



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

Σχολή Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών
Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Κατεύθυνση: Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Τυπική, Ατυπη και
Από Απόσταση Εκπαίδευση (Συμβατικές και e-Μορφές)

Τίτλος μεταπτυχιακής εργασίας:

*«Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η βελτίωση του
σχολείου που προέκυψε από την Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου
(Α.Ε.Ε.) στη Σχολική Μονάδα, κατά το έτος 2013-2014, βασισμένη στις
αντιλήψεις των Διευθυντών/ντριών Δημοτικών Σχολείων».*

ΤΖΑΦΕΡΗ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ

A.M.: 01201213

Επόπτης Καθηγητής: κ. Μπαγάκης Γεώργιος

Εξεταστική επιτροπή:

Επιβλέπων Καθηγητής: Μπαγάκης Γεώργιος, Καθηγητής

1^ο Μέλος Επιτροπής: Κουλαϊδής Βασίλειος, Καθηγητής

2^ο Μέλος Επιτροπής: Τζιμογιάννης Αθανάσιος, Καθηγητής

Κόρινθος- Ιούνιος 2016

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής

**«Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ Η
ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΠΟΥ ΠΡΟΕΚΥΨΕ ΑΠΟ ΤΗΝ
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ (Α.Ε.Ε.) ΣΤΗ
ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ, ΚΑΤΑ ΤΟ ΕΤΟΣ 2013-2014, ΒΑΣΙΣΜΕΝΗ
ΣΤΙΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ
ΣΧΟΛΕΙΩΝ».**

ΑΠΟ ΤΗΝ

Τζαφέρη Παναγιώτα

**Διπλωματική εργασία για την Κατεύθυνση: Εκπαιδευτικά Προγράμματα &
Υλικό για μερική ικανοποίηση των όρων για την απόκτηση Μεταπτυχιακού
Τίτλου.**

Κόρινθος
Ιούνιος 2016

*«Η αξιολόγηση δεν πρέπει να θεωρείται ξέχωρη από
το σχεδιασμό τόσο της ανάπτυξης του σχολείου όσο
και της προσωπικής ανάπτυξης του κάθε
εκπαιδευτικού, εάν θέλουμε να εξελιχθούν και
οι διαδικασίες εργασίας των ατόμων και η κοινωνική
αρχιτεκτονική του σχολείου»*

(Day, 2003, σ. 214)

Στους γονείς μου

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΑ

1. ΤΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΜΟΥ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΓΙΑ ΤΟ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟ ΘΕΜΑ.....	6
2. ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	7
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	8
ABSTRACT.....	9
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	10
I. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
3.ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ (Α.Ε.Ε.).....	11-28
4.ΡΟΛΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ Α.Ε.Ε.....	29-32
5. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ Α/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ ΜΕ ΤΗΝ Α.Ε.Ε.....	33-35
6. ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕ ΤΗΝ Α.Ε.Ε.....	36-45
II. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	46-53
2. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	54-80
3. ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	81-86
3.1. Περιορισμοί της έρευνας.....	87-88
3.2. Προτάσεις για το μέλλον.....	89-90
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	91-102
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ I,II & III.....	103-107
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	108-114

1. Το προσωπικό μου ενδιαφέρον για το συγκεκριμένο θέμα.

Σε μία εποχή όπου η εκπαίδευση έχει να αντιμετωπίσει προκλήσεις εξαιτίας των σύγχρονων απαιτήσεων της εποχής και των θεσμικών μεταρρυθμίσεων, είναι επιτακτική η ανάγκη να διασφαλιστεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης γενικότερα. Η ανάγκη αυτή επιφορτίζει ιδιαίτερα το έργο που επιτελεί η σχολική μονάδα, αφού αποτελεί το θεμέλιο λίθο κάθε εκπαιδευτικού συστήματος.

Το συγκεκριμένο θέμα παρουσίασε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για μένα, καθόσον η απόφαση του Υπουργείου Παιδείας να προχωρήσει σχολικό έτος 2013-2014 σε διαδικασία αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων της χώρας με προβλημάτισε ιδιαίτερα εκείνη τη χρονιά, που αποτέλεσε και την απαρχή συζήτησής της μέσα στις σχολικές μονάδες. Αποτέλεσε ζήτημα προσωπικού προβληματισμού, αλλά και ευρύτερου ερευνητικού ενδιαφέροντος, να μελετήσω με επιστημονικό τρόπο, αν και με ποιον τρόπο η διαδικασία αξιολόγησης της σχολικής μονάδας από την σκοπιά των διευθυντών/ντριών/ντριών μπορεί να επηρεάσει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της πράξης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και να βελτιώσει το σχολείο γενικότερα, αφού οι εκπαιδευτικοί βίωσαν με ιδιαίτερο άγχος και φόβο την απόφαση υλοποίησης της αξιολόγησης.

2. Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας τις μεταπτυχιακές μου σπουδές στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω:

Κατ' αρχήν όλους τους Καθηγητές μου στο συγκεκριμένο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών για τις πολύτιμες γνώσεις, τις εμπειρίες και την καθοδήγησή τους που με βοήθησαν να εργαστώ επιστημονικά.

Από καρδιάς τον επιβλέποντα Καθηγητή μου κ. Γεώργιο Μπαγάκη, Καθηγητή στο μάθημα «Μεθοδολογία και Πολιτικές Δια Βίου Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης» στο Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, αρχικά που δέχτηκε να ασχοληθεί με το θέμα μου και εν συνεχεία για την πολύτιμη βοήθεια, την άμεση καθοδήγηση, τις ουσιαστικές παρατηρήσεις, την κατανόηση που μου παρείχε -σε όλα τα στάδια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας-, καθώς και την αγαστή συνεργασία.

Θερμές ευχαριστίες οφείλω και στους συνεπιβλέποντες Καθηγητές Κουλαϊδή Βασίλειο και Τζιμογιάννη Αθανάσιο. Οι γνώσεις και η καθοδήγησή τους βοήθησαν καθοριστικά στην ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας.

Επίσης, ένα μεγάλο ευχαριστώ σ' όλους τους Διευθυντές Δημοτικών Σχολείων, που συμμετείχαν πρόθυμα στην έρευνα και συνέβαλαν στην επιτυχή ολοκλήρωσή της, χωρίς τη συμβολή των οποίων θα ήταν αδύνατη η πραγματοποίηση της παρούσας εργασίας.

Επιπλέον, επιθυμώ να ευχαριστήσω τους αγαπημένους μου συμφοιτητές σε αυτό το πρόγραμμα για την εξαιρετική συνεργασία, αλλά και για την στενή και ουσιαστική φιλία που αναπτύξαμε κατά τη διάρκεια της φοίτησής μας και διατηρούμε μέχρι σήμερα.

Τέλος, οφείλω ευχαριστίες στην μητέρα μου Θεοδώρα- που με την αδιαμφισβήτητη και γλυκιά της παρουσία, αποτελεί το φωτεινό παράδειγμα στην ζωή μου, εμπνέει την ύπαρξή μου σε κάθε μου προσπάθεια, ενώ συνδράμει και σε κάθε μου επιτυχία- ένα μεγάλο ευχαριστώ μέσα από την καρδιά μου για όλα τα χρόνια αδιάλειπτης προσοχής, υποστήριξης και έγνοιας.

Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική εργασία αφορά στη διερεύνηση των απόψεων διευθυντών/ντριών σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί στην εποχή μας ένα σημαντικό ζήτημα, το οποίο απασχολεί έντονα την ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα.

Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στον ρόλο του διευθυντή στην όλη διαδικασία της αξιολόγησης, καθώς επίσης στον βαθμό και το επίπεδο που επηρεάζει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, όπως και τη βελτίωση της σχολικής του μονάδας. Ο διοικητικός ρόλος και η θέση του διευθυντή εκλαμβάνονται ως θεμελιώδεις παράγοντες επιτυχίας έκβασης του επιχειρούμενου θεσμού της αυτοαξιολόγησης στην εκπαίδευση, υπό το πρίσμα της σοβαρής οικονομικής ύφεσης μέσω της οποίας διέρχεται η Ελλάδα και της δύσκολης συγκυρίας της παγκοσμιοποίησης.

Για το λόγο αυτό ζητήθηκε η άποψη εβδομήντα οκτώ (78) διευθυντών σχολικών μονάδων της δημόσιας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον Νομό Θεσσαλονίκης (Ανατολική & Δυτική). Τα πρωτογενή στοιχεία αντλήθηκαν με την ερευνητική τεχνική του ερωτηματολογίου, προκειμένου να διαμορφωθεί μια πρώτη εικόνα βάσει των αντιλήψεών τους. Διαπιστώθηκε ότι σε γενικά πλαίσια η ιδέα στην εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης συναντά αρκετές αντιδράσεις στην εκπαιδευτική κοινότητα με κάθε προτεινόμενο νομοσχέδιο, ιδίως όταν απειλείται το κύρος, η αποτελεσματικότητα και η εξέλιξη των εκπαιδευτικών και όταν ο διευθυντής αποτελεί βασικό υπεύθυνο έκβασής της.

Λέξεις-κλειδιά: διευθυντής, αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας, επαγγελματική ανάπτυξη, βελτίωση σχολικής μονάδας, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

ABSTRACT

This research project examines the views of the primary school directors on the evaluation of the educational work at the school level. The evaluation of the teaching work is nowadays an important issue, which highly concerns the Greek educational community.

Particular attention is given to the role of director in the process of evaluation, as well as the extent and the level that it affects the professional development of teachers, as well as the improvement of the school unit. The administrative role and position of the director is perceived as fundamental factors of success of the outcome of the attempted institution of self-education, in light of the severe economic downturn through which Greece is going through and the globalization in general.

For this reason, I requested the opinion of seventy-eight (78) school leaders of public primary schools in the prefecture of Thessaloniki (East & West). The primary data are obtained with the research technique of the questionnaire, in order to form a first impression based on their perceptions. It was found that in general terms the idea of the implementation of self-assessment meets several reactions and obstacles in the educational community with every proposed bill, especially when the teachers' efficiency and development is threatened, when the director is the main person responsible for the outcome.

Keywords: director, school self-evaluation unit, professional development, improvement of school units, Primary Education

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη σημερινή εποχή γίνονται προσπάθειες να αποτιμηθεί το εκπαιδευτικό έργο ποιοτικά και ποσοτικά με την εισαγωγή της Αυτοαξιολόγησης στα σχολεία (ΥΠΔΒΜΘ, Εγκ., Αριθμ. Πρωτ. 37100/Γ1/31-3-2010). Ο Κατσαρός (2008) ισχυρίζεται ότι η διοίκηση της εκπαίδευσης συγκεκριμένα παρουσιάζει πολλές ιδιαιτερότητες συγκριτικά με τους άλλους οργανισμούς, επειδή δεν μπορεί να προσδιορίσει σαφώς τους σκοπούς της, τα αποτελέσματά της, τους εξυπηρετούμενούς της και τέλος δεν διαθέτει διοικητική αυτονομία στις δομές της.

Η αξιολόγηση στον εκπαιδευτικό χώρο αποτελεί μία δυναμική διαδικασία, που στόχο έχει την αποτίμηση του έργου και των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σκοπός της αξιολόγησης είναι η συνεχής οργάνωση και βελτίωση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και η γενικότερη αναβάθμιση της ποιότητας του συστήματος της εκπαίδευσης, μέσω της διαρκούς ανατροφοδότησης με αξιόπιστα επιστημονικά και παιδαγωγικά στοιχεία.

Ειδικότερα στην σύγχρονη εποχή, οι αλλαγές σε κοινωνικό, οικονομικό και τεχνολογικό επίπεδο διαπιστώνουν την ανάγκη για αλλαγές και νέες προοπτικές πρακτικών και μεθόδων στην εκπαίδευση, οι οποίες θα συμβαδίζουν με τις τρέχουσες εξελίξεις και στόχο θα έχουν την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Τις τελευταίες δεκαετίες η εκπαιδευτική πολιτική διεθνώς έχει επικεντρώσει το ενδιαφέρον της στην εκπαιδευτική μονάδα ως το πιο χαμηλό και ουσιώδες επίπεδο άσκησης της (Μπαγάκης, Δεμερτζή & Σταμάτη, 2007 · Eurydice, 2007 · Hopkins, 2007).

I. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

3. ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ (Α.Ε.Ε)

3. 1. Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση είναι ένα ζήτημα περίπλοκο με ποικίλες και εκ διαμέτρου αντίθετες απόψεις στην εκπαιδευτική κοινότητα. Η αξιολόγηση ως έννοια ή διαδικασία βρίσκεται σε κάθε τομέα της ανθρώπινης δραστηριότητας με διαφορετικές μορφές επίσημες ή ανεπίσημες. Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου είναι ένα πολυσύνθετο φαινόμενο και συνδέεται με την λειτουργία του σχολείου ως δομή του κοινωνικού συστήματος. Η διαδικασία αυτή εμπλέκει παιδαγωγικά, εκπαιδευτικά, ιδεολογικά, πολιτικά, κοινωνικά περιβάλλοντα που αλληλεπιδρούν. Οι αποφάσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής επιφέρουν νέα δεδομένα σε όλες τις έμψυχες και άψυχες παραμέτρους του εκπαιδευτικού χώρου.

Η αξιολογική διαδικασία σε ένα οργανισμό και ιδιαίτερα στην σχολική μονάδα, φαίνεται να αποσκοπεί στην εδραίωση διαδικασιών με κύρος, εγκυρότητα, αξιοπιστία και με ορατά, με απτά αποτελέσματα τόσο στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας όσο και στην ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού (Σολομών, 1999).

Κατά την άποψη των Ηλία και συν. (2005), η εκπαιδευτική αξιολόγηση περικλείει διάφορους τομείς ανάλογα με το αντικείμενο που αξιολογείται (αξιολόγηση προγράμματος, προσωπικού, διδασκαλίας, μαθητών, κλπ) και είναι *«τέχνη και επιστήμη, γιατί συνδέεται με την ψυχολογία με ένα ιδιαίτερο τρόπο που εκφράζεται με την αντίδραση στα αξιολογικά φαινόμενα από όσους δέχονται την αξιολόγηση ή την ασκούν»*. Ο Δημητρόπουλος (1998) αναφέρεται στην εκπαιδευτική αξιολόγηση και στους συντελεστές του εκπαιδευτικού συστήματος μέσα από *«μια συστηματική και οργανωμένη διαδικασία κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, μέσα, πλαίσια ή αποτελέσματα εκτιμούνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια, μέσα και σκοπούς»*. Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1998), αφορά τη *«διαδικασία ελέγχου της καταλληλότητας, της λειτουργικότητας ή της αποτελεσματικότητας όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, των προϊόντων της και των*

διασυνδέσεων του εκπαιδευτικού συστήματος με το ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό σύστημα».

