



ΔΙΕΘΝΕΣ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

ΔΙΕΘΝΕΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ  
ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ & ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων»



## ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

**ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΚΑΙ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ:  
ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ**

της

ΜΙΚΡΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΑΣ

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Δρ Νίκα Μαρία

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

Θεσσαλονίκη, Ιούνιος, 2019



## Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στην έρευνα και μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την κουλτούρα αξιολόγησης που επικρατεί στη σχολική μονάδα που εργάζονται. Επόμενοι στόχοι της εργασίας είναι να φανεί κατά πόσο οι διευθυντές τείνουν να είναι μετασχηματιστικοί, καθώς και να διακριθεί ο βαθμός συλλογικότητας, επικοινωνίας και ικανοποίησης των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Για την εκπόνηση της εργασίας διανεμήθηκε ερωτηματολόγιο σε δείγμα 232 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πανελλαδικώς. Προηγήθηκε ο έλεγχος της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου αναφορικά με τις ερωτήσεις, τη δομή και το περιεχόμενό του. Έπειτα αναλύθηκαν τα δημογραφικά στοιχεία του συνολικού δείγματος (φύλο, ηλικία, έτη υπηρεσίας, θέση εργασίας) καθώς και οι απαντήσεις που δόθηκαν στις επόμενες ερωτήσεις που διατυπώθηκαν.

Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται θετικοί ως προς την αναγκαιότητα της εφαρμογής της αξιολόγησης, κυρίως της σχολικής μονάδας. Υποδεικνύεται έτσι η ανάγκη αύξησης της αυτονομίας των σχολικών μονάδων ώστε να εφαρμοστεί η αξιολόγηση στις σχολικές μονάδες από τα μέλη της, χωρίς την υπόνοια φόβου, ελέγχου ή τιμωρίας. Σε όλα αυτά σημαντικό ρόλο παίζει και η μορφή της ασκούμενης διεύθυνσης. Οι διευθυντές είναι εκείνα τα πρόσωπα που ακροβατούν ανάμεσα στην κεντρική διοίκηση του Υπουργείου και στη διεύθυνση της σχολικής μονάδας, απόσταση πολύ μεγάλη που δημιουργεί και μεγάλο χάσμα. Σε αυτό το σημείο τα χαρακτηριστικά ενός μετασχηματιστικού ηγέτη είναι εκείνα που μπορούν να αλλάξουν την κουλτούρα της σχολικής μονάδας.

Για να μπορούν όλα αυτά να αποδώσουν το μέγιστο ικανοποιητικό αποτέλεσμα για τους μαθητές, οι οποίοι κατέχουν τον κύριο ρόλο στο εκπαιδευτικό σύστημα, πρέπει όλοι οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν ενεργά, να επιμορφώνονται και να προσαρμόζονται στις τρέχουσες καταστάσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν. Βασική προϋπόθεση όλων αυτών είναι η ενημέρωση και η ανατροφοδότηση κάθε λειτουργίας, αποσκοπώντας στη βελτίωση.

## **Abstract**

The present work aims at researching and studying the primary school teachers' views in order to explore the prevailing evaluation culture in the school where they work. Other goals of the thesis are to explore whether school principals tend to be transformative, as well as to estimate the degree of collectivity, communication and satisfaction of the teachers themselves.

A questionnaire was distributed to a sample of 232 primary education teachers nationwide. The validity and reliability of the questionnaire's structure and content was checked beforehand. Then, the demographics of the sample (sex, age, years of service, working position) were analysed as well as the answers given to the questions posed.

Teachers seem to be positive about the necessity of evaluation, especially school evaluation, this suggesting the need to increase the autonomy of school units in order to eliminate fear of control or punishment. Leadership also plays an important role since the principals are the ones who stutter between the central administration of the Ministry and the management of the school unit, a very large distance creating a big gap. The prevailing culture in the school is also essential and has considerable impact on the teachers' views in relation to evaluation. Finally, transformational leadership seems to be a force for change as far as this culture is concerned.

With a scope to achieve the best possible results for the students, who are the main clients of the educational services, all teachers must be actively involved, and adequately trained so as to be able to adapt to the situations they face. A basic prerequisite for all this is constant updating and effective feedback on their work with a view to improving the quality of education.

## Περιεχόμενα

Περίληψη.....	3
Abstract .....	4
Κατάλογος πινάκων και γραφημάτων.....	8
Εισαγωγή.....	11
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	15
1. Σχολική αυτονομία.....	15
1.1 Η σχολική μονάδα ως κοινωνικό σύστημα .....	16
1.2 Θεωρίες και μοντέλα διοίκησης .....	17
1.2.1 Γραφειοκρατία (Bureaucracy) .....	17
1.2.2 Επαγγελματική Γραφειοκρατία (Professional Bureaucracy).....	18
1.2.3 Θεωρία Χ και θεωρία Ψ.....	18
1.2.4 Θεωρία διοίκησης μέσω στόχων (Goal Theory).....	18
1.2.5 Θεωρία ανάπτυξης (Achievement Motivation Theory).....	19
1.3 Μοντέλα διοικητικής δομής διοίκησης .....	19
1.3.1 Συγκεντρωτικό σύστημα.....	19
1.3.2 Αποκεντρωτικό σύστημα .....	20
1.4 Ηγεσία και Διεύθυνση στη σχολική μονάδα .....	22
1.4.1 Συγκεντρωτικός ηγέτης - διευθυντής.....	22
1.4.2 Αποκεντρωτικός ηγέτης - διευθυντής.....	23
1.5 Σχολικό Μάνατζμεντ – School based management .....	23
1.6 Η σχολική αυτονομία στην Ευρώπη.....	25
1.7 Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα.....	26
1.7.1 Ιστορική αναδρομή σχολικής αυτονομίας στην Ελλάδα .....	26
19 <sup>ος</sup> αιώνας .....	26
20 <sup>ος</sup> αιώνας.....	27
1.8 Διοικητική Διάρθρωση του σύγχρονου ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.....	30
1.8.1 Σχολική μονάδα .....	31
1.8.2 Σχολική αυτονομία.....	31
2. Αξιολόγηση.....	36
2.1 Αξιολόγηση ή έλεγχος.....	37
2.2 Εκπαιδευτική αξιολόγηση .....	38
2.2.1 Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση .....	39
2.2.2 Αναγκαιότητα αξιολόγησης.....	41

2.3	Τυπολογίες αξιολόγησης .....	42
2.3.1	Μοντέλα αξιολόγησης .....	42
2.3.2	Είδη αξιολόγησης .....	44
2.4	Αυτοαξιολόγηση σχολικών μονάδων .....	47
2.5	Η εκπαιδευτική αξιολόγηση στην Ευρώπη .....	50
2.6	Η εκπαιδευτική αξιολόγηση στον χώρο της Ελλάδας.....	51
2.6.1	Ιστορική αναδρομή: θεσμικό πλαίσιο.....	51
	19 <sup>ος</sup> αιώνας.....	51
	20 <sup>ος</sup> αιώνας.....	53
	21 <sup>ος</sup> αιώνας.....	55
3.	ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ .....	58
3.1	Ορισμοί & διασαφήσεις.....	58
	Κουλτούρα, σχολική κουλτούρα & σχολικό κλίμα .....	58
3.2	Τυπολογία.....	61
3.3	Λειτουργία και στοιχεία .....	64
3.4	Σχολική κουλτούρα & αποτελεσματικότητα.....	65
3.5	Μετασχηματισμός σχολική κουλτούρας .....	66
3.5.1	Ρόλος του διευθυντή .....	68
3.5.2	Μετασχηματιστική ηγεσία .....	69
3.6	Η αυτονομία ως παράγοντας .....	70
B.	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ .....	72
4.	Μεθοδολογία έρευνας .....	72
4.1	Επιλογή μεθόδου .....	72
4.2	Πληθυσμός και δειγματοληψία .....	72
4.3	Εργαλείο συλλογής δεδομένων .....	73
4.4	Εγκυρότητα και αξιοπιστία .....	74
5.	Παρουσίαση των αποτελεσμάτων.....	75
5.1	Δημογραφικά στοιχεία.....	75
5.2	Τα χαρακτηριστικά Διεύθυνσης των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.....	80
5.3	Τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών – ατομικά και συλλογικά – στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. ....	88
5.4	Τα χαρακτηριστικά της επικοινωνίας και των σχέσεων στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.....	91

5.5 Βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά το έργο και την εξέλιξη τους στη σχολική μονάδα που εργάζονται. ....	93
5.6 Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.....	96
6. Συμπεράσματα και προτάσεις .....	105
Βιβλιογραφία.....	112
Παράρτημα .....	126

## **Κατάλογος πινάκων και γραφημάτων**

**Πίνακας 1.1:** Ανάλυση δείγματος με βάση το φύλο

**Πίνακας 1.2:** Ηλικία υποκειμένων του δείγματος

**Πίνακας 1.3:** Θέση εργασίας των υποκειμένων του δείγματος

**Πίνακας 1.4:** Συνολική υπηρεσία των υποκειμένων του δείγματος

**Πίνακας 1.5:** Θέση εργασίας\* Φύλο

**Πίνακας 1.6:** Θέση εργασίας\* Ηλικία

**Πίνακας 1.7:** Θέση εργασίας\* Έτη υπηρεσίας

**Πίνακας 2.1:** Μέσος όρος τιμών στην ενότητα «Διεύθυνση»

**Πίνακας 2.2:** Διευθυντές \* Έτη υπηρεσίας

**Πίνακας 2.3:** Διευθυντές \* Έτη υπηρεσίας στην ενότητα «Διεύθυνση»

**Πίνακας 2.4:** Δάσκαλοι\* Έτη υπηρεσίας

**Πίνακας 2.5:** μέσος όρος ανά ενότητα ερωτήσεων

**Πίνακας 3.1:** Μέσοι όροι ενότητας Σχεδιασμός- Έργο, ερωτήσεις 6.1 – 6.6

**Πίνακας 3.2:** Μέσοι όροι ενότητας Σχεδιασμός- Έργο, ερωτήσεις 7.1 – 7.7

**Πίνακας 4.1:** Μέσοι όροι ενότητας Επικοινωνία-Σχέσεις , ερωτήσεις 8.1 – 8.6

**Πίνακας 4.2:** Μέσοι όροι ενότητας Επικοινωνία-Σχέσεις, ερωτήσεις 9.1 – 9.7

**Πίνακας 5.1:** Μέσοι όροι ενότητας Ανάπτυξη-Εξέλιξη, ερωτήσεις 10.1- 10.3

**Πίνακας 5.2:** Μέσοι όροι ενότητας Ανάπτυξη-Εξέλιξη, ερωτήσεις 11.1- 11.6

**Πίνακας 6.1:** Τι σας φέρνει στον νου ο όρος αξιολόγηση;

**Πίνακας 6.2:** Απόδοση όρου αξιολόγησης\* έτη υπηρεσίας

**Πίνακας 6.3:** Αναγκαιότητα αξιολόγησης

**Πίνακας 6.4:** Μέσοι όροι για την καταλληλότητα αξιολογητή

**Πίνακας 6.5:** Μέσοι όροι καταλληλότητας Διευθυντή για αξιολογητή\* έτη υπηρεσίας

**Πίνακας 6.6:** Μέσοι όροι ερώτησης 15

**Πίνακας 6.7:** Μέσοι όροι ερώτησης 16

**Γράφημα 1.1:** Κατανομή του δείγματος με βάση το φύλο

**Γράφημα 1.2:** Κατανομή του δείγματος με βάση την ηλικία

**Γράφημα 1.3:** Κατανομή του δείγματος με βάση τη θέση εργασίας

**Γράφημα 1.4:** Κατανομή του δείγματος με βάση τα έτη υπηρεσίας

**Γράφημα 2.1:** Σύγκριση μέσων όρων στην ενότητα «Διεύθυνση»

**Γράφημα 2.2:** μέσος όρος 1<sup>ης</sup> ενότητας ερωτήσεων\* έτη υπηρεσίας



**Γράφημα 2.3:** μέσος όρος 2<sup>ης</sup> ενότητας ερωτήσεων \* έτη υπηρεσίας  
**Γράφημα 2.4:** μέσος όρος 3<sup>ης</sup> ενότητας ερωτήσεων \* έτη υπηρεσίας  
**Γράφημα 2.5:** μέσος όρος 4<sup>ης</sup> ενότητας ερωτήσεων \* έτη υπηρεσίας  
**Γράφημα 2.6:** μέσος όρος 5<sup>ης</sup> ενότητας ερωτήσεων \* έτη υπηρεσίας  
**Γράφημα 2.7:** μέσος όρος 6<sup>ης</sup> ενότητας ερωτήσεων \* έτη υπηρεσίας  
**Γράφημα 2.8:** μέσος όρος 3<sup>ης</sup> ενότητας ερωτήσεων \* έτη υπηρεσίας  
**Γράφημα 2.9:** Μέσος όρος 1<sup>ης</sup> ενότητας ερωτήσεων\* έτη υπηρεσίας  
**Γράφημα 2.10:** Μέσος όρος 5<sup>ης</sup> ενότητας ερωτήσεων\* έτη υπηρεσίας  
**Γράφημα 3.1:** Μέσοι όροι ενότητας Σχεδιασμός- Έργο, ερωτήσεις 6.1 – 6.6  
**Γράφημα 3.2:** Μέσοι όροι ενότητας Σχεδιασμός- Έργο, ερωτήσεις 7.1 – 7.7  
**Γράφημα 4.1:** Μέσοι όροι ενότητας Επικοινωνία-Σχέσεις, ερωτήσεις 8.1 – 8.6  
**Γράφημα 4.2:** Μέσοι όροι ενότητας Επικοινωνία-Σχέσεις, ερωτήσεις 9.1 – 9.7  
**Γράφημα 5.1:** Μέσοι όροι ενότητας Ανάπτυξη-Εξέλιξη, ερωτήσεις 10.1- 10.3  
**Γράφημα 5.2:** Μέσοι όροι ενότητας Ανάπτυξη-Εξέλιξη, ερωτήσεις 11.1- 11.6  
**Γράφημα 6.1:** Τι σας φέρνει στον νου ο όρος αξιολόγηση;  
**Γράφημα 6.2:** Αναγκαιότητα αξιολόγησης  
**Γράφημα 6.3:** Μέσοι όροι για την καταλληλότητα αξιολογητή  
**Γράφημα 6.4:** Μέσοι όροι καταλληλότητας Διευθυντή για αξιολογητή\* έτη υπηρεσίας  
**Γράφημα 6.5:** Μέσοι όροι καταλληλότητας Μαθητών για αξιολογητές\* έτη υπηρεσίας  
**Γράφημα 6.6:** Μέσοι όροι καταλληλότητας Γονέων για αξιολογητές\* έτη υπηρεσίας  
**Γράφημα 6.7:** Μέσοι όροι ερώτησης 15  
**Γράφημα 6.8:** Μέσοι όροι ερώτησης 16

*Ευχαριστώ θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια της διπλωματικής μου εργασίας, κα Νίκα Μαρία.*

*Ευχαριστώ την οικογένειά μου*

*και τη φίλη μου Έλενα.*

## Εισαγωγή

Αξιολόγηση. Ένας όρος που απασχολεί τον εκπαιδευτικό κόσμο εδώ και δεκαετίες, όχι μόνο σε ελληνικό επίπεδο αλλά σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο. Ποιος θα αξιολογήσει; Ποιος θα αξιολογηθεί; Για ποιον λόγο και με ποιον σκοπό; Με ποιον τρόπο και ποια κριτήρια; Ποιο θα είναι το επόμενο βήμα; Αυτές και άλλες απορίες προκαλούν ανάμεικτα συναισθήματα και ποικίλες σκέψεις στα μέλη του εκπαιδευτικού κόσμου, αλλά και συντελούν στον σχηματισμό της εικόνας του στην κοινωνία που ανήκει.

Μέσα σε μία κοινωνία, όσο μικρή ή μεγάλη κι αν είναι, από τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά της είναι εκείνο που αφορά την εκπαίδευση. Το σχολικό περιβάλλον είναι το κοινωνικό σύνολο στο οποίο γίνεται μέλος ένα παιδί μετά την οικογένειά του, με αλληλεπιδράσεις θετικές ή αρνητικές στο ίδιο και οι οποίες αποσκοπούν, εκτός της παροχής των γνώσεων, στη στήριξη του για κοινωνική ωρίμανση καθώς και ομαλή επαφή και ένταξη του στην κουλτούρα περισσότερων κοινωνικών θεσμών. Επομένως, ως κοινωνικό σύνολο το σχολείο δεν μπορεί να αποκοπεί και να λειτουργεί απομονωμένο, παρά σε συνάρτηση και αλληλεξάρτηση με άλλους κοινωνικούς θεσμούς εστιάζοντας πάντα στην κοινωνική εξέλιξη των μαθητών του.

Προσανατολισμένη λοιπόν στους στόχους της, η σχολική μονάδα λειτουργεί ως σύστημα στα πλαίσια της κοινωνίας. Δέχεται εισροές, που είναι ανθρώπινοι, υλικοί και οικονομικοί πόροι, και εκτελεί τις απαραίτητες διεργασίες για την επίτευξη των στόχων της και τη διασφάλιση της ποιότητας των εκροών της (Πασιαρδής, 2004). Στο πλαίσιο αυτό, η αξιολόγηση – ανατροφοδότηση της σχολικής μονάδας ως κοινωνικού συστήματος αποκτά ιδιαίτερη σημασία για τη διαπίστωση – αποτίμηση της αποτελεσματικότητας ή της απόκλισης από τη στοχοθεσία, προκειμένου να ακολουθήσουν τυχόν διορθωτικές ενέργειες, με κοινό παρονομαστή πάντα τις μαθησιακές και κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών.

Τα μέλη της σχολικής μονάδας που εκτελούν τις διεργασίες της εντός του συστήματος είναι οι εκπαιδευτικοί και όταν οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν κάτω από την ομπρέλα της κοινής στοχοθεσίας και του κοινού προσανατολισμού, τότε η αποτελεσματικότητα είναι πιο βέβαιη στο πέρας των σχολικών διεργασιών. Αυτή η ομπρέλα είναι η κουλτούρα της σχολικής μονάδας και αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την αποτελεσματικότητά της, για την ισορροπία και την προσαρμογή του σχολείου σε καταστάσεις που μπορούν να οδηγήσουν στα επιθυμητά αποτελέσματα και στη μικρότερη

δυνατή απόκλισή από τους στόχους. Αν και δύσκολα ανιχνεύσιμη, η κουλτούρα αποτελεί έτσι μια διακριτή δυναμική ιδιότητα καθοριστικής σημασίας στη διαδικασία της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο της απόδοσης και της βελτίωσής της.

Ωστόσο, ακόμα και όταν η κουλτούρα των μελών ενός σχολείου ευνοεί την αξιολόγηση ως διαδικασία βελτίωσής του, δεν είναι πάντα βέβαιη η αποτελεσματική υλοποίησή της, ιδιαίτερα σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως το ελληνικό. Αναδεικνύεται εδώ, μεταξύ άλλων, η σημασία της αυτονομίας της σχολικής μονάδας στον βαθμό που την εξυπηρετεί και την καθιστά λειτουργική στην ευρύτερη κοινωνία. Κάθε σχολείο γνωρίζει τις ανάγκες του και θέτει τους στόχους του βάσει των δεδομένων της τοπικής κοινωνίας στην οποία ανήκει, καθώς και γενικότερων παραγόντων γεωγραφικών, κοινωνικοοικονομικών κ.ά..

Η αναφορά στη σχολική αυτονομία γίνεται στα πλαίσια της παιδαγωγικής τυπολογίας και όχι της οικονομικής. Οικονομικά θεωρείται ότι υπάρχει μια σχετική αυτονομία με τις αποφάσεις για την κάλυψη των εξόδων από τις σχολικές επιτροπές, με βάση πάντα τους κεντρικούς πόρους του Υπουργείου Παιδείας. Θέτοντας ως στόχο την παιδαγωγική αυτονομία των σχολικών μονάδων η Διαρκής Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων, αφού όρισε Εθνικό Διάλογο επί του θέματος το 2016, κατέληξε τον Μάιο του ίδιου έτους στο πόρισμα πως για να επιτευχθεί χρειάζεται το σχολείο να ανοίξει προς την κοινωνία και η κοινωνία να εμπνευστεί από αυτό. Τα εμπλεκόμενα μέλη των σχολικών μονάδων λοιπόν, ανεξάρτητα από τους κινδύνους που κρύβουν οι αλλαγές, οφείλουν να ενδυναμωθούν, να σχεδιάσουν τη λειτουργία, να θεσπίσουν και να τηρήσουν κανόνες, να καταγράψουν και να απολογηθούν για τη λειτουργία τους (Επιτροπή Εθνικού Διαλόγου, 2016).

Οι στόχοι και οι εκροές του σχολείου αφορούν κυρίως τους μαθητές και τις μαθήτριες, οι οποίοι αποτελούν τον πυρήνα κάθε εκπαιδευτικής και σχολικής διαδικασίας. Η πρώτη μορφή αξιολόγησης που συναντήθηκε είναι αυτή της αξιολόγησης των μαθητών, η ανατροφοδότηση των ίδιων και των γονέων τους. Η πρόοδος του μαθητή εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το έργο του εκπαιδευτικού. Με την αξιολόγηση του προγραμματισμού και του έργου του εντοπίζονται τα εμπόδια και η καταλληλότητα των μέσων που χρησιμοποίησε (Μαντάς, κ.ά. 2009) συμβάλλοντας έτσι στην ατομική του βελτίωση και πρόοδο, ενώ αυξάνεται η αυτοεκτίμησή του και το κύρος του (Παμουκτσόγλου, 2003).

Δεν μπορεί να μη σημειωθεί πως συνδεδειγμένος κρίκος των τριών εννοιών της αυτονομίας, της κουλτούρας και της αξιολόγησης είναι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας.

Οι κατάλληλες δεξιότητες που μπορεί να έχει ένας διευθυντής μπορούν να τον μετουσιώσουν σε ηγέτη. Μία από αυτές είναι η δεξιότητα διαχείρισης του ανθρώπινου παράγοντα (Σαΐτης, 2008) ενδυναμώνοντας τα θεμέλια της επικρατούσας κουλτούρας, προσβλέποντας στην επίτευξη των στόχων και της αποτελεσματικότητας.

Η διερεύνηση της σχέσης και της αλληλεπίδρασης των τριών αυτών εννοιών αποτελεί βασικό σκοπό της εκπόνησης της παρούσας εργασίας αντανακλώντας την αποτελεσματικότητα του σχολείου και την απόδοσή του. Επιχειρήθηκε συγκεκριμένα να διερευνηθούν αφενός τα χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όσον αφορά τη Διεύθυνση και τους εκπαιδευτικούς (σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο), και αφετέρου οι στάσεις, οι απόψεις και ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχέση με το έργο και τον ρόλο τους στο σχολείο όπου υπηρετούν καθώς και με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Στόχος της διερεύνησης των παραπάνω παραμέτρων ήταν να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με την κουλτούρα στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και της σχέσης της με το επίπεδο αυτονομίας αφενός και με τις απόψεις σχετικά με την αξιολόγηση αφετέρου

Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία βασίστηκε η έρευνα έχουν ως εξής:

- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της Διεύθυνσης των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης;
- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών – ατομικά και συλλογικά - στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης;
- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της επικοινωνίας και των σχέσεων στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης;
- Ποιες είναι οι στάσεις, οι απόψεις και ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όσον αφορά το έργο και το ρόλο τους στη σχολική μονάδα όπου υπηρετούν;
- Ποιες είναι οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όσον αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου;

Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Το θεωρητικό μέρος απαρτίζεται από τρία κεφάλαια αφιερωμένα στις έννοιες και τα χαρακτηριστικά της

αυτονομίας, της αξιολόγησης και τέλος της κουλτούρας. Εκτός από την αποσαφήνιση των εννοιών, στην έκταση των κεφαλαίων καταγράφεται και η σύνδεσή τους με την ηγεσία και την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων. Το δεύτερο μέρος είναι το ερευνητικό. Η έρευνα εκπονήθηκε σε δείγμα ... εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτηματολόγιο το οποίο σχεδιάστηκε με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και περιλαμβάνει πέντε (5) ενότητες, που αφορούν 1. τη διεύθυνση, 2. τον σχεδιασμό και το έργο της σχολικής μονάδας, 3. την επικοινωνία και τις σχέσεις μεταξύ των μελών της, 4. την ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών, και 5. την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

# **A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

## **1. Σχολική αυτονομία**

Η εκπαίδευση είναι ένας τομέας με πολλούς αποδέκτες. Ξεκινώντας από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, εμπλέκονται και τα άμεσα περιβάλλοντα αυτών όπως η οικογένεια κι έπειτα διευρύνονται σε τοπικά, πολιτικά, κοινωνικά και οικονομικά περιβάλλοντα. Έκαστο μέλος αυτών κρίνει πως έχει ευθύνη να συμπεριληφθεί σε διαδικασίες εκπαιδευτικές, που θα φέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα κατά περίπτωση, είτε υποκειμενικά είτε αντικειμενικά. Στην ανάγκη της καλύτερης αποσαφήνισης αυτών των αναγκών και των αποτελεσμάτων, με πυρήνα πάντα τη σχολική μονάδα και τα άμεσα εμπλεκόμενα μέλη της, προβάλλεται η σχολική αυτονομία ως δικλίδα.

Η αναφορά στην αυτονομία μιας σχολικής μονάδας εννοεί τη λειτουργία αυτής με σκοπό την αυτοδύναμη και αποκεντρωμένη διοίκησή της. Παρά την παρούσα απόδοση του ορισμού, ο όρος αυτονομία αφορά ένα ευρύ πλαίσιο αποδεκτών στη σχολική κοινότητα, αφού κάθε μέλος αντιλαμβάνεται την αυτονομία διαφορετικά. Κάποιοι εκπαιδευτικοί ίσως δρουν με λιγότερη ή περισσότερη αυτονομία από άλλους συναδέλφους τους. Κάποια από τα λοιπά μέλη μπορεί να μη γνωρίζουν τις δυνατότητες αυτονομίας που έχουν ή ακόμη και να κάνουν κατάχρηση αυτών.

Οι προσπάθειες για τη σαφή και συγκεκριμένη απόδοση του όρου είναι πολλές, δεν μπορεί να υπάρξει ένας σαφής ορισμός. Και αυτό συμβαίνει γιατί πολλοί μελετητές συγκλίνουν πως δεν μπορεί να υπάρξει στον απόλυτο βαθμό αυτονομία ή έλλειψη αυτονομίας. Σε κάθε περίπτωση, ανάλογα τις επικρατούσες συνθήκες, θα υπάρχει κάποια αντίστοιχη συμπεριφορά ή αντίδραση αυτονομίας (Deci & Ryan, 1987· Myers, 1973· Wolff, 1998).

Σύμφωνα με το Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Μπαμπινιώτη, (2002, σ. 320-321) ως αυτονομία ορίζεται «το καθεστώς ελεύθερης αυτοδιοίκησης, σύμφωνα με το οποίο ο καθορισμός και η διασφάλιση των θεσμών και της λειτουργίας τους γίνεται από τα ίδια τα μέλη της κοινότητας/ κράτους κλπ. και όχι από εξωτερικούς παράγοντες». Σε μια φιλοσοφική απόδοση του όρου (2002, σ. 320-321) η αυτονομία αναφέρεται ως «ο αυτοπροσδιορισμός της βούλησης, η δυνατότητα ελεύθερης απόφασης και δράσης», έχοντας ως συνώνυμο το αυτεξούσιο.

Ο Wolff (1970) υποστηρίζει πως η θεμελιώδης υπόθεση της ηθικής φιλοσοφίας είναι πως ο άνθρωπος είναι υπεύθυνος για τις πράξεις του. Ο υπεύθυνος άνθρωπος που τις ηθικές αποφάσεις του τις μετατρέπει σε εντολές προς τον εαυτό, χαρακτηρίζεται ως αυτόνομος. Ενώ η εφαρμογή της ελευθερίας του ιδίου ως προς την εκτέλεση αυτών, χαρακτηρίζεται ως αυτόνομη συμπεριφορά.

Ο Althusser (1999) εισάγει, μέσω της μαρξιστικής θεωρίας, τον όρο της «σχετικής αυτονομίας» κατά τον οποίο το κοινωνικό σύνολο αποτελείται από τέσσερα διακριτά επίπεδα: το οικονομικό, το πολιτικό, το ιδεολογικό και το θεωρητικό. Αυτά τα επίπεδα συνδυάζονται μεταξύ τους, έχοντας παράλληλα και μια σχετική αυτονομία το καθένα στα όρια του κοινωνικού συνόλου στο οποίο ορίζονται. Βάσει αυτής της θεωρίας, κάθε εκπαιδευτική κοινότητα έχει κάποια σχετική αυτονομία στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και ο κάθε εκπαιδευτικός στα πλαίσια του συνολικού εκπαιδευτικού συστήματος και της εκπαιδευτικής μονάδας που ανήκει.

## **1.1 Η σχολική μονάδα ως κοινωνικό σύστημα**

Ανάμεσα στις θεωρίες της εκπαιδευτικής διοίκησης συναντάται και η Συστημική. Τα τέσσερα συστατικά στοιχεία ενός συστήματος είναι οι εισροές, η διεργασία, οι εκροές και το περιβάλλον, ενώ χαρακτηριστικά του είναι η ανατροφοδότηση, η ισορροπία και η προσαρμογή (Πασιαρδής, 2004). Πληρώντας τα στοιχεία αυτά η σχολική μονάδα χαρακτηρίζεται από πολλούς ως ένα κοινωνικό σύστημα. Πιο συγκεκριμένα, οι Getzels και Guba (1957) συνοψίζουν τις παραδοχές πως τα κοινωνικά συστήματα, ανάμεσά τους και οι σχολικές μονάδες:

- αποτελούνται από υποσυστήματα. Όλα βρίσκονται σε αλληλεπίδραση.
- έχουν σκοπούς και στόχους που υπηρετούνται από τα μέλη του.
- είναι ζωντανά γιατί αποτελούνται από ανθρώπους και άρα εξελίσσονται και αναπροσαρμόζονται.
- αποτελούνται από δομές.
- λειτουργούν βάσει κανόνων και κανονισμών.
- εφαρμόζουν επιπτώσεις σε άτομα, εντός ή εκτός συστήματος, όταν αυτό πλήττεται.
- θεωρούνται ανοιχτά συστήματα.
- αναλύονται ως ανεξάρτητα, αλλά αποτελούν κομμάτι ενός ευρύτερου συστήματος.



## 1.2 Θεωρίες και μοντέλα διοίκησης

Κάθε εκπαιδευτικό ίδρυμα αποτελεί μια μικρογραφία κοινωνικού συνόλου αποτυπώνοντας το επικρατούν κοινωνικό σύστημα, έχοντας τη δυνατότητα να ανανεώνεται ως προς αυτό και να το ανανεώνει (Πασιαρδής, 2004). Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο οφείλει κάθε διευθυντής να γνωρίζει τις βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής διοίκησης, ούτως ώστε να αποφανθεί τον καλύτερο συνδυασμό αυτών για την αποδοτικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

### 1.2.1 Γραφειοκρατία (Bureaucracy)

Μοντέλο διοίκησης στενά συνδεδεμένο με τον Weber, ο οποίος αφού μελέτησε τον πρωσικό στρατό και την οργάνωση της Καθολικής Εκκλησίας, κατέληξε σε πέντε χαρακτηριστικά του γραφειοκρατικού μοντέλου, τα οποία συναντώνται σχεδόν τέλεια στη σχολική μονάδα. Η εξειδίκευση και ο καταμερισμός εργασίας επιτάσσουν στο να είναι οι εργαζόμενοι ειδικοί στον τομέα τους και κατά συνέπεια αποδοτικοί. Ο απρόσωπος προσανατολισμός τονίζει την ισότητα μεταξύ των μελών, διακρίνοντάς τα όμως κατά τη θέση που κατέχουν, τονίζοντας έτσι την ιεραρχία που ορίζει ο Weber. Η σταθερότητα και η συστηματική πορεία προς την επίτευξη των στόχων βασίζεται στην τήρηση των κανόνων και των κανονισμών και η οποία αφοσίωση στους θεσμούς φέρει κίνητρα στους εργαζόμενους για ενίσχυση της καριέρας τους, ακόμη και για προαγωγή της (Weber, 1947).

Κάθε νόμισμα έχει δύο όψεις, ο Gouldner (1957, 1958) συγκεντρώνοντας τα μειονεκτήματα της βεμπεριανής γραφειοκρατίας θεμελιώνει τον σχηματισμό της επαγγελματικής γραφειοκρατίας, απόπειρα που συνδυάζει τα χαρακτηριστικά του Weber με τον επαγγελματισμό. Η εξειδίκευση μπορεί να οδηγήσει σε πλήξη και μονοτονία από μέρους των εργαζομένων. Ο απρόσωπος προσανατολισμός, σε συνδυασμό με την προσήλωση στην ιεραρχία, «ψυχραίνει» και αλλοιώνει την κάθε μορφή επικοινωνίας. Η θέσπιση κανόνων είναι δυνατό να προκαλέσει αλλαγή στους στόχους και στην προτεραιότητά τους, προκειμένου να τηρηθούν πιστά, ή ακόμη και λανθασμένους στόχους. Τέλος, ο προσανατολισμός στην καριέρα μπορεί να οδηγήσει σε λάθος κατευθύνσεις, καθώς επίσης και σε σύγκρουση των «αρχαιότερων» με τους αποδοτικότερους εργαζόμενους.

## **1.2.2 Επαγγελματική Γραφειοκρατία (Professional Bureaucracy)**

Η διαφορά της με τη γραφειοκρατία του Weber έγκειται στη στελέχωση των γραφειοκρατικών οργανισμών οργανισμών από εργαζόμενους με πανεπιστημιακή μόρφωση όπως συμβαίνει στο σχολείο, τα πανεπιστήμια ή τα νοσοκομεία (Πασιαρδής, 2004).

Τα χαρακτηριστικά που προσθέτει ο Gouldner στο μοντέλο αυτό αφορούν στις δύο ομάδες εργαζομένων που ο ίδιος τους ονομάζει «κοσμοπολίτες» και «ντόπιους». Οι πρώτοι είναι εκείνοι οι οποίοι είναι πολύ καλοί γνώστες της ειδικότητάς τους και δεν αποσκοπούν να εξυπηρετήσουν τη γραφειοκρατία, παρά να επιτελέσουν το έργο τους και να επιτευχθούν οι επαγγελματικοί τους στόχοι. Οι «ντόπιοι», από την άλλη, είναι εκείνοι οι εργαζόμενοι που πιστεύουν και τηρούν την ιεραρχία προσμένοντας τη δική τους εξέλιξη και ανέλιξη βάσει αυτής (Gouldner, 1957, 1958).

## **1.2.3 Θεωρία X και θεωρία Ψ**

Ο McGregor (1960) παρουσιάζει τις θεωρίες X και Ψ, βασιζόμενος στη θεωρία αναγκών του Maslow και στην αποδοτικότητα του ανθρώπινου δυναμικού και την υποκίνησή του.

Η θεωρία X αναφέρεται σε εργαζόμενους οι οποίοι δουλεύουν μόνο από υπό εξαναγκασμό και καθοδήγηση, αποφεύγουν τις ευθύνες και προσπαθούν να εργαστούν όσο το δυνατό λιγότερο. Βασίζονται στην ασφάλεια της θέσης τους και υποκινούνται με το χρήμα και την απειλή ποινής. Χαρακτηρίζονται από έλλειψη δημιουργικότητας και φιλοδοξίας (McGregor, 1960).

Η θεωρία Ψ, αντιθέτως, αφορά εργαζόμενους που είναι δημιουργικοί με σκοπό την επίτευξη των στόχων τους. Έτσι, μέσα από την ικανοποίηση των δικών τους στόχων φιλοδοξούν να επιτύχουν και τους ευρύτερους. Είναι ικανοί να ασκήσουν αυτοέλεγχο, δέχονται και ζητάνε ευθύνες, ικανοποιούνται και ανταμείβονται με τη συμμετοχή στην επιτυχία (McGregor, 1960).

## **1.2.4 Θεωρία διοίκησης μέσω στόχων (Goal Theory)**

Ακόμη μία θεωρία που βασίζεται σε αυτή των αναγκών του Maslow, η οποία οδηγεί στο συμπέρασμα πως αν οι εργαζόμενοι έχουν τη σχετική αυτονομία να θέσουν τους στόχους τους, να τους πετύχουν και να αξιολογήσουν το αποτέλεσμα, τότε μπορούν να αποδώσουν καλύτερα στην επίτευξη σχετικών στόχων με του συνόλου που ανήκουν (Πασιαρδής, 2004).

Αυτή η θεωρία του Peter Drucker (1954) προϋποθέτει την ύπαρξη εργαζομένων έτοιμων να αναλάβουν ευθύνες, καθώς και διευθυντικά στελέχη τα οποία φροντίζουν για την ποιότητα εργασίας και την ανέλιξη των εργαζομένων. Είναι μια θεωρία που αφορά περισσότερο ποσοτικές μετρήσεις αποτελεσμάτων, παραμένοντας ανεπηρέαστη από προσωπικές ή πολιτικές πεποιθήσεις των εργαζομένων (Drucker, 1954).

### **1.2.5 Θεωρία ανάπτυξης (Achievement Motivation Theory)**

Και αυτή η θεωρία βασίζεται στις ανάγκες και την κινητήρια δύναμη των εργαζομένων. Ο McClelland (1961) θεωρεί πως το πιο σημαντικό κίνητρο που μπορεί να έχει ένα άτομο είναι η ανάγκη πραγμάτωσης του στόχου, τον οποίο το ίδιο άτομο έχει θέσει. Μοιάζει με μία πρόκληση που αποδέχεται το άτομο να αντιμετωπίσει, αναμετρώμενο με τον εαυτό του. Θεωρεί ο McClelland, επίσης, πως αυτό αρμόζει να χαρακτηρίζει στελέχη που καταλαμβάνουν διευθυντικές θέσεις, αφού διακρίνονται από την ανάγκη θέσπισης δικών τους στόχων προκειμένου να δημιουργήσουν ένα πλαίσιο αξιών και συμπεριφορών. Οι στόχοι αυτοί είναι δύσκολοι, αλλά όχι ανέφικτοι, με ένα υπολογισμένο ρίσκο και χρήζουν ανατροφοδότησης, ώστε το ποσοστό επιτυχίας να προετοιμάσει το σύστημα για ανάλογες μελλοντικές καταστάσεις (McClelland, 1961).

## **1.3 Μοντέλα διοικητικής δομής διοίκησης**

Στο κομμάτι της οργάνωσης και του σχεδιασμού των εκπαιδευτικών συστημάτων, δίνοντας βαρύτητα στη διοικητική τους δομή και στην κατανομή ευθυνών, διακρίνονται δύο συστήματα. Και τα δύο έχουν άμεση σχέση με τον βαθμό της αυτονομίας ενός οργανισμού όσον αφορά τη λήψη αποφάσεων και τα επίπεδα των αρμοδιοτήτων. Το ένα εξ αυτών είναι εκείνο της συγκέντρωσης, αντίστροφο από την έννοια της αποσυγκέντρωσης που τρέφει κινήσεις ανασχεδιασμού των εκπαιδευτικών συστημάτων τα τελευταία χρόνια. Αρχικά, κρίνεται σκόπιμο να αποσαφηνιστούν τα συστήματα διοίκησης σε σχέση με την αυτονομία όπως ορίστηκε παραπάνω, σε επίπεδο εκπαιδευτικών συστημάτων και μονάδων.

### **1.3.1 Συγκεντρωτικό σύστημα**

Το συγκεντρωτικό- ιεραρχικό σύστημα είναι το παλαιότερο και σύμφωνα με αυτό ορίζεται και ακολουθείται η ιεραρχία έως το επίπεδο εκείνο που συγκεντρώνει το μερίδιο ευθυνών και τη λήψη αποφάσεων, για την εύρυθμη λειτουργία του συνόλου. Στην κορυφή της πυραμίδας της εκπαίδευσης βρίσκεται η κεντρική κρατική εξουσία για τη διαχείριση όλων των διοικητικών ζητημάτων, ενώ στη βάση βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί λειτουργώντας

ως εκτελεστικά όργανα των εντολών που τους μεταβιβάζονται. Επιπλέον, στη βάση της υπάρχουν οι μαθητές και οι γονείς, οι οποίοι είναι απλά δέκτες των πολιτικών – εκπαιδευτικών και μη- και των αποτελεσμάτων (Σαΐτης, 2005).

Η εφαρμογή αυτού του τύπου διοίκησης μεταθέτει όλη την ισχύ στην κρατική εξουσία, δημιουργώντας παράλληλα μια ενιαία οργάνωση στο σύνολο και καθιστώντας ομοιόμορφο τον έλεγχο στα περιφερειακά όργανα, με αποτέλεσμα να επιτυγχάνεται η εξοικονόμηση ανθρώπινων και υλικών πόρων. Όμως, από την άλλη πλευρά το σύστημα αυτό εντείνει τη γραφειοκρατία, για την οποία ο πληθυσμός αναγκάζεται να απευθυνθεί σε κεντρικά όργανα, που όμως δεν έχουν άμεση αντίληψη των γεγονότων, για τα οποία καλούνται να πάρουν αποφάσεις (Σαΐτης, 2005). Επιπρόσθετα, στο σύστημα αυτό οι εντολές τηρούνται πιστά από τα χαμηλότερα ιεραρχικά στρώματα χωρίς τη δυνατότητα λήψης πρωτοβουλιών (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

### **1.3.2 Αποκεντρωτικό σύστημα**

Αντιπαραβάλλοντας το αποκεντρωμένο μοντέλο διοίκησης διαφαίνεται ο ρόλος του κράτους ως συντονιστή πλέον, προκειμένου να επιτευχθεί η αποσυμφόρησή του. Στο επίπεδο της σχολικής κοινότητας, οι μαθητές με τους γονείς και η κοινωνία αποκτούν πια ενεργό ρόλο και συμμετέχουν ουσιαστικά στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Η μεταφορά αρμοδιοτήτων και αποφάσεων σε περιφερειακό επίπεδο σηματοδοτούν την αμεσότερη επίλυση θεμάτων, σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο, και ταυτόχρονα τη συγκέντρωση ευθύνης και ισχύος στην περιφέρεια (Μπάκας, 2007). Το πλεονέκτημα του συγκεντρωτισμού που αφορά την ομοιομορφία, στο παρόν σύστημα γίνεται μειονέκτημα αφού παύει να υπάρχει δίνοντας χώρο σε καταχρήσεις εξουσίας, λόγω του περιορισμένου πεδίου διοίκησης και άσκησης ελέγχου. Τέλος, τα περιφερειακά όργανα υστερούν να επιλύσουν θέματα ειδίκευσης, με αποτέλεσμα τη στροφή στην κεντρική εξουσία.

Ένα αποκεντρωμένο σύστημα μπορεί να συναντηθεί σε τρεις μορφές (Μεταξάς & Μιχαλιός, 2016):

Διοικητικό μοντέλο (Administrative model): οι κεντρικές κυβερνήσεις έχουν την ευθύνη για την πρόσληψη εκπαιδευτικού προσωπικού, για τη μισθοδοσία του και την κατανομή χρηματικών πόρων. Οι περιφερειακές υπηρεσίες είναι υπεύθυνες για τη λειτουργίες έπειτα του διορισμού των υπαλλήλων και την επιμόρφωσή τους. Οι τοπικές αρχές φροντίζουν για την καταβολή των μισθών του εκπαιδευτικού προσωπικού και τη στέγασή τους. Τέλος, ο

διευθυντής της σχολικής μονάδας αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς (Astiz, Wiseman & Baker, 2002).

Μοντέλο Βάσης (Grassroots Model): στο μοντέλο αυτό είναι εμφανής η πιο δημοκρατική έκφανση, αφού οι ευθύνες διαμοιράζονται ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μονάδας – εκπαιδευτικούς, γονείς, τοπικές αρχές. Έτσι, τα σχολικά συμβούλια, ή σχολικές επιτροπές, είναι υπεύθυνα για πρόσληψη, απόλυση, προαγωγή κι επιμόρφωση του προσωπικού. Οι μισθοί επίσης μπορεί να καθορίζονται από τους φορείς αυτούς, αλλά να καταβάλλονται από τα δημόσια ταμεία (Bray, 2013).

Εναλλακτικό ή μικρής κλίμακας μοντέλο (Alternative model): σε αυτό το μοντέλο οι διοικητικές και υπηρεσιακές λειτουργίες καθορίζονται σε τοπικό επίπεδο, αφορούν τοπικά εκπαιδευτικά προγράμματα και όχι εθνικά (Bernbaum, 2011).

Ο συνδυασμός και η ισορροπία μεταξύ των στοιχείων των τριών μοντέλων, μπορούν να φέρουν τα πιο ικανοποιητικά αποτελέσματα στην εφαρμογή τους από τα εκπαιδευτικά συστήματα. Η ικανότητα και δυνατότητα λήψης αποφάσεων, σε τοπικό επίπεδο, συνδυάζοντας την παροχή διαθέσιμων πόρων είναι η βάση για μια αποδοτική αποκεντρωμένη διοίκηση (Μεταξάς, Μιχαλιός, 2016).

Πέραν των δύο κύριων μοντέλων διοικητικής δομής, συναντάται και όρος της αποσυγκέντρωσης που συγγέεται αρκετά συχνά με την αποκέντρωση. Παρ' όλα αυτά η αποσυγκέντρωση είναι συνυφασμένος όρος και με τα δύο προηγούμενα συστήματα, αλλά υπόκειται σε αυτόν της αποκέντρωσης (Κατσαρός, 2008).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Karslen (2000) η αποκέντρωση μπορεί εύκολα να γίνει αντιληπτή ως συγκέντρωση σε ένα άλλο επίπεδο. Για την αποσαφήνιση και διάκριση ο Bray κάνει λόγο για την τριμερή αποκέντρωση με τις μορφές της αποσυγκέντρωσης, της αντιπροσωπείας και της μεταβίβασης. Και στις τρεις αυτές τυπολογίες παραμένει η παρουσία της κεντρικής εξουσίας, όμως σε διαφορετικό βαθμό κάθε φορά. Στην αποσυγκέντρωση ορίζονται οι περιφέρειες, μέσω των οποίων γίνεται καλύτερος έλεγχος από την κεντρική εξουσία. Ένα βήμα πιο πέρα, οι κεντρικές αρχές αποφασίζουν ποιες αρμοδιότητες να αναθέσουν στις περιφέρειες, ενώ στην τελευταία μορφή δεν είναι απαραίτητη η κεντρική έγκριση για τις δράσεις στις περιφέρειες, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δε συλλέγουν τις πληροφορίες που προκύπτουν (Edwards, 2010).

Αυτή η πολυπλοκότητα στη σχέση της κεντρικής και περιφερειακής εκπαιδευτικής διοίκησης εμπεριέχεται στην αποσυγκέντρωση. Τείνει να συνδέει τα δύο κύρια συστήματα, επιδιώκοντας τη λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής (Κατσαρός, 2008).

## **1.4 Ηγεσία και Διεύθυνση στη σχολική μονάδα**

Στο επίπεδο της διοίκησης κάθε οργανισμού, η διεύθυνση αυτού αποτελεί την κεφαλή. Οι όροι διευθυντής και ηγέτης χρησιμοποιούνται συχνά, με ποικίλες αποδόσεις έκαστος. Ορισμένοι ερευνητές αποδίδουν τον ορισμό της ηγεσίας, στηριζόμενοι στη διαδικασία. Ο Chermers (1997) αναφέρει πως πρόκειται για μια διαδικασία του κοινωνικού συνόλου, κατά την οποία ένα άτομο εξασφαλίζει τη συνεργασία του συνόλου προκειμένου να επιτευχθούν οι κοινοί στόχοι.

Από την άλλη πλευρά, ο Mullins (1994) διαπιστώνει πως η ηγεσία έχει να κάνει και με τη συμπεριφορά αυτού του ατόμου προς τα υπόλοιπα. Επιπλέον, ο ίδιος (Mullins 1994, σ. 249) ισχυρίζεται πως η ηγεσία αφορά το χάρισμα ενός ατόμου, σε αντίθεση με τη διεύθυνση που είναι αντικείμενο διδασκαλίας.

Διαφαίνεται μια συσχέτιση των θεωριών του Mullins με αυτές των θεωριών X και Ψ, καθώς και με αυτή της επαγγελματικής γραφειοκρατίας, όπως αυτές περιγράφονται και ανωτέρω. Ένας διευθυντής (manager) έχει τα χαρακτηριστικά της θεωρίας X, αλλά και των «ντόπιων», ενώ ο ηγέτης συγκλίνει με τα χαρακτηριστικά της θεωρίας Ψ και των «κοσμοπολιτών» (Πασιαρδής, 2004).

Μέσα σε αυτό το πλήθος ορισμών και αποδόσεων εννοιών, είναι εύκολο να διαφανεί ο ρόλος και το διακριτό σημείο διαχωρισμού ενός διευθυντή από έναν «καλό» διευθυντή.

