



# ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

## Ο ΤΡΟΠΟΣ ΠΡΟΣΛΗΨΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΩΣ ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΠΑΡΕΧΟΜΕΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

της

ΠΑΠΑΣΤΟΓΙΑΝΝΙΔΟΥ ΧΡΥΣΗ

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Δάρρα Μαρία

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης  
στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Ιανουάριος, 2019



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων Creative Commons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- Μοιραστείτε: αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- Προσαρμόστε: αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- Αναφορά Δημιουργού: Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- Μη Εμπορική Χρήση: Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- Παρόμοια Διανομή: Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια Creative Commonsόπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

## Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης (βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, 12/01/2019

**Η Δηλούσα:**

Παπαστογιαννίδου Χρυσή

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με δεδομένο ότι η ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου εξαρτάται από τη δυνατότητα εφαρμογής της από το εκπαιδευτικό προσωπικό, κρίνεται σκόπιμο ο τρόπος πρόσληψης των υποψηφίων εκπαιδευτικών να λαμβάνει παραμέτρους και να ορίζει κριτήρια επιλογής τέτοια που να προωθούν την ποιότητα στην εκπαίδευση. Ο έλεγχος της εισόδου στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού αποτελεί έναν μηχανισμό διασφάλισης της αποτελεσματικότητας του σχολείου.

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις και τις στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των υφιστάμενων συστημάτων διορισμού των εκπαιδευτικών στην δημόσια εκπαίδευση, του βαθμού αποτελεσματικότητας της συνέντευξης, της σημαντικότητας κατά τη διαδικασία διορισμού των εκπαιδευτικών συγκεκριμένων χαρακτηριστικών αναφορικά με την καταλληλότητα των υποψηφίων και την καταγραφή των προτάσεων σχετικά με τη βελτίωση της ποιότητας του υφιστάμενου συστήματος διορισμού.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης. Με βάση τα ευρήματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί έχουν μέτρια προς θετική εκτίμηση για το σύστημα διορισμού με την επετηρίδα, εκτιμούν περισσότερο τον γραπτό διαγωνισμό του ΑΣΕΠ και θεωρούν πως ο τρόπος πρόσληψης μέσω ΑΣΕΠ ή μέσω ΑΣΕΠ και προϋπηρεσία (24μηνo) ανταποκρίνεται περισσότερο στις σύγχρονες ανάγκες για ποιότητα στην εκπαίδευση. Εμπιστεύονται περισσότερο το Υπουργείο Παιδείας ως αρμόδιο φορέα του διορισμού τους και εκτιμούν ότι η αξιοποίηση της συνέντευξης κατά τη διαδικασία του διορισμού θα βοηθούσε στη διαμόρφωση πληρέστερης άποψης για τις ικανότητες του υποψηφίου, αλλά πιστεύει ότι δεν θα λειτουργήσει αντικειμενικά και αξιόπιστα. Η μεγάλη πλειοψηφία του δείγματος εκτιμά ότι πρέπει να λαμβάνονται κάποια χαρακτηριστικά καταλληλότητας των υποψηφίων για διορισμό, όπως ψυχική υγεία προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι, προκειμένου να προωθηθεί η ποιότητα στην εκπαίδευση, θα πρέπει να υπάρχει συνδυασμός κριτηρίων για το διορισμό τους.

**Λέξεις – κλειδιά:** Διορισμός των εκπαιδευτικών, σύστημα διορισμού, τρόπος πρόσληψης εκπαιδευτικών, ποιότητα, ποιότητα στην εκπαίδευση.

## ABSTRACT

Given that the quality of the education provided depends on its applicability by the teaching staff, it is appropriate that the recruitment of the candidate teachers takes into account parameters and sets out selection criteria that promote quality in education. Controlling entry into the profession of teacher is a mechanism to ensure the effectiveness of the school.

The main purpose of this paper is to investigate the perceptions and attitudes of primary and secondary school teachers by assessing the effectiveness of existing teacher appointment systems in public education, the degree of effectiveness of the interview, the importance in the process of appointing teachers of specific characteristics with regard to the suitability of candidates and the recording of proposals on quality improvement of the current appointment system.

The survey was conducted on teachers working in primary and secondary schools in the prefecture of Thessaloniki. Based on the findings of the survey, teachers have moderate to positive appreciation for the appointment system via the yearbook, they value more the ASEP written competition and consider that the way of recruitment through ASEP or ASEP and past service (24 months) responds more to the modern needs for quality in education. They trust the Ministry of Education to be the most suitable institution for their appointment and consider that the use of the interview during the appointment process would help to provide a better view of the candidate's capabilities but believe it will not function objectively and reliably. The vast majority of the sample estimates that some eligibility features of candidates for appointment, such as mental health personal and social skills, should be taken into consideration. Sample teachers believe that there should be a combination of criteria for their appointment, so that the quality in education will be promoted.

**Word keys :** teachers' appointment , appointment system , way of teacher recruitment , quality , quality in education.

## Πίνακας Περιεχομένων

Πίνακας διαγραμμάτων και πινάκων.....	8
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b> .....	10
<b>ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ</b> .....	13
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο: Η Προβληματική της Έρευνας</b> .....	14
1.1. Διατύπωση του Ερευνητικού Προβλήματος .....	14
1.2. Στόχος και ερευνητικά ερωτήματα ή υποθέσεις.....	16
1.3. Αναγκαιότητα και σπουδαιότητα της Έρευνας .....	17
1.4. Οριοθέτηση του Προβλήματος.....	18
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup> : Ανασκόπηση ερευνών</b> .....	19
2.1. Παρουσίαση ερευνών στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.....	19
2.2. Έρευνες που συνδέουν τη σχολική αποτελεσματικότητα με τα ποιοτικά στοιχεία του εκπαιδευτικού.....	23
2.3. Ανασκόπηση συναφών ερευνών στο διεθνή χώρο .....	24
2.4. Κριτική αποτίμηση των συναφών ερευνών.....	29
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο: Ο τρόπος πρόσληψης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ως κριτήριο ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης..</b>	33
3.1. Η έννοια και ορισμοί της ποιότητας.....	33
3.2. Η ποιότητα στην εκπαίδευση.....	34
3.3. Ευρωπαϊκές θέσεις για την ποιότητα στην εκπαίδευση.....	39
3.4. Δείκτες ποιότητας της εκπαίδευσης.....	43
3.4.1. Ευρωπαϊκοί δείκτες ποιότητας .....	45
3.4.2. Ελληνικοί δείκτες ποιότητας .....	45
3.5. Το ανθρώπινο δυναμικό στην Εκπαίδευση .....	47
3.5.1. Η λειτουργία της στελέχωσης της εκπαίδευσης .....	48
3.6. Προσέλκυση και επιλογή του ανθρώπινου δυναμικού στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	51
3.6.1. Προσέλκυση διδακτικού δυναμικού.....	52
3.6.2. Διαδικασία επιλογής μόνιμου προσωπικού.....	52
3.7. Ο τρόπος πρόσληψης των εκπαιδευτικών στη δημόσια εκπαίδευση στην Ελλάδα	54
3.7.1. Το σύστημα διορισμού εκπαιδευτικών με την επετηρίδα .....	56
3.7.2. Το σύστημα διορισμού εκπαιδευτικών με Α.Σ.Ε.Π. ....	59
3.8. Η ισχύουσα κατάσταση στις προσλήψεις και τους διορισμούς των εκπαιδευτικών την τελευταία οχταετία στην Ελλάδα .....	64
3.9. Συστήματα διορισμού εκπαιδευτικών σε χώρες της Ευρώπης.....	65
<b>ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ</b> .....	71
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>: Μεθοδολογία της έρευνας</b> .....	72

4.1. Το είδος της έρευνας.....	72
4.2. Καθορισμός του δείγματος-Δειγματοληψία .....	73
4.3. Παρουσίαση του ερευνητικού εργαλείου .....	74
4.4. Συλλογή και ανάλυση δεδομένων .....	77
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο: Αποτελέσματα της έρευνας .....</b>	<b>79</b>
5.1. Ανάλυση αξιοπιστίας των κλιμάκων του ερωτηματολογίου .....	79
<b>5.1.1. Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας των υφιστάμενων συστημάτων διορισμού των εκπαιδευτικών .....</b>	<b>79</b>
<b>5.1.2. Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας της συνέντευξης κατά τη διαδικασία του διορισμού των εκπαιδευτικών .....</b>	<b>81</b>
<b>5.1.3. Αξιολόγηση χαρακτηριστικών για την καταλληλότητα των υποψηφίων εκπαιδευτικών κατά τον διορισμό.....</b>	<b>81</b>
5.2. Περιγραφική και Στατιστική Ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	82
<b>5.2.1. Χαρακτηριστικά του Δείγματος (Γενικά και Δημογραφικά Στοιχεία).....</b>	<b>82</b>
<b>5.2.2. Στοιχεία Υφισταμένων Συστημάτων διορισμού στη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση .....</b>	<b>84</b>
<b>5.2.3. Προτεινόμενος αρμόδιος φορέας διορισμού των εκπαιδευτικών .....</b>	<b>92</b>
<b>5.2.4. Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας της συνέντευξης.....</b>	<b>92</b>
<b>5.2.5. Αξιολόγηση χαρακτηριστικών για την καταλληλότητα των υποψηφίων εκπαιδευτικών κατά τον διορισμό.....</b>	<b>93</b>
<b>5.2.6. Προτάσεις ερωτηθέντων εκπαιδευτικών.....</b>	<b>96</b>
5.3. Επαγωγική Στατιστική Ανάλυση.....	97
<b>5.3.1. Παρουσίαση στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων μεταξύ εξαρτημένων &amp; ανεξάρτητων μεταβλητών .....</b>	<b>97</b>
<b>5.3.2. Κλίμακα αξιολόγησης τρόπου διορισμού εκπαιδευτικών μέσω επετηρίδας..</b>	<b>97</b>
<b>5.3.3. Κλίμακα αξιολόγησης τρόπου διορισμού εκπαιδευτικών μέσω ΑΣΕΠ .....</b>	<b>101</b>
<b>5.3.4. Κλίμακα αξιολόγησης τρόπου διορισμού εκπαιδευτικών με βάση την προϋπηρεσία (Πίνακας Αναπληρωτών, 30μηνο).....</b>	<b>101</b>
<b>5.3.5. Κλίμακα αξιολόγησης ανταπόκρισης στις σύγχρονες ανάγκες για ποιότητα στην εκπαίδευση των υφιστάμενων συστημάτων διορισμού.....</b>	<b>102</b>
<b>5.3.6. Κλίμακα αξιολόγησης σημαντικότητας στοιχείων καταλληλότητας υποψηφίων κατά τη διαδικασία διορισμού των εκπαιδευτικών.....</b>	<b>104</b>
<b>5.3.7. Συσχέτιση του προτεινόμενου αρμόδιου φορέα για τον διορισμό των εκπαιδευτικών με την ηλικία .....</b>	<b>104</b>
<b>5.3.8. Συσχέτιση κλίμακας αξιολόγησης αποτελεσματικότητας συνέντευξης με την τρόπο διορισμού των εκπαιδευτικών .....</b>	<b>106</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup>: Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας.....</b>	<b>107</b>
6.1. Γενικά και δημογραφικά στοιχεία του δείγματος.....	107
6.2. Στοιχεία Υφιστάμενων Συστημάτων διορισμού στη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα) .....	109

6.3. Αρμόδιος φορέας διορισμού των εκπαιδευτικών (2 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα ) .....	113
6.4. Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας της συνέντευξης (3ο ερευνητικό ερώτημα) .....	114
6.5. Αξιολόγηση χαρακτηριστικών για την καταλληλότητα των υποψηφίων εκπαιδευτικών κατά τον διορισμό (4ο ερευνητικό ερώτημα) .....	115
6.6. Προτάσεις ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (5ο ερευνητικό ερώτημα) .....	116
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup>: Συμπεράσματα - Προτάσεις</b> .....	118
7.1. Συμπεράσματα .....	118
7.2. Προτάσεις .....	121
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b> .....	123
Ελληνική βιβλιογραφία .....	123
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία .....	128
Νόμοι και Διατάγματα .....	131
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ</b> .....	132
Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγιο σε ηλεκτρονική μορφή .....	132
Παράρτημα Β: Ερωτηματολόγιο σε έντυπη μορφή .....	133
Παράρτημα Γ: Πίνακες αποτελεσμάτων .....	138



## Πίνακας διαγραμμάτων και πινάκων

Πίνακας 1: Εννοιολογικό πλαίσιο ποιότητας .....	39
Πίνακας 2: Ευρωπαϊκοί Εκπαιδευτικοί Στρατηγικοί Στόχοι .....	41
Πίνακας 3: Οι δεκαέξι Δείκτες Ποιότητας.....	45
Πίνακας 4: Η διαδικασία στελέχωσης ενός οργανισμού.....	49
Πίνακας 5: Πίνακες βαθμολογίας εκπαιδευτικών μέσω ΑΣΕΠ.....	60
Πίνακας 6: Γενικά και Δημογραφικά στοιχεία ερωτηθέντων εκπαιδευτικών .....	82
Πίνακας 7: Αξιολόγηση του τρόπου διορισμού εκπαιδευτικών μέσω επετηρίδας .....	84
Πίνακας 8: Μέσοι όροι αξιολόγησης διορισμού μέσω επετηρίδας .....	85
Πίνακας 9: Αξιολόγηση του τρόπου διορισμού μέσω ΑΣΕΠ .....	86
Πίνακας 10: Μέσοι όροι αξιολόγησης τρόπου διορισμού μέσω ΑΣΕΠ .....	87
Πίνακας 11: Αξιολόγηση τρόπου διορισμού με βάση την προϋπηρεσία.....	88
Πίνακας 12: Μέσοι όροι αξιολόγησης τρόπου διορισμού με βάση την προϋπηρεσία .....	89
Πίνακας 13: Αξιολόγηση ποιότητας συστημάτων διορισμού εκπαιδευτικών .....	90
Πίνακας 14: Μέσοι όροι αξιολόγησης ποιότητας συστημάτων διορισμού εκπαιδευτικών.....	91
Πίνακας 15: Ο αρμόδιος φορέας για το διορισμό των εκπαιδευτικών .....	92
Πίνακας 16: Αξιολόγηση βαθμού αποτελεσματικότητας της συνέντευξης .....	93
Πίνακας 17: Μέσοι όροι βαθμού αποτελεσματικότητας της συνέντευξης.....	93
Πίνακας 18: Πρέπει να αξιολογούνται τα χαρακτηριστικά καταλληλότητας των υποψηφίων ..	94
Πίνακας 19: Βαθμός αξιολόγησης στοιχείων καταλληλότητας.....	94
Πίνακας 20: Μέσοι όροι βαθμών αξιολόγησης στοιχείων καταλληλότητας .....	95
Πίνακας 21: Προτάσεις των εκπαιδευτικών α)ως προς τον τρόπο διορισμού .....	96
Πίνακας 22: Προτάσεις των εκπαιδευτικών β)ως προς τα κριτήρια διορισμού.....	96
Πίνακας 23: Συσχέτιση της κλίμακας αξιολόγησης τρόπου διορισμού μέσω της επετηρίδας με το φύλο .....	98
Πίνακας 24: Συσχέτιση της κλίμακας αξιολόγησης τρόπου διορισμού εκπαιδευτικών μέσω επετηρίδας με την ηλικία .....	98
Πίνακας 25: Συσχέτιση κλίμακας αξιολόγησης τρόπου διορισμού μέσω επετηρίδας με το δεύτερο πτυχίο .....	99
Πίνακας 26: Συσχέτιση κλίμακας αξιολόγησης τρόπου διορισμού μέσω επετηρίδας με το μεταπτυχιακό .....	99
Πίνακας 27: Συσχέτιση της κλίμακας αξιολόγησης του τρόπου διορισμού εκπαιδευτικών μέσω επετηρίδας με τα χρόνια υπηρεσίας .....	100
Πίνακας 28: Συσχέτιση της κλίμακας αξιολόγησης της επετηρίδας ως μέσο διορισμού με τον τρόπο διορισμού των εκπαιδευτικών .....	100
Πίνακας 29: Συσχέτιση της κλίμακας αξιολόγησης τρόπου διορισμού εκπαιδευτικών μέσω ΑΣΕΠ με τον τρόπο διορισμού των εκπαιδευτικών .....	101
Πίνακας 30: Συσχέτιση της κλίμακας αξιολόγησης τρόπου διορισμού εκπαιδευτικών με βάση την προϋπηρεσία (Πίνακας Αναπληρωτών, 30μηνο) με το φύλο .....	101
Πίνακας 31: Συσχέτιση της κλίμακας αξιολόγησης τρόπου διορισμού εκπαιδευτικών με βάση την προϋπηρεσία (Πίνακας Αναπληρωτών,30μηνο) με τον τρόπο διορισμού των εκπαιδευτικών .....	102

<i>Πίνακας 32: Συσχέτιση κλίμακας αξιολόγησης ανταπόκρισης στις σύγχρονες ανάγκες για ποιότητα στην εκπαίδευση των υφιστάμενων συστημάτων διορισμού με την κατοχή διδακτορικού .....</i>	<i>103</i>
<i>Πίνακας 33: Συσχέτιση κλίμακας αξιολόγησης ανταπόκρισης στις σύγχρονες ανάγκες για ποιότητα στην εκπαίδευση των υφιστάμενων συστημάτων διορισμού με τα χρόνια υπηρεσίας .....</i>	<i>103</i>
<i>Πίνακας 34: Συσχέτιση κλίμακας αξιολόγησης σημαντικότητας στοιχείων καταλληλότητας υποψηφίων κατά τη διαδικασία διορισμού των εκπαιδευτικών με τη βαθμίδα εκπαίδευσης ..</i>	<i>104</i>
<i>Πίνακας 35: Συσχέτιση του προτεινόμενου αρμόδιου φορέα για τον διορισμό των εκπαιδευτικών με την ηλικία.....</i>	<i>105</i>
<i>Πίνακας 36: Συσχέτιση κλίμακας αξιολόγησης αποτελεσματικότητας συνέντευξης κατά την διαδικασία διορισμού των εκπαιδευτικών με τον τρόπο διορισμού .....</i>	<i>106</i>

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ποιότητα της εκπαίδευσης απασχολεί τις τελευταίες δεκαετίες τα εκπαιδευτικά συστήματα στο ευρωπαϊκό και στο ευρύτερο διεθνές επίπεδο, αλλά και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο προσπαθεί να εναρμονιστεί με τις Ευρωπαϊκές επιταγές. Η αναβάθμισή της από την κεντρική ηγεσία αποτελεί γεγονός και η στελέχωση με ικανό εκπαιδευτικό προσωπικό, που έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει τα προσόντα του προς αυτή την κατεύθυνση, αποτελεί πλέον ένα ζητούμενο. Ο εκπαιδευτικός είναι η "καρδιά" της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τα ζητήματα που τον αφορούν θα πρέπει να κατέχουν κεντρική θέση στην εκπαίδευση.

Ειδικότερα, ο έλεγχος της εισόδου στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού αποτελεί έναν μηχανισμό διασφάλισης της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Η θεσμοθέτηση και η εφαρμογή κριτηρίων από την πολιτεία συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στη διαμόρφωση ενός πλαισίου τέτοιου που προωθεί την δικαιότερη και αξιολογότερη στελέχωση των σχολείων. Κατ' επέκταση, αυτό οδηγεί στην επιλογή των ικανότερων εκπαιδευτικών και στην εγγύηση απέναντι στο κοινωνικό σύνολο για την επιλογή του αποτελεσματικότερου εκπαιδευτικού προσωπικού (Roth, 1996: 245). Σε άρθρο της η κ. Δάρρα που αποσαφηνίζει το *Εννοιολογικό Πλαίσιο Αξιολόγησης και Βελτίωσης της Ποιότητας στην Εκπαίδευση* διατυπώνει πως παρεμβάσεις που αφορούν στην αλλαγή του τρόπου διορισμού των εκπαιδευτικών αποτελούν πολιτικές ποιότητας, οι οποίες αναμένεται να επηρεάσουν θετικά την πλέον κρίσιμη παράμετρο επιτυχίας της εκπαίδευσης, που είναι το ανθρώπινο δυναμικό της (Δάρρα, 2011).

Αφετηρία της έρευνας αποτέλεσε αφενός μεν η σπουδαιότητα λοιπόν του θέματος, που αφορά τον τρόπο πρόσληψης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως κριτήριο ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, με δεδομένο τη μεγάλη σπουδαιότητα της ποιότητας και την προώθηση της από το εκπαιδευτικό προσωπικό και αφετέρου η ελλιπής ενασχόληση συναφών ερευνών με το αντικείμενο από την σκοπιά της ποιοτικής εκπαίδευσης.

Στην Ελλάδα το σύστημα διορισμού των εκπαιδευτικών έχει διέλθει από διάφορα στάδια, προκειμένου να εξασφαλιστεί η αντικειμενική και αξιοκρατική εισαγωγή τους στο δημόσιο τομέα. Τα συστήματα διορισμού, που έχουν έως τώρα εφαρμοστεί από την κεντρική ηγεσία από τη μεταπολίτευση και έπειτα, ήταν το σύστημα της επετηρίδας και το σύστημα του γραπτού διαγωνισμού του ΑΣΕΠ, ενώ από το 2005 και έπειτα μαζί με το διαγωνισμό του ΑΣΕΠ σε ποσοστό των προσλήψεων λειτούργησαν κάποιοι πίνακες προϋπηρεσίας, όπως

30μηνο, 24μηνο με μία τουλάχιστον επιτυχία στον ΑΣΕΠ, 40% των προσλήψεων από τον πίνακα προϋπηρεσίας.

Η παρούσα έρευνα σκοπό έχει να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το εάν θεωρούν ότι τα υφιστάμενα συστήματα διορισμού ανταποκρίνονται στις σύγχρονες ανάγκες για ποιότητα στην εκπαίδευση, αφού πρώτα τα αξιολογήσουν. Στη συνέχεια καλούνται να τοποθετηθούν στο ερώτημα ποιος, εκτιμούν, ότι θα πρέπει να είναι ο αρμόδιος φορέας διορισμού τους, αλλά και να αξιολογήσουν χαρακτηριστικά καταλληλότητας, που θεωρούν ότι θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για το διορισμό τους. Σε προτάσεις τους καλούνται να καταγράψουν ποιον τρόπο διορισμού θεωρούν οι ίδιοι τον κατάλληλο και ποια θα πρέπει να είναι τα κριτήρια, που θα συνυπολογίζονται για το διορισμό. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίου σε δείγμα 150 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από το νομό Θεσσαλονίκης και μέσω της κατάλληλης στατιστικής επεξεργασίας καταγράφηκαν οι συχνότητες των απαντήσεων καθώς η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων μεταξύ τους.

Η εργασία αποτελείται από τρία μέρη. Το πρώτο μέρος της εργασίας (3 κεφάλαια) περιλαμβάνει τη θεωρητική διερεύνηση:

- Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η προβληματική της έρευνας και διατυπώνεται το ερευνητικό ερώτημα που θα απασχολήσει τη μελέτη. Παρουσιάζεται ο σκοπός και οι ειδικότεροι στόχοι της έρευνας, η αναγκαιότητα της έρευνας, η οριοθέτηση του προβλήματος, και οι προϋποθέσεις της έρευνας.
- Το δεύτερο κεφάλαιο περιλαμβάνει την καταγραφή των ερευνών σχετικά με τον τρόπο πρόσληψης των εκπαιδευτικών στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία.
- Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται εννοιολογικός προσδιορισμός και εκτεταμένη ανάλυση των όρων ποιότητα, ποιότητα στην εκπαίδευση, δείκτες ποιότητας στην εκπαίδευση, η λειτουργία της στελέχωση στην εκπαίδευση, αλλά και ανάλυση των υφιστάμενων τρόπων πρόσληψης των εκπαιδευτικών στη δημόσια εκπαίδευση στην Ελλάδα και μια μικρή αναφορά στα συστήματα διορισμού στις χώρες της Ευρώπης.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας αποτελείται από 4 κεφάλαια και αφορά την έρευνα:

- Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας, το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε, ο πληθυσμός και το δείγμα των συμμετεχόντων, η μέθοδος δειγματοληψίας και οι τεχνικές συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων.
- Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την στατιστική ανάλυση (περιγραφική και επαγωγική).

- Στο έκτο κεφάλαιο γίνεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, που προέκυψαν μετά την επεξεργασία τους, η ερμηνεία και η σύνδεση με τις προηγούμενες έρευνες.
- Στο έβδομο κεφάλαιο γίνεται εξαγωγή των συμπερασμάτων και κατατίθενται προτάσεις που αφορούν τη δυνατότητα βελτίωσης των υφιστάμενων συστημάτων διορισμού, αλλά και περαιτέρω διερεύνησης των κριτηρίων πρόσληψης των εκπαιδευτικών.

Στο τρίτο μέρος της εργασίας παρουσιάζονται οι βιβλιογραφικές πηγές και το παράρτημα, όπου περιλαμβάνονται το ερωτηματολόγιο και οι πίνακες ανάλυσης των αποτελεσμάτων.

## **ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ**

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο: Η Προβληματική της Έρευνας

## Περίληψη

Στο παρόν κεφάλαιο διατυπώνεται η προβληματική της έρευνας, όπως αυτή καταγράφηκε μέσα από τη διερεύνηση του θεωρητικού πλαισίου και την ανασκόπηση της συναφούς βιβλιογραφίας από την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, αλλά και από το διεθνή χώρο, σχετικά με τον τρόπο πρόσληψης των εκπαιδευτικών και τη συμβολή αυτού στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, με δεδομένο ότι ο εκπαιδευτικός αποτελεί την 'καρδιά' της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος, που καλείται να επιλύσει η παρούσα εργασία, καθώς και των ερευνητικών ερωτημάτων, που θα κληθούν να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί, αποτελούν τον κορμό αυτού του κεφαλαίου, μαζί με τους λόγους που υποδηλώνουν την σπουδαιότητα και η αναγκαιότητα της συγκεκριμένης έρευνας και την καθιστούν ενδιαφέρουσα ερευνητικά.

### 1.1. Διατύπωση του Ερευνητικού Προβλήματος

Η ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου εξαρτάται από τη δυνατότητα εφαρμογής της από το εκπαιδευτικό προσωπικό. Είναι πολύ σημαντική παράμετρος επομένως η στελέχωση των εκπαιδευτικών μονάδων με αποτελεσματικό και ποιοτικό προσωπικό. Κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης, έδειξε ότι οι έρευνες που σχετίζονται με το ευρύτερο ερευνώμενο πεδίο, εστιάζονται κύρια στους παρακάτω άξονες:

- Στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο πρόσληψης των εκπαιδευτικών μέσω της επετηρίδας και του γραπτού διαγωνισμού μέσω ΑΣΕΠ (Κασσωτάκης & Κουτούζης, 2002; Αγγελάκος, 2004; Αναστασίου & Παπακωνσταντίνου, 2008; Αναστασίου, 2011; Λίκα, 2014; Μπέλλου, 2017).
- Στη σύνδεση της προσωπικότητας και των προσόντων του εκπαιδευτικού με την προώθηση της ποιοτικής και αποτελεσματικής εκπαίδευσης (Naker, 2007; Λιακοπούλου, 2011; Marzano & Marzano, 2003; Harslett κ.ά. 2000; McBer 2000; Malikow 2005).
- Στην πρόσληψη των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με τη διατήρησή τους στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, σε έρευνες από το διεθνή χώρο (Clewel, B.C., Darke, K., Davis, Gorge T., Forcier L. & Manes S., 2000; Hare & Hear, 2001; Barmby, P. W. 2006 κ.α.).

Αφετηρία της έρευνας αποτέλεσε αφενός μεν η σπουδαιότητα λοιπόν του θέματος, που αφορά τον τρόπο πρόσληψης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας

εκπαίδευσης ως κριτήριο ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, με δεδομένο τη μεγάλη σπουδαιότητα της ποιότητας και την προώθηση της από το εκπαιδευτικό προσωπικό και αφετέρου η ελλιπής ενασχόληση συναφών ερευνών με το αντικείμενο από την σκοπιά της ποιοτικής εκπαίδευσης. Οι υπάρχουσες έρευνες καλύπτουν το κομμάτι εκείνο που αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους ήδη υπάρχοντες τρόπους πρόσληψής τους και δεν διερευνούν το αν οι τρόποι πρόσληψης που εφαρμόστηκαν ως τώρα προωθούν τη στελέχωση των εκπαιδευτικών συστημάτων με ικανό και αποτελεσματικό προσωπικό, γεγονός που παρουσιάζει ένα ερευνητικό κενό που η παρούσα μελέτη καλείται να καλύψει.

Η σχολική μονάδα απαιτείται να στελεχώνεται με ικανούς, άξιους και αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, πέρα από τα γνωστικά τους εφόδια που σχετίζονται με την παιδαγωγική και επιστημονική τους κατάρτιση στα συνεχώς εμπλουτιζόμενα αντικείμενα διδασκαλίας και την αντίστοιχη διδακτική μεθοδολογία, θα πρέπει να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται και να συμπεριλαμβάνουν αντίστοιχα στις επιλογές και ενέργειές τους τις απαιτήσεις που απορρέουν από τις υφιστάμενες συνθήκες της σύγχρονης κοινωνίας (Ξωχέλλης, 2006: 90), διότι η ποιότητα της εκπαίδευσης εξαρτάται άμεσα από την ποιότητα των εκπαιδευτικών (Ζωγόπουλος, 2010; Μαυρογιώργος, 1999).

Τίθεται λοιπόν το ερώτημα ποιον άραγε εκπαιδευτικό χρειάζεται το αυριανό σχολείο στην εποχή της οικονομίας της γνώσης και της ταχύτατης διάδοσης της πληροφορίας; Έναν εκπαιδευτικό σίγουρα με βαθιά γνώση του αντικειμένου του, με παιδαγωγική κατάρτιση και ευαισθησία και προπάντων έναν εκπαιδευτικό με κριτική στάση απέναντι στη γνώση, το σχολείο και τις πολιτικοκοινωνικές εξελίξεις (Ξωχέλλης, 2006). Μπορεί ένας τέτοιος εκπαιδευτικός να επιλεγεί μέσα από δύο γραπτές εξετάσεις βασισμένες σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής ή χρειάζονται και άλλες διαδικασίες, ώστε να ληφθούν υπόψη και άλλοι παράμετροι στην τελική επιλογή, όπως η προσωπικότητα του ή η ικανότητα διδασκαλίας στην τάξη. Κατά την επιλογή του από την κεντρική ηγεσία είναι αρκετό να λαμβάνονται υπόψη μόνο τα τυπικά του προσόντα (σπουδές, μεταπτυχιακά κ.α.) ή θα πρέπει να λαμβάνονται και άλλοι παράγοντες υπόψη, όπως η προσωπικότητά του, ο βαθμός εμπειρίας του στην εκπαίδευση; Το σύστημα επιλογής και πρόσληψης των καταλληλότερων και ικανότερων εκπαιδευτικών δεν θα πρέπει να είναι σε θέση, αφού λάβει υπόψη του τις ανάγκες και τις απαιτήσεις του σχολείου και της κοινωνίας, να επιλέξει εκείνους που θα ικανοποιήσουν την απαίτηση παροχής εκπαίδευσης υψηλής ποιότητας; Όλα τα παραπάνω ερωτήματα καλείται να διερευνήσει η παρούσα εργασία από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών και βασική της επιδίωξη είναι να είναι σε θέση, με τα συμπεράσματα που θα αποκομίσει, να



τεκμηριώσει επαρκώς την ήδη υπάρχουσα κερκτημένη γνώση, καθώς και να προτείνει εναλλακτικούς τρόπους πρόσληψης από τη δημόσια εκπαίδευση.

## **1.2. Στόχος και ερευνητικά ερωτήματα ή υποθέσεις**

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις και τις στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τον τρόπο πρόσληψής τους στην εκπαίδευση ως κριτήριο ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Ειδικότερα, η εργασία αποσκοπεί να διερευνήσει τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών αναφορικά με: α) την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των υφιστάμενων συστημάτων διορισμού των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, β) ποιος θα πρέπει να είναι ο αρμόδιος φορέας διορισμού των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, γ) την αξιολόγηση του βαθμού αποτελεσματικότητας της συνέντευξης για το διορισμό των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δ) την σημαντικότητα της αξιολόγησης κατά τη διαδικασία διορισμού των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένων χαρακτηριστικών αναφορικά με την καταλληλότητα των υποψηφίων και ε) τις προτάσεις τους αναφορικά με τη βελτίωση της ποιότητας του υφιστάμενου συστήματος διορισμού των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Στους δευτερογενείς στόχους της έρευνας είναι να επισημανθεί και ο βαθμός που συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (όπως είναι για παράδειγμα η ηλικία, οι τίτλοι σπουδών/επίπεδο γνώσεων, η μετεκπαίδευση-επιμόρφωση, τα έτη προϋπηρεσίας τους, η ειδικότητά τους, ο τρόπος διορισμού τους στην εκπαίδευση κ. ά.) αποτελούν μεταβλητές που μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις πρακτικές τους αναφορικά με τον τρόπο πρόσληψης των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση.

Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία θα επιχειρήσει να απαντήσει η έρευνα είναι:

1<sup>ο</sup>: Πως αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας την αποτελεσματικότητα των υφιστάμενων συστημάτων διορισμού των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση;

2<sup>ο</sup> Ποιος θεωρούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας ότι θα πρέπει να είναι ο αρμόδιος φορέας διορισμού των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση;

3<sup>ο</sup> Πως αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας το βαθμό αποτελεσματικότητας της συνέντευξης για το διορισμό των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση;

4<sup>ο</sup>: Σε ποιο βαθμό θεωρούν οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί ότι θα πρέπει να αξιολογούνται κατά τη διαδικασία διορισμού των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα χαρακτηριστικά αναφορικά με την καταλληλότητα των υποψηφίων;

5<sup>ο</sup>: Ποιες προτάσεις θα μπορούσαν να γίνουν αναφορικά με τη βελτίωση της ποιότητας του υφιστάμενου συστήματος διορισμού των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση;

### **1.3. Αναγκαιότητα και σπουδαιότητα της Έρευνας**

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα την ευθύνη για τη στελέχωσή του με εκπαιδευτικό προσωπικό έχει, λόγω συγκεντρωτισμού, η κεντρική διοίκηση, η οποία, ανάλογα με την ακολουθούμενη πολιτική στην εκπαίδευση και τον σχεδιασμό-προγραμματισμό των αναγκών του σε ανθρώπινο δυναμικό, προχωρά σε προσλήψεις προσωπικού στις διάφορες βαθμίδες. Τα προσόντα και οι διαδικασίες πρόσληψης του προσωπικού καθορίζονται, επίσης, από την κεντρική εξουσία (Κατσαρός, 2008). Όμως κατά πόσο αυτή η διαδικασία εξασφαλίζει την ποιότητα στην παρεχόμενη εκπαίδευση είναι ένα ερώτημα το οποίο δεν έχει διερευνηθεί συστηματικά και αυτό καλείται να πράξει η συγκεκριμένη εργασία.

Η πρόσληψη ικανών εκπαιδευτικών και η δια βίου επαγγελματική τους ανάπτυξη στη δημόσια εκπαίδευση, πρέπει να αποτελούν βασικό μέλημα στο σχεδιασμό της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής (Δάρρα κ.α., 2010). Σύμφωνα μάλιστα και με τους δείκτες ποιότητας της εκπαίδευσης, οι οποίοι συντελούν στη χαρτογράφηση της ποιότητας, το ανθρώπινο δυναμικό, που ανήκει στη "*διαχείριση και αξιοποίηση πόρων*", αποτελεί πολύτιμο παράγοντα στη λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας (Δάρρα κ.α., 2010).

Οι έως τώρα έρευνες που έχουν διεξαχθεί σχετικά με τον τρόπο πρόσληψης των εκπαιδευτικών στη δημόσια εκπαίδευση, έχουν επικεντρωθεί στον τρόπο διορισμού των εκπαιδευτικών με τον τρόπο της επετηρίδας (όπως π.χ. Κλάδης, 1991; Λυμπέρης, 2007) και του ΑΣΕΠ (πχ Αγγελάκος, 2007) και δεν έχουν ασχοληθεί στο πως και εάν το σύστημα διορισμού καλύπτει τις προδιαγραφές εκείνες που ορίζουν ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό που διορίζεται στη δημόσια εκπαίδευση διαθέτει εκείνα τα προσόντα για να υποστηρίξει την ανάγκη της συνεχούς βελτίωσης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, σύμφωνα με τους δείκτες ποιότητας που προτείνουν η Ευρωπαϊκή Ένωση και ο ΟΟΣΑ.

#### **1.4. Οριοθέτηση του Προβλήματος**

Η υπάρχουσα μελέτη επιδιώκει να συνδέσει τον τρόπο πρόσληψης των εκπαιδευτικών στη δημόσια εκπαίδευση με την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιείται στα επόμενα δύο κεφάλαια προσπαθεί να ανιχνεύσει το βαθμό διερεύνησης του προβλήματος στην ελληνική και διεθνή εκπαιδευτική πραγματικότητα, που αφορά την πρόσληψη των εκπαιδευτικών. Ανιχνεύεται το θεωρητικό πλαίσιο που καλύπτει εννοιολογικά την ποιότητα και κυρίως την ποιότητα στην εκπαίδευση και ιστορικά αναφέρεται ο έως τώρα τρόπος πρόσληψης των εκπαιδευτικών. Η σύνδεση της ποιότητας με τη στελέχωση της εκπαίδευσης είναι το κύριο ζητούμενο της παρούσας μελέτης και τα συμπεράσματα που θα προκύψουν από το θεωρητικό μέρος θα αποτελέσουν τη βάση σχεδιασμού του ερωτηματολογίου της έρευνας.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup> : Ανασκόπηση ερευνών**

### **Περίληψη**

Στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιαστούν έρευνες, που έχουν διεξαχθεί στον ελληνικό και διεθνή χώρο και σχετίζονται με το θέμα της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας, που είναι ο τρόπος πρόσληψης των εκπαιδευτικών ως κριτήριο ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η παρουσίαση των ερευνών στην ελληνική πραγματικότητα αναλύουν κυρίως τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους έως τώρα εφαρμοσμένους τρόπους πρόσληψης των εκπαιδευτικών και ποιον θεωρούν αυτοί καλύτερο για τους ίδιους. Έρευνες που συνδέουν τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό με το αποτελεσματικό σχολείο αναφέρονται με σκοπό να αναδείξουν τη σπουδαιότητα του αξιόλογου ανθρώπινου δυναμικού για τις εκπαιδευτικές μονάδες και το έργο τους και τέλος παρουσιάζονται έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο διεθνή χώρο και σχετίζονται με την πρόσληψη αλλά και διατήρηση των εκπαιδευτικών στο χώρο της εργασίας τους.

### **2.1. Παρουσίαση ερευνών στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα**

Όπως έχει αναφερθεί το ανθρώπινο δυναμικό αποτελεί δείκτη ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και ανήκει στο θεματικό πεδίο «διαχείριση και αξιοποίηση πόρων» στην εκπαίδευση, σύμφωνα με τους ελληνικούς δείκτες ποιότητας της εκπαίδευσης (Ζωγόπουλος, 2010). Επομένως η διαδικασία πρόσληψης ικανού προσωπικού να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις ενός ποιοτικού σχολείου, αποτελεί κριτήριο ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Τα κριτήρια ποιότητας στο πέρασμα του χρόνου και ανάλογα με τις συνεχώς αυξανόμενες και μεταβαλλόμενες συνθήκες ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος αλλάζουν και διαφοροποιούνται, με σκοπό την αύξηση της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας του σχολείου.

Η στελέχωση της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα η διαδικασία επιλογής του μόνιμου εκπαιδευτικού προσωπικού ως κριτήριο ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, είναι αυτό που θα διερευνηθεί σε αυτό το κεφάλαιο μέσα από την ανασκόπηση συναφών βιβλιογραφιών.

Όπως πολύ καλά γνωρίζουμε τα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι ανοιχτά συστήματα, τα οποία αλληλεπιδρούν με το ευρύτερο περιβάλλον (Πουργιανού, 2014). Ερευνητικά η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων σε σχέση με τον τρόπο πρόσληψης των εκπαιδευτικών δεν έχει επαρκώς μελετηθεί στην ελληνική βιβλιογραφία. Με δεδομένο

ότι μέχρι πρότινος η ποιότητα στην εκπαίδευση συνδεόταν με το ήδη υπάρχον εκπαιδευτικό προσωπικό και όχι με τον τρόπο πρόσληψής τους, κρίνεται αναγκαίο να διερευνηθεί εάν μελέτες και ερευνητικές εργασίες έχουν απασχοληθεί με τη σύνδεση της ποιότητας με τον τρόπο πρόσληψης των εκπαιδευτικών στη δημόσια εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη και Κουτούζη σε έρευνα τους το 2002 οι εκπαιδευτικοί έκριναν ότι η γραπτή δοκιμασία εξετάσεων μέσω ΑΣΕΠ, ο οποίος διενεργήθηκε για πρώτη φορά το 1998 και οι πρώτοι επιτυχόντες διορίστηκαν το 1999, ελέγχει τις ακαδημαϊκές γνώσεις και όχι τη μεταδοτικότητα, τη διδακτική ικανότητα και την παιδαγωγική κατάρτιση των υποψηφίων δεδομένου ότι τα μαθήματα Παιδαγωγικής δεν προσφέρονται ως υποχρεωτικά σε όλες τις πανεπιστημιακές σχολές και περιορίζονται σε θεωρητικό επίπεδο. Επομένως δεν μπορεί να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη, αλλά μόνο το επίπεδο των γνώσεών του.

Όμως και η έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Κ. Αγγελάκο, το έτος 2004, σε δείγμα 319 εκπαιδευτικών που διορίστηκαν τα σχολικά έτη 2002 - 2003 και 2003 - 2004, διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν αρνητική γνώμη για τον διαγωνισμό του ΑΣΕΠ (43,6%). Ειδικότερα, υποστηρίζουν ότι ευνοεί την ακρισία και την παπαγαλία, είναι ανεπαρκής αναξιόπιστος και άδικος. Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που εξέφρασε θετική άποψη για τον διαγωνισμό του ΑΣΕΠ ήταν 37,6%, τονίζοντας επίσης τον αδιάβλητο χαρακτήρα του. Το 18,6% των ερωτηθέντων προτείνει την προσμέτρηση διάφορων κριτηρίων για το διορισμό του, όπως ο βαθμός πτυχίου, οι μεταπτυχιακές και διδακτορικές σπουδές και η συνέντευξη του υποψήφιου εκπαιδευτικού. Αξίζει να σχολιαστεί το γεγονός ότι ένα ποσοστό 17,4% των ερωτηθέντων δεν εξέφρασε γνώμη για το διαγωνισμό πρόσληψης των εκπαιδευτικών (ΑΣΕΠ), που είναι δυνατό να ερμηνευτεί ως εμφανής διστακτικότητα για έκφραση μιας μη αρεστής άποψης (Αγγελάκος, 2007).

Μια ακόμη έρευνα που διεξήχθη από Αναστασίου και Παπακωνσταντίνου (2008) σε 463 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ηπείρου, με σκοπό να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους τρόπους πρόσληψης μόνιμου διδακτικού προσωπικού στη δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα, παρουσιάζει τα εξής αποτελέσματα. Σε σχετική ερώτηση για τον τρόπο επιλογής μέσω ΑΣΕΠ, το 43,4% δήλωσε ικανοποίηση ενώ το 56,6% δεν ήταν ικανοποιημένο από το συγκεκριμένο τρόπο επιλογής διδακτικού προσωπικού. Παρόλα αυτά, μόνο το 17,9% των ερωτηθέντων υποστήριξε τη πρόσληψη εκπαιδευτικών με τη διαδικασία της επετηρίδας, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό (36,1%) υποστήριξε την επιλογή διδακτικού προσωπικού με συνδυασμό της επετηρίδας και αξιολογικών κριτηρίων. Ο βαθμός ικανοποίησης από τον τρόπο επιλογής μέσω του ΑΣΕΠ

διέφερε σημαντικά ανάλογα με την ηλικία και τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση ). Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί με λιγότερο από δέκα έτη υπηρεσίας υποστήριζαν σε ελάχιστο βαθμό τη διαδικασία επιλογής μέσω επετηρίδας σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση (Αναστασίου & Παπακωνσταντίνου, 2008).

Σε έρευνα των Δάρρα, Υφαντή, Προκοπιάδου και Σαΐτη (2010), αναφορικά με τις απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε δεκατρείς νομούς στην Ελλάδα, σχετικά με τη λειτουργία των υφιστάμενων διαδικασιών της στελέχωσης για την επίτευξη της ποιότητας της εκπαίδευσης, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερευνητικό ερώτημα «κατά πόσο η διαδικασία επιλογής των υποψηφίων εκπαιδευτικών με το σύστημα των γραπτών εξετάσεων μέσω ΑΣΕΠ θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει και άλλες παραμέτρους πέραν των υπαρχόντων;», το 92,5% των ερωτηθέντων απάντησε ότι επιθυμεί κατά τη διαδικασία επιλογής του εκπαιδευτικού προσωπικού να αξιολογούνται εκτός από τις γνώσεις και άλλες παράμετροι, που σχετίζονται με την προσωπικότητά τους. Αντίστοιχα αποτελέσματα έχουν αναδειχθεί και σε άλλες παρόμοιες έρευνες (βλ. Ασημακοπούλου, 2008; Ιορδάνογλου, 2008; Μούζα & Λαζαρίδη, 2006). Επίσης το 49,8% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών θεωρούν λίγο έως καθόλου αποτελεσματικό το σύστημα των γραπτών εξετάσεων του ΑΣΕΠ. Σύμφωνα λοιπόν με την Δάρρα κ.α. (2010), κρίνεται απαραίτητη η διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών και η εξερεύνηση νέων στρατηγικών στελέχωσης και κριτηρίων επιλογής του διδακτικού προσωπικού.

Σε διδακτορική έρευνα (Αναστασίου, 2011), που διεξήχθη σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε τέσσερις νομούς της Ηπείρου και σε σχετικές ερωτήσεις που αφορούσαν τον τρόπο επιλογής των εκπαιδευτικών, εμφανίζονται να είναι μοιρασμένες οι απόψεις αυτών και συγκεκριμένα το 43,5% δηλώνει ικανοποίηση από το σημερινό τρόπο επιλογής διδακτικού δυναμικού μέσω ΑΣΕΠ. Πιο συγκεκριμένα, το 57,7% των εκπαιδευτικών της έρευνας χαρακτήρισε τον τρόπο επιλογής μέσω ΑΣΕΠ ως *αξιοκρατικό* (41,8%) ή *δίκαιο* (15,9%). Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί (42,4%) που συμμετείχαν στην έρευνα, θεωρούν ότι ο τρόπος επιλογής μέσω ΑΣΕΠ είναι *αναξιοκρατικός* (21,8%) ή *άδικος* (20,6%). Σε αντίθεση, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον τρόπο επιλογής μέσω ΑΣΕΠ διαφέρουν σημαντικά ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας. Από τις απαντήσεις φαίνεται ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί με τα λιγότερα έτη υπηρεσία όσο και οι εκπαιδευτικοί με τα περισσότερα έτη υπηρεσίας υποστηρίζουν την επιλογή διδακτικού δυναμικού μέσω ΑΣΕΠ. Συγκεκριμένα, μόνο οι εκπαιδευτικοί που είχαν προϋπηρεσία 11-20 έτη απορρίπτουν τον ισχύοντα τρόπο επιλογής μέσω ΑΣΕΠ (72,8%) υπερασπίζοντας περισσότερο το διορισμό μέσω της

επετηρίδας: όπως ίσχυε στο παρελθόν (28,3%) ή με επιπλέον απαιτούμενα προσόντα (43,3%). Οι μοιρασμένες απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα σχετικά με τους τρόπους επιλογής των καθηγητών αντανακλούν και τη γενική εικόνα σχετικά με την επιλογή διδακτικού προσωπικού, όπου τόσο ο θεσμός του διορισμού μέσω της επετηρίδας όσο και της επιλογής μέσω ΑΣΕΠ έχουν υποστηριχτεί αλλά και επικριθεί από την εκπαιδευτική κοινότητα (Αναστασίου, 2011).

Η κ. Λίκα στη μεταπτυχιακή της εργασία το 2014 θέλησε να διερευνήσει με ποιοτική έρευνα τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις του 20ου αι. πάνω στον τρόπο πρόσληψης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τις αλλαγές που συντελέστηκαν σε βάθος χρόνου και από ποιες συνθήκες και ανάγκες επηρεάστηκαν και οδηγήθηκε η εκάστοτε πολιτική ηγεσία σε αυτές τις αλλαγές. Επίσης θέλησε να διερευνήσει τη σημασία που έχει ο τρόπος πρόσληψης στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου των φιλολόγων, στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης γενικά. Οι περισσότεροι από τους συνεντευξιζόμενους θεωρούν ότι ένας ακόμη από τους λόγους μετατροπής των συστημάτων εκπαίδευσης, και συγκεκριμένα αυτών της πρόσληψης, ήταν η ανάγκη να αντικατασταθεί το τότε υπάρχον σύστημα με ένα καλύτερο. Στόχος δηλαδή είναι, σε τελευταία ανάλυση, *«να εξυπηρετηθεί καλύτερα το εκπαιδευτικό σύστημα και να βελτιωθεί»* καθώς επίσης να μπορέσει να γίνει μια αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, ώστε να καλυφθούν τα κενά που προκύπτουν στην εκπαιδευτική πολιτική (Λίκα, 2014). Οι προτάσεις που διατύπωσαν οι φιλόλογοι, που συμμετείχαν στη συνέντευξη για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων και του παρόντος τρόπου πρόσληψης των εκπαιδευτικών υπογράμμισαν πως για να αναβαθμιστεί το εκπαιδευτικό σύστημα στην χώρα μας, είναι απαραίτητη πρώτα μια συνολική μελέτη και καταγραφή των αναγκών του. Θα πρέπει οι οποιεσδήποτε αλλαγές που πραγματοποιούνται να προσαρμόζονται στα δεδομένα αυτού του τόπου να υπολογίζεται η αγορά εργασίας, η προσφορά και η ζήτησή της, η στελέχωση των σχολείων να πραγματοποιείται από την αρχή του σχολικού έτους, τα τμήματα να γίνονται με λιγότερα παιδιά και, φυσικά, να εκτιμάται η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των τελευταίων. Μία βασική διαπίστωση που προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων είναι ότι οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα δεν ακολουθούν τα διεθνή πρότυπα. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη συνέντευξη στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας διαπιστώθηκε ότι, παρά τις αλλαγές και ειδικότερα τις αλλαγές ως προς τον τρόπο επιλογής και πρόσληψης των εκπαιδευτικών στο δημόσιο σχολείο, δεν φαίνεται να έχει επιτευχθεί ο γενικός σκοπός να επιλέγονται οι καλύτεροι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί (Λίκα, 2014).