Διεθνείς οργανισμοί με πολιτικο-οικονομικό υπόβαθρο ασχολήθηκαν την τελευταία δεκαετία με την εκπαιδευτική πολιτική, τη σημασία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ως μέσο βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του σχολείου, προβαίνοντας και στη διατύπωση ορισμών για την αξιολόγηση. Η Παγκόσμια Τράπεζα στην εκπαιδευτική της πολιτική καθιστά κεντρικό άξονά της τη συμβολή της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη του ανθρωπίνου κεφαλαίου (Τσαμαδιάς & Σταϊκούρας, 2004) προωθώντας την άποψη της χρηματοδότησης των σχολείων ανάλογα με την αποτελεσματικότητά τους και ενθαρρύνοντας τις συγκρίσεις μεταξύ των σχολείων. Τόσο η Ευρωπαϊκή Ένωση στο πλαίσιο της Λευκής Βίβλου συστήνει την υιοθέτηση κοινών δεικτών από τα κράτη μέλη και χρηματοδοτεί πιλοτικά προγράμματα αξιολόγησης όσο και το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας του Ο.Ο.Σ.Α. ανέπτυξε δείκτες που αναλύουν πλευρές του εκπαιδευτικού συστήματος (Μποφυλάτος, 2001). Ο Ο.Ε.Κ.Δ. (1997α) ορίζει την αξιολόγηση ως *«συστηματική ανάλυση των σημαντικότερων πλευρών της πολιτικής μιας εκπαιδευτικής μονάδας, με έμφαση στην εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και τη δυνατότητα χρήσης τους. Κύριος σκοπός των αξιολογήσεων είναι η συμβολή τους στη βελτίωση της λήψης αποφάσεων, στην κατανομή των πόρων και του επιπέδου υπευθυνότητας».*

Η Ευρωπαϊκή Ένωση την ορίζει ως *«Συστηματική, έγκυρη και αναλυτική διαδικασία με αυστηρό σχεδιασμό, θεμελιωμένες-αναγνωρισμένες ερευνητικές τεχνικές αλλά και σωστή χρησιμοποίηση των μεθόδων που επιλέγονται. Τα αποτελέσματά της πρέπει να είναι αναπαραγώγιμα από έναν άλλο αξιολογητή που έχει πρόσβαση στα ίδια δεδομένα και χρησιμοποιεί τις ίδιες τεχνικές. Θα πρέπει να στοχεύει στην επεξεργασία των σημαντικότερων ερωτημάτων που θέτει η εκπαιδευτική μονάδα. Να είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες των χρηστών και να λαμβάνει υπόψη τους διαθέσιμους πόρους»* (Βεργίδης, 2001).

Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής ένωσης διαφαίνεται από τους στόχους της Λισσαβόνας που θέλει να καταστήσει *«την Ευρώπη την ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή»* (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2001). Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης οι πληροφορίες που παρέχονται σε θεσμικά όργανα και φορείς βοηθούν στη λήψη αποφάσεων και διαδικασιών, με τις οποίες

ελέγχεται η επίτευξη των στόχων της εκπαιδευτικής πολιτικής (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000).

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση αναφέρεται στο σύνολο των παραγόντων του εκπαιδευτικού συστήματος και συμπεριλαμβάνει τους/τις μαθητές/τριες, τους εκπαιδευτικούς, τους συλλόγους γονέων, το διοικητικό προσωπικό, την εκπαιδευτική νομοθεσία, την υλικοτεχνική και κτιριακή υποδομή, τα σχολικά βιβλία, την κατάρτιση, τη μετεκπαίδευση, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τα εκπαιδευτικά προγράμματα και μπορεί να ασχολείται με το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και με μέρος από τους παράγοντες που δρουν εντός του εκπαιδευτικού συστήματος.

3.2 Εκπαιδευτικό Έργο

Στα μέσα της δεκαετίας του '80 η χρήση του όρου «εκπαιδευτικό έργο» γίνεται στο πλαίσιο του εννοιολογικού προσδιορισμού της αξιολόγησης και της νομιμοποίησης της διαδικασίας της αξιολόγησης και στην προσπάθεια για σημασιολογική αποφόρτιση από την ελεγκτική διάσταση του θεσμού του Επιθεωρητή (Ζουγανέλη και συν., 2007). Περιελάμβανε ορισμούς που επικεντρωνόταν είτε στον εκπαιδευτικό και τη δράση του είτε στο εκπαιδευτικό σύστημα (Ζουγανέλη και συν., 2007). Στην έννοια του εκπαιδευτικού έργου περιλαμβάνεται η σχολική μονάδα και το έργο όσων συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αποτελεί μια σύνθετη και συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009).

Ο Γκότοβος (1984) θεωρεί το εκπαιδευτικό έργο ως *«το αποτέλεσμα της δράσης του εκπαιδευτικού ή η ίδια η δράση που εκδηλώνεται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης»*. Ο Μπαλάσκας (1992) αναφέρεται στο σύνολο των ενεργειών που καταβάλλουν η πολιτεία, οι τοπικοί παράγοντες και όλοι οι εργαζόμενοι στη σχολική μονάδα, προκειμένου να αναβαθμιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία καθιστώντας συνυπεύθυνους όλους τους συμμετέχοντες στην παραγωγή του εκπαιδευτικού έργου. Για τον Κασσωτάκη (1998) το εκπαιδευτικό έργο είναι *«το σύνολο των ποικιλόμορφων δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται σε μια χώρα κατά τρόπο οργανωμένο και συστηματικό, οι οποίες στοχεύουν στην υλοποίηση των καθιερωμένων σκοπών της εκπαίδευσης [...] και διαλαμβάνει όλα τα προϊόντα του εκπαιδευτικού συστήματος»*. Ο Παπακωνσταντίνου (1993) στην έννοια του

εκπαιδευτικού έργου περιλαμβάνει την αυθεντικότητά του ως ανεπανάληπτου γεγονότος, τη συνθετότητά του σε επίπεδο της σχολικής τάξης, σε επίπεδο της σχολικής μονάδας, αλλά και στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος και τη σχετικότητα του στον τρόπο κατανόησης και ερμηνείας του ως κοινωνικό γεγονός.

Ο όρος «εκπαιδευτικό έργο» εμφανίζεται στα νομοθετικά κείμενα του Υπουργείου Παιδείας και συγκεκριμένα στα πλαίσια των Π.Δ. που προέβλεπε ο Νόμος 1566/85 για τον εννοιολογικό προσδιορισμό της αξιολογικής διαδικασίας. Ως εκπαιδευτικό έργο νοείται το αποτέλεσμα, το προϊόν της λειτουργίας συνολικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο θεσμό της εκπαίδευσης σε συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια.

3.3 Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου (Α.Ε.Ε.)

Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου (Α.Ε.Ε.) είναι από τις βασικές λειτουργίες της διοίκησης και συγκεκριμένα της διαδικασίας του ελέγχου (Αθανασούλα-Ρέππα και συν, 1999). Ο πολλαπλασιασμός των συζητήσεων για την έρευνα γύρω από την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, οδήγησε σε αντίστοιχες προσπάθειες για τη θεωρητική θεμελίωση της αξιολόγησής του. Η αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου είναι σήμερα ένας ξεχωριστός επιστημονικός κλάδος. Αυτός, ως σημειωθεί, ότι δανείζεται εργαλεία του από άλλους επιστημονικούς χώρους, των κοινωνικών και των θετικών επιστημών. Σημαντικό, επομένως, είναι ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δε στοχεύει μόνο στον έλεγχο της ποιότητάς του, αλλά και στη βελτίωσή του (Σολομών, 1999).

Ο Πασιαρδής (2006) προσεγγίζει την Α.Ε.Ε. ως το μέσο με το οποίο η εκπαιδευτική ηγεσία συλλέγει πληροφορίες με σκοπό τη βελτίωση του αποτελέσματος ή τη λήψη αποφάσεων σχετικά με αλλαγές στην κατάσταση του προσωπικού και θεωρεί ως πρωταρχικό σκοπό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού την αποτελεσματικότητα και την προσωπική του ανάπτυξη. Σύμφωνα με τον Ανδρέου (1992), η Α.Ε.Ε. μπορεί να οριστεί ως *«η διαδικασία εκείνη κατά την οποία αποτιμώνται όλοι οι παράγοντες που προσδιορίζουν το εκπαιδευτικό έργο ή και συμβάλλουν σε αυτό, από την υλικοτεχνική υποδομή, τα προγράμματα σπουδών και τα εγχειρίδια, ως την οργάνωση του σχολείου, τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και την εργασιακή συνέπεια τους»*. Ο Παπακωνσταντίνου (1993) στον

όρο Α.Ε.Ε. περιλαμβάνει όλους τους τομείς και όλα τα επίπεδα εκείνων των παραγόντων που συνθέτουν τη θεσμοποιημένη εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένων και των πόρων και δομών. Ο Κασσωτάκης (1992) στον ορισμό του αναφέρεται στους στόχους, στα αίτια και την ανατροφοδότηση του και συγκεκριμένα στη *«συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού στον οποίο επιτυγχάνονται οι επιδιωκόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι καθώς και ο εντοπισμός των αιτίων που εμποδίζουν την ενδεχόμενη μη ικανοποιητική τους επίτευξη, έτσι ώστε μέσα από τη διαδικασία της ανατροφοδότησης να βελτιώνεται η ποιότητα της ίδιας της εκπαίδευσης»*.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αναφέρεται σε όλες τις παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας από το θεσμικό πλαίσιο, τα αναλυτικά προγράμματα, ως τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Στο Π.Δ./1998 στο άρθρο 1 ορίζεται «με τον όρο αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου νοείται η συνεκτίμηση του συλλογικού και συμμετοχικού έργου των εκπαιδευτικών». Στο Π.Δ.320/1993 σημειώνεται ότι *«Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου νοείται η εκτίμηση της απόδοσης της παρεχόμενης παιδείας γενικά. Κατά την αξιολόγηση εκτιμάται το έργο του κάθε εκπαιδευτικού χωριστά, το έργο κάθε σχολικής μονάδας συνολικά καθώς και η απόδοση του εκπαιδευτικού συστήματος σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο»*.

Ο Ν.2525/1997 αναφέρει ότι *«αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου εννοείται μια διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων, όπως αυτοί καθορίζονται από την κοινωνία και εκφράζονται από την νομοθεσία»*. Ο Ν.2986/2002 αναφέρει ότι, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποσκοπεί στη βελτίωση και ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας διασφαλίζοντας την αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων και ανατροφοδοτώντας την διδακτική πράξη, διασφαλίζοντας ισότητα πρόσβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία, συμβάλλοντας στον εκδημοκρατισμό και την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης. Με την υπ. αριθ. 5028/29-03-12 απόφαση του Υ.ΠΑΙ.Θ., η σχολική μονάδα αποτελεί το βασικό φορέα προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού της έργου με σκοπό την βελτίωση και την αναβάθμιση όλων των διαστάσεων και των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιδιώκεται η διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης, η ενίσχυση της αυτογνωσίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, η απόκτηση εμπειριών από στελέχη και εκπαιδευτικούς στο πεδίο της αξιολόγησης. Η αξιολόγηση

του εκπαιδευτικού έργου συμβάλλει στην αρτιότερη διοίκηση των σχολικών μονάδων.

Τα νομοθετικά κείμενα με κάποιες αποκλίσεις μεταξύ τους διαφοροποιούνται στην έννοια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου μεταθέτοντας ενίοτε την έμφασή τους από το πρόσωπο του εκπαιδευτικού στην αποτίμηση και ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ο όρος «αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών» που επικρατεί στην Ελλάδα θεωρείται αντίστοιχος του όρου «αξιολόγηση των εκπαιδευτικών/teacher evaluation» που χρησιμοποιείται διεθνώς. Σύμφωνα με τους Stufflebeam, Shinkfield (1995) & Scriven (1991), η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σχετίζεται πέρα από την διδασκαλία και με τον επαγγελματικό τους ρόλο και την εκτίμηση της απόδοσής τους.

Η ΔΟΕ στις θέσεις που ανέπτυξε για την Α.Ε.Ε. το 1993 αποσκοπεί στην «αξιολόγηση όλων των εμπλεκόμενων παραγόντων στην εκπαίδευση και όλων των μέσων του εκπαιδευτικού έργου, αλλά με συλλογική διαδικασία, που στόχο έχει την ανατροφοδότηση, τη βελτίωση, την ενθάρρυνση και την πραγματική αναβάθμιση, σύμφωνα με τα συμπεράσματα που προκύπτουν από το τελευταίο τμήμα της συστηματικά οργανωμένης διαδικασίας του προγραμματισμού, της υλοποίησης και του απολογισμού του εκπαιδευτικού έργου».

3.4 Νομοθετικό πλαίσιο Α.Ε.Ε.

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές στον ευρωπαϊκό και διεθνή χώρο έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρακτικών κάτω από τις πιέσεις των οικονομικών, κοινωνικών, πολιτισμικών και τεχνολογικών προκλήσεων για αλλαγές του εκπαιδευτικού θεσμού. Η Α.Ε.Ε. απασχολεί την εκπαιδευτική πολιτική ηγεσία σε νομοθετικό, ερευνητικό και εφαρμοσμένο επίπεδο. Η ανάγκη βελτίωσης της ποιότητας, της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων επισημαίνεται από διεθνείς οργανισμούς και ενισχύεται από την συμμετοχή της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, όπου τα εκπαιδευτικά συστήματα των μελών-κρατών έχουν αναπτύξει συστήματα εσωτερικής και εξωτερικής

αξιολόγησης (Βεργίδης και συν., 1999) με κυρίαρχη αντίληψη τη δυνατότητα μέτρησης και σύγκρισης με τη χρήση δεικτών και κριτηρίων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μαυρογιώργος, 1993). Η αξιολόγηση ως μέρος της διοικητικής λειτουργίας (Κουτούζης, 2008) -προγραμματισμός, οργάνωση, διεύθυνση, έλεγχος- εντάσσεται στο πλαίσιο του απολογισμού των προγραμματισμένων δραστηριοτήτων και βοηθά στην επίτευξη των στόχων μέσω της αποτίμησης του έργου του σχολικού οργανισμού (Μπελέσης, 2012).

Η ποιότητα και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου απασχόλησε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από τη δεκαετία του '90 μέχρι και σήμερα με μεταρρυθμιστικές πρωτοβουλίες, όπως νόμους, υπουργικές αποφάσεις, προεδρικά διατάγματα που αναφέρονται στους σκοπούς-στόχους, τους φορείς της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών στην γενικότερη φιλοσοφία της αξιολόγησης. Η Α.Ε.Ε. θεωρείται ουσιαστική παράμετρος των εκπαιδευτικών πολιτικών και αποτυπώνεται στις νομοθετικές, ερευνητικές και εφαρμοσμένες δράσεις της ελληνικής πολιτείας παρά την επιφυλακτική στάση των εκπαιδευτικών (Καραγιώργη, Στυλιανού & Γεωργιάδης, 2013).

Το πιλοτικό έργο της Α.Ε.Ε. στηρίχθηκε στην κείμενη νομοθεσία, όπως διατυπώνεται στους Ν.2986/2002 και Ν.3838/2010 (Αναβάθμιση της Εκπαίδευσης) και σε ερευνητικό επίπεδο αξιοποίησε υλικό προγραμμάτων φορέων του Υπουργείου Παιδείας και της σύγχρονης διεθνής βιβλιογραφίας. Σε εφαρμοσμένο επίπεδο χρησιμοποίησε τις υφιστάμενες δομές και τις δομές των πληροφορικών συστημάτων, ενώ σε εκπαιδευτικό επίπεδο ασχολήθηκε με τις διαφορές και ανισότητες των εκπαιδευτικών μονάδων. Οι Υπουργικές Αποφάσεις Γ1/14841/13-12-2012 & 15/03/2013 αφορούν την προετοιμασία και την γενίκευση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας προσδιορίζοντας την υποστηρικτική δομή του «Παρατηρητηρίου ΑΕΕ» και τους φορείς εποπτείας σε περιφερειακό και κεντρικό επίπεδο (Καραγιώργη, Στυλιανού & Γεωργιάδης, 2013).