### **1.4.1 Συγκεντρωτικός ηγέτης - διευθυντής**

Βάσει των χαρακτηριστικών του συγκεντρωτικού συστήματος διοίκησης, είναι εύκολο να οριστούν τα χαρακτηριστικά ενός τέτοιου ηγέτη. Ακολουθεί την ιεραρχία, η οποία και τον θέτει ως προϊστάμενο, λαμβάνοντας μόνος του αποφάσεις ανακοινώνοντάς τες στους υφισταμένους. Συναντάται και ο απολυταρχισμός από μέρους του, ή ακόμη και ο εκφοβισμός, προκειμένου οι υφισταμένοι να αποδώσουν αυτό που αναμένεται, εξασφαλίζοντας την απρόσωπη επικοινωνία (Ανδρής, 2016). Ένας τέτοιος ηγέτης θα απορρίψει ιδέες, προτάσεις ή ενέργειες που δεν ταιριάζουν με τις δικές του, ακόμη κι αν

αυτές διακρίνονται από καινοτομία. Αυτός ο συγκεντρωτισμός σε ένα πρόσωπο συνεπάγεται την οργάνωση και τον συντονισμό από ένα άτομο, το οποίο έχει σφαιρική άποψη για τη σχολική μονάδα, ιδιαιτέρως σε καταστάσεις κρίσεις. Έχει ισχυρή θέληση και επιμονή, αφού διακρίνεται από αυτοπεποίθηση και συναίσθηση του ρόλου του.

#### **1.4.2 Αποκεντρωτικός ηγέτης - διευθυντής**

Στον αντίποδα βρίσκεται ο αποκεντρωτικός ηγέτης, ο οποίος προσπαθεί να ενθαρρύνει τη λήψη αποφάσεων και πρωτοβουλιών σε κάθε μέλος της μονάδας. Ενισχύει τη δημιουργικότητα και παρακινεί τον εμπλουτισμό γνώσεων, αποβλέποντας έτσι και στην επίτευξη προσωπικών στόχων και αναγκών των υφισταμένων αλλά και της σχολικής μονάδας. Χαρακτηρίζεται από επικοινωνία με τους εργαζόμενους και μέσω αυτής επιτυγχάνει να μοιράσει αρμοδιότητες στους ίδιους, ικανοποιώντας τους και ενδυναμώνοντάς τους. Τέλος, είναι πιο δεκτικός στην καινοτομία προς όφελος των κοινών στόχων, και κατ' επέκταση και των ατομικών.

Σύμφωνα με τον Bass (1985) ο ηγέτης είναι εκείνος που προκαλεί τον θαυμασμό των εργαζομένων και μελών (Idealized Influence) καθορίζοντας σαφείς στόχους και σαφή αναμενόμενα αποτελέσματα (Inspirational Motivation), μέσω καταστάσεων ενθάρρυνσης της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης (Intellectual Stimulation), ενώ παράλληλα λαμβάνει υπόψη τις ατομικές ανάγκες των εργαζομένων και επικοινωνεί με αυτούς (Individualized Consideration).

### **1.5 Σχολικό Μάνατζμεντ – School based management**

Κατά τη δύση του 20<sup>ου</sup> αιώνα, πρόσωπα της εκπαίδευσης αρχίζουν να τοποθετούνται στον αναπροσδιορισμό του συνόλου της κοινωνίας, βάσει πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών δυνάμεων. Η δημόσια εκπαίδευση καλεί για αποκέντρωση των ευθυνών από τον πυρήνα των κυβερνήσεων προς τις σχολικές μονάδες. Η οργάνωση των σχολείων δεν παύει να είναι συγκεντρωτικά οριοθετημένη νομικά, συνδυασμένη με την αυτονομία που επιζητείται, οδηγώντας έτσι στη σχολική διοίκηση- school-based management. Επομένως, γίνεται λόγος για χρήση και αξιοποίηση δημόσιων αγαθών και υπηρεσιών με χαρακτηριστικά ιδιωτικοποίησης της λειτουργίας.

Η αυτονομία είναι ένας όρος δύσκολος να αποσαφηνιστεί για τον λόγο ότι αφορά πολλούς αποδέκτες και πολλά πεδία. Στο επίπεδο των σχολικών μονάδων ο Caldwell (2005) απομονώνει τον ορισμό αναφερόμενος στη σχολική διοίκηση- school based management- ως

αποτέλεσμα της σχολικής αυτονομίας και τονίζει πως η σχολική διοίκηση επιτυγχάνεται με συστηματική αποκέντρωση, από την κυβέρνηση στο επίπεδο του σχολείου, αρμοδιοτήτων και ευθυνών λήψης αποφάσεων σε θέματα που αφορούν τους στόχους, τις πολιτικές και πρακτικές, τα αναλυτικά προγράμματα, τις βάσεις, τα κριτήρια και την απόδοση λόγου.

Πιο συγκεκριμένα, τα πεδία που αγγίζει η αποκέντρωση στην οποία βασίζεται η σχολική διοίκηση είναι:

- επί του Αναλυτικού προγράμματος, αφού τεθούν οι επιθυμητοί στόχοι,
- επί των πρακτικών και των μεθόδων πραγματοποίησης της διδασκαλίας και επίτευξης της μάθησης,
- επί των υλικών μέσων, των εφοδίων και των εγκαταστάσεων που χρησιμοποιούνται,
- επί των ανθρώπινων πόρων, πρόσληψη, απόλυση, εκπαίδευση, επιμόρφωση, υποστήριξη,
- επί του ωρολογίου προγράμματος, του εβδομαδιαίου προγράμματος και του χρονοδιαγράμματος,
- επί των οικονομικών πόρων και της διανομής τους,
- επί της αποδοχής μαθητών προς φοίτηση και της αξιολόγησή τους,
- επί της απόδοσης λόγου και κοινοποίησης πληροφοριών για την ανατροφοδότηση ως προς την επίτευξη των στόχων.

(Ibdisam Abu-Duhou, 1999)

Η λογική αυτής της σχολικής διοίκησης βασίζεται στη διαμοίραση ευθυνών και αρμοδιοτήτων σε μια ομάδα μελών της σχολικής κοινότητας – δάσκαλοι, γονείς, μαθητές – τα οποία μέλη αποσκοπώντας στην επίτευξη των στόχων συνδέονται και με τις τοπικές αρχές. Ανάλογα με το ζήτημα που καλείται η σχολική μονάδα να διαχειριστεί μοιράζονται και οι αρμοδιότητες, χωρίς πάντα να συμμετέχουν όλα τα μέλη σε όλες. Λόγου χάριν, σε σχολικές μονάδες που αποφασίζουν οι ίδιες για την πρόσληψη εκπαιδευτικού προσωπικού, όπως και για τη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος, αυτό εμπίπτει στην κρίση του διευθυντή και των εκπαιδευτικών.



## 1.6 Η σχολική αυτονομία στην Ευρώπη

Οι βαθμοί αυτονομίας κατηγοριοποίησης των ευρωπαϊκών χωρών είναι τρεις: Πλήρης αυτονομία, όπου οι αποφάσεις λαμβάνονται εντός ορισμένου νομοθετικού πλαισίου, χωρίς όμως να υπάρχει εξωτερική παρέμβαση στη διαδικασία. Η περιορισμένη αυτονομία αφορά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και την έγκρισή τους από κάποια προϊστάμενη αρχή, η οποία οριοθετεί και το πλαίσιο αποφάσεων. Τέλος, η παντελής έλλειψη αυτονομίας κατά την οποία δε διακρίνεται καμία δυνατότητα λήψης αποφάσεων σε οποιονδήποτε τομέα. Πέραν αυτών, διακρίνεται κι ένα ενδιάμεσο επίπεδο, στο οποίο διοικητικά όργανα επιλέγουν σε ποιους τομείς θα μεταβιβάσουν την αυτονομία λήψης αποφάσεων και σε ποια σχολεία, κάτι το οποίο σίγουρα δημιουργεί διαφορές μεταξύ σχολικών μονάδων ενός εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας (Ευρυδίκη, 2007).

Σύμφωνα με τα στοιχεία του 2007, τα ηνία της σχολικής αυτονομίας στον χώρο της Ευρώπης κατέχει το Βέλγιο και η Ολλανδία και οι απαρχές σημειώνονται περί το 1960. Από τις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες, Αυστρία, Τσέχικη Δημοκρατία, Ουγγαρία, Σλοβακία, Πολωνία και Βαλτικά κράτη μόλις τη δεκαετία του '90 αρχίζουν να εισάγουν στα συστήματά τους μια σύζευξη αποκέντρωσης και αυτονομίας. Σε χώρες όπως η Γερμανία, η Λιθουανία, το Λουξεμβούργο και η Ρουμανία ορόσημο είναι τα μέσα της επόμενης δεκαετίας, ενώ η σχολική αυτονομία στη Βουλγαρία σημειώνεται στη διαχείριση οικονομικών πόρων, μέσω των αντίστοιχων δήμων. Χώρες που ενστερνίστηκαν πολιτικές αυτονομίας αρχίζουν να ενισχύουν τους τομείς σχεδιασμού, διοίκησης και οργάνωσης σχολικών μονάδων, όπως η Ισπανία, η Λετονία και η Πορτογαλία, ενώ αυτονομία παιδαγωγική αποκτά η Σκωτία το 2001 (Ευρυδίκη, 2007).

Αυτού του τύπου οι εξελίξεις, που μαζικά φαίνονται από το 1980 κι έπειτα, αποσκοπούν σε αύξηση των επιθυμητών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Κανένας καλύτερος κριτής για τις ανάγκες των σχολείων από τα ίδια τα σχολεία, ως μονάδες ενός συνόλου. Τα ίδια τα σχολεία γνωρίζουν τις ανάγκες των μαθητών, οπότε και δύνανται να προσαρμόσουν τη διδασκαλία όπως και το Αναλυτικό Πρόγραμμα σε αυτές, γνωρίζουν τις ανάγκες σε υλικούς και ανθρώπινους πόρους, καθώς και τον τρόπο κατανομής αυτών. Έτσι, υπόκεινται σε αναδιαρθρώσεις που αφορούν τις διοικητικές ευθύνες και αρμοδιότητες, τη λήψη αποφάσεων, τη διαχείριση οικονομικών, ανθρώπινων και υλικών πόρων, την προσαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος (Ο.Ο.Σ.Α., 2012).

Σημειώνεται η γενική τάση αύξησης της σχολικής αυτονομίας στην Ευρώπη, με διαφορές ανά τις χώρες. Η Ελλάδα ανήκει στο σύνολο εκείνων των χωρών που τα σχολεία έχουν περιορισμένη ή καθόλου ελευθερία στη χρηματοδότηση και στη λήψη αποφάσεων, όπως και η Γερμανία, η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση στη Γαλλία και στο Λουξεμβούργο, η Κύπρος, η Μάλτα και η Τουρκία. Σε έντεκα χώρες τα σχολεία χαρακτηρίζονται αυτόνομα ως προς τη διαχείριση οικονομικών και ανθρώπινων πόρων (Βέλγιο, Τσέχικη Δημοκρατία, Βαλτική, Ιρλανδία, Ιταλία, Σλοβακία, Σλοβενία, Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο). Ανάλογες συνθήκες επικρατούν στην Ουγγαρία και στην Πολωνία, με τη διαφορά πως κάποιες αποφάσεις υπόκεινται στην έγκριση ανώτερων αρχών. Στη Δανία, την Ολλανδία και τη Φινλανδία επικρατεί μια πιο ευμετάβλητη κατάσταση, αφού οι αρμόδιες αρχές αποφασίζουν τη μεταβίβαση εξουσιών.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι υποχρεωτικό σε όλες τις χώρες είτε ως προς το βασικό περιεχόμενό του είτε ως προς τους στόχους. Παρ' όλα αυτά, τα σχολεία έχουν αρκετή αυτονομία στην καθημερινότητά τους, λ.χ. στην επιλογή διδακτικών μεθόδων. Σε Ελλάδα, Γαλλία, Κύπρο και Τουρκία οι μέθοδοι διδασκαλίας ορίζονται κεντρικά. Σχεδόν όλες οι χώρες επιλέγουν και τα σχολικά εγχειρίδια, εκτός της Ελλάδας, της Κύπρου και τη Μάλτας.

## **1.7 Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα**

### **1.7.1 Ιστορική αναδρομή σχολικής αυτονομίας στην Ελλάδα**

#### **19<sup>ος</sup> αιώνας**

Με την απελευθέρωση των Ελλήνων και τη δημιουργία ανεξάρτητου κράτους σημειώνονται οι απαρχές της ελληνικής εξάρτησης από τις ξένες δυνάμεις, τόσο σε πολιτικό όσο και σε οικονομικό επίπεδο. Εξάρτηση η οποία συνεπάγεται κάθε μορφή εκπαιδευτικής εξέλιξης που καταγράφεται κατά τη διάρκεια του 19<sup>ου</sup> και 20<sup>ου</sup> αιώνα.

Στη δημοτική εκπαίδευση εστιάζει ο Ι. Καποδίστριας, ο οποίος εμμένει στην ίδρυση σχολείων αφού η πρώτη εκτίμηση, έπειτα της απελευθέρωσης, είναι η τραγική κατάσταση που επικρατεί, με 71 δημοτικά σχολεία το 1830 και 6.000 μαθητές (8%) σε αυτά. Όμως, με τη βασιλεία του Όθωνα ξεκινούν και οι ξένες επιδράσεις στη δομή, την οργάνωση και την εσωτερική λειτουργία των σχολείων, γεγονός που αντικατοπτρίζεται και στη δημιουργία εκπαιδευτικού συστήματος βάσει γερμανικών προτύπων, κατά της διάρκειας της βαυαροκρατίας (1833-1862) (Ματθαίου & Ρουσάκης, 2011).

Τα πρώτα διατάγματα που αφορούν την εκπαίδευση είναι αυτά της 6<sup>ης</sup>/18<sup>ης</sup> Φεβρουαρίου 1834 για την οργάνωση των δημοτικών σχολείων, της 31<sup>ης</sup> Δεκεμβρίου 1836 για τη λειτουργία των ελληνικών σχολείων και γυμνασίων και της 14<sup>ης</sup> Απριλίου 1837 για την ίδρυση Πανεπιστημίων.

Σε ό,τι αφορά τη δημοτική εκπαίδευση το διάταγμα της 6<sup>ης</sup> Φεβρουαρίου ορίζει την επταετή υποχρεωτική εκπαίδευση των μαθητών, θέτοντας και ζήτημα κυρώσεων σε περίπτωση μη ακολουθίας. Η φοίτηση στο δημοτικό ορίζεται τετραετής από μαθητές που έχουν συμπληρώσει το πέμπτο έτος της ηλικίας τους. Άλλα θέματα που αναφέρονται είναι αυτά της διδακτέας ύλης, της εκπαίδευσης κοριτσιών, της ίδρυσης και λειτουργίας των ιδιωτικών σχολείων. Επιπρόσθετα, το διάταγμα αυτό αναθέτει σε δήμους και κοινότητες την ίδρυση και συντήρησή τους, καθώς και τη μισθοδοσία των δασκάλων. Έτσι, δημιουργείται ο όρος δημοδιδάσκαλος και η αμοιβή του καθίσταται ανάλογη της οικονομικής κατάστασης των τοπικών αρχών (Αντωνίου, 1988). Επίσης, ως το 1880, συναντάται η αλληλοδιδασκτική μέθοδος, κατά την οποία οι δάσκαλοι επέλεγαν μαθητές για να τους βοηθήσουν ώστε να ανταπεξέλθουν στη διδασκαλία μεγάλου αριθμού μαθητών.

Επί κυβέρνησης Τρικούπη με υπουργό τον Πετρίδη, ο νόμος ΒΤΜΘ' το 1895 φέρνει αλλαγές στη διάρθρωση. Η φοίτηση στα γραμματοδιδασκαλεία και στα δημοτικά σχολεία κρίνεται υποχρεωτική (άρθρ. 6). Τα γραμματοδιδασκαλεία ιδρύονται σε περιοχές με έλλειψη πόρων ή μαθητών και διδάσκουν σε αυτά δάσκαλοι με μειωμένα προσόντα, ακόμη και απόφοιτοι του δημοτικού αρκεί να έχουν συμπληρώσει το 17<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας τους (άρθρ. 12 και 13). Για τον λόγο αυτό χαρακτηρίζονται σχολεία γ' κατηγορίας. Τα δημοτικά σχολεία διακρίνονται σε κοινά και πλήρη. Συγκεκριμένα, τα εξατάξια πλήρη δημοτικά σχολεία, που ιδρύονται σε πόλεις, δύνανται να χρηματοδοτηθούν από δημοτικούς πόρους ή ιδιωτικές εισφορές, ακόμη και από κληροδοτήματα (άρθρ. 4). Τέλος, οι δημοδιδάσκαλοι διορίζονται από τον νομάρχη του νομού στον οποίο υπάγονται τα σχολεία, μετά από πρόταση του Δημοτικού και του Εποπτικού Συμβουλίου (άρθρ. 24).

## **20<sup>ος</sup> αιώνας**

Ορόσημο της νεότερης ιστορίας το κίνημα στο Γουδί, το οποίο επιφέρει κάποιες κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές. Σε κάθε τέτοια αλλαγή η εκπαίδευση οφείλει να προσαρμόζεται, οδηγώντας έτσι στην αναφερόμενη χρονική περίοδο στα νομοσχέδια του 1913 και 1917. Κατά τη βενιζελική κυβέρνηση, ο Υπουργός Παιδείας Ι. Τσιριμώκος υποβάλλει τα νομοσχέδια του Δ. Γληνού που αφορούν σε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Η

φοίτηση στο δημοτικό εξακολουθεί να είναι υποχρεωτική. Με το νομοσχέδιο του 1913 προτείνονται ανάμεσα σε άλλα η αύξηση των σχολικών κτιρίων και η βελτίωση εκπαίδευσης του διδακτικού προσωπικού (Μπουζάκης, 2003).

Αντίστοιχα, στο νομοσχέδιο του 1917 προτείνονται βελτιώσεις στην εκπαίδευση και στην οικονομική κατάσταση του διδακτικού προσωπικού, όπως και μέτρα αποκέντρωσης και διοίκησης των σχολικών μονάδων. Γράφονται τα βιβλία του δημοτικού στη δημοτική γλώσσα, η οποία καθιερώνεται, και το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο εγκρίνει πλέον τα αναγνωστικά (Γιουλή & Καυκούλα, 2004).

Το 1920, με τον νόμο 2243, ιδρύεται η Παιδαγωγική Ακαδημία, η οποία θα λειτουργήσει τελικά το 1924 με διετή φοίτηση των εκπαιδευτικών. Ανάλογη της πρωτοποριακής αυτής τάσης είναι η άποψη του Δελμούζου πως κυριότερος σκοπός της σχολικής κοινότητας είναι η αυτονομία και η τέλεια αυτοδιοίκηση (Μπουζάκης, 2003).

Κατά το 1927 ψηφίζεται το 8<sup>ο</sup> Σύνταγμα της Ελληνικής Δημοκρατίας, σύμφωνα με το οποίο παρέχεται δωρεάν, στοιχειώδης εκπαίδευση από το κράτος, το οποίο αναλαμβάνει το ίδιο ή η τοπική αυτοδιοίκηση τον έλεγχο των δαπανών της εκπαίδευσης (άρθρ. 23), ενώ στα νομοσχέδια που θα παρουσιαστούν τον Απρίλη του 1929, ο Υπουργός Παιδείας Κ. Γόντικας ανάμεσα στα άλλα τονίζει και την υποβαθμισμένη εκπαίδευση του εκπαιδευτικού προσωπικού (Μπουζάκης, 2003).

Στις 11 Ιανουαρίου του 1958 ο Ν. Λούρος, ο Ι. Θεοδωρακόπουλος, ο Γ. Παλαιολόγος και ο Ε. Παπανούτσος παρουσιάζουν, στον πρωθυπουργό Κ. Καραμανλή, ως επιτροπή τα πορίσματα από τη μελέτη των προβλημάτων στην εκπαίδευση. Η εν λόγω επιτροπή βασίζεται σε 8 αρχές οι οποίες αναφέρονται στην προτεραιότητα που πρέπει να δοθεί στην εκπαίδευση, την ανάγκη επένδυσης κονδυλίων σε αυτήν, την αναδιοργάνωση του σχολείου, την ανθρωπιστική και κλασσική βάση της παιδείας, την ενότητα του Ελληνισμού, την επαγγελματική εκπαίδευση, την Παιδεία ως κοινό αγαθό και την παύση ανταγωνισμών επικαλουμένων το εκπαιδευτικό σύστημα. Οι αρχές αυτές δε συναντήθηκαν όλες στο νομοθετικό διάταγμα 3971 του 1959 (Δημαράς, 1986).

Η επόμενη αλλαγή που συναντάται είναι αυτή του 1964 επί κυβερνήσεως Παπανδρέου με το νομοσχέδιο «Περί οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής (Στοιχειώδους και Μέσης) Εκπαιδύσεως». Τα έτη φοίτησης στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες φαίνεται να αυξάνονται πλέον σε 3 και η μελέτη εκπαιδευτικών θεμάτων ανατίθεται στο νεοϊδρυθέν Παιδαγωγικό

Ινστιτούτο. Το τελευταίο είναι αρμόδιο και για επιστημονική έρευνα εκπαιδευτικών θεμάτων και την καθοδήγηση και μετεκπαίδευση του εκπαιδευτικού προσωπικού (Ν.Δ. 4379/1964). Η εκπαίδευση των δασκάλων και των νηπιαγωγών αποτελεί θέμα και το άρθρο 46 του νόμου 1268/82 προβλέπει την ίδρυση Πανεπιστημιακών παιδαγωγικών τμημάτων.

Στη δεκαετία του 1980 σημειώνονται προσπάθειες εκδημοκρατισμού και εξευρωπαϊσμού, χωρίς να αφήνει ανεπηρέαστο τον τομέα της εκπαίδευσης (Κελεσιδής, 2014). Πραγματοποιείται διαφοροποίηση των οργάνων προγραμματισμού της εκπαίδευσης, με βασικότερο θεσμό αυτόν του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου το οποίο επανιδρύεται αποσκοπώντας στην επιστημονική έρευνα, την υποβολή προτάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής και την επιμόρφωση εκπαιδευτικών (Π.Δ. 1566/85). Καθιερώνονται τρία επίπεδα λειτουργίας: το εθνικό, το νομαρχιακό- επαρχιακό (σήμερα περιφερειακό) και της τοπικής αυτοδιοίκησης (ν. 1304/1982, άρθρ.23, παρ. 1). Σύμφωνα με το Π.Δ. 1566/85 στο εθνικό επίπεδο, προεδρεύει ο Υπουργός Παιδείας στο Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας και εισηγείται θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Τα νομαρχιακά συμβούλια εισηγούνται θέματα ίδρυσης και κατάργησης σχολείων και βιβλιοθηκών, κατανομής πιστώσεων και διοργάνωσης σεμιναρίων και επιμορφώσεων. Και τέλος, τα δημοτικά συμβούλια είναι υπεύθυνα για την υλικοτεχνική υποδομή και τις δαπάνες μέσα από την κατανομή πιστώσεων στα αντίστοιχα σχολεία. Επιπρόσθετα, στις σχολικές μονάδες θεσμοθετείται το σχολικό συμβούλιο και η σχολική επιτροπή, όργανα που φέρνουν σε επαφή άμεσα τα μέλη της σχολικής κοινότητας με την τοπική αυτοδιοίκηση. Όργανα διοίκησης της κάθε σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας ορίζεται ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων αυτής. Διαφαίνεται έτσι η προσπάθεια αποκέντρωσης της εκπαίδευσης μέσω αλλαγών των εσωτερικών χαρακτηριστικών της (Ζαμπέτα, 1992).

Τα Κέντρα Εκπαιδευτικής Έρευνας ιδρύονται το 1995 προκειμένου η οργάνωση εκπαίδευσης, οι μέθοδοι διδασκαλίας και συνεχής επιμόρφωση να καταστούν αντικείμενα αποτελεσματικής έρευνας (ν. 2327/1995, άρθρ. 2). Ο συνδυασμός των θεσμών Ε.ΣΥ.Π. (ν. 2327/1995, άρθρ. 1) και Κ.Ε.Ε. δεν επισκιάζουν την τάση αποκέντρωσης και παιδαγωγικής πρωτοβουλίας, που επιτρέπει το Υπουργείο με ρυθμίσεις που αφορούν στον καθορισμό του 1/5 του σχολικού προγράμματος από τα περιφερειακά εκπαιδευτικά όργανα. Τέλος, στις αρχές της δεκαετίας του 2000 σημαντικές ρυθμίσεις γίνονται για την ειδική αγωγή και καθιερώνεται το Δ.Ε.Π.Π.Σ.. Απώτερος σκοπός του είναι διεύρυνση και σύνδεση γνωστικών αντικειμένων στα πλαίσια του Αναλυτικού προγράμματος, με αναμόρφωση του σχολικού χρόνου από τους εκπαιδευτικούς (ΦΕΚ 303B/13-03-2003, ΦΕΚ 304B/13-03-2003).

## **1.8 Διοικητική Διάρθρωση του σύγχρονου ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος**

Στην κορυφή του εκπαιδευτικού συστήματος βρίσκεται ο Υπουργός Παιδείας. Είναι ο διοικητικός υπεύθυνος για όλους τους τομείς, τις υπηρεσίες και τη λειτουργία του συστήματος. Πιο συγκεκριμένα, λαμβάνει υπόψη τον μακροπρόθεσμο προγραμματισμό και αποφασίζει ανάλογα, κοινοποιώντας τον με νομοθεσίες και νομοθετικές πράξεις. Επιπλέον ζητήματα είναι και τα προγράμματα σπουδών, ο διορισμός εκπαιδευτικού προσωπικού και η χρηματοδότηση στον εν λόγω τομέα.

Η οργανωτική δομή της διοίκησης της εκπαίδευσης κάτωθεν του Υπουργείου βασίζεται σε αποκεντρωμένες υπηρεσίες του Υπουργείου, σε επίπεδο περιφερειακό και τοπικό. Με το ν.4547/2018 σχηματίζονται οι Περιφερειακές Δομές Διοίκησης και Υποστήριξης της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. «Οι αποκεντρωμένες υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, που οργανώνουν και υποστηρίζουν την παροχή της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και το έργο των εκπαιδευτικών, είναι οι εξής: Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης που περιλαμβάνουν της Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) που ιδρύονται σύμφωνα με το άρθρο 4 και τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.) που ιδρύονται σύμφωνα με το άρθρο 6, τα Κέντρα Εκπαίδευσης για την Αειφορία (Κ.Ε.Α.), τα Εργαστηριακά Κέντρα Φυσικών Επιστημών (Ε.Κ.Φ.Ε.), τα Εργαστηριακά Κέντρα (Ε.Κ.) και οι σχολικές μονάδες (ν. 4547/2018, άρθρ. 3, παρ. 1, εδ. α,β,γ,δ,ε).

Σύμφωνα με τον ίδιο νόμο οι σχολικές μονάδες υπάγονται στις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας, τα κέντρα που προαναφέρθηκαν υπάγονται στις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και οι Περιφερειακές Διευθύνσεις στον Διοικητικό Γραμματέα του Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ν. 4547/2018, άρθρ. 3, παρ. 3).

Στο τελευταίο επίπεδο, τα σχολεία είναι υπεύθυνα για την εύρυθμη λειτουργία τους, κινούμενα πάντα στα οριζόμενα πλαίσια από την κορυφή της διοικητικής πυραμίδας. Το μοτίβο της ιεραρχίας ακολουθείται σε οποιαδήποτε μορφή διοίκησης κι αν εφαρμόζεται. Εστιάζοντας ακόμη περισσότερο εντός της σχολικής μονάδας είναι διακριτός ο ρόλος του διευθυντή, αφήνοντας στην πραγματικότητα τους εκπαιδευτικούς στη βάση της διοικητικής διάρθρωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

### **1.8.1 Σχολική μονάδα**

Επί κεφαλής της σχολικής μονάδας είναι ο διευθυντής, ο οποίος βάσει του ν.1566/1985 είναι: «ιδίως υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων, που εκδίδονται σύμφωνα με την υπουργική απόφαση για τις αρμοδιότητες του συλλόγου των διδασκόντων. Μετέχει επίσης στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου του και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους» (ν. 1566/1985, άρθρ.11, κεφ. Δ', παρ. 1).

Έργο του είναι η επίτευξη των στόχων που έχει θέσει η σχολική μονάδα. Για την εξασφάλιση προϋποθέσεων επίτευξής τους ο διευθυντής πρέπει να δημιουργεί και να διατηρεί ένα δημοκρατικό κλίμα, να καθοδηγεί και να υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς, να φροντίζει για την επιμόρφωσή τους και να συντονίζει το εκπαιδευτικό έργο, μέσα σε κλίμα αλληλεγγύης και συνεργασίας εξαλείφοντας κάθε προστριβή που μπορεί να παρουσιαστεί μεταξύ των μελών της μονάδας. Τέλος, ελέγχει την πορεία των εκπαιδευτικών και τους αξιολογεί βάσει στόχων που έχουν οριστεί από τη νομοθεσία (υ.α. Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002 – άρ.27).

Μέσα από τη συνεργασία του με στελέχη της Εκπαίδευσης, με τον Σύλλογο Διδασκόντων και τους γονείς, τα καθήκοντά του εστιάζουν στο να εφαρμόζονται οι νομοθετικές πράξεις, με υποδειγματική συμπεριφορά για τους εκπαιδευτικούς. Ανάμεσα στα άλλα, οφείλει να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές για τους στόχους και την πορεία του σχολείου προς αυτούς. Σε περίπτωση κωλύματος ή ελλείψεων που αφορούν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, οφείλει να ενημερώσει τον ιεραρχικά ανώτερό του, τον Διευθυντή Εκπαίδευσης (υ.α. Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002 – άρ. 28,29,30).

Ο διευθυντής είναι υπεύθυνος της σχολικής μονάδας για τη διοικητική και παιδαγωγική καθοδήγηση των μελών της, βάσει της νομοθεσίας και των αποφάσεων που ορίζονται από την κεντρική διοίκηση του Υπουργείου, κάνοντας έτσι διακριτό το στοιχείο του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος και στο επίπεδο της σχολικής μονάδας.

### **1.8.2 Σχολική αυτονομία**

Παρά τον σχηματισμό αποκεντρωμένων υπηρεσιών εκπαίδευσης από το Υπουργείο και της περιορισμένης αυτονομίας ενός διευθυντή σχολικής μονάδας, που αφορά τη

λειτουργικότητά της, η διοικητική δομή και τα χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αποκλίνουν από τα αποτελέσματα σχολικής αυτονομίας που συναντώνται σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα από τα πιο συγκεντρωτικά συστήματα, τουλάχιστον εντός ορίων του ευρωπαϊκού χάρτη.

Οι σχολικές αναδιαρθρώσεις που αφορούν την εφαρμογή της σχολικής αυτονομίας αποσκοπούν στην αύξηση επιθυμητών αποτελεσμάτων. Προς αυτήν την κατεύθυνση αυξάνονται οι διοικητικές λειτουργίες, η λήψη αποφάσεων και η απόδοση λόγου, η επιμόρφωση, η αυτονομία στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και στη διαχείριση οικονομικών, ανθρώπινων και υλικών πόρων.

Σύμφωνα με τον PISA (2012) τα σχολικά συστήματα που κρίνονται αποδοτικότερα και αποτελεσματικότερα είναι εκείνα που χαρακτηρίζονται από αυτονομία στην επιλογή αξιολόγησης των μαθητών, στα διδασκόμενα μαθήματα και την ύλη, στην επιλογή σχολικών εγχειριδίων και σε άλλους τομείς, που όμως δεν έχουν σχέση με διοικητικές αρμοδιότητες (Pisa, 2012). Βέβαια, για να γίνει αναφορά αποτελεσματικότητας και απόδοσης ενός σχολείου τότε συνεπάγεται και αναφορά στους στόχους που έχουν τεθεί από το ίδιο το σχολείο, φέρνοντας πάλι στην επιφάνεια την αναγκαιότητα ύπαρξης της σχολικής αυτονομίας στους οργανισμούς, εφόσον γνωρίζουν οι ίδιοι τις ανάγκες των μελών τους και της κατανομής των πόρων για την ικανοποίησή τους, καθώς και των δημογραφικών και κοινωνικοοικονομικών στοιχείων τους.

Στον ελληνικό εκπαιδευτικό χάρτη δε διαφαίνεται η σχολική αυτονομία αυτή καθαυτή, παρά μέσα από τις προσπάθειες αποκέντρωσης της εθνικής εκπαιδευτικής ηγεσίας, όπως προαναφέρθηκαν και ανωτέρω, έχοντας πάντα σαν θεμέλιο την απόδοση λόγου σε αυτήν.

Στον διοικητικό τομέα μια σχολική μονάδα χαρακτηρίζεται από την αυτονομία που της δίνεται μέσα στο νομοθετικό πλαίσιο, το οποίο ορίζει της αρμοδιότητες του κάθε οργάνου και συλλόγου. Επισημαίνεται ξανά πως κάθε επίπεδο και κάθε μορφή διοικητικής αρχής αποδίδει λόγο στους ιεραρχικά ανώτερους. Επιπλέον, τονίζεται η συνεργασία μεταξύ των οργάνων και φορέων που σχετίζονται με μία ή και περισσότερες σχολικές μονάδες, σε περιφερειακό ή τοπικό επίπεδο.

Το εκπαιδευτικό προσωπικό που στελεχώνει τα σχολεία της χώρας απαρτίζεται από μόνιμους ή/και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς. Οι διευθυντές ορίζονται μετά από διαδικασία αξιολόγησης προσόντων και συνέντευξης, με την απόφαση να λαμβάνεται από τα τοπικά



υπηρεσιακά συμβούλια (Π.Υ.Σ.Π.Ε.), με ενημέρωση του Περιφερειακού Διευθυντή για τις τοποθετήσεις τους. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε κάθε σχολείο τοποθετούνται σε αυτό έπειτα από έγκριση μετάθεσης ή απόσπασης από το Υπουργείο και τοποθέτησής τους από τα Π.Υ.Σ.Π.Ε. Το ίδιο αποφασίζουν και για τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, μετά την ανακοίνωση πρόσληψής τους από το Υπουργείο (Π.Δ. 1/2003, άρθρ. 11).

Στο πεδίο των υλικών πόρων, όταν η σχολική μονάδα χρειάζεται υλικούς πόρους απευθύνεται στη Σχολική Επιτροπή. Οι πιστώσεις κατανέμονται βάσει αριθμού μαθητών, τμημάτων, αιθουσών και ειδικότερων αναγκών των σχολικών μονάδων (υ.α. 1926/1334/25-02-2011). Μέσα σε αυτές τις πιστώσεις δε συνυπολογίζονται οι μισθοί των εκπαιδευτικών, αφού αυτοί κατατίθενται από το αρμόδιο Υπουργείο βάσει ετών προϋπηρεσίας και άλλων επιδομάτων θέσεων ή περιοχής υπηρετήσης.

Μικραίνοντας την κλίμακα και μπαίνοντας στα ενδότερα της λειτουργίας ενός σχολείου, ο σύλλογος διδασκόντων είναι εκείνος που θα αποφασίσει για τις εκπαιδευτικές επισκέψεις των τμημάτων, για τα εκπαιδευτικά προγράμματα (λ.χ. πολιτισμικά, περιβαλλοντικά, αγωγής υγείας κ.τ.λ.), για τους τρόπους εφημερίας, για τη διαμοίραση ευθυνών και αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς (λ.χ. υπεύθυνος φαρμακείου, πυρόσβεσης, εποπτικού υλικού, βιβλιοθήκης κ.τ.λ.), για τη λήψη αποφάσεων επί θεμάτων που αφορούν μαθητές που φοιτούν στο σχολείο, κ.ά. Το ωρολόγιο πρόγραμμα συντίθεται από τον διευθυντή και συνολικά με τα προαναφερόμενα αποστέλλονται προς ενημέρωση κι έγκριση από τον Συντονιστή και τον τοπικό Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Τα μέχρι τώρα, κλειστού τύπου, Αναλυτικά Προγράμματα οφείλουν να προσαρμοστούν στα νέα πλέον κοινωνικά δεδομένα, εφόσον το σχολείο αποτελεί μικρογραφία της κοινωνίας, για την οποία αποσκοπεί το εκπαιδευτικό σύστημα να προετοιμάσει τους μαθητές του. Οι αλλαγές αυτές αυξάνουν τη λήψη αποφάσεων και πρωτοβουλιών, καθώς και τις συμπράξεις μεταξύ εκπαιδευτικών, ώστε να εκπονηθούν προγράμματα ευέλικτα, με περισσότερη διδακτική αυτονομία και ελευθερία στην επιλογή του αντικειμένου εκτός της τυπικής ύλης διδασκαλίας. Τα σχολικά εγχειρίδια και κάθε τύπου εκπαιδευτικό υλικό που παρέχεται ή που διαθέτει ο εκπαιδευτικός, αποτελούν τα υλικά με τα οποία θα φτιάξει τη δική του συνταγή προσαρμοσμένη πάντα στις ανάγκες των μαθητών του (Αλαχιώτης, 2002).

Απαρχές της προηγούμενης δεκαετίας γίνονται οι τελευταίες αλλαγές στη σύνταξη ενός νέου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και νέων σχολικών εγχειριδίων, βάση των οποίων αποτέλεσε η επικοινωνία μεταξύ του Υπουργείου Παιδείας, του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

και του εκπαιδευτικού κόσμου. Η καινοτομία που συναντάται αφορά την είσοδο στα σχολικά εβδομαδιαία προγράμματα της Ευέλικτης Ζώνης και στη διδασκαλία τη θεμελίωση της Διαθεματικότητας.

Αυτές οι μορφές αυτονομίας στην εκπαιδευτική κατάσταση της χώρας, έδωσαν το πάτημα για τις προτάσεις που καταγράφηκαν στη συνέλευση της Διαρκούς Επιτροπής Μορφωτικών Υποθέσεων, τον Μάιο του 2016, έπειτα από τον εθνικό και κοινωνικό διάλογο για την Παιδεία. Σύμφωνα με τις προτάσεις των σχολείων, όπως κατατέθηκαν στο πλαίσιο του Εθνικού Διαλόγου για την Παιδεία, φαίνεται να υπερτερεί η ανάγκη για παιδαγωγική έναντι της οικονομικής αυτονομίας. Επισημαίνεται πως το κράτος θα ήταν ωφέλιμο να παραμείνει ο χρηματοδότης και όχι κάποιοι σπόνσορες, γεγονός που θα είχε ολέθριες επιπτώσεις ίσως για επιμέρους σχολικές μονάδες. Η μείωση της γραφειοκρατίας ως αποτέλεσμα συμβάλλει στην ενδυνάμωση του ρόλου του Διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων σε επίπεδο λήψης αποφάσεων, όπως και προτείνεται. Κατ' επέκταση προτείνεται και η θέσπιση εσωτερικών κανόνων λειτουργίας έκαστης μονάδας, ο προγραμματισμός της λειτουργίας της και η ανατροφοδότησή της, χωρίς να συνδέεται με οικονομική εξέλιξη.

Ένα θέμα που φαίνεται πως απασχολεί τους συλλόγους είναι και η στελέχωση των μονάδων προκειμένου να φέρουν σε πέρας τους εκπαιδευτικούς στόχους. Η στελέχωση αναφέρεται τόσο σε σταθερό εκπαιδευτικό προσωπικό όλων των ειδικοτήτων, όσο και σε βοηθητικό και νοσηλευτικό προσωπικό από την έναρξη της σχολικής χρονιάς, καθώς επίσης και στον εξοπλισμό των αιθουσών και κάθε χώρου των σχολείων. Εντονότερα όλων διαφαίνεται η πρόταση για αυτενέργεια των εκπαιδευτικών στην διδακτική ύλη. Οι εκπαιδευτικοί προτείνουν να υπάρχει η δέουσα αυτονομία στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και την ύλη, ζητώντας ακόμη και την προσαρμογή της στην τοπική κοινωνία κάθε σχολείου, και περισσότερο στην επιλογή αυτής από πλήθος βιβλίων και εγχειριδίων ώστε να μπορούν να προσαρμόσουν το περιεχόμενο των μαθημάτων και τις μεθόδους διδασκαλίας στο επίπεδο και το πολιτισμικό πλαίσιο του σχολείου στο οποίο υπηρετούν.

Ανάμεσα στις προτάσεις αυτές καταγράφεται και η διαμορφωτική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έπειτα από ένα χρονικό διάστημα, λ.χ. πενταετίας, καθώς και των διευθυντών και των υποδιευθυντών εντός των πλαισίων της σχολικής μονάδας. Δε λείπει η αποτύπωση της ανάγκης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Τέλος, προτείνεται η συνέχιση λειτουργίας ολιγοθέσιων σχολείων και επισημαίνεται η αναγκαιότητα της σχολικής αυτονομίας σε αυτά.

Σύμφωνα με τα πορίσματα του Εθνικού Διαλόγου ο στόχος της αυτονομίας είναι τα σχολεία να γίνουν τμήμα δικτύωσης και να παύσουν ως απολήξεις του κεντρικού εκπαιδευτικού μηχανισμού. Κάτι τέτοιο δύναται να επιτευχθεί με την παιδαγωγική αυτονομία, αποκλείοντας το ζήτημα της οικονομικής αφού μέχρι και σήμερα μέρος των σχολικών εξόδων καλύπτεται από τις δημοτικές σχολικές επιτροπές, αλλά πάντα από κεντρικούς πόρους. Προς την κατεύθυνση της παιδαγωγικής αυτονομίας συμβάλλει το άνοιγμα στην κοινωνία, πρωτίστως μέσω των Αναλυτικών προγραμμάτων εν αντιθέσει των κεντρικών εγκυκλίων.

Προκειμένου να προσανατολιστεί το εκπαιδευτικό σύστημα σε αυτήν αποτελούν προϋποθέσεις η ίδρυση Κέντρων Στήριξης του Εκπαιδευτικού Έργου, η προετοιμασία των διευθυντών, η σύνταξη εσωτερικού κανονισμού σε κάθε σχολείο που θα προκύπτει και από τη συνεργασία με τους μαθητές, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η αναζήτηση της κλίμακας αυτονομίας για την ανασυγκρότηση του κάθε σχολείου και οι ετήσιοι στόχοι σε κάθε έναρξη σχολικής χρονιάς και η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων. Το φτωχό περιβάλλον των τοπικών κοινοτήτων του παρελθόντος μπορεί να μετατραπεί σε κέντρο πολιτισμού και να καταρρίψει την έως τώρα στεγανή λειτουργία των σχολείων. Οι κίνδυνοι υπάρχουν σε κάθε απόπειρα αλλαγής και για να εμπνευστεί η κοινωνία από το σχολείο και το άνοιγμά του σε αυτήν, οφείλουν τα υποκείμενά του να ενδυναμωθούν και να αναλάβουν ευθύνες ως προς τη διαφάνεια, την τήρηση και τον σεβασμό των κανόνων, την καταγραφή, τον απολογισμό της λειτουργίας και της λειτουργικότητάς του. (Επιτροπή Εθνικού Διαλόγου, 2016)

## 2. Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση είναι μια λέξη ευρείας έννοιας, όμως τόσο συχνή στην καθημερινότητα των σχέσεων. Οι σχέσεις αυτές μπορεί να είναι ανθρώπινες, υλικές, συναισθηματικές, βιολογικές επιχειρηματικές, επαγγελματικές, κ.ά. Υφίσταται έτσι μια διαρκής αξιολόγηση, θεμέλιο κάθε σχέσης που σκοπό έχει να ξεχωρίσει το επιθυμητό από το ανεπιθύμητο, το αποδεκτό από το απορριπτέο, το αποδοτικό από το άγονο.

Υπάρχει πλήθος ερμηνευτικών αποδόσεων της λέξης, χωρίς να υπάρχει ομοφωνία και κατάληξη στην αποδοχή μίας εξ αυτών, αφήνοντας έτσι να γίνει κατανοητό το μέγεθος των διαστάσεων της στους τομείς που καλύπτει και λειτουργεί (Ρεκαλίδου, 2011).

Στο ερμηνευτικό λεξικό του Μπαμπινιώτη (2002) συναντώνται αποδόσεις που περικλείουν τρεις από τις διαστάσεις του όρου: «η εκτίμηση της απόδοσης ή της αξίας (κάποιου) με συγκεκριμένα κριτήρια.», «η ιεράρχηση σύμφωνα με την αξία ή με συγκεκριμένα κριτήρια.» και τέλος «η βαθμολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο.».

Ο Δημητρόπουλος (1999) αποδίδει απλά την αξιολόγηση ως «τη διαδικασία καθορισμού της αξίας ενός προσώπου ή πράγματος», ενώ στον ορισμό που δίνει ο Κασσωτάκης (1994) βλέπουμε την προσθήκη των κριτηρίων στη διαδικασία της αξιολόγησης η οποία ορίζεται ως «η απόδοση μια ορισμένης αξίας σε πρόσωπα ή αντικείμενα με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και μεθόδους εκτίμησης».

Η Παμουκτσόγλου (2007) τονίζει την ερευνητική διάσταση της αξιολόγησης και της ανατροφοδότησης λέγοντας πως αποτελεί « μια ερευνητική δραστηριότητα η οποία προϋποθέτει μια διεπιστημονική προσέγγιση, εφαρμόζει εκπαιδευτικές θεωρίες, μεθόδους και τεχνικές κοινωνικών επιστημών, αποτελεί εργαλείο για τον σχεδιασμό της λήψης αποφάσεων και ωθεί σε συλλογική μάθηση».

Ο Lefrançois (2004) ορίζει ότι «αξιολόγηση είναι η κρίση σχετικά με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, η εκτίμηση της αξίας τους. Μπορεί να συμπεριλάβει στοιχεία μέτρησης και εκτίμησης. Πρόκειται όμως για ποιοτική διαδικασία. Η αξιολόγηση αποτελεί κριτική διαδικασία, η οποία εμπεριέχεται στη διδακτική/ μαθησιακή διαδικασία». (Λαζαράκου, 2017).

Στο Π.Δ. 8/1995 η αξιολόγηση αποδίδεται ως: «η διαδικασία που αποσκοπεί στο να προσδιορίσει, κατά τρόπο συστηματικό και αντικειμενικό, το αποτέλεσμα ορισμένης

δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους τους οποίους αυτή επιδιώκει και την καταλληλότητα των μέσων και μεθόδων που χρησιμοποιούνται για την επίτευξή τους. Στο χώρο της εκπαίδευσης αξιολόγηση είναι η συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού επίτευξης των επιδιωκόμενων από το εκπαιδευτικό σύστημα σκοπών και ειδικών στόχων. Η αξιολόγηση αυτή μπορεί να γίνει σε ατομικό επίπεδο, σε επίπεδο σχολικής τάξης ή σχολικής μονάδας, σε περιφερειακό και σε εθνικό επίπεδο, με μέσα και μεθόδους κατάλληλα σε κάθε περίπτωση.» (άρθρ. 1, παρ. 1)

## 2.1 Αξιολόγηση ή έλεγχος

Στο άκουσμα της αξιολόγησης οι εμπλεκόμενοι στη διαδικασία τη συγχέουν με άλλες έννοιες, όπως μέτρηση, βαθμολόγηση, σύγκριση, κρίση, έλεγχος, κ.ά. που ίσως ευθύνονται για την αρνητική στάση ή ακόμη και για την άγνοια προς τη λειτουργικότητά της. Στη διεθνή βιβλιογραφία συναντώνται όροι όπως evaluation, assessment, appraisal κ.ά. που όμως δεν είναι συνώνυμοι.

Η μέτρηση, σύμφωνα με τον LeFrancois, είναι μια αντικειμενική διαδικασία με αριθμητική βάση που με τη χρήση εργαλείων αποτυπώνει επακριβώς μια συγκεκριμένη ποσότητα. Όταν το εργαλείο αυτό είναι κάποιας μορφής εξέταση, τότε καταλήγουμε στη βαθμολόγηση. (Λαζαράκου, 2017).

Ο Κουτσούρης (2004) αναφέρει πως η σύγκριση αφορά την εξέλιξη και τη σχέση του προσδοκώμενου στην αρχή μιας διαδικασίας με το αποτέλεσμα στο τέλος αυτής, βάσει κριτηρίων και σκοπών που είχαν τεθεί. Αναφέρει, επίσης, πως η κρίση είναι το τελευταίο στάδιο της αξιολόγησης, το οποίο έχει να κάνει με τη λήψη απόφασης, βάσει γνώσεων και εμπειριών, για το κατά πόσο είναι επιθυμητό το αποτέλεσμα της διαδικασίας που προηγήθηκε.

Η σύγχυση που προκαλείται, από τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία, μεταξύ αξιολόγησης και ελέγχου είναι ακόμη πιο έντονη. Όμως, η διάκριση των δύο εννοιών γίνεται από τον Paul Demunter (Μπαγάκης, 2001), ο οποίος χαρακτηρίζει την αξιολόγηση ως μια συνδυαστική και συνθετική διαδικασία που εντοπίζει τα ασθενή τμήματα ενός συστήματος, προγράμματος κ.λπ. Η αξιολόγηση συνεπάγεται τη συμμετοχή όλων των μελών, προσδίδει δράση και νόημα στην εξέλιξη των γεγονότων ώστε κατά την παύση να διατυπωθεί η κρίση των αποτελεσμάτων από τους συμμετέχοντες. Ο έλεγχος είναι μια διαφανής και ομοιογενής διαδικασία, η οποία μπορεί να ασκηθεί από οποιονδήποτε ελεγκτή, με τον ίδιο ακριβώς

τρόπο. Έτσι, χαρακτηρίζεται ως μηχανιστική και κλειστή διαδικασία, που διαχωρίζει τους ελεγκτές από τους ελεγχόμενους και παύει με τη μέτρηση της απόκλισης από τους αρχικούς στόχους.