Παρόμοια αποτελέσματα έδειξε η έρευνα της Μπέλλου (2017) που διεξήχθη σε δασκάλους διορισμένους στην εκπαίδευση του νομού Ιωαννίνων κατά το σχολικό έτος 2015-2016. Οι δάσκαλοι έχουν λιγότερο θετική εκτίμηση σχετικά, με το σύστημα διορισμού με τον ΑΣΕΠ και περισσότερη με την επετηρίδα. Ένα 50,3% των ερωτηθέντων δασκάλων θεωρεί ότι η Επετηρίδα αποτελεί το καταλληλότερο σύστημα διορισμού των δασκάλων. Ακολουθεί με ποσοστό 32,3% ο ΑΣΕΠ και τέλος, ένα ποσοστό 17,4% των δασκάλων απάντησε ότι κανένα από τα δύο συστήματα διορισμού δεν είναι κατάλληλο για την είσοδο ενός δασκάλου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η πλειοψηφία των δασκάλων συμφωνεί «πάρα πολύ» (ποσοστό 38,7%) και «πολύ» (ποσοστό 27,7%) ότι η Επετηρίδα αποτελεί ένα αδιάβλητο και πλήρως αντικειμενικό σύστημα διορισμού. Την θέση αυτή για την αδιαβλητότητα και αντικειμενικότητα του συγκεκριμένου συστήματος επιβεβαιώνει ο Δ. Κλάδης, ο οποίος, μεταξύ άλλων, αναφέρει ότι *«το σύστημα διορισμού της επετηρίδας έχει καταξιωθεί στη συνείδηση των εκπαιδευτικών, αλλά και της κοινωνίας γενικότερα, ως ένα σύστημα αντικειμενικό και αδιάβλητο»* (Κλάδης, 1991). Επιπλέον, η συγκεκριμένη θέση ενισχύεται από την άποψη του Κ. Αγγελάκου ότι *«το βασικό πλεονέκτημα του συστήματος αυτού ήταν το γεγονός ότι προφύλασσε τη στελέχωση της εκπαίδευσης από τις κομματικές παρεμβάσεις και εξασφάλιζε το αδιάβλητο στο σύστημα διορισμού των εκπαιδευτικών»* (Αγγελάκος, 2007).

## **2.2. Έρευνες που συνδέουν τη σχολική αποτελεσματικότητα με τα ποιοτικά στοιχεία του εκπαιδευτικού**

Η σύνδεση της έννοιας της ποιότητας με την έννοια της αποτελεσματικότητας εντοπίζεται στις έρευνες για το αποτελεσματικό σχολείο (Σαΐτης, 2005). Τα προσόντα των εκπαιδευτικών συμβάλουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου (Marzano & Marzano, 2003) και άρα θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την διαδικασία πρόσληψής τους. Τα ποιοτικά κι αποτελεσματικά σχολεία στελεχώνονται από οραματιστές εκπαιδευτικούς που πιστεύουν πως η εκπαίδευση ξεπερνά τα όρια της σχολικής αίθουσας κι αντιλαμβάνονται πως ο ρόλος του σχολείου επηρεάζεται από τις ισχύουσες κοινωνικές αξίες (Naker, 2007). Παρακάτω θα παρουσιαστούν ορισμένες έρευνες που συνδέουν τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό με το αποτελεσματικό σχολείο.

Σύμφωνα με έρευνα από τη Λιακοπούλου, (2011) η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και ένα ευρύ φάσμα εφοδίων που πρέπει να διαθέτει, επηρεάζει τον τρόπο που ασκεί το έργο του και κατά συνέπεια την αποτελεσματικότητά του και άρα και την αποτελεσματικότητα



του σχολείου. Στοιχεία της προσωπικότητας, χαρακτηριστικά & στάσεις από πρόσφατες σχετικά έρευνες προκύπτει ότι στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συμβάλλουν χαρακτηριστικά όπως ευελιξία, αίσθηση χιούμορ, αίσθημα δικαιοσύνης, υπομονή, ενθουσιασμός, δημιουργικότητα, φροντίδα και ενδιαφέρον για τους μαθητές, υψηλό αίσθημα δέσμευσης στο έργο, αυτοπεποίθηση, σταθερότητα, αναλυτική και συνθετική ικανότητα, ικανότητα συνεργασίας και ομαδικής εργασίας (Harslett κ.ά., 2000; McBer, 2000; Malikow, 2005). Επομένως δικαιωματικά θα πρέπει να ελέγχονται κατά την επιλογή τους ως εκπαιδευτικοί στοιχεία της προσωπικότητας τους, ως κριτήριο ποιότητας και αποτελεσματικότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Σε ερώτημα της μεταπτυχιακής εργασίας της Μπέλλου (2017) για το αν θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η προσωπικότητα του δασκάλου (λήψη πρωτοβουλιών, ενδιαφέροντα, καινοτόμες δράσεις, κ.ά.) για τον διορισμό του, όπως παρουσιάζεται μέσα από τον ατομικό του φάκελο, η συντριπτική πλειοψηφία των δασκάλων (ποσοστό 72,9%) απαντά «Ναι, γιατί έχει άμεση σχέση με το έργο του στη σχολική τάξη». Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας και των σχετικών μελετών. Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συνδέεται άμεσα με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, τις γνώσεις, τις στάσεις και τις εμπειρίες του. Μάλιστα, πολλές έρευνες επιχείρησαν να ομαδοποιήσουν αυτά τα χαρακτηριστικά, (Πυργιωτάκης, 2010: 226-255; Χριστοφίδου, 2012: 10). Ενδεικτικά, σε έρευνα της Παμουκτσόγλου Α. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2001), διαπιστώθηκε ότι τα χαρακτηριστικά του καλού δασκάλου σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών συνοψίζονται στην αγάπη για τους μαθητές, στη θέληση, το μεράκι, την όρεξη για δουλειά, τη συνειδητή κλίση, στην επιμονή και την υπομονή για την διεκπεραίωση των καθηκόντων του, στην αυτοαξιολόγηση, στη διδακτική ικανότητα, στην επικοινωνία, στον ενθουσιασμό, στην αίσθηση του χιούμορ και στην ώριμη, ολοκληρωμένη και ισορροπημένη προσωπικότητα και ψυχική του υγεία (Παπάνης & Γιαβρίμης, 2009).). Και σε έρευνα των Δάρρα, Υφαντή, Προκοσιάδου και Σαΐτη (2010), οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι επιθυμούν κατά τη διαδικασία επιλογής του εκπαιδευτικού προσωπικού να αξιολογούνται εκτός από τις γνώσεις και άλλες παράμετροι, που σχετίζονται με την προσωπικότητά τους.

### **2.3. Ανασκόπηση συναφών ερευνών στο διεθνή χώρο**

Οι έρευνες που διεξήχθησαν στο εξωτερικό σχετικές με το θέμα της δικής μας διπλωματικής εργασίας επικεντρώνονται κυρίως στην πρόσληψη και διατήρηση των εκπαιδευτικών στα

σχολεία, με δεδομένο την αδυναμία που υπάρχει στο εκπαιδευτικό σύστημα της κάθε χώρας, ιδίως της Αμερικής, να διατηρήσει το εκπαιδευτικό της προσωπικό σε ένα δύσκολο εργασιακό περιβάλλον. Σύμφωνα με το Αμερικανικό Συμβούλιο της Εκπαίδευσης (American Council on Education, 2006) το μεγαλύτερο πρόβλημα που αντιμετωπίζει η Εκπαίδευση είναι η παραίτηση των Εκπαιδευτικών μετά από λίγα χρόνια υπηρεσίας. Τα σχολεία αγωνίζονται να διατηρήσουν τα πρότυπα για τη διδασκαλία υψηλής ποιότητας ενώ ασχολούνται συνεχώς με την πρόσληψη νέων εκπαιδευτικών με υψηλά προσόντα και τη διατήρηση των ήδη υπαρχόντων. (Guarino, Santibañez, & Daley, 2006). Οι διορισμοί των εκπαιδευτικών σε χώρες της Αμερικής γίνεται σε τοπικό επίπεδο και σε επίπεδο σχολείων, όμως σε Ευρωπαϊκές χώρες γίνεται και σε κεντρικό επίπεδο. Παρακάτω θα παρουσιαστούν έρευνες που ασχολούνται με την πρόσληψη αλλά και με τη διατήρηση των εκπαιδευτικών στα σχολεία, παρέχοντας όσο το δυνατόν υψηλότερη ποιότητα διδασκαλίας.

Σε έρευνα των Clewell, B.C, Darke, K., Davis, Googe T., Forcier L. και Manes S., το 2000, που αφορούσε ανασκόπηση προγραμμάτων πρόσληψης διδασκόντων, αναφέρουν τέσσερις γενικές πηγές νεοεισελθέντων εκπαιδευτικών:

- Εκπαιδευτικοί που ξεκινούν να ασχολούνται με τη διδασκαλία αμέσως μετά το κολλέγιο,
- Εκπαιδευτικοί που εισέρχονται καθυστερημένα στο επάγγελμα και ασχολούνται κυρίως με τις αθλητικές δραστηριότητες μεταξύ της αποφοίτησης από το κολλέγιο και της ανάληψης της πρώτης διδακτικής τους εργασίας.
- Εκπαιδευτικοί που μετακινούνται από σχολεία σε σχολεία σε περιφέρειες, κράτη ή τομέα(δημόσιο ή ιδιωτικό),
- και εκπαιδευτικοί που ξαναρχίζουν τη διδασκαλία μετά από αποχώρηση (Rollefson and Broughman, 1995).

Το γεγονός ότι στο πρόσφατο παρελθόν οι νεοαφιχθέντες εκπαιδευτικοί προέρχονται από τέσσερις κύριες πηγές μπορούν να βοηθήσουν τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής να αναπτύξουν πολιτικές και πρακτικές για να προσλάβουν νέους δασκάλους και να επικεντρώσουν τις προσπάθειές τους σε μεγαλύτερο βαθμό. Η επικέντρωση των προσπαθειών σε καθεμία από αυτές τις πηγές υποδηλώνει διαφορετικές στρατηγικές προσλήψεων.

Το 2000 σε έρευνα που διεξήχθη από την Hare D. και Hear J.(Hare & Hear, 2001) και εφαρμόστηκε σε 3506 επιθεωρητές στο Ιλινόις, την Ιντιάνα, την Αϊόβα, το Μίσιγκαν, τη Μινεσότα, το Οχάιο και το Ουισκόνσιν, ζητούσε να αναφέρουν τις στρατηγικές που

εφάρμοζαν για να προσελκύσουν και να διατηρήσουν τους κατόχους τους και για το πόσο αποτελεσματικές ήταν αυτές οι στρατηγικές. Η έρευνα σχεδιάστηκε για να συλλέξει βασικές πληροφορίες για μια ποικιλία στρατηγικών που αναφέρονται στη βιβλιογραφία ως πιθανές λύσεις για προβλήματα πρόσληψης και διατήρησης. Σκοπός της μελέτης ήταν να αξιολογηθούν οι ήδη εφαρμοσμένες στρατηγικές πρόσληψης και να ανακαλυφθούν νέες πιο επιτυχημένες στρατηγικές πρόσληψης και διατήρησης. Δύο είναι οι τρόποι που προσλαμβάνονται σε αυτές τις πολιτείες οι εκπαιδευτικοί:

1. Με προσωρινές άδειες που παρέχονται σε άτομα που επιθυμούν να εισέλθουν στο χώρο της εκπαίδευσης, λόγω έλλειψης εξειδικευμένων ατόμων, που έχουν την άδεια να διδάξουν. Αν και οι έρευνες δείχνουν ότι οι καθηγητές αυτοί είναι λιγότερο αποτελεσματικοί στην τάξη (Darling & Hammond, 2000), μια ποικιλία παραγόντων μπορεί να οδηγήσει μια περιφέρεια να προσλάβει προσωπικό με αυτό τον τρόπο. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι μεγάλο ποσοστό των περιφερειών (58%) προσλαμβάνει εκπαιδευτικούς με προσωρινές άδειες ( 71% των προσλήψεων στο Wisconsin έως 39% στο Illinois). Εκπαιδευτικοί με προσωρινή άδεια προσλαμβάνονται από τους φτωχότερους Δήμους μιας περιοχής.

2. Η πλειοψηφία των περιφερειών προσλαμβάνουν νέους εκπαιδευτικούς από ιδρύματα προετοιμασίας εκπαιδευτικών, (Κολλέγια και Πανεπιστήμια). Τα αστικά κέντρα προσλαμβάνουν εκπαιδευτικούς κυρίως μέσω τέτοιων ιδρυμάτων και λιγότερο μέσω προσωρινών αδειών. Τα Κολλέγια και Πανεπιστήμια που ασχολούνται με την προετοιμασία νέων εκπαιδευτικών διοργανώνουν εκθέσεις για την απασχόληση και άλλα γεγονότα, παρέχοντας στις σχολικές συννοικίες την ευκαιρία να προσέλθουν σε τέτοιες εκθέσεις και να εκδηλώσουν ενδιαφέρον για πρόσληψη προσωπικού εξειδικευμένου, που θα παρέχει υψηλής ποιότητας εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας, οι στρατηγικές προσλήψεων δεν θεωρήθηκαν "πολύ αποτελεσματικές" ως στρατηγικές διατήρησης του εκπαιδευτικού προσωπικού και άρα θα πρέπει να εστιάσουν περισσότερο στα κίνητρα που θα πρέπει να δοθούν στους εκπαιδευτικούς για να παραμείνουν στις θέσεις τους.

Παραπλήσια έρευνα έγινε από τον Barmby, P. W., (2006), όπου παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μιας έρευνας που πραγματοποιήθηκε με 246 εκπαιδευτικούς από την Αγγλία και την Ουαλία, εξετάζοντας τις απόψεις τους για το ποιοι είναι οι λόγοι που οι εκπαιδευτικοί μπαίνουν στο επάγγελμα του διδακτικού προσωπικού, τους λόγους που αποθαρρύνονται από αυτό, και τους πιθανούς λόγους που εγκαταλείπουν τη διδασκαλία. Στόχος της έρευνας είναι οι προτάσεις βελτίωσης των τρόπων πρόσληψης και διατήρησης των διδασκόντων. Τα τελευταία χρόνια στην Αγγλία η κυβέρνηση εισήγαγε έναν αριθμό

προτάσεων και δράσεων, που σκοπό έχουν την αντιμετώπιση προβλημάτων πρόσληψης εκπαιδευτικών (Menter, 2002). Η συγκεκριμένη έρευνα εστιάζει κυρίως στους λόγους που ένας εκπαιδευτικός αποφασίζει να εισαχθεί και παραμένει στο συγκεκριμένο επάγγελμα και όχι στους τρόπους πρόσληψης τους. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών αποκτήθηκαν μέσω δομημένων συνεντεύξεων η οποία πραγματοποιήθηκε μέσω τηλεφώνου και οι λόγοι που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί ως λόγους αποχώρησης ήταν ο αρκετός φόρτος εργασίας και το οικονομικό. Έτσι ως πρόταση από τους συγγραφείς της έρευνας ήταν η πολιτική ηγεσία να επικεντρωθεί στην πρόσληψη των εκπαιδευτικών με περισσότερα κίνητρα γι' αυτούς, ώστε να παραμείνουν στο χώρο εργασίας τους.

Σύμφωνα με τους Cooper J. και Alvarado A., (2006), που ασχολήθηκαν με την προετοιμασία, πρόσληψη και διατήρηση των δασκάλων στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, σε έρευνα τους για τις πολιτικές στρατηγικές των παραπάνω σε διάφορες χώρες της Αμερικής και της Ευρώπης, διαπίστωσαν ότι, τα προγράμματα προετοιμασίας εκπαιδευτικών που διενεργούνται κάθε χρόνο δεν επαρκούν για την στελέχωση των εκπαιδευτικών μονάδων, αλλά θα πρέπει να προωθούνται οι σπουδές στην εκπαίδευση από το Λύκειο ακόμη. Οι πανεπιστημιακές ρυθμίσεις παρέχουν άλλη μια ευκαιρία για προσλήψεις εκπαιδευτικών. Συνεργασίες μεταξύ τα σχολεία και τα πανεπιστήμια μπορούν να παράσχουν κίνητρα που είναι χρήσιμα για την προσέλκυση υποψηφίων καθηγητών. Τέτοια κίνητρα περιλαμβάνουν προσαυξήσεις επιδομάτων ή μισθών για τους εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να διδάσκουν στα σχολεία, καθώς και εξορθολογισμό των διαδικασιών εφαρμογής των θέσεων εργασίας (Cooper & Alvarado, 2006).

Το 2006 επίσης στη Γερμανία οι Schaefers C. και Terhart E., ασχολήθηκαν με την συμμετοχή των σχολείων στην πρόσληψη εκπαιδευτικών και την αξιολόγηση νέων διαδικασιών πρόσληψης στη Γερμανία. Παραδοσιακά, στη Γερμανία, η κεντρική κρατική σχολική διοίκηση επιβλέπει τη στελέχωση των σχολείων. Συγκεκριμένα, η διοίκηση αναθέτει νέους εκπαιδευτικούς σε καθορισμένα σχολεία. Κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας, ορισμένα Γερμανικές πόλεις έχουν θεσπίσει νέες διαδικασίες για την πρόσληψη νέων καθηγητών. Η στρατηγική πρόσληψης είναι ζωτικής σημασίας για την πρόσληψη παραγωγικού προσωπικού του σχολείου. Επομένως, όταν προσλαμβάνουν νέους δασκάλους, οι διευθυντές σχολείων και κρατική διοίκηση συνεργάζεται, προκειμένου να βρει μια «ισορροπία εξουσίας» στη διεξαγωγή της διαδικασίας επιλογής εκπαιδευτικών. Στα περισσότερες χώρες, οι διευθυντές σχολείων έχουν την εξουσία να προσλαμβάνουν και να προτείνουν νέους καθηγητές για τη στελέχωση της σχολικής τους μονάδας, ενώ η κεντρική κρατική διοίκηση επιβλέπει κυρίως την όλη διαδικασία (Schaefers & Terhart, 2006).

Στη Γερμανία, η πρόσληψη εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντική, διότι οι εκπαιδευτικοί είναι αστικοί υπηρέτες. Μόλις η διοίκηση εγκρίνει το διορισμό ενός δασκάλου, αυτός ξεκινά να εργάζεται με συγκεκριμένη θητεία. Οι Γερμανοί δάσκαλοι απολαμβάνουν μια ορισμένη αίσθηση αυτονομίας όσον αφορά αλληλεπιδράσεις με φοιτητές, γονείς και άλλες κοινωνικές ομάδες ενδιαφέροντος σχετικές με την εκπαίδευση. Για τους γερμανούς δασκάλους, αυτή η επαγγελματική αυτονομία είναι δυνατή μόνο επειδή το κράτος παρέχει στους εκπαιδευτικούς ένα ορισμένο βαθμό προστασίας και ανεξαρτησίας. Ωστόσο, οι Γερμανοί δάσκαλοι αντιμετωπίζουν αμφιλεγόμενα συναισθήματα έναντι της κρατικής διοίκησης. Από τη μια πλευρά, οι εκπαιδευτικοί απολαμβάνουν τον προστατευτικό μανδύα του κράτους, ενώ συνεχίζουν το άλλο, ζουν με το φόβο των επιβαλλόμενων κρατικών κανονισμών. Ιδίως τους κανονισμούς αυτούς επικεντρώθηκε στην πρόσληψη εκπαιδευτικών και τη γεωγραφική τοποθέτηση (Schaeffers & Terhart, 2006).

Η παραδοσιακή διαδικασία πρόσληψης εκπαιδευτικών γίνεται σε εξαμηνιαία βάση. Παραδοσιακά, οι υποψήφιοι για διδασκαλία ζητούν θέση μέσω της κεντρικής κρατικής σχολής (δηλ. σε μία ή περισσότερες γερμανικές πόλεις). Στη διαδικασία αυτή, οι αιτούντες εκφράζουν γεωγραφικές προτιμήσεις. Τα σχολεία που αναζητούν νέους δασκάλους, λόγω κενών θέσεων ή αυξημένων εγγραφών φοιτητών, βασίζονται στην κρατική διοίκηση να χειριστεί τις κενές θέσεις των εκπαιδευτικών. Η διοίκηση έχει δύο επιλογές για θέσεις πλήρωσης: (α) η διοίκηση αναζητά έναν εργαζόμενο δάσκαλο σε σχολείο που πλεονάζει για να τον μεταφέρει σε ένα άλλο σχολείο που έχει κενό - μια επιλογή χωρίς πρόσθετες δαπάνες. ή β) η διοίκηση αναζητά έναν υποψήφιο με τα προσόντα που έχει περάσει τις απαραίτητες εξετάσεις εκπαιδευτικών και αναζητά μια θέση. Στη δεύτερη αυτή περίπτωση, η διοίκηση κατατάσσει όλους τους υποψηφίους σύμφωνα με τα:

(α) αποτελέσματα της εξέτασης,

(β) τις περιοχές που έχει δηλώσει στην αίτησή του και

(γ) τα προσωπικά χαρακτηριστικά. Με βάση αυτές τις βαθμολογίες, η διοίκηση διορίζει υποψηφίους εκπαιδευτικούς σε σχολεία που έχουν ανάγκη. Εάν ο αιτών δέχεται το διορισμό, αναλαμβάνει τη θέση. Εάν ο αιτών αρνηθεί το διορισμό, η κρατική διοίκηση ορίζει τον επόμενο εξειδικευμένο αιτούντα και αποκλείει τον αρχικά διορισμένο από τη διαδικασία πρόσληψης για διάστημα έως δύο ετών (Schaeffers & Terhart, 2006).

Η νέα διαδικασία για την πρόσληψη εκπαιδευτικών βασίστηκε σε ένα συμμετοχικό σύστημα προσλήψεων, όπου ένα σχολείο κατά την αναζήτηση ενός νέου δασκάλου διαφημίζει τη θέση και καθορίζει τα επιθυμητά χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ο υποψήφιος, π.χ. έφεση στα μαθηματικά ή στη φυσική αγωγή, που ταιριάζουν στο προφίλ του σχολείου.

Προκειμένου το σχολικό προφίλ να είναι αποτελεσματικό, το σχολείο πρέπει να προσλάβει υποψηφίους που «ταιριάζουν» σ' αυτό το προφίλ. Σε αυτό το νέο σύστημα, η κρατική διοίκηση διατηρεί τον απόλυτο έλεγχο της διαδικασίας, συμπεριλαμβανομένης και της ανακοίνωσης των σχολικών θέσεων στο Διαδίκτυο. Οι αιτούντες υποβάλλουν αίτηση για μία ή περισσότερες θέσεις στέλνοντας τις αιτήσεις τους στα σχολεία της επιλογής τους και στο κράτος Διοίκηση. Και πάλι, η κρατική διοίκηση κατατάσσει τους υποψηφίους σύμφωνα με τα αποτελέσματα των εξετάσεών τους και στέλνει τον κατάλογο με όλους τους αιτούντες στο τοπικό σχολείο. Το σχολείο στη συνέχεια καλεί τους υποψηφίους για συνέντευξη από επιτροπή που απαρτίζεται γονείς, τοπικούς φορείς και εκπαιδευτικούς του σχολείου. Η τελική επιλογή γίνεται από αυτή την επιτροπή, ύστερα από την κατάταξη των υποψηφίων μετά τη συνέντευξη.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι διευθυντές των σχολείων και οι εκπαιδευτικοί προτιμούν το νέο σύστημα προσλήψεων από το παραδοσιακό, διότι έτσι ενισχύεται το προφίλ του κάθε σχολείου, καθώς και η αυτονομία του (Schaefers & Terhart, 2006).

#### **2.4. Κριτική αποτίμηση των συναφών ερευνών**

Με βάση την ανασκόπηση των συναφών ερευνών ο τρόπος πρόσληψης των εκπαιδευτικών στη δημόσια εκπαίδευση δεν έχει επαρκώς διερευνηθεί στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, καθώς επίσης δεν αποτιμάται η διαδικασία πρόσληψης από τη σκοπιά της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Επομένως δεν έχει διερευνηθεί κατά πόσο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί αν οι νυν τρόποι πρόσληψής τους αξιολογούν επαρκώς την αποτελεσματικότητά τους στην τάξη και αν προωθούν την ποιοτική εκπαίδευση. Σύμφωνα με τις έως τώρα έρευνες, που έχουν διεξαχθεί, σχετικά με την εξέταση των τρόπων πρόσληψης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, οι απόψεις συμφωνούν στα εξής:

- Στις περισσότερες έρευνες ο τρόπος πρόσληψης των εκπαιδευτικών με την επετηρίδα θεωρείται μεν αδιάβλητος και αντικειμενικός από την πλειοψηφία των ερωτηθέντων, προσδίδοντας αίσθημα σιγουριάς και ασφάλειας στον υποψήφιο, είχε όμως βασικά προβλήματα τόσο στη φιλοσοφία του, όσο και στη λειτουργικότητά του. Ο μεγάλος χρόνος αναμονής των εκπαιδευτικών στις λίστες της επετηρίδας, λόγω αύξησης των πτυχιούχων, αλλά και λόγω έλλειψης συναφών ευκαιριών απασχόλησης στην αγορά εργασίας, είχε ως αποτέλεσμα πολλοί από τους αδιόριστους εκπαιδευτικούς να ασχολούνται, στο μεταξύ, με άλλες επαγγελματικές δραστηριότητες, με αποτέλεσμα, όταν αναλαμβάνουν τα διδακτικά τους καθήκοντα, παρουσιάζουν «επιστημονική και

παιδαγωγική αποξένωση», ενώ παράλληλα η ενασχόληση με άλλα επαγγέλματα, τους οδηγεί σε μια επαγγελματική κοινωνικοποίηση, που δεν είναι η πιο κατάλληλη για την παιδαγωγική τους αποστολή. Όλα αυτά τα μειονεκτήματα καταγράφηκαν σε όλες τις παραπάνω έρευνες και γι' αυτό θεωρούσαν ότι η αλλαγή του τρόπου πρόσληψης των εκπαιδευτικών εκείνη τη δεδομένη στιγμή ήταν επιβεβλημένη.

- Μπορεί ο καιρός για αλλαγή του τρόπου πρόσληψης των εκπαιδευτικών το 1998 να έφτασε, όμως ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ δεν κατάφερε να κερδίσει την εμπιστοσύνη και τη συγκατάθεση των υποψηφίων. Στις περισσότερες έρευνες παρά το ότι ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ θεωρείται από τους περισσότερους αξιοκρατικός και δίκαιος, εντούτοις η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού με γνώμονα μόνο τις γραπτές εξετάσεις δεν είναι σε θέση, σύμφωνα με τους ερωτηθέντες να αξιολογήσει την επάρκεια και την καταλληλότητα του υποψηφίου για τη θέση, κρίνοντας μόνο ένα γραπτό διαγώνισμα και μη λαμβάνοντας υπόψη και άλλα κριτήρια, όπως προϋπηρεσία, προσωπικότητα επιπλέον προσόντα. Η αδυναμία εκτίμησης της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης επίσης αποτελεί ένα αρνητικό σημείο του διαγωνισμού, όπως αποτυπώνεται από τις σχετικές έρευνες. Η υπέρογκη ύλη, καθώς και το οικονομικό και ψυχολογικό κόστος στο οποίο υποβάλλονται οι υποψήφιοι καταλογίζεται στα αρνητικά του διαγωνισμού. Βέβαια οι πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι η διαδικασία των εξετάσεων αποτελεί αξιοκρατικό κριτήριο επιλογής και αδιάβλητο. Το βασικότερο φυσικά προτέρημα του διαγωνισμού είναι η άμεση αποκατάσταση των υποψηφίων.
- Μπορεί οι απόψεις για το ποιο είναι το καταλληλότερο σύστημα διορισμού στην εκπαίδευση να πατάνε μια στον ένα και μια στον άλλο τρόπο πρόσληψης (επετηρίδα - ΑΣΕΠ), ωστόσο η πλειοψηφία των ερωτηθέντων σε όλες τις έρευνες ζητούν αλλαγή του τρόπου πρόσληψης των εκπαιδευτικών και επιθυμούν είτε επετηρίδα συν αξιοκρατικά κριτήρια (Αναστασίου & Παπακωνσταντίνου, 2008), είτε ΑΣΕΠ συν προσμέτρηση κι άλλων κριτηρίων, όπως βαθμός πτυχίου, μεταπτυχιακοί, διδακτορικοί τίτλοι και συνέντευξη (Αγγελάκος, 2004), αλλά και προσμέτρηση παραγόντων που αφορούν την προσωπικότητα τους (Δάρρα κ.α., 2010). Και επειδή η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συνδέεται άμεσα με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, οι ερωτηθέντες θεωρούν ότι θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού (λήψη πρωτοβουλιών, ενδιαφέροντα, καινοτόμες δράσεις, κ.ά.) για τον διορισμό του (Μπέλλου, 2017). Κατά τους ερωτηθέντες φιλολόγους στην έρευνα της Λίκα (2014), για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών

συστημάτων και του παρόντος τρόπου πρόσληψης των εκπαιδευτικών υπογράμμισαν πως για να αναβαθμιστεί το εκπαιδευτικό σύστημα στην χώρα μας, είναι απαραίτητη πρώτα μια συνολική μελέτη και καταγραφή των αναγκών του, έτσι ώστε να προσλαμβάνονται οι καταλληλότεροι εκπαιδευτικοί.

Κατά την ανασκόπηση ερευνών στο διεθνή χώρο οι έρευνες με τις οποίες έχει ασχοληθεί η συγκεκριμένη εργασία εξετάζουν την πρόσληψη των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με την διατήρησή τους στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Η κάθε χώρα εφαρμόζει τα δικά της κριτήρια πρόσληψης, που διενεργούνται είτε σε κεντρικό είτε σε τοπικό επίπεδο (σχολείο, τοπική κοινωνία). Η προετοιμασία, η πρόσληψη και η διατήρηση των εκπαιδευτικών μπορεί να θεωρηθεί ως ένας αγωγός στον οποίο προκαλούνται διαρροές με την πάροδο του χρόνου. Σε πολλές αναπτυσσόμενες χώρες, ο αριθμός των νέων εκπαιδευτικών δεν μπορεί να συμβαδίσει με την αύξηση του πληθυσμού. Στη Δυτικές χώρες, όπου υπάρχει επαρκής αριθμός εκπαιδευτικών, πολλοί νέοι εκπαιδευτικοί είτε επιλέγουν να μην διδάξουν καθόλου ή να αφήσουν τη διδασκαλία μέσα σε λίγα χρόνια. Στις Ηνωμένες Πολιτείες, για παράδειγμα, μόνο το 60% των φοιτητών που είναι έτοιμοι για διδασκαλία επιλέγουν πραγματικά να ασχοληθούν με τη διδασκαλία μετά την αποφοίτησή τους. Ομοίως, 40% των εκπαιδευτικών στο Ηνωμένο Βασίλειο εγκαταλείπουν το επάγγελμα εντός των τριών πρώτων ετών. Ωστόσο, η διατήρηση των εκπαιδευτικών δεν φαίνεται να αποτελεί πρόβλημα σε άλλες χώρες, όπως Γερμανία, Γαλλία, Χονγκ Κονγκ και Πορτογαλία. Στη Γερμανία, Ιρλανδία και το Βέλγιο είναι χώρες στις οποίες υπάρχει πλεόνασμα εκπαιδευτικών, γεγονός που έχει οδηγήσει σε μια μεγάλη ανταγωνιστική διαδικασία εισόδου στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Cooper & Alvarado, 2006).

Τα ζητήματα πρόσληψης σε διεθνές επίπεδο συνήθως εμπίπτουν σε μία από τις ακόλουθες κατηγορίες:

- α) ευέλικτες διαδρομές εισόδου
- β) νέες μορφές της αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών
- γ) μαθήματα για υποψηφίους από το άλλα πεδία
- δ) προσλήψεις εκπαιδευτικών από άλλες χώρες και
- ε) αύξηση κινήτρων, όπως οι υψηλότεροι μισθοί και δικαιότερη κατανομή των θέσεων εργασίας.

Στις αναπτυσσόμενες χώρες τα ζητήματα αυτά, που έχουν σχέση με την πρόσληψη των εκπαιδευτικών τείνουν να είναι περισσότερα από ό, τι σε χώρες όπως το Ηνωμένο Βασίλειο, Την Αυστραλία και τις Ηνωμένες Πολιτείες, όπου είναι η πρόσληψη συχνά διενεργείται είτε



στο σχολείο είτε σε τοπικό επίπεδο(Cooper & Alvarado, 2006). Κατά κύρια ομολογία των περισσότερων ερευνών είναι πως για να υπάρξει ποιοτικό προσωπικό αυτό θα πρέπει να επιλέγεται με βάση τις σπουδές του και το προφίλ του κάθε σχολείου, ώστε να είναι σε θέση το σχολείο να παρέχει υψηλής ποιότητας εκπαίδευση.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο: Ο τρόπος πρόσληψης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ως κριτήριο ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.**

### **Περίληψη**

Στο 3ο και τελευταίο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο των εννοιών «ποιότητα», «ποιότητα στην εκπαίδευση», αναφέρονται οι Ευρωπαϊκές θέσεις για την εκπαίδευση και οι δείκτες ποιότητας, με δεδομένο ότι η εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα η ποιοτική εκπαίδευση θεωρήθηκε ως η κινητήριος δύναμη για την ανάπτυξη μιας ενιαίας ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Η διαδικασία της στελέχωσης ως ορισμός και τα στάδια που χρειάζονται, ώστε το ανθρώπινο δυναμικό να προσληφθεί σε έναν οργανισμό αναφέρονται επιγραμματικά. Τέλος με την παρουσίαση του τρόπου επιλογής και πρόσληψης του ανθρώπινου δυναμικού στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση, με αναφορά σε όλη τη σχετική νομοθεσία και εκτενή αναφορά στους υφιστάμενους τρόπους διορισμού των εκπαιδευτικών, αλλά και τον τρόπο πρόσληψης των εκπαιδευτικών στο διεθνή χώρο, ολοκληρώνεται η θεωρητική διερεύνηση και το πρώτο μέρος της μελέτης.

### **3.1. Η έννοια και ορισμοί της ποιότητας**

Η γέννηση της έννοιας της ποιότητας θα πρέπει να αναζητηθεί αρχικά στο χώρο της οικονομίας. Η ποιότητα βρίσκεται στην ατζέντα όλων των επιχειρήσεων και οργανισμών και η βελτίωση αυτής είναι βασική τους προτεραιότητα. Η ποιότητα είναι περίπλοκο να καθοριστεί και συχνά είναι δύσκολο να μετρηθεί (Sallis, 2002). Η έννοια της ποιότητας συνδέεται με την αποτελεσματικότητα στις επιχειρήσεις και τους οργανισμούς και η διεύρυνση της σε άλλους τομείς, όπως αυτός της εκπαίδευσης, σκοπό έχει να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Παρακάτω θα παρουσιαστούν επιγραμματικά κάποιοι ορισμοί της ποιότητας.

Ο σχετικός ορισμός της ποιότητας έχει δύο όψεις: η πρώτη συνδέεται με τη μέτρηση, της οποίας το αποτέλεσμα πρέπει να εκπληρώνει τις προδιαγραφές και η δεύτερη την ικανοποίηση του πελάτη (Ζαβλάνος, 2003). Σύμφωνα με τον Deming (1982) «ποιότητα είναι η ικανοποίηση των αναγκών του πελάτη». Κατά τον Crosby (1995) «ποιότητα είναι η

συμμόρφωση του προϊόντος στις απαιτήσεις του πελάτη», ενώ κατά τον Juran (1981) «ποιότητα είναι η καταλληλότητα προς χρήση».

Από την οπτική του Taguchi «η ποιότητα είναι η απώλεια που προξενεί στην κοινωνία ένα προϊόν ή υπηρεσία από τη στιγμή της αποστολής του», ενώ ο Feigenbaum τονίζει ότι «η ποιότητα είναι το σύνολο των χαρακτηριστικών του προϊόντος και των υπηρεσιών, που σχετίζονται με αποτελεσματικές, ολοκληρωμένες τεχνικές και διευθυντικές διαδικασίες για την καθοδήγηση των συντονισμένων ενεργειών των ανθρώπων, των μηχανών και των πληροφοριών, που θα διασφαλίσουν την ικανοποίηση του πελάτη» (Λογοθέτης, 1992).

Με δεδομένο ένα ευρύ φάσμα επισυναπτόμενων εννοιών και συνεκδοχών, η ποιότητα είναι δύσκολος κι απατηλός προς προσδιορισμό όρος, γι' αυτό έχει αναφερθεί και σαν «άπιαστη έννοια» («slippery concept»): «έχει πολλές σημασίες, συνεπάγεται διαφορετικά πράγματα σε διαφορετικούς ανθρώπους και ορίζεται με βάση διαφορετικές απόψεις και προσανατολισμούς, ανάλογα με τον άνθρωπο, τα εφαρμοζόμενα μέτρα και το πλαίσιο μέσα στο οποίο γίνεται αντιληπτή» (Sahney, Banwet & Karunes, 2004). Ωστόσο, κάθε ορισμός της ποιότητας δεν αντικαθιστά, αλλά συμπληρώνει κάθε προηγούμενο.

Σύμφωνα με τον Νικητάκη και Σίτα (1999) «η επιδίωξη της ποιότητας πολύ συχνά σημαίνει περιορισμό στον στόχο ότι γίνεται να γίνεται καλά. Τα σημαντικά σημεία για τη διευκρίνιση της ποιότητας είναι τα εξής:

- ❖ Η ποιότητα επιτυγχάνεται όταν ικανοποιούνται οι ανάγκες των χρηστών.
- ❖ Η ποιότητα είναι κεντρικό ζήτημα σε όλους τους οργανισμούς κι όχι ένα προαιρετικό συμπλήρωμα.
- ❖ Η ποιότητα δεν εξαρτάται από την υψηλή τιμή ή τα υψηλά επίπεδα των πηγών».

Η επιδίωξη της ποιότητας θεωρήθηκε απαραίτητη προϋπόθεση, προκειμένου τα εκπαιδευτικά συστήματα να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τις ταχύτατα μεταβαλλόμενες συνθήκες, που αναδύονταν στο παγκοσμιοποιημένο ανταγωνιστικό περιβάλλον (Κατσαρός, 2008). Η ποιότητα αλλάζει με την πάροδο του χρόνου, αντανακλώντας την ερμηνεία της κοινωνίας για τις εκπαιδευτικές ανάγκες και την ένταση της ηθικής και οικονομικής δέσμευσής της για την εκπλήρωσή τους (Garbutt, 1996).

### **3.2. Η ποιότητα στην εκπαίδευση**

Η ποιότητα της εκπαίδευσης αποτελεί τις τελευταίες δεκαετίες ζήτημα προτεραιότητας στα εκπαιδευτικά συστήματα στο ευρωπαϊκό αλλά και στο ευρύτερο διεθνές επίπεδο. Διαμορφώνεται από μια σειρά παραμέτρων οι οποίες αλληλοεπηρεαζόμενες θα πρέπει να

προωθούν τους σκοπούς και τις επιδιώξεις του εκπαιδευτικού συστήματος (Βλάχος, 2008). Η ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών/φοιτητών, οι στάσεις τους απέναντι στην κοινωνία, καθώς και το καλά εκπαιδευμένο και ευέλικτο προσωπικό, είναι σημαντική προϋπόθεση για την αντιμετώπιση των γρήγορων και συνεχών αλλαγών που συμβαίνουν ως συνέπειες της παγκοσμιοποίησης στην εποχή της πληροφορίας και της νέας τεχνολογίας (Οικονομίδου, 2016).

Η σύνδεση της έννοιας της ποιότητας με την έννοια της αποτελεσματικότητας εντοπίζεται στις έρευνες για το αποτελεσματικό σχολείο (Σαΐτης, 2005). Εκτός της αποτελεσματικότητας η ποιότητα συνδέεται ενίοτε με την «επιλογή», την «ισότητα», και την «κοινωνική δικαιοσύνη», χαρακτηριστικά τα οποία αποδίδονται στα ποιοτικά σχολεία (Δάρρα, 2011).

Σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (1993) το εκπαιδευτικό έργο πραγματοποιείται σε τρία αλληλοεξαρτόμενα επίπεδα, στα οποία αποδίδεται η ποιότητα στην εκπαίδευση.

- Σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος ως διαδικασία και τελικό προϊόν της λειτουργίας του.
- Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ως διαδικασία και αποτέλεσμα οργανωμένης και σχεδιασμένης δραστηριότητας.
- Σε επίπεδο σχολικής τάξης ως αποτέλεσμα της δραστηριότητας συγκεκριμένου εκπαιδευτικού και κατά συνέπεια ως προϊόν της διδακτικής πράξης.

Η Βαβουράκη κ.α. (2008) αναφέρουν ορισμούς που έχουν αποδοθεί στον όρο 'ποιότητα στην εκπαίδευση' και είναι οι εξής:

- Η ποιότητα της εκπαίδευσης ορίζεται με βάση την ανθρωποπλαστική της διάσταση, που συμβάλει στην πνευματική καλλιέργεια του ατόμου, στην ηθική του ανάπτυξη και στην ανάπτυξη της ολοκληρωμένης του προσωπικότητας και ακέραιου χαρακτήρα (Ματθαίου, 2002).
- Η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, η οποία απαιτεί συστημική προσέγγιση, σαφή προσδιορισμό αρχών, διαδικασιών και κριτηρίων/δεικτών, ευρεία γνώση του περιεχομένου της εκπαίδευσης και κατάκτηση των ορατών στόχων του σχολείου, ώστε τα αποτελέσματα της αξιολογικής διαδικασίας να λειτουργήσουν ανατροφοδοτικά με σκοπό την επίτευξη μιας συνεχούς διαδικασίας βελτιωτικών παρεμβάσεων.

- Η ποιότητα αφορά στην «ικανοποίηση των αναγκών του πελάτη-καταναλωτή», που σημαίνει ότι η ποιοτική εκπαίδευση ικανοποιεί τις ανάγκες των εσωτερικών και των εξωτερικών πελατών της.

Οι παραπάνω τοποθετήσεις δεν αναιρούν η μία την άλλη, αλλά προσθέτουν κάτι επιπλέον στη διαμόρφωση μιας σφαιρικής άποψης, σχετικά με τον ορισμό της ποιότητας στην εκπαίδευση. Βέβαια ο ορισμός της και συνεπώς η αποτίμηση της επηρεάζεται από τις εκάστοτε κοινωνικές, πολιτικές, ιστορικές συγκυρίες και επιλογές (Βαβουράκη κ.α. 2008).

Ως έννοια η ποιότητα της εκπαίδευσης θα μπορούσε να θεωρηθεί η συνάρτηση πολλών μεταβλητών, οι οποίες την χαρακτηρίζουν: α) τις θεσμικές προϋποθέσεις που ορίζουν για την εκπαίδευση το Σύνταγμα και οι νόμοι, β) τις αναγκαιότητες που υπαγορεύει η απαίτηση για ομαλή ένταξη των μαθητών στην κοινωνία και στην αγορά εργασίας (Δαγκλής, 2008).

Οι Sahney et al. (2004) βλέπουν την ποιότητα της εκπαίδευσης από την πλευρά της «εξαιρετικότητας», με τέσσερις έννοιες να την προσδιορίζουν: διακριτικότητα, καθώς υπερβαίνει τα πολύ υψηλά πρότυπα και ξεπερνάει ένα σετ από απαιτούμενα πρότυπα, καταλληλότητα για συγκεκριμένο σκοπό, όπου η ποιότητα κρίνεται σε σχέση με το βαθμό στον οποίο ένα προϊόν / υπηρεσία συναντά το δηλωμένο σκοπό, με τον ορισμό να παρέχει ένα μοντέλο για τον προσδιορισμό του τι η προδιαγραφή θα πρέπει να είναι, αποτελεσματικότητα στην επίτευξη των θεσμικών στόχων, που συνεπάγεται αποδοτικότητα στη χρήση των πόρων ή την αποτελεσματική διαχείριση και έχει σημαντικές επιπτώσεις στην εκπαίδευση και συνάντηση ρητών ή σιωπηρών αναγκών των πελατών.

Κατά τον Griffith (2007) ως ποιότητα της εκπαίδευσης μπορεί να ορίζεται ο βαθμός στον οποίο τα παραδοτέα του σχολικού προγράμματος αξιοποιούν τα μαθησιακά αποτελέσματα που έχουν εγκατασταθεί σύμφωνα με τα εκπαιδευτικά πρότυπα. Ορίζει δύο διαστάσεις της ποιότητας της εκπαίδευσης.

α) Τη σχετική εκτίμηση επιτεύγματος ( Relative achievement assessment), η οποία είναι η αξιολόγηση του βαθμού στον οποίο κατάλληλες καινοτόμες εκπαιδευτικές πολιτικές χρησιμοποιούνται για την επίτευξη σταδιακής προόδου προς την κατεύθυνση των επιθυμητών αποτελεσμάτων. Για να μπορεί να ελπίζει ένα εκπαιδευτικό σύστημα να πετύχει ικανοποιητικά αποτελέσματα πρέπει να επενδύσει στις εισροές που είναι απαραίτητες για την εκπαίδευση σε ένα σύγχρονο περιβάλλον. Εδώ περιλαμβάνονται:

- Υλικοί πόροι, όπως αίθουσες διδασκαλίας, σχολικές εγκαταστάσεις, βιβλιοθήκες, βιβλία και άλλο εκπαιδευτικό υλικό

- Ανθρώπινοι πόροι, όπως διευθυντές εκπαίδευσης, σχολικοί σύμβουλοι, εκπαιδευτικοί.

Επομένως δείκτες όπως: σχέση μαθητή/δασκάλου, μισθοί εκπαιδευτικών, δημόσιες δαπάνες ανά μαθητή και ποσοστό του ΑΕΠ που δαπανάται για την εκπαίδευση, θα εξακολουθήσουν να είναι σημαντικοί.

β) Την απόλυτη εκτίμηση του επιτεύγματος (Absolute achievement assessment), η οποία είναι η περιοδική ενημέρωση της σχολικής κοινότητας σχετικά με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των επιτευγμάτων των μαθητών σε σχέση με τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα που καθορίστηκαν με πρότυπα (Χατζηδημητριάδου, 2011).

Ο Θεοχάρης (2011) αναφέρει στη διατριβή του, «η ποιότητα μπορεί να αναζητηθεί αποκλειστικά σε όσα συμβαίνουν εντός των τειχών των σχολικών μονάδων εξαιρώντας την επίδραση του κοινωνικού συγκειμένου, μπορεί να αναλυθεί με βάση ένα μοντέλο παραγωγής (εισροών, διαδικασιών και εκροών) ή να περιοριστεί στη δέσμευση υπακοής σε ελεγκτικούς μηχανισμούς και συμμόρφωσης σε προαποφασισμένα κριτήρια. Μπορεί όμως και να συνδεθεί με προσδοκίες αυτομετασχηματισμού του σχολείου και με οράματα ευρύτερων κοινωνικών αλλαγών. Εξαρτάται από ποιο πρίσμα επιχειρείται η προσέγγισή της: των μαθητών, των γονιών, των εκπαιδευτικών κι όσων ασχολούνται επαγγελματικά στην εκπαίδευση, των επιχειρήσεων και των εργοδοτών ή των πολιτικών που αποφασίζουν και σχεδιάζουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές;» Γεγονός είναι ότι, όταν η ποιότητα έχει ενσωματωθεί με επιτυχία, οι μαθητές δεν θα είναι μόνο επωφελούμενοι από την άποψη της δικής τους προσωπικής ανάπτυξης, αλλά θα είναι επίσης σε θέση να συμβάλουν στην οικονομική και κοινωνική ευημερία της χώρας τους στον εικοστό πρώτο αιώνα (Lomas, 2004).

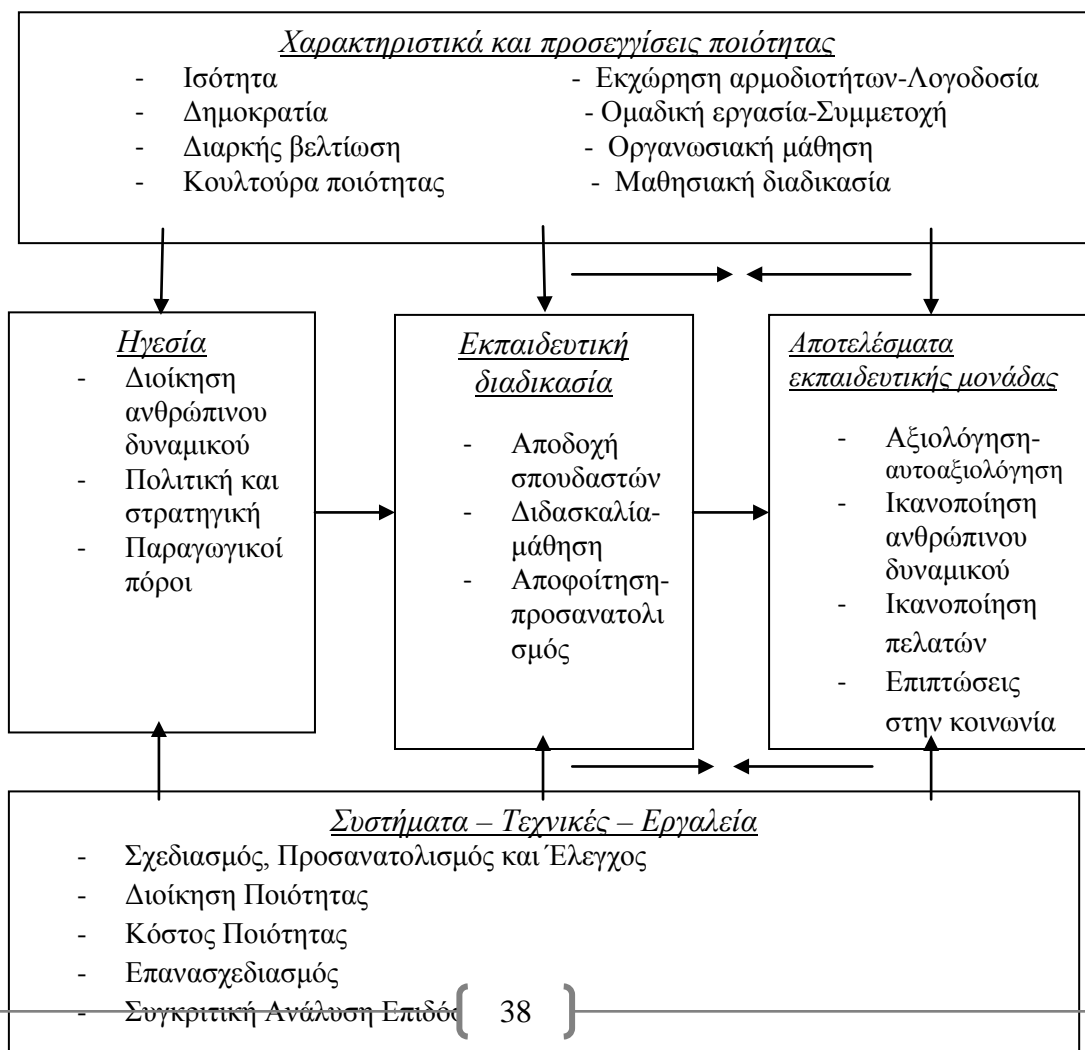
Η αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης μέσω της αύξησης των επενδύσεων για την αναμόρφωση, τον εκσυγχρονισμό και την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, με την εισαγωγή και την επιτάχυνση του ρυθμού ένταξης των νέων τεχνολογιών, της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της ενίσχυσης των υποδομών, αποτελεί στρατηγικός στόχος του Επιχειρησιακού Προγράμματος για το ΥΠ.Ε.Π.Θ. (Δαγκλής, 2008). Η διοίκηση της ποιότητας στην εκπαίδευση αναφέρεται στη διασφάλιση της ποιότητας των προγραμμάτων σπουδών, των μεθόδων διδασκαλίας και της χρήσης των νέων τεχνολογιών, στην παρακολούθηση των επιτευγμάτων των μαθητών, στις ευκαιρίες απασχολησιμότητας τους, στην καταλληλότητα και τη διαθεσιμότητα των διδασκόντων καθώς και στην επάρκεια και την αξιοπιστία της υλικοτεχνικής υποδομής (Πετρίδου, 2002). Η ποιοτική εκπαίδευση

διαμορφώνεται ως ένα σύστημα, το οποίο περιλαμβάνει στόχους, κριτήρια ποιότητας, αξιολόγηση αποτελεσμάτων, πιστοποίηση χορηγούμενων τίτλων. (Δάρρα, 2011).

