



**ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ**
Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΠΜΣ)
Διοίκηση & οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η αξιολόγηση ως παράγοντας βελτίωσης της ποιότητας της διοίκησης και οργάνωσης των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ

Τσιγγένη Παρασκευή

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ

Οικονόμου Ασπασία

ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2019

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Η Τσιγγένη Παρασκευή, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο **«Η αξιολόγηση ως παράγοντας βελτίωσης της ποιότητας της διοίκησης και οργάνωσης των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης»** αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η Δηλούσα

Τσιγγένη Παρασκευή

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παροχή αποτελεσματικής και ποιοτικής εκπαίδευσης ευθυγραμμίζεται με τις κοινωνικές, πολιτιστικές και οικονομικές αλλαγές που υφίσταται διαρκώς η σημερινή κοινωνία και συνδέεται με την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των πολιτών της. Τις τελευταίες δεκαετίες η βελτίωση της αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης, προσεγγίζοντας την ολικά, βρίσκεται στο προσκήνιο των ευρωπαϊκών και διεθνών μελετών και η επίτευξη της συνδέεται άρρηκτα με την αξιολόγηση και αποτίμηση όλων των στοιχείων της. Σημαντικό ρόλο σε αυτό παίζει η διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης, η οποία κατευθύνεται σε πιο δημοκρατικά, ανοιχτά και αυτόνομα μοντέλα διοίκησης ιδιαίτερα στις μικρότερες μονάδες διοίκησης, που είναι οι σχολικές μονάδες. Σ' ένα συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως είναι αυτό της Ελλάδας, η εισαγωγή ενός συστήματος αυτοαξιολόγησης φαίνεται να είναι περιπλοκότερη, καθώς μέχρι και το 2002 οποιαδήποτε νεωτεριστική αξιολόγηση ήταν ανύπαρκτη. Στην προσπάθεια της να ευθυγραμμιστεί με τις απαιτήσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης για βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και εκπαιδευτικής διοίκησης, ουσιαστικά καθιέρωσε με τον Ν.3848/2010 κανόνες αξιολόγησης στα σχολεία και ακολούθησε πιλοτική εφαρμογή ενός προγράμματος αυτοαξιολόγησης το 2013, το οποίο δέχτηκε αντιδράσεις από τα συνδικαλιστικά όργανα της εκπαίδευσης και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, φοβούμενοι την πιθανότητα να έχει ελεγκτικά χαρακτηριστικά. Η εφαρμογή του δεν είχε συνέχεια παρά τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της. Τελευταία προσπάθεια εισαγωγής της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων έγινε με τον Ν.4547/2018, του οποίου η εφαρμογή έπεται. Η παρούσα έρευνα μελετά τις απόψεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης (συλλογική εσωτερική αξιολόγηση) στην ποιοτική βελτίωση του διοικητικού έργου των σχολείων. Βασικό στοιχείο της αυτοαξιολόγησης είναι οι συλλογικές αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων και της σχολικής διεύθυνσης αναφορικά με τον προγραμματισμό, την οργάνωση και τη λειτουργία των σχολείων, στο πλαίσιο μιας πιο δημοκρατικής και συμμετοχικής διοίκησης. Η έρευνα προσπαθεί να διαπιστώσει σε ποιο βαθμό η αυτοαξιολόγηση μπορεί να βοηθήσει στην αποτελεσματικότερη και ποιοτικότερη οργάνωση της σχολικής ζωής, στην υποστήριξη και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

ABSTRACT

The provision of effective and quality education is in line with the social, cultural and economic change that today's society persistently undergoes and it is linked to citizens' personal and professional growth. The last decades the improvement of education's efficiency and effectiveness, in a holistic way, has been at the forefront of the European and international studies and its attainment is associated inextricably with the evaluation and assessment of all its elements. The administrative organization of education plays an important role in this as it is directed to a more democratic, open and autonomous management models, especially in smaller management units, which are the schools. In a centralised and bureaucratic educational system, such as that of Greece, inserting a self-evaluation system seems to be more complicated, since up to 2002 any modernist evaluation system was non-existent. In an effort to align with the requirements of the European Union for improving the Greek education and educational administration, Greece established with the L. 3848/2010 evaluation standards in schools. A pilot application of self-evaluation followed in 2013, which received various expostulations from the teachers' Unions and the teachers themselves, fearing that this evaluation system has inspection characteristics. The application of the self-evaluation programme had no continuity despite its obligatory character. Greece's last attempt to introduce self-evaluation in schools is with the L. 4547/2018, its application of which is about to be implemented. This research studies the views of the school principals of primary education about the role of self-evaluation (collective internal evaluation) concerning the improvement of schools' administration. A key element of self-evaluation is the collective decisions of the school staff regarding the annual planning, organisation and operation of the schools, under a more democratic and participatory management. The investigation is trying to determine to what extent the self-evaluation can help in a more efficient and qualitative way the planning of school life, the support and professional development of teachers.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	σελ.9
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΝΑ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ-Δ.Ο.Π.-	
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	
1.1 Εκπαιδευτική διοίκηση και διοίκηση σε επίπεδο σχολικής μονάδας	σελ.15
1.2 Η εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική σχολικών μονάδων στην Ελλάδα	σελ.17
1.3 Οργάνωση και Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων κατά το συνεργατικό- συμμετοχικό πρότυπο	σελ.19
1.4 Το Νέο Σχολείο	σελ.21
1.5 Η σχολική διεύθυνση ως φορέας του Νέου Σχολείου	σελ.23
1.5.1 Ο ρόλος της σχολικής διεύθυνσης στην ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας	σελ.24
1.5.2 Ο επικοινωνιακός ρόλος της σχολικής διεύθυνσης	σελ.25
1.6 Το αποτελεσματικό σχολείο	σελ.27
1.6.1 Παράγοντες αποτελεσματικού σχολείου	σελ.28
1.7 Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση	σελ.29
1.7.1 Εννοιολογική προσέγγιση της ποιότητας	σελ.29
1.7.2 Η εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση και οι βασικές αρχές της	σελ.30
1.7.3 Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και ανοιχτό σχολείο	σελ.33
1.7.4 Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και σχολική διεύθυνση	σελ.34
1.7.5 Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και εκπαιδευτικό προσωπικό	σελ.35
1.7.6 Περιορισμοί εφαρμογής της Δ.Ο.Π στην ελληνική εκπαίδευση	σελ.36
1.8 Αξιολόγηση, αποτελεσματικότητα και ποιότητα μιας σχολικής μονάδας	σελ.37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΥΟ: Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	
2.1 Η αξιολόγηση ως έννοια	σελ.39
2.2 Η έννοια της αξιολόγησης στην εκπαίδευση	σελ.41
2.2.1 Η σπουδαιότητα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση σε επίπεδο σχολικής μονάδας	σελ.43
2.3 Μορφές αξιολόγησης σχολικής μονάδας γενικά	σελ.45
2.3.1 Εξωτερική αξιολόγηση σχολικής μονάδας	σελ.46
2.3.2 Εσωτερική αξιολόγηση σχολικής μονάδας	σελ.48

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΑ: ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ-ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

3.1 Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ως έννοια	σελ.49
3.2 Στόχοι της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης μιας σχολικής μονάδας.....	σελ.50
3.3 Δεοντολογία και αρχές της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης.....	σελ.51
3.4 Μεθοδολογικές προσεγγίσεις, τεχνικές και εργαλεία της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης.....	σελ.56
3.5 Τομείς και Δείκτες συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης.....	σελ.58
3.5.1 Δείκτης αξιολόγησης: Οργάνωση και συντονισμός της σχολικής ζωής	σελ.59
3.5.2 Δείκτης αξιολόγησης: Διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων.....	σελ.61
3.5.3 Δείκτης αξιολόγησης: Αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού.....	σελ.62
3.6 Προτερήματα και μειονεκτήματα της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης.....	σελ.63
3.6.1 Προτερήματα.....	σελ.63
3.6.2 Μειονεκτήματα.....	σελ.65
3.7 Η αυτοαξιολόγηση ως παράγοντας επαγγελματικής εξέλιξης	σελ.67

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΣΣΕΡΑ: Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

4.1 Γενικά.....	σελ.69
4.2 Το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης στην Ελλάδα (1982-).....	σελ.70
4.2.1 Πρόσφατη νομοθετική ρύθμιση	σελ.74
4.3 Ερευνητικά προγράμματα αυτοαξιολόγησης στην Ελλάδα	σελ.76
4.3.1 Η πιλοτική εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στην Ελλάδα και η κριτική της.....	σελ.78
4.3.2 Αντιδράσεις συνδικαλιστικών οργάνων και εκπαιδευτικών στην αυτοαξιολόγηση.....	σελ.81
4.4 Παράγοντες δυσκολίας εφαρμογής της αξιολόγησης στην Ελλάδα.....	σελ.83

ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΝΤΕ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Αναγκαιότητα και σημασία έρευνας-Διατύπωση ερευνητικού προβλήματος.....	σελ.86
5.2 Σκοπός, στόχοι και Ερευνητικά ερωτήματα	σελ.88
5.3 Περιγραφή του δείγματος	σελ.89
5.4 Μεθοδολογική επιλογή-τεκμηρίωση	σελ.92

5.5 Εργαλείο της έρευνας	σελ.92
5.6 Μέθοδοι της στατιστικής ανάλυσης	σελ.94
5.7 Διεξαγωγή της έρευνας.....	σελ.95
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΞΙ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	
6.1 Αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής.....	σελ.96
6.2 Αποτελέσματα της επαγωγικής στατιστικής.....	σελ.102
6.2.1 Επίδραση του φύλου.....	σελ.102
6.2.2 Επίδραση της ηλικίας	σελ.103
6.2.3 Επίδραση των ετών υπηρεσίας στην εκπαίδευση.....	σελ.104
6.2.4 Επίδραση των ετών υπηρεσίας στη θέση του διευθυντή.....	σελ.104
6.2.5 Επίδραση των πρόσθετων σπουδών	σελ.105
6.3 Συμπεράσματα	σελ.106
6.4 Συζήτηση-περιορισμοί.....	σελ.110
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	
Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία	σελ.112
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία	σελ.122
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α	σελ.126
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β.....	σελ.143

ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 3.1: Βασικές αρχές της αυτοαξιολόγησης.....	σελ.55
Πίνακας 3.2: Τομείς, Δείκτες και Κριτήρια Αυτοαξιολόγησης.....	σελ.58
Σχήμα 5.1: Ποσοστιαία κατανομή των διευθυντών ως προς τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση.....	σελ.90
Σχήμα 5.2: Ποσοστιαία κατανομή των διευθυντών ως προς τα έτη υπηρεσίας ως διευθυντής.....	σελ.90
Σχήμα 5.3: Ποσοστιαία κατανομή των διευθυντών ως προς τις πρόσθετες σπουδές.....	σελ.91
Σχήμα 5.4: Ποσοστιαία κατανομή των διευθυντών ως προς την ηλικία.....	σελ.91
Πίνακας 6.1: Βαθμός συμφωνίας των διευθυντών σε σχέση με τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην οργάνωση των σχολικών μονάδων.....	σελ.97
Πίνακας 6.2: Συχνότητες και ποσοστά των απαντήσεων για κάθε τομέα συντονισμού της σχολικής ζωής όπου συμβάλλει θετικά η αυτοαξιολόγηση.....	σελ.97
Πίνακας 6.3: Βαθμός συμφωνίας των διευθυντών σε σχέση με τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης σε διάφορους παράγοντες της σχολικής ζωής.....	σελ.98
Πίνακας 6.4: Βαθμός ικανοποίησης των διευθυντών από την αναγκαιότητα της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης.....	σελ.99
Πίνακας 6.5: Παράγοντες του ανθρώπινου δυναμικού όπου συμβάλλει θετικά η αυτοαξιολόγηση.....	σελ.100
Πίνακας 6.6: Βαθμός συμβολής της αυτοαξιολόγησης σε θέματα υποστήριξης και αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού.....	σελ.101
Πίνακας 6.7: Βαθμός συμφωνίας των διευθυντών ως προς την αναγκαιότητα της αυτοαξιολόγησης σε θέματα υποστήριξης και αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού.....	σελ.102
Σχήμα 6.1: Ποσοστιαία κατανομή των διευθυντών διαφορετικής ηλικιακής ομάδας ως προς τις απαντήσεις για την αυτοαξιολόγηση.....	σελ.103
Σχήμα 6.2: Ποσοστιαία κατανομή των διευθυντών διαφορετικών ετών υπηρεσίας ως προς τις απαντήσεις για την αυτοαξιολόγηση.....	σελ.105

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σύγχρονη εποχή διακρίνεται για τις ραγδαίες εξελίξεις στον επιστημονικό και τεχνολογικό τομέα. Σε μια κοινωνία που συνεχώς μεταβάλλεται, η σχολική μονάδα αποτελεί το μορφωτικό συνδετικό κρίκο μεταξύ του ατόμου, της τοπικής και παγκόσμιας κοινωνίας και δεν θα μπορούσε να μείνει αμέτοχο και στατικό στις κοινωνικοπολιτιστικές και οικονομικές αλλαγές. Αντιθέτως, θα πρέπει να αντιμετωπίσει τις επερχόμενες προκλήσεις, οι οποίες πιέζουν για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (Πασιαρδής, 2001).

Συγκεκριμένα, η βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης αποτελούν τους κυρίαρχους στόχους των ευρωπαϊκών και διεθνών εκπαιδευτικών πολιτικών. Προκειμένου όμως να διασφαλιστεί η ολική ποιότητα απαιτείται μια μορφή κοινωνικού ελέγχου σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης που μόνο τα συστήματα αξιολόγησης μπορούν να τον παρέχουν (Ευρυδίκη, 2015). Επιπλέον, οι σύγχρονες εκπαιδευτικές τάσεις υποστηρίζουν την αυτονομία των σχολικών μονάδων με δημοκρατικότερες διευθύνσεις, τις οποίες θεωρούν οργανώσεις που διαφοροποιούνται μεταξύ τους και των οποίων η αποτελεσματικότητα και η ποιότητα εξαρτάται από την επίτευξη των διοικητικών, οργανωτικών και εκπαιδευτικών στόχων. Η ποιότητα στην εκπαίδευση επιτάσσει το νέο σχολείο να έχει επικοινωνιακά χαρακτηριστικά με το να συμμετέχει ενεργά σε κοινωνικές δραστηριότητες της τοπικής κοινότητας και να συνεργάζεται μαζί της. Η σχολική διεύθυνση έχει ρόλο καθοδηγητικό, συντονιστικό και φροντίζει να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να εξελίσσονται επαγγελματικά, να συνεργάζονται μεταξύ τους στο εκπαιδευτικό τους έργο και με το σύλλογο γονέων και να μετέχουν συλλογικά στη λήψη αποφάσεων, στον προγραμματισμό και στην οργάνωση της σχολικής μονάδας.

Η αυτοαξιολόγηση είναι ένας τύπος αξιολόγησης που προωθεί και ενισχύει τα παραπάνω, αφού ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της είναι η συλλογικότητα μεταξύ του ανθρώπινου δυναμικού των σχολικών μονάδων και τα εργαλεία της παρέχουν την δυνατότητα παρακολούθησης της σχολικής βελτίωσης. Συνδέεται με αποκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα και με συμμετοχικά μοντέλα διοίκησης. Επίσης, η εισαγωγή της σε ευρωπαϊκά και διεθνή εκπαιδευτικά συστήματα αποτελεί προτεραιότητα και έχει προσελκύσει το ερευνητικό ενδιαφέρον πολλών ερευνητών, οι οποίοι θεωρούν

πως η αυτοαξιολόγηση και η αυτοβελτίωση υποδηλώνουν ένα υγιές εκπαιδευτικό σύστημα (Schildcamp et al., 2009; MacBeath, 2008).

Την τελευταία δεκαετία η Ελλάδα επιχειρώντας να ευθυγραμμιστεί με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές τάσεις εισήγαγε την αυτοαξιολόγηση (εσωτερική συλλογική αξιολόγηση) με τον Ν.3848 τη σχολική χρονιά 2010-2011, κάνοντας προσπάθειες να την προσαρμόσει στο συγκεντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και να δώσει περισσότερη αυτονομία στις σχολικές μονάδες. Προσπάθεια όμως που δεν ευδοκίμησε καθώς ουσιαστικά δεν υλοποιήθηκε παρά μόνο κατά την πιλοτική εφαρμογή της, πιθανόν λόγω των αντιδράσεων των εκπαιδευτικών και των συνδικαλιστικών φορέων που είχαν ενδοιασμούς ως προς τα ελεγκτικά χαρακτηριστικά της και την πιθανότητα να χάσουν τη θέση τους. η αυτοαξιολόγηση ξαναήρθε στο προσκήνιο με τον Ν.4547/2018 που έπεται να δούμε αν και πώς θα εφαρμοστεί την προσεχή χρονιά 2019-2020.

Η σημαντικότητα του ζητήματος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, ιδιαίτερα της αυτοαξιολόγησης, η σύνδεση της με την ποιότητα και τη βελτίωση της εκπαίδευσης και κατ' επέκταση των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών που την εισάγουν, καθώς και της αυτονόμησης των σχολικών μονάδων αποτελεί μείζον ζήτημα διεθνώς. Αυτός είναι ένας λόγος που επιλέχθηκε το συγκεκριμένο θέμα προς διερεύνηση. Ακόμη η αυτοαξιολόγηση βρίσκεται σε εμβρυϊκό στάδιο στην Ελλάδα, η οποία εξαιτίας του συγκεντρωτικού ιεραρχικά δομημένου εκπαιδευτικού συστήματός της, αντιμετωπίζει δυσκολία στην προσαρμογή και εφαρμογή της και γίνεται με αργούς ρυθμούς. Η ανάγκη όμως για αλλαγή είναι εμφανέστατη και απαιτείται από όλους τους ελληνικούς εκπαιδευτικούς φορείς.

Η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι ασχολείται συνολικά με τον τομέα της 'Ηγεσίας και Διοίκησης' και με τους δύο από τους τρεις δείκτες που εμπεριέχονται σε αυτόν και αποτελεί έναν από τους επτά τομείς της αυτοαξιολόγησης, έτσι όπως σχεδιάστηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής το 2012. Οι δύο δείκτες αφορούν α) την οργάνωση και τον συντονισμό της σχολικής ζωής, που διαπραγματεύεται το εργασιακό περιβάλλον, την ενδοσχολική κουλτούρα, το διοικητικό έργο, τον προγραμματισμό και τους στόχους, τις ενδοσχολικές σχέσεις και τις σχέσεις με τους γονείς και την επικοινωνία με το εξωτερικό περιβάλλον και β) την αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, που έχει σχέση με τις διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντή-εκπαιδευτικών, τη συλλογική λήψη αποφάσεων, την κατανομή αρμοδιοτήτων, την

επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την στήριξη τους και την προώθηση εκπαιδευτικών καινοτομιών. Τα παραπάνω διερευνώνται σε συνάρτηση με την συμβολή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης στην ποιοτική και αποτελεσματική βελτίωση τους από την οπτική γωνία των διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι περισσότερες έρευνες ασχολούνται μεμονωμένα με κάποια από τα παραπάνω ζητήματα, αλλά όχι συγκεντρωτικά.

Η παρούσα έρευνα ανήκει στη θεματική κατηγορία “Ανάπτυξη Θεωρίας/ Έλεγχος Υποθέσεως”, η οποία στηρίζεται στην ανάπτυξη ενός θεωρητικού πλαισίου και στην ανάλυση του προβληματισμού βάσει στοιχείων από την εγχώρια και διεθνή βιβλιογραφία και ακολουθεί η ερευνητική ανάλυση.

Σχετικά με την αναγκαιότητα της αυτοαξιολόγησης ως παράγοντας βελτίωσης της ποιότητας των σχολικών μονάδων αναφέρθηκαν πολλοί ερευνητές στις μελέτες του τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Κυρίαρχο ερευνητικό ενδιαφέρον είχε η συμβολή της αυτοαξιολόγησης στο εκπαιδευτικό έργο, στην ατομική αξιολόγηση και στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Αυτός ήταν ο κύριος λόγος που οι έρευνες απευθύνθηκαν περισσότερο σε εκπαιδευτικούς. Στην Ελλάδα πραγματοποιήθηκαν αρκετές μελέτες σε μεταπτυχιακό επίπεδο ενώ ικανοποιητική είναι και η υπάρχουσα ελληνική επιστημονική αρθρογραφία. Ενδεικτικά στην παρούσα έρευνα μελετήθηκαν οι έρευνες: Ζουγανέλη et al. (2008), Αθανασίου-Γεωργούση (2006), Καπαχτσή (2011), Κελπανίδη et al. (2007), Παυλινέρη (2006), Schildkamp (2007), MacBeath (2001 & 2008), Meuret & Morlaix (2003), Plowright (2008), Vanhoof & Van Petegem (2011), Kyriakides & Campbell (2004), Hoy & Miskel (2005), Vidmar (2006), Creemers & Kyriakides (2010), Ross & Bruce (2012), Τσουνής et al. (2016), Γκανάκας (2006), Ανδρεαδάκης & Μαγγοπούλου (2005), Σοφού & Διερωνίτου (2015).

Σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης είναι η διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Πειραιά σχετικά με την συμβολή της αυτοαξιολόγησης (εσωτερικής συλλογικής αξιολόγησης) στο διοικητικό και οργανωσιακό έργο τους και στην αξιοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού μέσα από συλλογικές διαδικασίες για την βελτίωση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων. Συγκεκριμένα στοχεύει:

- Να διερευνήσει την προσφορά της αυτοαξιολόγησης στην ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας και θετικού εργασιακού περιβάλλοντος εντός της σχολικής μονάδας,

- Να καταδείξει τη συμβολή της στις σχέσεις μεταξύ γονέων, παραγόντων του εξωτερικού περιβάλλοντος και των μελών του σχολείου,
- Να καταδείξει τη βελτίωση στη διαχείριση του διοικητικού έργου και του σχολικού προγραμματισμού,
- Να διαπιστώσει τη συμβολή της στη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της επιμόρφωσης,
- Να διαπιστώσει το κατά πόσο συνδέεται με συμμετοχικά μοντέλα διοίκησης και από ποιον πρέπει να εφαρμόζεται,
- Να μελετήσει αν υπάρχουν αρνητικές επιπτώσεις στο διοικητικό έργο εξαιτίας μιας ενδεχόμενης αρνητικής στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι:

- 1) Υπάρχει αρνητική επίδραση στο διοικητικό έργο των διευθυντών από την αρνητική στάση της εκπαιδευτικής κοινότητας στην αξιολόγηση;
- 2) Ποιος είναι υπεύθυνος για την αξιολόγηση του διοικητικού και οργανωτικού έργου;
- 3) Ποια είναι η άποψη των διευθυντών για τα οφέλη της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης σχετικά με τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό της σχολικής μονάδας, διοικητικά θέματα και διαπροσωπικές σχέσεις;
- 4) Σε ποιο βαθμό είναι ικανοποιημένοι οι διευθυντές από την αναγκαιότητα της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης στις βασικές επιδιώξεις του σχολείου;
- 5) Σε ποιο βαθμό μπορεί να βοηθήσει η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση στην αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού;
- 6) Σε ποιο βαθμό επηρεάζονται οι απαντήσεις των διευθυντών στα παραπάνω ερωτήματα σε σχέση με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, έτη υπηρεσίας ως διευθυντή, σπουδές εκτός βασικού πτυχίου, ηλικία);

Η ερευνητική μεθοδολογία της εργασίας αρχικά προσεγγίστηκε με την καταγραφή της σχετικής βιβλιογραφίας ελληνικής και διεθνής, κατά την οποία παρουσιάζονται οι θεωρητικές προσεγγίσεις που αφορούν τον σκοπό και τους στόχους που τέθηκαν. Ακολουθεί το ερευνητικό μέρος για το οποίο κατασκευάστηκε και χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο που αποτελείται από 16 ερωτήματα και απεστάλη μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στις διευθύνσεις των σχολικών μονάδων του Πειραιά.

Το πρώτο μέρος, η βιβλιογραφική ανασκόπηση, περιλαμβάνει τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο αρχικά αποσαφηνίζεται η έννοια της εκπαιδευτικής διοίκησης και σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ενώ παράλληλα περιγράφεται η εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική των σχολείων και οι αρμοδιότητες της διεύθυνσης και των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια, σκιαγραφείται η διοίκηση των σχολείων κατά το συνεργατικό-συμμετοχικό πρότυπο και ποιοι είναι οι παράγοντες και τα χαρακτηριστικά που την καθορίζουν. Με βάση αυτό περιγράφεται στη συνέχεια το νέο σχολείο και πώς αυτό πρέπει να διαμορφωθεί σύμφωνα με τις ανάγκες της εποχής. Σε αυτό το πλαίσιο παίζει σημαντικό ρόλο η επικοινωνιακή διάσταση της σχολικής διεύθυνσης στην ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας εντός του σχολείου και οι σχέσεις του τελευταίου με το εξωτερικό περιβάλλον. Έπονται οι παράγοντες του αποτελεσματικού σχολείου, που έχουν άμεση σχέση με αυτά που επιδιώκει το νέο σχολείο. Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στοχεύει στη βελτίωση και στην αποτελεσματικότητα των παρεχόμενων εκπαιδευτικών προϊόντων μέσα από την αλληλεπίδραση των μελών του σχολείου με το εξωτερικό περιβάλλον, από την ομαδοσυνεργατική φιλοσοφία του διευθυντή του σχολείου και την συνεργατικότητα και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού. Τέλος συσχετίζονται οι έννοιες της αξιολόγησης, της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας μιας σχολικής μονάδας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο ορίζεται η αξιολόγηση γενικά ως έννοια, η σημασία της στην εκπαίδευση και η αναγκαιότητά της σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Επίσης αναφέρονται και αναλύονται οι μορφές της αξιολόγησης. Στη συνέχεια στο τρίτο κεφάλαιο, δίνεται έμφαση στην αυτοαξιολόγηση (συλλογική εσωτερική αξιολόγηση) ως έννοια και παρουσιάζονται οι στόχοι της αναφορικά με τη σχολική μονάδα. Επιπλέον, περιγράφονται οι αρχές και η δεοντολογία της και οι μεθόδους και τα εργαλεία για τη συλλογή των αποτελεσμάτων της. Έπονται οι τομείς και οι δείκτες όπως τους σχεδίασε το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής το 2012. Αναλύονται τα προτερήματα και τα μειονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης και η συμβολή της στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους, αναλύεται το ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο και οι προσπάθειες που έγιναν για την εισαγωγή της αυτοαξιολόγησης στο εκπαιδευτικό σύστημα. Περιγράφονται τα ερευνητικά προγράμματα αυτοαξιολόγησης που συμμετείχε η Ελλάδα και πιλοτική εφαρμογή αυτής βάσει του Π.Δ. 152/2013 ως συνέχεια του Ν.3848/2010, που όμως τελικά

πάγωσε μέχρι τον πρόσφατο Ν.4547/2018. Στη συνέχεια, καταγράφονται οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών και συνδικαλιστικών φορέων την περίοδο μετά την ψήφιση του Ν.3848/2010 και κατά τη διάρκεια της πιλοτικής εφαρμογής, καθώς και οι παράγοντες δυσκολίας εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης στην Ελλάδα.

Στο δεύτερο μέρος, παρουσιάζεται η εμπειρική διερεύνηση, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα αυτής, όπως επίσης δίνονται κάποιες προτάσεις για μελλοντική μελέτη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΝΑ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ –Δ.Ο.Π.-

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

1.1 Εκπαιδευτική διοίκηση και διοίκηση σε επίπεδο σχολικής μονάδας

Η εκπαίδευση είναι ένα δυναμικό και παραγωγικό ανοιχτό προς την κοινωνία σύστημα που λειτουργεί μέσα από ποικίλες οντότητες. Κάθε μία από αυτές τις οντότητες αποτελείται από διαφορετικά είδη αλληλοεξαρτώμενων υποσυστημάτων όπως τα σχολεία και άλλοι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, που λαμβάνουν πληροφορίες υλικά κ.α. (εισροές) από το εξωτερικό περιβάλλον και παράγουν εκπαιδευτικό προϊόν (εκροές) (Σαΐτης, 2008; Saiti, 2009).

Έτσι η εκπαίδευση αποτελεί έναν σύνθετο κοινωνικό οργανισμό που έχει διττό σκοπό. Αφενός την γνωστική και πνευματική καλλιέργεια ενός κοινωνικού συνόλου και κατ' επέκταση την επαγγελματική ανάπτυξη του και αφετέρου την αναβάθμιση των δομών της μέσα από την αλληλεπίδραση των ατόμων που δρουν μέσα σ' αυτές. Η επίτευξη του παραπάνω σκοπού πραγματοποιείται με τη βοήθεια του νομικού πλαισίου, των υλικών και ανθρώπινων μέσων, όπως τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, το εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό. Επίσης έχει συγκεκριμένη οργανωτική δομή και τα μέλη του (προϊστάμενοι Γραφείων και διευθυντών Εκπαίδευσης, διευθυντών σχολείων κλπ), των οποίων οι ρόλοι είναι ιεραρχικά δομημένοι (Κατσαρός, 2008; Σαΐτης, 2008).

Βέβαια υπάρχουν αρκετοί μελετητές που υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί (συγκεκριμένα οι σχολικές μονάδες) ως οργανώσεις είναι ιδιόμορφοι, αφού ως θεσμοί είναι ιδιαίτερα γραφειοκρατικοί και συγκεντρωτικοί, η λειτουργία τους καθορίζεται νομοθετικά, ενώ η οργάνωση τους είναι ιεραρχική, βασίζεται σε κανόνες και οι θέσεις διαμορφώνονται με συγκεκριμένα καθήκοντα. Επιπλέον η σχολική μονάδα ως κοινωνικός οργανισμός επηρεάζεται άμεσα από τις οικονομικές, ιστορικές, πολιτιστικές και περιβαλλοντικές συνθήκες της εκάστοτε τοπικής κοινωνίας και τις ομάδες πίεσης, με αποτέλεσμα η εφαρμογή των διοικητικών και οργανωτικών θεωριών να καθίσταται δύσκολη αναφορικά με την εξέλιξη της εκπαίδευσης (Κατσαρός, 2008).

Με άλλα λόγια, η σχολική μονάδα αποτελεί έναν οργανισμό με θεσμοθετημένη διεύθυνση και προσδιορισμένους κανόνες για την πραγμάτωση συγκεκριμένου σκοπού. Όμως είναι διαφορετικός από άλλους οργανισμούς, γιατί: α) έχει πολυδιάστατους και ακαθόριστους στόχους, β) το μέσο για να επιτευχθούν οι στόχοι του οργανισμού, δηλαδή η εκπαιδευτική διαδικασία (διδασκαλία και μάθηση), είναι ευμετάβλητο συγκριτικά με τα αντίστοιχα μέσα των επιχειρήσεων, γ) δεν υπάρχει σαφής θεώρηση σχετικά με την αποδοτικότητά του, δ) εσωτερικά σχηματίζονται στενές κοινωνικές σχέσεις, οι οποίες δεν επηρεάζουν τις εξωτερικές εισροές ούτε το προϊόν που προσφέρει (Doyle & Wells, 1997) και ε) το σχολικό περιβάλλον είναι απρόβλεπτα ασταθές, αφού η διεύθυνση, το εκπαιδευτικό και μαθητικό δυναμικό αλλάζει συνεχώς (Greenfield, 1995).

Έτσι η σχολική μονάδα θεωρείται περισσότερο ένας ιδεολογικά προσανατολισμένος θεσμός, που προάγει κοινωνικές σχέσεις, διαπαιδαγωγεί, ικανοποιεί ανάγκες και δημιουργεί κουλτούρα, παρά ένας οργανισμός (Griffith, 1999).

Παρολ' αυτά η εκπαιδευτική διοίκηση και οι διοικητικές εφαρμογές σε σχολικές μονάδες αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα για τον καθορισμό της ποιότητας των σχολείων, την αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού και την ικανοποιητική επίτευξη των στόχων ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού συστήματος (Bush, 1999). Επίσης όπως σε κάθε οργανισμό, έτσι και στις εκπαιδευτικές μονάδες τα διοικητικά στελέχη (διευθυντές) έχουν τα εξής καθήκοντα: τον προγραμματισμό, τη λήψη αποφάσεων, την οργάνωση, τη διεύθυνση και τον έλεγχο (Σαϊτής, 2008).¹

Εν κατακλείδι «*Η διοίκηση, το management των σχολικών μονάδων, μπορεί να οριστεί ως η συνεχής και δυναμική διαδικασία του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης και του ελέγχου όλων των παραγωγικών πόρων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική προσπάθεια, ώστε οι αποφάσεις, οι ενέργειες και τα προϊόντα της γνώσης να είναι αποτελεσματικά*» (Μυλωνά, 2005:75).

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας βασίζεται στο συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό μοντέλο και η δομή της είναι ιεραρχική. Έτσι το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων μαζί με τη στήριξη του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής και των συμβουλίων ΚΥΣΠΕ και ΚΥΣΔΕ, σχεδιάζει και

¹ Αν και διάφοροι θεωρητικοί όπως οι Fayol και Scanlan, οι Urwick και Gulick, ο Newman, ο Dubrin κ.α διαφωνούν ως προς την αρίθμηση και κατάταξη των καθηκόντων ενός διοικητικού στελέχους, επιλέχθηκε στην παρούσα εργασία να υιοθετηθεί η άποψη του Σαϊτή (2008) και κατ' επέκταση αυτή του Scanlan.

οργανώνει την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας, τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά βιβλία, διορίζει τους εκπαιδευτικούς και γενικότερα όλα τα ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση. Η εκπαιδευτική διοίκηση δομείται σε τρία επίπεδα πέραν του εθνικού: α) σε περιφερειακό επίπεδο με την περιφερειακή διεύθυνση εκπαίδευσης, β) σε επίπεδο νομού και γ) σε τοπικό επίπεδο που συνάδει με τη σχολική μονάδα και την τοπική κοινωνία. Στις παραπάνω διοικητικές δομές παραχωρήθηκε μερική εξουσία και περιορισμένες αρμοδιότητες, οι οποίες αφορούν την προσαρμογή των κρατικών αποφάσεων σε θέματα που αφορούν την περιφέρεια, τον νομό και την τοπική κοινωνία αντίστοιχα (Ανδρέου, 1999).

Με τον Ν. 1566/1985 «Δομή και λειτουργία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», τον Ν. 2986/2002 «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις», τον Ν. 3848/2010 «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού, καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις» και το Π.Δ. 152/2013 «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», που θα αναλυθούν λεπτομερώς σε επόμενο κεφάλαιο, οι ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής μπορούμε να πούμε πως προσπάθησαν να αποκεντρώσουν το παρόν εκπαιδευτικό σύστημα (Σταματούρου, 2016: 147).

1.2 Η εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική σχολικών μονάδων στην Ελλάδα

Παρά το συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, οι σχολικές μονάδες έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν μια μορφή αυτονομίας, προσαρμόζοντας την υπάρχουσα εκπαιδευτική πολιτική στις απαιτήσεις της εκάστοτε τοπικής και σχολικής κοινότητας, όπως αυτές αναπτύσσονται μέσα από τις σχέσεις του εκπαιδευτικού και μαθητικού δυναμικού, της σχολικής διεύθυνσης και του κοινωνικού πλαισίου του σχολείου. Συγκεκριμένα, ο διευθυντής δεν είναι πλέον ένας απλός διεκπεραιωτής, όπως θα αναλυθεί παρακάτω, των αποφάσεων που προέρχονται από διοικητικά ανώτερα στελέχη. Ο ρόλος του είναι καθοδηγητικός και συντονιστικός και ο ίδιος μπορεί να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να υλοποιεί καινοτόμες δράσεις, να έχει όραμα για το σχολείο που διευθύνει και να εμπνέει

εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς. Με τη σειρά τους οι εκπαιδευτικοί μέσα από το Σύλλογο διδασκόντων μπορούν συλλογικά να πάρουν αποφάσεις για το παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό τους έργο και πώς μπορεί αυτό να γίνει αποτελεσματικότερο σε κλίμα αλληλεγγύης και συνεργασίας. Επίσης έχουν την δυνατότητα να κρίνουν και να αξιολογούν την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική και τελικά να την προσαρμόζουν στα δεδομένα της σχολικής τους μονάδας, με αποτέλεσμα να διαφοροποιείται από τις υπόλοιπες (Σταματούρου, 2016).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, κάθε σχολείο αναπτύσσει τη δική του εσωτερική πολιτική. Ειδικότερα ο Σύλλογος Διδασκόντων:

-Εντοπίζει τις επιμορφωτικές ανάγκες του διδακτικού προσωπικού και οργανώνει επιμορφώσεις,

-Προσδιορίζει και αξιολογεί προβλήματα που προκύπτουν και προτείνει λύσεις,

-Αποφασίζει συλλογικά για τον ορθό καταμερισμό των πόρων,

-Χρησιμοποιεί την σχολική υλικοτεχνική υποδομή και φροντίζει για την αναβάθμισή της με τη βοήθεια τοπικών αρχών,

-Συνεργάζεται με άλλες σχολικές μονάδες σε ευρωπαϊκό ή τοπικό επίπεδο.

Άρα, η εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική κάθε σχολικής μονάδας μπορεί να διαφέρει από άλλες και ο εκάστοτε Σύλλογος μπορεί να οργανώσει και να εφαρμόσει:

Οποιοσδήποτε παιδαγωγικές ή εκπαιδευτικές δράσεις (π.χ. εκδρομές, εκδηλώσεις κλπ.),

- Καινοτόμα προγράμματα (π.χ. συμπράξεις με άλλα σχολεία, περιβαλλοντική εκπαίδευση κλπ.),
- Ειδικά προγράμματα αγωγής ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες του μαθητικού δυναμικού,
- Ενδοσχολικά προγράμματα επιμόρφωσης ή να συμμετάσχουν σε εξωσχολικά,
- Νέες διδακτικές μεθόδους και χρήση ΤΠΕ για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου,
- Σωστή χρήση και συντήρηση ή βελτίωση των τεχνικών και υλικών υποδομών του σχολείου,
- Να φροντίζουν για την ανανέωση των εποπτικών μέσων, της σχολικής βιβλιοθήκης κλπ.,
- Είναι υπεύθυνοι για την καθαριότητα και την υγιεινή του σχολικού χώρου,

- Να οργανώνουν τον διδακτικό χρόνο και τον χρόνο των δράσεων σύμφωνα με τις ανάγκες του σχολείου. Δεν είναι απαραίτητο να ακολουθούν τον καθορισμένο χρόνο που δίνεται από το Υπουργείο,
- Να διαμορφώνουν κουλτούρα συνεργασίας μεταξύ τους και με τη σχολική διεύθυνση,
- Να καλλιεργούν καλές σχέσεις με τους γονείς και την υπόλοιπη κοινότητα και να συνεργάζονται μαζί τους (Λαϊνάς, 2000).

1.3 Οργάνωση και Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων κατά το συνεργατικό-συμμετοχικό πρότυπο

Μετά τη δεκαετία του 80' αναδύθηκαν οι αποκεντρωτικές τάσεις στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα οι αυτοδιοικούμενες σχολικές μονάδες, οι οποίες αποτέλεσαν πρωταρχικό «κύτταρο λήψης αποφάσεων» και φορείς καινοτομικής και μεταρρυθμιστικής ανάπτυξης. Το συνεργατικό πρότυπο οργάνωσης και διοίκησης εξελίχθηκε μέσα σε αυτό το πλαίσιο και έχει σχέση με την ισότιμη μερική ή ολική διανομή εξουσίας και λήψης αποφάσεων στο ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου, του οποίου οι αξίες και οι σκοποί είναι κοινοί. Η διενέργεια της λήψης αποφάσεων αποτελεί μια δημοκρατική διαδικασία, στην οποία οι συμμετέχοντες καταλήγουν σε συμφωνία μέσα από συζήτηση (Bush, 2005; Κατσαρός, 2008: 42). Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα φαίνεται να προωθείται η συμμετοχική διοίκηση στις σχολικές μονάδες, όπου το εκπαιδευτικό δυναμικό συμμετέχει ενεργά από κοινού στην επίλυση προβλημάτων, στον συντονισμό και προγραμματισμό των απαιτούμενων σχολικών δραστηριοτήτων και εργασιών που προκύπτουν μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες και μεθόδους (Πασιαρδής, 2001).

Το παραπάνω πρότυπο αφορά τις λειτουργίες μιας οργάνωσης έτσι όπως παρουσιάστηκαν παραπάνω. Διαφέρει από το συστημικό, ορθολογικό και γραφειοκρατικό πρότυπο ως προς τα πρότυπα ηγεσίας που προτείνει. Ειδικότερα:

- Όσο αφορά τη δομή, αυτή στηρίζεται στην αντικειμενικότητα, την οποία όλα τα μέλη αντιλαμβάνονται το ίδιο. Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών δομούνται διαφορετικά, καθώς δεν αποδέχονται μόνο εντολές από τους προϊστάμενους, αλλά λαμβάνουν μέρος σε συλλογικά όργανα που δεν τους επιβάλλονται οι απόψεις των ανωτέρων.

- Υφίσταται η υπόθεση ότι ο οργανισμός έχει καθορισμένους κοινούς σκοπούς που στηρίζονται στις από κοινού αξίες των εκπαιδευτικών.
- Οι εξωσχολικές σχέσεις είναι περίπλοκες και ιδιαίτερα όταν ο διευθυντής χρειάζεται να λογοδοτήσει για αποφάσεις που πάρθηκαν συλλογικά. Επίσης οι αποφάσεις αυτές μπορεί να θεωρούνται συλλογικές, αλλά στην πραγματικότητα ο διευθυντής διαμορφώνει το τελικό προϊόν της συζήτησης.
- Ο διευθυντής λογίζεται «*πρώτος μεταξύ ίσων*» και οι τύποι ηγεσίας που ανταποκρίνονται ιδανικότερα σε αυτό το πρότυπο διοίκησης είναι η μετασχηματιστική ηγεσία και η συμμετοχική ηγεσία. (Κατσαρός, 2008: 43). Η μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership) υποθέτει πως το επίκεντρο της ηγεσίας πρέπει να είναι οι δεσμεύσεις και οι ικανότητες των μελών του οργανισμού. Το υψηλό επίπεδο της προσωπικής δέσμευσης στους στόχους του οργανισμού και οι ικανότητες για την επίτευξη αυτών των στόχων θεωρούνται ότι οδηγούν στην επιπρόσθετη προσπάθεια και στη μεγαλύτερη παραγωγικότητα. Ειδικότερα, αυτός ο τύπος ηγεσίας παρέχει μια κανονιστική προσέγγιση στην σχολική διεύθυνση που εστιάζει πρωταρχικά στη διαδικασία με την οποία οι ηγέτες αναζητούν να επηρεάσουν τα σχολικά αποτελέσματα παρά τη φύση και την κατεύθυνση αυτών των αποτελεσμάτων (Bush & Glover, 2014). Ο μετασχηματιστικός ηγέτης δημιουργεί το όραμα του σχολείου, προσδιορίζει τους στόχους, παρακινεί διανοητικά τους εκπαιδευτικούς και τους υποστηρίζει, παρέχει πρακτικές πρότυπα για τη βελτίωση του σχολείου, καλλιεργεί προσδοκίες για μεγαλύτερη αποδοτικότητα, διαμορφώνει μια ευνοϊκή σχολική κουλτούρα και αναπτύσσει δομές για τη συμμετοχή των μελών στη λήψη αποφάσεων (Κατσαρός, 2008). Κατά τη συμμετοχική ηγεσία (participative leadership) κεντρική επιδίωξη του ηγέτη είναι να προωθεί τη συλλογική και συνεργατική λήψη αποφάσεων. Υπάρχουν τρία θεμελιώδη κριτήρια που αποτελούν τη βάση της συμμετοχικής διοίκησης: α) η σχολική μονάδα είναι αποτελεσματικότερη όταν υπάρχει η συλλογική εμπλοκή όλων, β) η συμμετοχική διοίκηση αντικατοπτρίζει δημοκρατικές πρακτικές και γ) στο πλαίσιο της διοικητικής αυτονομίας η εξουσία και επιρροή μπορεί να προέρχεται από οποιονδήποτε συμμετέχοντα όπως εκπαιδευτικό, γονέα ή μέλος της τοπικής κοινωνίας που νομιμοποιείται βάσει των ειδικών γνώσεων του και η συμμετοχή του βελτιώνει την ποιότητα

των λήψεων αποφάσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Επίσης το μοντέλο αυτό διευκολύνει το σύστημα αξιολόγησης το οποίο βασίζεται σ' ένα σύστημα κοινών αξιών. Η σχολική ομάδα διοίκησης λογοδοτεί σ' ολόκληρη την σχολική κοινότητα και γνωρίζει τις ανάγκες της. Οπότε η αποτελεσματικότητα της ομάδας υπολογίζεται από τον βαθμό τον οποίο οι αποφάσεις της ομάδα αντικατοπτρίζουν αυτές τις ανάγκες. Σκοπός των κοινών αξιών είναι η αύξηση της ανάληψης ευθυνών με την αύξηση της διαφάνειας στην ομαδική λήψη αποφάσεων (Turnbull, 2005).

Έτσι στο συνεργατικό μοντέλο οι λήψεις αποφάσεων προκύπτουν από δημοκρατικές διενέργειες και ο ρόλος του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι ενισχυμένος, καθώς οι εκπαιδευτικοί είναι εξειδικευμένοι επαγγελματικά και έχουν κοινές αξίες που προκύπτουν από την επαγγελματική κοινωνικοποίησή τους. Εξαιτίας των παραπάνω πιστεύεται ότι οι αποφάσεις που λαμβάνονται είναι καλύτερες επειδή βασίζονται στην ομαδική αντίληψη, αντιπροσωπεύουν το σύνολο των απόψεων και ταυτόχρονα τα όρια εξουσίας δεν παραβιάζονται εύκολα (Σαΐτης, 2008). Επίσης η συνεργατική κουλτούρα που δημιουργείται δίνει το περιθώριο στους εκπαιδευτικούς να προχωρήσουν σε μεταρρυθμιστικές και καινοτόμες δράσεις. Βασικός παράγοντας όμως είναι η πρόθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού να εμπλακεί ενεργά στη λήψη αποφάσεων και η προώθηση συνεργατικών διαδικασιών από τον διευθυντή (Κατσαρός, 2008).

1.4 Το Νέο Σχολείο

Η σχολική μονάδα αποτελεί έναν θεσμό που καθρεφτίζει το αξιακό κοινωνικό σύστημα και οι συνεχείς κοινωνικές αλλαγές επιδρούν σ' αυτό και αντίστροφα. Επομένως, το σχολείο οφείλει να είναι ευέλικτο και ευπροσάρμοστο και να ενεργοποιεί τα μέλη του ώστε ν' αντιμετωπίζουν τις νέες προκλήσεις και να βελτιώνουν ποιοτικά και αποτελεσματικά την παρεχόμενη εκπαίδευση. Η διαδικασία αυτή γίνεται ευκολότερη στα αυτοδιοικούμενα σχολεία «self-managing schools», όπου το σχολείο αποτελεί το κέντρο λήψης αποφάσεων και οι μεταρρυθμιστικές αλλαγές δεν προέρχονται από την κεντρική εξουσία (Χατζηπαναγιώτου, 2005), στα αποκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, όπου την ευθύνη για την παρεχόμενη εκπαίδευση και τους πόρους, τα προγράμματα σπουδών κλπ την έχει το σχολείο (Πρίντζας, 2005) και στα συστήματα εκείνα όπου εκχωρούνται περισσότερες

αρμοδιότητες και εξουσία στη σχολική διεύθυνση, η οποία είναι ως ένα βαθμό ανεξάρτητη από το κέντρο διοίκησης (Σαΐτης, 2008).