## 2.2 Εκπαιδευτική αξιολόγηση

Οποιαδήποτε ανθρώπινη δραστηριότητα ενέχει το στοιχείο της κρίσης, της αξιολόγησης. Στο επίπεδο της κάθε προσπάθειας που γίνεται, η κρίση προσθέτει το υποκειμενικό και περιστασιακό στοιχείο με τον κίνδυνο η διατύπωσή της να είναι ανακριβής ή αυθαίρετη. Διαφοροποίηση ιδιαιτέρως σημαντική από την αξιολόγηση, η οποία χαρακτηρίζεται ως η «επίσημη» μορφή της κρίσης και η ενδεδειγμένη για το αποτέλεσμα ενός προγραμματισμού για την πραγμάτωση των στόχων που έχουν τεθεί. (Κωνσταντίνου, 2015)

Μεγεθύνοντας την κλίμακα των ανθρώπινων δραστηριοτήτων διαφαίνεται η λειτουργία των συστημάτων κάθε είδους. Βάσει της Συστημικής θεωρίας, ως προαναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα, χαρακτηριστικά των συστημάτων είναι η ανατροφοδότηση, η προσαρμογή και η ισορροπία. Εστιάζοντας στο σύστημα της εκπαίδευσης και προκειμένου να διασφαλιστεί η ύπαρξη των χαρακτηριστικών αυτών για την ομαλή λειτουργία του, κάνει την εμφάνισή της η αξιολόγηση, η εκπαιδευτική αξιολόγηση.

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελεί συστηματική διαδικασία, κατά τον Δημητρόπουλο (1999), που αποσκοπεί στην εκτίμηση του εκπαιδευτικού μηχανισμού. Για τον λόγο αυτό, και για να εγγυηθεί τη βελτίωση του μηχανισμού, το κράτος οφείλει να εξασφαλίσει τις εργασιακές και κοινωνικές προϋποθέσεις, σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2007), ενώ ο Ξωχέλλης (2006) τονίζει την επιστημονικότητα των μεθόδων και των διαδικασιών αξιολόγησης όλων των παραμέτρων του προγραμματισμού και του εκπαιδευτικού έργου.

Η πρώτη εμφάνιση της αξιολόγησης στα σχολεία ήταν αυτή των μαθητών, η οποία και συνεχίζει να εφαρμόζεται. Στο επίπεδο αυτό, συναντάται μια σύγχυση μεταξύ των εννοιών της αξιολόγησης και της βαθμολόγησης, κάτι το οποίο δε θα έπρεπε να συμβαίνει αφού οι ορισμοί και μόνο είναι σαφείς. Σύμφωνα με τον Καψάλη (2004) η βαθμολόγηση είναι ένας στενότερος όρος από την αξιολόγηση, που εμπεριέχεται όμως σ' αυτήν. Βασιζόμενος σε εξετάσεις πάνω στις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες του μαθητή ο εκπαιδευτικός καλείται να τον τοποθετήσει πάνω σε μια βαθμολογική κλίμακα. Το σημείο της τοποθέτησης

αυτής θα το ερμηνεύσει έπειτα αναφερόμενος σε συγκεκριμένα κριτήρια που δεν έχουν να κάνουν μόνο με το γνωστικό επίπεδο, αλλά με ένα ευρύτερο πλαίσιο κανόνων που οι ίδιοι οι μαθητές ορίζουν, σε συνάρτηση με τον ίδιο τους τον εαυτό ή το σύνολο των συμμαθητών τους.

### **2.2.1 Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση**

Η αποσαφήνιση του εκπαιδευτικού έργου έχει απασχολήσει από την περίοδο που άρχισε να διαφαίνεται και η έννοια της αξιολόγησης στα εκπαιδευτικά δεδομένα, προκειμένου να υπάρξει μια αντιστοιχία και κατανόηση της σχέσης των δύο όρων.

Ο ορισμός του Γκότοβου (1984) έχει περισσότερο παιδαγωγικό χαρακτήρα, εστιάζοντας καθαρά στο έργο του εκπαιδευτικού και γενικότερα στην παιδαγωγική του σχέση με τους μαθητές, ενώ ο Μπαλάσκας (1992) το ορίζει ως: «το σύνολο των ενεργειών που καταβάλουν η Πολιτεία, οι τοπικοί παράγοντες και όλοι οι εργαζόμενοι στη σχολική μονάδα, προκειμένου να επιτευχθούν οι σκοποί και οι στόχοι της εκπαίδευσης, προκειμένου να αναβαθμιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία». Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1992) το εκπαιδευτικό έργο αποκτά πιο διευρυμένα πλαίσια, εφόσον το ορίζει ως ένα σύνολο ενεργειών και δραστηριοτήτων που ποικίλουν και αποσκοπούν στην επίτευξη των γενικών εκπαιδευτικών στόχων μιας χώρας με τρόπο οργανωμένο, συστηματικό και αποδοτικό ως προς τα αποτελέσματα.

Σε ένα ακόμη ευρύτερο πλαίσιο, ο Παπακωνσταντίνου (1994), το προσδιορίζει ως τη συνολική προσπάθεια που λαμβάνει χώρα στο σχολείο για να λειτουργήσει αυτό το ίδιο, χωρίζοντάς το στα επίπεδα α) του εκπαιδευτικού συστήματος, που περιλαμβάνει τα αναλυτικά προγράμματα και όλες τις κεντρικές αποφάσεις που αφορούν τους σκοπούς της λειτουργίας των σχολικών μονάδων, β) της σχολικής μονάδας, που αφορά στα μέσα, οι πόροι και οι υποδομές, και γ) της σχολικής τάξης, που αφορά στις διαδικασίες, τις μεθοδολογίες και κάθε ανάλογη προσέγγιση.

Στο γενικό μέρος των ΔΕΠΠΣ –ΑΠΣ (2003) αναφέρεται πως ο βασικός στόχος της αξιολόγησης είναι η ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου, όχι μόνο σε ό,τι έχει να κάνει με την εκμάθηση και αφομοίωση των γνώσεων και των πληροφοριών από τους μαθητές, αλλά και στη διαμόρφωση προσωπικοτήτων με στέρεες ηθικές αρχές, όπως και στην αρμονική ένταξή τους στην κοινωνία. Εάν ερμηνευθεί ακριβέστερα θα φανεί πως η αξιολόγηση των μαθητών δεν μένει στα όρια του τριγώνου μαθητής- εκπαιδευτικός- γονέας,

αλλά έχει και βαθύτερες προεκτάσεις. Αν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης δεν είναι θετικά, ούτε και αρεστά, τότε θα πρέπει να γίνει στροφή και προς την αξιολόγηση της διδασκαλίας του εκάστοτε εκπαιδευτικού, του εκπαιδευτικού συστήματος, των συγγραμμάτων που χρησιμοποιούνται στα σχολεία, των αναλυτικών προγραμμάτων, του εκπαιδευτικού έργου (Δημητρόπουλος, 1999).

Στον νόμο 2986/2002 διατυπώνεται πως η αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου δεν είναι μία διαδικασία ελέγχου. Επιδίωξη της διαδικασίας είναι η βελτίωση της σχολικής ζωής των μαθητών και των συμμετεχόντων σε αυτήν. Μέσω της μείωσης της γραφειοκρατικής διοίκησης και της ταχύτερης μετάδοσης πληροφοριών, παύουν να υπάρχουν ανισότητες μεταξύ σχολικών μονάδων και εστία αποτελεί η ποιοτική ανάπτυξη τόσο της διδακτικής πράξης και των παραγόντων της, όσο και του εκπαιδευτικού συστήματος μέσα από τις επισημάνσεις των αδυναμιών του που καταγράφει η αξιολόγηση (ν.2986/2002, άρθρ. 4, παρ. 1). Την παρακολούθηση του εκπαιδευτικού έργου αναλαμβάνουν το Κέντρο Εκπαιδευτική Έρευνας και την αξιολόγησή του το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ο ν. 4547/2018 έρχεται να καταργήσει το άρθρο αυτό και εισάγει στο 47<sup>ο</sup> άρθρο του τον «προγραμματισμό και αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων». Σύμφωνα με αυτόν, η ευθύνη μεταφέρεται πλέον στον σύλλογο διδασκόντων κάθε σχολείου ώστε με τακτικές συνεδριάσεις να σημειώνεται η πορεία του προγραμματισμού της πρώτης συνεδριάσής του της σχολικής χρονιάς. Επιπλέον, στο τέλος αυτής θα καταγράφονται προβλήματα και δυσκολίες που συναντήθηκαν, καθώς και προτάσεις βελτίωσης για τη χρονιά που έπεται, και θα συντάσσεται έκθεση που θα υποβάλλεται στο οικείο Π.Ε.Κ.Ε.Σ.

Η αναφορά λοιπόν στην αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου περιλαμβάνει κάθε παράγοντα και παράμετρο που αφορά την εκπαιδευτική κοινότητα δίνοντάς της υπόσταση και έργο, όπως είναι οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και οι διοικητικοί υπάλληλοι, το εκπαιδευτικό υλικό, τα εκπαιδευτικά και τα αναλυτικά προγράμματα, οι αποφάσεις και οι οδηγίες, οι υποδομές και οι εγκαταστάσεις. Μέσω της αξιολόγησης επιδιώκεται η διάκριση των εμποδίων για την απόδοση των επενδύσεων, την επιτυχία του προγραμματισμού, την καταλληλότητα των μέσων και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών. (Μαντάς, Ταβουλάρη, Δαραβίκας, 2009)



## 2.2.2 Αναγκαιότητα αξιολόγησης

Δεν είναι λίγες οι φορές που η σκέψη για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, φέρνει στο μυαλό την ανάγκη ανατροφοδότησης προς τους μαθητές και τους γονείς τους από τους εκπαιδευτικούς. Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενη ενότητα, η πρώτη μορφή αξιολόγησης ήταν αυτή των μαθητών, αφού αυτός είναι και ο κύριος πληθυσμιακός στόχος ενός σχολείου. Αυτομάτως, λοιπόν, η αξιολόγηση αφορά και τους γονείς των μαθητών αφού ο εκπαιδευτικός έχει υποχρέωση να τους ενημερώσει αποσκοπώντας στη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών, μέσα και από τη γονική συμβολή.

Τι γίνεται όμως με τη θέση του εκπαιδευτικού στη μαθησιακή αυτή διαδικασία από την οποία ο μαθητής αναμένεται να αποδώσει τα μέγιστα; Στο σημείο αυτό ο Παπακωνσταντίνου (1993) καταθέτει πως είναι κύρια ευθύνη των εκπαιδευτικών οι όποιες αδυναμίες συναντώνται. Το εκπαιδευτικό έργο έχει συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια, μέσα στα οποία ο εκπαιδευτικός καλείται, με τις συγκεντρωτικές αποφάσεις και οδηγίες που του δίνονται, με τις υποδομές και τα μέσα που του παρέχονται, να προγραμματίσει τη σχολική χρονιά. Το αποτέλεσμα αφορά την απόδοση του εκπαιδευτικού στον σωστό προγραμματισμό και κατ' επέκταση την απόδοση των μαθητών του. Η αξιολόγηση των μαθητών λειτουργεί και ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού.

Σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως αυτό της Ελλάδας, δε διακρίνεται καθαρά η αποτελεσματικότητα των κεντρικών αποφάσεων που λαμβάνονται, αλλά και της εφαρμογής τους από τους εκπαιδευτικούς. Και αυτό δεν έχει να κάνει μόνο με την ατομική προσπάθεια που καταβάλλουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, αλλά και με όλους τους παράγοντες που αποτελούν το εκπαιδευτικό έργο. Το σχολείο οφείλει να πορεύεται ανάλογα με τις ανάγκες της κοινωνίας, αφού ένας από τους στόχους του είναι η ομαλή κοινωνικοποίηση των μαθητών. Στα βήματα προς αυτόν τον εκσυγχρονισμό κρίνονται απαραίτητες αλλαγές και διορθώσεις, προκειμένου λάθη και ελλείψεις του παρελθόντος να μην επαναλαμβάνονται οδηγώντας το σχολείο σε μία στασιμότητα, χωρίς όμως να περιθωριοποιούνται οι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν εξαιρετικά αποτελέσματα παρά τα προβλήματα που ίσως ισοπεδώνουν το επάγγελμά τους (Πασιαρδής, Σαββίδης & Τσιάκκιρος, 2005).

Μέσα από την αξιολόγηση ο ρόλος των εκπαιδευτικών αναβαθμίζεται. Αρχικά, η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλλει στη δική τους πρόοδο και εξέλιξη (Παμουκτσόγλου, 2003). Κυριότερα, όμως, τους δίνει την ελευθερία προγραμματισμού του έργου τους και συνεπώς και της σχολικής μονάδας στην οποία ανήκουν. Αποκτούν αυτονομία στον προγραμματισμό

και τον έλεγχο αναπτύσσοντας σχέσεις συναδελφικότητας, αποσκοπώντας στη λειτουργικότητα της σχολικής τους μονάδας (Παπακωνσταντίνου, 2002), ενώ αναβαθμίζεται το κύρος των εκπαιδευτικών και του σχολείου (Παμουκτσόγλου, 2003).

Σε μία εποχή οικονομικής κρίσης κάθε φορολογούμενος, και δη εκείνος που τα παιδιά του ανήκουν στο εκπαιδευτικό σύστημα, αποζητά να φανεί η επιτυχία της διάθεσης των πόρων στην εκπαίδευση για το βέλτιστο αποτέλεσμα προς τους μαθητές. Η αξιολόγηση, εφόσον αποτελεί τμήμα διοικητικής διαδικασίας, παρέχει πληροφορίες στα προϊστάμενα τμήματα για την αποτίμηση της πορείας του εκπαιδευτικού συστήματος (Κασσωτάκης, 1997). Έτσι, η ανεύρεση αιτιών και λύσεων γίνεται προς όφελος του κοινωνικού συνόλου, στο οποίο παρέχεται η εκπαίδευση, καθιστώντας την αξιολόγηση κοινωνική ευθύνη προς όφελος του δημόσιου συμφέροντος και της εξέλιξής του (Παμουκτσόγλου, 2003).

Λαμβάνοντας υπ' όψιν τα παραπάνω περί αξιολόγησης, και δη της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, προκύπτει το συμπέρασμα της αναγκαιότητας της ύπαρξής της στο σημερινό σχολείο. Η αξιολόγηση είναι αυτή που δίνει στον εκπαιδευτικό τις πληροφορίες και την ενημέρωση για την πρόοδο ή μη των μαθητών του, τις πληροφορίες για να ενημερώσει τους ίδιους και τους γονείς αυτών σε θέματα που αφορούν τόσο την κατάκτηση γνώσεων όσο και τη συμπεριφορά, την κοινωνικοποίηση, την ανάπτυξη άλλων δεξιοτήτων κ.λπ.. Επιπλέον, η αξιολόγηση είναι αυτή που θα κρίνει και την προαγωγή ή όχι του μαθητή στην επόμενη τάξη ή βαθμίδα. Επίσης, ο εκπαιδευτικός μέσω αυτής της μορφής αξιολόγησης συγκεντρώνει πληροφορίες για να βελτιώσει ο ίδιος τη διδασκαλία του και να την προσαρμόσει, έτσι ώστε στην επόμενη αξιολόγηση που θα κάνει τα αποτελέσματα να είναι πιο ικανοποιητικά. Τέλος, όντας μέλος της ευρύτερης σχολικής κοινότητας, συγκεντρώνει ερεθίσματα και πληροφορίες που βελτιστοποιούν την καθημερινότητα της ίδιας της σχολικής κοινότητας και των μαθητών της.

## **2.3 Τυπολογίες αξιολόγησης**

### **2.3.1 Μοντέλα αξιολόγησης**

Μέσα σε αυτό το πλήθος ορισμών της αξιολόγησης και των επιμέρους στόχων, ανήκουν και οι προσπάθειες κατηγοριοποίησης των προσεγγίσεων αυτών. Το αποτέλεσμα είναι η διάκριση στο τεχνοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης και το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό μοντέλο. Από την ονομασία των δύο αυτών μοντέλων κατανοείται και ο διαχωρισμός τους, το μεν τεχνοκρατικό καλύπτει την τεχνική κατεύθυνση και την ποσοτική

εκπαιδευτική έρευνα, ενώ το ανθρωπιστικό- πλουραλιστικό καλύπτει την ανθρωπιστική κατεύθυνση και την ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα. (Μαντάς, Ταβουλάρη, Δαραβίκας, 2009)

### *Τεχνοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης*

Ο στόχος του μοντέλου αυτού είναι να μετρηθεί κατά πόσο αποκλίνουν τα αποτελέσματα από τους αρχικούς στόχους που έχουν τεθεί. Ακολουθεί την ποσοτική μέθοδο και βασίζεται σε συγκεκριμένες κλίμακες μέτρησης. Χρησιμοποιώντας τον όρο μέτρηση εννοείται η απόδοση τιμών στα στοιχεία ενός συστήματος (πρόσωπα, πράγματα, γεγονότα) και στις σχέσεις μεταξύ τους (Κασσωτάκης και Φλουρής, 2005).

Βάσει των αρχικών στόχων που έχουν τεθεί διαμορφώνονται κριτήρια, με τα οποία πραγματοποιείται η ιεραρχική αξιολόγηση από ανώτερο στοιχείο σε κατώτερο, με το τελευταίο να δέχεται το αποτέλεσμά της, χωρίς να εκφραστεί ή να διατυπώσει προσωπική κρίση. Τα κριτήρια αυτά δίνουν τον χαρακτήρα της αντικειμενικότητας (Κασσωτάκης, 1992), όμως δεν μπορεί να αποτυπώσει κάθε ποιοτικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και έργου, κρίνοντάς το αδύναμο να ικανοποιήσει ως προς την εκπαιδευτική αξιολόγηση (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 1999).

### *Ανθρωπιστικό – Πλουραλιστικό μοντέλο*

Η άλλη όψη του νομίσματος έχει να κάνει με την ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα. Το μοντέλο αυτό επαναπροσδιορίζει τον σκοπό της αξιολόγησης ως προς τις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων σε αυτήν, και όχι ως προς τα αποτελέσματα όπως συμβαίνει με το τεχνοκρατικό μοντέλο. Εντοπίζει τις όποιες ατέλειες, τις δίνει ερμηνεία και εν τέλει επιδιώκει τη διόρθωση και βελτίωσή τους. (Alt, 2015)

Η διαδικασία αυτή ενσωματώνεται στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία και εξελίσσεται με αυτήν, έχει συνέχεια, προσαρμόζεται και ανατροφοδοτείται. Κατά τη διάρκεια αυτής, ο ασκών αξιολόγηση υιοθετεί και τον ρόλο του συμβούλου, παρά του ελεγκτή. (Μαντάς, Ταβουλάρη, Δαραβίκας, 2009)

Παρά τον χαρακτηρισμό που έχει το μοντέλο αυτό ως συμμετοχικό, στερείται αντικειμενικότητας, αφού ο αξιολογητής συμμετέχει στη διαδικασία, αλληλεπιδρά με τους αξιολογούμενους και ενεργεί δίχως προκαθορισμένα κριτήρια μέτρησης και αποτίμησης.

### 2.3.2 Είδη αξιολόγησης

Τα είδη αξιολόγησης ποικίλουν ανάλογα με το αντικείμενο και τον προσανατολισμό της διαδικασίας.

Σε ό,τι έχει να κάνει με την αξιολόγηση μαθητών και τα αποτελέσματα της διδασκαλίας, ο Bloom διαχωρίζει την αξιολόγηση σε τρία είδη (Μανωλάκος, 2010):

- Αρχική/ Προκαταρκτική/ Διαγνωστική Αξιολόγηση, με την οποία ο εκπαιδευτικός μπορεί να εντοπίσει τις αρχικές δυσκολίες και να προσαρμόσει τη διδασκαλία του.
- Διαμορφωτική/ Σταδιακή Αξιολόγηση, η οποία διενεργείται κατά τη διάρκεια της ορισμένης περιόδου δίνοντας συνεχώς πληροφορίες μέσω ανατροφοδότησης, τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στον μαθητή.
- Τελική/ Αθροιστική Αξιολόγηση, εφαρμόζεται κατά το πέρας της ορισμένης περιόδου ώστε να επιβεβαιωθεί η αποτελεσματικότητά του ή όχι.

Ο Βεργίδης διακρίνει τις αξιολογήσεις με βάση τις γενικές αρχές που τις διέπουν και ως προς τον χρόνο που συμβαίνει η εκπαιδευτική παρέμβαση (Μπαγάκης, 2001). Βάσει του πρώτου κριτηρίου διακρίνονται στις:

- Διαχειριστικές αξιολογήσεις, οι οποίες στηρίζονται στην αξιοπιστία και εγκυρότητα της εξειδίκευσης και της ανεξαρτησίας των αξιολογητών απέναντι στους αξιολογούμενους.
- Δημοκρατικές αξιολογήσεις: οι οποίες αφορούν την ενημέρωση και εμπλοκή των μελών ως προς τα αποτελέσματα.
- Συμμετοχικές αξιολογήσεις, όπου συμμετέχουν ισότιμα επιστήμονες και μέλη προκειμένου να επιτευχθεί μια συλλογική παρέμβαση.

Ενώ, με το κριτήριο του χρόνου ο Βεργίδης κατηγοριοποιεί τις αξιολογήσεις σε:

- Εκ των προτέρων/ διαγνωστικές αξιολογήσεις, κατά τις οποίες αξιολογείται το πρώιμο στάδιο του σχεδιασμού και της συνάφειας των στόχων με τα επιθυμητά αποτελέσματα.
- Διαρκείς αξιολογήσεις, οι οποίες συνδυάζονται και με την μέθοδο της παρακολούθησης.

- Ενδιάμεσες αξιολογήσεις, που εφαρμόζονται σε μία πρώτη ορισμένη χρονική περίοδο αποσκοπώντας σε αναδιοργάνωση προς τα επιθυμητά αποτελέσματα.
- Εκ των υστέρων αξιολογήσεις, ως ο απολογισμός κατά το πέρας της ορισμένης χρονικής περιόδου.

Στο πεδίο που αφορά την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, όπως αυτή απασχολεί τα τελευταία χρόνια την εκπαιδευτική κοινότητα παγκοσμίως, γίνεται λόγος για εξωτερική ή εσωτερική αξιολόγηση ως προς τον φορέα που την υλοποιεί.

Η εξωτερική αξιολόγηση εφαρμόζεται από φορέα που δεν ανήκει οργανικά στη σχολική μονάδα, είναι ανεξάρτητη και ανώτερης διοικητικής βαθμίδας, έχει ιεραρχική δομή και τα αποτελέσματά της αφορούν τους εκπαιδευτικούς και τη σχολική μονάδα (Χαρίσης, 2007). Μορφές της είναι η επιθεώρηση, η παρακολούθηση εκπαιδευτικού συστήματος, οι εστιασμένες μελέτες αξιολόγησης (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Η *επιθεώρηση* είναι η παλαιότερη μορφή εξωτερικής αξιολόγησης και εμφανίζεται μαζί με τη μαζική εκπαίδευση στη Δύση τον 19<sup>ο</sup> αιώνα. Η υλοποίησή της αποσκοπεί στο να αποτιμηθούν η ποιότητα διδασκαλίας που προσφέρουν οι εκπαιδευτικοί και κατά συνέπεια τα μαθησιακά αποτελέσματα αυτής και άλλα χαρακτηριστικά της, καθώς και η εφαρμογή της νομοθεσίας.

Στα πλεονεκτήματά της συμπεριλαμβάνεται πως είναι αναγνωρίσιμη και λειτουργεί σαν κίνητρο εφαρμογής των νόμων, εξυπηρετεί την εξέλιξη και την ιεραρχία, εντοπίζει προβληματικές καταστάσεις και συμβάλλει στην επίλυσή τους, οι αξιολογητές δεν έχουν σχέση με τη σχολική μονάδα και άρα ενισχύεται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων, το πλήθος των σχολείων που αξιολογούνται ενισχύει τη συγκρισιμότητα και τα κίνητρα για βελτίωση, δεν επιβαρύνει τους εκπαιδευτικούς αφού γίνεται σε συγκεκριμένο και περιορισμένο χρονικό διάστημα. Όσοι υποστηρίζουν το αντίθετο θεωρούν πως η επιθεώρηση επικεντρώνεται στον ποσοτικό και όχι στον ποιοτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης, κάτι που δημιουργεί άγχος, φόβο, αποσυντονισμό της συλλογικότητας και ενίσχυσης του ατομισμού, οι εκπαιδευτικοί δεν οικειοποιούνται τα προβλήματα και τις λύσεις, με το εκπαιδευτικό σύστημα να μην μπορεί να ενώσει τα κομμάτια του παζλ για να αναπροσαρμοστεί προς τη βελτίωση. (Cullingford, 1997)

Η *παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος* πραγματοποιείται σε κάθε χώρα, μέσω αρχών και φορέων που παρακολουθούν τις εκπαιδευτικές εξελίξεις (Σολομών, 1999).

Στη χώρα μας, αυτήν τη λειτουργία καλύπτουν αρχές όπως η Εθνική Στατιστική Υπηρεσία, ο Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων, η Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Τα στοιχεία που συγκεντρώνονται, μέσω μηχανισμών παρακολούθησης, έχουν να κάνουν είτε με τις σχολικές μονάδες είτε με λειτουργίες του Υπουργείου για τις τοποθετήσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού είτε με τις κοινωνικές πτυχές του εκπαιδευτικού συστήματος. Αποκτούν ιδιαίτερη σημασία συνεισφέροντας στην πληροφόρηση για την τρέχουσα κατάσταση και τη βελτίωση του προγραμματισμού (ν. 4547/2018). Ο όγκος των στοιχείων και η επεξεργασία τους καθιστούν τη διαδικασία αυτή χρονοβόρα και τα αποτελέσματα συχνά δε δημοσιεύονται ή δεν εξυπηρετούν στη λήψη νέων αποφάσεων. (Σολομών, 1999).

Οι *εστιασμένες μελέτες αξιολόγησης*, ή όπως μέχρι πρόσφατα εντοπισμένες μελέτες, είναι διαδικασίες που διενεργούνται σε περιφερειακά, εθνικά ή και διεθνή πλαίσια και εστιάζουν σε συγκεκριμένες διαστάσεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Κάποιες από τις διαστάσεις αυτές, ως παραδείγματα είναι η χρηματοδότηση των βαθμίδων εκπαίδευσης, οι μαθητικές επιδόσεις, τα σχολικά εγχειρίδια και τα αναλυτικά προγράμματα, τα κοινωνικο-πολιτισμικά στοιχεία των μαθητών, το σχολικό κλίμα, η σχολική διαρροή. Τέτοιου είδους μελέτες παρέχουν τη δυνατότητα βαθύτερης εξέτασης του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και σύγκρισής του με άλλων χωρών. Όμως, η απουσία της συμμετοχής των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων σε αυτές συνεπάγεται τη μη οικειοποίηση των αποτελεσμάτων όταν αυτά φτάνουν στα σχολεία ή τη μη ορθή αξιοποίησή τους. (Σολομών, 1999)

Η εσωτερική αξιολόγηση, όπως ορίζει και ο επιθετικός προσδιορισμός της, λαμβάνει χώρα και διεκπεραιώνεται στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας, από επιτροπή που συγκροτούν τα ίδια τα μέλη της (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, τοπικοί φορείς), με σκοπό να αξιολογηθεί η παρεχόμενη εκπαίδευση (Ευρυδίκη, 2015). Διαχωρίζεται στην ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση και στη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση.

Κατά την *ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση*, οι ανώτεροι διοικητικά ή εκπαιδευτικά αξιολογούν τους κατώτερους. Η διαδικασία αυτή, σύμφωνα με τον Σολομών (1999), επικεντρώνεται στα άτομα, τις πρακτικές και την τήρηση των νόμων. Στηρίζεται συχνά στην υποκειμενικότητα και γι' αυτό δε συμβάλλει στην ανάπτυξη της συλλογικότητας και του αισθήματος αλλαγής και βελτίωσης του σχολείου. Ο Κασσωτάκης (2018) υποστηρίζει πως η ιεραρχική αξιολόγηση υλοποιείται και από εξωτερικούς αξιολογητές.

Η βάση της *συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης/ αυτοαξιολόγησης* είναι η γνώση των μελών της σχολικής κοινότητας για τις συνθήκες που επικρατούν σε αυτήν και τα προβλήματά της (Scriven, 1991). Η αυτοαξιολόγηση προσεγγίζει τη σχολική μονάδα ως ένα όλο, ένα σύστημα επικεντρώνοντας στο σύνολό του και λαμβάνοντας υπόψη όλους τους παράγοντες που μετέχουν σε αυτό. Για τον λόγο αυτόν και η μορφή αυτή συναντάται συνήθως σε εκπαιδευτικά συστήματα που παρουσιάζουν στοιχεία αποκέντρωσης και τάσεις αυτονομίας. (Σολομών, 1999)

## **2.4 Αυτοαξιολόγηση σχολικών μονάδων**

Η αξιολόγηση είναι έννοια στενά συνυφασμένη με τον εκπαιδευτικό χώρο, με πρωταρχική μορφή αυτή της μαθητικής αξιολόγησης. Το σχολείο ως κοινότητα με έμψυχα μέλη, με προϋποθέσεις οι οποίες αλλάζουν τακτικά και με συνθήκες οι οποίες επηρεάζουν τη λειτουργία του δεν είναι θεμιτό να μην προσαρμόζεται αντιστοίχως. Η προσαρμογή αυτή μπορεί να επιτευχθεί με την παρακολούθηση και τον συντονισμό από μέρους του σχολείου, ώστε το ίδιο να αποδώσει τα μέγιστα προς όφελος των μαθητών του. Κάτι τέτοιο μπορεί να επιτευχθεί με τη μέθοδο της αξιολόγησης.

Δεν πάει όμως να έχει και χαρακτήρα πολιτικό και κοινωνικό. Ο όρος αξιολόγηση στην εκπαίδευση προκαλεί αναστάτωση, διότι συγχέεται αρκετά με την επιθεώρηση, που είναι μία πληγή ιδιαίτερος για την ελληνική εκπαίδευση αφού λειτουργούσε όχι ως κινητήρια δύναμη αλλά ως φόβητρο από πλευράς ανωτέρων προς τους υφιστάμενους (Ζαμπέτα, 1994). Παρατηρείται λοιπόν, η τάση προάσπισης της σχολικής μονάδας, που αποσκοπεί στην ανάπτυξη της, έναντι κάθε εξωτερικής αξιολόγησής της, που συγχέεται με τη λογοδοσία (Σολομών, 1999).

Η μορφή της σχολικής αυτοαξιολόγησης συναντάται σε εκπαιδευτικά συστήματα που κλίνουν προς την αποκέντρωση και την ανάληψη περισσότερων διοικητικών και οικονομικών ευθυνών, δηλαδή προς την αυτονομία τους (Χατζόπουλος σε Μπαγάκης, 2001). Η ίδια η αυτοαξιολόγηση προωθεί την αυτονομία, ως μια υποστηρικτική διαδικασία, και τον μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό και κοινότητα μάθησης (Πασιάς & Παπαχρήστος, 2017).

Η εστίαση αυτή στη σχολική μονάδα δίνει τη δυνατότητα να συνειδητοποιηθούν οι δυσλειτουργίες της, να ικανοποιηθούν οι ανάγκες, να υλοποιηθούν οι στόχοι και να επιδιωχθεί η ποιότητα στην εκπαίδευση (Ανδρέου & Παπανδρέου, 1994). Το επιθυμητό

αποτέλεσμα έρχεται αν όλα τα μέλη της συμμετέχουν στη διαδικασία αυτή, με γνώμονα την αυτογνωσία των μελών και την τεχνογνωσία του σχολείου. Αποτελέσματα δείχνουν πως όσο μεγαλύτερη αυτονομία υπάρχει στο αναλυτικό πρόγραμμα, στις αξιολογήσεις, στους πόρους, στην επικοινωνία των αποτελεσμάτων του τότε τόσο μεγαλύτερη είναι η επίδοσή του (Pisa in focus, 2011). Σύμφωνα με την Ταμπούκου (Μπαγάκης, 2001) η αυτοαξιολόγηση δημιουργεί ένα σύστημα εκπαιδευτικής κυβερνητικής μέσω του επαναπροσδιορισμού των εκπαιδευτικών, του έργου και των σχέσεων, που αποφέρουν τις επιθυμητές μεταρρυθμίσεις. Η φιλοσοφία της βασίζεται σε τέσσερις άξονες, σύμφωνα με τον MacBeath (1999): στην αλλαγή που προέρχεται μέσα από το σχολείο, στη συνεχόμενη μάθηση των ανθρώπων, στην ανατροφοδότηση και στη δέσμευση των μελών του σχολείου για τα δημιουργήματά τους.

Σε μία τέτοια περίπτωση, η εξωτερική αξιολόγηση δε δύναται να φέρει την ίδια επιτυχία αφού εκπορεύεται από ανώτερα στρώματα διοίκησης, έχει φθίνουσα ιεραρχική εφαρμογή και έχει χαρακτήρα αυταρχικό και κεντρικό. Από την άλλη πλευρά, για να έχει σημειώσει επιτυχία η εσωτερική αξιολόγηση, πρέπει να βασίζεται σε προϋποθέσεις και αρχές (Κασσωτάκης, 2018):

- Η έναρξη και αποπεράτωση της διαδικασίας γίνεται αποκλειστικά εντός της σχολικής μονάδας και από τα μέλη της. Κάθε άλλος εξωτερικός ρόλος είναι καθαρά συμβουλευτικός.
- Η συμμετοχή σε αυτήν κρίνεται από τη συναίσθηση της ευθύνης, άρα αποκλείεται η συμμετοχή στη διαδικασία με στοιχεία καταναγκασμού. Η ενημέρωση για τη θετική αξιοποίηση των αποτελεσμάτων μπορεί να βοηθήσει σημαντικά.
- Δε γίνεται για να βαθμολογηθεί το σχολείο και να κατηγοριοποιηθεί συγκριτικά με άλλες σχολικές μονάδες, παρά μόνο συγκρίνονται οι καταστάσεις του ίδιου του σχολείου για να αποτιμηθεί η πορεία του.
- Δεν είναι σκοπός να βρεθεί ένας υπεύθυνος για τυχόν αδυναμίες, αλλά να καλλιεργηθεί η συλλογικότητα ως προς την αντιμετώπισή τους.
- Δεν καταργούνται οι θεσμοί των διοικητικών οργάνων του σχολείου, αλλά ενισχύεται η ομαδικότητα και η συλλογική ευθύνη.
- Χρειάζεται καλοπροαίρετη αντίληψη της λειτουργίας του, που συμβάλλει και την ανάπτυξη του αναστοχασμού.



- Τα κριτήρια και οι δείκτες αξιολόγησης καθορίζονται έπειτα από συλλογική πληροφόρηση και διάλογο όλων των ενδιαφερόμενων φορέων.
- Η δέσμευση των συμμετεχόντων σε αυτήν για συλλογικότητα, για εφαρμογή των βελτιωτικών μέτρων ή για άσκηση πίεσης εφαρμογής τους όταν αυτή εξαρτάται από εξωτερικούς παράγοντες.
- Η προϋπόθεση σχετικής αυτονομίας της σχολικής μονάδας, χωρίς να παραβιάζεται η νομοθεσία ή να θίγεται η εκπαιδευτική πολιτική σε εθνικό επίπεδο, ώστε να καταφέρει να εφαρμόσει την αυτοαξιολόγηση βάσει των παραπάνω.

Εφόσον πληρούνται οι προϋποθέσεις αυτές η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μια δημοκρατική διαδικασία, η οποία λαμβάνοντας υπόψη συγκεκριμένες συνθήκες που επικρατούν στη σχολική μονάδα, συμβάλλει στη σε βάθος εξέταση της πραγματικότητάς της και στη συνειδητοποίηση του τρόπου λειτουργίας της. Ενδυναμώνει τη συλλογικότητα, τη συνεργατικότητα, την αίσθηση της συνευθύνης και της αυτοδέσμευσης, τον αυτοέλεγχο, την αυτοπεποίθηση του προσωπικού και την ατομική πρωτοβουλία. Ενισχύει τον εκπαιδευτικό επαγγελματισμό, καλλιεργώντας τη συλλογική ευθύνη και τις σχέσεις εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας και ταυτόχρονα απαλλάσσει τη διαδικασία από το άγχος και το φόβητρο που προκαλεί ο όρος αξιολόγηση.

Τα μέλη της σχολικής μονάδας μπορούν να εντοπίσουν τις αδυναμίες, να τις προσδιορίσουν και, μέσα από διαδικασίες «αυτογνωσίας και αυτοσυνειδησίας», ακόμη και από γόνιμη αντιπαράθεση, να δημιουργήσουν τις βελτιωτικές συνθήκες. Η συνεχής ανατροφοδότηση που λαμβάνει πλέον χώρα εντός του σχολείου, λειτουργεί σαν κινητήρια δύναμη των εκπαιδευτικών για δράσεις και συνεχή ανάπτυξη, και δη μέσω της αυτενέργειας του σχολείου. Τα θετικά αποτελέσματα που προκύπτουν ενισχύουν το εκπαιδευτικό έργο, ενώ αναδεικνύουν και αναβαθμίζουν το κύρος του σχολείου. Αυτή η «από κάτω προς τα πάνω» αξιολόγηση ενδυναμώνει τα συμπεράσματα για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, με θεμέλιο πλεονέκτημα την αλλαγή κουλτούρας των συμμετεχόντων στην αυτοαξιολόγηση. (Σολομών, 1999, Χατζόπουλος σε Μπαγάκης, 2001, Κατσαρού & Δεδούλη, 2008, Σαββίδης, 2014, Καραγκιοζίδου, 2016, Κασσωτάκης, 2018)

Το σχολείο είναι ένας οργανισμός που αποτελείται από μέλη που υποστηρίζουν διαφορετικές θέσεις συνιστώντας την πολυπλοκότητά του και την ποικιλομορφία του, αυξάνοντας έτσι την πιθανότητα εσωτερικών συγκρούσεων. Η ελευθερία που δίνεται για να

επιλεγούν και να προσδιοριστούν δείκτες αξιολόγησης φέρνει στην επιφάνεια εσωτερικές εκρήξεις ως προς την ιεράρχηση των αναγκών και των διερευνήσεων. Κάτι τέτοιο είναι πολύ πιθανό να ενισχυθεί και από την ελλιπή ενημέρωση και τις περιορισμένες γνώσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη διαδικασία, επαναφέροντας το άγχος ελέγχου και ποιότητος σε περίπτωση μη επίτευξης των επιθυμητών αποτελεσμάτων.

Η υποκειμενικότητα είναι μία οπτική, η οποία δύσκολα μπορεί να αφαιρεθεί από μία τέτοια διαδικασία, πόσο μάλλον όταν ενέχει στοιχεία συγκεντρωτισμού κατά τον έλεγχο της διαδικασίας από τον διευθυντή. Το ίδιο επικίνδυνο είναι να εμφανιστεί στο στάδιο της αποτίμησης των αποτελεσμάτων και να φέρει εσφαλμένες τακτικές βελτίωσης, τις οποίες οφείλουν να ακολουθήσουν όλοι οι συμμετέχοντες. Στο σημείο αυτό υπάρχει και το διακριτικό όριο του διαχωρισμού της εκούσιας συμμετοχής και εφαρμογής από την ακούσια, που είναι μη επιθυμητή και όχι η δέουσα στη φιλοσοφία της αυτοαξιολόγησης. Δε λείπει λοιπόν ο κίνδυνος να αντιμετωπιστεί και να διεκπεραιωθεί καθαρά γραφειοκρατικά, με επιπρόσθετο μειονέκτημα αυτό της χρονοβόρας και κοπιαστικής εργασίας. Τέλος, κατά την επικοινωνία των αποτελεσμάτων κάθε σχολικής μονάδας δύναται να εμφανιστούν μορφές αντιπαράθεσης και εσωστρέφειας. (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· Πασσιάς & Παπαχρήστος, 2017· Σιαβίκη, 2016· Nevo, 2001· Kyriakides & Campbell, 2004· Torres, 1991· Altrichter & Specht, 1998· Popham, 1998)

## **2.5 Η εκπαιδευτική αξιολόγηση στην Ευρώπη**

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση απασχολεί τον ευρωπαϊκό χώρο τις τελευταίες δεκαετίες, στοχεύοντας σε μία εκπαίδευση που συγχρονίζεται με την εξέλιξη της κοινωνίας και των γνώσεων, χωρίς να αφήνει πίσω το δικαίωμα κάθε ατόμου για πρόσβαση σε αυτήν. Δεν υπάρχει κάποιο σύστημα αξιολόγησης στον ευρωπαϊκό χώρο που χαρακτηρίζεται ως το ενδεικτικότερο όλων, και αυτό γιατί υπάρχει ποικιλομορφία στον σχεδιασμό και την εφαρμογή του ανά χώρα. Αυτήν την κατεύθυνση υπογραμμίζει και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2001), «τα συστήματα εγγύησης της ποιότητας ποικίλλουν ανάλογα με τα κράτη μέλη και τα σχολικά ιδρύματα, δεδομένης της ποικιλομορφίας του μεγέθους, των δομών, των οικονομικών συνθηκών, των θεσμικών χαρακτηριστικών και της παιδαγωγικής προσέγγισης των ιδρυμάτων».

Στις μορφές εξωτερικής αξιολόγησης σημειώνεται διαφορά, ανά χώρα, στα πεδία που αξιολογούνται. Επιπλέον, τα κριτήρια σε αρκετές από αυτές θεσπίζονται συγκεντρωτικά συμπεριλαμβάνοντας και όσα κριτήρια αφορούν το πώς πρέπει να είναι ένα καλό σχολείο. Σε

επτά εκπαιδευτικά συστήματα, της Ελλάδας, της Κύπρου (στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση), της Κροατίας, της Βουλγαρίας, του Λουξεμβούργου, της Φινλανδίας και της Νορβηγίας, δεν προβλέπεται η εξωτερική αξιολόγηση με κεντρικές ρυθμίσεις για την εφαρμογή της. Στις υπόλοιπες χώρες, η διαδικασία ασκείται είτε από κεντρικές, ανώτερες εκπαιδευτικές αρχές που παραπέμπουν στην επιθεώρηση, είτε από ξεχωριστές, ανεξάρτητες αρχές αμιγώς προσανατολισμένες στην επιθεώρηση των σχολείων, ενώ σε πέντε από αυτές συνυπάρχουν και οι τοπικές αρχές στον τομέα αξιολόγησης, στις σχολικές μονάδες της αρμοδιότητάς τους.

Η τάση που οδηγεί αρκετές χώρες να μεταβούν σε νέα αξιολογικά συστήματα είναι αυτή της αξιοποίησης στοιχείων και πληροφοριών από την εσωτερική αξιολόγηση, προκειμένου να αναδιαμορφώσουν την κατεύθυνσή τους. Τα δύο τρίτα των εκπαιδευτικών συστημάτων έχουν υποχρεωτική εσωτερική αξιολόγηση, ενώ σε δέκα χώρες - είναι συνιστώμενη, απαιτείται έμμεσα ή διενεργείται από τις τοπικές αρχές. Στην Κύπρο είναι υποχρεωτική στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και όχι στην Πρωτοβάθμια, στο Λουξεμβούργο συμβαίνει το αντίστροφο, ενώ στην Τσεχία καλούνται τα σχολεία να εκπονούν ετησίως μία έκθεση η οποία βοηθά τους επιθεωρητές στην εξωτερική αξιολόγηση. Στη Γαλλία – πλην τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση που τα σχολεία διενεργούν εσωτερική αξιολόγηση πριν τη σύναψη συμβάσεων με τις τοπικές αρχές – και τη Βουλγαρία δεν υπάρχουν συστάσεις ή κανονισμοί επ' αυτής. Στο παρόν Σχήμα φαίνεται και η Ελλάδα στις χώρες με υποχρεωτική εσωτερική αξιολόγηση, αφού προηγήθηκε η θέσπιση της Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου- Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

## **2.6 Η εκπαιδευτική αξιολόγηση στον χώρο της Ελλάδας**

### **2.6.1 Ιστορική αναδρομή: θεσμικό πλαίσιο**

#### **19<sup>ος</sup> αιώνας**

Είναι κοινώς αποδεκτό πως η αξιολόγηση εισέρχεται στον τομέα της εκπαίδευσης με την έναρξη των διαδικασιών για την αξιολόγηση των μαθητών. Πέραν αυτής, και σε ό,τι έχει να κάνει με την εξωτερική ή εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, αξίζει να σημειωθεί ως έναυσμα η μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος επί Χ. Τρικούπη. Σε αυτό το χρονολογικό σημείο, 1883, και προκειμένου να προγραμματιστεί όποια αλλαγή ορίζονται δεκατέσσερις ειδικοί επιθεωρητές, οι οποίοι «οργάνουν» τα σχολεία της χώρας για να συγκεντρώσουν πληροφορίες για την κατάστασή τους.

Πιο συγκεκριμένα, στον νόμο ΒΤΜΘ', το Υπουργείο επί των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως ορίζει τα Εποπτικά Συμβούλια Δημοτικής Εκπαίδευσης (Ε.Σ.Δ.Ε.) σε κάθε πρωτεύουσα νομού, υπεύθυνα για την εποπτεία όλων των σχολείων στην περιφέρειά τους. Πρόεδρος έκαστου Συμβουλίου ορίζεται ο αρχιεπίσκοπος του νομού, συμμετέχουν ο αρχαιότερος σε υπηρεσία Γυμνασιάρχης, ένας επιστήμονας, ένας ευυπόληπτος κτηματίας ή έμπορος και ο νομαρχιακός επιθεωρητής της δημοτικής εκπαίδευσης, ο οποίος πρέπει τουλάχιστον να είναι Διδάκτωρ της Φιλοσοφίας με 5 έτη εργασιακής προϋπηρεσίας ή με απόδειξη Παιδαγωγικών σπουδών στην Ευρώπη. (ν. ΒΤΜΘ', άρθρ. 33, 34, 35, 36, 38)

Στο άρθρο 40 του ίδιου νόμου, ορίζονται τα καθήκοντα του επιθεωρητή και η πειθαρχική του εξουσία. Κάθε έξι μήνες επιθεωρούνται τα σχολεία της περιφέρειας και εξετάζεται η ορθότητα και η εγκυρότητα των μαθητικών εγγραφών, ο ετήσιος προγραμματισμός των διαδικασιών βάσει των τοπικών περιστάσεων κάθε δήμου, ο προβιβασμός και η απόλυση των μαθητών, τα εισαχθέντα προς χρήση διδακτικά βιβλία, η διαγωγή των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές, τους γονείς, τους συναδέλφους και την τοπική κοινωνία, η τήρηση του εργασιακού ωραρίου και των υπηρεσιακών βιβλίων, η κατάσταση των κτιριακών υποδομών ώστε να αποφασίσει τη βελτιώσή τους ή και την οικοδόμηση νέων διδακτηρίων. Επιπλέον, κατά τη διάρκεια των διακοπών και με την άδεια του Υπουργείου συγκαλεί συνεδρίες με τους δημοδιδασκάλους, για διάλογο επί μεθοδολογικών, παιδαγωγικών και άλλων ζητημάτων της δημοτικής εκπαίδευσης με την καταγραφή και δημοσίευση των πρακτικών. Τέλος, κοινοποιεί στο Υπουργείο το ημερολόγιο της επιθεώρησης, με πλήρη έκθεση επί των παρατηρήσεων του για κάθε σχολείο «περί παντός σχετιζομένου με την λειτουργίαν του». (ν. ΒΤΜΘ', άρθρ. 40)

Ο θεσμός του επιθεωρητή με εποπτικά και διοικητικά καθήκοντα συνεχίζει να υφίσταται ως φορέας εσωτερικής αποτίμησης του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών, καθώς και εξωτερικού ελέγχου της κοινωνικής δραστηριότητάς τους. Ένας θεσμός που προκαλεί την αμφισβήτηση της αξιοπιστίας του έργου του και την ενίσχυση της πεποίθησης του αυταρχικού ελέγχου, όπως αναφέρει ο Υπουργός Παιδείας Μομφεράτος στην εγκύκλιό του 4059/27-3-1899: «...Λυπούμεθα ότι πολλοί των επιθεωρητών ουδέ του πνεύματος του νόμου αντελήφθησαν ουδέ τον σκοπόν του νομοθέτου κατανόησαν. Ουδέποτε υποδειγματικώς προ διδασκάλων εδίδαξαν, ουδέ ωδήγησαν, ουδέ παρήνεσαν.. Και συντόμως ειπείν αντί να καθοδηγήσωσιν, ενισχύσωσιν, ενθαρρύνωσιν, εμπυχώσωσιν και φρονηματίσωσι τους Έλληνας δημοδιδασκάλους, ούτω προσηνέχθησαν και προσφέρονται

προς αυτούς, ώστε δεν προστατεύουσιν ούτοι ότι της τυραννίας απηλλάγησαν, αλλά ότι τυράννους μετήλλαξαν μόνον» (Σάμιος, 2013).

