

# Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης

*Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών: Διοίκηση Επιχειρήσεων  
(MBA)*

## Μεταπτυχιακή Διατριβή



**Η Έννοια της Αποτελεσματικότητας των Σχολικών**

**Μονάδων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση**

**Αθηνά Παπαφωτίου**

**Επιβλέπων Καθηγητής:**

**Αθανάσιος Μιχώτης**

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στη Διοίκηση Επιχειρήσεων από τη Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

**Μάιος 2018**



## Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση και αποτύπωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αττικής σχετικά με τη συμβολή του διευθυντή στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων και τη διαδικασία της αξιολόγησης σε αυτές. Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη: το θεωρητικό και το εμπειρικό μέρος. Στο θεωρητικό μέρος αναπτύσσεται αρχικά η έννοια της ηγεσίας, ως καθοριστικός παράγοντας αποτελεσματικότητας στα σύγχρονα σχολεία, και τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ο σύγχρονος διευθυντής για να ηγηθεί της μονάδας στις νέες προκλήσεις, και στη συνέχεια αναπτύσσεται το θεωρητικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης με έμφαση στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Το εμπειρικό μέρος περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας, τα αποτελέσματά της, τα συμπεράσματα και τις προτάσεις. Όπως διαπιστώνεται από τα ευρήματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητα τους αξιολογούν ως αρκετά αποτελεσματικό το διοικητικό έργο του διευθυντή και τους χειρισμούς του στη διαδικασία διαχείρισης συγκρούσεων. Φαίνονται ικανοποιημένοι από το βαθμό αυτονομίας που τους παρέχεται, ωστόσο αναμένουν από το διευθυντή τους να αναλάβει περισσότερες πρωτοβουλίες ως προς την επαγγελματική τους εξέλιξη, τον καθορισμό κοινού οράματος και την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας συνολικά. Παράλληλα, διαπιστώνεται η απουσία συγκροτημένου αξιολογικού προγράμματος και διαφαίνεται η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, αφού αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα του στην προσπάθεια βελτίωσης της παρεχόμενης ποιότητας αλλά και της προσωπικής βελτίωσης, με την προϋπόθεση ότι θα λειτουργήσει ως μέσο ανατροφοδότησης κι όχι ως εργαλείο ελέγχου. Η θεωρία, με την οποία φαίνεται να συμφωνούν κι οι εκπαιδευτικοί, επιτάσσει την εξέλιξη του διευθυντή από διαχειριστή γραφειοκρατικών διαδικασιών στην ηγετική φυσιογνωμία που θα διαμορφώσει το προφίλ του σχολείου, θα εμπνεύσει και θα καθοδηγήσει τους συναδέλφους του ώστε να δημιουργήσουν ένα σχολείο αποτελεσματικό και ικανό να ανταποκριθεί στις σύγχρονες κοινωνικές προκλήσεις.

## **Abstract**

The purpose of the current master thesis is to investigate and map out the perceptions of Primary Education teachers in the wide area of Attica regarding the Principal's contribution to the effectiveness of the school units and the evaluation process system. The thesis consists of two parts: the theoretical and empirical part. In the theoretical part, the concept of leadership is first developed as a determinant factor of efficiency in modern schools, and the characteristics that the modern Principal requires in order to lead the unit through the new challenges. Afterwards, is analysed the theoretical framework of educational evaluation with emphasis on the process of self-assessment. The empirical part includes the research methodology, its results, the conclusions and the proposals. As the findings of the survey showed, teachers in their majority consider the Principal's administrative work and his conflict managing skills to be quite effective. They are satisfied with the degree of autonomy they are given, but they expect their Principal to take more initiatives regarding their professional development, to define a common vision and organize the educational process thoroughly. Furthermore, the absence of a structured evaluation program is pointed out. Meanwhile, the teachers display a positive attitude towards the self-evaluation process, since they recognize it as a necessity to improve the quality of education provided and their own personal improvement, presuming it will be used as a means of feedback rather than an inspection tool. The contemporary social, political and educational environment requires the Principal to overcome his traditional role as a manager of bureaucratic processes and to evolve to the leading figure that will determine the profile of the unit, inspire and guide his colleagues in order for the school to become more efficient and to cope with the current social challenges.

## Ευχαριστίες

Τις θερμές ευχαριστίες μου,  
στον κο Αθανάσιο Μιχιώτη, επόπτη καθηγητή της εργασίας μου  
για την πολύτιμη συμβολή και καθοδήγησή του, και στην ξαδέρφη μου Άντεια  
για τη βοήθειά της στην ολοκλήρωση της εργασίας αυτής.

# Περιεχόμενα

Εισαγωγή .....	9
----------------	---

Μέρος Α : Ο διευθυντής ως επικεφαλής της σχολικής μονάδας

<b>Κεφάλαιο 1</b> : Η ηγεσία στην εκπαίδευση .....	12
--	----

<b>Κεφάλαιο 2</b> : Το θεσμικό πλαίσιο στην εκπαίδευση .....	15
--	----

<b>Κεφάλαιο 3</b> : Ο διευθυντής-ηγέτης και τα χαρακτηριστικά του .....	19
---	----

<b>Κεφάλαιο 4</b> : Διευθυντής και Σχολική κουλτούρα .....	25
--	----

<b>Κεφάλαιο 5</b> : Διαχείριση Κρίσεων και Συγκρούσεων.....	30
---	----

Μέρος Β : Αξιολόγηση κι Αυτοαξιολόγηση

<b>Κεφάλαιο 6</b> : Αξιολόγηση κι Αυτοαξιολόγηση στην Ελλάδα .....	35
--	----

<b>Κεφάλαιο 7</b> : Σκοπός κι Οφέλη Αυτοαξιολόγησης .....	42
---	----

<b>Κεφάλαιο 8</b> : Η δυναμική της αυτοαξιολόγησης .....	47
--	----

<b>Κεφάλαιο 9</b> : Φορείς Αξιολόγησης .....	50
--	----

<b>Κεφάλαιο 10</b> : Πλαίσιο και Κριτήρια Αξιολόγησης .....	57
---	----

<b>Κεφάλαιο 11 : Από τη Θεωρία στην Πράξη .....</b>	<b>66</b>
---	-----------

Μέρος Γ : Έρευνα

<b>Κεφάλαιο 12 : Μεθοδολογία.....</b>	<b>67</b>
---------------------------------------	-----------

12.1 Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.....	67
---	----

12.2 Συλλογή Ευρημάτων και Δείγμα της Έρευνας.....	70
--	----

<b>Κεφάλαιο 13 : Αποτελέσματα Έρευνας.....</b>	<b>72</b>
--	-----------

13.1 Περιγραφή του δείγματος.....	72
-----------------------------------	----

13.1.1 Φύλο συμμετεχόντων στην έρευνα.....	72
--	----

13.1.2 Ηλικία συμμετεχόντων στην έρευνα.....	73
--	----

13.1.3 Θέση Εργασίας των Συμμετεχόντων.....	74
---	----

13.1.4 Χρόνια Υπηρεσίας στη Σχολική Μονάδα.....	74
---	----

13.1.5 Χρόνια προϋπηρεσίας.....	75
---------------------------------	----

13.1.6 Ανώτατες Σπουδές Συμμετεχόντων.....	76
--	----

13.2 Περιγραφική Ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	77
---	----

13.2.1 Βαθμός ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου του διευθυντή.....	77
--	----

13.2.2 Βαθμός ποιότητας της εκπαιδευτικής ηγεσίας και διεύθυνσης.....	84
---	----

13.2.3 Αξιολόγηση κι Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού συστήματος.....	95
---	----

<b>Κεφάλαιο 14 : Συμπεράσματα και Προτάσεις.....</b>	<b>102</b>
--	------------

<b>Βιβλιογραφία .....</b>	<b>107</b>
<b>Παράρτημα .....</b>	<b>116</b>



# ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερες έρευνες υποστηρίζουν την αντίληψη ότι οι οργανισμοί, που παρέχουν υπηρεσίες, συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών, παρουσιάζουν περισσότερες ομοιότητες παρά διαφορές με τις επιχειρήσεις. Η βασική διαφορά έγκειται στην ειδική κοινωνική αποστολή των εκπαιδευτικών οργανισμών, αλλά κατά τα άλλα αντιμετωπίζουν παραπλήσιες προκλήσεις, τόσο στην επίτευξη στόχων όσο και στον τρόπο διοίκησης.

Παράλληλα επισημαίνεται συνεχώς η ανάγκη επαναπροσδιορισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων, ώστε να επιτευχθεί η προσαρμογή τους στις σύγχρονες πολύπλοκες κοινωνικές απαιτήσεις (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999). Σε αυτό το πλαίσιο, έρευνες εστιάζουν όλο και περισσότερο στην ανάγκη ενίσχυσης της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, καθώς αποτελούν κινητήριο δύναμη ανάπτυξης και προόδου (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006). Η αποτελεσματικότητα αναφέρεται στην ικανότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών να επιφέρουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα (Μπαμπινιώτης, 1998). Η ποιότητα από την άλλη σχετίζεται και με την ηθική και πνευματική ανάπτυξη των παιδιών, το βαθμό επίτευξης των προγραμματισμένων στόχων και το επίπεδο ικανοποίησης των αναγκών και των προσδοκιών όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Βαβουράκη, Ζουγανέλη, Κούτρα & Σοφού, 2008).

Ως αποτελεσματικότητα του σχολείου, συνεπώς, νοείται ο βαθμός στον οποίο κάθε σχολείο επιτυγχάνει τους στόχους που το ίδιο θέτει, ανάλογα με το προφίλ των μαθητών και τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στη σχολική μονάδα ή στο ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται. Αυτό συνεπάγεται ότι η κάθε σχολική μονάδα οριοθετεί την αποτελεσματικότητά της, θέτει στόχους,

σχεδιάζει την επίτευξή τους, αξιολογεί την επίτευξη των στόχων αυτών και επανασχεδιάζει.

Το σύγχρονο σχολείο έχει εισαγάγει στη λειτουργία του την έννοια της αποτελεσματικότητας και της απόδοσης κι αυτό μας οδηγεί αυτόματα στην αποδοχή της εφαρμογής των σύγχρονων τεχνικών διοίκησης και παρώθησης προσωπικού κατάλληλα προσαρμοσμένων στα ειδικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού έργου.

Η διοίκηση της σχολικής μονάδας, με επικεφαλής το διευθυντή, προγραμματίζει και σχεδιάζει το εκπαιδευτικό έργο μέσα απο συντονισμένες διαδικασίες, φροντίζει για την οργάνωση της σχολικής ζωής, διευθύνει, καθοδηγεί κι ελέγχει τους ανθρώπινους παράγοντες που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο διευθυντής του σχολείου έχει τη συνολική ευθύνη της ομαλής και αποδοτικής λειτουργίας του σχολικού συστήματος. Είναι ο βασικός συντονιστής του όλου επιχειρήματος, με στόχο την παροχή εκπαίδευσης κατά τρόπο αποτελεσματικό.

Τα βασικά στοιχεία και οι αρχές της διοίκησης έχουν γενική ισχύ και παρέχουν καθοδηγητικές γραμμές για την εφαρμογή τους στη σχολική πραγματικότητα, όμως κάθε τύπος σχολείου εμφανίζει ιδιαιτερότητες και απαιτεί ξεχωριστή εφαρμογή της γνώσης της διοίκησης (Σαΐτης, 2007: 50), εναρμονισμένη με τη σχολική κουλτούρα του εκάστοτε σχολείου. Αυτή είναι η πρόκληση στην οποία καλείται να ανταπεξέλθει δυναμικά ο διευθυντής στο έργο του σε συνεργασία με όλους τους εμπλεκόμενους (δασκάλους, μαθητές, γονείς).

Με επικεφαλής το διευθυντή, τα σχολεία για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις συνεχώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές απαιτήσεις και να επιτελέσουν αποτελεσματικά το έργο τους, πρέπει να οργανώνονται και να δομούνται με ευέλικτα σχήματα που θα τους επιτρέπουν να προσαρμόζονται άμεσα στις νέες συνθήκες. Σύμμαχος σε αυτή τη διαδικασία μπορεί να αποτελέσει η δυναμική της αυτοαξιολόγησης ως μια διαδικασία συστηματικής εκ των έσω συλλογής πληροφοριών κι ανατροφοδότησης για την αποτίμηση, αναθεώρηση και βελτίωση της συνολικής λειτουργίας του εκπαιδευτικού έργου.

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει την καθοριστική συμβολή του ρόλου του διευθυντή και τη σπουδαιότητα της ηγεσίας αυτού σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου, στα πλαίσια σκιαγράφησης των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού δημοτικού σχολείου και στη συνέχεια η διερεύνηση των παραμέτρων που καθορίζουν την αξιολόγηση της Πρωτοβάθμιας Σχολικής Μονάδας με κύριους άξονες την αξιολόγηση και το σύστημα της αυτοαξιολόγησης. Το τρίτο μέρος, που είναι αφιερωμένο στην έρευνα, περιγράφει αρχικά τη μεθοδολογία, έπειτα ακολουθεί η ανάλυση-ερμηνεία των ευρημάτων και τέλος τα συμπεράσματα και οι προτάσεις.

# Κεφάλαιο 1

## Η Ηγεσία στην Εκπαίδευση

Η «ηγεσία» ως όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψει έναν ιδιαίτερο συνδυασμό προσωπικών ποιοτικών χαρακτηριστικών, που ενθαρρύνουν κι εμπνέουν τους άλλους να ακολουθήσουν το άτομο που τα εκφράζει. Η ηγεσία εξετάζει την επιρροή που ασκείται στους άλλους μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η επιρροή αποτελεί τη δυναμική, άτυπη, αμφίδρομη, αλληλεπιδραστική και ακαθόριστη όψη της δύναμης που προκαλεί την εθελοντική συμμόρφωση της συμπεριφοράς και διακρίνεται σαφώς από την εξουσία, που αποτελεί τη δομική και τυπική όψη της δύναμης (Αθανασούλα, 2008).

Μελετώντας τη βιβλιογραφία υπάρχουν διάφοροι ορισμοί για τον “ηγέτη”. Ο αποτελεσματικός ηγέτης είναι εκείνος που επηρεάζει τη συμπεριφορά των μελών της ομάδας του, έτσι ώστε αυτά να εργαστούν πρόθυμα για να επιτύχουν τις επιδιώξεις τους (Koontz & Donnell, 1983, Κωνσταντίνου, 2005). Δηλαδή «ηγέτης» είναι το άτομο που κερδίζει τη θεληματική και πρόθυμη συμμετοχή των συνεργατών του στην επίτευξη κάποιου έργου (Μπουραντάς, 2005). Παράλληλα, ο Σαΐτης (2008), υποστηρίζει πως οι καλύτεροι «ηγέτες» είναι πάντοτε αυτοί που αξιοποιούν τους ανθρώπους.

Γίνεται μεγάλη συζήτηση σχετικά με το κατά πόσο οι ηγετικές δεξιότητες μπορούν να διδαχθούν, με τις διάφορες απόψεις να δίστανται και δεν μπορεί να δοθεί σαφής απάντηση σε αυτό το ερώτημα. Αρκετοί θεωρούν ότι η ηγετική ικανότητα είναι ένα έμφυτο χαρακτηριστικό κι άρα δεν μπορεί να διδαχθεί. Από την άλλη μεριά υπάρχουν αυτοί που υποστηρίζουν ότι η ηγετική ικανότητα είναι επίκτητη κι επομένως είναι εφικτό τα περισσότερα ηγετικά χαρακτηριστικά να καλλιεργηθούν μέσα από τη γνώση των επιστημονικών τεχνικών διοίκησης.

Οι Harris & Muijs (2003), στηριζόμενοι στη διεθνή βιβλιογραφία, υποστηρίζουν ότι η επιτυχημένη ηγεσία οδηγεί σε βελτίωση της σχολικής μονάδας.

Η έννοια της ηγεσίας συνδέεται στενά με τη λειτουργία της διεύθυνσης κι αναφέρεται στην ενσυνείδητη προσπάθεια των στελεχών για την ενεργοποίηση και καθοδήγηση της δράσης του ανθρωπίνου δυναμικού προς την αποτελεσματική υλοποίηση των αντικειμενικών σκοπών της ομάδας. Αφορά κυρίως την κατεύθυνση της συμπεριφοράς των υφισταμένων και σχετίζεται με τη διαπροσωπική διάσταση της διοίκησης. Ταυτόχρονα, η διεύθυνση περιλαμβάνει κι ένα τεχνικο-διαχειριστικό μέρος που περιλαμβάνει την επίβλεψη της υλοποίησης των εργασιών και πρακτικά ζητήματα εξασφάλισης των κατάλληλων συνθηκών και των απαραίτητων πόρων.

Διοίκηση σημαίνει να πραγματώνεις, να επιτυγχάνεις, να αναλαμβάνεις την ευθύνη, να επικοινωνείς. Ηγεσία σημαίνει να επηρεάζεις, να καθοδηγείς προς κάποια κατεύθυνση, πορεία, δράση ή γνώμη (Coutts, 2000).

Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι ο ηγέτης μπορεί να επηρεάσει τους άλλους να παράγουν έργο, χωρίς να χρησιμοποιήσει τη δύναμη της τυπικής εξουσίας που του παρέχει η θέση του. Ο ηγέτης πρέπει επομένως, χρησιμοποιώντας την

κατάλληλη επικοινωνία, να μπορεί να πείθει τους υφισταμένους του, για να συμβάλλουν κατά το δυνατό στο έργο της διοίκησης.

Στην ιεραρχική δομή του σχολικού συστήματος, ο διευθυντής είναι στην κορυφή της πυραμίδας και συγκεντρώνει στα χέρια του εξουσίες και ευθύνες σχετικές με την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Ο ρόλος του διευθυντή περιλαμβάνει το σύνολο των προσωπικών αλλά και των προσδοκιών όλων των μελών που εμπλέκονται με το σχολικό περιβάλλον, το στενό ή το ευρύτερο, όπως των ανωτέρων ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης, των μαθητών κ.ά.. Είναι ξεκάθαρο ότι τα καθήκοντα που απορρέουν από το ρόλο αυτό είναι αδύνατον να εκτελεστούν από ένα μόνο άτομο και για να ικανοποιηθούν αυτές οι προσδοκίες, ο διευθυντής πρέπει να διαθέτει τις κατάλληλες ικανότητες επικοινωνίας, συνεργασίας και καταμερισμού και συντονισμού εργασιών (Σαϊτης, 2002).

Η προσέγγιση του θέματος της ηγεσίας στην εκπαίδευση στις διάφορες βιβλιογραφικές αναφορές διακρίνει με σαφήνεια το διευθυντή με τη γραφειοκρατική αντίληψη του όρου από το διεθυντή-ηγέτη. Οι διαπιστώσεις διαφόρων ερευνών συνδέουν άμεσα την αποτελεσματικότητα των σχολικών συστημάτων με την αντίστοιχη δράση των διευθυντών του. Έτσι, συγκρίνοντας τους διευθυντές σε σχολεία υψηλής απόδοσης με εκείνους σε σχολεία μέσου επιπέδου βρέθηκε ότι: οι πρώτοι κατανέμουν περισσότερο χρόνο σε θέματα εκπαιδευτικής ηγεσίας, βελτίωσης των διαπροσωπικών σχέσεων με τους συνεργάτες του, και σε θέματα διοίκησης και βελτίωσης του σχολείου, ενώ οι δεύτεροι αφιερώνουν περισσότερο χρόνο σε διεκπαιρωτικά θέματα της καθημερινότητας.

Ο Σαΐτης διαπιστώνει ότι για να είναι κάποιος ηγέτης πρέπει να είναι ικανός διευθυντής, επομένως το διπτυχο ηγέτης-διευθυντής είναι ο ζητούμενος

συνδυασμός. Ηγεσία και διευθυντικά καθήκοντα κρίνεται απαραίτητο να αποτελούν διαδικασίες απόλυτα συνδεδεμένες στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

# Κεφάλαιο 2

## Το θεσμικό πλαίσιο σήμερα

Ο Ν. 1566/1985, κεφ.2, άρθ.11 ορίζει ότι η διοίκηση στο επίπεδο της πολυθέσιας σχολικής μονάδας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ασκείται από το διευθυντή, τον υποδιευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων του σχολείου. Ωστόσο, ο προαναφερθείς νόμος θέτει ως επικεφαλής της σχολικής μονάδας και υπεύθυνο για την ομαλή λειτουργία της το διευθυντή της, και η Υ.Α.353/1/324/105657/Δ1/ 16-10-2002, κεφ.Δ, άρθ.27 τον τοποθετεί στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και τον ορίζει ως διοικητικό αλλά και επιστημονικό υπεύθυνο στο συγκεκριμένο χώρο. Δηλαδή ο διευθυντής της σχολικής μονάδας τοποθετείται, από τις εκπαιδευτικές αρχές, «ως διορισμένος ηγέτης που ενεργεί για λογαριασμό των ανωτέρων, γεγονός που τον ωθεί να συμπεριφέρεται σύμφωνα με τις υπηρεσιακές προσδοκίες» (Σαΐτης, 2005: 255), του παραχωρείται εξουσία αλλά συγχρόνως του αποδίδεται και ευθύνη για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Στα άρθρα 28, 29, 30 ,31 και 32 της ίδιας υπουργικής απόφασης περιγράφεται ο ρόλος του διευθυντή σε όλες τις διαστάσεις του:

- Γενικά καθήκοντα κι Αρμοδιότητες
- Καθήκοντα κι Αρμοδιότητες σε σχέση με το Σύλλογο Διδασκόντων
- Καθήκοντα κι Αρμοδιότητες σε σχέση με τους Σχολικούς Συμβούλους, το διευθυντή εκπαίδευσης και τον προϊστάμενο του γραφείου



- Καθήκοντα κι Αρμοδιότητες σε σχέση με τους μαθητές
- Καθήκοντα κι Αρμοδιότητες σε σχέση με τα όργανα λαϊκής συμμετοχής.

Ο διευθυντής είναι το πρόσωπο στο οποίο τέμνονται η διοίκηση της σχολικής μονάδας με την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση αυτής. Λαμβάνει κατευθυντήριες γραμμές από το διεθνή εκπαίδευσης κι οι υπόλοιποι συντελεστές επηρεάζουν την εκπαιδευτική πράξη μέσω του διευθυντή του σχολείου.

Αν και ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας προσδιορίζεται νομοθετικά, οι αναφορές αυτές παραμένουν γενικές. Η άκαμπτη ιεραρχική γραφειοκρατεία που αναπτύσσεται στο σύστημα περιορίζει τους διευθυντές στην εκτέλεση διοικητικής εργασίας και πραγματοποίησης του τεχνικού διαχειριστικού μέρους του ρόλου τους, όπως η ενημέρωση των υπηρεσιακών βιβλίων, η προμήθεια αναλώσιμων υλικών, αρχειοθέτηση εγγράφων, κατανομή τάξεων, συντήρηση χώρων και υλικών του σχολείου κτλ. .

Το σχολείο δεν χρειάζεται διευθυντή που θα είναι απλός διεκπεραιωτής των καθημερινών διοικητικών και γραμματειακών καθηκόντων, αλλά ηγέτη ο οποίος θα διαμορφώσει μια στρατηγική βασισμένη σε συγκεκριμένο όραμα για ένα καλύτερο μέλλον και θα εμπνεύσει το προσωπικό προς αυτή την κατεύθυνση (Θεοφιλίδης, 1994). Ο διευθυντής θα πρέπει να ενστερνιστεί το ρόλο του παρακινητή και καθοδηγητή που παίρνει πρωτοβουλίες για την ανάπτυξη κι εξέλιξη τόσο των στόχων του σχολείου όσο και του ανθρωπίνου δυναμικού υπό την μέριμνά του, με τελικό σκοπό την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου.