Τα παραπάνω αφορούν αυτόνομα ή μερικώς αυτόνομα εκπαιδευτικά συστήματα σε αντίθεση με το ελληνικό συγκεντρωτικό σύστημα. Παρόλα αυτά, η εισαγωγή ενός συστήματος αυτοαξιολόγησης στις σχολικές μονάδες, ενός προγραμματισμού που έπεται της αυτοαξιολόγησης και η ανάπτυξη μιας συνεργατικής κουλτούρας μπορούν να καταστήσουν τη σχολική μονάδα ικανή ν' ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις λειτουργικές της ανάγκες της, να λαμβάνει δυναμικότερα αποφάσεις και να είναι περισσότερο ενεργητική με το εξωτερικό περιβάλλον και γενικότερα με το υπόλοιπο θεσμικό πλαίσιο της κοινωνίας, δίνοντας τη μια σχετική αυτονομία (Μηλίγκου, 2007).

Ειδικότερα, η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, όπως να αναλυθεί εκτενώς παρακάτω, αποτιμά το διδακτικό έργο, εντοπίζει τα προβλήματα της σχολικής μονάδας, ιεραρχεί τους στόχους και συμβάλλει στον επανασχεδιασμό τους (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Επιπλέον καθιστά το σχολείο ικανό για αυτοέλεγχο, ενισχύει την ανάληψη πρωτοβουλιών και καινοτομιών και μπορεί να διατυπώνει προτάσεις προς τα κεντρικά της διοίκησης και να συνδιαμορφώνει με αυτή την εκπαιδευτική πολιτική. Ουσιαστικά μετατρέπει το σχολείο σε φορέα δράσης και συνδιαμορφωτή της εκπαίδευσης σ' ένα πλαίσιο αλληλεγγύης και συνεργασίας μεταξύ του διοικητικού και εκπαιδευτικού προσωπικού (Αργυρίου & Τύπας, 2014).

Αφού εντοπιστούν οι ανάγκες του σχολείου με την αυτοαξιολόγηση, έπεται ο προγραμματισμός, δηλαδή επαναπροσδιορίζονται οι στόχοι του και οργανώνεται η εφαρμογή τους. Με τον προγραμματισμό αποφεύγονται οι λάθος ενέργειες και παραλείψεις, κατανέμονται ορθολογικότερα ο χρόνος και οι αρμοδιότητες και καθιστά τις σχολικές λειτουργίες αποτελεσματικότερες. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο προγραμματισμός έχει την κατεύθυνση από την κεντρική διοίκηση προς τα κάτω και διακρίνεται σε στρατηγικό προγραμματισμό, κατά τον οποίο η κεντρική διοίκηση σχεδιάζει τους στόχους της σχολικής μονάδας, σε μακροπρόθεσμο προγραμματισμό, κατά τον οποίο σχεδιάζονται επιμέρους στόχοι για την επίτευξη του στρατηγικού προγραμματισμού και σε λειτουργικό προγραμματισμό, που έχει σχέση με τις άμεσες λειτουργίες μιας σχολικής μονάδας (Σταματούρου, 2016: 151). Στην περίπτωση που υπάρχει αξιολογικό σύστημα σε μια σχολική μονάδα, ο προγραμματισμός σχεδιάζεται ως εξής: α) αρχικά διατυπώνονται τα αδύναμα και δυνατά σημεία του σχολείου, β) σχεδιάζεται ένα πρόγραμμα όπου ιεραρχούνται οι

προτεραιότητες του σχολείου, γ) υλοποιείται το πρόγραμμα και δ) τελικά αξιολογούνται τα αποτελέσματα και υπάρχει ανατροφοδότηση (Αργυροπούλου, 2009).

Προκειμένου όμως ένα σχολείο να υποστηρίξει ένα σύστημα αυτοαξιολόγησης και προγραμματισμού, είναι απαραίτητο να καλλιεργήσει μία κατάλληλη οργανωσιακή κουλτούρα, η οποία αποτελεί «ένα σύστημα κοινών κατευθύνσεων το οποίο κρατά ενωμένα τα μέλη ενός οργανισμού και τους δίνει μια διακριτή ταυτότητα» (Σταματούρου, 2016: 152). Πιο συγκεκριμένα, η οργανωσιακή κουλτούρα αποτελεί στοιχείο διαφοροποίησης για μια σχολική μονάδα και αναπτύσσεται σταδιακά ή σχεδιάζεται. Συμβάλλει στην αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ του σχολικού προσωπικού, το οποίο αποκτά συλλογική ταυτότητα και η συμπεριφορά του καθίσταται σταθερή, με την προϋπόθεση να ευθυγραμμιστεί με τις αξίες του σχολικού οργανισμού. Επίσης, βοηθά στον αποτελεσματικό σχεδιασμό και στην εφαρμογή τακτικών που προάγουν την ανταγωνιστικότητα της σχολικής μονάδας και τέλος επιτρέπει ή επιβραδύνει τις αλλαγές. Αυτό σημαίνει πως πρέπει να υπάρχει συμβατότητα μεταξύ της σχολικής αλλαγής και της σχολικής κουλτούρας ώστε να επιτευχθεί η πρώτη. Σε περιπτώσεις που η κουλτούρα ενός σχολείου δεν ευνοεί τις καινοτομίες, οποιαδήποτε αλλαγή δεν γίνεται αποδεκτή (Ιορδάνογλου, 2008; Μπουραντάς, 2005; Παπάνης & Ρόντος, 2005).

Η οργανωσιακή κουλτούρα λοιπόν αφορά όλο το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου και μέσω αυτής ενισχύεται η συνεργατικότητα και η ενεργή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, προωθούνται καινοτομικά προγράμματα και αυξάνεται η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και λειτουργικών ζητημάτων. Επιπλέον, στην περίπτωση που το μεγαλύτερο μέρος του ανθρώπινου δυναμικού συναινεί με τις αξίες και τις πεποιθήσεις της σχολικής μονάδας τότε η κουλτούρα είναι ισχυρή, με αποτέλεσμα το σχολείο να αποδίδει καλύτερα, να εντοπίζει τις ανάγκες του, να συνεργάζεται με την τοπική κοινωνία, το ανθρώπινο δυναμικό να είναι αφοσιωμένο με υψηλό αίσθημα εργασιακής ευθύνης, να επιζητά τη βελτίωση των λειτουργιών του σχολείου, ενώ παράλληλα οι εσωτερικές συγκρούσεις μειώνονται (Σταματούρου, 2016).

1.5 Η σχολική διεύθυνση και το εκπαιδευτικό δυναμικό ως φορείς του Νέου Σχολείου

1.5.1 Ο ρόλος της σχολικής διεύθυνσης στην ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας

Η σχολική διεύθυνση ανήκει στη χαμηλότερη διοικητική βαθμίδα της εκπαιδευτικής οργάνωσης, εντούτοις η επιτυχημένη εκπαιδευτική αλλαγή συνδέεται άμεσα με τα ατομικά χαρακτηριστικά του διευθυντή, καθόσον αυτός είναι υπεύθυνος για τον χειρισμό του εκπαιδευτικού δυναμικού. Έτσι μετασχηματίζεται σε «καθοδηγητή» που θα αναπτύξει παράλληλα τη συνεργατική κουλτούρα, θα έχει επιρροή στο να επέλθει η εκπαιδευτική αλλαγή, θα μεριμνήσει για τη σχολική βελτίωση και θα ενισχύσει το εκπαιδευτικό δυναμικό (Fullan, 1992: 82).

Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων θεωρούνται ως αξιόπιστοι διαμεσολαβητές για την καλλιέργεια της συνεργατικής κουλτούρας. Αυτό διαπιστώνεται από την επιδεξιότητα του διευθυντή να κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς, τις ηγετικές ικανότητες του ως προς τις ομαδικές διενέργειες και από την επιδεξιότητα της διαχείρισης. Σύμφωνα με τους Blasé & Anderson (1995) υπάρχουν επτά στρατηγικές, οι λεγόμενες «διευκολυντικές», που προάγουν τα περιβάλλοντα συνεργασίας: την εκδήλωση εμπιστοσύνης στο εκπαιδευτικό δυναμικό, την εμπλοκή του εκπαιδευτικού δυναμικού στη λήψη αποφάσεων, την αποφυγή συγκρουσιακού περιβάλλοντος, την ενίσχυση της αυτονομίας, την ενίσχυση καινοτομικών ιδεών και πρωτοβουλιών, τις ανταμοιβές και την στήριξη στην περίπτωση διευθέτησης προβλημάτων (Καπαχτσή, 2011: 66)

Η ύπαρξη ενός θετικού κλίματος εντός της σχολικής μονάδας, όπου οι γραφειοκρατικές δομές ισορροπούν με τις επαγγελματικές δυνάμεις, είναι ιδανικό και η ηγετική μορφή του διευθυντή παίζει πολύ σημαντικό ρόλο σε αυτό. Αυτός είναι που φροντίζει για την ανάπτυξη ενός ενδεδειγμένου παιδαγωγικού κλίματος όπου θα προωθούνται οι θετικές ενδοσχολικές σχέσεις ώστε οι εκπαιδευτικοί στόχοι να στέφονται με επιτυχία. Επίσης, συμπεριφέρεται σε όλους ισότιμα και με σεβασμό, καλλιεργώντας έτσι ευνοϊκό κλίμα εργασίας. Δημιουργεί μια σχολική κουλτούρα συνεργασίας και ενισχύει συνεργατικές συμπράξεις με άλλες σχολικές μονάδες με σκοπό την οργάνωση αποτελεσματικών κοινοτήτων μάθησης. Προωθεί το ομαδικό και συνεργατικό πνεύμα μεταξύ των μελών του σχολείου και τη συλλογική λήψη αποφάσεων, ενώ παράλληλα στηρίζει τους νέους εκπαιδευτικούς. Ενισχύει την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, τους επαινεί για τις καλές πρακτικές και τους δίνει κίνητρο μέσα από την εμπιστοσύνη που τους δείχνει (Παπαναούμ, 1995).

Σε περιπτώσεις που υπάρχουν συγκρούσεις μεταξύ των μελών του σχολείου για προσωπικά ή διοικητικά ζητήματα, ο διευθυντής οφείλει να είναι ευέλικτος και διπλωματικός ώστε το κλίμα να παραμένει θετικό. Ιδιαίτερα σε διοικητικά θέματα θα πρέπει να γνωρίζει τις ικανότητες και τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών, καθώς και τα στοιχεία εκείνα της προσωπικότητας τους ώστε να κατανέμει κατάλληλα τις απαιτούμενες σχολικές εργασίες και η κρίση του να είναι όσο το δυνατόν αντικειμενικότερη προς όλους (Σαΐτης, 2008).

Πολλοί ερευνητές όπως ο MacBeath (2008) πιστεύουν πως μέσα από το συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης αναπτύσσονται περιβάλλοντα συνεργασίας και μαθησιακές κοινότητες. Γενικότερα οι φιλικές και υποστηρικτικές διοικητικές δομές ενισχύουν την κουλτούρα συνεργασίας, όπως το μετασχηματιστικό πρότυπο διοίκησης κατά το οποίο ο μετασχηματιστικός ηγέτης φροντίζει για την πραγματοποίηση του οράματος, θέτοντας ξεκάθαρους κοινούς στόχους και την ανάγκη εφαρμογής του στην σχολική καθημερινότητα. Επιπλέον, παρωθεί τους διδάσκοντες και ενισχύει τη συνεργασία μαζί τους με σκοπό να δημιουργηθεί μια κατάλληλα αποδεκτή σχολική κουλτούρα. Είναι υπέρμαχος της αλλαγής, της σχολικής καινοτομίας και της δημιουργικότητας (Κατσαρός, 2008).

1.5.2 Ο επικοινωνιακός ρόλος της σχολικής διεύθυνσης

Ένα από τα σημαντικότερα κριτήρια για τη διαμόρφωση των ενδοσχολικών σχέσεων αποτελεί η επικοινωνιακή ικανότητα του διευθυντή. Ο ρόλος του είναι πλέον πολυδιάστατος, καθόσον σκοπός του είναι ο συνδυασμός και ο συμβιβασμός αντιθέσεων ή διαφορών μεταξύ όλων των μελών του σχολείου για την ευνοϊκότερη αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητά του. Βέβαια, ζητούμενο στο Νέο Σχολείο είναι η «οριζόντια» επικοινωνία μεταξύ του εκπαιδευτικού δυναμικού και της σχολικής διεύθυνσης, «*οι οποίοι θεωρείται ότι βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο ιεραρχίας*» ώστε να επιτευχθεί καλύτερος «*συντονισμός των ενεργειών για την αποτελεσματικότερη δράση του σχολείου*». Ο Διευθυντής, όμως ουσιαστικά είναι αυτός που ισορροπεί και συντονίζει τις εσωτερικές και εξωτερικές επιδράσεις που δέχεται το σχολείο. Γενικά, η διασφάλιση των αρμονικών ενδοσχολικών σχέσεων, η εφαρμογή προγραμμάτων και η επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων εξαρτάται από τη συνεργασία των μελών του σχολείου (Τζωτζου & Αναστασόπουλος, 2013: 243).

Τα άτομα της σχολικής κοινότητας στο σύνολο της έχουν διαφορετικό χαρακτήρα με αποτέλεσμα να αντιλαμβάνονται ποικιλοτρόπως την ανταλλαγή πληροφοριών και

η αντίδραση τους να διαφέρει. Οι ανόμοιες αυτές αντιλήψεις εμποδίζουν την επικοινωνία και οδηγούν ορισμένες φορές σε συγκρουσιακές καταστάσεις με αποτέλεσμα οι επιδιωκόμενοι στόχοι του σχολείου να μην υλοποιούνται. Αυτός είναι ένας από τους βασικούς λόγους που η ικανότητα του διευθυντή να ενεργεί έγκαιρα και δραστικά αποτελεί ουσιαστικό χαρακτηριστικό της διεύθυνσης (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999).

Στο Νέο Σχολείο τονίζεται η ανάγκη για «ανοιχτό επικοινωνιακό κλίμα», όπως περιγράφηκε παραπάνω, έτσι ένα από τα καθήκοντα του διευθυντή είναι αναπτύσσει δημόσιες σχέσεις και οφείλει να τις διατηρήσει με το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, ατομικά και συλλογικά, όπως αναλύθηκε εκτενώς παραπάνω, με το μαθητικό δυναμικό, με τον Προϊστάμενο διεύθυνσης, με το Σύλλογο Γονέων και με τους τοπικούς οικονομικούς, πολιτικούς και κοινωνικούς παράγοντες για την επίτευξη των σχολικών στόχων και την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, κρατώντας ισορροπία μεταξύ της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής με την εσωτερική του σχολείου, δίνοντας περισσότερη έμφαση στην τελευταία (Πολέμη-Τοδούλου, 2012).

Οι επικοινωνιακές σχέσεις μεταξύ διευθυντή και του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων αποτελούν σημαντικό παράγοντα καλλιέργειας του ανοιχτού επικοινωνιακού κλίματος. Στο Νέο Σχολείο οι γονείς κατέχουν ενεργητικό ρόλο σ' αυτό, καθώς η συνεργασία μαζί τους συμβάλλει στην επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων του σχολείου και κατ' επέκταση στην ορθή διαχείριση των προβλημάτων που αφορούν την αγωγή των μαθητών και τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς. Έτσι η παρόθηση των γονέων να εμπλακούν εθελοντικά σε σχολικές εργασίες αποτελεί έναν αποδοτικά επικοινωνιακό τρόπο προσέγγισης τους ώστε να διευκολύνεται η επίλυση των παραπάνω προβλημάτων (Αργυροπούλου, 2006). Στο πλαίσιο αυτό, ο διευθυντής λαμβάνει μέρος στις συνελεύσεις του Συλλόγου, επιδιώκει συνεχείς επαφές μαζί τους ώστε να υπάρχει ανταλλαγή πληροφοριών και απόψεων, μεταφέρει τις προτάσεις των γονέων στον εκπαιδευτικό σύλλογο, τους πληροφορεί για τυχόν ελλείψεις στις υλικοτεχνικές υποδομές του σχολείου ώστε συλλογικά να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα, ορίζει συγκεντρώσεις με τους εκπαιδευτικούς και γενικότερα συνεργάζεται μαζί τους διατηρώντας καλές δημόσιες σχέσεις για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου (Σαΐτης, 2008).

Τέλος, το σχολείο ως δομή της κοινωνίας είναι σημαντικό να επικοινωνεί με την τοπική κοινότητα, καθώς η ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών συμβάλλει στην

κοινωνική εξέλιξη του σχολείου, το οποίο σε καμία περίπτωση δεν είναι αποκομμένο από την κοινωνία, αφού προετοιμάζει ενεργούς μελλοντικούς πολίτες. Έτσι ο διευθυντής οφείλει να ενισχύει τους τοπικούς, κοινωνικούς και πολιτιστικούς φορείς να συμμετέχουν στη σχολική ζωή και να βοηθούν στην επίλυση προβλημάτων που αφορούν τις κτιριακές υποδομές, ενισχύοντας το οικονομικά, να δίνουν κίνητρα στους μαθητές με υποτροφίες, εξωσχολικά προγράμματα και κοινωνικές δραστηριότητες (Τζωτζου & Αναστασόπουλος, 2013).

1.6 Το αποτελεσματικό σχολείο

Το κίνημα των Αποτελεσματικών Σχολείων εμφανίστηκε στα τέλη της δεκαετίας του 70' και στις αρχές του 80' και δημιούργησε ένα διερευνητικό πρότυπο της σχολικής αποτελεσματικότητας, η οποία αναφέρεται στους παράγοντες εκείνους που επηρεάζουν τη σχολική διοίκηση και το κλίμα όπως και τη γνωστικοσυναισθηματική επίδοση του μαθητικού δυναμικού (Θωμά, 2010). Ο Sergiouvanni (1995) διαφοροποιεί τους όρους επιτυχημένο και αποτελεσματικό σχολείο, σημειώνοντας ότι *«αποτελεσματικό σχολείο είναι εκείνο το οποίο τεχνικά επιτυγχάνει να αυξήσει την επίδοση των μαθητών του, γεγονός που διαπιστώνεται βάσει τυπικών και κοινών διαγωνισμάτων. Αντιθέτως, επιτυχημένο σχολείο θεωρείται εκείνο το οποίο ανταποκρίνεται σε ό, τι απαιτεί το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον από αυτό»* (όπ. αναφ. στο Θωμά, 2010: 17).

Ενδεχόμενα κριτήρια για να οριστεί η σχολική αποτελεσματικότητα είναι οι πολιτικοκοινωνικές επιλογές, το κατά πόσο προσαρμόζεται η σχολική μονάδα στο εξωτερικό περιβάλλον, ο ρυθμός μάθησης να είναι ίσος ή μεγαλύτερος από την αλλαγή που επιτελείται στο εξωτερικό περιβαλλοντικό πλαίσιο, οι ίσες ευκαιρίες μάθησης, ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού και η ορθή εποπτεία του διοικητικού και διδακτικού χρόνου (Pashardis et al, 2011; Verdis et al, 2003; Day, 2004).

Ο Mortimore (1991) αναφέρει πως στο αποτελεσματικό σχολείο η επίδοση του μαθητικού δυναμικού είναι υψηλότερη από αυτή που αναμένεται βάσει των τελικών αποτελεσμάτων του, ενώ κατά τον Gaskell (1995) αποτελεσματικό σχολείο είναι εκείνο που η επιτυχία συναρτάται άμεσα με τις ανάγκες των μαθητών, τους στόχους που έχουν τεθεί και το πρόγραμμα σπουδών που ακολουθείται (όπ. αναφ. στο Παμουκτσόγλου, 2001).

1.6.1 Παράγοντες αποτελεσματικού σχολείου

Οι κατά καιρούς μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί οδήγησαν σε κάποια κριτήρια για τον προσδιορισμό ενός συνόλου παραγόντων που είναι απαραίτητοι για να κριθεί ένα σχολείο αποτελεσματικό. Σε πολλές από αυτές τις μελέτες η σχολική αποτελεσματικότητα συνδέεται με τη σχολική κουλτούρα (Θωμά, 2010).

Σύμφωνα με τον Ανδρεαδάκη (2010), ο R. Edmonds (1979) ήταν ο πρώτος που εισήγαγε τους παράγοντες της αποτελεσματικής σχολικής μονάδας, οι οποίοι είναι: η ισχυρή σχολική διοίκηση, το σχολικό κλίμα που εξασφαλίζει τη πρόοδο των μαθητών, η ύπαρξη υψηλών προσδοκιών για τις επιδόσεις των μαθητών, ένα ξεκάθαρο αξιολογικό σύστημα και η απόκτηση μορφωτικών δεξιοτήτων (Θωμά, 2010: 18).

Κατά τον Πασιαρδή (2001) οι παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας είναι οι εξής:

Εκπαιδευτική ηγεσία-Οργάνωση και διεύθυνση του σχολείου: Βασικός στόχος του διευθυντή πρέπει να είναι η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται. Επίσης είναι αναγκαίο να ακολουθεί μια συνεργατική και επικοινωνιακή πολιτική με τον Σύλλογο Διδασκόντων, ώστε να γίνεται σαφής η αποστολή της σχολικής μονάδας.

Έμφαση στο εκπαιδευτικό έργο: Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στον χρόνο της διδακτικής διαδικασίας, στην συνεργασία και στην αμφίδρομη επιρροή μαθητικού και εκπαιδευτικού δυναμικού.

Ενδοσχολικές σχέσεις: Το θετικό σχολικό κλίμα βοηθά στην ποιοτική διδακτική και μαθησιακή διαδικασία και εγγυάται την επίτευξη των στόχων που έχουν αρχικώς τεθεί από τη σχολική μονάδα.

Υψηλές μαθησιακές προσδοκίες για το σύνολο των μαθητών: Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να στηρίζουν όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τις δεξιότητες και ικανότητες τους και να πιστεύουν στην επιτυχή απόδοσή τους.

Αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης: Παράλληλα με την αποτίμηση της επίδοσης του μαθητικού δυναμικού αποτιμώνται και τα εκπαιδευτικά προγράμματα που εφαρμόζονται.

Εμπλοκή των γονέων στη σχολική μονάδα: Η συνεισφορά των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία και γενικότερα στο σύνολο των σχολικών δραστηριοτήτων είναι σημαντική και επιδρά θετικά στην αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Ξεχωριστός προϋπολογισμός για κάθε σχολείο: Με αυτόν τον τρόπο το εκπαιδευτικό σύστημα αποκεντρώνεται, καθώς το σχολείο γίνεται πιο ευέλικτο ώστε να ασχοληθεί με τις πραγματικές και ουσιαστικές απαιτήσεις των μαθητών.

Η Έκθεση της Επιτροπής των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων «Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων» τονίζει ότι «ο συνδυασμός των πιο αυστηρών προϋπολογισμών για την εκπαίδευση και της μεγαλύτερης πίεσης για επιτυχία σημαίνει ότι οι πόροι πρέπει να στοχοθετηθούν εκεί όπου υπάρχουν πραγματικά ανάγκες. Αυτό με τη σειρά του συνεπάγεται ότι οι αρμόδιες αρχές πρέπει να κατανοήσουν ποια σχολεία λειτουργούν καλά, ποια λιγότερο καλά ή άσχημα και να διοχετεύσουν τους πόρους προς τις κατευθύνσεις που χρειάζεται...» (European Commission, 2000: 5).

Γενικά μπορεί να ειπωθεί πως η εκπαίδευση είναι στενά συνδεδεμένη με την αγορά εργασίας και με την οικονομία μιας χώρας. Η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού δυναμικού αποτελεί επιτακτική ανάγκη καθώς το διεθνές περιβάλλον μεταβάλλεται διαρκώς και το σχολείο οφείλει να ανταποκριθεί στις προκλήσεις της εποχής. Με αποτέλεσμα, η εκπαίδευση δεν παρέχει μόνο γνώσεις ούτε καλλιεργεί μόνο δεξιότητες, αλλά συμβάλλει στην κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη διαμέσου της μόρφωσης της κοινωνίας. Αυτός είναι ο λόγος που οι κυβερνήσεις των κρατών δέχονται πιέσεις να παραχωρήσουν μεγαλύτερο μερίδιο του κρατικού τους προϋπολογισμού στην παιδεία.

1.7 Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση

1.7.1 Εννοιολογική προσέγγιση της ποιότητας

Η έννοια της ποιότητας είναι δύσκολο να οριστεί εξαιτίας της έλλειψης αντικειμενικότητας του όρου, καθώς προσεγγίζεται βάσει προσωπικών κριτηρίων των ατόμων που παράγουν, προσφέρουν ή λαμβάνουν ένα προϊόν ή υπηρεσία. Η ποιότητα ως σημασία είναι ουσιαστική για έναν οργανισμό, αφού αποτελεί το αποτελεσματικότερο συντελεστή για την επιτυχημένη ανάπτυξή του (Κατσαρός, 2008).

Για να διευκρινιστεί επαρκώς ο όρος της ποιότητας, θα πρέπει να γίνει διαφοροποίηση ανάμεσα στην απόλυτη και τη σχετική ποιότητα. Η απόλυτη ποιότητα συνάδει με «την τελειότητα, με το εξαιρετικό, την ομορφιά και τη διαχρονικότητα, αρετές που μεταφράζονται σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ενός προϊόντος ή μιας

υπηρεσίας» (Ζαβλανός, 2003: 21). Η σχετική ποιότητα σχετίζεται με το κατά πόσο ανταποκρίνεται ένα προϊόν ή υπηρεσία σε καθορισμένα πρότυπα. Όταν τα πρότυπα προκαθορίζονται κατά τον προγραμματισμό, τότε η ποιότητα είναι εσωτερική, κατά την οποία εκτιμάται εν μέρει η ποιότητα, καθώς δεν λαμβάνονται υπόψη «οι προσδοκίες, οι επιθυμίες και η ικανοποίηση των απαιτήσεων του πελάτη» (Κατσαρός, 2008: 131). Αντιθέτως, κατά την εξωτερική ποιότητα, εκτός από το προϊόν ή την υπηρεσία, περικλείεται και η «εξυπηρέτηση πελατών» (Μπουραντάς, 2002: 514).

Σύμφωνα με τον Crosby (1979), ποιότητα είναι «η συμμόρφωση με τις απαιτήσεις του πελάτη», ενώ ο Deming (1986) υποστηρίζει πως είναι «η ικανοποίηση του πελάτη» (Ζαβλανός, 2003: 27). Κατά τον Feigenbaum, ποιότητα σημαίνει «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: 131). Από τις πιο αντιπροσωπευτικές εννοιολογικές τοποθετήσεις προέρχεται από τον Διεθνή Οργανισμό Τυποποίησης (ISO 8402), ο οποίος σημειώνει πως «ποιότητα είναι το σύνολο ιδιοτήτων και των χαρακτηριστικών ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας που συμβάλλουν στην ικανότητα του να ικανοποιεί εκφρασμένες ή υπονοούμενες ανάγκες» (Μαυρογιάννη, 2018: 88).

Η έννοια της ποιότητας έχει άμεση σχέση με τις έννοιες της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας, οι οποίες και αυτές συμβάλλουν στην επιτυχημένη αναπτυξιακή πορεία των οργανισμών. Ειδικότερα, η αποτελεσματικότητα συνιστά την ικανότητα ενός οργανισμού να κατορθώνει να υλοποιεί τους σκοπούς της. Η αποδοτικότητα είναι η ευχέρεια του οργανισμού να πραγματοποιεί αποτελεσματικά τον σκοπό του με όσο το δυνατόν λιγότερο κόστος. Συνεπώς, η αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα προωθούν την ποιότητα του οργανισμού μέσα από την πραγματοποίηση των στόχων, τον σχεδιασμό προγραμμάτων και τις δράσεις του (Κατσαρός, 2008).

1.7.2 Η εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση και οι βασικές αρχές της

Γενικά, η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας περικλείει πολλές από τις αρχές των σύγχρονων μοντέλων διοίκησης και αφορά όλες τις λειτουργίες ενός οργανισμού, προτείνοντας την καθολική εμπλοκή των παραγόντων του στη διαδικασία παραγωγής

και έχοντας ως βασική επιδίωξη την ποιότητα των προϊόντων και των υπηρεσιών του (Δερβιτσιώτης, 1993). Ο Κέφης (2005) προσδιορίζει τη ΔΟΠ ως την «ολοκληρωμένη δέσμευση για συνεχή βελτίωση των προϊόντων και των διαδικασιών, η οποία εκδηλώνεται με τη συμμετοχή όλων, ώστε να ικανοποιούνται απόλυτα οι διαπιστωμένες σημερινές και μελλοντικές ανάγκες των πελατών» (σελ. 34). Η ύπαρξη όμως της ΔΟΠ προϋποθέτει την αποδοχή ορισμένων αρχών, οι οποίες βοηθούν και επιδρούν στη λήψη αποφάσεων του οργανισμού: α) Διαμόρφωση οράματος, β) δέσμευση της διοίκησης για την υλοποίηση της φιλοσοφίας της ΔΟΠ, γ) έμφαση στην ικανοποίηση των πελατών, δ) καθολική εμπλοκή των εργαζομένων, ε) διαρκής προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας και στ) πρόβλεψη και προσπάθεια αποτροπής των προβλημάτων (Κατσαρός, 2008: 133-134).

Η ποιότητα στην εκπαίδευση κάνει την εμφάνισή της στις αρχές της δεκαετίας του 90' στις ΗΠΑ ως μια ανάγκη της εποχής να ανταποκριθεί η εκπαίδευση στις νέες κοινωνικές και επιστημονικές απαιτήσεις της εποχής, που προστάζουν νέες διοικητικές μεθόδους που θα διαβεβαιώνουν την υψηλή ποιότητα εκπαιδευτικών παροχών. Η έννοια «Ποιότητα στην Εκπαίδευση» είναι πολύπλευρη, ουσιαστικά όμως στοχεύει στη διαρκή βελτίωση της εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων και προσεγγίζεται ολικά και συστημικά (Evans & Lindsay, 2002). Βελτίωση που συντελείται βάσει συγκεκριμένων αρχών που εφαρμόζονται με ποιοτικές μεθόδους, οι οποίες με τη σειρά τους στηρίζονται στην ορθή χρησιμοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, ώστε οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες να είναι αποτελεσματικότερες και ποιοτικότερες (Ζαβλάνος, 2003).

Η χρήση της έννοιας "ολική" αφορά τη συνολική συμμετοχή του ανθρώπινου δυναμικού, όχι μόνο τη σχολική διεύθυνση και τους διδάσκοντες, αλλά και όλους τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς παράγοντες, με στόχο να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης (Κουτούζης, 2008). Τη συνολική αυτή συμμετοχή μπορεί να την παρομοιάσει κανείς σαν μια αλυσίδα όπου ο κάθε εκπαιδευτικός φορέας βοηθά στη διεκπεραίωση ενός έργου προσθέτοντας τη δική του «αξία» και να το παραλάβει ο επόμενος (Παπακωνσταντίνου, 2005). Αφορά μία νέα μορφή διοίκησης της οποίας η φιλοσοφία είναι να ικανοποιηθούν οι ανάγκες και οι προσδοκίες των μαθητών, των γονέων, των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση της κοινωνίας. Για να πραγματοποιηθεί αυτό, σημαντικό ρόλο παίζουν οι πρωτοπόρες και καινοτομικές ιδέες, τεχνικές και πρακτικές (Κατσαρός, 2008).

Σύμφωνα με τον Θεοδώρου (2010) οι αρχές που περιλαμβάνουν αυτές τις πρακτικές και τεχνικές είναι:

- Η προβολή του σχολείου ως σύστημα: Η σχολική μονάδα υφίσταται σε ένα κοινωνικό περιβάλλον όπου η επιρροή είναι αμφίδρομη. Άρα αποτελεί ένα ανοιχτό σύστημα που αλληλεπιδρά με το περιβάλλον, λαμβάνει ως εισροές μαθητές, γονείς κλπ, τις τροποποιεί και έπειτα τις παρέχει στο περιβάλλον ως εκροές (Σαΐτης, 2008).
- Επικέντρωση στις κοινωνικές ανάγκες: Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί δέχονται συνεχείς επιρροές από τις κοινωνικοοικονομικές αλλαγές, οι οποίες μεταποιούν τις απαιτήσεις της κοινωνίας, οι οποίες γίνονται ολοένα και πιο ανταγωνιστικές. Επομένως, η εκπαίδευση οφείλει να ανταποκρίνεται στις νέες ανάγκες που προκύπτουν και να προσαρμόζεται διαρκώς σ' αυτές για να υπάρχει ισορροπία με τα κοινωνικά δρώμενα (Φασούλης, 2001).
- Διαρκής βελτίωση των υπηρεσιών: Κύριος σκοπός της ΔΟΠ είναι η ποιότητα, η οποία βασίζεται στις απαιτήσεις των μαθητών, γονέων και κοινωνίας και αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί επιτυχώς, αν προσπαθήσει κανείς να αποφύγει τυχόν λάθη παρά να τα διορθώσει.
- Ολική συμμετοχή του προσωπικού στην εκπαιδευτική διαδικασία: Η δυναμική εμπλοκή εκπαιδευτικού προσωπικού προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα στην εκπαίδευση θεωρείται απαραίτητη για να εφαρμοστεί η ΔΟΠ. Έτσι η καλλιέργεια εμπιστοσύνης μεταξύ του προσωπικού και η ορθή διαχείριση του αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις για την εφαρμογή της ΔΟΠ.
- Διαρκής βελτίωση των διαδικασιών της διοίκησης: Οι κάτοχοι διευθυντικών θέσεων θα πρέπει να αντιλαμβάνονται τον σημαντικό ρόλο που έχουν στην ποιοτική βελτίωση της εκπαίδευσης. Αυτοί είναι που οργανώνουν, συντονίζουν και ρυθμίζουν τα ζητήματα λειτουργίας του σχολείου που προκύπτουν και συμβάλλουν θετικά στο έργο των εκπαιδευτικών.
- Επιμόρφωση ανθρώπινου δυναμικού: Η διαρκής επιμόρφωση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις τεχνολογικές και επιστημονικές εξελίξεις κρίνεται απαραίτητη ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες της εποχής και να είναι αποδοτικότεροι στο έργο τους. Έτσι μπορούν να προσαρμοστούν στη

καινούρια κουλτούρα της σχολικής μονάδας για την εφαρμογή της ΔΟΠ και κατ' επέκταση την ποιοτική αναβάθμιση της μάθησης (Μπρίνια, 2008).

- Κίνητρα και μέτρηση αποτελεσματικότητας: Η ποιοτική παραγωγή του εκπαιδευτικού έργου εξαρτάται από την ενθάρρυνση και την παρακίνηση που δίνεται στους εκπαιδευτικούς. Η αποτελεσματικότητα μετράται με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των μεθόδων που χρησιμοποιούνται με απώτερο σκοπό τη βελτίωση του (Φασουλής, 2001).

1.7.3 Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και ανοιχτό σχολείο

Σύμφωνα με τη ΔΟΠ το σχολείο λαμβάνεται ως ένα υποσύστημα του εκπαιδευτικού συστήματος που αλληλοεξαρτάται με τα συστήματα του περιβάλλοντος του. Ταυτόχρονα, το ίδιο το σχολείο συνιστά ένα πλήρες σύστημα μέσα στο οποίο αλληλεπιδρούν τα επιμέρους συστήματα του. Ειδικότερα, η διεύθυνση του σχολείου, το εκπαιδευτικό προσωπικό, το μαθητικό δυναμικό, οι υλικοτεχνικές υποδομές, τα εποπτικά μέσα και γενικότερα οι διαδικαστικές λειτουργίες του αλληλοσχετίζονται, δημιουργώντας μια δυναμική σχέση και έχοντας έναν συγκεκριμένο σκοπό τη βελτίωση των συνολικών λειτουργιών της σχολικής μονάδας (Σαΐτης, 2008).

Όπως σημειώθηκε παραπάνω, το σχολείο ως σύστημα αλληλεπιδρά με το εξωτερικό περιβάλλον του, αποτελεί δηλαδή ένα ανοιχτό κοινωνικό σύστημα που περικλείει τον χώρο της σχολικής μονάδας και το σχολικό κοινωνικό περιβάλλον, τα οποία αλληλεπιδρούν συνεχώς με την τοπική κοινωνία και γενικότερα την εκπαιδευτική κοινότητα και την ευρύτερη κοινωνία (Ματσαγγούρας, 2001). Έτσι γίνεται κατανοητό ότι η σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση και την κοινωνία είναι ιδιαίτερα στενή λόγω των εισροών και των εκροών που υφίστανται.

Κατά τον Πασιαρδή (2004) υπάρχουν τέσσερα συστατικά που απαρτίζουν το σχολικό σύστημα: «οι εισροές, το μαύρο κουτί των διαδικασιών, οι εκροές και το εξωτερικό περιβάλλον» (σελ. 18). Επικοινωνώντας με το εξωτερικό περιβάλλον το σχολείο λαμβάνει εισροές (μαθητικό και εκπαιδευτικό δυναμικό, αναλυτικά προγράμματα, σχολικά εγχειρίδια κλπ). Εισχωρώντας αυτές στο σύστημα του σχολείου, μετασχηματίζονται ή επεξεργάζονται αποδίδοντας τα τελικά προϊόντα που με τη διαδικασία της εκροής διοχετεύονται στο εξωτερικό περιβάλλον (Σαΐτης, 2008). Κατά τον μετασχηματισμό, οι διαδικασίες που πραγματοποιούνται πολλές φορές δεν είναι ορατές ή μετρήσιμες, αλλά έχουν άμεση σχέση με την αποτελεσματικότητα, την

ποιότητα και την αποδοτικότητα της σχολικής μονάδας. Τα τελικά προϊόντα είναι οι απόφοιτοι που είναι ικανοί να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες τις κοινωνίας. Σημαντικό στοιχείο είναι και η ανατροφοδότηση του συστήματος, η οποία παρέχει μια διαρκή ροή πληροφοριών ώστε το σχολικό σύστημα να προσαρμόζεται στις περιβαλλοντικές αλλαγές (Πασιαρδής, 2004).

1.7.4 Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και σχολική διεύθυνση

Σε μια κοινωνία που αλλάζει συνεχώς και απαιτείται η εκπαίδευση να είναι αποτελεσματικότερη και αποδοτικότερη, ο διευθυντής του σχολείου δεν μπορεί να είναι απλά ένας διεκπεραιωτής. Κατά τη φιλοσοφία της ΔΟΠ ο ρόλος του στη διαμόρφωση του σύγχρονου σχολείου είναι καταλυτικός, αφού σ' αυτόν βασίζεται ως επί το πλείστον η επιτυχία ή αποτυχία του εκπαιδευτικού οργανισμού (Κατσαρός, 2008).

Πιο συγκεκριμένα, είναι αυτός που αντιμετωπίζει την πρόκληση να αλλάξει ποιοτικά τη διοίκηση και λειτουργία της σχολικής μονάδας που διευθύνει και να αναπτύξει νέα κουλτούρα και ομαδοσυνεργατικό πνεύμα μεταξύ των υπόλοιπων μελών (Σαΐτης, 2008). Είναι αυτός που εμπνέει εμπιστοσύνη, έχει όραμα, παίρνει καινοτομικές πρωτοβουλίες, προχωρά σε αλλαγές για την ποιοτική βελτίωση του σχολείου, είναι η εικόνα του σχολείου στο εξωτερικό περιβάλλον και αυτός που νοιάζεται για την παροχή ποιοτικού μαθησιακού έργου και ποιοτικών υπηρεσιών. Επίσης συνεργάζεται στενά με τους εκπαιδευτικούς, τους παρακινεί και τους υποκινεί ώστε να δημιουργηθούν σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ τους. Ουσιαστικά μεταμορφώνει το κανονιστικό διοικητικό έργο σε έργο δημιουργικό και συντονιστικό (Μπουραντάς, 2002; Ματσαγγούρας, 2001).

Σημαντικό προτέρημα ενός αποτελεσματικού διευθυντή είναι το συνεργατικό και επικοινωνιακό κλίμα μεταξύ του Συλλόγου Διδασκόντων και του ίδιου. Για τη λειτουργία της διεύθυνσης οι διαπροσωπικές σχέσεις είναι αυτές που αποτελούν το μέσο για την πρακτική της, αφού τα άτομα αλληλεπιδρούν μέσω αυτής. Τα διευθυντικά στελέχη είναι αναγκαίο να είναι εις γνώσιν των στόχων που τίθενται και να αντιλαμβάνονται τις θέσεις, τις ιδιαίτερες ανάγκες, τις ικανότητες και τα αδύνατα σημεία των εκπαιδευτικών, με στόχο τη δημιουργία ενός θετικού εργασιακού κλίματος και την αύξηση της σχολικής αποτελεσματικότητας. Όλα τα παραπάνω αποτελούν σημαντική δεξιότητα που πρέπει να έχει ένα διευθυντικό στέλεχος, προκειμένου να ασκήσει τα καθήκοντά του (Πολυχρονόπουλος, 2009).

Ο ρόλος του διευθυντή είναι αρκετά σύνθετος, αφού πολλοί επιμέρους παράγοντες, όπως τα στοιχεία του χαρακτήρα του, το έργο του, η σύνθεση της ομάδας κ.α. συνιστούν την ερμηνευτική προσέγγιση της λειτουργίας της ηγεσίας (Σουσαμίδου, 1999). Παρά το γεγονός ότι δεν έχουν διευκρινιστεί ποια γνωρίσματα κάνουν έναν διευθυντή ιδανικό στέλεχος, απαιτούνται ορισμένα προσόντα που σύμφωνα με τον Κουτούζη (2008) είναι: α) οι τεχνικές δεξιότητες, που αφορούν την εξειδικευμένη γνώση, την ορθή διαχείριση του εργατικού δυναμικού και τη γνώση του εξοπλισμού. Επίσης να θέτει ρεαλιστικούς στόχους κατά τον σχολικό προγραμματισμό και να στηρίζει το εκπαιδευτικό προσωπικό και το μαθητικό δυναμικό, β) οι διαπροσωπικές δεξιότητες, που αφορούν την οργάνωση, παρακίνηση, τη συνεργασία και τον συντονισμό του εκπαιδευτικού προσωπικού και γ) τις δεξιότητες αφηρημένης σκέψης και συνολικής θεώρησης, που έχουν σχέση με το πώς αντιλαμβάνεται τη σχολική μονάδα, την οποία πρέπει να την θεωρεί ως ολότητα.

1.7.5 Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και εκπαιδευτικό προσωπικό

Αναμφισβήτητα ο ρόλος των εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο είναι πολύ σημαντικός, αφού αυτοί είναι που συμβάλλουν καθοριστικά στην ποιοτική μάθηση που παρέχεται στο μαθητικό δυναμικό και γενικότερα στην ποιοτική βελτίωση της σχολικής μονάδας. Κατά τη φιλοσοφία της Ολικής Ποιότητας, τα σχολεία είναι αναγκαίο να επενδύουν στην ενίσχυση και αξιοποίηση του προσωπικού τους. Ειδικότερα, η ΔΟΠ ορίζει ότι το εκπαιδευτικό δυναμικό μιας σχολικής μονάδας θα πρέπει να συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων αναφορικά με τις λειτουργίες, την ποιοτική βελτίωση του σχολείου και τον σχεδιασμό των διδακτικών αναγκών και πρακτικών.

Για την επιτυχή πραγμάτωση των παραπάνω, κάθε σχολείο αποκτά εκείνο το κλίμα εργασίας που θα το οδηγήσει στην εφαρμογή των στόχων που έχει θέσει. Το σχολικό κλίμα προσδιορίζεται από τις περιβαλλοντικές συνθήκες και από τα ατομικά στοιχεία των μελών του σχολείου (Πολυχρονόπουλος, 2009). Επομένως, βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη ευμενούς κλίματος εντός του εργασιακού σχολικού χώρου είναι η αλληλεπίδραση της σχολικής διεύθυνσης και του διδακτικού προσωπικού, οι οποίοι θα πρέπει να εργάζονται σ' ένα ομαδοσυνεργατικό και επικοινωνιακό κλίμα που να εμπνέει εμπιστοσύνη. Επίσης η ΔΟΠ δίνει έμφαση στην ανοιχτή επικοινωνία, δηλαδή στις καθορισμένες συναντήσεις του Συλλόγου Διδασκόντων και της διεύθυνσης με σκοπό την από κοινού ενημέρωση των εντύπων που διοχετεύονται από το υπουργείο,

των εκπαιδευτικών μηνυμάτων και πληροφοριών από το εσωτερικό και εξωτερικό σχολικό περίγυρο και τον προσδιορισμό στόχων (Φασούλης, 2001).

Τα χαρακτηριστικά εκείνα του σχολείου που είναι αντιληπτά από το ανθρώπινο δυναμικό ασκούν επιρροή στη συμπεριφορά και στα κίνητρα του. Έτσι, εκτός από το συνεργατικό κλίμα που είναι απαραίτητο να υφίσταται, το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι αναγκαίο να εργάζεται σε ένα εργασιακό περιβάλλον όπου επιβραβεύονται οι ενέργειες του, μπορεί να αναπτύξει πρωτοβουλίες και καινοτόμες δράσεις, εκτιμάται η προσπάθεια του και έχει τη δυνατότητα εξέλιξης. Όλα αυτά αποτελούν εσωτερικά κίνητρα τα οποία συμβάλλουν στην ποιοτική βελτίωση του σχολείου. Ταυτόχρονα, οι διαπροσωπικές σχέσεις που καλλιεργούνται μεταξύ των εκπαιδευτικών φαίνεται να έχουν συναισθηματική και ψυχολογική επιρροή στην αποδοτικότητά τους. Έτσι, η ύπαρξη εμπιστοσύνης μεταξύ του συλλόγου δημιουργεί την αίσθηση της οικειότητας, της ηθικής υποστήριξης, της σταθερότητας, της ασφάλειας, την ανάπτυξη συνεργατικότητας κλπ. Στην αντίθετη περίπτωση, η απουσία εμπιστοσύνης δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα ανταγωνισμού, υπονόμησης και καχυποψίας, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να απομονώνονται και να μην αποδίδουν στο έπακρο. Γι' αυτό οι δεσμοί εμπιστοσύνης μεταξύ της εκπαιδευτικής κοινότητας γενικότερα θα πρέπει να ενισχύονται και να διατηρούνται (Πολυχρονόπουλος, 2009).

1.7.6 Περιορισμοί εφαρμογής της ΔΟΠ στην ελληνική εκπαίδευση

Το μοντέλο της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας συμπεριλαμβάνει αρκετές από τις στοιχειώδεις αρχές των σύγχρονων μορφών διοίκησης, όπως το συνεργατικό-συμμετοχικό και το μετασχηματιστικό μοντέλο. Τις ενσωματώνει σε ένα οργανωτικό και διοικητικό μοντέλο που έχει συνοχή και κατά την εφαρμογή του μετασχηματίζεται συνολικά ο τρόπος λειτουργίας του οργανισμού με σκοπό την ποιοτική βελτίωσή του. Γι' αυτό η απόλυτη υιοθέτηση των αρχών της ΔΟΠ κρίνεται δεσμευτική. Η δυσκολία εφαρμογής της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έγκειται σε κάποιες ιδιαιτερότητες του όπως:

α) Στον συγκεντρωτισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος: Η λήψη αποφάσεων λαμβάνεται από την κεντρική εξουσία και το υπουργείο παιδείας, μη επιτρέποντας στις κατώτερες διοικητικά βαθμίδες της εκπαίδευσης να συμμετάσχουν στον προσδιορισμό των στόχων μιας σχολικής μονάδας. Ειδικότερα, υπάρχει περιορισμός στην αυτονομία, στην ανάπτυξη πρωτοβουλιών και δράσεων των σχολικών μονάδων. Στοιχεία όμως που είναι απαραίτητα για την εφαρμογή της ΔΟΠ.

β) Την απουσία ενός αξιολογικού συστήματος: Παρά τη θεσμοθέτηση της αυτοαξιολόγησης το 2010, ουσιαστικά δεν συνεχίστηκε η εφαρμογή της, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει ανατροφοδότηση του συστήματος. Για να υπάρχει ποιοτική βελτίωση της εκπαίδευσης η αξιολόγηση είναι αναγκαίο να είναι διαρκής και να χρησιμοποιεί επιστημονικές μεθόδους.