## **20<sup>ος</sup> αιώνας** **1910-1920**

Το 1911, στην προσπάθεια να εξαλειφθεί η αυθαιρεσία από μέρους των επιθεωρητών και να ανακτήσουν τη χαμένη αξιοπιστία, ιδρύεται με τον νόμο ΓΩΚΗ' το Κεντρικό Εποπτικό Συμβούλιο Δημοτικής Εκπαίδευσης στην Αθήνα, κυρίως για να ελέγχεται το έργο των επιθεωρητών (άρθρ. 8). Επίσης, σημειώνονται αλλαγές στα μέλη που απαρτίζουν τα Συμβούλια και αυτά πλέον είναι ο Πρόεδρος Πρωτοδικών, ο Γυμνασιάρχης ή Σχολάρχης και ο Επιθεωρητής (άρθρ. 10 ). (Καραφύλλης, 2010)

Ο Ι. Τσιριμώκος με τον ν. 240/1914 ορίζει πλέον έναν επιθεωρητή ανά περιφέρεια με επιπλέον αρμοδιότητα αυτή της μισθοδοσίας των δασκάλων. Τα Εποπτικά Συμβούλια αυξάνονται, ελέγχονται από τους Γενικούς Επιθεωρητές και την ανώτερη εποπτεία της εκπαίδευσης – μετά το Υπουργείο- την έχει πλέον το Κεντρικό Εκπαιδευτικό Συμβούλιο. Η επαγγελματική εξέλιξη των δασκάλων εξαρτάται από τους επιθεωρητές και γι' αυτό, το 1915, ορίζεται η πιο λεπτομερής και συγκεκριμένη έκθεση από τους τελευταίους για τους δασκάλους. (Σάμιος, 2013)

Τα χρόνια που ακολουθούν είναι έντονα τόσο κοινωνικά όσο και πολιτικά, με την κάθε Κυβέρνηση που αναλαμβάνει να αφήνει και τη δική της σφραγίδα στην εκπαιδευτική πολιτική. Η κατάσταση αυτή οδηγεί την εκπαιδευτική κοινότητα σε αβέβαιες καταστάσεις και οι εκπαιδευτικοί συντονίζονται και ιδρύουν το συνδικαλιστικό τους όργανο, το 1922, τη Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος. Αναταραχές που σημαδεύουν την ιστορία της χώρας στα χρόνια που έπονται δεν αφήνουν περιθώριο για αξιοσημείωτη ανάπτυξη και αξιόλογη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Κομματικές διαφωνίες, ιδεολογίες που επηρεάζουν την κρίση επί της εκπαίδευσης, πολιτικές αντιπαραθέσεις, παγκόσμιος πόλεμος, εμφύλιος και δικτατορία, κατάλοιπα από κάθε πονεμένο κεφάλαιο της εθνικής πολιτικής ιστορίας οδηγούν, ανάμεσα στα άλλα, στην απόλυση πλήθους εκπαιδευτικών αναίτια, στον διορισμό επιθεωρητών που βασίζονται σε υποκειμενικές κρίσεις, διάσπαση Αρχών και φορέων, κατάργηση των συνδικαλιστικών οργάνων των εκπαιδευτικών, επανασύστασή τους σε επόμενη κυβέρνηση κ.ό.κ. Ένας φαύλος κύκλος για την εκπαίδευση μέχρι την ανασυγκρότηση του νεότερου ελληνικού κράτους.

## **1974-1989**

Με το πέρας της περιόδου της δικτατορίας, ιδρύεται το Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως (Κ.Ε.Μ.Ε.), με τον νόμο 186/1975, στοχεύοντας στον προγραμματισμό και την απόδοση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Την ίδια περίοδο ψηφίζεται ο νόμος 309/1976, που ρυθμίζει διοικητικά και εποπτικά θέματα. Αναφέρεται στους επιθεωρητές και τους επόπτες, εμφανίζοντας και τα Υπηρεσιακά Συμβούλια με αρμοδιότητες υπηρεσιακές και πειθαρχικές. Αυτά είναι τα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια Δημοτικής/ Μέσης Εκπαίδευσης (Π.Υ.Σ.Δ.Ε. / Π.Υ.Σ.Μ.Ε.), τα ανώτερα αυτών (Α.Π.Υ.Σ.Δ.Ε. / Α.Π.Υ.Σ.Μ.Ε.), το κεντρικό αυτών (Κ.Υ.Σ.Δ.Ε. / Κ.Υ.Σ.Μ.Ε.) και τα ανώτερα κεντρικά (Α.Κ.Υ.Σ.Δ.Ε. / Α.Κ.Υ.Σ.Μ.Ε.). (Μπουζάκης, 2003)

Χρονολογία ορόσημο θεωρείται το 1982, κατά την οποία καταργείται ο θεσμός του επιθεωρητή και επόπτη εκπαίδευσης, με τον ν. 1232/1982, και εμφανίζεται εκείνος του σχολικού συμβούλου, καθώς επίσης και του Προϊσταμένου εκπαίδευσης στον ν. 1304/1982 (Ζουγανέλη κ.ά., 2007). Παράλληλα, επανιδρύεται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) με αρμοδιότητες που αφορούν τις προτάσεις για τον σχεδιασμό και συντονισμό εκπαιδευτικής πολιτικής, την αξιολόγηση των σχολικών αποτελεσμάτων και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Μπουζάκης, 2003). Το θεσμικό πλαίσιο με την ασαφή διατύπωση των αρμοδιοτήτων των Σχολικών Συμβούλων, σε συνδυασμό με τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών που επιφυλάσσονται για την έμμεση επαναφορά της Επιθεώρησης, οδηγούν στη μη ουσιαστική άσκησή τους (Ζαμπέτα, 1994).

## **1990-1999**

Στη δεκαετία που ακολουθεί, ο νόμος 2525/97 καθιερώνει αλλαγές σημαντικές που συνδυαστικά με επόμενες νομοθετικές ρυθμίσεις, προκαλούν και πάλι αντιδράσεις επί της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική κοινότητα, αναστέλλοντας έτσι την εφαρμογή της (Ζουγανέλη κ.ά., 2007). Με τον νόμο αυτόν καθιερώνεται το ολοήμερο νηπιαγωγείο και δημοτικό, αλλάζει ο τρόπος διορισμού των εκπαιδευτικών με παύση της επετηρίδας αλλά θέτοντας ως βάση διαγωνισμό που διεξάγεται από το Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού (Α.Σ.Ε.Π.) και εμφανίζεται η αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου. Σκοπός της είναι η αποτίμηση της εκπαίδευσης που παρέχεται και κατά πόσο αποκλίνει από τους νομοθετημένους στόχους (Μπουζάκης, 2003). Αφορά κάθε τύπο σχολείου και εκτιμά την επάρκεια των εκπαιδευτικών και την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων, κατά συνέπεια και του εκπαιδευτικού συστήματος. Φορείς της αξιολόγησης είναι οι Διευθυντές

των σχολείων, οι οποίοι καλούνται να συντάξουν έκθεση για τους εκπαιδευτικούς και για τη σχολική μονάδα, οι Προϊστάμενοι Διευθύνσεων και Γραφείων, που συντάσσουν έκθεση για τα σχολεία και για τους Διευθυντές αυτών, οι Σχολικοί Σύμβουλοι, οι οποίοι συντάσσουν εκθέσεις για την επιστημονική και διδακτική επάρκεια των εκπαιδευτικών και, τέλος, το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών, το οποίο έχει ως έργο την αξιολόγηση των σχολείων, των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης, τη σύνταξη ερωτηματολογίων και τον έλεγχο για την ακριβή συμπλήρωσή τους και από τους μαθητές, η παραπομπή των εκπαιδευτικών για πειθαρχικά και η εξέλιξη σε στελεχικές θέσεις. (ν. 2525/1997, άρθρ. 8)

## **21<sup>ος</sup> αιώνας**

### **2000-2009**

Η αξιολόγηση εμφανίζεται πλέον ως διαδικασία ανατροφοδότησης και όχι ελέγχου, όπως διατυπώνεται στον ν.2986/2002. Οι επιδιώξεις της είναι πιο συγκεκριμένες και αναλυτικά καθορισμένες, με την ανάθεσή της στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) και στο Π.Ι., αφού καταργείται το Σ.Μ.Α. (ν.2986/2002, άρθρ. 4, παρ. 1 & 2). Στο 5<sup>ο</sup> άρθρο (παρ. 1) η ενίσχυση της αυτογνωσίας, η αποτύπωση του έργου ενός εκπαιδευτικού, ο εντοπισμός αδυναμιών και η προσπάθεια βελτίωσης μέσω κινήτρων, επιμορφώσεων και αλληλοβοήθειας συνιστούν τον σκοπό της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Από αυτήν εξαρτάται η υπηρεσιακή τους εξέλιξη, εφόσον οι ίδιοι επιθυμούν να τεθούν σε εθελοντική αξιολόγηση (Ξωχέλλης, 2006), και η δομή της ακολουθεί ένα ιεραρχικό σύστημα σε μορφή πυραμίδας, με τους εκπαιδευτικούς στη βάση του. Σαν θεσμός όμως, οι Πασιάς και Παπαχρήστος (2017), αναφέρουν πως στηρίχτηκε στην Υπουργική Απόφαση Φ.353.1./324/105657/Δ1 όπου ζητείται από τον Σύλλογο Διδασκόντων να προγραμματίζουν τη σχολική χρονιά στην αρχή της, να παρεμβαίνουν σε αυτόν και αφού συντάξουν έκθεση αξιολόγησής του στο τέλος της χρονιάς, να την καταθέσουν στον Σχολικό Σύμβουλο και στον Προϊστάμενο Εκπαίδευσης.

### **2010-2019**

Στην αρχή της τρέχουσας δεκαετίας, το Υπουργείο με την εγκύκλιο Γ1/37100/ 31-03-2010 ανακοινώνει την έναρξη, με τη νέα σχολική χρονιά, της πιλοτικής εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Στο άρθρο 32 του νόμου 3848/2010 γίνεται λόγος για τον προγραμματισμό των σχολικών μονάδων. Κάθε Σεπτέμβρη τίθενται οι στόχοι της χρονιάς και στη λήξη του ίδιου σχολικού έτους συντάσσεται μια έκθεση για την απόδοση, την επίτευξη των στόχων, τις αδυναμίες και με προτεινόμενες επόμενες βελτιώσεις. Γίνεται

κοινοποίησή της σε μαθητές, γονείς, Συμβούλους και Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, ενώ υποβάλλονται στο Κ.Ε.Ε.. Τον επόμενο χρόνο καθορίζεται η αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία (ν.3966/2011, άρθρ. 50), ενώ με την Υπουργική απόφαση Φ/361.22/116672/Δ1 της 01/10/2012 ορίζει τα κριτήρια και τα μόρια αξιολόγησης των διευθυντών και των εκπαιδευτικών στα Π.Π.Σ.. Το 2012 ξεκινά η σταδιακή προετοιμασία για την εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης, με την επιμόρφωση των Σχολικών Συμβούλων, ώστε με τη σειρά τους να επιμορφώσουν τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων.

Η εφαρμογή της Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου (Α.Ε.Ε.) είναι προ των πυλών το 2013. Σκοπός της η βελτίωση και ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, επιδίωξή της, ανάμεσα σε άλλα, η διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης (Υ.Α. 30972/Γ1/15-3-2013, άρθρ.1 & 2). Το ίδιο έτος, ιδρύεται και η Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε) με τον νόμο 4142/2013. Πρόκειται για μια ανεξάρτητη αρχή με έδρα την Αθήνα, η οποία εποπτεύεται από το Υπουργείο Παιδείας με απώτερο σκοπό τη διασφάλιση «υψηλής ποιότητας στο εκπαιδευτικό έργο» των βαθμίδων εκπαίδευσης. Μεταξύ των αρμοδιοτήτων αναφέρονται «η αξιολόγηση εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής, του εκπαιδευτικού έργου, των διαδικασιών αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, η οργάνωση και δημοσιοποίηση των διαδικασιών αξιολόγησης, η ανάπτυξη βάσης δεδομένων, η υποστήριξη των σχολικών μονάδων στην εφαρμογή της αξιολόγησης, η διεξαγωγή μελετών και ερευνών». (ν. 4142/2013, άρθρ.1, παρ. 1,2 & 3) Το Προεδρικό Διάταγμα 152/5-11-2013 καθορίζει την αξιολόγηση του διδακτικού και διοικητικού έργου των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η Εγκύκλιος Γ1/190089/10-12-2013 την εφαρμογή της Α.Ε.Ε. από το επόμενο σχολικό έτος, 2013-2014.

Η χρονιά εκείνη ήταν και η μοναδική που εφαρμόστηκε η Α.Ε.Ε. με τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική. Το 2018 γίνονται προσπάθειες εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων φέροντας ως αποτέλεσμα την κατάργηση του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου (ν. 4547/2018, άρθρ. 17). Παράλληλα, ιδρύονται τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) σε κάθε διοικητική περιφέρεια (άρθρ. 4, παρ. 1). Αποστολή τους ο συντονισμός και η εποπτεία του εκπαιδευτικού έργου, η υποστήριξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (παρ. 2). Τα ΠΕ.Κ.Ε.Σ. στελεχώνονται από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου που έχουν την παιδαγωγική ευθύνη των σχολικών μονάδων μιας ενότητας (παρ. 5), την οποία οφείλουν να παρακολουθούν και να τη στηρίζουν και μέσω της διοργάνωσης επιμορφωτικών προγραμμάτων, καθώς και σεμιναρίων για εκπαιδευτικούς και γονείς (παρ. 3).



Στον ίδιο νόμο η αυτοαξιολόγηση επανέρχεται με μια πιο ήπια μορφή, ως Προγραμματισμός και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολικών Μονάδων. Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενη ενότητα της παρούσας εργασίας, στο άρθρο 47 ο Σύλλογος Διδασκόντων οφείλει να συνέρχεται κάθε αρχή σχολικής χρονιάς για τη στοχοθεσία της και στο τέλος για την αποτίμησή της. Οι εκθέσεις προγραμματισμού και αποτίμησης κατατίθενται στο αρμόδιο ΠΕ.Κ.Ε.Σ., το οποίο αποφαινεται για τη συλλογική αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου της περιφέρειας.

Τον Ιανουάριο του 2019, η Υπουργική Απόφαση 1816/ΓΔ4 ορίζει την εφαρμογή του Προγραμματισμού και Αποτίμησης του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολικών Μονάδων. Στο άρθρο 1 επισημαίνονται οι τρεις θεματικοί άξονες: Σχολείο και Σχολική Ζωή, Λειτουργία Σχολείου και Εκπαιδευτικές Διαδικασίες, Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα. Ο Σύλλογος Διδασκόντων καλείται να συντάξει μία έκθεση προγραμματισμού στην έναρξη και μία αποτίμησης στη λήξη της σχολικής χρονιάς, έχοντας σαν πυξίδα τους τρεις αυτούς θεματικούς άξονες με τις παραμέτρους τους (άρθρ. 2, παρ. 1 & 3). Επισημαίνεται ότι υπάρχει η δυνατότητα να σχηματιστούν ομάδες εκπαιδευτικών έτσι ώστε να υλοποιήσουν τον αρχικό σχεδιασμό (άρθρ.2, παρ. 2). Οι εκθέσεις αυτές στο σύνολό τους υποβάλλονται στα αρμόδια ΠΕ.Κ.Ε.Σ. και μελετώνται από τους Συντονιστές, οι οποίοι εισηγούνται βελτιώσεις και προτάσεις σχεδιάζοντας παράλληλα και τον δικό τους προγραμματισμό (άρθρ. 2, παρ. 6). Η απόφαση αυτή αναμένεται να εφαρμοστεί κατά το επόμενο σχολικό έτος, 2019-2020, με τα ΠΕ.Κ.Ε.Σ. να συντονίζονται ήδη από φέτος με βάση τις ανάγκες των σχολείων της περιφέρειας τους.

### **3. ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ**

Η σχολική μονάδα, όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενη ενότητα, αποτελεί ένα σύστημα το οποίο δέχεται τις εισροές και με τις ανάλογες διεργασίες εντός του περιβάλλοντός της αποφέρει τις εκροές (Πασιαρδής, 2004). Απώτερος σκοπός του κάθε οργανισμού είναι οι εκροές να χαρακτηριστούν αποδοτικές, χαρακτηριστικό που μπορεί να αποδοθεί έπειτα από τη διαδικασία της ανατροφοδότησης. Η ολοκληρωμένη και αποτελεσματική αυτή λειτουργία ενός οργανισμού έγκειται στον προσανατολισμό των μελών του προς αυτήν την κατεύθυνση, αποτελώντας τον θεμέλιο λίθο της έννοιας της κουλτούρας που απασχολεί τους μελετητές εδώ και δεκαετίες.

Στην προσπάθεια αποσαφήνισης της έννοιας της κουλτούρας συναντάται η δυσκολία της συνθετότητάς της, καθώς και η συνωνυμία της με άλλες όπως λ.χ. η ατμόσφαιρα, η νοοτροπία, με επικρατέστερη αυτή του κλίματος. Οι όροι κουλτούρα και κλίμα συγχέονται αρκετά συχνά διότι και οι δύο τείνουν να περιγράψουν την ποιοτική διάσταση και την ταυτότητα του οργανισμού (Ανδρέου & Μαντζούφας, 1999). Ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία θεωρείται δέον να καταγραφούν στην παρούσα εργασία οι έννοιες σχολική κουλτούρα και σχολικό κλίμα ως ξεχωριστές και να διαφανεί στην πορεία η συσχέτισή τους.

#### **3.1 Ορισμοί & διασαφήσεις**

##### **Κουλτούρα, σχολική κουλτούρα & σχολικό κλίμα**

###### *Κουλτούρα*

Στη χρονολογική ανασκόπηση των ορισμών, το 1979, ο Mintzberg ορίζει την κουλτούρα ως το χαρακτηριστικό ενός οργανισμού που τον διαφοροποιεί από τους άλλους, αποτελούμενο από τις κοινές αντιλήψεις και συνήθειες των μελών του, ενώ ο Ouchi (1981) προσθέτει κάτω από την ομπρέλα της κουλτούρας τις έννοιες των συμβόλων, των τελετουργιών και των μύθων ως τα μέσα που μεταφέρουν τις κοινές αξίες και αντιλήψεις των μελών του οργανισμού.

Στην ίδια δεκαετία ο Schein στηρίζει τον ορισμό του για την κουλτούρα στη σχέση της με τον ίδιο τον οργανισμό. Συγκεκριμένα, θεωρεί πως οι συνολικές εμπειρίες των μελών εντός του οργανισμού φέρουν ως αποτέλεσμα τη μάθηση και μέσω αυτής τα μέλη ανακαλύπτουν, αναπτύσσουν και μεταλαμπαδεύουν στα νεότερα τις πιο αποδοτικές παραδοχές, αντιλήψεις, σκέψεις και μεθόδους (Δάρρα & Λοΐζος, 2015).

Στις μελέτες του ο Schein χωρίζει την κουλτούρα σε τρία επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο αφορά όλα τα ορατά χαρακτηριστικά του οργανισμού, τα πρώτα στοιχεία στο περιβάλλον και τις νόρμες συμπεριφοράς των μελών, που βοηθούν να γίνει αντιληπτή η λειτουργία του. Τέτοια μπορεί να είναι η κτιριακή αρχιτεκτονική, ο εξοπλισμός, η γνωριμία και η υποστήριξη μεταξύ των μελών, ο χειρισμός προβλημάτων (Χατζηπαναγιώτου, 2008) και ό,τι συντελεί στην υλική και την αισθητική διάσταση της ταυτότητας του χώρου. Το δεύτερο επίπεδο συγκεντρώνει τις κοινές αξίες ως τις επιδιώξεις του οργανισμού (Πασιαρδής, 2004). Το σύστημα των αξιών αυτών αποτελεί την αιτιολόγηση των ορατών χαρακτηριστικών του πρώτου επιπέδου, δηλαδή αξίες όπως η συνεργασία, η ομαδικότητα, η επικοινωνία, η εμπιστοσύνη κ.ά. υιοθετούνται ως νόρμες συμπεριφοράς από τα μέλη ώστε να πετύχουν τους στόχους τους (Χατζηπαναγιώτου, 2008). Το τρίτο επίπεδο αποτελείται από τις βαθύτερες συλλογικές παραδοχές που αφορούν την αλήθεια των σχέσεων στον οργανισμό μέσω των πεποιθήσεων, των αντιλήψεων και των αισθημάτων που κυριαρχούν (Πασιαρδής, 2004). Αυτό το επίπεδο είναι η εσωτερική και ουσιαστική διάσταση της κουλτούρας, αφού αντικατοπτρίζει την εικόνα που έχουν τα μέλη για τον οργανισμό ως μονάδα, αλλά και την εικόνα του οργανισμού στο εξωτερικό περιβάλλον (Αθανασούλα – Ρέππα, 1999).

Ακόμη μία απόπειρα αποσαφήνισης του όρου κουλτούρα, όπως αναφέρεται στον Πασιαρδή (2004), από τους Sergiovanni & Starratt (1998) στηρίζεται στην αναφορά των τεσσάρων επιπέδων κουλτούρας που εντοπίζονται. Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο επίπεδο συγκεντρώνει ό,τι δημιουργεί η κουλτούρα (ιστορίες, μύθους, σύμβολα), το δεύτερο συγκεντρώνει τις προοπτικές προόδου των μελών του οργανισμού, το τρίτο τις αξίες του και το τέταρτο στις παραδοχές για την υπόστασή του.

Ο Robbins (1998) αποδίδει παρόμοια με τον Mintzberg την κουλτούρα ως ένα κοινό σύστημα αντιλήψεων του οργανισμού, μοναδικό και διαφορετικό από εκείνα των υπολοίπων, ενώ ο Μπουραντάς (2002) προσθέτει πως το κοινό αυτό σύστημα συνδέει τα μέλη και προσδιορίζει τον τρόπο σκέψης τους, τη συμπεριφορά, τη μεθοδολογία και την αιτιολόγηση των πράξεών τους. Πιο συνοπτικά, οι Hofstede (2005) μιλάνε για συλλογικό προγραμματισμό των ανθρώπινων μυαλών.

Συμπερασματικά, οι ορισμοί της κουλτούρας διαφοροποιούνται πολύ λίγο μεταξύ τους και αυτό γιατί αφορούν εσωτερικά χαρακτηριστικά των οργανισμών και των μελών τους, που αποσκοπούν στην αποτελεσματικότητά του.

## *Σχολική κουλτούρα*

Δεν είναι δύσκολο οι ορισμοί αυτοί, που έχουν αποδοθεί για την κουλτούρα, να χρησιμοποιηθούν και στην κλίμακα του κοινωνικού συστήματος της σχολικής μονάδας, για να αναπτυχθεί η ιδανική περιγραφή της σχολικής κουλτούρας (Hoy & Miskel, 2013).

Η σχολική μονάδα αποτελεί έναν οργανισμό με μέλη τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, στο εσωτερικό περιβάλλον, τους γονείς και άλλους φορείς, στο εξωτερικό περιβάλλον. Στο να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί από τα μέλη της σχολικής μονάδας συντελούν οι μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις (Deal & Peterson, 1998), οι δεσμοί που δημιουργούνται, οι αντιλήψεις που σχηματίζονται, οι μέθοδοι που υιοθετούνται, οι διεργασίες που υλοποιούνται και οι καινοτομίες που πραγματοποιούνται.

Προς την κατεύθυνση της πραγμάτωσης των στόχων και της ορθής λειτουργίας τίθενται οι κανόνες και οι κώδικες επικοινωνίας, συντονίζονται τα μέλη, εκφράζονται οι αξίες, τα σύμβολα, οι αντιλήψεις, οι φιλοσοφίες, οι παραδοχές, στοιχεία διαφορετικά για κάθε σχολική μονάδα. Όλα αυτά τα στοιχεία, ορατά και μη, σχηματίζουν την κουλτούρα της σχολικής μονάδας (Πασιαρδής, 2004), προϋποθέτοντας υψηλές προσδοκίες από είναι όλα τα μέλη της (Πασιαρδής, 2000), και λειτουργούν ως κατευθυντήριες γραμμές και αναμενόμενες συμπεριφορές που επηρεάζουν τον τρόπο λειτουργίας της (Fullan, 2007).

Η σχολική κουλτούρα περιγράφει τα στοιχεία μοναδικότητας της σχολικής μονάδας και τις στάσεις των μελών της. Εφόσον τα μέλη ποικίλουν ως χαρακτήρες και εναλλάσσονται μεταξύ τους, προκύπτει και η συνεχής ανάγκη τροποποίησης και εξέλιξης της κουλτούρας, με παρονομαστή τις κοινωνικές μεταβολές που συμβαίνουν ώστε να καλύπτει τις ανάγκες των μελών για να αποδώσουν αποτελεσματικά (Χατζηπαναγιώτου, 2008).

## *Σχολικό κλίμα*

Όπως η σχολική κουλτούρα, έτσι και το σχολικό κλίμα αναφέρεται στα χαρακτηριστικά του σχολείου ως οργανισμού, γι' αυτό και συχνά θεωρούνται ταυτόσημοι όροι.

Το σύνολο των εσωτερικών και εξωτερικών χαρακτηριστικών μιας σχολικής μονάδας σε συνδυασμό με τα ατομικά χαρακτηριστικά των μελών της χτίζουν το σχολικό κλίμα της, σύμφωνα με την Καβούρη (1998). Τέτοια χαρακτηριστικά μπορεί να είναι η περιοχή που ανήκει η μονάδα, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, το πλήθος των μαθητών, οι κανόνες, οι

στόχοι, η διδασκαλία, οι ηγετικές πρακτικές, οι εμπειρίες κ.ά., τα οποία στο σύνολό τους διαμορφώνουν την ποιότητα της σχολικής ζωής που εκφράζεται από το σχολικό κλίμα (National School Climate Council, 2009). Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά των ανθρώπινων σχέσεων, του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος και της ψυχολογικής ατμόσφαιρας που επικρατούν στο σχολείο, αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και δημιουργούν ένα μαθησιακό περιβάλλον για τα μέλη του (Johnson & Johnson, 1993· Perkins, 2006).

Οι Kowalski & Reitzug (1993) διακρίνουν το κλίμα από την κουλτούρα ορίζοντάς το ως την ερμηνεία της, η σχολική κουλτούρα γίνεται αντιληπτή και από εξωτερικούς παρατηρητές, ενώ το σχολικό κλίμα το βιώνουν τα μέλη της μονάδας (Πασιαρδής, 2004). Ο Κυθραιώτης (2006) επισημαίνει τη διαφορετική προέλευσή τους: η ψυχολογία (κοινωνική και βιομηχανική) για το μεν κλίμα που περιγράφει την προσωπικότητα της σχολικής μονάδας, η ανθρωπολογία και η κοινωνιολογία για την κουλτούρα που περιγράφει την ατμόσφαιρα (Πλακωτή, 2016).

Η αντιστοίχιση αυτή με την ατμόσφαιρα και την προσωπικότητα έχει ως αφετηρία τους Roueche & Baker (1986), οι οποίοι υποστηρίζουν πως το σχολικό κλίμα μπορεί να παραλληλιστεί με την προσωπικότητα σε έναν άνθρωπο, ενώ η κουλτούρα με τον χαρακτήρα του. Και οι δύο έννοιες είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε αλλαγές στον οργανισμό. Η κουλτούρα είναι εκείνη που συγκεντρώνει τις αντιλήψεις του οργανισμού και φέρνει ασυνείδητες αναπτυξιακές αλλαγές σε βάθος χρόνου, ενώ το κλίμα συνίσταται από στάσεις, διαθέσεις και τρόπους συμπεριφοράς που ως πρόσκαιρο χαρακτηριστικό φέρνει μετασχηματιστικές αλλαγές διαρκώς (Hoy & Feldman, 2005· Νικολαΐδου, 2012).

## **3.2 Τυπολογία**

Υπάρχουν ποικίλοι τύποι κουλτούρας. Στο επίπεδο της οργανωσιακής κουλτούρας, από την οποία υιοθετούν στοιχεία και οι σχολικές μονάδες, ο Charles Handy (1993) διακρίνει τους εξής τέσσερις τύπους: α) *Κουλτούρα της κεντρικής εξουσίας (power culture)*, κατά την οποία η εξουσία ασκείται από άτομα που έχουν επιρροή στον οργανισμό. Σε αυτήν υπάρχουν λίγοι κανόνες και κατά βάση ό, τι αποφασίζει η κεντρική εξουσία αυτό και γίνεται, με τα υπόλοιπα μέλη να κρίνονται δια του αποτελέσματος και της απόδοσής τους. Είναι ένας ισχυρός τύπος κουλτούρας που μπορεί να αποβεί και τοξικός για τον οργανισμό. β) *Κουλτούρα ρόλων (role culture)*, κατά την οποία κάθε μέλος του οργανισμού γνωρίζει τον ρόλο και τις ευθύνες του. Στον τύπο αυτόν οι κανονισμοί είναι η βάση και ο συντονισμός γίνεται από την κεντρική διοίκηση, τείνοντας έτσι να γίνει γραφειοκρατικός. γ) *Κουλτούρα*

καθήκοντος/ αποστολής (*task culture*), κατά την οποία ο οργανισμός προσανατολίζεται στην επίλυση προβλημάτων ή στην εκπόνηση έργων από ομάδες μελών. Κρίνονται ουσιαστικές οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις των μελών μιας ομάδας, καθώς και των ομάδων μεταξύ τους, διότι η λειτουργικότητά τους μπορεί να αποφέρει υψηλή δημιουργικότητα και παραγωγικότητα. δ) *Κουλτούρα ατόμου (person culture)*, κατά την οποία κάθε μέλος εργάζεται για προσωπικό όφελος. Ο οργανισμός απλά υπάρχει χωρίς κανόνες ή κανονισμούς, χωρίς κοινούς στόχους, χωρίς λογοδοσία σε ανώτερους και αποτελείται από μέλη που απλά τυχαίνει να εργάζονται στο ίδιο περιβάλλον.

Μία άλλη διάκριση τύπων γίνεται από τους Cameron & Quinn (1999), με κριτήρια την ελαστικότητα εντός του οργανισμού και τη χρήση εσωτερικών ή εξωτερικών αξιολογικών κριτηρίων. *Η ιεραρχική κουλτούρα (hierarchical culture)*, έχει ως βάση τη σταθερότητα εσωτερικά του οργανισμού, την τήρηση κανόνων, τον έλεγχο και τη διατήρηση της ιεραρχίας λειτουργώντας έτσι στα πλαίσια της τυπικής γραφειοκρατίας. *Η κουλτούρα αγοράς (market culture)*, ανταποκρίνεται στον ανταγωνισμό και στις ανάγκες της αγοράς. Για τον λόγο αυτό έχει ως βάση την προσαρμοστικότητα στις τρέχουσες συνθήκες ώστε να αποδίδει και να επιβιώνει στον εξωτερικό έλεγχο που ασκείται. *Η συμμετοχική κουλτούρα/ της «παρέας» (clan culture)*, έχει ως βάση τη συνεργασία και την αφοσίωση. Οι φιλικές σχέσεις είναι χαρακτηριστικό της, ενώ οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις που επιδιώκονται δημιουργούν κλίμα οικογενειακό με ισχυρή εργασιακή δέσμευση προς τον φιλικό ηγέτη που ασκεί και τον έλεγχο. *Η προσαρμοστική κουλτούρα/ των «συνθηκών» (adhocracy culture)*, έχει ως βάση τη δημιουργικότητα και τη διαφοροποίηση, με έναν ηγέτη που ριψοκινδυνεύει χωρίς φόβο. Στόχος είναι, στον εξωτερικό έλεγχο που ασκείται, η καινοτομία και η πρωτοπορία του οργανισμού.

Στο επίπεδο της σχολικής κουλτούρας η Rosenholtz (1989) έχει ως κριτήριο τον βαθμό εξέλιξης των σχολείων και κάνει λόγο για την *κουλτούρα των εξελισσόμενων σχολείων (moving schools culture)* και την *κουλτούρα των μη εξελισσόμενων/ στάσιμων σχολείων (stuck schools culture)*. Ένας ακόμη διαχωρισμός της σχολικής κουλτούρας είναι αυτός των Stoll & Fink (1996) ως εξής: α) *Κουλτούρα εξελισσόμενων σχολείων (moving schools culture)*, με στόχο τη διατήρηση της εξέλιξης της σχολικής μονάδας. β) *Κουλτούρα σχολείων που απλώς πορεύονται (cruising schools culture)*, με στόχο την παραδοχή ύπαρξης προβλήματος καθώς δε δύνανται να αλλάζουν, παρά τις επιτυχίες που καταφέρνουν οι μαθητές. γ) *Κουλτούρα σχολείων που αγωνίζονται για επιβίωση (struggling schools culture)*, με στόχο την αλλαγή χωρίς όμως να καταφέρνουν να έχουν αποτελέσματα αυτής. δ) *Κουλτούρα σχολείων που*

βυθίζονται (*sinking schools culture*), χωρίς να υπάρχει αποτελεσματικότητα ή ακόμη και επιθυμία ή δυνατότητα αλλαγής.

Στο κεφάλαιο του σχολικού κλίματος οι έρευνες είναι πολυάριθμες και ποικίλες με εργαλείο τα ερωτηματολόγια, με αποτέλεσμα την ποικιλία και στην κατηγοριοποίηση των μορφών του.

Το 1963, οι Halpin & Craft, πρωτοπόρησαν στην έρευνα για τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών με τον διευθυντή. Κατάληξη ήταν ο διαχωρισμός στις 6 έξι κατηγορίες του: 1) *ανοιχτό κλίμα*, όπου η συνεργασία όλων των μελών είναι στενή και χαρακτηρίζεται από το αίσθημα ελευθερίας, με απόλυτη προτεραιότητα στην επίτευξη των στόχων τους, 2) *αυτόνομο κλίμα*, όπου ο έλεγχος που γίνεται από τον διευθυντή είναι μικρός, η ομαδικότητα υψηλή και στόχος είναι η κάλυψη των κοινωνικών αναγκών των μελών περισσότερο από τα εκπαιδευτικά καθήκοντα, 3) *ελεγχόμενο κλίμα*, ως αντίθετο του αυτόνομου αφού προτεραιότητα έχουν τα εκπαιδευτικά καθήκοντα περισσότερο από τις προσωπικές ανάγκες των μελών, 4) *οικείο κλίμα*, όπου οι κοινωνικές ανάγκες επανέρχονται ως προτεραιότητα και στόχος είναι η σύναψη φιλικών σχέσεων των μελών παρά τα εκπαιδευτικά καθήκοντα, 5) *πατερναλιστικό κλίμα*, όπου η ομαδικότητα χάνεται αφού ο διευθυντής συνηθίζει να χαρακτηρίζει ως προσωπικό επίτευγμα τις σχολικές δραστηριότητες, 6) *κλειστό κλίμα*, όπου η συνεργασία εκλείπει και οι σχέσεις είναι τυπικές (Μιχόπουλος, 1998· Hoy & Miskel, 2013· Κατσαρού, Πιτσιάβας & Κάκκος, 2016).

Οι Sergiovanni & Staratt (2002) με έρευνά τους καθιέρωσαν ακόμη δύο τύπους σχολικού κλίματος που αφορούν τον έλεγχο σε μια σχολική μονάδα, κυρίως των μαθητών. Έτσι, καταγράφουν το ανθρωπιστικό κλίμα με χαρακτηριστικό του τις δημοκρατικές σχέσεις και το κηδεμονικό κλίμα με την αυστηρότητα και τον έλεγχο να είναι κυρίαρχα στοιχεία.

Επιφυλακτικοί ως προς το ερωτηματολόγιο των Halpin & Craft, το 1986 οι Hoy & Clover το αναθεώρησαν και από την έρευνά τους προέκυψαν τέσσερις τύποι κλίματος (Καβούρη, 1998): 1) *Το ανοιχτό κλίμα*, με τον διευθυντή να κατευθύνει ελάχιστα και να στηρίζει πλήρως τα μέλη που συνεργάζονται σε κλίμα αρμονίας. 2) *Το κλειστό κλίμα*, όπου ο διευθυντής κλίνει προς το να δίνει κατευθύνσεις κι όχι να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αρχίζουν να απομονώνονται και να αδιαφορούν. 3) *Το κλίμα αποστασιοποίησης*, με τον διευθυντή να περιορίζει την καθοδήγηση, να υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς που δε συνεργάζονται σθεναρά. 4) *Το κλίμα ενεργού εμπλοκής*, κατά το οποίο ο διευθυντής και η

κλειστή συμπεριφορά του αγνοούνται από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συνεργάζονται άσπογα, είναι αφοσιωμένοι στο εκπαιδευτικό έργο και τους μαθητές (Hoy & Miskel, 2013).

Τέλος, ο Πασιαρδής (2004) καταγράφει τρία είδη κλίματος: *το τυπικό- απρόσωπο, το άτυπο, το τυπικό- προσωπικό*. Το πρώτο είναι ένα είδος κλίματος που επικρατεί σε οργανισμούς με καθαρά γραφειοκρατικές δομές, ενώ οι σχέσεις που επικρατούν μεταξύ των μελών είναι τυπικές και εκλείπουν ομαδικότητας. Το δεύτερο είδος είναι εκείνο που θεωρείται πως δεν μπορεί να φέρει σε πέρας το έργο του, αφού κάθε σχολική δραστηριότητα παραμελείται εξαιτίας της άγνοιας των μελών για τους ρόλους τους. Το τυπικό- προσωπικό κλίμα αναδεικνύεται μέσα από συνεργατικές σχέσεις, οι οποίες ξεχωρίζουν ηγετικές μορφές και τάσεις εκσυγχρονισμού του έργου τους.

### **3.3 Λειτουργία και στοιχεία**

Εστιάζοντας στους ορισμούς της κουλτούρας γίνεται πιο ευδιάκριτη η λειτουργία της και κατά συνέπεια και η σημασία της. Διαφοροποιεί μεταξύ τους τους οργανισμούς, δίνοντας στον καθένα τη δική του ταυτότητα, ενδυναμώνει τη σταθερότητά τους και δημιουργεί συνοχή, αφού αναπτύσσει το αίσθημα της δέσμευσης διαμορφώνοντας τις στάσεις και τις συμπεριφορές των μελών (Robbins, 1999). Επομένως, η κουλτούρα όσο πιο ισχυρή είναι τόσο λιγότερες απώλειες αντιμετωπίζει ο οργανισμός.

Προκειμένου να διαμορφωθεί η κουλτούρα ενός οργανισμού συντελούν διάφοροι παράγοντες όπως το εξωτερικό περιβάλλον του οργανισμού, το εσωτερικό περιβάλλον του και ιδιαίτερα η δομή που έχει, οι ενέργειες και οι ωθήσεις του ηγέτη διευθυντή. Για την ενδυνάμωσή της παίζουν ρόλο διάφορα στοιχεία όπως είναι η δομή του και η επίγνωσή της, η συνεργασία και η διαμόρφωση κοινών αξιών από τα μέλη (Χατζηπαναγιώτου, 2008). Άρα, για να ισχυροποιηθεί η κουλτούρα χρειάζεται ένα κοινός άξονας αξιών, που με την καθοδήγηση του ηγέτη τα μέλη τον αποδέχονται αναδεικνύοντας την εμπιστοσύνη μέσω της επικοινωνίας και της συνεργασίας τους.

Τα επτά στοιχεία που έχει η κουλτούρα καταγράφονται από τους Hoy & Miskel (2013) και είναι: *η καινοτομία, η σταθερότητα του οργανισμού, η ακρίβεια και η αποτελεσματικότητα των δραστηριοτήτων, ο ανθρώπινος παράγοντας, η ομαδικότητα και ο συναγωνισμός*. Η έκφρασή της γίνεται μέσα από συμβολισμούς που, σύμφωνα με τους ίδιους, είναι : 1) οι ιστορίες, αφηγήσεις με βάση αληθινά γεγονότα αλλά και στοιχεία μυθοπλασίας, 2) οι μύθοι, αφηγήσεις που δεν μπορούν να διασταυρωθούν με αληθινά γεγονότα, 3) οι θρύλοι,



επαναλαμβανόμενες αφηγήσεις με πρόσθετα στοιχεία μυθοπλασίας κάθε φορά, 4) τα σύμβολα, που χρησιμοποιούνται για να επικοινωνήσουν την κουλτούρα και 5) οι εθιμοτυπίες, δραστηριότητες ρουτίνας που αναδεικνύουν τι είναι σημαντικό για τον οργανισμό.

### **3.4 Σχολική κουλτούρα & αποτελεσματικότητα**

Η κουλτούρα μπορεί να χαρακτηριστεί ως η κινητήρια δύναμη της σχολικής μονάδας, καθώς ενδυναμώνεται από τα μέλη αλλά ταυτόχρονα διαμορφώνει τις στάσεις τους. Όσο πιο αποδεκτή γίνεται από τα μέλη, τόσο πιο αφοσιωμένα και αφιερωμένα είναι σε αυτή και τόσο πιο ισχυρή καθίσταται.

Κάθε σχολική μονάδα προσβλέπει στο να επιτευχθούν οι στόχοι της, με κυριότερο όλων την αποτελεσματικότητά της ως προς τους μαθητές. Η κουλτούρα, λοιπόν, κινεί τα νήματα, ώστε όλα τα μέλη να ενεργούν ως προς τη στοχοθεσία και για να διαμορφώσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους αρκεί, με βάση τα στοιχεία της, να γίνει αποδεκτή από κάθε ομάδα που υφίσταται, λ.χ. των εκπαιδευτικών, των μαθητών κ. ά.. Η ύπαρξη αυτών των ομάδων προδίδει και την ύπαρξη υποκουλτούρων αντίστοιχα, όπως υποστηρίζουν οι Maehr & Midgley (1996) ακόμα και κάθε τάξη ξεχωριστά έχει κουλτούρα, η οποία διαμορφώνεται από την κουλτούρα μάθησης που εμφανίζεται στην τάξη. Έτσι, η ισχύς της γενικότερης κουλτούρας εντός της σχολικής μονάδας είναι ανάλογη της συνοχής που έχουν οι υποκουλτούρες. Αλλά και αντίστροφα, όπως υποστηρίζουν οι Kowaltzki & Reitzug (1993), η απόδοση των εκπαιδευτικών, η επίδοση των μαθητών και η συνολική αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας εξαρτώνται από την κουλτούρα της.

Αν ληφθεί υπόψη το πλαίσιο κατά το οποίο λειτουργούν τα υποσύνολα έτσι ώστε να χαρακτηριστεί αποτελεσματικό το σχολείο, διακρίνονται οι ενέργειες και οι δραστηριότητες που αφορούν την ηγεσία, τη διδασκαλία, τις προσδοκίες, τις ομάδες, το κλίμα κ.ά. και σχετίζονται άμεσα με την κουλτούρα και την υγεία της (Πασιαρδή, 2008). Επομένως, ως παράγοντας που προσδίδει ταυτότητα σε έναν οργανισμό, η κουλτούρα δεν μπορεί να αγνοηθεί. Ανακλάται στην κύρια διοικητική αρχή, το στυλ ηγεσίας, στη γλώσσα, στα σύμβολα, στις δραστηριότητες ρουτίνας και στον ορισμό της επιτυχίας που θέτει κάθε σχολική μονάδα (Cameron & Quinn, 1999).

Συνεπώς, σε σχολεία με υγιείς κουλτούρες παρατηρείται η κοινή αποδοχή αξιών, η ομοφωνία στοχοθεσίας και μεθοδολογίας, η ανάγκη ηγεσίας παρά διεύθυνσης, η συνολική συμμετοχή (Δάρρα & Λοϊζος, 2015). Μέσα σε όλα αυτά δεν μπορεί να αγνοηθεί και το

γεγονός ότι και το σχολικό κλίμα επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. το κλίμα που επικρατεί είναι εκείνο που διαμορφώνει ευχάριστη ή όχι διάθεση, που καθιστά τη σχολική μονάδα ελκυστική ή απωθητική, που δημιουργεί την αίσθηση ακμής ή παρακμής, της ετοιμότητας ή της αδιαφορίας (Αθανασούλα – Ρέππα, 1999). Οι αλληλεπιδράσεις που υπάρχουν στο σχολείο δημιουργούν το κλίμα, το οποίο με τη σειρά του επηρεάζει τον συναισθηματικό κόσμο των μελών (Woolley, 2006), ενώ η σχολική αυτή εμπειρία μπορεί οποιαδήποτε στιγμή να μεταβληθεί (Eller & Eller, 2009).

Ο Hayes (1994) εστιάζοντας στις αλληλεπιδράσεις τις τοποθετεί ως ψυχολογικούς, ακαδημαϊκούς και φυσικούς συντελεστές του περιβάλλοντος, οι οποίες σχηματίζουν έτσι το κλίμα, το οποίο επηρεάζει την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών (Jorde – Bloom, 1988). Ένα θετικό κλίμα δημιουργεί ευχάριστη ψυχική διάθεση στα μέλη, γίνονται παραγωγικά εκτελώντας το έργο τους και υπάρχει αποτέλεσμα, εν αντιθέσει με το αρνητικό κλίμα που φέρει αρνητικές επιπτώσεις στην ποιότητα εργασίας τους και αρνητικό αποτέλεσμα στο σύνολο της μονάδας (Πασιαρδή, 2001· Πασιαρδής, 2004).

Σύμφωνα με τους Καρατάσιο & Καραμήτρο (2010), έντεκα είναι οι παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας: η χαρισματική ηγεσία, οι υψηλές προσδοκίες και η συμπεριφορά εκπαιδευτικών, η επιμόρφωση εκπαιδευτικών, οι μέθοδοι διδασκαλίας, το σχολικό κλίμα και η σχολική κουλτούρα, η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, τα κατάλληλα αναλυτικά προγράμματα, η μέτρηση και αξιολόγηση της επίδοσης, η συνεργασία και η ενεργός συμμετοχή γονέων και κοινότητας, το αποκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, η οικονομική αυτοτέλεια του σχολείου. Σε μια πιο ελεύθερη και γενική απόδοση αυτών των παραγόντων, εκτός της υλικοτεχνικής υποδομής και της διδακτικής μεθοδολογίας, θα μπορούσε να γίνει η κατηγοριοποίησή τους σε τομείς που αφορούν: 1) *την ηγεσία*, 2) *τον βαθμό αυτονομίας*, 3) *την αξιολόγηση*, 4) *το κλίμα και την κουλτούρα της σχολικής μονάδας*. Οι τέσσερις αυτοί παράγοντες εξασφαλίζουν την πρόοδο και την ικανοποίηση όλων των μελών της, κατά συνέπεια εξασφαλίζουν και την αποτελεσματικότητά της.

### **3.5 Μετασηματισμός σχολική κουλτούρας**

Τις τελευταίες δεκαετίες οι τεχνολογικές εξελίξεις εντείνονται και σε συνδυασμό με το σύνολο των πληροφοριών προκαλούν μια ανισορροπία μεταξύ του περιβάλλοντος και του status quo (Cameron & Quinn, 1999). Σε τέτοιου είδους αλλαγές δε νοείται να μην προσαρμοστεί κάθε οργανισμός, δεδομένου ότι θέλει να επιβιώσει. Τροχοπέδη δεν είναι το

αν θα αλλάξει, αλλά ο τρόπος με τον οποίο θα γίνει η αλλαγή να είναι αποτελεσματικός (Παμουκτσόγλου, 2001).

Προκειμένου να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, και σε έναν οργανισμό όπως αυτός της σχολικής μονάδας, στόχος είναι η κουλτούρα αυτής. Είναι σύνηθες η κουλτούρα βέβαια να αγνοείται από τα μέλη, γιατί ανακλά ιδεολογίες και προμηθεύει άγραφες κατευθυντήριες γραμμές, είναι μη ανιχνεύσιμη έως ότου απειληθεί ή δοκιμαστεί μία νέα.

Στις προσπάθειες βελτίωσής της διάφορες νόρμες κουλτούρας συμβάλλουν όπως οι κοινοί στόχοι, η συνυπευθυνότητα, η συνεργασία, η συνεχής μάθηση και βελτίωση, η στήριξη, ο αμοιβαίος σεβασμός, η ειλικρινής επικοινωνία, η αναγνώριση και εκτίμηση, ο πειραματισμός με καινούριες πρακτικές. Όταν γίνεται αναφορά στην αλλαγή της κουλτούρας, ακόμη και στο στάδιο της βελτίωσης, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη πως η ίδια η κουλτούρα διαμορφώνει τις πεποιθήσεις των μελών προς μια θετική στάση για αλλαγή (Πασιαρδή, 2008). Έτσι, καθίσταται ακόμα πιο δύσκολο να σημειωθεί οποιαδήποτε αλλαγή στην κουλτούρα οργανισμών με παρελθόν και ιστορία, όπως τα σχολεία.

Με τις συνεχόμενες κοινωνικές μεταβολές, η κουλτούρα δε μένει αναλλοίωτη. Κάθε απόπειρα αλλαγής της μπορεί να χαρακτηριστεί οδυνηρή για το ίδιο το σχολείο (Putman και Burke, 1992), είναι χρονοβόρα και μπορεί εύκολα να διακοπεί η πορεία της επαναφέροντάς την στις προηγούμενες βάσεις της (Moorhead και Griffin, 1989). Οι διευθυντές διστάζουν να ρισκοκινδυνέψουν ή να προσαρμοστούν, επηρεάζοντας με τους φόβους τους και το σύνολο των εκπαιδευτικών που μένουν απαθείς ή υποστηρίζουν πως δε χρειάζονται αλλαγές.