Οι παραπάνω νόμοι, προεδρικά διατάγματα, υπουργικές αποφάσεις και εγκύκλιοι αποτελούν τις βασικές νομοθετικές ρυθμίσεις της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου. Με τις εγκυκλίους Γ1/190089/10-12-2013 «Εφαρμογή του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας κατά στο σχολικό έτος 2013-2014- Διαδικασίες» και

Αρ.Πρωτ.155922/Γ1/30-09-2014/ΥΠΑΙΘ «Υλοποίηση της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας- Διαδικασίες αυτοαξιολόγησης κατά το σχολικό έτος 2014-2015» - Οδηγίες και Κατευθύνσεις (2ο έτος εφαρμογής της Α.Ε.Ε.)» οι σχολικές μονάδες διενεργούν τη διαδικασία της αξιολόγησης- αυτοαξιολόγησης.

Ο ιστοχώρος της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (Α.Ε.Ε.), ως καινοτόμο εγχείρημα αλλαγής δομών, διαδικασιών, σχέσεων και κουλτούρας στη σχολική μονάδα βασίζεται στην αναγνώριση της σχετικής αυτονομίας των σχολείων και την ενίσχυση του βαθμού ελευθερίας των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση του έργου τους. Η διαδικασία της αξιολόγησης προσανατολίζεται σε ουσιαστικές αλλαγές στην κουλτούρα των ενδοσχολικών σχέσεων και την αναμόρφωση των εκπαιδευτικών πρακτικών στο σχολείο.

Η Α.Ε.Ε. ως δυναμική λειτουργία ενσωματωμένη στη λειτουργικότητα του σχολείου συνδέεται με την αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης και το σχεδιασμό βελτιωτικών εκπαιδευτικών δράσεων ανάλογα με την ιδιαιτερότητα κάθε σχολικής μονάδας. Στοιχεία στα οποία βασίζεται η φιλοσοφία της Α.Ε.Ε. είναι: η διαμόρφωση «κουλτούρας αξιολόγησης» στα σχολεία και στηρίζεται στην ανάπτυξη σχέσεων ευθύνης και συνεργασίας μέσω συλλογικών διαδικασιών των εκπαιδευτικών του σχολείου.

Το «Παρατηρητήριο της Α.Ε.Ε.» αποτελεί μια σταθερή δομή ενίσχυσης και υποστήριξης του θεσμού της Α.Ε.Ε. στο ελληνικό σχολείο. Βασικές του λειτουργίες είναι η ενημέρωση και πληροφόρηση της εκπαιδευτικής κοινότητας σε ζητήματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, η υποστήριξη συζητήσεων και επικοινωνίας μεταξύ των Σχολικών Συμβούλων, των Διευθυντών/ντριών των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών και η παρακολούθηση των δράσεων και των αποτελεσμάτων των σχολείων μέσω ενός δικτύου πληροφόρησης στο οποίο έχουν πρόσβαση τα αρμόδια στελέχη και οι εκπαιδευτικές αρχές. Ειδικότερα, παρέχει τη δυνατότητα «στους διευθυντές των σχολικών μονάδων να ανταλλάσσουν απόψεις και εμπειρίες σχετικές με την εφαρμογή της ΑΕΕ στο σχολείο τους, να συζητούν και ζητούν διευκρινίσεις για ζητήματα επιστημονικής και παιδαγωγικής υποστήριξης, καθώς και για ζητήματα διοίκησης του σχολείου, ετήσιου προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου και όλων των δραστηριοτήτων της σχολικής μονάδας, για τρόπους διαχείρισης προβλημάτων κ.ά.» (Βασικό Πλαίσιο ΑΕΕ, aee.iep.edu.gr).

3.5 Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου

Η διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι συνεχής και παρουσιάζεται με πολλές μορφές (βλ. Βασικό Πλαίσιο ΑΕΕ, aee.iiep.edu.gr: 7-10). Διακρίνονται οι εξής μορφές αξιολόγησης εκπαιδευτικών παρεμβάσεων με βάση τις διακρίσεις του Scriven (1967) που καθιέρωσαν ο Bloom και οι συνεργάτες του: ανάλογα με τη μορφή δεδομένων που συλλέγονται η αξιολόγηση διακρίνεται σε ποσοτική και ποιοτική· ανάλογα με τον χρόνο που πραγματοποιείται και το στόχο που επιτελεί, διακρίνεται σε αρχική ή διαγνωστική (πριν το εκπαιδευτικό έργο), διαμορφωτική ή ενδιάμεση ή αθροιστική (κατά τη διάρκειά του) και συνολική ή τελική ή απολογιστική αξιολόγηση (μετά το τέλος του)· ανάλογα με τη θέση του ερευνητή σε σχέση με το εκπαιδευτικό έργο, η αξιολόγηση, τέλος, διακρίνεται σε εσωτερική ή εξωτερική (άτομο που συμμετέχει ή όχι αντίστοιχα στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα) (Φραγκούλης, 2011).

Ο Σολομών (1999) διακρίνει δυο γενικούς τύπους αξιολόγησης ως προς τη θέση του φορέα που εκτελεί την αξιολόγηση σε σχέση με τη σχολική μονάδα: την εξωτερική αξιολόγηση και την αυτοαξιολόγηση/αυτοαξιολόγηση. Η εξωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από φορείς, οι οποίοι τοποθετούνται εκτός σχολείου και ανήκουν στις ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης ή αναλαμβάνουν με ανάθεση, διατηρώντας μια θέση σχετικής αυτονομίας ως προς την διοίκηση, το ρόλο της αξιολόγησης. Η εξωτερική αξιολόγηση από φορείς ανώτερων ιεραρχικά βαθμίδων εντός και εκτός διοίκησης εστιάζει στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και τα ποιοτικά αποτελέσματα της μάθησης (Καραγιώργη, Στυλιανού & Γεωργιάδης, 2013). Η πιο συνηθισμένη μορφή εξωτερικής αξιολόγησης είναι η επιθεώρηση και πραγματοποιείται με την ευθύνη των εκπαιδευτικών αρχών σε κεντρικό ή περιφερειακό επίπεδο. Βασική λειτουργία της επιθεώρησης είναι ο έλεγχος της εφαρμογής της εκπαιδευτικής νομοθεσίας από τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς τους, κυρίως σε ό,τι αφορά την ποιότητα της διδασκαλίας και τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Εδώ βέβαια γεννάται το εύλογο ερώτημα, πώς ελέγχεται η ποιότητα της διδασκαλίας; Η επιθεώρηση σαν διαδικασία έχει διάφορες μορφές, οι οποίες καθορίζονται από κάποια χαρακτηριστικά όπως: τα πρόσωπα που την πραγματοποιούν, τις αρμοδιότητες των επιθεωρητών και τον αποφασιστικό ή μη

χαρακτήρα των κρίσεων τους και τέλος τις μεθόδους και τα εργαλεία τους. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί αρκετά συχνά σε τέτοιου είδους αξιολογικές διαδικασίες εμπλέκονται ελάχιστα έως καθόλου και η όλη διαδικασία γίνεται εν τέλει καθαρά τυπική, αφαιρεί το συλλογικό πνεύμα της εκάστοτε σχολικής μονάδας και δίνει την αίσθηση του αυστηρού, στυγνού ελέγχου (Σολομών, 1999). Στην περίπτωση της χώρας μας, ο επιθεωρητισμός έπαυσε να υφίσταται το 1982 με τροποποίηση του σχετικού Νόμου, όπου οι επιθεωρητές αντικαταστάθηκαν από τους σχολικούς συμβούλους (Δημητρόπουλος, 2001). Το γεγονός βέβαια αυτό από μόνο του δεν έλυσε τα προβλήματα γύρω από την εκπαίδευση και την αξιολόγηση. Θεωρείται πως η εξωτερική αξιολόγηση λειτουργεί υποκειμενικά διαμορφώνοντας μια ψευδεπίγραφη εικόνα της εκπαιδευτικής κοινότητας, προάγει τον ατομισμό, τον φόβο αποκλείοντας την αυτογνωσία και το συλλογικό πνεύμα των εκπαιδευτικών (Καραγιώργη, Στυλιανού & Γεωργιάδης, 2013).

Στον αντίποδα της εξωτερικής αξιολόγησης βρίσκεται η εσωτερική. Η αυτοαξιολόγηση χαρακτηρίζεται από τη συστηματική διερεύνηση με τη συμμετοχή και την συνεργασία όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και στηρίζεται στο διάλογο και στη διαπραγμάτευση. Αυτή η μορφή αξιολόγησης πραγματοποιείται από τους ίδιους τους παράγοντες της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα, μπορεί να πραγματοποιείται από τα υψηλά ιστάμενα πρόσωπα του σχολείου, πχ. τους διευθυντές και τους υποδιευθυντές. Σε αυτή την περίπτωση κάνουμε λόγο για «ιεραρχική αυτοαξιολόγηση», όπου οι ανώτεροι σε διοικητική και εκπαιδευτική ιεραρχία αξιολογούν τους κατώτερους. Μπορεί βέβαια να πραγματοποιείται και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς σε συνεργασία ενίοτε με τους μαθητές και τους γονείς, καθώς αυτοί θεωρούνται οι καλύτεροι γνώστες των συνθηκών και προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα και θεωρούνται συνεπώς οι καταλληλότεροι για να οργανώσουν την δράση για την βελτίωση ή την επίλυση τους (Σολομών, 1999). Πρόκειται, δηλαδή, για ένα μοντέλο εσωγενές (intrinsic), στο οποίο προάγεται η συμμετοχική δράση που αποσκοπεί στη βελτίωση του έργου του εκπαιδευτικού. Υπό αυτό το πρίσμα, ο εκπαιδευτικός τίθεται σε μια πιο ενεργητική θέση και η αξιολόγηση του έργου του συνδέεται με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως ευρύτερου πλαισίου προσφοράς εκπαιδευτικού έργου και δημιουργίας συνθηκών μάθησης σε ένα κριτικό, παιδαγωγικό πλαίσιο αναφοράς.

Συγκεκριμένα, η αυτοαξιολόγηση καθίσταται μια συνεχής διαδικασία που διεξάγεται από ένα σύνολο προσώπων: έναν κριτικό φίλο που μπορεί να είναι ο Σχολικός Σύμβουλος, τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας και σε ορισμένες περιπτώσεις τους γονείς των μαθητών και τους ίδιους τους μαθητές όπως αναφέρθηκε και παραπάνω. Ο κριτικός φίλος έχει το κύριο βάρος υποστήριξης και συντονισμού, αφού είναι ο επιστημονικός σύμβουλος (και για αυτόν λόγο λέμε ότι μπορεί το ρόλο αυτό να τον αναλάβει ο σχολικός σύμβουλος), ο διευκολυντής και ο εμπνευστής της όλης αξιολογικής διαδικασίας (MacBeath, 2001).

3.6 Υπέρ και κατά της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Από την ανάλυση των βιβλιογραφικών δεδομένων προκύπτουν επιχειρήματα υπέρ και κατά της εσωτερικής αξιολογικής διαδικασίας. Επιχειρηματολογώντας υπέρ της εσωτερικής αξιολόγησης προτάσσονται έννοιες, όπως η συλλογικότητα, η συνευθύνη, η πρωτοβουλία, η αυτοδέσμευση, ο αυτοέλεγχος, η βελτίωση της σχολικής κοινότητας, η ενίσχυση του πνεύματος της συλλογικότητας και της συνεργασίας των ατόμων, η ανάπτυξη των γνώσεων και κατά συνέπεια και της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών στην ανάληψη πρωτοβουλιών και δραστηριοτήτων. Η ενθάρρυνση και η εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε όλες τις διαδικασίες λειτουργίας των σχολικών μονάδων για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου δίνει το στίγμα της ολιστικής προσέγγισης της λειτουργίας του σχολείου που δεν επικεντρώνεται αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς ή στα μαθησιακά αποτελέσματα και αναλαμβάνει ευθύνη απέναντι σε ένα εύρος ζητημάτων που το αφορούν (Σολομών, 1999: 19).

Επιχειρήματα υπέρ μπορεί να θεωρηθούν και η ανατροφοδότηση του διοικητικού και διδακτικού έργου, τα προγράμματα επιμόρφωσης η βελτίωση όλου του εκπαιδευτικού συστήματος, η χρησιμότητα της προς τον εκπαιδευτικό γιατί του παρέχει αυτοεκτίμηση, κίνητρα αποδοτικότητας, ασφάλεια και κύρος. Η αξιολόγηση συμβάλλει στη δημιουργία συναίσθησης και συνυευθυνότητας για τον εκπαιδευτικό, παράγοντες που είναι καθοριστικοί για την αξιοκρατία στην εκπαίδευση και απαραίτητη για την ανάδειξη στελεχών.

Ακόμα, μελέτες συνδέουν την εσωτερική αυτοαξιολόγηση με νέα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, όπως την κατασκευή ενός νέου ηθικού πλαισίου και την ενεργοποίηση πρακτικών που σχετίζονται με το έργο των εκπαιδευτικών τις σχέσεις μαθητών, συναδέλφων, γονέων, την ιεραρχική δομή της εκπαίδευσης και την προσωπική αυτοκριτική στάση του εκπαιδευτικού (Ταμπούκου, 2001). Το επιθυμητό σχολείο είναι δυναμικό, ανοικτό στην κοινότητα, ευαίσθητο στις ανάγκες των μαθητών/τριών, δημοκρατικό, με εκπαιδευτικούς ικανούς να κρίνουν, να αποφασίζουν (Σολομών, 1999: 32). Η πανεπιστημιακή και η εκπαιδευτική κοινότητα οφείλουν να αρθρώσουν έναν εναλλακτικό λόγο για την εσωτερική ανάπτυξη και τον εκδημοκρατισμό του σχολείου και των ερευνητικών πρακτικών ως παιδαγωγικό δικαίωμά τους στη μάθηση και την προαγωγή της (Τσατσαρώνη, 2005).

Από την άλλη, επιχειρηματολογώντας κατά της εσωτερικής αξιολόγησης προτάσσονται έννοιες, όπως συγκρούσεις, εσωστρέφεια, έλλειψη συστηματικότητας, δυσκολία υπέρβασης/μετάβασης, χρονοβόρες διαδικασίες, μη άμεσα/ορατά αποτελέσματα και επικέντρωση στις ανώδυνες πτυχές. Στο σχολικό περιβάλλον οι συγκρούσεις που αναφέρονται λόγω και του ιδιαίτερου χαρακτήρα του είναι γεγονός. Τάσεις εσωστρέφειας και προσανατολισμού προς τα ανώδυνα θέματα είναι η κατάληξη μιας απτής πραγματικότητας του συγκεντρωτικού διοικητικού χαρακτήρα εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι χρονοβόρες διαδικασίες, η έλλειψη συστηματικότητας και τα μη ορατά αποτελέσματα καθιστούν ανώφελη την διαδικασία της αξιολόγησης και αποθαρρύνουν τον εκπαιδευτικό χώρο που κινείται σε ένα μαθησιακό περιβάλλον τόσο άμεσης ανταπόκρισης στις προκλήσεις των γνώσεων και αναγκών του μαθητικού δυναμικού που καλείται να υποστηρίξει. Συνηγορεί δε και στα παραπάνω η μη έγκυρη και έγκαιρη ενημέρωση του εκπαιδευτικού δυναμικού στις με ταχύτητα φωτός αναδυόμενες γνώσεις της ευρύτερης επιστημονικής και επαγγελματικής κοινότητας (Σολομών, 1999: 19).