γ) Κακή λειτουργία του συστήματος στελέχωσης: Οι συνεχείς μεταθέσεις και αποσπάσεις των εκπαιδευτικών έχουν ως αποτέλεσμα την καθυστέρηση στελέχωσης των σχολείων και γενικά την έλλειψη μονιμότητας των εκπαιδευτικών και των διοικητικών στελεχών. Συνεπώς, δεν είναι εφικτό να κατανοηθεί επαρκώς ο τρόπος λειτουργίας του εκπαιδευτικού οργανισμού, να υλοποιηθεί ένας μακροπρόθεσμος προγραμματισμός, να καλλιεργηθεί μια ισχυρή σχολική κουλτούρα και το αίσθημα εμπιστοσύνης μεταξύ του ανθρώπινου δυναμικού.

δ) Την απουσία ποιοτικού στρατηγικού πλάνου: Υπάρχει έλλειψη ενός γενικότερου πλάνου ποιότητας με την εμπλοκή όλων των ενδιαφερομένων, με αποτέλεσμα να μην υφίσταται ένα κοινό όραμα και μια σταθερή συλλογική πολιτική, ώστε κάθε εκπαιδευτική μονάδα να μην λειτουργεί ξεχωριστά.

ε) Την έλλειψη ενός επιμορφωτικού συστήματος για τους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη της εκπαίδευσης: Σύμφωνα με τις αρχές της ΔΟΠ η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού δυναμικού και των στελεχών είναι απαραίτητη για την απόκτηση εκείνων των εφοδίων που θα τους επιτρέψει να εφαρμόσουν ποιοτικές πρακτικές βελτίωσης του έργου τους, να συμβαδίσουν με τις συνεχείς επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις και να ανελιχθούν επαγγελματικά (Κατσαρός, 2008; Ζαβλανός, 2003; Σαϊτίης, 2008).

1.8 Αξιολόγηση, αποτελεσματικότητα και ποιότητα μιας σχολικής μονάδας

Οι μελέτες που αφορούν την εξέταση της αποτελεσματικότητας και βελτίωσης της σχολικής μονάδας (Creemers, 2001; MacGilchrist, Myers & Reed, 2004; Teddie & Reynolds, 2000) δημιούργησαν τον τύπο του ζωντανού σχολείου, ενός «ευφούς» σχολείου, όπως ονομάστηκε, το οποίο μέσα από την αυτοαξιολόγησή του, αποκτά μια κριτική στάση απέναντι στην πραγματικότητα.

Κατά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης μιας σχολικής μονάδας συλλέγονται πληροφορίες από τους εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς, δηλαδή από τα υποσυστήματά της. Αποτελεί έναν μηχανισμό (Hargreaves, 2003) όπου η εξουσία

μεταφέρεται σε όλα τα επίπεδα του σχολείου και στοχεύει στην περιγραφή και αξιολόγηση των λειτουργιών του σχολείου και των εκπαιδευτικών στόχων ώστε αυτό να βελτιωθεί (Schildkamp, 2007; Vanhoof, Petegem & Sven De Maeyer, 2009). Με άλλα λόγια η αυτοαξιολόγηση συνιστά *«το ειδοποιό χαρακτηριστικό των αποτελεσματικών σχολείων και της επαγγελματικής πρακτικής»* και αρχή της είναι ότι *«τα σχολεία γίνονται ευφύστερα και αυξάνουν την νοημοσύνη τους όταν διαθέτουν νοήμονα εργαλεία που τους βοηθούν να δουν τα πράγματα πιο καθαρά»* (MacBeath et al, 2005: 157). Με αυτόν τον τρόπο όλα τα υποσυστήματα των σχολικών μονάδων, εκπαιδευτικοί, διευθυντές, μαθητές και γονείς, μέσα από οργανωμένες διαδικασίες, αποτυπώνουν την εσωτερική ζωή τους, απεικονίζουν το «προφίλ» ή «πορτραίτο» τους και αποκτούν ολιστική και πολυεπίπεδη άποψη της πραγματικότητας (Μπινιάρη & Μπαγάκης, 2006).

Το κίνημα των Αποτελεσματικών Σχολείων, που ξεκίνησε στο τέλος της δεκαετίας του '70 και στις αρχές της δεκαετίας του '80, διαμόρφωσε τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολικών μονάδων τα οποία αποτέλεσαν τα κύρια κριτήρια για τη δημιουργία του προφίλ τους. Τα κριτήρια αυτά είναι η έμφαση στη διδακτική πράξη, η δυνατή εκπαιδευτική ηγεσία, η διαμόρφωση ενός αξιολογικού πλαισίου της επίδοσης των μαθητών, το καλό σχολικό κλίμα, η καλή συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας και η επαρκής υλικοτεχνική υποδομή (Creemers, 2001; Edmonds, 1979; Πασιαρδής, 2004; Teddie & Reynolds, 2000). Σύμφωνα με τους μελετητές, οι τομείς που καθορίζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα που βασίζεται στην αυτοαξιολόγηση επικεντρώνεται πρωτίστως στην μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών και κατ' επέκταση στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Εξελίξεις που υποστηρίζονται άμεσα από τη σχολική κουλτούρα, το κλίμα και τις συνθήκες της σχολικής μονάδας αλλά και από τη σχολική ηγεσία που κινητοποιεί αυτή την κουλτούρα σε συνάρτηση με όλη την εκπαιδευτική κοινότητα (Πασιαρδής, 2001).

Γενικά, μελετώντας την αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας, διερευνώνται οι παράμετροι της σχολικής ζωής, εντοπίζονται και βελτιώνονται οι αδυναμίες της, αντιμετωπίζονται οι αλλαγές, οι ενδοσχολικές κρίσεις και τα προβλήματα και όλα αυτά μέσω της αξιολόγησης (Hargreaves, 2003).

Τέλος η αυτοαξιολόγηση διευρύνει τρία ουσιώδη στοιχεία της Διοίκησης ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ). Βάσει αυτής, ο οργανισμός και τα μέλη του επιλέγουν τις απαραίτητες πρακτικές για την ποιότητα και τον έλεγχο, όπως αναφέρει ο Θεοφιλίδης (2012), *«η ιδέα είναι να υπάρχει ουσιαστική και καθολική βελτίωση του οργανισμού»*

[...] ο όρος διοίκηση αφορά στον καθένα, γιατί ανεξάρτητα από το ρόλο, καθένας έχει διοικητική ευθύνη για τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις του» (όπ. αναφ. στο Καραγκιοζίδου & Καρούσιου, 2016: 229). Τα στοιχεία αυτά είναι οι μικρές ενέργειες βελτίωσης, ο σχεδιασμός βαθμιαίας βελτίωσης και η συλλογική συμμετοχή του ανθρώπινου δυναμικού στον εντοπισμό και βελτίωση των αδυναμιών του οργανισμού που προκύπτουν (Καραγκιοζίδου & Καρούσιου, 2016).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΥΟ: Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1 Η αξιολόγηση ως έννοια

Η αξιολόγηση συνιστά μια διαδικασία που είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα. Ως όρος χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στις ΗΠΑ το 1930, με στόχο να σημειώνονται οι πρακτικές των επιμορφωμένων ενηλίκων. Στην Ευρώπη ξεκίνησε η χρήση του με την τωρινή επιστημονική του χρήση στις αρχές του 1970 (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2009).

Ετυμολογικά ο όρος «αξιολόγηση» είναι η αποτίμηση των θετικών και αρνητικών στοιχείων κάποιου ή κάτι και ο προσδιορισμός της επίδοσης, της αποτελεσματικότητας ή της αξίας του βάσει αυτών των στοιχείων, τα οποία δεν έχουν υλική διάσταση. Η αξιολόγηση μπορεί να αναφέρεται σε πρόσωπα, πράγματα, συστήματα, νομοθετήματα κλπ (Ρέλλος, 2006). Η αξιολόγηση λοιπόν ως μηχανισμός αποτίμησης δίνει ουσιαστική ανατροφοδότηση στους οργανισμούς και συμβάλλει στη λήψη αποφάσεων και στον σχεδιασμό νέων προγραμματισμών ώστε να βελτιωθεί η αποδοτικότητά τους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Όσο αφορά τον εννοιολογικό προσδιορισμό της αξιολόγησης οι απόψεις των μελετητών διίστανται. Στη διεθνή βιβλιογραφία συναντάμε πολλούς όρους που ενέχουν την έννοια της αξιολόγησης, που δεν είναι συνώνυμοι μεταξύ τους, όπως Ελλάδα παρόμοιοι όροι είναι η «εκτίμηση», η «αποτίμηση», η «μέτρηση», η «βαθμολογία», οι «εξετάσεις» κλπ. Συγκεκριμένα, η «μέτρηση» αναφέρεται στην ποσοτική σύγκριση σταθερών μεγεθών ή στην απαρίθμηση χαρακτηριστικών, πραγμάτων, ανθρώπων που είναι αντιπροσωπευτικά γι' αυτό που θέλουμε να μετρήσουμε (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005).

Αν και φαινομενικά οι έννοιες «αξιολόγηση» και «μέτρηση» είναι παρόμοιες, διαφέρουν στο ότι η πρώτη ενέχει το στοιχείο της προσωπικής κρίσης ενώ η δεύτερη της ακρίβειας (Ρέλλος, 2006). Επίσης η αξιολόγηση έπεται της μέτρησης και εκφράζει ποιοτικά τα αποτελέσματα της δεύτερης (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005). Σύμφωνα με τον OECD η αξιολόγηση είναι η μεθοδική εξέταση των σημαντικότερων τομέων ενός οργανισμού και τα αποτελέσματά της είναι έγκυρα, ώστε να χρησιμοποιηθούν για τη βελτίωση της λήψης αποφάσεων, τον καταμερισμό των πόρων (OECD, 2018). Στην ευρύτερη βιβλιογραφία σημειώνονται αρκετές εννοιολογικές προσεγγίσεις του όρου. Για παράδειγμα, *«αξιολόγηση είναι η διαδικασία της σχεδίασης, συλλογής και παροχής πληροφοριών οι οποίες αποσκοπούν στο να διευκολύνουν την επιλογή μεταξύ εναλλακτικών λύσεων»* (Δημητρόπουλος, 2010: 25).

Ο Κωνσταντίνου (2007) αναφέρει πως η «αξιολόγηση αποβλέπει να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα, την αποτελεσματικότητα και το αποτέλεσμα μιας δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της αλλά και με συγκεκριμένα κριτήρια και συγκεκριμένη μεθοδολογία [...] ώστε να διαπιστωθεί ο βαθμός επίτευξης του αρχικά σχεδιασμένου στόχου και βεβαίως των παραμέτρων που παρεμπόδισαν την επίτευξή του και στη συνέχεια να ληφθούν τα απαραίτητα μέτρα για την ανατροφοδότηση και συνεπώς τη βελτίωση της αξιολογούμενης δραστηριότητας» (σ. 37-51).

Γενικά, η αξιολόγηση έχει τρεις κατευθύνσεις:

- α) Την αξιολόγηση πολιτικών, οικονομικών και κοινωνικών αλλαγών. Οι μελέτες αυτές πραγματοποιούνται κυρίως από την κεντρική εξουσία, σχετίζονται με τις εκάστοτε ανάγκες της και είναι χρήσιμες για τη λήψη αποφάσεων των κυβερνήσεων. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις ανήκουν σε αυτή την κατεύθυνση.
- β) «Την αξιολόγηση προγραμμάτων, οργανισμών και φορέων σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο από ένα δίκτυο εξειδικευμένων φορέων». Τα εκπαιδευτικά προγράμματα, οι εκπαιδευτικές μονάδες και ιδρύματα ανήκουν σε αυτή την κατεύθυνση.
- γ) Την εξατομικευμένη αξιολόγηση που αφορά το εργατικό/εκπαιδευτικό δυναμικό και αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής (Βεργίδης & Καραλής, 2008: 119-120).

Οι συνεχείς εξελίξεις σε διεθνές επίπεδο και οι κοινωνικοπολιτικές αλλαγές έχουν καταστήσει την αξιολόγηση αναγκαία μιας και έχει εισχωρήσει σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνίας. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η αξιολόγηση ως διαδικασία με συγκεκριμένους στόχους, σχεδιασμό, καθορισμένες τεχνικές και αποτελέσματα είναι απαραίτητη για την επίτευξη της ανάπτυξης μιας χώρας. Για να γίνει όμως αυτό θα πρέπει να προσαρμόζεται κάθε φορά στις ανάγκες της εποχής, μελετώντας τις κοινωνικοπολιτικές συγκυρίες και να δίνει με σαφήνεια ουσιαστικές πληροφορίες στα κέντρα λήψης αποφάσεων (Παμουκτσόγλου, 2003).

2.2 Η έννοια της αξιολόγησης στην εκπαίδευση

Το θέμα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα σοβαρότερα ζητήματα που απασχολούν τις εκπαιδευτικές πολιτικές τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς. Αφού η ανάπτυξη των επιστημών και της τεχνολογίας είναι ραγδαία και ο ανταγωνισμός στην αγορά είναι αναπόφευκτός, η εκπαίδευση παίζει ουσιαστικό ρόλο στην κοινωνική, πολιτιστική και οικονομική εξέλιξη ενός τόπου. Για να επιτευχθεί αυτή η εξέλιξη, είναι εύλογο να υφίστανται σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα μηχανισμοί ελέγχου που να χρησιμοποιούνται ανά τακτά χρονικά διαστήματα για την εκτίμηση και καταγραφή των σκοπών και στόχων που έχουν τεθεί στο πλαίσιο της ευρύτερης προσφορά του στην κοινωνία (Παλαιοκρασάς et al, 1997).

Τα τελευταία χρόνια υιοθετήθηκε ο όρος της αξιολόγησης, αντί του ελέγχου, λόγω του ότι ο τελευταίος είναι αρνητικά φορτισμένος, ιδιαίτερα όσο αφορά το έμψυχο δυναμικό ενός οργανισμού, εμπεριέχει όμως την έννοια του ελέγχου και τα χαρακτηριστικά του συμμετοχικού μοντέλου διοίκησης (Κασσωτάκης, 2003).

Σε πολλές χώρες παράλληλα με την εξέλιξη των συστημάτων εκπαίδευσης, παρουσιάστηκαν και κάποιες μορφές αξιολόγησης. Αρχικώς χρησιμοποιήθηκε εντός της σχολικής μονάδας για την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης, δηλαδή τις γνώσεις που έχουν κατακτήσει οι μαθητές. Μια μορφή αξιολόγησης που δεν πιστεύετε ότι είναι απόλυτα αντικειμενική ακόμη και στις μέρες μας (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Ακολούθησε η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, αφού αποτελούν βασικοί συντελεστές της διδακτικής διαδικασίας, η σχολική μονάδα και γενικότερα όλοι οι τομείς της εκπαίδευσης. Πλέον είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με την περαιτέρω ανάπτυξη της εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικές πολιτικές των

περισσότερων χωρών την έχουν προσαρμόσει στα συστήματά τους (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2009).

Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν γίνει πολλές συζητήσεις από τους ερευνητές αναφορικά με την έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, με αποτέλεσμα να έχουν εκφραστεί πολλές θέσεις σχετικά με τους τομείς της εκπαίδευσης που αναφέρεται και το περιεχόμενό της.

Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (2010) η εκπαιδευτική αξιολόγηση λογίζεται ως «η συστηματική και οργανωμένη διαδικασία κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, μέσα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμούνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και μέσα και προκαθορισμένους σκοπούς» (σ. 30). Ο Μπουζάκης (1998) υποστηρίζει πως τα εκπαιδευτικά συστήματα που δεν μελετούν και αξιολογούν τα αποτελέσματα των στόχων που έχουν θέσει και τα μέσα που έχουν χρησιμοποιήσει για την πραγμάτωση αυτών των στόχων «δεν μπορούν να χαρακτηριστούν καν συστήματα, δεν έχουν ταυτότητα, στίγμα και προσανατολισμό». Συνεχίζει αναφέροντας πως «η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι το σύνολο των οργανωμένων και συστηματικών διαδικασιών που στοχεύουν στην αποτίμηση και τον προσδιορισμό της πορείας των αποτελεσμάτων όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, βιβλίων, προγραμμάτων, μεθόδων, υποδομής, μαθητών και εκπαιδευτικών» (σ. 45).

Ο Ανδρέου (1999) αναφέρει πως η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι μια διαδικασία αποτίμησης κατά την οποία όλοι οι συντελεστές που συμμετέχουν στο εκπαιδευτικό έργο, η υλικοτεχνική υποδομή, τα προγράμματα, η οργάνωση της σχολικής μονάδας, οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών και τα εργασιακά τους καθήκοντα αξιολογούνται. Ο Πασιαρδής (2004) θεωρεί πως η αξιολόγηση είναι «η διαδικασία με την οποία η εκπαιδευτική ηγεσία λαμβάνει τις απαραίτητες πληροφορίες που θα τη βοηθήσουν στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τις αλλαγές στην κατάσταση του προσωπικού, όπως μισθολογική ή βαθμολογική αναβάθμιση και προαγωγή, λήψη μέτρων για βελτίωση των περιεχομένων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων κ.α.» (σ. 13).

Τις τελευταίες δεκαετίες οι ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής συμφωνούν πως η αξιολόγηση πρέπει: α) να συνεισφέρει στο άνοιγμα της γνώσης στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού έργου, β) να υποστηρίζει τις αναπτυξιακές εκπαιδευτικές διαδικασίες και πρωτοβουλίες των σχολικών μονάδων σε τοπικό και εθνικό επίπεδο, γ) να ενισχύσει τη λήψη διορθωτικών αποφάσεων και δ) να αποτελεί κινητήρια δύναμη

βελτίωσης ή μεταρρύθμισης των σχολικών μονάδων και γενικότερα των εκπαιδευτικών συστημάτων (Π.Ι., 1999).

Η εκπαιδευτική πολιτική ενός τόπου οφείλει να συμβαδίζει και να προσαρμόζεται με τις συνεχείς κοινωνικές αλλαγές, πραγματοποιώντας απαραίτητες εκπαιδευτικές αλλαγές, οι οποίες όμως θα πρέπει να εκτιμώνται εγκαίρως ως προς τα θετικά ή αρνητικά αποτελέσματά τους. Επομένως, η αξιολόγηση παίζει ουσιαστικό ρόλο στην ώθηση της εκπαιδευτικής πολιτικής ώστε να συντονιστεί αυτή με την πραγματικότητα, καθώς *«παρακολουθεί το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού έργου αλλά και των συντελεστών που το επιτελούν»* (Παπαδημητρακόπουλος, 2006: 45).

Γίνεται κατανοητό από τα παραπάνω πως η εκπαιδευτική αξιολόγηση έχει ευρεία έννοια. Περικλείει όχι μόνο το βαθμό κατάκτησης γνώσεων των μαθητών, αλλά και το σύνολο των λειτουργιών και της αποδοτικότητας ενός εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή την οργάνωσή του, το εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό και οποιοδήποτε άλλον συντελεστή που σχετίζεται με την εκπαίδευση. Επίσης περικλείει τον έλεγχο του αντίκτυπου των εκπαιδευτικών προϊόντων στην κοινωνία, μιας και η εκπαίδευση αποτελεί υποσύστημα αυτής (Γούπος & Μηνάς, 2006).

2.2.1 Η σπουδαιότητα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση σε επίπεδο σχολικής μονάδας

Η διαδικασία σύγκρισης συνάδει με την αξιολόγηση. Συγκρίνεται, δηλαδή, ο στόχος με το αποτέλεσμα ή διαφορετικά μια αρχική με μια τελική κατάσταση. Με άλλα λόγια αξιολόγηση σημαίνει εκτίμηση, η οποία στηρίζεται σε κάποιο μέτρο ή πληροφορία και αναφέρεται σε κάποια κριτήρια (Παπαδημητρακόπουλος, 2006: 44). Η αξιολόγηση θεωρείται αναγκαία για την *«ολοκλήρωση οποιουδήποτε προγράμματος ή δραστηριότητας που παράγει αποτέλεσμα και αναφέρεται στην κοινωνική και οικονομική ζωή των ατόμων»* (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999: 20). Αυτή την πορεία υιοθετεί η εκπαιδευτική πολιτική όταν πρόκειται να λάβει σημαντικές αποφάσεις για να σχεδιάσει τις απαραίτητες παρεμβάσεις, όπως νομοθετικές ρυθμίσεις, εκπαιδευτικά προγράμματα, ανασυγκρότηση αναλυτικών προγραμμάτων κ.α. Με αυτόν τον τρόπο επεξεργάζονται ζητήματα για τη βραχυπρόθεσμη ή μακροπρόθεσμη κατάσταση που επιδιώκεται από τους ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής, δηλαδή προσδιορίζονται οι σκοποί και οι στόχοι των παρεμβάσεων.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η αξιολόγηση αποτελεί ουσιαστική «διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς αποσκοπεί στη διατύπωση αξιολογικών κρίσεων για

την εφαρμογή και παραγωγή επιστημονικής γνώσης για τα αποτελέσματά της» (Βεργίδης & Καραλής, 1999:118). Έτσι τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής πολιτικής, ακόμη και τα μη αναμενόμενα, μπορούν να διερευνηθούν, να καταγραφούν και να αναλυθούν μέσω της αξιολόγησης σε όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ή φορείς, όχι μόνο ποσοτικά αλλά και ποιοτικά. Με άλλα λόγια αποτελεί έναν εκσυγχρονιστικό μηχανισμό που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ανά τακτά διαστήματα για να διαπιστώνεται αν και κατά πόσο πραγματοποιούνται οι στόχοι ανάπτυξης του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο επηρεάζει ευρύτερα την κοινωνία ενός τόπου (Παπαδημητρακόπουλος, 2006).

Η σημαντικότητα της αξιολόγησης μπορεί να κατηγοριοποιηθεί στα παρακάτω επίπεδα:

α. Στο οικονομικό επίπεδο, που περικλείει τους πόρους και τα αγαθά. Σε αυτή την περίπτωση η αξιολόγηση αφορά την παραγωγική διαδικασία, δηλαδή τη σωστή χρήση των αγαθών, που ήδη υπάρχουν, αλλά και των πιστώσεων που χορηγούνται κάθε φορά για τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση της παραγωγικής διαδικασίας σχετίζεται με την εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής πολιτικής που εφαρμόζεται και κατ' επέκταση με την κοινωνική αποδοτικότητα. Για παράδειγμα, η αποδοτικότητα αμφισβητείται, όταν ιδιαίτερα σε περιόδους οικονομικής ύφεσης, ο προϋπολογισμός για την παιδεία δεν θεωρείται επαρκής για την αύξηση της κοινωνικής παραγωγικότητας (Δημητρόπουλος, 2010).

β. Στο παιδαγωγικό-διδασκτικό επίπεδο, που αφορά τη διαδικασία της μάθησης. Σε αυτή την περίπτωση, η αξιολόγηση συνδέεται με τη διδακτική μεθοδολογία και τους τρόπους διευκόλυνσης της μάθησης με όσο το δυνατόν λιγότερη προσπάθεια, χρόνο και έξοδα.

γ. Στο σχεδιασμό καινούριων επιλογών, στρατηγικών και προτεραιοτήτων. Εδώ αξιολογείται η υπάρχουσα «διδασκτική διεργασία», εντοπίζονται τα προβλήματα και γίνεται προσπάθεια αντιμετώπισης τους.

δ. Στο επίπεδο της προόδου που έχει πραγματοποιηθεί. Αφορά την αξιολόγηση της προόδου που έχει πραγματοποιηθεί στη μαθησιακή διαδικασία και πώς μπορεί αυτή να εξελιχθεί ακόμη περισσότερο.

ε. Στο επίπεδο παροχής πληροφοριών. Η αξιολόγηση ενημερώνει το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής για την πορεία ή ακόμη για την αποτελεσματικότητα των υπαρχόντων εκπαιδευτικών προϊόντων, προγραμμάτων ή πρακτικών, με στόχο την πιθανή βελτίωσή τους.

στ. Στο επίπεδο διοίκησης. Με την αξιολόγηση μπορούν να αντιμετωπιστούν διοικητικά, πρακτικά ή εκπαιδευτικά προβλήματα, που αφορούν για παράδειγμα κρίσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού, του σχολικού προγραμματισμού, της εκπαιδευτικής κοινότητας στο σύνολο κλπ. (Παπαδημητρακόπουλος, 2006: 45-46).

Γενικά, η αξιολόγηση αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης διεργασίας που περιλαμβάνει *«τον εντοπισμό των προβλημάτων, την ιεράρχηση στόχων, την ανάδειξη των δυνατοτήτων, την αξιοποίηση των ερευνητικών προσπαθειών της επιστημονικής κοινότητας, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, τον επανασχεδιασμό του»* (Ανδρέου, 1999: 125).

Σύμφωνα με τα όσα έχουν σημειωθεί, η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πολιτικής εξασφαλίζει την αποτελεσματικότητα των επενδυτικών εγχειρημάτων στην εκπαίδευση, καθώς εξακριβώνονται τα μειονεκτήματα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και μπορούν να γίνουν οι αναγκαίες διορθώσεις. Αυτό μαζί με τις νέες απαιτήσεις της εποχής για ένα αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα και αυτόνομες σχολικές μονάδες, δημιούργησε την ανάγκη οι τελευταίες να έχουν μια έγκυρη μέθοδο μέτρησης ή/και παρακολούθησης της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση. Συνεπώς η αξιολόγηση δεν αφορά πλέον μόνο την απόδοση των μαθητών και το έργο των εκπαιδευτικών, αλλά ολόκληρης της σχολικής μονάδας. Πρόκειται για μια συνολική αξιολόγηση άρρηκτα συνυφασμένη με όλους τους παράγοντες, συντελεστές και φορείς που σχετίζονται με αυτή τη σχολική μονάδα. (Παπαδημητρακόπουλος, 2006).

2.3 Μορφές αξιολόγησης σχολικής μονάδας γενικά

Η διαδικασία της αξιολόγησης διακρίνεται σε εξωτερική και εσωτερική και σχετίζεται με τον φορέα (άτομο ή όργανο) που τελεί την αξιολόγηση ως προς το υποκείμενο που αξιολογείται, δηλαδή το εκπαιδευτικό έργο, την πρόοδο των μαθητών και γενικά το σύνολο των λειτουργιών της σχολικής μονάδας. Ο διαχωρισμός αυτός δε βασίζεται μόνο στο ποιος αξιολογεί ή αξιολογείται, αλλά στη διαφορετική φιλοσοφία και πολιτική που τίθεται κάθε φορά σε εφαρμογή, στη συλλογή επιστημονικών δεδομένων, στα κριτήρια που χρησιμοποιούνται και στους κύριους στόχους που εξυπηρετούνται (Μποφυλάτος, 1998).

Η εξωτερική αξιολόγηση συμφωνεί με τις αρχές και τη μέθοδο των αξιολογικών μοντέλων ελέγχου. Ο φορέας αξιολόγησης δεν σχετίζεται με τη σχολική μονάδα ούτε

είναι κύριος συντελεστής του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου που του ζητείται να αξιολογήσει. Η φιλοσοφία της εσωτερικής αξιολόγησης την εντάσσει στα αξιολογικά μοντέλα ανάπτυξης και σκοπός της είναι να βελτιώσει ή ακόμα και να αλλάξει την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Συγκεκριμένα, η εσωτερική αξιολόγηση έχει δύο μορφές. Η πρώτη είναι η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση, κατά την οποία οι ίδιοι οι φορείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας συμμετέχουν στην αξιολογική διαδικασία και θέτουν τα κριτήρια και τους τομείς που θα πραγματοποιηθεί η αξιολόγηση. Από την άλλη υπάρχει η εσωτερική ιεραρχική αξιολόγηση, όπου η αξιολόγηση ακολουθεί ιεραρχική δομή. Δηλαδή οι υφιστάμενοι αξιολογούνται από τους προϊστάμενους (π.χ. από τους διευθυντές). Πιστεύεται ότι σκοπός αυτής της μορφής αξιολόγησης υπηρετεί τον έλεγχο και γι' αυτό συμπληρώνει την εξωτερική αξιολόγηση σε αρκετά αξιολογικά συστήματα (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

2.3.1 Εξωτερική αξιολόγηση σχολικής μονάδας

Κατά την εξωτερική αξιολόγηση η κρίση της σχολικής μονάδας πραγματοποιείται από εξωτερικούς φορείς. Στοχεύει στον εξωτερικό έλεγχο του έμφυλου δυναμικού της σχολικής μονάδας και του έργου του, βάσει συγκεκριμένων κανόνων και προδιαγεγραμμένων προτύπων απόδοσης. Τα κριτήρια στα οποία στηρίζεται διαμορφώνονται από την κεντρική υπηρεσία, είναι γνωστά, ξεκάθαρα και αντικειμενικά, όσο αυτό είναι δυνατό, τόσο για τον αξιολογητή όσο και για τον αξιολογούμενο, ώστε όποιος εξωτερικός φορέας τα εφαρμόσει να φτάσει στην κρίση. Τα συμπεράσματα της κρίσης αφορούν τις κεντρικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες με άμεσες επιπτώσεις για τις σχολικές μονάδες και το προσωπικό τους (Δημητρόπουλος, 2010).

Σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα εφαρμόζονται η *επιθεώρηση*, η *παρακολούθηση* και οι *εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης*. Η πρώτη έχει ως βάση τον έλεγχο της του διδακτικού έργου και των αποτελεσμάτων του, ενώ η δεύτερη ελέγχει με διάφορους μηχανισμούς *«την κατάσταση και την εξέλιξη διαφόρων παραμέτρων της εκπαίδευσης»*. Οι εντοπισμένες μελέτες αφορούν την αξιολόγηση των αναλυτικών προγραμμάτων, των σχολικών βιβλίων, των εκπαιδευτικών μεθόδων, ακόμα και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο του μαθητικού πληθυσμού, τα στοιχεία που επιδρούν στην επίδοσή του, τις απόψεις και τις θέσεις των συμμετεχόντων στην διδακτική διαδικασία και το σχολικό κλίμα γενικότερα (Μαντάς et al., 2009: 201).

Πολλοί είναι οι υποστηρικτές της εξωτερικής αξιολόγησης που είναι υπέρ των πλεονεκτημάτων της και θεωρούν πως η χρήση της συνάδει με την ισχύουσα νομοθεσία, βοηθά τη διαφύλαξη της ενότητας της εκπαίδευσης, την επαγγελματική ανέλιξη του διδακτικού προσωπικού και την αξιοπιστία της αξιολόγησης, καθώς αυτή πραγματοποιείται από εγκεκριμένα πρόσωπα ή φορείς εκτός σχολικής μονάδας. Στον αντίποδα της παραπάνω άποψης, αρκετοί είναι αυτοί που υποστηρίζουν πως η εξωτερική αξιολόγηση δεν λαμβάνει υπόψη ουσιαστικά θέματα, όπως αυτό της υλικοτεχνικής υποδομής μιας σχολικής μονάδας ή της δόμησης του εκπαιδευτικού συστήματος. Ακόμη θέτουν το επιχείρημα πως η εφαρμογή της δημιουργεί μεταξύ του διδακτικού προσωπικού ανησυχία, πανικό αλλά και υπακοή αντί να προωθεί την αυτογνωσία. Επίσης ενισχύει τον ανταγωνισμό, την προσωπική ανέλιξη και την αρνητική πεποίθηση για υποκειμενικές κριτικές παρά τη συλλογικότητα εντός της σχολικής μονάδας. Τέλος δεν συντελεί στην ανάληψη πρωτοβουλιών και δράσεων από τους εκπαιδευτικούς ούτε στην βελτίωση της ίδιας της σχολικής μονάδας (Σολομών, 1999).

Από τα τέλη της δεκαετίας του 90', σε πολλές χώρες του εξωτερικού στις οποίες η δικαιοδοσία για την εφαρμογή της αξιολόγησης προέρχεται από την κεντρική αρχή, προωθούνται κριτήρια αξιολόγησης που υπόκεινται σε συγκεκριμένους κανόνες. Παραδείγματος χάρη, στο Ηνωμένο Βασίλειο έχει θεσπιστεί από το 1993 η επιθεώρηση των σχολικών μονάδων η οποία στηρίζεται στα κριτήρια που έχει θέσει η OFSTED² (Kyriakides & Campbell, 2004). Στην Ελλάδα το πιο αξιοσημείωτο επιχείρημα επιβολής εξωτερικής αξιολόγησης έγινε στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1997, όταν υπουργός ήταν ο Γεράσιμος Αρσένης, με τον ν.2525. Τότε έγινε προσπάθεια να θεσπιστεί το Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α.), του οποίου οι αξιολογητές ήταν ανεξάρτητοι και ήταν υπεύθυνοι για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και της σχολικής απόδοσης. Όμως υπήρξε έντονη αντίδραση από τις εκπαιδευτικές ομάδες και έτσι δεν συστάθηκε ποτέ ως και την κατάργησή του το 2002 από τον ν.2986 του Πέτρου Ευθυμίου.

² Η OFSTED (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills) είναι ένας κρατικά ανεξάρτητος οργανισμός στο Ηνωμένο Βασίλειο που επιθεωρεί και ρυθμίζει υπηρεσίες σχετικά με τη φροντίδα των παιδιών και των νέων και παρέχει υπηρεσίες εκπαίδευσης και δεξιοτήτων σε μαθητές όλων των ηλικιών. Δίνει αναφορές άμεσα στο βρετανικό κοινοβούλιο και στόχος του είναι η επίτευξη αριστείας στην εκπαίδευση και η απόκτηση δεξιοτήτων για σπουδαστές όλων των ηλικιών (www.gov.uk/government/organisations/ofsted/about)

2.3.2 Εσωτερική αξιολόγηση σχολικής μονάδας

Η εσωτερική αξιολόγηση έκανε την εμφάνισή της στις αρχές της δεκαετίας του 90', με τις «έννοιες, συμμετοχική αξιολόγηση, ενδυναμωτική αξιολόγηση, μάνατζμεντ ολικής ποιότητας και έρευνα δράσης». Είχε ως βάση τις θεωρίες «περί στοχαζόμενων επαγγελματιών (reflective practitioners) από τον Shon και επαγγελματοποίησης των δασκάλων (professionalization) του Darling-Hammond» (Κολυμπάρη & Χατζηκωσταντής, 2016: 120). Την ευθύνη για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας την έχει το προσωπικό της, άσχετα αν υπάρχει η δυνατότητα υποστήριξης από την κεντρική αρχή. Είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί ατομικά ή ομαδικά, από το διδακτικό ή διοικητικό προσωπικό της σχολικής μονάδας. Η ουσία της εσωτερικής αξιολόγησης είναι το κατά πόσο επιτυγχάνονται οι στόχοι που έχουν τεθεί από την ίδια τη σχολική μονάδα (Faubert, 2009). Διαχωρίζεται σε ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση και σε συλλογική εσωτερική αξιολόγηση (Σολομών, 1999).

Στην πρώτη περίπτωση, στην ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση, οι ιεραρχικά ανώτεροι της σχολικής μονάδας αξιολογούν τους κατώτερους, δηλαδή ο διευθυντής κρίνει το έργο του διδακτικού προσωπικού, σύμφωνα με συγκεκριμένα πρότυπα. Αυτή η μορφή αξιολόγησης έχει γραφειοκρατικό και ελεγκτικό χαρακτήρα, και αρκετοί είναι αυτοί που υποστηρίζουν πως οι αξιολογήσεις αυτές είναι υποκειμενικές και έρχονται σε αντίθεση με το πνεύμα συλλογικότητας και αλλαγής που πρέπει να διαπνέεται μια σχολική μονάδα. Άλλοι θεωρούν πως ο πολυδιάστατος ρόλος της σχολικής διεύθυνσης και η θέση ευθύνης που κατέχει για την αύξηση της αποδοτικότητας της σχολικής μονάδας και τη βελτίωση της παρεχόμενης παιδείας, του επιτρέπει να εφαρμόζει αυτή τη μορφή αξιολόγησης. Πολλά εκπαιδευτικά συστήματα, που υιοθέτησαν αυτή τη μορφή αξιολόγησης, ανέδειξαν τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας ως σημαντικό όργανο ικανό να αξιολογήσει και θεωρούν πως αυτή η μορφή μπορεί να έχει παιδαγωγικά χαρακτηριστικά, τα οποία εξαρτώνται από τις θέσεις και τους επιδιωκόμενους στόχους του διευθυντή-αξιολογητή. Όμως ο τρόπος διαχείρισης της αξιολογικής διαδικασίας έχει άμεση επίδραση στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σ' αυτή. Δηλαδή, αν οι εκπαιδευτικοί αντιληφθούν ότι η αξιολόγηση αποτελεί μέσο ελέγχου, τότε προκαταβάλλονται με καχυποψία και φόβο, με αποτέλεσμα η επιδιωκόμενη σχολική αναβάθμιση να μην επιτυγχάνεται (Σολομών, 1999; Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση εφαρμόζεται σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα ή μπορεί να συνδυαστεί με διεργασίες

αποσυγκέντρωσης της εκπαιδευτικής διοίκησης. Σ' αυτή τη περίπτωση μεταφέρονται πολλές ευθύνες καθώς και λήψεις αποφάσεων σημαντικών ζητημάτων στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Έτσι η τελευταία προσεγγίζεται ως σύνολο χωρίς να εστιάζεται αποκλειστικά στο εκπαιδευτικό έργο ή στη μαθητική πρόοδο (Σόλομων, 1999). Η μορφή αυτή αναλύεται λεπτομερώς στο αμέσως επόμενο κεφάλαιο, καθώς αποτελεί βασικό θέμα της παρούσας έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΑ : ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ-ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

3.1 Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ως έννοια

Ο όρος «school self-evaluation» μεταφράστηκε στην ελληνική γλώσσα από την αγγλική ως σχολική αυτοαξιολόγηση ή συλλογική εσωτερική αξιολόγηση (για συντομία θα χρησιμοποιείται ο όρος αυτοαξιολόγηση). Ο όρος αυτός δημιούργησε μια νέα τάση στην εκπαιδευτική διοίκηση πολλών χωρών του ΟΕCD από τις αρχές του 80' εξαιτίας της ανάγκης για αλλαγή του αξιολογικού συστήματος. Έτσι έχει αναπτυχθεί ένας διεθνής διάλογος από τον επιστημονικό κλάδο της εκπαιδευτικής πολιτικής, με αποτέλεσμα να υπάρχουν ποικίλες απόψεις ερευνητών σχετικά με τον εννοιολογικό προσδιορισμό του όρου και τα χαρακτηριστικά του (Λιάκου, 2013).

Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση εκλαμβάνεται ως μια συνολική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, σκοπεύει στη βελτίωσή της και διενεργείται από το σύνολο της σχολικής κοινότητας για την ίδια τη σχολική κοινότητα (Demetriou & Kyriakides, 2012). Ένας άλλος παρόμοιος ορισμός αναφέρει ότι η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μια διεργασία που αρχίζει από τις σχολικές μονάδες και πραγματοποιείται από αυτές, με στόχο να σκιαγραφήσουν και να αποτιμήσουν τη λειτουργία της δικής τους σχολικής μονάδας (Vanhoof et al., 2011).

Ακόμη μία θεώρηση της αυτοαξιολόγησης επικεντρώνεται στον αναστοχαστικό χαρακτήρα της, σκιαγραφώντας την ως μια διεργασία αναστοχασμού, που πραγματοποιείται μεθοδικά και με διαύγεια, με στόχο να αναβαθμιστεί η μαθητική και επαγγελματική διαδικασία απόκτησης γνώσεων (Plowright, 2008). Την άποψη αυτή συμπληρώνουν οι Guskey & Huberman (1995) αναφέροντας πως η

αυτοαξιολόγηση αποτελεί μια διαρκής διεργασία αναστοχασμού, στη διάρκεια της οποίας το διδακτικό προσωπικό εξετάζει και ερευνά το ίδιο τα στοιχεία για τις λειτουργίες της τάξης και της σχολικής μονάδας καθώς και τις συνθήκες που συμβάλλουν στη μάθηση. Το εκπαιδευτικό προσωπικό αποκτά έναν πιο ενεργητικό ρόλο και έχουν την ατομική και συλλογική ευθύνη για την επαγγελματική τους ανάπτυξη (MacBeath, 2008). Οι Hofman et al. (2009) σημειώνουν πως οι περισσότεροι εννοιολογικοί προσδιορισμοί του όρου τον περιγράφουν ως μια ενέργεια που *«άμεσα ή έμμεσα στοχεύει στη σχολική βελτίωση»* (Λιάκου, 2013: 29).

Οι Hofman et al. (2009) συνεχίζουν τον προσδιορισμό του όρου, αναφέροντας πως η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μια μεθοδική διεργασία που περιλαμβάνει *«κυκλικές δράσεις, όπως τη στοχοθεσία, το σχεδιασμό, την αξιολόγηση και τον καθορισμό νέων βελτιωτικών μέτρων»*. Μια πιο στενή σημασία του όρου αναφέρει πως η διεργασία της αυτοαξιολόγησης ελέγχει ή μετρά τις λειτουργίες μιας σχολικής μονάδας, διασφαλίζοντας την ποιότητά της (σ. 48). Επίσης η θεώρηση ότι η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μια έρευνα-δράση εστιάζεται στα τεχνικά και καθορισμένα χαρακτηριστικά της όλης διαδικασίας και στην κανονικοποίηση της (Vanhoof et.al, 2009).

Ο Solomon (1998) υποστηρίζει πως η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση είναι «μια συστηματική, συλλογική και δημοκρατική διερεύνηση όλων των παραμέτρων της σχολικής ζωής, από αυτούς που θεωρούνται οι καλύτεροι γνώστες των συνθηκών και προβλημάτων που αντιμετωπίζει κάθε σχολική μονάδα» (στο Κουτούζης, 2008: 18). Το επίθετο ‘‘συλλογική’’ σχετίζεται με την ενεργό συμμετοχή του εκπαιδευτικού προσωπικού μέσω του συλλόγου της σχολικής μονάδας αλλά και την εμπλοκή της υπόλοιπης σχολικής κοινότητας (μαθητικό δυναμικό, γονείς κλπ) στον καθορισμό και στην εφαρμογή της αξιολόγησης στη σχολική μονάδα (Κουτούζης, 2008).

3.2 Στόχοι της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης μιας σχολικής μονάδας

Μια σχολική μονάδα οφείλει να έχει κατανόηση και γνώση του εαυτού της, χρησιμοποιώντας τη διαδικασία του αναστοχασμού, να επιζητά τη βελτίωση, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και ενεργώντας κατάλληλα για την επίτευξη των επιθυμητών στόχων. Στις εκπαιδευτικές επιστήμες η αυτοαξιολόγηση εντάσσεται στον τομέα της παιδαγωγικής κριτικής και οι όροι που την περιβάλλουν είναι η ενίσχυση, η αυτονομία, η αλλαγή. Βασική προϋπόθεση είναι η συμμετοχή όλων των

φορέων της εκπαιδευτικής κοινότητας *«στη συλλογή των πληροφοριών και τη λήψη αποφάσεων, την ισότιμη αντιμετώπιση απόψεων, τη συλλογική ερμηνεία και διαπραγμάτευση αξιών, αναπαραστάσεων και δεδομένων»* (Τσατσαρώνη, 2005: 130).

Έχει σαν στόχο την αποδοτικότητά της σχολικής μονάδας σ' ένα ευρύ φάσμα περιοχών, όπως είναι η σχολική κουλτούρα, η διοίκηση και η οργάνωσή του, τα προγράμματα σπουδών, η διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, οι επιτυχίες του μαθητικού δυναμικού και η στήριξή του, οι σχέσεις μεταξύ σχολείου και της υπόλοιπης εκπαιδευτικής κοινότητας. Αλλά κάθε φορά πρέπει να εξετάζονται ποιες περιοχές προξενούν περισσότερη ή λιγότερη ανησυχία (Κολέζα, 2004). Επιπλέον η εσωτερική αξιολόγηση αποβλέπει στην *«ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και την ανάδειξη της σε ισχυρό φορέα λόγου και δράσης, με τη συμμετοχή των μελών της σχολικής κοινότητας στην παραγωγή γνώσης για το συντελούμενο εκπαιδευτικό έργο και την αξιοποίηση της γνώσης αυτής για τη βελτίωση της σχολικής πρακτικής»* (Κουλαϊδής & Κότσιρα-Ταμπακοπούλου, 2005: 76).

Άλλοι ερευνητές (Kyriakides & Campbell, 2004; Hoy & Miskel, 2005) συμπληρώνουν πως δύο είναι οι βασικοί στόχοι, η ποιοτική βελτίωση της σχολικής μονάδας και η βελτίωση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Ο πρώτος αναφέρεται στις διαπροσωπικές σχέσεις των μελών του, το σχολικό κλίμα και τη κουλτούρα, τη διεργασία λήψης αποφάσεων και την αντίδραση του σχολείου σε εξωτερικούς και εσωτερικούς παράγοντες αλλαγής. Επίσης ένας ακόμη στόχος είναι η καλλιέργεια μιας κουλτούρας και ενός σχολικού κλίματος όπου καθένα από τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας θα μπορεί να προσφέρει θετικά στη σχολική αναβάθμιση (MacBeath, 2008).

Εν κατακλείδι, η αυτοαξιολόγηση των σχολείων αναδεικνύει τις θετικές εκπαιδευτικές δράσεις και εντοπίζει τις αδυναμίες του σχολείου, ιεραρχεί τις βασικές ανάγκες και προγραμματίζει επιδιωκόμενες διορθωτικές παρεμβάσεις. Τα αποτελέσματά της είναι πολύτιμα για τον εκσυγχρονισμό και την ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος (Λιάκου, 2013).

3.3 Δεοντολογία και αρχές της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης

Η υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης απαιτεί πολλά περισσότερα από μια συλλογή δεδομένων. Αν η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης δεν προσεγγιστεί με έναν κατάλληλα σχεδιασμένο τρόπο και με ένα τρόπο που είναι που να είναι συμβατός με

τη συνολική σχολική πολιτική, είναι πιθανό τα αποτελέσματα να μη συνεισφέρουν σημαντικά στη σχολική βελτίωση. Ουσιαστικά η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης θα πρέπει να ξεκινά από την «περιέργεια των μελών» να αντιληφθούν την πραγματική κατάσταση της σχολικής τους μονάδας και να βασίζεται στη διάθεση τους να καλυτερεύσουν τις ισχύουσες συνθήκες (Κολυμπάρη & Χατζηκωσταντής, 2016: 122). Λαμβάνοντας υπόψη την αυτοαξιολόγηση ως πολιτική δραστηριότητα, είναι σημαντική η δημιουργία ενός κατάλληλου πλαισίου στο οποίο οι αυτοαξιολογήσεις μπορούν να λάβουν χώρα. Οι διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης που συμφωνούν με συγκεκριμένες αρχές έχουν περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας από ότι αυτές στις οποίες οι αρχές λαμβάνονται υπόψη σε λιγότερο ή καθόλου βαθμό (Vanhooft & Van Petegem, 2011).

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004) η αυτοαξιολόγηση διέπεται από τέσσερις αρχές:

- Δεν αποβλέπει σε σύγκριση: Εκπαιδευτικά συστήματα που υιοθετούν μια συγκριτική αξιολόγηση εντοπίζουν μεν τα σχολεία που αντιμετωπίζουν προβλήματα δεν τους δίνουν όμως τη δυνατότητα να συμμετέχουν τα ίδια σε διεργασίες αναβάθμισης.
- Πρέπει να οδηγεί σε δράση: Η μεθοδική συλλογή πληροφοριών για τον τρόπο που λειτουργεί το σχολείο θα πρέπει να του επιτρέπει να αναλάβει δράση για βελτιωτικές παρεμβάσεις στο ίδιο το σχολείο.
- Υιοθετεί το ολιστικό μοντέλο: Σύμφωνα με αυτή την αρχή η οποιαδήποτε διορθωτική παρέμβαση πρέπει να λάβει υπόψη το πλαίσιο και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του σχολείου.
- Αποτελεί μια συμμετοχική διεργασία: Εμπλέκεται όλη η εκπαιδευτική κοινότητα, η διεύθυνση, το διδακτικό προσωπικό, το μαθητικό δυναμικό και οι γονείς, εμπειρογνώμονες σε ζητήματα αυτοαξιολόγησης σχολείων. Η συμμετοχή αυτή δίνει τη δυνατότητα στον καθένα να αισθάνεται το σχολείο δικό του, με αποτέλεσμα να προσπαθεί περισσότερο για τη βελτίωσή του.