Οι Stoll & Fink (1996) διακρίνουν τρεις τρόπους αλλαγής κουλτούρας. Η αναπτυξιακή αλλαγή είναι εκείνη που συμβαίνει ασυνείδητα με την εισαγωγή νέων αξιών, η προσθετική αλλαγή τροποποιεί τις νόρμες μέσω καινοτομιών και η μετασχηματιστική αλλαγή παρατηρείται στις ενέργειες νέου διευθυντικού προσωπικού. Η αλλαγή στην κουλτούρα μπορεί επίσης να επιτευχθεί σε δύο επίπεδα, όπως εισηγούνται οι Sergiovanni & Starratt (2002). Στο πρώτο επίπεδο οι αλλαγές είναι δομικές, ενώ στο δεύτερο είναι κανονιστικές. Ανάμεσα στα δύο επίπεδα πρέπει να υπάρχει αλληλεπίδραση και σύνδεση κατά τις αλλαγές, διότι η σχολική κουλτούρα δεν εξετάζεται μεμονωμένα σε κάποιο από τα δύο και υπάρχει δυσκολία στην εφαρμογή αλλαγών μόνο του ενός, που καταλήγουν να είναι επιφανειακές.

### 3.5.1 Ρόλος του διευθυντή

Η υλοποίηση αλλαγών και στα δύο επίπεδα, όπως αναφέρθηκαν παραπάνω, είναι η αιτία που μπορεί η σχολική μονάδα να εκπληρώσει τους στόχους της, το όραμά της. Όταν ένα οργανισμός, όπως το σχολείο που έχει πολλά υποκείμενα, έχει όραμα και το πετυχαίνει σημαίνει πως οι υποκειμενικές εμπειρίες και απόψεις που τον διαφοροποιούν από τους υπόλοιπους (Cohen, 2006) συγκεντρώθηκαν και προσανατολίστηκαν προς το όραμα αυτό. Το κλειδί της επιτυχίας στη διαδικασία αυτή είναι το διευθυντικό στέλεχος.

Ο διευθυντής, σύμφωνα με την ταξινόμηση του Σαΐτη (2000), πρέπει να διαθέτει χαρακτηριστικά επαγγελματικής, συνεργατικής και αντιληπτικής ικανότητας. Τα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ικανότητας προκύπτουν από τη διοικητική πείρα και την επιστημονική κατάρτιση. Η συνεργατική ικανότητα περιλαμβάνει στοιχεία υπομονής, επικοινωνίας, διαχείρισης κρίσεων κ.ά., ενώ η αντιληπτική ικανότητα περιλαμβάνει στοιχεία ενεργητικότητας, σχεδιασμού, παρατηρητικότητας, εντοπισμού αδυναμιών κ.ά.. συνοπτικά, ο διευθυντής πρέπει να χαρακτηρίζεται από υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη και υψηλές νοητικές και τεχνικές δεξιότητες στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Κατσαρός, 2008), ώστε να καταφέρνει να εξελίσει τις ανθρώπινες σχέσεις και να διατηρεί τη συνοχή των εκπαιδευτικών και των μαθητών, αποσκοπώντας στην επίτευξη των στόχων (Πασιαρδής, 2004). Έτσι, η κατεύθυνση που έχει ο διευθυντής γίνεται κατεύθυνση όλου του σχολικού οργανισμού (Lipham, 1981).

Από την οπτική του διευθυντικού προσωπικού πρωτεύοντας στόχος είναι η διαμόρφωση υγιούς κουλτούρας (Barth 1990· Campo, 1993) εντός του σχολείου που θα προωθεί και το όραμά του. Ο ρόλος του καθίσταται καθοριστικός και πολυσύνθετος, κυρίως γιατί πρέπει να ξεφύγει απ' τις παραδοσιακές γραφειοκρατικές αντιλήψεις διοίκησης και να θέσει τα θεμέλια πάνω στα οποία θα οικοδομήσει, για να αποδώσουν με τους εκπαιδευτικούς στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Γίνεται οργανωτής, συντονιστής, αναμορφωτής, εμπνευστής, πρότυπο στη διδακτική, στην παιδαγωγική, στον επαγγελματισμό και στα διαπροσωπικά, σέβεται όλους τους εμπλεκόμενους, εκτιμά άτομα και καταστάσεις, συνεργάζεται στενά και ενθαρρύνει τις συνεργασίες των μελών καθώς και των πρωτοβουλιών, είναι δίκαιος, αμερόληπτος και ανθρώπινος προσεγγίζοντας με ειλικρινές ενδιαφέρον τις ανάγκες των μελών βοηθά, στηρίζει και συμπαραστέκεται (Στραβάκου, 2003· Kythreotis et al., 2010· Κιρκιγιάννη 2011· Κατσαρού, Πιτσιάβας & Κάκκος, 2016).

Γνωρίζοντας το περιβάλλον και τα μέλη της σχολικής μονάδας, γίνεται ικανός να καταναείμει ορθά ευθύνες και καθήκοντα, αφήνοντας πίσω την εξουσία που απλά του ορίζει ο νόμος (Σαϊτής, 2002), η οποία ωχριά στη δεξιότητα λήψης αποφάσεων και χειρισμού του ανθρώπινου παράγοντα, που είναι και η ουσία (Μιχόπουλος, 2002).

### **3.5.2 Μετασχηματιστική ηγεσία**

Ο ανθρώπινος παράγοντας και η εκπλήρωση στόχων είναι τα δύο σημεία ανάμεσα στα οποία ο διευθυντής καλείται να «ακροβατήσει», για να υπάρξει αρμονική ισορροπία μεταξύ τους. Προς αυτόν τον σκοπό πρέπει να είναι ευέλικτος ώστε να καταφέρει να μετασχηματίσει τα πιστεύω και τις συμπεριφορές των μελών της σχολική μονάδας (Hargreaves & Goodson, 2006· Kitchenham, 2008). Εκτός από τα χαρακτηριστικά του διευθυντή που αναφέρθηκαν, επίσης σημαντικές είναι οι δεξιότητες που πρέπει να παρουσιάζει.

Αρχικά, πρέπει να κατέχει ένα ευρύ πλαίσιο γνώσεων ως προς τις τρέχουσες εκπαιδευτικές τάσεις, απ' όπου αντλείται και η ανοιχτότητα σε ενδεχόμενες αλλαγές. Η ικανότητα διατύπωσης και μετάδοσης αυτών στα υπόλοιπα μέλη οδηγεί στην κοινή στοχοθέτηση και στην αποσαφήνιση του οράματος της σχολικής μονάδας, εξασφαλίζοντας τη συμμετοχή όλων. Ο συλλογικός προγραμματισμός καθοδηγείται από τον διευθυντή, ενώ συγχρόνως για την υλοποίησή του πρέπει να εξασφαλίσει τους πόρους και εστιάζοντας πάντα στους στόχους οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων πρέπει να είναι αποτελεσματικές. Ο ίδιος είναι πρότυπο και καθοδηγεί τα μέλη προάγοντας τη συνεργασία, τη συνυπευθυνότητα, τον αλληλοσεβασμό, την αλληλοεκτίμηση, τον αναστοχασμό και, ως προς το εκπαιδευτικό έργο, τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και καινοτομίες. Δεν αμελεί την αφιέρωση χρόνου προσωπικά στο κάθε μέλος, τα οποία φροντίζει να επαινεί, να ενθαρρύνει και να ενημερώνετε από αυτά, καθώς συγχρόνως τα επηρεάζει επικοινωνητικά με φανερά ή όχι μηνύματα. Βεβαίως κι ένας διευθυντής δεν εστιάζει μόνο στους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Επικεντρώνει την προσοχή και το ενδιαφέρον του τόσο στους μαθητές, όσο και στους γονείς και στην κοινότητα. Ως πρότυπο ορθής συμπεριφοράς ενθαρρύνει και τους μαθητές να αποδώσουν στο μέγιστο που μπορεί έκαστος, επαινώντας κάθε απόπειρα. Η συμμετοχή και η πρόσβαση στο σχολείο των μελών του εξωτερικού περιβάλλοντος (γονείς, φορείς, κοινότητα) είναι βέβαιη και υποστηρίζεται, ενισχύοντας, επιπρόσθετα, τις εξωτερικές σχέσεις του σχολείου και τη θετική του εικόνα. (Hallinger, 2003· Στιβακτάκης, 2006· Waldron & McLeskey, 2010).

Όλα αυτά τα γνωρίσματα συνθέτουν το πορτρέτο ενός μετασχηματιστικού ηγέτη. Ο όρος μετασχηματισμός στην ηγεσία διατυπώθηκε πρώτη φορά από τον Burns (1978), ο οποίος

προσπάθησε να ορίσει την ηγεσία ως σύμπνοια των μελών και των ηγετών για την από κοινού δραστηριοποίηση, που θα οδηγήσει στην εξέλιξη του οργανισμού (Bush & Glover, 2003). Η μετασχηματιστική στοχεύει στη βαθιά αλλαγή του οργανισμού και στην κουλτούρα του, δίνοντας έμφαση στους ανθρώπους και όχι στις δομές του (Sergiovanni, 2001), γι' αυτό και ίσως να ασκείται από περισσότερα άτομα που σχηματίζουν ομάδα (Dieronitou, 2014) που δεν περιορίζονται στις αντιλήψεις αλλά τις μετασχηματίζουν (Bass & Avolio, 1994).

Στον Θεοφιλίδη (2012) αναφέρονται οι οχτώ τομείς της μετασχηματιστικής ηγεσίας όπως τους κατέγραψαν ο Leithwood και οι συνεργάτες του: εξατομικευμένη στήριξη, κοινοί στόχοι, όραμα, νοητική παρώθηση, οικοδόμηση κουλτούρας, αμοιβές, υψηλές προσδοκίες, παράδειγμα προς μίμηση. Εντός αυτού του πλαισίου τα κίνητρα του διευθυντή ταυτίζονται με των μελών (Ράπτης και Βιτιλάκη, 2007), δημιουργείται βάση κοινών ιδεών, αξιοποιούνται συνολικά οι ικανότητες του οργανισμού και ως αποτέλεσμα τα μέλη εμπλέκονται, συμμετέχουν και δεσμεύονται στην ηγεσία της σχολικής μονάδας, η οποία καταφέρνει την υπέρβαση του προσωπικού συμφέροντος προς όφελος του συνολικού (Leithwood & Jantzi, 2000).

Η μετασχηματιστική ηγεσία, λοιπόν, έχει την τάση να μετατρέψει την υπάρχουσα κουλτούρα ατομικισμού σε κουλτούρα συνεργασίας, περνώντας διάφορα στάδια και ενδιάμεσες κουλτούρες. Ο Day (2003) θεωρεί τον *ατομικισμό* ως κουλτούρα απομόνωσης των μελών και τον διαφοροποιεί από τον κατακερματισμό, ο οποίος συναντάται σε πολυμελείς οργανισμούς με τα μέλη και τις ομάδες να απομονώνονται αλλά και ανταγωνίζονται. Η *απρόσκοπτη συνεργασία* ως μορφή κουλτούρας παραμένει στο θεωρητικό και διαλλακτικό επίπεδο πρακτικών ζητημάτων, στην επιφάνεια. Η *τεχνητή συναδελφικότητα* είναι η κουλτούρα συνεργασίας που έχει επιβάλει ο διευθυντής στα μέλη, αποβάλλοντας κάθε ίχνος εθελοντισμού και αυθορμητισμού. Τέλος, η *πλήρως συνεργατική κουλτούρα* είναι η επιδίωξη της μετασχηματιστικής ηγεσίας.

### **3.6 Η αυτονομία ως παράγοντας**

Τα εκπαιδευτικά συστήματα διακρίνονται σε συγκεντρωτικά ή αποκεντρωτικά, αναλόγως τον τρόπο κατανομής εξουσίας, κατανομής των αρμοδιοτήτων και λήψης αποφάσεων. Σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα η δομή είναι σαφής και ακολουθεί την ιεραρχική διάρθρωση και την πορεία «από τα άνω προς τη βάση». Σε προηγούμενο κεφάλαιο έχει αναλυθεί η δομή αυτή και πλέον καθίσταται σαφές πως σε εθνικό επίπεδο δε δύναται να εφαρμοστεί η μετασχηματιστική ηγεσία σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα, εφόσον

η σχολική μονάδα λειτουργεί στο τελευταίο επίπεδο ως απλός αποδέκτης και εκτελεστής των άνωθεν εντολών.

Ως συγκεντρωτικό, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα απαντά σε αυτά τα γνωρίσματα. Ο διευθυντής είναι ένα εκτελεστικό όργανο, το τελευταίο όλων, ανήμπορος κάποιες φορές στο να αποβάλλει την πατροπαράδοτη μορφή διοίκησης του σχολείου. Οι στόχοι τίθενται από τις κεντρικές αρχές μην αφήνοντας την ελευθερία στους εκπαιδευτικούς να το κάνουν. Έπεται η δέσμευση στο Αναλυτικό πρόγραμμα μετατρέποντας την καθημερινότητα σε ρουτίνα στον βωμό της ύλης (Καπετσώνης, 2006). Οι γενικοί στόχοι του σχολείου δε διακρίνονται από τους εκπαιδευτικούς, ή και αγνοούνται. Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι η καθιέρωση της κουλτούρας ατομικισμού, ο συντηρητισμός, η απουσία συνεργασίας και οι βραχυπρόθεσμοι προγραμματισμοί (Θεριανός, 2006) η αποδυνάμωση του σχολείου (Κουτούζης, 2008) και η παρακώλυση καινοτομιών και λήψης πρωτοβουλιών (Μαυρογιώργος, 2008), που κάθε άλλο συνάδουν με την έννοια της αποτελεσματικής σχολικής κουλτούρας.

Παρά ταύτα, ακόμη και σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα σαν το ελληνικό, υπάρχει μερική αυτονομία στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και της εκπαιδευτικής καθημερινότητας. Εάν οι εκπαιδευτικοί αξιοποιήσουν αυτήν τη σχετική αυτονομία, δημιουργήσουν ένα νέο πλαίσιο λειτουργίας και ενισχύσουν τη συνεργασία, την ομαδικότητα και την επικοινωνία μπορούν να εξασφαλίσουν το άνοιγμα στις προκλήσεις, στους πειραματισμούς και στην αλλαγή.

## **B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **4. Μεθοδολογία έρευνας**

Στο πρώτο μέρος της εργασίας παρουσιάστηκε η θεωρητική προσέγγιση βασικών εννοιών για το θέμα της παρούσας έρευνας, καθώς και η προβληματική της. Στο δεύτερο μέρος θα παρουσιαστεί ο σχεδιασμός και η μεθοδολογία της.

#### **4.1 Επιλογή μεθόδου**

Το κέντρο ενδιαφέροντος της εργασίας είναι η σχολική μονάδα και η κουλτούρα που επικρατεί ως προς την αξιολόγηση, εφόσον όπως προαναφέρθηκε η κουλτούρα μιας σχολικής μονάδας σε συνδυασμό με την αξιολόγηση επιδρούν καταλυτικά στην αποτελεσματικότητά της. Σκοπός λοιπόν της έρευνας είναι η καταγραφή απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον τύπο κουλτούρας που επικρατεί στο σχολείο που υπηρετούν και η συνάρτησή της με τη διαδικασία της αξιολόγησης.

Για την πραγματοποίηση της έρευνας επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση, προκειμένου να καλυφθεί η μελέτη σε μεγάλο αριθμό υποκειμένων και να πραγματοποιηθεί στατιστικά η ανάλυση των δεδομένων. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι η επισκόπηση. Η επιλογή αυτής της μεθόδου, η οποία είναι η συνηθέστερη στις εκπαιδευτικές έρευνες, έγινε δεδομένου του σκοπού να περιγραφούν, να προσδιοριστούν και να συγκριθούν οι σχέσεις και οι υπάρχουσες συνθήκες με τις σταθερές (Cohen & Manion, 1994) που δίνονται στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας.

#### **4.2 Πληθυσμός και δειγματοληψία**

Το σύνολο του πληθυσμού αποτελείται από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι εργάζονται σε δημόσια σχολεία γενικής αγωγής κατά το σχολικό έτος 2018-2019 και είτε διδάσκουν είτε διοικούν σε αυτά.

Για την επιλογή του δείγματος κρίθηκε καταλληλότερη η ενστρωματωμένη τυχαία δειγματοληψία, αφού ο πληθυσμός των εκπαιδευτικών είναι κατανεμημένος ομοιογενώς στις ομάδες-στρώματα, εν προκειμένω στις σχολικές μονάδες, και με το πλεονέκτημα πως εντός του κάθε στρώματος μπορεί να χρησιμοποιηθεί διαφορετική μέθοδος δειγματοληψίας (Σιάρδος, 2005). Το δείγμα συγκεντρώθηκε σε συνδυασμό με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας, αφού ζητήθηκε με συνοδευόμενη επιστολή, οι διευθυντές να προωθήσουν το



ερωτηματολόγιο στους εκπαιδευτικούς των σχολείων τους, με αποτέλεσμα να αυξάνεται ο πυρήνας προσθέτοντας νέα στοιχεία.

### 4.3 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Ως μεθοδολογικό εργαλείο για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο, το οποίο μετατρέπει τις πληροφορίες των ανθρώπων σε δεδομένα προς επεξεργασία (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Είναι η πιο διαδεδομένη μέθοδος συλλογής πληροφοριών, παρά τον περιορισμό διευκρινίσεων και εμβάθυνσης, (Cohen & Manion, 1994) και αυτό γιατί είναι ανώνυμο και άρα δίνονται πιο ειλικρινείς απαντήσεις, δίνεται σε πολλά άτομα κι επομένως προσλαμβάνονται περισσότερες πληροφορίες και δεδομένα, έχει σχεδόν μηδαμινό κόστος αφού πέρα από την εκτύπωσή του μοιράζεται μέσω του διαδικτύου (Φίλιας, 2007).

#### *Περιγραφή και δομή του ερωτηματολογίου*

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε είναι γραπτό δομημένο με 16 ερωτήσεις, οι οποίες διατυπώθηκαν έπειτα από τη μελέτη σχετικών άρθρων και ερευνών, και χωρίζεται σε 6 ενότητες. Η πρώτη ενότητα απαρτίζεται από 4 ερωτήσεις που συγκεντρώνουν τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων, μέσα από τα ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά τους. Η δεύτερη ενότητα αφορά τη Διεύθυνση του σχολείου στο οποίο υπηρετούν αποσκοπώντας να συγκεντρώσει στοιχεία για τα χαρακτηριστικά της. Οι υπόλοιπες 4 ενότητες αφορούν εννοιολογικά τα πεδία *Σχεδιασμός-έργο*, *Επικοινωνία- σχέσεις*, *Ανάπτυξη- εξέλιξη* και *Αξιολόγηση*, όπου και διατυπώνονται 5 ερωτήσεις που εστιάζουν στην αποτύπωση της κουλτούρας αξιολόγησης.

Οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου, ενώ μόνο μία είναι ημι- κλειστή, τύπου «cafeteria» (Javeau, 2000) δίνοντας το περιθώριο να απαντήσουν κάτι διαφορετικό από αυτά που έχουν προβλεφθεί. Για τη συλλογή των απαντήσεων οι 5 ερωτήσεις ακολουθούν την κλίμακα απλής επιλογής και αυτές βρίσκονται στην πρώτη ενότητα (δημογραφικά στοιχεία) και μία εξ αυτών στην 6<sup>η</sup> ενότητα, της Αξιολόγησης. Το σύνολο των υπόλοιπων ερωτήσεων ακολουθούν την κλίμακα Likert και οι ερωτώμενοι καλούνται να σημειώσουν το βαθμό συμφωνίας τους σε μία πεντάβαθμη κλίμακα, της οποίας οι τιμές κυμαίνονται από το «καθόλου» έως το «πάρα πολύ».

## 4.4 Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Πριν να δοθεί η τελική μορφή στο ερωτηματολόγιο και κοινοποιηθεί έλαβε μέρος μια πιλοτική εφαρμογή κατά την οποία χορηγήθηκε σε 15 εκπαιδευτικούς. Τη συμπλήρωσή του ακολούθησαν συζητήσεις ως προς τη σαφήνεια των ερωτημάτων, τη δομή και τη βελτίωσή του, οι οποίες ελήφθησαν υπόψη στην αναδιαμόρφωσή του.

Το ερωτηματολόγιο στην τελική του μορφή συνοδευόταν από μία επιστολή επεξήγησης του σκοπού της έρευνας και από μία υπερσύνδεση (link), τα οποία απεστάλησαν στα ηλεκτρονικά ταχυδρομεία των σχολικών μονάδων. Έπειτα, η προώθηση έγινε από τους διευθυντές στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων. Η συμπλήρωση ήταν προαιρετική και φυσικά ανώνυμη, με τον χρόνο συμπλήρωσής του να μην ξεπερνά τα 10 λεπτά.

Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha όπου υπολογίστηκε για την κάθε ενότητα του ερωτηματολογίου σου και έπαιρνε τιμές από 0,7 μέχρι 0,9. Οι τιμές πάνω από το 0,7 μας επιτρέπουν να δηλώσουμε ότι οι απαντήσεις του δείγματος μας στο ερωτηματολόγιο είναι αξιόπιστες.

## 5. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας ξεκινώντας από τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων και συνεχίζοντας με τη διερεύνηση των πεποιθήσεών τους ως προς τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν διατυπωθεί.

Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε συμμετείχαν συνολικά 232 εκπαιδευτικοί. Καταγράφηκαν διάφορες πληροφορίες για τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος καθώς και απαντήσεις στις 5 ενότητες του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε (Διεύθυνση, Σχεδιασμός-Έργο, Επικοινωνία-Σχέσεις, Ανάπτυξη-Εξέλιξη και Αξιολόγηση). Όλες οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου χρησιμοποιούν την 5-βαθμη κλίμακα Likert (1=Καθόλου,2=Λίγο,3=Αρκετά,4=Πολύ,5=Πάρα πολύ).

Στην ερευνητική μελέτη που εξετάζεται χρησιμοποιήθηκαν μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις καθώς και πλήθη και ποσοστά. Για την επιβεβαίωση στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των ομάδων που χρησιμοποιήθηκαν έγινε χρήση των μη- παραμετρικών ελέγχων του Mann- Whitney και Kruskal- Wallis. Το επίπεδο σημαντικότητας σε όλες τις περιπτώσεις ορίστηκε ίσο με 0.05 και οι αναλύσεις έγιναν με το λογισμικό SPSS v.25.

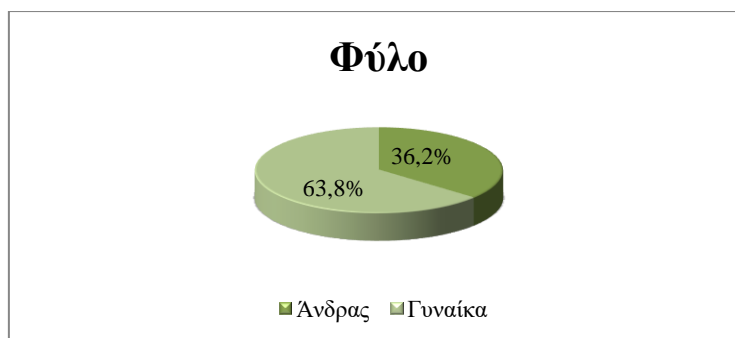
### 5.1 Δημογραφικά στοιχεία

#### *Το φύλο των εκπαιδευτικών του δείγματος*

Το σύνολο των 232 εκπαιδευτικών του δείγματος παρουσιάζεται στον Πίνακα 1.1 και στο Γράφημα 1.1 με βάση το φύλο. Όπως είναι αναμενόμενο για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το ποσοστό των γυναικών είναι μεγαλύτερο. Συγκεκριμένα, συμμετείχαν 84 άντρες (36,2 %) και 148 γυναίκες (63,8 %).

Φύλο	Πλήθος	%
Άνδρας	84	36,2%
Γυναίκα	148	63,8%
Σύνολο	232	100,0%

**Πίνακας 1.1:** Ανάλυση δείγματος με βάση το φύλο (n=232)



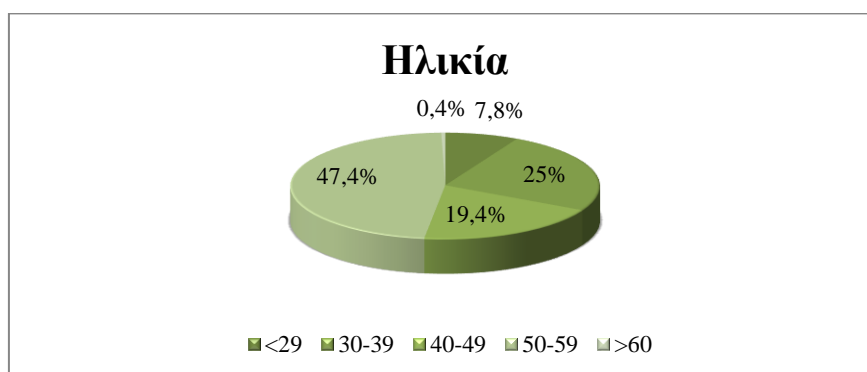
**Γράφημα 1.1:** Κατανομή του δείγματος με βάση το φύλο

### *Η ηλικία των εκπαιδευτικών του δείγματος*

Στον Πίνακα 1.2 και στο Γράφημα 1.2 παρουσιάζεται η κατανομή βάσει της μεταβλητής «ηλικία» των εκπαιδευτικών του δείγματος. Το δείγμα είναι χωρισμένο σε 5 ηλικιακές ομάδες. Η ηλικιακή ομάδα που έχει τη μεγαλύτερη ανταπόκριση, με 110 εκπαιδευτικούς (47,4 %), είναι εκείνη των 50-59 ετών. Ακολουθούν η ομάδα ηλικιών από 30 έως 39, με 58 εκπαιδευτικούς (25,0 %), η ομάδα ηλικιών από 40 έως 49, με 45 εκπαιδευτικούς (19,4 %) και η ομάδα των μέχρι 29 ετών, με 18 εκπαιδευτικούς (7,8 %). Τέλος, κατατάσσεται η ηλικιακή ομάδα άνω των 60 ετών στην οποία ανήκει 1 εκπαιδευτικός του δείγματος (0,4 %).

Ηλικία	Πλήθος	%
<29	18	7,8%
30-39	58	25,0%
40-49	45	19,4%
50-59	110	47,4%
>60	1	0,4%
Σύνολο	232	100,0%

**Πίνακας 1.2:** Ηλικία υποκειμένων του δείγματος (n=232)



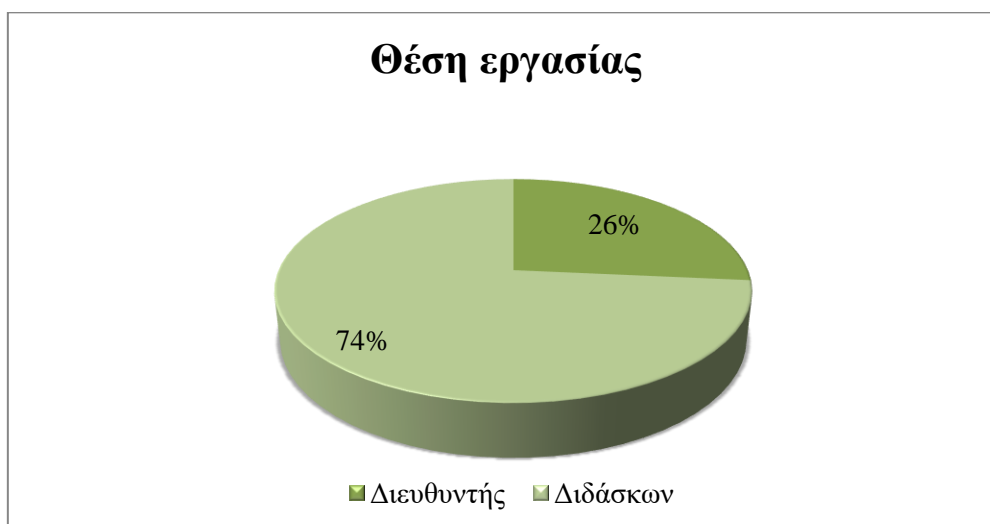
**Γράφημα 1.2:** Κατανομή του δείγματος με βάση την ηλικία

### Η θέση εργασίας στο σχολείο των εκπαιδευτικών του δείγματος

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν αν στο σχολείο που εργάζονται το τρέχον σχολικό έτος κατέχουν διευθυντική θέση ή όχι. Καθώς φαίνεται στον Πίνακα 1.3 και στο Γράφημα 1.3 οι 61 εκπαιδευτικοί είναι διευθυντές (26 %), ενώ οι 171 δεν είναι (74 %). Έτσι, η πλειονότητα των ερωτηθέντων είναι διδάσκοντες που δεν κατέχουν διευθυντική θέση.

Πλήθος διευθυντών στο δείγμα	Πλήθος	%
Ναι	61	26%
Όχι	171	74%
Σύνολο	232	100%

Πίνακας 1.3: Θέση εργασίας των υποκειμένων του δείγματος (n=232)



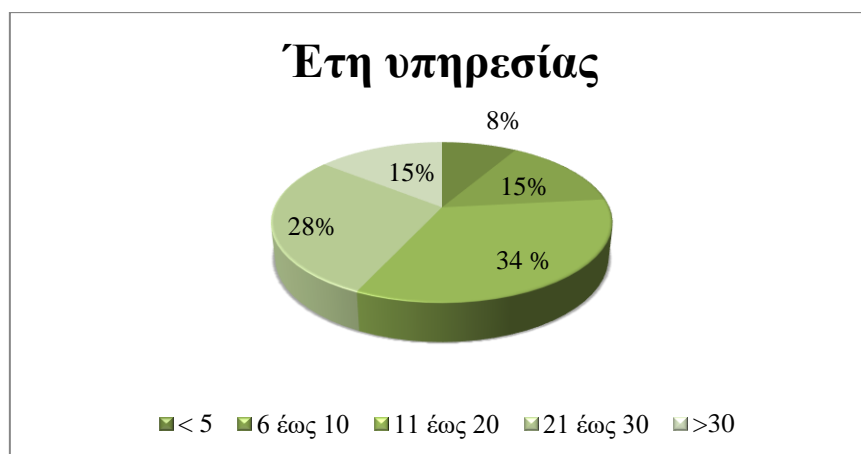
Γράφημα 1.3: Κατανομή του δείγματος με βάση τη θέση εργασίας

### Τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος

Τα συνολικά έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών χωρίστηκαν σε 5 χρονικά διαστήματα. Το επικρατέστερο χρονικό διάστημα συνολικής υπηρεσίας, με 79 εκπαιδευτικούς να απαντούν (34 %) είναι εκείνο των 11 έως 20 ετών, καθώς φαίνεται και στον Πίνακα 1.4 και το Γράφημα 1.4. Έπονται το σύνολο των 21 έως 30 ετών υπηρεσίας, με 66 εκπαιδευτικούς (28 %), το σύνολο των 6 έως 10 ετών υπηρεσίας με 34 εκπαιδευτικούς (15 %), στην ίδια θέση με εκείνο των άνω των 30 ετών υπηρεσίας με 34 εκπαιδευτικούς (15 %) επίσης. Τέλος, κατατάσσεται το σύνολο των εκπαιδευτικών με λιγότερο από 5 έτη υπηρεσίας, με 19 εκπαιδευτικούς (8 %).

Έτη υπηρεσίας	Πλήθος	%
0-5	19	8%
6-10	34	15%
11-20	79	34%
21-30	66	28%
>30	34	15%
<b>Σύνολο</b>	<b>232</b>	<b>100%</b>

Πίνακας 1.4: Συνολική υπηρεσία των υποκειμένων του δείγματος (n=232)



Γράφημα 1.4: Κατανομή του δείγματος με βάση τα έτη υπηρεσίας

### Έλεγχος $\chi^2$ test θέσης εργασίας και δημογραφικών μεταβλητών

Η θέση εργασίας σε αναφορά με το φύλο, την ηλικία και τα έτη υπηρεσίας, κατανέμει το δείγμα διαφορετικά και διαμορφώνει διαφορετικό δημογραφικό προφίλ. Στον Πίνακα 1.5, όπως φαίνεται το ποσοστό των αντρών διευθυντών είναι μεγαλύτερο από αυτό των γυναικών διευθυντών. Από τους 61 διευθυντές που συμμετείχαν οι 38 ήταν άνδρες και οι υπόλοιποι 23 ήταν γυναίκες. Το 73,1 % των διδασκόντων είναι γυναίκες, ενώ το 26,9 % είναι άνδρες. Η διαφορά στατιστικά είναι σημαντική, η θέση του διδάσκοντα επηρεάζεται από το φύλο ( $\text{sig} < 0,05$ ). Άρα η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που διδάσκουν την πρωτοβάθμια είναι γυναίκες, με τις θέσεις όμως διεύθυνσης να μοιράζονται περισσότερο στους άντρες.

#### ΦΥΛΟ

ΘΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	Άνδρας	Γυναίκα	ΣΥΝΟΛΟ
Διδάσκων	26,9 %	73,1 %	100 %
Διευθυντής	62,3 %	37,7 %	100 %
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>36,2 %</b>	<b>63,8 %</b>	<b>100 %</b>

**Sig 0,000**

**Πίνακας 1.5:** Θέση εργασίας\* Φύλο

Σχετικά με την ηλικία των εκπαιδευτικών διαφαίνεται (βλ. Πίνακα 1.6) πως το μεγαλύτερο ποσοστό είναι της ομάδας των 50-59 ετών (35,7 %), ακολουθεί η ηλικιακή ομάδα των 30-39 ετών (29,8 %), η ομάδα των 40-49 ετών (23,4 %), η ηλικιακή ομάδα 29 ή λιγότερο (10,5 %) και τέλος η ηλικιακή ομάδα των 60 και άνω (0,6 %). Η διαφορά στατιστικά είναι σημαντική, η θέση του διδάσκοντα επηρεάζεται από την ηλικία ( $\text{sig} < 0,05$ ). Σύμφωνα δηλαδή με το δείγμα το μεγαλύτερο ποσοστό των διδασκόντων, αλλά και των διευθυντών, είναι μεταξύ 50-59 ετών, ενώ δεν υπάρχει διευθυντής μικρότερος των 29 ετών και μεγαλύτερος των 60 ετών.

**ΗΛΙΚΙΑ**

<b>ΘΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ</b>	<b>&lt;29</b>	<b>30-39</b>	<b>40-49</b>	<b>50-59</b>	<b>&gt;60</b>	<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>
<b>Διδάσκων</b>	10,5 %	29,8 %	23,4 %	35,7 %	0,6 %	100 %
<b>Διευθυντής</b>	0,0 %	11,5 %	8,2 %	80,3 %	0,0 %	100 %
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	7,8 %	25,0 %	19,4 %	47,4 %	0,4 %	100 %

**Sig 0,000**

**Πίνακας 1.6:** Θέση εργασίας\* Ηλικία

Τέλος, στον Πίνακα 1.7 εξετάζεται η θέση εργασίας των υποκειμένων σε συνάρτηση με τα έτη υπηρεσίας τους. Η πλειοψηφία των διευθυντών (44,3 %) έχουν συνολική υπηρεσία από 21-30 έτη, το 34,4 % έχει συνολική υπηρεσία πάνω από 30 έτη, το 14,8 % έχει από 11 έως 20 έτη υπηρεσίας και τέλος, το 6,6 % έχει από 6 έως 10 έτη υπηρεσίας φανερώνοντας έτσι τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς που έχουν λίγα έτη υπηρεσίας, αλλά αναλαμβάνουν ως διευθυντές/ προϊστάμενοι στα ολιγοθέσια σχολεία που τοποθετούνται.

Στο δείγμα των διδασκόντων το μικρότερο ποσοστό (7,6 %) έχει υπηρεσία μεγαλύτερη των 30 ετών. Το μεγαλύτερο ποσοστό (40,9 %) έχει συνολική υπηρεσία 11-20 έτη και το 22,8 % έχει 21-30 έτη υπηρεσίας. Επομένως, πάνω από το 70 %, υπηρετεί περισσότερα από 11 χρόνια διαθέτοντας σημαντική διδακτική εμπειρία. Οι έχοντες συνολική υπηρεσία 6-10 έτη καλύπτουν το 17,5 % και το 11,1 % καλύπτουν όσοι έχουν λιγότερα από 5 έτη υπηρεσίας, στην οποία κατηγορία το ποσοστό διευθυντών είναι μηδενικό (0,0 %). Η

διαφορά στατιστικά είναι σημαντική, η θέση του διδάσκοντα επηρεάζεται από τα συνολικά έτη υπηρεσίας του ( $\text{sig} < 0,05$ ).

#### ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ

ΘΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	0-5	6-10	11-20	21-30	>30	ΣΥΝΟΛΟ
Διδάσκων	11,1%	17,5%	40,9%	22,8%	7,6%	100%
Διευθυντής	0,0%	6,6%	14,8%	44,3%	34,4%	100%
ΣΥΝΟΛΟ	8,2%	14,7%	34,1%	28,4%	14,7%	100,0%
<b>Sig 0,000</b>						

Πίνακας 1.7: Θέση εργασίας\* Έτη υπηρεσίας

## 5.2 Τα χαρακτηριστικά Διεύθυνσης των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που τίθεται στην εργασία αυτή αφορά τα χαρακτηριστικά των Διευθυντών των σχολικών μονάδων κατά το τρέχον σχολικό έτος και κατά πόσο αυτά συγκλίνουν στα χαρακτηριστικά ενός μετασχηματιστικού ηγέτη, όπως αυτός ορίστηκε στην αντίστοιχη ενότητα του θεωρητικού μέρους.

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που μοιράσαμε για την ενότητα "Διεύθυνση" είναι 18 στο πλήθος, οι οποίες ομαδοποιήθηκαν και δημιουργήθηκαν 7 ενότητες. Οι ερωτήσεις 1 και 9 εστιάζουν στην επιστημονική κατάρτιση των διευθυντών και στη αποδοχή της καινοτομίας. Οι ερωτήσεις 2 έως 4 συγκεντρώνουν τα στοιχεία ενός διευθυντή ως προς τον σχεδιασμό και την προώθηση της συμμετοχής του συλλόγου στον προγραμματισμό. Οι ερωτήσεις 5 έως 7 και η 12<sup>η</sup>, αφορούν στο κλίμα συνεργατικότητας και επικοινωνίας που ο ίδιος προωθεί. Οι ερωτήσεις 10, 14, 15 και 17 εστιάζουν στον χρόνο που αφιερώνει ο ίδιος στους δασκάλους και μαθητές, καθώς και στην ενθάρρυνσή τους, ενώ η 11<sup>η</sup> και η 16<sup>η</sup> ερώτηση έχουν να κάνουν με το κατά πόσο αποτελεί πρότυπο και στους δασκάλους και στους μαθητές. Οι ερωτήσεις 8 και 13 αφορούν τον αναστοχασμό και την ανατροφοδότησή του με τελευταία την 18<sup>η</sup> να εστιάζει στις σχέση του με τα εξωτερικά μέλη της σχολικής κοινότητας.

Στη συνέχεια ερευνήθηκε η βαθμολογία του δείγματος μας στις ενότητες αυτές σε συνολικό επίπεδο δείγματος, αλλά και σπασμένη βαθμολογία ανάλογα αν ο συμμετέχοντας του δείγματος ήταν διευθυντής/ ύντρια ή όχι.

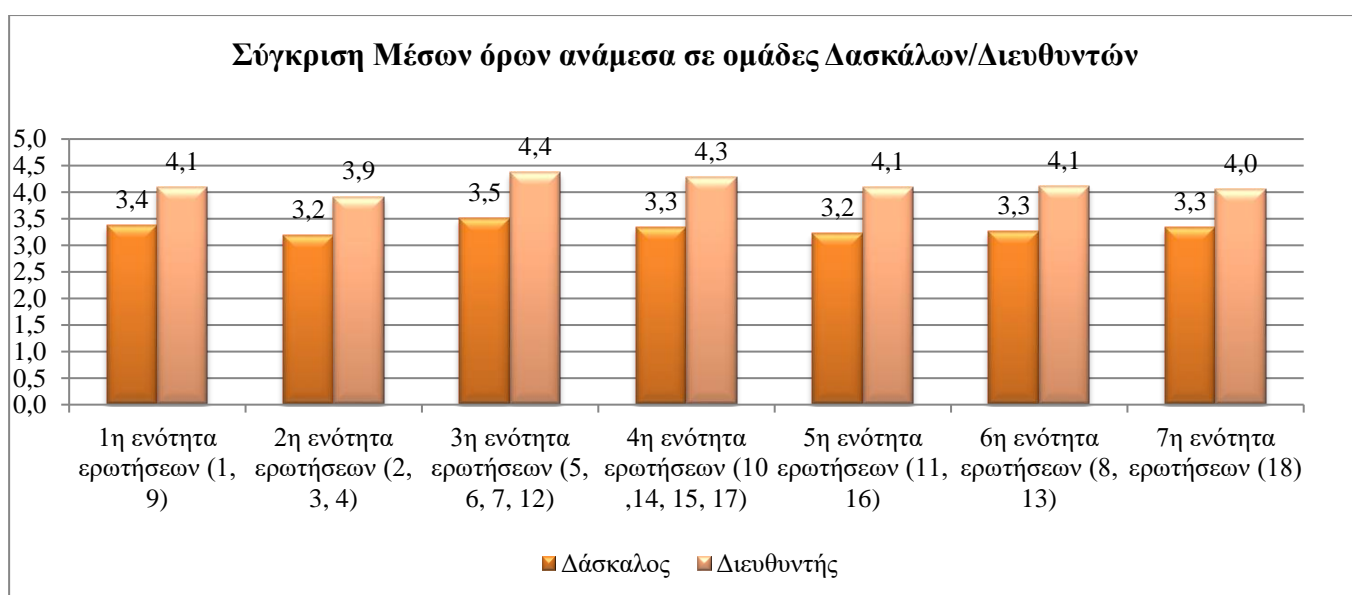


Για το συνολικό δείγμα στην 1η ενότητα ερωτήσεων ο μέσος όρος των απαντήσεων είναι 3,6 (με άριστα το 5). Για την 2η ενότητα ο μέσος όρος είναι 3,4 και αντιστοίχως για την 3<sup>η</sup> ενότητα 3,7, για την 4<sup>η</sup> είναι 3,6, για την 5<sup>η</sup> ενότητα ερωτήσεων είναι 3,4 και για τις δύο τελευταίες ενότητες ο μέσος όρος είναι 3,5. (βλ. Πίνακα 2.1 & Γράφημα 2.1)

Διευθυντής (1=ΝΑΙ,0=ΟΧΙ)		1η ενότητα ερωτήσεων (1, 9)	2η ενότητα ερωτήσεων (2, 3, 4)	3η ενότητα ερωτήσεων (5, 6, 7, 12)	4η ενότητα ερωτήσεων (10, 14, 15, 17)	5η ενότητα ερωτήσεων (11, 16)	6η ενότητα ερωτήσεων (8, 13)	7η ενότητα ερωτήσεων (18)
ΟΧΙ	Mean	3,4	3,2	3,5	3,3	3,2	3,3	3,3
	N	171,0	171,0	171,0	171,0	171,0	171,0	171,0
	Std. Deviation	1,1	1,1	1,1	1,1	1,2	1,1	1,2
ΝΑΙ	Mean	4,1	3,9	4,4	4,3	4,1	4,1	4,0
	N	61,0	61,0	61,0	61,0	61,0	61,0	61,0
	Std. Deviation	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,8
Συνολικό δείγμα	Mean	3,6	3,4	3,7	3,6	3,4	3,5	3,5
	N	232,0	232,0	232,0	232,0	232,0	232,0	232,0
	Std. Deviation	1,0	1,1	1,1	1,1	1,1	1,0	1,1

**Πίνακας 2.1:** Μέσος όρος τιμών στην ενότητα «Διεύθυνση»

Η έρευνα συνεχίστηκε με το δείγμα να χωρίζεται σε δύο ομάδες, τους διευθυντές και μη. Για κάθε ομάδα υπολογίστηκε ο μέσος όρος ανά ενότητα για να φανεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων. Η μέθοδος για να γίνει αυτή η ανάλυση είναι ο μη-παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney Test. Τα αποτελέσματα του ελέγχου δείχνουν ότι και στις 7 ενότητες υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων (sig < 0.05). Στο Γράφημα παρουσιάζεται ο μέσος όρος κάθε ομάδας ανά ερώτηση. Είναι φανερό ότι όσοι από το δείγμα μας είναι διευθυντές απάντησαν με πιο υψηλή βαθμολογία σε κάθε μία από τις ενότητες.



**Γράφημα 2.1:** Σύγκριση μέσων όρων στην ενότητα «Διεύθυνση»

## Σύγκριση με βάση τα έτη υπηρεσίας

Έπεται η ανάλυση για να φανεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας που μπορεί να έχει ένας εκπαιδευτικός. Για κάθε ομάδα ετών υπηρεσίας θα συγκρίνουμε τους μέσους όρους, που θα πάρουμε σε κάθε μία από τις 7 ενότητες, για να δούμε τι διαφορές υπάρχουν. Επειδή η ενότητα αυτή δίνει έμφαση στην διαφοροποίηση των απαντήσεων ενός δασκάλου και ενός διευθυντή το δείγμα χωρίζεται ξανά σε δύο ομάδες.

Οι διευθυντές στο δείγμα μας είναι 61 στο πλήθος, και στον Πίνακα 2.2 παρακάτω φαίνεται η κατανομή τους ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας. Παρατηρείται πως στην ομάδα υπηρεσίας "0-5 χρόνια" δεν υπάρχει κανένα εκπαιδευτικός που είναι διευθυντής.

Έτη υπηρεσίας	Πλήθος
6 - 10 χρόνια	4
11 - 20 χρόνια	9
21 - 30 χρόνια	27
Πάνω από 30 χρόνια	21
<b>Σύνολο</b>	<b>61</b>

Πίνακας 2.2: Διευθυντές \* Έτη υπηρεσίας

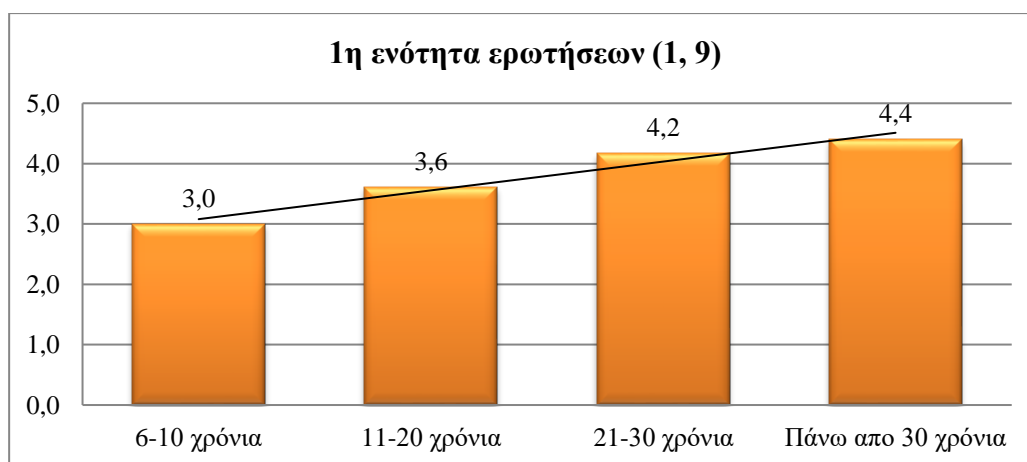
Στον παρακάτω Πίνακα 2.3 φαίνεται ανά ενότητα ο μέσος όρος απαντήσεων της κάθε ομάδας με βάση τα χρόνια υπηρεσίας. Η μέθοδος για να γίνει αυτή η ανάλυση είναι ο μη-παραμετρικός έλεγχος Kruskal- Wallis Test (παράρτημα πίνακας 1.2). Τα αποτελέσματα του ελέγχου δείχνουν ότι και στις 7 ενότητες υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων (sig < 0.05).