Σύμφωνα με τη κ. Δάρρα (2011) είναι αναγκαία η διαμόρφωση ενός εννοιολογικού πλαισίου ποιότητας στην εκπαίδευση, διότι τον όρο «εκπαιδευτική ποιότητα» προσδιορίζουν:

- A. εξωγενείς επιρροές – παράγοντες, όπως είναι για παράδειγμα αυτές που προέρχονται σήμερα από το βιομηχανικό τομέα της οικονομίας και γενικότερα την αγορά και που συνδέουν την ποιότητα της εκπαίδευσης με τις έννοιες της ανταγωνιστικότητας, της αποτελεσματικότητας, της ικανοποίησης των απαιτήσεων και των αναγκών του «πελάτη» κ.α. και
- B. ενδογενείς παράγοντες, με την έννοια ότι η εκπαιδευτική ποιότητα έχει τις δικές της «εσωτερικές», αμιγώς γνωστικές και παιδαγωγικές παραμέτρους. Η διαμόρφωση ενός εννοιολογικού πλαισίου ποιότητας αναμένεται επίσης να συμβάλει τόσο στην κατανόηση και ερμηνεία των διαφόρων παραλλαγών και εκδοχών ποιότητα, όσο και στην πρακτική της αντιμετώπιση (Δάρρα, 2011).

Στον παρακάτω πίνακα καταγράφονται οι εξωγενείς και οι ενδογενείς παράγοντες, που επηρεάζουν την ποιότητα στην εκπαίδευση, καθώς διαφαίνεται επίσης η επιρροή - επίδραση του ενός στον άλλο.



Τα βασικά κριτήρια ποιότητας που περιλαμβάνονται στο εννοιολογικό πλαίσιο ποιότητας στην εκπαίδευση και σχετίζονται με την κοινωνική – ιδεολογική διάσταση «του λόγου περί ποιότητας» στην εκπαίδευση, λειτουργώντας σε ανθρωποκεντρική βάση, δίνουν κεντρική θέση στο ανθρώπινο δυναμικό στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Δάρρα, 2011).

Η εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα η ποιοτική εκπαίδευση θεωρήθηκε ως η κινητήριος δύναμη για την ανάπτυξη μιας ενιαίας ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής (Ρουσσάκης & Πασσιάς, 2006).

### **3.3. Ευρωπαϊκές θέσεις για την ποιότητα στην εκπαίδευση**

Η βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων θεωρείται ένας από τους κυριότερους στρατηγικούς στόχους μέσα στο διευρυνόμενο κοινωνικό-οικονομικό περιβάλλον της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Τα κράτη μέλη καλούνται να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν πολιτικές που θα προσαρμόσουν τα εκπαιδευτικά συστήματα στις ανάγκες της αειφόρου ανάπτυξης (Δαγκλής, 2008).

Τα ζητήματα της ποιότητας στην εκπαίδευση από την αρχή της δεκαετίας του '90 κατέχουν υψηλή θέση στην ατζέντα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η εξέλιξη αυτή συμπίπτει ή και συνδέεται με την αλλαγή των αντιλήψεων για το ρόλο του κράτους στην Ευρώπη, κύρια χαρακτηριστικά της οποίας είναι η υποχώρηση του παρεμβατικού κράτους πρόνοιας και ενίσχυση των νέο-φιλελεύθερων αντιλήψεων περί μείωσης του μεγέθους και ενίσχυσης του διαχειριστικού/στρατηγικού ρόλου του κράτους σε ένα περιβάλλον ελεύθερης αγοράς (Ρουσσάκης & Πασσιάς, 2006). Η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων συγκεντρώνει μεγάλο ενδιαφέρον, προβάλλεται ως αποφασιστικός μοχλός ανάπτυξης και αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών επενδύσεων γι' αυτό και τα κοινοτικά θεσμικά όργανα διεκδικούν αυξημένους ρόλους στα εκπαιδευτικά πράγματα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Συμβούλιο της Ευρώπης και Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Συμβούλιο Υπουργών Παιδείας). Η εκπαίδευση υψηλού επιπέδου είναι σημαντική για την αγορά εργασίας, για την ελεύθερη κυκλοφορία των εργαζομένων και την αναγνώριση διπλωμάτων και διδακτικών ικανοτήτων εντός Ε.Ε (European Council, 2001).

Στην έκτακτη Σύνοδο του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Λισαβόνας, η Ευρωπαϊκή Ένωση έθεσε ως στόχο «να γίνει η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά



την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή» (European Council, 2000).

Η ποιότητα της εκπαίδευσης συνδέεται με την έννοια της απόδοσης και συνεπώς με την αξιολόγηση και τον έλεγχο των αποτελεσμάτων. Έτσι η διασφάλιση ποιότητας προβλέπει τα ακόλουθα (European Commission 2000):

- Υποστήριξη και δημιουργία διαφανών συστημάτων αξιολόγησης της ποιότητας συνδυασμένων με συγκεκριμένα χρονοδιαγράμματα για τη βραχυπρόθεσμη, μεσοπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη επίτευξη των στόχων που τίθενται.
- Ενθάρρυνση της συμμετοχής όλων των ομάδων διακυβέρνησης συμφερόντων, όπως των καθηγητών, μαθητών, γονέων και εμπειρογνομόνων, στη διαδικασία εξωτερικής αξιολόγησης και αυτό-αξιολόγησης, ώστε να προωθηθεί η λογοδοσία και η συνεχής βελτίωση της ποιότητας.
- Προσαρμογή των κατευθυντήριων γραμμών στις εθνικές και περιφερειακές πολιτικές, με τον προσδιορισμό ειδικών στόχων και τη θέσπιση μέτρων που να λαμβάνουν υπόψη εθνικές και περιφερειακές ιδιαιτερότητες. Η ενθάρρυνση της συνεργασίας μεταξύ όλων των αρχών που συμμετέχουν στην αξιολόγηση της ποιότητας και προώθηση της δικτύωσής τους σε ευρωπαϊκό επίπεδο.
- Καθορισμός διαρκώς βελτιούμενων ποσοτικών και ποιοτικών δεικτών, ως μέσο χρησιμοποίησης των βέλτιστων πρακτικών.
- Επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης και στη χρήση των μέσων της αυτοαξιολόγησης.
- Περιοδική παρακολούθηση, αξιολόγηση και επανεξέταση από ομότιμους.

Με βάση τα παραπάνω και σύμφωνα με την Οικονομίδου Μ. (2015) η διασφάλιση της ποιότητας είναι ο έλεγχος και η συμμόρφωση με προαποφασισμένα κριτήρια.

Το 2002 κατατέθηκε από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Βαρκελώνης για την εφαρμογή των συμφωνηθέντων στρατηγικών στόχων και επιμέρους δεικτών. Οι στρατηγικοί στόχοι είναι οι παρακάτω:

#### 1. Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ε.Ε.

Βελτίωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης εκπαιδευτικών  
Ανάπτυξη δεξιοτήτων για την κοινωνία της γνώσης  
Εξασφάλιση της πρόσβασης στις ΤΠΕ για όλους

Αύξηση της προσέλευσης στις σπουδές θετικών επιστημών και στην Τεχνολογία  
Βέλτιστη χρήση των πόρων

## 2. Διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση Δια Βίου

Ανοιχτό περιβάλλον μάθησης

Ελκυστικότερη μάθηση

Υποστήριξη της ενεργοποίησης του πολίτη, της ισότητας των ευκαιριών και της κοινωνικής αλληλεγγύης

## 3. Συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ανοιχτά στην ευρύτερη κοινωνία και τον κόσμο

Ενίσχυση των δεσμών με τον κόσμο της εργασίας και της έρευνας

Ανάπτυξη του επιχειρηματικού πνεύματος

Βελτίωση της διδασκαλίας ξένων γλωσσών

Αύξηση της κινητικότητας και των ανταλλαγών

Ενίσχυση της Ευρωπαϊκής συνεργασίας

*Πίνακας 2: Ευρωπαϊκοί Εκπαιδευτικοί Στρατηγικοί Στόχοι*

*Πηγή: Council of E.U. & European Commission 2002*

Σε συνέχεια των παραπάνω δράσεων η Διεύθυνση Εκπαίδευσης (Education Directorate) του ΟΟΣΑ, με βάση τις απόψεις που διατυπώθηκαν στη συνάντηση των εκπροσώπων των υπουργών παιδείας των χωρών – μελών, το Φεβρουάριο του 2003, διατύπωσε έξι στρατηγικούς στόχους, που επιχειρούν να απαντήσουν στις διαμορφούμενες διεθνείς τάσεις και με την έννοια αυτή, στοιχειοθετούν την άποψη του Οργανισμού για βασικά χαρακτηριστικά της «καλής» εκπαίδευσης, σε όλες τις μορφές και τα επίπεδα (άτυπη εκπαίδευση, επαγγελματική κατάρτιση, τρεις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος, σχολική μονάδα, σχολική τάξη). Οι στρατηγικοί στόχοι είναι (OECD, 2006) :

1. Η προώθηση της δια βίου εκπαίδευσης και η στενότερη σύνδεσή της με την κοινωνία και την οικονομία.
2. Η αξιολόγηση και βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων.

3. Η ενίσχυση της ποιότητας της διδασκαλίας.
4. Η αναδόμηση της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στο περιβάλλον της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας.
5. Η ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής μέσω της εκπαίδευσης.
6. Η οικοδόμηση της εκπαίδευσης του μέλλοντος.

Από την ανασκόπηση των κειμένων της Ε.Ε. δείχνει με σαφήνεια ότι στην «ποιότητα της παρεχόμενης στην Ένωση εκπαίδευσης» ανατίθεται μια άλλη αποστολή. Να καταστεί «ο κατεξοχήν συνδετικός κρίκος ανάμεσα στις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές και στις αντίστοιχες πολιτικές των θεσμικών οργάνων της Ε.Ε. (Ρουσσάκης & Πασιάς, 2006).

Το 2007 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή θέσπισε ένα κοινό πλαίσιο για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης του διδακτικού προσωπικού. Η υψηλής ποιότητας διδασκαλία αποτελεί προϋπόθεση για την υψηλή ποιότητα της εκπαίδευσης και κατάρτισης, τα οποία αποτελούν βασική προϋπόθεση για την μακροπρόθεσμη ανταγωνιστικότητα και ικανότητα της Ευρώπης να δημιουργεί περισσότερη απασχόληση. Οι γενικοί άξονες που αναφέρονται στο κείμενο για την ανάπτυξη πολιτικών και πρακτικών είναι:

- α. διασφάλιση ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν πρόσβαση στη γνώση, είναι ευέλικτοι στην υιοθέτηση διαφορετικών συμπεριφορών και σε παιδαγωγικές δεξιότητες,
- β. διασφάλιση ότι η εκπαίδευση και βελτίωση των επαγγελματικών προσόντων προσφέρεται στους διδάσκοντες
- γ. καλλιέργεια πνεύματος ανοικτού στον προβληματισμό και στην έρευνα μεταξύ των διδασκόντων
- δ. ενίσχυση του κύρους του εκπαιδευτικού, αναγνώριση της αξίας του επαγγέλματός του και ενίσχυση του επαγγελματισμού στη διδασκαλία (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007)

Το επόμενο έτος (2008) το Συμβούλιο προτείνει για τη βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών:

1. Αύξηση της ελκυστικότητας του επαγγέλματος
2. Παροχή σε όλους τους εκπαιδευτικούς διαρθρωμένων προγραμμάτων στήριξης κατά την αρχή της σταδιοδρομίας τους.
3. Βελτίωση της προσφοράς και της ποιότητας των προγραμμάτων συνεχούς κατάρτισης.
4. Επανεξέταση των πολιτικών προσλήψεων, διορισμών, διατήρησης στον τομέα της εκπαίδευσης, με στόχο την ποιότητα της εκπαίδευσης.

5. Διεύρυνση των δυνατοτήτων που προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς να εργάζονται σε άλλο κράτος μέλος, ώστε να μπορούν να διευρύνουν την προσωπική τους εξέλιξη και κατάρτιση και
6. Βελτίωση της πρόσληψης και κατάρτισης των διευθυντών σχολικών ιδρυμάτων, ώστε να αναπτύσσουν τις διαχειριστικές και παιδαγωγικές τους δεξιότητες (Επίσημη Εφημερίδα της Ε.Ε. C319/22, 13.12.2008).

### **3.4. Δείκτες ποιότητας της εκπαίδευσης**

Οι δείκτες ποιότητας της εκπαίδευσης είναι στατιστικά στοιχεία που συντελούν στη χαρτογράφηση της ποιότητας σε ότι αφορά τις δομές, την οργάνωση, το σχεδιασμό και την πολιτική ενός εκπαιδευτικού συστήματος (Ζωγόπουλος, 2009). Οι δείκτες αυτοί υποδεικνύουν και προσδιορίζουν ενδεικτικά περισσότερο παρά αποδεικτικά και τελεσίδικα την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Αποτελούν ένα εργαλείο αξιόπιστο αποτελεσματικό σε σχέση με την διαισθητική αποτίμηση, που είναι υποκειμενική (Ζωγόπουλος, 2009). Προϋπόθεση για τη διασφάλιση της ποιότητας και την απόδοση λόγου είναι η εφαρμογή δεικτών απόδοσης και στάνταρ επιδόσεων, τα οποία διαμορφώνονται σε εθνικό επίπεδο ή επίπεδο σχολείου. Οι δείκτες απόδοσης ορίζονται ως απλά ή σύνθετα στοιχεία πληροφόρησης, τα οποία συλλέγονται με συνεχή και αξιόπιστο τρόπο και τα οποία περιγράφουν την κατάσταση και την πρόοδο του σχολείου (Stoll & Fink, 1996). Η καθιέρωση των δεικτών επίδοσης, εντούτοις δεν επιφέρει άμεσα την επιθυμητή βελτίωση της ποιότητας, ούτε μπορεί να θεωρηθεί ως συνταγή της επιτυχίας, αλλά αποτελεί μια απλή συμβολή προς την κατεύθυνση αυτή (Δάρρα, 2002).

Οι δείκτες ποιότητας στην εκπαίδευση χρησιμοποιήθηκαν κυρίως για να εκφράσουν με συνοπτικό και ποσοτικό τρόπο, την επίδοση των μαθητών σε εξετάσεις, το κόστος της εκπαίδευσης ανά μαθητή, τον αριθμό των μαθητών που εγκαταλείπουν το σχολείο, τον αριθμό των μαθητών που εισάγονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ή τον αριθμό των μαθητών που εισέρχονται στην αγορά εργασίας (Καρατζιά, Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006).

Σύμφωνα με την Ladd (2001), υπάρχουν τρεις βασικές κατηγορίες πληροφοριών, οι οποίες λαμβάνονται από τους δείκτες ποιότητας και περιγράφουν τη λειτουργία του συστήματος, για την επίτευξη των επιθυμητών συνθηκών και αποτελεσμάτων στην εκπαίδευση. Αυτές είναι:

1. Πληροφορίες για τις παραμέτρους του συστήματος, οι οποίες σχετίζονται με τα επιθυμητά αποτελέσματα. Οι πληροφορίες αυτές βοηθούν τα άτομα που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική, αλλά και την κοινωνία, ώστε να θέσουν τους στόχους για τη μελλοντική απόδοση του συστήματος.
2. Πληροφορίες που περιγράφουν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα ενός συστήματος. Βοηθούν όλους τους εμπλεκόμενους του συστήματος, αλλά και τις επιπτώσεις των οποιονδήποτε αλλαγών εφαρμόζονται.
3. Πληροφορίες που έχουν άμεση σχέση με την εκπαιδευτική πολιτική και έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους φορείς χάραξης πολιτικής και παρουσιάζουν ευαισθησία στις αλλαγές μέσα από ειδικές δράσεις και πρακτικές.

Η καθιέρωση μηχανισμών και διαδικασιών συνεχούς ελέγχου και αξιολόγησης για τη διασφάλιση της ποιότητας σε κοινό πλαίσιο μέτρησης των δεικτών ποιότητας και σύγκρισης των Ευρωπαϊκών χωρών, υπόσχεται ταυτόχρονα μια ενιαία βάση ευρωπαϊκής πολιτικής, προωθώντας ένα νέο τύπο σχολείου. Οι δείκτες ποιότητας αποτελούν την έναρξη μιας επιστημονικής επεξεργασίας των εκπαιδευτικών συστημάτων, όπου μέσω των συγκριτικών σημείων που θα προκύψουν, προσδοκάται βελτίωση επί της ουσίας (European Council, 2001). Βέβαια, βασική προϋπόθεση έγκυρων αποτελεσμάτων εκ μέρους των δεικτών ποιότητας αποτελεί η συσχέτιση τους με τα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά δεδομένα που επικρατούν τόσο στη σχολική μονάδα όσο και σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο στα οποία υπόκεινται οι σχολικές μονάδες (Παπαδημητρακόπουλος, 2006).

Συμπερασματικά, οι δείκτες ανήκουν σε οργανωμένα μοντέλα που χρησιμοποιούνται για να διευκολύνουν τις μετρήσεις για διεξοδική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με απώτερο σκοπό την ποιοτική βελτίωση του (Καρατζιά, Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006). Παρακάτω, ακολουθεί σχετική αναφορά στους δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, όπως έχουν διατυπωθεί από:

- ◆ την Ευρωπαϊκή Ένωση
- ◆ το Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
- ◆ το Τμήμα Ποιότητας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
- ◆ το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων
- ◆ άλλες επιστημονικές μελέτες

Παρακάτω θα αναφερθούν οι Ευρωπαϊκοί και οι Ελληνικοί δείκτες ποιότητας για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης.

### 3.4.1. Ευρωπαϊκοί δείκτες ποιότητας

Οι στόχοι της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής (παραγωγή δεξιοτήτων, κατάρτιση, αναβάθμιση σπουδών, ποιότητα, αποδοτικότητα, ανταγωνιστικότητα, λογοδοσία) αντιστοιχούν σε οικονομική ορολογία και μετριούνται με δείκτες απόδοσης (Key Performance Indicators – KPI). Η διεκδίκηση αυξημένου ρόλου παρεμβατικότητας από τα κοινοτικά θεσμικά όργανα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Συμβούλιο της Ευρώπης, Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Συμβούλιο Υπουργών Παιδείας) και η γενική παραδοχή της θεώρησης του ανθρώπινου δυναμικού ως κύριου πόρου της Ε.Ε. έχουν περάσει στην εκπαιδευτική πολιτική των κρατών – μελών της Ε.Ε. (Οικονομίδου, 2015).

Το 2000 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υπέβαλλε έκθεση με τους δεκαέξι δείκτες ποιότητας της εκπαίδευσης, που αντιστοιχούν σε τέσσερις ευρύτερες κατηγορίες ή άξονες: α) επιδόσεις, β) επιτυχία και μετάβαση, γ) παρακολούθηση της σχολικής εκπαίδευσης και δ) πόροι και δομές, όπως αναγράφονται στον ακόλουθο πίνακα:

<u>Κατηγορία</u>	<u>Δείκτες</u>
Επιδόσεις	1. Μαθηματικά
	2. Αναγνωστικές ικανότητες
	3. Θετικές Επιστήμες
	4. Τεχνολογίες των Πληροφοριών και των Επικοινωνιών
	5. Ξένες Γλώσσες
	6. Ικανότητα μάθησης
	7. Αγωγή του Πολίτη
Επιτυχία και μετάβαση	8. Εγκατάλειψη του σχολείου
	9. Ολοκλήρωση του δεύτερου κύκλου της Β/θμιας Εκπαίδευσης
	10. Συμμετοχή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση
Παρακολούθηση της σχολικής εκπαίδευσης	11. Αξιολόγηση και οργάνωση της σχολικής εκπαίδευσης
	12. Συμμετοχή των γονέων
Πόροι και δομές	13. Εκπαίδευση και κατάρτιση εκπαιδευτικών
	14. Συμμετοχή στην Προσχολική Εκπαίδευση
	15. Αριθμός μαθητών ανά ηλεκτρονικό υπολογιστή
	16. Εκπαιδευτική δαπάνη ανά μαθητή

Πίνακας 3: Οι δεκαέξι Δείκτες Ποιότητας

Πηγή: European Commission 2000

### 3.4.2. Ελληνικοί δείκτες ποιότητας

Η διασφάλιση της ποιότητας των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων αποτελεί κεντρικό ζήτημα για την Ευρωπαϊκή Ένωση. Σύμφωνα με το άρθρο 149 της Συνθήκης της

Ευρωπαϊκής Ένωσης για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, υπεύθυνη είναι η πολιτική ηγεσία κάθε κράτους-μέλους. Στη χώρα μας το Υπουργείο Παιδείας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σε μία προσπάθεια διερεύνησης της υπάρχουσας κατάστασης της Ελληνικής εκπαίδευσης και των προοπτικών της, προχώρησε στη διαμόρφωση 17 δεικτών αξιολόγησης για την ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα (Ζωγόπουλος, 2010). Τα τέσσερα θεματικά πεδία που καλύπτουν οι δείκτες ποιότητας είναι:

- Διαχείριση και αξιοποίηση πόρων (υλικών, ανθρώπινων, οργανωτικών και εκπαιδευτικών)
- Σχέσεις – κλίμα
- Εκπαιδευτικές διαδικασίες
- Εκπαιδευτικά αποτελέσματα

Οι δείκτες που αντιστοιχούν σε κάθε θεματικό πεδίο είναι:

#### *Διαχείριση και αξιοποίηση πόρων*

1. Υλικοτεχνική υποδομή
2. Ανθρώπινο δυναμικό
3. Οργάνωση της σχολικής τάξης
4. Μέσα διδασκαλίας

#### *Σχέσεις - κλίμα*

5. Φυσιογνωμία της σχολικής τάξης
6. Σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών
7. Σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών
8. Σχέσεις μαθητών μεταξύ τους
9. Σχέσεις σχολείου-γονέων
10. Σχέσεις σχολείου με το θεσμικό του περιβάλλον

#### *Εκπαιδευτικές διαδικασίες*

11. Διδασκαλία
12. Μάθηση
13. Αξιολόγηση

#### *Εκπαιδευτικά αποτελέσματα*

14. Φοίτηση
15. Επιδόσεις και πρόοδος
16. Συναισθηματική ανάπτυξη
17. Επαγγελματική-Ακαδημαϊκή εξέλιξη

Τα θεματικά πεδία των Ελληνικών δεικτών ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου δεν συμπίπτουν ακριβώς με τις κατηγορίες των ευρωπαϊκών δεικτών, αλλά είτε περιλαμβάνονται σε κάποιες από αυτές είτε περιλαμβάνουν κάποιες από αυτές. Για παράδειγμα:

Το θεματικό πεδίο «Εκπαιδευτικά αποτελέσματα» περιλαμβάνει δύο από τις τέσσερις κατηγορίες των ευρωπαϊκών δεικτών και συγκεκριμένα τις κατηγορίες «Επιδόσεις» και «Επιτυχία στο σχολείο και μετάβαση».

Το θεματικό πεδίο «Εκπαιδευτικές διαδικασίες» αντιστοιχίζεται στην κατηγορία «Παρακολούθηση σχολικής εκπαίδευσης».

Το θεματικό πεδίο «Διαχείριση και Αξιοποίηση πόρων» περιλαμβάνει την κατηγορία «Πόροι και δομές».

Αντίστοιχες διαφοροποιήσεις υπάρχουν και στα υπόλοιπα πεδία, οι οποίες είναι αναμενόμενες, αν δεχτεί κανείς ότι οι δείκτες ποιότητας για ένα εκπαιδευτικό σύστημα είναι υπόθεση εμπειριών, ιεράρχησης, αναγκών και προτεραιοτήτων, σύμφωνα με την κουλτούρα, και τις εθνικές, κοινωνικές, πολιτικές και πολιτιστικές ιδιαιτερότητες κάθε χώρας (Ζωγόπουλος, 2010).

Οι δείκτες ποιότητας αποτελούν ένα πολύ σημαντικό εργαλείο για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Η πολυπλοκότητα των εξεταζόμενων θεμάτων απαιτεί συνεχή διαδικασία τροποποιήσεων διαγραφών και προσθηκών στους εκάστοτε διαμορφωμένους δείκτες. Ζητήματα δημιουργίας νέων δεικτών, καθώς και η σύγκρισή τους με τα προηγούμενα στοιχεία, ζητήματα μετρησιμότητας, ύπαρξης και διαχείρισης διαθέσιμων δεδομένων, διαφορετικοί εθνικοί στόχοι, διαφορετικά συστήματα αξιών, διαφορετικές ιεραρχήσεις καθώς και ιστορικές – πολιτιστικές διαφορές, αποτελούν ερωτήματα που ανοίγουν νέα πεδία ερευνών σε σχέση με τη χρησιμοποίηση των δεικτών ποιότητας στην εκπαίδευση, με στόχο την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και τον προσδιορισμό προοπτικών βελτίωσής του, την πρόβλεψη μελλοντικών απαιτήσεων και τη διαμόρφωση ενός ευρύτερου εκπαιδευτικού σχεδιασμού τόσο σε εθνικό όσο και σε Ευρωπαϊκό επίπεδο (Ζωγόπουλος, 2010).

### **3.5. Το ανθρώπινο δυναμικό στην Εκπαίδευση**

Το ανθρώπινο δυναμικό αποτελεί δείκτη ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και ανήκει στο θεματικό πεδίο διαχείριση και αξιοποίηση πόρων. Οι ανθρώπινοι πόροι αποτελούν πολύτιμο παράγοντα στη λειτουργία ενός οργανισμού, δημόσιου ή ιδιωτικού, η



αποτελεσματικότητα της οποίας εξαρτάται από τις γνώσεις, τις ικανότητες και τη θέληση των ανθρώπων που εργάζονται σε αυτόν (Δάρρα κ.α., 2010).

Η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού αποτελείται από μια σειρά λειτουργιών, που αναγνωρίζουν τη σημασία του ανθρώπινου παράγοντα στην εργασία και την σημαντικότητα του στην επιτυχία ενός οργανισμού (Αναστασίου, 2011). Οι κυριότερες λειτουργίες του είναι:

- ❖ ο προγραμματισμός,
- ❖ η στελέχωση,
- ❖ η εκπαίδευση, επιμόρφωση και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού,
- ❖ η υποκίνηση,
- ❖ ο καθορισμός των αμοιβών, ωφελημάτων και πρόσθετων παροχών,
- ❖ η επικοινωνία,
- ❖ η υγιεινή και ασφάλεια στην εργασία και
- ❖ οι εργασιακές σχέσεις.

Στόχος της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης είναι η σωστή επιλογή, η επαγγελματική ανάπτυξη και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και των ταλέντων του ανθρώπινου δυναμικού και η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών εργασίας και θετικού εργασιακού κλίματος, που ευνοούν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού (Αθανασούλα & Ρέππα, 2008). Επομένως το ανθρώπινο δυναμικό είναι αυτό που στηρίζει, προωθεί, αναλαμβάνει και πραγματοποιεί την ποιοτική εκπαίδευση, γι' αυτό και μεγάλη βαρύτητα έχει ο τρόπος επιλογής του.

### **3.5.1. Η λειτουργία της στελέχωσης της εκπαίδευσης**

Η λειτουργία της στελέχωσης συνδέεται άμεσα με τη διαδικασία της οργάνωσης, σε βαθμό να θεωρείται μέρος της διαδικασίας αυτής (Κουτούζης, 1999). Είναι η λειτουργία της διοίκησης που σχετίζεται αρχικά με την κάλυψη θέσεων που δημιουργεί η οργανωτική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος με στελέχη που διαθέτουν τις γνώσεις και τις ικανότητες που είναι απαραίτητες για την εκπλήρωση των καθηκόντων που αφορούν τη συγκεκριμένη θέση (Κατσαρός, 2008).

Η στελέχωση ενός οργανισμού με το κατάλληλο και απαιτούμενο ανθρώπινο δυναμικό αποτελεί μια δύσκολη διαδικασία, που ξεκινά:

- a. Με τον προγραμματισμό του ανθρώπινου δυναμικού
- b. Την περιγραφή της κάθε θέσης εργασίας

- c. Την προσέλκυση
- d. Την τελική επιλογή
- e. Την υποδοχή – τοποθέτηση – εγκατάσταση
- f. Και την αρχική εκπαίδευση του προσωπικού μέσα στον οργανισμό ( Steyn & Van Niekerk, 2002).

Προγραμματισμός του ανθρώπινου Δυναμικού	Απογραφή υπάρχουσας κατάστασης
	Πρόβλεψη αναγκών
	Πρόβλεψη προσφοράς εργασίας
	Διαμόρφωση σχεδίων
Προσέλκυση των υποψηφίων	
Επιλογή του κατάλληλου υποψηφίου	
Τοποθέτηση και εγκατάσταση του νεοδιοριζόμενου	

Πίνακας 4: Η διαδικασία στελέχωσης ενός οργανισμού

Πηγή: οργανισμός ( Steyn & Van Niekerk, 2002).

Στον προγραμματισμό του ανθρώπινου δυναμικού ανήκει η εξασφάλιση του απαραίτητου, κατάλληλου και αποτελεσματικού προσωπικού, στο κατάλληλο μέρος, τη σωστή χρονική στιγμή, για την υλοποίηση των οργανωσιακών στόχων (Τζωρτζάκης & Τζωρτζάκη, 1999). Μέσω του προγραμματισμού, ο οργανισμός προσπαθεί να υπολογίσει τις παρούσες και τις μελλοντικές του ανάγκες σε προσωπικό για την διασφάλιση της ομαλής εξέλιξης της λειτουργίας του (Αναστασίου, 2011).

Το δεύτερο στάδιο της στελέχωσης αποτελεί η προσέλκυση ή στρατολόγηση. Με την ολοκλήρωση της διαδικασίας του προγραμματισμού η διεύθυνση του οργανισμού προχωρά σε μια σειρά ενεργειών, προκειμένου να προσελκύσει υποψήφιους υψηλού επιπέδου για την κάλυψη των κενών θέσεων του οργανισμού (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012; Κωστίκης, 2003).

Η επιλογή του προσωπικού είναι το τρίτο στάδιο της στελέχωσης. Στη διαδικασία αυτή αξιοποιούνται τεχνικές, όπως τεστ αξιολόγησης, η συνέντευξη, και η υποβολή αναλυτικών βιογραφικών σημειωμάτων (Κατσαρός, 2008).

Στο στάδιο της τοποθέτησης και εγκατάστασης του νεοδιοριζόμενου λειτουργούν διαδικασίες, οι οποίες ουσιαστικά ρυθμίζουν την ομαλή προσαρμογή του εργαζόμενου στο νέο εργασιακό του περιβάλλον (Κατσαρός, 2008).

Στο τέλος της στελέχωσης δεν θα πρέπει να παραλειφθεί η αξιολόγηση όλης της διαδικασίας, με σκοπό αρχικά την αποτίμηση του βαθμού στον οποίο η διαδικασία στελέχωσης οδήγησε

σε επιλογές καλύτερες ή χειρότερες από την εντύπωση που σχηματίστηκε αρχικά για κάθε υποψήφιο με βάση τις τεχνικές που ακολουθήθηκαν (Κατσαρός, 2008), αλλά και την εκτίμηση, τουλάχιστον των μεσοπρόθεσμων αναγκών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε αριθμό και ειδικότητες διδακτικού προσωπικού (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

Έτσι λοιπόν με βάση τα προαναφερθέντα, το Υπουργείο Παιδείας μετά την εκτίμηση των πραγματικών αναγκών σε διδακτικό προσωπικό, οφείλει να προϋπολογίσει τα κονδύλια που απαιτούνται για τους νέους διορισμούς και στη συνέχεια να προχωρήσει στην προκήρυξη των κενών θέσεων (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Το έργο της στελέχωσης είναι μία σπουδαία, αλλά ταυτόχρονα και δύσκολη διαδικασία. Η ανεύρεση του κατάλληλου ανθρώπινου δυναμικού αφορά το μέλλον που ως γνωστόν είναι αβέβαιο, ενώ παράλληλα τα θέματα του ανθρώπινου παράγοντα, σε αντίθεση με τα τεχνικά και οικονομικά προβλήματα, απαιτούν ιδιαίτερο χειρισμό και εξειδικευμένες γνώσεις, προκειμένου να δημιουργηθούν οι απαιτούμενες προϋποθέσεις για την επιτυχία του οργανισμού. Άλλωστε, δεν θα πρέπει να παραλειφθεί το γεγονός ότι ο ανθρώπινος παράγοντας αποτελεί επικερδή επένδυση, η οποία μακροχρόνια αποδίδει στον οργανισμό πλεονεκτήματα μεγάλης αξίας (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

Η διαδικασία στελέχωσης της δημόσιας εκπαίδευσης αρχίζει μετά την ύπαρξη κενών θέσεων σε ανθρώπινο δυναμικό, οι οποίες προκύπτουν ύστερα από τις παραιτήσεις και τις συνταξιοδοτήσεις. Αφορά την πλήρωση θέσεων που δημιουργεί η οργανωτική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, με διδακτικό προσωπικό και με άλλα στελέχη, που διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις, ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των αντίστοιχων θέσεων που καταλαμβάνουν, με στόχο την ποιότητα του παρεχόμενου έργου (Δάρρα κ.α., 2010). Για τη συμπλήρωση αυτών των κενών θέσεων χρειάζεται να γίνουν οι απαραίτητες προσλήψεις για να στελεχωθεί ξανά ο οργανισμός. Οι προσλήψεις εκπαιδευτικών γίνονται με το διορισμό τους σε κενή θέση (Μπάκας, 2010).

Την ευθύνη της στελέχωσης στη δημόσια εκπαίδευση της Ελλάδος έχει η κεντρική διοίκηση, λόγω συγκεντρωτισμού, η οποία ανάλογα με τις ανάγκες και σύμφωνα με τις κατευθύνσεις της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής, προβαίνει σε προσλήψεις διδακτικού προσωπικού, (Σαΐτη, 2016). Κάθε χρόνο γίνεται ο ετήσιος προγραμματισμός του εκπαιδευτικού δυναμικού, προσελκύνονται μέσω ανακοινώσεων και προκηρύξεων οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί και τα υποψήφια στελέχη για την κάλυψη των λειτουργικών, οργανικών και διοικητικών αναγκών της εκπαίδευσης. Οι υποψήφιοι επιλέγονται μετά από τη διεξαγωγή γραπτών εξετάσεων και συνεντεύξεων (για τα στελέχη) και τοποθετούνται – εισάγονται στη νέα θέση εργασίας τους (Σαΐτη, 2016).

Η διαδικασία στελέχωσης των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας αποσκοπεί περισσότερο στην κάλυψη κάποιων κενών θέσεων παρά στην ανεύρεση του κατάλληλου διδακτικού προσωπικού (Ρούση, 2007).

Σε αντίθεση με τις πρακτικές στελέχωσης εκπαιδευτικών οργανισμών άλλων χωρών της Ε.Ε., δεν υπάρχει ένας δομημένος και κυρίως ξεκάθαρος τρόπος ανάλυσης της εργασίας (περιγραφή της θέσης εργασίας και του προφίλ του κατάλληλου υποψηφίου) των θέσεων που καλύπτονται από τους καθηγητές και τα στελέχη της εκπαίδευσης (Αναστασίου, 2011).

Αυτό που θα πρέπει να καθορίσει το Υπουργείο Παιδείας είναι μία ομοιόμορφη διαδικασία που να εξασφαλίζει την αδιάβλητη και αξιοκρατική επιλογή των μελλοντικών εκπαιδευτικών, με τρόπο τέτοιο που να οδηγεί σε ποιοτική στελέχωση της εκπαίδευσης, δηλαδή με εκπαιδευτικούς ικανούς να ανταπεξέλθουν στις σύγχρονες προκλήσεις και στις συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις ενός δημόσιου σχολείου, που ανάγκη έχει να μπορεί να συμβαδίσει με τις επιταγές των ευρωπαϊκών δεδομένων. Σύμφωνα με τη Ρούση (2007) απαιτείται να γίνει ένας συνολικός επανασχεδιασμός του θεσμικού πλαισίου πρόσληψης των εκπαιδευτικών, που θα ξεκινάει από την αναβάθμιση των βασικών και μεταπτυχιακών σπουδών, την καθιέρωση της παιδαγωγικής κατάρτισης των υποψηφίων εκπαιδευτικών και την αξιολόγηση των προσόντων τους από ειδικό επιστημονικό ινστιτούτο μέσα σε πραγματικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπως συμβαίνει στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες. Η πρόσληψη ικανών εκπαιδευτικών και η δια βίου επαγγελματική τους ανάπτυξη στη δημόσια εκπαίδευση, καθώς και η εξασφάλιση των κατάλληλων εργασιακών συνθηκών πρέπει να αποτελούν βασικό μέλημα στο σχεδιασμό της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής (Δάρρα κ.α., 2010).

### **3.6. Προσέλκυση και επιλογή του ανθρώπινου δυναμικού στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα**

Η προσέλκυση και η επιλογή του ανθρώπινου δυναμικού είναι τμήμα της διαδικασίας της στελέχωσης και αφορά τις ενέργειες στις οποίες προβαίνει ο οργανισμός, που στην περίπτωση της δημόσιας εκπαίδευσης είναι το Υπουργείο Παιδείας, έτσι ώστε να στελεχώσει τις εκπαιδευτικές μονάδες με προσωπικό υψηλού επιπέδου, για να καλύψει τις ανάγκες του σε εκπαιδευτικό προσωπικό, έπειτα από συνταξιοδοτήσεις και παραιτήσεις εκπαιδευτικών ή αύξηση του μαθητικού δυναμικού (Αναστασίου, 2011).

Στην περίπτωση της δημόσιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, το διδακτικό προσωπικό ανάλογα με τις οργανικές και λειτουργικές ανάγκες μιας σχολικής μονάδας, κατηγοριοποιείται:

(α) σε «τακτικό – μόνιμο» εκπαιδευτικό δυναμικό,  
(β) σε «προσωρινούς αναπληρωτές» ,  
(γ) σε «ωρομίσθιους καθηγητές» και εφαρμόζονται διαφορετικοί τρόποι προσέλκυσης και επιλογής για αυτές τις τρεις κατηγορίες διδακτικού προσωπικού (Αναστασίου, 2011). Παρακάτω θα αναλυθούν οι τρόποι προσέλκυσης και επιλογής μόνιμου εκπαιδευτικού προσωπικού.

### **3.6.1. Προσέλκυση διδακτικού δυναμικού**

Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, (Π.Δ. 144/1997 ΦΕΚ 127, τ.Α΄) η προσέλκυση των εκπαιδευτικών ακολουθεί την εξής διαδικασία:

- Ο/Η Υπουργός Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων γνωστοποιεί στα μέσα ενημέρωσης τις περιοχές, κατά κλάδο και ειδικότητα και τον αριθμό των θέσεων, πού πρόκειται να γίνουν οι διορισμοί των εκπαιδευτικών στη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.
- Κατόπιν, καλούνται οι ενδιαφερόμενοι εκπαιδευτικοί να υποβάλλουν σχετική δήλωση – αίτηση στα γραφεία των αρμοδίων διευθύνσεων εκπαίδευσης. Ο αριθμός των κενών θέσεων κατά κλάδο και ειδικότητα ορίζεται κάθε φορά ύστερα από απόφαση του/της Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και ανάλογα με τις υπάρχουσες ανάγκες της εκπαίδευσης (Αναστασίου, 2011).

### **3.6.2. Διαδικασία επιλογής μόνιμου προσωπικού**

Την 31<sup>η</sup> Δεκεμβρίου, του 1997, έκλεισαν οι πίνακες των διοριστέων εκπαιδευτικών στους πίνακες της επετηρίδας. Από το 1998, το Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού (ΑΣΕΠ) προκηρύσσει και διενεργεί ανά διετία διαγωνισμό (Ν 2525/97) για τη κατάρτιση πίνακα διοριστέων εκπαιδευτικών στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά κλάδους και ειδικότητες (Αναστασίου, 2011).

Παρόλα αυτά, ο θεσμός της επετηρίδας δεν καταργήθηκε άμεσα. Μεσολάβησε μια μεταβατική περίοδος, από το 1998 έως το 2002, κατά την οποία το σύστημα διορισμού ήταν μικτό: κατά ένα ποσοστό από τους πίνακες διοριστέων και κατά το υπόλοιπο ποσοστό από τους επιτυχόντες στο διαγωνισμό του ΑΣΕΠ. Το 1998, για παράδειγμα, το ποσοστό διορισμού ήταν 80% μέσω της επετηρίδας και 20% μέσω Α.Σ.Ε.Π, ενώ το 2002 η αναλογία ήταν 10% και 90% αντίστοιχα (Αναστασίου, 2011).

Από το 2004-2005, οι διορισμοί των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε κενές οργανικές θέσεις πραγματοποιούνται σε ποσοστό 60% από τους διοριστέους του ΑΣΕΠ και σε ποσοστό 40% από προσωρινούς αναπληρωτές (Ν. 3255/2004) (Αναστασίου, 2011). Κατά την τοποθέτηση των διοριζόμενων ως μόνιμοι εκπαιδευτικοί προηγούνται οι εγγεγραμμένοι στον Πίνακα αναπληρωτών οι οποίοι την 30-6-2004 είχαν συμπληρώσει πραγματική υπηρεσία τουλάχιστον 30 μηνών, ακολουθούν οι εγγεγραμμένοι στον Ενιαίο Πίνακα αναπληρωτών και οι διοριστέοι του ΑΣΕΠ (άρθρο 9, παρ. 7, ν. 3391/2005). Επομένως από την περίοδο εκείνη και μέχρι το 2010 που σταμάτησαν οι διορισμοί στην εκπαίδευση, λόγω οικονομικής κρίσης, οι διορισμοί γίνονταν από τρεις πίνακες:

1. Πίνακας προϋπηρεσίας 30 μηνών
2. Πίνακας ΑΣΕΠ
3. Πίνακας προϋπηρεσίας με ποσοστό 40%

Το 2008 με νομοθετική ρύθμιση (ν. 3687/2008, άρθρο 5) ανανεώθηκε και πάλι ο πίνακας του 30μηνου με εκπαιδευτικούς οι οποίοι συμπλήρωσαν 30 μήνες προϋπηρεσία στις 30/6/2008 σε δημόσια σχολεία και θα διορίζονταν για τα επόμενα πέντε έτη σε αναλογία που ορίζεται κατ' έτος στο 1/5 του συνολικού αριθμού τους (Λύκα, 2014). Ένας πίνακας που δεν έμελλε να ολοκληρωθεί.

Το 2008 ένας ακόμη πίνακας προστέθηκε από τον οποίο γίνανε διορισμοί, αυτός με προϋπηρεσία 24 μηνών μέχρι τις 30/6/2008 και απαραίτητα οι υποψήφιοι να έχουν τουλάχιστον μία φορά λάβει τη βαθμολογική βάση σε διαγωνισμό του ΑΣΕΠ (ν. 3687/2008: άρθρο 5). Από το συγκεκριμένο πίνακα διορισμοί γίνανε για δύο έτη, το 2008 και το 2009. Από το 2010 μέχρι σήμερα οι διορισμοί στην εκπαίδευση ήταν ελάχιστοι έως μηδαμινός, λόγω οικονομικής κρίσης. Με ένα νέο νόμο τον 3848/2010 επιδιώχθηκε να επιτευχθούν διαρθρωτικές αλλαγές στο διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π., όπως ο αποκλειστικός διορισμός των υποψήφιων εκπαιδευτικών μέσω του διαγωνισμού, η προσμέτρηση κοινωνικών και ακαδημαϊκών κριτηρίων για τη μόνιμη πρόσληψη των εκπαιδευτικών, η εισαγωγή του θεσμού του δόκιμου εκπαιδευτικού και του μέντορα (άρθρο 4), η κτήση του Πιστοποιητικού Παιδαγωγικής Επάρκειας ως προϋπόθεσης για τη συμμετοχή στο διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π., κ.ά. (Λύκα, 2014).

Οι διοριζόμενοι τοποθετούνται προσωρινά σε σχολικές μονάδες της περιοχής διορισμού με απόφαση των οικείων Διευθύνσεων Εκπαίδευσης<sup>15</sup> και η οριστική τους τοποθέτηση γίνεται σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 46 του Ν.2413/1996 με τη διαδικασία των μεταθέσεων μέσα στην ίδια περιοχή.

Στις 24 Νοεμβρίου 2009 το Υπουργείο Παιδείας στην ιστοσελίδα του ανακοινώνει σχετικά με το σύστημα πρόσληψης τα εξής: «Βασική αρχή της Κυβέρνησης είναι όλες οι προσλήψεις να γίνονται μέσω του ΑΣΕΠ, έτσι ώστε να διασφαλίσουμε ένα πλαίσιο ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων σε όλους τους νέους επιστήμονες που ενδιαφέρονται να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό δυναμικό της χώρας. Επί πλέον, πρέπει να προχωρήσουμε σε ουσιαστικές πολιτικές για την πιστοποίηση της διδακτικής και παιδαγωγικής τους επάρκειας» (Λύκα, 2014), συγκεκριμένα:

- Για κάθε εκπαιδευτικό που επιτυγχάνει στον ΑΣΕΠ θα προσμετράται για το διορισμό του και η προϋπηρεσία του.
- Θα υπάρξει μεταβατική περίοδος κατά την οποία θα εξακολουθήσουν να ισχύουν οι υφιστάμενοι πίνακες διοριστέων με την αντίστοιχη προϋπηρεσία, οι οποίοι όμως πίνακες θα σταματήσουν να τροφοδοτούνται με νέες προϋπηρεσίες μετά τον Ιούλιο του 2010.
- Οι προσλήψεις θα γίνονται από το Υπουργείο Παιδείας αλλά με σαφή προσδιορισμό του τύπου διορισμού. Η πρόσληψη δηλαδή θα γίνεται σε επίπεδο αρμόδιας διεύθυνσης ή περιοχής αυτής ή σχολείου. Ο χρόνος υπηρεσίας στον τόπο του πρώτου διορισμού θα πρέπει να είναι εξ' αρχής προσδιορισμένος και μέσα από το διάλογο θα δούμε πως θα μπορεί να επιτευχθεί η μεγαλύτερη δυνατή παραμονή στο συγκεκριμένο σχολείο. Προτείνεται η τριετία.
- Η προβλεπόμενη από το νόμο διετής δοκιμαστική περίοδος των νεοδιοριζομένων, πριν τη μονιμοποίησή τους, θα αξιοποιηθεί για την επιμόρφωση τους με στόχο την καλύτερη άσκηση των καθηκόντων τους και την περαιτέρω ανάπτυξη των ικανοτήτων τους, προκειμένου να μπορούν να ανταποκριθούν στο έργο και τις υποχρεώσεις που αναλαμβάνουν» (Λύκα, 2014) .

Οι παραπάνω δηλώσεις έμελλε λόγω πάγωμα των προσλήψεων στη δημόσια εκπαίδευση από το 2010 να μην πραγματοποιηθούν.

### **3.7. Ο τρόπος πρόσληψης των εκπαιδευτικών στη δημόσια εκπαίδευση στην Ελλάδα**

Ο διορισμός και η πρόσληψη αποτελούν το τελευταίο στάδιο μιας διαδικασίας που περιλαμβάνει την ανάλυση και τον σχεδιασμό των θέσεων εργασίας, τον προγραμματισμό του ανθρώπινου δυναμικού που θα τις στελεχώσει, την εφαρμογή μεθόδων προσέλκυσης των ενδιαφερομένων και τον καθορισμό του συστήματος επιλογής των υποψηφίων (Ξηροτύρη & Κουφίδου, 2001). Ο όρος *Πρόσληψη* χρησιμοποιείται στην Επιστήμη της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού για να δηλώσει την απασχόληση, η οποία διέπεται από κανόνες του ιδιωτικού δικαίου (Σπηλιωτόπουλος & Χρυσανθάκης, 2007), ενώ ο όρος *Διορισμός* χρησιμοποιείται για την κατάρτιση δημοσιοϋπαλληλικής σχέσης με το κράτος και διέπεται αποκλειστικά από κανόνες του διοικητικού δικαίου. Η σχέση αυτή καταρτίζεται με το διορισμό και την αποδοχή του εκ μέρους του ενδιαφερόμενου και λύεται με τον θάνατο, την υποβολή δήλωσης παραίτησης και την αποδοχή αυτής, την έκπτωση και την απόλυση του υπαλλήλου (Σπηλιωτόπουλος & Χρυσανθάκης, 2007).

Με τον όρο της *Πρόσληψης* νοείται η διαδικασία ανεύρεσης των καταλληλότερων υποψηφίων, όσον αφορά τις γνώσεις, τις ικανότητες και τα ατομικά τους χαρακτηριστικά, οι οποίοι επιθυμούν να παραμείνουν και να αποδώσουν στον οργανισμό έναντι αμοιβής ανάλογης των δυνατοτήτων τους και των όσων ισχύουν στην αγορά εργασίας (Χρίτη, 2007).

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

Εκτός από τον μόνιμο εκπαιδευτικό στην εκπαίδευση υπάρχει και ο θεσμός του αναπληρωτή, του συμβασιούχου δηλαδή εκπαιδευτικού που προσλαμβάνεται για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου ορισμένου χρόνου για την κάλυψη λειτουργικών κενών των σχολικών μονάδων, που προκύπτουν κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013). Η προσέλκυση των αναπληρωτών και των ωρομίσθιων γίνεται από το Υπουργείο Παιδείας με τη δημοσιοποίηση, μέσω των Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης και των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, πρόσκλησης για ένταξη στους Πίνακες Αναπληρωτών και Ωρομίσθιων Εκπαιδευτικών. Οι προσλήψεις αναπληρωτών και ωρομίσθιων πραγματοποιούνται κατά περιόδους ή φάσεις καθ' όλη τη διάρκεια του έτους (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).



Στην παρούσα εργασία έμφαση θα δοθεί στον τρόπο πρόσληψης των μόνιμων εκπαιδευτικών και γι' αυτό παρακάτω θα αναλυθούν το σύστημα διορισμού των εκπαιδευτικών *α) με την επετηρίδα και β) με το διαγωνισμό του ΑΣΕΠ*

### **3.7.1. Το σύστημα διορισμού εκπαιδευτικών με την επετηρίδα**

Από τη μεταπολίτευση μέχρι και το 1997, βασικό κριτήριο επιλογής για πρόσληψη στη δημόσια εκπαίδευση αποτελούσε ο χρόνος κτήσης του πτυχίου και η εγγραφή του υποψήφιου στην επετηρίδα για διορισμό. Η επετηρίδα για ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών, εξασφάλιζε αδιαβλητότητα κατά τη διαδικασία διορισμού σε μια προσπάθεια μείωσης της πιθανότητας κομματικών παρεμβάσεων (Λαϊνάς, 1990; Patramanis, 1999).

Αν ανατρέξουμε λίγο πίσω στο χρόνο θα διαπιστώσουμε ότι και αυτός ο θεσμός πέρασε από διάφορα στάδια. Στο άρθρο 35 του νόμου 309/1976 προβλεπόταν ότι τα κριτήρια για το διορισμό των εκπαιδευτικών γίνονταν με βάση το πτυχίο της αντίστοιχης ειδικότητας, ο βαθμός του πτυχίου και η ημερομηνία κατάθεσης της αίτησης προς διορισμό (Χαραλαμπίδης, 1980). Έπειτα με το νόμο 1566/1985 (άρθρο 15), οι διορισμοί γίνονταν με βάση την ημερομηνία λήψης του πτυχίου και την υποβολή της αίτησης διορισμού στις αρμόδιες διευθύνσεις (Μπουζάκης, 2002). Το σημαντικό που εισάγει αυτός ο νόμος είναι η κατάργηση του αξιολογικού κριτηρίου της προσμέτρησης του βαθμού πτυχίου και πλέον η μόνη προϋπόθεση για το διορισμό είναι η κατοχή του πανεπιστημιακού τίτλου. Σύμφωνα με τη Λώλη (2006) «με τον ίδιο Νόμο (1566/85) αναδιαρθρώθηκε συνολικά η Β/θμια Εκπαίδευση και ενοποιήθηκε η κατατεταγμένη σε γενική και τεχνική Β/θμια Εκπαίδευση. Αποτέλεσμα αυτής της αναδιάρθρωσης ήταν να δημιουργηθούν πολλές νέες θέσεις εκπαιδευτικών και να διεκδικούν πρόσβαση σ' αυτές πτυχιούχοι, οι οποίοι δεν προέρχονταν από τις 'κλασικές καθηγητικές σχολές', για παράδειγμα οικονομολόγοι, νομικοί και πολιτικοί επιστήμονες, κοινωνιολόγοι κ.α.»