Οι Vanhooft & Van Petefem (2011) προτείνουν επτά βασικές αρχές, οι οποίες στην πράξη είναι δύσκολο να τις διαχωρίσει κανείς τελείως. Μια πολύπλοκη, ρεαλιστική μέθοδος όπως είναι η εφαρμογή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης αποτελεί ένα ολιστικό φαινόμενο. Ένας μπορεί να κατανοήσει αυτή τη διαδικασία ορθά όταν δει τις επτά αρχές ως όλο.

- Εμπλοκή σε συστηματικό αναστοχασμό: Οι αξιολογήσεις έχουν την τάση να κάνουν τα μέλη μιας ομάδας να αισθάνονται αμήχανα και ότι απειλούνται. Η εμπλοκή σ' έναν αναστοχασμό και, κατ' επέκταση, η εφαρμογή διαδικασιών αυτοαξιολόγησης, εκλαμβάνονται από τα άτομα ως υποχρέωση που επιβάλλεται από τους ανωτέρους παρά ως απαραίτητο μέσο για βελτίωση της ατομικής τους επίδοσης. Έτσι κρίνεται απαραίτητο να υπάρχει θέληση των συμμετεχόντων να ερευνήσουν και να αναλύσουν τα αρνητικά και θετικά στοιχεία της επαγγελματικής τους πρακτικής. Αυτό απαιτεί μια "ανοιχτή στάση". Τα μέλη μιας ομάδας με ανοιχτή στάση θεωρούν την αμοιβαία κριτική και εποικοδομητική προσέγγιση ως φυσικό μέρος του επαγγελματικού τους έργου.
- Κοινοί στόχοι: Στην αρχή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης χρειάζεται να υπάρχει σαφήνεια για το ποιες είναι οι προθέσεις. Οπότε αρχικά πρέπει να εξεταστεί τι ελπίζει ο καθένας να πετύχει με συνειδητό και ανοιχτό τρόπο. Συνήθως οι αυτοαξιολογήσεις είναι χωριστές από τις άλλες περιοχές της σχολικής λειτουργίας και οι σχέσεις μεταξύ τους δεν είναι επαρκώς σαφείς. Συχνά οι στόχοι είναι πρόχειρα διατυπωμένοι και αυτό οδηγεί σε σύγχυση και αβεβαιότητα. Συνεπώς είναι σημαντικό οι συμμετέχοντες να συμφωνούν με τους επιδιωκόμενους στόχους και το σχολείο να καταλήξει σε μια σειρά από κοινούς στόχους (Kyriakides & Campbell, 2004).
- Κοινή διαχείριση ως μέσο συμμετοχής: Δεν υπάρχει αμφιβολία πως η σχολική διεύθυνση παίζει κεντρικό ρόλο στην εφαρμογή αυτοαξιολογήσεων σε σχολικό επίπεδο. Παρ' αυτά δεν αφορά μόνο τη διεύθυνση. Οι κοινές λήψεις αποφάσεων δημιουργούν μια διευρυμένη βάση υποστήριξης της αυτοαξιολόγησης. Η διαχείριση κατά τη διάρκεια της αυτοαξιολόγησης περιλαμβάνει δύο στοιχεία: τη διαχείριση από τη σχολική διεύθυνση και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας. Ωστόσο, ακόμη και σήμερα η αυτοαξιολόγηση πραγματοποιείται κατά ένα μεγάλο βαθμό από τη σχολική διεύθυνση με περιορισμένη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων. Η κοινή διαχείριση δε σημαίνει ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εμπλακούν σε κάθε απόφαση και σε όλες τις φάσεις της διαδικασίας αλλά πρέπει να συμμετάσχουν όταν κρίνεται απαραίτητο. Αν η αυτοαξιολόγηση εστιάζει σε

διαστάσεις για τις οποίες τα μέλη της ομάδας είναι πιθανό να έχουν σημαντικές απόψεις, η σχολική διεύθυνση πρέπει να τους συμπεριλάβει.

- Αποτελεσματική επικοινωνία κατά τη διάρκεια της αυτοαξιολόγησης: Η σχολική διεύθυνση έχει την τάση να υποτιμά το μέγεθος το οποίο τα μέλη της ομάδας επιθυμούν να ενημερωθούν για την αυτοαξιολόγηση. Αυτό συχνά σημαίνει πως τα μέλη της ομάδας δεν είναι επαρκώς ενημερωμένα για τους στόχους, και τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης (Κολυμπάρη & Χατζηκωσταντής, 2016). Δηλαδή η επικοινωνία είναι περιορισμένη χωρίς να περιλαμβάνει αλληλεπιδραστικές συνεδριάσεις και αυτό γιατί δεν θεωρείται απαραίτητη από τη σχολική διεύθυνση. Αποτελεσματική επικοινωνία σημαίνει πως πρέπει να υπάρχουν κατάλληλοι άνθρωποι και διαδικασίες για να εξασφαλιστεί η σωστή επικοινωνιακή διαδικασία.
- Δημιουργία υποστηρικτικών σχέσεων και συνεργασίας: Οι σχολικές μονάδες πρέπει να έχουν την απαραίτητη υποστηρικτική βάση για την πραγματοποίηση μιας επιτυχημένης αυτοαξιολόγησης. Αυτό μπορεί να αναπτυχθεί και να διατηρηθεί αν υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός ατόμων πίσω από την πρωτοβουλία. Οι υποστηρικτικές επαγγελματικές σχέσεις αναφέρονται στους συναδέλφους (διευθυντή και εκπαιδευτικούς) που στηρίζουν ηθικά και πρακτικά τους συμμετέχοντες στη διαδικασία.
- Ενσωμάτωση της αυτοαξιολόγησης στην υπάρχουσα σχολική πολιτική: Οι μη συμμετέχοντες στη διαδικασία θεωρούν πως η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μεμονωμένη δραστηριότητα (Κολυμπάρη & Χατζηκωσταντής, 2016) και δεν σχετίζεται με τη συνολική σχολική πολιτική, σε αντίθεση με τους διευθυντές που τη θεωρούν συστατικό ποιοτικής διασφάλισης του σχολικού συστήματος. Επομένως θα πρέπει να υπάρχει μια ενσωματωμένη προσέγγιση, δηλαδή μια συνεκτικότητα μεταξύ των στόχων και δραστηριοτήτων της αυτοαξιολόγησης με αυτών του σχολείου.
- Ανταπόκριση στις εσωτερικές και εξωτερικές προσδοκίες της αυτοαξιολόγησης: Οι αυτοαξιολογήσεις σχεδιάζονται συνήθως από το ίδιο το σχολείο χωρίς εξωτερική συμμετοχή ούτε έχει επιχειρηθεί να περιλάβουν εξωτερικούς παράγοντες στη διαδικασία. Συνήθως στόχος των σχολείων είναι να καταγράψουν τη δική τους λειτουργία ρωτώντας το δικό τους προσωπικό. Δεν αποτελεί προτεραιότητα του σχολείου να αντιδράσει σε ερωτήσεις και

προσδοκίες που προέρχονται έξω από το σχολικό περιβάλλον ούτε του είναι εύκολο να ανοιχτεί στην κοινωνία. Όμως αναμένεται να δημιουργήσει σχέσεις με το εξωτερικό περιβάλλον (γονείς, μαθητές, μέλη ακαδημαϊκής κοινότητας, εκπαιδευτικοί από άλλα σχολεία, εκπαιδευτές εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικοί σύμβουλοι) ώστε να ανταποκριθεί στους παλμούς που λαμβάνει από αυτό. Επίσης οι παραπάνω εξωτερικοί φορείς μπορούν να συμβάλλουν θετικά, υιοθετώντας τον ρόλο του «κριτικού φίλου». Δηλαδή να παρέχουν συμβουλές, να διευκολύνουν στον εντοπισμό τομέων που πρέπει να βελτιωθούν και «να κάνουν δύσκολες ερωτήσεις» (Κολυμπάρη & Χατζηκωσταντής, 2016: 123; Devos & Verhoeven, 2003).

Προϋπόθεση για την ομαλή διεξαγωγή της αυτοαξιολόγησης είναι η ύπαρξη αρχών που άπτονται της δεοντολογίας της όλης διαδικασίας.

- Πρέπει να υπάρχει αλληλοσεβασμός μεταξύ των συμμετεχόντων της διαδικασίας και του υπόλοιπου προσωπικού του σχολείου. Ο αλληλοσεβασμός και η αμοιβαία εκτίμηση της γνώμης του άλλου γίνεται ορατή σε περιπτώσεις που οι προτάσεις των συμμετεχόντων δεν είναι οριστικοποιημένες οπότε μπορούν να καθοριστούν από κοινού με τα υπόλοιπα μέλη του σχολείου.
- Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης οφείλει να διέπεται από δικαιοσύνη και ήθος για όλες τις εμπλεκόμενες πλευρές.
- Τα προσδοκώμενα οφέλη πρέπει να διέπονται από διαύγεια για όλα τα ενδιαφερόμενα μέλη (Κολυμπάρη & Χατζηκωσταντής, 2016).
- Η αυτοαξιολόγηση δεν πρέπει να υλοποιείται ώστε το σχολείο να γίνεται στόχος και να επωμιστεί λανθασμένες βελτιωτικές προσεγγίσεις χωρίς στήριξη (Nevo, 2001).
- Να υπάρχουν ξεκάθαρες διεργασίες οι οποίες θα βρίσκουν σύμφωνο το προσωπικό του σχολείου σχετικά με τη διαχείριση των δεδομένων (Kyriakides & Campbell, 2004).

Συνοπτικά μια άλλη διάσταση των αρχών της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα 1:

Πίνακας 3.1: Βασικές αρχές της αυτοαξιολόγησης

Συμμετοχικότητα,	Ο διευθυντής του σχολείου, το διδακτικό προσωπικό, οι
------------------	---

συλλογικότητα	μαθητές και οι γονείς συνεργάζονται για την ποιοτική αναβάθμιση του σχολείου μέσα σ' ένα κλίμα σεβασμού και εμπιστοσύνης.
Ηγεσία	Η αποτελεσματική ηγεσία αποτελεί βασική προϋπόθεση για την εφαρμογή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης.
Αναστοχασμός	Όλοι οι παράγοντες του σχολείου κρατώντας κριτική στάση αναστοχάζονται αναφορικά με το παραγόμενο έργο του σχολείου και τις βελτιωτικές δράσεις που πρέπει να γίνουν.
Η λήψη αποφάσεων βασίζεται σε δεδομένα	Τα δεδομένα πρέπει να είναι έγκυρα και αξιόπιστα.
Ευελιξία	Ο διευθυντής και το διδακτικό προσωπικό πρέπει να είναι ευέλικτοι, εφευρετικοί και έτοιμοι για την εκτίμηση και τροποποίηση των σχολικών πρακτικών.
Διάρκεια	Κάθε στάδιο της διαδικασίας αποτελεί έναν διαρκή κύκλο βελτίωσης του σχολικού και μαθησιακού έργου. Τα προϊόντα της διαδικασίας ανατροφοδοτούν τις βελτιωτικές δράσεις που αξιολογούνται και αυτές.
Βελτίωση διδακτικής διαδικασίας	Η αυτοαξιολόγηση επικεντρώνεται στην καλυτέρευση της μαθησιακής διαδικασίας και των επιτυχιών του μαθητικού δυναμικού.
Επικοινωνία	Η αυτοαξιολόγηση επικεντρώνεται στο άνοιγμα της σχολικής μονάδας σε όλη την εκπαιδευτική κοινότητα.

Πηγή: Irish Department of Education and Skills, 2012

3.4 Μεθοδολογικές προσεγγίσεις, τεχνικές και εργαλεία της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης

Όπως έχει ήδη σημειωθεί η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και τα αποτελέσματα αυτής αποτελούν μια λειτουργία που παρέχει ενημέρωση για την υπάρχουσα κατάσταση της σχολικής μονάδας και στοχεύει στην αναβάθμισή του. Για να συμβεί αυτό, απαιτείται διαρκής έλεγχος και εξέταση των δεδομένων από διάφορες πηγές. Με αυτόν τον τρόπο οι σχολικές μονάδες θα είναι σε θέση να αντιληφθούν την υπάρχουσα κατάσταση, να ελαττώσουν την ανασφάλεια, να ‘χτίσουν’ μια κοινότητα και να κατανοήσουν ότι η μάθηση αφορά τον καθένα (Plowright, 2008).

Στο πλαίσιο της αντικειμενικής και έγκυρης αξιολόγησης, η οποία στηρίζεται στην ποιότητα των πληροφοριών, οι αξιολογητές πρέπει να είναι ενημερωμένοι για τις κατάλληλες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, τις τεχνικές και τα ερευνητικά εργαλεία που θα χρησιμοποιούν κάθε φορά, προκειμένου οι πληροφορίες και τα δεδομένα που θα συλλέγουν να είναι εύστοχα (Σολομών, 1999). Βέβαια ουσιαστική είναι η σύνθεση της ομάδας που θα αναλάβει να φέρει εις πέρας τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, καθώς εκτός από τη γνώση του συγκείμενου και των στόχων θα πρέπει να έχει υπόψη ποια πληροφόρηση είναι φερέγγυα από τους ενδιαφερόμενους. Εξίσου ουσιαστικό είναι το δοθέν στατιστικό υλικό να μπορεί να συγκριθεί με αποτελέσματα άλλων σχολείων (Faubert, 2009).

Μερικά από τα εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης είναι τα ερωτηματολόγια, τα σχολικά ημερολόγια, η ανάλυση κειμένων, οι συνεντεύξεις, η εποπτεία ατομικών ή ομαδικών κινήσεων, ενεργειών, δραστηριοτήτων και διαπροσωπικών σχέσεων (shadowing), η βιντεοσκόπηση, η φωτογράφιση και οι ομάδες εστίασης (focus groups), οι οποίες αποτελούνται από εκπροσώπους εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων που εκφράζουν τη δική τους οπτική γωνία για ζητήματα που αφορούν τη σχολική ζωή (MacBeath, 2008; Devos & Verhoeven, 2003: 405).

Επίσης ένα από τα πολλά χαρακτηριστικά της αυτοαξιολόγησης που την κάνουν να ξεχωρίζει από άλλες μορφές αξιολόγησης είναι η συλλογική λήψη αποφάσεων. Από την αρχή της διαδικασίας μέχρι να συνταχθεί η τελική έκθεση της έρευνας, η συλλογική εργασία αποτελεί τον πυλώνα στον οποίο βασίζεται όλη η διαδικασία. Όμως η συλλογική λήψη αποφάσεων χρονοβόρα και πολύπλοκη διεργασία, οπότε η χρησιμοποίηση ορθών μεθόδων και τεχνικών βοηθούν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και στην αποτελεσματικότητα της συλλογικής εργασίας. Μερικές από τις τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν είναι: η τεχνική της χιονοστιβάδας, η τεχνική Metaplan, η ανάλυση SWOT (Strengths-σημεία υπεροχής, Weaknesses-αδυναμίες, Opportunities-ευκαιρίες, Threats-εμπόδια) και ο καταγισμός ιδεών (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998).

Οι βασικές μέθοδοι που θα μπορούσαν να τεθούν προς χρήση κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (2007) είναι: «1) η παρατήρηση, 2) οι μέθοδοι ανάλυσης-επεξεργασίας δεδομένων, 3) η συνεχής παρακολούθηση και τήρηση των δεικτών, 4) η επισκόπηση, 5) η συναλλαγή-συνεργασία-επικοινωνία, 6) αυτοανάλυση, 7) οι οικονομολογικές μέθοδοι, οι οποίες

προέρχονται από την οικονομική επιστήμη και εφαρμόζονται στο πλαίσιο της κοινωνίας της γνώσης και δ) η ελεύθερη κρίση του αξιολογητή» (όπ. αναφ. στο Λιάκου, 2013: 42).

3.5 Τομείς και Δείκτες συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης

Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση σχετίζεται με ένα ευρύ φάσμα σχολικών δραστηριοτήτων που περιλαμβάνουν τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία και όλες τις διαστάσεις της σχολικής διοίκησης. Στην Ελλάδα το ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής έχει σχεδιάσει ένα πλαίσιο για τη σχολική αξιολόγηση στο οποίο η σχολική εκπαιδευτική πρόβλεψη εκτιμάται βάσει επτά τομέων, που με τη σειρά τους περιέχουν δεκαπέντε ποσοτικούς και ποιοτικούς δείκτες που μπορεί να διαφοροποιούνται σε βαρύτητα ανάλογα με την επικρατούσα σχολική κατάσταση. Οι δείκτες με τη σειρά τους αναλύονται σε αξιολογικά κριτήρια, τα οποία με τη σειρά τους επιτρέπουν στα σχολεία τη δυνατότητα αλλαγών και προσθηκών και να τα προσαρμόσουν ανάλογα τη βαθμίδα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους (Eurydice, 2015; OECD, 2013; ΚΕΕ, 2012). Ο πίνακας 2 που ακολουθεί περιγράφει επιγραμματικά τους τομείς και τους δείκτες όπως διαμορφώθηκαν από το Κέντρο Επιμορφωτικής Έρευνας (2012).

Πίνακας 3.2 Τομείς, Δείκτες και Κριτήρια Αυτοαξιολόγησης

<u>Τομέας</u>	<u>Δείκτης</u>
1. Μέσα και Πόροι	1.1 Σχολικός χώρος, υλικοτεχνική υποδομή και οικονομικοί πόροι 1.2 Στελέχωση του σχολείου
2. Ηγεσία και Διοίκηση του Σχολείου	2.3 Οργάνωση και συντονισμός της σχολικής ζωής 2.4 Διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων 2.5 Αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού
3. Διδασκαλία και μάθηση	3.6 Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών 3.7 Ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών

	πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών
4. Κλίμα και Σχέσεις του σχολείου	4.8 Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών και μεταξύ των μαθητών 4.9 Σχέσεις του σχολείου με γονείς και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς-κοινωνικούς φορείς
5. Προγράμματα, Παρεμβάσεις και Δράσεις Βελτίωσης	5.10 Εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις 5.11 Ανάπτυξη και εφαρμογή σχεδίων δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου
6. Εκπαιδευτικά αποτελέσματα	6.12 Φοίτηση και διαρροή των μαθητών 6.13 Επιτεύγματα και πρόοδος των μαθητών 6.14 Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών
7. Αποτελέσματα του σχολείου	7. 15 Επίτευξη των στόχων του σχολείου

ΚΕΕ, 2012: 20

Οι δείκτες του τομέα “Ηγεσία και Διοίκηση του Σχολείου” θα αναλυθούν λεπτομερώς, όπως επίσης και τα αντίστοιχα κριτήρια, καθώς αφορούν άμεσα την έρευνα της παρούσας μελέτης.

3.5.1 Δείκτης αξιολόγησης: Οργάνωση και συντονισμός της σχολικής ζωής

Με τον συγκεκριμένο δείκτη αξιολογούνται πρακτικές που διασφαλίζουν την ποιότητα της σχολικής ζωής. Συγκεκριμένα καταγράφονται οι γενικοί στόχοι και οι κατευθύνσεις των μελών της σχολικής κοινότητας αναφορικά με το τι πρέπει η σχολική μονάδα να κατορθώσει κατά τα προσεχή έτη, ο καθορισμός αξιών και αρχών που ορίζουν την εκπαιδευτική διεργασία και είναι κοινά αποδεκτοί, οι μηχανισμοί και οι διαδικασίες που ενισχύουν τις επικοινωνιακές σχέσεις σε επίπεδο συνεργασίας και τις συλλογικές δράσεις των ατόμων της σχολικής κοινότητας. Αξιολογούνται επίσης τα δεδομένα που συνάδουν με το πλάνο του σχολικού προγράμματος. Δηλαδή τονίζεται ο καθορισμός ενός ωρολογίου προγράμματος, που θα συνάδει με τους

στόχους και τις προτεραιότητες του σχολείου για την εύρυθμη λειτουργία του. Προκειμένου να πραγματοποιηθούν αυτοί οι στόχοι θα πρέπει να σχεδιαστούν και να εφαρμοστούν δράσεις που θα στηρίζουν και θα συντονίζουν την ολοκληρωμένη υλοποίηση του προγράμματος.

Σκοπός του δείκτη είναι να αξιολογηθούν οι διεργασίες που πραγματοποιούνται στο σχολείο σχετικά με την οργάνωση και τον συντονισμό της σχολικής ζωής. Συγκεκριμένα, ερευνώνται οι δράσεις υλοποίησης και διευθέτησης του σχολικού προγράμματος, όπως και η οργανωσιακή κουλτούρα του σχολικού προσωπικού (π.χ. κοινό όραμα, αξίες και αρχές, συμμετοχικό πλαίσιο εργασίας και λήψης αποφάσεων). Επίσης εξακριβώνονται τα δυνατά σημεία του σχολείου, όπως είναι η αποτελεσματική σχεδίαση και υλοποίηση του σχολικού προγράμματος, η ενθάρρυνση της συνεργατικής κουλτούρας, καθώς και οι τομείς οργάνωσης, συνεργασίας, επικοινωνίας κλπ. που χρήζουν άμεση παρέμβαση. Τέλος, υπάρχει η δυνατότητα αξιολογικής σύγκρισης των συμπερασμάτων του συγκεκριμένου δείκτη με αυτά των υπόλοιπων δεικτών για την ολοκληρωμένη σκιαγράφηση των θετικών και αρνητικών σημείων του σχολείου (www.aee.iep.edu.gr/application/δημοτικη-εκπαιδευση).

Τα κριτήρια ποιότητας του δείκτη είναι τα εξής:

«Διατύπωση των βασικών επιδιώξεων του σχολείου (όραμα, αξίες και στόχοι του σχολείου).

Διαμόρφωση συμμετοχικού, συλλογικού και συνεργατικού πλαισίου εργασίας όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας.

Διαμόρφωση και εφαρμογή ενός λειτουργικού σχολικού προγράμματος» (ΚΕΕ, 2012:21)

Τα χαρακτηριστικά του δείκτη μπορούν να ερευνηθούν με τις εξής μεθόδους και εργαλεία:

- Χρήση δεδομένων από το αρχείο της σχολικής μονάδας, όπως το Βιβλίο Πράξεων της Διεύθυνσης και του Εκπαιδευτικού Συλλόγου, σχετικές ηλεκτρονικές καταχωρήσεις κλπ.
- Η έρευνα για την ύπαρξη ενός συλλογικού, επικοινωνιακού και συνεργατικού πλαισίου εργασίας μεταξύ των μελών του σχολείου μπορεί να πραγματοποιηθεί από την οπτική του Διευθυντή του σχολείου, του εκπαιδευτικού προσωπικού, του μαθητικού δυναμικού και των γονέων με

ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις (www.aee.iep.edu.gr/application/δημοτικη-εκπαιδευση).

3.5.2 Δείκτης αξιολόγησης: Διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων

Ο παρών δείκτης ερευνά πόσο αποτελεσματική είναι η διαχείριση και η αξιοποίηση των διαθέσιμων μέσων και πόρων από το σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, μελετώνται ο τρόπος χρήσης των οικονομικών πόρων ανάλογα με τις απαιτήσεις του σχολείου, η δυνατότητα χρήσης του υλικοτεχνικού εξοπλισμού από το μαθητικό δυναμικό, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, οι επιτυχείς διεργασίες ένταξης των νέων τεχνολογιών στο σχολείο και οι απαραίτητες ενέργειες που γίνονται για την ασφάλεια των μαθητών στο χώρο του σχολείου και την πρόσβασή τους σ' αυτό. Επιπλέον αξιολογείται η ανάληψη πρωτοβουλιών για την εξασφάλιση επιπρόσθετων μέσων και πόρων, προκειμένου η λειτουργία της σχολικής μονάδας να γίνει πιο αποτελεσματική.

Σκοπός του δείκτη είναι να εντοπιστούν τα θετικά στοιχεία και αδυναμίες του σχολικού οργανισμού σχετικά με την ορθολογική χρήση και κατανομή των πόρων σε συνάρτηση με τις απαιτήσεις του σχολείου, τη συνεργασία της σχολικής μονάδας με τοπικούς ή μη παράγοντες για την εύρεση επιπλέον μέσων και πόρων και τις δράσεις που ενθαρρύνουν τη χρήση νέων τεχνολογιών. Όπως και με τον προηγούμενο δείκτη έτσι με αυτόν δύναται η συγκριτική αξιολόγηση των συμπερασμάτων με άλλους δείκτες για την καλύτερη απεικόνιση της σχολικής λειτουργίας (www.aee.iep.edu.gr/application/δημοτικη-εκπαιδευση).

Τα κριτήρια ποιότητας του δείκτη είναι τα εξής:

«Ορθολογική διαχείριση των οικονομικών πόρων.

Αξιοποίηση των διαθέσιμων χώρων και του εξοπλισμού.

Προσβασιμότητα και ασφάλεια των μαθητών σε όλους τους χώρους του σχολείου.

Ένταξη και αξιοποίηση των ΤΠΕ στη λειτουργία του σχολείου» (ΚΕΕ, 2012:20).

Οι μέθοδοι και τα εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να ερευνηθούν τα διακριτά στοιχεία του δείκτη είναι:

- Το Βιβλίο Πράξεων της Διεύθυνσης και του Συλλόγου και ηλεκτρονικές καταχωρήσεις.
- Παρατήρηση του μαθητικού δυναμικού και του διδακτικού προσωπικού σχετικά με την αξιοποίηση του σχολικού εξοπλισμού και των χώρων.

- Γραπτή αποτύπωση της θέσης του μαθητικού δυναμικού και των διδασκόντων με ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις για τον λόγο χρήσης ή μη του εξοπλισμού και των χώρων.
- Ανταλλαγή απόψεων μεταξύ του Συλλόγου Διδασκόντων αναφορικά με το κατά πόσο οι οικονομικοί πόροι που κατανεμήθηκαν στο ξεκίνημα της σχολικής χρονιάς για τις ανάγκες του σχολείου συνάδουν με τη βαρύτητα που δίνουν οι διδάσκοντες στις ανάγκες αυτές.
- Χρήση ερωτηματολογίου ή συνέντευξης των παραγόντων του σχολείου (διδασκόντων, μαθητών, γονέων) για την αποτύπωση των θέσεων τους σε σχέση με τα διακριτά στοιχεία του δείκτη (π.χ. υλικοτεχνικές υποδομές, ορθή χρήση των οικονομικών πόρων, τεχνολογικός εξοπλισμός κλπ.) (www.aee.iep.edu.gr/application/δημοτικη-εκπαιδευση).

3.5.3 Δείκτης αξιολόγησης: Αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού

Με αυτόν τον δείκτη μελετώνται στοιχεία σχετικά με την εκμετάλλευση των δυνατοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού ανάλογα με τις *«ικανότητες, δεξιότητες και εμπειρίες του καθενός»*. Διερευνάται επίσης το κατά πόσο οι πρακτικές της σχολικής μονάδας σε επίπεδο διοικητικό και οργανωτικό συμβάλλουν στην ανάπτυξη συνεργασίας ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό και διαχειρίζονται επιτυχώς αυτή τη συνεργασία για την κατάλληλη αναβάθμιση, υλοποίηση και αποτίμηση του Προγράμματος Σπουδών. Επίσης αξιολογούνται οι διεργασίες και οι δράσεις που πραγματοποιούνται στο σχολείο για τη βοήθεια του εκπαιδευτικού προσωπικού στην εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών, την περαιτέρω επιστημονική και παιδαγωγική του επιμόρφωση για την βελτίωση του εκπαιδευτικού του έργου.

Σκοπός του δείκτη είναι να εντοπιστούν οι θετικές ενέργειες και οι αδυναμίες σχετικά με τη διανομή εργασιών στους εκπαιδευτικούς ανάλογα με τις ικανότητες τους, η ύπαρξη ενός κατάλληλου εργασιακού περιβάλλοντος που να ενθαρρύνει τις επικοινωνιακές και συνεργατικές σχέσεις ανάμεσα στους διδάσκοντες, οι ενέργειες υποστήριξης των εκπαιδευτικών αναγκών και των νέων εκπαιδευτικών και η δυνατότητα εξασφάλισης ευκαιριών για ενδοσχολική και εξωσχολική κατάρτιση.

Και σε αυτή την περίπτωση τα αποτελέσματα του παρόντος δείκτη να συγκριθούν με αυτά άλλων δεικτών (www.aee.iep.edu.gr/application/δημοτικη-εκπαιδευση).

Τα προτεινόμενα κριτήρια ποιότητας του δείκτη είναι:

«Αξιοποίηση της εμπειρίας και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών.

Υποστήριξη της συνεχούς επιστημονικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών.

Υποστήριξη του έργου των εκπαιδευτικών και των συνεργασιών μεταξύ τους» (ΚΕΕ, 2012: 21).

Οι μέθοδοι και τα εργαλεία που μπορούν να εφαρμοστούν είναι τα ακόλουθα:

- Χρήση του Βιβλίου Πράξεων της Διεύθυνσης και του Συλλόγου, όπως και τυχόν ηλεκτρονικές καταχωρήσεις.
- Ανταλλαγή απόψεων μεταξύ του εκπαιδευτικού συλλόγου σχετικά με θέματα που αφορούν τον δείκτη.
- Χρήση ερωτηματολογίου ώστε να συγκεντρωθούν οι θέσεις των διδασκόντων αναφορικά με το πολυδιάστατο πλαίσιο του δείκτη (www.aee.iep.edu.gr/application/δημοτικη-εκπαιδευση).

3.6 Προτερήματα και μειονεκτήματα της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης

3.6.1 Προτερήματα

Η συμβολή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης έχει δύο διαστάσεις: Καθορίζει τα δυνατά και αδύνατα σημεία του σχολείου και εντοπίζει δυνατότητες και απειλές στο γενικότερο περιβάλλον (Hofman et al., 2005). Η πρώτη έχει σχέση με τις διεργασίες του εκπαιδευτικού έργου και η δεύτερη με τις σχέσεις μεταξύ σχολείου, κοινότητας και επιβλέποντες φορείς. Με την εφαρμογή μεθόδων και τεχνικών αυτοαξιολόγησης, η σχολική μονάδα έχει τη δυνατότητα να καθορίσει ένα συνδεδεμένα ενοποιημένο πλαίσιο ώστε να εντάξει, να διευθετήσει και να αξιολογήσει την αλλαγή, πετυχαίνοντας έτσι έναν ουσιαστικό σχεδιασμό δράσης (Κολυμπάρη & Χατζηκωσταντής, 2016), συμβάλλοντας παράλληλα στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Nevo, 2001). Βέβαια συνήθως τα συμπεράσματα που προκύπτουν μπορεί να μελετώνται από τις κρατικές εκπαιδευτικές αρχές, αλλά δεν εκμεταλλεύονται γενικότερα για την αποτίμηση του εκπαιδευτικού συστήματος (Faubert, 2009).

Βασικά προτερήματα της αυτοαξιολόγησης είναι η βαρύτητα που δίνεται σε παιδαγωγικά θέματα, η εξοικείωση που δημιουργείται με το εκπαιδευτικό και κοινωνικό συγκείμενο του σχολείου και η μεταβολή των πεποιθήσεων του διδακτικού

και διοικητικού προσωπικού απέναντι στη σχολική μονάδα, με την προϋπόθεση ότι δεν την βλέπει ως εστία κινδύνων (Faubert, 2009; Nevo, 2001). Επίσης η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης συμβάλλει στην ανάπτυξη και καλλιέργεια συλλογικότητας, συνεργασίας, αμοιβαιότητας και συνυπευθυνότητας μεταξύ του προσωπικού της σχολικής μονάδας τόσο κατά την εκπαιδευτική πρακτική, καθώς έτσι επισπεύδεται η μαθησιακή διαδικασία λαμβάνοντας υπόψη στοιχεία που υπό διαφορετικές συνθήκες πιθανόν να παραβλεπόταν ή να αντιλαμβάνονταν λανθασμένα, όσο και κατά το διοικητικό έργο (Σολομών, 1999; Κολυμπάρη & Χατζηκωσταντής, 2016).

Ένα ακόμη πλεονέκτημα αποτελεί η καλλιέργεια μιας εναλλακτικής σχολικής κουλτούρας, που υιοθετεί τις μεθόδους αυτοαξιολόγησης με σκοπό η σχολική μονάδα να μετατραπεί σ' έναν στοχαστικό και «μεταλλασσόμενο» φορέα με εκπαιδευτικούς που θα αναστοχάζονται και θα επιθυμούν την αλλαγή και οι ίδιοι κατ' επέκταση θα εμφυσήσουν αυτά τα χαρακτηριστικά στους μαθητές τους (Καπαχτσή, 2011). Έτσι η σχολική μονάδα μέσω του εκτενούς αυτοελέγχου αποκτά περισσότερη αυτοπεποίθηση όσο αφορά την εκπαιδευτική πρακτική και η συμμετοχή των μελών στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης τους βοηθά να καταρτιστούν, να αποκτήσουν γνώσεις και να τις μεταδώσουν (Nevo, 2011). Σαφώς για να επιτελεστεί επιτυχώς η όλη διεργασία της αυτοαξιολόγησης, οι συμμετέχοντες θα πρέπει να έχουν υιοθετήσει την κουλτούρα επιστημονικής έρευνας και να «εκφράζουν τη δέσμευση στις αξίες της αντικειμενικότητας και την ετοιμότητά τους να τροποποιήσουν τις πρακτικές τους υπό το φως των νέων δεδομένων [...] αναμένεται επίσης να αναγνωρίζουν το καθήκον της συλλογής εμπειρικών δεδομένων ως τμήμα της αποστολής τους» (Kyriakides & Campbell, 2004: 24). Με άλλα λόγια για να είναι αποτελεσματική και πραγματοποιήσιμη η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης είναι απαραίτητη η αλλαγή στις στάσεις, στις διαθέσεις, στις διαπροσωπικές σχέσεις και στις πρακτικές των συμμετεχόντων του σχολείου (Σολομών, 1999).

Άλλωστε αυτού του είδους οι αξιολογήσεις που επικεντρώνονται στα «εκ των έσω» της σχολικής μονάδας αποτελούν ουσιαστικό βοήθημα για τους εκπαιδευτικούς. Δεδομένου ότι μέσω αυτών των διαμορφωτικών αξιολογήσεων παρέχεται συνεχής ανατροφοδότηση και απεικονίζεται η σχολική πραγματικότητα, δίνεται η ευκαιρία στους διδάσκοντες να αποκτήσουν σαφή αντίληψη των δυνατών και αδύνατων σημείων τους, με τη βοήθεια των απόψεων τρίτων, να επιχειρήσουν να τις καλυτερεύσουν και κατ' επέκταση ν' αναπτυχθούν επαγγελματικά (Nevo, 2001; Kyriakides & Campbell, 2004). Στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης εντάσσονται οι

απόψεις και οι παρατηρήσεις των συναδέλφων στα γνωστικά αντικείμενα, οι οποίες κοινοποιούνται μέσα από συστηματικές συζητήσεις για θέματα της σχολικής καθημερινότητας. Επίσης τα συμπεράσματα σχετικά με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών (π.χ. καταρτίσεις), έτσι όπως καταγράφηκαν κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης, εντάσσονται και αυτά στο γενικό πλάνο βελτίωσης της σχολικής μονάδας (Faubert, 2009).

Σημαντικός παράγοντας επίτευξης των παραπάνω αποτελεί η συνεργατικότητα που αναπτύσσεται μεταξύ του συλλόγου των εκπαιδευτικών, η οποία ενισχύει την ατομικότητα των μελών και βοηθά στην ανάπτυξη υπευθυνότητας και συλλογικότητας, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται συλλογικές και αποδεκτές πρακτικές και κουλτούρες (Nevo, 2001; Kyriakides & Campbell, 2004; Κολυμπάρη & Χατζηκωσταντής, 2016). Αυτή η μορφή συνεργασίας και η ανάδειξη μιας συλλογικής κουλτούρας δύναται να βελτιώσει τις διεργασίες λήψης αποφάσεων, τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των ατόμων της σχολικής κοινότητας και να βοηθήσει τη σχολική μονάδα να ανταποκρίνεται στις αλλαγές εξωτερικών παραγόντων. Έτσι η σχολική μονάδα μετατρέπεται σ' έναν οργανισμό ζωντανό και ικανό να μεταβάλλεται προς το καλύτερο (Kyriakides & Campbell, 2004).

Αυτή η ικανότητα βελτίωσης δύναται να διευθετήσει θετικά τις σχέσεις μεταξύ του σχολείου, της ευρύτερης κοινότητας και άλλους εκπαιδευτικούς παράγοντες και να λάβει υπόψη, ως ουσιαστικό στοιχείο για την ποιοτική αναβάθμιση του, την άποψη και τις ικανότητες του μαθητικού δυναμικού και των γονέων, των οποίων η συμβολή μπορεί να καταστεί καθοριστική. Άλλωστε το σύγχρονο σχολείο οφείλει να προσαρμόζεται και να σέβεται τις ανάγκες ενός πολυπολιτισμικού πλέον τόπου, που μεταμορφώνεται διαρκώς (Nevo, 2001; Kyriakides & Campbell, 2004).

3.6.2 Μειονεκτήματα

Παρά τα πλεονεκτήματα που παρουσιάστηκαν παραπάνω, η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης χαρακτηρίζεται ως ένα δύσκολο εγχείρημα που κρύβει πολλές παγίδες και μειονεκτεί ως προς την αποτελεσματική εφαρμογή της, σύμφωνα με κάποιους ενδοιασμούς που εκφράστηκαν από ερευνητές αλλά και από εκπαιδευτικούς (Kyriakides & Campbell, 2004; Meuret & Morlaix, 2003; Schildkamp & Visscherb, 2010).

Ένα από τα αρνητικά στοιχεία είναι η αμφιβολία το κατά πόσο η σχολική μονάδα έχει τον έλεγχο της αυτοαξιολόγησης, εξαιτίας της ποικιλομορφίας του. Επίσης είναι

φορές που ο διευθυντής της σχολικής μονάδας αναλαμβάνει εξ' ολοκλήρου τον έλεγχο της διαδικασίας, με συνέπεια η αυτοαξιολόγηση να χαρακτηρίζεται φαινομενικά εσωτερική. Σε αυτή την περίπτωση ελλοχεύει ο κίνδυνος να δημιουργηθούν αμφιβολίες στο διδακτικό προσωπικό σχετικά με τον σκοπό που υλοποιείται η αξιολόγηση, με αποτέλεσμα να θεωρείται ότι αυτή ισοδυναμεί με την εξωτερική αξιολόγηση. Επιπλέον διατυπώνονται ενδιαρμοί ως προς το αν η εφαρμογή της αξιολόγησης ωφελεί τρίτους ως προς τη σχολική μονάδα, για παράδειγμα πολιτικούς, διοικητικούς κλπ. αντί να ανταποκρίνεται στις σχολικές ανάγκες (Mathison, 1991). Όπως αναφέρει ο Torres (1991) *«διενέργεια έρευνας με βάση παραδοχές συμβατές με αυτές της διεύθυνσης, κάνει πιο πιθανή την αξιοποίηση της έρευνας»* (σ.194).

Στα μειονεκτήματα συγκαταλέγεται ο επιπλέον φόρτος εργασίας για το προσωπικό του σχολείου, ανάλογα με τις προσαρμοστικές απαιτήσεις της πολιτικής ηγεσίας, και η έλλειψη πόρων (Nevo, 2001; Kyriakides & Campbell, 2004; Κολυμπάρη & Χατζηκωσταντής, 2016). Επίσης υπάρχει πιθανότητα οι συμμετέχοντες στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης να μη δείξουν τον απαιτούμενο επαγγελματισμό, όπως αναμένεται, λόγω έλλειψης κινήτρων. Έτσι η όλη διαδικασία δεν μπορεί να κριθεί αποτελεσματική. Ομοίως, δεν υπάρχουν εμπειρικά στοιχεία που να εγγυώνται ότι οι διδάσκοντες θα προθυμοποιηθούν και θα δεσμευτούν για την εφαρμογή και υιοθέτηση καινοτομικών πρακτικών (Kyriakides & Campbell, 2004). Ένα ακόμη ενδεχόμενο σχετικά με τους συμμετέχοντες στην ομάδα αξιολόγησης, είναι να μην εκμεταλλευτούν δεόντως τις δυνατότητες που παρέχει η όλη διαδικασία για περαιτέρω μορφωτική εξέλιξη (Torres, 1991).

Μια βασική αρχή για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης, όπως περιγράφηκε παραπάνω, αποτελεί η διαμόρφωση συνεργατικού, διαφανούς και καινοτομικού κλίματος. Πρακτικά όμως δε δίνονται επαρκείς διευκρινίσεις πώς θα πραγματοποιηθεί η δημιουργία ενός τέτοιου κλίματος, από τη στιγμή που δεν είναι γνωστή η αντιμετώπιση απέναντι σε άτομα που κρατούν διαφορετικές στάσεις και εκφράζουν διαφωνίες ως προς τη διαδικασία της αξιολόγησης. Επίσης παραβλέπεται το γεγονός πως προκειμένου να εξασφαλιστεί το επιδιωκόμενο κλίμα, η σχολική διεύθυνση μπορεί να συμβάλλει πολύ περισσότερο απ' ότι οι δημοκρατικές διαδικασίες (Kyriakides & Campbell, 2004).

Μία ακόμη διαδικαστική αδυναμία αφορά την εκμετάλλευση των δεδομένων η οποία μπορεί να καταλήξει σε ανολοκλήρωτο εγχείρημα εξαιτίας της μη επαρκούς

ενημέρωσης ή της απουσίας εξωτερικής τεχνικής στήριξης. Αυτό μπορεί να έχει αρνητική επίπτωση στις σχέσεις μεταξύ του προσωπικού του σχολείου και της σχολικής κοινότητας γενικότερα, να σπαταληθεί άσκοπος χρόνος και πόροι και να επιδράσει αρνητικά στην αυτοπεποίθηση και στα εσωτερικά κίνητρα των συμμετεχόντων (Faubert, 2009).

Σχετικά με τα ερευνητικά δεδομένα και τα εκπαιδευτικά στοιχεία που συλλέγονται κατά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης ενδέχεται να αποδειχτούν αναξιόπιστα, εξαιτίας του πρώιμου σταδίου που βρίσκεται διεθνώς η διαδικασία (Kyriakides & Campbell, 2004) και του εμβρυϊκού στην Ελλάδα (Karagiorgi, 2012). Σε πολλές περιπτώσεις η διεκπεραίωση της διαδικασίας είναι ερασιτεχνική, καθώς πολλοί εκπαιδευτικοί και προϊστάμενοι δεν κατέχουν την απαραίτητη εμπειρία ούτε τις τεχνικές γνώσεις να συλλέξουν και να αναλύσουν ποσοτικά και ποιοτικά τα δεδομένα, με αποτέλεσμα τα πορίσματα της αυτοαξιολόγησης να είναι αναξιόπιστα (Schildkamp & Visscherb, 2010; Vanhoof et al., 2009). Επιπλέον υπάρχει δυσκολία σύνδεσης των πορισμάτων της αυτοαξιολόγησης με κάποιο πλάνο με στόχο τη βελτίωση του σχολείου (Plowright, 2008).

Επιπρόσθετα, η όλη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης μπορεί να αντιμετωπιστεί τελείως γραφειοκρατικά και να περιοριστεί στην απλή σκιαγράφηση της σχολικής καθημερινότητας, χωρίς να βοηθήσει επί της ουσίας στην ποιοτική αναβάθμιση του σχολείου και του εκπαιδευτικού έργου (KEE, 2010). Τέλος υπάρχει η πιθανότητα οι σχολικές μονάδες να συντάξουν αναληθείς εκθέσεις για να είναι η αξιολόγηση θετική, χωρίς να τονίζονται τα σημεία που απαιτούν βελτίωση (Τσατσαρώνη, 2005).

3.7 Η αυτοαξιολόγηση ως παράγοντας επαγγελματικής εξέλιξης

Από όσα έχουν αναφερθεί παραπάνω γίνεται αντιληπτό πως το περιεχόμενο, τα χαρακτηριστικά και οι διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης συνδέονται με την επαγγελματική ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού (Σοφού & Διερωνίτου, 2015).

Ειδικότερα:

Η εμπλοκή των διδασκόντων στις ομάδες έρευνας: Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε ερευνητικές ομάδες του Συλλόγου σχετίζεται με την κινητοποίηση αυτών, το ρυθμό συμμετοχής τους, την ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων μεταξύ τους και την κατάκτηση συνεργατικών δεξιοτήτων αντίστοιχα. Όπως έχει ήδη τονισθεί η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών εξαρτάται από την ενεργό εμπλοκή τους

στην διαδικασία της αυτοαξιολόγησης (Antoniou & Kyriakides, 2013). Έτσι το εκπαιδευτικό δυναμικό συμμετέχει αρχικώς ενεργά σε διενέργειες που αναδεικνύουν τα προβλήματα που προκύπτουν στο σχολείο, έχοντας μια ολοκληρωμένη εικόνα της υπάρχουσας κατάστασης και παράλληλα αναστοχάζονται πάνω σε αυτή σε σχέση με τον προσδιορισμό των δικών τους επαγγελματικών απαιτήσεων. Όταν οι ανάγκες βελτίωσης του εκπαιδευτικού δυναμικού αναδεικνύονται και συνδυάζονται ταυτόχρονα με πρακτικές αναστοχασμού και ανάπτυξης δεξιοτήτων, η επαγγελματική του εξέλιξη αναπτύσσεται περισσότερο (Antoniou & Kyriakides, 2013). Επιπλέον, οι επαγγελματικές σχέσεις ενισχύονται και καλλιεργείται η προσωπικότητά τους μέσα από την αλληλεπίδραση. Η ανάλυση, η επικοινωνία, η κριτική σκέψη και η παρατήρηση είναι μερικές από τις δεξιότητες που αναπτύσσονται, καθιστώντας τους εκπαιδευτικούς επαγγελματίες ερευνητές (Ainscow et al., 2016).

Αξιολόγηση μεταξύ συναδέλφων: Κατά τη διαδικασία αυτή οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν τους συναδέλφους τους, ανταλλάσσουν εμπειρίες, συνεργάζονται μεταξύ τους και αναστοχάζονται μαζί. Έτσι δημιουργείται μια σχέση που δεν αποτελεί απειλή, αντιθέτως προβάλλει τη συνεργατικότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών χωρίς η αξιολόγηση να έχει αυστηρή μορφή. Μεταξύ τους οι εκπαιδευτικοί συζητούν για διδακτικά και παιδαγωγικά ζητήματα, αναζητώντας με αυτόν τον τρόπο βελτιωτικές αλλαγές στη διδακτική πρακτική και αναπτύσσοντας παράλληλα την αυτοαποτελεσματικότητά τους (Vidmar, 2006).

Σχέδια και έρευνα δράσης: Η προετοιμασία και η ανάληψη δράσης μέσα από την πραγματοποίηση μιας έρευνας δράσης απαιτεί ερευνητικές, κριτικές και συμμετοχικές ικανότητες καθώς και ικανότητες επίλυσης προβλημάτων. Η διαδικασία της έρευνας δράσης μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα χρήσιμη στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και επιδρά βελτιωτικά στο σχολείο, καθώς τα ενδοσχολικά θέματα που προκύπτουν αντιμετωπίζονται συλλογικά και με κριτική στάση, με αποτέλεσμα η διαδικασία να οικοδομεί τη γνώση και την πρακτική (Moran, 2007). Κατά την έρευνα δράσης αξιοποιούνται οι αρχικές εκτιμήσεις, επικεντρώνονται τα σημαντικότερα σημεία τους και διαμορφώνονται συλλογικά οι απαιτούμενες δράσεις, οι οποίες καλό θα ήταν να αποτελούν γενικότερα κίνητρο για να δημιουργηθούν κοινότητες και σχολικά δίκτυα που θα έχουν τη δυνατότητα να παρέμβουν (West, 2010; Chapman & Mujis, 2013).