Πλήθος ερευνών συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι η ποιότητα της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή είναι από τους πιο σημαντικούς παράγοντες για την αποτελεσματικότητα ενός σχολείου.

Η μεταμόρφωση του διευθυντή-γραφειοκράτη σε διευθυντή-ηγέτη, πρέπει να είναι ο προσωπικός στόχος του κάθε διευθυντή.

# Κεφάλαιο 3

## Ο ρόλος του διευθυντή και τα χαρακτηριστικά του διευθυντή ηγέτη

Οι διευθυντές των σχολείων σήμερα θεωρούνται κυρίως διοικητές παρά ηγέτες, λόγω του πολύ συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος που επικρατεί στην Ελλάδα και ασχολούνται κυρίως με τυπικά διαχειριστικά θέματα της εκπαιδευτικής καθημερινότητας.

Παρόλα αυτά υπάρχει χώρος να ενεργούν ως ηγέτες και να αποφασίζουν για εκπαιδευτικά θέματα και πλέον κρίνεται απαραίτητο να δρουν έτσι. Οι διευθυντές πρέπει να φέρνουν καινούριες ιδέες για ανανέωση και αναβάθμιση του σχολείου, να αναπτύσσουν πρωτοποριακές δράσεις, οι οποίες θα αναδεικνύουν το σχολείο και θα προβάλλουν το κοινωνικό και εκπαιδευτικό του έργο.

Φαίνεται ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, χρειάζεται να ισορροπεί, ανάμεσα στη σταθερότητα και την αλλαγή, την έμφαση στη λεπτομέρεια και την

επικέντρωση στη “μεγάλη εικόνα”, την έμφαση στον άνθρωπο ή στο αποτέλεσμα, την αφοσίωση στην οργανωτική δομή και την κριτική αντιμετώπιση.(Dinham, Cairney, Craigie, & Wilson, 1995).

Ο διευθυντής έχει επιφορτιστεί ένα δύσκολο, πολύπλοκο κι απαιτητικό έργο. Η πολυπλοκότητα του έργου του συνίσταται στην καλύτερη δυνατή αξιοποίηση κάθε διαθέσιμης πηγής, ανθρώπινης ή υλικής, και στον κατάλληλο συντονισμό όλων των παραγόντων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έχει αναλάβει την οργάνωση και καθοδήγηση ολόκληρης της σχολικής κοινότητας. Ανάλογα με τον τρόπο που έχει επιλέξει να ηγείται της σχολικής μονάδας, διαμορφώνει το είδος των σχέσεων μεταξύ του ίδιου κι όλων των σχολικών παραγόντων. Το “ποιος είναι” ο διευθυντής του σχολείου, οι αξίες του , οι προδιαθέσεις του, τα χαρακτηριστικά και οι ικανότητες του, ο τρόπος που αντιλαμβάνεται τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητές του, οι στρατηγικές που χρησιμοποιεί, καθώς και ο συνδυασμός αλλά και η σωστή εφαρμογή και διαχείριση αυτών των στρατηγικών μέσα στις ειδικές συνθήκες κάθε σχολικής μονάδας, διαμορφώνουν κι αντικατοπτρίζουν την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Day et al, 2009).

Οι λειτουργίες του διευθυντή σχολείου συμπεριλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα που μπορεί να διακριθεί σε πέντε τομείς:

- το διδακτικό προσωπικό και η επίβλεψή του
- οι μαθητές, οι ανάγκες και τα δικαιώματά τους
- η επικοινωνία με φορείς του εξωτερικού περιβάλλοντος
- η κτιριακή κι υλικοτεχνική δομή του σχολείου
- η οργάνωση και διεκπεραίωση της διοικητικής εργασίας

Διάφορες θεωρίες περί αποτελεσματικών ηγετών, επικεντρώνουν την προσοχή τους στο άτομο, στο πρόσωπο του ηγέτη, και προσπαθούν να εντοπίσουν τα χαρακτηριστικά αυτά που τον κάνουν να ασκεί επιτυχώς το ρόλο του. Στη συνέχεια αναφέρονται μερικά βασικά χαρακτηριστικά, όπως αυτά διατυπώθηκαν από πολλούς ερευνητές.

- ✚ Να δημιουργεί και να διατυπώνει με σαφήνεια το δικό του όραμα για το σχολείο που διοικεί. Με τη συμπεριφορά και τη δράση του μεταδίδει αποτελεσματικά αυτό το όραμα τόσο στους εκπαιδευτικούς, στους γονείς και στην κοινότητα αλλά και στους μαθητές του σχολείου.
- ✚ Να φροντίζει για τη δημιουργία θετικού εργασιακού κλίματος κι ζεστού περιβάλλοντος μάθησης, ενισχύοντας κάθε καλή προσπάθεια, επιδεικνύοντας δίκαιη συμπεριφορά και σεβασμό προς όλους και δείχνοντας εμπιστοσύνη στους συναδέλφους του και τα παιδιά.
- ✚ Να έχει υψηλές προσδοκίες από όλους.
- ✚ Να καθοδηγεί, να διευθύνει και να επηρεάζει τους συναδέλφους του, ώστε αυτοί να εργάζονται με ζήλο και ενδιαφέρον, για να επιτύχουν τους στόχους του σχολείου.
- ✚ Να τους εμπνέει και να τους υποκινεί.
- ✚ Να συμβάλλει στη βελτίωση εργασίας, στην αποφυγή συγκρούσεων μέσα από την ανάπτυξη αποτελεσματικής επικοινωνίας και συνεργασίας.
- ✚ Να βοηθά και να στηρίζει τους εκπαιδευτικούς να προγραμματίζουν και να εφαρμόζουν τις κατάλληλες στρατηγικές που θα βοηθήσουν καλύτερα τους μαθητές τους να μάθουν και να ανταποκριθούν αποτελεσματικότερα στις μαθησιακές τους ανάγκες (Πασιαρδής, 2004).
- ✚ Να καθοδηγεί το συλλογικό προγραμματισμό και να αξιολογεί το εκπαιδευτικό προσωπικό ως προς την επιτυχία των στόχων.
- ✚ Να προσπαθεί πάντοτε να έχει την απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου.
- ✚ Δίνοντας έμφαση στις ατομικές ικανότητες των εκπαιδευτικών, λαμβάνοντας υπόψη του τις προσωπικές ανάγκες των μαθητών να επιδιώκει να αναπτύξει σχολική κουλτούρα μέσα από ένα κοινά

αποδεκτό σύστημα αξιών, πεποιθήσεων, συμπεριφοράς, τρόπου σκέψης και έκφρασης, θέτοντας κοινούς στόχους και επιδιώξεις.

- ✚ Να χρησιμοποιεί το δημοκρατικό τρόπο ηγεσίας και να εμπλέκει τους υφισταμένους του στη λήψη ορθολογικών αποφάσεων που αφορούν τη λειτουργία και ανάπτυξη της σχολικής του μονάδας.
- ✚ Να ενδιαφέρεται τόσο για τα σχολικά επιτεύγματα, όσο και για τις καλές ανθρώπινες σχέσεις.
- ✚ Να παρατηρεί και να είναι ικανός να αντιληφθεί αδυναμίες που τυχόν παρουσιάζονται και να εφαρμόζει αποτελεσματικότερες μεθόδους εργασίας.
- ✚ Να εισάγει καινοτομίες και να προωθεί δράσεις που θα συμβάλουν στον εκσυγχρονισμό του σχολείου.
- ✚ Να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για τη συνεχή επιμόρφωση του προσωπικού πάνω στις εξελίξεις της διδακτικής και της παιδαγωγικής επιστήμης.
- ✚ Να αποτελεί παράδειγμα εργατικότητας, συνεργασίας και ανθρωπιάς.
- ✚ Να είναι ενεργό κι ορατό μέλος σε όλες τις φάσεις ζωής του σχολείου (Πασιαρδής 2004).

Στη σχετική βιβλιογραφία υπάρχει καθοριστική συσχέτιση μεταξύ των ικανοτήτων ενός αποτελεσματικού ηγέτη και της συναισθηματικής νοημοσύνης αυτού. Αυτό φαίνεται ακόμα πιο επιτακτικό στην περίπτωση του διευθυντή-ηγέτη, όπου η ενσυναίσθηση αποτελεί βασικό του σύμμαχο. Πρέπει να έχει την ικανότητα να αντιλαμβάνεται, να κατανοεί και να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τα συναισθήματα ως πηγή γνώσης, παρακίνησης κι επιρροής του εαυτού του και των άλλων ανθρώπων, με τους οποίους αλληλεπιδρά (Μπουραντάς, 2005).

Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας, η ανάληψη πρωτοβουλιών από μέρους των δασκάλων, η συνεχής βελτίωση του ανθρώπινου δυναμικού, η ικανοποίηση των αναγκών του ατόμου, η πλήρης κι αποτελεσματική συμμετοχή όλων στην

επίτευξη ενός αποδοτικού κι ανταγωνιστικού σχολείου, συνθέτουν τις μελλοντικές απαιτήσεις της θέσης τους διευθυντή.

Ο Σαΐτης εντάσσει στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του διευθυντή:

- Την εκχώρηση εξουσίας και μεταβίβαση αρμοδιοτήτων προς τους υφιστάμενους. Έτσι δίνει την ευκαιρία σε όλα τα στελέχη να διαδραματίζουν υπεύθυνο και δυναμικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων και στο χειρισμό των ζητημάτων που αφορούν τον οργανισμό. Στο πλαίσιο αυτό, είναι απαραίτητο ο διευθυντής να έχει την κριτική ικανότητα να διαχωρίζει τις εκάστοτε αρμοδιότητες ανάλογα με το ρόλο του κάθε στελέχους.
- Την επικοινωνία, την ανάπτυξη ενός αποτελεσματικού δικτύου αμφίδρομης κι έγκαιρης ροής της πληροφόρησης στο εσωτερικό του σχολείου, καθώς κι από και προς το εξωτερικό περιβάλλον.
- Τον συντονισμό, δηλαδή ο συνδυασμός κι η εναρμόνιση όλων των απαιτούμενων δράσεων, ώστε να επιτυγχάνονται οι στόχοι.
- Το χειρισμό διαφόρων συγκρούσεων και κρίσεων ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό αλλά και τους γονείς, προσαρμόζοντας τη συμπεριφορά του ανάλογα με τις επικρατούσες συνθήκες.
- Την παρακίνηση, την ενεργοποίηση εσωτερικής διαδικασίας πρόθυμης κινητοποίησης και προσωπικής εμπλοκής στην επίτευξη των στόχων του συστήματος με ταυτόχρονα αποτέλεσμα την ικανοποίηση προσωπικών αναγκών κι επιθυμιών.

Συνοπτικά, ο διευθυντής-ηγέτης καθημερινά καλείται να αναλάβει πολλαπλούς και διαφορετικούς ρόλους. Για να καταφέρει να φέρει εις πέρας το δύσκολο έργο του πρέπει να εφαρμόζει τις βασικές αρχές της διοίκησης με ιδιαίτερη έμφαση στο χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα. Ο διευθυντής-ηγέτης οφείλει να είναι καθημερινός “καθρέφτης” όλων αυτών που θέλει να πετύχει στο σχολείο του. Πρόκειται πρωτίστως για μια συνεχή δυναμική προσπάθεια

προσωπικής βελτίωσης κι εξέλιξης. Οι ηγέτες πρώτα έχουν υψηλές προσδοκίες από τον ίδιο τον εαυτό τους και ύστερα από τους υπόλοιπους (Πασιαρδής, 2004).



# Κεφάλαιο 4

## Διευθυντής και Σχολική Κουλτούρα

Τα αποτελέσματα διαφόρων ερευνών για τα αποτελεσματικά σχολεία συγκλίνουν στην άποψη ότι η διαμόρφωση υγιούς κουλτούρας στους σχολικούς οργανισμούς αποτελεί έναν από του βασικούς παράγοντες αποτελεσματικότητας.

Ο Mintzberg (1989) χαρακτηρίζει την κουλτούρα ως την ιδεολογία του οργανισμού και η οποία περιλαμβάνει τις αντιλήψεις και τις συνήθειες που τον διαφοροποιούν από άλλους οργανισμούς. Η κουλτούρα συνίσταται από άμεσα φανερά και αφανή πρότυπα συμπεριφοράς που αποκτώνται και μεταδίδονται με κοινές νόρμες, αξίες, φιλοσοφίες, αντιλήψεις και παραδοχές που συνλειτουργούν στο σχηματισμό της.

Σχολική κουλτούρα είναι οι στάσεις οι απόψεις, οι αξίες και οι συμπεριφορές που επιδεικνύουν τα άτομα στη σχολική μονάδα και διαμορφώνεται από όλους όσους εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου (το διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς, το προσωπικό του σχολείου, τους μαθητές και τους γονείς), θεμελιωμένες σε ένα κοινό δεσμό πεποιθήσεων κι αξιών (Southworth, 2005),

στην κοινή αποδοχή τους και στον αμοιβαίο σεβασμό τους από όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας.

Συγκεκριμένα στα σχολεία με υγιείς κουλτούρες παρατηρήθηκε ένα αποδεκτό σύστημα κοινών αξιών, ομοφωνία για τον τρόπο με τον οποίο θα πραγματοποιηθούν οι επιδιώξεις, ανάληψη ηγετικού ρόλου από το διευθυντικό προσωπικό και συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων σε διαδικασίες ρουτίνας που σχετίζονται με την κουλτούρα. Αυτές σχετίζονται με την εξωτερική διάσταση της κουλτούρας, που περιλαμβάνει την αισθητική και διακόσμηση του σχολικού χώρου και των αιθουσών, τον εξοπλισμό και τις παροχές, την καθαριότητα και γενικότερο το περιβάλλον του σχολείου. Και δεύτερον με την εσωτερική διάσταση, η οποία αποτελεί την ουσία της κουλτούρας και αφορά τις ανθρώπινες σχέσεις και τα συναισθήματα, τους κοινούς στόχους και την αίσθηση ικανοποίησης και περηφάνειας για τη σχολική μονάδα.

Σε κάθε περίπτωση, η κουλτούρα διαφαίνεται από την πρώτη κιόλας επίσκεψη στο σχολείο: αντανακλάται στην εικόνα που παρουσιάζει το κτίριο, στις ζωγραφιές ή εκθέσεις των μαθητών που βρίσκονται κρεμασμένες στους τοίχους ή που απουσιάζουν απ' αυτούς, στα πρόσωπα των δασκάλων, της καθαρίστριας, του διευθυντή, στα μάτια των μαθητών, στις πρώτες κουβέντες που θα ακούσει ο επισκέπτης από ένα διάλογο, στον τρόπο που θα τον υποδεχτούν και θα τον καλημερίσουν.

Ο προσδιορισμός και η διαμόρφωση της κουλτούρας αποτελεί ίσως έναν από τους πρώτους στόχους ενός διευθυντή (Barth, 1990; Campo, 1993; Snowden και Gordon, 1998). Ο διευθυντής, ως επικεφαλής της σχολικής μονάδας στα σχολεία του 21ου αιώνα, θα πρέπει να γνωρίζει και να επιδρά δυναμικά στην κουλτούρα έτσι όπως εκδηλώνεται στα διάφορα επίπεδά της και να βρίσκεται σε εγρήγορση, παρακολουθώντας τις εσωτερικές και εξωτερικές επιδράσεις στη σχολική μονάδα που πιθανόν να επιφέρουν αλλαγές σ' αυτήν. Προσπαθεί να δημιουργήσει συνθήκες εργασίας ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού του,

καλλιεργώντας την πεποίθηση ότι είναι θετικό να συνεργάζονται μεταξύ τους, να μοιράζονται τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, αλλά και τις επιτυχίες, να ανταλλάζουν απόψεις και ιδέες για τις πρακτικές διδασκαλίας. Χρειάζεται να έχει αναπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη ώστε να δίνει την απαιτούμενη σημασία στη δημιουργία καλού συναδελφικού κλίματος, γεφυρώνοντας τις σχέσεις μεταξύ ανθρώπων με διαφορετικό τρόπο σκέψης.

Κατά τη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός, αφού ως πρότυπο μεταδίδει τον πυρήνα των κοινών πεποιθήσεων, αξιών και συμπεριφορών. Ο διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας έχει ένα δικό του όραμα και ένα σύστημα εργασίας, στο οποίο εμπλέκονται τα περισσότερα μέλη του οργανισμού μέσα από την ανάληψη ευθυνών και ανάθεση εξουσιών. Μέσα από τη συμπεριφορά του και τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζει τους εκπαιδευτικούς του, ενισχύει νόρμες συμπεριφοράς και αξίες, οι οποίες κατευθύνουν την κουλτούρα του οργανισμού προς την αποτελεσματικότητα.

Ο ρόλος του διευθυντή είναι πολύπλευρος. Αρχικά φαίνεται να είναι απαραίτητο να γνωρίζει πολύ καλά τα διάφορα στοιχεία της διαμορφωμένης κουλτούρας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα και το βαθμό στον οποίο αυτά ενθαρρύνουν ή εμποδίζουν την πρόοδο των μαθητών και την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας (Barth, 1990). Ταυτόχρονα, θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του ότι η ύπαρξη διαφόρων ομάδων συνεπάγεται τη συνύπαρξη πολλών ειδών κουλτούρας μέσα στη σχολική μονάδα (πχ οι μαθητές ως ομάδα μάθησης έχουν διαφορετική κουλτούρα από την ομάδα των εκπαιδευτικών), να αναγνωρίζει αυτές τις κουλτούρες και να στοχεύει στη μεταξύ τους συνοχή και αφομοίωση. Όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός συνοχής των ξεχωριστών υποκουλτουρών, τόσο πιο ισχυρή είναι η συνολική κουλτούρα του σχολείου. Η αφοσίωση σε κοινές αξίες και συμπεριφορές, η υιοθέτηση

κοινών στόχων κι ευθυνών, η ύπαρξη κοινού οράματος είναι μερικοί από τους στόχους του διευθυντή ως προς την επίτευξη σχολικής κουλτούρας.

Η σχολική κουλτούρα εκφράζεται μέσα από τα εξής σύμβολα (Hoy και Miskel 2008: 184):

- ❖ Αφηγήσεις που βασίζονται σε πραγματικά γεγονότα, αλλά είναι προϊόν μυθοπλασίας
- ❖ Μύθοι: αφηγήσεις οι οποίες βασίζονται σε πεποιθήσεις που αναδεικνύονται από την πραγματικότητα
- ❖ Θρύλοι: ιστορίες που επαναλαμβάνονται και διαμορφώνονται με μυθοπλασματικές λεπτομέρειες
- ❖ Σύμβολα: στοιχεία τα οποία μεταδίδουν την κουλτούρα (λογότυπα, ρητά, γνωμικά).
- ❖ Εθιμοτυπίες: στερεότυπες καθημερινές διαδικασίες, οι οποίες δείχνουν τι είναι σημαντικό στον οργανισμό.

Ο διευθυντής πρέπει να δημιουργήσει συγκεκριμένα σύμβολα, που θα εκφράζουν τις αξίες της κουλτούρας και θα βοηθούν τους εμπλεκόμενους να αναγνωρίζουν μέσα από διάφορες διαδικασίες τι είναι σημαντικό για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Συνήθως χρησιμοποιεί σύμβολα και τελετουργίες που εκφράζουν τις αξίες της κουλτούρας, ενώ «καλλιεργεί ένα θετικό περιβάλλον, καθοδηγεί το συλλογικό προγραμματισμό, αξιολογεί το εκπαιδευτικό προσωπικό, προσπαθεί πάντοτε να έχει την απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή και την, όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου» (Πασιαρδής και Πασιαρδή 2006: 22).

Για παράδειγμα, ο τρόπος επικοινωνίας (επίσημος ή ανεπίσημος) με τον διευθυντή ή η επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς αποτελούν εθιμοτυπίες, οι οποίες είναι ξεχωριστές για κάθε σχολείο, οι ομαδικές εργασίες των εκπαιδευτικών αποτελούν ένα σύμβολο της κουλτούρας. Ο διευθυντής που προστάτευσε τους εκπαιδευτικούς του, όταν δέχονται επιθέσεις από τους γονείς ή τους επιθεωρητές, αποτελεί μια ιστορία η οποία μεταδίδεται στα νέα μέλη του σχολικού οργανισμού. Οι πολιτιστικές εκδηλώσεις, όπως θεατρικές παραστάσεις, διαγωνισμοί, ευρωπαϊκά και εκπαιδευτικά προγράμματα μαρτυρούν τη σχέση που επιθυμεί να έχει το σχολείο με την κοινωνία. Με αντίστοιχο τρόπο διαμορφώνεται η σχέση του διευθυντή με τους γονείς των μαθητών και οι πρωτοβουλίες που παίρνει για την καλλιέργεια της μεταξύ τους συνεργασίας, όπως επίσης κι ο τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων στην καθημερινότητα.

Συμπληρωματικά, ένα κατεξοχήν χαρακτηριστικό που διακρίνει τον επιτυχημένο ηγέτη, σύμφωνα με πολλές έρευνες, αποτελεί η ικανότητά του να δημιουργεί και να μεταδίδει το κοινό όραμα στους συναδέλφους του, το οποίο εκφράζεται μέσω της σχολικής κουλτούρας. Ο Θεοφιλίδης (1999) ορίζει το όραμα ως μια νοητική εικόνα για το πώς θα ήθελαν οι εκπαιδευτικοί το σχολείο τους. Μέσα από συλλογικές διαδικασίες και εμπλοκή του προσωπικού ορίζονται οι κοινοί στόχοι, οι κοινώς αποδεκτές αξίες οι οποίες στο κατάλληλα διομορφωμένο περιβάλλον θα οδηγήσουν στην πραγμάτωση αυτής της εικόνας.

Το πώς ακριβώς αντιλαμβάνεται η μονάδα τον «εαυτό της», διαμορφώνει αυτό που τελικά γίνεται η ίδια και αυτό που εκπροσωπεί για τις άλλες (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999· Everard & Morris, 1999). Γι' αυτό κι ο διευθυντής ως ηγέτης θα πρέπει να δίνει σαφείς κατευθυντήριες γραμμές, οι οποίες θα διαφαίνονται σε κάθε του ενέργεια, ώστε η αλληλεπίδραση με τους εμπλεκόμενους να οδηγήσει στη διαμόρφωση της επιθυμητής ταυτότητας του σχολείου.

# Κεφάλαιο 5

## Διαχείριση Κρίσεων και Συγκρούσεων

Σε οποιοδήποτε ζωντανό σύστημα η εμφάνιση συγκρούσεων κι η δημιουργία κρίσεων είναι αναπόφευκτο γεγονός.

Κρίση είναι ένα ξαφνικό κι απροσδόκητο γεγονός, που έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει την υγεία, την ασφάλεια, τη θετική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών και του προσωπικού του σχολείου. Συνήθως πρόκειται για μια προσωρινή κατάσταση, η οποία αναστατώνει κι αποδιοργανώνει την ομαλή λειτουργία του συστήματος, κι είναι αδύνατο να αντιμετωπιστεί με τη χρήση συνήθων μεθόδων επίλυσης (Slaiken, 1990). Τέτοιες καταστάσεις μπορεί να είναι: μια ασθένεια ή ένας τραυματισμός που επιλεί τη ζωή, ένας απροσδόκητος θάνατος, πράξεις πολέμου, φυσικές και βιομηχανικές καταστροφές.