		N	Mean	Std. Deviation	Min	Max
<b>1η ενότητα ερωτήσεων (1, 9)</b>	6-10 χρόνια	4,0	3,0	0,0	3,0	3,0
	11-20 χρόνια	9,0	3,6	1,0	2,0	5,0
	21-30 χρόνια	27,0	4,2	0,6	3,0	5,0
	Πάνω από 30 χρόνια	21,0	4,4	0,6	3,0	5,0
	Total	61,0	4,1	0,7	2,0	5,0
<b>2η ενότητα ερωτήσεων (2, 3, 4)</b>	6-10 χρόνια	4,0	3,3	0,3	3,0	3,7
	11-20 χρόνια	9,0	3,6	0,6	2,3	4,3
	21-30 χρόνια	27,0	4,0	0,7	2,7	5,0
	Πάνω από 30 χρόνια	21,0	4,1	0,8	2,7	5,0
	Total	61,0	3,9	0,7	2,3	5,0
<b>3η ενότητα ερωτήσεων</b>	6-10 χρόνια	4,0	3,8	0,6	3,0	4,5
	11-20 χρόνια	9,0	3,9	0,8	2,8	5,0

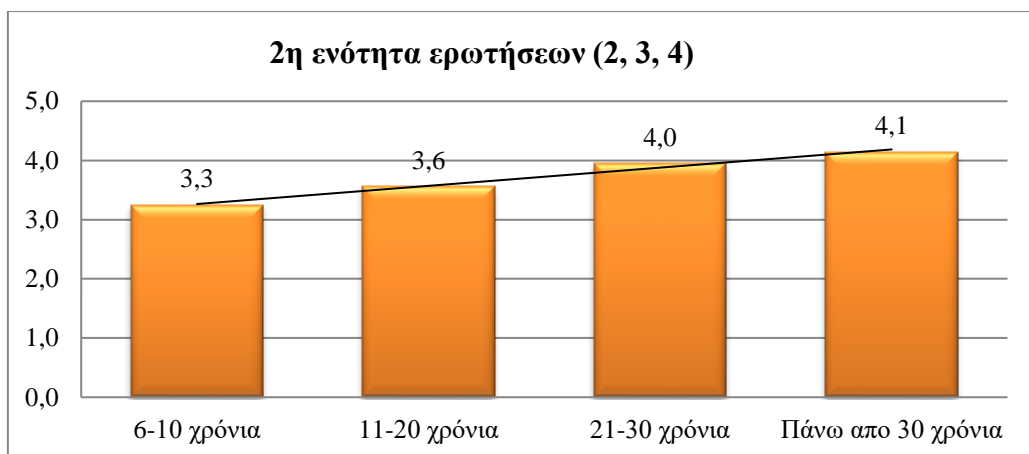
<b>(5, 6, 7, 12)</b>	21-30 χρόνια	27,0	4,5	0,6	3,0	5,0
	Πάνω από 30 χρόνια	21,0	4,5	0,6	3,0	5,0
	Total	61,0	4,4	0,7	2,8	5,0
<b>4η ενότητα ερωτήσεων (10, 14, 15, 17)</b>	6-10 χρόνια	4,0	3,5	0,7	3,0	4,5
	11-20 χρόνια	9,0	3,7	0,8	2,8	5,0
	21-30 χρόνια	27,0	4,4	0,6	3,3	5,0
	Πάνω από 30 χρόνια	21,0	4,6	0,5	3,5	5,0
	Total	61,0	4,3	0,7	2,8	5,0
<b>5η ενότητα ερωτήσεων (11, 16)</b>	6-10 χρόνια	4,0	3,5	0,7	3,0	4,5
	11-20 χρόνια	9,0	3,6	0,9	2,0	5,0
	21-30 χρόνια	27,0	4,1	0,7	2,5	5,0
	Πάνω από 30 χρόνια	21,0	4,4	0,5	3,5	5,0
	Total	61,0	4,1	0,7	2,0	5,0
<b>6η ενότητα ερωτήσεων (8, 13)</b>	6-10 χρόνια	4,0	3,4	0,9	2,5	4,5
	11-20 χρόνια	9,0	3,6	1,0	2,0	5,0
	21-30 χρόνια	27,0	4,2	0,6	3,0	5,0
	Πάνω από 30 χρόνια	21,0	4,3	0,6	3,0	5,0
	Total	61,0	4,1	0,7	2,0	5,0
<b>7η ενότητα ερωτήσεων (18)</b>	6-10 χρόνια	4,0	3,5	0,6	3,0	4,0
	11-20 χρόνια	9,0	3,2	1,0	1,0	4,0
	21-30 χρόνια	27,0	4,3	0,7	3,0	5,0
	Πάνω από 30 χρόνια	21,0	4,2	0,7	3,0	5,0
	Total	61,0	4,0	0,8	1,0	5,0

**Πίνακας 2.3:** Διευθυντές \* Έτη υπηρεσίας στην ενότητα «Διεύθυνση»

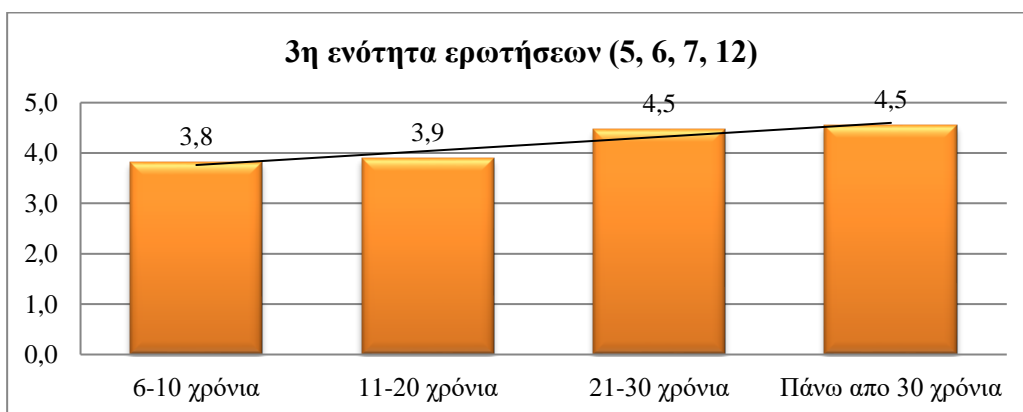
Παρατηρούμε στα παρακάτω Γραφήματα (2.2 έως 2.8) ότι όταν τα χρόνια υπηρεσίας αυξάνονται οι απαντήσεις παίρνουν μεγαλύτερη τιμή. Αυτό παρατηρείται και στις 7 ενότητες.



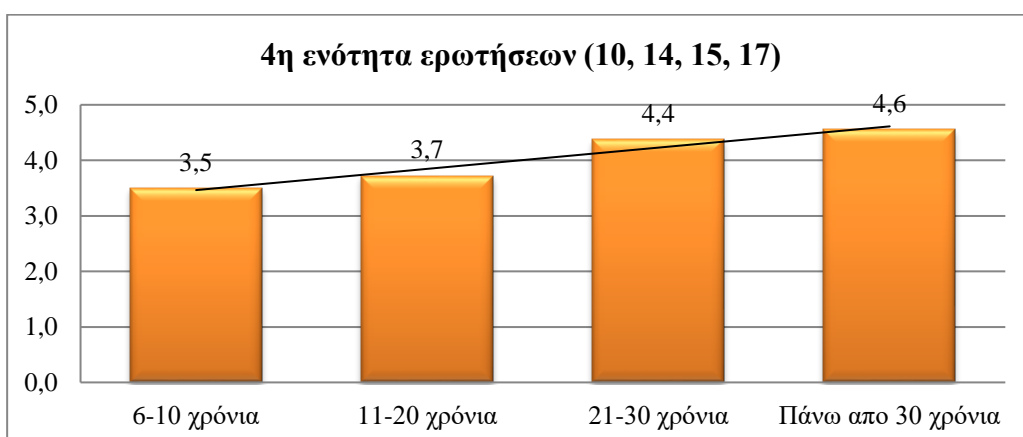
**Γράφημα 2.2:** μέσος όρος 1ης ενότητας ερωτήσεων\* έτη υπηρεσίας



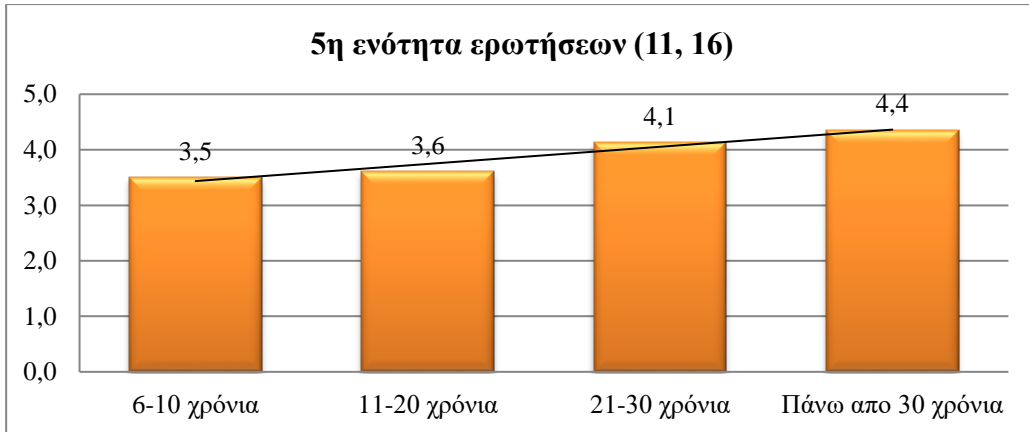
**Γράφημα 2.3:** μέσος όρος 2<sup>ης</sup> ενότητας ερωτήσεων \* έτη υπηρεσίας



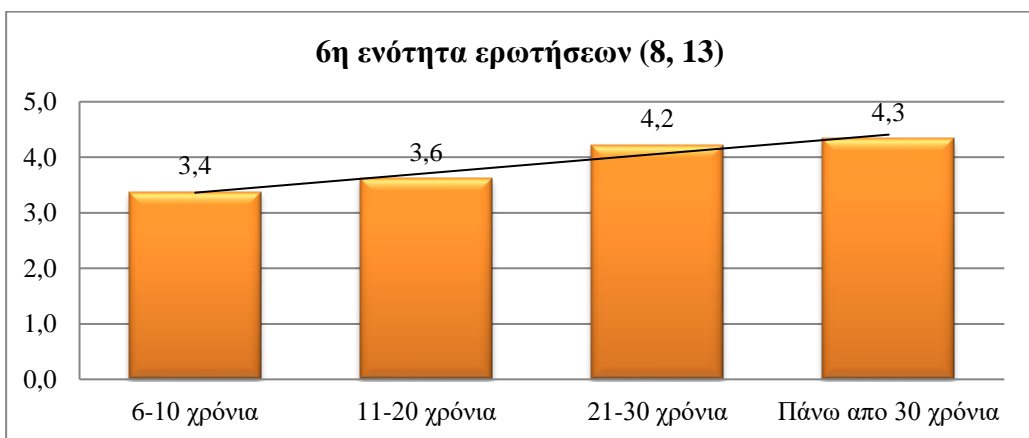
**Γράφημα 2.4:** μέσος όρος 3<sup>ης</sup> ενότητας ερωτήσεων \* έτη υπηρεσίας



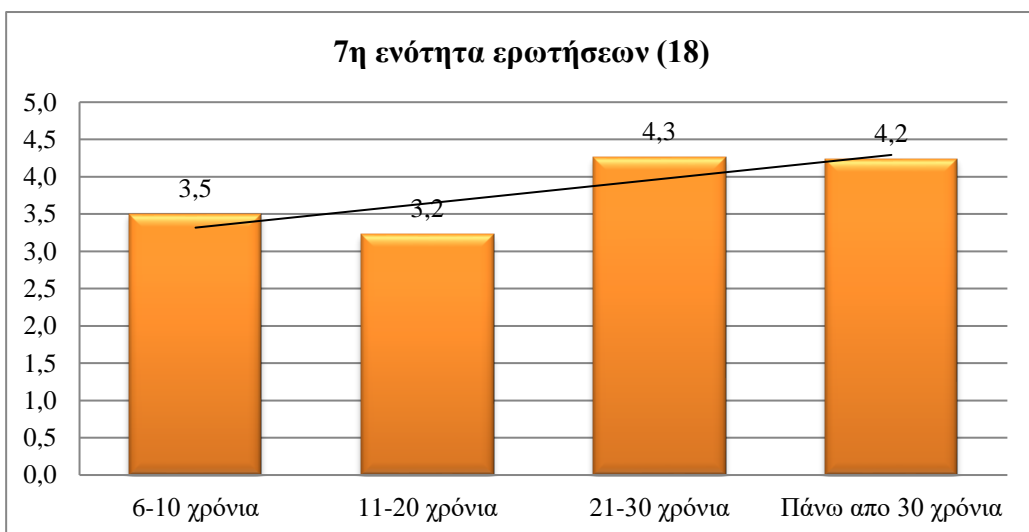
**Γράφημα 2.5:** μέσος όρος 4<sup>ης</sup> ενότητας ερωτήσεων \* έτη υπηρεσίας



**Γράφημα 2.6:** μέσος όρος 5<sup>ης</sup> ενότητας ερωτήσεων \* έτη υπηρεσίας



**Γράφημα 2.7:** μέσος όρος 6<sup>ης</sup> ενότητας ερωτήσεων \* έτη υπηρεσίας



**Γράφημα 2.8:** μέσος όρος 3<sup>ης</sup> ενότητας ερωτήσεων \* έτη υπηρεσίας

Στην συνέχεια γίνεται η ανάλυση για τους δασκάλους του δείγματος (σύνολο 171). Για τους δασκάλους έχουμε 5 ομάδες υπηρεσίας και γίνονται τις ίδιες αναλύσεις όπως και με τους διευθυντές.

Έτη υπηρεσίας	Πλήθος
0 - 5 χρόνια	19
6 - 10 χρόνια	30
11 - 20 χρόνια	70
21 - 30 χρόνια	39
Πάνω από 30 χρόνια	13
<b>Σύνολο</b>	<b>171</b>

Πίνακας 2.4: Δάσκαλοι\* Έτη υπηρεσίας

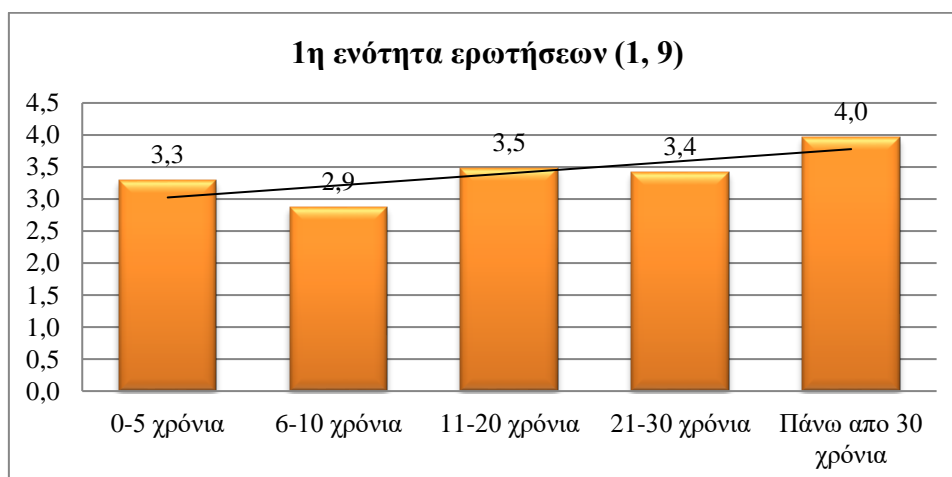
Στον παρακάτω πίνακα 2.5 φαίνεται ανά ενότητα ο μέσος όρος απαντήσεων της κάθε ομάδας με βάση τα χρόνια υπηρεσίας. Η μέθοδος για να γίνει αυτή η ανάλυση είναι ο μη-παραμετρικός έλεγχος Kruskal- Wallis Test (παράρτημα 3,4). Τα αποτελέσματα του ελέγχου δείχνουν ότι στις 2 από τις 7 ενότητες υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων (sig < 0.05).

Συγκεκριμένα για την 1<sup>η</sup> ενότητα ερωτήσεων (1, 9) βλέπουμε (Γράφ. 2.9) ότι ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας των δασκάλων αυξάνεται και το score που έχουν απαντήσει σε αυτήν. Αντίστοιχα η ίδια τάση φαίνεται (Γράφ. 2.10) και στην 5<sup>η</sup> ενότητα ερωτήσεων (11, 16). Στις υπόλοιπες ενότητες δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων.

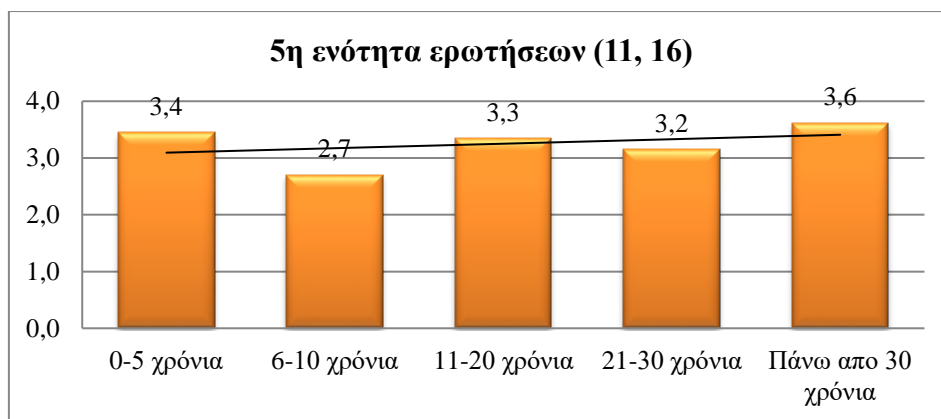
		N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
<b>1<sup>η</sup> ενότητα ερωτήσεων (1, 9)</b>	0-5 χρόνια	19,0	<b>3,3</b>	1,0	1,5	5,0
	6-10 χρόνια	30,0	<b>2,9</b>	1,1	1,0	5,0
	11-20 χρόνια	70,0	<b>3,5</b>	1,1	1,0	5,0
	21-30 χρόνια	39,0	<b>3,4</b>	0,9	1,0	5,0
	Πάνω από 30 χρόνια	13,0	<b>4,0</b>	1,1	2,0	5,0
	Total	171,0	3,4	1,1	1,0	5,0
<b>2<sup>η</sup> ενότητα ερωτήσεων (2, 3, 4)</b>	0-5 χρόνια	19,0	3,4	1,1	1,0	5,0
	6-10 χρόνια	30,0	2,9	1,1	1,0	5,0
	11-20 χρόνια	70,0	3,3	1,1	1,0	5,0
	21-30 χρόνια	39,0	3,0	0,9	1,0	4,7
	Πάνω από 30 χρόνια	13,0	3,6	1,2	1,7	5,0
	Total	171,0	3,2	1,1	1,0	5,0
<b>3<sup>η</sup> ενότητα ερωτήσεων (5, 6, 7, 12)</b>	0-5 χρόνια	19,0	3,7	1,2	1,0	5,0
	6-10 χρόνια	30,0	3,2	1,1	1,0	5,0

4 <sup>η</sup> ενότητα ερωτήσεων (10, 14, 15, 17)	11-20 χρόνια	70,0	3,6	1,1	1,0	5,0
	21-30 χρόνια	39,0	3,4	1,0	1,0	5,0
	Πάνω από 30 χρόνια	13,0	3,8	0,8	2,5	5,0
	Total	171,0	3,5	1,1	1,0	5,0
	0-5 χρόνια	19,0	3,4	1,1	1,0	5,0
	6-10 χρόνια	30,0	3,0	1,1	1,0	5,0
5 <sup>η</sup> ενότητα ερωτήσεων (11, 16)	11-20 χρόνια	70,0	3,5	1,1	1,0	5,0
	21-30 χρόνια	39,0	3,2	1,1	1,0	5,0
	Πάνω από 30 χρόνια	13,0	3,7	0,9	2,3	5,0
	Total	171,0	3,3	1,1	1,0	5,0
	0-5 χρόνια	19,0	3,4	1,2	1,0	5,0
	6-10 χρόνια	30,0	2,7	1,1	1,0	5,0
6 <sup>η</sup> ενότητα ερωτήσεων (8, 13)	11-20 χρόνια	70,0	3,3	1,2	1,0	5,0
	21-30 χρόνια	39,0	3,2	1,1	1,0	5,0
	Πάνω από 30 χρόνια	13,0	3,6	1,2	2,0	5,0
	Total	171,0	3,2	1,2	1,0	5,0
	0-5 χρόνια	19,0	3,3	1,1	1,0	5,0
	6-10 χρόνια	30,0	2,9	1,1	1,0	5,0
7 <sup>η</sup> ενότητα ερωτήσεων (18)	11-20 χρόνια	70,0	3,4	1,1	1,0	5,0
	21-30 χρόνια	39,0	3,1	1,0	1,0	5,0
	Πάνω από 30 χρόνια	13,0	3,6	1,0	2,0	5,0
	Total	171,0	3,3	1,1	1,0	5,0
	0-5 χρόνια	19,0	3,5	1,2	1,0	5,0
	6-10 χρόνια	30,0	3,1	1,3	1,0	5,0
	11-20 χρόνια	70,0	3,4	1,1	1,0	5,0
	21-30 χρόνια	39,0	3,2	1,1	1,0	5,0
	Πάνω από 30 χρόνια	13,0	3,8	1,1	2,0	5,0
	Total	171,0	3,3	1,2	1,0	5,0

**Πίνακας 2.5:** μέσος όρος ανά ενότητα ερωτήσεων



**Γράφημα 2.9:** Μέσος όρος 1<sup>ης</sup> ενότητας ερωτήσεων\* έτη υπηρεσίας



**Γράφημα 2.10:** Μέσος όρος 5<sup>ης</sup> ενότητας ερωτήσεων\* έτη υπηρεσίας

Παρατηρούμε ότι υπάρχει μία τάση πως ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας ανεβαίνει το score, από τα « 0 έως 5 χρόνια» σε σχέση με την ομάδα άνω των 30 ετών, που είναι οι δύο ακραίες τιμές.

Αξίζει να σημειωθεί ότι στα "0-5 χρόνια υπηρεσίας" υπάρχει υψηλό score το οποίο μετά μειώνεται στα "6-10 χρόνια υπηρεσίας". Το υψηλό score στα "0- 5 χρόνια υπηρεσίας" ίσως προκύπτει επειδή οι πιο νέοι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται διαφορετικά τον φόρτο εργασίας και τις αρμοδιότητες των διευθυντών, ενώ καθώς μεγαλώνουν και εργάζονται περισσότερα χρόνια συγκεντρώνουν εμπειρίες και γνώσεις οι οποίες τους οδηγούν να σχηματίσουν γνώμη με διαφορετικά πλέον κριτήρια.

### **5.3 Τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών – ατομικά και συλλογικά – στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.**

Στην ενότητα Σχεδιασμός- Έργο του ερωτηματολογίου, απαντώνται ερωτήσεις που αφορούν στα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών ως προς τη συλλογικότητά τους. Η ενότητα αυτή έχει δύο ερωτήσεις με υποερωτήματα η καθεμία. Η πρώτη ερώτηση (6.1 – 6.6) αποσκοπεί στο να εντοπίσουν οι εκπαιδευτικοί χαρακτηριστικά στον σύλλογο διδασκόντων του σχολείου τους, ενώ η δεύτερη (7.1 – 7.7) στον να κρίνουν οι ίδιοι τη δική τους θέση.



Στις ερωτήσεις 6.1- 6.6 της ενότητας "Σχεδιασμός- Έργο" παρατηρούμε ότι σε όλες τις ερωτήσεις ο μέσος όρος κυμαίνεται κοντά στην τιμή "3" (βλ. Πίνακα 3.1), η οποία τιμή με βάση το ερωτηματολόγιο αντιπροσωπεύει την απάντηση "Αρκετά". Ωστόσο η ερώτηση 6.3 με τιμή 3,66 είναι εκείνη που διακρίνεται ως η υψηλότερη με μικρή διαφορά βέβαια, όπως φαίνεται και στο παρακάτω Γράφημα 3.1, γεγονός από το οποίο μπορούμε να συμπεράνουμε πως οι απαντήσεις της τείνουν να απομακρύνονται από το «Αρκετά» και να πλησιάζουν την απάντηση «Πολύ».



**Γράφημα 3.1:** Μέσοι όροι ενότητας Σχεδιασμός- Έργο, ερωτήσεις 6.1 – 6.6

Στο σχολείο που υπηρετείτε, το εκπαιδευτικό προσωπικό:	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
6.1 συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τα υλικά/ εξοπλισμό και τους πόρους.	232	1	5	3,34	1,002
6.2 αναζητά εναλλακτικούς τρόπους προγραμματισμού, πέρα από τις καθιερωμένες μεθόδους.	232	1	5	2,97	1,002
6.3 λαμβάνει συλλογικές αποφάσεις για την επίλυση προβλημάτων.	232	1	5	3,66	1,082
6.4 προβλέπει και αποτρέπει, προτού χρειαστεί να επιδιορθώσει.	232	1	5	3,18	1,037
6.5 μοιράζεται και συζητά ιδέες και διδακτικές πρακτικές.	232	1	5	3,32	1,086
6.6 προσπαθεί να βελτιώσει την απόδοσή του στον μέγιστο δυνατό βαθμό.	232	1	5	3,38	1,042
Valid N (listwise)	232				

**Πίνακας 3.1:** Μέσοι όροι ενότητας Σχεδιασμός- Έργο, ερωτήσεις 6.1 – 6.6

Στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου για τις ερωτήσεις 7.1 – 7.7 παρατηρούμε ότι οι μέσοι όροι είναι συγκριτικά πιο υψηλοί από τους αντίστοιχους των ερωτήσεων 6.1- 6.6 και ο λόγος που συμβαίνει αυτό είναι επειδή οι ερωτήσεις καλούν τους ερωτηθέντες να απαντήσουν για τα δικά τους χαρακτηριστικά. Οι απαντήσεις τείνουν σε βαθμολογίες κοντά στο "4" που αυτό αντιπροσωπεύει απαντήσεις με τον χαρακτηρισμό "Πολύ" στο ερωτηματολόγιο. Αξίζει να σχολιαστεί η ερώτηση 7.7, η οποία αφορά την ατομική εργασία και η ερμηνεία της είναι αντίστροφη. Δηλαδή, παρ' όλο που ο μέσος όρος της σαν τιμή είναι χαμηλός στο 2,6, αυτό σημαίνει ότι το δείγμα εργάζεται ατομικά από "Λίγο" μέχρι "Αρκετά" ενισχύοντας το στοιχείο της συλλογικής εργασίας (βλ. Πίνακα 3.2).

Ως εκπαιδευτικός στο σχολείο που υπηρετείτε:	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
7.1 συμμετέχετε σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων.	232	1	5	3,67	1,063
7.2 προθυμοποιείστε να συμμετέχετε σε διαδικασίες, προτού σας ζητηθεί.	232	1	5	3,76	1,015
7.3 ενημερώνεστε για τρέχοντα θέματα του σχολείου.]	232	1	5	3,90	0,973
7.4 αισθάνεστε ότι εμπιστεύονται τις αποφάσεις που λαμβάνετε.	232	1	5	3,67	0,970
7.5 αναζητάτε νέες ιδέες/ τεχνικές διδασκαλίας (από σεμινάρια, συναδέλφους, συνέδρια κ.ά.).	232	1	5	3,98	0,928
7.6 ασκείτε το έργο σας με βάση τους σχολικούς κανονισμούς (επίσημους και ανεπίσημους).	232	2	5	4,06	0,817
7.7 εργάζεστε ατομικά, διότι κανείς άλλος δεν ξέρει τι συμβαίνει στην τάξη σας.	232	1	5	2,60	1,128
Valid N (listwise)	232				

Πίνακας 3.2: Μέσοι όροι ενότητας Σχεδιασμός- Έργο, ερωτήσεις 7.1 – 7.7

Γράφημα 3.2: Μ.έσοι όροι ενότητας Σχεδιασμός- Έργο, ερωτήσεις 7.1 – 7.7



## 5.4 Τα χαρακτηριστικά της επικοινωνίας και των σχέσεων στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

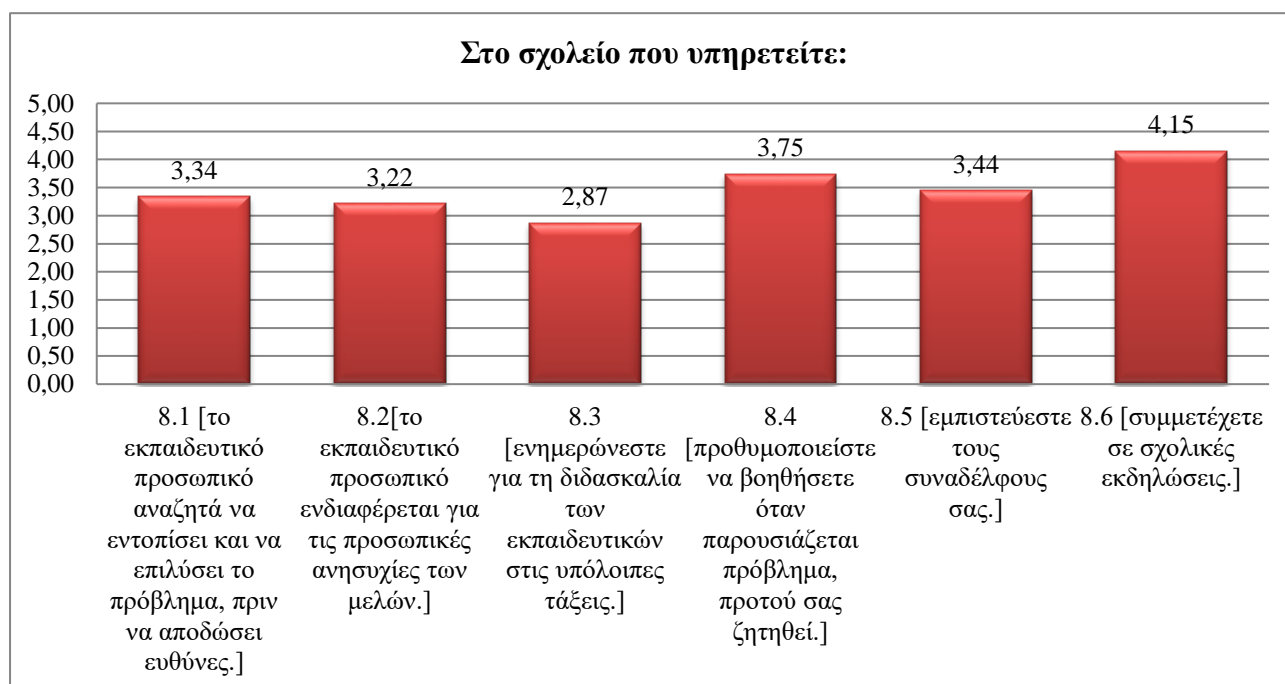
Στην ενότητα Επικοινωνία - Σχέσεις του ερωτηματολογίου, απαντώνται ερωτήσεις που αφορούν στα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών ως προς την επικοινωνία. Η ενότητα αυτή έχει δύο ερωτήσεις με υποερωτήματα η καθεμία. Η πρώτη ερώτηση (8.1 – 8.6) αποσκοπεί στο να εντοπίσουν οι εκπαιδευτικοί χαρακτηριστικά στον σύλλογο διδασκόντων του σχολείου τους, ενώ η δεύτερη (9.1 – 9.7) στο να κρίνουν το πώς αισθάνονται οι ίδιοι την επικοινωνία στον εργασιακό τους χώρο.

Στις ερωτήσεις 8.1-8.6 της ενότητας Επικοινωνία-Σχέσεις που βλέπουμε στον Πίνακα 4.1 παρατηρούμε ότι σε όλες τις ερωτήσεις ο μέσος όρος κυμαίνεται κοντά στην τιμή "3,5" που με βάση το ερωτηματολόγιο μας η τιμή αυτή αντιπροσωπεύει την απάντηση "Αρκετά" προς "Πολύ".

Στο σχολείο που υπηρετείτε:	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
8.1 το εκπαιδευτικό προσωπικό αναζητά να εντοπίσει και να επιλύσει το πρόβλημα, πριν να αποδώσει ευθύνες.	232	1	5	3,34	0,997
8.2 το εκπαιδευτικό προσωπικό ενδιαφέρεται για τις προσωπικές ανησυχίες των μελών.	232	1	5	3,22	1,056
8.3 ενημερώνεστε για τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών στις υπόλοιπες τάξεις.	232	1	5	2,87	1,144
8.4 προθυμοποιείστε να βοηθήσετε όταν παρουσιάζεται πρόβλημα, προτού σας ζητηθεί.	232	1	5	3,75	0,985
8.5 εμπιστεύεστε τους συναδέλφους σας.	232	1	5	3,44	0,992
8.6 συμμετέχετε σε σχολικές εκδηλώσεις.	232	1	5	4,15	0,948
Valid N (listwise)	232				

Πίνακας 4.1: Μέσοι όροι ενότητας Επικοινωνία-Σχέσεις , ερωτήσεις 8.1 – 8.6

**Γράφημα 4.1:** Μέσοι όροι ενότητας Επικοινωνία-Σχέσεις, ερωτήσεις 8.1 – 8.6

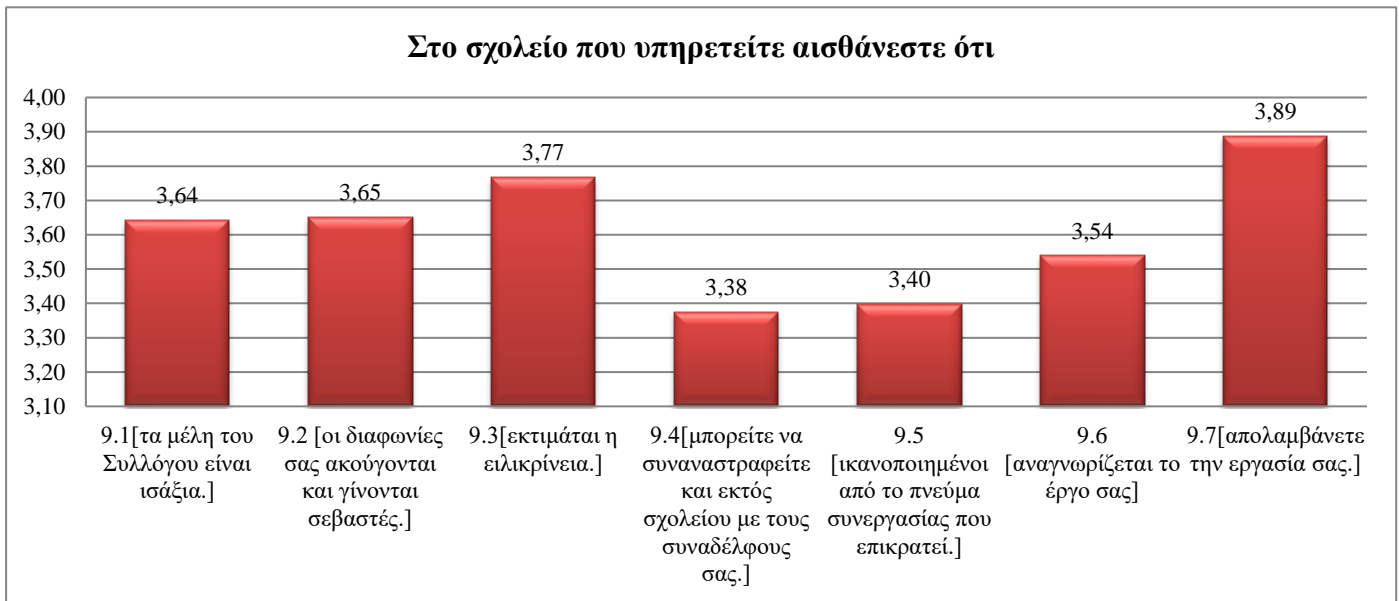


Στις ερωτήσεις 9.1-9.7 της ενότητας Επικοινωνία-Σχέσεις που βλέπουμε στον Πίνακα 4.2 παρατηρούμε ότι σε όλες τις ερωτήσεις ο μέσος όρος κυμαίνεται κοντά στην τιμή "3,5" που με βάση το ερωτηματολόγιο μας η τιμή αυτή αντιπροσωπεύει την απάντηση "Αρκετά" προς "Πολύ".

Στο σχολείο που υπηρετείτε αισθάνεστε ότι:	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
9.1 [τα μέλη του Συλλόγου είναι ισάξια.]	232	1	5	3,64	1,115
9.2 [οι διαφωνίες σας ακούγονται και γίνονται σεβαστές.]	232	1	5	3,65	1,042
9.3 [εκτιμάται η ειλικρίνεια.]	232	1	5	3,77	1,139
9.4 [μπορείτε να συναστραφείτε και εκτός σχολείου με τους συναδέλφους σας.]	232	1	5	3,38	1,200
9.5 [ικανοποιημένοι από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί.]	232	1	5	3,40	1,169
9.6 [αναγνωρίζεται το έργο σας]	232	1	5	3,54	1,076
9.7 [απολαμβάνετε την εργασία σας.]	232	1	5	3,89	1,000
Valid N (listwise)	232				

**Πίνακας 4.2:** Μέσοι όροι ενότητας Επικοινωνία-Σχέσεις, ερωτήσεις 9.1 – 9.7

**Γράφημα 4.2:** Μέσοι όροι ενότητας Επικοινωνία-Σχέσεις, ερωτήσεις 9.1 – 9.7



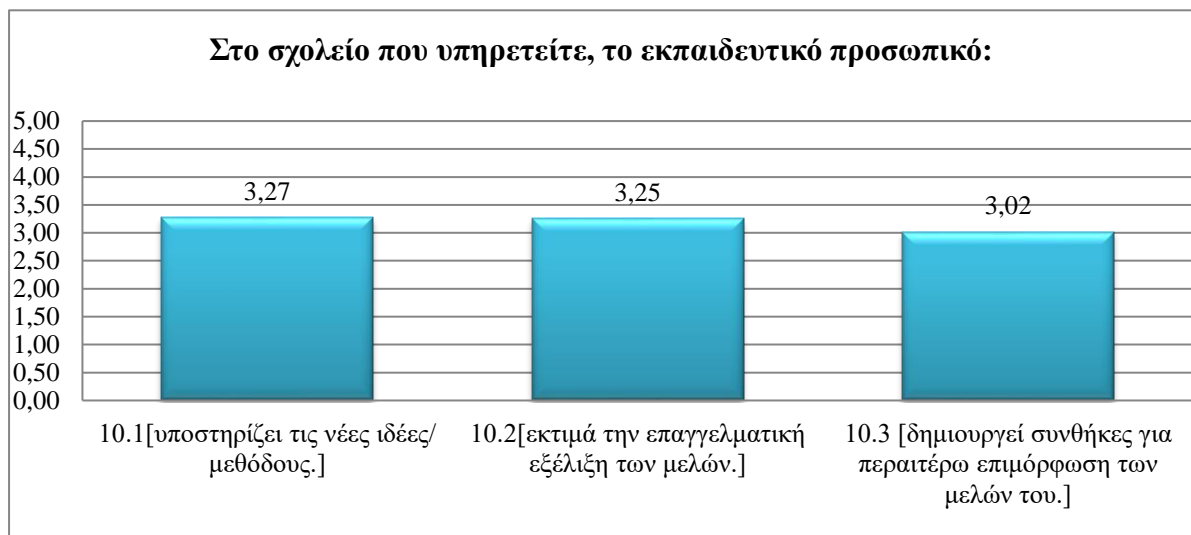
### **5.5 Βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά το έργο και την εξέλιξη τους στη σχολική μονάδα που εργάζονται.**

Στην ενότητα Ανάπτυξη - Εξέλιξη του ερωτηματολογίου, απαντώνται ερωτήσεις που αφορούν στα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών ως προς την εξέλιξη της εργασιακής κατάστασης. Η ενότητα αυτή έχει δύο ερωτήσεις με υποερωτήματα η καθεμία. Η πρώτη ερώτηση (10.1 – 10.3) αποσκοπεί στο να προσδιορίσουν οι εκπαιδευτικοί τα χαρακτηριστικά εξέλιξης που εντοπίζουν στον σύλλογο διδασκόντων του σχολείου τους, ενώ η δεύτερη (11.1 – 11.6) στο να κρίνουν το πώς ενεργούν και πώς αισθάνονται οι ίδιοι ως προς την εξέλιξη των ίδιων και των υπόλοιπων εκπαιδευτικών στον εργασιακό τους χώρο.

Στις ερωτήσεις 10.1-10.3 της ενότητας Ανάπτυξη-Εξέλιξη που βλέπουμε στον Πίνακα 5.1 παρατηρούμε ότι σε όλες τις ερωτήσεις ο μέσος όρος κυμαίνεται κοντά στην τιμή "3" που με βάση το ερωτηματολόγιο μας η τιμή αυτή αντιπροσωπεύει την απάντηση "Αρκετά".

Στο σχολείο που υπηρετείτε, το εκπαιδευτικό προσωπικό:	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
10.1 υποστηρίζει τις νέες ιδέες/ μεθόδους.	232	1	5	3,27	0,980
10.2 εκτιμά την επαγγελματική εξέλιξη των μελών.	232	1	5	3,25	1,101
10.3 δημιουργεί συνθήκες για περαιτέρω επιμόρφωση των μελών του.	232	1	5	3,02	1,173
Valid N (listwise)	232				

**Πίνακας 5.1:** Μέσοι όροι ενότητας Ανάπτυξη-Εξέλιξη, ερωτήσεις 10.1- 10.3



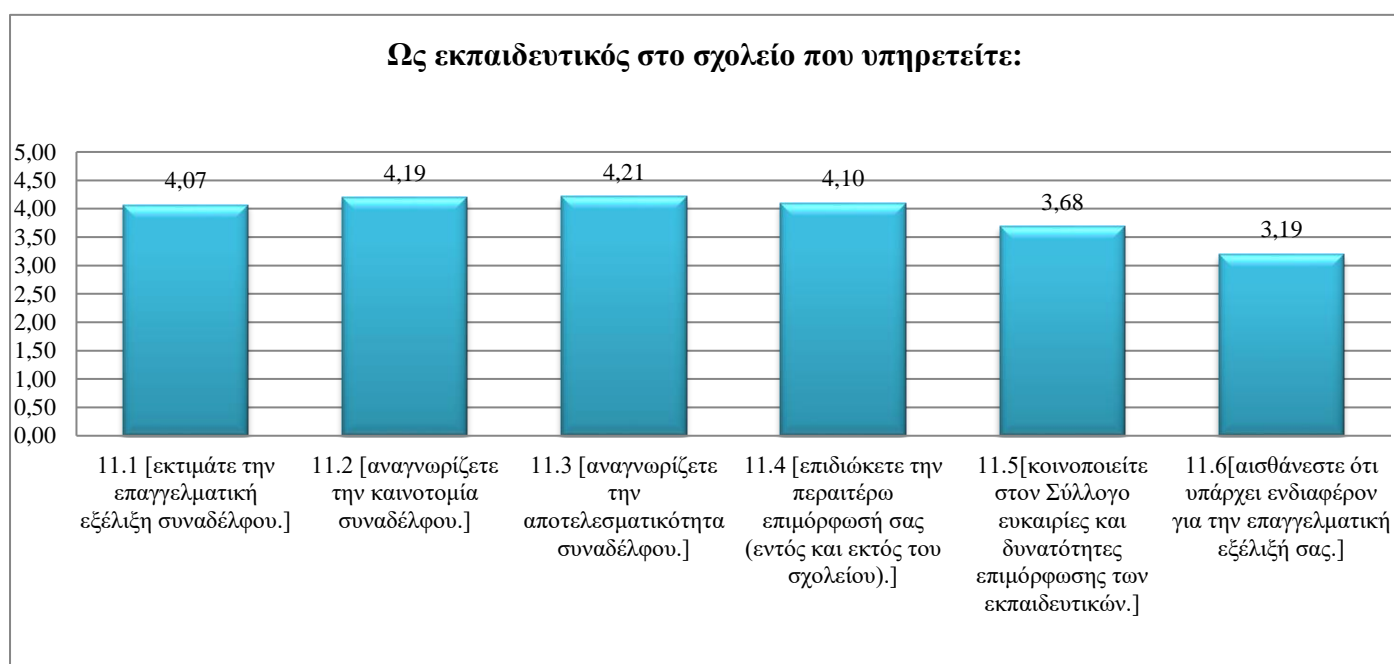
**Γράφημα 5.1:** Μέσοι όροι ενότητας Ανάπτυξη-Εξέλιξη, ερωτήσεις 10.1- 10.3

Στις ερωτήσεις 11.1 - 11.6 της ενότητας Ανάπτυξη-Εξέλιξη που βλέπουμε στον Πίνακα 5.2 παρατηρούμε ότι σε όλες τις ερωτήσεις ο μέσος όρος κυμαίνεται κοντά στην τιμή "4" που με βάση το ερωτηματολόγιο μας η τιμή αυτή αντιπροσωπεύει την απάντηση "Πολύ". Εξαίρεση αποτελεί το ερώτημα 11.6 που ο μέσος όρος είναι "3,19".

Ως εκπαιδευτικός στο σχολείο που υπηρετείτε:	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
11.1 εκτιμάτε την επαγγελματική εξέλιξη συναδέλφου.	232	1	5	4,07	0,824
11.2 αναγνωρίζετε την καινοτομία συναδέλφου.	232	1	5	4,19	0,751
11.3 αναγνωρίζετε την αποτελεσματικότητα συναδέλφου.	232	1	5	4,21	0,763

11.4 επιδιώκετε την περαιτέρω επιμόρφωσή σας (εντός και εκτός του σχολείου).	232	1	5	4,10	0,909
11.5 κοινοποιείτε στον Σύλλογο ευκαιρίες και δυνατότητες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.	232	1	5	3,68	1,210
11.6 αισθάνεστε ότι υπάρχει ενδιαφέρον για την επαγγελματική εξέλιξή σας.	232	1	5	3,19	1,199
Valid N (listwise)	232				

**Πίνακας 5.2:** Μέσοι όροι ενότητας Ανάπτυξη-Εξέλιξη, ερωτήσεις 11.1- 11.6



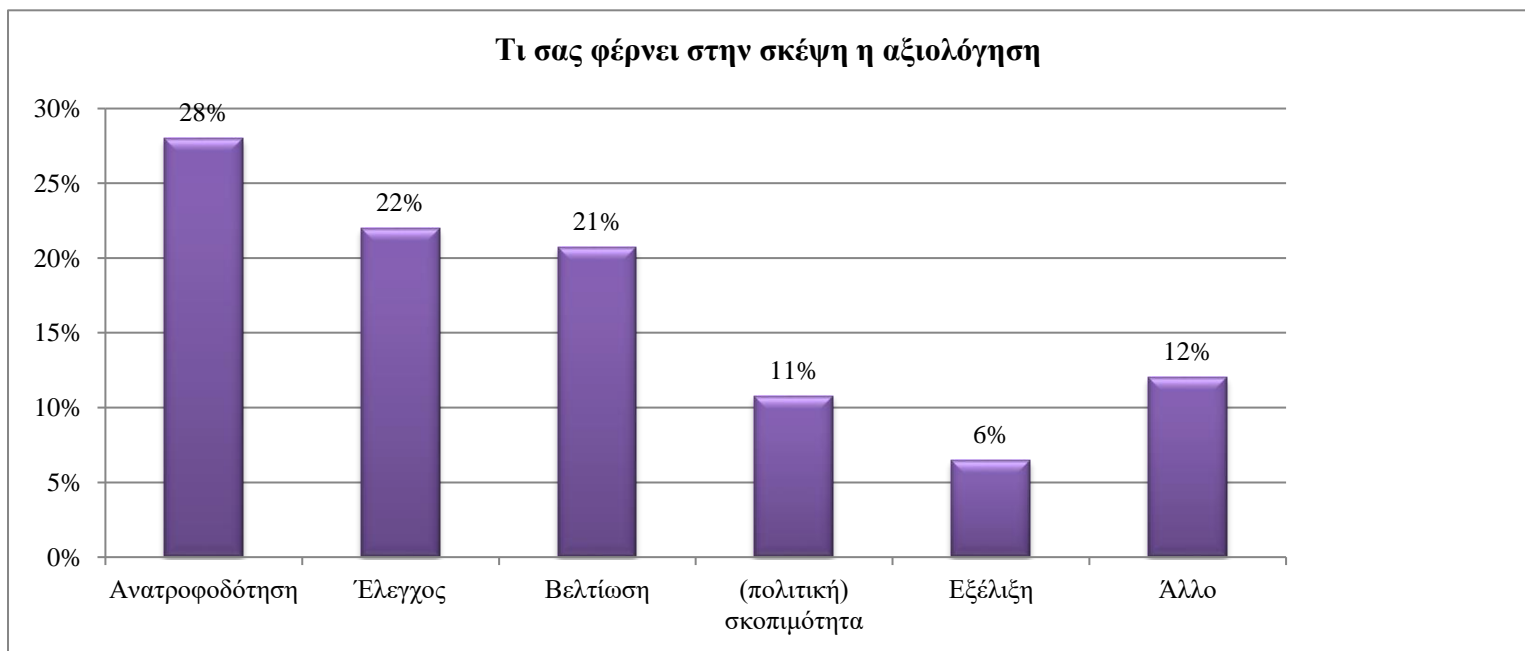
**Γράφημα 5.2:** Μέσοι όροι ενότητας Ανάπτυξη-Εξέλιξη, ερωτήσεις 11.1- 11.6

## 5.6 Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Τι είναι η αξιολόγηση	Πλήθος	%
Ανατροφοδότηση	65	28%
Έλεγχος	51	22%
Βελτίωση	48	21%
(πολιτική) σκοπιμότητα	25	11%
Εξέλιξη	15	6%
Αναγνώριση	10	4%
Απόλυση	5	2%
Διάκριση	5	2%
Ποινή	3	1%
Άλλο	5	0%
Σύνολο	232	

**Πίνακας 6.1:** Τι σας φέρνει στον νου ο όρος αξιολόγηση;

Στην ερώτηση "τι σας έρχεται σαν σκέψη όταν ακούτε αξιολόγηση" παρατηρούμε με βάση τον παραπάνω πίνακα (6.1) ότι το υψηλότερο ποσοστό στο δείγμα μας (28 %) του έρχεται ως σκέψη η ανατροφοδότηση. Το δεύτερο μεγαλύτερο ποσοστό (22 %) είναι ο "έλεγχος" - κάτι το οποίο πρέπει να πάρουμε σοβαρά στα υπόψη της έρευνας μας, το τρίτο η "Βελτίωση" (21 %) και το 4ο "πολιτική σκοπιμότητα" (11 %) που και αυτή είναι μία επιλογή που χρειάζεται σχολιασμό και ακολουθούν απαντήσεις με μικρότερα ποσοστά.