Ενδοσχολική επιμόρφωση: Η συγκεκριμένη διαδικασία συνδέεται στενά με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δυναμικού, αφού συνδυάζεται η δια βίου

μάθηση με την εκπαίδευση ενηλίκων (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Συχνά οι επιμορφώσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι μικρής χρονικής διάρκειας και φαίνεται ότι δεν λαμβάνονται υπόψη οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, κατά την αυτοαξιολόγηση η ενδοσχολική επιμόρφωση στηρίζεται στις απαιτήσεις που αναδεικνύονται μέσα από την εμπλοκή των εκπαιδευτικών σ' αυτή. Επιπλέον, ο επαγγελματισμός αναπτύσσεται μέσω της επιμόρφωσης όταν η συμμετοχή του εκπαιδευτικού δυναμικού είναι συλλογική, παγιώνεται μια αμφίδρομη και συνεχής πληροφόρηση ανάμεσα στα διοικητικά στελέχη και στους εκπαιδευτικούς, διατηρούνται οι υπάρχουσες εμπειρίες, η επιμόρφωση υποστηρίζει το διδακτικό έργο, ενισχύει τον αναστοχασμό, την αυτενέργεια και την έρευνα μέσα από τις μεθόδους που χρησιμοποιεί και χρονικά είναι διαρκής (Παπαπροκοπίου, 2005).

Οι παραπάνω διαδικασίες μπορούν να καταστούν ωφέλιμες για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δυναμικού αρκεί να παρέχονται τα κατάλληλα κίνητρα, να υφίσταται ένα περιβάλλον στήριξης, εμπιστοσύνης και μια σχολική κουλτούρα παρότρυνσης. Αυτό μπορεί να γίνει εφικτό αν υπάρχουν οι εξωτερικοί και εσωτερικοί υποστηρικτικοί φορείς κατά την αυτοαξιολόγηση, ώστε να δημιουργηθεί το επιθυμητό κλίμα. Επίσης η ύπαρξη μιας συμμετοχικής ή μετασχηματιστικής σχολικής διεύθυνσης που θα κινητοποιούσε τους εκπαιδευτικούς (Eyal & Roth, 2010).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΣΣΕΡΑ: Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

4.1 Γενικά

Ένα από τα καλύτερα συστήματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και γενικότερα των παραγόντων της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τους μελετητές, (Μαντάς et. al., 2009; MacBeath & Schratz, 2000; Π.Ι., 2009) είναι αυτό που εξασφαλίζει τη βελτίωση των σχολικών μονάδων μέσα από διεργασίες που εφαρμόζονται εντός των σχολικών μονάδων και έχουν την υποστήριξη από την κεντρική εξουσία (bottom-up process-από κάτω προς τα πάνω) και όχι διεργασίες που έχουν αντίθετη φορά «από πάνω προς τα κάτω» (top-down process).

Στα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης δεν υφίσταται μια ομοιογενής εικόνα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης (Ψαχαρόπουλος, 2003). Τα τελευταία έτη οι νέοι εκπαιδευτικοί στηρίζονται με διάφορα μέτρα και η εμπλοκή όλων σε ενέργειες επαγγελματικής ανέλιξης υποχρέωση και ευθύνη των περισσότερων χωρών. Η αξιολόγηση παίζει σημαντικό ρόλο για τις 23 από τις 30 ευρωπαϊκές χώρες. Στις 16 πραγματοποιείται από επιθεωρητές και την εκπαιδευτική κοινότητα και στις 7 εφαρμόζεται περιστασιακά, όπως όταν οι εκπαιδευτικοί αιτούνται για προαγωγή. Σε πολλές χώρες η εξωτερική αξιολόγηση υλοποιείται από δύο φορείς σε δύο τομείς, στη διδακτική διαδικασία και στη διοίκηση. Σε 22 χώρες η εσωτερική αξιολόγηση έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα, ενώ οι περισσότερες συνδυάζουν την εσωτερική με την εξωτερική αξιολόγηση. Η διαφορά έγκειται στη στοχοθεσία και στους συμμετέχοντες. Η χρήση και των δύο είναι διαδεδομένη και στα περισσότερα αξιολογικά συστήματα η εσωτερική αποτελεί αντικείμενο για εξωτερική αξιολόγηση ή τα αποτελέσματα της πρώτης χρησιμοποιούνται από τη δεύτερη (Ευρυδίκη, 2012).

4.2 Το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης στην Ελλάδα (1982-)

Στην Ελλάδα η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος και ιδιαίτερα του εκπαιδευτικού έργου αποτελούσε και αποτελεί ένα φλέγον ζήτημα και βρίσκεται στο επίκεντρο των πολιτικών διαβουλεύσεων από τα τέλη της δεκαετίας του 90'. Κατά την περίοδο αυτή υπήρξαν πρωτοβουλίες από τις εκάστοτε κυβερνήσεις σε επίπεδο νομοθετικό, ερευνητικό και πρακτικό, προκειμένου να εισαχθεί και να εφαρμοσθεί η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και ειδικά των εκπαιδευτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σ' ένα πλαίσιο πολιτικών διαβουλεύσεων και αντιπαραθέσεων μεταξύ των πολιτικών κομμάτων και των συνδικαλιστικών οργάνων της εκπαίδευσης προτάθηκαν διάφορες μορφές αξιολόγησης με τελευταία αυτή της αυτοαξιολόγησης.

Στην Ελλάδα η εκπαιδευτική αξιολόγηση ήρθε αντιμέτωπη με τη δυσπιστία και τη διστακτικότητα των συνδικαλιστικών οργάνων της εκπαίδευσης αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτικών (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999). Αυτό συνέβη επειδή συσχετίστηκε με τον θεσμό του «Επιθεωρητή», δηλαδή με έναν θεσμό που είχε τα χαρακτηριστικά ενός καταπιεστικού ελέγχου, ακραίας νομιμοφροσύνης και περιελάμβανε ακόμη και διωγμούς. Πιθανόν αυτός είναι ένας από τους λόγους ότι πολλοί διαφωνούν με κάθε μορφή αξιολόγησης (Κάτσικας & Καββαδίας, 2002;

Κάτσικας et al., 2006). Ο θεσμός της «Επιθεώρησης» κυριάρχησε στο εκπαιδευτικό σύστημα έως το 1982. Κύριο γνώρισμα του ήταν ο συνδυασμός καθοδηγητικών και διοικητικών καθηκόντων. Από το 1982 και έπειτα καταργήθηκε ο θεσμός του «Επιθεωρητή» «ως διαχρονικό αίτημα του κλάδου των εκπαιδευτικών». Ακολούθησαν διάφορες νομοθετικές προτάσεις χωρίς να είναι κάποια σε ισχύ μέχρι σήμερα (Τσουνής et al., 2016: 1370).

Τα κυριότερα νομοθετήματα σχετικά με την εκπαιδευτική αξιολόγηση από το 1982 και έπειτα είναι τα εξής:

Ο Νόμος 1304/1982 «Για την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και Μέση Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» εισάγει τον θεσμό του Σχολικού Συμβούλου με στόχο να συμμετάσχουν στην αξιολόγηση, καθοδήγηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Επίσης στο πλαίσιο των καθηκόντων τους είναι να ενθαρρύνουν κάθε εγχείρημα επιστημονικής εκπαιδευτικής μελέτης.

Ο Νόμος 1566/1985 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» επικεντρώνεται στην αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και ορίζει την έκδοση Π.Δ. με το οποίο καθορίζονται τα αξιολογικά κριτήρια, η διεργασία, η μορφή, ο χρόνος, το περιεχόμενο και τα μέσα της αξιολόγησης, τα δικαιώματα των αξιολογούμενων και άλλες συναφείς λεπτομέρειες. Το άρθρο 11 στο Κεφάλαιο Δ', που σχετίζεται με τη διοίκηση των σχολείων και τις αρμοδιότητες των διευθυντών, καθορίζει τη συμμετοχή των διευθυντών, των υποδιευθυντών και των προϊσταμένων των σχολείων στην αξιολόγηση των διδασκόντων της Α' βάθμιας και Β' βάθμιας εκπαίδευσης.

Ο Νόμος 2043/1992 «Εποπτεία και διοίκηση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» ορίζει στο άρθρο 6 παρ. 6 τους διευθυντές, υποδιευθυντές και τους προϊστάμενους των σχολικών μονάδων υπεύθυνους για την αξιολόγηση των διδασκόντων των δύο πρώτων εκπαιδευτικών βαθμίδων. Ακολουθεί το Π.Δ. 320/1993 «Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση» που ορίζει τη σημασία και στον σκοπό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, τη διενέργεια της αξιολόγησης του παιδαγωγικού έργου στο πλαίσιο του σχολείου και της περιφέρειας, της πρακτικής του διδάσκοντος, του διευθυντή της σχολικής μονάδας και του προϊσταμένου εκπαίδευσης και καθορίζει τον τρόπο κοινοποίησης των αξιολογικών εκθέσεων.

Το 1995 συγκροτείται το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ) και την ίδια χρονιά ανατίθεται σε ειδική ομάδα εργασίας από το ΥΠΕΠΘ να συντάξει ένα σύντομο εμπειριστατωμένο κείμενο εξέτασης-αποτίμησης της υπάρχουσας εκπαιδευτικής κατάστασης. Η έρευνα «Επισκόπηση του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος- Έκθεση για τον ΟΟΣΑ» κατατέθηκε στον ΟΟΣΑ, προκειμένου να συνταχθεί μια ολοκληρωμένη Έκθεση αποτίμησης του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας. Επιπλέον το ΚΕΕ προχώρησε το 2006 στην ενημερωμένη έκδοσή της με τίτλο «The Greek Education System in facts and figures» (Eurydice, 2010; 199).

Το 1996 ιδρύθηκε το Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (ΠΙ), του οποίου η αρμοδιότητα ήταν να μελετήσει προτάσεις σχετικές με την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και του μαθητικού δυναμικού. Οι ρυθμίσεις αυτές καθορίζονται πιο συγκεκριμένα στον Νόμο 2986/2002, έτσι την αποτίμηση των σχολικών μονάδων και των διδασκόντων την αναλαμβάνει το ΚΕΕ σε συνεργασία με το ΠΙ (Eurydice, 2010).

Ο Νόμος 2525/1997 «Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις» καθορίζει με το άρθρο 8 τη σημασία, τον σκοπό και τους παράγοντες αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και των σχολείων. Επίσης συνιστά τη σύνθεση Σώματος Μόνιμων Αξιολογητών και τη διενέργεια πλήρωσης μόνιμων αξιολογητών.

Ακολουθεί το Π.Δ. 140/1998 «Όροι και διαδικασία της μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υπηρεσιακής εξέλιξης αυτών, παρεχόμενες εγγυήσεις στους αξιολογούμενους και διαδικασία οριστικοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης». Στα άρθρα 1 και 2 καθορίζεται ότι απαραίτητη προϋπόθεση για τη μονιμοποίηση και επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών είναι η συγγραφή εκθέσεων αξιολόγησης της παιδαγωγικής και διδακτικής τους επάρκειας από τους διευθυντές των σχολείων, τους Σχολικούς Συμβούλους και τους μόνιμους αξιολογητές. Επιπλέον το άρθρο 3 αναφέρει πως για την εκλογή των στελεχών της εκπαίδευσης είναι αναγκαία η έκθεση αξιολόγησης του υποψηφίου από τριμελή επιτροπή μόνιμων αξιολογητών. Ενώ το άρθρο 4 σημειώνει τις διενέργειες που πρέπει να ακολουθηθούν για την εξασφάλιση της αντικειμενικής κρίσης των υποψηφίων, όσο αυτό είναι δυνατό.

Η Υ.Α. 1938/Δ2/27-2-1998 «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών» ορίζει τη σημασία και τον σκοπό της αποτίμησης του παιδαγωγικού έργου και των λειτουργών του, τους αξιολογητές και τις αρμοδιότητες τους, τις

ενέργειες για την αξιολόγηση των σχολείων, των στελεχών εκπαίδευσης από τους μόνιμους αξιολογητές όπως και τα καθήκοντα της Επιτροπής Αξιολόγησης των Σχολικών Μονάδων.

Ο Νόμος 2986/2002 «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» ορίστηκαν οι στόχοι και τα χαρακτηριστικά της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των διδασκόντων και οι υπηρεσιακοί φορείς που θα ήταν υπεύθυνοι για τη στήριξη και εφαρμογή της όλης αξιολογικής διεργασίας. Ουσιαστικά ο νόμος δεν εφαρμόστηκε ποτέ και η αξιολόγηση δεν πραγματοποιήθηκε στις σχολικές μονάδες. Έγινε μόνο κάποια απεικόνιση σχετικά με την υλικοτεχνική υποδομή, τους μαθητές και το διδακτικό προσωπικό, η οποία χρησίμευσε πιθανόν στην εξυπηρέτηση στατιστικών μελετών και στην σύνταξη έκθεσης δράσεων στο τέλος κάθε σχολικού έτους από τον διευθυντή του σχολείου με παραλήπτη τον Προϊστάμενο Εκπαίδευσης. Επρόκειτο για μια γραφειοκρατική ενέργεια χωρίς ουσιαστικό νόημα (Καπαχτσή, 2011).

Ο νόμος αυτός διαφοροποιείται από τον προηγούμενο στο ότι καταργείται το Σώμα των Μόνιμων Αξιολογητών και το έργο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης το αναλαμβάνουν το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο που οι ρόλοι τους είναι διακριτοί. Αναφορικά με την αξιολόγηση των διδασκόντων καθιερώθηκε μια επιτροπή ενστάσεων, θεσπίστηκε ο θεσμός των Περιφερειακών Διευθυντών Εκπαίδευσης και ορίστηκε εθελοντική αξιολόγηση για τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς και για αυτούς που επιθυμούσαν επαγγελματική ανέλιξη (Ξωχέλλης, 2006).

Η Υ.Α. Γ1/37100/31-03-2010 «Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας» διαμορφώνει εκ των προτέρων την πιλοτική υλοποίηση του προγράμματος ΑΕΕ σε επιλεγμένες σχολικές μονάδες, οι οποίες θα πραγματοποιήσουν διαδικασίες αξιολόγησης στο πλαίσιο της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και εν συνεχεία θα αναπτύξουν, θα εφαρμόσουν, θα καταγράψουν και θα αξιολογήσουν δράσεις για τη βελτίωση του σχολείου.

Ο Νόμος 3848/2010 «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις» και στο άρθρο 32 καθορίζεται η αξιολογική δράση των σχολικών μονάδων, οι υπηρεσιακοί φορείς που έχουν την ευθύνη της κατάρτισης και κοινοποίησης των δράσεων και των αξιολογικών εκθέσεων των σχολικών μονάδων. Σ' αυτόν τον νόμο

γίνεται αναφορά για τη διαμορφωτική αξιολόγηση με τον θεσμό του μέντορα για τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς. Πρόκειται μόνιμους και διδακτικά έμπειρους εκπαιδευτικούς του ίδιου σχολείου, των οποίων ο ρόλος είναι να στηρίζουν και να καθοδηγούν τους νέους, δηλαδή μια μορφή ενδοσχολικής επιμόρφωσης (Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000).

Ακολουθεί η εγκύκλιος 14841/Γ1/13-02-2012 «Προετοιμασία-Δράσεις Γενίκευσης της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου-Αυτοαξιολόγηση Σχολικών Συμβούλων» και η Υ.Α. 30972/Γ1/15-03-2013 «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας-Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης» στην οποία προσδιορίζονται ο σκοπός, το πλαίσιο υλοποίησης και η διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (ΑΕΕ). Καθορίζονται επιπλέον η δομή του Παρατηρητηρίου της ΑΕΕ και τα άτομα εποπτείας και αποτίμησης σε επίπεδο περιφέρειας. Στην εγκύκλιο Γ1/190089/10-12-2013 «Εφαρμογή του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014-Διαδικασίες» πήρε υποχρεωτικό χαρακτήρα για όλες τις σχολικές μονάδες της επικρατείας, όμως δεν εφαρμόστηκε.

4.2.1 Πρόσφατη νομοθετική ρύθμιση

Η πιο πρόσφατη προσπάθεια για την εισαγωγή ενός αξιολογικού συστήματος στην Ελλάδα έγινε με την ψήφιση του Ν. 4547/2018 τον Ιούνιο του 2018 «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». Το άρθρο 47 αναφέρεται στον προγραμματισμό και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικότερα, ορίζει πως ο Σύλλογος διδασκόντων στην αρχή της σχολικής χρονιάς θα σχεδιάζει τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου του τρέχοντος έτους λαμβάνοντας υπόψη την έκθεση αποτίμησης του προηγούμενου, όπως και τις απόψεις του σχολικού συμβουλίου. Στη συνεδρίαση μπορεί να καλεί εξωτερικούς φορείς, όπως πανεπιστημιακά μέλη ή μέλη ερευνητικών κέντρων. Κατά τη διάρκεια του έτους, ο Σύλλογος μπορεί να προχωρήσει σε ανασχεδιασμό του αρχικού προγραμματισμού, αν το κρίνει απαραίτητο. Στο τέλος του σχολικού έτους ο Σύλλογος συντάσσει μία έκθεση αποτίμησης της εφαρμογής του προγραμματισμού, σχετικά με την επίτευξη των αρχικών εκπαιδευτικών στόχων, τις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν κατά την υλοποίηση των παραπάνω στόχων, καθώς και προτάσεις βελτίωσης για την προσεχή σχολική χρονιά.

Έπειτα η έκθεση υποβάλλεται στο αντίστοιχο ΠΕ.ΚΕ.Σ. (Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού), όπου οι συντονιστές εκπαιδευτικού έργου τη μελετούν και προχωρούν σε παρατηρήσεις, προτείνοντας βελτιώσεις σχετικά με τον προγραμματισμό και την αποτίμηση της σχολικής μονάδας, που λαμβάνονται υπόψη την επόμενη χρονιά. Με τη σειρά τους συντάσσουν συνολική συμπερασματική έκθεση για κάθε σχολική μονάδα και την υποβάλλουν στο Ι.Ε.Π. Στις παρ. 6 και 7 του ίδιου άρθρου αναφέρονται οι αρμοδιότητες του Ι.Ε.Π., το οποίο μελετά τις τελικές εκθέσεις που έλαβε από το ΠΕ.ΚΕ.Σ., προτείνει στον Υπουργό Παιδείας βελτιωτικές μεθόδους του προγραμματισμού και της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου και καταγράφει παρατηρήσεις αναφορικά με τις εκθέσεις που έλαβε και τις αποστέλλει στα ΠΕ.ΚΕ.Σ.

Επίσης ο παραπάνω νόμος εισάγει την υποχρεωτική αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης (περιφερειακών διευθυντών, διευθυντών εκπαιδευτικών κέντρων υποστήριξης και διευθυντών σχολικών μονάδων), όχι όμως την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών παρά τις προτάσεις του ΟΟΣΑ (2018), που συνδέει την αξιολόγησή τους με την επαγγελματική τους εξέλιξη και την έρευνα που πραγματοποιήθηκε την άνοιξη του 2018 για λογαριασμό της Ευρωπαϊκής Επιτροπής σε δείγμα 1248 εκπαιδευτικών και διοικητικών υπαλλήλων και σημειώνει ότι το 76% από αυτούς τίθεται υπέρ της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και το 45% πιστεύει πως η αξιολόγηση πρέπει να συνάδει με τη μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών (European Commission, 2018).

Ακολούθησε στις αρχές του Ιανουαρίου του 2019 η Υ.Α. 1816/ΓΔ4 «Προγραμματισμός και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολικών Μονάδων» που ορίζονται οι θεματικοί άξονες και οι παράμετροι τους για τον προγραμματισμό και την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου (άρθρο 1), παρέχονται οδηγίες και διευκρινίζεται το περιεχόμενο των εκθέσεων των σχολικών μονάδων και των συντονιστών της εκπαίδευσης (άρθρο 2) και δίνονται ενδεικτικά οι τύποι των εκθέσεων στα παραρτήματα. Αναφέρεται επίσης πως ο Σύλλογος Διδασκόντων έχει τη δυνατότητα να συγκροτεί ομάδες εκπαιδευτικών που θα είναι υπεύθυνες για την εφαρμογή δράσεων, δηλαδή θα τις οργανώνουν, θα παρακολουθούν τη πορεία τους και θα ενημερώνουν τον Σύλλογο για τα αποτελέσματα ώστε από κοινού να λαμβάνονται οι σχετικές αποφάσεις (άρθρο 2).

Συγκεκριμένα προτείνονται οι παρακάτω άξονες:

α) Σχολείο και Σχολική Ζωή

- Σχέσεις του σχολείου με την τοπική και ευρύτερη κοινωνία,
- Σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας στο πλαίσιο κοινών πρωτοβουλιών και δράσεων,
- Υλικοτεχνική υποδομή (εξοπλισμός, κτίριο, αίθουσες, ύπαρξη χώρων βιβλιοθήκης κ.α.) σε σχέση με την εξυπηρέτηση των αναγκών της σχολικής κοινότητας.

β) Λειτουργία Σχολείου και Εκπαιδευτικές Διαδικασίες

- Οργανωτικός σχεδιασμός για την αποδοτικότερη διοικητικά λειτουργία του σχολείου,
- Διδασκαλία και μάθηση σε σχέση με τις διδακτικές μεθόδους, τα Προγράμματα Σπουδών και τα διαθέσιμα εκπαιδευτικά υλικά και μέσα,
- Συνεργασία μεταξύ σχολείου και δομών υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου,
- Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.

γ) Εκπαιδευτικά αποτελέσματα

- Διδακτικές και μαθησιακές μέθοδοι,
- Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη μαθητών,
- Φοίτηση και σχολική διαρροή μαθητών.

Βάσει της Υπουργικής Αποφάσεως η εφαρμογή του προγραμματισμού και της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα για όλες τις σχολικές μονάδες και η έναρξη της υλοποίησης της έχει οριστεί για το επόμενο σχολικό έτος 2019-2020. Πρόκειται για μια προσπάθεια αυτονόμησης των σχολικών μονάδων, ενώ ο σχεδιασμός των θεματικών αξόνων και οι παράμετροι τους φαίνεται να είναι σε πιο απλοποιημένη μορφή από τους τομείς και δείκτες της προηγούμενης προσπάθειας. Μένει να δούμε την εφαρμογή και την ανταπόκριση που θα έχει στην πράξη. Συνήθως οι όποιες μεταρρυθμίσεις που προάγονται προβλέπουν στην παθητική αποδοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας και δεν υποστηρίζονται πάντοτε από αυτήν (Μουρατίδου & Παπαχρήστου, 2017).

4.3 Ερευνητικά προγράμματα αυτοαξιολόγησης στην Ελλάδα

Σχετικά με την αξιολόγηση του σχολείου στην Ελλάδα αναπτύχθηκαν έρευνες και προγράμματα μέσω των οποίων διάφορες μορφές αξιολόγησης τέθηκαν σε δοκιμασία.

Πιο συγκεκριμένα, η χρονιά του 1997 αποτέλεσε σταθμό για την ένταξη της αυτοαξιολόγησης στα σχολεία. Υλοποιήθηκε κατά τη δεκαετία το πιλοτικό

πρόγραμμα «Εσωτερική αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα» στα πλαίσια της δράσης Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Π.Π.Ε.) με υπεύθυνο τον Ι. Σολομών, Αντιπρόεδρο του τμήματος τότε. Χρηματοδοτήθηκε από ευρωπαϊκά κονδύλια, το Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Κατά το δεύτερο έτος υλοποίησης πήραν μέρος 8 σχολεία της Α' βάθμιας και Β' βάθμιας εκπαίδευσης, 148 εκπαιδευτικοί και 1841 μαθητές (Σολομών, 1999; Μποφυλάτος, 2001).

Σκοπός του προγράμματος ήταν να αναδειχθεί η σημασία της αξιολόγησης ως προς την παραγωγή γνώσης και διατύπωση αυθόρμητου λόγου από τον διδάσκοντα και το μαθητικό δυναμικό. Ειδικά για το πρόγραμμα δημιουργήθηκε εκπαιδευτικό υλικό και ιδρύθηκε το Παρατηρητήριο Αξιολόγησης, μια ηλεκτρονική βιβλιοθήκη σχετικά με την αξιολόγηση και περιελάμβανε διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία. Επίσης προκειμένου να καταγραφούν τα περιγραφικά και ποσοτικά δεδομένα, δημιουργήθηκε το σύστημα δεδομένων της σχολικής μονάδας. Και τα δύο ανήκαν στο Δίκτυο Εκπαιδευτικής Πληροφόρησης (Δ.Ε.Π.), με το οποίο συνδέονταν ηλεκτρονικά οι σχολικές μονάδες και στόχος του ήταν να συγκεντρώσει, να μελετήσει και να αξιοποιήσει τα δεδομένα που είχαν σχέση με το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου. Όμως το Παρατηρητήριο Αξιολόγησης δεν τέθηκε σε λειτουργία ποτέ και τα συγκεντρωμένα στοιχεία από τις σχολικές μονάδες που πήραν μέρος στο πρόγραμμα, με σκοπό την αξιολόγησή του και την υλοποίησή του σε κεντρικό επίπεδο δεν χρησιμοποιήθηκαν, παρά κάποιες μεμονωμένες προσπάθειες από τους εκπαιδευτικούς και επιστήμονες που συμμετείχαν. Αντίθετα αρχειοθετήθηκαν στο Π.Ι. (Ζουγανέλη, et.al., 2007).

Η δεύτερη πειραματική εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης πραγματοποιήθηκε από το Π.Ι. που συντόνισε το ευρωπαϊκό πιλοτικό πρόγραμμα «Αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα», το οποίο εφαρμόστηκε σε πέντε σχολεία (τρία Γυμνάσια και δύο Λύκεια) στο πλαίσιο του Προγράμματος SOCRATES σε ένα σύνολο 101 σχολείων από δεκαεφτά χώρες της Ευρώπης. Τα σχολεία χρησιμοποίησαν ένα πλαίσιο αυτοαξιολόγησης που ονομάστηκε «School Evaluation Profile» και συμπληρώθηκε από εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές. Αξιολόγησαν τέσσερα πεδία: α) αποτελέσματα: εκπαιδευτικά επιτεύγματα, προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη, κατευθύνσεις μαθητών, β) διαδικασίες σε επίπεδο τάξης: διδακτικός χρόνος, ποιότητα μάθησης και διδασκαλίας, διδακτική υποστήριξη, γ) διαδικασίες σε επίπεδο σχολείου: το σχολείο ως χώρος μάθησης, ως

κοινωνικός χώρος και ως επαγγελματικός χώρος και δ) περιβάλλον: σχολείο και σπίτι, σχολείο και τοπική κοινωνία, σχολείο και εργασία (MacBeath et al., 2005; Μαντάς et al., 2009).

Στη συνέχεια η Ελλάδα συμμετείχε την περίοδο 1998-2000 στο διεθνές πρόγραμμα «Bridges across Boundaries», στο οποίο έλαβαν μέρος οι εξής χώρες: η Δημοκρατία της Τσεχίας, η Σλοβακία, η Ουγγαρία, η Πορτογαλία, η Πολωνία και η Ελβετία. Ορισμένες από τις παραπάνω χώρες δεν είχαν ενταχθεί ακόμη στην Ευρωπαϊκή Ένωση και η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα είχε σαν στόχο να εμπλακούν σε ένα «διαπολιτισμικό στοχασμό» για την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων και με ποιον τρόπο αυτή θα βοηθούσε στην εξισορρόπηση των κοινωνικών και οικονομικών δυσχερειών των χωρών αυτών. Ουσιαστικό σημείο του προγράμματος αποτελούσε η «αμοιβαία κριτική φιλία» (critical friendship) μεταξύ των εταίρων. Η Ελλάδα ήταν κριτικός φίλος της Τσεχίας και της Σλοβακίας (Brotto, 2005: 101).

Την ίδια περίοδο 1997-1999 στο πλαίσιο του Ν. 2525/1997 αναπτύχθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ένας Οδηγός Αξιολόγησης για την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολείων με τέσσερα πεδία: «α) τη διαχείριση και αξιοποίηση πόρων, β) τις σχέσεις-κλίμα, γ) τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και δ) τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα» (Λιάκου, 2013: 64).

Επίσης την περίοδο 2002-2005 πραγματοποιήθηκε το διεθνές πρόγραμμα «Carpe Vitam. Leadership for Learning», το οποίο συντονίστηκε από το πανεπιστήμιο του Cambridge και τον καθηγητή J. MacBeath. Συμμετείχαν οι χώρες της Μ. Βρετανίας, της Αυστραλίας, της Αυστρίας, της Δανίας, της Ελλάδας, των Η.Π.Α. και της Νορβηγίας. Τη διαχείριση του προγράμματος ανέλαβε στην Ελλάδα το Πανεπιστήμιο Πατρών με συντονιστή τον καθηγητή Γ. Μπαγάκη. Το πρόγραμμα επικεντρώθηκε στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης από τη σχολική κοινότητα και το πώς αυτές εξαρτώνται από τον ηγετικό και λειτουργικό ρόλο των ατόμων και των ομάδων που δραστηριοποιούνται εντός των σχολικών μονάδων (Μπαγάκης et.al., 2007).

4.3.1 Η πιλοτική εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στην Ελλάδα και η κριτική της

Η δράση της «Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας- Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης» (ΑΕΕ) αποτέλεσε προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής του ΥΠΑΔΜΘ στο πλαίσιο προώθησης του «Νέου Σχολείου» και η ΑΕΕ ήταν το πρώτο στάδιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που επεδίωκε το ΥΠΑΔΜΘ με τον Ν. 3848/2010 άρθρο 32 παρ.7. Ο ρόλος της ΑΕΕ ήταν να αξιοποιήσει τις

εκθέσεις αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, ώστε να διαπιστωθούν τα αδύνατα σημεία τους, εντοπιστούν και να επιλυθούν τα προβλήματά τους και να αναδειχθούν οι θετικές δράσεις με κύριο σκοπό την ποιοτική αναβάθμισή τους. Επιδίωξη του υπουργείου ήταν επίσης να στηρίζει τα σχολεία μειονεκτικών περιοχών σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο προκειμένου να επέλθει εξισορρόπηση με τα υπόλοιπα. Το έργο της ΑΕΕ εφαρμόστηκε πειραματικά και εντάχθηκε στο Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς (ΕΣΠΑ) στις 8 Ιουνίου 2010 και ολοκληρώθηκε στις 31 Δεκεμβρίου 2012.

Συμμετείχαν εθελοντικά 500 σχολεία από όλες τις βαθμίδες και τύπους της εκπαίδευσης από όλη την ελληνική περιφέρεια, 6000 εκπαιδευτικοί και 500 Σχολικοί Σύμβουλοι όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης. Υπεύθυνοι ορίστηκαν μέλη ΔΕΠ των ΑΕΙ, ειδικοί επιστήμονες και ανώτερα στελέχη του υπουργείου. Η δράση της σχετιζόταν με τις προθέσεις του υπουργείου να συγκροτήσει ένα νομοθετικό πλαίσιο αξιολόγησης της γενικής εκπαίδευσης, το οποίο θα περιελάμβανε την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στελεχών (π.χ. Σχολικών Συμβούλων, διευθυντών σχολείων), την αξιολόγηση εκπαιδευτικών και την αυτοαξιολόγηση των Εκπαιδευτικών Δομών και Υπηρεσιών (Α.Ε.Δ.Υ.). Αποτέλεσε μία καινοτομική πρωτοβουλία βαθμιαίας αποσυγκέντρωσης και υποστήριξης της αυτονομίας των σχολικών μονάδων (αξιολόγηση bottom-up), αν σκεφτεί κανείς τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Λιάκου, 2013).

Το πιλοτικό πρόγραμμα της ΑΕΕ προσέγγισε συνδυαστικά το σύνολο του εκπαιδευτικού έργου και βασίστηκε σε συγκεκριμένους δείκτες και διακρίθηκε σε δύο φάσεις. Η πρώτη φάση είχε διαγνωστικό χαρακτήρα και αξιολογήθηκε συνολικά το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου αναφορικά με τους δείκτες ποιότητας. Η δεύτερη φάση περιελάμβανε τη χρήση των αποτελεσμάτων του προηγούμενου σταδίου, η οποία επικεντρώθηκε ερευνητικά σε καθορισμένους δείκτες ανάλογα με την περίπτωση (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Σύμφωνα με αυτόν τον νόμο και την εγκύκλιο 37100/Γ1/31-3-2010 η αυτοαξιολόγηση προωθούσε τη συλλογική συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής μονάδας και είχε τα χαρακτηριστικά της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Αρνητικό στοιχείο αποτελούσε ο μεγάλος αριθμός δεικτών και η δυσκολία σχεδιασμού και εκτέλεσης δράσεων από την εκπαιδευτική κοινότητα (Μαρκόπουλος & Λουριδάς, 2010: 34). Επίσης η συμμετοχή των γονέων και του μαθητικού δυναμικού ήταν

περιορισμένη και δεν υπήρχε εξωτερική στήριξη. Η πρωτοβουλία αυτή εφαρμόστηκε πιλοτικά, έχοντας ερευνητικό χαρακτήρα και δεν συνεχίστηκε (Αναστασίου, 2014).

Το Π.Δ. 152/2013 αναλύει πληρέστερα ρυθμίσεις που αφορούν την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συγκριτικά με προηγούμενα νομοθετήματα και τέθηκε σε εφαρμογή μετά το διερευνητική διαδικασία αυτοαξιολόγησης (5028/29-03-2012). Κύριος σκοπός του είναι *«η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των διαστάσεων και των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας»*. Οι επιμέρους στόχοι αφορούν α) τη δημιουργία κουλτούρας αξιολόγησης εντός της σχολικής μονάδας, β) την ενίσχυση της συλλογικής συνεργασίας μεταξύ των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας, γ) τη βοήθεια στην αυτοβελτίωση και την επαγγελματική ανέλιξη του εκπαιδευτικού δυναμικού, δ) την απόκτηση εμπειρίας στο θέμα της αξιολόγησης από τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, ε) τον εντοπισμό των μειονεκτημάτων και των δυνατών σημείων της σχολικής μονάδας και στ) τον καθορισμό δράσεων προκειμένου να διαχειριστούν τα θέματα που προκύπτουν στις σχολικές μονάδες. Η διαδικασία της ΑΕΕ περιελάμβανε τέσσερις τομείς εφαρμογής. Αρχικά, καθορίζονται οι διαδικασίες αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου και σχεδιάζονται οι δράσεις βελτίωσης. Έπειτα, πραγματοποιούνται, παρακολουθούνται και αξιολογούνται οι δράσεις και στη συνέχεια αξιολογούνται τα αποτελέσματα αυτών των δράσεων. Το Παρατηρητήριο της ΑΕΕ στηρίζει και παρακολουθεί την όλη διαδικασία και παράλληλα παρέχει σχετικές πληροφορίες (άρθρα 6 & 7). Επίσης κοινοποιείται η μέθοδος εποπτείας που είναι ιεραρχική και καθορίζονται τα καθήκοντα των μελών του σχολείου. Ο Διευθυντής του σχολείου είναι υπεύθυνος για την οργάνωση και διαχείριση του έργου, ενώ ο Σχολικός Σύμβουλος το καθοδηγεί επιστημονικά και παιδαγωγικά (Π.Δ. 152/2013).

Το τελευταίο στάδιο της διαδικασίας συντάσσεται η Έκθεση Συστηματικής διερεύνησης της σχολικής μονάδας βάσει των δεικτών στους οποίους δόθηκε βαρύτητα και ακολουθεί ο καθορισμός και προγραμματισμός δράσεων. Τα συμπεράσματα της παραπάνω έκθεσης κοινοποιούνται στην Ετήσια Έκθεση αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Τέλος ο Σύλλογος διδασκόντων φέρει την ευθύνη να συντάξει μια έκθεση αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Αναστασίου, 2017).

Όμως σύμφωνα με την Αναστασίου (2014) στο παραπάνω Π.Δ. δεν αναφέρεται ο τρόπος ανατροφοδότησης των αποτελεσμάτων του εν λόγω έργου μιας και αυτή είναι η σύνδεση μεταξύ του έργου και της επιδιωκόμενης βελτίωσης. Δεν μπορεί αυτό να

θεωρείται αυτονόητο ότι θα γίνει από τους αξιολογούμενους αφότου διαβάσουν απλώς τις αδυναμίες τους στην τελική έκθεση αξιολόγησης να προσπαθήσουν να τις καλύψουν, ιδιαίτερα από αυτούς που πιστεύουν ότι κρύβονται άλλες προθέσεις πίσω από το νομοθέτημα. Ειδικότερα υποστηρίζεται από την Αναστασίου (2014) πως οι υπεύθυνοι σύνταξης του Π.Δ. θα μπορούσαν να ρυθμίσουν με διατάξεις τον τρόπο με τον οποίο οι αξιολογούμενοι θα προχωρήσουν στη διόρθωση των αδύνατων σημείων που θα επισημανθούν κατά την αξιολόγησή τους. Αυτό καθορίστηκε στη συνέχεια με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και όχι την απόλυσή τους (Βήμα, 2014).

Ένα ακόμη σημείο του Π.Δ. που προβληματίζει είναι ότι η αξιολόγηση έτσι όπως προτείνεται φαίνεται να μην είναι συνδεδεμένη με το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον μέσα στο οποίο πραγματοποιείται. Παραδείγματος χάρη, η αξιολόγηση της επαγγελματικής και επιστημονικής ανέλιξης των εκπαιδευτικών προβλέπεται βάσει της παρακολούθησης συνεδρίων, επιμορφώσεων κλπ, της κατοχής πιστοποιήσεων ξένων γλωσσών ή νέων τεχνολογιών ή μεταπτυχιακών τίτλων. Δεν λαμβάνεται υπόψη όμως η αδυναμία ορισμένων αξιολογούμενων να καλύψουν οικονομικά την επιπλέον επιμόρφωσή τους ούτε υπάρχει μέριμνα για οποιαδήποτε οικονομική βοήθεια (Αναστασίου, 2014). Ακόμη ένα μειονέκτημα του Π.Δ. θεωρείται η έλλειψη μέριμνας για τον τρόπο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, οι οποίοι προσαρμόζουν το διδακτικό του έργο σε ανομοιομορφες και ετερογενείς τάξεις. Ειδικότερα, δεν υπάρχει πρόβλεψη για τις κοινωνικογεωγραφικές ιδιαιτερότητες που επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία και κατ' επέκταση την αξιολόγηση των διδασκόντων (Καββαδίας, 2013).

Παρόλο την υποχρεωτική επιβολή του, τα γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά του και τις αδυναμίες, αποτέλεσε ένα τολμηρό εγχείρημα. Όμως οι διαβουλεύσεις σταμάτησαν και το πρόγραμμα δεν είχε συνέχεια.

4.3.2 Αντιδράσεις συνδικαλιστικών οργάνων και εκπαιδευτικών στην αυτοαξιολόγηση

Το γεγονός πως το παραπάνω νομοθετικό πλαίσιο φαίνεται να μη συνδέει την διαδικασία της αξιολόγησης με μια ουσιαστική ανατροφοδότηση και τα μη διαμορφωτικά στοιχεία που διαθέτει, επηρέασαν τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών συνδικαλιστικών οργάνων. Έτσι η ΔΟΕ αντιτάχθηκε προς το ΠΔ 152/2013 και εξέθεσε τις απόψεις της στις 13/11/2013 αναφέροντας πως αγνοήθηκαν οι δικές της «παρατηρήσεις και προτάσεις για μια ανατροφοδοτική, γνήσια παιδαγωγική διαδικασία

ουσιαστικής βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου» (ΔΟΕ, 2014). Η Πανελλήνια Επιστημονική Ένωση Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στις 25/1/2014 αναφέρει τη μη υλοποίηση του ΠΔ 152/2013 και «την έναρξη διαλόγου από μηδενική βάση» με σκοπό «τη θεσμοθέτηση ενός συστήματος αξιολόγησης όπου η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού [...] θα έχει κυρίως διαμορφωτικό χαρακτήρα και θα αποβλέπει στην ανάπτυξη και αναβάθμιση του δημόσιου σχολείου μέσω της ανάληψης βελτιωτικών δράσεων» (ΠΕΕΔΣΜΠΕ, 2013). Η ΠΕΣΣ στις 4/1/2013 σημειώνει πως η αξιολόγηση που προτείνεται είναι «αποσυνδεδεμένη από την επιμόρφωση» που «δεν μπορεί να επιτελέσει τον διαμορφωτικό της ρόλο» (ΠΕΣΣ, 2013).

Σχετικά με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά που δόθηκαν στην αξιολόγηση η ΔΟΕ στις 13/11/2013 μιλά για «φιλοσοφία [...] χειραγώγησης» και τη συσχετίζει με απολύσεις (ΔΟΕ, 2014). Σε επόμενη ανακοίνωση της στις 20/1/2014 σημειώνει πως «η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας (υπό την όποια ηγεσία) αποδεικνύει ότι ως μοναδικό στόχο έχει τη χειραγώγηση και τιμωρία των εκπαιδευτικών» (ΔΟΕ, 2014). Παρόμοια η ΟΛΜΕ στις 8/1/2014 τονίζει πως «η αξιολόγηση επιχειρεί να μεταφέρει τα ταξικά αποτελέσματα της πολιτικής της Ε.Ε.-επιχειρήσεων-κυβέρνησης στο μαθητή, στον εκπαιδευτικό, στο γονιό, στη σχολική μονάδα» και ότι «διαμέσου των διαφόρων αξιολογήσεων η Ε.Ε., το Υπουργείο Παιδείας και η Κυβέρνηση επιχειρούν [...] να προχωρήσουν σε μαζικές απολύσεις εκπαιδευτικών συνδέοντας την αξιολόγηση με το νέο πειθαρχικό δίκαιο» (ΟΛΜΕ, 2014). Διακρίνεται ο πολιτικός λόγος των συνδικαλιστικών φορέων που συνδέουν την αξιολόγηση με τις αρνητικές κυβερνητικές προθέσεις (Αναστασίου, 2014).

Γενικά, οι υποστηρικτές και οι πολέμιοι του έργου της ΑΕΕ προβληματίστηκαν όχι τόσο για το περιεχόμενο και τη φιλοσοφία του έργου, αλλά για τη βεβαιωμένη και υποχρεωτική απαίτηση εφαρμογής του και τον χρόνο που απαιτείται για την ολοκλήρωσή του. Επιπλέον εκφράστηκαν φόβοι για την συσχέτιση του θεσμού με απολύσεις και «χειραγώγηση» των διδασκόντων και γενικότερα δημιουργήθηκε προβληματισμός για τις προθέσεις της πολιτείας. Ειδικότερα, υπήρξαν επιφυλάξεις σχετικά με τον γραφειοκρατικό χαρακτήρα του έργου, για τον χρόνο που απαιτείται για την γενικευμένη εισαγωγή του στα σχολεία όλης της επικράτειας και για την σκοπιμότητα που πιθανόν να υποβόσκει από αυτή τη πρωτοβουλία του υπουργείου (Χαριλάου, 2016: 57).

Επιπροσθέτως, ενώ με τον νόμο 3848/2010 η όλη προσπάθεια ξεκίνησε εθελοντικά, δεν ευδοκίμησε τελικά. Βέβαια, από τα δεδομένα που έχουν κοινοποιηθεί από την πειραματική εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στα σχολεία που συμμετείχαν εθελοντικά, φαίνεται πως ήταν μια σχετικά επιτυχημένη προσπάθεια η οποία *«δημιούργησε θετικό κλίμα μέσα στη σχολική κοινότητα»* (Χαριλάου, 2016: 56). Ωστόσο, οι σχεδόν καθολικές αντιδράσεις οδήγησαν στην υποχρεωτική υλοποίηση της αξιολόγησης από το 2013-2014, στην οποία ουσιαστικά πραγματοποιήθηκε *«απλή καταγραφή στοιχείων»*, ενώ αρκετοί διευθυντές σχολικών μονάδων που δε δέχτηκαν να εφαρμόσουν τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης προτίμησαν να παραιτηθούν προκειμένου να έρθουν σε σοβαρή διαφωνία με τους εκπαιδευτικούς (Τσούνης et al., 2016: 1370).

Σύμφωνα με τον Κόσσυβα (2014) το έργο αυτοαξιολόγησης που προτάθηκε και εφαρμόστηκε πιλοτικά είχε σχέση με την ποιοτική αναβάθμιση και αυτονομία με της σχολικής μονάδας. Όμως ουσιαστικά δεν μπόρεσε να συνδεθεί πρακτικά με το ελληνικό σχολείο και τη ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, ούτε καλλιέργησε κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργατικής κουλτούρας εντός των σχολείων. Επέβαλε τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης σ' ένα καλά οργανωμένο πλαίσιο, ενώ η εμπλοκή των εκπαιδευτικών περιορίστηκε σε καθορισμένους τομείς. Ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί δεν επιμορφώθηκαν κατάλληλα για να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά καινοτομικές γι' αυτούς δράσεις και η εμπλοκή τους απέκτησε τυπικό χαρακτήρα. Ουσιαστικά, το όλο εγχείρημα κατέληξε να είναι μια γραφειοκρατική διαδικασία στην οποία περιγράφηκε και αξιολογήθηκε η σχολική ρουτίνα. Μειονέκτημα που δεν συμβάλλει στην ποιοτική βελτίωση της σχολικής μονάδας (Πασιάς et. al., 2015).

4.4 Παράγοντες δυσκολίας εφαρμογής της αξιολόγησης στην Ελλάδα

Η εισαγωγή ενός αξιολογικού συστήματος στην ελληνική εκπαίδευση έχει επεισοδιακή πορεία, αφού όσες νομοθετικές πρωτοβουλίες προτάθηκαν, καμία ουσιαστικά δεν εφαρμόστηκε στην πράξη. Βέβαια όλες αντανάκλυσαν τις ιδεολογίες της εκάστοτε κυβερνητικής πολιτικής παράταξης, οι οποίες συνεργάζονταν με ιδεολογικά προσκείμενους σε αυτές συμβούλους, χωρίς απαραίτητα να είχε προηγηθεί διάλογος με όλους τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς φορείς (Chysos, 2000). Μετά την άρση του θεσμού του Επιθεωρητή,

οι αρνητικές επιπτώσεις αυτής της μορφής αξιολόγησης ανήκει πλέον στο παρελθόν (Αθανασίου & Γεωργούση, 2006). Μπορεί ο φόβος της αναξιοκρατικής ιεραρχικής αξιολόγησης να έχει σχεδόν εξαλειφτεί, ωστόσο η μακρόχρονη έλλειψη ενός αξιολογικού συστήματος είχε κοινωνικομορφωτικές επιπτώσεις στο εκπαιδευτικό λειτουργήμα, συνέπειες που συνεχίζονται να πολλαπλασιάζονται (Τζάνη & Παμουκτσόγλου, 1998).

Σύμφωνα με την Αθανασούλα-Ρέππα (2005) η προσπάθεια εισαγωγής ενός αξιολογικού συστήματος στην ελληνική εκπαίδευση με την ψήφιση τεσσάρων νόμων, κάποιων προεδρικών διαταγμάτων και υπουργικών αποφάσεων, με ιεραρχικά χαρακτηριστικά και με βαρύτητα στο αποτέλεσμα εν απουσία δομών υποστήριξης για τους εκπαιδευτικούς, καλώς δέχτηκε αρνητικές κριτικές. Αυτοί οι νόμοι δεν εφαρμόστηκαν εξαιτίας των επιφυλάξεων που εκφράστηκαν από συνδικαλιστικούς παράγοντες και πιθανόν της απουσίας πολιτικής βούλησης από την πλευρά των υπουργών για την ύπαρξη ενός αξιολογικού συστήματος αντάξιο με αυτά των αναπτυγμένων χωρών. Η εκπαιδευτική κοινότητα στο σύνολό της έως σήμερα αντιμετωπίζει αρνητικά και με κάποια επιφύλαξη την ύπαρξη μιας αξιολογικής διαδικασίας λόγω της λανθασμένης εφαρμογής των πρωτοβουλιών του παρελθόντος, καθώς συνδέθηκαν με τη χειραγώγηση και τον αυστηρό έλεγχο του εκπαιδευτικού δυναμικού (Κωνσταντίνου, 2013).

Επίσης η απουσία «κουλτούρας» αξιολόγησης σε συνδυασμό με την υποχρεωτική ιεραρχική επιβολή της χωρίς ενισχυτικές δράσεις (Κασσωτάκης, 2003) διατηρεί ακόμα και σήμερα τους ενδοιασμούς που έχουν ορισμένοι εκπαιδευτικοί απέναντι σ' ένα αξιολογικό σύστημα. Έχουν παρανοήσει τη σημασία και τη λειτουργία του, αφού μέσα από τους νόμους που ψηφίστηκαν αναδεικνύεται περισσότερο ο ελεγκτικός ρόλος παρά η παιδαγωγική αξία του που προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και βελτιώνει ποιοτικά την εκπαίδευση. Θεωρείται πως τα αποτελέσματα δεν θα αξιοποιηθούν για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης και τίθεται το ερώτημα αν ο διδάσκων αξιολογηθεί με την ιδιότητα του δημοσίου υπαλλήλου, του λειτουργού ή του επιστήμονα (Δημητρόπουλος, 2010).