Ένα αποτελεσματικό σχολείο πρέπει να διαχειρίζεται τέτοιες καταστάσεις αποτελεσματικά για να διατηρείται η ισορροπία. Η διαχείριση των κρίσεων στα σχολεία, έχει πολλά κοινά σημεία με τη διαχείριση κρίσεων σε οποιονδήποτε

οργανισμό, ωστόσο δεν περιορίζεται μόνο στην έννοια της πρόληψης και της αντιμετώπισης, αλλά επεκτείνεται και στην επαναφορά του οργανισμού στην ομαλότητα.

Τα σχολεία είναι απαραίτητο πλέον να εντάξουν στα ετήσια προγράμματά τους σχέδια δράσης για την πρόληψη και αντιμετώπιση θεομηνιών, ατυχημάτων, ασθενειών, καθώς και τρομοκρατικών ενεργειών, γεγονός που υποχρεώνει τους διευθυντές να αναλάβουν πρωτόγνωρους γι' αυτούς ρόλους. Στα πλαίσια αυτού του ρόλου, ως πρώτη γραμμή άμυνας, η αντιμετώπιση τέτοιων καταστάσεων γίνεται "εκ των έσω" με συντονιστή το διευθυντή. Υπό την καθοδήγησή του, συγκροτείται μια ομάδα διαχείρισης κρίσεων με σκοπό την άμεση και αποτελεσματική παρέμβαση. Η ομάδα αυτή αξιοποιεί το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου, που είναι στενά συνδεδεμένο και ταυτισμένο με το φυσικό περιβάλλον το σχολείου, και αναλαμβάνει τη διαχείριση της κρίσης αναλόγως το περιστατικό.

Το 1973 ο Mintzberg παρατήρησε ότι οι διευθυντές καλούνται όλο και περισσότερο να αναλάβουν το ρόλο του «διαχειριστή διενέξεων» μεσολαβώντας σε συγκρούσεις ανάμεσα σε συνεργάτες και υφισταμένους. Οι συγκρούσεις συναντώνται σε κάθε οργάνωση και μάλιστα οι Robbins & Judge (2011) υποστηρίζουν ότι είναι το συστατικό στοιχείο που βοηθάει στη βελτίωση της οργανωσιακής λειτουργίας, και η απουσία αυτών αποδίδεται συχνά σε αδιαφορία.

Οι (Gupta, Sadihar, 2010) ορίζουν τη σύγκρουση ως την αλληλεπίδραση αλληλοεξαρτώμενων ατόμων με ασυμβίβαστες μεταξύ τους απόψεις που έρχονται σε αντιπαράθεση κατά την αναζήτηση διαφορετικών τρόπων δράσης και ικανοποίησης προσωπικών αναγκών. Η διαχείριση συγκρούσεων είναι ο τρόπος με τον οποίο τα μέλη μιας οργάνωσης θα επιλύσουν τις μεταξύ τους

διαφορές και θα μετατρέψουν μια αρχικά δυσάρεστη κατάσταση σε ευκαιρία για μάθηση και βελτίωση.

Ειδικά στη σημερινή τάξη ενός ελληνικού σχολείου, όπου η ανομοιογένεια του μαθητικού και εκπαιδευτικού δυναμικού είναι αδιαμφισβήτητη πραγματικότητα, η συνύπαρξη ατόμων με διαφορετική θρησκεία, αξίες, κουλτούρα και γλώσσα επιφέρει δυσκολίες στην καθημερινότητα και οδηγεί συχνά σε συγκρούσεις.

Ο διευθυντής ως ηγέτης της σχολικής μονάδας έχει καθοριστικό ρόλο στην αντιμετώπιση καταστάσεων κρίσεως, κι από τη θέση ευθύνης που κατέχει θα πρέπει να κατέχει τις δεξιότητες εκείνες που θα του επιτρέψουν να αναγνωρίσει έγκαιρα μια επικείμενη σύγκρουση, να διακρίνει τις θετικές κι αρνητικές επιπτώσεις και να είναι σε θέση να εφαρμόσει τις κατάλληλες τεχνικές ώστε να εξομαλυνθούν οι διαφορές. Στόχος είναι να επιλύεται το κάθε πρόβλημα με το μέγιστο όφελος τόσο για τους εμπλεκόμενους όσο και για το σχολείο καθολικά.

Αφενός θα πρέπει να είναι σε θέση να αναπτύξει έγκαιρα κι άμεσα το κατάλληλο σχέδιο διαχείρισης της εκάστοτε κρίσης, κι αφετέρου θα πρέπει να επιδεικνύει υποστηρικτική συμπεριφορά κι όχι έλεγχο στα μέλη της, να αποπνέει εμπιστοσύνη και η παρέμβασή του να είναι δίκαιη, αμερόληπτη κι ουσιαστική.

Στα πλαίσια αυτού του ρόλου δεν αντιλαμβάνεται τη σύγκρουση ως μια κατάσταση προς αποφυγή, αλλά σα μια ευκαιρία ανάδειξης ξεπερασμένων ιδεών και διαδικασιών, και διαδικασία αλλαγής αυτών. Σα μια ευκαιρία ανοιχτής επικοινωνίας μεταξύ όλων των μελών και δυναμικής ανάληψης ευθυνών από όλους, καταδεικνύοντας ότι τα μέλη του σχολείου δεν είναι παθητικοί δέκτες αποφάσεων κι ενεργειών. Στόχος του διευθυντή είναι να ανάγει την κρίση σε ευκαιρία για μάθηση.



- Για την επιτυχή αντιμετώπιση των συγκρούσεων ο διευθυντής πρέπει (Σαΐτης (2002); Medina et al. (2002)): να γνωρίζει και να προβλέπει τις πιθανές πηγές σύγκρουσης και να αντιδρά εγκαίρως
- να αναγνωρίζει αμέσως τον τύπο της σύγκρουσης
- να ενθαρρύνει την ανοιχτή συζήτηση για θέματα καθήκοντος και να κατευνάζει ή να επιλύει θέματα συναισθηματικής φύσεως
- να γνωρίζει τις διαφορές των εμπλεκόμενων μερών που οδήγησαν στη σύγκρουση και να τις αναλύει
- να γνωρίζει και να μπορεί να χρησιμοποιεί όλες τις τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων και τις συνέπειές τους, και να επιλέγει το κατάλληλο στιλ ανάλογα με τις περιστάσεις
- να δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες επίλυσης της σύγκρουσης έχοντας στο μυαλό του τις τυχόν συμπεριφορικές προτιμήσεις των εμπλεκόμενων
- να παρακολουθεί τη διαδικασία επίλυσης της σύγκρουσης και να κατευθύνει τα θέματα από συναισθηματικού τύπου σε θέματα καθήκοντος
- να ενισχύει τη λειτουργία της ομάδας
- να είναι ευαίσθητος στις εξελίξεις και ανοιχτός σε καινοτόμες προσεγγίσεις σε θέματα που αφορούν τον οργανισμό
- να αξιολογεί το αποτέλεσμα με στοχευμένη ανατροφοδότηση των ενεργειών του.

Στο σημείο αυτό είναι πολύ σημαντικό να τονίσουμε ότι ένα από τα κύρια γνωρίσματα που θα πρέπει να διακρίνει το διευθυντή – ηγέτη, είναι η ικανότητά του να προσαρμόζει τη συμπεριφορά του ανάλογα με τις συνθήκες που προκύπτουν ή ανάλογα με τα άτομα με τα οποία συναναστρέφεται. Δεν υπάρχει μια κατάλληλη στρατηγική διαχείρισης των συγκρούσεων, διότι ο αποτελεσματικός διευθυντής οφείλει να χρησιμοποιεί ποικίλλες μεθόδους, ανάλογα με την περίσταση.

Ο Burns χαρακτηριστικά αναφέρει ότι οι ηγέτες όχι μόνο δεν προσπαθούν να αγνοήσουν και να αποφύγουν τη σύγκρουση, αλλά την αντιμετωπίζουν, την εκμεταλλεύονται και τελικά τη συστηματοποιούν ως αναπόσπαστο κομμάτι της κουλτούρας.

Επηρεάζοντας την ένταση και το αντικείμενο της κρίσης, τη διαμορφώνουν και μεσολαβούν δυναμικά σε αυτή.

# Κεφάλαιο 6

## Αξιολόγηση κι Αυτοαξιολόγηση στην Ελλάδα

Όλες οι ανθρώπινες δραστηριότητες τίθενται υπό αξιολογική διαδικασία, είτε από ίδιο άτομο που δρα, είτε απο τον κοινωνικό του περίγυρο. Αξιολόγηση είναι η διαδικασία κατά την οποία αποδίδουμε μια αξία σε κάτι σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια που χρησιμοποιούμε (Καψάλης 2004). Εφαρμόζεται σε κάθε ανθρώπινη ενέργεια που μπορεί να κριθεί με βάση τους όρους μια αξίας. Νοείται ως η με επιστημονική τεχνογνωσία και μεθοδολογία αποτίμηση της λειτουργικότητας και αποτελεσματικότητας όλων των παραμέτρων του έργου, από τις προϋποθέσεις έως τα αποτελέσματά του (Ξωχέλλης, 2006). Ένας από τους τομείς των ανθρώπινων ενεργημάτων στον οποίο εφαρμόζεται η αξιολόγηση είναι η Εκπαίδευση. Προσεγγίζοντας την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, αποδεχόμαστε ότι βασικός παράγοντας επιτυχούς λειτουργίας ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι το ανθρώπινο δυναμικό του.

Στη σημερινή εποχή, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί ίσως το βασικότερο ζήτημα που απασχολεί την ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα.

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1992), με τον όρο αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου εννοούμε τη συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού στον οποίο επιτυγχάνονται οι επιδιωκόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι καθώς και τον εντοπισμό των αιτίων που εμποδίζουν την ενδεχόμενη μη ικανοποιητική επίτευξή τους, έτσι ώστε μέσα από τη διαδικασία της ανατροφοδότησης να βελτιώνεται η ποιότητα της ίδιας της εκπαίδευσης. Υπό αυτή την έννοια, δεν πρόκειται για μία απολογιστική ενέργεια, μία καταγραφή μόνο των επιδόσεων των εκπαιδευομένων ή των προσόντων και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών. Θεωρείται ως η συστηματική συλλογή πληροφοριών, απαραίτητων για τη λήψη έγκυρων αποφάσεων σχετικά με την επιλογή, υιοθέτηση, κρίση και τροποποίηση διαφόρων μεθόδων και διαδικασιών του εκπαιδευτικού έργου (Aspinwall et al 1992, Παλαιοκρασάς 1997, Weiss 1997, Φασουλής 2001).

Η αξιολόγηση στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μονάδας μπορεί να θεωρηθεί ως μια διαδικασία που περιλαμβάνει τον καθορισμό και την ιεράρχηση στόχων, τον εντοπισμό προβλημάτων, την αξιοποίηση ερευνητικών ευρημάτων και τη διατύπωση προτάσεων για το συνεχή μετασχηματισμό του τη βελτίωση του παρεχόμενου από τον οργανισμό έργου. (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994), δηλαδή ως μέρος της «εσωτερικής πολιτικής» της εκπαιδευτικής μονάδας.

Σύμφωνα με τα παραπάνω θα μπορούσαμε να ορίσουμε την αξιολόγηση ως μια διαδικασία μέσω της οποίας η ιεραρχία της εκπαίδευσης λαμβάνει τις απαραίτητες πληροφορίες που θα βοηθήσουν στη λήψη αποφάσεων σχετικά με το έργο που επιτελείται στις εκπαιδευτικές μονάδες. Ουσιαστικά, πρόκειται για μια διαδικασία ανατροφοδότησης των έως τώρα λειτουργιών.

Η ιστορία της αξιολόγησης στον Ελλαδικό χώρο έχει την αφετηρία της στις αρχές της δεκαετίας του 1980. Το σύστημα Επιθεώρησης της Εκπαίδευσης έπαψε να λειτουργεί επί της ουσίας στα τέλη της δεκαετίας του 1970 (άρση επιθεωρήσεων) και τυπικά αντικαταστάθηκε λίγο αργότερα (1982) με την Επιστημονική και Παιδαγωγική Καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και τη Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Ο Επιθεωρητής Α και Β αντικαταστάθηκε με το Σχολικό Σύμβουλο, το Διευθυντή Εκπαίδευσης, που υπάρχουν έως σήμερα, και με τους προϊσταμένους διεύθυνσης, οι οποίοι έχουν καταργηθεί. Ο βασικός λόγος ήταν η ισχυρή κριτική κατά του θεσμού από τους εκπαιδευτικούς και τα όργανά τους, με βασικό επιχείρημα ότι η Επιθεώρηση δεν επιχειρούσε να αποτιμήσει το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο και τη συμβολή του εκπαιδευτικού σε αυτό, αλλά το ίδιο το πρόσωπο του εκπαιδευτικού (ΥΠΑΙΘΠΑ, 2012: 4).

Η χρονική περίοδος των τριών και πλέον δεκαετιών που ακολούθησε την κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή, δε διευκόλυνε καμιά συζήτηση σχετική με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του έργου των εκπαιδευτικών. Όποιαδήποτε συζήτηση πραγματοποιήθηκε κατά την περίοδο αυτή αφορούσε ένα θεωρητικό ή υποθετικό πλαίσιο εφαρμογής της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, με αποτέλεσμα όποιες αξιοπρόσεκτες νομοθετικές ρυθμίσεις ακολούθησαν, να παραμείνουν ανενεργές και στα «χαρτιά» (ΥΠΑΙΘΠΑ, 2012: 4).

Το θεσμικό πλαίσιο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου το οποίο θεσπίστηκε αυτές τις δεκαετίες έχει ως εξής:

- Νόμος 1566/85 για τον εκσυγχρονισμό της «Δομής και λειτουργίας της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» καθιέρωσε επισήμως τον όρο αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και όχι του εκπαιδευτικού. Ο νόμος προβλέπει την έκδοση προεδρικού διατάγματος με το οποίο ορίζονται τα κριτήρια της αξιολόγησης, η

διαδικασία, ο τύπος, ο χρόνος, το περιεχόμενο και τα όργανα της αξιολόγησης, τα δικαιώματα και οι εγγυήσεις υπέρ των αξιολογουμένων και κάθε άλλη αναγκαία για την αξιολόγηση αυτή λεπτομέρεια. Επίσης ορίζει ότι οι διευθυντές, οι υποδιευθυντές και οι προϊστάμενοι των σχολικών μονάδων μετέχουν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο Νόμος παρέμεινε ανενεργός, διότι ουδέποτε εκδόθηκαν Προεδρικά Διατάγματα.

- Νόμος 2043/1992 περί «Εποπτείας και διοίκησης της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». Σύμφωνα με την παράγραφο 6 του άρθρου 6, υπεύθυνοι της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι οι διευθυντές, οι υποδιευθυντές και οι προϊστάμενοι των σχολείων.
- Προεδρικό Διάταγμα 320/1993 «Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση». Το Προεδρικό Διάταγμα ορίζει την έννοια και το σκοπό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (άρθρο 1), όπως επίσης και τη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικής περιφέρειας (άρθρο 2), του έργου του εκπαιδευτικού (άρθρο 3), του διευθυντή του σχολείου (άρθρο 4) και του προϊσταμένου γραφείου εκπαίδευσης. Τέλος, προσδιορίζει τη διαδικασία γνωστοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης (άρθρο 6).
- Υπουργική Απόφαση Δ2/1938/27/2/1998 «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών». Η συγκεκριμένη υπουργική απόφαση προσδιορίζει την έννοια και το σκοπό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών της Α/θμιας και Δ/θμιας εκπαίδευσης (άρθρο 1), τα όργανα αξιολόγησης και τα καθήκοντά τους (άρθρο 2), τη διαδικασία αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, στελεχών εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών από το σώμα μονίμων αξιολογητών (άρθρα 3 και 4), καθώς επίσης και τις αρμοδιότητες της Επιτροπής Αξιολόγησης των Σχολικών Μονάδων (άρθρο 5).

- Νόμος 2986/2002 «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις». Με τα άρθρα 4 και 5 προσδιορίζονται ο σκοπός, οι στόχοι και ο χαρακτήρας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, όπως επίσης και τα υπηρεσιακά όργανα στα οποία ανατίθεται η ανάπτυξη, η υποστήριξη και η αξιολόγηση της όλης διαδικασίας. Επίσης, ορίζει ως φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.).
- Εγκύκλιος Γ1/37100/31-03-2010 «Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας». Με αυτήν την υπουργική απόφαση προετοιμάζεται η εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος της ΑΕΕ σε Σχολικές Μονάδες που θα επιλεγούν, για να αναπτύξουν διαδικασίες προγραμματισμού και αποτίμησης της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και στη συνέχεια θα διαμορφώσουν, θα υλοποιήσουν, θα παρακολουθήσουν και θα αξιολογήσουν Σχέδια Δράσης με στόχο την ανάπτυξη και βελτίωση της Σχολικής Μονάδας.
- Νόμος 3848/2010 «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις». Στο άρθρο 32 ορίζεται η διαδικασία προγραμματισμού και αξιολόγησης της δράσης των σχολικών μονάδων, τα υπηρεσιακά όργανα που είναι υπεύθυνα για την κατάρτιση και τη γνωστοποίηση των προγραμμάτων δράσης και των εκθέσεων αξιολόγησης των σχολικών μονάδων.
- Νόμος 3966/2011 «Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος» και λοιπές διατάξεις». Με το άρθρο 1 ιδρύεται ο νέος φορέας αξιολόγησης για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ενώ παράλληλα καταργούνται με το άρθρο 21 του ίδιου νόμου οι προηγούμενοι δύο αρμόδιοι φορείς αξιολόγησης, που ήταν το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Κέντρο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

- Υπουργική Απόφαση Φ/361.22/116672/Δ1 της 01/10/2012 «Ορισμός κριτηρίων αξιολόγησης διευθυντών και εκπαιδευτικών στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία». Στην Απόφαση ορίζονται αναλυτικά το περιεχόμενο και η μοριοδότηση των κριτηρίων αξιολόγησης διευθυντών και εκπαιδευτικών στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία.
- Εγκύκλιος Γ1/14841/ 13-12-2012: «Προετοιμασία – Δράσεις Γενίκευσης της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου – Αυτοαξιολόγηση Σχολικών Συμβούλων».
- Υπουργική Απόφαση 15/03/2013: «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης». Στην Υπουργική Απόφαση ορίζονται ο σκοπός, το πεδίο εφαρμογής, το πλαίσιο και η διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (ΑΕΕ) στη σχολική μονάδα. Προσδιορίζονται επίσης η υποστηρικτική δομή του Παρατηρητηρίου της ΑΕΕ, καθώς και οι φορείς εποπτείας και αξιολόγησης σε περιφερειακό και σε κεντρικό επίπεδο.
- Προεδρικό διάταγμα 152/5-11-2013: «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».
- Εγκύκλιος Γ1/190089/10-12-2013: «Εφαρμογή του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014–Διαδικασίες».

Παρ' όλες τις μεταρρυθμιστικές πρωτοβουλίες των εκάστοτε ηγεσιών του Υπουργείου Παιδείας σε νομοθετικό (ν. 2525/1997 & ν. 2986/2002) και σε επιστημονικό/ερευνητικό επίπεδο (ΚΕΕ, 2010b· Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· Βαβουράκη, Ζουγανέλη κ.α., 2008· Π.Ι, 2000a· Π.Ι, 2000b· Σολομών, 1999) η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σχολικών μονάδων εφαρμόστηκε στην Ελλάδα για πρώτη φορά (στο πλαίσιο του ν. 3848/2010) μέσω του πιλοτικού προγράμματος: «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας- Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης» (ΑΕΕ).



Συμπερασματικά, μελετώντας τις νομοθετικές ρυθμίσεις που αφορούν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 μέχρι σήμερα, διαπιστώνουμε ότι ο στόχος της αξιολογικής διαδικασίας ήταν κοινός και αναφερόταν στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Παρ' όλ' αυτά, τα εμπόδια που εμφανίστηκαν κατά καιρούς ήταν πολλά και ποικίλα. Οι συχνές αλλαγές στο εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα και συγκεκριμένα στις δομές, τα περιεχόμενα, τα μέσα, τις μεθόδους και τις διαδικασίες συνεπάγονταν την απουσία ενός συστήματος ελέγχου της ποιότητας και ανατροφοδότησης (ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008, σελ.18-19).

Η απουσία ενός μόνιμου θεσμικού φορέα, που θα είχε ως αποστολή του τη μελέτη, τον προγραμματισμό, το συντονισμό, την εφαρμογή όλων των επιστημονικών-παιδαγωγικών διαδικασιών και την καθιέρωση τεχνικών και μέσων αξιολόγησης γίνεται εμφανής κατά τη διάρκεια αυτών των δεκαετιών.

Η παντελής έλλειψη αξιολόγησης των παραγόντων που επιδρούν στο εκπαιδευτικό έργο τα τελευταία τριάντα χρόνια στην Ελλάδα είναι αποτέλεσμα της ταύτισης της αξιολόγησης με την καχυποψία, την καταπίεση, τον έλεγχο και τη χειραγώγηση των εκπαιδευτικών από ένα σώμα επιθεωρητών (Παπακωνσταντίνου 1993).

Σήμερα, όλοι οι διεθνείς οργανισμοί θέτουν ως στόχο τη βελτίωση της ποιότητας κι αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων με κριτήριο τα αποτελέσματα. Είναι επιτακτική ανάγκη η Ελλάδα, ως κράτος-μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, να εντείνει την προσπάθειά της να καλύψει το χαμένο έδαφος συγκριτικά με τα υπόλοιπα κράτη-μέλη, των οποίων οι εκπαιδευτικές πολιτικές υποστηρίζουν εξελιγμένα συστήματα εσωτερικής κι εξωτερικής αξιολόγησης (Βεργίδης κ.ά, 1999).

Η αξιολόγηση αποτελεί μέρος της διοικητικής διαδικασίας, η οποία περιλαμβάνει τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση-ηγεσία και τον έλεγχο. Η ουσιαστική εμπλοκή κι ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικοί παράγοντες για την επιτυχία της αξιολόγησης. Παράλληλα, ο ρόλος του διευθυντή είναι κεντρικός όσον αφορά τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, συνεπώς η στάση του παίζει κομβικό ρόλο στη διαδικασία της αξιολόγησης.

Κυρίαρχη αντίληψη φαίνεται να είναι ότι η εκπαιδευτική διαδικασία είναι μετρήσιμο και άρα συγκρίσιμο μέγεθος το οποίο μπορεί να (προ)τυποποιηθεί (Μαυρογιώργος, 1993) με χρήση αντίστοιχων δεικτών και κριτηρίων.

# Κεφάλαιο 7

## Σκοπός κι Οφέλη Αυτοαξιολόγησης

Τα τελευταία χρόνια στο χώρο της εκπαίδευσης όλο και περισσότερες χώρες συνειδητοποιούν τη μεγάλη σημασία και τα οφέλη που μπορεί να προκύψουν από την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας η οποία συμβάλλει στην αναβάθμιση και στην ποιοτική μεταμόρφωση του σχολείου.