Όμως, ο μεγάλος αριθμός πτυχιούχων που οφειλόταν στη ραγδαία αύξηση των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων της χώρας στα τέλη του 20ου αιώνα και ειδικότερα στα τμήματα Νηπιαγωγών, Δημοτικής εκπαίδευσης και των «Καθηγητικών Σχολών» οδήγησε στη διόγκωση του αριθμού των εγγεγραμμένων στην επετηρίδα και στην εμφάνιση μεγάλων ποσοστών ανεργίας στους απόφοιτους. Η μακρόχρονη αναμονή των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων για το διορισμό τους, τούς ωθούσε στην αναζήτηση άλλων επαγγελματιών, με αποτέλεσμα όταν αναλάμβαναν τα διδακτικά τους καθήκοντα να παρουσιάζουν μία «επιστημονική και παιδαγωγική αποξένωση» (Καζαμιάς & Κασσωτάκης, 1995).

Το συγκεκριμένο σύστημα διορισμού είχε βασικά προβλήματα τόσο στη φιλοσοφία του όσο και στη λειτουργικότητα και αποτελεσματικότητά του. Ως μέσο επιλογής απόδιδε κεντρικό βάρος στην κατοχή του πτυχίου και όχι στο επίπεδο πανεπιστημιακής γνώσης και κατάρτισης, χωρίς να εγγυάται πάντα τον διορισμό των καταλληλότερων και αξιότερων εκπαιδευτικών (Λώλη & Κοσσυβάκη, 2002). Επιπρόσθετα, ο μικρός αριθμός διορισμών σε σχέση με το μεγάλο αριθμό πτυχιούχων δημιούργησε συσσώρευση στη «λίστα αναμονής» με επακόλουθο το μεγάλο χρονικό διάστημα αναμονής μέχρι το διορισμό, το οποίο ξεπερνούσε πολλές φορές ακόμα και τα 10 έτη. Όπως αναφέρει ο Λυμπέρης σε άρθρο του το 2007 «το 1996 ο αριθμός των αδιόριστων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ξεπερνούσε τις 30.000 (19.007 δάσκαλοι και 11.317 νηπιαγωγοί). Προβλέπεται ότι αν στα προσεχή χρόνια εξακολουθήσει να ισχύει ο ίδιος ρυθμός διορισμού που ίσχυσε τα τρία χρόνια (1994-1996), τότε για να διοριστούν όσοι ήταν γραμμένοι στην επετηρίδα το έτος 1997, θα χρειαστούν: για τους δασκάλους 15 χρόνια, και για τους νηπιαγωγούς 58 χρόνια αναμονής, που σημαίνει ότι δεν έχουν καμία ελπίδα διορισμού».

Η ύπαρξη του μοναδικού κριτηρίου, δηλαδή της κτήσης του πτυχίου, για τον διορισμό και για την ανάληψη των εκπαιδευτικών καθηκόντων αποτελούσε ανασταλτικό παράγοντα για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Καθώς η κατοχή μόνο ενός πανεπιστημιακού τίτλου δεν εξασφάλιζε την πρόσληψη ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού με ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης (Πηγιάκη, 2000).

Η Ελλάδα αποτελεί τη μόνη ευρωπαϊκή χώρα, σύμφωνα με τα στοιχεία της έρευνας από το πρόγραμμα ΕΥΡΥΔΙΚΗ, που χρησιμοποιούσε ως αποκλειστικό κριτήριο προσδιορισμού της σειράς διορισμού την ημερομηνία υποβολής της αίτησης εγγραφής στους πίνακες διοριστέων (Λώλη, 2006). Είχε έρθει η ώρα αλλαγής του τρόπου πρόσληψης των εκπαιδευτικών, ενός τρόπου που πλέον θεωρούνταν από πολλούς αναχρονιστικός, αφού η εφαρμογή του δεν παρατηρούνταν σε άλλες Ευρωπαϊκές χώρες. Το 1996 η Έκθεση των Εμπειρογνομώνων του ΟΟΣΑ υποστήριζε ότι η επιλογή των εκπαιδευτικών δεν θα πρέπει να γίνεται με βάση το κριτήριο της αρχαιότητας και ότι θα πρέπει να θεσπιστούν νέα κριτήρια για τον διορισμό τους, τα οποία θα βασίζονται στην αξιολόγηση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Δήλωνε χαρακτηριστικά ότι «η γήρανση του σώματος των εκπαιδευτικών είναι συνέπεια του συστήματος της επετηρίδας».

Με σκοπό την αναβάθμιση του θεσμού της επετηρίδας, προτάθηκε το 1991 από μια Επιτροπή Ειδικών του Υπουργείου Παιδείας ένα νέο σύστημα διορισμού των εκπαιδευτικών. Η εφαρμογή του συστήματος αυτού, επρόκειτο να διαρκέσει 10 χρόνια, να ξεκινήσει δηλαδή

το 1992 και να ολοκληρωθεί το 2001-2002. Ειδικότερα, για όσους επρόκειτο να διοριστούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, απαιτούνταν εκτός από την κατοχή πτυχίου της ειδικότητας και η παρακολούθηση ετήσιων προγραμμάτων με μαθήματα γενικής και ειδικής Παιδαγωγικής και ψυχολογίας. Τα συγκεκριμένα προγράμματα θα αποτελούσαν μέρος των προγραμμάτων σπουδών όλων των παιδαγωγικών τμημάτων, έτσι ώστε να μπορούν οι φοιτητές να τα παρακολουθήσουν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Ο διορισμός των εκπαιδευτικών θα γινόταν με βάση:

- το βαθμό πτυχίου και όχι τη χρονολογία λήψης του πτυχίου / κατάθεσης της αίτησης για διορισμό,
- τη συνολική βαθμολογία των ειδικών προγραμμάτων Παιδαγωγικής,
- τη βαθμολογία σε συγκεκριμένα, για κάθε ειδικότητα, μαθήματα.

Η απόρριψη της παραπάνω πρότασης του Υπουργείου Παιδείας, σε συνδυασμό με τα μειονεκτήματα της επετηρίδας, οδήγησαν στη σταδιακή κατάργηση του θεσμού της επετηρίδας και την υιοθέτηση ενός νέου τρόπου επιλογής διδακτικού δυναμικού με γραπτό διαγωνισμό (Αναστασίου, 2011).

Η κατάργηση της επετηρίδας συνάντησε πολλές αντιδράσεις και τούτο διότι η κατάργηση της συνδέεται με την αποσύνδεση του πτυχίου από τα επαγγελματικά δικαιώματα, αφού το κράτος αποδεσμεύεται από την υποχρέωση της εξασφάλισης εργασίας στους εγγεγραμμένους στην επετηρίδα (Φατούρου & Γαλάνη, 1997). Σύμφωνα με την Πηγιάκη (2000) η ΟΛΜΕ μέσω των αντιπροσώπων της εκείνη την εποχή, δήλωνε ότι "η Ομοσπονδία αποδέχεται το διάλογο με τους πολιτικούς εκπρόσωπους, αλλά παραμένει ακάθεκτη στο αίτημα της για τη μη κατάργηση της επετηρίδας, καθώς η πολιτική εφαρμογή της κατάργησης της επετηρίδας θεωρείται ότι αποσκοπεί στον πολιτικό έλεγχο των εκπαιδευτικών και στη διάσπαση του συνδικαλιστικού κινήματος". Παράλληλα, αντιτασσόταν στη διενέργεια του διαγωνισμού ως μέσου για την πρόσληψη των εκπαιδευτικών στον δημόσιο τομέα (ΟΛΜΕ, 1991). Θεωρούσαν ότι η θέσπιση του διαγωνισμού για τις προσλήψεις των εκπαιδευτικών οδηγεί στην υποβάθμιση των πανεπιστημιακών σπουδών, με το επιχείρημα ότι αμφισβητείται η διδακτική ικανότητα και επάρκεια σε έναν απόφοιτο πανεπιστημιακού τμήματος (Καραφύλλης 2002).

Από τους υπερασπιστές της επετηρίδας έγιναν διάφορες αντιπροτάσεις προκειμένου να μη καταργηθεί, όμως αυτές δεν λάμβαναν υπόψη τους παράγοντες που προσδιόριζαν τη ζήτηση των εκπαιδευτικών, δηλαδή τη δημογραφική εξέλιξη της Ελλάδας, τη διάρκεια της υποχρεωτικής και μη υποχρεωτικής εκπαίδευσης, τον δείκτη παρακολούθησης στα σχολεία (ποσοστό διαρροής μαθητών), τον αριθμό των μαθητών ανά τμήμα, το εβδομαδιαίο

πρόγραμμα παρακολούθησης από τους μαθητές, το ωράριο διδασκαλίας των καθηγητών, την ύπαρξη επιλεγμένων μαθημάτων και κατευθύνσεων στα σχολεία (Κασσωτάκης & Κουτούζης, 2001). Δεν συμπεριελάμβαναν το αίτημα για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, καθώς καθοριστικός παράγοντας για την ποιότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού και κατ' επέκταση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου είναι η διαδικασία πρόσληψης του.

### **3.7.2. Το σύστημα διορισμού εκπαιδευτικών με Α.Σ.Ε.Π.**

Σύμφωνα με το Νόμο 2525 το 1997 αποφασίστηκε η στελέχωση του εκπαιδευτικού συστήματος με προσωπικό να πραγματοποιείται με τη διεξαγωγή γραπτού διαγωνισμού, όπου την ευθύνη της διενέργειας των εξετάσεων έχει το Α.Σ.Ε.Π. (Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού) και θα διενεργείται κάθε δύο χρόνια.

Το Α.Σ.Ε.Π. συστάθηκε με τον νόμο 2190/1994 ως ανεξάρτητη αρχή, που έχει στόχο την εξασφάλιση της διαφάνειας και της αξιοκρατίας στον δημόσιο τομέα. Κύριες αρμοδιότητες του είναι ο έλεγχος της ορθής εφαρμογής των διατάξεων που αφορούν τις προσλήψεις στον δημόσιο τομέα και η επιλογή του τακτικού προσωπικού στον ευρύτερο χώρο του δημοσίου.

Η θεσμοθέτηση του νέου τρόπου επιλογής διδακτικού προσωπικού μέσω ΑΣΕΠ έφερε νέα κριτήρια αξιολόγησης, με κεντρικό άξονα τη γραπτή δοκιμασία όπου για να θεωρηθεί ένας υποψήφιος ως επιτυχόν θα πρέπει να έχει τελικό βαθμό μεγαλύτερο του 55 με άριστα το 100. Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία (ΦΕΚ 500/24.08.2006 τ. ΑΣΕΠ), τα κριτήρια επιλογής & διορισμού διακρίνονται σε 3 βασικές κατηγορίες:

- Γενικά Προσόντα διορισμού (Υπηκοότητα, εκπλήρωση/απαλλαγή στρατιωτικών υποχρεώσεων, κ.α.).
- Ειδικά Προσόντα διορισμού (κατοχή απαιτούμενου τίτλου σπουδών, πτυχίο
- ΑΣΠΑΙΤΕ, μεταπτυχιακός τίτλος κ.α.).
- Γραπτή εξέταση

Μετά τη διαδικασία ολοκλήρωσης της γραπτής εξέτασης, συντάσσονται τέσσερις πίνακες βαθμολογίας ανά κλάδο και ειδικότητα. Για την τελική διαμόρφωση του πίνακα διοριστέων, προστίθενται και οι τυχόν προβλεπόμενες προσαυξήσεις από τα ακόλουθα κριτήρια: βαθμός πτυχίου, εκπαιδευτική προϋπηρεσία, μεταπτυχιακοί τίτλοι σπουδών και διδακτορικό δίπλωμα. Στον παρακάτω πίνακα αξιολόγησης των υποψηφίων εκπαιδευτικών φαίνεται στο πώς ανακοινώνει το ΑΣΕΠ τα αποτελέσματα:

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ Α*.</b>	<b>ΠΙΝΑΚΑΣ Β.</b>	<b>ΠΙΝΑΚΑΣ Γ.</b>	<b>ΠΙΝΑΚΑΣ Δ.</b>
<p><b>Α1.</b> Στον 1ο Πίνακα αναγράφονται τα ονόματα των πολυτέκνων</p> <p><b>Α2.</b> Στον 2ο Πίνακα αναγράφονται οι υπόλοιποι επιτυχόντες</p> <p>Η κατάταξη στους πίνακες γίνεται κατά φθίνουσα σειρά βαθμολογίας των επιτυχόντων που έλαβαν τελικό βαθμό * τουλάχιστον 55 μονάδων στη γραπτή εξέταση (και 50 τουλάχιστον μονάδων σε κάθε θεματική ενότητα</p>	<p>Συνολικός αλφαβητικός πίνακας που περιλαμβάνει συγκεντρωτικά τα ονόματα και των δυο προαναφερθέντων πινάκων (Α1 &amp; Α2).</p>	<p>Αλφαβητικός πίνακας ο οποίος περιλαμβάνει τους διοριστέους που πρόκειται να καλύψουν τις προκηρυσσόμενες ανά ειδικότητα και κλάδο θέσεις.</p>	<p>Αλφαβητικός πίνακας των υποψηφίων που δεν συγκέντρωσαν μέσο τελικό όρο βαθμολογίας 55 μονάδων στη γραπτή εξέταση (και 50 τουλάχιστον μονάδων σε κάθε θεματική ενότητα</p>

Πίνακας 5: Πίνακες βαθμολογίας εκπαιδευτικών μέσω ΑΣΕΠ

Πηγή: Αναστασίου, (2011)

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

Ο διαγωνισμός του Α.Σ.Ε.Π. εκπαιδευτικών διενεργείται κάθε δύο έτη από το 1998. Βέβαια σ' αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να αναφέρουμε ότι ο τελευταίος διαγωνισμός του ΑΣΕΠ διενεργήθηκε το 2008 και έκτοτε δεν έχει διεξαχθεί άλλος. Τα γνωστικά αντικείμενα και η ύλη ανά ειδικότητα καθορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας και το Υπουργείο Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης (Καραφύλλης, 2002). Οι υποψήφιοι

εκπαιδευτικοί εξετάζονται σε δύο θεματικές ενότητες. Η πρώτη θεματική ενότητα αφορά το αντικείμενο της ειδικότητας τους και η δεύτερη ζητήματα Διδακτικής και Παιδαγωγικής<sup>79</sup> (Κασσωτάκης & Κουτούζης, 2001). Έως και το έτος 2002, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί εξετάζονταν στην πρώτη θεματική ενότητα σε δύο γνωστικά αντικείμενα, από τα τρία που τους δίνονταν, έχοντας το δικαίωμα της επιλογής (προκήρυξη 26/2Π/2002). Στους επόμενους όμως διαγωνισμούς εξετάζονται υποχρεωτικά και στα τρία μαθήματα (Στέφος, 2003).

Από το 2012 με νέο νόμο τον 3848/2010, μετά τη μεταβατική περίοδο των δύο ετών (2010 και 2011) οι κενές λειτουργικές θέσεις στην εκπαίδευση θα καλύπτονταν από όσους συγκεντρώνουν τη βαθμολογία πάνω από τη βάση στο διαγωνισμό του ΑΣΕΠ. Στα πλαίσια του νέου νόμου η παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια των εκπαιδευτικών θα μπορεί να πιστοποιείται με πέντε εναλλακτικούς τρόπους (Αναστασίου, 2011):

- i. Με βεβαίωση παρακολούθησης ειδικού προγράμματος σπουδών τουλάχιστον εξαμηνιαίας διάρκειας, το οποίο παρέχεται από τμήμα Ανώτατου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος (Α.Ε.Ι.) ή από ομάδες συνεργαζόμενων τμημάτων του ίδιου ή περισσότερων Α.Ε.Ι. σε αποφοίτους τμημάτων που έχουν τα ειδικά τυπικά προσόντα διορισμού στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις.
- ii. Με την κατοχή πτυχίου τμήματος Α.Ε.Ι., το πρόγραμμα σπουδών του οποίου εξασφαλίζει την απαιτούμενη θεωρητική κατάρτιση (της παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας) και πρακτική εξάσκηση και οι απόφοιτοι του οποίου έχουν τα ειδικά τυπικά προσόντα διορισμού στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις.
- iii. Με την κατοχή πτυχίου παιδαγωγικών τμημάτων Α.Ε.Ι.
- iv. Με την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών ή διδακτορικού διπλώματος στις επιστήμες της αγωγής.
- v. (Με την κατοχή παιδαγωγικού πτυχίου της Παιδαγωγικής Τεχνικής Σχολής (ΠΑ.ΤΕ.Σ.) ή της Ανωτέρας Σχολής Εκπαιδευτικών Τεχνολόγων Μηχανικών (Α.Σ.Ε.ΤΕ.Μ.) της πρώην Σχολής Εκπαιδευτικών Λειτουργών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.) ή της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.).

Η σειρά κατάταξης των μετεχόντων στον τελικό πίνακα προσδιορίζεται από:

1. τις μονάδες που συγκέντρωσαν στο διαγωνισμό,
2. ακαδημαϊκά κριτήρια,
3. την προϋπηρεσία τους ως εκπαιδευτικών και
4. κοινωνικά κριτήρια

Ως ακαδημαϊκά κριτήρια λογίζονται ο βαθμός πτυχίου, για τον οποίο υπολογίζεται μία (1) μονάδα για κάθε βαθμό πτυχίου πάνω από το πέντε (5), η γλωσσομάθεια, για την οποία δίδονται δύο (2) μονάδες για την άριστη, μιάμιση (1,5) για την πολύ καλή και μία (1) για την καλή γνώση ξένης γλώσσας, η οποία αποδεικνύεται σύμφωνα με τις διατάξεις που ισχύουν για το προσοντολόγιο των δημοσίων υπαλλήλων. Επιπρόσθετες μονάδες όμως δεν παρέχονται για τη γνώση δεύτερης ξένης γλώσσας ή ξένης γλώσσας που αποτελεί ειδικό προσόν διορισμού. Στα ακαδημαϊκά κριτήρια συγκαταλέγεται και η πιστοποιημένη γνώση χειρισμού ηλεκτρονικού υπολογιστή, όπως αποδεικνύεται σύμφωνα με τις διατάξεις που ισχύουν για το προσοντολόγιο των δημοσίων υπαλλήλων ή οι πιστοποιημένες δεξιότητες στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών επιπέδου 1. Για το συγκεκριμένο προσόν δίδεται μία (1) μονάδα, ενώ δεν παρέχονται μονάδες για τη γνώση χειρισμού ηλεκτρονικού υπολογιστή που πιστοποιείται από τίτλο σπουδών που αποτελεί ειδικό προσόν διορισμού. Επιπλέον, στον υπολογισμό της συνολικής βαθμολογίας λαμβάνεται υπόψη και η πραγματική εκπαιδευτική προϋπηρεσία, για την οποία από 0 έως και 8 μήνες προϋπηρεσίας δίνονται 0,10 μονάδες για κάθε μήνα, από 8 έως και 16 μήνες 0,15 μονάδες για κάθε μήνα, από 16 έως και 24 μήνες 0,20 μονάδες για κάθε μήνα, κ.ο.κ. Τέλος, για τη συνολική βαθμολογία του υποψηφίου λαμβάνονται υπόψη και κοινωνικά κριτήρια (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

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

Ο νόμος 3848/2010 δεν πρόλαβε να εφαρμοστεί μετά το 2012 διότι δεν γίνανε διορισμοί στην εκπαίδευση έκτοτε.

Οι αντιδράσεις για την εφαρμογή του γραπτού διαγωνισμού ως μέσο πρόσληψης των εκπαιδευτικών στη δημόσια εκπαίδευση, όπως έχουμε προαναφέρει ήταν αρκετές. Η κριτική που έχει καταγραφεί αφορά παράπονα από διαγωνιζόμενους, σχετικά με την επιλογή των 'καλύτερων εκπαιδευτικών' τονίζοντας ότι η γραπτή δοκιμασία ελέγχει τις ακαδημαϊκές γνώσεις και όχι τη μεταδοτικότητα, τη διδακτική ικανότητα και την παιδαγωγική κατάρτιση των υποψηφίων δεδομένου ότι τα μαθήματα Παιδαγωγικής δεν προσφέρονται ως υποχρεωτικά σε όλες τις πανεπιστημιακές σχολές και περιορίζονται σε θεωρητικό επίπεδο

(Κασσωτάκης & Κουτούζης, 2002). Ταυτόχρονα, όμως έχει παρατηρηθεί ότι σημαντικός αριθμός των επιτυχόντων των διαγωνισμών του ΑΣΕΠ τελικά δεν διορίζεται και οι υποψήφιοι αναγκάζονται είτε να ξαναδώσουν εξετάσεις, είτε να συμπεριληφθούν στον *Πίνακα των αναπληρωτών καθηγητών* δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο μια άτυπη λίστα αναμονής, ουσιαστικά μια «νέα μορφή επετηρίδας» (Κασσωτάκης & Κουτούζης, 2002).

Υπάρχουν όμως και θετικές απόψεις, οι οποίες αφορούν τη συμβολή του στην αναβάθμιση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Τα κυριότερα επιχειρήματα υπέρ του νέου τρόπου επιλογής εκπαιδευτικού δυναμικού (ΑΣΕΠ) υποστηρίζουν ότι βασίζεται στις γνώσεις των υποψηφίων παρέχει την ευκαιρία συμμετοχής και επιλογής εκπαιδευτικών όλων των ηλικιών, διασφαλίζει το αδιάβλητο της εξέτασης και ενισχύει το κύρος το κλάδου των εκπαιδευτικών (Χαρίσης, 2007).

Σύμφωνα με το Χατζηδήμου (2003), με την εφαρμογή του διαγωνισμού του Α.Σ.Ε.Π. εισάγεται στη χώρα μας ένα σύστημα αξιολόγησης και ελέγχου για την είσοδο στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, όπου με αυτόν τον τρόπο, εφαρμόζεται ένας τρόπος ελέγχου των γνώσεων των υποψηφίων εκπαιδευτικών σε θέματα γνωστικού αντικείμενου και παιδαγωγικής-διδασκτικής κατάρτισης. Το γεγονός ότι οι εξεταζόμενοι απόφοιτοι όλων των τμημάτων υποχρεούνται να μελετήσουν διεξοδικά τη Διδακτική και την Παιδαγωγική, το οποίο θα αποδειχθεί ιδιαίτερος χρήσιμο κατά την επιτέλεση του διδακτικού τους έργου, αποτελεί καθοριστικό στοιχείο για την αναβάθμιση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Ακόμη, δεν έχουν τεθεί μομφές για το αδιάβλητο των εξετάσεων, γεγονός που ενισχύει τη θέση για την ύπαρξη διαφάνειας και αντικειμενικών κριτηρίων κατά την εισαγωγή των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα (Ζαφειριάδης κ.ά., 2004). Τέλος, η δυνατότητα άμεσης επαγγελματικής αποκατάστασης για τους νέους εκπαιδευτικούς, σε αντίθεση με το χρονοβόρο σύστημα της επετηρίδας, συγκαταλέγεται στα θετικά στοιχεία του διαγωνισμού.

Με τη σταδιακή κατάργηση της επετηρίδας, παρατηρεί κανείς ότι καθιερώθηκε μία μεταβατική περίοδος πέντε ετών από το 1997 έως το 2002 (αν και τελικά διήρκεσε πολύ περισσότερο), κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί εισέρχονται στον δημόσιο εκπαιδευτικό χώρο με διπλό σύστημα διορισμού (Χατζηδήμου, 2003).

Ένα ποσοστό κενών θέσεων, δηλαδή καταλαμβάνεται από πτυχιούχους εκπαιδευτικούς που είναι εγγεγραμμένοι στις λίστες της επετηρίδας (το ποσοστό αυτό μειώνεται σταδιακά από το 1998), ενώ οι υπόλοιπες θέσεις καταλαμβάνονται από τους επιτυχόντες στον γραπτό διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π..

Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με τα ποσοστά διορισμού από κάθε κατηγορία ορίζονται σύμφωνα με τον Νόμο 2525 ως εξής: για το έτος 1998, σε 80% και 20%, για το έτος 1999 σε



60% και 40%, για το έτος 2000 σε 40% και 60%, για το έτος 2001 σε 20% και 80%, για το έτος 2002 σε 10% και 90% αντίστοιχα και από το έτος 2003 προβλεπόταν ότι οι διορισμοί εκπαιδευτικών θα γίνονταν αποκλειστικά από πίνακες που καταρτίζονταν ύστερα από τη διενέργεια του διαγωνισμού. Ο διορισμός όμως των εκπαιδευτικών και μετά το έτος 2003 γινόταν σε ποσοστό κατά 60% από τον πίνακα επιτυχόντων στον διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π. και το υπόλοιπο 40% από τον ενιαίο πίνακα αναπληρωτών (Νόμος 3255/22.6.2004), ενώ από τον νόμο 2525 προβλεπόταν η αποκλειστική πρόσληψη από τον διαγωνισμό μετά το έτος 2003. Παράλληλα, με τον νόμο 3255/2004 παρατείνεται η εφαρμογή της ρύθμισης για την κατοχή του Πιστοποιητικού Παιδαγωγικής και Διδακτικής Κατάρτισης. Η μόνη ρύθμιση που γίνεται είναι η πριμοδότηση των κατόχων μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου στη Διδακτική ή στην Παιδαγωγική (προκήρυξη 25/1Π/2004) (Τσούκαλη, 2014).

### **3.8. Η ισχύουσα κατάσταση στις προσλήψεις και τους διορισμούς των εκπαιδευτικών την τελευταία οχταετία στην Ελλάδα**

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

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

Από το 2010 και έπειτα οι μόνιμοι διορισμοί είναι ελάχιστοι και η κάλυψη των κενών από τις συνταξιοδοτήσεις των εκπαιδευτικών γίνεται με προσλήψεις αναπληρωτών. Η θέση αυτή ενισχύεται και από το γεγονός ότι υπάρχουν αναπληρωτές εκπαιδευτικοί που εργάζονται με συμβάσεις εργασίας ορισμένου χρόνου για μία δεκαετία και σε αρκετές περιπτώσεις και παραπάνω, προσφέροντας επί της ουσίας έργο μόνιμου εκπαιδευτικού, αναιρώντας έτσι το νόημα του θεσμού του αναπληρωτή και μετατρέποντας ουσιαστικά το ορισμένο σε αόριστο (Παπαδήμας, Μαράτος & Ξαφάκος, 2016: 3).

Στο εντεινόμενο αυτό πρόβλημα προστίθεται το φαινόμενο της υποστελέχωσης των σχολικών μονάδων ή και της καθυστερημένης τοποθέτησης αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα πολλές σχολικές μονάδες να αδυνατούν να εκπληρώσουν τους παιδαγωγικούς και διδακτικούς τους στόχους (Μπούργος, 2012).. Επιπρόσθετα, σε ένα

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

Ειδικότερα, οι αλλεπάλληλες μεταβολές των κριτηρίων προσλήψεων αναπληρωτών μετά την κατάργηση της επετηρίδας το 1998 και την καθιέρωση του διαγωνισμού του Α.Σ.Ε.Π., οι συνεχείς αποσπασματικές ρυθμίσεις, οι ανακολουθίες και οι κυβερνητικές διαφοροποιήσεις ακόμα και με υπουργούς της ίδιας κυβέρνησης σε συνδυασμό με την ανάπτυξη και την δημιουργία πολλών υποομάδων αναπληρωτών (αναπληρωτές με προϋπηρεσία, επιτυγχόντες σε διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π., με μεταπτυχιακούς και διδακτορικούς τίτλους, με υπηρεσία σε δυσπρόσιτες περιοχές, με οικογενειακούς λόγους και τα κυριότερο, αναπληρωτές που διεκδίκησαν το δίκιο τους διαμέσου της δικαστικής οδού) συνθέτουν μια ακόμα πτυχή της σημερινής προβληματικής κατάστασης (Ανθόπουλος, 2016).

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

### **3.9. Συστήματα διορισμού εκπαιδευτικών σε χώρες της Ευρώπης**

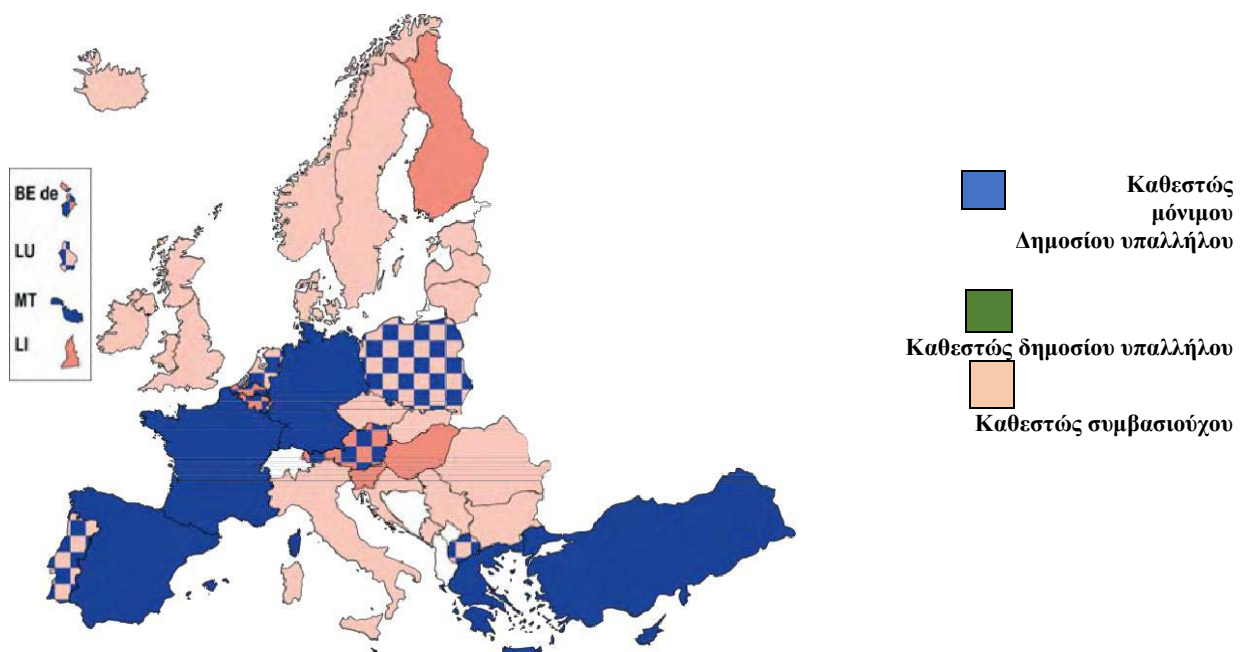
Αν ανατρέξουμε σε διεθνείς πρακτικές για τη στελέχωση των εκπαιδευτικών μονάδων θα παρατηρήσουμε ότι υπάρχουν διαφορές αλλά και ομοιότητες στα συστήματα διορισμού των Ευρωπαϊκών χωρών με αυτά της Ελλάδος. Η διαφορετικότητα αυτή συντίθεται από τα κοινωνικά, οικονομικά, γεωγραφικά, κοινωνικά, πολιτικά και ιδεολογικά χαρακτηριστικά του κάθε κράτους, αλλά και από τις εκάστοτε επίκαιρες ανάγκες.

Ωστόσο, παρ' όλες τις διαφορές των συστημάτων διορισμού μεταξύ των χωρών της Ευρώπης, μπορούμε να ανακαλύψουμε κοινά στοιχεία, τα οποία επί της ουσίας υπερβαίνουν

τα στεγανά των εκπαιδευτικών πολιτικών και των γραφειοκρατικών μεθόδων διορισμού, αναδεικνύοντας διαχρονικές ανάγκες που αποτελούν κοινές παραδοχές σχετικά με την ποιότητα και την ικανότητα των εκπαιδευτικών που πρόκειται να διοριστούν στο εκάστοτε κράτος (Παπαδήμας κ.α., 2016).

Το καθεστώς απασχόλησης των εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη, σύμφωνα με την έκθεση δικτύου Ευρυδίκη (2015), που εργάζονται στον δημόσιο τομέα διακρίνεται σε τρία είδη: «καθεστώς συμβασιούχου», «καθεστώς δημοσίου υπαλλήλου» και «καθεστώς μόνιμου δημοσίου υπαλλήλου». Στο παρακάτω σχήμα απεικονίζεται το καθεστώς απασχόλησης των πλήρως καταρτισμένων εκπαιδευτικών στον δημόσιο τομέα. Δεν περιλαμβάνονται άλλες ομάδες εκπαιδευτικών, όπως οι ασκούμενοι εκπαιδευτικοί, οι αναπληρωτές, και οι εκπαιδευτικοί που διανύουν περίοδο δοκιμαστικής υπηρεσίας.

Στην παρακάτω εικόνα απεικονίζεται το καθεστώς απασχόλησης κατώτερη δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (IBCED 2) στο δημόσιο τομέα, σύμφωνα με τους κεντρικούς κανονισμούς 2013/14):



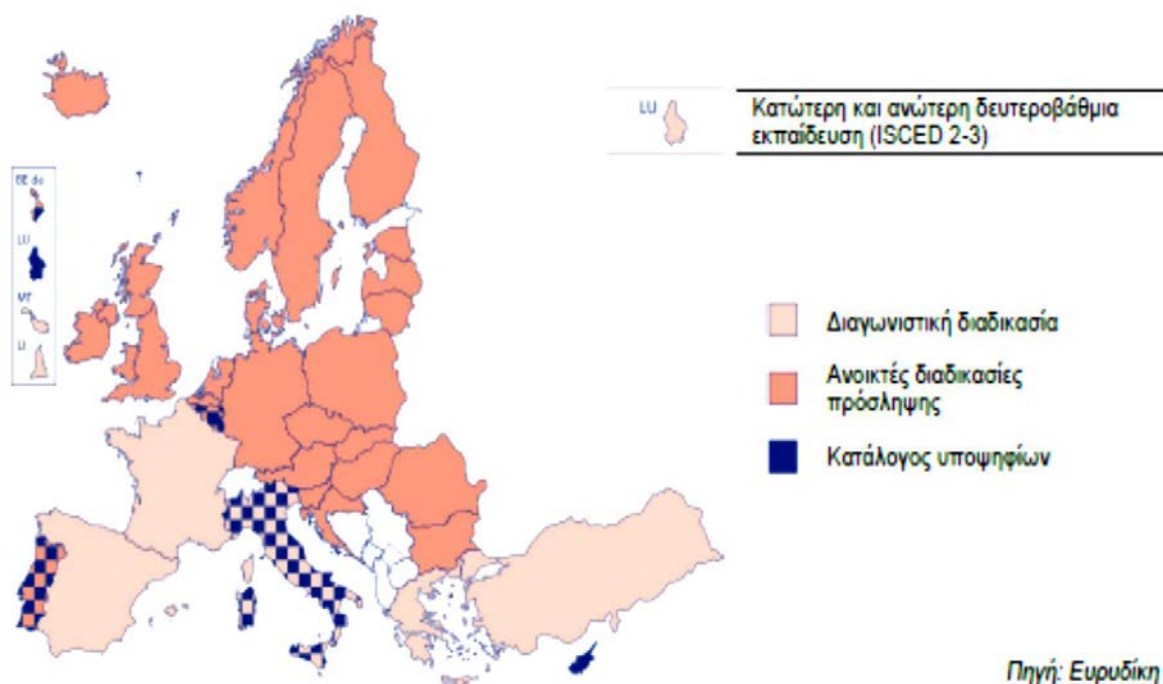
Σχήμα 3.6. Καθεστώς απασχόλησης εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Πηγή: Ευρυδίκη (2013)

Στις περισσότερες χώρες, το καθεστώς απασχόλησης των εκπαιδευτικών (ISCED 2) είναι το ίδιο. Σε 20 εκπαιδευτικά συστήματα, οι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνονται ως συμβασιούχοι,

ενώ σε επτά απασχολούνται ως μόνιμοι δημόσιοι υπάλληλοι. Στη Φινλανδία, τη Σλοβενία, τη Σλοβακία, και το Λιχτενστάιν, οι εκπαιδευτικοί εργάζονται με καθεστώς δημοσίου υπαλλήλου. Από την άλλη πλευρά, στο Λουξεμβούργο, την Ολλανδία, την Πολωνία, την Πορτογαλία, και την Πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας, το καθεστώς μόνιμου δημοσίου υπαλλήλου συνυπάρχει με το καθεστώς συμβασιούχου. Σε κάθε περίπτωση, το καθεστώς απασχόλησης εξαρτάται από τον τύπο του ιδρύματος στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, ή από τη θέση που κατέχουν στην ιεραρχία του σχολείου. Το Βέλγιο και η Αυστρία είναι οι μόνες χώρες όπου το καθεστώς δημοσίου υπαλλήλου συνυπάρχει με το καθεστώς μόνιμου δημοσίου υπαλλήλου (Ευρυδίκη, 2015).

Ο τρόπος με τον οποίο προσλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί έχει επιπτώσεις ως προς τον τρόπο εναρμόνισης της προσφοράς και της ζήτησης στο συγκεκριμένο επάγγελμα (Ευρυδίκη, 2013: 46). Ειδικότερα, όσον αφορά τα συστήματα διορισμών στις ευρωπαϊκές χώρες, στην παρακάτω εικόνα παρουσιάζονται οι διάφορες διαδικασίες που ακολουθούνται για το διορισμό των εκπαιδευτικών, όπως καταγράφονται από το δίκτυο Ευρυδίκη:



Σχήμα 3.7. Μέθοδοι πρόσληψης Εκπαιδευτικών  
Πηγή: Ευρυδίκη (2013)

Ο όρος *διαγωνιστική διαδικασία* χρησιμοποιείται για την περιγραφή δημόσιων, κεντρικά διοργανωμένων διαγωνισμών επιλογής υποψηφίων για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, και

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

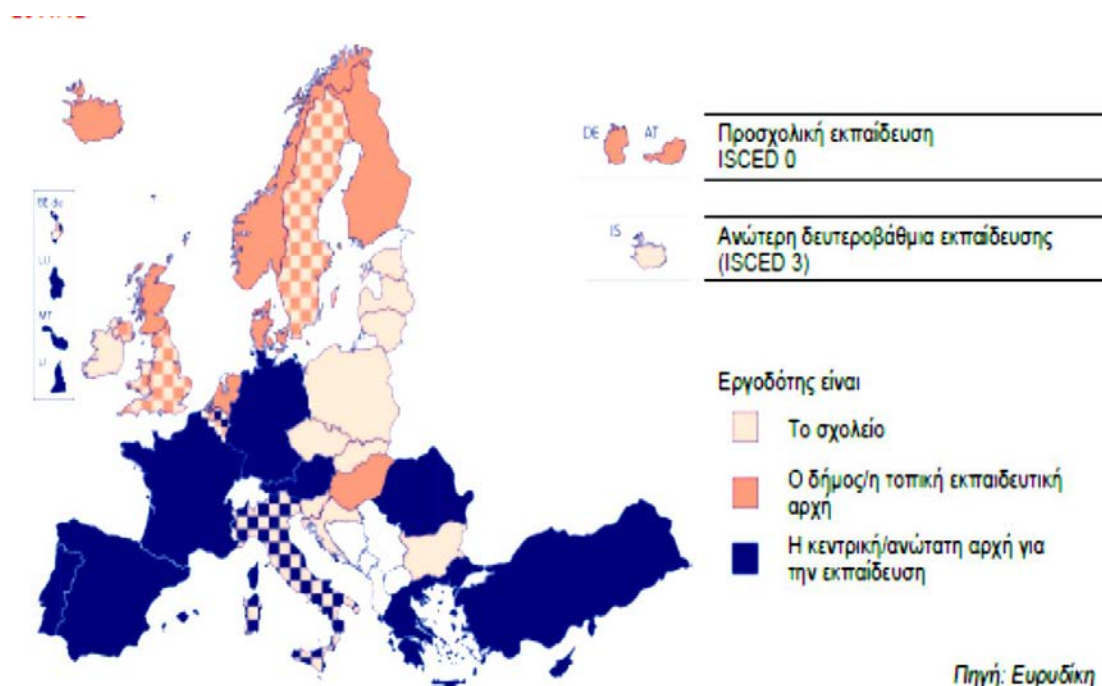
Ο όρος *ανοικτές διαδικασίες* αναφέρεται στη μέθοδο πρόσληψης σύμφωνα με την οποία η ευθύνη προκήρυξης κενών θέσεων, οι προσκλήσεις για υποβολή αιτήσεων και η επιλογή των υποψηφίων πραγματοποιούνται σε αποκεντρωμένο επίπεδο. Η πρόσληψη αποτελεί κατά κύριο λόγο αρμοδιότητα του σχολείου, ενώ πολλές φορές προβλέπεται και εμπλοκή των τοπικών αρχών. Ανοικτές διαδικασίες φαίνεται ότι προτιμώνται τόσο σε χώρες που εφαρμόζουν μια περισσότερο νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική (βλ. Ηνωμένο Βασίλειο), όσο και σε χώρες που το εκπαιδευτικό τους σύστημα έχει έναν ισχυρό δημόσιο χαρακτήρα (βλ. Φινλανδία). Οι περισσότερες χώρες της Ευρώπης έχουν υιοθετήσει σύστημα ανοικτών διαδικασιών (Ευρυδίκη, 2013: 47).

Η χρήση *κατάλογου υποψηφίων* περιγράφει το σύστημα κατά το οποίο οι αιτήσεις πρόσληψης εκπαιδευτικών πραγματοποιούνται με την υποβολή του ονοματεπωνύμου και των προσόντων των υποψηφίων σε ανώτατου ή μέσου επιπέδου αρμόδια αρχή. Η πρόσληψη αναπληρωτών εκπαιδευτικών δεν λαμβάνεται υπόψη. Αυτή η μέθοδος μπορεί να παραλληλιστεί με την μέθοδο της «επετηρίδας» που εφαρμοζόταν προ του διαγωνισμού ΑΣΕΠ (Παπαδήμας. κ.α., 2016). Στην Ιταλία, οι κατάλογοι διορισμού υποψηφίων συνυπάρχουν με τις διαγωνιστικές διαδικασίες, οι οποίες αποτελούν και την κύρια μέθοδο διορισμού. Οι κατάλογοι διορισμού καταρτιζόμενοι σε περιφερειακό επίπεδο, δεν περιλαμβάνουν μόνο τους εκπαιδευτικούς που έχουν επιτύχει σε διαγωνιστικές διαδικασίες, αλλά και εκείνους οι οποίοι απέκτησαν ολοκληρωμένα προσόντα εκπαιδευτικού μέσω

σποραδικών και εφάπαξ σχετικών διαδικασιών, οι οποίες αφορούν ειδικά σε μη προσοντούχους εκ-παιδευτικούς με τουλάχιστον 360 ημέρες εμπειρίας διδασκαλίας ή μέσω παρακολούθησης SSIS (πρώην μεταπτυχιακές σχολές εξειδίκευσης για διδασκαλία σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) (Ευρυδίκη, 2013: 47).

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

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



Σχήμα 3.8. Αρμόδιος φορέας πρόσληψης εκπαιδευτικών  
Πηγή: Ευρυδίκη (2013)

Όπως παρατηρείται και από την παραπάνω εικόνα, υπάρχουν διάφορα επίπεδα διοίκησης στην Ευρώπη (κεντρικό, περιφερειακό, τοπικό και σχολικό), τα οποία είναι υπεύθυνα για την

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

Συμπερασματικά, παρατηρείται ένα «ψηφιδωτό διαφορετικών συστημάτων διορισμού», το οποίο επιβάλλεται από τη διαφορετικότητα του εκάστοτε συγκείμενου και των πλαισίων αναφοράς της κάθε χώρας (Παπαδήμας, Μαράτος & Ξαφάκος, 2016: 4).

**ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ**



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>: Μεθοδολογία της έρευνας

### Περίληψη

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύεται η μεθοδολογία που εφαρμόστηκε στην παρούσα έρευνα, προκειμένου να συγκεντρωθούν και να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, πάνω στα ερωτήματα που τέθηκαν, ως ερευνητικά δεδομένα. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη των ερευνητικών στόχων της εργασίας είναι η υιοθέτηση της κατάλληλης ερευνητικής μεθοδολογίας. Στην συγκεκριμένη ενότητα, παρατίθενται το είδος της έρευνας που διεξήχθη, ο καθορισμός του δείγματος, η παρουσίαση των ερευνητικών εργαλείων καθώς και η περιγραφή της διαδικασίας που ακολουθήθηκε για τη συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων.

### 4.1. Το είδος της έρευνας

Στην παρούσα εργασία, προκειμένου να διερευνηθούν και να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον τρόπο πρόσληψής τους στη δημόσια εκπαίδευση και το αν αυτός αποτελεί κριτήριο ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, επιλέχθηκε η ποσοτική περιγραφική μεθοδολογική προσέγγιση, με την οποία μελετήθηκαν και αναλύθηκαν στατιστικά τα ερευνητικά δεδομένα, γεγονός που επιτρέπει κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας στον ευρύτερο πληθυσμό. Η επιλογή της ποσοτικής μεθόδου συνίσταται σε κοινωνικά ερευνητικά προβλήματα που ενδιαφέρονται για την αποτύπωση τάσεων των ατόμων (Robson, 2010). Η ποσοτική προσέγγιση χρησιμοποιείται στις περιπτώσεις όπου επιδιώκεται να εξεταστεί η σχέση ανάμεσα σε μεταβλητές (Creswell, 2011), κάτι που θα αναλυθεί και στην παρούσα εργασία, η σχέση δηλαδή μεταξύ εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών. Η ποσοτική έρευνα παρέχει ξεκάθαρες απαντήσεις όσον αφορά την ανάλυση των ευρημάτων (Ιωσηφίδης, 2003). Συνεπώς, κρίνεται κατάλληλη για την συγκεκριμένη έρευνα που επιχειρεί να καταγράψει τις θέσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την προώθηση της ποιότητας στην εκπαίδευση, μέσα από τη στελέχωση της με έμπειρο και εξειδικευμένο προσωπικό.

Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο, (1993) με τον όρο ερευνητική προσέγγιση αναφερόμαστε στους περιοριστικούς ελέγχους και τις σκόπιμες παρεμβάσεις εκ μέρους του ερευνητή προκειμένου να διαμορφώσει τις κατάλληλες συνθήκες για την επίτευξη των

στόχων, ενώ ως η μεθοδολογία της έρευνας ορίζεται η συλλογή των μεθόδων ή κανόνων με τους οποίους κάνουμε μια έρευνα, καθώς και οι υποκείμενες αρχές, θεωρίες και αξίες κάθε ειδικής ερευνητικής προσέγγισης (Sotnekí & Lewin, 2005: 346).

Το ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε ως ερευνητικό εργαλείο διότι θεωρείται ότι παρέχει τη δυνατότητα συγκέντρωσης εμπειρικών δεδομένων που αφορούν στο ίδιο θέμα από μεγάλο δειγματοληπτικό αριθμό σε σύντομο χρονικό διάστημα (Παρασκευόπουλος, 1993). Για το λόγο αυτό χρησιμοποιείται και στην παρούσα έρευνα και θα περιέχει ερωτήσεις τύπου Likert, αλλά και ανοικτές ερωτήσεις, ενώ θα είναι βασισμένο στους στόχους και, ειδικότερα, στα συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα, ώστε να εγγυάται την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

## **4.2. Καθορισμός του δείγματος-Δειγματοληψία**

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 150 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων και από τις δύο βαθμίδες της δημόσιας εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια), από το νομό Θεσσαλονίκης. Το δείγμα της έρευνας δεν είναι αντιπροσωπευτικό με δεδομένο ότι οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων στο νομό Θεσσαλονίκης ξεπερνούν τους 1500. Εφαρμόστηκε τυχαία δειγματοληψία σε σχολικές μονάδες του νομού Θεσσαλονίκης, όπου εστάλη το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο σε email των σχολικών μονάδων και από κει προωθήθηκε στα email των εκπαιδευτικών, που υπηρετούν εκεί. Η απλή τυχαία δειγματοληψία αποτελεί τη δημοφιλέστερη και ακριβέστερη μορφή δειγματοληψίας (Creswell, 2011). Συγκεκριμένα στην παρούσα εργασία εφαρμόστηκε η "βολική" δειγματοληψία ή αλλιώς η δειγματοληψία "ευκολίας", σύμφωνα με την οποία περιλαμβάνει την επιλογή των πλησιέστερων και πιο εύκαιρων ατόμων ως αποκρινόμενων, δεν θεωρείται ιδιαίτερα βέβαια αντιπροσωπευτικό του γενικότερου πληθυσμού και άρα δεν επιτρέπει τη στατιστική γενίκευση των ευρημάτων της έρευνας (Cohen & Manion, 1994:130, Robson, 2010: 314).

Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν σε δύο μορφές, σε έντυπη και ηλεκτρονική. Αρχικά συμπληρώθηκαν πρώτα 120 ερωτηματολόγια ηλεκτρονικά, τα οποία διανεμήθηκαν σε προσωπικά emails, μέσω της πλατφόρμας Google Forms. Μοιράστηκαν σε έντυπη μορφή 50 ερωτηματολόγια και επιστράφηκαν συμπληρωμένα τα 30.

Η διανομή των ερωτηματολογίων έγινε τον Οκτώβριο του 2018 σε εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων, που υπηρετούν σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως αναπληρωτές, ως αποσπασμένοι και ως μόνιμοι.

Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν πλήρως για το σκοπό διεξαγωγής της έρευνας στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών πάνω στην Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Θεσσαλονίκης καθώς και για το θέμα της, ώστε να συμμετάσχουν εθελοντικά στην όλη διαδικασία. Ένας δεύτερος κανόνας, ο οποίος κρίθηκε αναγκαίο να τηρηθεί, ήταν αυτός της διατήρησης της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, γι' αυτό και δεν ζητήθηκε κανένα προσωπικό στοιχείο των εκπαιδευτικών, π.χ. email.

### **4.3. Παρουσίαση του ερευνητικού εργαλείου**

Για τη συλλογή των δεδομένων αυτής της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η τεχνική του γραπτού ερωτηματολογίου, ως το ερευνητικό εργαλείο συλλογής των δεδομένων. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε ένα τμήμα του έχει σχεδιαστεί από την επιβλέπουσα καθηγήτρια της παρούσας εργασίας, κ. Μαρία Δάρρα και για ένα τμήμα του, που αφορά τα στοιχεία Υφιστάμενων Συστημάτων διορισμού στη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο της κ. Μπέλλου Σοφίας (2017), από τη μεταπτυχιακή της εργασία «Ο διορισμός των δασκάλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα». Η κ. Μπέλλου έδωσε τη συγκατάθεση της για τη χρησιμοποίηση μέρους του ερωτηματολογίου της με μεγάλη προθυμία.