Γενικότερα, οι ενστάσεις για τη διαδικασία της αξιολόγησης βασίζονται στην υποκειμενικότητα των κριτηρίων του αξιολογητή, στις μονομερείς απόψεις, στα τεχνικά μέσα και πώς αυτά χρησιμοποιούνται, στο τι κρύβεται πίσω από τους στόχους που έχουν τεθεί και γενικότερα στις συνθήκες που εκτυλίσσεται η όλη διαδικασία. Όλα αυτά δικαιολογούν την επιφύλαξη που επικρατεί για τον γενικότερο

σκοπό της αξιολόγησης, τους αξιολογητές, την χρήση των αποτελεσμάτων της και τον ρόλο που θα έχουν τα στελέχη της εκπαίδευσης και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί (Ζουγανέλη, 2008; ΑΔΕΔΥ, 2011; Κωνσταντίνου, 2013).

Επιπλέον υπήρξε σκεπτικισμός σχετικά με την αμεροληψία και την ευκρίνεια των κριτηρίων που θα αξιοποιούνταν (Κωνσταντίνου, 2013), εφόσον η αντικειμενική αποτίμηση ατόμων δεν είναι εύκολα επιτεύξιμη. Δεν γίνεται δηλαδή να συγκριθούν και να αξιολογηθούν με ίδια κριτήρια και μεθόδους διαφορετικοί χαρακτήρες ανθρώπων και παράλληλη η ιδιοτυπία του εκπαιδευτικού έργου (Δημητρόπουλος, 2010). Η εναντίωση του εκπαιδευτικού δυναμικού στην αξιολόγηση είναι εν μέρει δικαιολογημένη, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν εμπιστεύονται απόλυτα την ικανότητα των αξιολογητών να ανταπεξέλθουν ικανοποιητικά στη διαδικασία της αξιολόγησης εξαιτίας της έλλειψης εμπειρίας και γνώσεων τους, αφού στηρίζονται επί τω πλείστον στην παρατήρηση. Πιθανόν η σημαντικότερη αιτία μη αποδοχής της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς και τους συνδικαλιστές τους έγκειται στο γεγονός ότι οι αξιολογήσεις θα έχουν χαρακτηριστικά συμμόρφωσης και ελέγχου (Αθανασίου, 2000).

Αυτό συμβαίνει γιατί οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η πολιτεία δεν μπορεί να εγγυηθεί πως η αξιολόγηση θα λειτουργήσει θετικά για τους ίδιους και δεν μπορεί να εξασφαλίσει πως η διαδικασία δεν θα έχει γραφειοκρατικά και περιοριστικά στοιχεία που θα αξιοποιηθεί για την επαγγελματική και μισθολογική ανέλιξη των εκπαιδευτικών βάσει της απόδοσης τους. Παράλληλα, συνεχίζει να υφίσταται η επιφύλαξη για την αξιοκρατική και αμερόληπτη θεσμική λειτουργία (Κασσωτάκης, 2003). Σε περίπτωση όμως που η πολιτεία λάβει υπόψη τα παραπάνω, είναι δυνατή η ύπαρξη πρόσφορου εδάφους εκ μέρους του εκπαιδευτικού δυναμικού για την υλοποίηση ενός αξιολογικού συστήματος. Άλλωστε αποτελεί επιτακτική ανάγκη να εφαρμοστεί ένα αειφόρο και φερέγγυο αξιολογικό σύστημα που θα οδηγήσει στην αναβάθμιση του σχολείου και στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του. Επιθυμία της εκπαιδευτικής κοινότητας είναι η ύπαρξη μιας αξιολόγησης που θα βοηθήσει στην ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και των μαθησιακών συνθηκών (Γεωργουδάκης, 2010; Κωνσταντίνου, 2013).

Οι συνεχείς αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής των εκάστοτε κυβερνήσεων δεν συνεισφέρανε θετικά στην ανάπτυξη της χώρας και προκάλεσαν σύγχυση στην εκπαιδευτική κοινότητα, η οποία δεν αντιτίθεται στην αξιολόγηση, αλλά στη μέθοδο και στη σκοπιμότητα της υλοποίησης της και στους φορείς που θα τη θέσουν σε

εφαρμογή, έπειτα από μια μακροχρόνια απουσία αξιολόγησης της ίδιας και του έργου τους. Ωστόσο, υπάρχει η προθυμία να προσεγγιστεί το ζήτημα αυτό ρεαλιστικά και να υπάρξει επικοινωνιατικός διάλογος, ώστε να υπάρξει ένα αξιολογικό σύστημα προσαρμοσμένο στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας που θα εκσυγχρονίσει την υπάρχουσα παιδεία (Τζάνη, 1998; Χαραλάμπους & Γκανάκας, 2006).

ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΝΤΕ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Αναγκαιότητα και σημασία έρευνας-Διατύπωση ερευνητικού προβλήματος

Οι ανάγκες της κοινωνίας συνεχώς μεταβάλλονται και οι αλλαγές στην οικονομία και στην τεχνολογία επιδρούν στην εκπαίδευση, με αποτέλεσμα η ανανέωση των στοιχείων της για την ποιοτική βελτίωση και αποτελεσματικότητα της να είναι απαραίτητη (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Πολλές ευρωπαϊκές χώρες επιδιώκουν να παρέχουν ποιοτική εκπαίδευση και ίσες ευκαιρίες μάθησης, φροντίζοντας ταυτόχρονα το εκπαιδευτικό τους σύστημα να είναι αποτελεσματικό. Μέσα στο πλαίσιο αυτό η αξιολόγηση της εκπαίδευσης προβάλλεται ως σημαντικός παράγοντας βελτίωσης και αναβάθμισης της εκπαίδευσης (Ευρυδίκη, 2015).

Ουσιαστικός φορέας της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και κατ' επέκταση της βελτίωσης αποτελεί η σχολική μονάδα, η οποία πλέον είναι σε θέση να ασκήσει εκπαιδευτική πολιτική, σχεδιάζοντας, προγραμματίζοντας, αποφασίζοντας και αξιολογώντας μέσα από τη συνεργασία του εκπαιδευτικού και μαθητικού δυναμικού και των γονέων. Πρόκειται για μια εκπαιδευτική πολιτική που στρέφεται στο επίπεδο του σχολείου, εκτιμά τη γνώση και τις εμπειρίες του εκπαιδευτικού δυναμικού, φροντίζει την εξέλιξή του και προάγει τη συνεργατική διοίκηση μεταξύ του (Καπαχτσή, 2011). Τα σχολεία γίνονται ολοένα και περισσότερο αυτόνομα και αναμένονται να πετύχουν σ' ένα μεγαλύτερο βαθμό αυτοκατεύθυνση. Στο πλαίσιο της αυτονομίας, τα σχολεία είναι υποχρεωμένα να αξιολογήσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχουν, ν' αναλάβουν πρωτοβουλίες με αποτέλεσμα ν' αναβαθμιστούν οι λειτουργίες του σχολείου (Vanhoof & Van Petegem, 2011).

Ενδεικτικά οι περισσότερες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί αφορούν κυρίως την αναγκαιότητα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα αίτια αποδοχής ή όχι

ενός αξιολογικού συστήματος ή πώς γίνεται αντιληπτή ο τρόπος και η ποιότητα της αυτοαξιολόγησης που πραγματοποιείται εντός της σχολικής μονάδας, μελετώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών, διευθυντών σχολείων, προϊσταμένων διευθύνσεων και γονέων (Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος, 2006; Γκανάκας, 2006; Κελπανίδης et al., 2007; Ζουγανέλη et al., 2007; Vanhoof & Van Petegem, 2011; Θεοχάρης, 2011; Τσουνής et al., 2017). Επίσης διεξήχθησαν μελέτες που αφορούσαν τις απόψεις διευθυντών σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους ίδιους (Παπαντωνίου & Πετρίδου, 2012; Μαραγιάννης, 2007; Γουρναρόπουλος, 2007; Ορφανός; 2010), καθώς και μελέτες που αναφέρονται στη σχέση μεταξύ της αυτοαξιολόγησης και της επίδοσης των μαθητών (Hofman et al., 2009), την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού από την πλευρά των ίδιων των εκπαιδευτικών (Καδιανάκη, 2008).

Έναυσμα για τον ερευνητικό προβληματισμό αποτέλεσε η υπάρχουσα πραγματικότητα στην ελληνική εκπαίδευση και η αναβολή εφαρμογής του αξιολογικού εκπαιδευτικού συστήματος, που θεσμοθετήθηκε με τον Ν.3848/2010 και το Π.Δ. 152/2013. Ωστόσο, η ψήφιση του Ν.4547/2018 «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» και η Υ.Α. 1816/ΓΔ4/7-1-2019 (Β' 16) «Προγραμματισμός και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολικών Μονάδων» και την επικείμενη υποχρεωτική εφαρμογή της από το ερχόμενο έτος 2019-2020 ξαναέφερε στο προσκήνιο το σημαντικό ζήτημα της ύπαρξης εκπαιδευτικής αξιολόγησης και η προσπάθεια της ελληνικής κυβέρνησης να ευθυγραμμιστεί με τις επιταγές της Ευρωπαϊκής Ένωσης και να εκσυγχρονίσει το εκπαιδευτικό σύστημα της, προκειμένου να ενισχυθεί η ποιότητα, η αποτελεσματικότητα και να δοθεί περισσότερη αυτονομία στις σχολικές μονάδες. Επίσης οι προτάσεις του ΟΟΣΑ (2018) για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, την ποιοτική ενίσχυση του ρόλου του διευθυντή αναφορικά με τη διαχείριση της σχολικής μονάδας και του ανθρώπινου δυναμικού μέσα από την συνεχή επιμόρφωσή του, τις καινοτομικές δράσεις και τη συνεργασία του με το προσωπικό και γενικότερα την σχολική κοινότητα στο σύνολο, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Συνεπώς, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το τι αλλαγές θα επιφέρει η αυτοαξιολόγησης στον τομέα της 'Ηγεσίας και Διοίκησης του Σχολείου', έτσι όπως αυτός διαμορφώθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής το 2012.

Σύμφωνα με τον Ν.4547/2018 η αξιολόγηση αφορά τα στελέχη της εκπαίδευσης και την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, ενώ καταργείται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, παρά τη σύσταση του ΟΟΣΑ (2018). Έτσι η μελέτη των στάσεων των διευθυντών σχετικά με θέματα που αφορούν την ποιοτική αναβάθμιση της οργάνωσης και του συντονισμού της σχολικής ζωής και της ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προσωπικού μέσα από τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, την καθιστά ενδιαφέρουσα.

5.2 Σκοπός, στόχοι και Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τις απόψεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Πειραιά σχετικά με την αναγκαιότητα της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης στο διοικητικό και οργανωσιακό έργο τους, ώστε να διευκολυνθεί η αναβάθμιση και η αποτελεσματικότητα της οργάνωσης και του συντονισμού της σχολικής ζωής. Επιπλέον, εξετάζεται η συμβολή της αξιολόγησης στην ορθή αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού μέσα από τη συνεργασία και τη συλλογικότητα της διεύθυνσης και του διδακτικού προσωπικού, στο πλαίσιο της ανάγκης για περισσότερη αυτονομία των σχολικών μονάδων.

Συγκεκριμένα στοχεύει:

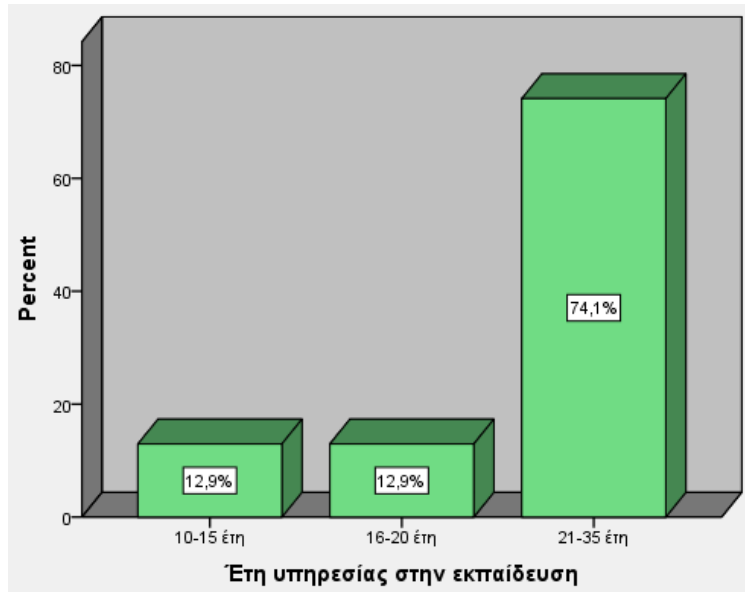
- Να διερευνήσει την προσφορά της αυτοαξιολόγησης στην ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας και θετικού εργασιακού περιβάλλοντος εντός της σχολικής μονάδας,
- Να καταδείξει τη συμβολή της στις σχέσεις μεταξύ γονέων, παραγόντων του εξωτερικού περιβάλλοντος και των μελών του σχολείου,
- Να καταδείξει τη βελτίωση στη διαχείριση του διοικητικού έργου και του σχολικού προγραμματισμού,
- Να διαπιστώσει τα οφέλη της στη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της επιμόρφωσης,
- Να διαπιστώσει το κατά πόσο συνδέεται με συμμετοχικά μοντέλα διοίκησης και από ποιον πρέπει να εφαρμόζεται,
- Να μελετήσει αν υπάρχουν αρνητικές επιπτώσεις στο διοικητικό έργο εξαιτίας μιας ενδεχόμενης αρνητικής στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που μελετώνται, και στα οποία δίνει απάντηση η έρευνα, είναι τα εξής:

- 1) Υπάρχει αρνητική επίδραση στο διοικητικό έργο των διευθυντών από την αρνητική στάση της εκπαιδευτικής κοινότητας στην αξιολόγηση;
- 2) Ποιος είναι υπεύθυνος για την αξιολόγηση του διοικητικού και οργανωτικού έργου;
- 3) Ποια είναι η άποψη των διευθυντών για τα οφέλη της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης σχετικά με τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό της σχολικής μονάδας, διοικητικά θέματα και διαπροσωπικές σχέσεις;
- 4) Σε ποιο βαθμό είναι ικανοποιημένοι οι διευθυντές από την αναγκαιότητα της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης στις βασικές επιδιώξεις του σχολείου;
- 5) Σε ποιο βαθμό μπορεί να βοηθήσει η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση στην αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού;
- 6) Σε ποιο βαθμό επηρεάζονται οι απαντήσεις των διευθυντών στα παραπάνω ερωτήματα σε σχέση με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, έτη υπηρεσίας ως διευθυντή, σπουδές εκτός βασικού πτυχίου, ηλικία);

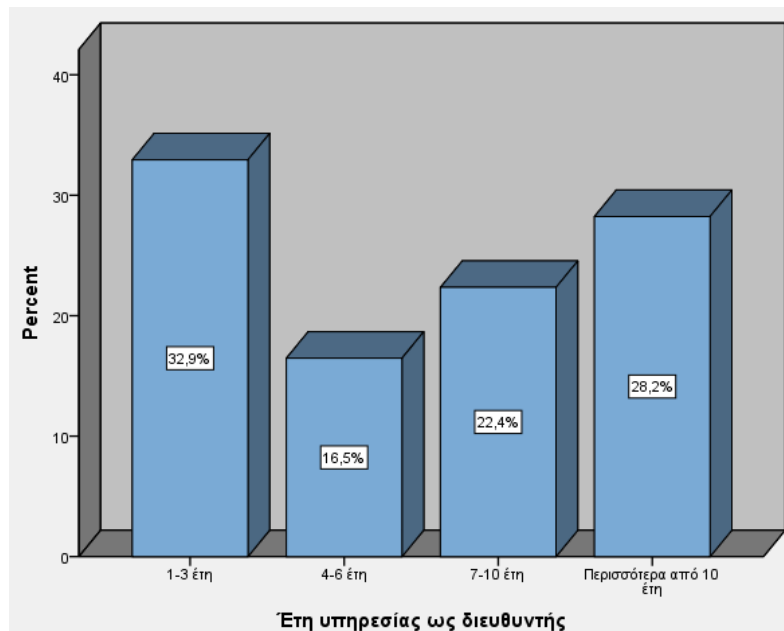
5.3 Περιγραφή του δείγματος

Το δείγμα της παρούσας ερευνητικής μελέτης προέρχεται από το κατώτερο επίπεδο εκπαιδευτικής διοίκησης, δηλαδή από το σύνολο των διευθυντών δημόσιων δημοτικών σχολείων, γενικής και ειδικής αγωγής, που υπηρετούν στην εκπαιδευτική Περιφέρεια του Πειραιά. Η μέθοδος επιλογής του δείγματος που χρησιμοποιήθηκε είναι «η μέθοδος της απλής τυχαίας δειγματοληψίας (*simple random sampling*). Στην τυχαία δειγματοληψία κάθε μονάδα του πληθυσμού που βρίσκεται υπό εξέταση έχει ίση πιθανότητα να επιλεγεί στο δείγμα» (Cohen et al., 2008: 165). Οι κατάλογοι των σχολείων, που χρησιμοποιήθηκαν, ανακτήθηκαν ηλεκτρονικά από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Πειραιά και περιελάμβαναν 160 δημοτικά σχολεία γενικής και ειδικής αγωγής, από τα οποία ανταποκρίθηκαν 85 διευθυντές. Έτσι το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 85 διευθυντές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πειραιά. Από αυτούς οι 36 είναι άντρες και οι 49 γυναίκες. Επιπλέον, 3 στους 4 έχουν 21 έως 35 έτη υπηρεσίας ενώ οι υπόλοιποι κάτω από 20 χρόνια (Σχήμα 5.1).



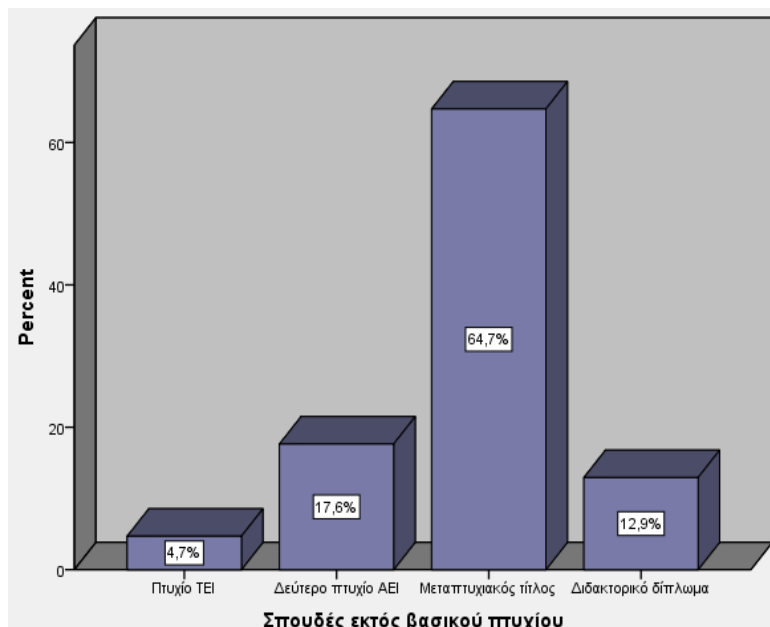
Σχήμα 5.1: Ποσοστιαία κατανομή των διευθυντών ως προς τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση.

Ακόμη, οι διευθυντές κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με τα έτη υπηρεσίας τους σε αυτή τη θέση. Όπως φαίνεται στο Σχήμα 5.2, 1 στους 3 διευθυντές έχει συμπληρώσει το πολύ 3 έτη σε αυτή τη θέση ενώ αρκετά σημαντικός είναι και ο αριθμός των διευθυντών με περισσότερα από 10 έτη υπηρεσίας στην παρούσα θέση (24 άτομα).



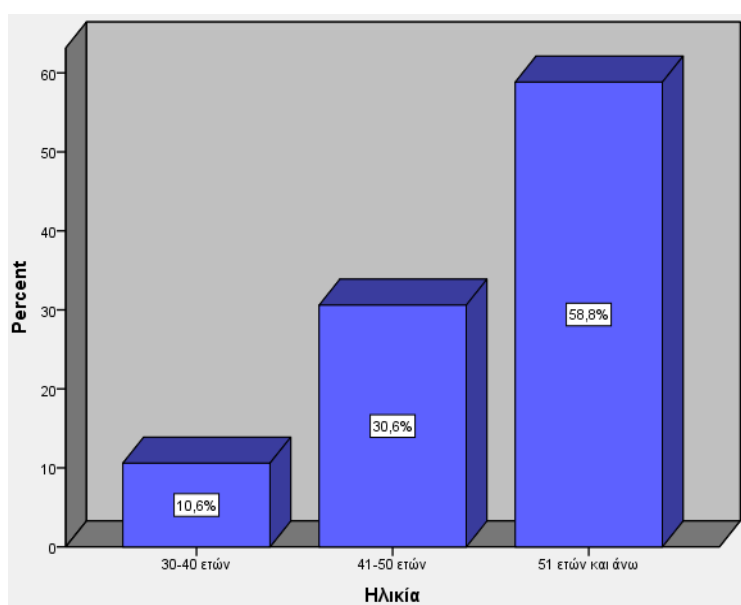
Σχήμα 5.2: Ποσοστιαία κατανομή των διευθυντών ως προς τα έτη υπηρεσίας ως διευθυντής.

Ακόμη, οι διευθυντές κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με τις σπουδές τους. Όπως φαίνεται στο επόμενο ραβδόγραμμα (Σχήμα 5.3), η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών ενώ μονοψήφιο ποσοστό των συμμετεχόντων κατέχει πτυχίο ΤΕΙ.



Σχήμα 5.3: Ποσοστιαία κατανομή των διευθυντών ως προς τις πρόσθετες σπουδές.

Το τελευταίο χαρακτηριστικό που μελετήθηκε είναι η ηλικία των διευθυντών (Σχήμα 5.4). Περισσότεροι από τους μισούς δήλωσαν ότι έχουν ξεπεράσει το πενήκοστο έτος της ηλικίας τους ενώ μόλις 9 άτομα δήλωσαν ότι είναι 30 έως 40 ετών.



Σχήμα 5.4: Ποσοστιαία κατανομή των διευθυντών ως προς την ηλικία.

5.4 Μεθοδολογική επιλογή-τεκμηρίωση

Οι απόψεις των διευθυντών διερευνήθηκαν και καταγράφηκαν σύμφωνα με την ποσοτική ερευνητική προσέγγιση, κατά τον σχεδιασμό της οποίας λήφθηκε υπόψη η εξασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων, καθώς και η αποφυγή των δεοντολογικών-ηθικών προβλημάτων, ενώ δόθηκε προσοχή ώστε η εφαρμογή της να είναι πρακτικά πραγματοποιήσιμη (Παρασκευόπουλος, 1993). Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια επισκόπηση μικρής κλίμακας (Cohen et al., 2008), οπότε επιλέχθηκε η χρήση του ερωτηματολογίου, το οποίο θεωρήθηκε ότι εξυπηρετεί τη συγκεκριμένη μελέτη επειδή:

- Είναι ένα μέσο λειτουργικό και εύκολο στη χρήση,
- Είναι κατάλληλο για ποσοτικές έρευνες,
- Ευνοεί τη συγκέντρωση πολλών πληροφοριών σε μικρό χρονικό διάστημα και απευθύνεται σε μεγάλο αριθμό δείγματος,
- Η ταξινόμηση, η επεξεργασία, η αποκωδικοποίηση και η ποσοτική ή ποιοτική αξιοποίηση των δεδομένων είναι εύχρηστη,
- Αποτελεί ένα οικονομικό μέσο συλλογής πληροφοριών,
- Δεν είναι απαραίτητο ο ερευνητής να είναι παρών, ενώ διαφυλάσσεται η πλήρης ανωνυμία των απαντήσεων, με αποτέλεσμα να εξασφαλίζεται η αξιοπιστία της μελέτης και οι ειλικρινείς απαντήσεις των υποκειμένων (Παρασκευόπουλος, 1993; Cohen et al., 2008).

5.5 Εργαλείο της έρευνας

Όπως σημειώθηκε παραπάνω, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο ως εργαλείο συλλογής πληροφοριών της παρούσας έρευνας. Η σύνταξη και η διαμόρφωση των ερωτήσεων βασίστηκε στην περιγραφή, τον σκοπό και τα κριτήρια των δεικτών: οργάνωση και συντονισμό της σχολικής ζωής και υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, του τομέα 'Ηγεσία και Διοίκηση του Σχολείου' και στις ενδεικτικές ερωτήσεις που παρουσιάστηκαν και περιγράφηκαν από το Ινστιτούτο Επαιδευτικής Πολιτικής το 2012 και αναλύθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο της έρευνας (www.aee.iep.edu.gr/application/δημοτικη-εκπαιδευση). Η σύνταξη και η αποστολή του ερωτηματολογίου προηγήθηκε της ψήφησης του Ν. 4547 και της έκδοσης της Υ.Α. 1816/ΓΔ4/7-1-2019, οπότε δεν λήφθηκαν υπόψη οι νέοι άξονες που περιγράφονται.

Επίσης υπήρχε μέριμνα ώστε οι ερωτήσεις να είναι ευκολονόητες, σαφείς και ακριβείς και να μην είναι συναισθηματικά φορτισμένες. Στην αρχή του ερωτηματολογίου υπήρχε συνοδευτικό κείμενο που περιέγραφε την έρευνα, διευκρίνιζε τον σκοπό της και παρότρυνε τους ερωτώμενους να συμμετάσχουν στην διεξαγωγή της, ενημερώνοντας τους για την ανωνυμία των απαντήσεων τους.

Συγκεκριμένα το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 16 ερωτήσεις. Όλες οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου, με δομημένες πιθανές απαντήσεις. Έτσι οι ερωτώμενοι είχαν τη δυνατότητα επιλογής των απαντήσεων. Οι πρώτες 11 αφορούν διάφορους παράγοντες της αξιολόγησης στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (ανεξάρτητες μεταβλητές) ενώ οι 5 τελευταίες αφορούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (εξαρτημένες μεταβλητές) τα οποία περιγράφηκαν στην προηγούμενη παράγραφο.

Οι πρώτες 4 ερωτήσεις είναι διχοτόμες (τύπου Ναι/Όχι). Η πρώτη αφορά την επίδραση στο διοικητικό έργο των διευθυντών της αρνητικής στάσης που κρατά η εκπαιδευτική κοινότητα στην αξιολόγηση και η δεύτερη τον φορέα διεξαγωγής αξιολόγησης (διευθυντής, σύνολο εκπαιδευτικής κοινότητας). Οι δύο επόμενες ερωτήσεις αφορούν τη συμβολή της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης στη βελτίωση του διοικητικού έργου και τη συνάφειά της με το συμμετοχικό – συνεργατικό μοντέλο διοίκησης.

Ακόμη, υπάρχουν 3 ερωτήσεις που αφορούν το βαθμό συμφωνίας των διευθυντών στη συμβολή της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης σε διοικητικά θέματα, στην οργάνωση και το συντονισμό της σχολικής ζωής, στην αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού. Οι απαντήσεις ακολουθούν μια πενταβάθμια κλίμακα Likert και για του σκοπούς της έρευνας έχουν κωδικοποιηθεί ως εξής: Διαφωνώ απόλυτα (1), Διαφωνώ (2), Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ (3), Συμφωνώ (4), Συμφωνώ απόλυτα (5).

Επιπλέον, στο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνονται 2 ερωτήσεις που αφορούν το βαθμό ικανοποίησης των διευθυντών με την αναγκαιότητα της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης στην οργάνωση και το συντονισμό της σχολικής ζωής καθώς και το βαθμό στον οποίο αυτή συμβάλλει στην αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού. Οι απαντήσεις ακολουθούν και πάλι μια πενταβάθμια κλίμακα Likert με την εξής κωδικοποίηση: Καθόλου (1), Λίγο (2), Αρκετά (3), Πολύ (4), Πάρα πολύ (5).

Τέλος, υπήρξαν δύο ερωτήσεις πολλαπλών απαντήσεων όπου οι διευθυντές καλούνται να επιλέξουν τους τομείς της οργάνωσης στους οποίους θεωρούν ότι

συμβάλλει θετικά η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση και τους τομείς που αφορούν το ανθρώπινο δυναμικό.

5.6 Μέθοδοι της στατιστικής ανάλυσης

Σε αυτή την παράγραφο δίνονται οι βασικές λεπτομέρειες σχετικά με τα περιγραφικά μέτρα και τους ελέγχους υποθέσεων που εφαρμόστηκαν προκειμένου να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα. Όλα τα εργαλεία που αναφέρονται στη συνέχεια αποτελούν τμήμα του στατιστικού πακέτου SPSS 23 (Statistical Package for Social Services).

Αρχικά, χρησιμοποιήθηκαν πίνακες συχνοτήτων ώστε να διαπιστωθούν οι συχνότητες και τα ποσοστά των απαντήσεων στις ερωτήσεις πολλαπλών απαντήσεων και τις διχότομες ερωτήσεις. Επίσης, υπολογίστηκαν τα βασικά περιγραφικά μέτρα (ελάχιστη και μέγιστη τιμή, μέση τιμή, τυπική απόκλιση) των απαντήσεων στις ερωτήσεις διαβαθμισμένων απαντήσεων (Likert) ώστε να δοθεί η γενική εικόνα που παρουσιάζουν οι συμμετέχοντες σχετικά με τη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση.

Ακολούθως, πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι υποθέσεων. Κάθε έλεγχος υπόθεσης εξετάζει την μηδενική (ανεξαρτησία, ισότητα μέσων τιμών, ισότητα διαμέσων) και την εναλλακτική υπόθεση (εξάρτηση, διαφορά μέσων τιμών, διαφορά διαμέσων). Κάθε έλεγχος υπόθεση συνοδεύεται από το επίπεδο σημαντικότητας που είναι ουσιαστικά το ποσοστό σφάλματος του ελέγχου και ορίζεται ως 5%. Αν η τιμή Sig. value του εκάστοτε ελέγχου είναι μικρότερη από 5%, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση.

Στις διχότομες ερωτήσεις και τις ερωτήσεις πολλαπλών απαντήσεων, ελέγχθηκε η ενδεχόμενη στατιστικά σημαντική διαφορά στα ποσοστά των απαντήσεων μεταξύ διαφορετικών ομάδων ατόμων (π.χ. άντρες και γυναίκες) με τη βοήθεια του στατιστικού ελέγχου χ^2 ανεξαρτησίας. Στις περιπτώσεις όπου δεν ικανοποιούνται οι βασικές του προϋποθέσεις εφαρμόστηκε η μέθοδος Monte Carlo ή ο ακριβής έλεγχος του Fisher (Τσαγρής, 2014: 60-61; Πραμαγγιούλης, 2008: 93).

Επιπλέον, στις ερωτήσεις διαβαθμισμένων απαντήσεων στόχος είναι να ελεγχθεί η ενδεχόμενη διαφορά των μέσων τιμών στις απαντήσεις διαφορετικών ομάδων ατόμων. Γι' αυτό το σκοπό χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος t για 2 ανεξάρτητα δείγματα στις περιπτώσεις όπου υπάρχουν δύο ομάδες ως προς το εκάστοτε δημογραφικό χαρακτηριστικό που μελετάται. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι να ικανοποιείται η

κανονικότητα των δεδομένων σε καθένα από τα δύο δείγματα (Τσαγρής, 2014: 77-79; Πραμαγγιούλης, 2008:16-18). Αν αυτό δεν ισχύει τότε χρησιμοποιείται ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney που εξετάζει ισότητα διαμέσων (Τσαγρής, 2014: 80-83).

Αν το δημογραφικό χαρακτηριστικό χωρίζει τα άτομα σε 3 ή περισσότερες ομάδες, τότε εφαρμόζεται η Ανάλυση Διακύμανσης για τον έλεγχο των μέσων τιμών (Πραμαγγιούλης, 2008, 68, σελ. 76-78). Αν παραβιάζονται οι προϋποθέσεις της (κανονικότητα, ομοσκεδαστικότητα, ανεξαρτησία καταλοίπων) τότε χρησιμοποιείται ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis (Πραμαγγιούλης, 2008: 80-82).

Σε κάθε περίπτωση η κανονικότητα ελέγχεται με τη δοκιμασία των Kolmogorov-Smirnov (Χαλικιάς, Μανωλέσσου, Λάλου, 2015:184-186). Ωστόσο, για μεγάλα δείγματα μπορούμε να θεωρήσουμε ότι ισχύει η κανονικότητα των δεδομένων μέσω του Κεντρικού Οριακού Θεωρήματος (Τσαγρής, 2014:73).

5.7 Διεξαγωγή της έρευνας

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε πιλοτική εφαρμογή του ερευνητικού εργαλείου σε έναν μικρό αριθμό ερωτώμενων (10) που ανήκαν στον ίδιο πληθυσμό με την έρευνα. Σκοπός της δοκιμαστικής εφαρμογής ήταν να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα του ερωτηματολογίου σχετικά με το βαθμό που θα γινόταν οι ερωτήσεις αποδεκτές και κατανοητές από τους ερωτώμενους. Επίσης, σκοπός ήταν να γίνουν αντιληπτές τυχόν ατέλειες και ελλείψεις στις αρχικές οδηγίες ή στην διατύπωση των ερωτημάτων καθώς και ο χρόνος που χρειαζόταν για τη συμπλήρωσή του. Η ανταπόκριση των ερωτώμενων βοήθησε ώστε το ερωτηματολόγιο να πάρει την τελική του μορφή, έπειτα από κάποιες διορθωτικές αλλαγές.

Η έρευνα υλοποιήθηκε κατά την άνοιξη του 2018. Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε στους ερωτώμενους μέσω μείλ αφού πρωτίστως συντάχθηκε με τη βοήθεια του google drive και εστάλη στις 160 σχολικές μονάδες που ανήκουν στην Διεύθυνση πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Πειραιά. Απαντήθηκαν τελικά 85, ενώ χρειάστηκε να σταλεί σε πολλούς δύο φορές ώστε να συγκεντρωθεί ένας επιθυμητός αριθμός απαντήσεων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΞΙ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

6.1 Αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των 85 συμμετεχόντων της έρευνας. Αρχικά, οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν αν πιστεύουν ότι η αρνητική στάση της εκπαιδευτικής κοινότητας απέναντι στην αξιολόγηση θα δυσκολέψει μακροπρόθεσμα το διοικητικό έργο των διευθυντών. Σχεδόν 3 στους 4 διευθυντές (72,9%) απάντησαν θετικά. Επίσης, στην ερώτηση σχετικά με το ποιος πρέπει να αξιολογεί το διοικητικό και οργανωτικό έργο, το 42,4% των διευθυντών τάσσεται υπέρ της ιεραρχικής εσωτερικής αξιολόγησης (αξιολόγηση από το διευθυντή) ενώ το 92,9% απαντά τη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση (το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας). Η υψηλή προτίμηση στη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση παρουσιάζεται και στην επόμενη ερώτηση αφού το 85,9% των διευθυντών (73 άτομα) θεωρεί ότι αυτό το είδος αξιολόγησης βοηθά καλύτερα στη βελτίωση του διοικητικού έργου.

Από τα 12 άτομα που απάντησαν αρνητικά στη συμβολή της αξιολόγησης στη βελτίωση του διοικητικού έργου, 1 θεωρεί ότι είναι χρονοβόρα, 6 απάντησαν ότι απαιτούνται ιδιαίτερες γνώσεις ενώ 5 θεωρούν ότι δεν είναι απαραίτητη. Ακόμη, αξίζει να σημειωθεί ότι το 92,9% των ερωτηθέντων (79 άτομα) απάντησε ότι η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση συνάδει με το συμμετοχικό-συνεργατικό μοντέλο διοίκησης.

Ακολούθως, οι διευθυντές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κλήθηκαν να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους στη συμβολή της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης στην οργάνωση. Οι απαντήσεις έχουν κωδικοποιηθεί με τις τιμές 1 έως 5 οι οποίες συμβολίζουν την απόλυτη διαφωνία («Διαφωνώ απόλυτα») και την απόλυτη συμφωνία («Συμφωνώ απόλυτα») αντίστοιχα. Όπως δείχνει ο Πίνακας 6.1, οι διευθυντές δηλώνουν την μεγαλύτερη συμφωνία σχετικά με τη συμβολή στην μέριμνα για σχολικό εξοπλισμό (Μ.Τ.=3.98, Τ.Α.=0.831) ενώ η μικρότερη συμφωνία παρατηρείται στην οργάνωση και διατήρηση του σχολικού αρχείου (Μ.Τ.=3.54, Τ.Α.=0.958). Επίσης, η συνολική βαθμολογία τους σε αυτό τον παράγοντα (με τιμές από 4 έως 20) δείχνει την υψηλή συμφωνία τους σε σχέση με τη συμβολή της αξιολόγησης στην οργάνωση των σχολικών μονάδων όταν γίνεται από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Πίνακας 6.1

Βαθμός συμφωνίας των διευθυντών σε σχέση με τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην οργάνωση των σχολικών μονάδων

Παράγοντες (N=85)	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Μέριμνα για το σχολικό εξοπλισμό	1	5	3,98	0,831
Μέριμνα για τα σχολικά κτίρια και το σχολικό χώρο	1	5	3,88	0,944
Τήρηση φακέλου σχολικής νομοθεσίας	1	5	3,55	0,958
Οργάνωση και διατήρηση σχολικού αρχείου	1	5	3,54	0,958
ΣΥΝΟΛΟ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ	4	20	14,95	3,124

Η επόμενη ομάδα ερωτήσεων αφορά τη συμβολή της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης στην οργάνωση και το συντονισμό της σχολικής ζωής. Η πρώτη ερώτηση αφορά 5 τομείς που σχετίζονται με το διδακτικό προσωπικό και οι συμμετέχοντες μπορούσαν να επιλέξουν παραπάνω από έναν. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 6.2, το μεγαλύτερο ποσοστό επιλογής εμφανίζεται στην τήρηση αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων ενώ μόλις οι μισοί διευθυντές επέλεξαν την προώθηση της αμοιβαιότητας ως ένα από τα θετικά παρεπόμενα της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης.

Πίνακας 6.2

Συχνότητες και ποσοστά των απαντήσεων για κάθε τομέα συντονισμού της σχολικής ζωής όπου συμβάλλει θετικά η αυτοαξιολόγηση

Παράγοντες (N=85)	Συχνότητες	Ποσοστά
Τήρηση των αποφάσεων του Συλλόγου διδασκόντων	61	71,8%
Συντονισμός για την ανάπτυξη και εφαρμογή του σχολικού προγράμματος	58	68,2%
Καλύτερη διαχείριση ενδεχόμενων διαφωνιών μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας	57	67,1%

Έγκαιρη και έγκυρη ενημέρωση του διδακτικού προσωπικού	56	65,9%
Προώθηση της αμοιβαιότητας	44	51,8%

Στη συνέχεια οι διευθυντές κλήθηκαν να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους με τη συμβολή της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης σε διάφορα θέματα της σχολικής ζωής. Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 6.3 οι διευθυντές συμφωνούν, γενικώς, σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση συμβάλλει στον ετήσιο προγραμματισμό της σχολικής μονάδας (M.T.=4.20, T.A.=0.632) και ότι συνδέεται με σημαντικές αλλαγές στην κουλτούρα των ενδοσχολικών σχέσεων (M.T.=4.07, T.A.=0.784). Αντίθετα, φαίνεται να διαφωνούν στο ότι επηρεάζει αρνητικά τις σχέσεις μεταξύ των γονέων και των διδασκόντων (M.T.=2.34, T.A.=0.995). Αξίζει να σημειωθεί ότι σε κανένα από τα 5 πρώτα χαρακτηριστικά που εκφράζουν θετική συμβολή, δεν υπήρξε διευθυντής που να διαφωνεί απόλυτα. Επίσης, από την μέση συνολική τους βαθμολογία, που κυμαίνεται από 6 έως 30, φαίνεται η υψηλή συμφωνία με τις προτάσεις αυτής της ομάδας (M.T.=2.34, T.A.=0.995).

Πίνακας 6.3

Βαθμός συμφωνίας των διευθυντών σε σχέση με τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης σε διάφορους παράγοντες της σχολικής ζωής

Παράγοντες (N=85)	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Συμβάλλει στον ετήσιο προγραμματισμό της σχολικής μονάδας	2	5	4,20	0,632
Συνδέεται με σημαντικές αλλαγές στην κουλτούρα των ενδοσχολικών σχέσεων	2	5	4,07	0,784
Στην ομαδοποίηση και καταγραφή των εξωδιδακτικών δραστηριοτήτων	2	5	3,92	0,676
Δημιουργεί ένα καλό εργασιακό περιβάλλον	2	5	3,85	0,824
Προωθεί έναν «πολιτισμό εμπιστοσύνης» μέσα από τη	2	5	3,79	0,832

συλλογική συνεργασία				
Συμβάλλει αρνητικά στις σχέσεις μεταξύ των γονέων και τους διδάσκοντες	1	5	2,34	0,995
ΣΥΝΟΛΟ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΖΩΗΣ	15	30	23,48	3,10

Στην ίδια ομάδα ερωτήσεων, οι διευθυντές κλήθηκαν να δηλώσουν το βαθμό ικανοποίησής τους σχετικά με την αναγκαιότητα της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης στις βασικές επιδιώξεις του σχολείου (Πίνακας 6.4). Όπως φαίνεται, οι διευθυντές είναι, σε γενικές γραμμές, πολύ ικανοποιημένοι από τη συμβολή στον εντοπισμό αδυναμιών και τη βελτίωση εκπαιδευτικών πρακτικών (Μ.Τ.=3.84, Τ.Α.=0.884). Μάλιστα, δεν υπήρξε κανένας συμμετέχοντας που να μείνει πλήρως ανικανοποίητος σε αυτή την περίπτωση. Αντίθετα, οι διευθυντές του δείγματος λαμβάνουν την μικρότερη ικανοποίηση από τη συμβολή της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης στην ενίσχυση των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων (Μ.Τ.=3.26, Τ.Α.=1.082). Γενικά, φαίνεται ότι η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση δημιουργεί αρκετή ικανοποίηση στους διευθυντές (Μ.Τ.=17.88, Τ.Α.=4.144).

Πίνακας 6.4

Βαθμός ικανοποίησης των διευθυντών από την αναγκαιότητα της αυτοαξιολόγησης

Παράγοντες (N=85)	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Εντοπίζει αδυναμίες και βελτιώνει τις εκπαιδευτικές πρακτικές.	2	5	3,84	0,884
Ενισχύει τη συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας σχετικά με το όραμα και τους στόχους του σχολείου.	1	5	3,82	0,928
Κινητοποιεί όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής κοινότητας.	1	5	3,59	0,942
Γίνεται αποτελεσματικότερη η επικοινωνία μεταξύ της σχολικής κοινότητας με το εξωτερικό	1	5	3,38	0,938

περιβάλλον.				
Ενισχύει τις σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων.	1	5	3,26	1,082
ΣΥΝΟΛΟ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑΣ	6	25	17,88	4,144

Οι επόμενες τρεις ερωτήσεις αφορούν την συμβολή της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης στην αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού (Πίνακας 6.5). Το ποσοστό των διευθυντών που θεωρούν τη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ωφέλιμη στη λήψη αποφάσεων και στον αποτελεσματικότερο τρόπο υλοποίησης των αποφάσεων για λειτουργικά και διοικητικά ζητήματα υπερβαίνει το 75%. Αντίθετα, λιγότεροι από τους μισούς θεωρούν την αξιολόγηση από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας ως ωφέλιμη στην ύφεση των εντάσεων μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών (47,6%).

Πίνακας 6.5

Παράγοντες του ανθρώπινου δυναμικού όπου συμβάλλει θετικά η αυτοαξιολόγηση

Παράγοντες (N=85)	Συχνότητες	Ποσοστά
Στη λήψη και εφαρμογή συλλογικών αποφάσεων για λειτουργικά και διοικητικά ζητήματα	66	78,6%
Στον αποτελεσματικό τρόπο υλοποίησης των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων	64	76,2%
Στις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών	43	51,2%
Στην ποιοτική κριτική του διοικητικού έργου του διευθυντή από τους εκπαιδευτικούς	43	51,2%
Στην ύφεση των εντάσεων μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών	40	47,6%

Ακόμη, μελετάται η γνώμη των διευθυντών σχετικά με τη συμβολή της αξιολόγησης σε θέματα αξιοποίησης ανθρώπινου δυναμικού. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 6.6, η μεγαλύτερη συμφωνία αφορά την ενθάρρυνση για εξωσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε παιδαγωγικά ζητήματα (M.T.=3.45, T.A.=1.064) ενώ η μικρότερη συμφωνία παρατηρείται στην επιμόρφωση για διοικητικά ζητήματα (M.T.=3.08,

T.A.=1.049). Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση οι διευθυντές δεν εμφανίζουν υψηλές τιμές ικανοποίησης. Η συνολικά μέτρια ικανοποίηση των διευθυντών από τη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση φαίνεται και από την μέση συνολική του βαθμολογία (M.T.=13.19, T.A.=3.304) με εύρος τιμών από 4 έως 20.

Πίνακας 6.6

Βαθμός συμβολής της αυτοαξιολόγησης σε θέματα υποστήριξης και αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού

Παράγοντες (N=85)	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Στην ενθάρρυνση για εξωσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για παιδαγωγικά ζητήματα	1	5	3,45	1,064
Στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και διευθυντή σε διοικητικά θέματα	1	5	3,42	0,931
Στην αμερόληπτη ανάθεση εξωδιδασκτικών εργασιών στους εκπαιδευτικούς	1	5	3,24	0,984
Στην ενθάρρυνση για εξωσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για διοικητικά ζητήματα	1	5	3,08	1,049
ΣΥΝΟΛΟ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ Α	6	20	13,19	3,304

Τέλος, οι διευθυντές ρωτήθηκαν σχετικά με το βαθμό συμφωνίας τους σε θέματα που αφορούν την αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού. Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 6.7, η μεγαλύτερη συμφωνία εντοπίζεται στην καλύτερη αξιοποίηση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις δεξιότητες και τις εμπειρίες του καθενός (M.T.=4.07, T.A.=0.753) ενώ οι απόψεις φαίνεται να δίστανται ως προς την πραγματοποίηση ενδοσχολικών επιμορφώσεων από ειδικούς επιστήμονες. Αξίζει να σημειωθεί ότι κανένας από τους διευθυντές δε διαφωνεί απόλυτα σε κάποιον από τους παράγοντες. Τέλος, από τη συνολική βαθμολογία των διευθυντών σε αυτή την ομάδα φαίνεται η μέτρια συμφωνία τους στη συμβολή της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης στην αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού (M.T.=15.92, T.A.=2.550).

Πίνακας 6.7

Βαθμός συμφωνίας των διευθυντών ως προς την αναγκαιότητα της αυτοαξιολόγησης σε θέματα υποστήριξης και αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού

Παράγοντες (N=85)	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Την αξιοποίηση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις δεξιότητες και τις εμπειρίες του καθενός	2	5	4,07	0,753
Τη διαδικασία στήριξης των διδασκόντων στις παιδαγωγικές τους ανάγκες	2	5	4,06	0,679
Την προώθηση εκπαιδευτικών καινοτομιών μέσα από τη συνεργασία των διδασκόντων	2	5	4,02	0,740
Την πραγματοποίηση ενδοσχολικών επιμορφώσεων από ειδικούς επιστήμονες	2	5	3,76	0,882
ΣΥΝΟΛΟ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ Β	8	20	15,92	2,550

6.2 Αποτελέσματα της επαγωγικής στατιστικής

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων υποθέσεων ώστε να διαπιστωθεί ενδεχόμενη στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις διαφορετικών ομάδων διευθυντών, όπως αυτές ορίζονται με βάση τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.