**Γράφημα 6.1:** Τι σας φέρνει στον νου ο όρος αξιολόγηση;



Στην συνέχεια προχωράμε την ανάλυση μας καθώς θέλουμε να ερευνήσουμε από ποιες ομάδες με βάση τα χρόνια υπηρεσίας προέρχονται οι απαντήσεις στην ερώτηση της αξιολόγησης. Συγκεκριμένα για τις δύο απαντήσεις "Έλεγχος " και "Πολιτική σκοπιμότητα" που είναι επιλογές πιο "αρνητικές" για την αξιολόγηση ίσως κάποιος να περίμενε ότι η πλειοψηφία των απαντήσεων να προέρχεται κυρίως από εκπαιδευτικούς που είναι στα "21-30 χρόνια" και "άνω των 30 ετών". Ωστόσο όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα οι περισσότερες απαντήσεις προέρχονται από τις ομάδες "11-20 χρόνια" και "21-30 χρόνια" και λιγότερο από τους εκπαιδευτικούς που με έτη υπηρεσίας περισσότερα των 30.

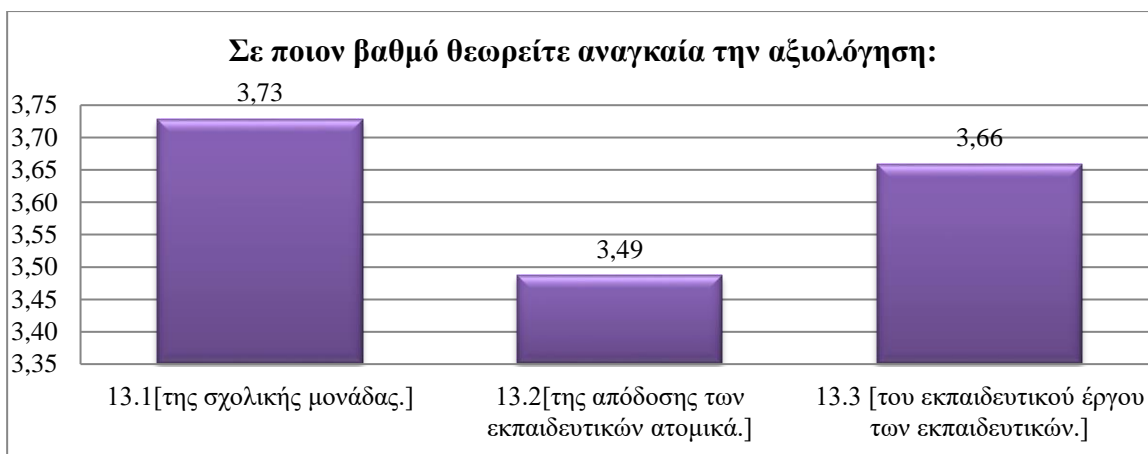
	Έτη υπηρεσίας					Σύνολο
	0-5 χρόνια	6-10 χρόνια	11-20 χρόνια	21-30 χρόνια	30+	
(πολιτική) σκοπιμότητα	3	6	11	4	1	25
Ανατροφοδότηση	9	9	18	18	11	65
Βελτίωση	3	3	21	15	6	48
Έλεγχος	3	9	18	14	7	51
						<b>189</b>

**Πίνακας 6.2:** Απόδοση όρου αξιολόγησης\* έτη υπηρεσίας

Στις ερωτήσεις 13.1- 13.2 της ενότητας Αξιολόγηση που βλέπουμε στον Πίνακα 6.3 παρατηρούμε ότι σε όλες τις ερωτήσεις ο μέσος όρος κυμαίνεται κοντά στην τιμή "3,5" που με βάση το ερωτηματολόγιο μας η τιμή αυτή αντιπροσωπεύει την απάντηση "Αρκετά" προς "Πολύ".

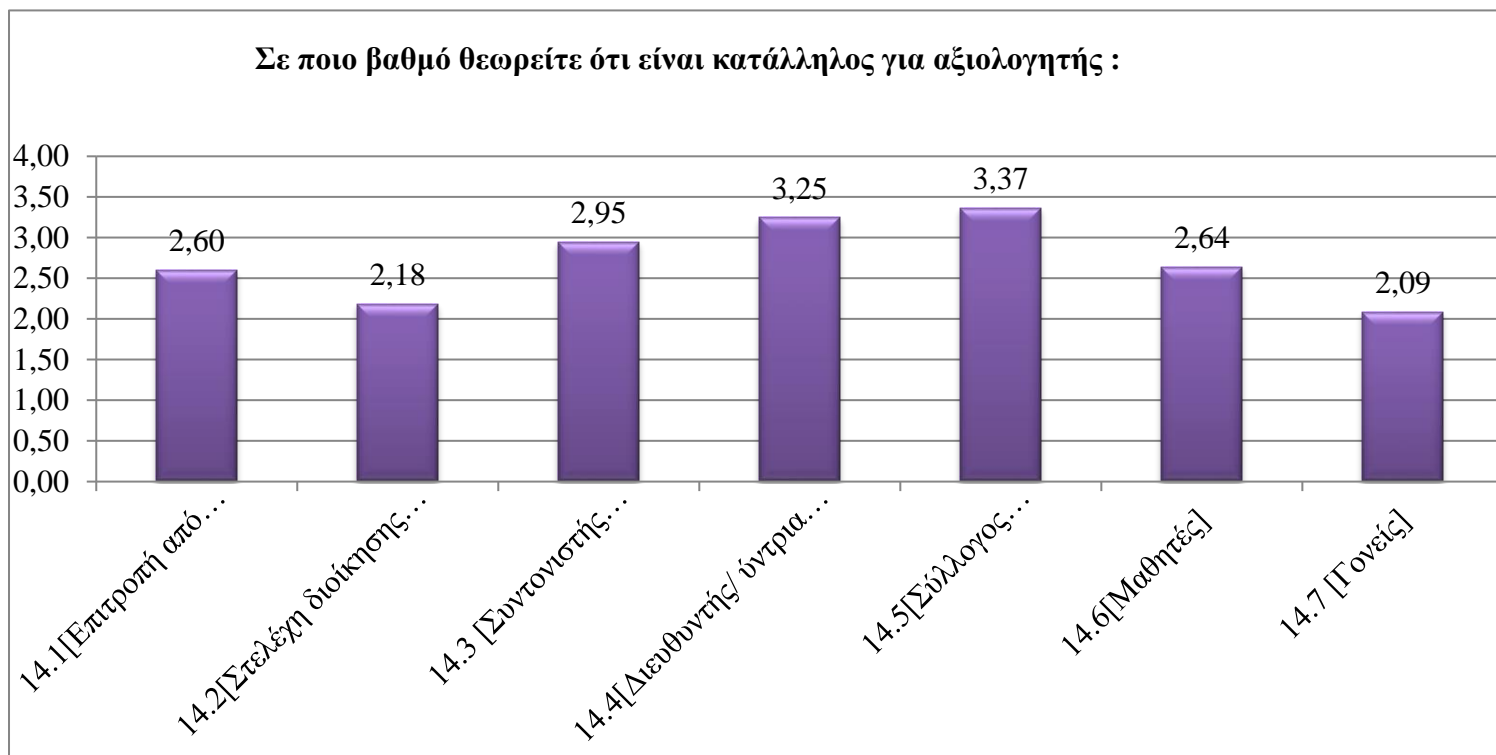
Σε ποιον βαθμό θεωρείτε αναγκαία την αξιολόγηση:	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
13.1 της σχολικής μονάδας.	232	1	5	3,73	1,077
13.2 της απόδοσης των εκπαιδευτικών ατομικά.	232	1	5	3,49	1,210
13.3 του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών.	232	1	5	3,66	1,170
Valid N (listwise)	232				

**Πίνακας 6.3:** Αναγκαιότητα αξιολόγησης



**Γράφημα 6.2:** Αναγκαιότητα αξιολόγησης

Στις ερωτήσεις 14.1-14.7 της ενότητας Αξιολόγηση που βλέπουμε στον Πίνακα 6.4 παρατηρούμε ότι σε όλες τις ερωτήσεις ο μέσος όρος κυμαίνεται κοντά στην τιμή "2,7", που με βάση το ερωτηματολόγιο η τιμή αυτή αντιπροσωπεύει την απάντηση "Αρκετά". Γενικά το δείγμα δεν έχει κάποια ιδιαίτερη προτίμηση ως προς τον αξιολογητή που θεωρεί κατάλληλο με την χαμηλότερη βαθμολογία να συγκεντρώνει η ερώτηση 14.7 "αξιολογητής γονέας".



**Γράφημα 6.3:** Μέσοι όροι για την καταλληλότητα αξιολογητή

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι κατάλληλος για αξιολογητής:	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
14.1 Επιτροπή από ειδικούς (Πανεπιστημιακούς, εμπειρογνώμονες κ.λπ.).	232	1	5	2,60	1,227
14.2 Στελέχη διοίκησης της εκπαίδευσης (π.χ. Περιφερειακός διευθυντής).	232	1	5	2,18	1,007
14.3 Συντονιστής εκπαιδευτικού έργου.	232	1	5	2,95	1,119
14.4 Διευθυντής/ ύντρια σχολικής μονάδας.	232	1	5	3,25	1,193
14.5 Σύλλογος διδασκόντων.	232	1	5	3,37	1,206
14.6 Μαθητές	232	1	5	2,64	1,289
14.7 Γονείς	232	1	5	2,09	1,020
Valid N (listwise)	232				

**Πίνακας 6.4:** Μέσοι όροι για την καταλληλότητα αξιολογητή

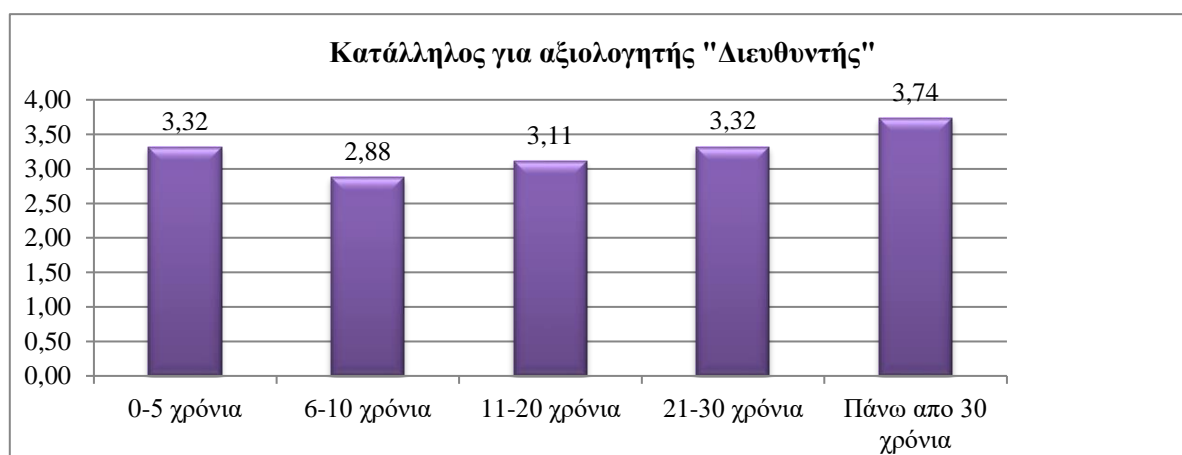
Στην συνέχεια για την ερώτηση 14 αναφορικά με τον "κατάλληλο αξιολογητή" θα κάνουμε μία πιο εις βάθος ανάλυση να δούμε πως συσχετίζονται οι απαντήσεις με τα χρόνια υπηρεσίας.

Η μέθοδος για να γίνει αυτή η ανάλυση είναι ο μη-παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis Test (παράρτημα 5,6). Τα αποτελέσματα του ελέγχου δείχνουν ότι στις 3 από τις 7 ενότητες υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων ( $\text{sig} < 0.05$ ).

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι κατάλληλος για αξιολογητής:		N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
14.1 Επιτροπή από ειδικούς (Πανεπιστημιακούς, εμπειρογνώμονες κ.λπ.).	0-5 χρόνια	19	2,89	1,329	1	5
	6-10 χρόνια	34	2,41	1,209	1	5
	11-20 χρόνια	79	2,76	1,263	1	5
	21-30 χρόνια	66	2,42	1,190	1	5
	Πάνω από 30 χρόνια	34	2,59	1,158	1	5
	Total	232	2,60	1,227	1	5
14.2 Στελέχη διοίκησης της εκπαίδευσης (π.χ. Περιφερειακός διευθυντής).	0-5 χρόνια	19	2,53	1,020	1	4
	6-10 χρόνια	34	2,00	0,888	1	5
	11-20 χρόνια	79	2,06	0,965	1	5
	21-30 χρόνια	66	2,24	1,024	1	5
	Πάνω από 30 χρόνια	34	2,32	1,147	1	5
	Total	232	2,18	1,007	1	5
14.3 Συντονιστής εκπαιδευτικού έργου.	0-5 χρόνια	19	3,16	1,259	1	5
	6-10 χρόνια	34	2,79	1,067	1	5

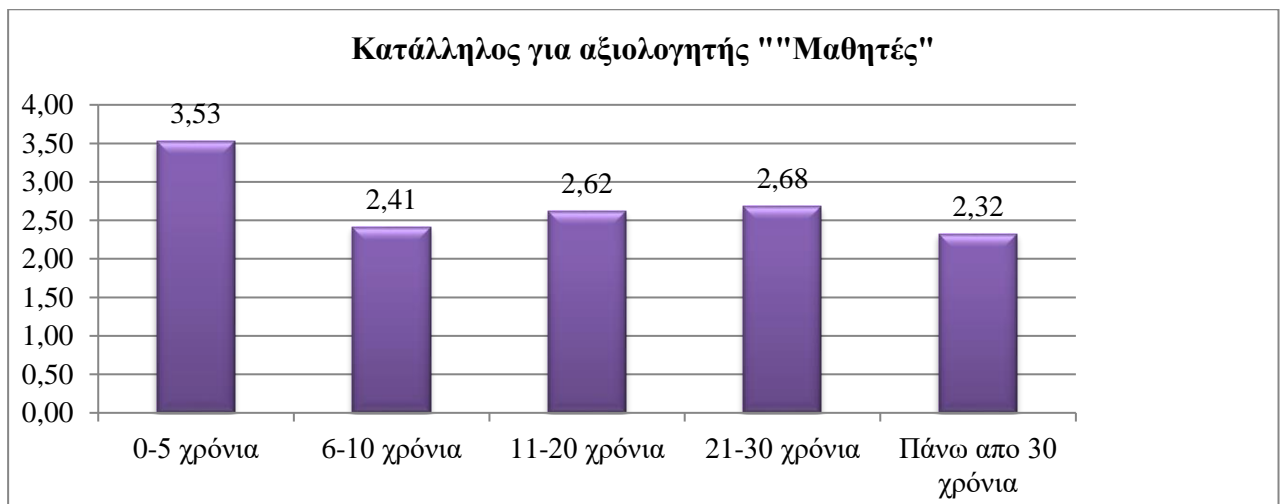
<b>14.4 Διευθυντής/ ύντρια σχολικής μονάδας.</b>	11-20 χρόνια	79	2,94	1,136	1	5
	21-30 χρόνια	66	2,91	1,173	1	5
	Πάνω από 30 χρόνια	34	3,09	0,965	1	5
	Total	232	2,95	1,119	1	5
	0-5 χρόνια	19	3,32	1,336	1	5
<b>14.5 Σύλλογος διδασκόντων.</b>	6-10 χρόνια	34	2,88	1,320	1	5
	11-20 χρόνια	79	3,11	1,209	1	5
	21-30 χρόνια	66	3,32	1,098	1	5
	Πάνω από 30 χρόνια	34	3,74	0,994	1	5
	Total	232	3,25	1,193	1	5
<b>14.6 Μαθητές</b>	0-5 χρόνια	19	3,53	1,349	1	5
	6-10 χρόνια	34	3,12	1,250	1	5
	11-20 χρόνια	79	3,37	1,134	1	5
	21-30 χρόνια	66	3,36	1,248	1	5
	Πάνω από 30 χρόνια	34	3,53	1,187	1	5
<b>14.7 Γονείς</b>	Total	232	3,37	1,206	1	5
	0-5 χρόνια	19	3,53	1,264	1	5
	6-10 χρόνια	34	2,41	1,104	1	5
	11-20 χρόνια	79	2,62	1,304	1	5
	21-30 χρόνια	66	2,68	1,303	1	5
<b>14.7 Γονείς</b>	Πάνω από 30 χρόνια	34	2,32	1,249	1	5
	Total	232	2,64	1,289	1	5
	0-5 χρόνια	19	2,58	1,121	1	5
	6-10 χρόνια	34	1,62	0,697	1	4
	11-20 χρόνια	79	2,05	1,049	1	5
<b>14.7 Γονείς</b>	21-30 χρόνια	66	2,12	1,031	1	4
	Πάνω από 30 χρόνια	34	2,29	1,001	1	4
	Total	232	2,09	1,020	1	5

**Πίνακας 6.5:** Μέσοι όροι καταλληλότητας Διευθυντή για αξιολογητή\* έτη υπηρεσίας



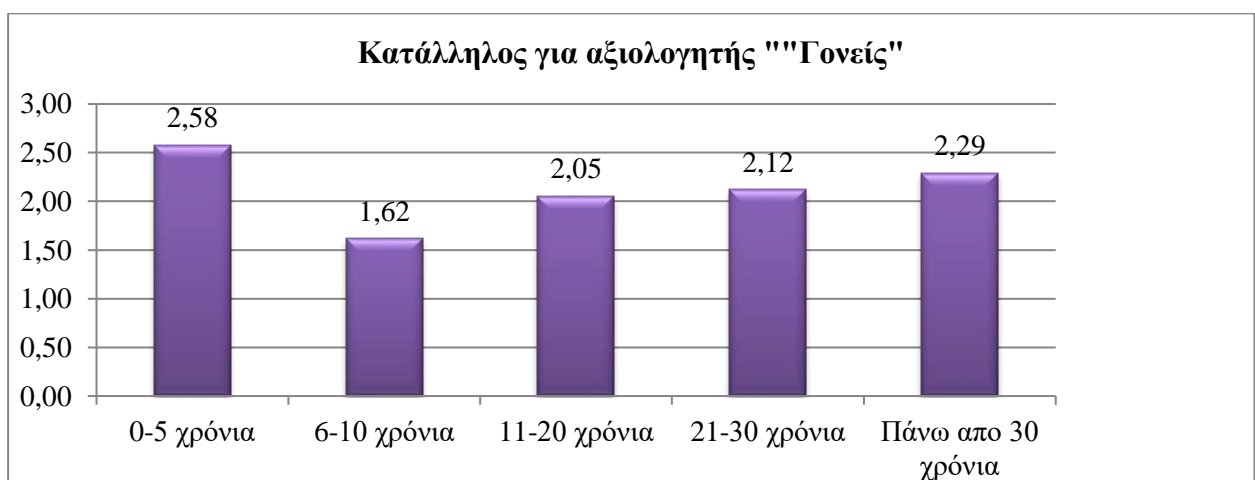
**Γράφημα 6.4:** Μέσοι όροι καταλληλότητας Διευθυντή για αξιολογητή\* έτη υπηρεσίας

Για την ερώτηση αξιολογητής "Διευθυντής" παρατηρούμε ότι η ομάδα των νέων δασκάλων έδωσε υψηλή βαθμολογία με μέσο όρο 3,32. Στη συνέχεια παρατηρείται μία μεγάλη πτώση στην ομάδα "6-10 χρόνια" που τότε ίσως οι εκπαιδευτικοί συγκεντρώνουν περισσότερα χρόνια υπηρεσίας και συνειδητοποιούν πώς λειτουργεί το σχολείο. Έπειτα, καθώς τα χρόνια περνάνε πηγαίνοντας στους εκπαιδευτικούς που είναι "πάνω από 30 χρόνια" ο μέσος όρος μεγαλώνει, κάτι που οφείλεται και στο γεγονός πως στην ηλικιακή αυτή ομάδα ανήκει το δεύτερο μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων που κατέχουν διευθυντική θέση.



**Γράφημα 6.5:** Μέσοι όροι καταλληλότητας Μαθητών για αξιολογητές\* έτη υπηρεσίας

Για τους μαθητές ως αξιολογητές βλέπουμε την ομάδων των νέων δασκάλων να τους δίνει αρκετά υψηλή βαθμολογία (3, 53), ενώ καθώς τα έτη υπηρεσίας μεγαλώνουν η ιδέα του μαθητή ως αξιολογητή μειώνεται.

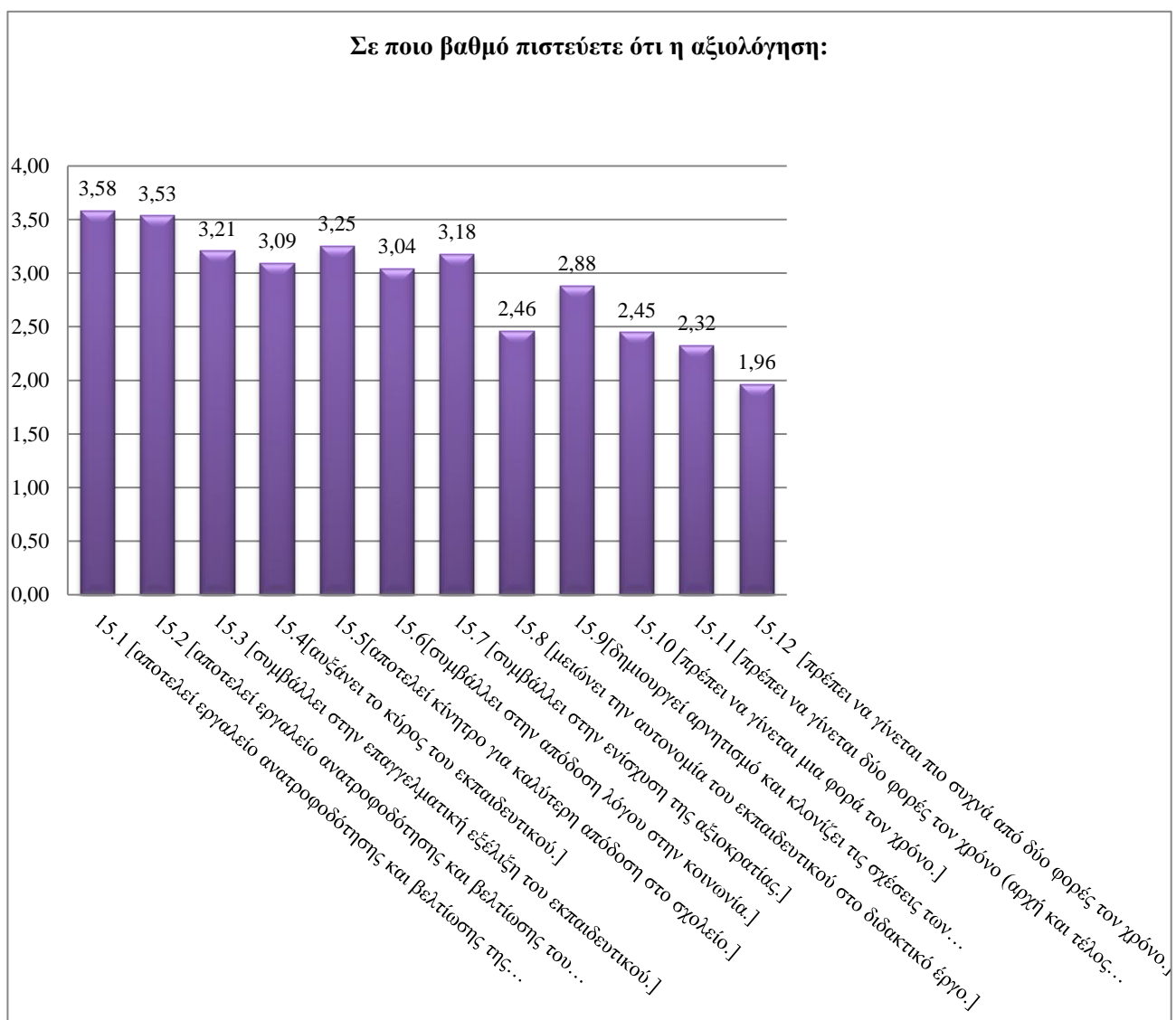


**Γράφημα 6.6:** Μέσοι όροι καταλληλότητας Γονέων για αξιολογητές\* έτη υπηρεσίας

Για τους γονείς ως αξιολογητές βλέπουμε ότι η ομάδα των νέων εκπαιδευτικών δίνει την πιο ψηλή βαθμολογία με μέσο όρο 2,58, ωστόσο και η βαθμολογία αυτή είναι αρκετά χαμηλή δεδομένου ότι το 2 αντιστοιχεί στην τιμή Λίγο και το 3 στην τιμή Αρκετά. Στην συνέχεια στα "6- 10 χρόνια" η βαθμολογία πέφτει αρκετά, μία μονάδα κάτω και ελάχιστα φαίνεται να ανεβαίνει προς τα πάνω με την αύξηση των ετών υπηρεσίας.

Στις ερωτήσεις 15.1-15.12 της ενότητας Αξιολόγηση που βλέπουμε στον Πίνακα 6.6 παρατηρούμε ότι σε όλες τις ερωτήσεις ο μέσος όρος κυμαίνεται κοντά στην τιμή "3" που με βάση το ερωτηματολόγιο μας η τιμή αυτή αντιπροσωπεύει την απάντηση "Αρκετά". Άρα, η κουλτούρα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται από μία "μετριότητα". Ωστόσο, στα υποερωτήματα 15.9 – 15.12 οι απαντήσεις που δόθηκαν τείνουν από Αρκετά μέχρι Λίγο με αυτό να σημαίνει ότι η έννοια της αξιολόγησης δεν έχει καταφέρει να πείσει.

**Γράφημα 6.7:** Μέσοι όροι ερώτησης 15



Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η αξιολόγηση:	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
15.1 αποτελεί εργαλείο ανατροφοδότησης και βελτίωσης της σχολικής μονάδας.	232	1	5	3,58	1,249
15.2 αποτελεί εργαλείο ανατροφοδότησης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού.	232	1	5	3,53	1,312
15.3 συμβάλλει στην επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού.	232	1	5	3,21	1,319
15.4 αυξάνει το κύρος του εκπαιδευτικού.	232	1	5	3,09	1,364
15.5 αποτελεί κίνητρο για καλύτερη απόδοση στο σχολείο.	232	1	5	3,25	1,351
15.6 συμβάλλει στην απόδοση λόγου στην κοινωνία.	232	1	5	3,04	1,325
15.7 συμβάλλει στην ενίσχυση της αξιοκρατίας.	232	1	5	3,18	1,358
15.8 μειώνει την αυτονομία του εκπαιδευτικού στο διδακτικό έργο.	232	1	5	2,46	1,158
15.9 δημιουργεί αρνητισμό και κλονίζει τις σχέσεις των εκπαιδευτικών.	232	1	5	2,88	1,245
15.10 πρέπει να γίνεται μια φορά τον χρόνο.	232	1	5	2,45	1,198
15.11 πρέπει να γίνεται δύο φορές τον χρόνο (αρχή και τέλος σχολικής χρονιάς).	232	1	5	2,32	1,337
15.12 πρέπει να γίνεται πιο συχνά από δύο φορές τον χρόνο.	232	1	5	1,96	1,359
Valid N (listwise)	232				

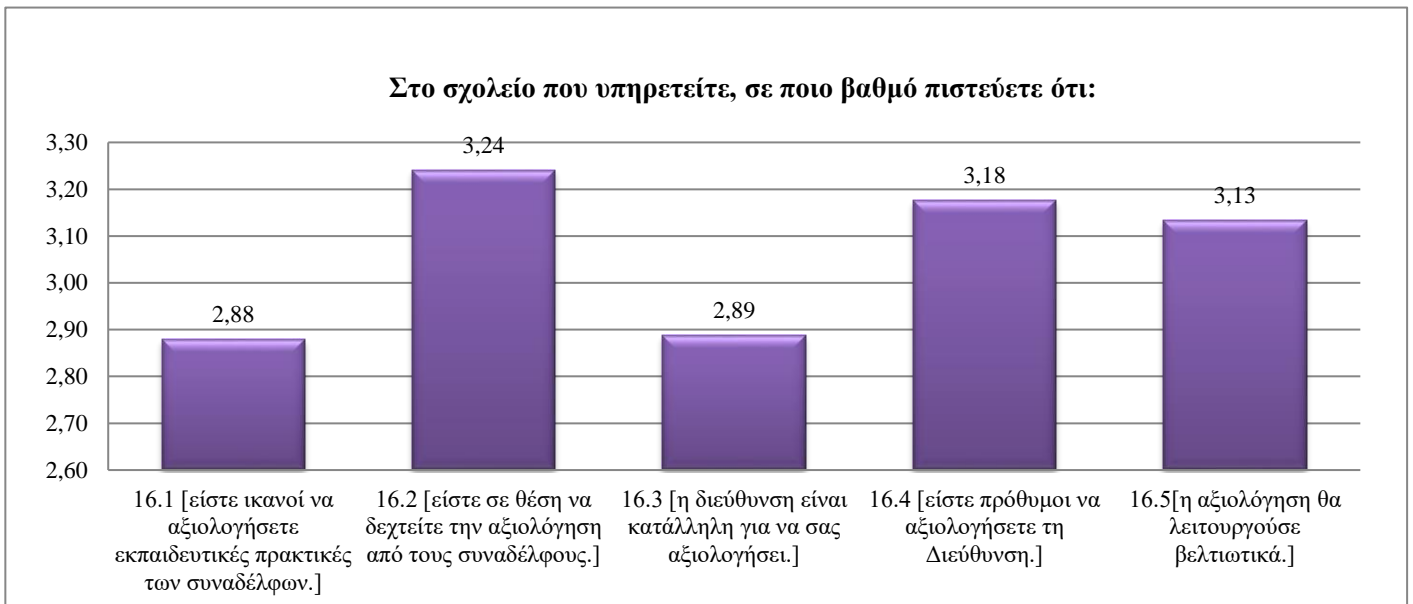
**Πίνακας 6.6:** Μέσοι όροι ερώτησης 15

Στις ερωτήσεις 16.1-16.5 της ενότητας Αξιολόγηση που βλέπουμε στον Πίνακα 6.7 παρατηρούμε ότι σε όλες τις ερωτήσεις ο μέσος όρος κυμαίνεται κοντά στην τιμή "3" που με βάση το ερωτηματολόγιο η τιμή αυτή αντιπροσωπεύει την απάντηση "Αρκετά". Άρα, η κουλτούρα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται από μία "μετριότητα" και σε αυτές τις ερωτήσεις.

Στο σχολείο που υπηρετείτε, σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι:	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
16.1 είστε ικανοί να αξιολογήσετε εκπαιδευτικές πρακτικές των συναδέλφων.	232	1	5	2,88	1,042
16.2 είστε σε θέση να δεχτείτε την αξιολόγηση από τους συναδέλφους.	232	1	5	3,24	1,174
16.3 η διεύθυνση είναι κατάλληλη για να σας αξιολογήσει.	232	1	5	2,89	1,226
16.4 είστε πρόθυμοι να αξιολογήσετε τη Διεύθυνση.	232	1	5	3,18	1,216
16.5 η αξιολόγηση θα λειτουργούσε βελτιωτικά.	232	1	5	3,13	1,311
Valid N (listwise)	232				

**Πίνακας 6.7:** Μέσοι όροι ερώτησης 16

**Γράφημα 6.8:** Μέσοι όροι ερώτησης 16





## 6. Συμπεράσματα και προτάσεις

Ανακεφαλαιώνοντας, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος αποτελείται από γυναίκες (148) σε ποσοστό 63,8% συγκριτικά με το ποσοστό των ανδρών που αντιστοιχεί στο 36,2% του δείγματος (84 άνδρες). Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα δεν αποτελεί έκπληξη για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και για το πλήθος των γυναικών εκπαιδευτικών έναντι των ανδρών.

Σχετικά με την ηλικιακή κατάταξη του δείγματος φαίνεται πως η ομάδα των 50 έως 59 ετών είναι εκείνη που υπερτερεί με ποσοστό 47,4%. Διακρίνεται πως η συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα καταλαμβάνει τον μισό πληθυσμό του δείγματος και σχεδόν τον διπλάσιο από εκείνον της ηλικιακής ομάδας από 30 έως 39 έτη (25%), αφήνοντας πίσω τους εκπαιδευτικούς με ηλικία 40 έως 49 έτη (19,4%) και πολύ πιο πίσω τους 18 νεότερους εκπαιδευτικούς που έχουν ηλικία έως 29 έτη, με ποσοστό 7,8%. Αξίζει να σημειωθεί πως 1 εκπαιδευτικός άνω των 60 ετών συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο.

Τα έτη υπηρεσίας χωρίστηκαν σε 5 ομάδες από τις οποίες το μεγαλύτερο ποσοστό συγκεντρώνει εκείνη των 11 έως 20 ετών (34%) και εκείνη των 21 έως 30 να ακολουθεί με ποσοστό (28%). Το μικρότερο ποσοστό συναντάται στους εκπαιδευτικούς με μικρή προϋπηρεσία, έως 5 έτη (8%) ενώ οι εκπαιδευτικοί με 6 έως 10 έτη έχουν τα ίδιο ποσοστό με εκείνους με άνω των 30 ετών υπηρεσίας (15%).

Οι ερωτηθέντες απάντησαν και στην ερώτηση αν καταλαμβάνουν διευθυντική θέση ή όχι. Οι 61 από αυτούς είναι διευθυντές (26%) ενώ οι υπόλοιποι 171 (74%) όχι. Από τους 61 διευθυντές που συμμετείχαν οι 38 ήταν άνδρες και οι υπόλοιποι 23 ήταν γυναίκες. Το 73,1% των διδασκόντων είναι γυναίκες, ενώ το 26,9% είναι άνδρες. Τα ποσοστά αυτά δείχνουν πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που διδάσκουν την πρωτοβάθμια είναι γυναίκες, με τους άντρες όμως να κατέχουν περισσότερο τις θέσεις διεύθυνσης. Το μεγαλύτερο ποσοστό των διευθυντών (80,3%) αντιστοιχεί στην ηλικιακή ομάδα των 50-59 ετών, ενώ το υπόλοιπο ποσοστό κατανέμεται στις ηλικιακές ομάδες των 30-39 ετών (11,5%) και 40-49 ετών (8,2%). Στις δύο ακραίες ηλικιακές ομάδες το ποσοστό διευθυντών είναι μηδενικό (0,0%). Στους διδάσκοντες το 40,9% φαίνεται να εργάζεται από 11 έως 20 χρόνια και ακολουθούν με 30,4% οι έχοντες άνω των 20 ετών υπηρεσία, οδηγώντας έτσι στο συμπέρασμα πως το 70% των εκπαιδευτικών εργάζεται πάνω από 11 έτη και έχει συγκεντρώσει σημαντική διδακτική εμπειρία. Στην ομάδα των διευθυντών συναντάται το ποσοστό 78,7% για τους έχοντες

υπηρεσία άνω των 21 ετών, εύλογο ποσοστό αφού η πρόσληψη σε θέση διευθυντή προϋποθέτει τη οργανική μονιμότητα του εκπαιδευτικού καθώς και τη μακρόχρονη εργασιακή υπηρεσία. Αντίθετα σε αυτό ένα ποσοστό 6,6% με έως 10 εργασιακά έτη, φανερώνει την κάλυψη διευθυντικών θέσεων από εκπαιδευτικούς αναπληρωτές σε μονοθέσια ή ολιγοθέσια σχολεία.

Μετά την ενότητα των δημογραφικών στοιχείων ακολουθεί η ενότητα της Διεύθυνσης. Το σύνολο των 18 ερωτημάτων συγκεντρώθηκαν σε 7 ομάδες και υπολογίστηκε ο μέσος όρος των απαντήσεων που δόθηκαν. Πραγματοποιήθηκε η σύγκριση ανάμεσα στις απαντήσεις των διευθυντών του δείγματος και των διδασκόντων. Η ενότητα Διεύθυνση αποσκοπεί στο να διαφανεί κατά πόσο οι εν ενεργεία διευθυντές παρουσιάζουν χαρακτηριστικά μετασχηματιστικού ηγέτη, όπως αυτά αναφέρθηκαν σε αντίστοιχο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους της εργασίας. Στους ερωτηθέντες διδάσκοντες ο μέσος όρος των απαντήσεων ανά ενότητα είναι κοντά στο 3 με μέγιστη τιμή το 5. Συγκεκριμένα, στην 1<sup>η</sup> ενότητα ερωτήσεων που αφορούν την καινοτομία και την επιστημονική κατάρτιση των διευθυντών ο μέσος όρος είναι 3,4 αντιπροσωπεύοντας την τιμή Αρκετά προς Πολύ. Στην ίδια ομάδα ερωτήσεων οι Διευθυντές έχουν μέσο όρο 4,1 που αντιστοιχεί στην τιμή Πολύ. Το ίδιο συμβαίνει και στις υπόλοιπες ενότητες ερωτήσεων, με τη διαφορά στους μέσους όρους να κυμαίνεται στη 1 μονάδα και η οποία κάνει τη διαφορά ανάμεσα στο Αρκετά που πιστεύουν οι διδάσκοντες και στο Πολύ στο οποίο τοποθετούνται οι διευθυντές για το παραγόμενο από τους ίδιους έργο. Η μόνη ομάδα ερωτήσεων στην οποία οι διευθυντές εμφανίζουν μέσο όρο κάτω του 4 (3,9) είναι εκείνη που αφορά στη συμμετοχικότητα, το όραμα και την εξασφάλιση πόρων. Το γεγονός αυτό πιθανότατα οφείλεται στην οικονομική εξάρτηση των σχολικών μονάδων από τις σχολικές επιτροπές και στην έλλειψη αυτονομίας της. Ακολουθεί η ανάλυση των ομάδων αυτών στην ενότητα Διεύθυνση με βάση τα έτη υπηρεσίας. Τόσο στους διευθυντές όσο και στους διδάσκοντες παρατηρείται πως καθώς αυξάνονται τα έτη υπηρεσίας αυξάνεται και ο μέσος όρος στις απαντήσεις. Επομένως, από πλευράς διδασκόντων διακρίνεται μία μετριότητα ως προς τα χαρακτηριστικά μετασχηματιστικών διευθυντών, τίποτα το αξιοσημείωτο. Από πλευράς διευθυντών όμως, η κρίση είναι διαφορετική αφού οι ίδιοι θεωρούν πως εφαρμόζουν Πολύ τη μετασχηματιστικού τύπου διεύθυνση.

Η τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου εντοπίζει εάν τα χαρακτηριστικά που συναντώνται στα σχολεία είναι περισσότερα ατομικά ή συλλογικά. Αυτή η ενότητα χωρίζεται σε δύο επίπεδα ερωτήσεων. Το πρώτο αφορά τα χαρακτηριστικά όπως τα συναντούν οι

εκπαιδευτικοί στο σχολείο που εργάζονται, ενώ το δεύτερο την ατομική και προσωπική απόδοση του κάθε ερωτηθέντος. Στις ερωτήσεις 6.1 έως 6.6 ο μέσος όρος κυμαίνεται κοντά στην τιμή 3 η οποία, όπως έχει ήδη αναφερθεί, αντιπροσωπεύει την τιμή Αρκετά. Στις ερωτήσεις 7.1 έως 7.7 στις οποίες οι ερωτηθέντες καλούνται να στοχαστούν τη δική τους συλλογικότητα βαθμολογούν πιο υψηλά απ' ότι στις προηγούμενες που αφορούσαν τον σύλλογο. Στην ερώτηση 7.7 και στο αν εργάζονται ατομικά ο μέσος όρος πέφτει κάτω του 3 αφήνοντας να φανεί πως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί κρίνουν πως ο ατομικισμός στα πλαίσια του εργασιακού περιβάλλοντος είναι Λίγος.

Το ίδιο μοτίβο ακολουθείται και στην επόμενη ενότητα του ερωτηματολογίου, Επικοινωνία – Σχέσεις. Οι ερωτήσεις 8.1 – 8.6 έχουν να κάνουν με το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την επικοινωνία στο σχολείο που εργάζονται και οι ερωτήσεις 9.1 – 9.7 με την προσωπική τους απόδοση. Ο μέσος όρος που συγκεντρώνεται και στις δύο ομάδες ερωτήσεων είναι περίπου 3,5, οδηγώντας στην ερμηνεία πως υπάρχει επικοινωνία στις εργασιακές σχέσεις, από Αρκετά έως Πολύ. Η ερώτηση με τη χαμηλότερη τιμή μέσου όρου (2,87) είναι εκείνη που διατυπώνει κατά πόσο ενημερώνονται οι δάσκαλοι για τη διδασκαλία στις υπόλοιπες τάξεις. Αυτό συμβαίνει ίσως ελλείψει χρόνου, αλλά και λόγω της χαμηλής συναναστροφής των εκπαιδευτικών εκτός σχολείου, όπως σημειώνεται σε επόμενη ερώτηση (3,38 μέσος όρος).

Μία μέση κατάσταση βλέπουμε ότι επικρατεί και στην ενότητα Ανάπτυξη – Εξέλιξη, όπου ο διαχωρισμός των ερωτήσεων ακολουθεί την προηγούμενη τυπολογία, σε σχέση με το σύνολο του εκπαιδευτικού συλλόγου και ως προς τη δική τους απόδοση. Δε φαίνεται ιδιαίτερη υποστήριξη από το σύνολο των συλλόγων ως προς την εξέλιξη και την καινοτομία, αφού ο μέσος όρος δεν περνάει το 3,5 αλλά κυμαίνεται κοντά στο 3, τιμή που αντιπροσωπεύει το Αρκετά. Οι ίδιοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τους συναδέλφους και όποια εξέλιξή τους, με μέσο όρο 4,1, όμως οι ίδιοι αισθάνονται πως δε λαμβάνουν ενδιαφέρον στον ίδιο βαθμό από τους συναδέλφους τους (μέσος όρος 3,19).

Η αξιολόγηση είναι μία έννοια που προκαλεί ποικίλες σκέψεις. Αυτό φαίνεται καθαρά στην ερώτηση 12 «*Τι σας φέρνει στη σκέψη ο όρος Αξιολόγηση*», όπου φαίνεται η εναλλαγή των απόψεων μεταξύ ανατροφοδότησης, ελέγχου, βελτίωσης και (πολιτικής) σκοπιμότητας. Οι τέσσερις αυτοί όροι εναλλάσσονται σε ποσοστά καταλαμβάνοντας τις τέσσερις επικρατέστερες θέσεις στην ταξινόμηση. Οι υπόλοιπες απαντήσεις δε σημειώνουν μεγάλο ποσοστό, όμως στην επιλογή «Άλλο» εμφανίζονται και οι εξής απαντήσεις: «*πριν το 1960*

*υπήρχε αυτός ο όρος και από ποιους προήλθε;» «είναι συνδυασμός πολλών εννοιών όπως βελτίωση, ανατροφοδότηση, αναστοχασμός, κατηγοριοποίηση», «Αξιοκρατία, αν εφαρμόζεται δίκαια».* Εστιάζοντας στους τέσσερις επικρατέστερους όρους και στα έτη υπηρεσίας των ερωτηθέντων, παρατηρείται πως οι δάσκαλοι που έχουν εργαστεί από 11 έως 30 χρόνια είναι εκείνοι που προκάλεσαν αυτήν την εναλλαγή ανάμεσα στους «θετικούς» και «αρνητικούς» όρους. Θα ήταν αναμενόμενο στους μεγαλύτερους σε έτη υπηρεσίας να δημιουργείται ένα αρνητικό κλίμα ως προς την αξιολόγηση, όμως εν τέλει προκαλείται στους νεότερους αυτή η εναλλαγή που φέρει κοντά τα ποσοστά Ανατροφοδότησης- Βελτίωσης και Ελέγχου- (Πολιτικής) Σκοπιμότητας.

Είναι ενθαρρυντικό το στοιχείο πως οι ερωτηθέντες σημειώνουν τιμή μέσου όρου 3,6, δηλαδή Αρκετά έως Πολύ, στην ερώτηση κατά πόσο θεωρούν αναγκαία την αξιολόγηση. Η σχολική μονάδα είναι εκείνη που συγκεντρώνει τη μεγαλύτερη τιμή, με το εκπαιδευτικό έργο να ακολουθεί και να μένει στο τέλος η αξιολόγηση της ατομικής απόδοσης των εκπαιδευτικών. Ως προς τον φορέα αξιολόγησης ο σύλλογος διδασκόντων κι έπειτα ο διευθυντής θεωρούνται οι καταλληλότεροι, γεγονός που δικαιολογεί τη μεγάλη τιμή στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Αναλογικά με τα έτη υπηρεσίας αυξάνεται και η πεποίθηση πως κατάλληλος αξιολογητής είναι ο διευθυντής, αφού και στην τελευταία ομάδα των άνω των 30 ετών υπηρεσίας βρίσκονται οι περισσότεροι διευθυντές που απάντησαν το ερωτηματολόγιο. Επίσης, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως η ηλικιακή ομάδα των έως 5 ετών υπηρεσίας ανεβάζει πολύ τον μέσο όρο στην καταλληλότητα των μαθητών ως αξιολογητές, ενώ κάτι τέτοιο μειώνεται όπως είναι φυσικό με το πέρασμα των εργασιακών ετών. Το ίδιο μοτίβο εμφανίζεται και στην καταλληλότητα των γονέων ως αξιολογητές, με τη διαφορά πως οι ερωτηθέντες με πάνω από 30 χρόνια εργασίας να σημειώνουν τον δεύτερο μεγαλύτερο μέσο όρο, κάτι που οφείλεται στην προσπάθεια των διευθυντών να επικοινωνήσουν περισσότερο με τους γονείς. Από πλευράς εξωσχολικών και προϊστάμενων φορέων, τη χαμηλότερη τιμή συγκεντρώνουν τα στελέχη διοίκησης αιτιολογώντας έτσι και την αίσθηση του ελέγχου και της (πολιτικής) σκοπιμότητας, που απαντήθηκαν παραπάνω.

Οι ερωτηθέντες πιστεύουν πως η αξιολόγηση αποτελεί εργαλείο ανατροφοδότησης, όπως και ότι λειτουργεί σαν κίνητρο απόδοσης σε μέτριο βαθμό. Επίσης, δε φαίνεται να πιστεύουν πως λειτουργεί αντίθετα ως προς την αυτονομία που έχουν οι ίδιοι στο διδακτικό τους έργο. Η μέτρια τιμή που επικρατεί στις ερωτήσεις αυτές (15.1 – 15.12), οι οποίες συγκεντρώνουν έναν μέσο όρο 2,9 δείχνει αντίστοιχα και τη μέτρια στάση που κρατούν ακόμη οι εκπαιδευτικοί ως προς την αξιολόγηση. Ο μέσος όρος αυτός πέφτει αρκετά και από

τις τρεις τελευταίες ερωτήσεις, που αφορούν τη συχνότητα εφαρμογής της. Σε αυτές έρχεται σε αντίθεση το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί παραπάνω θεωρούν αρκετά έως πολύ αναγκαία την αξιολόγηση, όμως δεν μπορούν να προσδιορίσουν τη συχνότητα εφαρμογής της και αν ληφθούν υπόψη μεμονωμένες δε διακρίνεται η πεποίθηση της αναγκαιότητάς της. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν το ερωτηματολόγιο, στις ερωτήσεις που αφορούν την αξιολόγηση μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων σημειώνουν μέσο όρο 3. Ακόμη μία φορά που επικρατεί η μέση τιμή που αντιστοιχεί στον χαρακτηρισμό Αρκετά. Με μικρή διαφορά είναι έτοιμοι να δεχτούν την αξιολόγηση από τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς του σχολείου, όχι όμως τόσο έτοιμοι για την αξιολόγηση από την διεύθυνση την οποία βέβαια δείχνουν μεγαλύτερη προθυμία να αξιολογήσουν οι ίδιοι. Και αυτό το σημείο τονίζει την έλλειψη εμπιστοσύνης στη διεύθυνση αιτιολογώντας την αίσθηση ελέγχου που μπορεί να προκαλεί.

Εν κατακλείδι, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σύμφωνα με τους ίδιους τείνουν να προσεγγίζουν τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Κάτι ανάλογο δε φαίνεται όμως από τις απαντήσεις των διδασκόντων, βάσει των οποίων τα χαρακτηριστικά των διευθυντών δε σημειώνουν ιδιαίτερη κλίση προς αυτά ενός μετασχηματιστικού ηγέτη. Λαμβάνοντας υπόψη τη χαμηλότερη τιμή που δίνουν οι διευθυντές στο κομμάτι της συμμετοχικότητας, του οράματος και της εξασφάλισης πόρων, γίνονται αντιληπτές οι επιπτώσεις της οικονομικής εξάρτησης και της έλλειψης της αυτονομίας από πλευρά διευθυντών.