Η αυτοαξιολόγηση αναφέρεται στην προσπάθεια βελτίωσης της σχολικής πραγματικότητας με απαραίτητη προϋπόθεση την ουσιαστική συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Με άλλα λόγια, κατά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης το έμψυχο δυναμικό του σχολείου (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) παρακολουθεί γενικές τάσεις, συλλέγει πληροφορίες και μέσα από συζήτηση, αναζήτηση και αναστοχασμό για την ποιότητα του έργου που επιτελείται, ανακαλύπτει τι δεν πάει καλά στο σχολείο με σκοπό να εργαστούν όλοι για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς του (Kyriakides & Campbell, 2004).

Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συνιστά ένα καινοτόμο εγχείρημα αλλαγής των δομών, διαδικασιών και κουλτούρας του συγκεντρωτικού

43

ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος προς μια κατεύθυνση σταδιακής αποκέντρωσης και ενίσχυσης της σχετικής αυτονομίας κι ελευθερίας του σχολείου και των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση του έργου τους. Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης επηρεάζεται από σημαντικές διαφορές κι ανισότητες ανά σχολική μονάδα, με αποτέλεσμα να προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητες κάθε σχολικής μονάδας. Η ουσιαστικές αλλαγές στην κουλτούρα των ενδοσχολικών σχέσεων και εκπαιδευτικών πρακτικών συμπεριλαμβάνονται στους κύριους σκοπούς της αυτοαξιολόγησης στο άρθρο 1 της Υπουργικής Απόφασης 30972/Γ1/15-03-2013.

Ένας βασικός στόχος της «Αυτοαξιολόγησης» εκτός από την αξιολόγηση της εφαρμογής του σχολικού προγράμματος είναι η ανάπτυξη «κουλτούρας αξιολόγησης» στο σχολείο. Προς την επίτευξη αυτού είναι απαραίτητη προϋπόθεση οι αλλαγές να χαίρουν συναίνεσης κι αποδοχής όλων των εμπλεκόμενων φορέων, για να διασφαλίζεται η ενεργός κι ουσιαστική εμπλοκή αυτών κατά τη διαδικασία.

Παράλληλα αναδεικνύονται οι εξής στόχοι:

- Η ανάδειξη της σχολικής μονάδας ως βασικού φορέα προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού της έργου
- Η δημιουργία κουλτούρας αξιολόγησης στα σχολεία
- Η ενίσχυση της συνεργασίας και της συμμετοχής μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας
- Η ενίσχυση της αυτογνωσίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών
- Η απόκτηση εμπειριών από στελέχη και εκπαιδευτικούς στο πεδίο της αξιολόγησης
- Η ανάδειξη θετικών σημείων και η διάχυση των καλών πρακτικών, καθώς και η επισήμανση των αδυναμιών

- Η ανάπτυξη δράσεων με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο χώρο του σχολείου
- Η διαμόρφωση κουλτούρας ανάληψης πρωτοβουλιών για σχεδιασμό δράσεων και επίλυση προβλημάτων
- Η συνεχής ανατροφοδότηση για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και τον καθορισμό επιμορφωτικών και άλλων παρεμβάσεων
- Η αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων καθώς και η αποτελεσματική αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού
- Η αναβάθμιση των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών, η προώθηση της καινοτομίας και η ανάπτυξη υποστηρικτικών και αντισταθμιστικών πρακτικών.

Κάθε φάση της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας ανήκει σε έναν διαρκή κύκλο που εστιάζει στη βελτίωση του έργου του σχολείου και της μάθησης. Τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας ανατροφοδοτούν τις δράσεις βελτίωσης οι οποίες με τη σειρά τους αξιολογούνται. Τα οφέλη της είναι καθολικά για τη λειτουργία του σχολείου, καθώς ενισχύει τη συλλογικότητα και δημιουργεί κλίμα συνεργασίας που είναι απαραίτητο για τη λειτουργία και τη συνεχή βελτίωση του σχολείου, ταυτόχρονα ενεργοποιεί όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής κοινότητας και αναγνωρίζει ζωτικό ρόλο στους εκπαιδευτικούς, αφού οι ίδιοι εντοπίζουν εκ των έσω τις δυνατότητες και τα προβλήματα του σχολείου τους.

Με την αυτοαξιολόγηση επιδιώκεται η διαμόρφωση κουλτούρας στην οποία αποτυπώνονται στοιχεία

- Συλλογικών διαδικασιών ομάδων, αφού τα στοιχεία έκθεσης είναι αποτέλεσμα συνεργασίας και συναπόφασης όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου
- Αξιολόγησης ομοτεχνών, που επεδίωξαν εκπαιδευτικοί για την ανατροφοδότησή τους

- Αξιολόγηση «εκ των κάτω προς τα πάνω», καθώ κοινοποιούνται τα αποτελέσματα προς τα ανώτερα ιεραρχικά κλιμάκια για την ανάληψη αντίστοιχων προτάσεων και δράσεων
- Εφαρμογή της «έρευνας-δράσης» προσανατολισμένη στην ανάπτυξη σχεδίων δράσης για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας
- Θεμελίωσης της ενδοσχολικής επιμόρφωσης ως ενεργής, αναπόσπαστης και συμπληρωματικής διαδικασίας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι η αυτοαξιολόγηση δεν έχει στόχο τον έλεγχο, αλλά τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Ενεργοποιεί όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής κοινότητας, ενισχύει τις σχέσεις εμπιστοσύνης και προωθεί την αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου. Παρέχει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να συνειδητοποιήσουν τις ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας του σχολείου και παράλληλα εντοπίζει αδυναμίες και προβλήματα δημιουργώντας προϋποθέσεις για ανάληψη πρωτοποριακών δράσεων για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών. Εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς σε κοινά αποφασισμένες δράσεις και τους δεσμεύει απέναντι σε δικούς τους σχεδιασμούς, καλλιεργώντας τη συνευθύνη και αυτοδέσμευση.

# Κεφάλαιο 8

## Η δυναμική της αυτοαξιολόγησης

Η εισαγωγή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα είναι ένα από βήματα στα οποία θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή (Maroto & Cabrales 2007). Σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο η αξιολόγηση έχει συνδεθεί κυρίως με τον εξωτερικό έλεγχο είναι απαραίτητο οι διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης να γίνουν αντιληπτές ως ένα δυναμικό εργαλείο κριτικής θεώρησης της σχολικής πραγματικότητας, ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού έργου, αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και ανάπτυξης της σχολικής μονάδας (Κατσαρού & Δεδούλη 2008).

Απαιτείται λοιπόν να αφιερωθεί χρόνος ώστε οι συμμετέχοντες να ευαισθητοποιηθούν και να κατανοήσουν τι είναι η αυτοαξιολόγηση, τι περιλαμβάνει και για ποιους λόγους μπορεί να είναι χρήσιμη για τη σχολική μονάδα, ώστε να πειστούν σχετικά με τα προσδοκώμενα οφέλη από τη διαδικασία αυτή.

Οι Maroto & Cabrales (2007) υποστηρίζουν ότι στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης σε αρχικό στάδιο είναι χρήσιμο να συνοδεύεται από εξωτερική

47

βοήθεια, που ταυτόχρονα θα στηρίζει το έργο και την αυτοομία της σχολικής μονάδας. Η διαδικασία αυτή απαιτεί γνώσεις, ικανότητες και τεχνικές που συνήθως οι συμμετέχοντες δε διαθέτουν και επομένως είναι απαραίτητη η σχετική ενημέρωση και επιμόρφωσή τους. Η εξωτερική βοήθεια μπορεί να είναι ένας κριτικός φίλος, ένα πρόσωπο εμπιστοσύνης που θα προσφέρει στο σχολείο την οπτική του «τρίτου προσώπου», αλλά παράλληλα θα διαθέτει μεγάλη ευαισθησία απέναντι στα συναισθήματα και τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων (Costa & Killick 1993). Το πρόσωπο αυτό οφείλει να κατανοεί τις συνθήκες λειτουργίας του σχολείου, ώστε να ασκεί εποικοδομητική κριτική παρουσιάζοντας χρήσιμες πρακτικές άλλων σχολείων.

Η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας απαιτεί χρόνο και ειλικρινή αφοσίωση από τους συμμετέχοντες. Για να αποτελέσει, λοιπόν, αναπόσπαστο και ουσιαστικό μέρος της καθημερινότητας της σχολικής μονάδας θα πρέπει να υποστηριχθεί από ένα πλαίσιο που να διασφαλίζει την εφαρμογή της. Ένα τέτοιο πλαίσιο απαιτεί την αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου και του ανθρώπινου δυναμικού μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ευρείας συναίνεσης.

Απαραίτητη προϋπόθεση επίσης για την εισαγωγή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης είναι η διαμόρφωση κλίματος εμπιστοσύνης και ευρείας συναίνεσης. Στο σημείο αυτό η συμβολή, η στάση και οι χειρισμοί του διευθυντή της σχολικής μονάδας θα παίξουν καταλυτικό ρόλο. Η αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου και του ανθρώπινου δυναμικού υπό την καθοδήγησή του θα διασφαλίσουν το κατάλληλο πλαίσιο εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης.

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι μια συμμετοχική διαδικασία, που τονώνει τη συνεργατική κουλτούρα στο χώρο του σχολείου (Κατσαρού και Δεδούλη, 2008). Εκτός από το διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς, που



αναλαμβάνουν πρωταγωνιστικό ρόλο, πρέπει να εμπλακούν στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης κι άτομα που συμμετέχουν άμεσα ή έμμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στα δημοτικά σχολεία, οι μαθητές μπορούν να αποτελέσουν βάσεις δεδομένων για την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, όπως και οι απόψεις των γονέων είναι βασική πηγή ανατροφοδότησης στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Τέλος, οι εξωσχολικοί παράγοντες, π.χ. σχολικοί σύμβουλοι, πανεπιστημιακοί, ερευνητές, μπορούν να συμβάλλουν στην επιτυχία της αυτοαξιολόγησης προσφέροντας τη δική τους οπτική.

Συμπερασματικά, προϋπόθεση επιτυχίας της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στα ελληνικά σχολεία είναι ο αποκεντρωτικός προσανατολισμός του εκπαιδευτικού συστήματος και η μεταφορά μέρους ευθύνης στις ίδιες τις σχολικές μονάδες, τις τοπικές κοινότητες και τις συλλογικές διαδικασίες που θα προβλέπονται σε αυτές, ώστε να καλλιεργηθεί και να εμπεδωθεί η κουλτούρα της αξιολόγησης. Με αυτόν τον τρόπο, οι ίδιοι οι συντελεστές της εκπαίδευσης θα έχουν την ευθύνη των επιλογών τους.

# Κεφάλαιο 9

## Φορείς Αξιολόγησης

Ιστορικά, από τις αρχές της δεκαετίας του '90, οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν με επιφύλαξη και κριτική στάση τις απόπειρες για τη θέσπιση συστημάτων αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Οι μέχρι τότε εμπειρίες ταυτίζουν την αξιολόγηση με προσπάθειες χειραγώγησης των εκπαιδευτικών από το κράτος. Ωστόσο, τις τελευταίες δεκαετίες εκδηλώνεται διεθνώς μεγάλο ενδιαφέρον για το ζήτημα της αξιολόγησης, η οποία παρουσιάζεται με πολλές μορφές.

Η αξιολόγηση διακρίνεται κυρίως σε δυο μορφές:

→ την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, με στόχο τη βελτίωση των διδακτικών εκπαιδευτικών διαδικασιών και τη λήψη αποφάσεων μελλοντικά

→ την αξιολόγηση όλων των παραγόντων της εκπαίδευσης, με στόχο τη συνεχή αποτίμηση της ποιότητας εκπαίδευσης και υλοποίησης των στόχων (Ζιαγάκης 1993)

Ο Σολομών (1999), ως αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου τονίζει ότι: «Παρ' όλη την πολυμορφία των πρακτικών αξιολόγησης μπορούμε να διακρίνουμε δύο γενικούς τύπους αξιολόγησης της εκπαίδευσης, ως προς τη

θέση του φορέα που εκτελεί την αξιολόγηση σε σχέση με τη Σχολική Μονάδα: Την εξωτερική αξιολόγηση και την εσωτερική αξιολόγηση».

Ο Scheerens (2000) διακρίνει τη μορφή της αξιολόγησης ανάλογα με τις απαντήσεις σε τέσσερα ερωτήματα: α) Ποιοι αναθέτουν και χρηματοδοτούν την αξιολόγηση, β) Ποιοι υλοποιούν την αξιολόγηση, γ) Ποιοι αξιολογούνται και δ) Ποιοι αξιοποιούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Όταν αυτοί που αναθέτουν, υλοποιούν και αξιοποιούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης δεν ταυτίζονται με αυτούς που αξιολογούνται, πρόκειται για εξωτερική αξιολόγηση. Όταν αυτοί που αξιολογούνται είναι οι ίδιοι που υλοποιούν την αξιολόγηση, αλλά κυρίως όταν αυτοί που αξιολογούνται είναι αυτοί που αποκλειστικά αξιοποιούν τα αποτελέσματά της, τότε πρόκειται για αυτοαξιολόγηση. Σαφώς υπάρχουν περιπτώσεις, που η διάκριση μεταξύ εσωτερικής κι εξωτερικής αξιολόγησης δεν είναι τόσο ξεκάθαρη και μάλιστα υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ τους (Ryan & Tefler 2011: 177-180).

Η εξωτερική αξιολόγηση, η οποία παρουσιάζεται με ποικίλες μορφές, πραγματοποιείται από φορείς που δεν έχουν άμεση συμμετοχή στις εκπαιδευτικές διεργασίες κι ανήκουν σε ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης ή και φορείς εκτός της διοικητικής ιεραρχίας και, συχνά έχει συνέπειες άμεσες, όπως οι προαγωγές των εκπαιδευτικών. Δίνεται έμφαση στην αποτίμηση, την επιτυχία και το τελικό αποτέλεσμα.

Η πλέον συνηθισμένη μορφή εξωτερικής αξιολόγησης είναι η επιθεώρηση, η οποία εμφανίζεται στις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα και λειτουργεί με πολλές παραλλαγές. Κύριος στόχος της είναι ο έλεγχος της εφαρμογής της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, εστιασμένος στην ποιότητα της διδασκαλίας και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Καταργήθηκε στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

και στη συνέχεια αντικαταστάθηκε από τον Σχολικό Σύμβουλο. Έμεινε στην ιστορία κυρίως για τα αρνητικά της χαρακτηριστικά.

Η επιθεώρηση έχει ορισμένα βασικά πλεονεκτήματα, όπως:

- ✓ Διευκολύνει τη διαμόρφωση βελτιωτικών προτάσεων ευρύτερης εμβέλειας μέσα από τη συγκρισιμότητα των κρίσεων που παρέχει.
- ✓ Δρα ως κίνητρο για τη διασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.
- ✓ Παρέχει κριτήρια για την τήρηση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και εμμέσως μια εξωτερική νομιμοποίηση για την υπηρεσιακή εξέλιξη των εκπαιδευτικών.
- ✓ Πραγματοποιείται σε συγκεκριμένο και περιορισμένο χρόνο και δεν προσθέτει απασχόληση στον εκπαιδευτικό.
- ✓ Εξασφαλίζεται, σε κάποιο βαθμό, η δυνατότητα σύγκρισης Σχολικών Μονάδων και εκπαιδευτικών.
- ✓ Εντοπίζονται ευκολότερα οι θετικές όψεις κι οι αδυναμίες σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών.

Και ορισμένες βασικές αδυναμίες, όπως:

- ✓ Προάγει το φόβο και όχι τη συνειδητοποίηση και την αυτογνωσία των εκπαιδευτικών.
- ✓ Συχνά οι κρίσεις είναι αστήρικτες και υποκειμενικές.
- ✓ Προάγει τον ατομισμό και όχι το συλλογικό πνεύμα της Σχολικής Μονάδας.
- ✓ Συχνά διαμορφώνεται μια τυπική, ψευδής και άδικη εικόνα για σχολεία και εκπαιδευτικούς.

Μια άλλη μορφή εξωτερικής αξιολόγησης είναι η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Κάθε εκπαιδευτικό σύστημα αναπτύσσει

ορισμένους μηχανισμούς ελέγχου ή παρακολούθησης (monitoring) της κατάστασης και της εξέλιξης διάφορων παραμέτρων της εκπαίδευσης.

Τέλος, υπάρχουν και οι εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης. Πρόκειται για αξιολογικές μελέτες που διεξάγονται σε περιφερειακό, εθνικό ή διεθνές επίπεδο και αξιολογούν συγκεκριμένες πτυχές ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Κυρίως αναφέρονται στους παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών, στα αναλυτικά προγράμματα και τα διδακτικά βιβλία, στο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών, στις αντιλήψεις και τις στάσεις των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, στις εκπαιδευτικές πρακτικές και γενικότερα στο σχολικό κλίμα.

Στην Ελλάδα, οι βασικοί φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε) και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.).

- Το Κ.Ε.Ε. αναλαμβάνει την ανάπτυξη και εφαρμογή προτύπων δεικτών και κριτηρίων για τη δυναμική αποτύπωση της κατάστασης καθώς και τον έλεγχο της αξιοπιστίας του συστήματος αποτύπωσης και παρακολούθησης του εκπαιδευτικού έργου τόσο στο επίπεδο της σχολικής μονάδας και της περιφέρειας όσο και σε εθνικό επίπεδο.

- Το Π.Ι. αναλαμβάνει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών με σκοπό να συμβάλει στην αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Το Π.Ι. και το Κ.Ε.Ε. αναλαμβάνουν, σε συνεργασία μεταξύ τους, την ανάπτυξη διαύλων που θα συμβάλλουν στη στήριξη του εκπαιδευτικού έργου, αξιοποιώντας τα σχετικά δεδομένα και τις δυνατότητες που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες της πληροφορικής και των επικοινωνιών. Η διάσταση αυτή αναφέρεται και στη στήριξη των καινοτομικών προσπαθειών των σχολικών μονάδων για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Η εσωτερική αξιολόγηση, η οποία τις τελευταίες δεκαετίες εφαρμόζεται σε όλες σχεδόν τις ευρωπαϊκές χώρες (στις περισσότερες περιπτώσεις παράλληλα με την εξωτερική), με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου μέσα από την ενεργοποίηση και τη συνειδητή λειτουργία των εκπαιδευτικών. Στα συστήματα αυτά, η εσωτερική αξιολόγηση έχει στόχο να καταστήσει τη Σχολική Μονάδα προνομιούχο πλαίσιο για ανάπτυξη καινοτομιών στην εκπαίδευση και για τη διαμόρφωση και τη συνεχή ανασυγκρότηση των εκπαιδευτικών πρακτικών. Δίνεται έμφαση στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και συνδέεται άμεσα με πολιτικές επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ενδοσχολικό και τοπικό επίπεδο. Εκπαιδευτικοί σε κάθε βαθμίδα ιεραρχίας συμμετέχουν στον καθορισμό των κριτηρίων κι αναλαμβάνουν συλλογικά την ευθύνη όσων αποφασίζουν κι αξιολογούν.

Η εσωτερική αξιολόγηση παρουσιάζεται και αυτή με πολλές μορφές, με επικρατέστερους τύπους:

- Την ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση, όπου οι ανώτεροι στη διοικητική ιεραρχία στο εσωτερικό της Σχολικής Μονάδας κρίνουν αυτούς που βρίσκονται χαμηλότερα και το αντίστροφο.
- Τη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση, η οποία παρουσιάζεται συνήθως σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα και στηρίζεται σε μια διαφορετική λογική. Συγκεκριμένα, η αυτοαξιολόγηση ακολουθεί διαδικασίες που σχεδιάζονται, οργανώνονται, παρακολουθούνται και αξιολογούνται από παράγοντες της Σχολικής Μονάδας. Η αυτοαξιολόγηση, επειδή ακριβώς πραγματοποιείται από τους εκπαιδευτικούς, διεισδύει στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, την ανιχνεύει από μέσα και επαναπροσδιορίζει τις εκπαιδευτικές πρακτικές, συμβάλλοντας στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Βασικά πλεονεκτήματα της εσωτερικής αξιολόγησης είναι :

- Ενεργοποιεί όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής κοινότητας.
- Ενισχύει τις σχέσεις εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας μεταξύ των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας.
- Οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν με συγκεκριμένο τρόπο τις ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας του σχολείου.
- Δημιουργεί προϋποθέσεις για πρωτοβουλίες και ανάληψη καινοτόμων δράσεων.
- Καλλιεργεί τη συνευθύνη και την αυτοδέσμευση.
- Αναδεικνύει και διαχέει θετικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες.
- Εντοπίζει αδυναμίες και δημιουργεί συνθήκες για βελτίωση.
- Δείχνει στην εκπαιδευτική ιεραρχία, με συγκεκριμένο τρόπο, τα πεδία των παρεμβάσεων.
- Μπορεί, γενικά, να συμβάλει στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και στην αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου.

Αντίθετα στις βασικές της αδυναμίες συγκαταλέγεται:

- Ο κίνδυνος μιας καθαρά γραφειοκρατικής αντιμετώπισης της όλης διαδικασίας.
- Η πιθανότητα δημιουργίας εσωτερικών συγκρούσεων.
- Η έμφαση σε ανώδυνα ζητήματα.
- Η δημιουργία τάσεων εσωστρέφειας στις Σχολικές Μονάδες κτλ.

Οι δύο παραπάνω τύποι αξιολόγησης τείνουν στην πράξη να αλληλοσυμπληρώνονται σε ό,τι αφορά τους στόχους που θέτουν. Ολοένα και περισσότερο κερδίζει έδαφος η αντίληψη ότι οι ουσιαστικές αλλαγές στα σχολεία δεν μπορούν να προκύψουν με διαδικασίες που έχουν φορά μόνο «από πάνω προς τα κάτω» (top-down process), αλλά κυρίως με διαδικασίες που

ξεκινούν και αναπτύσσονται στο εσωτερικό των σχολείων (bottom-up) κι έχουν και την υποστήριξη της κεντρικής αξουσίας.

Στην Ελλάδα, οι πρωτοι που άνοιξαν την επιστημονική συζήτηση για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ήταν ο Ιωσήφ Σολομών κι η ομάδα του, στα πλαίσια του Πειραματικού Προγράμματος με τίτλο «Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα» που διεξήγαγε το Τμήμα Αξιολόγησης του Π.Ι. το 1997-1999. Αποτέλεσμα αυτής της δουλειάς ήταν η δημοσίευση του πρωτοποριακού Πλαισίου Εργασίας και Υποστήριξης (Σολομών 1999) το οποίο παραμένει μέχρι σήμερα σημείο αναφοράς για την αυτοαξιολόγηση.



# Κεφάλαιο 10

## Πλαίσιο και Κριτήρια Αξιολόγησης

Η διαδικασία της αξιολόγησης πραγματοποιείται σε ετήσια βάση και συνδέεται με το γενικότερο εκπαιδευτικό σχεδιασμό του σχολείου και την ανάπτυξη ειδικών σχεδίων δράσης με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου στους τομείς που επιλέγει κάθε σχολείο ανάλογα με τις ιδιαιτερότητές του.

Η διαδικασία περιλαμβάνει:

- Την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου
- Τον προγραμματισμό δράσεων βελτίωσης
- Την υλοποίηση, παρακολούθηση και αξιολόγηση των δράσεων
- Την αξιολόγηση και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων των δράσεων.