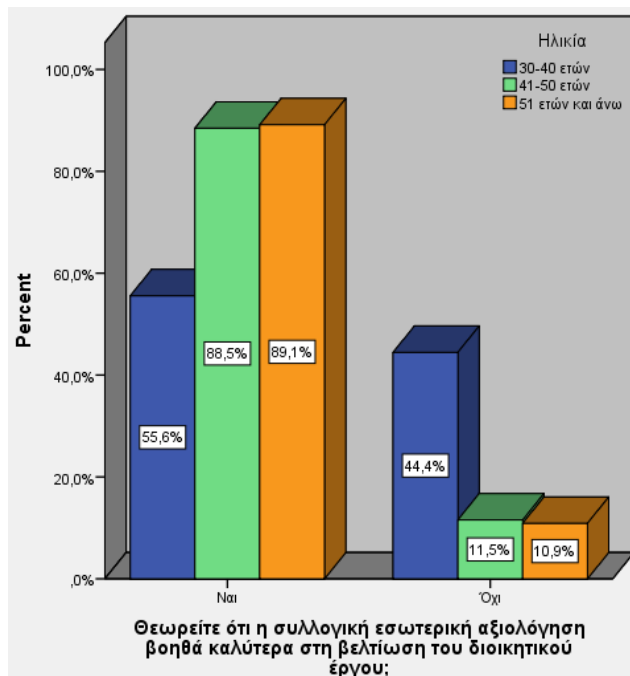
6.2.1 Επίδραση του φύλου

Το πρώτο δημογραφικό χαρακτηριστικό που μελετήθηκε είναι το φύλο. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε έλεγχος ανεξαρτησίας ώστε να διαπιστωθεί αν υπάρχει σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των αντρών και γυναικών στις διχότομες μεταβλητές της έρευνας και στις ερωτήσεις πολλαπλών απαντήσεων. Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 1 του Παραρτήματος Α, οι άντρες και οι γυναίκες δε διαφοροποιούνται σημαντικά ως προς τις απόψεις τους για την αξιολόγηση.

Επιπλέον, μελετήθηκε η ενδεχόμενη σημαντική διαφορά στις μέσες τιμές των απαντήσεων που έδωσαν οι άντρες και οι γυναίκες στις διατάξιμες μεταβλητές της έρευνας (όπου οι απαντήσεις ακολουθούν κάποια κλίμακα Likert). Όπως δείχνει ο Πίνακας 2 του Παραρτήματος Α, η μόνη περίπτωση σημαντικής διαφοράς εμφανίζεται στη συμβολή της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης στην ύπαρξη καλού εργασιακού περιβάλλοντος ($t(83)=-2.322$, $p=0.023$). Συγκεκριμένα, οι διευθύντριες θεωρούν πολύ σημαντικότερη την επίδραση σε αυτή την κατεύθυνση σε σχέση με τους άντρες διευθυντές.

6.2.2 Επίδραση της ηλικίας

Ακολούθως, μελετήθηκε η επίδραση της ηλικίας στις απαντήσεις των διευθυντών. Από τους ελέγχους ανεξαρτησίας (Πίνακας 3 του Παραρτήματος Α) φαίνεται ότι η μόνη διαφοροποίηση μεταξύ των διευθυντών διαφορετικής ηλικίας εντοπίζεται στην άποψή τους για τη βελτίωση του διοικητικού έργου μέσω της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης ($\chi^2(2)=7.669$, $p=0.029$). Συγκεκριμένα, οι διευθυντές κάτω των 40 ετών παρουσιάζουν σημαντικά μεγαλύτερο ποσοστό διαφωνίας σε αυτή την ερώτηση σε σχέση με τους μεγαλύτερους σε ηλικία συναδέλφους (Σχήμα 6.1).



Σχήμα 6.1: Ποσοστιαία κατανομή των διευθυντών διαφορετικής ηλικιακής ομάδας ως προς τις απαντήσεις για την αυτοαξιολόγηση.

Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis ώστε να διαπιστωθεί ενδεχόμενη σημαντική διαφορά στις διαμέσους των απαντήσεων στις διατάξιμες μεταβλητές της έρευνας (εξαιτίας παραβίασης των προϋποθέσεων που απαιτούνται στην Ανάλυση της Διακύμανσης). Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4 του Παραρτήματος Α, οι εκπαιδευτικοί διαφορετικής ηλικίας απαντούν με σημαντικά διαφορετικό τρόπο στη συμβολή της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης στην ομαδοποίηση και καταγραφή των εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων ($\chi^2(2)=7.139$, $p=0.028$). Ακόμη, παρουσιάζουν σημαντικά διαφορετική συμφωνία στην προώθηση εκπαιδευτικών καινοτομιών μέσα από τη συνεργασία των διδασκόντων ($\chi^2(2)= 6.130$, $p=0.047$). Ωστόσο, λόγω της κατασκευής του ελέγχου δεν είναι εφικτό να διαπιστωθεί πού εντοπίζεται αυτή η διαφορά (ποια ή ποιες ηλικιακές ομάδες διαφέρουν σημαντικά σε σχέση με τις υπόλοιπες).

6.2.3 Επίδραση των ετών υπηρεσίας στην εκπαίδευση

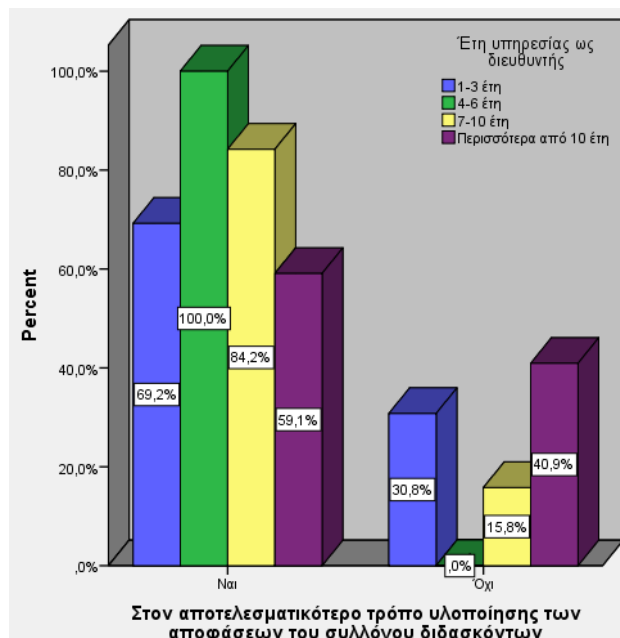
Το τρίτο δημογραφικό χαρακτηριστικό που μελετάται είναι τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 5 του Παραρτήματος Α, αυτός ο παράγοντας δε φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά καμία από τις απαντήσεις των ερωτώμενων στις ερωτήσεις τύπου «Ναι/Όχι» και τις ερωτήσεις πολλαπλών απαντήσεων.

Ακολούθως, μελετήθηκαν οι απαντήσεις στις διατάξιμες μεταβλητές σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση ώστε να διαπιστωθεί ενδεχόμενη στατιστικά σημαντική διαφορά σε αυτές (Πίνακας 6 του Παραρτήματος Α). Όπως προέκυψε, οι διευθυντές με διαφορετικά έτη υπηρεσίας παρουσιάζουν σημαντικά διαφορετικές απόψεις για τη συμβολή της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης τόσο στην ομαδοποίηση και καταγραφή των εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων ($\chi^2(2)=7.605$, $p=0.022$) όσο και στην προώθηση εκπαιδευτικών καινοτομιών μέσα από τη συνεργασία των διδασκόντων ($\chi^2(2)=7.609$, $p=0.022$).

6.2.4 Επίδραση των ετών υπηρεσίας στη θέση του διευθυντή

Το τέταρτο δημογραφικό χαρακτηριστικό που μελετάται σε σχέση με τις απαντήσεις των διευθυντών είναι τα έτη υπηρεσίας στην παρούσα θέση. Συγκεκριμένα, όπως δείχνει ο Πίνακας 7 του Παραρτήματος Α), η μόνη περίπτωση ως προς την οποία διαφοροποιούνται σημαντικά οι διευθυντές αφορά τη συμβολή της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης στον αποτελεσματικότερο τρόπο υλοποίησης των

αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων ($\chi^2(3)=8.350$, $p=0.039$). Μάλιστα, από το επόμενο γράφημα (Σχήμα 6.2) φαίνεται ότι οι διευθυντές με τα λιγότερα και αυτοί με τα περισσότερα έτη υπηρεσίας παρουσιάζουν σημαντικά υψηλότερα ποσοστά διαφωνίας σε σχέση με τις δύο μεσαίες ομάδες.



Σχήμα 6.2: Ποσοστιαία κατανομή των διευθυντών διαφορετικών ετών υπηρεσίας ως προς τις απαντήσεις για την αυτοαξιολόγηση.

Ακόμη, μελετήθηκαν τα έτη υπηρεσίας στη θέση του διευθυντή με τις απαντήσεις στις υπόλοιπες ερωτήσεις με κλίμακα Likert στις απαντήσεις. Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 8 του Παραρτήματος Α, τα έτη υπηρεσίας στην παρούσα θέση δεν επηρεάζουν σημαντικά καμία από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών.

6.2.5 Επίδραση των πρόσθετων σπουδών

Το τελευταίο δημογραφικό χαρακτηριστικό που μελετάται είναι οι πρόσθετες σπουδές των διευθυντών. Λόγω μικρού πλήθους των αποφοίτων ΤΕΙ (4 άτομα), αυτή η ομάδα εξαιρέθηκε από την ανάλυση. Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 9 του Παραρτήματος Α, οι έλεγχοι ανεξαρτησίας με βάση τις πρόσθετες σπουδές δεν επηρεάζουν τις απαντήσεις των διευθυντών.

Αντίστοιχα, στον Πίνακα 10 του Παραρτήματος Α, φαίνονται τα αποτελέσματα για τους ελέγχους ισότητας των διαμέσων τιμών των απαντήσεων στις ερωτήσεις διαβαθμισμένων απαντήσεων. Όπως προέκυψε, η μόνη περίπτωση στατιστικά

σημαντικής διαφοράς, ανάλογα με το είδος πρόσθετων σπουδών, παρουσιάζεται στο βαθμό συμφωνίας των διευθυντών ως προς τη συμβολή της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης στη στήριξη των διδασκόντων στις παιδαγωγικές τους ανάγκες.

6.3 Συμπεράσματα

Στην ανάλυση που προηγήθηκε παρουσιάστηκαν λεπτομερώς τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των διευθυντών για τα οφέλη της αξιολόγησης από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας (συλλογική εσωτερική αξιολόγηση). Σκοπός αυτής της ενότητας είναι η ανάδειξη των βασικότερων συμπερασμάτων, όπως αυτά προκύπτουν τόσο από την περιγραφική όσο και από την επαγωγική στατιστική που προηγήθηκαν. Σημειώνεται πως οι απόψεις των διευθυντών αντιπαραβάλλονται συγκριτικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών σε παρόμοια ζητήματα, καθώς οι ερωτώμενοι των περισσότερων ερευνών είναι εκπαιδευτικοί.

Αναφορικά με το αν κρατήσουν οι εκπαιδευτικοί μια αρνητική στάση σε μια ενδεχόμενη διαδικασία αυτοαξιολόγησης, οι περισσότεροι διευθυντές, ανεξάρτητα με τα έτη υπηρεσίας ή το φύλο, θεωρούν πως δεν θα διευκολύνει το διοικητικό και λειτουργικό έργο της σχολικής μονάδας. Το συμπέρασμα αυτό συνάδει με τη διεθνή βιβλιογραφία πως προϋπόθεση για να πετύχει η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης αποτελεί η θετική στάση του εκπαιδευτικού δυναμικού και η επικράτηση ενός θετικού κλίματος, σε αντίθετη περίπτωση μειώνει την αξία της διαδικασίας σε σχέση με την ποιότητα (MacBeath, 2001; Kyriakides & Campbell, 2004; Schildkamp, 2007; Vanhoof et al., 2011; Govender et al., 2015). Βέβαια μελέτες που έγιναν στην Ελλάδα κατέδειξαν πως η στάση των εκπαιδευτικών είναι θετική απέναντι στην ύπαρξη ενός αυτοαξιολογικού συστήματος (Καπαχτσή, 2011; Κελπανίδης et al., 2007; Παυλινέρη et al., 2006).

Σχεδόν καθολική συμφωνία των διευθυντών παρατηρείται στον φορέα της αυτοαξιολόγησης του διοικητικού έργου. Πιστεύουν πως το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας (συλλογική εσωτερική αξιολόγηση) πρέπει να έχει τον πρωτεύοντα ρόλο στην αξιολόγηση. Φαίνεται λοιπόν πως οι διευθυντές είναι δεκτικοί σε ένα σχολικό κλίμα συνεργασίας και συλλογικότητας (Τσουνής et al., 2016) και δείχνουν εμπιστοσύνη στο προσωπικό τους (MacBeath, 2008), γνωρίζοντας ότι η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης εφαρμόζεται από το σύνολο των μελών του σχολικού οργανισμού (Meuret & Morlaix, 2003) διατηρώντας παράλληλα μια θετική

στάση για την συνεισφορά της αυτοαξιολόγησης στη βελτίωση του σχολείου (Plowright, 2008). Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα που πραγματοποίησε ο Γκανάκας (2006), κατά την οποία οι διευθυντές υποστήριξαν πως η αξιολόγηση ιδιαίτερα του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να γίνεται από τον διευθυντή, γιατί αποτελεί ένα σημαντικό μέρος της διοίκησης και των καθηκόντων του και οι εκπαιδευτικοί όμως θεωρούν πως ο καταλληλότερος φορέας για την οργάνωση και υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης είναι ο διευθυντής (Τσουνής, et al., 2016). Επίσης στην έρευνα του Ανδρεαδάκη & Μαγγόπουλου (2005) οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως καταλληλότερος αξιολογητής είναι ο ίδιος ο εαυτός τους.

Σε συνέχεια των παραπάνω, παρατηρείται πως οι διευθυντές είναι της άποψης πως η αυτοαξιολόγηση συμβάλλει θετικά στη βελτίωση του διοικητικού έργου (Meuret & Morlaix, 2003) και ειδικά σε θέματα που αφορούν την μέριμνα για τον σχολικό εξοπλισμό και όχι τόσο για την οργάνωση των αρχείων, της σχολικής βιβλιοθήκης ή τα σχολικά κτίρια. Παράλληλα αναγνωρίζουν πως η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης έχει άμεση σχέση με το συμμετοχικό –συνεργατικό πρότυπο διοίκησης, καθώς μέσω αυτού εμπλέκονται όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας (Vanhoof & Van Petegem, 2011). Σύμφωνα με έρευνες το δημοκρατικό και μετασχηματιστικό στυλ διοίκησης βοηθά στην καλλιέργεια ενός ανοιχτού, συνεργατικού, διαφανούς, έμπιστου σχολικού περιβάλλοντος (MacBeath, 2001; Kyriakides & Campbell, 2004).

Εντυπωσιακό είναι ότι οι περισσότεροι διευθυντές δήλωσαν πως η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης βοηθά στην τήρηση των αποφάσεων του Συλλόγου παρά στην αμοιβαιότητα ή στη διαχείριση των διαφωνιών. Θεωρούν πιθανόν ότι εξασφαλίζεται έτσι μια σταθερή εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου με την εφαρμογή των αποφάσεων. Σχετικά με διάφορα ζητήματα της σχολικής ζωής οι διευθυντές θεωρούν πως η αυτοαξιολόγηση συνεισφέρει σημαντικά στον ετήσιο προγραμματισμό του σχολείου και αναγνωρίζουν πως μέσω αυτής της διαδικασίας αλλάζει η κουλτούρα των ενδοσχολικών σχέσεων, ενώ δεν επηρεάζονται αρνητικά οι σχέσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Οι θετικές ενδοσχολικές σχέσεις και οι σχέσεις με τους γονείς αποτελούν χαρακτηριστικά ενός ανθρωπιστικού σχολείου ανοιχτού προς την κοινωνία και συνδέονται με την κοινωνική και συναισθηματική υγεία των εμπλεκόμενων μελών (Hoy & Miskel, 2005).

Γενικά, οι διευθυντές φαίνεται να κρατούν μια μετριοπαθή στάση ως προς τα οφέλη της αυτοαξιολόγησης στον εντοπισμό τυχόν αδυναμιών και στη βελτίωση πρακτικών στο διοικητικό έργο. Με αυτή την άποψη συμφωνούν και οι εκπαιδευτικοί στην

έρευνα από τους Αναστασίου & Γεωργούση (2006), όπου τα αποτελέσματα έδειξαν πως με την αυτοαξιολόγηση εντοπίζονται και επισημαίνονται τα προβλήματα, οι αδυναμίες και οι ελλείψεις του σχολικού οργανισμού. Θεωρούν πως συμβάλλει στην συνεργασία των μελών του σχολείου ως προς τον σχεδιασμό οράματος και κοινών στόχων και ότι αποτελεί κινητήριο παράγοντα για τη συλλογική συμμετοχή όλων των μελών του σχολείου στα θέματα που αφορούν τον σχολικό οργανισμό. Για την συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην επιτυχή εφαρμογή των ποικίλων στόχων μιλούν και οι εκπαιδευτικοί (Αναστασίου & Γεωργούση, 2006). Αρκετά ικανοποιημένοι δηλώνουν ως προς τη βελτίωση των επικοινωνιακών σχέσεων και τη συνεργασία με την τοπική κοινότητα, αλλά φαίνεται πως δεν ενισχύει τις σχέσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Αντίθετα στην έρευνα του Γκανάκα (2006) μεγάλο ποσοστό των διευθυντών υποστήριξαν πως η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης θα επηρεάσει αρνητικά το σχολικό κλίμα και τις ενδοσχολικές σχέσεις. Στην έρευνα της Καπαχτσή (2011) οι συμμετέχοντες στην έρευνα (εκπαιδευτικοί και διευθυντές) θεωρούν πως η αυτοαξιολόγηση συμβάλλει στην διατήρηση και καλλιέργεια μιας θετικής και διαρκής επικοινωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικού προσωπικού. Όμως τα προς μελέτη σχολεία είχαν εκ των προτέρων θετικό σχολικό κλίμα. Φαίνεται λοιπόν πως οι απόψεις δίστανται, οπότε συμπεραίνουμε ότι για την επίτευξη της αυτοαξιολόγησης βασική προϋπόθεση είναι η ύπαρξη ενός θετικού και επικοινωνιακού σχολικού κλίματος και η υποστήριξη των μελών από την διοίκηση (Vanhoof & Van Petegem, 2011; Hoy & Miskel, 2005; Kyriakides & Campbell, 2004; MacBeath, 2001).

Επίσης, η πλειοψηφία των διευθυντών πως η αυτοαξιολόγηση παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη λήψη και εφαρμογή συλλογικών αποφάσεων για λειτουργικά και διοικητικά ζητήματα. Σε αυτό συμφωνούν και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είναι θετικοί στη μεταβίβαση ευθυνών (Τσουνής et al., 2016). Σύμφωνα με τον MacBeath (2008) έρευνες έδειξαν ότι σε πολλές περιπτώσεις που εφαρμόστηκε η αυτοαξιολόγηση οι διευθυντές ανέθεσαν περισσότερες αρμοδιότητες στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Βέβαια αυτό προϋποθέτει μια συμμετοχική διοίκηση, όπου για την επίλυση των προβλημάτων του σχολείου θεωρούνται υπεύθυνοι όλοι (Κουσουλός et al., 2004). Όμως η παρούσα έρευνα έδειξε πως οι διευθυντές θεωρούν ότι η αυτοαξιολόγηση δεν βελτιώνει τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των ίδιων και των εκπαιδευτικών, ούτε αποτελεί παράγοντα ύφεσης των εντάσεων που πιθανόν να δημιουργούνται μεταξύ τους. Οι Τσουνής et al. (2016) κατέληξαν σε παρόμοια συμπεράσματα όταν οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες της έρευνας

(εκπαιδευτικοί και διευθυντές) υποστήριξαν πως η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης δημιούργησε εντάσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των διευθυντών.

Σχετικά με την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, οι διευθυντές φαίνεται πως η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης ενθαρρύνει την εξωσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με εκπαιδευτικά ζητήματα και λιγότερο την επιμόρφωση σε διοικητικά θέματα, ενώ θετική είναι η στάση τους στο να συνεργαστούν μαζί τους. Η συνεργασία μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών αναδεικνύει τη σημαντικότητα ενός συμμετοχικού τρόπου διοίκησης ώστε να εδραιωθεί μια συμμετοχική κουλτούρα (Σοφού & Διερωνίτου, 2015). Συνολικά, οι διευθυντές κρατούν μια μετριοπαθή στάση αναφορικά με τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην υποστήριξη του εκπαιδευτικού προσωπικού. Θεωρούν όμως αναγκαία την αυτοαξιολόγηση για να αξιοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με τις δεξιότητες και τις εμπειρίες τους και απαραίτητη προϋπόθεση για συνεργασία μεταξύ τους, ώστε να προωθηθούν οι καινοτομικές εκπαιδευτικές δράσεις. Σχετικά με το τελευταίο οι Creemers & Kyriakides (2010) προέβλεψαν πως οι αλλαγές στις διδακτικές πρακτικές συμβάλλουν στην αναπτυξιακή πορεία του εκπαιδευτικού δυναμικού και κατ' επέκταση στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και επαγγελματικών δεξιοτήτων μέσα από την άτυπη μορφή επιμόρφωσης που προωθεί η αυτοαξιολόγηση (Σοφού & Διερωνίτου, 2015; Ross & Bruce, 2012; Αθανασίου & Γεωργούση, 2006). Όπως επίσης η προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών μέσω της αυτοαξιολόγησης βοηθά στον μη ανταγωνιστικό αναστοχασμό τους (Vidmar, 2006). Όμως παρουσιάζονται διστακτικοί ως προς την ενδοσχολική επιμόρφωση τους από ειδικούς επιστήμονες.

Γενικά:

- 1) Το μεγαλύτερο μέρος των διευθυντών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πειραιά θεωρεί πολύ σημαντική την ύπαρξη αξιολόγησης στην ορθή λειτουργία του διοικητικού έργου των διευθυντών. Επιπλέον, οι διευθυντές τάσσονται ξεκάθαρα υπέρ της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης. Οι διευθυντές θεωρούν αυτόν τον τύπο αξιολόγησης ως τον πλέον κατάλληλο για την ορθή λειτουργία του έργου τους και απαντούν ότι συνάδει με το συμμετοχικό – συνεργατικό μοντέλο διοίκησης.
- 2) Οι διευθυντές δηλώνουν αρκετά ικανοποιημένοι από τη συμβολή της αξιολόγησης στην οργάνωση των σχολικών μονάδων. Μεγαλύτερη αμφισβήτηση υπάρχει ως προς την προώθηση της αμοιβαιότητας μέσω αυτού

του τύπου αξιολόγησης και την ενίσχυση των σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων.

- 3) Οι διευθυντές δηλώνουν μέτρια ικανοποίηση από τη συμβολή της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης σε θέματα αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού. Οι απόψεις δίστανται όσο αφορά την καλύτερη συνεργασία εκπαιδευτικού και διευθυντή σε διοικητικά θέματα, την ύφεση των εντάσεων μεταξύ τους και την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών για εξωσχολική επιμόρφωση σε διοικητικά ζητήματα. Ωστόσο, οι διευθυντές δηλώνουν αρκετά ικανοποιημένοι από τη συμβολή της εσωτερικής αξιολόγησης στην καλύτερη αξιοποίηση των εκπαιδευτικών και τη στήριξη στις παιδαγωγικές τους ανάγκες.
- 4) Πέρα από ελάχιστες εξαιρέσεις οι οποίες μπορεί να θεωρηθούν και τυχαίες, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των διευθυντών δε φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά τις απαντήσεις τους στα ερωτήματα της έρευνας. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι διευθύντριες θεωρούν μεγαλύτερη τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην δημιουργία καλού εργασιακού περιβάλλοντος σε σχέση με τους άντρες συναδέλφους. Ακόμη, τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση και η ηλικία επηρεάζουν σημαντικά τις απαντήσεις σχετικά με τη συμβολή της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης στην ομαδοποίηση και καταγραφή των εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων και την προώθηση εκπαιδευτικών καινοτομιών μέσα από τη συνεργασία των διδασκόντων.

6.4 Συζήτηση-περιορισμοί

Το ζήτημα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης έχει απασχολήσει ποικιλοτρόπως τους ερευνητές και τους ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής εξαιτίας της περιπλοκότητας και της συνθετότητας του σε όλους τους εκπαιδευτικούς τομείς (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006). Η ανάγκη όμως για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης θεωρείται πλέον επιτακτική ώστε να την καταστήσουν ποιοτικότερη και αποτελεσματικότερη για να συγχρονίζεται με την κοινωνία που συνεχώς αλλάζει (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Η ελληνική εκπαίδευση οφείλει να ευθυγραμμιστεί με τα νέα κοινωνικοπολιτικά και ευρωπαϊκά δεδομένα, οπότε η εισαγωγή ενός αξιολογικού συστήματος για την καταγραφή, παρακολούθηση και αποτίμηση της

υπάρχουσας εκπαιδευτικής κατάστασης, θα της δώσει ταυτότητα και προσανατολισμό με καθορισμένους στόχους για τη βελτίωσή της.

Από την έρευνα που διεξήχθη γίνεται φανερή η άποψη των διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Πειραιά σχετικά με τη συμβολή της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης στην οργάνωση της σχολικής ζωής και την καλύτερη αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού. Ωστόσο, θα ήταν χρήσιμο να μελετηθεί και η άποψη των εκπαιδευτικών ώστε μέσα από τη σύγκριση των δύο ερευνών να υπάρξει σφαιρικότερη εικόνα για τη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση στον τομέα .

Ακόμη, θα μπορούσαν να προκύψουν ενδιαφέροντα συμπεράσματα από τον έλεγχο της στάσης των διευθυντών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο ίδιο θέμα. Με αυτό τον τρόπο θα διαπιστωθεί αν η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση είναι ένα θέμα που προσφέρει διαφορετικά οφέλη σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης ή πρόκειται για μια πρακτική με καθολική ισχύ.

Επιπλέον, η διερεύνηση των απόψεων των γονέων θα μπορούσε να είναι σημαντική. Αν και οι γονείς δεν μπορούν να έχουν πλήρη εικόνα των ωφελειών που προκύπτουν από την εφαρμογή συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης, ίσως απαντούν πιο αντικειμενικά.

Περισσότερο ασφαλή συμπεράσματα πιθανόν να προέκυπταν αν η έρευνα πραγματοποιούνταν σε μεγαλύτερο δείγμα διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και να κάλυπτε περισσότερες εκπαιδευτικές περιφέρειες. Οι περισσότερες έρευνες στρέφονται προς την αποτίμηση του εκπαιδευτικού ή του εκπαιδευτικού έργου, καθώς δικαίως θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό. Εξίσου σημαντικό όμως για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας αποτελεί η οργανωσιακή και διοικητική του υπόσταση, η επαγγελματική υποστήριξη του εκπαιδευτικού προσωπικού και η επικοινωνία με το εξωτερικό περιβάλλον, οπότε επιπλέον μελέτες σχετικά με αυτό το ζήτημα θα συνεισφέρουν στις προσπάθειες αυτονομίας των σχολικών μονάδων και στην αναγκαιότητα της ύπαρξης μιας περισσότερο συμμετοχικής διοίκησης.

Τέλος, ο νέος Ν.4547/2018 και η Υ.Α. 1816/ΓΔ4/7-1-2019 δίνουν κίνητρο για νέες έρευνες όσο αφορά τους προτεινόμενους άξονες αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου και της οργάνωσης των σχολικών μονάδων, καθώς και τις επικείμενες αντιδράσεις των στελεχών της εκπαίδευσης, των συνδικαλιστικών φορέων και φυσικά του εκπαιδευτικού δυναμικού της χώρας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Brotto, F. (2005). Το πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης «Bridges across boundaries» στις νεοεισαχθείσες χώρες της Κεντρικής Ευρώπης στην Ε.Ε. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού* (σς. 95-103). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L. & Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Eurydice, (2010). *Οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα 2009/2010*. Ανακτήθηκε από Kesyp-ampel.att.sch.gr/greek_ed_syst_eurydice_0910.pdf στις 15/12/2018.
- Macbeath, J. & Schratz, M.(2000). *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο. Πώς αλλάζουν όλα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη* (επιμ.-μτφρ. Δούκας, Χ. & Πολυμεροπούλου, Ζ). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jacibcent, L. (2005). *Η αυτοαξιολόγηση στο Ευρωπαϊκό Σχολείο, Πώς Αλλάζουν όλα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- ΑΔΕΔΥ, (2011). *Όροι και συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού έργου στη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Κοινωνικό Πολύκεντρο. Ανακτήθηκε από <http://kemete.sch.gr/wpcontent/uploads/2012/01/ekdosiekp.pdf> στις 6/11/2018.
- Αθανασίου, Λ. & Γεωργούση, Κ. (2006). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: προβλήματα και προοπτικές. *Πρακτικά 1^{ου} Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας»*. Ιωάννινα (12-15/5/2006).
- Αθανασίου, Λ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή και του εκπαιδευτικού έργου*. Ιωάννινα: Αυτοέκδοση.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). *Η Επικοινωνία στον Εκπαιδευτικό Οργανισμό. Στο Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική διοίκηση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Έλλην.
- Αναστασίου, Ε.Α. (2017). *Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού μέσα από τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). ΠΤΔΕ Ιωαννίνων
- Αναστασίου, Μ. (2014). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους: νομοθετικό πλαίσιο και αντιδράσεις. *Έρκυνα. Επιθεώρηση-Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών θεμάτων*, 2, 63-75.

- Ανδρεαδάκης, Ν. & Μαγγόπουλος, Γ. (2006). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ή μηχανισμός επιλογής. *Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ. «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη»* (13-14/05-2006).
- Ανδρεαδάκης, Ν. (2009-2010). *Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός. Πανεπιστημιακές σημειώσεις*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΤΕΠΑΕΣ. Ρόδος (Δημοσιευμένο στο *Επιστημονικό Βήμα*, 14, με τίτλο «Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας», Θωμά Ραλία).
- Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Λιβάνη.
- Αργυρίου, Α. & Τύπας, Γ. (2014). Οι δυνατότητες διαμόρφωσης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής από τη σχολική μονάδα. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 18, 43-67.
- Αργυροπούλου, Ε. (2006). Διαφορετικότητα και Σχολικό Περιβάλλον: Πρόταση Επιμορφωτικών Δράσεων και Δημιουργία Οργανωτικών Δομών για την Απόληψη των Συγκρούσεων λόγω Διαφορετικότητας στο Πλαίσιο της Σχολικής Μονάδας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 145, 103-121.
- Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Α. (2008). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Θ. (1999). *Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων*. Πάτρα: ΕΑΠ
- Γεωργαδάκης, Γ. (2010). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Μύθοι και πραγματικότητες*. Αθήνα: Διάλογος.
- Γεωργόπουλος, Ν. (2006). *Στρατηγικό Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.
- Γκανάκας, Ι. (2006). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τη σκοπιά διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο. Θεσσαλονίκη.
- Γούπος, Θ. & Μηνάς, Α. (2006). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Η περίπτωση της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΠΠ-ΙΕΠΕΚ). 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη»*, 13-14 Μαΐου 2006 (σ. 434-444). Αθήνα.
- Γουρναρόπουλος, Γ. (2007). *Η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ρόδος.
- Δερβιτσιώτης, Κ.Ν. (1993). *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας Θεωρία και πρότυπα*. Αθήνα: Κριτική.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2002). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Δημητρόπουλος, Ε. (2010). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση-Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΔΟΕ, (2014). *Απόφαση του Δ.Σ. της ΔΟΕ σχετικά με τη στάση του κλάδου απέναντι στην εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης-αξιολόγησης-χειραφέτησης*. Ανακτήθηκε 3 Ιουνίου, 2018, από <http://www.diorismos.gr/Dpages/news/viewnews.php?nid=17769&spc=edu&type=1>
- Ευρυδίκη, (2012). *Αριθμοί –Κλειδιά της Εκπαίδευσης 2012-Εξελίξεις στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα στη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας*. Ανακτήθηκε 6 Ιουλίου, 2018, από http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/Key_data_series/13EL_HI.pdf στις 23-6-2018.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδ. Σταμούλη.
- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε. & Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 135-151.
- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε. & Τσάφος, Β. (2008). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών. Στο *Η Ποιότητα στην εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 10 Σεπτεμβρίου, 2018, από <http://repository.edull.gr/edull/handle/10795/83>
- Θεοδώρου, Θ. (2010). *Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στις επιχειρήσεις και στην εκπαίδευση*: Ανακτήθηκε 27 Απριλίου, 2018, από www.alfavita.gr
- Θεοχάρης, Δ. (2011). *Η αξιολόγηση ως παράγοντας βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, Διεθνείς τάσεις, εθνικές πολιτικές και σχολική πράξη*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο. Αθήνα.
- Θωμά, Ρ. (2010). Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 15-24.
- Ιορδάνογλου, Δ. (2008). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Αθήνα: Κριτική.
- Καβαλαρίας, Γ. (2013). Η αξιολόγηση ως μηχανισμός ιδεολογικής χειραγώγησης και πειθάρχησης. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 103, 31-35. Ανακτήθηκε 6 Αυγούστου, 2018, από <http://www.doe.gr/index.php?categoryid=17&p2articled=10440>
- Καδιανάκη, Ι. Μ. (2008). *Αποτελεσματική διδασκαλία-Επικοινωνιακό πλαίσιο της Σχολικής Τάξης και η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ρόδος.
- Καπαχτσή, Β. (2011). *Η συνεργατική έρευνα δράσης: Ένα μοντέλο για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος.
- Καραγκιοζίδου, Γ. & Καρούσιου, Χ. (2016). Ο ρόλος της Αυτοαξιολόγησης στη Βελτίωση και Ανάπτυξη της Σχολικής Μονάδας. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.) *1^ο Διεθνές*

- Συνέδριο «Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση, Οργάνωση, Διοίκηση, Διδακτικό υλικό, Αναλυτικά προγράμματα», 8-10 Απριλίου, 2016 (σ. 221-236). Αλεξανδρούπολη.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2005). *Μάθηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Εύδοξος.
- Κασσωτάκης, Μ. (2003). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 30, 3-8.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Π.Ι. Ανακτήθηκε 26 Αυγούστου, 2018, από http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book5.pdf
- Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ. (2002). *Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κάτσικας, Χ., Θεριανός, Κ., Τσιφιώτης, Θ. & Καββαδίας, Γ. (2006). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδ. Λιβάνη.
- Κελπανίδης, Μ., Αντωνιάδη, Φ., Παπαδοπούλου, Σ. & Ποιμενίδου, Δ. (2007). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιολόγηση του έργου τους: ερευνητικές διαπιστώσεις. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 44, 157-175.
- Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοιχτή και εξαποστάσεως εκπαίδευση, τ. Β'. Σχέσεις διδασκόντων-διδασκόμενων*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κολέζα, Ε. (2004). *Προκλήσεις για το σύγχρονο σχολείο: Το ζήτημα της αποδοτικότητας και η αυτοαξιολόγηση. Στην επιμορφωτική παιδαγωγική ημερίδα, ο ρόλος του Διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Αμερικάνικο Κολλέγιο Ελλάδας. Ανακτήθηκε 25 Οκτώβριος, 2018, από <http://www.slideshare.net/quest/77f356/55-3088303>.
- Κόσυβας, Γ. (2014). Παιδαγωγικό Πρόγραμμα της σχολικής μονάδας. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Επιστημονικών θεμάτων*, 1, 5-24.
- Κουλαΐδης, Β. & Κότσιρα-Ταμπακοπούλου, Α. (2005). Διαδικασία αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού* (σ. 75-91). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουσουλός, Α., Μπούνιας, Κ. & Καμπουρίδης, Γ. (2004). Συμμετοχική Διοίκηση και διαδικασία λήψης αποφάσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 33-41.
- Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι. (1999). Αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζη & Ι. Χατζηευστρατίου (Επιμ.), *Κοινωνική και ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαιδευτικής πράξης*. Πάτρα: ΕΑΠ.

- Κουτούζης, Μ. (2008). Η αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζη & Ι. Χατζηευστρατίου (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, τ. Γ', Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2007). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2013). *Η αξιολόγηση, ο εκπαιδευτικός και το εκπαιδευτικό έργο από την οπτική της παιδαγωγικής λογικής και της επικρατούσας δυσπιστίας*. Ανακτήθηκε 25 Αυγούστου, 2018, από http://www.e-yliko.gr/htmls/eurydice/quality_training.aspx στις [25/10/2018](http://www.e-yliko.gr/htmls/eurydice/quality_training.aspx).
- Λαΐνας, Α. (2000). Διοίκηση και προγραμματισμός σχολικών μονάδων: επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα. Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Θεσσαλονίκη: Π.Ι.
- Λιάκου, Γ.Ε. (2013). *Η πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου-διαδικασία αυτοαξιολόγησης» στη δημοτική εκπαίδευση: Μια μελέτη περίπτωσης*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος.
- Λογοθέτης, Ν. (1992). *Μάνατζμεντ ολικής ποιότητας*. Αθήνα: Εκδ. Interbooks.
- Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ. & Δαλαβίκας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 15, 195-209.
- Μαραγιάννης, Κ. (2007). *Σύγχρονες μορφές αξιολόγησης: κριτήρια και μεθοδολογία αξιολόγησης του έργου των διευθυντικών στελεχών στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία).ΕΑΠ. Πάτρα.
- Μαρκόπουλος, Ι. & Λουρίδας, Π. (2010). Κριτική προσέγγιση νέων κανόνων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. *Επιστημονικό Βήμα*, 4, 25-41 Ανακτήθηκε 15 Ιουλίου, 2018, από http://www.syllogospericlis.gr/ep_bima_14/25_42.pdf στις [3/11/2018](http://www.syllogospericlis.gr/ep_bima_14/25_42.pdf).
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η σχολική τάξη*. Τόμος Α' Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαυρογιάννη, Ρ. (2018). Η κουλτούρα ποιότητας ως προϋπόθεση της Διασφάλισης Ποιότητας ενός εκπαιδευτικού θεσμού. *ACADEMIA*, 11, 83-102 <http://academia.lis.upatras.gr>
- Μουρατίδου, Β. & Παπαχρήστου, Σ. (2017). Ηγεσία και αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Στο Α. Κυριακίδης, Γ. Ιακωβίδης & Δ. Πάντα (Επιμ.), *Πρακτικά 1^{ου} Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου «Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες»*, 24-26 Νοεμβρίου 2017 (σ. 237-245). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ. & Σταμάτης, Θ. (2007). *Ένα σχολείο μαθαίνει. Η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του Διεθνούς προγράμματος Carpe Vitam Leadership for Learning*. Αθήνα: Εκδ. Λιβάνη.

- Μπινιάρη, Λ. & Μπαγάκης, Γ. (2006). Το σχολικό πορτραίτο ως εργαλείο αποτύπωσης, αυτοαξιολόγησης και ανάπτυξης του σχολείου. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.) *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπουζάκης, Σ. (1998). Αξιολόγηση στο σύγχρονο κόσμο: Μια ιστορικό-συγκριτική προσέγγιση. *Εισήγηση στο 12^ο Πανελλήνιο εκπαιδευτικό Συνέδριο ΔΟΕ-ΠΟΕΔ με θέμα «Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση»* Χίος, 22-23 Απριλίου 1998. Αθήνα: ΔΟΕ.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδ. Μπένου.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία*. Αθήνα: Κριτική.
- Μποφυλάτος, Σ. (2001). *Διαδρομές με την εσωτερική αξιολόγηση. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Μάνατζμεντ Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδ. Σταμούλης.
- Μυλωνά, Ζ.Δ. (2005). *Διευθυντής και Αποτελεσματική Σχολική Μονάδα: Απόψεις και στάσεις διευθυντών και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. & Παπαναούμ, Ζ. (2000). *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*. Θεσσαλονίκη: Action A.E.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 42-59.
- ΟΛΜΕ, (2014). *Σχετικά με την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και τη σχετική εγκύκλιο του Υπουργείου παιδείας*. Ανακτήθηκε 2 Ιουλίου, 2018, από http://www.alfavita.gr/ekpaideysi/anakoynoseis/116251_olme_shetika_me_tin_aytoaxiologisi_tis_sholikhis_monadas_kai_tn
- Παλαιοκρασάς, Σ., Δημητρόπουλος, Σ., Κωστάκη, Α. & Βρεττάκου, Β. (1997). *Αξιολόγηση της εκπαίδευσης: Ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής*. Αθήνα: Ίων.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και Αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησης του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 81-90.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2003). *Αξιολόγηση και Σχολικός Σύμβουλος*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Παπαδημητρακόπουλος, Β. (2006). Για μια εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. *Επιστημονικό Βήμα*, τ.6, 43-59.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2005). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση των Ανώτατων Εκπαιδευτικών ιδρυμάτων*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η διεύθυνση του σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

- Παπάνης, Ε. & Ρόντος, Κ. (2005). *Ψυχολογία-Κοινωνιολογία της εργασίας και διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού: Θεωρία και εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Παπαντωνίου-Ζορμπά, Σ. & Πετρίδου, Α. (2012). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: απόψεις διευθυντών για το προτεινόμενο αναβαθμισμένο ρόλο τους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 53, 139-159.
- Παπαπροκοπίου, Ν. (2005). Ενδοσχολική επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα.
- Πασιαρδής, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιάς, Γ., Αποστολόπουλος, Κ. & Στυλιάρης, Ε. (2015). «Αξιολόγηση» και «Αξιολόγηση ομοτέχνων»: Διαδικασίες βελτίωσης του σχολείου και μετασχηματισμού σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης. *Ερκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Επιστημονικών Θεμάτων*, 7, 25-35.
- Παυλινέρη, Π., Βερδής, Α. & Γιαλαμάς, Β. (2006). Αυτοαξιολόγηση και συλλογικές δράσεις στη σχολική μονάδα. Στο Κακανά, Δ., Μπότσογλου, Κ., Χανιωτάκης, Ν. & Καβαλάρη, Ε. (επιμ.) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Παιδαγωγική Διάσταση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- ΠΕΕΔΣΜΠΕ, (2014). *Δελτίο τύπου για την εφαρμογή του θεσμού της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014*. Ανακτήθηκε 15 Ιουλίου, 2018, από <http://www.panenosi.gr/images/arxeia/deltiogiaaxiologisi2712014.pdf>
- Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2012). *Προσεγγίζοντας την Εκπαιδευτική Ομάδα, στο Επιμορφωτικό Υλικό του μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης, θέματα Αξιοποίησης της Ομάδας στη σχολική Τάξη*. Αθήνα: Π.Ι.
- Πολυχρονόπουλος, Μ. (2009). *Προσωπικοί ψυχολογικοί παράγοντες των εκπαιδευτικών και η σχέση τους με την επαγγελματική εξουθένωση*. Αθήνα: Τάδε Έφη.
- Πραμαγγιούλης, Π. (2008). *Οδηγός Ανάλυσης Δεδομένων με τη χρήση SPSS*. Ανακτήθηκε 20 Φεβρουαρίου, 2019, από <http://mde-lab.aegean.gr/files/docs/Odigos-SPSS-Pramaggioulis.pdf>

- Πρίντζας, Γ. (2005). Η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση. Στο Α. Καψάλης(Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Ρέλλος, Ν. (2006). *Έλεγχος μάθησης. Αξιολόγηση μαθητικής επίδοσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ.Α. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σόλομων, Ι. (1999). *Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού έργου στη Σχολική Μονάδα. Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης*. Αθήνα: Π.Ι.
- Σουσαμίδου, Κ. (1999). Ο ρόλος του ηγέτη στο χώρο του σχολείου. *Παιδαγωγικό Βήμα*, 34, 63-77.
- Σοφού, Ε. & Διεωνίτου, Ε. (2015). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από τις διαδικασίες και τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου: μελέτη περίπτωσης. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 3 (1), 61-82.
- Σταματούρου, Α. (2016). Ο ρόλος της συνεργατικής κουλτούρας στη διεύρυνση της σχετικής αυτονομίας μιας σχολικής μονάδας. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 9, 146-155.
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2009). *Σχολική αξιολόγηση-αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού και της επίδοσης του μαθητή*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τζάνη, Μ. & Παμουκτσόγλου, Α. (1998). *Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ταυτόν και αλλοτριόμορφο δίαιτον*. Αθήνα.
- Τζώτζου, Μ. & Αναστασόπουλος, Μ. (2013). Νέο Σχολείο: Μορφές Επικοινωνίας και ο Επικοινωνιακός Ρόλος του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας. 16^ο Διεθνές Συνέδριο «*Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Διαπολιτισμικότητα και τα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα*», 28-30 Ιουνίου 2013 (σ. 239-251). Πάτρα.
- Τσαγρής, Μ. (2014). Στατιστική με τη χρήση του πακέτου IBM SPSS 22. Αθήνα: Nottingham. Ανακτήθηκε 20 Φεβρουαρίου, 2019, από <https://mathbooksgr.files.wordpress.com/2014/03/spss-22.pdf>
- Τσατσαρώνη, Α. (2005). Διεκδικώντας τον έλεγχο επί των διαδικασιών μάθησης-ένα δημοκρατικό δικαίωμα για μαθητές, εκπαιδευτικούς και πανεπιστημιακούς ερευνητές. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού* (σ.127-144). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσουνής, Γ., Τσουνή, Β., Αναστασόπουλος, Ι. & Γονίδου, Μ. (2016). Διευθυντής και προώθηση μηχανισμών αυτοαξιολόγησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας: Απόψεις εκπαιδευτικού προσωπικού σε σχολεία της Δυτικής Αττικής. Στο Ι. Παπαδάτος, Σ.

- Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα, 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο επιστημών Εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής. Πρακτικά συνεδρίου, Ιούνιος 24-26 2016 (1365-1381), τ.Β'. Αθήνα. Ανακτήθηκε 30 Νοεμβρίου, 2018, από <http://dx.doi.org/10.12681/eduse.1014>
- ΥΠΔΒΜΘ, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, (2010). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα. Διαδικασίες και εργαλεία*. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- ΥΠΔΒΜΘ, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, (2012). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Διαδικασία αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα*. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- Φασουλής, Κ. (2001). Η Ποιότητα στη Διοίκηση του ανθρώπου Δυναμικού της Εκπαίδευσης. Κριτική Προσέγγιση στο Σύστημα «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας»-ΔΟΠ. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 4 (6), 186-198.
- Χαλικιάς, Μ., Μανωλέσσου, Α. & Λάλου, Π. (2015), *Μεθοδολογία Έρευνας και Εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 20 Φεβρουαρίου, 2019, από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5075>
- Χαραλάμπους, Δ. & Γκανάκας, Ι. (2010). Το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στη μεταπολιτευτική Ελλάδα: επίσημες πολιτικές και συνδικαλιστικές αντιστάσεις. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 13-41.
- Χαρλάου, Ν. (2016). Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως πλαίσιο και βάση για την αυτονομία της σχολικής μονάδας. Μελέτη περίπτωσης. Πανελλήνιο Συνέδριο Αυτονομία σχολικής μονάδας: Διάλογος-Προβληματισμός-Διερεύνηση, 14-15 Νοεμβρίου 2015. *Έρκυνα. Επιθεώρησης Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 9, 54-62.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης προγραμμάτων*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2005). Το σχολείο ως Εκπαιδευτικός Οργανισμός, στο Καψάλης, Α. (επιμ.) *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, Θεσσαλονίκη: Εκδ. Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Ψαχαρόπουλος, Γ. (2003). Συστήματα αξιολόγησης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη. *Παιδαγωγική Θεώρηση*, 36, 114-132.