Στο κομμάτι του σχεδιασμού, των σχέσεων και της εξέλιξης των εκπαιδευτικών σημειώνεται μία μέτρια κατάσταση η οποία δεν προκαλεί πέραν του αναμενόμενου. Βάσει των αποτελεσμάτων των τριών αυτών ενοτήτων και λαμβάνοντας υπόψη τις τυπολογίες κουλτούρας που αναφέρθηκαν σε αντίστοιχη ενότητα στο θεωρητικό μέρος μπορούμε να πούμε πως: σύμφωνα με τους τύπους που διακρίνει ο Charles Handy η κουλτούρα που διαφαίνεται είναι εκείνη των ρόλων, καθένας έχει τις αρμοδιότητες και το έργο του με τον κεντρικό συντονισμό της διεύθυνσης. Σύμφωνα με την τυπολογία που κατέγραψαν οι Cameron & Quinn, η μετριότητα των μέσων όρων των απαντήσεων προσεγγίζουν την ιεραρχική κουλτούρα και να ληφθεί υπόψη η μέση κατάσταση που αποτυπώθηκε στον τομέα της επικοινωνίας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι συνδυαστικά υπάρχει και τη συμμετοχική κουλτούρα. Ο διττός διαχωρισμός της Rosenholtz σίγουρα αποκλείει τον προσανατολισμό σε έναν εκ των δύο τύπων κουλτούρας, όμως σε συνδυασμό με τον διαχωρισμό των Stoll & Fink δεν υφίσταται δυνατότητα αλλαγής, παρά τις όποιες επιτυχίες σημειώνονται από τους

μαθητές. επομένως αναφερόμαστε σε σχολεία που οι σύλλογοι τείνουν να εξελίσσονται και να προσαρμόζονται σε καταστάσεις, με τροχοπέδη όμως την έλλειψη αυτονομίας που θα μπορούσε να συμβάλλει στην επίτευξη της αλλαγής διατηρώντας έτσι το ιεραρχικό και γραφειοκρατικό σύστημα διοίκησης.

Η αξιολόγηση προκαλεί ποικίλες και συγκεχυμένες σκέψεις, ως φαίνεται και από την έρευνα. Η σύγχυση φαίνεται πως υφίσταται ανάμεσα στο αν αποτελεί μέσο ανατροφοδότησης, ελέγχου, βελτίωσης ή (πολιτικής) σκοπιμότητας και μάλιστα από εκπαιδευτικούς με έτη υπηρεσίας λιγότερα από αυτά που ήταν αναμενόμενο. Ενώ παρουσιάζεται η πεποίθηση της αναγκαιότητας της αξιολόγησης, εκείνο που την τοποθετεί και πάλι σε αβεβαιότητα είναι ο χαμηλός προσδιορισμός της συχνότητας εφαρμογής της. Μια ακόμη εικόνα μετριότητας που ναι μεν οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την άποψη τους, όμως δε φαίνεται ξεκάθαρα καμία ροπή στην αποδοχή ή την άρνηση εξ' ολοκλήρου της εφαρμογής της αξιολόγησης. Η υψηλή τιμή στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι η ανάγκη που εκφράζουν ίσως οι εκπαιδευτικοί για εφαρμογή της αξιολόγησης σε συνδυασμό με την αυτονομία που επιθυμούν να έχουν στα πλαίσια της σχολικής μονάδας που ανήκουν. Και αυτό ίσως είναι το πεδίο που θα μπορούσε να μελετηθεί σε περαιτέρω έρευνα, σχετικά με την αυτονομία της σχολικής μονάδας και την αξιολόγησή της από τον ίδιο τον σύλλογο διδασκόντων.

Βάσει όλων των παραπάνω προτείνονται:

Η κατάρτιση των διευθυντών μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων αναφορικά με τις μορφές ηγεσίας και και τη διαμόρφωση κουλτούρας στο σχολικό περιβάλλον. Έτσι, όταν φτάσουν στο σημείο άσκησης διευθυντικών καθηκόντων θα είναι γνώριμοι με καταστάσεις αναπροσαρμογής, αποτελεσματικότητας ή και αντιμετώπισης αναποτελεσματικότητας. Σαν πρότυπο συμπεριφοράς και επαγγελματισμού από αυτή τη θέση που κατέχουν, θα εμπνέουν μόνιμα τους εκπαιδευτικούς προς τον αναστοχασμό και την προσαρμογή των δεδομένων της καθημερινότητας του σχολείου τους.

Η υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων που συμβάλλουν στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Η υλοποίηση από φορείς που μπορούν να διευκολύνουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αυτά, λαμβάνοντας υπόψη το ωράριο, το μηδαμινό κόστος, την τοποθεσία για δια ζώσης ή ακόμη και την εξ αποστάσεως παρακολούθηση, καθώς και τη συχνότητα, θα έδινε τη δυνατότητα σε περισσότερους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν κι έπειτα να συζητούν εντός συλλόγου τις νεοαποκτηθείσες ιδέες, ακόμη και ίσως να τις εφαρμόζουν.

Η υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων αναφορικά με την αξιολόγηση σε γενικό θεωρητικό πλαίσιο, έτσι ώστε να απενεχοποιηθεί ο ίδιος ο όρος, να διευρύνουν το πλαίσιο γνώσεων που ήδη έχουν οι εκπαιδευτικοί και να αποσαφηνιστούν οι τρόποι, οι δυνατότητες και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της. Με αυτό τον τρόπο και σε συνδυασμό με τη συνεργασία και την επικοινωνία, που ήδη υπάρχει μεταξύ των μελών των συλλόγων, η κουλτούρα αξιολόγησης που θα διαμορφωθεί θα είναι πιο ολοκληρωμένη και εστιασμένη στη διαδικασία και τα αποτελέσματά της παρά στον αρνητισμό, την αμφιβολία και την αμφισβήτηση που έχουν πάρει θέση στη σκέψη των εκπαιδευτικών.

Όλα αυτά προϋποθέτουν την ενεργή συμμετοχή όλων, εκπαιδευτικών και φορέων, αποσκοπώντας στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας προς όφελος πάντα των μαθητών, χωρίς να μπαίνουν υποκειμενικά κριτήρια και σκοπιμότητες.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνική βιβλιογραφία

Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (1999). Εκπαιδευτική διοίκηση, ανάπτυξη και πολιτική : Η δευτεροβάθμια τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση και η περιφερειακή της διάσταση στην Ελλάδα: 1980-1990. Αθήνα: Έλλην.

Αλαχιώτης, Ν., Σ. (2002). Η Διαθεματικότητα και η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της Εκπαίδευσης

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

Ανδρέου, Α. & Μαντζούφας, Π. (1999). Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Σχολικής Μονάδας. Αθήνα: Νέα Σύνορα- Λιβάνης.

Ανδρής, Ε. (2015). Διεύθυνση και Ηγεσία Ο ρόλος του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας. Πρακτικά συνεδρίου από 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης - Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή που διεξήχθη σε Αθήνα. Φορέας διεξαγωγής Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα

Αντωνίου, Δ. (1988). Τα προγράμματα της Μέσης Εκπαίδευσης (1833-1929). Αθήνα.

Γκότοβος, Α. (1986). Η λογική του υπαρκτού σχολείου. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση

Γουλή, Χ. & Καυκούλα, Ε. (2004). Η Εκπαίδευση κατά την περίοδο του Ελευθέριου Βενιζέλου (1910-1932). Πάτρα.

Δάρρα, Μ. & Σοφός, Λ. (Μάιος 2015). Διαμορφώνοντας ποιοτική σχολική κουλτούρα. i-teacher 11. Διαθέσιμο σε: <http://i-teacher.gr/> (Ανακτήθηκε 9 Αυγούστου 2018)

Δημαράς, Α. (1986). Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. Σε Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη. (τ.Β:229-233). Αθήνα.

Δημητρόπουλος Ε. (1999). Εκπαιδευτική αξιολόγηση – Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη

Δημητρόπουλος, Ε. (1999). Εκπαιδευτική αξιολόγηση - Η αξιολόγηση του μαθητή. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ΕΑCΕΑ/Ευρυδίκη, 2015. Η Διασφάλιση της Ποιότητας στην Εκπαίδευση: Πολιτικές και Προσεγγίσεις για την Αξιολόγηση των Σχολείων στην Ευρώπη. Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.



Ζαμπέτα, Ε. (1994). Η εκπαιδευτική πολιτική στην ελληνική Πρωτοβάθμια εκπαίδευση 1974-1989. Αθήνα.Θεμέλιο

Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε. & Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. 13:135-151.

Θεοφιλίδης, Χ., (2012). Σχολική ηγεσία και διοίκηση, Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία. Αθήνα: Γρηγόρης.

Θεριανός, Κ. (2006). Αποτελεσματικά σχολεία και εκπαιδευτικοί. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.

Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση: ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Παιδαγωγική Επιθεώρηση. 27:181

Καπετσώνης, Κ. (2006). Η διεύρυνση της αυτονομίας και της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Νέα Παιδεία, 117, 135-144.

Καραγκιοζίδου, Γ. , Καρούσιου, Χ. , (2016). Ο ρόλος της Αυτοαξιολόγησης στη Βελτίωση και Ανάπτυξη της Σχολικής Μονάδας. Πρακτικά συνεδρίου από 1ο Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση Οργάνωση, Διοίκηση, Διδακτικό Υλικό, Αναλυτικά Προγράμματα που διεξήχθη σε Αλεξανδρούπολη. Φορέας διεξαγωγής Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών. Πάτρα

Καρατάσιος, Γ. & Καραμήτρου Α. (2010). Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας. Διαθέσιμο σε: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/366/104.pdf> (Ανακτήθηκε 13-10-2018)

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (1999). Σχολική αποτελεσματικότητα - Μια συγκριτική Οικονομική Προσέγγιση. Μέντορας, 1, 49-76

Καραφύλλης, Αθανάσιος Τ. (2010) Ο θεσμός του επιθεωρητή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών : Η αξιολόγηση των δασκάλων στη Θράκη κατά την περίοδο 1950 - 1982 / Αθανάσιος Τ. Καραφύλλης. - 1η έκδ. - Αθήνα : Κριτική, 2010.

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, 46-70. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων – Καθηγητών

Κασσωτάκης, Μ. (1994), Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών-Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές, Αθήνα εκπαίδευση στον ορίζοντα του 2000, Αθήνα: Γρηγόρης. σ.σ. 15-17

- Κασσωτάκης, Μ. (1997). Η Αξιολόγηση της Επίδοσης των Σπουδαστών. Αθήνα: Γρηγόρης
- Κασσωτάκης, Μ. και Φλουρή, Γ. (2005). Μάθηση και διδασκαλία. Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας. Αθήνα.
- Κασσωτάκης, Μ. (2018). Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στον χώρο της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Κατσαρός, Ι. (2008). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Κατσαρός, Ι. (2008). Αποκέντρωση και αποσυγκέντρωση: Κριτική θεώρηση του γενικού πλαισίου και των σχετικών τάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. Επιστημονικό βήμα, (9), σσ. 88-108.
- Κατσαρού, Ε., Πιτσιάβας, Δ. & Κάκκος, Γ. (2016). Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας και ο καταλυτικός ρόλος του διευθυντή. Εκπαιδευτικός κύκλος. 4(3):169-186
- Καψάλης, Α. (2004). Αξιολόγηση και βαθμολογία στο δημοτικό σχολείο. Gutenberg.
- Κελεσιδής, Ε. (2014). Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση τη δεκαετία του '80. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ..
- Κιρκιγιάννη, Φ. (2011). Ο Αποτελεσματικός Διευθυντής του Σχολείου. Τα Εκπαιδευτικά Νέα, (99-100) (96-113)
- Κουτούζης, Μ., (2008). Ο Σχεδιασμός– Προγραμματισμός στις Εκπαιδευτικές Μονάδες, στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, Δ., τόμος Α, (2η έκδοση), Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, (σελ. 51-68), Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κουτσούρης, Α. (2004). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού.
- Κωνσταντίνου Χ., (2007), «Θεωρητική προβληματισμοί για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού», Δελτίο, Άνοιξη-Καλοκαίρι 2007, τεύχος 38
- Κωνσταντίνου, Χ. (2015), Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη. Αθήνα: Gutenberg

Λαζαράκου, Ε. (2017). Docplayer. Διαθέσιμο σε: <http://docplayer.gr/31316492-Axiologisi-vathmologisi.html>

Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ. & Δαραβίκας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. 15:195-209.

Μανωλάκος, Π. (2010). Η αξιολόγηση του μαθητή. Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική 3, (1). Διαθέσιμο σε: [http://www.elliepek.gr/gr\\_html/gr\\_ejournal/efarmpaid.html](http://www.elliepek.gr/gr_html/gr_ejournal/efarmpaid.html) (Ανακτήθηκε 3 Φεβρουαρίου 2019)

Ματθαίου Δ., Ρουσσάκης, Γ. (2011). Η ελληνική εκπαίδευση τριάντα χρόνια μετά την ένταξη. Σε Διεθνής και Ευρωπαϊκή Πολιτική. (τ.21-22:199-210)

Μαυρογιώργος, Γ. (2008). «Η εκπαιδευτική Μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής». Στο: Αθανασούλα – Ρέππα Α., Κουτούζης Μ., Μαυρογιώργος Γ., Νιτσόπουλος Β., Χαλκιώτης Δ., Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, (σελ. 119- 164). Τόμος Α. Πάτρα:ΕΑΠ

Μιχόπουλος, Α. (1998). Εκπαιδευτική Διοίκηση, τόμ. 1, σσ170-173, αυτοέκδοση. Αθήνα

Μιχόπουλος, Α. (2002). Εκπαιδευτικό δίκαιο. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Μπαγάκης, Γ. (2001). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου. Μεταίχιμο.

Μπάκας, Θ. (2007). Το περιφερειακό επίπεδο διοίκησης της εκπαίδευσης. Αδυναμίες- ελλείψεις- προοπτικές. Πρακτικά συνεδρίου από Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας που διεξήχθη σε Ιωάννινα. Φορέας διεξαγωγής Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων - Σχολή επιστημών Αγωγής. Ιωάννινα

Μπαλάσκας, Κ. (1992). Το Εκπαιδευτικό Έργο: Από τον προβληματισμό στον προσδιορισμό και τον σχεδιασμό του. Εκπαιδευτικό Έργο: Προβληματισμός, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αξιολόγηση, 24-35. Αθήνα: ΟΛΜΕ.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). Λεξικό της νέας Ελληνικής Γλώσσας. Αθήνα: Κέντρο λεξικολογίας ΕΠΕ

Μπουζάκης, Σ. (2003). Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998). Αθήνα: Gutenberg.

Μπουραντάς, Δ. (2002). Μάνατζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο, Σύγχρονες Πρακτικές. Αθήνα: Μπένος.

Νικολαΐδου, Μ. (2012). Εκπαιδευτική ηγεσία, ε, και;. Αθήνα: Ίων.

Ξωχέλλης, Π. (2006). Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση,7, 42-59

Ξωγέλλης, Π. (2006). Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.

Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 5, 81-90.

Παμουκτσόγλου, Α. (2003). Αξιολόγηση και Σχολικός Σύμβουλος: Συνιστώσες της σχολικής αποτελεσματικότητας. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική

Παμουκτσόγλου, Α. (2007). Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1994). Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο. Μεταίχμιο

Παπαναστασίου, Έ. & Παπαναστασίου, Κ. (2016). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας. 3η έκδοση. Ιδιωτική.

Πασιαρδής, Π. (2000). Αποτελεσματικά Σχολεία. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πασιαρδή, Γ. (2001). Το Σχολικό Κλίμα: Θεωρητική και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία - Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Μεταίχμιο.

Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκρος, Α. (2005). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών: Η πορεία προς το μέλλον. Στο: Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκρος, Α. (επιμ.). Η Αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών – Από τη Θεωρία στην Πράξη. Αθήνα: Έλλην. σ. 351-363

Πασιαρδή, Γ. (2014). Σχολική κουλτούρα: σύγχρονες τάσεις και αναγκαίες αλλαγές. Πρακτικά συνεδρίου από 15ο Ελληνική παιδεία και παγκοσμιοποίηση που διεξήχθη σε Ναύπλιο. Φορέας διεξαγωγής Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος. Αθήνα: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος.

Πασιάς, Γ. & Παπαχρήστος, Κ. (2017). Η αυτοαξιολόγηση. Το συμβάν ενός θεσμού (2010-2014). Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης. 1:236-256.

Πλακωτή, Ε. (2016). Σχολική κουλτούρα ή κουλτούρες στα μουσικά σχολεία;. Πρακτικά συνεδρίου από 1ο Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση Οργάνωση, Διοίκηση, Διδακτικό Υλικό, Αναλυτικά Προγράμματα που διεξήχθη σε Αλεξανδρούπολη. Φορέας διεξαγωγής Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση. Πάτρα

Ράπτης Ν. & Βιτιλάκη, Χ. (2007). Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Η ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Ρεκαλίδου, Γ. (2011). Αξιολόγηση της μάθησης ή αξιολόγηση για τη μάθηση;. Αθήνα: Πεδίο

Σαββίδης, Γ. (2014), Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Στο: Π. Πασιαρδής (Επιμ.) Αξιολόγηση Προγραμμάτων και Προσωπικού στην Εκπαίδευση. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και Εκπαιδευτικών τόμ.ΙΙ. Αθήνα: Ίων

Σαΐτης Χ. (2000). Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Α. (2005). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Σάμιος, Π. (2013). Οι Επιθεωρητές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (1834-1982). Αθήνα

Σιαβίκη, Α. (2016). Η Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας ως ανατροφοδοτικός και υποστηρικτικός μηχανισμός στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα: Ανασκόπηση συναφών ερευνών. Πρακτικά συνεδρίου από 1ο Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση Οργάνωση, Διοίκηση, Διδακτικό Υλικό, Αναλυτικά Προγράμματα που διεξήχθη σε Αλεξανδρούπολη. Φορέας διεξαγωγής Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών. Πάτρα

Σιάρδος, Γ. (2005). Μεθοδολογία κοινωνιολογικής Έρευνας, 2η έκδοση. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

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

Στιβακτάκης, Ε. (2006). Ο διευθυντής του σχολείου ως φορέας και αντικείμενο αξιολόγησης. Συγκριτική μελέτη των απόψεων σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Στραβάκου, Π. (2003). Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας Π.Ε. και Δ.Ε., θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Φίλιας, Β. (2007). Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών. 8η έκδοση. Αθήνα: Gutenberg.

Χαρίσης, Α. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου – αξιολόγηση της σχολικής μάθησης και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων. 12:159-169.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Στο: Δ. Κ. Μαυροσκούφης (επιμ.), Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και αγωγή. Οδηγός Επιμόρφωσης . Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.,σ.σ.213-230

### Ξένη βιβλιογραφία

Aitrichter, H & Specht, W. (1998). Quality Assurance and Quality Development in Education, International Approaches and Parameters as Applying to the Austrian School System, Solomon, J. (ed) Trends in Evaluation of Education Systems: School (Self-) Evaluation and Decentralization, Athens, Pedagogical Institute.

Alt, D. (2015). Assessing the contribution of a constructivist learning environment to academic self-efficacy in higher education. Learning Environments Research, 1-21

Althusser, L. (1999). Θέσεις (1964-1975). Μετάφραση από τα Γαλλικά από Γιαταγάνας, Ξ. Αθήνα: Θεμέλιο.

Arcia, G., Macdonald, K., Patrinos, H. A., & Porta, E. (2011). School autonomy and accountability. System Assessment for Benchmarking Education for Results, Regulatory and Institutional Framework. World Bank, Human Development Network, Washington, DC.

Astiz, M.F., Wiseman, A.W. and Baker,D.P. (2002). Slouching towards Decentralization: Consequences of Globalization for Curricular Control in National Education Systems. Σε Comparative Education review. (τ.46:66-68)

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

Bass, B. (1985). Leadership and Performance beyond Expectation. New York: Free Press.

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). Improving organizational effectiveness through transformational leadership. Thousand Oaks, CA: Sage.

Bernbaum, M. (2011). Lessons Learned in Education: Decentralization. Washington, D.C.: USAID, EQUIP2, FHI 360.

Bray, M. (2013). Control of Education: Issues and Tensions in Centralization and Decentralization. Σε Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local. (201-222). USA. Rowman & Littlefield Publishers.

- Brent Edwards, D. (2010). Trends in Governance and Decision-Making: A Democratic Analysis with Attention to Application in Education. *Policy Futures in Education*, 8(1), 111–125.
- Bush, T. & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Cameron, K. S. & Quinn, R. E. (1999). *Diagnosing and changing organizational climate*. New York: Addison - Wesley.
- Campo, C. (1993). Collaborative School cultures: How principals make a difference. *School Organization*, 13 (2), 119-125.
- Chemers, M. (1997). *An Intergrative Theory of Leadership*. Mahwah: NJ, Erlbaum.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review*, 76, 201-237
- Cullingford, C. (1997), *Assessment, Evaluation and the Effective School*, Cullingford, C. (ed) *Assessment versus Evaluation*, London, Cassell
- Day, S. (2003). Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της Δια Βίου Μάθησης. (μετάφρ. Α. Βακάκη). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Deal, T. E. & Peterson, K. D. (1990). *The Principal's role in shaping school culture*. Washington, D. C.: Office of Educational Research and Improvement.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024-1037
- Dieronitou, I. (2014) Unveiling the restricted and extended possibilities of distributed leadership, *Journal of Arts, Science and Commerce*, 5 (1) 37-43.
- Drucker, P. (1954). *The practice of management*. New York: Harper and Row.
- Eller, J.F. & Eller, S. (2009). *Creative Strategies to Transform School Culture*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. 4η έκδοση: Teachers College Press.

- Getzels, J. & Guba, E. (1957). Social behavior and the administrative process. *The school Review*, 65:423-441.
- Gouldner, A. (Μάρτιος 1957). Cosmopolitan and Locals: Towards an analysis of latent social roles. *Administrative Science Quarterly*. 2(4):444-480.
- Gouldner, A. (Δεκέμβριος 1957). Cosmopolitan and Locals: Towards an analysis of latent social roles. *Administrative Science Quarterly*. 2(2):281-306.
- Gustav E. Karlsen (2000) Decentralized centralism: framework for a better understanding of governance in the field of education, *Journal of Education Policy*, 15:5, 525-538
- Hallinger, P. (2003). Leading educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership, *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-351
- Handy, C. (1993). *Understanding Organizations*. 4η έκδοση. New York: Oxford University Press.
- Hargreaves, A., & Goodson, I.F (2006). Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational Administration Quarterly*, 42 (1), 3-41.
- Hayes, N. (1994), *Empowering Schools: Process and Outcome Considerations*. School Development Program Research Monograph. New Haven: Yale Child Study Center.
- Hofstede, G., & Hofstede, G. J. (2005). *Cultures and organizations: software of the mind*. 2η έκδοση. New York, McGraw-Hill.
- Hoy, W. K. & Feldman, J. A. (2005). *Organizational Health Profiles for High Schools*. In H. Jerome Freiberg (Ed) *School climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Taylor & Francis.
- Hoy, K. W. & Miskel G. C. (2013). *Educational Administration - Theory, Research and Practice*. 9η έκδοση. New York: McGraw-Hill.
- Javeau, C. (2000). *Η Έρευνα με ερωτηματολόγιο - Το εγχειρίδιο του καλού Ερευνητή*. 2η έκδοση. Τυπωθήτω.
- Johnson, W. & Johnson, A. (1993). Validity of the quality of school life scale: A primary and second-order factor analysis. *Educational and psychological measurement*. 53(1):145-153
- Jorde-Bloom, P. (1988). Factors influencing overall job satisfaction and organizational commitment in early childhood education work environments. *Journal of Research in Childhood Education*, 3(2), 107-22



- Kitchenham, A. (2008). The evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory, *Journal of Transformative Education*, 4, 104-123.
- Kowalski, T. & Reitzug, U. (1993). *Contemporary School Administration*. New York: Longman.
- Kythreotis, A., Pashiardis, P., & Kyriakides, L. (2010). The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration*, 48(2), 218-240
- Kyriakides, L., & Campbell, R. (2004). "School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures". *Studies in Educational Evaluation*, 30(1), 23–37
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), p. 112
- Lipham, J.M. (1981). *Effective principal, effective school*. Reston, VA : National Association of Secondary School Principals.
- MacBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves: The case for school selfevaluation*. London: Routledge.
- McClelland, D. (1961). *The Achieving Society*. Princeton: NJ:Van Nostrand.
- McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. New York: McGraw Hill.
- Midgley, C., Maehr, M.L., Hicks, L., Roeser, R., Urdan, .T, Anderman, E., & Kaplan, A. (2000). *Manual: Patterns of Adaptive Learning Survey (PALS)*. Leadership and Learning Laboratory, University of Michigan, Ann Arbor.
- Mintzberg, H. (1979). *The Structuring of Organizations*. Englewood Cliffs: NJ:Prentice Hall.
- Moorhead, G., και Griffin, W. (1989). *Organizational Behavior*. Washington: Houghton Mifflin Company.
- Mullins, L. (1994). *Management and Organizational Behavior*. Essex: UK: Pitmans publishing.
- National School Climate Council. (2009). *National School Climate Standards Benchmarks to promote effective teaching, learning and comprehensive school improvement*. (Φυλλάδιο). New York: National School Climate Center.
- Nevo, D. (2001). "School evaluation: internal or external?". *Studies in Educational Evaluation*, 27(2), 95–106

- Ouchi, W. (1981). *Theory Z: How American Business can meet the Japanese Challenge*. New York: Addison- Wesley Publishing.
- Perkins, C. (2006). *Career and Technical Education Act of 2006*. Σε United States Statutes at Large. (τ.120:683-749). U.S. Government Publishing Office.
- Popham, J. (1998), *Educational Evaluation*, 2nd Edition, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall
- Putman, J. και Burke, B. (1992). *Organizing and Managing Classroom Learning communities*. New York: McGraw-Hill.
- Robbins, S. P. (1991). *Organizational Behavior: Concepts, Controversies, Applications*. Upper Saddle, NJ: Allyn and Bacon
- Robbins, S. P. (1998). *Organizational Behavior: Concepts, Controversies and Applications*. Upper Saddle, NJ: Allyn and Bacon.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Longman
- Roueche, J. E. & Baker, G. A. (1986). *Profiling excellence in American Schools*. Virginia: The American Association of School Administrators.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. Newbury Park CA: Sage
- Sergiovanni, Th. (2001). *Leadership- What's in it for schools?* London: Routledge & Falmer.
- Sergiovanni, T. & Starratt, R. (2002). *Supervision: a Redefinition*. 7η έκδοση. Singapore: McGraw-Hill.
- Stoll, L. & Fink, D. (1996). *Changing Our Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*. New York: Open University Press.
- Torres, R. (1991). *Improving the quality of internal evaluation: the evaluator as consultant- mediator*. *Evaluation and Program Planning*, 14, 189- 198
- Waldron, N. & McLeskey, J. (2010). *Establishing a Collaborative School Culture Through Comprehensive School Reform*. University of Florida, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, (20) 58-74.
- Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organizations*. New York: Free Press.
- Wolff, R. (1970). *In defense of anarchism*. New York: Harper & Row.

Wolff, R. (1998). In defense of anarchism. Berkeley: University of California Press.

Wooley, M. E. (2006). Advancing a Positive school Climate for Students, Families and Staff In: Franklin, C., Harris, M.B. & Allen-Mears, P. (eds), The School services sourcebook: a guide for school-based professionals. New York: Oxford University Press, 777-784

### Νομοθεσία

Σύνταγμα της Ελληνικής Δημοκρατίας 3-6-1927

Νόμος Ναύπλιο 6/18 Φεβρουαρίου 1834 Περί δημοτικών σχολείων

Νόμος ΒΤΘΜ' 1895 (ΦΕΚ 37/Α/5-10-1895) Περί της στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαιδύσεως

Νόμος 827/1917 (ΦΕΚ 188/5-9-1917) Περί διδακτικών βιβλίων

Νομοθετικό διάταγμα 4379/1964 (ΦΕΚ 182/24-10-1964) Περί οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδύσεως

Νόμος 1268/1982 (ΦΕΚ 87/Α/16-7-1982) Για τη δομή και λειτουργία των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων.

Νόμος 1304/1982 (ΦΕΚ 144/Α/7-12-1982) Για την επιστημονική - παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική - Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.

Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985) Δομή και λειτουργία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις

Νόμος 2327/1995 (ΦΕΚ 156/Α/31-7-1995) Εθνικό συμβούλιο Παιδείας, ρύθμιση θεμάτων έρευνας, παιδείας και μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις

Νόμος 4547/2018 (ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018) Για την αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

Νόμος ΒΤΘΜ' 1895 (ΦΕΚ 37/Α/5-10-1895) «Περί της στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαιδύσεως»

Νόμος ΓΩΚΗ' 1911 3828/ 18-7-1911

Νόμος 1304/1982 (ΦΕΚ 144/Α/7-12-1982) «Για την επιστημονική – παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.»

Νόμος 2525/1997 (ΦΕΚ 188/Α/23-9-1997) «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις.»

Νόμος 2986/2002 (ΦΕΚ 24/Α/13-2-2002) «Οργάνωση των Περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.»

Νόμος 3848/2010 (ΦΕΚ 71/Α/19-05-2010) «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις.»

Νόμος 3966/2011 (ΦΕΚ 118/Α/24-05-2011) «Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» και λοιπές διατάξεις»

Νόμος 4142/2013 (ΦΕΚ 83/Α/9-4-2013) «Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.)»

Νόμος 4547/2018 (ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018) «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.»

Π.Δ. 8/1995

Π.Δ. 1/2003 (ΦΕΚ 01/Α/03-01-2003)

Π.Δ. 152/2013 (ΦΕΚ 240/Α/5-11-2013) «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»

Υ.Α. Αριθ.Φ.353.1./324/105657/Δ1 (ΦΕΚ 1340/Β/16-10-2002) «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων.»

Υ. Α. Αριθ. Φ.361.22/116672/Δ1 «Ορισμός κριτηρίων αξιολόγησης διευθυντών και εκπαιδευτικών στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία»

Υ.Α. Αριθ. 30972/Γ1 (ΦΕΚ 614/Β/15-3-2013) «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης»

Υ.Α. Αριθμ. 1816 /ΓΔ4 (ΦΕΚ 16/Β/11-1-2019) «Προγραμματισμός και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολικών Μονάδων.»

Υ.Α. Φ.353.1./324/105657/Δ1/2002 - ΦΕΚ 1340-16-10-2002 Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων.

Υ.Α. Αριθμ. 1926/1334/25-02-2011

Εγκύκλιος 190089/Γ1/10-12-2013 «Εφαρμογή του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014 – Διαδικασίες»

Εγκύκλιος 37100/Γ1/ 31-03-2010 «Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας»

ΦΕΚ 303B/13-03-2003

ΦΕΚ 304B/13-03-2003

OJ L 60, 1.3.2001, σ. 51

## Παράρτημα

### Kruskal-Wallis Test

Proupriresia_Group	Ranks		N	Mean Rank
Διευθυντές έχουν επιστημονική κατάρτιση (1&9)	6-10 χρόνια	4	7,00	
	11-20 χρόνια	9	21,56	
	21-30 χρόνια	27	31,87	
	Πάνω από 30 χρόνια	21	38,50	
	Total	61		
Διευθυντές προωθούν συλλογικό προγραμ.(2,3,4)	6-10 χρόνια	4	14,50	
	11-20 χρόνια	9	23,61	
	21-30 χρόνια	27	31,81	
	Πάνω από 30 χρόνια	21	36,26	
	Total	61		
Διευθυντές προωθούν την συνεργατική κουλτούρα (5,6,7,12)	6-10 χρόνια	4	15,38	
	11-20 χρόνια	9	19,44	
	21-30 χρόνια	27	33,35	
	Πάνω από 30 χρόνια	21	35,90	
	Total	61		
Διευθυντές αφιερώνουν χρόνο(10,14,15,17)	6-10 χρόνια	4	13,13	
	11-20 χρόνια	9	18,44	
	21-30 χρόνια	27	32,94	
	Πάνω από 30 χρόνια	21	37,29	
	Total	61		
Διευθυντές αποτελούν πρότυπα (11,16)	6-10 χρόνια	4	16,50	
	11-20 χρόνια	9	21,11	
	21-30 χρόνια	27	31,78	
	Πάνω από 30 χρόνια	21	37,00	
	Total	61		
Διευθυντές δίνουν feedback (8,13)	6-10 χρόνια	4	15,25	
	11-20 χρόνια	9	20,39	
	21-30 χρόνια	27	33,04	
	Πάνω από 30 χρόνια	21	35,93	
	Total	61		
Η Διεύθυνση: υποστηρίζει τη συμμετοχή γονέων κ	6-10 χρόνια	4	18,25	
	11-20 χρόνια	9	16,33	
	21-30 χρόνια	27	35,04	
	Πάνω από 30 χρόνια	21	34,52	
	Total	61		

**Πίνακας Παράρτημα 1**

Test Statistics<sup>a,b</sup>

	Διευθυντές έχουν επιστημονική κατάρτιση (1&9)	Διευθυντές προωθούν συλλογικό προγραμ.(2,3,4)	Διευθυντές προωθούν την συνεργατική κουλτούρα (5,6,7,12)	Διευθυντές αφιερώνουν χρόνο(10,14,15,17)	Διευθυντές αποτελούν πρότυπα (11,16)	Διευθυντές δίνουν feedback (8,13)	Η Διεύθυνση: υποστηρίζει τη συμμετοχή γονέων κ
Kruskal-Wallis H	14,402	7,064	9,525	12,042	8,287	8,813	12,077
df	3	3	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.	0,002	0,070	0,023	0,007	0,040	0,032	0,007

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Proupriresia\_Group

## Πίνακας Παράρτημα 2

Proupriresia_Group	Ranks		N	Mean Rank
Διευθυντές έχουν επιστημονική κατάρτιση (1&9)	6-10 χρόνια		30	55,58
	11-20 χρόνια		70	80,58
	21-30 χρόνια		39	77,58
	Πάνω από 30 χρόνια		13	99,58
	Total		152	
Διευθυντές προωθούν συλλογικό προγραμ.(2,3,4)	6-10 χρόνια		30	63,85
	11-20 χρόνια		70	81,76
	21-30 χρόνια		39	71,65
	Πάνω από 30 χρόνια		13	91,88
	Total		152	
Διευθυντές προωθούν την συνεργατική κουλτούρα (5,6,7,12)	6-10 χρόνια		30	64,37
	11-20 χρόνια		70	81,72
	21-30 χρόνια		39	73,27
	Πάνω από 30 χρόνια		13	86,08
	Total		152	
Διευθυντές αφιερώνουν χρόνο(10,14,15,17)	6-10 χρόνια		30	62,00
	11-20 χρόνια		70	83,06
	21-30 χρόνια		39	71,24
	Πάνω από 30 χρόνια		13	90,42
	Total		152	
Διευθυντές αποτελούν πρότυπα (11,16)	6-10 χρόνια		30	57,83
	11-20 χρόνια		70	81,97
	21-30 χρόνια		39	75,83
	Πάνω από 30 χρόνια		13	92,12
	Total		152	
Διευθυντές δίνουν feedback (8,13)	6-10 χρόνια		30	63,65
	11-20 χρόνια		70	81,91
	21-30 χρόνια		39	72,47
	Πάνω από 30 χρόνια		13	89,08
	Total		152	
Η Διεύθυνση: υποστηρίζει τη συμμετοχή γονέων κ	6-10 χρόνια		30	69,02
	11-20 χρόνια		70	79,21
	21-30 χρόνια		39	72,10
	Πάνω από 30 χρόνια		13	92,35
	Total		152	

## Πίνακας Παράρτημα 3

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

	Διευθυντές έχουν επιστημονική κατάρτιση (1&9)	Διευθυντές προωθούν συλλογικό προγραμ.(2,3,4)	Διευθυντές προωθούν την συνεργατική κουλτούρα (5,6,7,12)	Διευθυντές αφιερώνουν χρόνο(10,14,15,17)	Διευθυντές αποτελούν πρότυπα (11,16)	Διευθυντές δίνουν feedback (8,13)	Η Διεύθυνση: υποστηρίζει τη συμμετοχή γονέων κ
Kruskal-Wallis H	11,197	5,590	4,117	6,705	8,272	5,106	3,410
df	3	3	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.	0,011	0,133	0,249	0,082	0,041	0,164	0,333

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Proupriresia\_Group

**Πίνακας Παράρτημα 4**

Group_Proypghresia	Ranks	N	Mean Rank
14.1 Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι κατάλληλος για αξιολογητής: [Επιτροπή από ειδικούς (Πανεπιστημιακούς, εμπειρογνώμονες κ.λπ.)]	1	19	131,32
	2	34	106,03
	3	79	124,78
	4	66	107,65
	5	34	116,62
	Total	232	
14.2 Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι κατάλληλος για αξιολογητής: [Στελέχη διοίκησης της εκπαίδευσης (π.χ. Περιφερειακός διευθυντής).]	1	19	139,47
	2	34	105,84
	3	79	108,88
	4	66	120,81
	5	34	123,66
	Total	232	
14.3 Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι κατάλληλος για αξιολογητής: [Συντονιστής εκπαιδευτικού έργου.]	1	19	129,68
	2	34	106,21
	3	79	114,04
	4	66	115,81
	5	34	126,49
	Total	232	
14.4 Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι κατάλληλος για αξιολογητής: [Διευθυντής/ ύντρια σχολικής μονάδας.]	1	19	123,37
	2	34	97,03
	3	79	108,23
	4	66	120,39
	5	34	143,78
	Total	232	
14.5 Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι κατάλληλος για αξιολογητής: [Σύλλογος διδασκόντων.]	1	19	127,58
	2	34	103,49
	3	79	114,42
	4	66	117,74
	5	34	125,75
	Total	232	
14.6 Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι κατάλληλος για αξιολογητής: [Μαθητές]	1	19	160,47
	2	34	106,16
	3	79	115,39
	4	66	118,94
	5	34	100,12
	Total	232	



14.7Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι κατάλληλος για αξιολογητής: [Γονείς]	1	19	145,87
	2	34	87,60
	3	79	113,43
	4	66	118,74
	5	34	131,76
	Total	232	

**Πίνακας Παράρτημα 5**

	Test Statistics <sup>a,b</sup>						
	14.1Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι κατάλληλος για αξιολογητής: [Επιτροπή από ειδικούς (Πανεπιστημιακούς, εμπειρογνώμονες κ.λπ.)]	14.2Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι κατάλληλος για αξιολογητής: [Στελέχη διοίκησης της εκπαίδευσης (π.χ. Περιφερειακός διευθυντής)]	14.3Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι κατάλληλος για αξιολογητής: [Συντονιστής εκπαιδευτικού έργου.]	14.4Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι κατάλληλος για αξιολογητής: [Διευθυντής/ ύντρια σχολικής μονάδας.]	14.5Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι κατάλληλος για αξιολογητής: [Σύλλογος διδασκόντων.]	14.6Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι κατάλληλος για αξιολογητής: [Μαθητές]	14.7Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι κατάλληλος για αξιολογητής: [Γονείς]
Kruskal-Wallis H	4,342	5,246	2,571	10,762	2,720	11,673	13,136
df	4	4	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	0,362	0,263	0,632	0,029	0,606	0,020	0,011

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Group\_Prophresia

**Πίνακας Παράρτημα 6**

## Ερωτηματολόγιο

### "Αυτονομία σχολικής μονάδας και κουλτούρα αξιολόγησης: στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών Α/βάθμιας"

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο.

Σκοπός είναι η συγκέντρωση στοιχείων για τη διεξαγωγή έρευνας στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας, "Αυτονομία σχολικής μονάδας και κουλτούρα αξιολόγησης: στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών Α/βάθμιας εκπαίδευσης".

Απαρτίζεται από 6 ενότητες από τις οποίες η πρώτη αφορά τα δημογραφικά στοιχεία για τη συλλογή των στατιστικών, καθώς τηρείται η προστασία προσωπικών δεδομένων.

Η συμπλήρωσή του αποτελεί πολύτιμη βοήθεια στην προσπάθειά μου να διεξαχθεί μια επιτυχής έρευνα, με την εξαγωγή έγκυρων και αξιόπιστων αποτελεσμάτων, ενώ η διάρκειά της δεν ξεπερνά τα 10 λεπτά.

Παρακαλώ για την προσεκτική και ειλικρινή συμπλήρωσή του.

Ευχαριστώ για τον χρόνο και την προσοχή σας!

Στη διάθεσή σας για οποιαδήποτε διευκρίνιση,

Μικροπούλου Μαρία (mariam.m86@hotmail.com)

\* Απαιτείται

1. **Φύλο** \* Να επισημαίνεται μόνο μία απάντηση.

Άνδρας	Γυναίκα

2. **Ηλικία** \* Να επισημαίνεται μόνο μία απάντηση.

29	0-39	0-49	0-59	60

3. **Θέση εργασίας** \* Να επισημαίνεται μόνο μία απάντηση.

Είστε Διευθυντής/ ρια στο σχολείο που εργάζεστε φέτος;

Ναι

Όχι

4. **Χρόνια υπηρεσίας** \* Να επισημαίνεται μόνο μία απάντηση.

-5	-10	1-20	1-30	30

## ΕΝΟΤΗΤΑ 1<sup>η</sup> – ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ

5. Στο σχολείο που υπηρετείτε, η Διεύθυνση: \* Να επισημαίνεται μόνο μία απάντηση ανά σειρά.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1.κατέχει ευρύ πλαίσιο γνώσεων ως προς τις τρέχουσες εκπαιδευτικές τάσεις					
2.ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών στη διαδικασία στοχοθεσίας της σχολικής χρονιάς					
3.αποσαφηνίζει το όραμα της σχολικής μονάδας					
4.εξασφαλίζει πόρους για τη βελτίωση λειτουργίας της σχολικής μονάδας					
5.στηρίζει και διευκολύνει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.					
6.προάγει τη συνυπευθυνότητα					
7.προάγει τον αλληλοσεβασμό και την αλληλοεκτίμηση					
8.προάγει τον αναστοχασμό					
9.στηρίζει τις καινοτομίες στη διδασκαλία και στον χώρο του σχολείου γενικότερα.					
10.επαινεί τους εκπαιδευτικούς για την καλή απόδοση.					
11.αποτελεί πρότυπο επαγγελματικής πρακτικής					
12.εκτιμά την καλή διάθεση.					
13.ενημερώνεται από τα μέλη.					
14.συμμερίζεται τις προσωπικές και επαγγελματικές ανησυχίες του κάθε εκπαιδευτικού, αφιερώνει χρόνο προσωπικά στο κάθε μέλος.					
15.ενθαρρύνει την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών					
16.αποτελεί πρότυπο ορθής συμπεριφοράς για τους μαθητές					
17.ενθαρρύνει τους μαθητές να αποδώσουν στο μέγιστο επαινώντας κάθε απόπειρά τους					
18.υποστηρίζει τη συμμετοχή γονέων και φορέων στη βελτίωση της σχολικής μονάδας.					

## ΕΝΟΤΗΤΑ 2<sup>η</sup> – ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ – ΕΡΓΟ

6. Στο σχολείο που υπηρετείτε το εκπαιδευτικό προσωπικό:

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1.συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τα υλικά/ εξοπλισμό και τους πόρους.					
2.αναζητά εναλλακτικούς τρόπους προγραμματισμού, πέρα από τις καθιερωμένες μεθόδους.					
3.λαμβάνει συλλογικές αποφάσεις για την επίλυση					

προβλημάτων.					
4.προβλέπει και αποτρέπει, προτού χρειαστεί να επιδιορθώσει.					
5.μοιράζεται και συζητά ιδέες και διδακτικές πρακτικές.					
6.προσπαθεί να βελτιώσει την απόδοσή του στον μέγιστο δυνατό βαθμό.					

### 7.Ως εκπαιδευτικός στο σχολείο που υπηρετείτε:

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1.συμμετέχετε σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων					
2.προθυμοποιείστε να συμμετέχετε σε διαδικασίες, προτού σας ζητηθεί					
3.ενημερώνεστε για τρέχοντα θέματα του σχολείου.					
4.αισθάνεστε ότι εμπιστεύονται τις αποφάσεις που λαμβάνετε.					
5.αναζητάτε νέες ιδέες/ τεχνικές διδασκαλίας (από σεμινάρια, συναδέλφους, συνέδρια κ.ά.).					
6.ασκείτε το έργο σας με βάση τους σχολικούς κανονισμούς (επίσημους και ανεπίσημους).					
7.εργάζεστε ατομικά, διότι κανείς άλλος δεν ξέρει τι συμβαίνει στην τάξη σας.					

### ΕΝΟΤΗΤΑ 3<sup>η</sup> – ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ – ΣΧΕΣΕΙΣ

#### 8.Στο σχολείο που υπηρετείτε:

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1.το εκπαιδευτικό προσωπικό αναζητά να εντοπίσει και να επιλύσει το πρόβλημα, πριν να αποδώσει ευθύνες.					
2.το εκπαιδευτικό προσωπικό ενδιαφέρεται για τις προσωπικές ανησυχίες των μελών.					
3.ενημερώνεστε για τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών στις υπόλοιπες τάξεις.					
4.προθυμοποιείστε να βοηθήσετε όταν παρουσιάζεται πρόβλημα, προτού σας ζητηθεί.					
5.εμπιστεύεστε τους συναδέλφους σας.					
6.συμμετέχετε σε σχολικές εκδηλώσεις.					

**9.Στο σχολείο που υπηρετείτε αισθάνεστε ότι:**

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1.τα μέλη του Συλλόγου είναι ισάξια.					
2.οι διαφωνίες σας ακούγονται και γίνονται σεβαστές.					
3.εκτιμάται η ειλικρίνεια.					
4.μπορείτε να συναναστραφείτε και εκτός σχολείου με τους συναδέλφους σας.					
5.ικανοποιημένοι από το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί.					
6.αισθάνεστε ότι αναγνωρίζεται το έργο σας.					
7.απολαμβάνετε την εργασία σας.					

**ΕΝΟΤΗΤΑ 4<sup>η</sup> – ΑΝΑΠΤΥΞΗ – ΕΞΕΛΙΞΗ****10.Στο σχολείο που υπηρετείτε το εκπαιδευτικό προσωπικό:**

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1.υποστηρίζει τις νέες ιδέες/ μεθόδους.					
2.εκτιμά την επαγγελματική εξέλιξη των μελών.					
3.δημιουργεί συνθήκες για περαιτέρω επιμόρφωση των μελών του.					

**11.Ως εκπαιδευτικός στο σχολείο που υπηρετείτε:**

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1.εκτιμάτε την επαγγελματική εξέλιξη συναδέλφου.					
2.αναγνωρίζετε την καινοτομία συναδέλφου.					
3.αναγνωρίζετε την αποτελεσματικότητα συναδέλφου.					
4.επιδιώκετε την περαιτέρω επιμόρφωσή σας (εντός και εκτός του σχολείου).					
5.κοινοποιείτε στον Σύλλογο ευκαιρίες και δυνατότητες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.					
6.αισθάνεστε ότι υπάρχει ενδιαφέρον για την επαγγελματική εξέλιξή σας.					

## ΕΝΟΤΗΤΑ 5<sup>Η</sup> – ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

### 12.Ο όρος αξιολόγηση φέρνει στη σκέψη:

Ανατροφοδότηση	
Έλεγχος	
Βελτίωση	
Ποινή	
Απόλυση	
Διάκριση	
Αναγνώριση	
Εξέλιξη	
(πολιτική) σκοπιμότητα	
Άλλο	

Άλλο \_\_\_\_\_

### 13.Σε ποιον βαθμό θεωρείται αναγκαία την αξιολόγηση:

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1.της σχολικής μονάδας.					
2.της απόδοσης των εκπαιδευτικών ατομικά.					
3.του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών.					

### 14.Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι κατάλληλος για αξιολογητής:

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1.Επιτροπή από ειδικούς (Πανεπιστημιακούς, εμπειρογνώμονες κ.λπ.).					
2.Στελέχη διοίκησης της εκπαίδευσης (π.χ. Περιφερειακός διευθυντής).					
3.Συντονιστής εκπαιδευτικού έργου.					
4.Διευθυντής/ ύντρια σχολικής μονάδας.					
5.Σύλλογος διδασκόντων.					
6.Μαθητές.					
7.Γονείς					

**15. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η αξιολόγηση:**

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1. αποτελεί εργαλείο ανατροφοδότησης και βελτίωσης της σχολικής μονάδας.					
2. αποτελεί εργαλείο ανατροφοδότησης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού.					
3. συμβάλλει στην επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού.					
4. αυξάνει το κύρος του εκπαιδευτικού.					
5. αποτελεί κίνητρο για καλύτερη απόδοση στο σχολείο					
6. συμβάλλει στην απόδοση λόγου στην κοινωνία					
7. συμβάλλει στην ενίσχυση της αξιοκρατίας					
8. μειώνει την αυτονομία του εκπαιδευτικού στο διδακτικό έργο.					
9. δημιουργεί αρνητισμό και κλονίζει τις σχέσεις των εκπαιδευτικών.					
10. πρέπει να γίνεται μια φορά τον χρόνο.					
11. πρέπει να γίνεται δύο φορές τον χρόνο (αρχή και τέλος σχολικής χρονιάς).					
12. πρέπει να γίνεται πιο συχνά από δύο φορές τον χρόνο.					

**16. Στο σχολείο που υπηρετείτε, σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι:**

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1. είστε ικανοί να αξιολογήσετε εκπαιδευτικές πρακτικές των συναδέλφων.					
2. είστε πρόθυμοι να δεχτείτε την αξιολόγηση από τους συναδέλφους.					
3. η διεύθυνση είναι κατάλληλη για να σας αξιολογήσει.					
4. είστε σε θέση να αξιολογήσετε τη Διεύθυνση.					
5. η αξιολόγηση θα λειτουργούσε βελτιωτικά.					