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει κλειστές, ανοιχτές και ημι-κλειστές ερωτήσεις. Οι δομημένες, κλειστές ερωτήσεις είναι χρήσιμες καθώς μπορούν να παράγουν συχνότητες απαντήσεων που επιδέχονται στατιστικούς χειρισμούς και ανάλυση (Cohen κ. συν., 2008). Η εμφάνιση επαναλαμβανόμενων μοτίβων που παρατηρούνται σε ερωτήσεις τέτοιας μορφής παρέχει την ευχέρεια συγκρίσεων (Cohen κ. συν., 2008). Ταυτόχρονα, η χρήση ημι-κλειστών ερωτήσεων έχει όλα τα πλεονεκτήματα των ανοικτών και των κλειστών ερωτήσεων (Creswell, 2011). Οι ερωτήσεις αυτής της κατηγορίας από τη μία εξασφαλίζουν τις συνηθισμένες κατηγορίες απαντήσεων στην ερώτηση και από την άλλη επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να προσθέσουν απαντήσεις οι οποίες ενδεχομένως να μην περιλαμβάνονται στις προκαθορισμένες επιλογές (Creswell, 2011).

Χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Likert, όπου παρουσιάζονται στον ερωτώμενο μία σειρά προτάσεων και του ζητά να υποδείξει τον βαθμό συμφωνίας με την συγκεκριμένη πρόταση. Η κλίμακα Likert δίνει μια ποικιλία απαντήσεων σε μια συγκεκριμένη ερώτηση ή δήλωση και αποτελεί τον πιο διαδεδομένο τύπο κλίμακας για την μέτρηση των στάσεων, των αντιλήψεων και των απόψεων μεγάλου αριθμού συμμετεχόντων (Cohen, Manion, &

Morrison, 2008). Η κλίμακα Likert από την μπορεί να παρουσιάσει μειονεκτήματα όπως παλινδρόμηση στον μέσο όρο, αφού πολλοί συμμετέχοντες είναι δυνατό να προτιμούν συστηματικά τις απαντήσεις στη μέση της κλίμακας (ούτε συμφωνώ- ούτε διαφωνώ). Παρόλα αυτά προτιμώνται από τους ερευνητές, μιας και το τελικό αποτέλεσμα προκύπτει από τον βαθμό ικανοποίησης των συμμετεχόντων στην έρευνα και μπορούν να ανακοινωθούν τα αποτελέσματα ακόμα και σε ανθρώπους που δεν έχουν εκπαιδευτεί σε θέματα στατιστικής (Sprooren et al. 2007).

Στην έρευνα συγκεντρώθηκαν αριθμητικά δεδομένα που προήλθαν από το ερωτηματολόγιο, η πλήρης ανάπτυξη του οποίου παρατίθεται στο Παράρτημα Α της εργασίας. Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε πέντε βασικές ενότητες:

- I. Γενικά στοιχεία
- II. Δημογραφικά στοιχεία
- III. Στοιχεία Υφιστάμενων Συστημάτων διορισμού στη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.
- IV. Σύστημα διορισμού εκπαιδευτικών και ποιότητα εκπαίδευσης.
- V. Προτάσεις ερωτηθέντων εκπαιδευτικών.

Η 1<sup>η</sup> ενότητα περιλαμβάνει γενικά στοιχεία για τους ερωτηθέντες, που είναι η περιοχή που βρίσκεται το σχολείο (αστική, ημιαστική ή αγροτική).

Η 2<sup>η</sup> ενότητα αναφέρεται στα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων: φύλο, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, βαθμίδα εκπαίδευσης, θέση στο σχολείο, τίτλοι σπουδών, επιμορφώσεις. Η 7η ερώτηση είναι ημι-κλειστού τύπου, διότι δίνει τη δυνατότητα στον ερωτώμενο να συμπληρώσει στην επιλογή "άλλο" το είδος της επιμόρφωσης που έχει κάνει, αλλά δεν αναφέρεται στις επιλογές. Η 8<sup>η</sup> ερώτηση αυτής της ενότητας αφορά τον τρόπο διορισμού με τον οποίο ο ερωτώμενος/η έχει προσληφθεί στην δημόσια εκπαίδευση.

Η 3<sup>η</sup> ενότητα περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου αναφορικά με τα υφιστάμενα συστήματα διορισμού στη δημόσια εκπαίδευση έως σήμερα και καλούνται οι ερωτηθέντες να απαντήσουν σε ποιο βαθμό συμφωνούν με τις παρακάτω προτάσεις. Για το σύστημα διορισμού με επετηρίδα παρουσιάζονται 8 ερωτήσεις, για το σύστημα διορισμού με ΑΣΕΠ παρουσιάζονται 7 ερωτήσεις και για το σύστημα διορισμού με βάση την προϋπηρεσία (πίνακας αναπληρωτών, 30μηνο) παρουσιάζονται επίσης 8 ερωτήσεις. Οι προτάσεις μετριοούνται με κλίμακα Likert όπου 1 = Πάρα πολύ, 2 = Πολύ, 3 = Αρκετά, 4 = Λίγο, 5 = Καθόλου.

Η 4<sup>η</sup> ενότητα αποτελείται από πέντε ερωτήματα, που εξετάζουν τα συστήματα διορισμού αναφορικά με την ποιότητα στην εκπαίδευση και στο αν τα υφιστάμενα συστήματα

διορισμού ανταποκρίνονται στις σύγχρονες ανάγκες για ποιότητα στην εκπαίδευση, τα όποια μετρούνται με κλίμακα Likert όπου 1 = Πάρα πολύ, 2 = Πολύ, 3 = Αρκετά, 4 = Λίγο, 5 = Καθόλου. Η 1η ερώτηση αυτής της ενότητας αποτελείται από 4 υπό-ερωτήματα, ενώ η 2<sup>η</sup> ερώτηση της ενότητας αυτής ζητεί από τους ερωτηθέντες να επιλέξουν ποιόν θα προτείνανε να είναι ο αρμόδιος φορέας για τον διορισμό των εκπαιδευτικών, μέσα από τρεις επιλογές, αλλά και από τη δυνατότητα να περιγράψουν οι ίδιοι έναν φορέα που δεν υπάρχει ως επιλογή, με ερώτηση ημι-κλειστού τύπου. Μία ερώτηση για την αξιοποίηση της συνέντευξης στη διαδικασία διορισμού, που αποτελείται από δύο υπό-ερωτήματα. Η 4η ερώτηση αυτής της ενότητας είναι διχοτομική και περιλαμβάνει θετική ή αρνητική απάντηση (ναι / όχι) για το αν κατά τη διαδικασία διορισμού των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι θα πρέπει να αξιολογούνται εκτός από τα ειδικά ακαδημαϊκά προσόντα και η καταλληλότητα των υποψηφίων για διορισμό εκπαιδευτικών και ανάλογα με την απάντηση που θα δώσουν θα απαντήσουν την επόμενη ερώτηση, η οποία αξιολογεί με τρία υπό-ερωτήματα τα στοιχεία καταλληλότητας των εκπαιδευτικών κατά τη διαδικασία του διορισμού. Όλες μετρούνται με κλίμακα Likert επίσης. Τέλος η 5<sup>η</sup> ενότητα περιλαμβάνει τις προτάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με α) τον τρόπο διορισμού των εκπαιδευτικών και β) τα κριτήρια διορισμού των εκπαιδευτικών με δύο ερωτήσεις ανοιχτού τύπου.

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου συνδέονται με τα ερευνητικά ερωτήματα με τον τρόπο που φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί:

<b>Ερευνητικά ερωτήματα</b>	<b>Ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο</b>
<b>1ο:</b> Πως αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας την αποτελεσματικότητα των υφιστάμενων συστημάτων διορισμού των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση;	9,10,11,12
<b>2ο:</b> Ποιος θεωρούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας ότι θα πρέπει να είναι ο αρμόδιος φορέας διορισμού των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση;	13
<b>3ο:</b> Πως αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας το βαθμό αποτελεσματικότητας της συνέντευξης για το διορισμό των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση;	14

<b>4ο:</b> Σε ποιο βαθμό θεωρούν οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί ότι θα πρέπει να αξιολογούνται κατά τη διαδικασία διορισμού των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα χαρακτηριστικά αναφορικά με την καταλληλότητα των υποψηφίων;	15, 16
<b>5ο:</b> Ποιες προτάσεις θα μπορούσαν να γίνουν αναφορικά με τη βελτίωση της ποιότητας του υφιστάμενου συστήματος διορισμού των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση;	17

#### 4.4. Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

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

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας, αφού έγινε η κατάλληλη βιβλιογραφική ανασκόπηση, διαμορφώθηκαν οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου με βάση το στόχο και τα ερευνητικά ερωτήματα και λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό μέρος της εργασίας. Έπειτα, πραγματοποίησε πιλοτική έρευνα σε πέντε (5) εκπαιδευτικούς, προκειμένου να αξιολογήσει το ερωτηματολόγιο, πριν αυτό δοθεί για τελική χρήση. Μέσα από τη δοκιμαστική εφαρμογή του ερωτηματολογίου διαπιστώθηκε ότι οι ερωτήσεις ήταν απόλυτα κατανοητές από τους εκπαιδευτικούς, δεν περιείχαν ασάφειες και το ερωτηματολόγιο δεν ήταν ιδιαίτερα εκτενές, αφού η διαδικασία συμπλήρωσής του απαιτούσε περίπου 8-10 λεπτά. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν στους εκπαιδευτικούς τόσο σε έντυπη μορφή όσο και σε ηλεκτρονική μορφή με τη χρήση της εφαρμογής Google Forms, στον παρακάτω σύνδεσμο: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdva6dgrVpTv2AO3odguntSVPUDau8zkl4f6beOqjixzRCQ/closedform>, όπου τα ερωτηματολόγια καταχωρήθηκαν ηλεκτρονικά και οι απαντήσεις συγκεντρώθηκαν σε ένα excel αρχείο για περαιτέρω επεξεργασία.

Συγκεκριμένα, για τη στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο Statistical Package for Social Sciences Version 21 (SPSS). Πρόκειται για ένα ιδιόμορφο, αλλά εξαιρετικά ενδιαφέρον λογισμικό προϊόν με μεγάλο εύρος στατιστικών αναλύσεων (Javeau, 2000: 221).

Για να εκτιμηθεί το επίπεδο αξιοπιστίας της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach's alpha ή δείκτης εσωτερικής συνέπειας (Internal Consistency Coefficient). Η αξιοπιστία

εφαρμόζεται σε εργαλεία μέτρησης, (ερωτηματολόγιο) και φανερώνει κατά πόσο όλα τα στοιχεία που το απαρτίζουν μετρούν την ίδια έννοια (μεταβλητή).

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι περιγραφικής στατιστικής και επαγωγικής στατιστικής. Με την Περιγραφική Στατιστική μελετώνται οι γενικές τάσεις (συχνότητες και ποσοστά), καθώς και οι κατευθύνσεις των δεδομένων (μέσος όρος της στάσης των ερωτηθέντων, τυπική απόκλιση, διακύμανση των τιμών), ενώ με επαγωγική στατιστική γίνεται η σύγκριση και ο έλεγχος της σχέσης μεταξύ ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών. Οι μέθοδοι ανάλυσης οι οποίοι χρησιμοποιήθηκαν κατά την επαγωγική στατιστική ανάλυση, για την εξαγωγή αποτελεσμάτων είναι: Pearson correlation, one way anova, test chi square. Για τον έλεγχο της σχέσης μεταξύ του τρόπου διορισμού των εκπαιδευτικών μέσω της επετηρίδας, του ΑΣΕΠ και του πίνακα προϋπηρεσίας από τη μία, με το φύλο, την ηλικία, το δεύτερο πτυχίο, το μεταπτυχιακό και το διδακτορικό από την άλλη χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης pearson correlation. Για τον έλεγχο της σχέσης μεταξύ του προτεινόμενου αρμόδιου φορέα και της ηλικίας των ερωτηθέντων χρησιμοποιήθηκε το test chi square ως μέθοδο ανάλυσης. Τέλος, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος one way anova για τον έλεγχο της σχέσης μεταξύ α) της κλίμακας αξιολόγησης της επετηρίδας με τον τρόπο διορισμού των εκπαιδευτικών, β) της κλίμακας του τρόπου διορισμού των εκπαιδευτικών μέσω ΑΣΕΠ με τον τρόπο διορισμού των εκπαιδευτικών, γ) της κλίμακας αξιολόγησης του τρόπου διορισμού με βάση την προϋπηρεσία με τον τρόπο διορισμού των εκπαιδευτικών και δ) της κλίμακας αξιολόγησης αποτελεσματικότητας της συνέντευξης με τον τρόπο διορισμού των εκπαιδευτικών.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο: Αποτελέσματα της έρευνας**

### **Περίληψη**

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, μετά από την επεξεργασία με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 21. Ακολουθεί λοιπόν η στατιστική ανάλυση των απαντήσεων που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, μετά από την καταγραφή των απόψεών τους σχετικά με τον τρόπο και τα κριτήρια διορισμού των εκπαιδευτικών. Για την παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι περιγραφικής στατιστικής (πίνακες σχετικών συχνοτήτων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις) και επαγωγικής στατιστικής προκειμένου να ελεγχθεί η σχέση μεταξύ ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών. Εφαρμόστηκαν έλεγχοι συνάφειας, για να προσδώσουν μία σαφέστερη εικόνα, αναφορικά με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης.

### **5.1. Ανάλυση αξιοπιστίας των κλιμάκων του ερωτηματολογίου**

Για να χαρακτηρίσουμε ένα ερωτηματολόγιο αξιόπιστο θα πρέπει ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha να είναι μεγαλύτερος του 0,70, ενώ άλλοι μελετητές υποστηρίζουν πως για τα αρχικά στάδια κάποιας μελέτης αρκεί ένας συντελεστής Cronbach's alpha μεταξύ του 0,5 και 0,6 αλλά οπωσδήποτε για την εξαγωγή σημαντικών συμπερασμάτων τουλάχιστον  $\alpha = 0,9$  ή καλύτερα  $\alpha = 0,95$  (Nunnally & Bernstein, 1994, Tavakol & Dennick, 2011: 54, Pallant, 2005: 90). Άρα όσο πιο κοντά στο 1 βρίσκεται αυτό το νούμερο τόσο μεγαλύτερη είναι και η αξιοπιστία της κλίμακας. Όταν για το σύνολο του ερωτηματολογίου ο Cronbach's Alpha= 0,7 το επίπεδο αξιοπιστίας της έρευνας είναι αποδεκτό (Duhachek, Coughlan, Iacobucci 2005, Bryman 2015)

Πριν υπολογισθεί ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's  $\alpha$ , εάν υπάρχουν ερωτήματα με αρνητική βαθμολογία αυτά θα πρέπει να αντιστραφούν, ώστε η εξ αυτών προκληθείσα αρνητική συνδιακύμανση να μην επιφέρει μείωση του συνολικού δείκτη, αφού ο αριθμητής της εξίσωσης του Cronbach's  $\alpha$  ενσωματώνει τον μέσο όρο όλων των συνδιακυμάνσεων μεταξύ των ερωτημάτων (Field, 2009). Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι αναλύσεις αξιοπιστίας των κλιμάκων του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας.

#### **5.1.1. Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας των υφιστάμενων συστημάτων διορισμού των εκπαιδευτικών**

*α) Αξιολόγηση τρόπου διορισμού εκπαιδευτικών μέσω επετηρίδας*



Η κλίμακα αποτελείται από οκτώ ερωτήσεις (αντικείμενα) βαθμολογούμενες σε πεντάβαθμια κλίμακα οι οποίες αξιολογούν την αποτελεσματικότητα του τρόπου διορισμού εκπαιδευτικών μέσω επετηρίδας. Για τις τέσσερις πρώτες ερωτήσεις μεγαλύτερη βαθμολογία σημαίνει και θετικότερη αξιολόγηση για αυτό το σύστημα διορισμού στη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση ενώ για τις τέσσερις επόμενες ισχύει το αντίθετο. Κατά συνέπεια πριν γίνει υπολογισμός του σκορ Cronbach's Alpha έγινε επανακωδικοποίηση των απαντήσεων στις τέσσερις τελευταίες ερωτήσεις (1 = 5, 2 = 4, 3 = 3, 4 = 2, 5 = 1).

Η κλίμακα πέτυχε ένα υψηλό σκορ Cronbach's Alpha (0,83). Αυτό καταδεικνύει ότι η κλίμακα αξιολόγησης του τρόπου διορισμού εκπαιδευτικών μέσω επετηρίδας με οκτώ ερωτήσεις έχει πολύ καλό επίπεδο αξιοπιστίας. Στη συνέχεια υπολογίστηκε το ύψος στο οποίο θα διαμορφώνεται το σκορ εφόσον αφαιρεθεί κάποια από τις ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στην κλίμακα ο υπολογισμός αυτός έγινε για όλες τις ερωτήσεις μιας κλίμακας. (Βλ. Παράρτημα Γ, πίνακας 1). Από τα αποτελέσματα παρατηρείται ότι η αφαίρεση οποιασδήποτε ερώτησης χειροτερεύει την αξιοπιστία της κλίμακας.

#### *β) Αξιολόγηση τρόπου διορισμού εκπαιδευτικών μέσω ΑΣΕΠ*

Η κλίμακα αποτελείται από επτά ερωτήσεις (αντικείμενα) βαθμολογούμενες σε πενταβάθμια κλίμακα οι οποίες θα αξιολογούν την αποτελεσματικότητα του τρόπου διορισμού εκπαιδευτικών μέσω ΑΣΕΠ για τις τέσσερις πρώτες ερωτήσεις μεγαλύτερη βαθμολογία σημαίνει και θετικότερη αξιολόγηση για αυτό το σύστημα διορισμού ενώ για τις τρεις επόμενες ισχύει το αντίθετο κατά συνέπεια πριν γίνει υπολογισμός τους σκορ Cronbach's alpha έγινε επανακωδικοποίηση των απαντήσεων στις τρεις τελευταίες ερωτήσεις (1 = 5, 2 = 4, 3 = 3, 4 = 2, 5 = 1). Η κλίμακα πέτυχε ένα υψηλό σκορ Cronbach's alpha 0,82. ). Αυτό καταδεικνύει ότι η κλίμακα αξιολόγησης του τρόπου διορισμού εκπαιδευτικών μέσω ΑΣΕΠ με επτά ερωτήσεις έχει πολύ καλό επίπεδο αξιοπιστίας. στη συνέχεια υπολογίστηκε το ύψος στο οποίο θα διαμορφώνεται το σκορ εφόσον αφαιρεθεί κάποια από τις ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στην κλίμακα ο υπολογισμός αυτός έγινε για όλες τις ερωτήσεις μιας κλίμακας. (Βλ. Παράρτημα Γ, πίνακας 2). Από τα αποτελέσματα παρατηρείται ότι η αφαίρεση οποιασδήποτε ερώτησης χειροτερεύει την αξιοπιστία της κλίμακας.

#### *γ) Αξιολόγηση τρόπου διορισμού εκπαιδευτικών με βάση την προϋπηρεσία*

Η κλίμακα αποτελείται από οκτώ ερωτήσεις (αντικείμενα) βαθμολογούμενες σε πεντάβαθμια κλίμακα οι οποίες αξιολογούν την αποτελεσματικότητα του τρόπου διορισμού

εκπαιδευτικών με βάση την προϋπηρεσία. Για τις τέσσερις πρώτες ερωτήσεις μεγαλύτερη βαθμολογία σημαίνει και θετικότερη αξιολόγηση για αυτό το σύστημα διορισμού στη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση ενώ για τις τέσσερις επόμενες ισχύει το αντίθετο. Κατά συνέπεια πριν γίνει υπολογισμός του σκορ Cronbach's Alpha έγινε επανακωδικοποίηση των απαντήσεων στις τέσσερις τελευταίες ερωτήσεις (1 = 5, 2 = 4, 3 = 3, 4 = 2, 5 = 1). Η κλίμακα πέτυχε ένα αποδεκτό σκορ Cronbach's Alpha (0,77). Αυτό καταδεικνύει ότι η κλίμακα αξιολόγησης του τρόπου διορισμού εκπαιδευτικών βάση την προϋπηρεσία με οκτώ ερωτήσεις έχει ικανοποιητικό επίπεδο αξιοπιστίας.

Στη συνέχεια υπολογίστηκε το ύψος στο οποίο θα διαμορφώνεται το σκορ εφόσον αφαιρεθεί κάποια από τις ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στην κλίμακα ο υπολογισμός αυτός έγινε για όλες τις ερωτήσεις μιας κλίμακας. (Βλ. Παράρτημα Γ, πίνακας 3). Από τα αποτελέσματα παρατηρείται ότι η αφαίρεση της έκτης ερώτησης βελτιώνει οριακά την αξιοπιστία της κλίμακας.

### **5.1.2. Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας της συνέντευξης κατά τη διαδικασία του διορισμού των εκπαιδευτικών**

Η κλίμακα αποτελείται από δύο ερωτήσεις (αντικείμενα) βαθμολογούμενες σε πεντάβαθμια κλίμακα οι οποίες αξιολογούν την αποτελεσματικότητα της προσωπικής συνέντευξης κατά την διαδικασία διορισμού. Η ερώτηση είχε μόνο δυο ερωτήματα οπότε δεν χρειάστηκε να γίνει επανακωδικοποίηση. Το σκορ του Cronbach's Alpha Η κλίμακα πέτυχε ένα πολύ υψηλό σκορ Cronbach's Alpha (0,86). Αυτό καταδεικνύει ότι η κλίμακα αξιολόγησης της προσωπικής συνέντευξης κατά την διαδικασία διορισμού έχει πολύ καλό επίπεδο αξιοπιστίας. Λόγω του περιορισμένου αριθμού ερωτημάτων δεν προβήκαμε σε αφαίρεση κάποιου από τα ερωτήματα αυτά (Βλ. Παράρτημα Γ, πίνακας 4).

### **5.1.3. Αξιολόγηση χαρακτηριστικών για την καταλληλότητα των υποψηφίων εκπαιδευτικών κατά τον διορισμό**

Η κλίμακα αποτελείται από τρεις ερωτήσεις (αντικείμενα) βαθμολογούμενες σε πεντάβαθμια κλίμακα οι οποίες αξιολογούν την σημαντικότητα κάποιων συγκεκριμένων στοιχείων κατά τη διαδικασία διορισμού αναφορικά με την καταλληλότητα των υποψηφίων. Η ερώτηση είχε μόνο δυο ερωτήματα οπότε δεν χρειάστηκε να γίνει επανακωδικοποίηση. Το σκορ του Cronbach's Alpha Η κλίμακα πέτυχε ένα αποδεκτό σκορ Cronbach's Alpha (0,75). Αυτό καταδεικνύει ότι η κλίμακα αξιολόγησης της σημαντικότητας κάποιων συγκεκριμένων

στοιχείων κατά τη διαδικασία διορισμού αναφορικά με την καταλληλότητα των υποψηφίων έχει ικανοποιητικό επίπεδο αξιοπιστίας. Λόγω του περιορισμένου αριθμού ερωτημάτων δεν προβήκαμε σε αφαίρεση κάποιου από τα ερωτήματα αυτά. (Βλ. Παράρτημα Γ, πίνακας 5) .

## 5.2. Περιγραφική και Στατιστική Ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας

### 5.2.1. Χαρακτηριστικά του Δείγματος (Γενικά και Δημογραφικά Στοιχεία)

Ο πίνακας παρουσιάζει τις συχνότητες και τα ποσοστά αναφορικά με τα γενικά και δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα. Τα γενικά στοιχεία αποτελούν η περιοχή του νομού Θεσσαλονίκης, όπου διεξήχθη η έρευνα και τα δημογραφικά αφορούν το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσία, τη βαθμίδα εκπαίδευσης, τη θέση στο σχολείο (οργανική, με απόσπαση ή αναπληρωτής), τους τίτλους σπουδών, τις επιμορφώσεις και τον τρόπο διορισμού τους.

Πίνακας 6: Γενικά και Δημογραφικά στοιχεία ερωτηθέντων εκπαιδευτικών

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Περιοχή νομού	Αστική	56	37,33	37,33	37,33
	Ημιαστική	63	42,00	42,00	79,33
	Αγροτική	31	20,67	20,67	100,00
	Σύνολο	150	100,00	100,00	
Φύλο	Γυναίκα	109	72,67	72,67	72,67
	Άνδρας	41	27,33	27,33	100,00
	Σύνολο	150	100,00	100,00	
Ηλικία	30 και κάτω	3	2,00	2,00	2,00
	31 – 40	41	27,33	27,33	29,33
	41 – 50	78	52,00	52,00	81,33
	51 και άνω	28	18,67	18,67	100,00
	Σύνολο	150	100,00	100,00	
Χρόνια Υπηρεσίας	0 – 5	12	8,00	8,00	8,00
	6 – 10	19	12,67	12,67	20,67
	11 – 20	93	62,00	62,00	82,67
	21 – 30	23	15,33	15,33	98,00
	31 και άνω	3	2,00	2,00	100,00
	Σύνολο	150	100,00	100,00	
Βαθμίδα Εκπαίδευσης	Α/θμια	78	52,00	52,00	52,00
	Β/θμια	72	48,00	48,00	100,00
	Σύνολο	150	100,00	100,00	

Θέση στο Σχολείο	Οργανική	98	65,33	65,33	65,33
	Απόσπαση	29	19,33	19,33	84,67
	Αναπληρωτής	23	15,33	15,33	100,00
	Σύνολο	150	100,00	100,00	
Τίτλοι Σπουδών	2 <sup>ο</sup> Πτυχίο				
	ΑΕΙ/ΤΕΙ	27	18,00	18,00	18,00
	Ναι	123	82,00	82,00	100,00
	Όχι	150	100,00	100,00	
	Σύνολο				
	Μεταπτυχιακό				
	Ναι	65	43,33	43,33	43,33
	Όχι	85	56,67	56,67	100,00
	Σύνολο	150	100,00	100,00	
	Διδακτορικό				
	Ναι	7	4,67	4,67	4,67
	Όχι	143	95,33	95,33	100,00
Σύνολο	150	100,00	100,00		
Μετεκπαίδευση					
Ναι	9	6,00	6,00	6,00	
Όχι	141	94,00	94,00	100,00	
Σύνολο	150	100,00	100,00		
Τίποτα	Ναι	53	35,33	35,33	35,33
	Όχι	97	64,67	64,67	100,00
	Σύνολο	150	100,00	100,00	
Επιμορφώσεις	Νέες τεχνολογίες				
	Ναι	133	88,67	88,67	88,67
	Όχι	17	11,33	11,33	100,00
	Σύνολο	150	100,00	100,00	
	Ξένη Γλώσσα				
	Ναι	118	78,67	78,67	78,67
	Όχι	32	21,33	21,33	100,00
	Σύνολο	150	100,00	100,00	
	ΣΕΛΔΕ, ΑΣΠΑΙ ΤΕ	ΣΕΛΕΤΕ			
	Ναι	16	10,67	10,67	10,67
	Όχι	134	89,33	89,33	100,00
	Σύνολο	150	100,00	100,00	

	Άλλο				
	Ναι	8	5,33	5,33	5,33
	Όχι	142	94,67	94,67	100,00
	Σύνολο	150	100,00	100,00	
Τρόπος διορισμού	Επετηρίδα	34	22,67	22,67	22,67
	ΑΣΕΠ	54	36,00	36,00	58,67
	Ε.Π.Α.	25	16,67	16,67	75,33
	24μηνο & ΑΣΕΠ	19	12,67	12,67	88,00
	30μηνο	9	6,00	6,00	94,00
	Δεν έχω διοριστεί	9	6,00	6,00	100,00
	Σύνολο	150	100,00	100,00	

### 5.2.2. Στοιχεία Υφισταμένων Συστημάτων διορισμού στη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Οι ερωτήσεις 9 – 12 αφορούν στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα «Πως αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας την αποτελεσματικότητα των υφιστάμενων συστημάτων διορισμού των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση;» και απεικονίζονται στους πίνακες 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14.

Στην ερώτηση 9 «Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις αναφορικά με το σύστημα διορισμού των εκπαιδευτικών μέσω της επετηρίδας;» οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 7)

Πίνακας 7: Αξιολόγηση του τρόπου διορισμού εκπαιδευτικών μέσω επετηρίδας

α/α	Αξιολόγηση τρόπου διορισμού εκπαιδευτικών μέσω επετηρίδας	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
α.	Αποτελεί ένα αδιάβλητο και πλήρως αντικειμενικό σύστημα.	23 15,33%	29 19,33%	45 30%	26 17,33%	27 18%
β.	Αποτελεί έναν άμεσο τρόπο στελέχωσης των σχολικών μονάδων.	12 8%	34 22,67%	44 29,33%	35 23,33	25 16,67
γ.	Δίνει το πλεονέκτημα στον εκπαιδευτικό να αποκτήσει ωριμότητα και να αξιοποιήσει για δικό του όφελος τον χρόνο αναμονής διορισμού.	64 42,67%	45 30%	21 14%	15 10%	5 3,33%
δ.	Προσδίδει ένα αίσθημα σιγουριάς και ασφάλειας στον υποψήφιο, ο οποίος περιμένει	22 14,67%	43 28,67%	33 22%	33 22%	19 12,67%

	την σειρά του για το διορισμό.					
ε.	Είναι αναποτελεσματικό, καθώς λόγω του μεγάλου χρόνου αναμονής διορισμού οδηγεί τον εκπαιδευτικό στην επιστημονική και παιδαγωγική αποξένωση από το επάγγελμά του.	12 8%	32 21,33%	33 22%	39 26%	34 22,67%
στ.	Χαρακτηρίζεται ελλιπές αφού η μακροχρόνια αδιοριστία έχει ως συνέπεια οι γνώσεις των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών να είναι παρωχημένες.	17 11,33%	27 18%	38 25,33%	38 25,33%	30 20%
ζ.	Είναι αναποτελεσματικό, διότι λείπει από αυτό κάθε μορφή αξιολόγησης και ελέγχου των ουσιαστικών προσόντων για διορισμό.	21 14%	25 16,67%	40 26,67%	38 25,33%	26 17,33%
η.	Έχει χαρακτηριστεί ότι αποτελεί «ένα σύστημα εισαγωγής γερασμένων και κουρασμένων από τα πολλά χρόνια αναμονής εκπαιδευτικών, με τους οποίους η κατανόηση και η απλή επικοινωνία είναι πλέον πολύ δύσκολη».	24 16%	26 17,33%	38 25,33%	38 25,33%	24 16%

Πίνακας 8: Μέσοι όροι αξιολόγησης διορισμού μέσω επετηρίδας

	N	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση	Διακύμανση Τιμών	Ελαχ.	Μεγ.
α. Αποτελεί ένα αδιάβλητο και πλήρως αντικειμενικό σύστημα.	150	3,03	1,31	1,72	1	5
β. Αποτελεί ένα αδιάβλητο και πλήρως αντικειμενικό σύστημα.	150	3,18	1,19	1,34	1	5
γ. Δίνει το πλεονέκτημα στον εκπαιδευτικό να αποκτήσει ωριμότητα και να αξιοποιήσει για δικό του όφελος τον χρόνο αναμονής διορισμού.	150	2,01	1,13	1,27	1	5
δ. Προσδίδει ένα αίσθημα σιγουριάς και ασφάλειας στον υποψήφιο, ο οποίος	150	2,89	1,26	1,59	1	5

περιμένει την σειρά του για το διορισμό.							
ε. Είναι αναποτελεσματικό, καθώς λόγω του μεγάλου χρόνου αναμονής διορισμού οδηγεί τον εκπαιδευτικό στην επιστημονική και παιδαγωγική αποξένωση από το επάγγελμά του.	150	3,34	1,26	1,59	1	5	
στ. Χαρακτηρίζεται ελλιπές αφού η μακροχρόνια αδιοριστία έχει ως συνέπεια οι γνώσεις των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών να είναι παρωχημένες.	150	3,25	1,28	1,64	1	5	
ζ. Είναι αναποτελεσματικό, διότι λείπει από αυτό κάθε μορφή αξιολόγησης και ελέγχου των ουσιαστικών προσόντων για διορισμό.	150	3,14	1,29	1,66	1	5	
η. Έχει χαρακτηριστεί ότι αποτελεί «ένα σύστημα εισαγωγής γερασμένων και κουρασμένων από τα πολλά χρόνια αναμονής εκπαιδευτικών, με τους οποίους η κατανόηση και η απλή επικοινωνία είναι πλέον πολύ δύσκολη».	150	3,09	1,34	1,80	1	5	

Στην ερώτηση 10 «Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις αναφορικά με το σύστημα διορισμού των εκπαιδευτικών μέσω ΑΣΕΠ;» οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα ( Πίνακας 9 )

*Πίνακας 9: Αξιολόγηση του τρόπου διορισμού μέσω ΑΣΕΠ*

α/α	Αξιολόγηση διορισμού μέσω ΑΣΕΠ	τρόπου εκπαιδευτικών	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Παρα πολύ

α.	Αποτελεί ένα αξιοκρατικό και αντικειμενικό σύστημα με το οποίο επιλέγονται οι ικανότεροι υποψήφιοι.	17 11,33%	22 14,67%	54 36%	42 28%	15 10%
β.	Είναι ένα σύστημα διαχείρισης και επίλυσης του μεγάλου αριθμού αδιόριστων εκπαιδευτικών και άμεσης αποκατάστασης για νεότερους εκπαιδευτικούς.	14 9,33	20 13.33%	47 31.33%	53 35.33%	16 10.67%
γ.	Δημιουργεί στους επιτυχόντες αίσθημα ικανοποίησης από την επιτυχία τους στο διαγωνισμό.	10 6.67%	15 10%	38 25.33%	53 35.33%	34 22.67%
δ.	Είναι ένα σύστημα αξιολόγησης και ελέγχου για την είσοδο στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.	16 10.67%	23 15.33%	47 31.33%	45 30%	19 12.67%
ε.	Αποτελεί μια ψυχοφθόρα διαδικασία.	6 4%	13 8.67%	24 16%	39 26%	68 45.33%
στ.	Υποβαθμίζει το πτυχίο και αμφισβητεί τις πανεπιστημιακές γνώσεις του υποψηφίου.	21 14%	26 17.33%	30 20%	29 19.33%	44 29.33%
ζ.	Καλλιεργεί τον ανταγωνισμό, τη στείρα απομνημόνευση και την ακρισία.	8 5.33%	25 16.67%	29 19.33%	40 26.67%	48 32%

Πίνακας 10: Μέσοι όροι αξιολόγησης τρόπου διορισμού μέσω ΑΣΕΠ

	N	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση	Διακύμανση Τιμών	Ελαχ.	Μεγ.
α. Αποτελεί ένα αξιοκρατικό και αντικειμενικό σύστημα με το οποίο	150	3,11	1,13	1,28	1	5



επιλέγονται οι ικανότεροι υποψήφιοι.

β. Είναι ένα σύστημα διαχείρισης και επίλυσης του μεγάλου αριθμού αδιόριστων εκπαιδευτικών και άμεσης αποκατάστασης για νεότερους εκπαιδευτικούς.

γ. Δημιουργεί στους επιτυγχόντες αίσθημα ικανοποίησης από την επιτυχία τους στο διαγωνισμό.

δ. Είναι ένα σύστημα αξιολόγησης και ελέγχου για την είσοδο στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

ε. Αποτελεί μια ψυχοφθόρα διαδικασία.

στ. Υποβαθμίζει το πτυχίο και αμφισβητεί τις πανεπιστημιακές γνώσεις του υποψηφίου.

ζ. Καλλιεργεί τον ανταγωνισμό, τη στείρα απομνημόνευση και την ακρισία.

Στην ερώτηση 11 «Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις αναφορικά με το σύστημα διορισμού των εκπαιδευτικών με βάση την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών(πίνακας αναπληρωτών, 30μηνου);» οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα ( Πίνακας 11 ).

Πίνακας 11: Αξιολόγηση τρόπου διορισμού με βάση την προϋπηρεσία

α/α	Αξιολόγηση τρόπου διορισμού εκπαιδευτικών με βάση την εκπαιδευτική	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Παρα πολύ

προϋπηρεσία						
α.	Αποτελεί ένα δίκαιο σύστημα διότι επιλέγονται εκπαιδευτικοί που έχουν δοκιμαστεί και έχουν επιτύχει στην εκπαίδευση.	14 9,33%	27 18%	63 42%	28 18,67%	18 12%
β.	Προωθεί εκπαιδευτικούς με εμπειρία.	11 7,33%	17 11,33%	61 40,67%	41 27,33%	20 13,33%
γ.	Αποτελεί ένα αδιάβλητο και πλήρως αντικειμενικό σύστημα.	25 16,67%	49 32,67%	38 25,33%	29 19,33%	9 6%
δ.	Αποτελεί έναν άμεσο και οικονομικό τρόπο στελέχωσης των σχολικών μονάδων.	11 7,33%	12 8%	63 42%	46 30,67%	18 12%
ε.	Δε δίνει τη δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς με μηδενική προϋπηρεσία να διοριστούν.	8 5,33%	11 7,33%	24 16%	47 31,33%	60 40%
στ.	Οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε ταλαιπωρία αρκετών χρόνων, αποδεχόμενοι θέσεις αναπληρωτών σε απομακρυσμένες και δυσπρόσιτες περιοχές, προκειμένου να συγκεντρώσουν την απαραίτητη προϋπηρεσία.	3 2%	12 8%	23 15,33%	45 30%	67 44,67%
ζ.	Δεν λαμβάνει υπόψη τα επιπλέον προσόντα του εκπαιδευτικού και επικεντρώνεται αποκλειστικά στην εκπαιδευτική του προϋπηρεσία.	4 2,67%	13 8,67%	36 24%	48 32%	49 32,67%
η.	Προκαλεί ανασφάλεια και αβεβαιότητα στον εκπαιδευτικό σχετικά με τα χρόνια που θα χρειαστούν έως ότου διοριστεί.	5 3,33%	11 7,33%	30 20%	53 35,33%	51 34%

Πίνακας 12: Μέσοι όροι αξιολόγησης τρόπου διορισμού με βάση την προϋπηρεσία

	N	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση	Διακύμανση Τιμών	Ελαχ.	Μεγ.
α. Αποτελεί ένα δίκαιο σύστημα διότι	150	3,06	1,11	1,23	1	5

επιλέγονται εκπαιδευτικοί που έχουν δοκιμαστεί και έχουν επιτύχει							
<b>β.</b>	Προωθεί εκπαιδευτικούς με εμπειρία.	150	3,28	1,07	1,15	1	5
<b>γ.</b>	Αποτελεί ένα αδιάβλητο και πλήρως αντικειμενικό σύστημα.	150	2,65	1,15	1,32	1	5
<b>δ.</b>	Αποτελεί έναν άμεσο και οικονομικό τρόπο στελέχωσης των σχολικών μονάδων.	150	3,32	1,03	1,06	1	5
<b>ε.</b>	Δε δίνει τη δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς με μηδενική προϋπηρεσία να διοριστούν.	150	3,93	1,16	1,35	1	5
<b>στ.</b>	Οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε ταλαιπωρία αρκετών χρόνων, αποδεχόμενοι θέσεις αναπληρωτών σε απομακρυσμένες και δυσπρόσιτες περιοχές, προκειμένου να συγκεντρώσουν την απαραίτητη προϋπηρεσία.	150	4,07	1,05	1,10	1	5
<b>ζ.</b>	Δεν λαμβάνει υπόψη τα επιπλέον προσόντα του εκπαιδευτικού και επικεντρώνεται αποκλειστικά στην εκπαιδευτική του προϋπηρεσία.	150	3,83	1,06	1,12	1	5
<b>η.</b>	Προκαλεί ανασφάλεια και αβεβαιότητα στον εκπαιδευτικό σχετικά με τα χρόνια που θα χρειαστούν έως ότου διοριστεί.	150	3,89	1,06	1,12	1	5

Στην ερώτηση 12 «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα παρακάτω συστήματα διορισμού εκπαιδευτικών ανταποκρίνονται στις σύγχρονες ανάγκες για ποιότητα στην εκπαίδευση;» οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 13).

Πίνακας 13: Αξιολόγηση ποιότητας συστημάτων διορισμού εκπαιδευτικών

α/α	Αξιολόγηση συστημάτων ποιότητας διορισμού	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Παρα πολύ
-----	---	---------	------	--------	------	-----------

	<b>εκπαιδευτικών</b>					
α.	Η διαδικασία επιλογής των υποψηφίων εκπαιδευτικών με το σύστημα της επετηρίδας.	46 30,67%	50 33,33%	32 21,33%	15 10%	7 4,67%
β.	Η διαδικασία επιλογής των υποψηφίων εκπαιδευτικών με το σύστημα των γραπτών εξετάσεων μέσω ΑΣΕΠ.	12 8%	24 16%	62 41,33%	38 25,33%	14 9,33%
γ.	Η διαδικασία επιλογής των υποψηφίων εκπαιδευτικών με τη χρήση του πίνακα αναπληρωτών με βάση την προϋπηρεσία (40% ή 30μηνο).	8 5,33%	33 22%	66 44%	37 24,67%	6 4%
δ.	Η διαδικασία επιλογής των υποψηφίων εκπαιδευτικών με το σύστημα του 24μηνου και μιας επιτυχίας στον ΑΣΕΠ.	12 8%	20 13,33%	57 38%	45 30%	16 10,67%

Πίνακας 14: Μέσοι όροι αξιολόγησης ποιότητας συστημάτων διορισμού εκπαιδευτικών

	<b>N</b>	<b>Μέσος όρος</b>	<b>Τυπική Απόκλιση</b>	<b>Διακύμανση Τιμών</b>	<b>Ελαχ.</b>	<b>Μεγ.</b>
α. Η διαδικασία επιλογής των υποψηφίων εκπαιδευτικών με το σύστημα της επετηρίδας.	150	2,25	1,13	1,27	1	5
β. Η διαδικασία επιλογής των υποψηφίων εκπαιδευτικών με το σύστημα των γραπτών εξετάσεων μέσω ΑΣΕΠ.	150	3,12	1,05	1,10	1	5
γ. Η διαδικασία επιλογής των υποψηφίων εκπαιδευτικών με τη χρήση του πίνακα αναπληρωτών με βάση την προϋπηρεσία (40% ή 30μηνο).	150	3	0,92	0,84	1	5
δ. Η διαδικασία επιλογής των υποψηφίων εκπαιδευτικών με το σύστημα του 24μηνου	150	3,22	1,07	1,14	1	5

### 5.2.3. Προτεινόμενος αρμόδιος φορέας διορισμού των εκπαιδευτικών

Η ερώτηση 13 αφορά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα «Ποιος θεωρούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας ότι θα πρέπει να είναι ο αρμόδιος φορέας διορισμού των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση;». Η εκφώνηση της ερώτησης είναι «Ποιος θα προτεινάτε να είναι ο αρμόδιος φορέας για τον διορισμό των εκπαιδευτικών;», ενώ οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (πίνακας 5.10).

Πίνακας 15: Ο αρμόδιος φορέας για το διορισμό των εκπαιδευτικών

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
<b>Υπουργείο Παιδείας</b>	127	84,67%	84,67%	84,67%
<b>Τοπική αυτοδιοίκηση</b>	5	3,33%	3,33%	88%
<b>Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης</b>	11	7,33%	7,33%	95,33%
<b>Άλλο</b>	7	4,67%	4,67%	100%
<b>Σύνολο</b>	150	100%	100%	

### 5.2.4. Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας της συνέντευξης

Η ερώτηση 14 αφορά στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα «Πως αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας το βαθμό αποτελεσματικότητας της συνέντευξης για το διορισμό των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση;»

Στην ερώτηση 14 «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η αξιοποίηση της συνέντευξης κατά τη διαδικασία διορισμού των εκπαιδευτικών;» οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα ( Πίνακας 5.11 )

Πίνακας 16: Αξιολόγηση βαθμού αποτελεσματικότητας της συνέντευξης

14.	Αξιολόγηση βαθμού αποτελεσματικότητας της συνέντευξης	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
α.	θα βοηθούσε στη διαμόρφωση πληρέστερης άποψης για τις ικανότητες και την αποτελεσματικότητα του υποψηφίου για διορισμό εκπαιδευτικού	30 20%	34 22,67%	41 27,33%	32 21,33%	13 8,67%
β.	αποτελεί έγκυρο, αξιόπιστο και αντικειμενικό τρόπο κρίσης της προσωπικότητας του υποψηφίου για διορισμό εκπαιδευτικού	48 32%	40 26,67%	38 25,33%	19 12,67%	5 3,33%

Πίνακας 17: Μέσοι όροι βαθμού αποτελεσματικότητας της συνέντευξης

	N	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση	Διακύμανση Τιμών	Ελαχ.	Μεγ.
<b>α.</b> θα βοηθούσε στη διαμόρφωση πληρέστερης άποψης για τις ικανότητες και την αποτελεσματικότητα του υποψηφίου για διορισμό εκπαιδευτικού	150	2,76	1,24	1,54	1	4
<b>β.</b> Αποτελεί έγκυρο, αξιόπιστο και αντικειμενικό τρόπο κρίσης της προσωπικότητας του υποψηφίου για διορισμό εκπαιδευτικού	150	2,28	1,14	1,3	1	4

### 5.2.5. Αξιολόγηση χαρακτηριστικών για την καταλληλότητα των υποψηφίων εκπαιδευτικών κατά τον διορισμό

Οι ερωτήσεις 15 και 16 αφορούν στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα «Σε ποιο βαθμό θεωρούν οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί ότι θα πρέπει να αξιολογούνται κατά τη διαδικασία

διορισμού των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα χαρακτηριστικά αναφορικά με την καταλληλότητα των υποψηφίων;»

Στην ερώτηση 15 «Κατά τη διαδικασία διορισμού των εκπαιδευτικών θεωρείτε ότι θα πρέπει να αξιολογούνται εκτός από τα ειδικά ακαδημαϊκά προσόντα και η καταλληλότητα των υποψηφίων για διορισμό εκπαιδευτικών;» οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα ( Πίνακας 5.13 )

*Πίνακας 18: Πρέπει να αξιολογούνται τα χαρακτηριστικά καταλληλότητας των υποψηφίων*

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
<b>Ναι</b>	149	99,33	99,33	99,33
<b>Όχι</b>	1	0,67	0,67	100,00
<b>Σύνολο</b>	150	100,00	100,00	

Στην ερώτηση 16 « Αν «Ναι», σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα πρέπει να αξιολογούνται κατά τη διαδικασία διορισμού των εκπαιδευτικών και τα παρακάτω στοιχεία αναφορικά με την καταλληλότητα των υποψηφίων;» οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες. ( Πίνακας 5.13, 5.14)

*Πίνακας 19: Βαθμός αξιολόγησης στοιχείων καταλληλότητας*

α/α	Στοιχεία καταλληλότητας υποψηφίων	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Ελλειπούσες (missing)
<b>α.</b>	η ψυχική υγεία	-	1 0,67%	10 6,67%	33 22%	101 67,33%	5 3,33%
<b>β.</b>	οι προσωπικές δεξιότητες με βάση τις οποίες διαχειριζόμαστε τον εαυτό μας (αυτοεπίγνωση, αυτοδιαχείριση)	3 2%	3 2%	28 18,67%	60 40%	52 34,67%	4 2,67%
<b>γ.</b>	οι κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες αφορούν στον τρόπο	4 2,67%	2 1,33%	20 13,33%	57 38%	65 43,33%	2 1,33%

με τον οποίο διαχειριζόμαστε τις σχέσεις μας (ενσυναίσθηση, διαχείριση συγκρούσεων, ικανότητες επικοινωνίας κ.ά.)							
---	--	--	--	--	--	--	--

Πίνακας 20: Μέσοι όροι βαθμών αξιολόγησης στοιχείων καταλληλότητας

α/α	Στοιχεία καταλληλότητας υποψηφίων	N	Μέσος όρος	Τοπική Απόκλιση	Διακύμανση Τιμών	Ελαχ.	Μεγ.
α.	η ψυχική υγεία	145	4,61	0,65	0,42	2	5
β.	οι προσωπικές δεξιότητες με βάση τις οποίες διαχειριζόμαστε τον εαυτό μας (αυτοεπίγνωση, αυτοδιαχείριση)	146	4,06	0,9	0,81	1	5
γ.	οι κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες αφορούν στον τρόπο με τον οποίο διαχειριζόμαστε τις σχέσεις μας (ενσυναίσθηση, διαχείριση συγκρούσεων, ικανότητες επικοινωνίας κ.ά.)	148	4,20	0,92	0,85	1	5



### 5.2.6. Προτάσεις ερωτηθέντων εκπαιδευτικών

Η ερώτηση 17 απαντά στο πέμπτο ερευνητικό ερώτημα «Ποιες προτάσεις θα μπορούσαν να γίνουν αναφορικά με τη βελτίωση της ποιότητας του υφιστάμενου συστήματος διορισμού των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση;» και έχει δύο σκέλη α) ως προς τον τρόπο διορισμού των εκπαιδευτικών και β) ως προς τα κριτήρια διορισμού των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 21: Προτάσεις των εκπαιδευτικών α)ως προς τον τρόπο διορισμού

Προτάσεις ερωτηθέντων εκπαιδευτικών α) ως προς τον τρόπο διορισμού	Συχνότητα	Ποσοστό
Με εξετάσεις	25	16,67%
Με εξετάσεις και προϋπηρεσία	17	11,3%
Με εξετάσεις και συνέντευξη	5	3,33%
Με επετηρίδα	12	8%
Με προϋπηρεσία	8	5,33%
Κατόπιν συνέντευξης	3	2%
Με αξιοκρατικές διαδικασίες	8	5,33%
Με αυξήσεις διορισμών	7	4,67%
Με συνδυασμό τυπικών προσόντων, ψυχικής υγείας και προϋπηρεσίας	33	22%
Δεν έχω να προσθέσω κάτι	18	12%
Άλλο	12	8%
Σύνολο	150	100,0

Πίνακας 22: Προτάσεις των εκπαιδευτικών β)ως προς τα κριτήρια διορισμού

Προτάσεις ερωτηθέντων εκπαιδευτικών β) ως προς τα κριτήρια διορισμού των εκπαιδευτικών.	Συχνότητα	Ποσοστό
Με εξετάσεις	4	2,67%
Με εξετάσεις και προϋπηρεσία	3	2%
Με προϋπηρεσία και συνέντευξη	2	1,3%
Με παλαιότητα πτυχίου	1	0,67%
Ακαδημαϊκά προσόντα και έλεγχος ψυχικής υγείας	5	3,3%
Με προϋπηρεσία (διδασκτική εμπειρία)	6	4%
Με προϋπηρεσία και προσόντα	9	6%

Κατόπιν συνέντευξης	6	4%
Με αδιάβλητες διαδικασίες	7	4,7%
Μόνο με ακαδημαϊκά κριτήρια	16	10,7%
Με συνδυασμό κριτηρίων (ακαδημαϊκών, κοινωνικών, ψυχικών)	52	34,7%
Δεν έχω να προσθέσω κάτι	22	14,67%
Άλλο	17	11,3%
<b>Σύνολο</b>	<b>150</b>	<b>100.0</b>

### 5.3. Επαγωγική Στατιστική Ανάλυση

#### 5.3.1. Παρουσίαση στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων μεταξύ εξαρτημένων & ανεξάρτητων μεταβλητών

Οι ανεξάρτητες μεταβλητές είναι: το φύλο, η ηλικία, τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, η βαθμίδα εκπαίδευσης, η θέση στο σχολείο, οι τίτλοι σπουδών, οι επιμορφώσεις και ο τρόπος διορισμού με τον οποίο έγινε η πρόσληψη στη δημόσια εκπαίδευση.

