

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ¹

Χρυσούλα Χρυσούλα Κοσμίδου – Hardy²

Γαλανοπούλου Αγλαΐα, Κασιμάτη Κατερίνα, Λουκέρης Διονύσιος,
Σοφού Ευστρατία³, Μπουρνάζου Ειρήνη⁴

Αθήνα, Φεβρουάριος 2005

1. Αναγκαιότητα της Αξιολόγησης των Στελεχών της Εκπαίδευσης

Με δεδομένη την πολιτική και οικονομική σπουδαιότητα που αναγνωρίζεται στο εκπαιδευτικό σύστημα, η βελτίωση της ποιότητάς του και η δυναμική προσαρμογή του στις νέες κοινωνικές και πολιτισμικές απαιτήσεις αναδεικνύεται ως ένας από τους πρωταρχικούς στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής. Είναι προφανές ότι η ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος δεν εξαρτάται από μία μόνο μεταβλητή, αλλά από τον αρμονικό συνδυασμό και την ισορροπία ποικίλων και διαφορετικών στοιχείων που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Για να επιτευχθεί η ισορροπία αυτή απαιτείται η μελέτη, ο προσεκτικός και ολικός σχεδιασμός των στόχων και των παραμέτρων που εμπλέκονται στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, η στρατηγική υλοποίηση στόχων και δράσεων και η ολική αξιολόγησή τους.

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών και δράσεων οι οποίες εκδηλώνονται στο πλαίσιο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος έχει συστημικά χαρακτηριστικά και συνδέεται με τη μελέτη και την αποτίμηση τόσο των επιμέρους δράσεων των παραγόντων που λειτουργούν στο εσωτερικό του, όσο και των ποικίλων στοιχείων που επηρεάζουν τις συγκεκριμένες δράσεις. Η ένταξη των εκπαιδευτικών δράσεων στο γενικότερο αυτό πλαίσιο απαιτεί μια συστημική-ολική προσέγγιση της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, η οποία εμπλέκει στις διαδικασίες της αλληλοεξαρτώμενα στοιχεία και δρώντα υποκείμενα. Το εκπαιδευτικό σύστημα, σύμφωνα με μια συστημική-ολική προσέγγιση, γίνεται αντιληπτό ως ένα σύνολο υποσυστημάτων τα οποία αλληλεπιδρούν και αλληλεξαρτώνται. Οποιαδήποτε μεταβολή σε ένα υποσύστημα επηρεάζει τη λειτουργία και των άλλων υποσυστημάτων (Κοσμίδου-Hardy, 1991). Παράλληλα, κάθε διαδικασία λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα δίκτυο άλλων διαδικασιών και ως εκ τούτου επηρεάζει τη λειτουργία τους. Όταν όλες οι διαδικασίες έχουν υψηλή ποιότητα και συνέργεια, τότε λέμε ότι το σύστημα είναι βέλτιστο ή αριστοποιημένο (Ζαβλανός 2005, Deming 1986, 1993). Επομένως, η αξιολόγηση της λειτουργίας του συστήματος απαιτεί μια

¹ Το κείμενο που ακολουθεί είχε εκπονηθεί ως μελέτη για το Π.Ι. Τη σημασία αυτής της αξιολόγησης είχε υποστηρίξει η Κοσμίδου –Hardy στο Τμήμα Επιμόρφωσης / Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου τονίζοντας το γεγονός ότι δεν νομιμοποιείται κανείς ουσιαστικά να συζητά την εισαγωγή της αξιολόγησης στο χώρο της εκπαίδευσης χωρίς να προσεγγίζει το θέμα ολικά και να ασχολείται μόνον με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας. Πρότεινε να εκπονήσει μελέτη για το θέμα αυτό και η πρότασή της εγκρίθηκε. Ανέλαβε για το σκοπό αυτό τη συγγραφή μελέτης. Στη μελέτη συνεργάστηκε ομάδα Παρέδρων επί θητεία και αποσπασμένων εκπαιδευτικών την οποία συντόνισε.

² Η Χ Κ-Η ήταν Σύμβουλος του Π.Ι. και Πρόεδρος του Τομέα Σ.Ε.Π.

³ Οι τέσσερις αυτοί επιστήμονες που απετέλεσαν μέλη ομάδας εργασίας υπό το συντονισμό της Κοσμίδου-Hardy, ήταν Πάρεδροι ε.θ.

⁴ Η Ε.Μ. ήταν αποσπασμένη εκπαιδευτικός. Τη γραμματειακή υποστήριξη της ομάδας είχε αναλάβει η Περγάντου Ιωάννα, αποσπασμένη εκπαιδευτικός.

ολική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία δεν αναζητούνται πλέον γραμμικές αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ μεμονωμένων στοιχείων, αλλά οι πολύπλοκες σχέσεις αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης (ό.π.).

Στο πλαίσιο της ολικής προσέγγισης στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος, η αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης αποτελεί επιτακτική ανάγκη, ιδίως όταν γίνεται με σκοπό την επανατροφοδότηση, τη βελτίωση του έργου τους και της επαγγελματικής τους επάρκειας, τη βελτίωση εν γένει όλου του συστήματος σε συνάρτηση, βεβαίως, και με την αξιολόγηση και άλλων συντελεστών και παραμέτρων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Χανιωτάκης & Καψάλης, 2002).

Επιπροσθέτως, θεωρούμε ότι η ολική θεώρηση της ποιότητας και της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος, συνεπάγεται τον καθορισμό του ρόλου και της ευθύνης των δρώντων υποκειμένων του σε όλα τα επίπεδα. Δεν μπορεί να πείσει κανέναν ένα σύστημα αξιολόγησης, για παράδειγμα, που δείχνει να επικεντρώνεται στην αξιολόγηση μόνον των υποκειμένων που βρίσκονται στην άκρη της ιεραρχίας, τα οποία, μάλιστα δεν συμμετείχαν στη λήψη αποφάσεων που τους αφορούν. Η αξιολόγηση θα έπειθε αν ξεκινούσε με την αξιολόγηση όλων εκείνων που εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα στην οριοθέτηση εκπαιδευτικής πολιτικής, στην παραγωγή της γνώσης και στον καθορισμό συστημάτων ποιότητας και αξιολόγησης (Κοσμίδου *et. al.*, 2004).

Η αξιολόγηση, επομένως, του έργου των στελεχών της εκπαίδευσης πρέπει να βρίσκεται εκ των πραγμάτων στο κέντρο του προβληματισμού που σχετίζεται με τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, αφού ο σχηματισμός μιας εικόνας για την απόδοση στο έργο τους, η επισήμανση και η μελέτη των αδυναμιών τους, και ο εντοπισμός των αιτιών δίνουν ουσιαστικό περιεχόμενο στην έννοια του σχεδιασμού και της υλοποίησης παρεμβάσεων για τη βελτίωση τόσο του δικού τους εκπαιδευτικού έργου, όσο και της συνολικής πορείας του εκπαιδευτικού συστήματος⁵.

Βασικά στοιχεία που εντοπίζονται στη διεθνή βιβλιογραφία σε σχέση με την αξιολόγηση γενικότερα και με την αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης ειδικότερα, είναι και τα παρακάτω:

- Η αξιολόγηση μπορεί να αποτελέσει μοχλό βελτίωσης της ποιότητας του έργου τους και, επομένως, και της συνολικής πορείας του εκπαιδευτικού συστήματος.
- Η ολική θεώρηση της ποιότητας και της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος, συνεπάγεται τον καθορισμό του ρόλου και της ευθύνης των δρώντων υποκειμένων του σε όλα τα επίπεδα και όχι μόνον στο τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Η αξιολόγηση όλων των παραγόντων χρειάζεται να θεωρηθεί ως ένα στοιχείο μιας ενιαίας διαδικασίας στο πλαίσιο της προσπάθειας για βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, μέσα από την ανατροφοδοτική της λειτουργία.

2. Σκοποί – Στόχοι

Η διατύπωση των σκοπών και των στόχων είναι άρρηκτα συνδεδεμένη αφενός με την οριοθέτηση του πλαισίου εντός του οποίου εξετάζεται η αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης, αφετέρου με την εννοιολογική αποσαφήνιση των επιμέρους όρων, οι οποίοι αποτελούν συγχρόνως τις συνιστώσες της αξιολόγησης των στελεχών της εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό υιοθετήσαμε την παρουσίαση που

⁵ Βλ. σχετικά και Coleman 2005, Reeves 2004.

ακολουθεί κατά επιμέρους εδάφια που υποδηλώνουν σε δεύτερο βαθμό τους σκοπούς και τους στόχους της πρότασης.

2.1. Πλαίσιο για τη μελέτη της αξιολόγησης των στελεχών της εκπαίδευσης

Σε κάθε προσπάθεια για την οριοθέτηση της αξιολόγησης των στελεχών της εκπαίδευσης χρειάζεται να ληφθεί υπόψη η συγκεκριμένη κοινωνικοοικονομική και πολιτισμική συγκυρία στο πλαίσιο της οποίας λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα όσο και η διαδικασία της ίδιας της αξιολόγησης. Για το λόγο αυτό θα αναφερθούμε σύντομα στα χαρακτηριστικά της συγκυρίας αυτής⁶.

Οι τεχνολογικές, επιστημονικές, κοινωνικο-οικονομικές και πολιτικές εξελίξεις που παρατηρούνται στις μέρες μας επιφέρουν σημαντικές αλλαγές σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής ζωής και των σχέσεων παραγωγής. Η διεθνοποίηση της οικονομίας, οι ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις, η παγκοσμιοποίηση των αγορών, η πολυπλοκότητα των συστημάτων πληροφόρησης και η ανάπτυξη της κοινωνίας της γνώσης ανατρέπουν ταχύτατα τους όρους εργασίας και παραγωγής και δημιουργούν μια σειρά προκλήσεων στις οποίες άτομα και φορείς καλούνται να αντιδράσουν. Για τα εκπαιδευτικά συστήματα οι αντιδράσεις αυτές ποικίλλουν στα διάφορα επίπεδα διαμόρφωσης και άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής, από αυτό του κεντρικού σχεδιασμού μέχρι εκείνο της σχολικής μονάδας.

Τα στελέχη της εκπαίδευσης παίζουν ένα πολύ σημαντικό ρόλο στο πλαίσιο αυτό, καθώς η φύση του έργου τους τα εμπλέκει στη λήψη σημαντικών αποφάσεων, στη συνεχή διαχείριση της εξουσίας, της πληροφορίας και της γνώσης, στην επίλυση προβλημάτων και στην ενεργό συμμετοχή τους με στόχο την αποτελεσματικότερη λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων, αλλά και των εκπαιδευτικών.

Τις δύο τελευταίες δεκαετίες, ο ρόλος και τα καθήκοντα των διοικητικών οργάνων της εκπαίδευσης και των υποστηρικτικών θεσμών έχουν αποκτήσει εξαιρετική σημασία και, επομένως, έχουν γίνει αντικείμενο μελέτης και έρευνας διεθνώς, με στόχο την αξιοκρατική επιλογή τους όπως επίσης και την οργάνωση κύκλου σπουδών που αφορούν την επαγγελματική τους ανάπτυξη⁷.

Οι νέες αυτές εξελίξεις σχετίζονται με σημαντικές αλλαγές που έχουν επέλθει ήδη, αλλά και που συνεχίζουν να προωθούνται στα εκπαιδευτικά συστήματα στο πλαίσιο πολλών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων διεθνώς. Οι αλλαγές αυτές είναι απόρροια των κοινωνικο-οικονομικών και πολιτισμικών αλλαγών στην εποχή του Μεταφορντισμού, της αβεβαιότητας και του ρίσκου και σχετίζονται με διαφοροποιήσεις στα προγράμματα σπουδών, την εισαγωγή καινοτομιών, την εισαγωγή προαιρετικών και ευέλικτων συμπληρωματικών προγραμμάτων στο σχολείο⁸, την ανάληψη από το σχολικό σύστημα ενός διαρκούς διευρυμένου φάσματος αρμοδιοτήτων, τη διεύρυνση των υποστηρικτικών θεσμών, και άλλες δραστηριότητες. Σχετίζονται, ακόμη, με αιτήματα για διεύρυνση της σχετικής αυτονομίας των σχολικών μονάδων, για διεύρυνση της παιδαγωγικής ελευθερίας των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών αυτονομιών γενικότερα⁹, για αποσυγκέντρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων, για αποτελεσματική διοίκηση και υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού, για το πέρασμα από τη γραφειοκρατία

⁶ Αναλυτικότερη παρουσίαση γίνεται στο Κοσμίδου-Hardy *et al*, 2004.