ΝΟΜΟΙ ΚΑΙ ΔΙΑΤΑΓΜΑΤΑ

- Ελλάδα. Κοινοβούλιο. (1982, 7 Δεκεμβρίου). Ν.1304/1982, *Για την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και Μέση Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 144, τ. Α'. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

- Ελλάδα. Κοινοβούλιο. (1985, 30 Σεπτεμβρίου). Ν.1566/1985, *Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 167, τ. Α'. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Ελλάδα. Κοινοβούλιο. (1992, 19 Μαΐου). Ν.2043/1992, *Περί της εποπτείας και διοικήσεως της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. ΦΕΚ 79, τ. Α'. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Ελλάδα. Κοινοβούλιο. (1997, 23 Σεπτεμβρίου). Ν.2525/1997, *Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση στην ανώτατη Εκπαίδευση, αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 188, τ.Α'. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Ελλάδα. Κοινοβούλιο (2002, 13 Φεβρουαρίου). Ν.2986/2002, *οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 24, τ.Α'. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Ελλάδα. Κοινοβούλιο. (2010, 15 Μαΐου). Ν.3848/2010, *Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού, καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις*. ΦΕΚ 71, τ.Α'. Αθήνα: Τυπογραφείο.
- Ελλάδα. Κοινοβούλιο. (2018, 12 Ιουνίου). Ν.4547/2018, *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 102 τ. Α'. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Ελλάδα. Κοινοβούλιο. (1998, 20 Μαΐου). Π.Δ. 140/1998, *Όροι και διαδικασία της μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υπηρεσιακής εξέλιξης αυτών, παρεχόμενες εγγυήσεις στους αξιολογούμενους και διαδικασία οριστικοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης*. ΦΕΚ 107, τ.Α'. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Ελλάδα. Κοινοβούλιο. (1993, 25 Αυγούστου). Π.Δ. 320/1993, *Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. ΦΕΚ 138, τ.Α'. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Ελλάδα. Κοινοβούλιο. (2013, 5 Νοεμβρίου). Π.Δ. 152/2013, *Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. ΦΕΚ 240, τ. Α'. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Υ.Α. Δ2/1938/26-2-1998, «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών»
- ΥΠΔΒΜΘ Εγκύκλιος Γ1/37100/31-03-2010 «Αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας»
- Υ.Α. 1816/ΓΔ4/7-1-2019 (Β' 16), «Προγραμματισμός και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολικών Μονάδων»
- ΥΠΔΒΜΘ Εγκύκλιος Γ1/14841/13-02-2012 «Προετοιμασία-Δράσεις Γενίκευσης της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου-Αυτοαξιολόγηση Σχολικών Συμβούλων»

ΥΠΑΙΘ Εγκύκλιος Γ1/190089/10-12-2013 «Εφαρμογή του θεσμού της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014- Διαδικασίες»

ΥΠΑΙΘ Εγκύκλιος Γ1/44375/24-03-2014 «Διευκρινίσεις ως προς την εφαρμογή του θεσμού της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014.

Ξενογλώσση βιβλιογραφία

- Aiscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. & West, M. (2016). Using collaborative inquiry to foster equity within school systems: opportunities and barriers. *School Effectiveness and School Improvement*, 27 (1), 7-23.
- Antoniou, P. & Kyriakides, L. (2013). A Dynamic Integrated Approach to teacher professional development: Impact and sustainability of the effects on improving teacher behavior and student outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 29, 1-12.
- Bush, T. & Glover, D. (2014). School leadership models: what do we know? *School Leadership & Management*, 34 (5), 553-571. DOI: 10.1080/13632434.2014.928680
- Bush, T. (1999). Crisis or Crossroads? The Discipline of Educational Management in the late 1990's. *Educational Management Administration and Leadership*, 27(3), 239-252.
- Bush, T. (2005). *Theories of Educational Leadership and management*. London: Sage publications.
- Chapman, C. & Mujis, D. (2014). Does school-to-school collaboration promote school improvement? A study of the impact of school federations on student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 25 (3), 351-393.
- Chrysos, M. (2000). Government policy on teacher evaluation in Greece: Revolutionary change or repetition of the past. *Education Policy Analysis Archives*, vol.8, n. 28.
- Creemers, B. P. M. (2001). A Comprehensive framework for effective school improvement. Briefing paper 27. The European Commission. Retrieved 4 August, 2018, from <http://www.pjb.co.uk/npl/bq.doc>
- Creemers, B. P. M. & Kyriakides, L. (2010). Explaining stability and changes in school effectiveness by looking at changes in the functioning of school factors. *School Effectiveness and School Improvement*. 21 (4), 409-427.
- Day, C. (2004). The passion of successful leadership. *School leadership and Management*, 24 (4), 426-436.
- Demetriou, D. & Kyriakides, L. (2012). The impact of school self-evaluation upon student achievement: a group randomization study. *Oxford Review of Education*, 38 (2), 149-170.

- Devos, G. & Verhoeven, J.C. (2003). School Self-evaluation-Conditions and Caveats. The case of Secondary Schools. *Educational Management and Administration*, 31 (4), 403-420.
- Doyle, J.L. & Wells, S. (1997). Social class and the effective school paradigm. *International Journal of Educational Management*, 11 (4), 145-158.
- Eryal, O & Roth, G. (2010). Principals' leadership and teachers' motivation. Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, 49 (3), 256-275.
- European Commission, (2000). *European report on the quality of school education. Sixteen quality indicators.* Available at <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/indic/rapinen.pdf>
- European Commission, (2018). *Education and Training, Monitor 2018, Greece. Luxembourg: Publication office of the European Union.* Retrieved 20 August, 2018, from <http://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-report-2018-greece-en.pdf>
- European Commission/EACEA/Eurydice, (2015). *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe.* Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Faubert, V. (2009). *School evaluation: Current practices in OECD countries and a literature review.* OECD Education papers, 42. OECD Publishing.
- Fullan, M. (1992). *Successful School Improvement. The implementation perspective and beyond.* Open University Press: Buckingham-Philadelphia.
- Govender, N., Grobler, B. & Mestry, R. (2016). Internal whole-school evaluation in South Africa: The influence of holistic staff capacity. *Educational Management Administration and Leadership*, 44 (6), 996-1020. DOI: 10.1177/1741143215595414
- Greenfield, W. D. (1995). Toward a theory of school administration. The centrality of leadership. *Educational Administration Quarterly*, 31 (1), 61-85.
- Griffith, G. (1999). The school leadership/school climate relation: Identification of school configurations associated with change in principals. *Educational Administration Quarterly*, 35 (2), 267-291.
- Guskey, T. R. & Huberman, M. (1995). *Professional development in education: new paradigms and practices.* New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, D.H. (2003). *Education Epidemic: Transforming Secondary Schools Through Innovation Networks.* London: Demos Available at <http://eurydice.org>
- Hofman, R., Dijkstra, N. & Hofman, A. (2009). School self-evaluation and student achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 20 (1), 47-68.

- Hofman, R., Dukstra, N. & Hofman, A. (2005). School Self-evaluation Instruments: An Assessment Framework. *International Journal of Leadership in Education*, 8 (3), 253-272.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2005). *Educational administration: theory, research and practice*. Singapore: McGraw-Hill.
- Irish Department Of Education and Skills, (2012). *School self-evaluation guidelines for primary schools*. Available at http://www.education.ie/en/Publications/Inspection-Reports-Publications/Evaluation-Reports-Guidelines/sse_guidelines_primary.pdf retrieved 29/9/2018.
- Karagiorgi, Y. (2012). School self-evaluation at an embryonic stage: depicting teachers' experiences with a participative project. *Leadership in Education*, 15 (2), 199-220.
- Keeves, J. P. (1997). *Educational research, methodology and measurement, an international handbook*. Australia Pergamon Press.
- Kyriakides, L. & Campbell, R. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30 (1), 23-37.
- MacBeath, J. (2008). Leading learning in the self-evaluating school. *School Leadership and Management*, 28 (4), 385-399.
- MacGilchrist, B., Myers, K. & Reed, J. (2004). *The intelligent school*. Sage Publications.
- Meuret, D. & Morlaix, S. (2003). Conditions of Success of School's Self-evaluation: Some Lessons of a European Experience. *School Effectiveness and School Improvement*, 14 (1), 53-71.
- Moran, M. (2007). Collaborative action research and project work: promising practices for developing collaborative inquiry among early childhood preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 418-431.
- Mortimore, P. (1991). School Effectiveness Research: which way at the Crossroads. *School Effectiveness and School Improvement*, 2 (3), 213-229.
- Nevo, D. (2001). School evaluation: internal or external? *Studies in Educational Evaluation*, 27 (2), 95-106.
- OECD, (2013). *Synergies for better learning. An international perspective on evaluation and assessment*. Paris: OECD.
- OECD, (2018). *Education for a Bright Future in Greece, Reviews of National Policies for Education*. Paris: OECD Publishing. Available at <http://dx.doi.org/10.1787/9789264298750-en>
- Pashiardis, P. Savvides, V., Lytra, E. & Angelidou, K. (2011). Successful School Leadership in Rural Contexts: The Case of Cyprus. *Educational Management Administration and Leadership*, 39 (5), 536-553.

- Plowright, D. (2008). Using self-evaluation for inspection: how well prepared are primary school headmasters? *School Leadership and Management*, 28 (2), 101-126.
- Ross, J. & Bruce, C. (2012). Evaluating the impact of collaborative action research on teachers: a quantitative approach. *Teacher Development*, 16 (4), 537-561.
- Saiti, A. (2009). The Development and Reform of School Administration in Greece. *Educational Management Administration and Leadership*. 37 (3) 378-403. DOI: 10.1177/1741143209102790
- Schildkamp, K. & Visscherb, A. (2010). The utilization of a school self-evaluation instrument. *Educational Studies*, 36 (4), 371-389.
- Schildkamp, K. (2007). The utilization of a self-evaluation instrument for primary education. Enschede: IpsKamp phd
- Schildkamp, K., Visscher, A. & Luyten, H. (2009). The effects of the use of a school self-evaluation instrument. *School Effectiveness and School Improvement*, 20 (1), 69-88.
- Teddie, C. & Reynolds, D. (2000). *The international Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press.
- Torres, R. (1991). Improving the quality of internal evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 14, 189-198.
- Turnbull, B. (2005). Evaluating school-based management: A tool for team self-review. *International Journal of Leadership in Education*, 8 (1), 73-89. DOI: 10.1080/1360312042000255871
- Vanhoof, J., Maeyer, S. & Van Petegem, P. (2011). Variation in the conduct and the quality of self-evaluation: a multi-level path analysis. *Educational Studies*, 37 (3), 277-287.
- Vanhoof, J., Petegem, P. & Sven De Maeyer (2009). Attitudes towards school self-evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 35, 21-38.
- Vanhoof, J., Van Petegem, P., Verhoeven, J.C. & Burens, I. (2009). Linking the policy making capacities of schools and the quality of school self-evaluations. *Education Management Administration and Leadership*, 37, 667-686.
- Verdis, A., Kriemadis, T. & Pasiardis, P. (2003). Historical, comparative and statistical perspectives of school effectiveness research: rethinking educational evaluation in Greece. *The International Journal of Educational Management*, 17 (4), 115-169.
- Vidmar, D. (2006). Reflective peer coaching: Crafting collaborative self-assessment in teaching. *Research Strategies*, 20, 135-148.
- West, M. (2010). School-to –school cooperation as a strategy for improving student outcomes in challenging contexts. *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (1), 93-112.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Πίνακας 1

Αποτελέσματα των ελέγχων ανεξαρτησίας με βάση το φύλο

Ερωτήσεις	Τιμή του ελέγχου	p*
Πιστεύετε πως η αρνητική στάση της εκπαιδευτικής κοινότητας απέναντι στην αξιολόγηση θα δυσκολέψει μακροπρόθεσμα το διοικητικό έργο των διευθυντών;	0,387	0,534
Πιστεύετε πως η αξιολόγηση του διοικητικού και οργανωτικού έργου πρέπει να γίνεται από τον διευθυντή (ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση);	1,496	0,221
Πιστεύετε πως η αξιολόγηση του διοικητικού και οργανωτικού έργου πρέπει να γίνεται από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας (συλλογική εσωτερική αξιολόγηση);**	0,155	0,695
Θεωρείτε ότι η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση βοηθά καλύτερα στη βελτίωση του διοικητικού έργου;	0,466	0,495
Πιστεύετε πως η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση συνάδει με το συμμετοχικό – συνεργατικό μοντέλο διοίκησης; **	0,215	1,000
Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση βοηθά		
Στην προώθηση της αμοιβαιότητας	0,359	0,549
Στην καλύτερη διαχείριση ενδεχόμενων διαφωνιών μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας	0,004	0,947
Στην έγκαιρη και έγκυρη ενημέρωση του διδακτικού προσωπικού	0,353	0,553
Στον συντονισμό για την ανάπτυξη και εφαρμογή του σχολικού προγράμματος	0,458	0,499
Στην τήρηση των αποφάσεων του Συλλόγου διδασκόντων	0,166	0,684
Σε ποιους από τους παρακάτω παράγοντες μπορεί να βοηθήσει η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση;		
Στις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών	0,120	0,729

Στη λήψη και εφαρμογή συλλογικών αποφάσεων για λειτουργικά και διοικητικά ζητήματα	0,304	0,581
Στην ύφεση των εντάσεων μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών	1,810	0,179
Στην ποιοτική κριτική του διοικητικού έργου του διευθυντή από τους εκπαιδευτικούς	0,283	0,595
Στον αποτελεσματικότερο τρόπο υλοποίησης των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων	0,003	0,957

*Στις περιπτώσεις όπου $p < 0.05$, η υπόθεση της ανεξαρτησίας απορρίπτεται.

**Σε αυτές τις περιπτώσεις εφαρμόζεται ο ακριβής έλεγχος του Fisher (Fisher's Exact test). Όλοι οι άλλοι έλεγχοι πραγματοποιήθηκαν με τη δοκιμασία χ^2 ανεξαρτησίας.

Πίνακας 2

Αποτελέσματα των ελέγχων ισότητας μέσω των τιμών με βάση το φύλο

Ερωτήσεις	Μέση τιμή**	Τιμή του ελέγχου	p*
Δηλώστε τον βαθμό που συμφωνείτε σχετικά με τα διοικητικά θέματα της σχολικής μονάδας			
Τήρηση φακέλου σχολικής νομοθεσίας	3,69 – 3,45	1,170	0,245
Οργάνωση και διατήρηση σχολικού αρχείου	3,67 – 3,45	1,036	0,303
Μέριμνα για το σχολικό εξοπλισμό	4,02 – 3,94	0,520	0,605
Μέριμνα για τα σχολικά κτίρια και το σχολικό χώρο	3,92 – 3,86	0,286	0,776
Δηλώστε τον βαθμό συμφωνίας με τη συμβολή της συλλογική εσωτερικής αξιολόγησης στην οργάνωση και το συντονισμό της σχολικής ζωής			
Συνδέεται με σημαντικές αλλαγές στην κουλτούρα των ενδοσχολικών σχέσεων	3,89 – 4,20	-1,859	0,067
Δημιουργεί ένα καλό εργασιακό περιβάλλον	3,61 – 4,02	-2,322	0,023

Προωθεί έναν «πολιτισμό εμπιστοσύνης» μέσα από τη συλλογική συνεργασία	3,58 – 3,94	-1,979	0,051
Συμβάλλει αρνητικά στις σχέσεις μεταξύ των γονέων και τους διδάσκοντες	2,39 – 2,31	0,377	0,707
Συμβάλλει στον ετήσιο προγραμματισμό της σχολικής μονάδας	4,14 – 4,24	-0,762	0,448
Στην ομαδοποίηση και καταγραφή των εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων	3,97 – 3,88	0,635	0,527
Δηλώστε το βαθμό ικανοποίησής σας σχετικά με την αναγκαιότητα της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης στις βασικές επιδιώξεις του σχολείου			
Ενισχύει τη συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας σχετικά με το όραμα και τους στόχους του σχολείου	3,75 – 3,88	-0,624	0,534
Εντοπίζει αδυναμίες και βελτιώνει τις εκπαιδευτικές πρακτικές	3,78 – 3,88	-0,512	0,610
Ενισχύει τις σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων	3,25 – 3,27	-0,064	0,949
Κινητοποιεί όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής κοινότητας	3,58 – 3,59	-0,041	0,968
Γίνεται αποτελεσματικότερη η επικοινωνία μεταξύ της σχολικής κοινότητας με το εξωτερικό περιβάλλον	3,28 – 3,45	-0,830	0,409
Σε ποιο βαθμό η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση βοηθά σε τομείς αξιοποίησης, υποστήριξης και ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού;			
Στην αμερόληπτη ανάθεση εξωδιδασκτικών εργασιών στους εκπαιδευτικούς	3,28 – 3,20	0,339	0,735
Στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και διευθυντή σε διοικητικά θέματα	3,31 – 3,51	-1,002	0,319

Στην ενθάρρυνση για εξωσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για παιδαγωγικά ζητήματα	3,33 – 3,53	-0,844	0,401
Στην ενθάρρυνση για εξωσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για διοικητικά ζητήματα	3,11 – 3,06	0,215	0,830
Πόσο συμφωνείτε ότι η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση είναι απαραίτητη σε τομείς αξιοποίησης, υποστήριξης και ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού;			
Την αξιοποίηση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις δεξιότητες και τις εμπειρίες του καθενός	3,92 – 4,18	-1,632	0,106
Την πραγματοποίηση ενδοσχολικών επιμορφώσεων από ειδικούς επιστήμονες	3,56 – 3,92	-1,904	0,060
Την προώθηση εκπαιδευτικών καινοτομιών μέσα από τη συνεργασία των διδασκόντων	4,00 – 4,04	-0,264	0,793
Τη διαδικασία στήριξης των διδασκόντων στις παιδαγωγικές τους ανάγκες	3,94 – 4,14	-1,338	0,185

* Η υπόθεση της ισότητας των μέσων τιμών απορρίπτεται όταν $p < 0.05$.

** Κάθε φορά αναφέρεται η μέση τιμή των αντρών και έπειτα των γυναικών.

Πίνακας 3

Αποτελέσματα των ελέγχων ανεξαρτησίας με βάση την ηλικία

Ερωτήσεις	Τιμή του ελέγχου	p *
Πιστεύετε πως η αρνητική στάση της εκπαιδευτικής κοινότητας απέναντι στην αξιολόγηση θα δυσκολέψει μακροπρόθεσμα το διοικητικό έργο των διευθυντών;	1,616	0,446
Πιστεύετε πως η αξιολόγηση του διοικητικού και οργανωτικού έργου πρέπει να γίνεται από τον διευθυντή (ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση);	3,749	0,153
Πιστεύετε πως η αξιολόγηση του διοικητικού και οργανωτικού έργου πρέπει να γίνεται από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας (συλλογική εσωτερική αξιολόγηση);**	3,883	0,185
Θεωρείτε ότι η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση βοηθά	7,669	0,029

καλύτερα στη βελτίωση του διοικητικού έργου; **		
Πιστεύετε πως η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση συνάδει με το συμμετοχικό – συνεργατικό μοντέλο διοίκησης; **	3,649	0,228
Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση βοηθά		
Στην προώθηση της αμοιβαιότητας **	1,342	0,560
Στην καλύτερη διαχείριση ενδεχόμενων διαφωνιών μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας	0,082	0,960
Στην έγκαιρη και έγκυρη ενημέρωση του διδακτικού προσωπικού	0,557	0,757
Στον συντονισμό για την ανάπτυξη και εφαρμογή του σχολικού προγράμματος	0,875	0,646
Στην τήρηση των αποφάσεων του Συλλόγου διδασκόντων	1,080	0,583
Σε ποιους από τους παρακάτω παράγοντες μπορεί να βοηθήσει η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση;		
Στις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών **	0,333	0,857
Στη λήψη και εφαρμογή συλλογικών αποφάσεων για λειτουργικά και διοικητικά ζητήματα	0,793	0,673
Στην ύφεση των εντάσεων μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών **	3,178	0,222
Στην ποιοτική κριτική του διοικητικού έργου του διευθυντή από τους εκπαιδευτικούς **	0,099	1,000
Στον αποτελεσματικότερο τρόπο υλοποίησης των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων	5,220	0,074

*Στις περιπτώσεις όπου $p < 0.05$, η υπόθεση της ανεξαρτησίας απορρίπτεται.

**Σε αυτές τις περιπτώσεις εφαρμόζεται η μέθοδος Monte Carlo. Όλοι οι άλλοι έλεγχοι πραγματοποιήθηκαν με τη δοκιμασία χ^2 ανεξαρτησίας.

Πίνακας 4

Αποτελέσματα των ελέγχων ισότητας διαμέσων με βάση την ηλικία

Ερωτήσεις	Τιμή του ελέγχου	p *
-----------	------------------	-----

Δηλώστε τον βαθμό που συμφωνείτε σχετικά με τα διοικητικά θέματα της σχολικής μονάδας

Τήρηση φακέλου σχολικής νομοθεσίας	0,401	0,818
Οργάνωση και διατήρηση σχολικού αρχείου	1,487	0,476
Μέριμνα για το σχολικό εξοπλισμό	2,149	0,342
Μέριμνα για τα σχολικά κτίρια και το σχολικό χώρο	1,041	0,594

Δηλώστε τον βαθμό συμφωνίας με τη συμβολή της συλλογική εσωτερικής αξιολόγησης στην οργάνωση και το συντονισμό της σχολικής ζωής

Συνδέεται με σημαντικές αλλαγές στην κουλτούρα των ενδοσχολικών σχέσεων	0,948	0,622
Δημιουργεί ένα καλό εργασιακό περιβάλλον	0,259	0,879
Πρωθεί έναν «πολιτισμό εμπιστοσύνης» μέσα από τη συλλογική συνεργασία	3,716	0,156
Συμβάλλει αρνητικά στις σχέσεις μεταξύ των γονέων και τους διδάσκοντες	0,409	0,815
Συμβάλλει στον ετήσιο προγραμματισμό της σχολικής μονάδας	3,252	0,197
Στην ομαδοποίηση και καταγραφή των εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων	7,139	0,028

Δηλώστε το βαθμό ικανοποίησης σας σχετικά με την αναγκαιότητα της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης στις βασικές επιδιώξεις του σχολείου

Ενισχύει τη συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας σχετικά με το όραμα και τους στόχους του σχολείου	0,877	0,645
Εντοπίζει αδυναμίες και βελτιώνει τις εκπαιδευτικές πρακτικές	0,837	0,658
Ενισχύει τις σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων	1,334	0,513
Κινητοποιεί όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής κοινότητας	1,382	0,501

Γίνεται αποτελεσματικότερη η επικοινωνία μεταξύ της σχολικής κοινότητας με το εξωτερικό περιβάλλον	0,296	0,862
--	-------	-------

Σε ποιο βαθμό η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση βοηθά σε τομείς αξιοποίησης, υποστήριξης και ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού;

Στην αμερόληπτη ανάθεση εξωδιδασκτικών εργασιών στους εκπαιδευτικούς	0,218	0,897
Στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και διευθυντή σε διοικητικά θέματα	0,908	0,635
Στην ενθάρρυνση για εξωσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για παιδαγωγικά ζητήματα	0,686	0,710
Στην ενθάρρυνση για εξωσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για διοικητικά ζητήματα	0,070	0,965

Πόσο συμφωνείτε ότι η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση είναι απαραίτητη σε τομείς αξιοποίησης, υποστήριξης και ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού;

Την αξιοποίηση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις δεξιότητες και τις εμπειρίες του καθενός	2,485	0,289
Την πραγματοποίηση ενδοσχολικών επιμορφώσεων από ειδικούς επιστήμονες	2,281	0,320
Την προώθηση εκπαιδευτικών καινοτομιών μέσα από τη συνεργασία των διδασκόντων	6,130	0,047
Τη διαδικασία στήριξης των διδασκόντων στις παιδαγωγικές τους ανάγκες	1,746	0,418

* Η υπόθεση της ισότητας των διαμέσων απορρίπτεται όταν $p < 0.05$.

Πίνακας 5

Αποτελέσματα των ελέγχων ανεξαρτησίας με βάση τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση

Ερωτήσεις	Τιμή του ελέγχου	p*
Πιστεύετε πως η αρνητική στάση της εκπαιδευτικής κοινότητας απέναντι στην αξιολόγηση θα δυσκολέψει μακροπρόθεσμα το διοικητικό έργο των διευθυντών;	0,001	1,000

Πιστεύετε πως η αξιολόγηση του διοικητικού και οργανωτικού έργου πρέπει να γίνεται από τον διευθυντή (ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση);	1,535	0,519
Πιστεύετε πως η αξιολόγηση του διοικητικού και οργανωτικού έργου πρέπει να γίνεται από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας (συλλογική εσωτερική αξιολόγηση);	5,598	0,070
Θεωρείτε ότι η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση βοηθά καλύτερα στη βελτίωση του διοικητικού έργου;	2,190	0,368
Πιστεύετε πως η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση συνάδει με το συμμετοχικό – συνεργατικό μοντέλο διοίκησης;	2,650	0,328
Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση βοηθά		
Στην προώθηση της αμοιβαιότητας**	2,820	0,244
Στην καλύτερη διαχείριση ενδεχόμενων διαφωνιών μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας	0,157	1,000
Στην έγκαιρη και έγκυρη ενημέρωση του διδακτικού προσωπικού	2,429	0,335
Στον συντονισμό για την ανάπτυξη και εφαρμογή του σχολικού προγράμματος	3,405	0,190
Στην τήρηση των αποφάσεων του Συλλόγου διδασκόντων	2,207	0,414
Σε ποιους από τους παρακάτω παράγοντες μπορεί να βοηθήσει η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση;		
Στις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών**	0,186	0,911
Στη λήψη και εφαρμογή συλλογικών αποφάσεων για λειτουργικά και διοικητικά ζητήματα	1,794	0,388
Στην ύφεση των εντάσεων μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών**	2,950	0,229
Στην ποιοτική κριτική του διοικητικού έργου του διευθυντή από τους εκπαιδευτικούς**	1,294	0,524
Στον αποτελεσματικότερο τρόπο υλοποίησης των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων	3,146	0,218

*Στις περιπτώσεις όπου $p < 0.05$, η υπόθεση της ανεξαρτησίας απορρίπτεται.

**Σε αυτές τις περιπτώσεις εφαρμόζεται η δοκιμασία χ^2 ανεξαρτησίας. Όλοι οι άλλοι έλεγχοι πραγματοποιήθηκαν με την μέθοδο Monte Carlo.

Πίνακας 6

Αποτελέσματα των ελέγχων ισότητας διαμέσων με βάση τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση

Ερωτήσεις	Τιμή του ελέγχου	p *
Δηλώστε τον βαθμό που συμφωνείτε σχετικά με τα διοικητικά θέματα της σχολικής μονάδας		
Τήρηση φακέλου σχολικής νομοθεσίας	0,309	0,857
Οργάνωση και διατήρηση σχολικού αρχείου	0,417	0,812
Μέριμνα για το σχολικό εξοπλισμό	0,471	0,790
Μέριμνα για τα σχολικά κτίρια και το σχολικό χώρο	0,261	0,878
Δηλώστε τον βαθμό συμφωνίας με τη συμβολή της συλλογική εσωτερικής αξιολόγησης στην οργάνωση και το συντονισμό της σχολικής ζωής		
Συνδέεται με σημαντικές αλλαγές στην κουλτούρα των ενδοσχολικών σχέσεων	2,348	0,309
Δημιουργεί ένα καλό εργασιακό περιβάλλον	0,786	0,675
Προωθεί έναν «πολιτισμό εμπιστοσύνης» μέσα από τη συλλογική συνεργασία	3,101	0,212
Συμβάλλει αρνητικά στις σχέσεις μεταξύ των γονέων και τους διδάσκοντες	1,967	0,374
Συμβάλλει στον ετήσιο προγραμματισμό της σχολικής μονάδας	4,520	0,104
Στην ομαδοποίηση και καταγραφή των εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων	7,605	0,022
Δηλώστε το βαθμό ικανοποίησής σας σχετικά με την αναγκαιότητα της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης στις βασικές επιδιώξεις του σχολείου		

Ενισχύει τη συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας σχετικά με το όραμα και τους στόχους του σχολείου	2,094	0,351
Εντοπίζει αδυναμίες και βελτιώνει τις εκπαιδευτικές πρακτικές	2,035	0,362
Ενισχύει τις σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων	2,982	0,225
Κινητοποιεί όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής κοινότητας	2,833	0,243
Γίνεται αποτελεσματικότερη η επικοινωνία μεταξύ της σχολικής κοινότητας με το εξωτερικό περιβάλλον	0,641	0,726
Σε ποιο βαθμό η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση βοηθά σε τομείς αξιοποίησης, υποστήριξης και ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού;		
Στην αμερόληπτη ανάθεση εξωδιδασκτικών εργασιών στους εκπαιδευτικούς	3,206	0,201
Στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και διευθυντή σε διοικητικά θέματα	0,195	0,907
Στην ενθάρρυνση για εξωσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για παιδαγωγικά ζητήματα	5,530	0,063
Στην ενθάρρυνση για εξωσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για διοικητικά ζητήματα	2,598	0,273
Πόσο συμφωνείτε ότι η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση είναι απαραίτητη σε τομείς αξιοποίησης, υποστήριξης και ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού;		
Την αξιοποίηση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις δεξιότητες και τις εμπειρίες του καθενός	0,389	0,823
Την πραγματοποίηση ενδοσχολικών επιμορφώσεων από ειδικούς επιστήμονες	3,213	0,201
Την προώθηση εκπαιδευτικών καινοτομιών μέσα από τη συνεργασία των διδασκόντων	7,609	0,022
Τη διαδικασία στήριξης των διδασκόντων στις παιδαγωγικές τους ανάγκες	2,356	0,308

*Η υπόθεση της ισότητας των διαμέσων απορρίπτεται όταν $p < 0.05$.

Πίνακας 7

Αποτελέσματα των ελέγχων ανεξαρτησίας με βάση τα έτη υπηρεσίας στη θέση του διευθυντή

Ερωτήσεις	Τιμή του ελέγχου	p*
Πιστεύετε πως η αρνητική στάση της εκπαιδευτικής κοινότητας απέναντι στην αξιολόγηση θα δυσκολέψει μακροπρόθεσμα το διοικητικό έργο των διευθυντών;	3,677	0,299
Πιστεύετε πως η αξιολόγηση του διοικητικού και οργανωτικού έργου πρέπει να γίνεται από τον διευθυντή (ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση);	7,672	0,053
Πιστεύετε πως η αξιολόγηση του διοικητικού και οργανωτικού έργου πρέπει να γίνεται από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας (συλλογική εσωτερική αξιολόγηση);**	2,527	0,501
Θεωρείτε ότι η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση βοηθά καλύτερα στη βελτίωση του διοικητικού έργου; **	1,680	0,671
Πιστεύετε πως η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση συνάδει με το συμμετοχικό – συνεργατικό μοντέλο διοίκησης; **	1,514	0,761
Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση βοηθά		
Στην προώθηση της αμοιβαιότητας	5,075	0,166
Στην καλύτερη διαχείριση ενδεχόμενων διαφωνιών μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας	2,073	0,557
Στην έγκαιρη και έγκυρη ενημέρωση του διδακτικού προσωπικού	3,578	0,311
Στον συντονισμό για την ανάπτυξη και εφαρμογή του σχολικού προγράμματος	3,590	0,309
Στην τήρηση των αποφάσεων του Συλλόγου διδασκόντων	3,056	0,383
Σε ποιους από τους παρακάτω παράγοντες μπορεί να βοηθήσει η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση;		
Στις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών	0,636	0,888
Στη λήψη και εφαρμογή συλλογικών αποφάσεων για	2,640	0,451

λειτουργικά και διοικητικά ζητήματα

Στην ύφεση των εντάσεων μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών	1,423	0,700
Στην ποιοτική κριτική του διοικητικού έργου του διευθυντή από τους εκπαιδευτικούς**	6,201	0,102
Στον αποτελεσματικότερο τρόπο υλοποίησης των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων	8,350	0,039

*Στις περιπτώσεις όπου $p < 0.05$, η υπόθεση της ανεξαρτησίας απορρίπτεται.

**Σε αυτές τις περιπτώσεις εφαρμόζεται η δοκιμασία χ^2 ανεξαρτησίας. Όλοι οι άλλοι έλεγχοι πραγματοποιήθηκαν με την μέθοδο Monte Carlo.

Πίνακας 8

Αποτελέσματα των ελέγχων ισότητας διαμέσων με βάση τα έτη υπηρεσίας στη θέση του διευθυντή

Ερωτήσεις	Τιμή του ελέγχου	p*
Δηλώστε τον βαθμό που συμφωνείτε σχετικά με τα διοικητικά θέματα της σχολικής μονάδας		
Τήρηση φακέλου σχολικής νομοθεσίας	4,056	0,256
Οργάνωση και διατήρηση σχολικού αρχείου	1,140	0,767
Μέριμνα για το σχολικό εξοπλισμό	1,365	0,714
Μέριμνα για τα σχολικά κτίρια και το σχολικό χώρο	0,101	0,992
Δηλώστε τον βαθμό συμφωνίας με τη συμβολή της συλλογική εσωτερικής αξιολόγησης στην οργάνωση και το συντονισμό της σχολικής ζωής		
Συνδέεται με σημαντικές αλλαγές στην κουλτούρα των ενδοσχολικών σχέσεων	1,558	0,669
Δημιουργεί ένα καλό εργασιακό περιβάλλον	3,311	0,346
Πρωθεί έναν «πολιτισμό εμπιστοσύνης» μέσα από τη συλλογική συνεργασία	0,601	0,896

Συμβάλλει αρνητικά στις σχέσεις μεταξύ των γονέων και τους διδάσκοντες	4,526	0,210
Συμβάλλει στον ετήσιο προγραμματισμό της σχολικής μονάδας	4,691	0,196
Στην ομαδοποίηση και καταγραφή των εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων	3,481	0,323
Δηλώστε το βαθμό ικανοποίησας σχετικά με την αναγκαιότητα της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης στις βασικές επιδιώξεις του σχολείου		
Ενισχύει τη συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας σχετικά με το όραμα και τους στόχους του σχολείου	2,367	0,500
Εντοπίζει αδυναμίες και βελτιώνει τις εκπαιδευτικές πρακτικές	4,726	0,193
Ενισχύει τις σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων	2,861	0,414
Κινητοποιεί όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής κοινότητας	1,537	0,674
Γίνεται αποτελεσματικότερη η επικοινωνία μεταξύ της σχολικής κοινότητας με το εξωτερικό περιβάλλον	1,955	0,582
Σε ποιο βαθμό η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση βοηθά σε τομείς αξιοποίησης, υποστήριξης και ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού;		
Στην αμερόληπτη ανάθεση εξωδιδασκτικών εργασιών στους εκπαιδευτικούς	2,056	0,561
Στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και διευθυντή σε διοικητικά θέματα	3,051	0,384
Στην ενθάρρυνση για εξωσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για παιδαγωγικά ζητήματα	5,019	0,170
Στην ενθάρρυνση για εξωσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για διοικητικά ζητήματα	6,936	0,074
Πόσο συμφωνείτε ότι η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση είναι απαραίτητη σε τομείς αξιοποίησης, υποστήριξης και ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού;		

Την αξιοποίηση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις δεξιότητες και τις εμπειρίες του καθενός	1,248	0,742
Την πραγματοποίηση ενδοσχολικών επιμορφώσεων από ειδικούς επιστήμονες	3,259	0,353
Την προώθηση εκπαιδευτικών καινοτομιών μέσα από τη συνεργασία των διδασκόντων	2,862	0,413
Τη διαδικασία στήριξης των διδασκόντων στις παιδαγωγικές τους ανάγκες	2,812	0,422

*Η υπόθεση της ισότητας των διαμέσων απορρίπτεται όταν $p < 0.05$.

Πίνακας 9

Αποτελέσματα των ελέγχων ανεξαρτησίας με βάση το είδος πρόσθετων σπουδών

Ερωτήσεις	Τιμή του ελέγχου	p*
Πιστεύετε πως η αρνητική στάση της εκπαιδευτικής κοινότητας απέναντι στην αξιολόγηση θα δυσκολέψει μακροπρόθεσμα το διοικητικό έργο των διευθυντών;	5,449	0,082
Πιστεύετε πως η αξιολόγηση του διοικητικού και οργανωτικού έργου πρέπει να γίνεται από τον διευθυντή (ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση);**	0,344	0,842
Πιστεύετε πως η αξιολόγηση του διοικητικού και οργανωτικού έργου πρέπει να γίνεται από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας (συλλογική εσωτερική αξιολόγηση);	1,119	0,830
Θεωρείτε ότι η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση βοηθά καλύτερα στη βελτίωση του διοικητικού έργου;	0,128	1,000
Πιστεύετε πως η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση συνάδει με το συμμετοχικό – συνεργατικό μοντέλο διοίκησης;	1,119	0,830
Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση βοηθά		
Στην προώθηση της αμοιβαιότητας**	2,879	0,237
Στην καλύτερη διαχείριση ενδεχόμενων διαφωνιών μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας**	0,491	0,782
Στην έγκαιρη και έγκυρη ενημέρωση του διδακτικού	0,990	0,609

προσωπικού**		
Στον συντονισμό για την ανάπτυξη και εφαρμογή του σχολικού προγράμματος	1,417	0,523
Στην τήρηση των αποφάσεων του Συλλόγου διδασκόντων	0,554	0,811
Σε ποιους από τους παρακάτω παράγοντες μπορεί να βοηθήσει η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση;		
Στις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών**	1,133	0,567
Στη λήψη και εφαρμογή συλλογικών αποφάσεων για λειτουργικά και διοικητικά ζητήματα	0,258	0,931
Στην ύφεση των εντάσεων μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών**	1,766	0,414
Στην ποιοτική κριτική του διοικητικού έργου του διευθυντή από τους εκπαιδευτικούς**	0,163	0,922
Στον αποτελεσματικότερο τρόπο υλοποίησης των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων	0,234	0,931

*Στις περιπτώσεις όπου $p < 0.05$, η υπόθεση της ανεξαρτησίας απορρίπτεται.

**Σε αυτές τις περιπτώσεις εφαρμόζεται η δοκιμασία χ^2 ανεξαρτησίας. Όλοι οι άλλοι έλεγχοι πραγματοποιήθηκαν με την μέθοδο Monte Carlo.

Πίνακας 10

Αποτελέσματα των ελέγχων ισότητας διαμέσων με βάση το είδος πρόσθετων σπουδών

Ερωτήσεις	Τιμή του ελέγχου	p*
Δηλώστε τον βαθμό που συμφωνείτε σχετικά με τα διοικητικά θέματα της σχολικής μονάδας		
Τήρηση φακέλου σχολικής νομοθεσίας	0,322	0,851
Οργάνωση και διατήρηση σχολικού αρχείου	1,158	0,560
Μέριμνα για το σχολικό εξοπλισμό	0,579	0,749
Μέριμνα για τα σχολικά κτίρια και το σχολικό χώρο	0,134	0,935

Δηλώστε τον βαθμό συμφωνίας με τη συμβολή της συλλογική εσωτερικής αξιολόγησης στην οργάνωση και το συντονισμό της σχολικής ζωής

Συνδέεται με σημαντικές αλλαγές στην κουλτούρα των ενδοσχολικών σχέσεων	2,179	0,336
Δημιουργεί ένα καλό εργασιακό περιβάλλον	5,767	0,056
Προωθεί έναν «πολιτισμό εμπιστοσύνης» μέσα από τη συλλογική συνεργασία	1,240	0,538
Συμβάλλει αρνητικά στις σχέσεις μεταξύ των γονέων και τους διδάσκοντες	0,347	0,841
Συμβάλλει στον ετήσιο προγραμματισμό της σχολικής μονάδας	3,609	0,165
Στην ομαδοποίηση και καταγραφή των εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων	1,660	0,436

Δηλώστε το βαθμό ικανοποίησής σας σχετικά με την αναγκαιότητα της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης στις βασικές επιδιώξεις του σχολείου

Ενισχύει τη συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας σχετικά με το όραμα και τους στόχους του σχολείου	2,020	0,364
Εντοπίζει αδυναμίες και βελτιώνει τις εκπαιδευτικές πρακτικές	2,315	0,314
Ενισχύει τις σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων	0,613	0,736
Κινητοποιεί όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής κοινότητας	0,023	0,988
Γίνεται αποτελεσματικότερη η επικοινωνία μεταξύ της σχολικής κοινότητας με το εξωτερικό περιβάλλον	2,018	0,365

Σε ποιο βαθμό η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση βοηθά σε τομείς αξιοποίησης, υποστήριξης και ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού;

Στην αμερόληπτη ανάθεση εξωδιδασκτικών εργασιών στους εκπαιδευτικούς	0,526	0,769
Στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και διευθυντή σε	1,799	0,407

διοικητικά θέματα		
Στην ενθάρρυνση για εξωσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για παιδαγωγικά ζητήματα	1,312	0,519
Στην ενθάρρυνση για εξωσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για διοικητικά ζητήματα	2,931	0,231
Πόσο συμφωνείτε ότι η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση είναι απαραίτητη σε τομείς αξιοποίησης, υποστήριξης και ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού;		
Την αξιοποίηση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις δεξιότητες και τις εμπειρίες του καθενός	2,157	0,340
Την πραγματοποίηση ενδοσχολικών επιμορφώσεων από ειδικούς επιστήμονες	4,350	0,114
Την προώθηση εκπαιδευτικών καινοτομιών μέσα από τη συνεργασία των διδασκόντων	3,154	0,207
Τη διαδικασία στήριξης των διδασκόντων στις παιδαγωγικές τους ανάγκες	9,770	0,008

*Η υπόθεση της ισότητας των διαμέσων απορρίπτεται όταν $p < 0.05$.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας του μεταπτυχιακού προγράμματος «Διοίκησης και Οργάνωσης Εκπαιδευτικών Μονάδων» που πραγματοποιείται από το Αλεξάνδρειο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Θεσσαλονίκης. Το παρόν ερωτηματολόγιο ερευνά τις απόψεις των διευθυντών τις Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγηση γενικά και τη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση του διοικητικού έργου στις σχολικές μονάδες. Εξετάζει τη συμβολή των παραπάνω στην οργάνωση και τον συντονισμό της σχολικής ζωής και στην αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού. Δείκτες αξιολόγησης που προτείνει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και έτσι δεν μπορούν να συνδεθούν οι απαντήσεις με συγκεκριμένα πρόσωπα. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον χρόνο σας.

Η αξιολόγηση ως παράγοντας βελτίωσης της ποιότητας της διοίκησης και οργάνωσης των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

A. Γενικά

1. Πιστεύετε πως η αρνητική στάση της εκπαιδευτικής κοινότητας απέναντι στην αξιολόγηση θα δυσκολέψει μακροπρόθεσμα το διοικητικό έργο των διευθυντών;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

2. Πιστεύετε πως η αξιολόγηση του διοικητικού και οργανωτικού έργου πρέπει να γίνεται από

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Τον διευθυντή (ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση)		
Το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας		

(συλλογική εσωτερική αξιολόγηση)		
----------------------------------	--	--

3. Θεωρείτε ότι η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση βοηθά καλύτερα στη βελτίωση του διοικητικού έργου;

ΝΑΙ ΟΧΙ

Αν ΟΧΙ γιατί;

- Είναι χρονοβόρα
- Απαιτούνται ιδιαίτερες γνώσεις
- Δεν είναι απαραίτητη

4. Πιστεύετε πως η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση συνάδει με το συμμετοχικό-συνεργατικό μοντέλο διοίκησης;

ΝΑΙ ΟΧΙ

5. Δηλώστε τον βαθμό που συμφωνείτε σχετικά με τα διοικητικά θέματα της σχολικής μονάδας (σημειώστε με X την απάντησή σας).

Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση συμβάλλει θετικά στη μεθοδικότερη

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφων ώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Τήρηση φακέλου σχολικής νομοθεσίας					
Οργάνωση και διατήρηση σχολικού αρχείου					
Οργάνωση και λειτουργία της σχολικής βιβλιοθήκης					
Μέριμνα για το σχολικό εξοπλισμό					
Μέριμνα για τα σχολικά					

κτίρια και το σχολικό χώρο					
----------------------------	--	--	--	--	--

B. Οργάνωση και συντονισμός της σχολικής ζωής

6. Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση βοηθά (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις).

	Στην προώθηση της αμοιβαιότητας
	Στην καλύτερη διαχείριση ενδεχόμενων διαφωνιών μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας
	Στην έγκαιρη και έγκυρη ενημέρωση του διδακτικού προσωπικού
	Στον συντονισμό για την ανάπτυξη και εφαρμογή του σχολικού προγράμματος
	Στην τήρηση των αποφάσεων του Συλλόγου διδασκόντων

7. Δηλώστε τον βαθμό συμφωνίας σε καθεμιά από τις παρακάτω απόψεις (σημειώστε με X την απάντησή σας):

Η διαδικασία συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Συνδέεται με σημαντικές αλλαγές στην κουλτούρα των ενδοσχολικών σχέσεων					
Δημιουργεί ένα καλό εργασιακό περιβάλλον					
Προωθεί έναν «πολιτισμό εμπιστοσύνης» μέσα από τη συλλογική συνεργασία					

Συμβάλλει αρνητικά στις σχέσεις μεταξύ των γονέων και τους διδάσκοντες					
Συμβάλλει στον ετήσιο προγραμματισμό της σχολικής μονάδας					
Στην ομαδοποίηση και καταγραφή των εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων					

8. Δηλώστε το βαθμό ικανοποίησης σας σχετικά με την αναγκαιότητα της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης στις βασικές επιδιώξεις του σχολείου:

	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Ενισχύει τη συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας σχετικά με το όραμα και τους στόχους του σχολείου					
Εντοπίζει αδυναμίες και βελτιώνει τις εκπαιδευτικές πρακτικές					
Ενισχύει τις σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων					
Κινητοποιεί όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής κοινότητας					
Γίνεται αποτελεσματικότερη					

επικοινωνία μεταξύ της σχολικής κοινότητας με το εξωτερικό περιβάλλον					
---	--	--	--	--	--

Γ. Αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού

9. Σε ποιους από τους παρακάτω παράγοντες η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση μπορεί να βοηθήσει; (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

	Στις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών
	Στη λήψη και εφαρμογή συλλογικών αποφάσεων για λειτουργικά και διοικητικά ζητήματα
	Στην ύφεση των εντάσεων μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών
	Στην ποιοτική κριτική του διοικητικού έργου του διευθυντή από τους εκπαιδευτικούς
	Στον αποτελεσματικότερο τρόπο υλοποίησης των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων

10. Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση βοηθά (βάλτε X σε κάθε απάντησή σας).

	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Στην αμερόληπτη ανάθεση εξωδιδασκτικών εργασιών στους εκπαιδευτικούς					
Στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και διευθυντή σε διοικητικά θέματα					
Στην ενθάρρυνση για εξωσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για παιδαγωγικά ζητήματα					
Στην ενθάρρυνση για εξωσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για					

διοικητικά ζητήματα					
---------------------	--	--	--	--	--

11. Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση είναι απαραίτητη για (σημειώστε με X την απάντησή σας):

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Την αξιοποίηση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις δεξιότητες και τις εμπειρίες του καθενός					
Την πραγματοποίηση ενδοσχολικών επιμορφώσεων από ειδικούς επιστήμονες					
Την προώθηση εκπαιδευτικών καινοτομιών μέσα από τη συνεργασία των διδασκόντων					
Τη διαδικασία στήριξης των διδασκόντων στις παιδαγωγικές τους ανάγκες					

ΦΥΛΟ:

ΓΥΝΑΙΚΑ

ΑΝΤΡΑΣ

ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:

10-15

16-20

21-35

ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

1-3	<input type="text"/>
4-6	<input type="text"/>
7-10	<input type="text"/>
10>	<input type="text"/>

ΣΠΟΥΔΕΣ ΕΚΤΟΣ ΤΟΥ ΒΑΣΙΚΟΥ ΠΤΥΧΙΟΥ

Πτυχίο Τ.Ε.Ι.	<input type="text"/>
Δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι.	<input type="text"/>
Μεταπτυχιακός τίτλος	<input type="text"/>
Διδακτορικό δίπλωμα	<input type="text"/>

ΗΛΙΚΙΑ:

30-40	<input type="text"/>
41-50	<input type="text"/>
51>	<input type="text"/>

Ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία σας!