Οι εξαρτημένες μεταβλητές περιλαμβάνουν τις εξής κλίμακες: αξιολόγηση του τρόπου διορισμού εκπαιδευτικών μέσω επετηρίδας, αξιολόγηση τρόπου διορισμού εκπαιδευτικών μέσω ΑΣΕΠ, αξιολόγηση τρόπου διορισμού εκπαιδευτικών με βάση την εκπαιδευτική προϋπηρεσία, αξιολόγηση ποιότητας συστημάτων διορισμού εκπαιδευτικών, αξιολόγηση σημαντικότητας κριτηρίων διορισμού των υποψηφίων, αξιολόγηση σημαντικότητας ειδικών ακαδημαϊκών προσόντων των υποψηφίων αξιολόγηση σημαντικότητας διαδικασιών διορισμού των υποψηφίων, αξιολόγηση βαθμού αποτελεσματικότητας της συνέντευξης, αξιολόγηση στοιχείων καταλληλότητας των υποψηφίων και τέλος ποιον θα πρότειναν οι ερωτώμενοι ως αρμόδιο φορέα για διορισμό των εκπαιδευτικών.

Οι μέθοδοι ανάλυσης οι οποίοι χρησιμοποιήθηκαν για την εξαγωγή αποτελεσμάτων είναι: Pearson correlation, one way anova, test chi square. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις οι οποίες παρουσιάζονται και αναλύονται ακολούθως.

#### 5.3.2. Κλίμακα αξιολόγησης τρόπου διορισμού εκπαιδευτικών μέσω επετηρίδας

Όσον αφορά στην αξιολόγηση του τρόπου διορισμού των εκπαιδευτικών μέσω επετηρίδας εντοπίστηκε μία σχετικά ασθενής θετική συσχέτιση (0,16) σε συνδυασμό με το φύλο(

πίνακας ) η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 5% ( $\rho=0.049$ ) και καταδεικνύει πώς οι άνδρες τείνουν να δίνουν υψηλότερα αποτελέσματα σε αυτή την κλίμακα. Οι άνδρες εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση ως προς τον τρόπο διορισμού των εκπαιδευτικών μέσω επετηρίδας.

Πίνακας 23: Συσχέτιση της κλίμακας αξιολόγησης τρόπου διορισμού μέσω της επετηρίδας με το φύλο

		<b>Κλίμακα αξιολόγησης τρόπου διορισμού εκπαιδευτικών μέσω επετηρίδας</b>
<b>Φύλο</b>	Pearson Correlation	0,16
	Significance	0,049
	N	150

Άλλη μία συσχέτιση της ίδιας κλίμακας παρατηρείται σε συνδυασμό με την ηλικία. είναι μία ασθενής θετική συσχέτιση (0,27) στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 5% ( $\rho=0,001$ ). Όπου οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας τείνουν να δίνουν υψηλότερα αποτελέσματα σε αυτή την κλίμακα. Οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας έχουν θετικότερη άποψη σχετικά με την επετηρίδα ως τρόπο διορισμού των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 24: Συσχέτιση της κλίμακας αξιολόγησης τρόπου διορισμού εκπαιδευτικών μέσω επετηρίδας με την ηλικία

		<b>Κλίμακα αξιολόγησης τρόπου διορισμού εκπαιδευτικών μέσω επετηρίδας</b>
<b>Ηλικία</b>	Pearson Correlation	0,27
	Significance	0,001
	N	150

Επίσης ο συνδυασμός της ίδιας κλίμακας με το δεύτερο πτυχίο σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ δίνει μία αρνητικά ασθενή συσχέτιση (-0,27) στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 0.05 ( $\rho=0,001$ ). αυτό μας δείχνει Ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν δεύτερο

πτυχίο έχουν θετικότερη στάση απέναντι στην επετηρίδα ως τρόπο διορισμού των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 25: Συσχέτιση κλίμακας αξιολόγησης τρόπου διορισμού μέσω επετηρίδας με το δεύτερο πτυχίο

		<b>Κλίμακα αξιολόγησης τρόπου διορισμού εκπαιδευτικών μέσω επετηρίδας</b>
<b>Δεύτερο Πτυχίο</b>	Pearson Correlation	-0,27
	Significance	0,001
	N	150

Αντιθέτως οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν μεταπτυχιακό δεν αξιολόγησαν θετικά την επετηρίδα ως τρόπο διορισμού εκπαιδευτικών. Αυτό αποδεικνύεται από μία σχετικά ασθενής συσχέτιση (0,21) που είναι στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 5% ( $\rho=0,01$ ) μεταξύ των τίτλων σπουδών των συμμετεχόντων ως προς το μεταπτυχιακό και του σκορ τους στην κλίμακα αξιολόγησης του τρόπου διορισμού εκπαιδευτικών μέσω επετηρίδας.

Πίνακας 26: Συσχέτιση κλίμακας αξιολόγησης τρόπου διορισμού μέσω επετηρίδας με το μεταπτυχιακό

		<b>Κλίμακα αξιολόγησης τρόπου διορισμού εκπαιδευτικών μέσω επετηρίδας</b>
<b>Μεταπτυχιακό</b>	Pearson Correlation	0,21
	Significance	0,01
	N	150

Θετική άποψη προς την επετηρίδα ως τρόπο διορισμού δίνοντας υψηλότερο σκορ στην κλίμακα είναι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας, αφού εντοπίστηκε μία σχετικά ασθενής θετική συσχέτιση (0,22) η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 5% ( $\rho=0,006$ ).

Πίνακας 27: Συσχέτιση της κλίμακας αξιολόγησης του τρόπου διορισμού εκπαιδευτικών μέσω επετηρίδας με τα χρόνια υπηρεσίας

		<b>Κλίμακα αξιολόγησης τρόπου διορισμού εκπαιδευτικών μέσω επετηρίδας</b>
<b>Χρόνια υπηρεσίας</b>	Pearson Correlation	0,22
	Significance	0,006
	N	150

Άλλη μία συσχέτιση που βρέθηκε με το σκορ της κλίμακας αξιολόγησης της επετηρίδας ως μέσο διορισμού είναι σε σχέση με τον τρόπο διορισμού με τον οποίο προσλήφθηκαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος. Χρησιμοποιώντας τη μέθοδο ανάλυσης one way anova βρέθηκε ότι η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος 0.000. Από την περιγραφή των αποτελεσμάτων βλέπουμε ότι με βαθμολογία κάτω του μετρίου έχουν αξιολογήσει την Επετηρίδα ως τρόπο διορισμού όσοι έχουν προσληφθεί με ΑΣΕΠ ή 24μηνο και ΑΣΕΠ. Μετριοπαθώς στην αξιολόγηση αυτής της κλίμακας έχουν απαντήσει όσοι διορίστηκαν μέσω Ενιαίου Πίνακα Αναπληρωτών (ΕΠΑ), 30μηνο ή αυτοί που δεν έχουν διοριστεί. Ενώ θετική αξιολόγηση έδωσαν όσοι έχουν διοριστεί μέσω της επετηρίδας.

Πίνακας 28: Συσχέτιση της κλίμακας αξιολόγησης της επετηρίδας ως μέσο διορισμού με τον τρόπο διορισμού των εκπαιδευτικών

	<b>N</b>	<b>Μέσος όρος</b>	<b>Τυπική Απόκλιση</b>	<b>Τυπικό σφάλμα</b>
<b>Περιγραφικά (σκορ ερώτησης 9)</b>				
Επετηρίδα	34	27,06	5,44	,93
ΑΣΕΠ	54	19,57	6,17	,84
ΕΠΑ	25	22,84	6,92	1,38
24μηνο με ΑΣΕΠ	19	19,79	5,89	1,35
30ΜΗΝΟ	9	21,78	4,87	1,62
Δεν έχω διοριστεί	9	25,00	8,15	2,72
Σύνολο	150	22,30	6,78	,55

### 5.3.3. Κλίμακα αξιολόγησης τρόπου διορισμού εκπαιδευτικών μέσω ΑΣΕΠ

Στην κλίμακα αξιολόγησης του ΑΣΕΠ ως τρόπο διορισμού των εκπαιδευτικών βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 5% ( $\rho=0,002$ ) μεταξύ αυτής και του τρόπου με τον οποίον έχουν διοριστεί εκπαιδευτικοί που ερωτήθηκαν, με τη χρήση της μεθόδου ανάλυσης one way anova. Από την περιγραφή των αποτελεσμάτων της ανάλυσης προκύπτει ότι αρνητικά έχουν αξιολογήσει τον ΑΣΕΠ ως τρόπο διορισμού όσοι δεν έχουν διοριστεί. Οι υπόλοιποι έχουν βαθμολογήσει αυτή την κλίμακα μετριοπαθώς με όσους έχουν ως τρόπο διορισμού τον Ενιαίο Πίνακα Αναπληρωτών (ΕΠΑ) να τείνουν προς την αρνητική άποψη ενώ όσοι έχουν διοριστεί με ΑΣΕΠ να τείνουν προς τη θετική άποψη.

*Πίνακας 29: Συσχέτιση της κλίμακας αξιολόγησης τρόπου διορισμού εκπαιδευτικών μέσω ΑΣΕΠ με τον τρόπο διορισμού των εκπαιδευτικών*

	N	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό σφάλμα
<b>Περιγραφικά (σکور ερώτησης 10)</b>				
Επετηρίδα	34	19,35	5,33	,91
ΑΣΕΠ	54	22,35	6,27	,85
ΕΠΑ	25	18,04	4,89	,98
24μηνο με ΑΣΕΠ	19	20,32	5,11	1,17
30ΜΗΝΟ	9	20,33	5,15	1,72
Δεν έχω διοριστεί	9	15,33	3,43	1,14
Σύνολο	150	20,15	5,78	,47

### 5.3.4. Κλίμακα αξιολόγησης τρόπου διορισμού εκπαιδευτικών με βάση την προϋπηρεσία (Πίνακας Αναπληρωτών, 30μηνο)

Εντοπίστηκε μία σχετικά ασθενής θετική συσχέτιση (0,26) μεταξύ του βαθμού που οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν την κλίμακα τρόπου διορισμού εκπαιδευτικών με βάση την προϋπηρεσία και του φύλου. Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 5% ( $\rho=0,001$ ) η συσχέτιση αυτή καταδεικνύει πως οι άντρες συμφωνούν περισσότερο με τον τρόπο διορισμού εκπαιδευτικών με βάση την προϋπηρεσία.

*Πίνακας 30: Συσχέτιση της κλίμακας αξιολόγησης τρόπου διορισμού εκπαιδευτικών με βάση την προϋπηρεσία (Πίνακας Αναπληρωτών, 30μηνο) με το φύλο*

		<b>Κλίμακα αξιολόγησης τρόπου διορισμού εκπαιδευτικών με βάση την προϋπηρεσία</b>
<b>Φύλο</b>	Pearson Correlation	0,26
	Significance	0,001
	N	150

Στην κλίμακα αξιολόγησης της προϋπηρεσίας ως μέσο διορισμού των εκπαιδευτικών βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 5% ( $p=0,000$ ) με τον τρόπο με τον οποίον έχουν διοριστεί οι εκπαιδευτικοί. Αρνητικά βαθμολόγησαν αυτή την κλίμακα όσοι έχουν διοριστεί με ΑΣΕΠ ή με 24μηνο και ΑΣΕΠ. Μέτρια στάση ως προς αυτή την κλίμακα είχαν όσοι έχουν διοριστεί με επετηρίδα, με Ενιαίο Πίνακα Αναπληρωτών (ΕΠΑ) ή όσοι δεν έχουν διοριστεί ενώ μέτρια προς θετική στάση είχαν όσοι έχουν διοριστεί με 30μηνο.

*Πίνακας 31: Συσχέτιση της κλίμακας αξιολόγησης τρόπου διορισμού εκπαιδευτικών με βάση την προϋπηρεσία (Πίνακας Αναπληρωτών,30μηνο) με τον τρόπο διορισμού των εκπαιδευτικών*

	<b>N</b>	<b>Μέσος όρος</b>	<b>Τυπική Απόκλιση</b>	<b>Τυπικό σφάλμα</b>
<b>Περιγραφικά (σκορ ερώτησης 11)</b>				
Επετηρίδα	34	21,74	5,26	,90
ΑΣΕΠ	54	18,41	4,82	,66
ΕΠΑ	25	22,28	5,04	1,01
24μηνο με ΑΣΕΠ	19	18,63	4,63	1,06
30ΜΗΝΟ	9	25,78	3,56	1,19
Δεν έχω διοριστεί	9	23,44	6,15	2,05
Σύνολο	150	20,58	5,37	,44

### **5.3.5. Κλίμακα αξιολόγησης ανταπόκρισης στις σύγχρονες ανάγκες για ποιότητα στην εκπαίδευση των υφιστάμενων συστημάτων διορισμού**

Όσο αφορά στην κλίμακα αξιολόγησης της ανταπόκρισης στις σύγχρονες ανάγκες για ποιότητα στην εκπαίδευση των υφιστάμενων συστημάτων διορισμού εντοπίστηκε μία σχετικά ασθενής θετική συσχέτιση (0,18) σε συνδυασμό με την κατοχή διδακτορικού τίτλου

των εκπαιδευτικών. Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 5% ( $\rho=0,025$ ). Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου τείνουν να αξιολογούν χαμηλότερα τα υφιστάμενα συστήματα διορισμό ως προς την ανταπόκριση στις σύγχρονες ανάγκες για ποιότητα στην εκπαίδευση.

*Πίνακας 32: Συσχέτιση κλίμακας αξιολόγησης ανταπόκρισης στις σύγχρονες ανάγκες για ποιότητα στην εκπαίδευση των υφιστάμενων συστημάτων διορισμού με την κατοχή διδακτορικού*

		<b>Κλίμακα αξιολόγησης ανταπόκρισης στις σύγχρονες ανάγκες για ποιότητα στην εκπαίδευση των υφιστάμενων συστημάτων διορισμού</b>
<b>Διδακτορικό</b>	Pearson Correlation	0,18
	Significance	0,025
	N	150

Στην ίδια κλίμακα εντοπίστηκε ακόμα μία σχετικά ασθενής θετική συσχέτιση (0,22) με τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών. η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 5% ( $\rho= 0,006$  ) . αυτό καταδεικνύει ότι όσο αυξάνονται τα χρόνια υπηρεσίας των ερωτώμενων εκπαιδευτικών στη δημόσια εκπαίδευση τείνουν να αξιολογούν θετικότερα τα συστήματα διορισμού εκπαιδευτικών σε σχέση με την ανταπόκριση στις σύγχρονες ανάγκες για ποιότητα στην εκπαίδευση.

*Πίνακας 33: Συσχέτιση κλίμακας αξιολόγησης ανταπόκρισης στις σύγχρονες ανάγκες για ποιότητα στην εκπαίδευση των υφιστάμενων συστημάτων διορισμού με τα χρόνια υπηρεσίας*

		<b>Κλίμακα αξιολόγησης ανταπόκρισης στις σύγχρονες ανάγκες για ποιότητα στην εκπαίδευση των υφιστάμενων συστημάτων διορισμού</b>
<b>Χρόνια υπηρεσίας</b>	Pearson Correlation	0,22



	Significance	0,006
	N	150

### 5.3.6. Κλίμακα αξιολόγησης σημαντικότητας στοιχείων καταλληλότητας υποψηφίων κατά τη διαδικασία διορισμού των εκπαιδευτικών

Θετική συσχέτιση εντοπίστηκε (0,19) μεταξύ της βαθμίδας εκπαίδευσης των ερωτώμενων εκπαιδευτικών και του σκορ τους στην κλίμακα σημαντικότητας για αξιολόγηση στοιχείων καταλληλότητας υποψηφίων. Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 5% ( $\rho=0,025$ ). με βάση την κωδικοποίηση των δύο μεταβλητών η συσχέτιση αυτή καταδεικνύει πως οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δίνουν υψηλότερα σκορ στην κλίμακα αξιολόγησης των στοιχείων καταλληλότητας των υποψηφίων κατά τη διαδικασία διορισμού των εκπαιδευτικών. Συμπερασματικά οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν πολύ σημαντικά τα προτεινόμενα στοιχεία καταλληλότητας υποψηφίων για τη διαδικασία διορισμού.

Πίνακας 34: Συσχέτιση κλίμακας αξιολόγησης σημαντικότητας στοιχείων καταλληλότητας υποψηφίων κατά τη διαδικασία διορισμού των εκπαιδευτικών με τη βαθμίδα εκπαίδευσης

		Κλίμακα αξιολόγησης σημαντικότητας στοιχείων καταλληλότητας υποψηφίων κατά τη διάρκεια διορισμού των εκπαιδευτικών
<b>Βαθμίδα εκπαίδευσης</b>	Pearson Correlation	0,19
	Significance	0,025
	N	150

### 5.3.7. Συσχέτιση του προτεινόμενου αρμόδιου φορέα για τον διορισμό των εκπαιδευτικών με την ηλικία

Στατιστικά σημαντική συσχέτιση με περιθώριο σφάλματος  $\rho=0,003$  βρέθηκε στην ηλικία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών και στον αρμόδιο φορέα με τον οποίο προτείνουν να γίνεται η πρόσληψη των εκπαιδευτικών στη δημόσια εκπαίδευση. Από τον πίνακα προκύπτει ότι από

αυτούς που έχουν ηλικία μικρότερη των 30 ετών προτείνουν ως αρμόδιο φορέα την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης με ποσοστό 66,67%, από τους εκπαιδευτικούς που έχουν ηλικία 31 με 40 το 87,8% επέλεξε το υπουργείο Παιδείας ως αρμόδιο φορέα, από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς που έχουν ηλικία 41 με 50 το 79,49% επέλεξε το υπουργείο Παιδείας ως αρμόδιο φορέα, και από τους εκπαιδευτικούς που είναι άνω των 51 ετών το 100% τους επέλεξε το υπουργείο Παιδείας ως αρμόδιο φορέα. Η συγκεκριμένη συσχέτιση πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του test chi square, ως μέθοδο ανάλυσης.

Πίνακας 35: Συσχέτιση του προτεινόμενου αρμόδιου φορέα για τον διορισμό των εκπαιδευτικών με την ηλικία

ΗΛΙΚΙΑ	ΑΡΜΟΔΙΟΣ ΦΟΡΕΑΣ ΔΙΟΡΙΣΜΟΥ				Σύνολο
	ΥΠ.ΠΑΙΔΕΙΑΣ	ΤΟΠ.ΑΥΤ.	ΠΕΡ.Δ. ΕΚΠ	ΑΛΛΟ	
<30	1,00	,00	2,00	,00	3,00
	33,33	,00%	66,67%	,00%	100%
	,79%	,00%	18,18%	,00%	2,00%
	,67%	,00%	1,33%	,00%	2,00%
31-40	36,00	,00	3,00	2,00	41,00
	87,80%	,00%	7,32%	4,88%	100%
	28,35%	,00%	27,27%	28,57%	27,33%
	24,00%	,00%	2,00%	1,33%	27,33%
41-50	62,00	5,00	6,00	5,00	78,00
	79,49%	6,41%	7,69%	6,41%	100,00%
	48,82%	100,00%	54,55%	71,43%	52,00%
	41,33%	3,33%	4,00%	3,33%	52,00%
>5	28,00	,00	,00	,00	28,00
	100,00%	,00%	,00%	,00%	100,00%
	22,05%	,00%	,00%	,00%	18,67%
	18,67%	,00%	,00%	,00%	18,67%
Σύνολο	127,00	5,00	11,00	7,00	150,00
	84,67%	3,33%	7,33%	4,67%	100,00%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	84,67%	3,33%	3,33%	4,67%	100,00%

### 5.3.8. Συσχέτιση κλίμακας αξιολόγησης αποτελεσματικότητας συνέντευξης με την τρόπο διορισμού των εκπαιδευτικών

Όσον αφορά την κλίμακα που αξιολογεί τη σημαντικότητα της συνέντευξης βλέπουμε ότι υπάρχει στατιστική συσχέτιση με τον τρόπο διορισμού με τον οποίον έχω προσληφθεί οι εκπαιδευτικοί που ερωτήθηκαν με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 5,%.  $P= 0,053$  Αναλύοντας την περιγραφή της ανάλυσης των αποτελεσμάτων, παρατηρείται ότι θετικότερη στάση για τη σημαντικότητα της συνέντευξης είχαν όσοι έχουν διοριστεί με τον Ενιαίο Πίνακα Αναπληρωτών (ΕΠΑ) ως μέσο πρόσληψης. Όσοι έχουν διοριστεί με Επετηρίδα ως μέσο πρόσληψης τη βαθμολογούν μέτρια προς αρνητικά ενώ οι υπόλοιποι την βαθμολογούν προς τα αρνητικά, με αρνητικότερη στάση από όλους αυτούς που έχουν προσληφθεί με τρόπο διορισμού το 30μηνο.

*Πίνακας 36: Συσχέτιση κλίμακας αξιολόγησης αποτελεσματικότητας συνέντευξης κατά την διαδικασία διορισμού των εκπαιδευτικών με τον τρόπο διορισμού*

	N	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό σφάλμα
<b>Περιγραφικά (σκορ ερώτησης 17)</b>				
Επετηρίδα	34	5,53	2,29	,39
ΑΣΕΠ	54	4,61	2,19	,30
ΕΠΑ	25	6,04	2,09	,42
24μηνο με ΑΣΕΠ	19	4,47	2,09	,48
30ΜΗΝΟ	9	4,33	1,66	,55
Δεν έχω διοριστεί	9	5,00	2,60	,87
Σύνολο	150	5,05	2,23	,18

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup>: Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας

### Περίληψη

Στο παρόν κεφάλαιο θα συζητηθούν και θα αναλυθούν περαιτέρω τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, που προέκυψαν μετά από τη στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των απαντήσεων του ερωτηματολογίου. Το δείγμα των 150 εκπαιδευτικών από το νομό Θεσσαλονίκης, που συμμετείχαν στην έρευνα αξιολόγησε τους υφιστάμενους τρόπους διορισμού, το βαθμό αποτελεσματικότητας της συνέντευξης και τα χαρακτηριστικά καταλληλότητας των υποψηφίων, σύμφωνα με τις απόψεις, στάσεις και πεποιθήσεις τους και τέλος έκανε τις δικές του προτάσεις αναφορικά με τον τρόπο διορισμού των εκπαιδευτικών στη δημόσια εκπαίδευση, αλλά και τα κριτήρια διορισμού που επιθυμεί να λαμβάνονται υπόψη.

### 6.1. Γενικά και δημογραφικά στοιχεία του δείγματος

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από 150 εκπαιδευτικούς από το νομό Θεσσαλονίκης, όπου το 37.33% αυτών υπηρετεί σε σχολείο που βρίσκεται σε αστική περιοχή, το 42% αυτών σε ημιαστική και το 20,67% αυτών σε αγροτική περιοχή.

Η πλειοψηφία του δείγματος είναι οι γυναίκες (72.67%), ενώ οι άνδρες είναι αρκετά λιγότεροι (27.33%). Στα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος των ερωτηθέντων παρατηρείται μια αυξημένη παρουσία των γυναικών και αυτό πιθανώς να οφείλεται στο γεγονός ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υπερτερούν έναντι των ανδρών σε όλες τις βαθμίδες της δημόσιας εκπαίδευσης (Κουλαϊδής 2005, Μπάκας & Δημητριάδη 2005, Καλούρη κ.α., 2005, Μαραγκουδάκη, 2003, Φρόση κ.α. 2001). Οι άνδρες παρουσιάζουν θετική στάση ως προς τον τρόπο διορισμού μέσω της επετηρίδας (0,16  $\rho=0.049$ ), αλλά και ως προς τον τρόπο διορισμού με προϋπηρεσία (0,26  $\rho=0,001$ ).

Το 52% του δείγματος ανήκει στην ηλικιακή βαθμίδα μεταξύ 41-50 ετών (52%), με εκπαιδευτική εμπειρία που κυμαίνεται από 11-20 έτη (62%) και κατέχει οργανική θέση στο σχολείο που υπηρετεί (65.33%). Το δείγμα της έρευνας που έχει ηλικία μικρότερη των 30 ετών, προτείνουν ως αρμόδιο φορέα διορισμού την περιφερειακή διεύθυνση εκπαίδευσης (66,67%), ενώ όσο αυξάνεται η ηλικία αυξάνεται και το ποσοστό υποστήριξης του υπουργείου παιδείας ως αρμόδιου φορέα διορισμού των εκπαιδευτικών. Η μεγαλύτερης ηλικίας άτομα της έρευνας τείνουν να έχουν θετικότερη άποψη σχετικά με την επετηρίδα ως τρόπο διορισμού των εκπαιδευτικών, πιθανότατα για το λόγο ότι οι ίδιοι έχουν διοριστεί με

αυτόν τον τρόπο (0,27  $\rho=0,001$ ), όπως και αυτοί που έχουν περισσότερα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση (0,00  $\rho=0,006$ ). Ένα ακόμη εύρημα της έρευνας σχετικό με τα χρόνια υπηρεσίας είναι επίσης πως όσο αυξάνονται τα χρόνια υπηρεσίας των ερωτώμενων εκπαιδευτικών τείνουν να αξιολογούν θετικότερα τα συστήματα διορισμού σε σχέση με την ανταπόκριση στις σύγχρονες ανάγκες για ποιότητα στην εκπαίδευση.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως ένα μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο (43,33%) και το 18% κατέχει 2<sup>ο</sup> πτυχίο, ενώ το 35,3% αυτών δεν διαθέτει άλλους τίτλους σπουδών εκτός του βασικού πτυχίου. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν 2<sup>ο</sup> πτυχίο τείνουν να έχουν θετικότερη στάση απέναντι στην επετηρίδα ως τρόπο διορισμού (-0,27  $\rho=0,001$ ), ενώ αντίθετα όσοι έχουν μεταπτυχιακό δεν αξιολόγησαν θετικά τον τρόπο πρόσληψης με την επετηρίδα (0,21  $\rho=0,01$ ). Οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν διδακτορικό δίπλωμα αποτελούν το 4,67% του δείγματος και τείνουν να αξιολογούν χαμηλότερα τα υφιστάμενα συστήματα διορισμού, ως προς την ανταπόκριση στις σύγχρονες ανάγκες για ποιότητα στην εκπαίδευση.

Όσον αφορά τις επιμορφώσεις η μεγάλη πλειοψηφία (88,67%) έχει επιμορφωθεί στις νέες τεχνολογίες, το 78,67% διαθέτει πτυχίο ξένης γλώσσας, ενώ άλλες επιμορφώσεις (ΣΕΛΔΕ, ΣΕΛΕΤΕ, ΑΣΠΑΙΤΕ κ.α.) ένα 24% αυτών έχει δηλώσει πως έχει παρακολουθήσει.

Από το δείγμα της έρευνας το 22,67% έχει διοριστεί με την επετηρίδα, το 36% με τον ΑΣΕΠ, το 16,67% από τον ενιαίο πίνακα των αναπληρωτών, το 6% με το 24μηνο και ΑΣΕΠ, άλλο ένα 6% με το 30μηνο και ένα ποσοστό του δείγματος 6% δεν έχει διοριστεί ακόμη και εργάζεται στη δημόσια εκπαίδευση με το θεσμό του αναπληρωτή. Όσοι έχουν διοριστεί με ΑΣΕΠ ή 24μηνο και ΑΣΕΠ έχουν αξιολογήσει κάτω του μετρίου τον τρόπο πρόσληψης των εκπαιδευτικών με την επετηρίδα, μετριοπαθώς έχουν απαντήσει όσοι έχουν διοριστεί με προϋπηρεσία, ενώ θετική αξιολόγηση έχουν δώσει όσοι έχουν διοριστεί μέσω της επετηρίδας. Όσοι δεν έχουν διοριστεί έχουν αξιολογήσει αρνητικά τον ΑΣΕΠ, μετριοπαθώς αξιολόγησαν τον ΑΣΕΠ όσοι διορίστηκαν από πίνακες προϋπηρεσίας (30μηνο, Ενιαίος Πίνακας Αναπληρωτών), ενώ τείνουν προς θετική άποψη μόνο όσοι διορίστηκαν με ΑΣΕΠ, οι οποίοι βαθμολόγησαν αρνητικά την αξιολόγηση του τρόπου διορισμού με βάση την προϋπηρεσία. Τη θετικότερη στάση απέναντι στη σημαντικότητα της συνέντευξης για τη διαδικασία του διορισμού είχαν όσοι διορίστηκαν από τν Ενιαίο Πίνακα Αναπληρωτών, ενώ όλοι οι υπόλοιποι την αξιολογούν αρνητικά, με αρνητικότερη στάση αυτοί που διορίστηκαν με το 30μηνο.

Το 52% των ερωτώμενων εκπαιδευτικών της έρευνας ανήκει στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ το 48% στην δευτεροβάθμια. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στη δευτεροβάθμια

εκπαίδευση θεωρούν πολύ σημαντικά τα προτεινόμενα στοιχεία καταλληλότητας υποψηφίων για το διορισμό στη δημόσια εκπαίδευση (0,19  $\rho=0,025$ ), τα οποία είναι η ψυχική υγεία, οι προσωπικές δεξιότητες με βάση τις οποίες διαχειριζόμαστε τον εαυτό μας (αυτοεπίγνωση, αυτοδιαχείριση) και οι κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες αφορούν στον τρόπο με τον οποίο διαχειριζόμαστε τις σχέσεις μας (ενσυναίσθηση, διαχείριση συγκρούσεων, ικανότητες επικοινωνίας κ.ά.).

## **6.2. Στοιχεία Υφιστάμενων Συστημάτων διορισμού στη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα)**

Σχετικά με το 1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα, που διερευνά το πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας την αποτελεσματικότητα των υφιστάμενων συστημάτων διορισμού στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου απαντάται με 4 ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο, αναλύονται παρακάτω για το κάθε ερώτημα ξεχωριστά τα ευρήματα της έρευνας:

### *α) Αξιολόγηση του τρόπου διορισμού μέσω επετηρίδας*

Η αξιολόγηση του τρόπου διορισμού μέσω επετηρίδας επιτυγχάνεται με οχτώ ερωτήματα από το ερωτηματολόγιο της Μπέλλου (2017), όπου οι τέσσερις πρώτες ερωτήσεις αποτελούν πλεονεκτήματα της επετηρίδας, ενώ οι υπόλοιπες τέσσερις τα μειονεκτήματα της και τα ευρήματα της έρευνας έχουν ως εξής: Το 30% των ερωτώμενων συμφωνούν «αρκετά» στο ερώτημα αν αποτελεί ένα αδιάβλητο και πλήρως αντικειμενικό σύστημα, ενώ το 35,33% συμφωνεί «πολύ» και «πάρα πολύ» για το ίδιο ερώτημα, ενώ το 34,66% συμφωνεί «λίγο» έως «καθόλου», γεγονός που δείχνει πως δεν υπάρχει ξεκάθαρη τοποθέτηση από την πλειοψηφία των ερωτηθέντων. Αν αποτελεί έναν άμεσο τρόπο στελέχωσης των σχολικών μονάδων το 30,67% των ερωτηθέντων συμφωνεί «λίγο» έως «καθόλου», το 29% «αρκετά», ενώ το 23,33% και το 16,67% απάντησε πως συμφωνεί «πολύ» και «πάρα πολύ» αντίστοιχα. Στο ερώτημα αν δίνει το πλεονέκτημα στον εκπαιδευτικό να αποκτήσει ωριμότητα και να αξιοποιήσει για δικό του όφελος τον χρόνο αναμονής διορισμού, οι ερωτηθέντες απάντησαν πως το 42,67% δεν συμφωνεί καθόλου, το 30% συμφωνεί «λίγο», 14% συμφωνεί «αρκετά», το 13,3% συμφωνεί «πολύ», και «πάρα πολύ». Αν προσδίδει ένα αίσθημα σιγουριάς και ασφάλειας στον υποψήφιο, ο οποίος περιμένει την σειρά του για το διορισμό το 42% συμφωνεί από «λίγο» έως «καθόλου» το 14% συμφωνεί «αρκετά», το 10% συμφωνεί «πολύ», ενώ το 12,67% συμφωνεί «πάρα πολύ». Στο συγκεκριμένο ερώτημα η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δεν συμφωνεί με την πρόταση και

με τα αποτελέσματα της έρευνας της Μπέλλου, όπου οι δάσκαλοι του δείγματος σε ποσοστό 60% συμφωνούν. Στις επόμενες τέσσερις ερωτήσεις που αποτελούν τα μειονεκτήματα της επετηρίδας αναφέρεται το ερώτημα αν είναι αναποτελεσματικό αυτό το σύστημα διορισμού, καθώς λόγω του μεγάλου χρόνου αναμονής διορισμού οδηγεί τον εκπαιδευτικό στην επιστημονική και παιδαγωγική αποξένωση από το επάγγελμά του, το 26% απάντησε ότι συμφωνεί «πολύ», το 22,67% συμφωνεί «πάρα πολύ», το 22% «αρκετά», ενώ καθόλου δεν συμφωνεί μόνο το 8%. Το 25,33% συμφωνεί «πολύ» και το 20% συμφωνεί «πάρα πολύ» με το ερώτημα αν χαρακτηρίζεται ελλιπές το σύστημα διορισμού με την επετηρίδα, αφού η μακροχρόνια αδιοριστία έχει ως συνέπεια οι γνώσεις των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών να είναι παρωχημένες, ενώ 25,33% των ερωτώμενων δεν έχει ξεκάθαρη θέση για το συγκεκριμένο ερώτημα. Στο ερώτημα αν είναι αναποτελεσματικό, διότι λείπει από αυτό κάθε μορφή αξιολόγησης και ελέγχου των ουσιαστικών προσόντων για διορισμό, οι ερωτηθέντες συμφωνούν «αρκετά» σε ποσοστό 26,67%, συμφωνούν «πολύ» σε ποσοστό 25,33% και 17,33% των ερωτηθέντων συμφωνούν «πάρα πολύ». Για το ίδιο ερώτημα το 16,67% συμφωνεί «λίγο» ενώ «καθόλου» δε συμφωνεί μόνο το 14%. Στο τελευταίο ερώτημα που αφορά την επετηρίδα, αν έχει χαρακτηριστεί ότι αποτελεί «ένα σύστημα εισαγωγής γερασμένων και κουρασμένων από τα πολλά χρόνια αναμονής εκπαιδευτικών, με τους οποίους η κατανόηση και η απλή επικοινωνία είναι πλέον πολύ δύσκολη» οι ερωτώμενοι συμφωνούν «αρκετά» και «πολύ» με το ίδιο ποσοστό (25, 33%), το 24% συμφωνεί «πάρα πολύ», ενώ το 17,33% συμφωνεί «λίγο» και το 16% δε συμφωνεί «καθόλου».

Σε γενικές γραμμές από τα πλεονεκτήματα της επετηρίδας το δείγμα της έρευνας δεν συμφωνεί κατά την πλειοψηφία του στο ότι η επετηρίδα προσδίδει ένα αίσθημα σιγουριάς και ασφάλειας στον υποψήφιο, ο οποίος περιμένει την σειρά του για το διορισμό, ενώ στα μειονεκτήματα συμφωνούν τα ευρήματα της παρούσας έρευνας με τα ευρήματα της Μπέλλου (2017). Επίσης με την πρόταση ότι η επετηρίδα αποτελεί ένα αδιάβλητο και πλήρως αντικειμενικό σύστημα οι δάσκαλοι συμφωνούν σε ποσοστό 38,7%, ενώ στη δική μας έρευνα μόνο το 18% συμφωνεί «πάρα πολύ». Ανάλογα αποτελέσματα υπάρχουν και στο ερώτημα αν προσδίδει ένα αίσθημα σιγουριάς και ασφάλειας στον υποψήφιο, ο οποίος περιμένει την σειρά του για το διορισμό (34,2% από τα αποτελέσματα της Μπέλλου, 19% από την παρούσα έρευνα), γεγονός που δείχνει πως το δείγμα μας δεν έχει θετική εκτίμηση για τον τρόπο διορισμού με την επετηρίδα, ίσως γιατί έχουν περάσει αρκετά χρόνια από την κατάργησή του. Οι εκπαιδευτικοί με λιγότερο από δέκα έτη υπηρεσίας υποστήριξαν σε ελάχιστο βαθμό τη διαδικασία επιλογής μέσω επετηρίδας σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση, γεγονός που

συμφωνεί με αντίστοιχα ευρήματα σε έρευνα των Αναστασίου & Παπακωνσταντίνου, (2008).

### *β) Αξιολόγηση τρόπου διορισμού μέσω ΑΣΕΠ*

Η αξιολόγηση του τρόπου διορισμού μέσω ΑΣΕΠ επιτυγχάνεται με εφτά ερωτήματα από το ερωτηματολόγιο της Μπέλλου (2017), όπου οι τέσσερις πρώτες ερωτήσεις αποτελούν πλεονεκτήματα της επετηρίδας, ενώ οι υπόλοιπες τρεις τα μειονεκτήματα της και τα ευρήματα της έρευνας έχουν ως εξής: Στο ερώτημα αν αποτελεί ένα αξιοκρατικό και αντικειμενικό σύστημα με το οποίο επιλέγονται οι ικανότεροι υποψήφιοι, το 36% του δείγματος της έρευνας δεν είναι σίγουρο για την απόφασή του, το 38% συμφωνεί «πολύ» έως «πάρα πολύ», ενώ το 14,67% συμφωνεί «λίγο» και μόλις το 11,33% δεν συμφωνεί «καθόλου». Στην επόμενη πρόταση ότι ο τρόπος διορισμού των εκπαιδευτικών μέσω ΑΣΕΠ είναι ένα σύστημα διαχείρισης και επίλυσης του μεγάλου αριθμού αδιόριστων εκπαιδευτικών και άμεσης αποκατάστασης για νεότερους εκπαιδευτικούς το 31,33% συμφωνεί «αρκετά», το 35,33% συμφωνεί «πολύ» και το 10,67% συμφωνεί «πάρα πολύ». Με την ίδια πρόταση το 9,33% δε συμφωνεί «καθόλου. Στο ερώτημα αν δημιουργεί στους επιτυχόντες αίσθημα ικανοποίησης από την επιτυχία τους στο διαγωνισμό η πλειοψηφία του δείγματος απάντησε ότι συμφωνεί «πολύ» έως «πάρα πολύ» (58%) και ένα 25,33% συμφωνεί «αρκετά». Ένα μικρό ποσοστό 6,67% δε συμφωνεί «καθόλου». Αν ο ΑΣΕΠ είναι ένα σύστημα αξιολόγησης και ελέγχου για την είσοδο στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού το 31,33% των ερωτηθέντων συμφωνεί «αρκετά», το 30% συμφωνεί «πολύ» και το 12,67% συμφωνεί «πάρα πολύ». «Λίγο» και «καθόλου» συμφωνεί ένα 10,67% και 15,33% αντίστοιχα από τους ερωτηθέντες. Αν αποτελεί μια ψυχοφθόρα διαδικασία το 45% απαντούν ότι συμφωνούν «πάρα πολύ» και το 26% συμφωνεί «πολύ», αποτέλεσμα ανάλογο έχει δώσει και η έρευνα της Μπέλλου. Ένα μικρό ποσοστό των ερωτηθέντων δε συμφωνεί «καθόλου» (4%). Ότι ο ΑΣΕΠ υποβαθμίζει το πτυχίο και αμφισβητεί τις πανεπιστημιακές γνώσεις του υποψηφίου συμφωνεί «πάρα πολύ» το 29,33%, «πολύ» το 19,33% και «αρκετά» το 20%. Επομένως η πλειοψηφία του δείγματος υποστηρίζει τη θέση της πρότασης και μόνο 17,33% συμφωνεί «λίγο», ενώ «καθόλου» δε συμφωνεί το 14%. Τέλος αν ο ΑΣΕΠ καλλιεργεί τον ανταγωνισμό, τη στείρα απομνημόνευση και την ακρισία το 58,67% συμφωνεί «πολύ» έως «πάρα πολύ» το 19,3% δεν έχει ξεκάθαρη θέση, ενώ «καθόλου» δε συμφωνεί μόνο το 5,3%.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συγκλίνουν με τα ευρήματα της έρευνας του Αγγελάκου (2007), όπου οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν αρνητική γνώμη για τον διαγωνισμό του



Α.Σ.Ε.Π. (43,6%). Ειδικότερα, υποστηρίζουν ότι ευνοεί την ακρισία και την παπαγαλία, είναι ανεπαρκής αναξιόπιστος και άδικος (Αγγελάκος, 2004). Με το διαγωνισμό του ΑΣΕΠ δεν μπορεί να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη, αλλά μόνο το επίπεδο των γνώσεών του (Κασσωτάκης και Κουτούζης, 2002). Αλλά και στην έρευνα των Δάρρα κ.α. (2010) το 49,8% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών θεωρούν λίγο έως καθόλου αποτελεσματικό το σύστημα των γραπτών εξετάσεων του ΑΣΕΠ. Αντίστοιχα αποτελέσματα έχουν αναδειχθεί και σε άλλες παρόμοιες έρευνες (βλ. Ασημακοπούλου, 2008, Ιορδάνογλου, 2008, Μούζα & Λαζαρίδη, 2006).

*γ) Αξιολόγηση του τρόπου διορισμού των εκπαιδευτικών με βάση την προϋπηρεσία (30μηνο και Ενιαίος Πίνακας Αναπληρωτών)*

Η παραπάνω αξιολόγηση γίνεται με οχτώ ερωτήσεις, όπου οι πρώτες τέσσερις αφορούν τα πλεονεκτήματα του συστήματος διορισμού με την προϋπηρεσία και οι επόμενες τέσσερις τα μειονεκτήματα. Στο ερώτημα αν αποτελεί ένα δίκαιο σύστημα διότι επιλέγονται εκπαιδευτικοί που έχουν δοκιμαστεί και έχουν επιτύχει στην εκπαίδευση το 42% δεν έχει τοποθετηθεί ξεκάθαρα διότι συμφωνεί «αρκετά», ενώ το 46% συμφωνεί «πολύ» έως «πάρα πολύ». «Λίγο» έως «καθόλου» συμφωνεί το 27,3% του δείγματος των ερωτηθέντων. Ότι προωθεί εκπαιδευτικούς με εμπειρία το 40,67% και πάλι δεν είχε ξεκάθαρη θέση, ενώ το 40,6% συμφωνεί με την παραπάνω πρόταση. «Καθόλου» δεν συμφωνεί το 7,3% των ερωτηθέντων. Στο ότι αποτελεί ένα αδιάβλητο και πλήρως αντικειμενικό σύστημα το 49,34% συμφωνεί από «λίγο» έως «καθόλου», ενώ το 38% συμφωνεί «πολύ» έως «πάρα πολύ». Με την πρόταση ότι αυτό το σύστημα διορισμού αποτελεί έναν άμεσο και οικονομικό τρόπο στελέχωσης των σχολικών μονάδων συμφωνεί το 42,67% του δείγματος της έρευνας, το 42% συμφωνεί «αρκετά», ενώ το 8% συμφωνεί «λίγο». Ότι δεν δίνει τη δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς με μηδενική προϋπηρεσία να διοριστούν είναι σύμφωνη η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, με το 71,3% να συμφωνεί «πολύ» έως «πάρα πολύ». Ένα 12,6% συμφωνεί «λίγο» έως «καθόλου» με την παραπάνω πρόταση. Στο αν οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε ταλαιπωρία αρκετών χρόνων, αποδεχόμενοι θέσεις αναπληρωτών σε απομακρυσμένες και δυσπρόσιτες περιοχές, προκειμένου να συγκεντρώσουν την απαραίτητη προϋπηρεσία συμφωνεί επίσης η πλειοψηφία του δείγματος με αντίστοιχα και μεγαλύτερα ποσοστά (74,6% συμφωνεί) με την προηγούμενη πρόταση. Αλλά και στο ότι δεν λαμβάνει υπόψη τα επιπλέον προσόντα του εκπαιδευτικού και επικεντρώνεται αποκλειστικά στην εκπαιδευτική του προϋπηρεσία, επίσης η πλειοψηφία του δείγματος συμφωνεί (64,67), ενώ ένα 24% συμφωνεί «αρκετά». Ότι προκαλεί ανασφάλεια και αβεβαιότητα στον εκπαιδευτικό σχετικά με τα

χρόνια που θα χρειαστούν έως ότου διοριστεί είναι συμφωνούν επίσης το 69,3% , ένα 20% δεν έχει ξεκάθαρη εικόνα και μόλις το 3,3% δεν συμφωνεί «καθόλου». Σε γενικές γραμμές από τα αποτελέσματα της έρευνας η πλειοψηφία του δείγματος των ερωτηθέντων συμφωνεί εν μέρει με τον τρόπο διορισμού με προϋπηρεσία και αυτό φαίνεται από τους μέσους όρους των απαντήσεων σε κάθε ερώτηση (βλέπε πίνακα 12). Για την αξιολόγηση του τρόπου διορισμού με την προϋπηρεσία δεν έχουν διεξαχθεί έρευνες στον ελληνικό χώρο, ώστε να γίνει σύγκριση των ευρημάτων με την παρούσα εργασία. Επομένως κρίνεται σκόπιμο να πραγματοποιηθούν έρευνες για να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών και σε αυτό τον τρόπο διορισμού., εφόσον αυτή τη χρονική στιγμή οι αναπληρωτές έχουν συγκεντρώσει αρκετή προϋπηρεσία και επιθυμούν με βάση αυτή να γίνει ο μόνιμος διορισμός τους.

#### *δ) Αξιολόγηση της ποιότητας συστημάτων διορισμού εκπαιδευτικών*

Στην τελευταία ερώτηση που διερευνά το 1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως το 30,6% των ερωτηθέντων δε συμφωνεί «καθόλου» με το ότι η διαδικασία επιλογής των υποψηφίων εκπαιδευτικών με το αν το σύστημα της επετηρίδας ανταποκρίνεται τις σύγχρονες ανάγκες για ποιότητα στην εκπαίδευση, ενώ το 33,3% συμφωνεί «λίγο». Το 14,6% συμφωνεί «πολύ» έως «πάρα πολύ», ενώ το 21% δεν έχει ξεκάθαρη εικόνα. Με το σύστημα διορισμού μέσω ΑΣΕΠ η εικόνα αλλάζει λίγο υπέρ του συστήματος, όπου το 34,6% συμφωνεί με την πρόταση, αλλά το 41,3% των ερωτηθέντων απάντησε ότι συμφωνεί αρκετά, γεγονός που δείχνει πως δεν έχει ξεκάθαρη θέση για το συγκεκριμένο ερώτημα. Σε παρόμοια ποσοστά κυμαίνονται οι απαντήσεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών για το αν η διαδικασία επιλογής των υποψηφίων εκπαιδευτικών με τη χρήση του πίνακα αναπληρωτών με βάση την προϋπηρεσία (40% ή 30μηνου), με το 28% να συμφωνεί «πολύ» έως «πάρα πολύ» και το 44% να συμφωνεί αρκετά. Η διαδικασία επιλογής των υποψηφίων εκπαιδευτικών με το σύστημα του 24μηνου και μιας επιτυχίας στον ΑΣΕΠ είναι η μόνη επιλογή, σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτηθέντων, όπου η πλειοψηφία συμφωνεί ότι ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες για ποιότητα στην εκπαίδευση (40,6% συμφωνεί πολύ έως πάρα πολύ και 38% συμφωνεί αρκετά).

### **6.3. Αρμόδιος φορέας διορισμού των εκπαιδευτικών (2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα )**

Σύμφωνα με το 2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα, ποιόν θεωρούν οι εκπαιδευτικοί αρμόδιο φορέα διορισμού των εκπαιδευτικών στη δημόσια εκπαίδευση, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων

(84,67%) απάντησαν το Υπουργείο Παιδείας, το 7,3% την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης και μόλις το 3,3% απάντησε την Τοπική Αυτοδιοίκηση. Ένα 4,67% απάντησε "άλλο", στο οποίο δήλωσαν α) Πανεπιστημιακοί φορείς β)ένας ανεξάρτητος φορέας και γ) επιτροπή εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών ψυχολόγων, ως αρμόδιος φορέας διορισμού των εκπαιδευτικών.

Από τα αποτελέσματα φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί δεν εμπιστεύονται άλλους φορείς για το διορισμό τους εκτός από το Υπουργείο Παιδείας, διότι προφανώς εκτιμούν πως με άλλο τρόπο δεν θα είναι τόσο διαφανείς και αξιοκρατικές οι διαδικασίες των διορισμών. Το γεγονός αυτό μπορεί να εξηγηθεί από διοικητικής, αλλά και ιστορικής πλευράς. Όπως αναφέρουν και οι Σαΐτη Α. και Σαΐτης Χ. (2012) «Στη χώρα μας την ευθύνη για τη στελέχωση των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχει, λόγω συγκεντρωτισμού, η κεντρική διοίκηση» (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012: 351). Έτσι, εκτιμάται ότι στη συνείδηση των δασκάλων έχει εδραιωθεί ότι το Υπουργείο Παιδείας θα πρέπει να είναι ο αρμόδιος φορέας για τα σημαντικότερα εκπαιδευτικά ζητήματα (Μπέλλου, 2017).

#### **6.4. Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας της συνέντευξης (3ο ερευνητικό ερώτημα)**

Στην ερώτηση 17 του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν αν η συνέντευξη θα βοηθούσε στη διαμόρφωση πληρέστερης άποψης για τις ικανότητες και την αποτελεσματικότητα του υποψηφίου για διορισμό στη δημόσια εκπαίδευση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα το 25,3% απάντησε «αρκετά», 30% απάντησε «πολύ» έως «πάρα πολύ» και ένα 42,67% απάντησε «λίγο» έως «καθόλου», γεγονός που δείχνει πως αν και εκτιμούν πως πρέπει να υπάρχει η συνέντευξη κατά τη διαδικασία του διορισμού, αμφισβητούν, όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα του επόμενου ερωτήματος, τον τρόπο και το ποιος θα διεξάγει τη συνέντευξη. Το επόμενο λοιπόν ερώτημα ρωτά αν εκτιμούν πως η συνέντευξη αποτελεί έγκυρο, αξιόπιστο και αντικειμενικό τρόπο κρίσης της προσωπικότητας του υποψηφίου για διορισμό των εκπαιδευτικών. Το 58,67% απάντησε «καθόλου» έως «λίγο» και το 25,3% απάντησε «αρκετά», και μόνο ένα 15% απάντησε «πολύ» έως «πάρα πολύ», οπότε είναι θέμα εμπιστοσύνης του φορέα που θα διεξάγει τη συνέντευξη, αλλά και του τρόπου που θα γίνει αυτή.

Η χρήση της συνέντευξης, ως επιβοηθητική – συμβουλευτική μέθοδος επιλογής των εκπαιδευτικών που έχουν επιτύχει στις γραπτές εξετάσεις, θα έχει θετικό ρόλο αν ξεπεραστεί ο

σκόπελος της χρονοβόρας διαδικασίας της συνέντευξης όλων των επιτυχόντων και διασφαλιστεί η αδιαβλητότητα της διαδικασίας ώστε να μην επαναληφθούν τα φαινόμενα των καταγγελιών που δημοσιοποιούνται όπως έγινε στη περίπτωση των συνεντεύξεων των στελεχών της διοίκησης της εκπαίδευσης (Αναστασίου & Παπακωνσταντίνου, 2008) .

### **6.5. Αξιολόγηση χαρακτηριστικών για την καταλληλότητα των υποψηφίων εκπαιδευτικών κατά τον διορισμό (4ο ερευνητικό ερώτημα)**

Το 4ο ερευνητικό ερώτημα αξιολογήθηκε από δύο ερωτήσεις, την 18 και την 19 του ερωτηματολογίου. Ερωτούνται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην ερώτηση 18 εάν θεωρούν πως κατά τη διαδικασία διορισμού των εκπαιδευτικών θα πρέπει να αξιολογούνται εκτός από τα ειδικά ακαδημαϊκά προσόντα και η καταλληλότητα των υποψηφίων για διορισμό εκπαιδευτικών. Η συντριπτική πλειοψηφία (99,3%) απάντησε ναι. Αυτό το ποσοστό αποδεικνύει περίτρανα την θέση των εκπαιδευτικών Στην επόμενη ερώτηση, "σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα πρέπει να αξιολογούνται κατά τη διαδικασία διορισμού των εκπαιδευτικών και τα παρακάτω στοιχεία αναφορικά με την καταλληλότητα των υποψηφίων", το 89,3% απάντησε πως πρέπει να αξιολογείται η ψυχική υγεία. Για τις προσωπικές δεξιότητες με βάση τις οποίες διαχειριζόμαστε τον εαυτό μας (αυτοεπίγνωση, αυτοδιαχείριση), το 74,67% απάντησε πως πρέπει να αξιολογούνται «πολύ» έως «πάρα πολύ» και τέλος για τις κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες αφορούν στον τρόπο με τον οποίο διαχειριζόμαστε τις σχέσεις μας (ενσυναίσθηση, διαχείριση συγκρούσεων, ικανότητες επικοινωνίας κ.ά.), το 81,3% απάντησε επίσης «πολύ» έως «πάρα πολύ».