⁷ Βλ. σχετικά και Earley and Bubb, 2004.

⁸ Ένα τέτοιο πρόγραμμα, για παράδειγμα, είναι και η *ευέλικτη ζώνη*.

⁹ Το θέμα αυτό για την ελληνική πραγματικότητα αναλύεται διεξοδικότερα στο Κοσμίδου-Hardy, 1996, σε σχετική εργασία που εκπονήθηκε για το πρόγραμμα Ευριδική.

που χαρακτηρίζει σήμερα τη δημόσια διοίκηση σε περισσότερο ευέλικτες μορφές διοίκησης, αλλά και για τη διάθεση ουσιαστικών οικονομικών πόρων¹⁰.

Οι αλλαγές, στις οποίες περιληπτικά αναφερθήκαμε, επιβάλλουν έναν επαναπροσδιορισμό του ρόλου των στελεχών της εκπαίδευσης. Απαιτούν διοικητικά και υποστηρικτικά στελέχη που να μπορούν όχι μόνον να υπερβούν αλλά και να μεταλλάξουν τις διοικητικές λειτουργίες που στηρίζονται στη γραφειοκρατία και στις γραφειοκρατικές νοοτροπίες, να αναδιοργανώσουν τις λειτουργίες των σχολικών μονάδων ειδικότερα, να υποστηρίξουν την εισαγωγή καινοτομιών και να ενθαρρύνουν πρωτοβουλίες, να απεγκλωβίσουν το εκπαιδευτικό δυναμικό από δημοσιούπαλληλικές νοοτροπίες, να διευκολύνουν την επαγγελματική του εξέλιξη, να ενσωματώσουν στο εκπαιδευτικό σύστημα κοινωνικές δυναμικές και, βεβαίως, να υιοθετήσουν και τα ίδια τα στελέχη μια νέα οπτική ως προς τη δική τους προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη δια βίου. Με άλλα λόγια, αναδεικνύουν την αυξανόμενη ανάγκη για την ανάπτυξη του επαγγελματισμού των στελεχών της εκπαίδευσης όλων των τύπων και βαθμίδων. Η ανάγκη, μάλιστα, αυτή καταγράφεται σε όλα σχεδόν τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπου παρατηρούνται αυξανόμενες προσπάθειες που σχετίζονται με τις διαδικασίες και τα κριτήρια επιλογής και διαρκούς αξιολόγησης των στελεχών της εκπαίδευσης, ανάλογα με το οργανωτικό και το νομικό πλαίσιο του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος.

Η ανάπτυξη των στελεχών της εκπαίδευσης σχετίζεται άμεσα με την προβληματική γύρω από το θέμα της εκπαιδευτικής διοίκησης. Η προβληματική αυτή επικεντρώνεται σε δύο τάσεις: α) στην τάση που στηρίζεται στην παραδοχή ότι η εκπαιδευτική μονάδα μπορεί να λειτουργήσει ως μια τυπική οικονομική επιχείρηση, η οποία έχει βασικό της στόχο την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη και ότι η εκπαίδευση αποτελεί «επένδυση στο άτομο» και β) σε αυτήν που θεωρεί ότι η εκπαιδευτική μονάδα διαφοροποιείται στη λειτουργία της από την τυπική οικονομική επιχείρηση και αποτελεί μια κοινωνική υπηρεσία που παρέχει δημόσιο και κοινωνικό αγαθό με ανθρωπιστικό χαρακτήρα και περιεχόμενο και έχει στόχο τον άνθρωπο και το ρόλο του ως πολίτη. Η πρώτη περίπτωση φαίνεται να αποτελεί μεταφορά των αντιλήψεων μιας οικονομίστικης σκέψης και της αντίστοιχης οργανωτικής και διοικητικής δομής των επιχειρηματικών οργανισμών στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Η δεύτερη τάση εναρμονίζεται με τη δική μας προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία η εκπαιδευτική διοίκηση θα πρέπει να προσανατολίζεται προς τον ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, με στόχο την ποιοτική ανάπτυξη του ατόμου και τη γενικότερη κοινωνική ανάπτυξη.

2.2. «Στέλεχος της εκπαίδευσης»: Προς μια εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου

Πριν προχωρήσουμε στη συζήτηση σχετικά με την οριοθέτηση του επαγγελματισμού των στελεχών της εκπαίδευσης και την αξιολόγησή τους, θεωρούμε σκόπιμο να αποσαφηνίσουμε τον όρο «στέλεχος». Κατά ένα γενικό ορισμό των Everard & Morris (1999), στέλεχος είναι κάποιος που α) γνωρίζει τι θέλει να συμβεί και το κάνει να συμβεί, β) έχει ουσιαστική ευθύνη για τον έλεγχο, τη διασφάλιση και την αξιοποίηση των πόρων που απαιτούνται για την υλοποίηση του έργου του, γ) προάγει την αποδοτικότητα των εργαζομένων και την αποτελεσματικότητα της εργασίας τους προωθώντας τη συνεχή ανάπτυξη και βελτίωση, δ) λογοδοτεί για την απόδοση της ομάδας την οποία διοικεί ή στην οποία μετέχει και ε) καλλιεργεί το κλίμα που απαιτείται για να μπορούν οι εργαζόμενοι να

¹⁰ Σε ζητήματα όπως το παραπάνω αναφέρεται, μεταξύ άλλων, και ο Ανδρέου, 2005.

αποδώσουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Σύμφωνα με άλλους (Ανδρέου, 1999) ως στελέχη της εκπαίδευσης νοούνται όσοι-ες κατέχουν διοικητική, πειθαρχική, εποπτική και καθοδηγητική θέση στο εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι προφανές ότι στο πλαίσιο και των δύο ορισμών αποδίδονται σε ένα στέλεχος της εκπαίδευσης αυξημένες και σύνθετες αρμοδιότητες, εξουσίες όσο και ευθύνες κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους.

Θα πρέπει να επισημάνουμε, βεβαίως, ότι όλες οι θέσεις των στελεχών δεν έχουν την ίδια κατεύθυνση και το ίδιο περιεχόμενο αρμοδιοτήτων, ούτε την ίδια έκταση (π.χ. ο σχολικός σύμβουλος έχει καθοδηγητικές αρμοδιότητες στο εκπαιδευτικό έργο και ουσιαστικό προσανατολισμό τη στήριξη του έργου των εκπαιδευτικών αλλά και του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων της περιφέρειάς του, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας έχει διοικητικές αρμοδιότητες αλλά και καθοδηγητικές για το εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας, ο προϊστάμενος του Γραφείου Εκπαίδευσης έχει διοικητικές, πειθαρχικές και εποπτικές αρμοδιότητες για τις σχολικές μονάδες και τους εκπαιδευτικούς του γραφείου κ.λπ., ενώ το στέλεχος του Π.Ι. και του Υπ.Ε.Π.Θ. έχει ευθύνες και αρμοδιότητες μεγαλύτερης εμβέλειας). Επομένως τα στελέχη της εκπαίδευσης μπορούν να υπαχθούν σε κατηγορίες όπως: α) διοικητικά στελέχη (π.χ. Προϊστάμενοι Διευθύνσεων και Γραφείων) γ) στελέχη για την επιστημονική και παιδαγωγική υποστήριξη και καθοδήγηση του εκπαιδευτικού έργου (π.χ. σχολικοί σύμβουλοι), γ) στελέχη με διοικητικά καθήκοντα και με αρμοδιότητες για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου και της σχολικής ζωής (π.χ. διευθυντές σχολικών μονάδων), δ) στελέχη με μεγαλύτερη εμπλοκή και εμβέλεια στο εκπαιδευτικό έργο (π.χ. στελέχη του Π.Ι και του Υπ.Ε.Π.Θ.). Από την παραπάνω περιγραφή προκύπτει ότι στο ζήτημα της αξιολόγησής των στελεχών αυτών θα πρέπει φυσικά να λαμβάνονται υπόψη και τα ειδικά καθήκοντα της θέσης που κατέχουν¹¹.

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στο ζήτημα του επαγγελματισμού των στελεχών της εκπαίδευσης και κατόπιν θα προχωρήσουμε σε ένα πλαίσιο γενικότερων προτάσεων για την αξιολόγησή τους.

2.3. Το επαγγελματικό προφίλ των στελεχών της εκπαίδευσης:

Ένα πλαίσιο προτάσεων για την αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης

Αποψη μας είναι ότι πρέπει να προχωρήσουμε σε προτάσεις που να αποσκοπούν σε μια διαδικασία αξιολόγησης κατά την οποία θα αναγνωρίζεται η πολυπλοκότητα και η δυσκολία του θέματος, θα αποφεύγονται οι παγίδες της τεχνοκρατικής λογικής στην αντιμετώπιση της αξιολόγησης, οπότε και η έμφαση δεν θα δίνεται στο τελικό προϊόν, αλλά στη διαδικασία. Στο πλαίσιο μιας τέτοιας αντιμετώπισης δεν επιλέγονται διαδικασίες που αποσκοπούν στην καθυστάση του υποκειμένου της αξιολόγησης, αλλά στη συνεξέταση μαζί του, του έργου του που έχει κοινωνικές διαστάσεις, στη βελτίωση του έργου αυτού και στην ανάπτυξή του σε προσωπικό επίπεδο. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο θεωρούμε ότι η αυτοαξιολόγηση και στη συνέχεια η αλληλοαξιολόγηση θα υποβοηθούσαν τα στελέχη της εκπαίδευσης να δουν κριτικά το έργο τους με στόχο τη βελτίωση και την αλλαγή, θα διευκόλυναν την επικοινωνία με το σχολείο και θα μπορούσαν να αποτελέσουν τη σταθερή βάση για πρόσβαση στο εκπαιδευτικό έργο και την αξιολόγησή τους και από άλλους κοινωνικούς εταίρους με τα δικά τους κριτήρια, τις αξίες και τις απόψεις για να επιτευχθεί στην τελική φάση ένας δημιουργικός συμβιβασμός (Κοσμίδου –Hardy & Μαρμαρινός, 1994). Ωστόσο, όπως αναφέραμε

¹¹ Βλ. σχετικά και Ανδρέου (2005), Bolton (1980).

ήδη στη συζήτηση που προηγήθηκε, για να αναφερθούμε σε προτάσεις, έστω και γενικές, για ένα τέτοιο ζήτημα, χρειάζεται να οριοθετήσουμε με περισσότερα στοιχεία το επαγγελματικό αυτό προφίλ, γιατί έτσι θα γίνουν περισσότερο ορατά τα κριτήρια της οπτικής μας ως προς το έργο των στελεχών αυτών και, επομένως, θα δοθεί και το πλαίσιο στη βάση του οποίου θα στηρίζουμε τις προτάσεις μας.

3. Ισχύον θεσμικό πλαίσιο

Πριν προχωρήσουμε, όμως, στη συζήτηση αυτή θεωρούμε σκόπιμο να αναφέρουμε ότι, για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας λάβαμε υπόψη και τα εξής:

- το υφιστάμενο πλαίσιο αξιολόγησης των στελεχών της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα τα ακόλουθα νομοθετήματα:
 - 1) Το Νόμο 2525/1997 (Φ.Ε.Κ. 188 / τ. Α' / 23 Σεπτεμβρίου 1997)¹²,
 - 2) Το Π.Δ. 140/1998 (Φ.Ε.Κ. 107 / τ. Α' / 23 Σεπτεμβρίου 1998)¹³,
 - 3) Το Νόμο 2986 / 2002 (Φ.Ε.Κ. 24 / τ. Α' / 13 Φεβρουαρίου 2002)¹⁴.
 - 4) Την Υπουργική Απόφαση Φ. 353.1/324/105657/Δ1 (ΦΕΚ 1340/ τ. Β' / 16-10-02)¹⁵.

