 έτη	,280	15	,002	,812	15	,005
	>12 έτη	,220	37	,000	,907	37	,005

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 39: Tests of Normality

		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
4. ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
24. Η συμβολή της αξιολόγησης στην επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών σχολικών μονάδων	1-4 έτη	,284	30	,000	,840	30	,000
	5-8 έτη	,218	29	,001	,902	29	,011
	9-12 έτη	,345	15	,000	,763	15	,001
	>12 έτη	,344	37	,000	,778	37	,000

a. Lilliefors Significance Correction