Επίσης, σημαντικό στοιχείο είναι ότι την αυτοαξιολόγηση πραγματοποιούν οι ίδιοι εκπαιδευτικοί του κάθε σχολείου και, μάλιστα, όπως ορίζει η σχετική νομοθεσία, έξω και πέρα από το διδακτικό τους ωράριο. Η αλλαγή του τρόπου εφαρμογής της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, από πιλοτική σε υποχρεωτική, χωρίς την ανάλογη ενημέρωση των εκπαιδευτικών, καθώς και η εκ των άνω εξαναγκαστική υλοποίησή της, έχει ως αποτέλεσμα την απομάκρυνσή της από τον αρχικό της σκοπό, που είναι η αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου

των σχολικών μονάδων, ώστε να εντοπιστούν αδυναμίες και τρόποι αντιμετώπισης αυτών και γίνεται ένα υποχρεωτικό μέτρο που προσθέτει ακόμη μία αρμοδιότητα στο διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού και κάθε άλλο παρά σωστά αποτελέσματα θα επιφέρει (Μπαγάκης, 2005).

Επιχειρήματα κατά της αξιολογικής διαδικασίας μπορεί να θεωρηθούν και η αναίρεση και η προσβολή της ατομικής ευθύνης του εκπαιδευτικού, η ακύρωση της επιστημονικής του κατάρτισης, ο περιορισμός της δημιουργικότητας και δράσης του. Η αξιολογική διαδικασία λειτουργεί ως μηχανισμός γραφειοκρατικού ελέγχου, καλλιεργεί το συμβιβασμό και είναι όχημα χειραγώγησης σε έναν κλοιό ιδεολογικής ασφυξίας (Χαρίσης, 2007: 159-160).

3.7 Αποτελέσματα ερευνών για την αυτοαξιολόγηση

Οι έρευνες για την αυτοαξιολόγηση στον ελληνικό χώρο παρά τον έντονο προβληματισμό είναι σχετικά λίγες. Από την καταγραφή των ερευνητικών αποτελεσμάτων φαίνεται ταυτόχρονα, το υψηλό ποσοστό υπέρ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς ως αναγκαία, εφόσον εφαρμοστεί σε παιδαγωγική βάση και συντρέχουν οι απαραίτητες προϋποθέσεις ως προς τον σκοπό, τα κριτήρια, τις τεχνικές, τους φορείς αξιολόγησης, αλλά και η δυσπιστία τους απέναντι στις προθέσεις και τη σκοπιμότητα των αξιολογικών διαδικασιών της εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι έρευνες αναδεικνύουν τους αξιολογητές ως σημαντικό παράγοντα για την αξιολογική διαδικασία με την προϋπόθεση ότι πρέπει να έχουν αυξημένα προσόντα και ειδικές γνώσεις για να αξιολογούν και όχι λόγω του θεσμικού τους ρόλου (Χαμηλωμάτη, 1996, Χαρακοπούλου, 1998, Παμουκτσόγλου, 2002, Κελπανίδη, κ.ά., 2007, Ζουγανέλη, κ.ά., 2008, Μαντζιαρλή, 2010, στο Ράμμος, 2013). Η χρήση έγκυρων, αξιόπιστων, αντικειμενικών κριτηρίων και τεχνικών αξιολόγησης με προσδοκώμενο όφελος τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, η ατομική επιμόρφωση και λιγότερο η μισθολογική εξέλιξη, είναι οι επόμενοι παράγοντες που καταγράφονται και έχουν σημασία στην αξιολογική διαδικασία.

Τα ερωτήματα που προκύπτουν για το αδιάβλητο της λειτουργίας του θεσμού, την αντικειμενικότητα των αξιολογητών, και τη δυσπιστία στην εφαρμογή της με αξιοκρατία, την αμφισβήτηση του κύρους των ανώτερα ιεραρχικών στελεχών της

εκπαίδευσης αφορούν και τον/την διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας που είναι ο/η υπεύθυνος/η για την οργανωτική και διοικητική αποτελεσματικότητα του σχολείου. Η αξιολόγηση ενδέχεται να πάρει τη μορφή μιας γραφειοκρατικής διαδικασίας που θα περιγράφει και θα αξιολογεί τη ρουτίνα του σχολείου με αποτελέσματα καθόλου χρήσιμα ή θα ενεργοποιήσει το σύνολο των εκπαιδευτικών παραγόντων και με καινοτόμους σχεδιασμούς να κινητοποιήσει νέα δυναμικά πεδία με συστημικό χαρακτήρα οργανωμένα προς όφελος της κοινωνίας (Καραγιώργη, 2012: 4-8).

Η αξιολόγηση ως αναγκαία διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής αποσκοπεί στη διατύπωση αξιολογικών κρίσεων για την εφαρμογή και την παραγωγή της επιστημονικής γνώσης και των αποτελεσμάτων της (Βεργίδης & Καραλής, 1999: 118). Ο Σολομών (1999: 19-25) θεωρεί ότι η εκπαιδευτική μονάδα αποκτά αυτονομία μέσα από τη συστηματική δράση και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών συμβάλλοντας στην αποκέντρωση του συστήματος αναλαμβάνοντας μέρος της λήψης αποφάσεων στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Το σχολείο γίνεται αντικείμενο αλλαγής και μετασχηματισμού, καθώς ωθείται στους δρόμους της αυτοαξιολόγησης και αυτοβελτίωσης (Παπαδημητρακόπουλος, 2006).

Το εκπαιδευτικό έργο χαρακτηρίζεται ως αυθεντικό, σύνθετο, ανεπανάληπτο γεγονός, σύνθετης αλληλεπίδρασης πολλών παραγόντων και του έντονου υποκειμενικού χαρακτήρα στην εκφορά αξιολογικής κρίσης (Παπακωνσταντίνου, 1993: 29-30). Η Α.Ε.Ε. έχει μια ιδεολογική και κοινωνική αφετηρία και κατά συνέπεια και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού λειτουργού δεν είναι ξεχωριστή και ανεξάρτητη διαδικασία, αν και προβάλλεται ως η πανάκεια της επίλυσης των προβλημάτων της εκπαίδευσης. Η αναζήτηση τρόπων μείωσης του εκπαιδευτικού κόστους και αύξησης των αποτελεσμάτων συνιστά κρατική πολιτική (Μαυρογιώργος, 1993: 192-135).

Η εκτίμηση των ερευνητών (Παπασταμάτης, 2001 & Κασσωτάκης, 2003, στο Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος, 2006: 2) είναι ότι οι εκπαιδευτικοί είναι καχύποπτοι όσον αφορά την αξιολόγηση του έργου τους και οι παράγοντες που συντελούν σε αυτή τη στάση είναι η πεποίθηση ότι η αξιολόγηση είναι ένα μέσο συμμόρφωσής τους και δράσης εντός συγκεκριμένων κανονιστικών πλαισίων (Μαυρογιώργος, 2002, Κυριαζή, 2002, Παρασκευόπουλος, 2004, Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος, 2006: 2).

Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν πεισθεί για τη συμβολή της αξιολόγησης στη βελτίωση, τόσο της δικής τους απόδοσης, όσο και του εκπαιδευτικού συστήματος (Κασσωτάκης, 2003, Παρασκευόπουλος, 2004, στο Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος, 2006: 2). Η έλλειψη εμπιστοσύνης για το πώς θα αξιοποιηθούν τα δεδομένα της αξιολόγησης, με σεβασμό στην προσωπικότητα, στις συνθήκες εργασίας και το επαγγελματικό κύρος των εκπαιδευτικών αποτελεί έκφραση των ανησυχιών τους για την ελεγκτική διάσταση της αξιολόγησης (Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος, 2006). Στον ελληνικό (Αθανασίου, 1989), αλλά και διεθνή χώρο (Stufflebeam & Sanders, 1990) οι εκπαιδευτικοί έχουν εκφράσει την άποψη ότι αντιμετωπίζουν με καχυποψία την αξιολογική διαδικασία του έργου τους (στο Μαγγόπουλος, 2005: 135).

Μελέτες και έρευνες που αφορούν την αξιολόγηση, όπως των Χαρακοπούλου (1998) και Παμουκτσόγλου (2001, στο Κρέκης, 2012: 2), αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της αξιολόγησης ως διαμορφωτική λειτουργία και όχι ως μηχανισμό ελέγχου, κυρώσεων υπηρεσιακής και μισθολογικής εξέλιξης. Στην έρευνα του Χαρακόπουλου «η συνέπεια, η υπευθυνότητα, η επιστημονική κατάρτιση» βρίσκονται σε υψηλή θέση. Στην έρευνα της Παμουκτσόγλου (στο Κρέκης, 2012: 2) το ποσοστό θετικής στάσης για την αξιολόγηση είναι 58% έναντι του αρνητικού ποσοστού 42% για την αξιολόγηση. Στην έρευνα της Καπαχτσή (2008) το 67% των εκπαιδευτικών θεωρεί τη διαδικασία της αξιολόγησης ως βελτιωτική /ανατροφοδοτική και επαγγελματικής εξέλιξης διαδικασία. Στην έρευνα των Αθανασίου και Ξηνταρά (2008, στο Καπαχτσή, 2008: 53) το 99% του δείγματος των 108 σχολικών συμβούλων και διευθυντών/ντριών απαντά θετικά προς την αξιολόγηση.

Στο νομό Πρέβεζας σε έρευνα που έγινε με θέμα την αξιολόγηση και τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την σημαντικότητα των φορέων αξιολόγησης κατά σειρά θεωρούνται οι σχολικοί σύμβουλοι 85,4%, οι σύλλογοι διδασκόντων 61,8% και ο διευθυντής του σχολείου 60,0% ενώ με ποσοστό 89,1% θεωρούν απαραίτητο την ειδική κατάρτιση όσων αναλαμβάνουν ρόλο αξιολογητή. Στο ερώτημα από ποιους φορείς επιθυμούν να αξιολογηθούν ο διευθυντής με θετικό ποσοστό 45,5% ακολουθεί τον σχολικό σύμβουλο, την αυτοαξιολόγηση και το σύλλογο διδασκόντων δείχνοντας την προτίμηση των εκπαιδευτικών να αξιολογηθούν από αξιολογητές που γνωρίζουν τις συνθήκες εργασίας τους.

Σε έρευνα του Π.Ι από Ζουγανέλη, Καφετζόπουλο, Σοφού και Τσάφου το 2007 (στο Κρέκης, 2012:8) φάνηκε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζει θετικά την αξιολόγηση αναγνωρίζοντας τον ανατροφοδοτικό χαρακτήρα της διατηρώντας όμως επιφύλαξη για τον τρόπο εφαρμογής της και τους σκοπούς που εξυπηρετεί (Κρέκης, 2012).

Σε έρευνα των Ρεκαλίδου και Μούσχουρα (2005, στο Καπαχτσή, 2008: 52) σε δείγμα 87 εκπαιδευτικών το ποσοστό κάποιας κατάρτισης σε θέματα αξιολόγησης ήταν 17%, δεδομένο που επιβεβαιώνει την αδυναμία ύπαρξης κουλτούρας αξιολόγησης και την ανασταλτική της επίδραση στην εισαγωγή του αξιολογικού θεσμού. Και σε αυτή την έρευνα μεγάλο ποσοστό τάσσεται υπέρ της αξιολόγησης με προϋποθέσεις, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό είναι αρνητικό προβάλλοντας την απουσία επιστημονικής κατάρτισης των αξιολογητών, την έλλειψη αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας.

Από την έρευνα των Ζουγανέλη και συνεργατών της (2008, στο Αναστασίου, 2014: 69, 71) όλοι όσοι εμπλέκονται με την εκπαιδευτική διαδικασία -με κάποια επιφύλαξη από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων και τους εκπαιδευτικούς- θεωρούν απαραίτητη την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με στόχο τη βελτίωση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Επίσης, συμφωνούν ότι στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα είναι δύσκολο να εφαρμοστεί η αξιολόγηση αξιοκρατικά και αδιάβλητα και ο λόγος της δυσπιστίας είναι αν η αξιολόγηση εξελιχθεί σε μηχανισμό ελέγχου και απόδοσης ευθυνών. Η έλλειψη ενημέρωσης κυρίως στους εκπαιδευτικούς σημειώνεται ως σημαντικό εύρημα της έρευνας. Προτιμάται η εσωτερική από την εξωτερική αξιολόγηση για την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, ενώ από τα κριτήρια προκρίνονται η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα.

Στην έρευνα της Ξανθάκου και των συνεργατών της (2000, στο Μαγγόπουλος, 2005:139-143) υψηλό ποσοστό συγκεντρώνουν από τα κριτήρια της αξιολόγησης η υπηρεσιακή συνέπεια 93,7%, η συνεργασία με συναδέλφους 88%, η επιστημονική κατάρτιση 87,4% ενώ η συμμετοχή του διευθυντή/ντριας είναι περισσότερο αποδεκτή ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα του Πασιαρδή (1994, στο Μαγγόπουλος, 2005:139-143) στην Κύπρο για το σύστημα αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών καταγράφεται το υψηλό ποσοστό αποδοχής 95% του Διευθυντή ως φορέα αξιολόγησης, αλλά και μια

γενικότερη διαφοροποίηση των απόψεων μεταξύ των πιο έμπειρων και των νεότερων εκπαιδευτικών σχετικά με τις διαδικασίες της αξιολόγησης. Στην έρευνα του Καββαδία (2001, στο Μαγγόπουλος, 2005:139-143) σε Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σε ποσοστό 77,3% θεωρεί ότι η εγκυρότητα και η αντικειμενικότητα της αξιολόγησης δεν κατοχυρώνεται και σε ποσοστό 61,2% θα επιφέρει έλεγχο από το διοικητικό μηχανισμό.

Παρά τη στάση σκεπτικισμού στο θέμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, οι εκπαιδευτικοί δεν την αμφισβητούν ως μια γενική διαδικασία (Αθανασίου,1989, Καψάλης & Χανιωτάκης, 2002, στο Μαγγόπουλος, 2005: 139-143), αλλά διατυπώνουν ενστάσεις στους σκοπούς, τους φορείς και στο τρόπο πραγματοποίησης της αξιολόγησης. Οι απόψεις για τους λόγους της που η αξιολογική διαδικασία διέπεται από αναβλητικότητα -μέχρι τώρα- οι ερευνητές (Αθανασίου, 1989, Παπακωνσταντίνου,1993, Παπαδάκης, 1994, Κασσωτάκης, 2003, στο Μαγγόπουλος, 2005: 139-143) θεωρούν συνυπεύθυνους το Υπουργείο Παιδείας και τα συνδικαλιστικά όργανα των εκπαιδευτικών. Οι αντιθέσεις των δύο μερών απηχούν την διαφορετική προσέγγιση της αξιολογικής διαδικασίας. Το ΥΠΑΙΘ θεωρεί ότι η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών θα βελτιώσει το εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ οι συνδικαλιστικές οργανώσεις λόγω έλλειψης εμπιστοσύνης στις προθέσεις του ΥΠΑΙΘ διακρίνουν την ύπαρξη ενός «αδεολογικού και διοικητικού ελέγχου» (Παπαδάκης, 1994). Αναφέρεται από ερευνητές (Παπακωνσταντίνου, 1993, Ανδρέου, 1999, Αθανασιάδης, 2000, στο Μαγγόπουλος, 2005: 139-143) η χρήση της αξιολόγησης ως μοχλού πίεσης και διαπραγμάτευσης προκειμένου να περιορίσει ή να προωθήσει συγκεκριμένες πολιτικές που διαμορφώνει τις σχέσεις του υπουργείου με την εκπαιδευτική κοινότητα.