¹² «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις» και συγκεκριμένα το άρθρο 8 που αφορά την «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης».

¹³ «Όροι και διαδικασία της μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υπηρεσιακής εξέλιξης αυτών, παρεχόμενες εγγυήσεις στους αξιολογούμενους και διαδικασία οριστικοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης».

¹⁴ «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» και συγκεκριμένα τα άρθρα: το άρθρο 2: «Διάρθρωση – αρμοδιότητες», το άρθρο 3: «Προϊστάμενοι – Επιλογή και Τοποθέτηση», το άρθρο 4: «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου». Στο Νόμο 2986/ 02 και συγκεκριμένα στο άρθρο 4, παρ. 1 ως σκοπός της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου ορίζεται ο εξής: Σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η συνεχής βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης με τους μαθητές. Με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επιδιώκεται η συνεχής βελτίωση της διδακτικής πρακτικής μέσα στην τάξη, η ποιοτική ανάπτυξη της σχολικής ζωής, η επιτάχυνση της υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος, η άμβλυνση των ανισοτήτων λειτουργίας μεταξύ των διαφόρων σχολικών μονάδων, η μείωση της γραφειοκρατικής διαδικασίας, η ταχύτερη μετάδοση των πληροφοριών, η αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων, η επισημάνση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος, η αποτίμηση των προσπαθειών και η κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την αναβάθμιση του συνολικού εκπαιδευτικού αποτελέσματος. Η αξιολόγηση δεν αποτελεί απλώς μία διαδικασία ελεγκτικού ή διαπιστωτικού χαρακτήρα, αλλά ανατροφοδοτεί τη διδακτική πράξη επιδιώκοντας τη συνεχή αναβάθμιση της ποιότητας εκπαίδευσης και τη βελτίωση όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων. Έχει ως κύριο στόχο τη διασφάλιση σε όλους τους μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της δυνατότητας έγκαιρης και ισότιμης πρόσβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα την ισότητα ευκαιριών πρόσβασης. Αυτό συμβάλλει στον εκδημοκρατισμό και την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, αλλά και της κοινωνίας, δεδομένου ότι η ισόρροπη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και η πρόσβαση στη γνώση αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων. Επίσης, το άρθρο: «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών». Στα παραπάνω άρθρα προσδιορίζονται ο σκοπός, οι στόχοι και ο χαρακτήρας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού και τα υπηρεσιακά όργανα στα οποία ανατίθεται η ανάπτυξη, η υποστήριξη και η αξιολόγηση της όλης διαδικασίας. Οι σχετικές Υπουργικές αποφάσεις με τις οποίες προβλέπεται να καθοριστούν επιμέρους θέματα δεν έχουν ακόμη εκδοθεί.

¹⁵ «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των Προϊσταμένων των Περιφερειακών Υπηρεσιών Α/θμιας και Β/μιας Εκπ/σης, των Διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ των συλλόγων διδασκόντων».

- 5) Τα Σχέδια Πρότασης: Σχέδιο Π.Δ. του ΥΠΕΠΘ 2002, Σχέδια του Τμήματος Αξιολόγησης του Π.Ι. (Κωνσταντίνου, 2003 και Λάμνια, 2004).
- 6) Τα κείμενα των Ομάδων Εργασίας του Τμήματος Αξιολόγησης του Π.Ι. (2004) που αφορούν:
 - στην «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος», και
 - στην «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού».

4. Προτεινόμενο Πλαίσιο Πρότασης

4.1. Τα στελέχη της εκπαίδευσης ως επαγγελματίες: Απόπειρα οριοθέτησης του επαγγελματισμού τους

Η συζήτηση και οι προτάσεις για την αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης προϋποθέτουν την οριοθέτηση του επαγγελματικού προφίλ των υπό αξιολόγηση υποκειμένων. Τα υποκείμενα αυτά εμπλέκονται σε όλο το εκπαιδευτικό πλέγμα, στο εκπαιδευτικό σύστημα, του οποίου την αποτελεσματικότητα σκοπεύουν να υπηρετήσουν, να αξιολογήσουν και να αναπτύξουν. Βασικός παράγων στο πλέγμα αυτό είναι ο εκπαιδευτικός. Πριν από την οριοθέτηση, επομένως, του επαγγελματικού προφίλ ενός στελέχους της εκπαίδευσης θεωρούμε σημαντικό να οριοθετήσουμε το επαγγελματικό προφίλ του εκπαιδευτικού που φαίνεται ότι χρειάζεται το σχολείο, οι μαθητές, οι γονείς και άλλοι κοινωνικοί εταίροι στη σημερινή συγκυρία, γιατί το έργο του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας καλούνται να στηρίξουν όλα τα στελέχη της εκπαίδευσης. Άλλωστε, στη χώρα μας τα περισσότερα στελέχη της εκπαίδευσης προέρχονται από τον εκπαιδευτικό κλάδο και έχουν ήδη υπηρετήσει στο χώρο της εκπαίδευσης ως εκπαιδευτικοί. Πιο κάτω, λοιπόν, θα επιχειρήσουμε να οριοθετήσουμε τον εκπαιδευτικό ως επαγγελματία. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε σύντομα στο επαγγελματικό προφίλ των σχολικών συμβούλων και των στελεχών της εκπαίδευσης που ασχολούνται με το έργο της διοίκησης.

4.1.1. Ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας

Ο ορισμός εκπαιδευτικών νορμών και η οριοθέτηση του όρου 'επαγγελματίας' στο χώρο της διδασκαλίας βρίσκεται στο επίκεντρο των συζητήσεων σε όλες τις μορφές εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων παγκοσμίως. Ο αγώνας των εκπαιδευτικών για επαγγελματική αναγνώριση έχει μακρά ιστορία (Hargreaves and Goodson, 1996) όπως, επίσης, ιστορικοί είναι οι αγώνες των εκπαιδευτικών για καλύτερες συνθήκες εργασίας, υψηλότερη αμοιβή και κύρος, μεγαλύτερη αυτονομία και υψηλότερη ποιότητα στα προγράμματα εκπαίδευσης/κατάρτισης και μετεκπαίδευσής τους. Η προσπάθεια αυτή για αναγνώριση του επαγγελματισμού¹⁶ του έργου του εκπαιδευτικού συνάντησε αντιστάσεις σε αρκετές χώρες εκ μέρους της πολιτικής κυβερνήσεων, γραφειοκρατικών αντιλήψεων για τη θεώρηση του επαγγέλματος αυτού, έως και αντιστάσεις από το χώρο αρκετών επιχειρήσεων (ό.π.). Αντιστάσεις, επίσης, συνάντησε και από μερίδα εκπαιδευτικών εξαιτίας της δικής τους αμφιβολίας σχετικά με το αν η ταυτότητά τους ανήκει στο χώρο των επαγγελματιών ή των λειτουργών¹⁷.

¹⁶ Χρειάζεται να διακρίνουμε στο σημείο αυτό τον όρο *επαγγελματισμό* από τον όρο *επαγγελματοποίηση*. Η *επαγγελματοποίηση* θεωρείται μάλλον ως ένα *κοινωνιολογικό* ζήτημα που σχετίζεται με το κύρος και την εξουσία που έχει το επάγγελμα, ενώ ο *επαγγελματισμός* αναφέρεται στην παιδαγωγική κυρίως διάσταση και την ποιότητα της διδασκαλίας.

¹⁷ Για μια αναλυτική συζήτηση πάνω στο θέμα αυτό βλ. και Englund, 1996, Robertson 1996.

Η φύση και το μέλλον της μεταμοντέρνας κοινωνικής κατάστασης είναι πολύπλοκη, όπως πολύπλοκη είναι και η ατζέντα σχετικά με το θέμα της επαγγελματοποίησης της διδασκαλίας και του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Θεωρούμε ότι ο αγώνας για την ανάδειξη της διδασκαλίας ως επαγγέλματος δεν θα έπρεπε να περιορίζεται στο μέλλον σε στενά συντεχνιακά συμφέροντα είτε σε θέματα τεχνικών δεξιοτήτων διδασκαλίας. Κατά την άποψή μας, ο κύριος αγώνας των εκπαιδευτικών χρειάζεται να χαρακτηρίζεται από ηθικά και κοινωνικο-πολιτικά οράματα και στόχους στο πλαίσιο της προώθησης πράγματι ανθρώπινων κοινωνιών και ουσιαστικής δημοκρατίας. Επομένως, πέρα από τα αυτονόητα, δηλαδή τη σημασία της γνωστικής επάρκειας του εκπαιδευτικού στο αντικείμενο της ειδικότητάς του και της ανάπτυξης εκ μέρους του σημαντικών δεξιοτήτων διδασκαλίας, θεωρούμε ότι, στο πλαίσιο της μεταμοντέρνας εποχής μας, στο πλαίσιο της εποχής του *Μετα-Φορντισμού* που χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα, ρευστότητα, ευελιξία, αβεβαιότητα –συχνά θεωρούμενη ως *κατασκευασμένη*¹⁸- θεωρούμε ότι ο εκπαιδευτικός ως σύγχρονος επαγγελματίας¹⁹ είναι αναγκαίος:

- Να αναγνωρίζει τη *διαλεκτική σχέση ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη*, να συνειδητοποιεί την *προσωπική του θεωρία*, την οποία χρειάζεται να βλέπει *κριτικά*, να την εμπλουτίζει *διεπιστημονικά*, αλλά να αναλύει παράλληλα τη διδακτική πράξη στην οποία εμπλέκεται, ώστε να εμπλουτίζεται και/ή να διαφοροποιείται τόσο η θεωρία όσο και η διδακτική πράξη (ό.π.).
- Να συνειδητοποιεί και να βλέπει κριτικά την άποψη που έχει ειδικότερα για τη σχέση *άτομου-κοινωνίας* και να προωθεί μια μεταξύ τους σχέση που είναι επίσης *διαλεκτική*, με την έννοια ότι το άτομο επηρεάζεται μεν από την επίδραση κοινωνικών παραγόντων και πλαισίων, έχει, ωστόσο, τη δυνατότητα να επηρεάζει τη δόμηση των κοινωνικών όρων με υπεύθυνες παρεμβάσεις ως ενεργός πολίτης, με την προϋπόθεση ότι βρίσκεται σε πορεία κριτικής *αυτογνωσίας - κοινωνιογνωσίας*²⁰.
- Να χρησιμοποιεί τη *βιωματική μάθηση* κριτικά²¹.
- Να επιδιώκει τη δημιουργία ευκαιριών και συνθηκών για την ανάπτυξη προβληματισμού και κριτικής πάνω σε θέματα που αφορούν τη διδασκαλία, το αναλυτικό πρόγραμμα και τις ανάγκες των μαθητών.
- Να τον απασχολεί η *ηθική και κοινωνική διάσταση* της εκπαίδευσης και της διδασκαλίας, όπως και σοβαρά ζητήματα που σχετίζονται με το αναλυτικό πρόγραμμα και τις διαδικασίες *αξιολόγησης*. Να βλέπει, δηλαδή, τη διδασκαλία όχι ως *τεχνολογία*, αλλά μάλλον ως *ηθική πρακτική*²².
- Να συνεργάζεται με συναδέλφους του με στόχο την αλληλοϋποστήριξη, αλλά και την κοινή αντιμετώπιση και επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στην πράξη.
- Να αναπτύσσει διαύλους επικοινωνίας και συνεργασίας με άλλους εταίρους από την ευρύτερη κοινότητα: για παράδειγμα, τους γονείς, τους ίδιους τους μαθητές, όπως και άλλους ενδιαφερόμενους εταίρους.
- Να ενδιαφέρεται ενεργά για τη συναισθηματική και όχι μόνον για τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών, και να αναπτύσσει τις δεξιότητες που απαιτούνται για μια τέτοια ανάπτυξη των μαθητών.

¹⁸ Βλ. σχετικά Κοσμίδου-Hardy, 2001.