Στο τέλος κάθε διδακτικού έτους η σχολική μονάδα καταρτίζει έκθεση αξιολόγησης με ευθύνη του Διευθυντή της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με

το Σύλλογο Διδασκόντων και τους Σχολικούς Συμβούλους, η οποία δημοσιεύεται στην ιστοσελίδα του σχολείου και υποβάλλεται στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης και στην Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης μέσω του Δικτύου Πληροφόρησης της ΑΕΕ. Η αναλυτική παρουσίαση της διαδικασίας αξιολόγησης γίνεται με εγκύκλιο του Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α. μετά από σχετική εισήγηση του ΙΕΠ.

Η αντίληψη ότι κάθε σχολείο έχει τη δική του ιδιαιτερότητα και το δικό του προφίλ και το γεγονός ότι στο σχολείο αναπτύσσεται από τα άτομα και τις ομάδες που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία μια πολυπαραγοντική δυναμική οδήγησαν στην υιοθέτηση νέων δεικτών αξιολόγησης με παράλληλη μετακίνηση της έμφασης από την αξιολόγηση των προσώπων στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας (Παπαναούμ, 2000).

#### Εξωτερική αξιολόγηση σχολικής μονάδας

Κατά την εξωτερική αξιολόγηση το πλαίσιο και τα κριτήρια καθορίζονται εξωτερικά κι αποτυπώνουν τις προτεραιότητες και τις αξίες του εξωτερικού φορέα που έχει την ευθύνη της αξιολόγησης. Μια τέτοια αξιολόγηση ενέχει τον κίνδυνο να είναι αποσπασματική και αποκλείει το συλλογικό πνεύμα στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Επιπρόσθετα, απαιτούνται πολύπλευρες δεξιότητες από τους αξιολογητές και μεγάλη πίστωση χρόνου κατά την εφαρμογή της.

Στις χώρες όπου εξακολουθεί να εφαρμόζεται η εξωτερική αξιολόγηση παρουσιάζονται δύο βασικές τάσεις. Η μία έχει βασικό στόχο να βοηθήσει τα σχολεία να γίνουν κέντρα ποιότητας, προσφέροντάς τους βοήθεια στο εγχείρημα της εσωτερικής αξιολόγησης που αναλαμβάνουν. Η δεύτερη τάση, όμως, στοχεύει στον έλεγχο του βαθμού στον οποίο κάθε σχολείο ευθυγραμμίζεται με κριτήρια που έχουν θέσει άλλοι γι' αυτό (Eurydice, 2004).

Η εξωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας τείνει να αντικατασταθεί στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα με ένα σύστημα εσωτερικής αξιολόγησης ή σε άλλες περιπτώσεις με ένα συνδυασμό της εσωτερικής με την εξωτερική αξιολόγηση.

Οι αδυναμίες της εξωτερικής αξιολόγησης μπορούν να ξεπεραστούν με την υιοθέτηση από τις σχολικές μονάδες εσωτερικών μορφών αξιολόγησης. Εξάλλου, προκύπτει και από την εμπειρία άλλων χωρών ότι, όταν η εξωτερική αξιολόγηση συνδέεται και ενισχύεται από την εσωτερική αξιολόγηση, όταν οι άμεσα ενδιαφερόμενοι (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) αναλαμβάνουν να κάνουν την αυτοαξιολόγησή τους, τότε βελτιώνεται η αποτελεσματικότητα των σχολείων (McNamara & O'Hara 2005, Plowright 2007)

#### Εσωτερική αξιολόγηση σχολικής μονάδας

Η σύγχρονη τάση υποστηρίζει την εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης, η οποία υλοποιείται από τους ίδιους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής μονάδας. Για να είναι αποτελεσματική μια τέτοια αξιολόγηση προϋποθέτει ένα πλαίσιο με τα εξής βασικά χαρακτηριστικά σύμφωνα με τον McBeath:

- Ενιαία φιλοσοφία: Θα πρέπει να υπάρχει ένα ενιαίο σύνολο παραδοχών στη βάση, στους στόχους και στις προϋποθέσεις της αξιολόγησης
- Οι κατευθυντήριοι άξονες: Για τη ρύθμιση των διαδικασιών και της δράσης απαιτείται η συνειδητοποίηση των στόχων από τους εμπλεκόμενους, η διαμόρφωση κλίματος εμπιστοσύνης, η τήρηση της εχεμύθειας και η βοήθεια του ενός κριτικού φίλου (π.χ του σχολικού συμβούλου) με ρόλο υποστηρικτικό.

- Τα κριτήρια ποιότητας: Χρειάζεται η ενεργή συμμετοχή των εμπλεκόμενων στον καθορισμό των κριτηρίων ποιότητας, τα οποία τελικά θα οριστικοποιηθούν κατόπιν διαπραγμάτευσης και συμφωνίας.
- Η οργάνωση των διαδικασιών αξιολόγησης: Πρόκειται για μια συστηματική αποτίμηση των δεικτών-κριτηρίων, βάση των οποίων θα αξιολογηθούν οι διάφοροι τομείς του εκπαιδευτικού έργου.

Η συνύπαρξη εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης έχει θετικά αποτελέσματα, αφού μέσα από την αλληλεπίδρασή τους οι δύο αξιολογήσεις αλληλοσυμπληρώνονται, καλύπτουν περισσότερες πτυχές κι επομένως αυξάνεται η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων τους. Το σημείο ισορροπίας ανάμεσα στην εσωτερική και την εξωτερική αξιολόγηση εξαρτάται από τον βαθμό αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος.

Κατά τον Alvik (1997) η εσωτερική κι εξωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορούν να συνδυαστούν σε τρεις μορφές:

- Την παράλληλο μορφή, κατά την οποία η κάθε μορφής αξιολόγηση διενεργείται ξεχωριστά και τα αποτελέσματα αντιπαραβάλλονται
- Τη διαδοχική μορφή, κατά την οποία τα αποτελέσματα της εσωτερικής αξιολόγησης χρησιμοποιούνται ως βάση για την εξωτερική ή το αντίστροφο
- Τη συνεργατική μορφή, κατά την οποία οι δύο ομάδες αξιολόγησης διαπραγματεύονται και συναποφασίζουν τα κριτήρια ποιότητας.

Στο βασικό πλαίσιο Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου σύμφωνα με το Κ.Ε.Ε η σχολική πραγματικότητα προσδιορίζεται μέσα από τέσσερα κλιμακωτά επίπεδα ανάλυσης:

### Πρώτο Επίπεδο: Θεματικά Πεδία Αξιολόγησης

Σε ένα πρώτο επίπεδο, αντικείμενο αυτοαξιολόγησης αποτελούν τα ακόλουθα πέντε θεματικά πεδία, στα οποία αναλύεται η σχολική πραγματικότητα:

- 1<sup>ο</sup> Πεδίο: Μέσα –Πόροι –Ανθρώπινο Δυναμικό
- 2<sup>ο</sup> Πεδίο: Οργάνωση και Διοίκηση του Σχολείου
- 3<sup>ο</sup> Πεδίο: Κλίμα και Σχέσεις στο Σχολείο
- 4<sup>ο</sup> Πεδίο: Εκπαιδευτικές Διαδικασίες
- 5<sup>ο</sup> Πεδίο: Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα

### Δεύτερο Επίπεδο: Τομείς Αξιολόγησης

Στο δεύτερο επίπεδο τα παραπάνω θεματικά πεδία εξειδικεύονται σε τομείς αυτοαξιολόγησης, ως εξής:

Πεδίο 1 → Τομείς: α) Υλικοτεχνική υποδομή β) Οικονομικοί πόροι γ) Ανθρώπινο δυναμικό

Πεδίο 2 → Τομείς: α) Οργάνωση του σχολείου β) Διοίκηση του σχολείου γ) Αξιοποίηση μέσων-πόρων του σχολείου

Πεδίο 3 → Τομέας: Κλίμα και σχέσεις στο σχολείο

Πεδίο 4 → Τομείς: α) Εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών β) Ποιότητα της διδασκαλίας γ) Οργάνωση της τάξης δ) Εκπαιδευτικές δραστηριότητες ε) Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Πεδίο 5 → Τομείς: α) Φοίτηση και διαρροή των μαθητών β) Εκπαιδευτικά επιτεύγματα των μαθητών γ) Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών

### Τρίτο Επίπεδο: Δείκτες Αξιολόγησης

Κάθε τομέας αυτοαξιολόγησης, διακρίνεται σε επιμέρους βασικούς δείκτες ή κατηγορίες δεικτών ποιότητας

Κάθε δείκτης αντιστοιχεί σε συγκεκριμένες παραμέτρους που θεωρούνται καθοριστικές στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου. Ο δείκτης αποτελεί το ουσιαστικό επίπεδο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

(Για παράδειγμα, ο τομέας «Υλικοτεχνική υποδομή» διακρίνεται, ενδεικτικά, στους δείκτες:

- Χώροι του σχολείου
- Εξοπλισμός - Διαθέσιμα μέσα του σχολείου )

#### Τέταρτο Επίπεδο: Κριτήρια Αξιολόγησης

Κάθε δείκτης ή κατηγορία δεικτών αποτιμάται με κριτήρια. Τα κριτήρια διακρίνονται σε ποσοτικά και σε ποιοτικά ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του δείκτη που αξιολογείται. Έτσι έχουμε κριτήρια ποσοτικής αποτίμησης και ποιοτικής αποτίμησης.

Στην αξιολόγηση των ποσοτικών χαρακτηριστικών χρησιμοποιούνται φόρμες αποτύπωσης.

Στην αξιολόγηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών χρησιμοποιούνται ερωτηματολόγια και άλλες τεχνικές άντλησης πληροφοριών.

(Στο προηγούμενο παράδειγμα της υλικοτεχνικής υποδομής:

Ενδεικτικά ποσοτικά κριτήρια του δείκτη «Χώροι του σχολείου» είναι

- αριθμός αιθουσών
- επιφάνεια αιθουσών ανά μαθητή
- επιφάνεια γραφείου εκπαιδευτικών ανά εκπαιδευτικό κτλ.

Τα αντίστοιχα ποιοτικά κριτήρια αξιολόγησης του δείκτη «Χώροι του σχολείου» είναι

- επάρκεια
- καταλληλότητα.)

Το έργο συνιστά μια δυναμική διαδικασία, η οποία βασίζεται στην ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων συνεργασίας και ανατροφοδότησης μεταξύ όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι παρακολουθούν και παρεμβαίνουν συμβουλευτικά, όπου χρειάζεται, έχοντας άμεση συνεργασία με την περιφέρεια και την επιστημονική επιτροπή.

Τη βασική ευθύνη για την εφαρμογή του έργου της αυτοαξιολόγησης στις Σχολικές Μονάδες έχουν ο Διευθυντής και ο Σύλλογος Διδασκόντων. Η υλοποίηση του έργου πραγματοποιείται με ομάδες εργασίας από μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων.

Οι Διευθυντές των σχολείων, οι Σχολικοί Σύμβουλοι και η επιστημονική ομάδα, για τις ανάγκες της πρώτης αυτής παρέμβασης, υποβάλλουν εκθέσεις ανά

τετράμηνο και ανά έτος, στις οποίες αποτυπώνονται όλες οι δράσεις του προγράμματος.

Η επιστημονική επιτροπή υποβάλλει ετήσια έκθεση στην οποία καταγράφονται οι επιμέρους δράσεις που πραγματοποιήθηκαν κατά την εφαρμογή του έργου και αξιολογείται η πρόοδος του έργου με βάση ποιοτικά και ποσοτικά στοιχεία (ενδιάμεσες και τελικές αξιολογήσεις).

Ως προς την αποτύπωση του αξιολογικού αποτελέσματος, παραμένει η έκθεση αξιολόγησης με αριθμητικές κυρίως κλίμακες.

Ο Σολομών (Σολομών, 1999) εισηγήθηκε ένα ολοκληρωμένο και συγκεκριμένο πρότυπο εσωτερικής αξιολόγησης του έργου της εκπαιδευτικής μονάδας. Αναγνωρίζει ότι το ελληνικό σχολείο, αν και συγκεντρωτικό, διατηρεί μια σχετική αυτονομία ως προς τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Έτσι, προτείνει επτά Θεματικές Περιοχές για αξιολόγηση και τους αντίστοιχους Δείκτες Ποιότητας. Η αξιολόγηση στηρίζεται στην παραγωγή κι αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεκμηρίων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Αξιολογούνται τα αρχικά δεδομένα της κάθε μονάδας (Μέσα και Πόροι, Ηγεσία και Διοίκηση, Διδασκαλία και Μάθηση), οι διαδικασίες (Κλίμα και Σχέσεις, Προγράμματα και Δράσεις, Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα) και τα αποτελέσματα των διαδικασιών. Η αξιολόγηση γίνεται λαμβάνοντας υπόψη τα κοινωνικοοικονομικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών και του περιβάλλοντος. Γι' αυτό κι η ανάλυση των δεικτών είναι συμβατική επιτρέποντας αλλαγές και προσθήκες με βάση τις ιδιαιτερότητες και το προφίλ της κάθε εκπαιδευτικής μονάδας.



Η πρώτη εφαρμογή με τίτλο Πειραματικό Πρόγραμμα Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα έγινε στο πλαίσιο ενός έργου Σ.Ε.Π.Π.Ε.(Σολομών, 1999). Η δεύτερη εφαρμογή έγινε στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Πιλοτικού Προγράμματος για την Αξιολόγηση της Ποιότητας της Εκπαίδευσης στο οποίο έλαβαν μέρος πέντε σχολικές μονάδες από την Ελλάδα σε σύνολο 101 από δεκαεπτά ευρωπαϊκές χώρες. Στο πρόγραμμα αυτό πραγματοποιήθηκε εσωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων που συμμετείχαν σε τέσσερις τομείς: εκπαιδευτικά επιτεύγματα, διαδικασίες σε επίπεδο τάξης, διαδικασίες σε επίπεδο σχολείου και περιβάλλον του σχολείου. Από τα αποτελέσματα των δύο πιλοτικών προγραμμάτων κατέστη σαφές ότι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί την κατάλληλη αφετηρία για την ομαλή εισαγωγή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην ελληνική εκπαίδευση (Ξωχέλλης, 2006).

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, επομένως, εκτείνεται αφενός σε θεσμικό και οργανωτικό και αφετέρου σε ατομικό επίπεδο. Το θεσμικό/οργανωτικό επίπεδο αναφέρεται στον γενικό σκοπό, τους στόχους της εκπαίδευσης και το σύνολο των ενεργειών και των παρεμβάσεων σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ το ατομικό επίπεδο αναφέρεται στην αξιολόγηση της δραστηριότητας των συμμετεχόντων ατόμων (κυρίως του εκπαιδευτικού και του μαθητή). Όλες οι παραπάνω παράμετροι εντάσσουν το εκπαιδευτικό έργο στη συστημική προσέγγιση του σχολείου ως οργανισμού (Σαΐτης, 2000).

# Κεφάλαιο 11

## Από τη θεωρία στην πράξη

Προκειμένου η αυτοαξιολόγηση να αποτελέσει «εργαλείο» βελτίωσης της σχολικής μονάδας και μοχλό ανάπτυξης, θα πρέπει να ενταχθεί ως διαδικασία ουσιαστικά στην καθημερινότητα και στην ρουτίνα του σχολείου. Για να συμβεί αυτό βασική προϋπόθεση είναι η αυτοαξιολόγηση να αποτελέσει αναπόσπαστο κομμάτι μιας διαρκούς διαδικασίας ανάπτυξης του σχολείου, να είναι σαφές πώς μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του έργου αυτού και κυρίως πώς θα συμβάλει στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών.

Για την ουσιαστική ένταξη της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης στη ρουτίνα του σχολείου, καταρχάς, προϋποτίθεται ότι το σύνολο του συλλόγου διδασκόντων εμπλέκεται στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και συνοδεύεται από αίσθημα δέσμευσης για την αξιοποίηση των δεδομένων που προκύπτουν με στόχο τη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Η δέσμευση των εκπαιδευτικών στη διαδικασία εξαρτάται από την ετοιμότητά τους. Η ετοιμότητα προϋποθέτει γνώσεις και δεξιότητες για τον σχεδιασμό της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης, την κατασκευή κατάλληλων εργαλείων για τη συλλογή των δεδομένων, την ανάλυση και την ερμηνεία των δεδομένων που θα προκύψουν.

Μια δεύτερη βασική προϋπόθεση ουσιαστικής σύνδεσης της αυτοαξιολόγησης με την καθημερινότητα του σχολείου είναι η σύνδεσή της με τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου. Ειδικότερα, αυτοαξιολόγηση και προγραμματισμός θα πρέπει να νοούνται ως μια ενιαία, συνεχής και κυκλική διαδικασία

# Κεφάλαιο 12

## Μεθοδολογία

### 12.1 Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας

Οι σύγχρονες κοινωνικές απαιτήσεις, οι οικονομικές και τεχνολογικές αλλαγές επηρεάζουν την εκπαίδευση και καθιστούν απαραίτητη την αναμόρφωση όλων των στοιχείων της μέσα από μια διαδικασία παρακολούθησης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Η αξιολόγηση, λοιπόν, ως αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, έχει αναδειχθεί σε ένα από τα πιο σπουδαία και πολυσυζητημένα εκπαιδευτικά ζητήματα τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς, αφού διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στον έλεγχο της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006). Βασική πτυχή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης αποτελεί η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, που αναφέρεται συνολικά στο αποτέλεσμα της λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

Όπως αναδείχθηκε στο θεωρητικό μέρος, ο διευθυντής καλείται να αναλάβει έναν από τους σημαντικότερους ρόλους που θα αναδείξουν ένα σχολείο

αποτελεσματικό, δεδομένου ότι επιδρά καθολικά στη σχολική μάθηση των μαθητών, στις σχέσεις όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, και, γενικότερα, στην αύξηση της παραγωγικότητας και της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Επιπλέον, προσδιορίζει την ποιότητα της ατμόσφαιρας και την οργανωτική και διοικητική κατάσταση.

Έχοντας ως βασικούς στόχους της έρευνας να εντοπιστούν τα βασικά στοιχεία που είναι απαραίτητα ώστε ο διευθυντής να αναδειχθεί ως ο αποτελεσματικός ηγέτης της σχολικής μονάδας και τη συμβολή της αξιολόγησης στην αποτελεσματικότητα των σχολικών συστημάτων, διενεργήθηκε αρχικά μια βιβλιογραφική ανασκόπηση. Στο θεωρητικό πλαίσιο αυτής της εργασίας καταγράφηκαν όλες οι σχετικές πληροφορίες που συλλέχθηκαν και κατόπιν, μέσω της παρούσας έρευνας διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών, αναφορικά με τον αποτελεσματικό ρόλο των διευθυντών και των διαφόρων μορφών αξιολόγησης.

Πιο αναλυτικά οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι:

Η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το εκπαιδευτικό έργο του διευθυντή.

Η αξιολόγηση του ρόλου κι η συμβολή του διευθυντή ως ηγέτη της σχολικής μονάδας.

Ο προσδιορισμός των χαρακτηριστικών του σημερινού διευθυντή από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών.

Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις μορφές αξιολόγησης στο σύγχρονο δημοτικό σχολείο

Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή και την αναγκαιότητα της αυτοαξιολόγησης.

## 12.2 Συλλογή Ευρημάτων και Δείγμα της Έρευνας

Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της ποσοτικής μεθόδου και το μεθοδολογικό εργαλείο που επιλέχθηκε ήταν το ανώνυμο ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα 1). Η ποσοτική μέθοδος προτιμήθηκε πρώτον γιατί επιτρέπει τη γρήγορη και ταυτόχρονη συλλογή απαντήσεων και δεύτερον γιατί μέσω της ποσοτικοποίησης με αριθμητικά δεδομένα και της στατιστικής ανάλυσης, τα αποτελέσματα είναι αξιόπιστα και ευκόλως συγκρίσιμα. Επιπλέον, δεν είναι απαραίτητη η παρουσία του ερευνητή και βασικό της πλεονέκτημα είναι ότι επιτρέπει τη συλλογή ειλικρινών απαντήσεων διασφαλίζοντας την ανωνυμία των ερωτηθέντων.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 56 εκπαιδευτικοί Πρωταβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αττικής, οι οποίοι επελέγησαν με τυχαία δειγματοληψία. Υπήρξε επαφή με διευθυντές δημοσίων σχολείων της περιφέρειας Αττικής, οι οποίοι κατόπιν σχετικής έγκρισης, προώθησαν το ερωτηματολόγιο στις προσωπικές ηλεκτρονικές διευθύνσεις των εκπαιδευτικών του σχολείου τους. Για τη σύνταξη και τη δόμηση-κατασκευή του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η πλατφόρμα του Google-Drive και παράλληλα μέσω αυτής το ερωτηματολόγιο «ανέβηκε» στο διαδίκτυο. Προκειμένου να αξιοποιηθούν στο μέγιστο τα πλεονεκτήματα της έρευνας με ερωτηματολόγιο και να διασφαλιστεί η αξιοπιστία των ερωτηθέντων της έρευνας, το ερωτηματολόγιο δεν ήταν υπερβολικά μεγάλο ώστε να μην είναι κουραστικό και να έχει μεγαλύτερη πιθανότητα ανταπόκρισης. Επιπλέον, ήταν ξεκάθαρο και σαφές για να μην δημιουργηθεί προκατάληψη. Πραγματοποιήθηκε πρώτα μια πιλοτική μελέτη προκειμένου να γίνουν διορθώσεις και βελτιώσεις. Στη συνέχεια το σχετικό link προωθήθηκε ηλεκτρονικά μέσω e-mail στον ερωτώμενο πληθυσμό, συνοδευόμενο από σχετικό εισαγωγικό μήνυμα. Στο μήνυμα αυτό δίνονταν οι απαραίτητες πληροφορίες για το περιεχόμενο και τους στόχους της έρευνας και παρέχονταν

οι σχετικές διαβεβαιώσεις για την ανωνυμία των απαντήσεων. Παρουσιάστηκε μεγάλη δυσκολία στην εύρεση συμμετεχόντων, καθώς σε πολλά δημοτικά σχολεία χρειάζεται ειδική άδεια για τη διεξαγωγή έρευνας.

Το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε ηλεκτρονικά κι ανώνυμα το Φεβρουάριο και το Μάρτιο του 2018. Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε τέσσερις βασικές ενότητες. Η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει 6 δημογραφικές ερωτήσεις. Η δεύτερη ενότητα περιλαμβάνει 15 ερωτήσεις και ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν μεταξύ μιας κλίμακας Likert (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα Πολύ) ανάλογα με τις απόψεις τους για το εκπαιδευτικό έργο του Διευθυντή σχολείου τους, η τρίτη ενότητα απαρτίζεται από 23 ερωτήσεις στην ίδια κλίμακα αναφορικά με το ηγετικό έργο του Διευθυντή. Στο τέταρτο μέρος υπάρχουν 6 ερωτήσεις σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και στο τέλος μία ακόμα ερώτηση, στην οποία ζητήθηκε οι συμμετέχοντες να αναπτύξουν συνοπτικά τη θέση τους ως προς το κατά πόσο η αυτοαξιολόγηση μπορεί να αποτελέσει ένα ουσιαστικό μέσο αξιολόγησης.

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων από τα ερωτηματολόγια χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα Excel for Windows, με τη βοήθεια του πρόσθετου εργαλείου xlstat. Οι στατιστικές αναλύσεις στηρίχθηκαν στα εργαλεία της περιγραφικής στατιστικής.