Το συμπέρασμα που βγαίνει από τα αποτελέσματα αυτού του ερευνητικού ερωτήματος είναι πως οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν πως πρέπει να αξιολογούνται και άλλα πράγματα για το διορισμό τους στη δημόσια εκπαίδευση, έτσι ώστε να ασκούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αυτοί που είναι κατάλληλοι και όχι κάποιοι που απλώς διαθέτουν τα τυπικά προσόντα για το διορισμό. Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συνδέεται άμεσα με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, τις γνώσεις, τις στάσεις και τις εμπειρίες του (Πυργιωτάκης, 2010: 226-255, Χριστοφίδου, 2012: 10). Σε έρευνα της Παμουκτσόγλου Α. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2001), διαπιστώθηκε ότι τα χαρακτηριστικά του καλού δασκάλου σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών εκτός των άλλων είναι και η ικανότητά του στην επικοινωνία, στον ενθουσιασμό, στην αίσθηση του χιούμορ και στην ώριμη, ολοκληρωμένη και ισορροπημένη προσωπικότητα και ψυχική του υγεία (Παπάνης & Γιαβρίμης, 2009).). Και σε έρευνα των Δάρρα, Υφαντή, Προκοπιάδου και Σαΐτη (2010), οι

ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι επιθυμούν κατά τη διαδικασία επιλογής του εκπαιδευτικού προσωπικού να αξιολογούνται εκτός από τις γνώσεις και άλλες παράμετροι, που σχετίζονται με την προσωπικότητά τους.

## **6.6. Προτάσεις ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (5ο ερευνητικό ερώτημα)**

Η ερώτηση 17 απαντά στο πέμπτο ερευνητικό ερώτημα και αφορά τις προτάσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη βελτίωση της ποιότητας του υφιστάμενου συστήματος διορισμού των εκπαιδευτικών α)ως προς τον τρόπο διορισμού και β)ως προς τα κριτήρια διορισμού. Οι απόψεις ήταν πολλές και διαφορετικές, όμως ο συνδυασμός τυπικών προσόντων, ψυχικής υγείας και προϋπηρεσίας έλαβε την προτίμηση από το 22% των ερωτηθέντων, που ήταν και το μεγαλύτερο ποσοστό. Αναφορικά με την ψυχική υγεία διαπιστώνουμε και από το προηγούμενο ερώτημα, που ζητούσε να αξιολογηθούν κάποια χαρακτηριστικά καταλληλότητας των εκπαιδευτικών για το διορισμό, η πλειοψηφία του δείγματος θεωρεί ότι πρέπει να εξετάζεται αυτή, προκειμένου κάποιος να κρίνεται κατάλληλος για το διορισμό του ως εκπαιδευτικός. Σε έρευνα της Παμουκτσόγλου Α. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο), διαπιστώθηκε ότι ένα από τα χαρακτηριστικά του καλού δασκάλου, σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών, είναι η ψυχική του υγεία.

Ο επόμενος τρόπος διορισμού που πρότειναν οι εκπαιδευτικοί είναι ο ΑΣΕΠ (16,67%), με ΑΣΕΠ και προϋπηρεσία ζήτησε το 10,67%, ένα 8% προτείνει την επετηρίδα και πάλι, ένα 5,3% από τον πίνακα των αναπληρωτών με προϋπηρεσία, ένα 5,3% οτιδήποτε αρκεί να είναι με αξιοκρατικές διαδικασίες. Με ΑΣΕΠ και συνέντευξη ζήτησε ένα 3,3% των ερωτηθέντων, κατόπιν συνέντευξης ένα 2% και ένας ζήτησε 24μηνο και ΑΣΕΠ. Δεν είχε να προσθέσει κάτι το 12% των ερωτηθέντων και ένα 8% αυτών δεν μπορούσαν να συμπεριληφθούν σε καμία από τις παραπάνω κατηγορίες απαντήσεων.

Ως προς τα κριτήρια διορισμού των εκπαιδευτικών οι προτάσεις των ερωτηθέντων ήταν οι εξής: Το 34,7% ζήτησε συνδυασμό κριτηρίων (ακαδημαϊκών, ψυχικών, κοινωνικών), ένα 10,7% μόνο με ακαδημαϊκά κριτήρια, με προσόντα και προϋπηρεσία (πίνακας αναπληρωτών) ένα 6% των ερωτηθέντων, ενώ μόνο με προϋπηρεσία ένα 4% αυτών. Το ίδιο ποσοστό (4%) έλαβε και η επιλογή της συνέντευξης. Τα ακαδημαϊκά προσόντα και ο έλεγχος της ψυχικής υγείας ζήτησε ως κριτήριο διορισμού το 3,3% των ερωτηθέντων και το 14,67% δεν είχε να προσθέσει κάτι επιπλέον. Τέλος δεν έλειψε και η απάντηση «να γίνουν άμεσα διορισμοί» (4,67% των ερωτηθέντων). Εικάζεται ότι η συγκεκριμένη απάντηση δηλώνει τον

έντονο προβληματισμό και την αγανάκτηση των εκπαιδευτικών για την αβέβαιη κατάσταση που επικρατεί με τους διορισμούς, μετά από οχτώ χρόνια που έχει να κάνει προσλήψεις το Υπουργείο Παιδείας. Ως ένας γενικότερος σχολιασμός θα μπορούσε να ειπωθεί ότι, αναφορικά με τις προτάσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, η πλειοψηφία ζήτησε συνδυασμό κριτηρίων διορισμού, κάτι που έχει εντοπιστεί και σε άλλες αντίστοιχες έρευνες (Δάρρα κ.α., 2010, Μπέλλου 2017, Αναστασίου & Παπακωνσταντίνου, 2008), έτσι ώστε να αποδεικνύεται η αποτελεσματικότητα και η καταλληλότητα του εκπαιδευτικού από ποίκιλλα κριτήρια.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup>: Συμπεράσματα - Προτάσεις**

### **Περίληψη**

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα παρουσιαστούν τα συμπεράσματα, που προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα της παρούσας έρευνας, καθώς και θα διατυπωθούν προτάσεις για περαιτέρω έρευνα σε πτυχές σχετικές με τον τρόπο πρόσληψης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως κριτήριο ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και ερωτήματα που χρήζουν περαιτέρω διερεύνηση. Επίσης θα διατυπωθούν προτάσεις βελτίωσης των υφιστάμενων συστημάτων διορισμού, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας.

### **7.1. Συμπεράσματα**

Κατόπιν συνολικής θεώρησης των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, τα συμπεράσματα που απορρέουν από τους 4-5 τρόπους διορισμού (επετηρίδα, ΑΣΕΠ, Ενιαίος Πίνακας Αναπληρωτών, 30μηνο, 24μηνο και ΑΣΕΠ), που έχουν εφαρμοστεί την τελευταία εικοσαετία στην δημόσια ελληνική εκπαίδευση, δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται άλλοτε θετικά και άλλοτε αρνητικά απέναντι στο καθένα από αυτά. Από τα αποτελέσματα φαίνεται πως όσοι έχουν διοριστεί με την επετηρίδα έχουν θετική εκτίμηση γι' αυτήν, ενώ όσοι έχουν διοριστεί με ΑΣΕΠ ή με ΑΣΕΠ και 24μηνο έχουν αρνητική εκτίμηση. Θετική άποψη για τον ΑΣΕΠ έχουν όσοι έχουν διοριστεί με το διαγωνισμό, ενώ όσοι έχουν διοριστεί από τον Ενιαίο Πίνακα Αναπληρωτών, τείνουν προς αρνητική άποψη γι' αυτόν. Όσοι εργάζονται ως αναπληρωτές στη δημόσια εκπαίδευση έχουν επίσης αρνητική άποψη για τον ΑΣΕΠ, συμπέρασμα πολύ λογικό αν σκεφτεί κανείς πως ο ΑΣΕΠ δεν λαμβάνει υπόψη την προϋπηρεσία, που συγκεντρώνει με κόπο ο αναπληρωτής κάθε χρόνο. Και τέλος αναμενόμενα όσοι διορίστηκαν μέσω προϋπηρεσίας (Ενιαίος Πίνακας Αναπληρωτών, 30μηνο) έχουν θετική εκτίμηση γι' αυτό τον τρόπο διορισμού, ενώ όσοι διορίστηκαν με ΑΣΕΠ ή 24μηνο και ΑΣΕΠ έχουν αρνητική εκτίμηση.

Πιο συγκεκριμένα για τον τρόπο διορισμού με την επετηρίδα οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους τοποθετήθηκαν θετικά στο ότι αποτελεί ένα αδιάβλητο και πλήρως αντικειμενικό σύστημα, καθώς και στο ότι αποτελεί έναν άμεσο τρόπο στελέχωσης των σχολικών μονάδων. Στα μειονεκτήματα του συστήματος της επετηρίδας, που είναι ο μεγάλος χρόνος αναμονής και η παιδαγωγική του αποξένωση, οι παρωχημένες γνώσεις των νεοδιοριστών και η έλλειψη κάθε μορφής ελέγχου και αξιολόγησης των ουσιαστικών

προσόντων για διορισμό, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα συμφώνησε. Σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τοποθετήθηκαν μετρία προς θετικά για το σύστημα διορισμού μέσω της επετηρίδας.

Για τον τρόπο διορισμού με τον ΑΣΕΠ οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους συμφωνούν πως αποτελεί ένα αξιοκρατικό και αντικειμενικό σύστημα, ότι είναι ένα σύστημα διαχείρισης και επίλυσης του μεγάλου αριθμού αδιόριστων εκπαιδευτικών και άμεσης αποκατάστασης νεότερων, όμως είναι επίσης μια ψυχοφθόρα διαδικασία, καλλιεργεί τον ανταγωνισμό και τη στείρα απομνημόνευση, υποβαθμίζει το πτυχίο και αμφισβητεί τις πανεπιστημιακές γνώσεις του υποψηφίου. Παρ' όλα αυτά οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εκτιμούν ότι η διαδικασία επιλογής τους για διορισμό στην δημόσια εκπαίδευση μέσω των γραπτών εξετάσεων ή με εξετάσεις και προϋπηρεσία ανταποκρίνεται περισσότερο στις σύγχρονες ανάγκες για ποιότητα στην εκπαίδευση, σε σχέση με την επετηρίδα.

Τέλος για τον τρόπο διορισμού με βάση την εκπαιδευτική προϋπηρεσία η πλειοψηφία των ερωτώμενων συμφώνησε ότι προωθεί εκπαιδευτικούς με εμπειρία και ότι αποτελεί έναν άμεσο και οικονομικό τρόπο στελέχωσης των σχολικών μονάδων. Οι κατά το ήμισυ εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας συμφωνεί πως αποτελεί ένα αδιάβλητο και πλήρως αντικειμενικό σύστημα. Θίγεται λοιπόν η αξιοπιστία αυτού του τρόπου διορισμού, εφόσον δεν υπάρχει κοινή τοποθέτηση για την αντικειμενικότητα του συστήματος διορισμού μέσω προϋπηρεσίας. Ενώ αντίθετα στην πλειοψηφία τους οι ερωτώμενοι συμφωνούν ότι αυτός ο τρόπος διορισμού δεν δίνει τη δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς με μηδενική προϋπηρεσία να διοριστούν, οδηγεί σε ταλαιπωρία πολλών χρόνων αποδεχόμενοι θέσεις αναπληρωτών σε δυσπρόσιτες και απομακρυσμένες περιοχές, προκειμένου να συγκεντρώσουν την απαραίτητη προϋπηρεσία για το διορισμό, δεν λαμβάνει υπόψη τα επιπλέον προσόντα που έχει αποκτήσει μετά την ολοκλήρωση των βασικών του σπουδών και τέλος ότι προκαλεί ανασφάλεια και αβεβαιότητα, σχετικά με το χρόνο που θα χρειαστεί να εργαστούν ως αναπληρωτές έως ότου τελικά διοριστούν. Σε γενικές γραμμές οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί τοποθετήθηκαν θετικά προς αυτό τον τρόπο διορισμού και εκτιμούν με μετριοπάθεια ότι ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες για ποιότητα στην εκπαίδευση.

Το Υπουργείο Παιδείας επιθυμεί η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών να είναι ο αρμόδιος φορέας διορισμού τους, γεγονός που ερμηνεύεται ότι εμπιστεύονται την κεντρική διοίκηση, επειδή διαχειρίζεται με αξιοπιστία, αντικειμενικότητα και διαφάνεια, τα ζητήματα που αφορούν την πρόσληψή τους στην δημόσια εκπαίδευση. Αξίζει όμως να αναφερθεί η διαπίστωση πως η πλειοψηφία των ερωτηθέντων που ανήκουν στην ηλικιακή βαθμίδα κάτω



των 30 ετών προτείνουν ως αρμόδιο φορέα την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης. Αυτό ίσως είναι ένα θέμα για περαιτέρω διερεύνηση.

Για τη θέση της συνέντευξης στην διαδικασία διορισμού των εκπαιδευτικών οι ερωτώμενοι έκριναν στην πλειοψηφία τους πως θα βοηθούσε στη διαμόρφωση πληρέστερης άποψης για τις ικανότητες και την αποτελεσματικότητα του υποψηφίου εκπαιδευτικού, όμως δεν εκτιμούν ότι αποτελεί έγκυρο, αξιόπιστο και αντικειμενικό τρόπο κρίσης της προσωπικότητας του υποψηφίου, γεγονός που δείχνει πως διατηρούν επιφυλάξεις για τον τρόπο που αυτή θα διεξαχθεί, αλλά και αν το πρόσωπο ή πρόσωπα που θα πάρουν τη συνέντευξη είναι θα διέπονται από αντικειμενικότητα.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας (πλην ενός) εκτιμούν πως πρέπει να αξιολογούνται και άλλα χαρακτηριστικά που θα αποδεικνύουν την καταλληλότητα του υποψηφίου για την πρόσληψη του ως εκπαιδευτικός στη δημόσια εκπαίδευση. Η συντριπτική πλειοψηφία επιθυμεί να ελέγχεται η ψυχική υγεία των υποψηφίων, αλλά και οι προσωπικές δεξιότητες με βάση τις οποίες διαχειριζόμαστε τον εαυτό μας (αυτοεπίγνωση και αυτοδιαχείριση). Για τις κοινωνικές δεξιότητες (ενσυναίσθηση, διαχείριση συγκρούσεων, ικανότητες επικοινωνίας) που πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός για να μπορεί να ανταπεξέλθει στις σχέσεις που θα αναπτύξει με τους μαθητές του, επίσης συμφωνούν οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί ότι θα ήταν θεμιτό να αξιολογούνται. Ο εκπαιδευτικός, εκτός από τα ακαδημαϊκά προσόντα που οφείλει να διαθέτει, εξαιτίας της πολυπλοκότητας των ζητημάτων και των προβλημάτων που θα κληθεί να αντιμετωπίσει και να λύσει σε μία τάξη, θα πρέπει να διαθέτει και άλλες ικανότητες για να μπορεί να διαχειριστεί με επιτυχία το κάθε ζήτημα ξεχωριστά. Γνωρίζοντας το αυτό οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, που είναι όλοι τους εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, τοποθετήθηκαν θετικά απέναντι στην αξιολόγηση των παραπάνω χαρακτηριστικών καταλληλότητας των υποψηφίων για διορισμό εκπαιδευτικών.

Τέλος όσον αφορά τις προτάσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, υπήρξε πληθώρα διαφορετικών απαντήσεων, αλλά έγινε μία προσπάθεια ομαδοποίησης των απαντήσεων για να μπορέσουμε να εξάγουμε κάποια συμπεράσματα. Αναφορικά λοιπόν με την βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου ως προς τον τρόπο διορισμού των εκπαιδευτικών, οι ερωτηθέντες πρότειναν τρόπους που να συνδυάζουν τον έλεγχο των τυπικών προσόντων, της ψυχικής υγείας και της προϋπηρεσίας σε ένα μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων, ένα ποσοστό με εξετάσεις, με εξετάσεις και προϋπηρεσία, ένα μικρότερο ποσοστό με την επετηρίδα ή μόνο με προϋπηρεσία, με συνέντευξη, αλλά και ένα ποσοστό δεν είχε να προσθέσει κάτι. Ως προς τα κριτήρια διορισμού και εδώ υπήρξαν αντίστοιχα αποτελέσματα με την προηγούμενη ερώτηση, με αυτήν που κέρδισε μεγαλύτερο

έδαφος να είναι ο συνδυασμός κριτηρίων (ακαδημαϊκών, κοινωνικών, ψυχικών), γεγονός που συμφωνεί και με τις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον έλεγχο χαρακτηριστικών καταλληλότητας των υποψηφίων προς διορισμό.

## 7.2. Προτάσεις

Ο τρόπος πρόσληψης των εκπαιδευτικών, από το πλήθος των ερευνών που έχουν αναφερθεί στα κεφάλαια της βιβλιογραφικής ανασκόπησης κρίνεται σημαντικός για την δυνατότητα υποστήριξης, από τους υποψήφιους για διορισμό, της ποιοτικής εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό το σύστημα διορισμού που θα εφαρμόσει η κεντρική ηγεσία θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες για ποιότητα, να είναι αντικειμενικό και αξιόπιστο και να μην «ταλαιπωρεί» τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς προς διορισμό με διαδικασίες χρονοβόρες, ψυχοφθόρες και μη αξιοκρατικές. Με βάση τα συμπεράσματα που παρουσιάστηκαν στην παρούσα έρευνα μπορούμε να προβούμε σε ορισμένες διαπιστώσεις και να διατυπώσουμε προτάσεις βελτίωσης της υφιστάμενης κατάστασης, οι οποίες είναι:

- Το κάθε σύστημα διορισμού που έχει έως τώρα εφαρμοστεί παρουσιάζει μειονεκτήματα, που δυσχεραίνουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αυτά, οπότε απαιτείται βελτίωση των υπαρχόντων συστημάτων όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζονται.
- Η αναγκαιότητα μοριοδότησης επιπλέον κριτηρίων για το διορισμό πέραν του γραπτού διαγωνισμού και της προϋπηρεσίας, με έλεγχο της ψυχικής υγείας των υποψηφίων και διαφόρων προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, που συνθέτουν την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και κρίνονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς σημαντικά και αναγκαία για την παροχή ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου.
- Η εφαρμογή της συνέντευξης με αξιόπιστο και αντικειμενικό τρόπο, ώστε να ανιχνεύει τα παραπάνω χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού.

Ανάλογο θέμα διπλωματικής εργασίας χρήζει περαιτέρω διερεύνησης με διαφορετικά μεθοδολογικά εργαλεία και μεγαλύτερο ή διαφορετικό δείγμα, όπως για παράδειγμα εστίαση σε νεαρότερης ηλικίας εκπαιδευτικούς, που βιώνουν δυσκολότερες συνθήκες εργασίας ως αναπληρωτές πολλά χρόνια. Θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο και διαφωτιστικό να τοποθετηθούν σε θέματα που αφορούν τη διαδικασία πρόσληψης τους από τη δημόσια εκπαίδευση και ως αναπληρωτές, αλλά και ως μόνιμο προσωπικό. Σε επόμενη έρευνα θα μπορούσαν να

διερευνηθούν ποια ακαδημαϊκά προσόντα εκτιμούν οι εκπαιδευτικοί ότι θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για το διορισμό τους και με ποια διαβάθμιση.

Ευελπιστούμε ότι η παρούσα εργασία θα αποτελέσει έναυσμα και εφαλτήριο για μελλοντικές έρευνες, αλλά και για αξιολόγηση των υφισταμένων συστημάτων διορισμού από την κεντρική εξουσία, με γνώμονα πάντα την προώθηση της ποιότητας στην δημόσια εκπαίδευση.

# ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

## Ελληνική βιβλιογραφία

- Αγγελάκος, Κ. (2005). Κριτική προσέγγιση της φιλοσοφίας του διαγωνισμού: η εξέταση των παιδαγωγικών γνώσεων και της διδακτικής κατάρτισης. Στο: Κ. Αγγελάκος (Επιμ.) *Διαγωνισμός Α.Σ.Ε.Π. για την πρόσληψη των εκπαιδευτικών. Παιδαγωγικά Θέματα, Διδακτική Μεθοδολογία φιλολογικών μαθημάτων* (σελ. 11-29). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αγγελάκος, Κ. (2007). *Οι απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για τον νέο τρόπο πρόσληψής τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Στο: Ιόνιος Λόγος – Τμήμα Ιστορίας – Ιόνιο Πανεπιστήμιο, τόμ. Α' (σελ. 1-14). Κέρκυρα: Επιστημονική Περιοδική Έκδοση
- Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και Τεχνικές Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής: ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις*. Ιωάννινα: Εφύρα.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Ίων.
- Αναστασίου Σ., (2011). *Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Διδακτορική Έργασία.
- Αναστασίου, Σ. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). Απόψεις καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις αλλαγές στον τρόπο επιλογής μόνιμου διδακτικού προσωπικού στην Ελλάδα. Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Τυπική, μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση στην Ελλάδα – Βηματισμοί αλλαγής της εκπαίδευσης και του περιεχομένου της*, τόμ. Β', 19-26. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Πατρών & ΚΕΔΕΚ
- ΑΣΕΠ. Πρόσβαση από <http://www.asep.gr>
- Ασημακοπούλου, Β.Χ., (2008). *Η Τέχνη της Ειρήνης στον Εργασιακό Χώρο*. Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα.
- Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α., Σοφού, Ε., & Κούτρα, Χ. (2007). Ευρωπαϊκές θέσεις για την ποιότητα στην εκπαίδευση. Στο Δ. Βλάχος Ι. Δαγκλής, Α. Ζουγανέλη (Επιμ.). *Η ποιότητα στην Εκπαίδευση: έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (σελ. 33-42). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Βαβουράκη, Α. & Ζουγανέλη, Α. & Σοφού, Ε. & Κούτρα, Χ. (2008). Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Επιμ.), *Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (σελ. 27-61). Αθήνα : ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Βλάχος Δ., (2008) *Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο: Γενικά Ερευνητικά Δεδομένα και Πρώτες Διαπιστώσεις*. Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης.
- Δάρρα Μ., (2002). *Η Εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21<sup>ου</sup> αιώνα*. Εκδοτικός Οίκος Α.Α. Λιβάνη, Αθήνα.
- Δάρρα Μ., Υφαντή Α., Προκοπιάδου Γ., Σαΐτης Χ. (2010) *Βασική κατάρτιση, στελέχωση σχολικών μονάδων και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Νέα Παιδεία, τεύχος 184, σελ.44-68.

- Δάρρα Μ., (2011). *Εννοιολογικό Πλαίσιο Αξιολόγησης και Βελτίωσης της Ποιότητας στην Εκπαίδευση*. Άρθρο στον Τιμητικό Τόμο της Πηνελόπης Αγαλοπούλου, σελ.329. Εκδόσεις Σακκούλα, Αθήνα.
- Δαγκλής Ι. (2008) Η έρευνα για ποιοτικά χαρακτηριστικά του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο*. Εισήγηση σε διημερίδα Αθήνα 20-21 Μαρτίου, Ίδρυμα Ευγενίδου και Θεσσαλονίκη 17-18 Απριλίου Πολυτεχνική Σχολή Α.Π.Θ, σελ. 23-32.
- Επίσημη Εφημερίδα της Ε.Ε. (2008), *Συμπεράσματα του Συμβουλίου και των Αντιπροσώπων των Κυβερνήσεων των Κρατών Μελών Συνερχομένων στο Πλαίσιο του Συμβουλίου της 21<sup>ης</sup> Νοεμβρίου σχετικά με την προετοιμασία των Νέων για τον 21<sup>ο</sup> Αιώνα: Ένα πρόγραμμα Ευρωπαϊκής Συνεργασίας στο Σχολικό Τομέα*, C 319, 13.12.2008.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2007), *Η Επιτροπή Εκδίδει Σύσταση για τη Βελτίωση της Ποιότητας της Εκπαίδευσης του Διδακτικού Προσωπικού της Ε.Ε*. Βρυξέλλες 10 Ιουλίου 2007. Πρόσβαση στις 17/04/2018 από [http://eu.europs.eu/ellada/newletters/respresentation/email130707teachers\\_el.htm](http://eu.europs.eu/ellada/newletters/respresentation/email130707teachers_el.htm)
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA, Ευρυδίκη (2013). *Αριθμοί Κλειδιά για Εκπαιδευτικούς και Διευθυντές Σχολείων στην Ευρώπη. Έκδοση 2013. Έκθεση Ευρυδίκη*. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στο: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/> (προσπελάστηκε στις 16/3/2018)
- Ζαβλάνος, Μ. (2003). Η ολική ποιότητα στην Εκπαίδευση. Εκδόσεις Σταμούλη, Αθήνα.
- Ζαφειριάδης, Κυριάκος, κ.ά. (2004). «Τα αποτελέσματα του 3ου διαγωνισμού του Α.Σ.Ε.Π. για την πρόσληψη φιλόλογων: ανάλυση και προβληματισμοί», στο: *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, πρακτικά του 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου*, Αλεξανδρούπολη 28-30 Μαΐου 2004. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, σ. 411-420.
- Ζωγόπουλος, Ε., (2009), Δείκτες Ποιότητας Εκπαίδευσης, μια ορθολογική προσέγγιση. *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 95-96. Σελ. 50.
- Ζωγόπουλος, Ε. (2010). *Ανάλυση Παραγόντων και Κριτηρίων Υλοποίηση Μοντέλου Βελτίωσης Ολικής Ποιότητας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή. Εθνικό Μετσόβειο Πολυτεχνείο, Αθήνα. Πρόσβαση στις 10/04/201 από: <http://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/29745> .
- Θεοχάρης, Δ. (2011). *Η αξιολόγηση ως παράγοντας βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου: διεθνείς τάσεις, εθνικές πολιτικές και σχολική πράξη*. Διδακτορική Διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Ιορδάνογλου, Δ., (2008). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού στις Σύγχρονες Οργανώσεις*. Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καζαμίας, Α. και Κασσωτάκης, Μ. (1995), Εκπαιδευτικό Μανιφέστο: προβληματισμοί για την ανασυγκρότηση και τον εκσυγχρονισμό της ελληνικής εκπαίδευσης, στο *Ελληνική Εκπαίδευση :Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*,σ.34. Εκδόσεις Σείριος, Αθήνα.

- Καλούρη, Ο., Παμουκτσόγλου, Α., Λάγος, Δ. (2005), *Διαυλική διάσταση στη διοίκηση της εκπαίδευσης: η περίπτωση της σχολικής συμβούλου*. 2<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Διοίκησης Α΄/βάθμιας & Β΄/θμιας Εκπαίδευσης, Τόμος ΙΙΙ, Παν/μιο Πατρών & ΚΕΔΕΚ: Πάτρα.
- Κασσωτάκης, Μιχάλης Ι. & Κουτούζης, Ε. (2001). «Ανάλυση των αποτελεσμάτων του πρώτου διαγωνισμού του Α.Σ.Ε.Π. για την πρόσληψη δασκάλων και νηπιαγωγών, διαπιστώσεις, σκέψεις και προβληματισμοί». *Επιστήμες της Αγωγής*, τεύχος 2-3, σελ. 77-99.
- Καραφύλλης, Αθανάσιος, Τ. (2002). *Νεοελληνική Εκπαίδευση: Δύο αιώνες μεταρρυθμιστικών προσπαθειών*. Αθήνα: Κριτική
- Κουλαΐδης, Β. (2005), *Αποτύπωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος σε επίπεδο Σχολικών Μονάδων*. ΚΕΕ: Αθήνα
- Κουτούζης Μ., (1999). *Γενικές αρχές μανάτζμεντ, τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κρατζιά-Σταυλιώτη Ε., & Λαμπρόπουλος Χ., (2006). *Αξιολόγηση, Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- Κωτσίκης, Β. (2003). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Εκδόσεις Έλλην, Αθήνα.
- Λαϊνάς, Α. (1990). «Η επιλογή των καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Προβλήματα και προοπτικές». *Νέα Παιδεία*, τ. 56, σ.110-125.
- Λιακοπούλου, Μ. (2011). *Αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών: προϋποθέσεις και περιορισμοί, Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 50, σελ. 123-139. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Λίκα, Μ. (2014). *Το σύστημα πρόσληψης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα υπό το πρίσμα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων του 19ου και 20ου αιώνα: Το παράδειγμα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.
- Λογοθέτη, Ν., (1992). *Μανάτζμεντ ολικής ποιότητας*, Αθήνα: Εκδόσεις TQM Hellas LTD-Interbooks.
- Λυμπέρης, Α.Ν. (2007), *Οι διορισμοί των δασκάλων και νηπιαγωγών – Μία αναδρομή από την επετηρίδα στο διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π. στο Πρόσβαση στις 2/4/2018*.  
[http://www.taekpaideutika.gr/bibliothiki/2007\\_85-86\\_Lymperis.pdf](http://www.taekpaideutika.gr/bibliothiki/2007_85-86_Lymperis.pdf).
- Λώλη Ε. – Κοσσυβάκη Φ. (2002). «Το εκπαιδευτικό έργο και τα προσόντα διορισμού των Εκπαιδευτικών της Α/θμιας και της Β/θμιας Δημόσιας Εκπαίδευσης: Διερεύνηση των συστημάτων επιλογής από το 1975 έως σήμερα». *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Εκπαιδευτική Έρευνα 7-9/11/2002*, Αθήνα.
- Λώλη, Ε. (2006), Τα προσόντα διορισμού των εκπαιδευτικών της Β΄/θμιας δημόσιας εκπαίδευσης: διερεύνηση των συστημάτων επιλογής από το 1975 έως σήμερα, *Επιστήμες Αγωγής*, τεύχος 2, σ. 163 – 165, 158, Αθήνα.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2003), *Ο Παράγοντας Φύλο στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: όψεις συνέχειας και μεταβολής*. Στο: Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Φρόση, Α. *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. ΚΕΘΙ: Αθήνα.

- Ματθαίου, Δ., κ.α. (2002) Η εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Εκδοτικός οίκος Λιβάνη, Αθήνα.
- Μαυρογιώργος Γ., (1999). *Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής*. Στο Α. Αθανασούλα - Ρέππα , Μ. Κουτούζης , Γ. Μαυρογιώργος , Β. Νιτσόπουλος & Δ. Χαλκιώτης . (1999). Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, (Τόμος Α'). Εκδόσεις ΕΑΠ, Πάτρα.
- Μπάκας, Θ. (2010). *Οργάνωση, Διοίκηση και Λειτουργία του Σύγχρονου Νηπιαγωγείου*. Ιωάννινα.
- Μπάκας, Θ., Δημητριάδη, Ε. (2005), *Η κατά φύλο σύνθεση των στελεχών της εκπαίδευσης στην περιφέρεια Αττικής*. 2<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο, Διοίκηση Α'βάθμιας & Β'θμιας Εκπαίδευσης. Τόμος ΙΙΙ. Παν/μιο Πατρών & ΚΕΔΕΚ, Πάτρα.
- Μπουζάκης, Σ. (2002), *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση*, τόμος Β', Αθήνα: Gutenberg.
- Μούζα – Λαζαρίδη, Α. – Μ., (2006), Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων. Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα.
- Νικητάκης, Μ. & Σίτας, Α. (1999). Η "ποιότητα" ως αναγκαιότητα στις Ακαδημαϊκές Βιβλιοθήκες. *Οι Ακαδημαϊκές Βιβλιοθήκες στην Ελλάδα στο τέλος του 20ου αιώνα*.
- Ξηροτύρη-Κουφίδου, Σ. (2001). *Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων*. Θεσσαλονίκη: Ανίκουλα.
- Οικονομίδου Μ. (2015). *Μέτρηση αξιολόγηση και βελτίωση ολικής ποιότητας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σε Ευρωπαϊκό πλαίσιο: Η χρήση της εξισορροπημένης αξιολόγησης*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- ΟΟΣΑ (2003), *Επισκόπηση στο «μια ματιά στην Εκπαίδευση: Δείκτες του ΟΟΣΑ»*, Έκδοση 2003 (Greek translation).
- ΟΟΣΑ (1996). *Επισκόπηση του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδος, έκθεση εμπειρογνομόνων*. Στο: Χ. Κάτσιας & Γ. Καββαδίας (1998), Κρίση του σχολείου και εκπαιδευτική πολιτική. Αθήνα: Gutenberg
- Παμουκτσόγλου Α. (2001), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο *Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του*. Πρόσβαση στις 11/8/2018 <http://www.pischools.gr/publications/epitheorisi/teyxos5/>
- Παπαδήμας Λ., Μαράτος Α., Ξαφάκος Ε., (2016) Σύστημα Πρόσληψης Εκπαιδευτικών: Προτεινόμενες αλλαγές και εκσυγχρονισμός. 1<sup>ο</sup> διεθνές Συνέδριο *Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση*. Επιμέλεια Π. Γεωργογιάννης, Αλεξανδρούπολη 8-10 Απριλίου 2016.
- Παπαδημητρακόπουλος, Β. (2006). Για μια εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. *Επιστημονικό βήμα του δασκάλου*, 6, σελ. 43-59.
- Παπακωνσταντίνου, Π (1993). Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο. Αθήνα: Έκφραση.
- 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: Μπένου.
- Παπαναούμ, Ζ. (2004), *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*, σ.56. Αθήνα: Εκδόσεις Δαρδάνος

- Παπαναούμ, Ζ. (2011), Η παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: τι, πότε, πώς και γιατί, στο *Σύνδεση Τριτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Πρακτικά Α΄ Πανελλήνιο Συνέδριο, σ. 152-157. Θεσσαλονίκη: Ζήτη
- Παπάνης, Ε. & Γιαβρίμης, Π. (2009). *Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού δασκάλου, του καλού και κακού μαθητή*. Πανελλήνια έρευνα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://my.aegean.gr/web/article2860.html#toc-0>. Πρόσβαση στις 10/4/2018
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας Ι*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Πετρίδου, Ε. (2002) «Διοίκηση Ποιότητας στην Εκπαίδευση», *Διοικητική Ενημέρωση*, Ιανουάριος, τ. 22
- Πηγιάκη, Π. (2000), *Εκπαιδευτική πολιτική και απεργία διαρκείας, ΟΛΜΕ 1993-1997*, Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2011). Συμβολή στη μελέτη της Ελληνικής Εκπαιδευτικής Ιστορίας και της Ελληνικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Ένα σχέδιο ταξινόμησης και ερμηνείας του ιστορικού υλικού. Στο: Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης: Οψεις και Απόψεις. Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821 – 2010)*, τόμ. Β΄ (σελ. 43-67). Αθήνα: Gutenberg.
- Ρουσάκης, Γ. & Πασιάς, Γ. (2006). Αξιολόγηση ποιότητας στην εκπαίδευση. Η προσέγγιση της ΕΕ. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 155-168.
- Ρούση, Γ., (2007). *Η Ολική Ποιότητα στη Διοίκηση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης, Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα.
- Σπηλιωτόπουλος, Ε. & Χρυσανθάκης, Χ. (2007). *Βασικοί Θεσμοί Δημοσιούπαλληλικού Δικαίου*. Αθήνα: Σάκκουλα.
- Στέφος, Α.,(2003), Διαγωνισμός εκπαιδευτικών, έτους 2002, κλάδου ΠΕ02 Φιλολόγων, περ. *Νέα Παιδεία*, (τευχ. 105,σ. 10 – 15),Αθήνα
- Τσούκαλη Ε. (2014). *Η πρόσβαση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού στην Ελλάδα (1960-2013). Πολιτικές ανανέωσης και απασχόλησης του εκπαιδευτικού προσωπικού, στα πλαίσια της διοίκησης της ελληνικής εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Τσουντας, Κ.Σ. & Χρονοπούλου, Μ.Γ. (1996). *Οργάνωση και Διοίκηση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Πρόσβαση στις 20/4/2018 URL άρθρου: <http://www.opengov.gr/yperpth/?p=11>
- Φατούρου, Α. & Γαλάνη, Γ. (1997), Γιατί καταργούν την επετηρίδα, περ. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τεύχος 47, σ. 34 – 39, Αθήνα.



- Φρόση, Α., Κουϊμτζή, Ε., Παπαδήμου, Χ. (2001), *Ο παράγοντας φύλο και η σχολική πραγματικότητα στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, ΚΕΘΙ: Θεσσαλονίκη
- Χαραλαμπίδης, Ι. (1980), *Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα: εκπαιδευτική πολιτική, δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, σύγκριση με άλλα εκπαιδευτικά συστήματα*, Αθήνα : Καμπανά
- Χαρίσης Α. (2007). «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου – αξιολόγηση της σχολικής μάθησης και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών». *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. τ. 12, σελ.159-169.
- Χατζηδήμου, Δ. (2003), *Σκέψεις και προτάσεις για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αδερφοί Κυριακίδη.
- Χριστοφίδου, Ε. (2012). *Αποτελεσματικός Εκπαιδευτικός*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου
- Χρίτη, Κ. (2007). *Ο ρόλος του τμήματος Ανθρώπινου Δυναμικού στη σύγχρονη επιχείρηση και η συμβολή του στην ανάπτυξη της*. Μεταπτυχιακή εργασία. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Χατζηδημητριάδου Χρυσάνθη ( 2011) *Ποιότητα στην Εκπαίδευση και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασίας τους*. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

## Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- American Council on Education. (2006). *Addressing the challenges facing American undergraduate education*. Retrieved October 1, 2006, from <http://www.acenet.edu/AM/Template.cfm?Section=Home&CONTENTID=18299&TEMPLATE=/CM/ContentDisplay.cfm>
- Barmby, P. W. (2006) *Improving teacher recruitment and retention : the importance of workload and pupil behavior.*, Educational research., 48 (3). pp. 247-265.
- Bryman A., (2015) *Social Research Methods*. Oxford university press, fifth edition.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφ.: Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, μτφρ. Μητσο-πούλου, Χ. & Φιλοπούλου, Μ. (4η έκδ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Clewell, B.C, Darke, K., Davis-Googe T., Forcier L., Manes S. (2000), *Literature Review on Teacher Recruitment Programs*, U. S. Department of Education Planning and Evaluation Service Washington, D.C.
- Cooper J. M., Alvarado A., (2006) *Preparation, recruitment, and retention of teachers: Education policy series*. International Academy of Education and International Institute for Educational Planning <http://www.smec.curtin.edu.au/iae/> <http://www.unesco.org/iiep/>
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση* (μτφ.: Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων/ Έλλην.

- Crosby, P.B. (1995). *Quality Is Still Free: Making Quality Certain In Uncertain*
- Darling-Hammond, L. (2000). *Solving the dilemmas of teacher supply, demand, and standards: How we can ensure a competent, caring, and qualified teacher for every child*. New York: National Commission on Teaching and America's Future. Available online :<http://www.nctaf.org/publications/solving.pdf>
- Deming, W. E., (1986), *Out of Crisis: Quality Productivity and Competitive Position*, Cambridge M.A.: Cambridge University Press.
- Duhachek A., Coughlan A., Iacobucci Δ., (2005) Results on the Standard Error of the Coefficient Alpha Index of Reliability, *Marketing Science*, Vol. 24, No. 2, pp. 294-301
- European Commission (2000), *European Report on the Quality of school Education: sixteen quality indicators. Report based on the work of the Working Committee on Quality Indicators*, May. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Council, (2001), *Report from the Education Council to the European Council, The concrete future objectives of education and training systems*, Brussels: European Council, 14 February.
- European Council & European Commission (2002). *Detailed work program for the implementation of the objectives*. Joint report by the Council and the Commission to the Barcelona European Council, 14 February 2002.
- European Commission (2008), *Strategic Plans for European Co-Operation on Education and Training*. Πρόσβαση στις 26/4/2018 από [http://ee.europa.eu/education/news/news1108\\_en.htm](http://ee.europa.eu/education/news/news1108_en.htm)
- Everard, K. B. & Morris, G. (1999). *Effective School Management*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS* (3rd ed.). London: Sage.
- Garbutt, S. (1996). The transfer of TQM from industry to education. *Education+ Training*, 38(7), 16-22.
- Guarino, C. M., Santibañez, L., & Daley, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76, 173-208.
- Griffith, S., (2007) A proposed Model for Assessing Quality of Education, *International Review of Education* 54(1): 99-112.
- Hare, D. Heap, J. L.(2001) *Effective Teacher Recruitment and Retention Strategies in the Midwest: Who Is Making Use of Them?* North Central Regional Educational Lab., Naperville, IL.
- Harslett, M., Harrison, B., Godfrey, J., Partington, G., & Richer, K. (2000). *Teacher Perceptions of the Characteristics of Effective Teachers of Aboriginal Middle School Students*. Australian Journal of Teacher Education, 25 (2). on line, <http://ajte.education.ecu.edu.au/ISSUES/PDF/252/Harslett.pdf>
- Ivancevich, J.M. (2003), *Human Resource Management* (International Edition). McGraw-Hill: NY

- Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Juran, J. M. (1981). *Management of Quality*. 4th ed, Juran Institute Wilton, CT
- Ladd E., (2001). School—Based Educational Accountability Systems: The Promise and the Pitfalls. *National Tax Journal* Vol. 54, No. 2 (June, 2001), pp. 385-40.
- Lomas, L. (2004). Embedding quality: the challenges for higher education. *Quality Assurance in education*, 12(4), 157-165.
- Marzano, R.J. & Marzano J.S.(2003). *The key to classroom management, Building classroom relationships*, 61,1: 6-13.
- Malikow, M. (2005). *Effective teacher study*. National Forum of Teacher Education Journal Electronic, 16 (3), 1-9.
- McBer, H. (2000). *Research into teacher effectiveness: a model of teacher effectiveness*. Research Report 216, DfEE
- Menter, I. (2002) Border Crossing – Teacher Supply and Retention in England and Scotland, *Scottish Educational Review*, 34, 40-50.
- Montana, P.J., Charnov, B.H. (2003), *Μάνατζμεντ*, Αθήνα: Κλειδάριθμος
- Naker, D. (2007). *What is a good school? Imagining beyond the limits of today to create a better tomorrow*. Uganda: Raising voices. Ανακτήθηκε από : [http://www.raisingvoices.org/files/Whatisagoodschool\\_RV.pdf](http://www.raisingvoices.org/files/Whatisagoodschool_RV.pdf)
- Nunnaly, J. & Bernstein, I. (1994). *Psychometric Theory* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill, Inc.
- OECD (2006), ‘Work of Education’ Brochure, OECD, Paris.
- Pallant, J. (2005). *Spss Survival Manual*. Sydney: Allen & Unwin.
- Patramanis, A. (1999). *The changes in appointment system of teachers in Greece: The Transition from Epetirida to Competition*, PhD, University of Bristol, UK, pp.45-46.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (μτφ.: Β. Νταλάκου, Κ. Βασιλάκου). Αθήνα: Gutenberg. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1993).
- Rollefson, M.R. and Broughman, S. P. (1995). *Teacher Supply in the United States: Sources of Newly Hired Teachers in Public and Private Schools*. Washington, D.C.: National Center of Education Statistics.
- Roth, R. (1996). «Standards for certification, licensure and accreditation», in Sikula, John P., Buttery, Thomas J., Guyton, Edith (eds), *Handbook of research on teacher education: a project of the Association of Teacher Educators*. New York: Prentice Hall, pp. 242-278.
- Sahney, S., Banwet, D. K., & Karunes, S. (2004). Conceptualizing total quality management in higher education. *The TQM magazine*, 16(2), 145-159.
- Sallis, E. (2002). *Total Quality Management in Education*, 3<sup>rd</sup> ed., London: Routledge

Schaefers C. & Terhart E., (2006), *The participation of schools in the recruitment of teachers: evaluating new procedures in Germany*. European Journal of Teacher Education Vol. 29, No. 4, November 2006, pp. 505–517.

Steyn, G.M., & E.J. van Niekerk (2002). *Human Resource Management in Education*. Unisa Publishing.

Stoll L., & Fink D., (1996). *Changing our schools*. Open University Press, London.

Tavakol, M. & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education* 2, pp. 53-55.

## **Νόμοι και Διατάγματα**

Ν. 1566/1985, *Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, άρθρα 1, 15, 17* (ΦΕΚ 167/1985).

Ν.2190/1994, *Σύσταση ανεξάρτητης αρχής για την επιλογή προσωπικού και ρύθμιση θεμάτων Διοίκησης*, ΦΕΚ 28 Α'/1994.

Ν. 2413/1995, *Η Ελληνική Παιδεία στο Εξωτερικό, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*, άρθρο 46 (ΦΕΚ Α'/124/1996).

Ν. 2522/1997, *Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις*, άρθρο 6 (ΦΕΚ Α' 188/1997).

Ν. 3255/2004 *Ρυθμίσεις Θεμάτων όλων των Εκπαιδευτικών Βαθμίδων*, άρθρο 6 (ΦΕΚ 138/2004).

Ν. 3391/2005, *Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος και άλλες διατάξεις*, άρθρο 9: Θέματα πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΦΕΚ 240/2005 τ.Α')

Ν. 3687/2008 *Θέματα Προσωπικού Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και άλλες διατάξεις*, άρθρο 5 (ΦΕΚ 159/2008).

Ν. 3848/2010 *Αναβάθμιση του Ρόλου του Εκπαιδευτικού – Καθιέρωση Κανόνων Αξιολόγησης και Αξιοκρατίας στην Εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις*, άρθρα 4, 5 (ΦΕΚ 71/2010).

Π.Δ. 144/1997, *Τροποποίηση Π.Δ. 154/96 (ΦΕΚ 115/Α') Διορισμός και Τοποθέτηση Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (ΦΕΚ 127/1997)

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

### Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγιο σε ηλεκτρονική μορφή

Το ερωτηματολόγιο είναι διαθέσιμο στην ηλεκτρονική του μορφή στη διεύθυνση:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdva6dgrVpTv2AO3odguntSVPUVDau8zk14f6beOqiiXzRCQ/closedform>,

## Παράρτημα Β: Ερωτηματολόγιο σε έντυπη μορφή

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται από εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι απαντήσεις είναι εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Η έρευνά μας στοχεύει στη διερεύνηση του τρόπου διορισμού των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως κριτήριο ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας.

#### Α. Γενικά Στοιχεία

- Περιοχή σχολείου:
- α. Αστική
- β. Ημιαστική
- γ. Αγροτική

#### Β. Δημογραφικά Στοιχεία

1. Φύλο: Γυναίκα  Άνδρας
2. Ηλικία: α. 30 και κάτω  β. 31-40  γ. 41-50  δ. 51 και άνω
3. Χρόνια υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση: α. ....
4. Βαθμίδα Εκπαίδευσης: α. Α/θμια   
β. Β/θμια
5. Θέση στο σχολείο: α. οργανική  β. απόσπαση  γ. αναπληρωτής/τρια
6. Τίτλοι Σπουδών / επίπεδο γνώσεων (εκτός των βασικών σπουδών):  
α. 2<sup>ο</sup> Πτυχίο ΑΕΙ/ ΤΕΙ  β. Μεταπτυχιακός Τίτλος  γ. Διδακτορικό   
δ. Μετεκπαίδευση σε διδασκαλείο
7. Επιμορφώσεις:  
α. Πιστοποιητικό επιμόρφωσης στις νέες τεχνολογίες  β. Πτυχίο ξένων γλωσσών   
γ. ΣΕΛΔΕ, ΑΣΠΑΙΤΕ, ΣΕΛΕΤΕ  δ. Άλλο
8. Σημειώστε με ποιον από τους παρακάτω τρόπους διορισμού προσληφθήκατε στη δημόσια εκπαίδευση:  
α. Επετηρίδα  β. ΑΣΕΠ  γ. Ενιαίος Πίνακας Αναπληρωτών

δ. 24μηνο και ΑΣΕΠ  ε. 30μηνο  στ. Δεν έχω διοριστεί

**Γ'. Στοιχεία Υφιστάμενων Συστημάτων διορισμού στη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση**

**9. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις αναφορικά με το σύστημα διορισμού των εκπαιδευτικών μέσω της επετηρίδας;**

α/α	Αξιολόγηση τρόπου διορισμού εκπαιδευτικών μέσω επετηρίδας	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
α.	Αποτελεί ένα αδιάβλητο και πλήρως αντικειμενικό σύστημα.					
β.	Αποτελεί έναν άμεσο τρόπο στελέχωσης των σχολικών μονάδων.					
γ.	Δίνει το πλεονέκτημα στον εκπαιδευτικό να αποκτήσει ωριμότητα και να αξιοποιήσει για δικό του όφελος τον χρόνο αναμονής διορισμού.					
δ.	Προσδίδει ένα αίσθημα σιγουριάς και ασφάλειας στον υποψήφιο, ο οποίος περιμένει την σειρά του για το διορισμό.					
ε.	Είναι αναποτελεσματικό, καθώς λόγω του μεγάλου χρόνου αναμονής διορισμού οδηγεί τον εκπαιδευτικό στην επιστημονική και παιδαγωγική αποξένωση από το επάγγελμά του.					
στ.	Χαρακτηρίζεται ελλιπές αφού η μακροχρόνια αδιοριστία έχει ως συνέπεια οι γνώσεις των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών να είναι παρωχημένες.					
ζ.	Είναι αναποτελεσματικό, διότι λείπει από αυτό κάθε μορφή αξιολόγησης και ελέγχου των ουσιαστικών προσόντων για διορισμό.					
η.	Έχει χαρακτηριστεί ότι αποτελεί «ένα σύστημα εισαγωγής γερασμένων και κουρασμένων από τα πολλά χρόνια αναμονής εκπαιδευτικών, με τους οποίους η κατανόηση και η απλή επικοινωνία είναι πλέον πολύ δύσκολη».					

**10. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις αναφορικά με το σύστημα διορισμού των εκπαιδευτικών μέσω ΑΣΕΠ;**

α/α	Αξιολόγηση τρόπου διορισμού εκπαιδευτικών μέσω ΑΣΕΠ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πάρα
α.	Αποτελεί ένα αξιοκρατικό και αντικειμενικό σύστημα με το οποίο επιλέγονται οι ικανότεροι υποψήφιοι.					
β.	Είναι ένα σύστημα διαχείρισης και επίλυσης του					

	μεγάλου αριθμού αδιόριστων εκπαιδευτικών και άμεσης αποκατάστασης για νεότερους εκπαιδευτικούς.					
γ.	Δημιουργεί στους επιτυχόντες αίσθημα ικανοποίησης από την επιτυχία τους στο διαγωνισμό.					
δ.	Είναι ένα σύστημα αξιολόγησης και ελέγχου για την είσοδο στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.					
ε.	Αποτελεί μια ψυχοφθόρα διαδικασία.					
στ.	Υποβαθμίζει το πτυχίο και αμφισβητεί τις πανεπιστημιακές γνώσεις του υποψηφίου.					
ζ.	Καλλιεργεί τον ανταγωνισμό, τη στείρα απομνημόνευση και την ακρισία.					