¹⁹ Αναλυτικότερη αναφορά στο θέμα αυτό παρουσιάζεται στο Κοσμίδου-Hardy 2000, 2002.

²⁰ Για το θέμα αυτό βλ. Κοσμίδου-Hardy 1991, 1997, 2002.

²¹ Kosmidou and Usher, 1992.

²² Βλ. σχετικά Elliott 1991, Κοσμίδου-Hardy 2002.

- Να μαθαίνει ο ίδιος πώς να μαθαίνει και να αναπτύσσεται δια βίου, τόσο μέσα από διαδικασίες *αυτομόρφωσης*, όσο και μέσα από τη συμμετοχή του σε επίσημα αλλά και ανεπίσημα οργανωμένους κύκλους σπουδών και σε άλλες δραστηριότητες (σεμινάρια, συνέδρια, κτλ.) όχι απλά ως μια επιβεβλημένη από άλλους διαδικασία, αλλά στο πλαίσιο της προσπάθειάς του να αναπτύσσει τον εαυτό του σε προσωπικό και σε επαγγελματικό επίπεδο.
- Να συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με την εκπαίδευση και τις εξελίξεις στο χώρο αυτό.
- Να συμμετέχει στο σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων και στη συγγραφή/εκπόνηση εκπαιδευτικού υλικού.
- Να οργανώνει διαδικασίες και μεθόδους αξιολόγησης του έργου του και του γενικότερου σχολικού προγράμματος και παραπρογράμματος.
- Να συμμετέχει σε επιτροπές και διαδικασίες αξιολόγησης προσώπων που επιθυμούν να εργαστούν ως στελέχη της εκπαίδευσης.
- Να συμμετέχει στο σχεδιασμό και στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που σχετίζονται με την εκπαίδευση, την επιμόρφωση ή την κατάρτιση εκπαιδευτικών.

Βασικές ικανότητες που χρειάζεται να αναπτύξει για την πραγματοποίηση τέτοιων στόχων είναι ικανότητες οι οποίες, στο πλαίσιο μιας κριτικής προσέγγισης στο ζήτημα του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία αναγνωρίζονται ως απαραίτητες. Βασικές και ενδεικτικές τέτοιες ικανότητες²³ είναι και οι εξής:

➤ **Γνωστικές**

- Ο εντοπισμός θεματικών «συνεπειών» στις πληροφορίες και η οργάνωσή τους
- Η κατανόηση αντιφατικών θεμάτων σε συγκρούσεις
- Κριτική ανάγνωση της πληροφορίας και της εμπειρίας

➤ **Διαπροσωπικές**

- Ενεργός Ακρόαση
- Ενσυναίσθηση
- Θετικό ενδιαφέρον για τους άλλους και προώθηση αισθήματος επάρκειάς τους

➤ **Αποτελεσματικότητας**

- Ανάληψη ρίσκου προς νέες κατευθύνσεις
- Στρατηγική οργάνωση σχεδίου ενεργειών

➤ **Δικτύωση**

- Εντοπισμός & χρησιμοποίηση δικτύων διαπροσωπικής επιρροής

Σημαντικά επιστημονικά πεδία για την προώθηση τέτοιων στόχων, ικανοτήτων (competencies) και δεξιοτήτων (skills) είναι: η *Συμβουλευτική* (και η προώθηση του ρόλου του δασκάλου ως *συμβούλου*), η *Επικοινωνία* (και ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως *επικοινωνού*) και η *ποιοτική Έρευνα* (και ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως *ερευνητή και παραγωγού γνώσης*) με έμφαση σε διαδικασίες κριτικής *Ενεργού Έρευνας*²⁴.

Με την προϋπόθεση ότι προωθείται αυτό το επαγγελματικό προφίλ του εκπαιδευτικού, επισημαίνουμε ότι χρειάζεται ουσιαστική αναγνώριση του ρόλου-

²³ Βλ., για παράδειγμα, Klemp 1977, Κοσμίδου-Hardy και Μαρμαρινός 1994.

²⁴ Επισημαίνουμε στο σημείο αυτό ότι, στο πλαίσιο του ζητήματος της action research αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις. Ο όρος *έρευνα δράσης* ανταποκρίνεται πράγματι σε μια από τις τρεις προσεγγίσεις, η οποία χρησιμοποιείται ιδιαίτερα στο χώρο της διοίκησης οργανισμών, που δίνουν έμφαση στη *δράση για τη δράση*. Η φιλοσοφία και η ιδεολογία, όμως, αυτής της προσέγγισης στην έρευνα έχει άλλους στόχους –για παράδειγμα, την αποτελεσματικότητα των εργαζομένων και την αύξηση της παραγωγικότητας-, ενώ ο όρος που αρμόζει στο χώρο της εκπαίδευσης, όπου και όταν επιδιώκεται η βελτίωση των πραγμάτων με τρόπο κριτικό, η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη (*praxis with phronesis κατά τους Carr and Kemmis, 1985*) είναι *Ενεργός Έρευνα*.

κλειδί του εκπαιδευτικού στα κοινωνικά δρώμενα και της συμβολής που μπορεί και πρέπει να έχει στην προσωπική ανάπτυξη των πολιτών όπως και στην ευρύτερη κοινωνικο-οικονομική ανάπτυξη. Η μέχρι σήμερα αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού, ωστόσο, δείχνει να είναι μάλλον απαξιωτική και λειτουργεί συχνά ως *αυτοεκπληρούμενη προφητεία* για μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών οδηγώντας τους συνήθως στην παραίτηση από τον ουσιαστικό παιδαγωγικό και κοινωνικό τους ρόλο. Η γενικότερη ανάλυση της σημερινής πραγματικότητας δείχνει ότι, ενώ ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που καλείται να υλοποιήσει εκπαιδευτικούς στόχους, σχεδόν ποτέ δεν συμμετέχει στην εξαρχής διαμόρφωσή τους. Δεν συμμετέχει επίσης στον προσδιορισμό των τρόπων και των μεθόδων μέσω των οποίων μπορούν να επιτευχθούν και να αξιολογηθούν οι στόχοι αυτοί. Το αποτέλεσμα της πρακτικής αυτής είναι ο εκπαιδευτικός να μην κατανοεί την όλη κατάσταση που διαμορφώνεται, είτε να μη συμφωνεί και να μην πείθεται με τα προαποφασισθέντα, είτε ακόμη και να αμύνεται και, επομένως, να μη συνεργάζεται με αίσθηση ουσιαστικής ευθύνης για την υλοποίηση όσων αποφασίστηκαν ερήμην του: είτε αυτά αφορούν σε ζητήματα διδασκαλίας, αναλυτικών προγραμμάτων, σχολικών εγχειριδίων, επιμόρφωσης, είτε και αξιολόγησης. Συνήθως έχει την αίσθηση πως καλείται να υλοποιήσει εργαλειακά και άκριτα σκοπούς και διαδικασίες παιδείας απλώς μέσα από την παράδοση της ύλης (γνώσης ;) που συσσωρεύεται σε σχολικά εγχειρίδια, τα οποία δεν είναι της δικής του επιλογής.

Ο αποκλεισμός των εκπαιδευτικών από τις παραπάνω διαδικασίες υποδηλώνει μια τεχνοκρατική λογική, στο πλαίσιο της οποίας μάλλον προωθείται η παθητικοποίησή τους, προάγεται η σχέση *γνώσης – εξουσίας*, ενώ δεν λαμβάνονται σοβαρά υπόψη σύγχρονες απόψεις για τη διαλεκτική σχέση *θεωρίας – πράξης*, όπως και για την *παραγωγή της γνώσης*. Με τον τρόπο αυτό υπαβαθμίζεται άμεσα ο ρόλος του εκπαιδευτικού με σοβαρές συνέπειες τόσο για το δικό του επαγγελματικό προφίλ και για την προσωπική και επαγγελματική του ανάπτυξη, όσο και για την ανάπτυξη των μαθητών αλλά και για την ευρύτερη κοινωνική ανάπτυξη.

4.1.2. Σχολικοί Σύμβουλοι

Οι γνώσεις και οι ικανότητες, στις οποίες αναφερθήκαμε πιο πάνω, σκιαγραφούν το προφίλ που χρειάζεται να έχει ένας εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας στη σημερινή εποχή. Συνεπώς, και ο Σχολικός Σύμβουλος, ο οποίος καλείται να υποστηρίξει τον εκπαιδευτικό με διαδικασίες σύγχρονης επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης, εννοείται ότι πρέπει να έχει το αντίστοιχο επαγγελματικό προφίλ. Χρειάζεται, βέβαια, επιπλέον να είναι ικανός να οργανώνει τις καταστάσεις εκείνες –εκπαιδευτικές, ερευνητικές, κοινωνικές- που θα διευκολύνουν τον εκπαιδευτικό στο έργο του, καθώς και τη διαρκή προσωπική και επαγγελματική του ανάπτυξη, πράγμα που προϋποθέτει ότι το ίδιο το στέλεχος αυτό βρίσκεται σε διαδικασία προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης.

4.1.3. Στελέχη της Διοίκησης²⁵

Βασικός σκοπός της εκπαίδευσης είναι η προώθηση της μάθησης: των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί που δίνουν υψηλή προτεραιότητα στις διαδικασίες μάθησης για όλους τους εμπλεκόμενους και οι οποίοι δημιουργούν μια μορφή κουλτούρας με στόχο την προώθηση και την υποστήριξη αυτής της μάθησης σε όλα τα επίπεδα, θεωρούνται

²⁵ Το τμήμα αυτό της παρουσίασης στηρίζεται σε εισήγηση της Κοσμίδου-Hardy σε Διεθνές Συνέδριο της ΣΥ.Ν.Θ.Ε.ΣΗ. που πραγματοποιήθηκε το 2005 στην Αθηναίδα και στο Κεντρικό Πανεπιστήμιο Αθηνών με θέμα: *Ηγεσία στην Εκπαίδευση: Προς ένα Εφ-ερευνητικό Προφίλ*.

οργανισμοί που μπορούν να ανταποκριθούν με δημιουργικότητα και έμπνευση στις προκλήσεις της αβεβαιότητας που χαρακτηρίζει το σημερινό κόσμο.

Ο ρόλος των στελεχών της διοίκησης για την προώθηση ενός τέτοιου στόχου είναι σημαντικός. Στη διεθνή βιβλιογραφία δίνεται ιδιαίτερη έμφαση τα τελευταία χρόνια στο ρόλο των στελεχών αυτών, γιατί επηρεάζουν με πολλούς τρόπους τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα.

Ως προς το επαγγελματικό προφίλ των στελεχών αυτών, ό,τι αναφέραμε πιο πάνω σχετικά με τον εκπαιδευτικό και με το σχολικό σύμβουλο ισχύει, επίσης, και για τα στελέχη αυτά. Ωστόσο, επειδή ακριβώς τα συγκεκριμένα στελέχη εμπλέκονται άμεσα και με διοικητικό έργο και ρόλο, θα αναφερθούμε ιδιαίτερα στο θέμα της ηγεσίας ή της διοίκησης, τις βασικές παραμέτρους που τη χαρακτηρίζουν και τις εξελίξεις στο χώρο αυτό.

Τρεις όροι που αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με το θέμα μας είναι: *ηγεσία* (leadership), *διοίκηση* (management), *διαχείριση* (administration)²⁶. Οι τρεις αυτοί όροι σχετίζονται μεταξύ τους· η χρήση τους, όμως, ποικίλλει σε διάφορα χρονικά πλαίσια, σε διαφορετικές κουλτούρες και χώρες. Σε χώρες όπως είναι η Μ. Βρετανία, για παράδειγμα, ο όρος ‘ηγεσία’ φαίνεται ότι είναι ο πλέον σημαντικός, ενώ ο όρος ‘διοίκηση’ σχετίζεται μάλλον με πιο λειτουργικά ζητήματα και ο όρος ‘διαχείριση’ με ζητήματα ρουτίνας. Αντίθετα, στις Η.Π.Α. ο όρος ‘εκπαιδευτική διαχείριση’ (educational administration) έχει περίπου το ίδιο νόημα με τον όρο ‘εκπαιδευτική ηγεσία’ (educational leadership). Ωστόσο, παρ’ όλες τις διαφορές ανάμεσα στους όρους σε διαφορετικές χώρες, τελικά οι όροι ‘ηγεσία’ και ‘διοίκηση’ χρησιμοποιούνται πολύ συχνά χωρίς διαφοροποίηση, ιδιαίτερα σε χώρες όπως είναι η Μ. Βρετανία. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι στην πράξη οι ίδιοι άνθρωποι που ασκούν ηγεσία διοικούν (ό.π., σ.7).