Η επιστημονικότητα της αξιολόγησης εξασφαλίζεται όταν βασίζεται σε «θεωρητικό και ερευνητικό υπόβαθρο», «έγκυρη και αξιόπιστη μεθοδολογία» και τέλος υλοποιείται από «επαρκώς και ειδικά καταρτισμένους αξιολογητές» (Δημητρόπουλος, στο Μαγγόπουλος, 2005: 139-143). Ο εκπαιδευτικός είναι επιθυμητό να κρίνεται με μεθόδους αξιολόγησης που θα λαμβάνουν υπόψη το κοινωνικό ήθος, την επιστημονική εντιμότητα, την τέχνη του να διδάσκει, καθώς τα αποτελέσματα της σχολικής απόδοσης αποτελούν προϊόντα συμμετοχής εκπαιδευτικών, κοινωνικών και πολιτικών παραγόντων. *«Όλα όσα έχει συγκεντρώσει η «επιστημονική» επεξεργασία ως κριτήρια αξιολόγησης δεν είναι παρά εμπειρικές*

επινοήσεις για την γραφειοκρατική ιεράρχηση με πολύ σχετική αξία. Ο εκπαιδευτικός, ο δάσκαλος είναι μια παρουσία μεγαλύτερη ή μικρότερη, που αντανακλά την κοινωνική πραγματικότητα. Και μόνον έτσι, ως κοινωνικό λειτούργημα, αξιολογείται» (Μωραΐτης, 2002).

4. ΡΟΛΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ Α.Ε.Ε

Στο πλαίσιο της προσέγγισης των διευθυντών/ντριών-ηγετών σημαντική για τον προσδιορισμό της διοικητικής συμπεριφοράς ως σημείο αναφοράς του σχολικού οργανισμού είναι η δημιουργία θετικού κλίματος (Κατσαρός, 2008: 53-54). Το κλίμα ενός οργανισμού επηρεάζεται από τις σχέσεις αλληλεπίδρασης των μελών του και βασίζεται στην κοινή τους κουλτούρα.

Η αυτοδιοίκηση της σχολικής μονάδας και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διοίκηση του σχολείου ως προϋπόθεση της αυτονομίας απαιτούν ένα διευρυμένο πλαίσιο ανάπτυξης και υπευθυνότητας από τη σχολική κοινότητα χωρίς να αποκλείουν την παρουσία της πολιτείας. Η ανεξαρτησία, αυτονομία, κριτική ικανότητα είναι αρχές που διδάσκει ο σχολικός οργανισμός και οφείλει να τις εφαρμόζει και στο επίπεδο της καθημερινής λειτουργίας του με ευθύνη του/της διευθυντή/ντριας και των εκπαιδευτικών, καθώς *«ο δρόμος προς την αυτονομία περνάει από την συλλογική εργασία και συνεργασία διεύθυνσης, συλλόγου διδασκόντων, μαθητών, γονέων»* (Rolf, 1995: 52).

Το συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης στηρίζεται στις δημοκρατικές αρχές λήψης αποφάσεων, στην ενδυνάμωση του επαγγελματία εκπαιδευτικού, στις κοινές αξίες που αποδέχονται τα μέλη του σχολείου στη συμμετοχή, αποδοχή και δέσμευση όλων στις αποφάσεις που θα υλοποιηθούν. Οι παραπάνω συνθήκες συμβάλλουν στην κουλτούρα συνεργασίας, με την αναγνώριση της αξίας των ατόμων της ομάδας καλλιεργείται ένα κλίμα αμοιβαίου σεβασμού, εμπιστοσύνης, ασφάλειας. Η προώθηση του οράματος, η επίτευξη των στόχων του οργανισμού καλλιεργεί και το επαγγελματικό ήθος των εκπαιδευτικών (Χατζηπαναγιώτου, 2005, στο Καψάλης, 2005: 65).

Κοινότυπη συζήτηση αποτελεί πλέον η αμφισβήτηση των τρόπων, έμψυχων και άψυχων μέσων που θα διαχειριστούν τον υπό εφαρμογή θεσμό. Ιδιαίτερα συζητιέται ο ρόλος του/της διευθυντή/τριας που αποδέχεται στο μέγιστο το βάρος της ευθύνης για την εφαρμογή του θεσμικού πλαισίου σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Η βάση της συζήτησης περιστρέφεται και ανακυκλώνεται στο κατά πόσο μπορούν να εμπιστευτούν την όλη διαδικασία, αν θα πραγματοποιηθεί με κριτήρια δίκαια χωρίς υποψίες για μεροληψία και έκφραση υποκειμενικών απόψεων. Στην όλη διαλεκτική

αντιπαράθεση διακρίνονται και υποκρύπτονται ζητήματα επαγγελματικών οριοθετήσεων στον εκπαιδευτικό χώρο (Μαγγόπουλος, 2005).

Η εκπαιδευτική κοινότητα συζητά, διερευνά, αντιπαρατίθεται πάνω από μια δεκαετία σχετικά με την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, των εκπαιδευτικών, του εκπαιδευτικού έργου, σύμφωνα με την πολιτική που εκπορεύεται από τις διαδοχικές κυβερνητικές αποφάσεις. Ιδιαίτερα η υπευθυνότητα, οι ανάγκες των εκπαιδευτικών και η αποτελεσματικότητα της διοίκησης αποκτούν μεγαλύτερη σημασία, καθώς οι πολιτειακές επιλογές προσανατολίζονται σε εκπαιδευτικές αλλαγές, αλλά και οι δυνάμεις της αγοράς ασκούν πίεση στο εκπαιδευτικό σύστημα γενικώς (Καραγεώργος, 2000).

Στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή μετά από σειρά νομοθετικών κειμένων και αντιπαραθέσεων η εφαρμογή του θεσμού της αξιολόγησης έχει φτάσει σε σημείο εφαρμογής στο επίπεδο στελεχών διοίκησης -προϊστάμενοι διευθύνσεων, σχολικοί σύμβουλοι, διευθυντές/τριες σχολικών μονάδων- με την εκπαιδευτική κοινότητα να εκφράζει αντιρρήσεις, προτάσσοντας την αξιοπιστία των δομών μέσα από την οποία θα υλοποιηθεί ο σχεδιασμός της αξιολόγησης και θέτοντας το ερώτημα της αξιοποίησης των δεδομένων για το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας (Μαγγόπουλος, 2005).

Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας καλείται να υποστηρίξει νέες αρμοδιότητες στο ήδη πολυποίκιλο έργο της. Ο τρόπος επιλογής και στελέχωσης, τα τυπικά προσόντα και οι δεξιότητες που απαιτούνται να έχει ο/η υποψήφιος/α για τη θέση της διεύθυνσης σχολικής μονάδας είναι θέμα προβληματισμού των εκπαιδευτικών ως ατόμων, ως συνδικαλιστικών φορέων της εκπαιδευτικής κοινότητας και του αρμόδιου υπουργείου. Ο/Η διευθυντής/τρια του σχολείου βάση του Ν.1566/85 είναι υπεύθυνος για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας και καθίσταται σημαντικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα και την βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Η εμπειριστατωμένη διοικητική και παιδαγωγική γνώση συντελεί στην διαμόρφωση της εκπαιδευτικής κουλτούρας με στόχο την προαγωγή των σκοπών της εκπαίδευσης με την σύμπραξη ενός ορθολογικού αναστοχαστικού προγραμματισμού (Σαΐτης, 2008).

Ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας ως κινητήριας δύναμη της καθημερινής λειτουργίας της σχολικής μονάδας αναδεικνύεται πολλαπλός και πολυεπίπεδος τόσο

στην ροή της καθημερινότητας όσο και στην αντιμετώπιση ιδιαίτερα ευαίσθητων θεμάτων του διδακτικού προσωπικού και σε διοικητικό επίπεδο. Στη σχολική μονάδα ο/η διευθυντής/ντρια λειτουργεί όχι μόνο ως διοικητικός προϊστάμενος της, αλλά και ως ο επιστημονικός-παιδαγωγικός υπεύθυνος της, όπως ρητά ορίζεται από το καθηκοντολόγιο σε συνεργασία και με το Σύλλογο διδασκόντων σε όλες τις πτυχές της. Η συμμετοχή του διδακτικού προσωπικού σε διοικητικής μορφής εργασίες ορίζεται από το Ν.1340/2002.

Ο/Η διευθυντής/τρια της σχολικής μονάδας καθίσταται ταυτόχρονα συνάδελφος και διοικητικός-παιδαγωγικός προϊστάμενος. Ο δυσπρόστατος ρόλος του/της εδράζεται στην προϋπάρχουσα εμπειρία, στην σταδιοδρομία του ως εκπαιδευτικού τάξης, που σε μη δεδομένη στιγμή, στην υπαλληλική καριέρα του αποφασίζει να διεκδικήσει θέση στελέχους εκπαίδευσης. Ως σώμα από το σώμα των εκπαιδευτικών ο/η διευθυντής /τρια βρίσκεται αντιμέτωπος με ηθικά διλήμματα όπως: αν θα λειτουργήσει αμιγώς με την ιδιότητα του ιεραρχικά διοικητικού αξιολογητή προϊσταμένου ή αν θα λειτουργήσει με την ιδιότητα του ιεραρχικά διοικητικού-παιδαγωγικού προϊσταμένου/συναδέλφου (Σαΐτης, 2008).

Ο τρόπος εφαρμογής των επιδιώξεων της πολιτείας μέσω των προεδρικών διαταγμάτων, των υπουργικών αποφάσεων, των εγκυκλίων, της στελέχωσης οργανισμών νομικών προσώπων (ΝΠΔΔ) με αντικείμενο την αξιολογική διαδικασία έχει δημιουργήσει ένα περιβάλλον πολλών οπτικών προσεγγίσεων και διαξιφισμών. Αν το σχολείο βρίσκεται σε μια διαδικασία αλλαγής διοικητικής διαχείρισης, η αποδοχή αυτή από τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας είναι εύθραυστη, καθώς αγωνιούν, αμφιβάλλουν για το όφελος ή μη που θα επιφέρει αποτέλεσμα των διαδικασιών (Σαΐτης, 2008).

Ακόμα, η οριοθέτηση του ρόλου του/της διευθυντή/ντριας προκαλούν συγκρουσιακές καταστάσεις σε ατομικό/προσωπικό επίπεδο όσο και σε επαγγελματικό /συναδελφικό επίπεδο. Προωθώντας την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, τα προγράμματα αξιολόγησης της εκπαίδευσης πρέπει να προγραμματίζονται και να σχεδιάζονται κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να συμβαδίζουν με παιδαγωγικές, διδακτικές, διοικητικές αρχές (Σαΐτης, 2008).

Ο/Η διευθυντής/τρια της σχολικής μονάδας βρίσκεται μεταξύ ξηρού και άκμονος, καθώς οι ερευνητικές μελέτες, αλλά και τα υφιστάμενα νομικά κείμενα τον

καταδεικνύουν ως σημαντικό/κομβικό στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Ο/Η διευθυντής/ντρια γνωρίζει το διδακτικό προσωπικό με την περισσότερη αμεσότητα από οποιοδήποτε άλλο προϊστάμενό τους (Σχολικό Σύμβουλο, προϊστάμενο Διεύθυνσης κ.ά.), καθώς συμπορεύεται μαζί τους στην καθημερινότητα της σχολικής μονάδας και είναι γνώστης της εν εξελίξει με ανατροπές του καθημερινού προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου (Μαγγόπουλος, 2005).

Η εκπαιδευτική κοινότητα είδαμε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών αντιμετωπίζει με επιφύλαξη και κριτική στάση την εφαρμογή της αξιολογικής διαδικασίας όπως έχει θεσπιστεί από την Πολιτεία. Η όλη συζήτηση και αγωνία, η αμφισβήτηση των εκπαιδευτικών ήταν αφορμή για το αντικείμενο της παρούσας έρευνας. Με αυτά τα δεδομένα οι απόψεις των εκπαιδευτών για την Α.Ε.Ε. καθώς και ο ρόλος του/της διευθυντή/τριας μιας σχολικής μονάδας, ως διοικητικού στελέχους, στη διαδικασία της αξιολόγησης είχε ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον.

5. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ Α/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ ΜΕ ΤΗΝ Α.Ε.Ε.

«Η αξιολόγηση βοηθά την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού (π.χ. πρόταση για προαγωγή) ή απλά την εκτίμηση της απόδοσης που μπορεί να οδηγεί σε συμβουλευτικές παραινέσεις σχετικά με πιθανή αλλαγή των μεθόδων, πρόσθετη εκπαίδευση, κλπ. Μάλιστα, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης μπορεί να παίζουν ρόλο στην αμοιβή ή τις γενικότερες απολαβές» (Σαΐτης, 2008).

Σύμφωνα με τους Lovett και Cameron (2011), η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέεται με την εσωτερίκευση θεμελιωδών αξιών και αρχών επαγγελματικής δεοντολογίας (Conell, 2009) παρά με την επιστημονική και διδακτική κατάρτιση και τις οικονομικές παροχές (στο Σιδηρόπουλος, 2012). Η Α.Ε.Ε. αποσκοπεί στη βελτίωση της ποιότητας του έργου και, συνεπώς, των μαθησιακών αποτελεσμάτων και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης μέσα από μια διαδικασία βελτιωτικής ανατροφοδότησης (Λουκέρης, Κατσαντώνη & Συρίου, 2009).

Η διαδικασία της «ετεροαξιολόγησης», όπως χαρακτηρίζεται, προσφέρει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να συζητήσει και να προβληματιστεί σε θέματα που άπτονται της αυτοκριτικής και αυτοαξιολόγησής του, εφόσον η εποικοδομητική κριτική και η άποψη του άλλου είναι πολύ σημαντική. Το βασικό όφελος από τέτοιες διαδικασίες ετεροαξιολόγησης συναδέλφων εκπαιδευτικών είναι η ενίσχυση του επαγγελματισμού όλων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Η ενίσχυση αυτή επιτυγχάνεται καθώς οι εκπαιδευτικοί μπαίνουν σε διαδικασίες αναγνώρισης της συνθετότητας και της πολυπλοκότητας της δουλειάς τους: μοιράζονται κοινή πρακτική γνώση, ανταλλάσσουν πληροφορίες και διδακτικές τεχνικές, στοχάζονται πάνω σε αυτές και τις κάνουν σαφείς σε όλους, προκειμένου να τις δοκιμάσουν κι αυτοί (Λουκέρης, Κατσαντώνη & Συρίου, 2009).

Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού, εκτός των πλεονεκτημάτων της έχει και τις αδυναμίες της. Συγκεκριμένα, σε πρώτη φάση εμπεριέχει την υποκειμενική θεώρηση σε σχέση με την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τον ίδιο τον αξιολογούμενο. Μία σοβαρή αδυναμία έχει να κάνει με την εξοικείωση του εκπαιδευτικού με συνήθεις διδακτικές πρακτικές που μπορεί να παρουσιάζουν

αδυναμίες, οι οποίες όμως δε γίνονται εύκολα και άμεσα αντιληπτές από τον ίδιο. Ταυτόχρονα, πρέπει να τονίσουμε ότι σε αρκετές περιπτώσεις προβάλλονται αντιστάσεις εκ μέρους των ίδιων των εκπαιδευτικών να αποδεχθούν τις αδυναμίες τους και ειδικότερα αν παραπέμπουν σε γνωστικά σχήματα και επιστημολογικές θεωρήσεις που δεν τις γνωρίζουν σε επαρκή βαθμό, εξαιτίας παραδείγματος χάριν της έλλειψης επιμόρφωσης. Δημιουργούνται προβλήματα που έχουν να κάνουν με το ποιος αξιολογεί, γιατί αξιολογεί, με ποια κριτήρια και πώς θα αξιοποιηθούν τα συμπεράσματα από την όλη διαδικασία (Λουκέρης, Κατσαντώνη & Συρίου, 2009).