**11. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις αναφορικά με το σύστημα διορισμού με βάση την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών (πίνακας αναπληρωτών, 30μηνο);**

α/α	Αξιολόγηση τρόπου διορισμού εκπαιδευτικών με βάση την εκπαιδευτική προϋπηρεσία	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
α.	Αποτελεί ένα δίκαιο σύστημα διότι επιλέγονται εκπαιδευτικοί που έχουν δοκιμαστεί και έχουν επιτύχει στην εκπαίδευση.					
β.	Προωθεί εκπαιδευτικούς με εμπειρία.					
γ.	Αποτελεί ένα αδιάβλητο και πλήρως αντικειμενικό σύστημα.					
δ.	Αποτελεί έναν άμεσο και οικονομικό τρόπο στελέχωσης των σχολικών μονάδων.					
ε.	Δε δίνει τη δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς με μηδενική προϋπηρεσία να διοριστούν.					
στ.	Οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε ταλαιπωρία αρκετών χρόνων, αποδεχόμενοι θέσεις αναπληρωτών σε απομακρυσμένες και δυσπρόσιτες περιοχές, προκειμένου να συγκεντρώσουν την απαραίτητη προϋπηρεσία.					
ζ.	Δεν λαμβάνει υπόψη τα επιπλέον προσόντα του εκπαιδευτικού και επικεντρώνεται αποκλειστικά στην εκπαιδευτική του προϋπηρεσία.					
η.	Προκαλεί ανασφάλεια και αβεβαιότητα στον εκπαιδευτικό σχετικά με τα χρόνια που θα χρειαστούν έως ότου διοριστεί.					



## Δ'. Σύστημα διορισμού εκπαιδευτικών και ποιότητα εκπαίδευσης

12. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα παρακάτω συστήματα διορισμού εκπαιδευτικών ανταποκρίνονται στις σύγχρονες ανάγκες για ποιότητα στην εκπαίδευση;

α/α	Αξιολόγηση ποιότητας συστημάτων διορισμού εκπαιδευτικών	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
α.	Η διαδικασία επιλογής των υποψηφίων εκπαιδευτικών με το σύστημα της επετηρίδας.					
β.	Η διαδικασία επιλογής των υποψηφίων εκπαιδευτικών με το σύστημα των γραπτών εξετάσεων μέσω ΑΣΕΠ.					
γ.	Η διαδικασία επιλογής των υποψηφίων εκπαιδευτικών με τη χρήση του πίνακα αναπληρωτών με βάση την προϋπηρεσία (40% ή 30μηνο).					
δ.	Η διαδικασία επιλογής των υποψηφίων εκπαιδευτικών με το σύστημα του 24μηνου και μιας επιτυχίας στον ΑΣΕΠ.					

13. Ποιος θα προτεινάτε να είναι ο αρμόδιος φορέας για τον διορισμό των εκπαιδευτικών; Σημειώστε με ένα X την απάντηση/επιλογή που σας εκφράζει περισσότερο.

α. το Υπουργείο Παιδείας

β. η Τοπική Αυτοδιοίκηση

γ. η Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης

δ. άλλο (προσδιορίστε): .....

14. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η αξιοποίηση της συνέντευξης κατά τη διαδικασία διορισμού των εκπαιδευτικών:

α/α	Αξιολόγηση βαθμού αποτελεσματικότητας της συνέντευξης	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
α.	θα βοηθούσε στη διαμόρφωση πληρέστερης άποψης για τις ικανότητες και την αποτελεσματικότητα του υποψηφίου για διορισμό εκπαιδευτικού					
β.	αποτελεί έγκυρο, αξιόπιστο και αντικειμενικό τρόπο κρίσης της προσωπικότητας του υποψηφίου για διορισμό εκπαιδευτικού					

**15. Κατά τη διαδικασία διορισμού των εκπαιδευτικών θεωρείτε ότι θα πρέπει να αξιολογούνται εκτός από τα ειδικά ακαδημαϊκά προσόντα και η καταλληλότητα των υποψηφίων για διορισμό εκπαιδευτικών;**

Ναι  Όχι

**16. Αν «Ναι», σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα πρέπει να αξιολογούνται κατά τη διαδικασία διορισμού των εκπαιδευτικών και τα παρακάτω στοιχεία αναφορικά με την καταλληλότητα των υποψηφίων;**

α/α	Στοιχεία καταλληλότητας υποψηφίων	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
α.	η ψυχική υγεία					
β.	οι προσωπικές δεξιότητες με βάση τις οποίες διαχειριζόμαστε τον εαυτό μας (αυτοεπίγνωση, αυτοδιαχείριση)					
γ.	οι κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες αφορούν στον τρόπο με τον οποίο διαχειριζόμαστε τις σχέσεις μας (ενσυναίσθηση, διαχείριση συγκρούσεων, ικανότητες επικοινωνίας κ.ά.)					

**Z. Προτάσεις Ερωτηθέντων Εκπαιδευτικών**

**17. Τι έχετε να προτείνετε για το διορισμό των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση;**

**α.** Ως προς τον τρόπο διορισμού των εκπαιδευτικών.

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

**β.** Ως προς τα κριτήρια διορισμού των εκπαιδευτικών.

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

Σας ευχαριστούμε πολύ για τη συμμετοχή σας

## Παράρτημα Γ: Πίνακες αποτελεσμάτων

### Έλεγχος αξιοπιστίας του Cronbach's alpha

Πίνακας 1: Ερώτηση 9. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις αναφορικά με το σύστημα διορισμού των εκπαιδευτικών μέσω της επετηρίδας

RELIABILITY  
/VARIABLES= ENNIA\_A ENNIA\_B ENNIA\_C ENNIA\_D enniae enniab enniag enniah  
/MODEL=ALPHA.

Κλίμακα: ANY

Σύνοψη Επεξεργασίας Υποθέσεων

	N	%
Υποθέσεις Έγκυρες	150	100,00
Αποκλείστηκε	0	,00
Σύνολο	150	100,00

Στατιστικά Αξιοπιστίας

Cronbach's Alpha	N Προτάσεων
,83	8

AVG PC TuneUp

Πίνακας 2: Ερώτηση 10. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις αναφορικά με το σύστημα διορισμού των εκπαιδευτικών μέσω ΑΣΕΠ

RELIABILITY  
/VARIABLES= DEKA\_A DEKA\_B DEKA\_C DEKA\_D dekae deka f deka g  
/MODEL=ALPHA.

Κλίμακα: ANY

Σύνοψη Επεξεργασίας Υποθέσεων

	N	%
Υποθέσεις Έγκυρες	150	100,00
Αποκλείστηκε	0	,00
Σύνολο	150	100,00

Στατιστικά Αξιοπιστίας

Cronbach's Alpha	N Προτάσεων
,82	7

Πίνακας 3: Ερώτηση 11. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις αναφορικά με το σύστημα διορισμού με βάση την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών (πίνακας αναπληρωτών, 30μηνο)

## RELIABILITY

/VARIABLES= ENDEKA\_A ENDEKA\_B ENDEKA\_C ENDEKA\_D endekae endekaf endekag endekah  
/MODEL=ALPHA.

Κλίμακα: ANY

## Σύνοψη Επεξεργασίας Υποθέσεων

		N	%
Υποθέσεις	Έγκυρες	150	100,00
	Αποκλείστηκε	0	,00
	Σύνολο	150	100,00

## Στατιστικά Αξιοπιστίας

Cronbach's Alpha	N Προτάσεων
,77	8

Πίνακας 4: Ερώτηση 14. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η αξιοποίηση της συνέντευξης κατά τη διαδικασία διορισμού των εκπαιδευτικών

## RELIABILITY

/VARIABLES= D7\_A D7\_B  
/MODEL=ALPHA.

Κλίμακα: ANY

## Σύνοψη Επεξεργασίας Υποθέσεων

		N	%
Υποθέσεις	Έγκυρες	150	100,00
	Αποκλείστηκε	0	,00
	Σύνολο	150	100,00

## Στατιστικά Αξιοπιστίας

Cronbach's Alpha	N Προτάσεων
,86	2

Πίνακας 5: Ερώτηση 19. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα πρέπει να αξιολογούνται κατά τη διαδικασία διορισμού των εκπαιδευτικών και τα παρακάτω στοιχεία αναφορικά με την καταλληλότητα των υποψηφίων

RELIABILITY

/VARIABLES= D9\_A D9\_B D9\_C

/MODEL=ALPHA.

Κλίμακα: ANY

Σύνοψη Επεξεργασίας Υποθέσεων

		N	%
Υποθέσεις	Έγκυρες	142	94,67
	Αποκλείστηκε	8	5,33
	Σύνολο	150	100,00

Στατιστικά Αξιοπιστίας

Cronbach's Alpha	N Προτάσεων
,75	3

## Περιγραφική στατιστική

Πίνακας 6: Περιοχή νομού

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
ΑΣΤΙΚΙ	1	56	37,33	37,33	37,33
ΗΜΙΑΣΤΙΚΙ	2	63	42,00	42,00	79,33
ΑΓΡΟΤΙΚΙ	3	31	20,67	20,67	100,00
Σύνολο		150	100,0	100,0	

Πίνακας 7: Φύλο

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
ΓΙΝΑΙΚΑ	1	109	72,67	72,67	72,67
ΑΝΔΡΑΣ	2	41	27,33	27,33	100,00
Σύνολο		150	100,0	100,0	

Πίνακας 8: Ηλικία

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
<30	1	3	2,00	2,00	2,00
31-40	2	41	27,33	27,33	29,33
41-50	3	78	52,00	52,00	81,33
>51	4	28	18,67	18,67	100,00
Σύνολο		150	100,0	100,0	

Πίνακας 9: Χρόνια υπηρεσίας

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
0-5	1	12	8,00	8,00	8,00
6-10	2	19	12,67	12,67	20,67
11 - 20	3	93	62,00	62,00	82,67
21 - 30	4	23	15,33	15,33	98,00
31 και ανω	5	3	2,00	2,00	100,00
Σύνολο		150	100,0	100,0	

Πίνακας 10: Βαθμίδα εκπαίδευσης

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
A/ΤΗΜΙΑ	1	78	52,00	52,00	52,00
B/ΤΗΜΙΑ	2	72	48,00	48,00	100,00
Σύνολο		150	100,0	100,0	

Πίνακας 11: Θέση στο σχολείο

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
ORGANIKI	1	98	65,33	65,33	65,33
AOSPASI	2	29	19,33	19,33	84,67
ANAPLIR	3	23	15,33	15,33	100,00
Σύνολο		150	100,0	100,0	

## ΤΙΤΛΟΙ ΣΠΟΥΔΩΝ

Πίνακας 12: 2<sup>ο</sup> Πτυχίο ΑΕΙ / ΤΕΙ

TL_SPDN1					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
ΝΑΙ	1	27	18,00	18,00	18,00
ΟΧΙ	2	123	82,00	82,00	100,00
Σύνολο		150	100,0	100,0	

Πίνακας 13: Μεταπτυχιακός Τίτλος

TL_SPDN2					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
ΝΑΙ	1	65	43,33	43,33	43,33
ΟΧΙ	2	85	56,67	56,67	100,00
Σύνολο		150	100,0	100,0	

Πίνακας 14: Διδακτορικό

TL_SPDN3					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
ΝΑΙ	1	7	4,67	4,67	4,67
ΟΧΙ	2	143	95,33	95,33	100,00
Σύνολο		150	100,0	100,0	

Πίνακας 15: Μετεκπαίδευση σε διδασκαλείο

TL_SPDN4					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
ΝΑΙ	1	9	6,00	6,00	6,00
ΟΧΙ	2	141	94,00	94,00	100,00
Σύνολο		150	100,0	100,0	

Πίνακας 16: Τίποτα

TL_SPDN5					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
NAI	1	53	35,33	35,33	35,33
OXI	2	97	64,67	64,67	100,00
Σύνολο		150	100,0	100,0	

## ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΙΣ

Πίνακας 17: Πιστοποιητικό επιμόρφωσης στις νέες τεχνολογίες

EPMRF_1					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
NAI	1	133	88,67	88,67	88,67
OXI	2	17	11,33	11,33	100,00
Σύνολο		150	100,0	100,0	

Πίνακας 18: Πτυχίο ξένων γλωσσών

EPMRF_2					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
NAI	1	118	78,67	78,67	78,67
OXI	2	32	21,33	21,33	100,00
Σύνολο		150	100,0	100,0	

Πίνακας 19: ΣΕΛΛΔΕ, ΑΣΠΑΙΤΕ, ΣΕΛΕΤΕ

EPMRF_3					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
NAI	1	16	10,67	10,67	10,67
OXI	2	134	89,33	89,33	100,00
Σύνολο		150	100,0	100,0	

Πίνακας 20: Άλλο

EPMRF_4					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
NAI	1	8	5,33	5,33	5,33
OXI	2	142	94,67	94,67	100,00
Σύνολο		150	100,0	100,0	

Πίνακας 21: Τρόπος πρόσληψης

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
EPETIRIDA	1	34	22,67	22,67	22,67
ASEP	2	54	36,00	36,00	58,67
EPA	3	25	16,67	16,67	75,33
24MINO_ASEP	4	19	12,67	12,67	88,00
30MINO	5	9	6,00	6,00	94,00
XORIS_DIOR	6	9	6,00	6,00	100,00
Σύνολο		150	100,0	100,0	

### Ερώτηση 9: Αξιολόγηση τρόπου διορισμού εκπαιδευτικών μέσω επετηρίδας

Πίνακας 22: Α) Αποτελεί ένα αδιάβλητο και πλήρως αντικειμενικό σύστημα

ENNIA_A					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOLOY	1	23	15,33	15,33	15,33
LIGO	2	29	19,33	19,33	34,67
ARKETA	3	45	30,00	30,00	64,67
POLI	4	26	17,33	17,33	82,00
PARA_POLI	5	27	18,00	18,00	100,00
Σύνολο		150	100,0	100,0	

ENNIA_A		
N	Έγκυρες	150
	Ελλειπούσες	0
	Μέσος Όρος	3,03
	ΤΑ	1,31
	Ελάχιστο	1,00
	Μέγιστο	5,00

Πίνακας 23: Β) Αποτελεί έναν άμεσο τρόπο στελέχωσης των σχολικών μονάδων

ENNIA_B					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOLOY	1	12	8,00	8,00	8,00
LIGO	2	34	22,67	22,67	30,67
ARKETA	3	44	29,33	29,33	60,00
POLI	4	35	23,33	23,33	83,33
PARA_POLI	5	25	16,67	16,67	100,00
Σύνολο		150	100,0	100,0	



ENNIA_B		
<i>N</i>	<i>Έγκυρες</i>	150
	<i>Ελλειπούσες</i>	0
<i>Μέσος Όρος</i>		3,18
<i>ΤΑ</i>		1,19
<i>Ελάχιστο</i>		1,00
<i>Μέγιστο</i>		5,00

Πίνακας 24: Γ) Δίνει το πλεονέκτημα στον εκπαιδευτικό να αποκτήσει ωριμότητα και να αξιοποιήσει για δικό του όφελος τον χρόνο αναμονής διορισμού

ENNIA_C					
<i>Ετικέτα Τιμής</i>	<i>Τιμή</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Ποσοστά</i>	<i>Έγκυρα Ποσοστά</i>	<i>Συσσωρευτικά Ποσοστά</i>
KATHOLOY	1	64	42,67	42,67	42,67
LIGO	2	45	30,00	30,00	72,67
ARKETA	3	21	14,00	14,00	86,67
POLI	4	15	10,00	10,00	96,67
PARA_POLI	5	5	3,33	3,33	100,00
<i>Σύνολο</i>		150	100,0	100,0	

ENNIA_C		
<i>N</i>	<i>Έγκυρες</i>	150
	<i>Ελλειπούσες</i>	0
<i>Μέσος Όρος</i>		2,01
<i>ΤΑ</i>		1,13
<i>Ελάχιστο</i>		1,00
<i>Μέγιστο</i>		5,00

Πίνακας 25: Δ) Προσδίδει ένα αίσθημα σιγουριάς και ασφάλειας στον υποψήφιο, ο οποίος περιμένει την σειρά του για το διορισμό

ENNIA_D					
<i>Ετικέτα Τιμής</i>	<i>Τιμή</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Ποσοστά</i>	<i>Έγκυρα Ποσοστά</i>	<i>Συσσωρευτικά Ποσοστά</i>
KATHOLOY	1	22	14,67	14,67	14,67
LIGO	2	43	28,67	28,67	43,33
ARKETA	3	33	22,00	22,00	65,33
POLI	4	33	22,00	22,00	87,33
PARA_POLI	5	19	12,67	12,67	100,00
<i>Σύνολο</i>		150	100,0	100,0	

ENNIA_D		
N	Έγκυρες	150
	Ελλειπούσες	0
Μέσος Όρος		2,89
ΤΑ		1,26
Ελάχιστο		1,00
Μέγιστο		5,00

Πίνακας 26: Ε) Είναι αναποτελεσματικό, καθώς λόγω του μεγάλου χρόνου αναμονής διορισμού οδηγεί τον εκπαιδευτικό στην επιστημονική και παιδαγωγική αποξένωση από το επάγγελμά του

ENNIA_E					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOLOU	1	12	8,00	8,00	8,00
LIGO	2	32	21,33	21,33	29,33
ARKETA	3	33	22,00	22,00	51,33
POLI	4	39	26,00	26,00	77,33
PARA POLI	5	34	22,67	22,67	100,00
Σύνολο		150	100,0	100,0	

ENNIA_E		
N	Έγκυρες	150
	Ελλειπούσες	0
Μέσος Όρος		3,34
ΤΑ		1,26
Ελάχιστο		1,00
Μέγιστο		5,00

Πίνακας 27: Στ) Χαρακτηρίζεται ελλιπές αφού η μακροχρόνια αδιοριστία έχει ως συνέπεια οι γνώσεις των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών να είναι παρωχημένες

ENNIA_F					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOLOU	1	17	11,33	11,33	11,33
LIGO	2	27	18,00	18,00	29,33
ARKETA	3	38	25,33	25,33	54,67
POLI	4	38	25,33	25,33	80,00
PARA POLI	5	30	20,00	20,00	100,00
Σύνολο		150	100,0	100,0	

ENNIA_F		
N	Έγκυρες	150
	Ελλιπούσες	0
Μέσος Όρος		3,25
TA		1,28
Ελάχιστο		1,00
Μέγιστο		5,00

Πίνακας 28: Ζ) Είναι αναποτελεσματικό, διότι λείπει από αυτό κάθε μορφή αξιολόγησης και ελέγχου των ουσιαστικών προσόντων για διορισμό

ENNIA_G					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOLOY	1	21	14,00	14,00	14,00
LIGO	2	25	16,67	16,67	30,67
ARKETA	3	40	26,67	26,67	57,33
POLI	4	38	25,33	25,33	82,67
PARA_POLI	5	26	17,33	17,33	100,00
Σύνολο		150	100,0	100,0	

ENNIA_G		
N	Έγκυρες	150
	Ελλιπούσες	0
Μέσος Όρος		3,15
TA		1,29
Ελάχιστο		1,00
Μέγιστο		5,00

Πίνακας 29: Η) Έχει χαρακτηριστεί ότι αποτελεί «ένα σύστημα εισαγωγής γερασμένων και κουρασμένων από τα πολλά χρόνια αναμονής εκπαιδευτικών, με τους οποίους η κατανόηση και η απλή επικοινωνία είναι πλέον πολύ δύσκολη»

ENNIA_H					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOLOY	1	24	16,00	16,00	16,00
LIGO	2	26	17,33	17,33	33,33
ARKETA	3	38	25,33	25,33	58,67
POLI	4	38	25,33	25,33	84,00
PARA_POLI	5	24	16,00	16,00	100,00
Σύνολο		150	100,0	100,0	

ENNIA_H		
N	Έγκυρες	150
	Ελλιπούσες	0
Μέσος Όρος		3,08
TA		1,31
Ελάχιστο		1,00
Μέγιστο		5,00

### Ερώτηση 10: Αξιολόγηση τρόπου διορισμού εκπαιδευτικών μέσω ΑΣΕΠ

Πίνακας 30: Α) Αποτελεί ένα αξιοκρατικό και αντικειμενικό σύστημα με το οποίο επιλέγονται οι ικανότεροι υποψήφιοι.

DEKA_A					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOLOY	1	17	11,33	11,33	11,33
LIGO	2	22	14,67	14,67	26,00
ARKETA	3	54	36,00	36,00	62,00
POLI	4	42	28,00	28,00	90,00
PARA_POLI	5	15	10,00	10,00	100,00
Σύνολο		150	100,0	100,0	
DEKA_A					
N	Έγκυρες	150			
	Ελλειπούσες	0			
Μέσος Όρος		3,11			
TA		1,13			
Ελάχιστο		1,00			
Μέγιστο		5,00			

Πίνακας 31: Β) Είναι ένα σύστημα διαχείρισης και επίλυσης του μεγάλου αριθμού αδιόριστων εκπαιδευτικών και άμεσης αποκατάστασης για νεότερους εκπαιδευτικούς.

DEKA_B					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOLOY	1	14	9,33	9,33	9,33
LIGO	2	20	13,33	13,33	22,67
ARKETA	3	47	31,33	31,33	54,00
POLI	4	53	35,33	35,33	89,33
PARA_POLI	5	16	10,67	10,67	100,00
Σύνολο		150	100,0	100,0	
DEKA_B					
N	Έγκυρες	150			
	Ελλειπούσες	0			
Μέσος Όρος		3,25			
TA		1,11			
Ελάχιστο		1,00			
Μέγιστο		5,00			

Πίνακας 32: Γ) Δημιουργεί στους επιτυχόντες αίσθημα ικανοποίησης από την επιτυχία τους στο διαγωνισμό.

DEKA_C					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOLOU	1	10	6,67	6,67	6,67
LIGO	2	15	10,00	10,00	16,67
ARKETA	3	38	25,33	25,33	42,00
POLI	4	53	35,33	35,33	77,33
PARA_POLI	5	34	22,67	22,67	100,00
Σύνολο		150	100,0	100,0	
DEKA_C					
N	Έγκυρες	150			
	Ελλειπούσες	0			
Μέσος Όρος		3,57			
ΤΑ		1,14			
Ελάχιστο		1,00			
Μέγιστο		5,00			

Πίνακας 33: Δ) Είναι ένα σύστημα αξιολόγησης και ελέγχου για την είσοδο στο επαγγελματι του εκπαιδευτικού.

DEKA_D					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOLOU	1	16	10,67	10,67	10,67
LIGO	2	23	15,33	15,33	26,00
ARKETA	3	47	31,33	31,33	57,33
POLI	4	45	30,00	30,00	87,33
PARA_POLI	5	19	12,67	12,67	100,00
Σύνολο		150	100,0	100,0	
DEKA_D					
N	Έγκυρες	150			
	Ελλειπούσες	0			
Μέσος Όρος		3,19			
ΤΑ		1,17			
Ελάχιστο		1,00			
Μέγιστο		5,00			

Πίνακας 34: Ε) Αποτελεί μια ψυχοφθόρα διαδικασία.

DEKA_E					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOLOU	1	6	4,00	4,00	4,00
LIGO	2	13	8,67	8,67	12,67
ARKETA	3	24	16,00	16,00	28,67
POLI	4	39	26,00	26,00	54,67
PARA_POLI	5	68	45,33	45,33	100,00
Σύνολο		150	100,0	100,0	

DEKA_E		
N	Έγκυρες	150
	Ελλιπούσες	0
Μέσος Όρος		4,00
ΤΑ		1,15
Ελάχιστο		1,00
Μέγιστο		5,00

Πίνακας 35: ΣΤ) Υποβαθμίζει το πτυχίο και αμφισβητεί τις πανεπιστημιακές γνώσεις του υποψηφίου.

DEKA_F					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOLOU	1	21	14,00	14,00	14,00
LIGO	2	26	17,33	17,33	31,33
ARKETA	3	30	20,00	20,00	51,33
POI	4	29	19,33	19,33	70,67
PARA_POI	5	44	29,33	29,33	100,00
Σύνολο		150	100,0	100,0	

DEKA_F		
N	Έγκυρες	150
	Ελλιπούσες	0
Μέσος Όρος		3,33
ΤΑ		1,42
Ελάχιστο		1,00
Μέγιστο		5,00

Πίνακας 36: Ζ) Καλλιεργεί τον ανταγωνισμό, τη στείρα απομνημόνευση και την ακρισία.

DEKA_G					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOLOU	1	8	5,33	5,33	5,33
LIGO	2	25	16,67	16,67	22,00
ARKETA	3	29	19,33	19,33	41,33
POI	4	40	26,67	26,67	68,00
PARA_POI	5	48	32,00	32,00	100,00
Σύνολο		150	100,0	100,0	

DEKA_G		
N	Έγκυρες	150
	Ελλιπούσες	0
Μέσος Όρος		3,63
ΤΑ		1,24
Ελάχιστο		1,00
Μέγιστο		5,00

**Ερώτηση 11: Αξιολόγηση τρόπου διορισμού εκπαιδευτικών με βάση την εκπαιδευτική προϋπηρεσία (πίνακας αναπληρωτών, 30μηνο)**

Πίνακας 37: Α) Αποτελεί ένα δίκαιο σύστημα διότι επιλέγονται εκπαιδευτικοί που έχουν δοκιμαστεί και έχουν επιτύχει στην εκπαίδευση.

ΕΝΔΕΚΑ_Α					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOLOU	1	14	9,33	9,33	9,33
LIGO	2	27	18,00	18,00	27,33
ARKETA	3	63	42,00	42,00	69,33
POLI	4	28	18,67	18,67	88,00
PARA_POLI	5	18	12,00	12,00	100,00
Σύνολο		150	100,0	100,0	

ΕΝΔΕΚΑ_Α		
N	Έγκυρες	150
	Ελλειπούσες	0
Μέσος Όρος		3,06
ΤΑ		1,11
Ελάχιστο		1,00
Μέγιστο		5,00

Πίνακας 38: Β) Προωθεί εκπαιδευτικούς με εμπειρία.

ΕΝΔΕΚΑ_Β					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOLOU	1	11	7,33	7,33	7,33
LIGO	2	17	11,33	11,33	18,67
ARKETA	3	61	40,67	40,67	59,33
POLI	4	41	27,33	27,33	86,67
PARA_POLI	5	20	13,33	13,33	100,00
Σύνολο		150	100,0	100,0	

ΕΝΔΕΚΑ_Β		
N	Έγκυρες	150
	Ελλειπούσες	0
Μέσος Όρος		3,28
ΤΑ		1,07
Ελάχιστο		1,00
Μέγιστο		5,00

Πίνακας 39: Γ) Αποτελεί ένα αδιάβλητο και πλήρως αντικειμενικό σύστημα.

ΕΝΔΕΚΑ_C					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOLOY	1	25	16,67	16,67	16,67
LIGO	2	49	32,67	32,67	49,33
ARKETA	3	38	25,33	25,33	74,67
POLI	4	29	19,33	19,33	94,00
PARA_POLI	5	9	6,00	6,00	100,00
Σύνολο		150	100,0	100,0	

ΕΝΔΕΚΑ_C		
N	Έγκυρες	150
	Ελλιπούσες	0
Μέσος Όρος		2,65
ΤΑ		1,15
Ελάχιστο		1,00
Μέγιστο		5,00

Πίνακας 40: Δ) Αποτελεί έναν άμεσο και οικονομικό τρόπο στελέχωσης των σχολικών μονάδων.

ΕΝΔΕΚΑ_D					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOLOY	1	11	7,33	7,33	7,33
LIGO	2	12	8,00	8,00	15,33
ARKETA	3	63	42,00	42,00	57,33
POLI	4	46	30,67	30,67	88,00
PARA_POLI	5	18	12,00	12,00	100,00
Σύνολο		150	100,0	100,0	

ΕΝΔΕΚΑ_D		
N	Έγκυρες	150
	Ελλιπούσες	0
Μέσος Όρος		3,32
ΤΑ		1,03
Ελάχιστο		1,00
Μέγιστο		5,00

Πίνακας 41: Ε) Δε δίνει τη δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς με μηδενική προϋπηρεσία να διοριστούν.

ΕΝΔΕΚΑ_Ε					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOLOY	1	8	5,33	5,33	5,33
LIGO	2	11	7,33	7,33	12,67
ARKETA	3	24	16,00	16,00	28,67
POLI	4	47	31,33	31,33	60,00
PARA_POLI	5	60	40,00	40,00	100,00
Σύνολο		150	100,0	100,0	



ΕΝΔΕΚΑ_Ε		
<i>N</i>	<i>Έγκυρες</i>	150
	<i>Ελλειπούσες</i>	0
<i>Μέσος Όρος</i>		3,93
<i>ΤΑ</i>		1,16
<i>Ελάχιστο</i>		1,00
<i>Μέγιστο</i>		5,00

Πίνακας 42: ΣΤ) Οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε ταλαιπωρία αρκετών χρόνων, αποδεχόμενοι θέσεις αναπληρωτών σε απομακρυσμένες και δυσπρόσιτες περιοχές, προκειμένου να συγκεντρώσουν την απαραίτητη προϋπηρεσία.

ΕΝΔΕΚΑ_Φ					
<i>Ετικέτα Τιμής</i>	<i>Τιμή</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Ποσοστά</i>	<i>Έγκυρα Ποσοστά</i>	<i>Συσσωρευτικά Ποσοστά</i>
KATHOLOY	1	3	2,00	2,00	2,00
LIGO	2	12	8,00	8,00	10,00
ARKETA	3	23	15,33	15,33	25,33
POLI	4	45	30,00	30,00	55,33
PARA_POLI	5	67	44,67	44,67	100,00
<i>Σύνολο</i>		150	100,0	100,0	

ΕΝΔΕΚΑ_Φ		
<i>N</i>	<i>Έγκυρες</i>	150
	<i>Ελλειπούσες</i>	0
<i>Μέσος Όρος</i>		4,07
<i>ΤΑ</i>		1,05
<i>Ελάχιστο</i>		1,00
<i>Μέγιστο</i>		5,00

Πίνακας 43: Ζ) Δεν λαμβάνει υπόψη τα επιπλέον προσόντα του εκπαιδευτικού και επικεντρώνεται αποκλειστικά στην εκπαιδευτική του προϋπηρεσία.

ΕΝΔΕΚΑ_Γ					
<i>Ετικέτα Τιμής</i>	<i>Τιμή</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Ποσοστά</i>	<i>Έγκυρα Ποσοστά</i>	<i>Συσσωρευτικά Ποσοστά</i>
KATHOLOY	1	4	2,67	2,67	2,67
LIGO	2	13	8,67	8,67	11,33
ARKETA	3	36	24,00	24,00	35,33
POLI	4	48	32,00	32,00	67,33
PARA_POLI	5	49	32,67	32,67	100,00
<i>Σύνολο</i>		150	100,0	100,0	

ΕΝΔΕΚΑ_Γ		
<i>N</i>	<i>Έγκυρες</i>	150
	<i>Ελλειπούσες</i>	0
<i>Μέσος Όρος</i>		3,83
<i>ΤΑ</i>		1,06
<i>Ελάχιστο</i>		1,00
<i>Μέγιστο</i>		5,00

Πίνακας 44: Η) Προκαλεί ανασφάλεια και αβεβαιότητα στον εκπαιδευτικό σχετικά με τα χρόνια που θα χρειαστούν έως ότου διοριστεί.

ΕΝΔΕΚΑ_Η					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOLOY	1	5	3,33	3,33	3,33
LIGO	2	11	7,33	7,33	10,67
ARKETA	3	30	20,00	20,00	30,67
POLI	4	53	35,33	35,33	66,00
PARA_POLI	5	51	34,00	34,00	100,00
Σύνολο		150	100,0	100,0	
ΕΝΔΕΚΑ_Η					
N	Έγκυρες	150			
	Έλλειπούσες	0			
Μέσος Όρος		3,89			
TA		1,06			
Ελάχιστο		1,00			
Μέγιστο		5,00			

**Ερώτηση 12: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα παρακάτω συστήματα διορισμού εκπαιδευτικών ανταποκρίνονται στις σύγχρονες ανάγκες για ποιότητα στην εκπαίδευση;**

Πίνακας 45: Α) Η διαδικασία επιλογής των υποψηφίων εκπαιδευτικών με το σύστημα της επετηρίδας.

DODEKA_A					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOLOY	1	46	30,67	30,67	30,67
LIGO	2	50	33,33	33,33	64,00
ARKETA	3	32	21,33	21,33	85,33
POLI	4	15	10,00	10,00	95,33
PARA_POLI	5	7	4,67	4,67	100,00
Σύνολο		150	100,0	100,0	
DODEKA_A					
N	Έγκυρες	150			
	Έλλειπούσες	0			
Μέσος Όρος		2,25			
TA		1,13			
Ελάχιστο		1,00			
Μέγιστο		5,00			

Πίνακας 46: Β) Η διαδικασία επιλογής των υποψηφίων εκπαιδευτικών με το σύστημα των γραπτών εξετάσεων μέσω ΑΣΕΠ.

DODEKA_B					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOLOY	1	12	8,00	8,00	8,00
LIGO	2	24	16,00	16,00	24,00
ARKETA	3	62	41,33	41,33	65,33
POLI	4	38	25,33	25,33	90,67
PARA_POLI	5	14	9,33	9,33	100,00
Σύνολο		150	100,0	100,0	

DODEKA_B		
<i>N</i>	Έγκυρες	150
	Ελλειπούσες	0
<i>Μέσος Όρος</i>		3,12
<i>ΤΑ</i>		1,05
<i>Ελάχιστο</i>		1,00
<i>Μέγιστο</i>		5,00

Πίνακας 47: Γ) Η διαδικασία επιλογής των υποψηφίων εκπαιδευτικών με τη χρήση του πίνακα αναπληρωτών με βάση την προϋπηρεσία (40% ή 30μηνο).

DODEKA_C					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOLOY	1	8	5,33	5,33	5,33
LIGO	2	33	22,00	22,00	27,33
ARKETA	3	66	44,00	44,00	71,33
POLI	4	37	24,67	24,67	96,00
PARA_POLI	5	6	4,00	4,00	100,00
Σύνολο		150	100,0	100,0	

DODEKA_C		
<i>N</i>	Έγκυρες	150
	Ελλειπούσες	0
<i>Μέσος Όρος</i>		3,00
<i>ΤΑ</i>		,92
<i>Ελάχιστο</i>		1,00
<i>Μέγιστο</i>		5,00

Πίνακας 48: Δ) Η διαδικασία επιλογής των υποψηφίων εκπαιδευτικών με το σύστημα του 24μηνου και μιας επιτυχίας στον ΑΣΕΠ.

DODEKA_D					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOLOY	1	12	8,00	8,00	8,00
LIGO	2	20	13,33	13,33	21,33
ARKETA	3	57	38,00	38,00	59,33
POLI	4	45	30,00	30,00	89,33
PARA_POLI	5	16	10,67	10,67	100,00
Σύνολο		150	100,0	100,0	

DODEKA_D		
<i>N</i>	<i>Έγκυρες</i>	150
	<i>Ελλειπούσες</i>	0
<i>Μέσος Όρος</i>		3,22
<i>ΤΑ</i>		1,07
<i>Ελάχιστο</i>		1,00
<i>Μέγιστο</i>		5,00

**Ερώτηση 13: Ποιος θα προτείνατε να είναι ο αρμόδιος φορέας για τον διορισμό των εκπαιδευτικών;**

Πίνακας 49: Αρμόδιος φορέας διορισμού

ARMFOR					
<i>Ετικέτα Τιμής</i>	<i>Τιμή</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Ποσοστά</i>	<i>Έγκυρα Ποσοστά</i>	<i>Συσσωρευτικά Ποσοστά</i>
YP_PAID	1	127	84,67	84,67	84,67
TOP_AYTOD	2	5	3,33	3,33	88,00
PDE	3	11	7,33	7,33	95,33
ALLO	4	7	4,67	4,67	100,00
<i>Σύνολο</i>		150	100,0	100,0	

ARMFOR		
<i>N</i>	<i>Έγκυρες</i>	150
	<i>Ελλειπούσες</i>	0
<i>Μέσος Όρος</i>		1,32
<i>ΤΑ</i>		,81
<i>Ελάχιστο</i>		1,00
<i>Μέγιστο</i>		4,00

**Ερώτηση 14: Πως αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας το βαθμό αποτελεσματικότητας της συνέντευξης για το διορισμό των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση;**

Πίνακας 50: Α) θα βοηθούσε στη διαμόρφωση πληρέστερης άποψης για τις ικανότητες και την αποτελεσματικότητα του υποψηφίου για διορισμό εκπαιδευτικού

D7_A					
<i>Ετικέτα Τιμής</i>	<i>Τιμή</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Ποσοστά</i>	<i>Έγκυρα Ποσοστά</i>	<i>Συσσωρευτικά Ποσοστά</i>
KATHOLOY	1	30	20,00	20,00	20,00
LIGO	2	34	22,67	22,67	42,67
ARKETA	3	41	27,33	27,33	70,00
POLI	4	32	21,33	21,33	91,33
PARA_POLI	5	13	8,67	8,67	100,00
<i>Σύνολο</i>		150	100,0	100,0	

D7_A		
N	Έγκυρες	150
	Ελλειπούσες	0
	Μέσος Όρος	2,76
	ΤΑ	1,24
	Ελάχιστο	1,00
	Μέγιστο	5,00

Πίνακας 51: Β) αποτελεί έγκυρο, αξιόπιστο και αντικειμενικό τρόπο κρίσης της προσωπικότητας του υποψηφίου για διορισμό εκπαιδευτικού

D7_B					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOLOU	1	48	32,00	32,00	32,00
LIGO	2	40	26,67	26,67	58,67
ARKETA	3	38	25,33	25,33	84,00
POLI	4	19	12,67	12,67	96,67
PARA_POLI	5	5	3,33	3,33	100,00
Σύνολο		150	100,0	100,0	

D7_B		
N	Έγκυρες	150
	Ελλειπούσες	0
	Μέσος Όρος	2,29
	ΤΑ	1,14
	Ελάχιστο	1,00
	Μέγιστο	5,00

**Ερώτηση 15: Κατά τη διαδικασία διορισμού των εκπαιδευτικών θεωρείτε ότι θα πρέπει να αξιολογούνται εκτός από τα ειδικά ακαδημαϊκά προσόντα και η καταλληλότητα των υποψηφίων για διορισμό εκπαιδευτικών**

Πίνακας 51: Καταλληλότητα υποψηφίων (ναι / όχι)

KATAL					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
ΝΑΙ	1	149	99,33	99,33	99,33
ΟΧΙ	2	1	,67	,67	100,00
Σύνολο		150	100,0	100,0	

KATAL		
N	Έγκυρες	150
	Ελλειπούσες	0
	Μέσος Όρος	1,01
	ΤΑ	,08
	Ελάχιστο	1,00
	Μέγιστο	2,00

**Ερώτηση 16: Αν «Ναι», σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα πρέπει να αξιολογούνται κατά τη διαδικασία διορισμού των εκπαιδευτικών και τα παρακάτω στοιχεία αναφορικά με την καταλληλότητα των υποψηφίων;**

Πίνακας 52: η ψυχική υγεία

D9_A					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
LIGO	2	1	,67	,69	,69
ARKETA	3	10	6,67	6,90	7,59
POLI	4	33	22,00	22,76	30,34
PARA_POLI	5	101	67,33	69,66	100,00
.	.	5	3,33	Ελλειπούσες	
Σύνολο		150	100,0	100,0	
D9_A					
N	Έγκυρες	145			
	Ελλειπούσες	5			
Μέσος Όρος		4,61			
ΤΑ		,65			
Ελάχιστο		2,00			
Μέγιστο		5,00			

Πίνακας 53: οι προσωπικές δεξιότητες με βάση τις οποίες διαχειριζόμαστε τον εαυτό μας (αυτοεπίγνωση, αυτοδιαχείριση)

D9_B					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOLOU	1	3	2,00	2,05	2,05
LIGO	2	3	2,00	2,05	4,11
ARKETA	3	28	18,67	19,18	23,29
POLI	4	60	40,00	41,10	64,38
PARA_POLI	5	52	34,67	35,62	100,00
.	.	4	2,67	Ελλειπούσες	
Σύνολο		150	100,0	100,0	
D9_B					
N	Έγκυρες	146			
	Ελλειπούσες	4			
Μέσος Όρος		4,06			
ΤΑ		,90			
Ελάχιστο		1,00			
Μέγιστο		5,00			

Πίνακας 54: οι κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες αφορούν στον τρόπο με τον οποίο διαχειριζόμαστε τις σχέσεις μας (ενσυναίσθηση, διαχείριση συγκρούσεων, ικανότητες επικοινωνίας κ.ά.)

D9_C					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
KATHOLOY	1	4	2,67	2,70	2,70
LIGO	2	2	1,33	1,35	4,05
ARKETA	3	20	13,33	13,51	17,57
POLI	4	57	38,00	38,51	56,08
PARA_POLI	5	65	43,33	43,92	100,00
.	.	2	1,33	Ελλειπούσες	
Σύνολο		150	100,0	100,0	

D9_C		
N	Έγκυρες	148
	Ελλειπούσες	2
Μέσος Όρος		4,20
ΤΑ		,92
Ελάχιστο		1,00
Μέγιστο		5,00

## Επαγωγική στατιστική

### Κλίμακα αξιολόγησης τρόπου διορισμού εκπαιδευτικών μέσω επετηρίδας

Πίνακας 55: Φύλο - - Κλίμακα αξιολόγησης τρόπου διορισμού εκπαιδευτικών μέσω επετηρίδας

Συσχετίσεις			
		FILO	skor9
FILO	Pearson Συσχέτιση	1,00	,16
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)		,049
	N	150	150
skor9	Pearson Συσχέτιση	,16	1,00
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,049	
	N	150	150

Πίνακας 56: Ηλικία - Κλίμακα αξιολόγησης τρόπου διορισμού εκπαιδευτικών μέσω επετηρίδας

		skor9	ILIK
skor9	Pearson Συσχέτιση	1,00	,27
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)		,001
	N	150	150
ILIK	Pearson Συσχέτιση	,27	1,00
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,001	
	N	150	150

Πίνακας 57: Δεύτερο Πτυχίο - Κλίμακα αξιολόγησης τρόπου διορισμού εκπαιδευτικών μέσω επετηρίδας

		skor9	TL_SPDN1
skor9	Pearson Συσχέτιση	1,00	-,27
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)		,001
	N	150	150
TL_SPDN1	Pearson Συσχέτιση	-,27	1,00
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,001	
	N	150	150

Πίνακας 58: Μεταπτυχιακό - Κλίμακα αξιολόγησης τρόπου διορισμού εκπαιδευτικών μέσω επετηρίδας

		skor9	TL_SPDN2
skor9	Pearson Συσχέτιση	1,00	,21
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)		,010
	N	150	150
TL_SPDN2	Pearson Συσχέτιση	,21	1,00
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,010	
	N	150	150

Πίνακας 59: Τρόπος πρόσληψης και επετηρίδα

Περιγραφικά									
		N	Μέσος Όρος	Τυπ. Απόκλιση	Τυπ. Σφάλμα	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για Μέσο όρο		Ελάχιστο	Μέγιστο
						Κατώτερο Όριο	Ανώτερο Όριο		
skor9	EPETIRIDA	34	27,06	5,44	,93	25,16	28,96	18,00	38,00
	ASEP	54	19,57	6,17	,84	17,89	21,26	9,00	39,00
	EPA	25	22,84	6,92	1,38	19,98	25,70	11,00	38,00
	24MINO_ASEP	19	19,79	5,89	1,35	16,95	22,63	12,00	36,00
	30MINO	9	21,78	4,87	1,62	18,04	25,52	12,00	29,00
	XORIS_DIOR	9	25,00	8,15	2,72	18,73	31,27	11,00	37,00
	Σύνολο	150	22,30	6,78	,55	21,21	23,39	9,00	39,00
		Άθρ. Τετραγώνων		BE	MO Τετραγώνου	F	Στ.Σημ.		
skor9	Μεταξύ Ομάδων	1366,34		5	273,27	7,17	,000		
	Εντός Ομάδων	5489,16		144	38,12				
	Σύνολο	6855,50		149					

Πίνακας 60: Τρόπος πρόσληψης και ΑΣΕΠ



Περιγραφικά									
		N	Μέσος Όρος	Τυπ. Απόκλιση	Τυπ. Σφάλμα	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για Μέσο όρο		Ελάχιστο	Μέγιστο
						Κατώτερο Όριο	Ανώτερο Όριο		
Skor10	EPETIRIDA	34	19,35	5,33	,91	17,49	21,21	7,00	29,00
	ASEP	54	22,35	6,27	,85	20,64	24,06	8,00	35,00
	EPA	25	18,04	4,89	,98	16,02	20,06	10,00	27,00
	24MINO_ASEP	19	20,32	5,11	1,17	17,85	22,78	10,00	30,00
	30MINO	9	20,33	5,15	1,72	16,38	24,29	16,00	33,00
	XORIS_DIOR	9	15,33	3,43	1,14	12,70	17,97	12,00	23,00
	Σύνολο	150	20,15	5,78	,47	19,22	21,09	7,00	35,00

		Αθρ. Τετραγώνων	BE	ΜΟ Τετραγώνου	F	Στ.Σημ.
Skor10	Μεταξύ Ομάδων	604,33	5	120,87	3,99	,002
	Εντός Ομάδων	4367,14	144	30,33		
	Σύνολο	4971,47	149			

Πίνακας 61: Κλίμακα αξιολόγησης τρόπου διορισμού εκπαιδευτικών με βάση το φύλο

		Skor11	FILO
Skor11	Pearson Συσχέτιση	1,00	,26
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)		,001
	N	150	150
FILO	Pearson Συσχέτιση	,26	1,00
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,001	
	N	150	150

Πίνακας 62: Τρόπος διορισμού και προϋπηρεσία

Περιγραφικά									
		N	Μέσος Όρος	Τυπ. Απόκλιση	Τυπ. Σφάλμα	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για Μέσο όρο		Ελάχιστο	Μέγιστο
						Κατώτερο Όριο	Ανώτερο Όριο		
Skor11	EPETIRIDA	34	21,74	5,26	,90	19,90	23,57	11,00	37,00
	ASEP	54	18,41	4,82	,66	17,09	19,72	8,00	36,00
	EPA	25	22,28	5,04	1,01	20,20	24,36	12,00	34,00
	24MINO_ASEP	19	18,63	4,63	1,06	16,40	20,86	10,00	29,00
	30MINO	9	25,78	3,56	1,19	23,04	28,52	20,00	31,00
	XORIS_DIOR	9	23,44	6,15	2,05	18,72	28,17	13,00	32,00
	Σύνολο	150	20,58	5,37	,44	19,71	21,45	8,00	37,00

		Αθρ. Τετραγώνων	BE	ΜΟ Τετραγώνου	F	Στ.Σημ.
Skor11	Μεταξύ Ομάδων	761,65	5	152,33	6,19	,000
	Εντός Ομάδων	3540,89	144	24,59		
	Σύνολο	4302,54	149			

Πίνακας 63: Διδακτορικό - Κλίμακα αξιολόγησης ανταπόκρισης στις σύγχρονες ανάγκες για ποιότητα στην εκπαίδευση των υφιστάμενων συστημάτων διορισμού

		TL_SPDN3	skor12
TL_SPDN3	Pearson Συσχέτιση	1,00	,18
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)		,025
	N	150	150
skor12	Pearson Συσχέτιση	,18	1,00
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,025	
	N	150	150

Πίνακας 64: Χρόνια υπηρεσίας - Κλίμακα αξιολόγησης ανταπόκρισης στις σύγχρονες ανάγκες για ποιότητα στην εκπαίδευση των υφιστάμενων συστημάτων διορισμού

		skor12	XR_IPIRES
skor12	Pearson Συσχέτιση	1,00	,22
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)		,006
	N	150	150
XR_IPIRES	Pearson Συσχέτιση	,22	1,00
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,006	
	N	150	150

Πίνακας 65: Βαθμίδα εκπαίδευσης - - Κλίμακα αξιολόγησης σημαντικότητας στοιχείων καταλληλότητας υποψηφίων κατά τη διαδικασία διορισμού των εκπαιδευτικών

		Skor19	VATHM_EKPD
Skor19	Pearson Συσχέτιση	1,00	,19
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)		,025
	N	142	142
VATHM_EKPD	Pearson Συσχέτιση	,19	1,00
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,025	
	N	142	150

Πίνακας 66: Αρμόδιος φορέας - ηλικία

		N	Μέσος Όρος	Τυπ. Απόκλιση	Τυπ. Σφάλμα	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για Μέσο όρο		Ελάχιστο	Μέγιστο
						Κατώτερο Όριο	Ανώτερο Όριο		
ARMFOR	<30	3	2,33	1,15	,67	-,54	5,20	1	3
	31-40	41	1,29	,81	,13	1,04	1,55	1	4
	41-50	78	1,41	,89	,10	1,21	1,61	1	4
	>51	28	1,00	,00	,00	1,00	1,00	1	1
	Σύνολο	150	1,32	,81	,07	1,19	1,45	1	4

		Αθρ. Τετραγώνων	BE	ΜΟ Τετραγώνου	F	Στ.Σημ.
ARMFOR	Μεταξύ Ομάδων	6,61	3	2,20	3,58	,016
	Εντός Ομάδων	90,03	146	,62		
	Σύνολο	96,64	149			

ARMFOR \* ILIK [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ARMFOR	ILIK				Σύνολο
	<30	31-40	41-50	>51	
YP_PAID	1,00	36,00	62,00	28,00	127,00
	,79%	28,35%	48,82%	22,05%	100,00%
	33,33%	87,80%	79,49%	100,00%	84,67%
	,67%	24,00%	41,33%	18,67%	84,67%
TOP_AYTOD	,00	,00	5,00	,00	5,00
	,00%	,00%	100,00%	,00%	100,00%
	,00%	,00%	6,41%	,00%	3,33%
	,00%	,00%	3,33%	,00%	3,33%
PDE	2,00	3,00	6,00	,00	11,00
	18,18%	27,27%	54,55%	,00%	100,00%
	66,67%	7,32%	7,69%	,00%	7,33%
	1,33%	2,00%	4,00%	,00%	7,33%
ALLO	,00	2,00	5,00	,00	7,00
	,00%	28,57%	71,43%	,00%	100,00%
	,00%	4,88%	6,41%	,00%	4,67%
	,00%	1,33%	3,33%	,00%	4,67%
Σύνολο	3,00	41,00	78,00	28,00	150,00
	2,00%	27,33%	52,00%	18,67%	100,00%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	2,00%	27,33%	52,00%	18,67%	100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	BE	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	25,05	9	,003
Λόγος Πιθανότητας	21,53	9	,010
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	3,80	1	,051
N έγκυρων Υποθέσεων	150		

Πίνακας 67: Τρόπος πρόσληψης - συνέντευξη

Περιγραφικά

		N	Μέσος Όρος	Τυπ. Απόκλιση	Τυπ. Σφάλμα	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για Μέσο όρο		Ελάχιστο	Μέγιστο
						Κατώτερο Όριο	Ανώτερο Όριο		
Skor17	EPETIRIDA	34	5,53	2,29	,39	4,73	6,33	2,00	10,00
	ASEP	54	4,61	2,19	,30	4,01	5,21	2,00	10,00
	EPA	25	6,04	2,09	,42	5,18	6,90	2,00	10,00
	24MINO_ASEP	19	4,47	2,09	,48	3,47	5,48	2,00	8,00
	30MINO	9	4,33	1,66	,55	3,06	5,61	2,00	6,00
	XORIS_DIOR	9	5,00	2,60	,87	3,00	7,00	2,00	9,00
	Σύνολο	150	5,05	2,23	,18	4,69	5,41	2,00	10,00

		Αθρ. Τετραγώνων	BE	ΜΟ Τετραγώνου	F	Στ.Σημ.
Skor17	Μεταξύ Ομάδων	53,67	5	10,73	2,25	,053
	Εντός Ομάδων	687,00	144	4,77		
	Σύνολο	740,67	149			