Ποια, λοιπόν, είναι ορισμένα από τα βασικά στοιχεία που πρέπει να χαρακτηρίζουν ένα στέλεχος της εκπαίδευσης που εμπλέκεται σε διοικητικό ή ηγετικό ρόλο; Συνοπτικά, όπως αναφέραμε και πιο πάνω, τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν το επαγγελματικό προφίλ του εκπαιδευτικού είναι απαραίτητα και για κάθε καλό επαγγελματία του οποίου το επάγγελμα σχετίζεται με ανθρώπινες σχέσεις²⁷. Ειδικότερα για την ηγετική διάσταση και σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες²⁸, εντοπίζονται πέντε βασικά στοιχεία που διακρίνουν τα στελέχη αυτά:

1. Η τάση για ομαδική εργασία και για στήριξη της ανάπτυξης των άλλων ,
2. Τα κίνητρα που διαθέτουν και η εμπιστοσύνη στον εαυτό τους,
3. Το ότι έχουν όραμα και ενδιαφέρονται για θέματα απολογισμού του έργου και της συμπεριφοράς τους στους άλλους, (accountability),
4. Η άσκηση επιρροής σε άλλους έτσι, ώστε να υιοθετήσουν πολιτικές και τακτικές που τα στελέχη αυτά προτείνουν, και
5. Ο τρόπος σκέψης τους (thinking styles).

Οι σχετικές θεωρητικές προσεγγίσεις αναφορικά με τα στελέχη της εκπαίδευσης που εμπλέκονται με τη διοίκηση και το ρόλο που πρέπει να έχουν αυτά διαφέρει ως προς τα σημεία έμφασης. Ενδεικτικά στοιχεία²⁹ τέτοιων θεωρητικών προσεγγίσεων αναφέρονται παρακάτω:

²⁶ Βλ., για παράδειγμα, Coleman (2005).

²⁷ Klemm (1977), Elliott (1991), Κοσμίδου-Hardy και Μαρμαρινός (1994), Κοσμίδου-Hardy (2002).

²⁸ Για παράδειγμα, σχετική έρευνα από την Ομάδα Hay (2000), μετά από τη σύγκριση 100 ηγετικών στελεχών στο χώρο των επιχειρήσεων και 100 επιτυχημένων διευθυντικών στελεχών στο χώρο της εκπαίδευσης (Fullan, 2002, σ. 4.).

²⁹ Για αναλυτικότερη παρουσίαση του θέματος βλ. Coleman, 2005.

- 1) Έμφαση στο πρόσωπο και στις ιδιότητες³⁰ του ηγέτη (θεωρία του ‘μεγάλου ηγέτη –great man theory),
- 2) Έμφαση στο πλαίσιο και στις συνθήκες κάτω από τις οποίες ασκείται η ηγεσία/διοίκηση,
- 3) Υποστήριξη της διευρυμένης και συμμετοχικής διοίκησης,
- 4) Έμφαση στις διαστάσεις στις οποίες βασίζεται η διοίκηση: αν, δηλαδή, επίκεντρό της είναι οι άνθρωποι ή η επίτευξη στόχων. Έμφαση επίσης δίνεται στον τρόπο με τον οποίο λαμβάνονται αποφάσεις.
- 5) Ορισμένες φορές τα είδη διοίκησης συνδέονται με το γένος και επισημαίνεται ότι οι γυναίκες και οι άνδρες διοικούν με διαφορετικό τρόπο³¹.
- 6) Ένα στοιχείο στο οποίο, επίσης, δίνουν έμφαση διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις είναι η σημασία των συναισθημάτων και της ‘συναισθηματικής νοημοσύνης’³². Οι προσεγγίσεις αυτές τονίζουν τη σημασία των δεξιοτήτων που πρέπει να αναπτύξουν τα διοικητικά στελέχη στο επίπεδο των διαπροσωπικών σχέσεων, δεξιοτήτων που δεν σχετίζονται με το γνωστικό αλλά με το συναισθηματικό τομέα.

Ως προς τα είδη της διοίκησης/ηγεσίας ενδεικτικά αναφέρουμε τα εξής:

- *Διδακτική ηγεσία* (instructional leadership): η έμφαση εδώ βρίσκεται στις διαδικασίες μάθησης εκ μέρους των μαθητών και στη βελτίωση της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών στην τάξη.
- *Ηθική ηγεσία*, με έμφαση στη σημασία των αξιών της διοίκησης και των σκοπών της έτσι, ώστε οι όποιες ενέργειες να έχουν μια ηθική βάση και να προωθούν την ανάπτυξη δημοκρατικών σχολείων. Οι Harber and Davies (1997) υποστηρίζουν ότι ορισμένες εκπαιδευτικές αξίες, όπως, για παράδειγμα, είναι η *συμμετοχή* (inclusion) και η διαφάνεια έχουν παγκόσμια ισχύ.

Αναφέρουν σχετικά:

«Για να αναπτύξουμε μια εκπαίδευση για τη δημοκρατία πρέπει να αναπτύξουμε δημοκρατική εκπαίδευση... Οι μαθητές μας χρειάζεται να μελετήσουν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν οι δημοκρατικές κοινωνίες και τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα των πολιτών. Οι μαθητές μας πρέπει να κατανοήσουν ότι η δημοκρατία σημαίνει κάτι περισσότερο από το να ψηφίζουμε... πρέπει να χτίζουν, να υποστηρίζουν και να προστατεύουν [τη δημοκρατία]. Πρέπει να μάθουν ότι δεν μπορούν να παίρνουν τίποτα ως δεδομένο... Ούτε πρέπει να εξαπατηθούν οι μαθητές από ένα εκπαιδευτικό σύστημα που μιλάει για δημοκρατία.... Για να μπορέσουν να διδάξουν τη δημοκρατία οι εκπαιδευτικοί μας³³ και το εκπαιδευτικό μας σύστημα ως σύνολο χρειάζεται να τη θέσουν σε εφαρμογή στην πράξη» (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Ναμίμπια, 1993, σ.41, στο Harber and Davies, 1997, σ. 154).

- *Συμμετοχική ηγεσία*, με έμφαση στη συνεργασία των συμμετεχόντων σε ένα εκπαιδευτικό οργανισμό στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, με αποτέλεσμα τον εκδημοκρατισμό του οργανισμού αυτού.
- *Τη διοικητικής μορφής ηγεσία*, με έμφαση στην επίτευξη στόχων και αποτελεσμάτων.

³⁰ Στη διεθνή βιβλιογραφία διαχωρίζεται ο όρος ‘χαρακτηριστικά’ (traits), τα οποία θεωρούνται ‘φυσικά’ γνωρίσματα του ηγέτη, από τον όρο ‘ικανότητες’ (competencies), οι οποίες μπορούν και να αναπτυχθούν μέσα από την κατάλληλη εκπαίδευση.

³¹ Βλ., για παράδειγμα, Schein, 1994, Κοσμίδου-Hardy 2005.

³² Σχετική κριτική στον όρο της ‘συναισθηματικής νοημοσύνης’ στο Κοσμίδου-Hardy 2004.

³³ Η Κοσμίδου-Hardy, 2004, αναφέρει ότι για τη διασφάλιση της δημοκρατίας οι πολίτες γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί και τα στελέχη της εκπαίδευσης ειδικότερα, χρειάζεται να αποκτήσουν βαθύτερη γνώση των πραγμάτων, ή κριτική *κοινωνιογνωσία*. Για ένα τέτοιο εγχείρημα ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί στην *πολιτική ευθύνη των διανοούμενων*.

Κλείνοντας το υποκεφάλαιο αυτό θεωρούμε σημαντικό να αναφερθούμε σύντομα σε βασικά στοιχεία της ηγεσίας που δίνει έμφαση στην αξιοποίηση των ανθρώπινων πόρων με ένα τρόπο που επιδιώκει τη δική τους ανάπτυξη μέσα από το σεβασμό προς αυτούς και τη στήριξή τους για ανάπτυξη, γεγονός που έχει θετικές επιπτώσεις και για έναν εργασιακό οργανισμό, εφόσον οι εργαζόμενοι σε αυτόν θα έχουν επαγγελματική ικανοποίηση (job satisfaction). Η ηγεσία αυτής της μορφής δίνει έμφαση σε ζητήματα³⁴ όπως είναι:

- Η αυτογνωσία και ο αυτοέλεγχος του στελέχους,
- Οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους άλλους και η επικοινωνία μαζί τους,
- Η συνεργασία στην ομάδα και η συνέργια με τα μέλη στην αντιμετώπιση και επίλυση προβλημάτων,
- Η οργάνωση μιας τέτοιας κουλτούρας στον οργανισμό που θα βοηθάει τους εργαζόμενους σε αυτόν να αισθάνονται επαγγελματική ικανοποίηση, στοιχείο απαραίτητο για να μπορούν να αποδίδουν στο έργο τους με επιτυχία.

Αυτής της μορφής η ηγεσία δείχνει ότι ο ηγέτης χαρακτηρίζεται από *αυτοαποτελεσματικότητα*, είναι αποτελεσματικός στις διαπροσωπικές σχέσεις, αλλά ενθαρρύνει και προωθεί και την *αποτελεσματικότητα των άλλων*.

Τέλος, επισημαίνουμε ότι για όλα τα στελέχη θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό ζήτημα η διαρκής προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη, καθώς και η αξιολόγηση. Η διαρκής μάθηση καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας ενός εργαζόμενου είναι ένα βασικό στοιχείο που τον διακρίνει ως επαγγελματία³⁵. Η επαγγελματική ανάπτυξη θεωρείται ως μια πτυχή της προσωπικής ανάπτυξης ενός ατόμου και σχετίζεται με τον επαγγελματικό του ρόλο. Η προσωπική του ανάπτυξη σχετίζεται με την ολική του ανάπτυξη ως προσώπου και σχεδόν πάντοτε επιφέρει αλλαγές στο επίπεδο της αυτογνωσίας του. Έχει αναγνωρισθεί διεθνώς το γεγονός ότι η προσωπική και η επαγγελματική ανάπτυξη ενός ατόμου σχετίζονται άμεσα μεταξύ τους και το ότι η προσωπική ανάπτυξη έχει σημαντικές συνέπειες στην ανάπτυξη του οργανισμού στον οποίο εργάζεται (ό.π.). Στο ζήτημα της αξιολόγησης θα αναφερθούμε στο υποκεφάλαιο που ακολουθεί με βασικές προτάσεις ως προς την αξιολόγηση των στελεχών, γιατί το παράδοξο ζήτημα είναι ότι «όσο μεγαλύτερη είναι η ευθύνη και η εξουσία αυτών των στελεχών σε ένα οργανισμό, τόσο λιγότερο πιθανό είναι να δέχονται συστηματική και δημιουργική αξιολόγηση» (Reeves, 2004, σ. IX).

5. Μορφές Αξιολόγησης των Στελεχών της Εκπαίδευσης: **Βασικές Προτάσεις και Πλαίσιο Δεικτών**

Μια διαδικασία ουσιαστικής αξιολόγησης των στελεχών της εκπαίδευσης με στόχο τη βελτίωση, μπορεί να έχει εξαιρετικά αποτελέσματα τόσο για το ίδιο το στέλεχος όσο και για όλο τον εκπαιδευτικό οργανισμό στο πλαίσιο του οποίου εργάζεται.

Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία στο πλαίσιο της οποίας εξετάζουμε συστηματικά τι καταφέραμε να υλοποιήσουμε και συγκρίνουμε την παρούσα κατάσταση με τους αρχικούς στόχους που θέσαμε. Η αξιολόγηση, βεβαίως, δεν είναι μια διαδικασία που στηρίζεται στην αντικειμενικότητα και στην ουδετερότητα των αξιολογούντων και γι αυτό έχουν αναγνωριστεί και οι πολιτικές και ηθικές της διαστάσεις. Η αξιολόγηση, δηλαδή, γίνεται με βάση τις αξίες που –συνειδητά ή όχι–

³⁴ Βλ. σχετικά και Oltroyd, 2005.

³⁵ Βλ. σχετικά Earley and Bubb, 2004.

έχουμε υιοθετήσει σχετικά με το σκοπό και τους στόχους της εκπαίδευσης καθώς και με τον τρόπο σύμφωνα με τον οποίο δομούμε το δίδυμο *άτομο-κοινωνία*. Επομένως, «η αξιολόγηση είναι ένα αναπόσπαστο μέρος των πολιτικών διαδικασιών (processes) της κοινωνίας μας» (House, 1973, στο MacBeath, 1999, σ. 5). Για το λόγο αυτό δεν είναι τυχαίο ότι η εξωτερική αξιολόγηση που επιβάλλεται από εξωτερικούς παράγοντες με στόχο τον έλεγχο των αποτελεσμάτων χωρίς τη συνεργασία και τη διαπραγμάτευση με τα δρώντα υποκείμενα που δρουν στο εσωτερικό ενός οργανισμού, δεν πείθουν για θεωρητικά εκφρασμένες προθέσεις που στοχεύουν στη βελτίωση και προκαλούν αντιστάσεις που δεν λειτουργούν θετικά για κανέναν: ούτε για τους εσωτερικούς ούτε για τους εξωτερικούς παράγοντες.

Είναι σημαντικό, επομένως, να ξεκαθαρίσουμε τους στόχους για τους οποίους θέλουμε την αξιολόγηση. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, ως τακτική που μπορεί να χρησιμοποιηθεί εκ μέρους της διοίκησης μπορεί να εξυπηρετεί ένα αριθμό σκοπών και στόχων όπως³⁶.

- Τη συνολική ανάπτυξη του οργανισμού στον οποίο εργάζονται και την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού σχεδιασμού
- Τη βελτίωση της διδασκαλίας
- Τη βελτίωση της μάθησης
- Πολιτικοί σκοποί
- Την απόδοση ευθυνών (accountability)
- Την επαγγελματική ανάπτυξη

Βασικά ερωτήματα τα οποία έχουν πολιτική διάσταση και τα οποία θα πρέπει να απασχολήσουν ένα στέλεχος της εκπαίδευσης που εμπλέκεται στην οργάνωση και την πραγματοποίηση ενός σχεδίου αξιολόγησης –και ιδιαίτερα για διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης-, είναι τα παρακάτω:

- Ποια είναι η καταλληλότερη χρονική στιγμή για την πραγματοποίηση της αξιολόγησης έτσι, ώστε αυτή να έχει κάποιο νόημα για τη βελτίωση των πραγμάτων;
- Ποιος/οι είναι οι ακριβείς στόχοι της;
- Ποιοι θα έπρεπε να εμπλακούν;
- Με ποιο τρόπο θα έπρεπε να οργανωθεί ένα συνολικό σχήμα αξιολόγησης;
- Ποιες μέθοδοι θα ήταν οι πιο κατάλληλες;
- Ποιος/οι θα χρησιμοποιήσουν τα αποτελέσματά της;
- Θα δημοσιοποιηθούν αυτά ή όχι;

Η αξιολόγηση, στην ουσία είναι ένα είδος εφαρμοσμένης έρευνας η οποία μπορεί να λειτουργεί στο πλαίσιο της φιλοσοφίας και της ιδεολογίας είτε της ποσοτικής είτε της ποιοτικής έρευνας. Θεωρούμε ότι, όταν ο στόχος της αξιολόγησης είναι πράγματι η βελτίωση και η αλλαγή, τότε η ερευνητική προσέγγιση που αρμόζει είναι αυτή της συνεργατικής και κριτικής Ένεργου Έρευνας³⁷. Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης, το στέλεχος της εκπαίδευσης, συνεργάζεται με τους εμπλεκόμενους εταίρους (π.χ. εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, εκπροσώπους τοπικής αυτοδιοίκησης, στελέχη του Π.Ι. και της πολιτικής ηγεσίας, κτλ.) με στόχο την αποτελεσματικότερη εφαρμογή των προγραμματιζόμενων παρεμβάσεων. Για το σκοπό αυτό και τα παρακάτω ερωτήματα μπορεί να μας φανούν χρήσιμα:

³⁶ Αναλυτική συζήτηση για το θέμα αυτό βλ. και MacBeath, 1999.

³⁷ Βλ. σχετικά Κοσμίδου (1989), Κοσμίδου (1991), Κοσμίδου-Hardy και Μαρμαρινός 1994, Κοσμίδου-Hardy et Marmarinos (2001), Κοσμίδου-Hardy και Μαρμαρινός (2005).

- Ποια είναι η υπάρχουσα κατάσταση;
- Με ποια έννοια είναι ανεπαρκής ή και προβληματική η κατάσταση αυτή;
- Τι μπορούμε να κάνουμε για να τη βελτιώσουμε;
- Ποια είναι η γενική μας ιδέα με στόχο τη βελτίωση;
- Τίνος ιδέα είναι αυτή;
- Πώς μπορούμε να συμφωνήσουμε με τους συνεργάτες μας (εσωτερικούς και εξωτερικούς) για τη σημασία της ιδέας αυτής όσο και για τη στρατηγική οργάνωση δραστηριοτήτων με στόχο την πραγματοποίησή της;
- Ποιοι οι 'κίνδυνοι', οι δυσκολίες και τα οφέλη;
- Πώς μπορεί να εξασφαλιστεί η συνεργασία;
- Ποιες δεξιότητες επικοινωνίας και έρευνας απαιτούνται;
- Ποιες δεξιότητες επιδιώκουμε να αναπτυχθούν;
- Τι είδους άσκηση χρειάζεται πάνω στις δεξιότητες αυτές;

Στο πλαίσιο της έρευνας και της αξιολόγησης, ένα σημαντικό ζήτημα που πρέπει να λάβουμε υπόψη είναι ότι το ποιος/οι διαμορφώνουν τα ερωτήματα δείχνει: α) ποιοι έχουν την εξουσία να διατυπώνουν ερωτήματα, και β) τον τρόπο με τον οποίο θα γίνουν αποδεκτά τα αποτελέσματα της όλης ερευνητικής/ αξιολογικής προσπάθειας από εκείνους τους οποίους και αφορούν άμεσα τα αποτελέσματα αυτά.

Βασικά ζητήματα που χρειάζεται να λάβουμε υπόψη στην εκπόνηση ενός τέτοιου σχεδίου είναι:

- η στρατηγική καταγραφή του τι συμβαίνει ήδη στην υπάρχουσα κατάσταση,
- η οριοθέτηση του τι θέλουμε να συμβαίνει έτσι ώστε να βελτιωθεί η κατάσταση αυτή,
- με ποιο τρόπο θα οργανώσουμε ένα σχέδιο δραστηριοτήτων που θα στοχεύουν στη βελτίωση της κατάστασης με βάση καινούργιους προσανατολισμούς,
- ποιες είναι οι ερευνητικές μέθοδοι που είναι οι πιο κατάλληλες για τη στρατηγική οργάνωση δραστηριοτήτων που αποσκοπούν στην πραγματοποίηση των στόχων μας,
- ποιοι θα είναι οι εσωτερικοί και οι εξωτερικοί συνεργάτες, ποιος θα μπορούσε να παίξει το ρόλο του κριτικού διευκολυντή (facilitator)³⁸,
- ποια είναι τα μέσα και οι οικονομικοί πόροι που θα χρειαστούμε για την πραγματοποίηση των παρεμβάσεών μας και με ποιο τρόπο θα μπορέσουμε να τους εξασφαλίσουμε,
- ποιες μπορεί να είναι οι προσδοκώμενες και ποιες οι πιθανές απροσδόκητες συνέπειες,
- με τρόπο και ποιες μεθόδους θα αξιολογήσουμε τις παρεμβάσεις μας και τα αποτελέσματά μας έτσι, ώστε να διασφαλίσουμε την εγκυρότητά τους,
- πώς και για ποιο σκοπό θα χρησιμοποιήσουμε τα αποτελέσματα αυτά.

Βασικές μέθοδοι που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο πλαίσιο μιας τέτοιας ερευνητικής διαδικασίας είναι:

- Ερευνητικά ημερολόγια (logs)
- Φάκελοι καταγραφής και συλλογής δεδομένων (Portfolios)

³⁸ Στη σπουδαιότητα και στο ρόλο του διευκολυντή αναφερόμαστε διεξοδικά στο Kosmidou and Usher 1991.

- Ανάλυση ντοκουμέντων (document analysis)
- Σημειώσεις
- Συνεντεύξεις (δομημένες, ημιδομημένες, μη δομημένες)
- Παρατήρηση
- Κλείδες παρατήρησης (grids)
- Κοινωνιομετρικές μέθοδοι
- Μαγνητοφώνηση
- Μαγνητοσκόπηση
- Φωτογραφίες και διαφάνειες (slides)
- Δοκιμασίες και υλικό ασκήσεων
- Λίστες ελέγχου (checklists)
- Ερωτηματολόγια τύπου ‘αυτοαναφοράς’ (self reports)
- Ερωτηματολόγια

Η αξιολόγηση μπορεί να διεξαχθεί σε επίπεδο ατόμου (προσωπική αυτοαξιολόγηση), στο επίπεδο μιας σχολικής τάξης, ενός συνόλου σχολικών τάξεων ή όλου του σχολείου, στο επίπεδο του συνόλου ενός εκπαιδευτικού οργανισμού (π.χ. μιας Δ/σης, ενός Γραφείου, ή του Π.Ι.), καθώς και όλου του εκπαιδευτικού συστήματος. Ένα κεντρικό ζήτημα σε τέτοιες διαδικασίες σχετίζεται με το τίνοσ ιδέα ήταν αυτή: αν, δηλαδή, ξεκίνησε από την ιδέα ενός εσωτερικού ή εξωτερικού προς τον οργανισμό παράγοντα. Η γενική αντίληψη που υπάρχει είναι ότι μια ερευνητική ή αξιολογική προσπάθεια που ξεκινάει από έναν εξωτερικό παράγοντα είναι δυνατόν να θεωρηθεί ως έξωθεν επιβεβλημένη και να μην υιοθετηθεί από τους εσωτερικούς παράγοντες. Θεωρούμε, ωστόσο, ότι η αντίληψη του ‘εξωτερικού’ και του ‘εσωτερικού’ παράγοντα είναι σχετική στο πλαίσιο πολύπλοκων καταστάσεων, ιδιαίτερα όταν ο στόχος είναι η βελτίωση και η αλλαγή και ότι, στο πλαίσιο εκπαιδευτικών / κοινωνικών διαδικασιών, οι ‘εσωτερικοί’ και οι ‘εξωτερικοί’ παράγοντες είναι «δυο όψεις του ίδιου νομίσματος» (Kosmidou, 1991). Επομένως, το ζήτημα της ‘αλαζονείας του εξωτερικού’³⁹ δεν μπορεί να ισχύει όταν υπάρχει ουσιαστική συνεργασία και κοινή πρόθεση για αναβάθμιση της υπάρχουσας κατάστασης προς όφελος όλων των εμπλεκομένων και της κοινωνίας.