# Κεφάλαιο 13

## Αποτελέσματα της Έρευνας

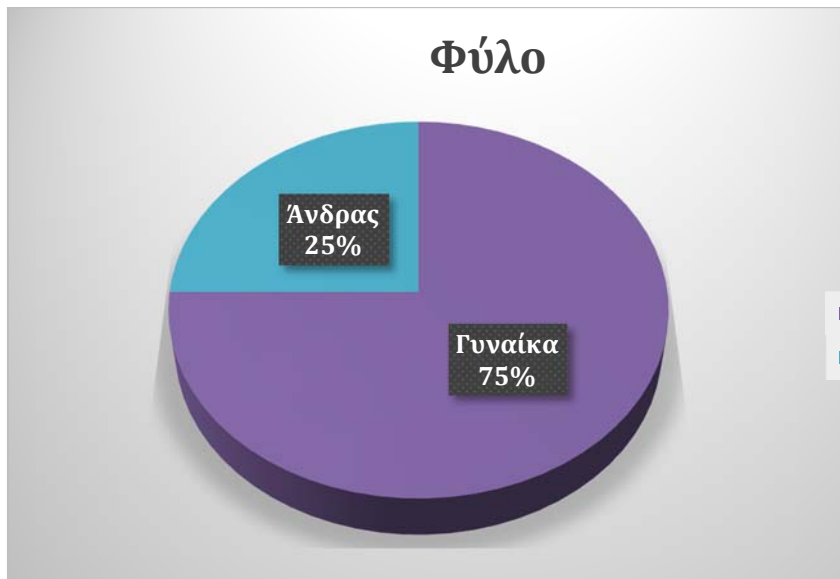
### 13.1 Περιγραφή του δείγματος

Σε αυτήν την ενότητα παρουσιάζονται τα δεδομένα που προκύπτουν από τις απαντήσεις στις δημογραφικές ερωτήσεις του πρώτου μέρους. Αυτές είναι το φύλο κι η ηλικία των εκπαιδευτικών, η θέση και τα χρόνια εργασίας τους στη σημερινή σχολική μονάδα, τα συνολικά χρόνια προϋπηρεσίας τους κι ο τίτλος ανωτάτων σπουδών τους.

#### 13.1.1 Φύλο συμμετεχόντων στην έρευνα

Στην έρευνα συμμετείχαν 56 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=56), και συγκεκριμένα 42(75%) γυναίκες και 14 άνδρες (25%). Είναι φανερό ότι το μεγαλύτερο ποσοστό είναι γυναίκες, γεγονός που αντικατοπτρίζει τη γενική εικόνα του κλάδου, αφού το γυναικείο φύλο επιλέγει κατά κόρων τις Παιδαγωγικές Επιστήμες. Ο πίνακας 1 δείχνει την κατανομή των συχνοτήτων του δείγματος ως προς τα φύλο.

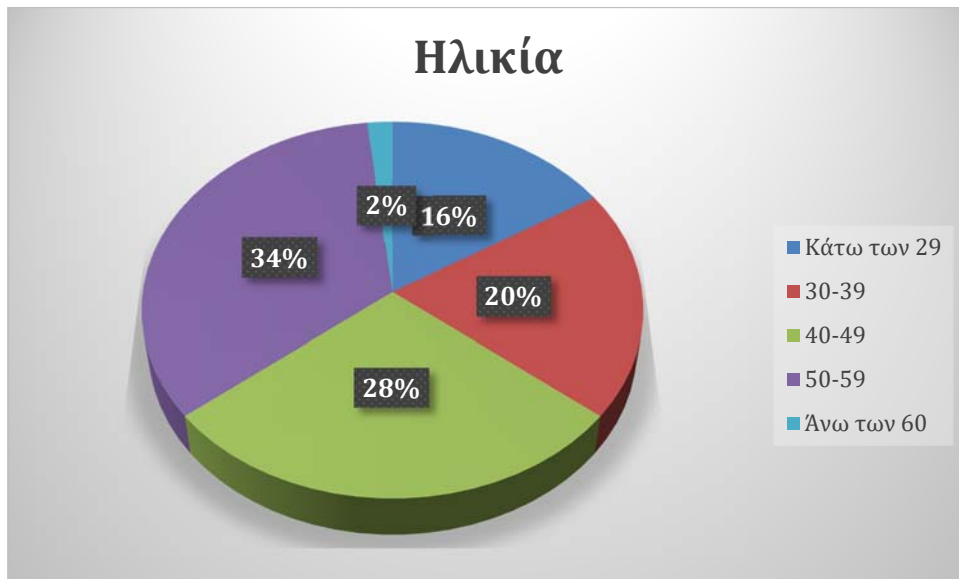




Πίνακας 1

### 13.1.2 Ηλικία συμμετεχόντων στην έρευνα

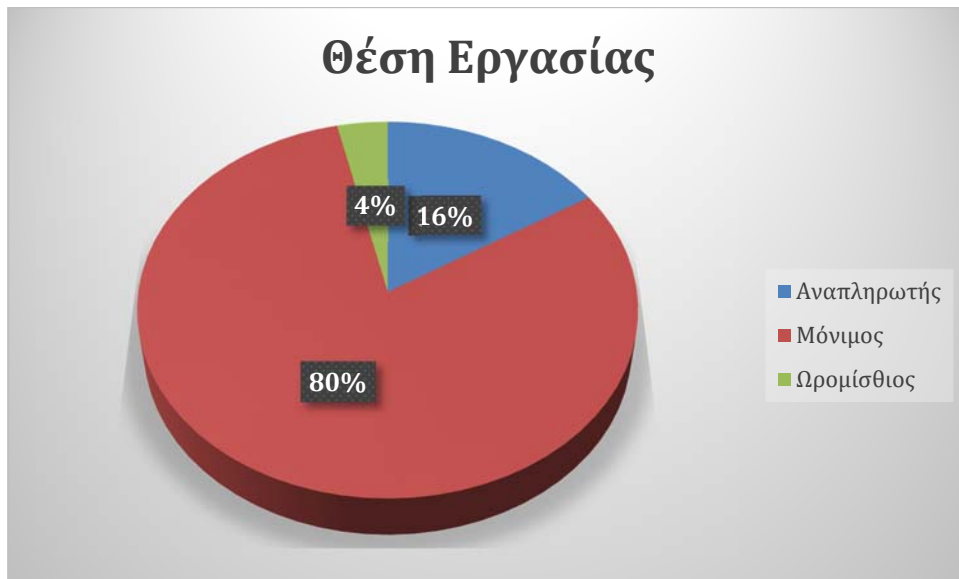
Σε αυτήν την ερώτηση το δείγμα χωρίστηκε σε 5 κατηγορίες. Οι εκπαιδευτικοί ηλικίας κάτω των 29 καταλαμβάνουν ποσοστό μόλις 16%, ενώ στην έρευνα συμμετείχε μόλις ένας εκπαιδευτικός άνω των 60 ετών. Οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 30-39 ετών καταλαμβάνουν το 20%, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 40-49 ετών καταλαμβάνουν το 29% κι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 50-59 ετών αποτελούν τη μεγαλύτερη ομάδα του δείγματος και καταλαμβάνουν το 34%. Στον πίνακα 2 φαίνονται οι ηλικιακές ομάδες των συμμετεχόντων και η συχνότητα και το ποσοστό που αντιστοιχεί σε κάθε μία από αυτές.



Πίνακας 2

### 13.1.3 Θέση Εργασίας των Συμμετεχόντων

Η ανάλυση του δείγματος ως προς τη θέση εργασίας δείχνει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, που αντιστοιχεί σε ποσοστό 80%, είναι μόνιμοι. Το 16% είναι αναπληρωτές και μόλις 2 από τους 56 είναι ωρομίσθιοι. Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει τη συχνότητα και το ποσοστό των συμμετεχόντων σχετικά με τη θέση εργασίας τους.



Πίνακας 3

#### 13.1.4 Χρόνια Υπηρεσίας στη Σχολική Μονάδα

Στην ερώτηση σχετικά με τα χρόνια εργασίας τους στη σχολική μονάδα, σχεδόν οι μισοί (48%) εργάζονται έως και 3 χρόνια στο ίδιο σχολείο. Ένα 18% εργάζεται 4-8 χρόνια και σχεδόν στα ίδια κυμαίνεται το ποσοστό (13-14%) αυτών που εργάζονται 9-12 και 13-18 χρόνια. Μόλις το 7%, και συγκεκριμένα 4 εκπαιδευτικοί εργάζονται στο ίδιο σχολείο περισσότερα από 18 χρόνια. Ο πίνακας 4 δείχνει τα αντίστοιχα ποσοστά και συχνότητες.



Πίνακας 4

#### 13.1.5 Χρόνια προϋπηρεσίας

Αναφορικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας των ερωτηθέντων το 39% εργάζεται συνολικά περισσότερο από 18 χρόνια κι αποτελεί τη μεγαλύτερη ομάδα. Η μικρότερη ομάδα του δείγματος (7%) εργάζεται από 4 έως 8 χρόνια. Οι εκπαιδευτικοί με 9-12 χρόνια προϋπηρεσίας καταλαμβάνουν το 16% κι εκείνοι με 13-18 χρόνια προϋπηρεσία αποτελούν το 23% του δείγματος. Τα λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας (0-3 έτη) αντιστοιχούν στο 14% του δείγματος. Ο παρακάτω πίνακας (Πίνακας 5) παρουσιάζει τα ποσοστά και τις συχνότητες για κάθε ομάδα.



Πίνακας 5

### 13.1.6 Ανώτατες Σπουδές Συμμετεχόντων

Αναφορικά με τις ανώτατες σπουδές των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, από τους 56 συμμετέχοντες οι 31 δήλωσαν ότι δεν έχουν κάνει σπουδές πέρα από το πρώτο πτυχίο, με ποσοστό 56%. Η αμέσως επόμενη μεγαλύτερη ομάδα κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο, με ποσοστό 38%. Μόλις το 2% του δείγματος έχει κάνει μετεκπαίδευση και το 5% έχει διδακτορικό τίτλο (βλ. Πίνακα 6).



Πίνακας 6

### 13.2 Περιγραφική Ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς στη δεύτερη, τρίτη και τέταρτη ενότητα του ερωτηματολογίου.

#### 13.2.1 Βαθμός ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου του διευθυντή

Στη δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν διαμέσου 15 συγκεκριμένων προτάσεων αξιολογώντας τον τρόπο με τον οποίο ο διευθυντής του σχολείου τους οργανώνει κι επιτελεί το εκπαιδευτικό του έργο. Οι Πίνακες 7 και 8 που ακολουθούν παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της ανάλυσης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για καθεμία από τις προτάσεις.

Variable\Statistic	Categories	Frequency per category	Rel. frequency per category (%)
Διατυπώνει την αποστολή του σχολείου με σαφήνεια προς όλους τους εμπλεκόμενους (μαθητές, εκπαιδευτικούς, κηδεμόνες).	2	14	25,00
	3	22	39,29
	4	12	21,43
	5	8	14,29
Οι στόχοι του σχολείου διαμορφώνονται ανάλογα με τις μαθησιακές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών.	1	1	1,79
	2	17	30,36
	3	19	33,93
	4	12	21,43
	5	7	12,50
Υπάρχει άρτια οργάνωση, προγραμματισμός και μεθοδικότητα σε όλους τους τομείς του σχολείου.	1	2	3,57
	2	20	35,71
	3	18	32,14
	4	12	21,43
	5	4	7,14
Έχει χαμηλές προσδοκίες και στόχους για όλη τη σχολική κοινότητα.	1	16	28,57
	2	15	26,79
	3	18	32,14
	4	5	8,93
	5	2	3,57
Παρακολουθεί την πρόοδο των μαθητών σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες.	1	5	8,93
	2	16	28,57
	3	15	26,79
	4	13	23,21
	5	7	12,50
Αναγνωρίζει τις εξαιρετικές επιδόσεις.	1	3	5,36
	2	10	17,86
	3	13	23,21
	4	21	37,50
	5	9	16,07
Γίνεται σωστή διαχείριση των οικονομικών και άλλων διαθέσιμων πόρων του σχολείου.	1	1	1,79
	2	5	8,93
	3	17	30,36
	4	18	32,14
	5	15	26,79
Δίνει περιθώρια αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς για να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους.	1	1	1,79
	2	5	8,93
	3	7	12,50
	4	23	41,07
	5	20	35,71
Προσφέρει ευκαιρίες για διάλογο και προγραμματισμό μεταξύ των προκαθορισμένων ομάδων-τάξεων.	1	2	3,57
	2	9	16,07
	3	18	32,14
	4	17	30,36
	5	10	17,86
Αναλαμβάνει ρόλο μεσοαβητή και διευκολύνει τις παρεξηγήσεις/ προβλήματα μεταξύ των εκπαιδευτικών.	1	2	3,57
	2	14	25,00
	3	19	33,93
	4	10	17,86
	5	11	19,64
Βεβαιώνεται ότι εφαρμόζονται οι σχολικοί κανονισμοί στο ακέραιο και με δικαιοσύνη προς όλους.	1	1	1,79
	2	7	12,50
	3	24	42,86
	4	14	25,00
	5	10	17,86
Υλοποιούνται ερευνητικές δράσεις ή δημιουργικές δραστηριότητες στο σχολείο (π.χ. περιβαλλοντικές, ανθρωπιστικές, καλλιτεχνικές δραστηριότητες).	1	1	1,79
	2	10	17,86
	3	15	26,79
	4	18	32,14
	5	12	21,43

Πίνακας 7

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΡΓΟ	Minimum	Maximum	Mean	V	S.d.
Διατυπώνει την αποστολή του σχολείου με σαφήνεια προς όλους τους εμπλεκόμενους (μαθητές, εκπαιδευτικούς, κηδεμόνες).	2,000	5,000	<b>3,250</b>	0,991	0,995
Οι στόχοι του σχολείου διαμορφώνονται ανάλογα με τις μαθησιακές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών.	1,000	5,000	<b>3,125</b>	1,093	1,046
Υπάρχει άρτια οργάνωση, προγραμματισμός και μεθοδικότητα σε όλους τους τομείς του σχολείου.	1,000	5,000	<b>2,929</b>	1,013	1,006
Έχει χαμηλές προσδοκίες και στόχους για όλη τη σχολική	1,000	5,000	<b>2,321</b>	1,204	1,097
Παρακολουθεί την πρόοδο των μαθητών σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες.	1,000	5,000	<b>3,018</b>	1,400	1,183
Αναγνωρίζει τις εξαιρετικές επιδόσεις.	1,000	5,000	<b>3,411</b>	1,265	1,125
Γίνεται σωστή διαχείριση των οικονομικών και άλλων διαθέσιμων πόρων του σχολείου.	1,000	5,000	<b>3,732</b>	1,036	1,018
Δίνει περιθώρια αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς για να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους.	1,000	5,000	<b>4,000</b>	1,018	1,009
Προσφέρει ευκαιρίες για διάλογο και προγραμματισμό μεταξύ των προκαθορισμένων ομάδων-τάξεων.	1,000	5,000	<b>3,429</b>	1,158	1,076
Αναλαμβάνει ρόλο μεσολαβητή και διευκολύνει τις παρεξηγήσεις/προβλήματα μεταξύ των εκπαιδευτικών.	1,000	5,000	<b>3,250</b>	1,318	1,148
Βεβαιώνεται ότι εφαρμόζονται οι σχολικοί κανονισμοί στο ακέραιο και με δικαιοσύνη προς όλους.	1,000	5,000	<b>3,446</b>	0,979	0,989
Υλοποιούνται ερευνητικές δράσεις ή δημιουργικές δραστηριότητες στο σχολείο (π.χ. περιβαλλοντικές, ανθρωπιστικές, καλλιτεχνικές δραστηριότητες).	1,000	5,000	<b>3,536</b>	1,162	1,078
Ενθαρρύνει την ανοιχτή επικοινωνία και ευελιξία στις συναδελφικές σχέσεις.	1,000	5,000	<b>3,429</b>	1,158	1,076
Διατηρεί ευχάριστο και δημιουργικό σχολικό κλίμα, με μηχανισμούς τακτικής και αμφίδρομης επικοινωνίας.	1,000	5,000	<b>3,286</b>	1,044	1,022
Επιδιώκει τη συνεργασία της σχολικής επιτροπής και των αρχών τοπικής αυτοδιοίκησης για τη βελτίωση του σχολείου.	2,000	5,000	<b>3,571</b>	0,868	0,931

Πίνακας 8

Σύμφωνα με τα ευρήματα των παραπάνω πινάκων είναι αξιοσημείωτο ότι η πρόταση «Δίνει περιθώρια αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς για να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους.» έχει μέσο όρο απαντήσεων 4 που στην κλίμακα αντιστοιχεί στο Πολύ. Συγκεκριμένα, το 78% των ερωτηθέντων αξιολόγησαν την πρόταση με τους χαρακτηρισμούς Πολύ έως Πάρα Πολύ. Σε συνδυασμό με την πρόταση «Οι στόχοι του σχολείου διαμορφώνονται ανάλογα με τις μαθησιακές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών» με την οποία συμφωνεί Αρκετά η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (34%) ένα θετικό συμπέρασμα είναι στην πράξη όντως υπάρχει η τάση οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να προσαρμόζουν τον τρόπο διδασκαλίας του στις εκάστοτε ανάγκες των μαθητών τους για να είναι αποτελεσματικοί, όπως αναφέρεται και στη θεωρία. Ακόμα, υψηλό μέσο όρο απαντήσεων συγκέντρωσε η ερώτηση «Γίνεται



σωστή διαχείριση των οικονομικών και άλλων διαθέσιμων πόρων του σχολείου.» με τους εκπαιδευτικούς να συμφωνούν πολύ με την πρόταση. Παράλληλα, όμως, στην ερώτηση «Υπάρχει άρτια οργάνωση, προγραμματισμός και μεθοδικότητα σε όλους τους τομείς του σχολείου.» ο μέσος όρος των απαντήσεων είναι 2,9, με την πλειοψηφία των ερωτηθέντων (35,7%) να δηλώνει ουσιαστικά ότι η οργάνωση κι ο προγραμματισμός των διευθυντών τους είναι ανεπαρκής. Επιπλέον, παρατηρείται ότι σε όλες σχεδόν τις υπόλοιπες ερωτήσεις, οι εκπαιδευτικοί κρίνουν τη δράση του διευθυντή τους μέτρια προς καλή σε όλους τους τομείς, στην αναγνώριση μαθητικών επιδόσεων, στη δημιουργία ευχάριστου κλίματος, στη διαχείριση συγκρούσεων και στον επικοινωνιακό τομέα. Χαρακτηριστικά, σε καμία πρόταση το ποσοστό των απαντήσεων που να κρίνουν το έργο πάρα πολύ ικανοποιητικό δεν ξεπερνάει το 20%, στοιχεία τα οποία δεν μπορούν να χαρακτηριστούν αρνητικά, αλλά προδίδουν μια γενική άποψη των εκπαιδευτικών ότι δεν είναι αρκετό. Ταυτόχρονα επιβεβαιώνουν την παραδοσιακή αντίληψη του διευθυντή-γραφειοκράτη και την ανάγκη ανάληψης από πλευράς του ενός πιο ενεργητικού και αποφασιστικού ρόλου σε όλους τους τομείς του εκπαιδευτικού του έργου, όπως προτάσσεται και στις βιβλιογραφικές αναφορές. Για να είναι αποτελεσματικός ο ρόλος του σχολείου, δεν αρκεί η λειτουργία να είναι μέτρια. Και σε αυτό το σημείο καλείται ο διευθυντής να διαδραματίσει τον πιο καθοριστικό ρόλο στις διαδικασίες του σχολείου του καθολικά.

### **13.2.2 Βαθμός ποιότητας της εκπαιδευτικής ηγεσίας και διεύθυνσης**

Στην τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν σε 23 προτάσεις, οι οποίες περιγράφουν τη στάση του διευθυντή τους προς του συναδέλφους του, αξιολογώντας τις ηγετικές του ικανότητες και πρωτοβουλίες. Οι Πίνακες 9 και 10 και που ακολουθούν

παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της ανάλυσης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για καθεμία από τις προτάσεις.