Οι αμυντικές ρουτίνες συντεχνιακού ή συντηρητικού χαρακτήρα άπτονται της κουλτούρας, των αναπαραστάσεων, των σχέσεων εξουσίας, της ταυτότητας των ομάδων και των ατόμων. Σε κάθε σύστημα σύμφωνα με τον Argyris υπάρχουν αντιπαραγωγικοί μηχανισμοί αυτοσυντηρούμενοι που επιβιώνουν με την υποστήριξη συναινέσεων για τη διατήρηση του status quo, ενσωματώνονται στην κουλτούρα του συστήματος που υλοποιείται από την πανίσχυρη «λειτουργία δια της συνήθειας» (Bouvier, 2013: 112-117). Οι κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής πρακτικής από την πλευρά της κοινωνιολογικής ανάλυσης των διαφορετικών προτύπων οργάνωσης του σχολείου αντανάκλα τη σύγκρουση και την επιλεκτικότητα των μοντέλων αξιολόγησης τόσο στην παιδαγωγική όσο και στην ευρύτερη ιδεολογική και κοινωνικοπολιτική πλαισίωσή τους και στα παιδαγωγικά τους αποτελέσματα (Σολομών, 1999). Η αρχή που διέπει την όλη διαδικασία βασίζεται στην κοινωνική τάξη των πραγμάτων και για τον εκπαιδευτικό περιλαμβάνει τις διαδικασίες επιλογής και πρόσληψής του, το διοικητικό έλεγχο, την αποτίμηση της διδακτικής του επάρκειας και την εξέλιξή του. Οι μεταβλητές που επικρατούν θεσμοθετούν πρότυπα ταυτότητας εκπαιδευτικών και συνεπώς και μαθητών (Μπαγάκης, 2005).

Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι φιλοδοξούν να έχουν πρόσβαση σε ένα ανώτερο στάδιο σταδιοδρομίας θα πρέπει να εξετάσουν και να συζητήσουν πώς θα μπορούσαν να σχεδιάσουν τη μελλοντική τους ανάπτυξη, έτσι ώστε να μπορούν να εργαστούν προς την εκπλήρωση των προτύπων και τη διαχείριση των αποτελεσμάτων παρέχοντας αποδεικτικά στοιχεία για τη μελλοντική εξέλιξή τους ως εκπαιδευτικών. Τα σχολεία που συνδέουν τις ατομικές ανάγκες με τις προτεραιότητες του σχολείου και παράλληλα διαχειρίζονται και αναπτύσσουν τις αντίστοιχες επαγγελματικές

δραστηριότητες είναι πιθανό να έχουν καλές επιδόσεις (Ofsted, 2006, στο Isore, 2009: 16).

6. ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕ ΤΗΝ Α.Ε.Ε

Η αυτοξιολόγηση των σχολικών μονάδων δεν περιορίζεται μόνο στην αξιολόγηση των μαθητών, αλλά στην εκπαιδευτική μονάδα στο σύνολό της. Κάθε διαδικασία αξιολόγησης που σχετίζεται με έναν μόνο συντελεστή είναι αδύνατη (Μαυρογιώργος, 1993, στο Παπαδημητρακόπουλος, 2006: 47). Επομένως, το ίδιο το σχολείο εμπλέκεται στην αξιολόγηση του επιτελούμενου έργου του (αυτοαξιολόγηση) με σκοπό την αυτοβελτίωσή του. Η αξιολόγηση παραπέμπει στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου αξιολογώντας έμψυχους και άψυχους πόρους και μέσα. Η αυτοαξιολόγηση βασίζεται σε διαδικασίες που παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας, *«οι οποίοι θεωρούνται οι καλύτεροι γνώστες των συνθηκών αλλά και των προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα, αλλά και εκείνοι οι οποίοι μπορούν καλύτερα από οποιονδήποτε άλλο να οργανώσουν τη δράση και τη βελτίωση ή την επίλυσή τους»* (Σολομών, 1999: 19). Έχει επιπτώσεις στον εκπαιδευτικό χώρο αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον (Βεργίδης, στο Μπαγάκης, 2001: 41-42).

Ο στόχος της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης δεν είναι ελεγκτικός, αλλά η συμβολή στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου κινητοποιώντας την εκπαιδευτική κοινότητα, ενισχύοντας τις σχέσεις εμπιστοσύνης/αμοιβαιότητας των εκπαιδευτικών καθώς η αλλαγή κουλτούρας τούς παρέχει την δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν τις ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας του σχολείου τους εντοπίζοντας αδυναμίες/προβλήματα και διαμορφώνοντας συνθήκες πρωτοβουλιών και βελτίωσης των καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών. Η διάχυση δράσεων και η αυτομόρφωση μέσω της συνεργασίας των εκπαιδευτικών, η καλλιέργεια της αυτοδέσμευσης και της συνευθύνης συμπληρώνουν τη στοχοθεσία της εσωτερικής συλλογικής αυτοαξιολόγησης (Καραγιώργη, Στυλιανού & Γεωργιάδης, 2013).

Η Α.Ε.Ε. στη σχολική μονάδα αποτελεί μια συνεχή δυναμική διαδικασία αυτοαξιολόγησης ενσωματωμένη στη λειτουργία του σχολείου. Ο γενικός σκοπός είναι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας ως αναπόσπαστο μέρος της λειτουργίας του σχολείου για την ανάδειξη του συνεχές του εκπαιδευτικού έργου κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς (Βασικό Πλαίσιο ΑΕΕ, aee.iiep.edu.gr: 5-17). Η μορφή της αυτοαξιολόγησης συνδέεται, ως επί το πλείστον, με την αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος ως βασικού συντελεστή μάθησης, με

την ενίσχυση των σχέσεων αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των παραγόντων του σχολείου, με τη βελτίωση ή αλλαγή των διδακτικών – μαθησιακών πρακτικών και τέλος με τη βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων (Σολομών, 1999).

Στον ακόλουθο ορισμό τονίζεται ρητά η σχέση της αξιολόγησης με τη βελτίωση της σχολικής μονάδας: η αξιολόγηση ορίζεται ως *«η συστηματική εφαρμογή ερευνητικών μεθόδων των κοινωνικών επιστημών, για την αποτίμηση του εννοιολογικού περιεχομένου, του σχεδιασμού, της υλοποίησης και της ωφέλειας προγραμμάτων ή κοινωνικών παρεμβάσεων. Με άλλα λόγια, οι αξιολογητές χρησιμοποιούν μεθόδους των κοινωνικών επιστημών προκειμένου να εκτιμήσουν και να βελτιώσουν τους τρόπους με τους οποίους κοινωνικές υπηρεσίες, προγράμματα και πολιτικές υλοποιούνται, από τα αρχικά στάδια του καθορισμού και του σχεδιασμού τους έως την ανάπτυξη και την εφαρμογή τους»* (Rossi & Freeman, 1993).

Τα τελευταία χρόνια έχει διαπιστωθεί, όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και διεθνώς, η ανάγκη να αποτυπωθεί και να αξιολογηθεί η υπάρχουσα κατάσταση στην εκπαίδευση και κυρίως στο επίπεδο των σχολικών μονάδων, οι οποίες αποτελούν τις βασικές μονάδες όλων των εκπαιδευτικών συστημάτων. Η Α.Ε.Ε. στο πλαίσιο του συγκεντρωτικού ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος θεωρείται καινοτόμο εγχείρημα (Καραγεώργος, 2000). Μέσα από την αλλαγή των δομών, των διαδικασιών, των σχέσεων και της κουλτούρας κινείται προς την κατεύθυνση της σταδιακής αποσυγκέντρωσης, της αναγνώρισης της σχετικής αυτονομίας των σχολείων και της ενίσχυσης των βαθμών ελευθερίας των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση του έργου τους. Ο συστημικός χαρακτήρας του συνδέεται με τα μέσα, τους πόρους, τις οργανωτικές και διοικητικές δομές, τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και τις επιμορφωτικές αντισταθμιστικές και υποστηρικτικές δράσεις (Καραγιώργη, Στυλιανού & Γεωργιάδης, 2013).

Η ανάδειξη της σχολικής μονάδας ως βασικού φορέα προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού της έργου ενισχύει τη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων, καθώς και την αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού συμβάλλοντας στη συνεχή ανατροφοδότηση για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και στο καθορισμό επιμορφωτικών και άλλων παρεμβάσεων. Προτάσσεται η ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας, ανατροφοδότησης και ουσιαστικής επικοινωνίας

της εκπαιδευτικής κοινότητας με το Διευθυντή και το Σύλλογο Διδασκόντων να φέρουν την ευθύνη της εφαρμογής της αξιολόγησης και υλοποίησής της από τις ομάδες εργασίας των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων. Η ετήσια αξιολόγηση αποτελεί μια συλλογική διαδικασία λήψης απόφασης, η οποία πραγματοποιείται με ευθύνη του Διευθυντή της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων (Δημητρόπουλος, 2001).

Σύμφωνα με τον Σολομών (1998: 27), συστατικό στοιχείο κάθε εκπαιδευτικής δράσης είναι και οι πολιτικές συγκρούσεις, όπου οι κοινωνικές και παιδαγωγικές σχέσεις επανα-οργανώνονται διαρκώς πάνω σε εξουσιαστικές σχέσεις. Η αυτοαξιολόγηση λειτουργεί ως εργαλείο συστηματικής διαδικασίας κριτικής αναζήτησης, βελτίωσης και αλλαγής της σχολικής πραγματικότητας. Η σχολική μονάδα αναδεικνύεται σε «ισχυρό φορέα λόγου και δράσης» και η επιστημονική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι συνάρτησή της δράσης της (Τσατσαρώνη, στο Μπαγάκη, 2005: 127-133).

Η ικανότητα αλλά και η δυνατότητα συνάμα μιας σχολικής κοινότητας να κάνει χρήση μεθόδων αυτοαξιολόγησης, αποτελεί σαφή ένδειξη μιας σωστής και άρτιας λειτουργίας της. Είναι σύνηθες μάλιστα το φαινόμενο, σχολεία που υιοθετούν τέτοιου είδους τακτικές να ανταλλάσουν τις εμπειρίες που αποκομίζουν με άλλα σχολεία που ακολουθούν την ίδια τακτική. Σκοπός της αυτοαξιολογικής διαδικασίας είναι να παρέχει βοήθεια στα σχολεία να βελτιώνονται μέσα από τον κριτικό αναστοχασμό και επαναπροσδιορισμό του ίδιου τους του εαυτού· να εξοπλίζει τους διδάσκοντες με τις απαραίτητες γνώσεις, ώστε να μπορούν οι ίδιοι να αξιολογούν την ποιότητα της μάθησης που προσφέρουν στις τάξεις τους, χωρίς να είναι αναγκασμένοι να στηρίζονται κατ' αποκλειστικότητα σε μια εξωτερική θεώρηση, που κι αυτή βέβαια θα πρέπει να είναι ευπρόσδεκτη όταν και όποτε χρειάζεται (Macbeath, 2001).

6.1 Επικοινωνία μέσα στην εκπαιδευτική μονάδα και «σύνδεση» του οργανισμού του σχολείου με την κοινωνία.

Η επικοινωνία αποτελεί το μέσο το οποίο συνδέει ανθρώπους, ώστε να δημιουργήσουν ομάδες ή οργανώσεις, προκειμένου να συνεργαστούν και να επιτύχουν κοινούς στόχους (Μπουραντάς, 2001). Όταν υπάρχει ανοιχτή έκφραση συναισθημάτων, συμφωνιών και διαφωνιών, ανοιχτή επικοινωνία και αμοιβαία

εμπιστοσύνη στα μέλη της, τότε μπορεί μια ομάδα ανθρώπων να συνεργάζεται αποτελεσματικά (Hulpia & Devos, 2010).

Κατά τον Graber (2003), η μετάδοση των πληροφοριών σ' έναν οργανισμό στοχεύουν στην αλλαγή της γνώσης ή της συμπεριφοράς του δέκτη με τρόπο που έχει ήδη καθοριστεί. Στους υγιείς οργανισμούς τα μέλη έχουν εύκολη πρόσβαση σε κάθε είδους πληροφορία, χωρίς να προσπαθήσουν ιδιαίτερα (Sergiovanni & Starratt, 2002).

Στις σχολικές μονάδες, η επάρκεια και η κυκλοφορία των πληροφοριών μειώνουν τις τυχόν παρερμηνείες της διάδοσης των μηνυμάτων. Παρ' όλα αυτά, ο βαθμός ικανοποιητικής λειτουργίας της επικοινωνίας επηρεάζεται κατά πολύ από τις γνώσεις και τις δεξιότητες των διευθυντών/ντριών/ντριων στην επικοινωνία με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας που εμπλέκονται στις διαδικασίες της εκπαίδευσης (Σαΐτης, 2007). Αρκετές φορές, οι αιτίες των δυσλειτουργιών, των παραλείψεων, της ασυνεννοησίας και των εντάσεων μεταξύ των μελών μιας ομάδας στηρίζονται στην επικοινωνία, που διαμορφώνει σε μεγάλο βαθμό τις σχέσεις των ανθρώπων, καθώς και τις συμπεριφορές (Μπουραντάς & Παπαλεξανδρή, 2003).

Η επικοινωνία έχει βαρύνουσα σημασία στη λειτουργία των σχολικών μονάδων, αφού η φύση των εργασιών τους και η διδακτική πράξη πραγματοποιούνται κυρίως μέσω λεκτικής ή μη λεκτικής επικοινωνίας (Σαΐτης, 2007). Οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν χρησιμοποιώντας τον προφορικό λόγο, κάνοντας χρήση κειμένων και άλλων μέσων καθώς και διαφόρων μορφών τέχνης. Αντίστοιχα οι μαθητές αποδεικνύουν τις γνώσεις που απέκτησαν με τα ίδια μέσα. Απ' την άλλη πλευρά, τα διοικητικά στελέχη αφιερώνουν περίπου το 70% από το χρόνο τους στην επικοινωνία για εισροή και για εκροή πληροφοριών (Μπουραντάς & Παπαλεξανδρή, 2003).

Σύμφωνα με τους Everard και Morris (1999) όμως, όταν τα μέλη του οργανισμού αισθάνονται ότι απειλούνται, δυσκολεύονται να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους. Σ' ένα τέτοιο περιβάλλον όταν τουλάχιστον ένας παράγοντας δεν λειτουργεί σωστά, τα μέλη του προσωπικού νιώθουν καταπίεση και ότι βρίσκονται σε υποδεέστερη θέση. Η επικοινωνία ανάμεσά τους ολοένα μειώνεται και οι συγκρούσεις είναι ένα συχνό φαινόμενο.

Συνοπτικά, θα ισχυριζόμασταν ότι η σωστή επικοινωνία στη σχολική μονάδα αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση, πάνω στην οποία πραγματώνεται η εκπαιδευτική

διαδικασία και οι τελικοί στόχοι του σχολείου. Θα λέγαμε δηλαδή ότι για τη σωστή λειτουργία κάθε ομάδας, ακόμα και της ίδιας της κοινωνίας, η επικοινωνία είναι μια κοινωνική διαδικασία με ευρύτερη σημασία.