Στην έρευνα που πραγματοποιήσαμε στη διεθνή βιβλιογραφία για τον εντοπισμό παραδειγμάτων διαδικασιών έρευνας και αξιολόγησης με στόχο τη βελτίωση καθώς και παραγόντων που χρειάζεται να λαμβάνει κανείς υπόψη, εντοπίσαμε τρία κύρια στοιχεία που μπορούν να διασφαλίσουν την επιτυχία σχολικών μεταρρυθμίσεων (Silins and Mulford, 2004):

- Το πρώτο από αυτά τα στοιχεία σχετίζεται με τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρεται κανείς στους ανθρώπους που εμπλέκονται στην όλη διαδικασία. Όταν οι άνθρωποι ενθαρρύνονται να συμμετέχουν, δρουν ενεργά και δεν αντιδρούν απλώς στα προαποφασισθέντα, όταν συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων μέσα από διαφανείς διαδικασίες και στο πλαίσιο δομών που διευκολύνουν και στηρίζουν το έργο τους, όταν διαπιστώνουν ότι αυτοί που έχουν την εξουσία τους εμπιστεύονται και τους σέβονται, τότε η εξασφάλιση της επιτυχίας διαδικασιών έρευνας και αξιολόγησης είναι πολύ πιο πιθανή.
- Το δεύτερο στοιχείο σχετίζεται με την *επαγγελματική κοινότητα*, η οποία χρειάζεται να έχει κοινές αξίες με την αναγνώριση του δικαιώματος στη διαφορά και την πολυμορφία, με έμφαση στη βελτίωση της μάθησης για όλους τους μαθητές, με την ‘από-ιδιωτικοποίηση’ των πρακτικών προσεγγίσεων, την προώθηση της συνεργασίας και του γνήσιου, οριζόντιου διαλόγου.

³⁹ Βλ., για παράδειγμα, MacNamara (στο Kosmidou, 1991).

- Το τελευταίο στοιχείο σχετίζεται με την ύπαρξη της ικανότητας για μάθηση, ικανότητα η οποία εντοπίζεται στο πλαίσιο προγραμμάτων που χαρακτηρίζονται από ένα κλίμα αισιοδοξίας και μια γλώσσα δυνατότητας, καθώς και ενός γνήσιου ενδιαφέροντος για την επαγγελματική ανάπτυξη των εμπλεκόμενων.

Επομένως, κατά τη δική μας άποψη, ο αποτελεσματικότερος τρόπος αξιολόγησης του έργου ενός στελέχους της εκπαίδευσης είναι η οργάνωση ερευνητικών προγραμμάτων με βάση τη φιλοσοφία που αναπτύξαμε με συντομία στην παρούσα εργασία και με στόχο την ανάπτυξη: των συμμετεχόντων δρώντων υποκειμένων, του αναλυτικού προγράμματος, της διδακτικής μεθοδολογίας, τη δική του προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη, την κοινωνική ανάπτυξη. Στο πλαίσιο τέτοιων ερευνητικών προγραμμάτων η συμμετοχή συνερευνητών διευκολύνει τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και αλληλοαξιολόγησης με διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης, καθώς και την επίτευξη ενός ‘δημιουργικού συμβιβασμού’, στον οποίο έχουμε αναφερθεί ήδη, μέσα από διαδικασίες εξωτερικής αξιολόγησης.

Στο πλαίσιο τέτοιων προγραμμάτων είναι, επίσης, δυνατός ο συνδυασμός ποιοτικής, σε βάθος έρευνας και ποσοτικής έρευνας. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι το πρόσφατο μοντέλο αυτοαξιολόγησης που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο συμμετοχικής ερευνητικής προσέγγισης από την Εθνική Ομοσπονδία Εκπαιδευτικών της Αγγλίας (BacBeath, 1999)⁴⁰. Για την ανάπτυξη αυτού του μοντέλου, η ερευνητική ομάδα συνεργάστηκε αρχικά με δέκα σχολεία και πραγματοποίησε συνεντεύξεις με έξι είδη υποκειμένων: εκπαιδευτικούς, στελέχη της διοίκησης, βοηθητικό προσωπικό, γονείς και προϊσταμένους. Το βασικό ερώτημα των συνεντεύξεων ήταν ποια θεωρούσαν ότι ήταν τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά ενός καλού σχολείου. Στους συμμετέχοντες δόθηκαν επίσης 23 κριτήρια που είχαν καθοριστεί από το γραφείο σχολικών επιθεωρητών (Ofsted) και τους ζητήθηκε να τα αξιολογήσουν ως προς τη σημαντικότητα που, κατά τη δική τους άποψη, είχαν αυτά. Το απόσταγμα αυτών των δεδομένων οδήγησε στην ανάπτυξη δέκα δεικτών τους οποίους τα σχολεία θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν κατά τη διαδικασία αυτοαξιολόγησής τους. Οι δείκτες αυτοί ήταν:

1. το σχολικό κλίμα,
2. οι σχέσεις,
3. θέματα οργάνωσης και επικοινωνίας,
4. ο χρόνος και τα μέσα,
5. η αναγνώριση των επιτευγμάτων,
6. θέματα δικαιοσύνης,
7. δεσμοί σχολείου-οικογένειας,
8. στήριξη της διδασκαλίας,
9. το κλίμα στη σχολική τάξη, και
10. η γενικότερη υποστήριξη της διαδικασίας μάθησης.

Στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης είναι σημαντικό να υπάρχει και άμεση αυτοαξιολόγηση του στελέχους ως προς τη συμπεριφορά του και, γενικότερα, ως προς τις ιδιότητες που δείχνει κατά τη συνεργασία του στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού οργανισμού για τον οποίο εργάζεται και των δραστηριοτήτων στις οποίες εμπλέκεται.

Στη συζήτηση που αναπτύξαμε σχετικά με το επαγγελματικό προφίλ του εκπαιδευτικού και των στελεχών της εκπαίδευσης, αναφερόμαστε σε ζητήματα τα οποία χρειάζεται να περιλαμβάνονται στις διαδικασίες και στις μεθόδους αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησής τους. Στον πίνακα που ακολουθεί περιλαμβάνονται ενδεικτικά στοιχεία ή διαστάσεις που χρειάζεται να περιλαμβάνει ένα σύστημα αξιολόγησης στελεχών. Ελπίζουμε

⁴⁰ Ανάλογα προγράμματα εκπονήσαμε στον ελληνικό χώρο. Βλ. για παράδειγμα, Kosmidou 1991, Κασσωτάκης, Κοσμίδου, και Μαρμαρινός, (1995).

η παρουσίαση τέτοιων στοιχείων να συμβάλει στην εκπόνηση μεθοδολογικών εργαλείων, αλλά και στη συζήτηση σχετικά με τέτοιες και αντίστοιχες ιδιότητες που χρειάζεται να έχει ένα στέλεχος της εκπαίδευσης ειδικότερα.

Κατά τον Reeves (2004), ενδεικτικοί τομείς που χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη για την αξιολόγηση ηγετικών στελεχών είναι και οι πιο κάτω.

1. Ευελιξία

- 1.1. Δημιουργική αντίδραση σε κάποια απογοήτευση ή αποτυχία
- 1.2. Διάθεση να παραδεχτεί λάθη και να μάθει από αυτά
- 1.3. Χειρίζεται δημιουργικά κάποια διαφωνία ανάμεσα στην ηγεσία και σε πολιτικές αποφάσεις
- 1.4. Χειρίζεται δημιουργικά διαφωνίες με τους υφισταμένους
- 1.5. Δείχνει βελτίωση σε συγκεκριμένα ζητήματα, η οποία βασίζεται σε προηγούμενη αξιολόγηση

2. Προσωπική συμπεριφορά

- 2.1 Ακεραιότητα
- 2.2 Έλεγχος συναισθημάτων
- 2.3 Ανοχή διαφορετικών απόψεων μέσα στα όρια των αξιών και της αποστολής του οργανισμού
- 2.4. Οργανωτικότητα

1. Λήψη αποφάσεων

- 1.1. Σαφής προσδιορισμός του ζητήματος που τίθεται για λήψη απόφασης
- 1.2. Οι αποφάσεις λαμβάνονται με συναίνεση ...
- 1.3. Οι αποφάσεις συνδέονται με οράματα, με την όλη αποστολή του οργανισμού και με στρατηγικές προτεραιότητες
- 1.4. Οι αποφάσεις αξιολογούνται ως προς την αποτελεσματικότητά τους και αναθεωρούνται όπου αυτό κρίνεται αναγκαίο.

2. Επικοινωνία

- 2.1. Αμφίδρομη επικοινωνία με: το προσωπικό, το τμήμα στο οποίο εργάζεται, μαθητές, γονείς, την κοινότητα

5. Ανάπτυξη του Τμήματος

- 5.1 Κατανόηση των δυνατοτήτων του οργανισμού και των αναγκών για περαιτέρω ανάπτυξη
- 5.2 Μελέτη των αναγκών του οργανισμού σε σχέση με το όραμα, την αποστολή και των προτεραιοτήτων του
- 5.3 Προσωπική συμμετοχή στην οργάνωση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης
- 5.4 Συμμετοχή μελών του οργανισμού στη λήψη αποφάσεων ...
- 5.5 Επίσημη και ανεπίσημη ανάδραση σε συναδέλφους με αποκλειστικό σκοπό τη δική τους ανάπτυξη και την ανάπτυξη του οργανισμού

6. Ανάπτυξη ηγετών

- 6.1. Εντοπισμός δυνητικών μελλοντικών ηγετών
- 6.2. Ανάθεση εργασίας στο πλαίσιο σχέσεων εμπιστοσύνης σε υφισταμένους

7. Οργάνωση χρόνου, καθηκόντων και ερευνητικών προγραμμάτων

- 7.1 Οργάνωση σύνθετων προγραμμάτων με καθαρούς στόχους και σαφή σχέδια

8. Τεχνολογία

- 8.1 Χρήση της τεχνολογίας με στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης
- 8.2 Ικανότητα στη χρήση της ηλεκτρονικής επικοινωνίας

9. Μάθηση

- 9.1 Κατανόηση των ερευνητικών τάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης και της ηγεσίας
- 9.2 Ενδείξεις για τη δική του προσωπική ανάπτυξη και μάθηση
- 9.3 Επικοινωνία της προσωπικής του γνώσης σε συναδέλφους

Ένα τελευταίο ζήτημα στο οποίο θεωρούμε ότι είναι σημαντικό να αναφερθούμε σύντομα είναι οι δεξιότητες επικοινωνίας τις οποίες χρειάζεται να έχει ή να αναπτύξει ένα στέλεχος της εκπαίδευσης. Οι δεξιότητες αυτές είναι απαραίτητες για τη γενικότερη λειτουργία του και συνεργασία του με τους άλλους: συναδέλφους, εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, συνεργάτες από την κοινότητα, πολιτικά πρόσωπα, κτλ. Είναι, όμως, ιδιαίτερα απαραίτητες στο πλαίσιο της συνεργασίας που πραγματοποιείται με στόχο την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων που αποσκοπούν στην ανάπτυξη και την αξιολόγηση. Οι δεξιότητες αυτές δεν είναι εύκολο να αναπτυχθούν σε ικανοποιητικό βαθμό. Απαιτούν ενασχόληση με τα πεδία της Συμβουλευτικής και της Επικοινωνίας, καθώς και συμμετοχή σε ομάδες και προγράμματα προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης. Η οριοθέτηση, όμως, των δεξιοτήτων αυτών μπορεί να βοηθήσει στο να είμαστε σαφέστεροι όταν αναφερόμαστε σε δεξιότητες *διαπροσωπικής επικοινωνίας*. Σε μια προσπάθεια για την οριοθέτηση αυτή παραθέτουμε στο παράρτημα ενδεικτικό ερωτηματολόγιο.

Πριν κλείσουμε τη συζήτηση αυτή με το θέμα των προτάσεων, τονίζουμε το γεγονός ότι θεωρούμε τις προτάσεις μας ως μια ενδεικτική προσέγγιση. Εκείνο που έχει σημασία είναι η ιδεολογική και η φιλοσοφική μας τοποθέτηση ως προς τα σημαντικά ζητήματα της εκπαίδευσης, της αξιολόγησης, του σκοπού τους και του δικού μας ρόλου.