Variable\Statistic	Categories	Frequency per category	Rel. frequency per category (%)
Παρουσιάζει το όραμα του σχολείου σε όλους τους εκπαιδευτικούς.	1	3	5,36
	2	14	25,00
	3	19	33,93
	4	12	21,43
	5	8	14,29
Ενθαρρύνει το προσωπικό σε ενεργό συμμετοχή υλοποίησης και προγραμματισμού του οράματος αυτού.	1	3	5,36
	2	14	25,00
	3	21	37,50
	4	10	17,86
	5	8	14,29
Υποστηρίζει μια σχολική κουλτούρα στην οποία ενθαρρύνονται οι πειραματισμοί και οι καινοτομίες.	1	3	5,36
	2	20	35,71
	3	14	25,00
	4	9	16,07
	5	10	17,86
Το όραμα και οι αξίες διαφαίνονται ξεκάθαρα στις ενέργειες του διευθυντή και στα πράγματα που θεωρεί σημαντικά.	1	6	10,71
	2	13	23,21
	3	21	37,50
	4	11	19,64
	5	5	8,93
Δείχνει προσωπικό ενδιαφέρον για τους υφισταμένους τους και την επαγγελματική τους ανέλιξη.	1	2	3,57
	2	14	25,00
	3	22	39,29
	4	11	19,64
	5	7	12,50
Αναλαμβάνει πρωτοβουλίες σχετικές με τη βελτίωση των ηγετικών του ικανοτήτων μέσω επαγγελματικών ενεργειών.	1	6	10,71
	2	17	30,36
	3	13	23,21
	4	13	23,21
	5	7	12,50

Δημιουργεί σχέσεις με την κοινότητα και τους γονείς ώστε αυτοί να ενθαρρύνονται να λαμβάνουν μέρος σε δραστηριότητες του σχολείου.	1	4	7,14
	2	9	16,07
	3	23	41,07
	4	13	23,21
	5	7	12,50
Ενθαρρύνει τις σχέσεις της κοινότητας και των γονέων με το σχολείο.	1	3	5,36
	2	7	12,50
	3	23	41,07
	4	18	32,14
	5	5	8,93
Επιζητά την ενεργό συμμετοχή του προσωπικού στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.	1	1	1,79
	2	12	21,43
	3	12	21,43
	4	22	39,29
	5	9	16,07
Επιμένει σε έναν τρόπο επίλυσης προβλημάτων και είναι αρνητικός σε διαφορετικές προσεγγίσεις.	1	8	14,29
	2	19	33,93
	3	17	30,36
	4	8	14,29
	5	4	7,14
Γενικά, διαχειρίζεται τις συγκρούσεις αποτελεσματικά.	1	2	3,57
	2	10	17,86
	3	25	44,64
	4	12	21,43
	5	7	12,50
Εφαρμόζει διαδικασίες λήψης αποφάσεων, οι οποίες είναι περισσότερο αυταρχικές παρά συμμετοχικές.	1	17	30,36
	2	17	30,36
	3	13	23,21
	4	8	14,29
	5	1	1,79
Φέρεται στο προσωπικό δίκαια, ισότιμα και με σεβασμό.	2	5	8,93
	3	26	46,43
	4	15	26,79
	5	10	17,86
Εκχωρεί αρμοδιότητες στους συναδέλφους του αξιοποιώντας τις προσωπικές τους ικανότητες και επιθυμίες.	1	2	3,57
	2	10	17,86

	3	21	37,50
	4	14	25,00
	5	9	16,07
Δεν είναι αποτελεσματικός στην επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν στο σχολικό περιβάλλον.	1	13	23,21
	2	20	35,71
	3	16	28,57
	4	5	8,93
	5	2	3,57
Συντονίζει το έργο του προσωπικού με βάση το Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα.	1	1	1,79
	2	5	8,93
	3	16	28,57
	4	19	33,93
	5	15	26,79
Παίρνει ρίσκα για τη βελτίωση του σχολείου ακόμα και αντίθετα με τις οδηγίες του Υπουργείου.	1	17	30,36
	2	24	42,86
	3	6	10,71
	4	5	8,93
	5	4	7,14
Προσφέρει εκπαιδευτικό υλικό και πόρους για να στηρίξει το διδακτικό προσωπικό στην εκπλήρωση των εκπαιδευτικών στόχων.	1	4	7,14
	2	15	26,79
	3	16	28,57
	4	10	17,86
	5	11	19,64
Χρησιμοποιεί πληροφορίες οι οποίες απορρέουν από επιθεωρήσεις του σχολείου και εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών προς βελτίωση του προσωπικού.	1	3	5,36
	2	22	39,29
	3	17	30,36
	4	8	14,29
	5	6	10,71
Αναγνωρίζει την υπεροχή και τα επιτεύγματα του εκπαιδευτικού προσωπικού.	1	1	1,79
	2	12	21,43
	3	16	28,57
	4	18	32,14
	5	9	16,07
Διευκολύνει την ομοφωνία ανάμεσα στο προσωπικό κατά τη λήψη αποφάσεων.	1	1	1,79
	2	13	23,21

	3	21	37,50
	4	12	21,43
	5	9	16,07
Συζητά θέματα που αφορούν το σχολείο με τους εκπαιδευτικούς και δημιουργεί ευκαιρίες συνάντησης και συνεργασίας μεταξύ τους.	1	2	3,57
	2	11	19,64
	3	23	41,07
	4	9	16,07
	5	11	19,64
Η εξουσία του παρουσιάζεται περισσότερο μέσα από τις γνώσεις και τις ικανότητές του παρά μέσα από τη δύναμη της θέσης του.	1	7	12,50
	2	12	21,43
	3	17	30,36
	4	13	23,21
	5	7	12,50

Πίνακας 9

<b>ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maximum</b>	<b>Mean</b>	<b>V</b>	<b>S.d.</b>
Παρουσιάζει το όραμα του σχολείου σε όλους τους	1,000	5,000	<b>3,143</b>	1,252	1,119
Ενθαρρύνει το προσωπικό σε ενεργό συμμετοχή υλοποίησης και προγραμματισμού του οράματος αυτού.	1,000	5,000	<b>3,107</b>	1,225	1,107
Υποστηρίζει μια σχολική κουλτούρα στην οποία ενθαρρύνονται οι πειραματισμοί και οι καινοτομίες.	1,000	5,000	<b>3,054</b>	1,470	1,212
Το όραμα και οι αξίες διαφαίνονται ξεκάθαρα στις ενέργειες του διευθυντή και στα πράγματα που θεωρεί σημαντικά.	1,000	5,000	<b>2,929</b>	1,231	1,110
Δείχνει προσωπικό ενδιαφέρον για τους υφισταμένους τους και την επαγγελματική τους ανέλιξη.	1,000	5,000	<b>3,125</b>	1,093	1,046
Αναλαμβάνει πρωτοβουλίες σχετικές με τη βελτίωση των ηγετικών του ικανοτήτων μέσω επαγγελματικών ενεργειών.	1,000	5,000	<b>2,964</b>	1,490	1,220
Δημιουργεί σχέσεις με την κοινότητα και τους γονείς ώστε αυτοί να ενθαρρύνονται να λαμβάνουν μέρος σε δραστηριότητες του	1,000	5,000	<b>3,179</b>	1,168	1,081
Ενθαρρύνει τις σχέσεις της κοινότητας και των γονέων με το	1,000	5,000	<b>3,268</b>	0,963	0,981
Επιζητά την ενεργό συμμετοχή του προσωπικού στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.	1,000	5,000	<b>3,464</b>	1,126	1,061
Επιμένει σε έναν τρόπο επίλυσης προβλημάτων και είναι αρνητικός σε διαφορετικές προσεγγίσεις.	1,000	5,000	<b>2,661</b>	1,246	1,116
Γενικά, διαχειρίζεται τις συγκρούσεις αποτελεσματικά.	1,000	5,000	<b>3,214</b>	1,008	1,004
Εφαρμόζει διαδικασίες λήψης αποφάσεων, οι οποίες είναι περισσότερο αυταρχικές παρά συμμετοχικές.	1,000	5,000	<b>2,268</b>	1,218	1,104
Φέρεται στο προσωπικό δίκαια, ισότιμα και με σεβασμό.	2,000	5,000	<b>3,536</b>	0,799	0,894
Εκχωρεί αρμοδιότητες στους συναδέλφους του αξιοποιώντας τις προσωπικές τους ικανότητες και επιθυμίες.	1,000	5,000	<b>3,321</b>	1,131	1,064
Δεν είναι αποτελεσματικός στην επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν στο σχολικό περιβάλλον.	1,000	5,000	<b>2,339</b>	1,101	1,049
Συντονίζει το έργο του προσωπικού με βάση το Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα.	1,000	5,000	<b>3,750</b>	1,027	1,014
Παίρνει ρίσκα για τη βελτίωση του σχολείου ακόμα και αντίθετα με τις οδηγίες του Υπουργείου.	1,000	5,000	<b>2,196</b>	1,397	1,182
Προσφέρει εκπαιδευτικό υλικό και πόρους για να στηρίξει το διδακτικό προσωπικό στην εκπλήρωση των εκπαιδευτικών	1,000	5,000	<b>3,161</b>	1,519	1,233
Χρησιμοποιεί πληροφορίες οι οποίες απορρέουν από επιθεωρήσεις του σχολείου και εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών προς βελτίωση του προσωπικού.	1,000	5,000	<b>2,857</b>	1,179	1,086
Αναγνωρίζει την υπεροχή και τα επιτεύγματα του εκπαιδευτικού προσωπικού.	1,000	5,000	<b>3,393</b>	1,116	1,056
Διευκολύνει την ομοφωνία ανάμεσα στο προσωπικό κατά τη λήψη αποφάσεων.	1,000	5,000	<b>3,268</b>	1,109	1,053
Συζητά θέματα που αφορούν το σχολείο με τους εκπαιδευτικούς και δημιουργεί ευκαιρίες συνάντησης και συνεργασίας μεταξύ	1,000	5,000	<b>3,286</b>	1,226	1,107
Η εξουσία του παρουσιάζεται περισσότερο μέσα από τις γνώσεις και τις ικανότητές του παρά μέσα από τη δύναμη της θέσης του.	1,000	5,000	<b>3,018</b>	1,472	1,213

### Πίνακας 10

Σύμφωνα με τα στοιχεία της βιβλιογραφικής επισκόπησης για να είναι αποτελεσματικό το διευθυντικό έργο και το εκπαιδευτικό έργο, που παράγει το σχολείο γενικότερα, είναι απαραίτητο να υπάρχει ένα κοινό όραμα και σαφείς στόχοι, τους οποίους πρέπει να γνωρίζουν και να ακολουθούν όλοι για να δημιουργούνται ευνοϊκές συνθήκες για να λειτουργήσουν οι στόχοι. Στις αντίστοιχες ερωτήσεις της έρυνας, «Παρουσιάζει το όραμα του σχολείου σε όλους τους εκπαιδευτικούς» και «Το όραμα και οι αξίες διαφαίνονται ξεκάθαρα στις ενέργειες του διευθυντή και στα πράγματα που θεωρεί σημαντικά», ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών είναι 3(=Αρκετά). Αυτό έχει ως

συνέπεια οι εκπαιδευτικοί να μην αναγνωρίζουν και να μην εργάζονται για τους κοινούς στόχους, ή ακόμα και να μην υπάρχουν συγκεκριμένοι. Όσον αφορά τη στάση του διευθυντή τους ως προς την επίλυση συγκρούσεων, οι εκπαιδευτικοί στις σχετικές ερωτήσεις μόνο το 7% και 14% συμφωνούν, πάρα πολύ και πολύ αντίστοιχα, ότι επιμένει σε έναν μόνο τρόπο επίλυσης των συγκρούσεων, το 44% θεωρεί ότι τις διαχειρίζεται αρκετά αποτελεσματικά και το 21% πολύ αποτελεσματικά. Επίσης, στην αρνητική τοποθέτηση ότι δεν είναι αποτελεσματικός στην επίλυση γενικών προβλημάτων μόνο το 3,5% συμφωνεί πάρα πολύ και το 9% πολύ. Σχετικά με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, το 40% των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι πολύ συχνά ο διευθυντής επιζητά την ενεργό συμμετοχή τους, το 60% θεωρεί ότι χρησιμοποιεί συμμετοχικές, κι όχι αυταρχικές, διαδικασίες, και γενικώς διευκολύνει την ομοφωνία με μέσο όρο απαντήσεων 3,3. Στην πρόταση «Συζητά τα θέματα με τους εκπαιδευτικούς και αλληλοσυνεργάζονται» οι εκπαιδευτικοί κατά 41% απαντούν ότι συμβαίνει Αρκετά και κατά 20% Πάρα Πολύ. Τα συμπεράσματα αυτά συμφωνούν με τη θεωρία που θέλει το διευθυντή ως ηγέτη της σχολικής μονάδας να εμπλέκει ουσιαστικά κι ενεργά όλους τους εκπαιδευτικούς καθιστώντας τους συνυπεύθυνους για την εξέλιξη του σχολείου. Το 46% δήλωσε ότι ο διευθυντής φέρεται στο προσωπικό δίκαιο, ισότιμα και με σεβασμό βαθμολογώντας με μέσο όρο 3 στην κλίμακα, το 37% δήλωσε ότι ο διευθυντής φροντίζει να ικανοποιούνται οι ανάγκες κι επιθυμίες τους αρκετά. Το ενδιαφέρον του για την προσωπική τους ανέλιξη κατά το 25% είναι λίγο και το μεγαλύτερο ποσοστό (39%) δηλώνει αρκετά. Σχετικά με το έργο του, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το συντονίζει βάσει του Αναλογικού κι Ωρολόγιου Προγράμματος κατά μέσο όρο 3,75 στην κλίμακα (σχδόν δηλαδή καλά), το οποίο και συγκεντρώνει τον υψηλότερο μέσο όρο σε αυτήν την ενότητα, αλλά παράλληλα φαίνεται να παίρνει λίγα ρίσκα αντίθετα με τις οδηγίες του Υπουργείου (μέσος όρος 2,2), το οποίο επιδέχεται μεγάλη συζήτηση ως προς την αυτονομία και ευελιξία του διευθυντή θεσμοθετικά. Οι ενέργειες του ώστε να δημιουργήσει σχέσεις με την κοινότητα τείνουν να χαρακτηρίζονται από τους εκπαιδευτικούς αρκετές έως καλές. Στο κατά πόσο ενδιαφέρεται για τη δική του προσωπική εξέλιξη ως επικεφαλής της σχολικής μονάδας, οι απόψεις δίστανται μεταξύ αρκετά και

πολύ (23% έκαστη) αλλά η πλειοψηφία (30%) θεωρεί ότι ενδιαφέρεται λίγο, και το 40% θεωρεί οι πληροφορίες από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς για βελτίωση του ίδιου αλλά και του προσωπικού λαμβάνονται υπόψιν Λίγο. Τέλος, στενάχωρο είναι το ποσοστό της πλειοψηφίας (36%) που θεωρεί ότι ο διευθυντής υποστηρίζει λίγο μια σχολική κουλτούρα στην οποία ενθαρρύνονται οι πειραματισμοί κι οι καινοτομίες. Αυτόματα αυτό καταδεικνύει τη σύγχρονη τάση των σχολείων να κινούνται σε παραδοσιακές διαδικασίες που δε συμβαδίζουν με τις συνεχώς εξελισσόμενες αλλαγές στην κοινωνία.

### 13.2.3 Αξιολόγηση κι Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού συστήματος

Στην τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν σε 6 προτάσεις, στις οποίες ζητείται να προσδιορίσουν τις μορφές αξιολόγησης στο σχολείο τους και τη σχετική άποψη τους στην αντίστοιχη κλίμακα. Το ερωτηματολόγιο κλείνει με μια ανοιχτή ερώτηση σχετικά με την αυτοαξιολόγηση, στην οποία θα γίνει αναφορά στο τέλος. Οι Πίνακες 11 και 12 που ακολουθούν παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της ανάλυσης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για καθεμία από τις 6 προτάσεις.

Variable\Statistic	Categories	Frequency per category	Rel. frequency per category (%)
Πιστεύετε ότι πρέπει να αποτελεί αντικείμενο αξιολόγησης η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας;	1	2	3,57
	2	7	12,50
	3	12	21,43
	4	22	39,29
	5	13	23,21
Πιστεύετε ότι πρέπει να αποτελεί αντικείμενο αξιολόγησης η αποτελεσματικότητα των στελεχών εκπαίδευσης;	1	1	1,79
	2	5	8,93



	3	13	23,21
	4	20	35,71
	5	17	30,36
Πόσο αναγκαία θεωρείτε την εσωτερική αξιολόγηση στο δημοτικό σχολείο;	1	4	7,14
	2	4	7,14
	3	19	33,93
	4	11	19,64
	5	18	32,14
Κατά τη γνώμη σας, πόσο απαραίτητη είναι η αυτοαξιολόγηση στο δημοτικό σχολείο;	1	3	5,36
	2	5	8,93
	3	11	19,64
	4	10	17,86
	5	27	48,21
Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω φορείς θα πρέπει να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: [Περιφερειακός διευθυντής]	1	32	57,14
	2	13	23,21
	3	4	7,14
	4	5	8,93
	5	2	3,57
Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω φορείς θα πρέπει να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: [Σχολικός σύμβουλος]	1	10	17,86
	2	12	21,43
	3	9	16,07
	4	11	19,64
	5	14	25,00
Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω φορείς θα πρέπει να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: [Διευθυντής εκπαίδευσης]	1	25	44,64
	2	11	19,64
	3	7	12,50
	4	6	10,71
	5	7	12,50
Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω φορείς θα πρέπει να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: [Διευθυντής σχολείου]	1	8	14,29
	2	8	14,29
	3	12	21,43
	4	10	17,86
	5	18	32,14

Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω φορείς θα πρέπει να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: [Σύλλογος διδασκόντων]	1	10	17,86
	2	8	14,29
	3	6	10,71
	4	15	26,79
	5	17	30,36
Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω φορείς θα πρέπει να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: [Υποδιευθυντής σχολείου]	1	13	23,21
	2	9	16,07
	3	14	25,00
	4	8	14,29
	5	12	21,43
Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω φορείς θα πρέπει να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: [Εκπαιδευτικοί]	1	9	16,07
	2	8	14,29
	3	8	14,29
	4	16	28,57
	5	15	26,79
Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω φορείς θα πρέπει να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: [Ανεξάρτητη αρχή]	1	30	53,57
	2	6	10,71
	3	8	14,29
	4	7	12,50
	5	5	8,93

Πίνακας 11

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ & ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	Minimum	Maximum	Mean	V	S.d.
Πιστεύετε ότι πρέπει να αποτελεί αντικείμενο αξιολόγησης η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας;	1,000	5,000	3,661	1,174	1,083
Πιστεύετε ότι πρέπει να αποτελεί αντικείμενο αξιολόγησης η αποτελεσματικότητα των στελεχών εκπαίδευσης;	1,000	5,000	3,839	1,046	1,023
Πόσο αναγκαία θεωρείτε την εσωτερική αξιολόγηση στο δημοτικό σχολείο;	1,000	5,000	3,625	1,475	1,214
Κατά τη γνώμη σας, πόσο απαραίτητη είναι η αυτοαξιολόγηση στο δημοτικό σχολείο;	1,000	5,000	3,946	1,543	1,242
<b>Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω φορείς θα πρέπει να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου:</b>					
Περιφερειακός διευθυντής	1,000	5,000	1,786	1,299	1,140
Σχολικός σύμβουλος	1,000	5,000	3,125	2,148	1,466
Διευθυντής εκπαίδευσης	1,000	5,000	2,268	2,091	1,446
Διευθυντής σχολείου	1,000	5,000	3,393	2,061	1,436
Σύλλογος διδασκόντων	1,000	5,000	3,375	2,239	1,496
Υποδιευθυντής σχολείου	1,000	5,000	2,946	2,124	1,458
Εκπαιδευτικοί	1,000	5,000	3,357	2,052	1,432
Ανεξάρτητη αρχή	1,000	5,000	2,125	2,002	1,415

Πίνακας 12

Στην ερώτηση κατά πόσο πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας πρέπει να αποτελεί αντικείμενο αξιολόγησης, το 40% συμφωνεί Πολύ και το 23% Πάρα Πολύ. Στην αντίστοιχη ερώτηση για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, οι ίδιοι απαντησαν θετικά με μέσο όρο απαντήσεων 3,8 (=Πολύ). Σχεδόν το 50% δήλωσε ότι θεωρεί την αυτοαξιολόγηση στο δημοτικό σχολείο Πάρα Πολύ σημαντική, γεγονός που συμφωνεί με τις βιβλιογραφικές αναφορές που θεωρούν καθοριστική την αυτοαξιολόγηση στο σύγχρονο σχολείο. Αναφορικά με τους φορείς που θα πρέπει να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, οι απόψεις των εκπαιδευτικών έχουν ως εξής: τη μεγαλύτερη εμπλοκή θα πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί, ο διευθυντής, ο σύλλογος διδασκόντων (μέσος όρος: 3,3), το 44% θεωρεί ότι ο διευθυντής εκπαίδευσης δε θα πρέπει να συμμετέχει καθόλου, και το ίδιο δήλωσε το 53% για μια ανεξάρτητη αρχή αξιολόγησης. Όλα αυτά επισημαίνουν την ανάγκη μιας αξιολόγησης εκ των έσω, με υπεύθυνους όλους τους εμπλεκόμενους στις καθημερινές διαδικασίες του σχολείου, που γνωρίζουν και βιώνουν τις καταστάσεις προσωπικά. Τέλος, στην ερώτηση ποιες μορφές αξιολόγησης υπάρχουν στο σχολείο τους, η συντριπτική πλειοψηφία, 70%, δήλωσε ότι δεν υπάρχει καμία μορφή αξιολόγησης, ενώ μόλις το 14% δήλωσε

ότι υπάρχει εσωτερική αξιολόγηση και το 11% αυτοαξιολόγηση. Τα στοιχεία αυτά καταδεικνύουν ότι τελικώς η θεωρία δε συνδυάζεται με τις απαραίτητες πρακτικές εφαρμογές, κι όπως τονίστηκε και στη θεωρία, οι όποιες προσπάθειες δημιουργίας ενός αξιολογικού συστήματος έμειναν ανενεργές.

Η τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου ήταν: «Θεωρείτε την αυτοαξιολόγηση ως ένα ουσιαστικό κι αποτελεσματικό μέσο αξιολόγησης των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης; Θα το υποστηρίζατε;»

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι η αυτοαξιολόγηση είναι απαραίτητη διαδικασία στη βελτίωση των σχολικών μονάδων, επισημαίνοντας περιληπτικά:

- Κατά τον τρόπο αυτό διασφαλίζεται η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης αυτοπροσδιορίζεται η σχολική μονάδα και βελτιώνεται η λειτουργία της
- Κινητοποιεί το ανθρώπινο δυναμικό κι ενθαρρύνει την πρόοδο
- Λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας αποσκοπεί στη βελτίωση της ποιότητας του επιλεγμένου εκπαιδευτικού έργου του σχολείου
- Είναι ένα ουσιαστικό μέσο γιατί εντοπίζει αδυναμίες, αποσαφηνίζει προβλήματα , καλλιεργεί τη συνευθύνη και βοηθά στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Παράλληλα, όμως, θεωρούν αναγκαία τη θέσπιση αξιόπιστων κριτηρίων και την καλλιέργεια κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού για να λειτουργήσει αποτελεσματικά η αυτοαξιολόγηση.

Αρκετά μικρότερος αριθμός εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι με τις υπάρχουσες πολιτικές και εκπαιδευτικές συνθήκες οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης θα αξιοποιηθεί προς πολιτικές κατευθύνσεις όπως κατάταξη, διαφοροποίηση,

συγκρισιμότητα, ανταγωνισμός σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών και σύνδεση με τη χρηματοδότηση, την ελεύθερη επιλογή σχολείων κλπ., αφαιρώντας όλα εκείνα τα στοιχεία που στοχεύουν στην καθαυτή ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου.

# Κεφάλαιο 14

## Συμπεράσματα και Προτάσεις

Σύμφωνα με τα παραπάνω στοιχεία, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται να πιστεύουν ότι οι διευθυντές τους είναι αρκετά αποτελεσματικοί στη διοίκηση κι οικονομική διαχείριση. Σε αυτό συμβάλλει και η γραφειοκρατική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία αναγκάζει τους διευθυντές να ακολουθούν «κατά γράμμα» τις εντολές του Υπουργείου και να προσπαθούν συνεχώς να είναι τυπικοί και συνεπείς σε αυτές, πολλές φορές και εις βάρος των αναγκών μαθητών και γονιών (Yoshida, 1994 σε Πασιαρδής, 1999:243). Γι'αυτό, και όπως δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί στην αντίστοιχη ερώτηση, οι διευθυντές δεν αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες εκτός του προγράμματος του Υπουργείου. Θετικό, όμως, στοιχείο είναι ότι παρόλες αυτές τις συνθήκες οι διευθυντές τείνουν να δίνουν αρκετά περιθώρια αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς, ώστε να προσαρμόζουν το πρόγραμμα στις εκάστοτε μαθησιακές ανάγκες των μαθητών.

Επίσης, υποστηρίζουν ότι οι διευθυντές διαχειρίζονται πολύ αποτελεσματικά τις συγκρούσεις και λαμβάνουν αποφάσεις με συνεργατικό, συμμετοχικό και δημοκρατικό τρόπο καθώς έτσι επιτυγχάνεται αποτελεσματική εφαρμογή των

αποφάσεων, αφού οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τις αποφάσεις του συλλόγου προσωπικές κατακτήσεις.

Ένα σημείο στο οποίο θα μπορούσε να υπάρχει σαφής βελτίωση, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, είναι η ανάληψη πρωτοβουλιών για αυτοβελτίωση και ανάπτυξη των διευθυντών αλλά και επιμορφωτικές δραστηριότητες για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν καθοριστικό ρόλο στο διευθυντή, από τον οποίο αναμένουν να διαμορφώνει ένα σαφές όραμα για το σχολείο του και να εφαρμόζει ανάλογη στρατηγική για επίτευξη των στόχων.

Οι διευθυντές θα πρέπει να παραιτηθούν από το συντηρητικό μοντέλο, που θέλει το διευθυντή να συγκεντρώνει κάθε εξουσία και να είναι ένας διαχειριστής-γραφειοκράτης. Και θα πρέπει να αναλάβουν ένα πιο δυναμικό ρόλο, οι εκπαιδευτικοί αναμένουν από αυτούς σαφή προγραμματισμό, ανοιχτή επικοινωνία, καθοδήγηση και συνεργασία ώστε όλοι μαζί συνεργατικά να δημιουργήσουν συνθήκες για ένα αποτελεσματικό σχολείο.