Το σχολείο δρα μέσα στην κοινωνία για να πραγματοποιήσει τους στόχους του. Λειτουργεί σύμφωνα με κανόνες και αρχές που ρυθμίζουν την ατομική ή ομαδική συμπεριφορά των μελών της σχολικής κοινότητας. Επιπλέον, εκφράζει έναν τρόπο συλλογικής δράσης όπου καλλιεργούνται κοινωνικές σχέσεις. (Σαΐτης & Σαΐτη, 2011). Το «άνοιγμα» της σχολικής μονάδας στην κοινωνία από την άλλη μεριά, γνωστοποιεί το εκπαιδευτικό έργο της μονάδας και κατοχυρώνει επίσημα το θεσμικό του ρόλο στο κοινωνικό «γίγνεσθαι». Επιπλέον, ενισχύει την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και δημιουργεί περαιτέρω κίνητρα επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης αυτού. Ο Μαυρογιώργος (2003) ακόμη, υποστηρίζει ότι η αλλαγή του πολιτισμού της καθημερινότητας στο σχολείο, η προώθηση επαγγελματικού καινοτομικού ήθους και η σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία κινητοποιεί το σύνολο των φορέων που συναπαρτίζουν την εκπαιδευτική κοινότητα σε συλλογικές μορφές συνεχούς πρωτοβουλίας για αλλαγή, ανάπτυξη και εξέλιξη.

6.2. Συγκρούσεις στο σχολείο

Το φαινόμενο της «σύγκρουσης» είναι συνυφασμένο με την καθημερινότητα. Αναπτύσσεται ανάμεσα σε άτομα με διαφορετικές απόψεις, ανάγκες και αξίες. Είναι πιθανό ακόμη, να οφείλεται σε κακή οργάνωση, άγνοια, ανταγωνισμό και λάθη. Συνεπώς, το παραπάνω φαινόμενο παρατηρείται σε όλες τις επαγγελματικές και κοινωνικές τάξεις (Σαΐτης, 2007).

Τα στελέχη της εκπαίδευσης φυσικά δεν θα μπορούσαν να εξαιρεθούν από το φαινόμενο αυτό. Στον εργασιακό χώρο εμφανίζονται περιστατικά συγκρούσεων, τα οποία εμφανίζονται όπου υπάρχουν σχέσεις συνεργασίας και αλληλεξάρτησης και συγχρόνως, υπάρχει διαφορετική προσέγγιση που πιθανόν να οφείλεται στη διαφοροποίηση π.χ. των ατομικών χαρακτηριστικών ή της «ανωριμότητας» των μελών της σχολικής μονάδας (Σαΐτης, 2007).

Πολλοί ερευνητές προσπάθησαν να αναλύσουν το φαινόμενο της σύγκρουσης και επικέντρωσαν την προσοχή τους στις πηγές της σύγκρουσης. Οι Masters & Albright (2002) διέκριναν σε 4 κατηγορίες τις πιθανές πηγές της:

- Το εξωτερικό περιβάλλον (environmental sources).
- Ο οργανισμός (organizational sources).
- Το εργασιακό περιβάλλον (workplace sources)
- Οι ατομικοί παράγοντες (individual level sources).

Μια σύγκρουση μπορεί να διαθέτει διάφορες μορφές εκδήλωσης και να συνοδεύεται από ενδείξεις, άλλοτε προφανείς και άλλοτε όχι. Ενδείξεις σύγκρουσης μπορούν να αποτελέσουν (NSBA, 2007):

- Η γλώσσα του σώματος.
- Η επιθυμία εξουσίας.
- Οι ανοιχτές διαφωνίες και οι ανεξαρτήτως θέματος συνεχείς διαφωνίες.
- Οι διενέξεις σε θέματα αξιών και η έλλειψη σεβασμού.
- Η έλλειψη δικαιοσύνης από το διευθυντή.
- Η έλλειψη ξεκάθαρων στόχων ή η αποτυχία εκπλήρωσης αυτών.
- Η έλλειψη συζήτησης της προόδου.
- Οι δυσάρεστες εκπλήξεις, η κοινοποίηση διαφωνιών μέσω MME, οι έντονες δημόσιες δηλώσεις, η απόκρυψη άσχημων νέων.

Στην περίπτωση που ο/η διευθυντής/ντρια διακρίνει ότι η επερχόμενη σύγκρουση θα φέρει κάτι καλό, μπορεί να επιτρέψει την εκδήλωσή της. Στην αντίθετη περίπτωση, αν θα δημιουργήσει δυσλειτουργίες, μπορεί να προβεί σε ενέργειες αναχαίτισης. Ενδεικτικά, αναφέρουμε ότι οι συγκρούσεις είναι δυνατό να έχουν και θετικά αποτελέσματα (Everard & Morris, 1999: 119, Χατζηχρήστου, 2004: 7, τεύχος 5). Οι συγκρούσεις έχουν γίνει περισσότερο αισθητές τις τελευταίες δεκαετίες, λόγω της παραχώρησης μεγαλύτερων ελευθεριών στις σχολικές μονάδες . Με δεδομένη τη διαφορά των επιθυμιών των ανθρώπων ο Handy (1981:214) τονίζει ότι «Ένας κόσμος χωρίς διαφορές γνώμης, θέσεων, προσωπικοτήτων θα ήταν ένας κόσμος άχρωμος, χωρίς πνοή και δημιουργία, ένας κόσμος χωρίς ήλιο».

6.3. Σχολικό κλίμα & Κουλτούρα

Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων αν ήταν βέβαιοι ότι οι εκπαιδευτικοί-υφιστάμενοι τους με ζήλο και εμπιστοσύνη εκπλήρωναν τους στόχους του σχολείου, τότε δεν θα ανέπτυσαν την τέχνη της ηγεσίας. Η επιδεξιότητα αυτή είναι μείξη μερικών συστατικών. Ένα από τα βασικά συστατικά της ηγεσίας είναι το ύφος του διευθυντή και η διαμόρφωση του κλίματος ως αποτέλεσμα από τον διευθυντή-ηγέτη. Έτσι, στο πλαίσιο της σχολικής ηγεσίας θα λέγαμε ότι «η δημιουργία καλής ατμόσφαιρας εργασίας στο σχολείο εξαρτάται περισσότερο από την ικανότητα του διευθυντή να χειριστεί σωστά τον ανθρώπινο παράγοντα και λιγότερο από την εξουσία που του παρέχει ο νόμος» (Σαΐτης, 2007:184-185). Η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού δεν είναι εύκολη, επειδή «ο άνθρωπος είναι ευμετάβλητος» (Σαΐτης, 2006:46). Ένας ηγέτης δεν δίδει βαρύτητα μόνο στη λήψη αποφάσεων, αλλά πρόσθετα μέσα από συνεργασία διαμορφώνει ένα όραμα και δυναμώνει τη σχολική κοινότητα για την πραγματοποίηση κοινού στόχου (McCarley, Peters and Decman, 2014).

Κάθε σχολικός οργανισμός έχει μια ξεχωριστή ατμόσφαιρα και όπως λέχθηκε από τους Hoy και Miskel (1987: 226), το σχολικό κλίμα είναι «η προσωπικότητα του σχολείου» και έχει άμεση σχέση με όσους εμπλέκονται σ' αυτόν. Σύμφωνα με άλλη άποψη το «κλίμα» που αφορά το χώρο της εκπαίδευσης είναι «μια σειρά εσωτερικών χαρακτηριστικών που βοηθούν να ξεχωρίσει το ένα σχολείο από το άλλο» (Πασιαρδή, 2001:25).

Ο Σαΐτης (2002-α) επίσης αναφέρει ότι πρόκειται για «ένα ευδιάκριτο χαρακτηριστικό μείγμα περιβαλλοντικών συνθηκών (π.χ. ο τύπος και το μέγεθος της σχολικής μονάδας), αξιών, ενδιαφερόντων, προσδοκιών και ορισμένων ατομικών χαρακτηριστικών όλων όσων εμπλέκονται».

Σύμφωνα με την άποψη (Καβούρη & Γεωργίου, 2004:33) το σχολικό κλίμα, διαμορφώνεται από τις ψυχολογικές και οικολογικές διαστάσεις, το κοινωνικό σύστημα, τις πολιτισμικές διαστάσεις κ.ά..

Στη διεθνή βιβλιογραφία, αναφέρονται πολλές ονομασίες, όπως: πνεύμα, ιδεολογία, ήθος, κουλτούρα κ.ά., που ανάλογα με τις ερμηνείες των ερευνητών αποδίδονται διαφορετικά (Hoy και Miskel, 2001).

Η κουλτούρα ορίζεται ως ένα σύνολο αξιών, οραμάτων και κανόνων συμπεριφοράς που δημιουργήθηκε σιωπηρά και σταδιακά. Δίνει την αίσθηση της ταυτότητας και δυνατά συναισθήματα συνοχής, ασφάλειας και αφοσίωσής στα μέλη της (Sergiovanni & Starratt, 2002). Είναι τα σύμβολα, οι προοπτικές των ανθρώπων, οι παραδοχές που διέπουν τη λειτουργία του σχολείου και το διαφοροποιούν από άλλα (Πασιαρδής, 2004).

Η κουλτούρα, επηρεάζει την αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού και συμβάλλει στο να διαμορφωθεί ο χαρακτήρας αυτού. Είναι ο τρόπος που αντιλαμβάνονται, σκέφτονται και λειτουργούν τα άτομα σε ένα σχολικό οργανισμό.

Πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι η έννοια της κουλτούρας με αυτήν του κλίματος έχουν άμεση σχέση και μάλιστα ότι το σχολικό κλίμα θεωρείται ένα υποσύνολο αυτής.

Μολονότι οι ορισμοί της κουλτούρας και του σχολικού κλίματος είναι ασαφείς, η διαφορά είναι ότι η κουλτούρα αποτελείται από κοινές υποθέσεις, κανόνες ή αξίες (Fullan, 2005), ενώ το κλίμα ορίζεται από κοινές αντιλήψεις συμπεριφοράς.

Σύμφωνα με τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι το σχολικό κλίμα, με το οποίο είναι «άρρηκτα δεμένη η ηγεσία» (Κάντας, 1993), είναι μια σχετικά συνεχόμενη προσπάθεια για διατήρηση της ποιότητας μιας σχολικής μονάδας.

Συνεπώς, το σχολικό κλίμα είναι αυτό που πιστεύουν ότι είναι οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί και όχι ότι ισχύει πραγματικά.

Σχετικές έρευνες αναφέρουν ότι οι σχολικές μονάδες που εστιάζουν στην συνεργασία, στον εθελοντισμό, στην ανοιχτή επικοινωνία και όσα επιβραβεύουν την επιτυχία, υπερτερούν έναντι εκείνων που καλλιεργούν την αυστηρότητα, την ανταγωνιστικότητα, καθώς και εκείνα που καλλιεργούν τη συμμόρφωση, δείχνουν ότι το καλό σχολικό κλίμα βελτιώνει όχι μόνο την παραγωγικότητα και αποτελεσματικότητα του σχολείου, αλλά και την θετική συμπεριφορά των μαθητών (Perkins, 2006, Homana and Barber, 2006).

6.4. Δημιουργία κοινού οράματος και κοινού συστήματος αξιών μέσα στη σχολική μονάδα.

Σημαντικό στοιχείο ενός ηγέτη είναι να διαθέτει «ένα ξεκάθαρο όραμα» για τον οργανισμό που διοικεί (Γιασεμής, 2001).

Ο ηγέτης με όραμα εκτιμά τα δεδομένα με ένα διαφορετικό τρόπο, απαλλαγμένο από τις παραδοσιακές και «κανονικές» προσδοκίες. Είναι προσηλωμένος στο μέλλον και επιδιώκει να δει τυχόν ανάγκες, κινδύνους και προκλήσεις. Ένας τέτοιος ηγέτης αναμιγνύει και τους συνεργάτες του στη δημιουργία κοινού οράματος, στους οποίους στηρίζεται η διαδικασία πρόβλεψης των νέων καταστάσεων (Stone-Johnson, 2014).

Για να θεωρηθεί ένας διευθυντής επιτυχημένος πρέπει να είναι αποτελεσματικός στην επικοινωνία. Να είναι πρόθυμος και προσεκτικός ακροατής και να μοιράζεται ανοιχτά τις σκέψεις και τα οράματά του (Moos & Johansson, 2009). Κρίνεται επιπλέον σημαντικό να διατηρούν γόνιμο διάλογο με το εκπαιδευτικό προσωπικό αναφορικά με τους στόχους της σχολικής μονάδας, έχοντας ως τελικό σκοπό να διασφαλίσουν την ποιότητα όλων των δραστηριοτήτων (Johansson, 2004).

Η δημιουργία και η επικοινωνία κοινού οράματος σ' ένα σχολείο αποτελεί το πιο περίπλοκο και δύσκολο έργο του, εφόσον εξαρτάται άμεσα από τον/ την διευθυντή/τρια και από την εμπιστοσύνη που αποπνέει ο ίδιος ως άνθρωπος και ως επαγγελματίας στο προσωπικό της σχολικής μονάδας. Κάθε φορά που το εκπαιδευτικό προσωπικό αισθάνεται ότι οι διευθυντές/τριές τους είναι άτομα με κύρος, είναι άξια σεβασμού και εμπιστοσύνης, προσπαθούν και οι ίδιοι από πλευράς τους να αναπτύξουν διαύλους επικοινωνίας. Οι διάυλοι αυτοί θα εξασφαλίσουν με τη σειρά τους τη συνδημιουργία, προώθηση και κατανόηση του κοινού οράματος στο σχολείο και θα συντελέσουν στη συμπόρευση και δέσμευση όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού για την υλοποίησή του (Gramrawi, 2011).

Ο διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας είναι σημαντικό να εμφυσήσει στο προσωπικό με τις ενέργειές του ότι το σχολείο αποτελεί μία κοινότητα με ενιαίο προσανατολισμό. Κάνοντας χρήση της επιρροής του και καλλιεργώντας προσδοκίες, ο διευθυντής ενεργεί προς όφελος του προσωπικού στην αναγνώριση των αντιλήψεων και πρακτικών της αποτελεσματικής διδασκαλίας, οι οποίες θα συνδράμουν τόσο

στην απόδοση του κάθε εκπαιδευτικού, όσο και στο γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών (Minckler, 2013).

Εκτός από κοινό όραμα ένα σχολείο είναι καλό να διαθέτει ένα κοινό σύστημα αξιών. Η διάχυση κοινών αξιών μέσα σ' έναν οργανισμό τοποθετεί όλους τους εμπλεκόμενους γύρω από την ίδια βάση/τον ίδιο στόχο, ενώ ταυτόχρονα ο κάθε συνεργάτης αισθάνεται υπερηφάνεια, αυτοπεποίθηση, δύναμη και αποσπώμενο σεβασμό για τις πράξεις του (McCarley, Peters & Decman, 2014). Όταν τα μέλη μοιράζονται τις ίδιες αξίες, αποκτούν σχέσεις εμπιστοσύνης, μειώνουν το φόβο τους μέσα στον οργανισμό και ενισχύουν την ανάληψη πρωτοβουλιών (Slater, 2008).

6.5. Κουλτούρα

Ειδικότερα, για να είναι σε θέση οι σχολικές κοινότητες να κάνουν χρήση μεθόδων αυτοαξιολόγησης, μεταξύ άλλων είναι σημαντική και η ύπαρξη σωστού επικοινωνιακού κλίματος μέσα στον οργανισμό του σχολείου, καθώς και η δημιουργία «σύνδεσής» του με την κοινωνία.