6. Βιβλιογραφικές Παραπομπές

- Αθανασούλα-Ρέππα (2001), Κατάρτιση και επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στο Ανδρέου, Α. (επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών μονάδων*, Αθήνα: Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο.ΙΝ.Ε./ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ
- Ανδρέου, Α. (2005). «Η επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης» στο Μπαγάκης, Γ., *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ανδρέου, Α. (επιμ.) (2001), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών μονάδων*, Αθήνα: Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο.ΙΝ.Ε./ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ
- Blancquaert, A., Maes, B, Ver Eecke, E., Zaman, M. (2001). *Effective self-evaluation in schools: exploring key issues in relation to the role and functions of the inspectorate*. <http://www.sici.org.uk>
- Bolton, D. L. (1980). *Evaluating administrative personnel in school systems*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Carr W. and Kemmis, S. (1986) *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press
- Coleman, M. (2005), “Theories and Practice of Leadership: An Introduction”. In Coleman, M & Early, P., (eds), *Leadership and Management in Education: Cultures, Change and Context*. Oxford: Oxford University Press.
- Deming, E. (1986). *Out of the Crisis*. Cambridge: MA: MIT Center for Advanced Engineering Study.
- Deming, E. (1993). *The New Economics for Industry Education*. Cambridge, MA: MIT Center for Advanced Engineering Study.
- Earley, P. & Bubb, S., (2004), *Leading and Managing Continuing Professional Development: Developing People, Developing Schools*. London: P.C.P., SAGE.
- Elliott, j., (1991), *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Englund, T., (1996), “Are professional teachers a good thing?”. In Goodson, I. F. and Hargreaves, A. (eds), *Teachers’ Professional Lives*. London: Falmer Press.
- Everard, K.B. & Morris G. (1999), Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση, Επιστημονική Επιμέλεια Αθανασούλα-Ρέππα, ΕΑΠ, Πάτρα
- Fullan, M. (2002), “Leadership and sustainability”. *Principal Leadership*, 3(4).
- Goodson, I. F. and Hargreaves, A. (eds) (1996), *Teachers’ Professional Lives*. London: Falmer Press.
- Harber, C. and Davies, L. (1997), *Management and Effectiveness in Developing Countries: The Post-Bureaucratic School*. London: Cassell.
- Ζαβλανός, Μ. (2005), «Σχολεία Ποιότητας: Συστημική προσέγγιση στο σχεδιασμό και τη διοίκηση». Στο Χρ. Κοσμίδη-Hardy (επιμ.), *Ποιότητα και Αξιολόγηση των Στελεχών της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κασσωτάκης, Μ., Κοσμίδη-Hardy, Χρ. και Μαρμαρινός, Ι. (1995). *Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Προετοιμασία των Φοιτητών για την Είσοδο στο χώρο της Εργασίας*. Έρευνητική αναφορά για έρευνα που πραγματοποιήθηκε με συνεργασία του Κέντρου ΣΕΠ της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών και του ΟΕΕΚ με στόχο την αξιολόγηση των υπηρεσιών Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Συμβουλευτικής και τη Διερεύνηση των αναγκών των φοιτητών.
- Klemp, G. O., (1977), *Three Factors of Success in the World of Work: Implications for Curriculum in Higher Education*. Boston: McBer & Co.
- Kosmidou, C. (1991), *Successful Careers Teachers in Greece*. Southampton University: Ph.D. Thesis.
- Kosmidou, C. and Usher, R. (1991), “Facilitation in Action Research”. *Interchange*. 22, no. 4. 24-40.
- Kosmidou, C. and Usher, R. (1992), “Experiential Learning and the Autonomous Subject: A Critical Approach”, in D. Wildermeersch & T. Jansen (eds), *Adult Education, Experiential Learning and Social Change: the Postmodern Challenge*. The Hague: VUGA, 77-91.
- Κοσμίδη-Hardy, Χρ. (1991), «Αυτογνωσία, Αυτοαντίληψη, Λήψη Απόφασης και Συμβουλευτική». Σημειώσεις από τις Παραδόσεις στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Κοσμίδη-Hardy, Χρυσούλα και Μαρμαρινός Γ. (1994), «Ο Δάσκαλος και η Ενεργός Έρευνα». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. 79: 51-59.

- Κοσμίδου-Hardy Χρ. (1999), « Η Συμβολή της Αναπτυξιακής Συμβουλευτικής για την Προώθηση της Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας: Έμφαση στην Κριτική Αυτο-γνωσία και Κοινωνιο-γνωσία του εκπαιδευτικού». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*. 54-55: 47-60.
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ. και Μαρμαρινός, Ι. (2000). «Κριτική Αυτογνωσία-Κοινωνιογνωσία και ο Δάσκαλος στο πλαίσιο ενός Μοντέλου για μια Κριτική Παιδαγωγική στο χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. 54-55: 47-60.
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (2001), «Η ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΣΤΗΝ ΕΠΟΧΗ ΤΗΣ ΚΑΤΑΣΚΕΥΑΣΜΕΝΗΣ ΑΒΕΒΑΙΟΤΗΤΑΣ: Συνέπειες για τη Συμβουλευτική τον ΣΕΠ και την Παιδεία». Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου που οργάνωσε το ΕΚΕΠ με θέμα: *Εξελίξεις στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό στην αυγή του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα. 100-126.
- Κοσμίδου-Hardy Χρ. (2002), «Εφ-ευρετική Διδασκαλία: Ένα Συν-θετικό Μοντέλο», στο Κοσμίδου-Hardy Χρ. κ.ά., (επιμ.) «ΣΥΝΘΕΣΗ: Προωθώντας την Εφ-ευρετική Διδασκαλία». Αθήνα: ΠΡΙΣΜΑ.(41-62).
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (2004), «‘Σκέπτομαι, άρα Υπάρχω’; Από τη μόδα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, στην Αναπτυξιακή Συμβουλευτική και την ολική ανάπτυξη του προσώπου». Στο *Ο Δάσκαλος ως Σύμβουλος: Το Γιατί και το Πώς*. Πρακτικά ημερίδας, επιμέλεια Χρυσούλα Κοσμίδου-Hardy. Αθήνα: ΑΛΦΑ ΕΚΔΟΤΙΚΗ.
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (2004β), «Διαχείριση Συγκρούσεων. Στο *Ο Δάσκαλος ως Σύμβουλος: Το Γιατί και το Πώς*». Πρακτικά ημερίδας, επιμέλεια Χρυσούλα Κοσμίδου-Hardy. Αθήνα: ΑΛΦΑ ΕΚΔΟΤΙΚΗ.
- Κοσμίδου & Λουκέρης (2004), Περίληψη του έργου της Ομάδας του Π.Ι. για το θέμα: *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος* (Ομάδα Εργασίας: Συντονίστρια: Χρ. Κοσμίδου – Hardy, Μέλη: Βέρδης Αθ., Γαλανοπούλου Αγ., Λουκέρης Δ., Μπουρνάζου Ε., Περγάντου Ι.
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (2005), “Με την Οπτική του Φύλου: Ηγεσία γένους ...?”. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (υπό έκδοση).
- MacBeath, J. (1999), *Schools Must Speak for Themselves: The case for school self-evaluation*. London: Routledge.
- Oltroyd, D. (2005), “Human Resources for Learning”. In Coleman, M & Early, P., (eds), *Leadership and Management in Education: Cultures, Change and Context*. Oxford: Oxford University Press.
- Reeves, B. D., (2004), *Assessing Educational Leaders*. California: Corwin Press, SAGE and National Association of Secondary School Principals.
- Robertson. L. S., (1996), “Teachers’ Work, Restructuring and Postfordism: Constructing the New ‘Professionalism’”. In Goodson, I. F. and Hargreaves, A. (eds), *Teachers’ Professional Lives*. London: Falmer Press.
- Silins, H. and Mulford, B. (2004), “Leadership and school results”. In Leithwood, K., Hallinger, P. and Lewis, K. (eds), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht: Kluwer.
- Schein, V. E., (1994), “Managerial sex typing: A persistent and pervasive barrier to women’s opportunities”. In Davidson, M. J. and Burke, R. J. (eds), *Women in Management: Current Research Issues*. London: Paul Chapman.
- Standaert, R (2000), *Inspectorates of education in Europe. A critical analysis*. Utrecht: Ministry of Education Flanders
- Χανιωτάκης, Ν.Ι. & Καψάλης, Α. (2002), Αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, 27-36

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Αυτοαξιολόγηση σε βασικές Δεξιότητες Συμβουλευτικής/Επικοινωνίας

Αξιολόγησε βασικές δεξιότητές σου ως προς την παρακάτω κλίμακα:

Κλίμακα αξιολόγησης⁴¹

1 = Δεν είμαι ποτέ καλή / ός σ' αυτό το θέμα

2 = Είμαι σπάνια καλή / ός

3 = Είμαι καλός / ή μερικές φορές

4 = Συνήθως είμαι καλή / ός στο θέμα αυτό

5 = Είμαι πάντα καλή / ός ως προς αυτό

Σε μια επικοινωνιακή σχέση:

Κλίμακα αξιολόγησης

1. Αποφεύγω να σκέφτομαι άλλα πράγματα όταν ακούω	1	2	3	4	5
2. Ψάχνω για υπάρχουσες παραδοχές πίσω από παρατηρήσεις μου	1	2	3	4	5
3. Εκφράζω γνήσιο ενδιαφέρον για το πρόσωπο που ακούω	1	2	3	4	5
4. Συνειδητοποιώ τις αξίες, τα στερεότυπα και τις στάσεις μου	1	2	3	4	5
5. Αντιμετωπίζω τη σιωπή του άλλου χωρίς νευρικότητα	1	2	3	4	5
6. Προσπαθώ να βλέπω τα πράγματα από την οπτική του άλλου	1	2	3	4	5
7. Αποφεύγω να κριτικάρω	1	2	3	4	5
8. Δεν αμφισβητώ την αξία του άλλου προσώπου	1	2	3	4	5
9. Αποδέχομαι τη μοναδικότητα του κάθε προσώπου	1	2	3	4	5
10. Δημιουργώ ένα ζεστό ψυχολογικό περιβάλλον	1	2	3	4	5
11. Προσπαθώ να είμαι γνήσια / ος χωρίς προσποιήσεις	1	2	3	4	5
12. Όταν αισθάνομαι ότι απειλούμαι γίνομαι επιθετική / ός	1	2	3	4	5
13. Προσεγγίζω τα πράγματα με τρόπο ολικό: όχι μονοδιάστατο	1	2	3	4	5
14. Προσεγγίζω ιστορικά, γεωγραφικά και πολιτισμικά θέματα με τρόπο κριτικό και με ευρύτητα πνεύματος	1	2	3	4	5
15. Παρατηρώ τη μη λεκτική συμπεριφορά του άλλου για να τον / την κατανοήσω καλύτερα	1	2	3	4	5
16. Κάνω πρόβα σ' αυτά που θέλω να πω κατά τη διάρκεια της ομιλίας του άλλου προσώπου	1	2	3	4	5
17. Δε διακόπτω όταν θεωρώ ότι ο άλλος δεν έχει δίκιο	1	2	3	4	5
18. Δεν απομονώνομαι από τη συζήτηση όταν ακούω πράγματα που με ενοχλούν	1	2	3	4	5
19. Δεν επιδιώκω να λέω εγώ την τελευταία κουβέντα	1	2	3	4	5
20. Κάτι άλλο. Τι;	1	2	3	4	5

Πηγή: Κοσμίδου-Hardy, 2004β

⁴¹ Αν θελήσετε, μπορείτε να βγάλετε ένα τελικό άθροισμα προσθέτοντας το βαθμό της αξιολόγησής σας σε κάθε πρόταση του ερωτηματολογίου. Σύμφωνα με μια τέτοια προσέγγιση, αν προστεθεί και κάποια δεξιότητα που θεωρείτε σημαντική στο τέλος (πρόταση αρ. 20), το 100 είναι το άριστα. Διαφορετικά το άριστα είναι το 95. Ωστόσο, ο μεγάλος βαθμός δεν σημαίνει οπωσδήποτε ότι πράγματι έχετε αναπτύξει αυτές τις δεξιότητες επικοινωνίας στο βαθμό που δηλώσατε. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου όπως και το τελικό σκορ εξαρτώνται από το βαθμό αυτογνωσίας μας και από το βαθμό στον οποίο παρατηρούμε συστηματικά και κριτικά τη συμπεριφορά μας.