Στο θέμα της αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι θα πρέπει να είναι ανπόσπαστο κομμάτι τους έργου τους και δείχνουν σαφή προτίμηση στις διαδικασίες της εσωτερικής αξιολόγησης κι αυτοαξιολόγησης. Και σε αυτό το σημείο, αναμένουν από το διευθυντή να είναι ο ηγέτης του εγχειρήματος με την ενεργό συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευτικών. Το βασικό επιχείρημα, το οποίο ταυτίζεται και με τις βιβλιογραφικές αναφορές, είναι ότι η αυτοαξιολόγηση, μια διαδικασία «από κάτω προς τα πάνω», στην οποία εμπλέκονται κι είναι συνυπεύθυνα όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι η κατάλληλη ανατροφοδότηση για τις λειτουργίες της σχολικής μονάδας. Μέσω της αυτοαξιολόγησης μπορούν να αναδεικνύονται τα καθημερινά προβλήματα, όπως τα βιώνουν τα ίδια τα μέλη της σχολικής κοινότητας, και να

αναζητούνται συγκεκριμένες λύσεις από τους ανωτέρους, ώστε να μπορεί ο εκπαιδευτικός να επιτελέσει το έργο του στο μέγιστο βαθμό προς όφελος των μαθητών του και του κοινωνικού συνόλου γενικότερα. Γι'αυτό κι η αξιολόγηση δε θα πρέπει να χρησιμοποιείται ως μέτρο ελέγχου, αλλά μια διαδικασία μέσω της οποίας θα επέρχεται τόσο βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου όσο και προσωπική ανάπτυξη όλων των συντελεστών.

Από όσα παρουσιάστηκαν παραπάνω κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούν κάποιες προτάσεις που να αφορούν στην περαιτέρω βελτίωση της αποτελεσματικότητας του ρόλου του διευθυντή της σχολικής μονάδας ως επικεφαλής αυτής αλλά και στις διαδικασίες ενσωμάτωσης της αυτοαξιολόγησης στα σχολεία πρωταβάθμιας εκπαίδευσης. Έτσι θα θέλαμε να διατυπώσουμε τις παρακάτω προτάσεις:

- ✚ Απόκτηση μεγαλύτερης αυτονομίας ώστε ο διευθυντής να έχει λόγο στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής
- ✚ Καθορισμός οράματος το οποίο περιλαμβάνει συγκεκριμένες διαδικασίες που θα οδηγήσουν σε ορατά αποτελέσματα
- ✚ Βασική επιδίωξη του διευθυντή θα πρέπει να είναι η αρμονική συνεργασία κι ανοιχτή επικοινωνία με τους συναδέλφους του, για να ελέγχουν όλους τους τομείς στο σχολικό περιβάλλον
- ✚ Καλλιέργεια συνεργατικής σχολικής κουλτούρας σε όλα τα επίπεδα
- ✚ Ανταμοιβή της δημιουργικότητας και της καινοτομίας με θεσμικούς όρους
- ✚ Εισαγωγή ενός λιγότερο συγκεντρωτικού συστήματος εκπαίδευσης
- ✚ Συμμετοχή του διευθυντή στην επιλογή εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού
- ✚ Ένταξη επιμορφωτικών σεμιναρίων στις εκπαιδευτικές πολιτικές με παροχή αυξημένων κινήτρων
- ✚ Ενεργή συμμετοχή του διευθυντή στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού προγράμματος διδασκαλίας στην τάξη



- ✚ Ανάπτυξη ειδικού προγράμματος παρακολούθησης μαθημάτων για ηγετικά στελέχη από το Υπουργείο
- ✚ Καθιέρωση νέων κριτηρίων ως προς την επιλογή διεθντικών στελεχών, με έμφαση στις ηγετικές ικανότητες και προσόντα
- ✚ Συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων
- ✚ Συμμετοχή όλων των έμψυχων συντελεστών στο σύστημα αξιολόγησης
- ✚ Αξιολόγηση σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος
- ✚ Εφαρμογή συστήματος αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

# Βιβλιογραφία

## *Ελληνική Βιβλιογραφία*

Αθανασούλα, Αν. (2008) Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά, Αθήνα: Έλλην

Ανδρέου Α., Παπακωνσταντίνου Γ. (1994) Εξουσία και οργάνωση- διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος, Αθήνα: Νέα Σύνορα

Ζιαγάκης, Π. (1993) «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», Λόγος και Πράξη, Αθήνα

Θεοφιλίδης, Χ. (1994) Ορθολογιστική Οργάνωση και Διοίκηση Σχολείου, Λευκωσία

Θεοφιλίδης, Χρ. (1999). Εκπαιδευτικοί στοχασμοί: έλλογη παιδαγωγική δράση και διοίκηση σχολείου. Λευκωσία: Έκδοση του συγγραφέα

Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου - Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων - Καθηγητών

Κατσαρού, Ε., Δεδούλη, Μ. (2008) Επιμόρφωση κι Αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Καψάλης, Γ. (2005) Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων, Θεσσαλονική: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Κουτούζης Ε., (2008) Αποτύπωση του τρόπου λειτουργίας των διοικητικών υπηρεσιών της εκπαίδευσης, Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.

Κωνσταντίνου, Α. (2005). Πώς θα διευθύνεις αποτελεσματικά το σχολείου σου, Λευκωσία: Κατζηλάρη

Μπουραντάς, Δ. (2005) Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας, Αθήνα: Κριτική

Ξωχέλλης, Π. (2006). Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο, Αθήνα: Τυπωθήτω

Παλαιοκρασας, Στ. (1997) Αξιολόγηση της εκπαίδευσης, Αθήνα: Ίων

Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο. Αθήνα: Έκφραση

Παπαναούμ, Ζ. (1995) Η Διεύθυνση Σχολείου. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Παπαναούμ, Ζ. (2000). Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: Θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικές προεκτάσεις. Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα, Θεσσαλονίκη.

Πασιαρδής, Π. (2012) Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα, Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων

Πασιαρδής Π., (2001). Μοντέλα διοίκησης της εκπαίδευσης. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πετρίδου, Ε. (2005) Ο Προγραμματισμός της δράσης της εκπαιδευτικής μονάδας ως βασικό στοιχείο της Διοίκησης της Ποιότητας στην εκπαίδευση, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Σαϊτης, Χ. (2002). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη, (2η εκδ.). Αθήνα: Ατραπός

Σαϊτης, Χρ. (2008) Οργάνωση και Διοίκηση Δομών Εκπαίδευσης, Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση

Σαϊτης, Χρ. (2000) Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση

Σαϊτης, Χρ. (2002) Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο, Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση

Σολομών, Ι. (1999). Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Τμήμα Αξιολόγησης

Φασουλής, Κ. (2001) Η ποιότητα στη Διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της Εκπαίδευσης, Περιοδικό «Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών θεμάτων», Αθήνα: Παιδαγωγικό

ΤΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008) Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα για την Αξιολόγηση Ποιοτικών Φαρακτηριστικών του Ψυστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

## ***Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία***

Alvik, T. (1997). School self-evaluation: A whole school approach. Dundee: CIDREE.

Barth, R. (1990). Improving Schools From Within: Teachers, Parents and Principals Can Make the Difference. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Burns. J. (1978). Leadership. New York: Harper & Row.

Caldwell, B. & Spinks, J. (1993) *Leading the Self Managing School*, London: The Falmer Press

Campo, C. (1993). Collaborative School cultures: How principals make a difference. *School Organization*, 13 (2), 119-125.

Everard K.B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. (Δ. Κίκιζας, μετάφρ., Αθανασούλα - Ρέππα, επιμ.). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Eurydice (2004). *Evaluation of schools providing compulsory education in Europe*, Brussels: Eurydice European Unit in: <http://www.eurydice.org>

Gorton, R., Alston, J., Snowden, P. (2006). *School Leadership and Administration: Important Concepts, Case Studies and Simulations*. London: McGraw Hill Company

Gupta, J.M., Sasidhar, B. (2010). *Managing Conflicts in Organizations: A Communicative Approach*. *AIMS International Journal of Management*, 4(3), 177-190.

Hoy, W. K. and Miskel, G. C. (2008). *Educational Administration: Theory Research and Practice* (8th ed.). New York: Mc Graw-Hill

Koontz, H., Donnell, C. (1983) Οργάνωσης και Διοίκηση, Αθηνά: Παπαζήση

Maroto J.L. & Cabrales A. (2007). Guía de autoevaluación y mejora. Available: [http://evalua.educa.aragon.es/admin/admin\\_1/file/BlogCPR/ASTURIAS%20MANUAL%20AUTOEVALUACION.pdf](http://evalua.educa.aragon.es/admin/admin_1/file/BlogCPR/ASTURIAS%20MANUAL%20AUTOEVALUACION.pdf). Retrieved: 29/8/2013.

Mcbeath, J. (2001). Το σχολείο που μαθαίνει. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, Αθήνα: Μεταίχμιο

McNamara, G. & Hara J. O' (2005). Internal review and self-evaluation- the chosen route to school improvement in Ireland, Studies in educational evaluation, 31, 267-282

Mintzberg, H. (1989) Inside our strange world of Organizations, New York: The Free Press

Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2011). Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Βασικές έννοιες και σύγχρονες προσεγγίσεις. Μτφρ, Άννα Πλατάκη. Αθήνα: Κριτική

Ryan, Th. & Telfer L. (2011). A review of (elementary) school self-assessment processes: ontario and beyond, International Electronic Journal of Elementary Education, 3, 3, 2011: 171-191.

Scheerens, J. (2000). Improving school effectiveness. Paris: UNESCO, International Institute for educational Planning.

Snowden, P. E. και Gordon, R. A. (1998). School Leadership & Administration. Important concepts, Case studies & Simulations. New York: McGraw-Hil

Sothworth, G. (2005) Developing Leadership, creatig the schools of tomorrow, England: Open University Press

## ***Ηλεκτρονικές Πηγές***

<http://dera.ioe.ac.uk/11329/1/DCSF-RR108.pdf>

<http://www.pre.uth.gr/new/en/node/1231>

<http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos15/195-209.pdf>

[http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep\\_files/iep\\_pdf/Αποτελέσματα%20πυλοτικής%20συνοπτικά/ΑΕΕ%20Αποτελ\\_συνοπτικά.pdf](http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/iep_pdf/Αποτελέσματα%20πυλοτικής%20συνοπτικά/ΑΕΕ%20Αποτελ_συνοπτικά.pdf)

[http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep\\_files/iep\\_pdf%20Dec\\_2012/Μεθοδολογία%20-%20Εργαλεία/Βιβλιογραφία/Βιβλιογραφία%20Εκπαιδευτικής%20Αξιολόγησης.pdf](http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/iep_pdf%20Dec_2012/Μεθοδολογία%20-%20Εργαλεία/Βιβλιογραφία/Βιβλιογραφία%20Εκπαιδευτικής%20Αξιολόγησης.pdf)

[http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep\\_files/iep\\_pdf%20Dec\\_2012/Πρωτοβάθμια%20Υλικά%20ΔΕΚ\\_2012/ΔΗΜΟΤ%20Βασικό%20Πλάσιο%20ΔΕΚ\\_2012.pdf](http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/iep_pdf%20Dec_2012/Πρωτοβάθμια%20Υλικά%20ΔΕΚ_2012/ΔΗΜΟΤ%20Βασικό%20Πλάσιο%20ΔΕΚ_2012.pdf)

[http://www.diapolis.auth.gr/diapolis\\_files/drasi4/perilipseis%20seminariou%20ath.pdf](http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi4/perilipseis%20seminariou%20ath.pdf)



<http://edu.pep.uoi.gr/gmavrog/EsEkpPolitiki.doc>

[http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko\\_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-36-01/46-d2-sofou?showall=1](http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-36-01/46-d2-sofou?showall=1)

<https://xenesglosses.eu/2015/05/poioi-einai-oi-epityximenoi-sxolikoι/>

<http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos10/121-129.pdf>

[http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/synedria/igesia/K\\_Louis.pdf](http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/synedria/igesia/K_Louis.pdf)

[http://www.pek.org.cy/Proceedings\\_2008/pdf/g2.pdf](http://www.pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/g2.pdf)

<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/viewFile/356/318>

<https://xenesglosses.eu/2015/05/igesia-stin-ekpaideusi-tou-panagioti-tsapatsari-pe011/>

[http://www.diapolis.auth.gr/diapolis\\_files/drasi9/ypodراسi9.2b\\_2013/1\\_Επιμορφωτικό%20Υλικό%20ΕΠΠΑΣ/1.3\\_Διδακτική%20Μεθοδολογία/3%20Ρόλος%20Κουλτούρας%20%20Χατζηπαναγιώτου.pdf](http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/1_Επιμορφωτικό%20Υλικό%20ΕΠΠΑΣ/1.3_Διδακτική%20Μεθοδολογία/3%20Ρόλος%20Κουλτούρας%20%20Χατζηπαναγιώτου.pdf)

## ***Νόμοι και Προεδρικά Διατάγματα***

Νόμος 1566/85 Σχέδιο Π.Δ./1988 Π.Δ. 320/1993 Νόμος 2525/1997 Υ.Α. Δ2-1938/1998 Νόμος 2986/2002

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

## Ερωτηματολόγιο για το Βαθμό Ποιότητας του Εκπαιδευτικού έργου

Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στο πλαίσιο εκπόνησης μίας ΔΕ. Απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κι επιδιώκει να μετρήσει την ποιότητα και αποτελεσματικότητα του έργου των διευθυντών ως επικεφαλής των σχολικών μονάδων, καθώς και τη συμβολή της διαδικασίας της αξιολόγησης στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν για σκοπούς έρευνας και βελτίωσης των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Ο χρόνος που θα χρειαστείτε για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι περίπου 7 λεπτά.

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας.

### Δημογραφικά Στοιχεία

1. Φύλο    α) Άνδρας    β) Γυναίκα

2. Ηλικία α) Κάτω των 29 β) 30-39 γ) 40-49 δ) 50-59 ε) Άνω των 60
3. Θέση Εργασίας α) Μόνιμος β) Αναπληρωτής γ) Αποσπασμένος  
δ) Ωρομίσθιος
4. Πόσα χρόνια εργάζεστε στο συγκεκριμένο σχολείο α) 0-3 β) 4-8 γ) 9-12  
δ) 13-18 ε) Περισσότερα από 18
5. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός συνολικά α) 0-3 β) 4-8 γ) 9-12  
δ) 13-18 ε) Περισσότερα από 18
6. Τίτλος ανωτάτων σπουδών α) Πτυχίο β) Μεταπτυχιακό γ) Διδακτορικό  
ε) Άλλο...

### Στοιχεία για το εκπαιδευτικό έργο

Απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις, κυκλώνοντας τον αριθμό

(όπου 1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα Πολύ) που ταιριάζει στην άποψη που έχετε σχετικά με τον βαθμό ποιότητας που χαρακτηρίζει το εκπαιδευτικό έργο του διευθυντή στο σχολείο όπου εργάζεσθε.

7. Διατυπώνει την αποστολή του σχολείου με σαφήνεια προς όλους τους εμπλεκόμενους (μαθητές, εκπαιδευτικούς, κηδεμόνες).

1            2            3            4            5

8. Οι στόχοι του σχολείου διαμορφώνονται ανάλογα με τις μαθησιακές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών.

1            2            3            4            5

9. Υπάρχει άρτια οργάνωση, προγραμματισμός και μεθοδικότητα σε όλους τους τομείς του σχολείου.

1            2            3            4            5

10. Έχει χαμηλές προσδοκίες και στόχους για όλη τη σχολική κοινότητα.

1            2            3            4            5

11. Παρακολουθεί την πρόοδο των μαθητών σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες.

1            2            3            4            5

12. Αναγνωρίζει τις εξαιρετικές επιδόσεις.

1            2            3            4            5

13. Γίνεται σωστή διαχείριση των οικονομικών και άλλων διαθέσιμων πόρων του σχολείου.

1            2            3            4            5

14. Δίνει περιθώρια αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς για να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους.

1            2            3            4            5

15. Προσφέρει ευκαιρίες για διάλογο και προγραμματισμό μεταξύ των προκαθορισμένων ομάδων-τάξεων.

1            2            3            4            5

16. Αναλαμβάνει ρόλο μεσολαβητή και διευκολύνει τις παρεξηγήσεις/ προβλήματα μεταξύ των εκπαιδευτικών.

1            2            3            4            5

17. Βεβαιώνεται ότι εφαρμόζονται οι σχολικοί κανονισμοί στο ακέραιο και με δικαιοσύνη προς όλους.

1            2            3            4            5

18. Υλοποιούνται ερευνητικές δράσεις ή δημιουργικές δραστηριότητες στο σχολείο (π.χ. περιβαλλοντικές, ανθρωπιστικές, καλλιτεχνικές δραστηριότητες).

1            2            3            4            5

19. Ενθαρρύνει την ανοιχτή επικοινωνία και ευελιξία στις συναδελφικές σχέσεις.

1            2            3            4            5

20. Διατηρεί ευχάριστο και δημιουργικό σχολικό κλίμα, με μηχανισμούς τακτικής και αμφίδρομης επικοινωνίας.

1            2            3            4            5

21. Επιδιώκει τη συνεργασία της σχολικής επιτροπής και των αρχών τοπικής αυτοδιοίκησης για τη βελτίωση του σχολείου.

1            2            3            4            5

### Ηγεσία και Διεύθυνση Προσωπικού

Απαντήσετε σε όλες τις παρακάτω ερωτήσεις, κυκλώνοντας τον αριθμό (όπου 1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα Πολύ) που ταιριάζει στην άποψη που έχετε σχετικά με την εκπαιδευτική ηγεσία που εφαρμόζει ο διευθυντής του σχολείου σας

22. Παρουσιάζει το όραμα του σχολείου σε όλους τους εκπαιδευτικούς.

1            2            3            4            5

23. Ενθαρρύνει το προσωπικό σε ενεργό συμμετοχή υλοποίησης και προγραμματισμού του οράματος αυτού.

1            2            3            4            5

24. Υποστηρίζει μια σχολική κουλτούρα στην οποία ενθαρρύνονται οι πειραματισμοί και οι καινοτομίες.

1            2            3            4            5

25. Το όραμα και οι αξίες διαφαίνονται ξεκάθαρα στις ενέργειες του διευθυντή και στα πράγματα που θεωρεί σημαντικά.

1            2            3            4            5

26. Δείχνει προσωπικό ενδιαφέρον για τους υφισταμένους τους και την επαγγελματική τους ανέλιξη.

1            2            3            4            5

27. Αναλαμβάνει πρωτοβουλίες σχετικές με τη βελτίωση των ηγετικών του ικανοτήτων μέσω επαγγελματικών ενεργειών.

1            2            3            4            5

28. Δημιουργεί σχέσεις με την κοινότητα και τους γονείς ώστε αυτοί να ενθαρρύνονται να λαμβάνουν μέρος σε δραστηριότητες του σχολείου.

1            2            3            4            5

29. Ενθαρρύνει τις σχέσεις της κοινότητας και των γονέων με το σχολείο.

1            2            3            4            5

30. Επιζητά την ενεργό συμμετοχή του προσωπικού στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

1            2            3            4            5

31. Επιμένει σε έναν τρόπο επίλυσης προβλημάτων και είναι αρνητικός σε διαφορετικές προσεγγίσεις.

1            2            3            4            5

32. Γενικά, διαχειρίζεται τις συγκρούσεις αποτελεσματικά.

1            2            3            4            5

33. Εφαρμόζει διαδικασίες λήψης αποφάσεων, οι οποίες είναι περισσότερο αυταρχικές παρά συμμετοχικές.

1            2            3            4            5

34. Φέρεται στο προσωπικό δίκαια, ισότιμα και με σεβασμό.

1            2            3            4            5

35. Εκχωρεί αρμοδιότητες στους συναδέλφους του αξιοποιώντας τις προσωπικές τους ικανότητες και επιθυμίες.

1            2            3            4            5

36. Δεν είναι αποτελεσματικός στην επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν στο σχολικό περιβάλλον.

1            2            3            4            5

37. Συντονίζει το έργο του προσωπικού με βάση το Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα.

1            2            3            4            5

38. Παίρνει ρίσκα για τη βελτίωση του σχολείου ακόμα και αντίθετα με τις οδηγίες του Υπουργείου.

1            2            3            4            5

39. Προσφέρει εκπαιδευτικό υλικό και πόρους για να στηρίξει το διδακτικό προσωπικό στην εκπλήρωση των εκπαιδευτικών στόχων.

1            2            3            4            5

40. Χρησιμοποιεί πληροφορίες οι οποίες απορρέουν από επιθεωρήσεις του σχολείου και εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών προς βελτίωση του προσωπικού.

1            2            3            4            5

41. Αναγνωρίζει την υπεροχή και τα επιτεύγματα του εκπαιδευτικού προσωπικού.



1            2            3            4            5

42. Διευκολύνει την ομοφωνία ανάμεσα στο προσωπικό κατά τη λήψη αποφάσεων.

1            2            3            4            5

43. Συζητά θέματα που αφορούν το σχολείο με τους εκπαιδευτικούς και δημιουργεί ευκαιρίες συνάντησης και συνεργασίας μεταξύ τους.

1            2            3            4            5

44. Η εξουσία του παρουσιάζεται περισσότερο μέσα από τις γνώσεις και τις ικανότητές του παρά μέσα από τη δύναμη της θέσης του.

1            2            3            4            5

### Αξιολόγηση κι Αυτοαξιολόγηση

Απαντήσετε σε όλες τις παρακάτω ερωτήσεις, κυκλώνοντας τον αριθμό (όπου 1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα Πολύ) που ταιριάζει στην άποψη που έχετε σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

45. Πιστεύετε ότι πρέπει να αποτελεί αντικείμενο αξιολόγησης η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας;

1            2            3            4            5

46. Πιστεύετε ότι πρέπει να αποτελεί αντικείμενο αξιολόγησης η αποτελεσματικότητα των στελεχών εκπαίδευσης;

1            2            3            4            5

47. Ποιες μορφές Αξιολόγησης υπάρχουν στο σχολείο σας;

α) Εσωτερική Αξιολόγηση

β) Ανεξάρτητη Αρχή

γ) Αυτοαξιολόγηση

δ) Δεν υπάρχει κάποια μορφή Αξιολόγησης

48. Πόσο αναγκαία θεωρείτε την εσωτερική αξιολόγηση στο δημοτικό σχολείο;

1            2            3            4            5

49. Κατά τη γνώμη σας, πόσο απαραίτητη είναι η αυτοαξιολόγηση στο δημοτικό σχολείο;

1            2            3            4            5

50. Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω φορείς θα πρέπει να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου:

Περιφερειακός διευθυντής	1	2	3	4	5
Σχολικός σύμβουλος	1	2	3	4	5
Διευθυντής εκπαίδευσης	1	2	3	4	5
Διευθυντής σχολείου	1	2	3	4	5
Σύλλογος διδασκόντων	1	2	3	4	5
Υποδιευθυντής σχολείου	1	2	3	4	5
Εκπαιδευτικοί	1	2	3	4	5
Ανεξάρτητη αρχή	1	2	3	4	5

51. Θεωρείτε την αυτοαξιολόγηση ως ένα ουσιαστικό και αποτελεσματικό μέσο αξιολόγησης των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Θα το υποστηρίζατε;                    Παρακαλώ                    εξηγήστε                    συνοπτικά.

.....