Όταν το σχολικό κλίμα είναι ανοιχτό και υποστηρικτικό, το προσωπικό αισθάνεται ασφάλεια και εκφράζεται ελεύθερα και δίχως φόβο. Φυσικά μέσα σ' ένα τέτοιο κλίμα προωθούνται και διάφορες αξίες, όπως η συνεργασία, η αλληλοκατανόηση, η υποστήριξη και γενικότερα η ικανοποίηση των μελών του προσωπικού της μονάδας. Συνεπώς, προωθείται η ανάπτυξη ολόκληρης της εκπαιδευτικής μονάδας, που αποτελεί και τον σκοπό της Α.Ε.Ε.

II. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1. Εισαγωγή

Ο θεσμός του «επιθεωρητισμού» σταμάτησε να ισχύει στην Ελλάδα το 1985. Από τότε δεν εφαρμόζεται κάποια επίσημη μορφή αξιολόγησης στη χώρα μας. Το γεγονός αυτό καθιστά δύσκολη την ύπαρξη μιας κουλτούρας σχετικής με την αξιολόγηση από την εκπαιδευτική κοινότητα και συγχρόνως υποδηλώνει ότι όσες προσπάθειες έχουν γίνει προς αυτή την κατεύθυνση χαρακτηρίζονται περισσότερο από αποσπασματικότητα και δοκιμή, παρά από .

Ερέθισμα για την έρευνα που ακολουθεί υπήρξε η Υ.Α. του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (32773/Γ1/6-3-2014 Υ.Α.), η οποία καλούσε όλα τα σχολεία της χώρας κατά το σχολικό έτος 2013-14 να υλοποιήσουν το πρόγραμμα Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (Α.Ε.Ε.) και προκάλεσε ποικίλες αντιδράσεις στον χώρο της εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη Υ.Α., κύριος υπεύθυνος για την εφαρμογή της Α.Ε.Ε. καθίσταται ο διευθυντής του κάθε σχολείου και κατά συνέπεια ο νέος ρόλος του διευθυντή αποκτά ενδιαφέρον ερευνητικό, με δεδομένη την ανάληψη μιας καινοφανούς και κρίσιμης αρμοδιότητας.

Για να επιτευχθούν οι ερευνητικοί στόχοι της παρούσας εργασίας, βασική προϋπόθεση ήταν η υιοθέτηση της κατάλληλης ερευνητικής προσέγγισης. Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζονται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, οι ερευνητικές υποθέσεις και τα ερευνητικά ερωτήματα, η παρουσίαση των μεθοδολογικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα, η επιλογή και περιγραφή του δείγματος, καθώς και η περιγραφή της διαδικασίας που ακολουθήθηκε για να συλλεχθούν και να υποβληθούν στη στατιστική επεξεργασία τα δεδομένα .

1.2. Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας εμπειρικής έρευνας είναι να καταγραφούν και να ερμηνευτούν οι απόψεις των διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης, σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου, στο πλαίσιο της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας, που επιχειρήθηκε για πρώτη φορά κατά το σχολικό έτος 2013-2014 στην Ελλάδα.

Ειδικότερα, ο σκοπός της μελέτης συγκεκριμενοποιείται στους παρακάτω ερευνητικούς στόχους. Όσον αφορά την διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, **πρώτος στόχος** της έρευνας ήταν η καταγραφή των ενεργειών του διευθυντή της σχολικής μονάδας Π.Ε. ως προς την α.ε.ε. πριν την υλοποίησή της. **Δεύτερος στόχος** της έρευνας ήταν η διερεύνηση της συνολικής εκτίμησης των διευθυντών, με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τόσο των ίδιων όσο και των συμμετεχόντων (φύλο, ηλικία, μόρφωση, τύπος του σχολείου, προϋπηρεσία γενικότερα), για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ευρύτερα της σχολικής μονάδας **μετά** την υλοποίηση της α.ε.ε.

Τα συμπεράσματα της παρούσας μελέτης θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από διάφορους φορείς σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων εκπαιδευτικής πολιτικής. Επίσης, παρέχεται η δυνατότητα από τα συμπεράσματα που θα προκύψουν να αναλυθεί ενδελεχέστερα η κατάσταση που επικρατούσε. Παράλληλα θα μπορούσαν να αποτελέσουν και αφετηρία ή αφορμή για περαιτέρω έρευνα.

.

1.3. Υποθέσεις της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Σε αυτό το σημείο παρουσιάζονται οι ερευνητικές υποθέσεις και τα ερωτήματα της εργασίας, προκειμένου να γίνει πιο εύκολη η σύνδεση με τα σχετικά προς συζήτηση θέματα.

Ωστόσο, πριν προχωρήσουμε στην παρουσίαση των κεντρικών ερευνητικών ερωτημάτων, είναι σημαντικό να παρουσιαστεί η διαπιστωτική αφετηρία της έρευνας. Μελετώντας τη βιβλιογραφία και έπειτα από ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε σχετικά με τους διευθυντές σχολείων, διαπιστώθηκε πως οι τελευταίοι κατέχουν μια

καίρια θέση στο εκπαιδευτικό σύστημα και επομένως οδηγηθήκαμε στον προβληματισμό σχετικά με τον ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς και στη βελτίωση του σχολείου κάτω από τις παρούσες συνθήκες.

Στόχος λοιπόν της μελέτης είναι να ερευνήσει, αφενός το ρόλο, και αφετέρου τη θέση των διευθυντών/ντριών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο υλοποίησης της Α.Ε.Ε. για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου γενικότερα. Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω,

υποθέτουμε ότι οι παράγοντες φύλο, ηλικία, έτη άσκησης διευθυντικού έργου, οι περαιτέρω σπουδές του/της διευθυντή/ντριας, η οργανικότητα, καθώς και η περιοχή λειτουργίας του σχολείου (αστική, ημιαστική, αγροτική) μπορούν να διαφοροποιούν τις στάσεις και απόψεις των διευθυντών/ντριών των σχολείων ως προς την α.ε.ε στην σχολική μονάδα. Επίσης, οι παράγοντες αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας, ο ρόλος του διευθυντή και η επιμόρφωση υποθέτουμε ότι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου.

Το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα της μελέτης διαμορφώνεται ως εξής:

Ποιες πολιτικές και δράσεις ανέπτυξε ο διευθυντής για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Π.Ε. και τη βελτίωση της σχολικής του μονάδας στο πλαίσιο υλοποίησης της Α.Ε.Ε.;

Υποερωτήματα:

- 1. Ποιες ενέργειες ανέπτυξε ο/η διευθυντής/ντρια Π.Ε. στην αρχή υλοποίησης της Α.Ε.Ε., με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών εστιάζοντας στην οπτική του διευθυντή;*
- 2. Ποιες αλλαγές προκάλεσε η εφαρμογή της Α.Ε.Ε. στην επαγγελματική ανάπτυξη και βελτίωση της σχολικής μονάδας από τη σκοπιά του διευθυντή;*

1.4. Μεθοδολογία έρευνας

Γενικότερα, υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία τεχνικών για τη συλλογή δεδομένων, οι οποίες είναι δυνατό να αξιοποιηθούν σε πολλές κατηγορίες ερευνών. Στην παρούσα, ως ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων μας, για τον σκοπό της έρευνάς μας, επιλέχθηκε ως καταλληλότερη η χρήση ερωτηματολογίου, το οποίο σχεδιάστηκε έτσι, ώστε να ανταποκρίνεται στις ερευνητικές ερωτήσεις που παρουσιάστηκαν ανωτέρω.

Πρωτίστως, η ποσοτική έρευνα δόθηκε σε μία μικρή ομάδα πέντε (5) διευθυντών/ντρίων/ντριών πιλοτικά, για να εξακριβωθεί η μορφή, η σαφήνεια, η κατανόηση των ερωτήσεων, η αξιοπιστία, η εγκυρότητα και γενικά η λειτουργικότητά του. Σε διάστημα 2 ημερών είχαν απαντηθεί και κατόπιν τούτου, ερωτήθηκε το πιλοτικό δείγμα για ενδεχόμενες διευκρινήσεις ή επισημάνσεις όσον αφορά στη χρονική διάρκεια συμπλήρωσής του κ.λπ. Μετά την ολοκλήρωση των αναγκαίων διορθώσεων, στάλθηκε ηλεκτρονικά στην τελική μορφή του με συνοδευτική επιστολή, όπου αναγράφονταν ο σκοπός της έρευνας και παρέχονταν διαβεβαιώσεις για τη διασφάλιση της ανωνυμίας και εμπιστευτικότητας του ερωτηματολογίου.

Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε σε διευθυντές σχολείων Π.Ε. του Νομού Θεσσαλονίκης και η διεξαγωγή της διήρκησε από 26/01/2016 μέχρι 01/03/2016.

Για τη διαβάθμιση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε κατάλληλη κλίμακα τύπου Likert. Χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις κλειστού κυρίως τύπου και οι ερωτώμενοι απάντησαν σε μία κλίμακα από το 1 έως το 5 (1= Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ), όπου επέλεξαν τον αριθμό ανάλογα με το βαθμό που τους αντιπροσώπευε. Ακόμη, κάποιες ερωτήσεις απαντήθηκαν με την επιλογή ΝΑΙ, ΟΧΙ. Ωστόσο, υπήρχαν και ορισμένες ανοιχτού τύπου, για να δοθεί η δυνατότητα στο δείγμα να απαντήσει ελεύθερα.

Οι λόγοι που χρησιμοποιήθηκε το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο ήταν το είδος των ερευνητικών ερωτημάτων, το μέγεθος του δείγματος, καθώς και η χρονική διευκόλυνση που εξασφαλίζουν αυτού του είδους οι ερωτήσεις στην επεξεργασία των δεδομένων (Oppenheim, 1992).

Οι ερωτήσεις του εργαλείου της έρευνας κατασκευάστηκαν από την ερευνήτρια. Κατανεμήθηκε σε δύο μέρη προσανατολισμένα στα ερευνητικά ερωτήματα. Το πρώτο μέρος στόχευε να συγκεντρώσει τα δημογραφικά και εργασιακά στοιχεία του δείγματος (οι ερωτήσεις 1 έως 8 προσδιορίζουν τα παραπάνω στοιχεία), ενώ το δεύτερο να ανιχνεύσει τις στάσεις των διευθυντών/ντριών σχετικά με την εμπλοκή τους στην διαδικασία της α.ε.ε. πάνω στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου (οι υπόλοιπες ερωτήσεις 9-28). Πιο συγκεκριμένα, στο δεύτερο μέρος γίνεται η διερεύνηση των ενεργειών των διευθυντών/ντριών πριν την υλοποίηση της α.ε.ε. σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση της σχολικής μονάδας, καθώς και η αποτύπωση αυτών σχετικά με τις αλλαγές που παρατήρησαν μετά την εφαρμογή της α.ε.ε.

Οι ερωτήσεις 8, 10, 11,12 είναι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής στις οποίες οι ερωτηθέντες έχουν την επιλογή να διαλέξουν τον βαθμό προτίμησής τους στην κλίμακα Likert. Οι ερωτήσεις 9 και 13 διαθέτουν την επιλογή ΝΑΙ ή ΟΧΙ, ενώ η ερώτηση 14 είναι ανοιχτού τύπου.

Η ερώτηση 1 για το φύλο, προσφέρει δύο επιλογές ΆΝΤΡΑΣ ή ΓΥΝΑΙΚΑ. Οι ερωτήσεις 2, 3, 4, 5, 6 και 7 σχετικά με την Ηλικία, τα Έτη υπηρεσίας, τις Σπουδές, την Περιοχή λειτουργίας σχολείου, τη Συνολική θητεία ως διευθυντής/ντρια και τον Τύπο οργανικότητας της σχολικής μονάδας παρέχουν συγκεκριμένες επιλογές αντίστοιχα, από τις οποίες η μία μόνο πρέπει να επιλεγεί.

Οι ερωτήσεις 15,16, 17, 18, 19, 20, 24 και 26 έχουν πολλαπλές επιλογές, καθώς οι ερωτήσεις 21, 22Β, 23, 25 και 27 έχουν τις επιλογές απάντησης ΝΑΙ ή ΟΧΙ. Τέλος, οι ερωτήσεις 22Α, 22Γ και 28 είναι ανοιχτού τύπου, ώστε να παρέχουν την δυνατότητα απάντησης από τους ίδιους τους ερωτώμενους.

Το ερωτηματολόγιο παρατίθεται στο Παράρτημα της εργασίας.

1.5. Το δείγμα

Στην συγκεκριμένη εργασία ο πληθυσμός αναφοράς είναι οι διευθυντές που διοικούν σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης. Πιο αναλυτικά, ο πληθυσμός- στόχος της έρευνας αποτελείται από 78 διευθυντές σχολείων Π.Ε. Ανατολικής και Δυτικής Θεσσαλονίκης.

Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων αποτέλεσαν «βολικό δείγμα», όπως επισημαίνεται στην βιβλιογραφία. Σύμφωνα με τη βολική δειγματοληψία, ο ερευνητής επιλέγει τα πρόσωπα εκείνα στα οποία έχει ευκολότερη πρόσβαση και μπορεί να ολοκληρώσει την έρευνά του έως ότου συμπληρώσει τον απαραίτητο αριθμό συμμετεχόντων (Cohen et al., 2008). Η δειγματοληψία της έρευνας μπορεί να χαρακτηριστεί κατά συνέπεια τυχαία και «βολική», καθώς το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε σε άτομα του εγγύτερου περιβάλλοντος της ερευνήτριας, προκειμένου να διευκολυνθεί η έρευνα και να εξοικονομηθεί χρόνος (Cohen & Manion, 1994). Αυτού του είδους οι δειγματοληψίες, στις οποίες τα δείγματα χαρακτηρίζονται δείγματα «μη πιθανοτήτων», έχουν ως πλεονέκτημα τη γρήγορη συλλογή δεδομένων, αλλά τα αποτελέσματά τους δεν επιδέχονται γενίκευση.

Ας σημειωθεί ότι η εγκυρότητα μιας έρευνας βασίζεται στο δείγμα της. Σύμφωνα με τον Javeau (1996) όταν το δείγμα είναι ομοιογενές και αντιπροσωπευτικό, σε μεγάλο βαθμό τα αποτελέσματα θα είναι αξιόπιστα. Προς αποφυγή επομένως του παράγοντα δυσκολίας γενίκευσης των ευρημάτων, θα γίνει προσπάθεια να συλλεγούν πληροφορίες από μια μικρή ομάδα διευθυντών/ντριών απ' όλες τις περιοχές της Θεσσαλονίκης, αστικές και μη, ανατολικά και δυτικά, προκειμένου να διασφαλιστεί, στο μέτρο του δυνατού, η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος.

1.6. Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Συγκεντρώθηκαν τα δεδομένα κατόπιν συμπλήρωσης των σχετικών ερωτηματολογίων. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε με το

ηλεκτρονικό ταχυδρομείο. Τα δεδομένα ανταποκρίνονται στα χαρακτηριστικά του πληθυσμού-στόχου. Απάντησαν 78 διευθυντές/ντριες, όπως έχει προαναφερθεί, μέσα στο χρονικό διάστημα που εκπονήθηκε η έρευνα. Θεωρείται ένα καλό δείγμα, προκειμένου να είναι δυνατή η ανάλυση των αποτελεσμάτων και να μπορούν να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα, για τον συγκεκριμένο Νομό.

Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Ανατολικής και Δυτικής Μακεδονίας ενημερώθηκαν για το προαιρετικό και ανώνυμο χαρακτήρα της συμμετοχής των διευθυντών/ντριών στην έρευνα. Δόθηκαν τα ερωτηματολόγια για συμπλήρωση και έπειτα ακολούθησε η καταγραφή των δεδομένων.

Η μεθοδολογία της οργάνωσης και την ανάλυσης των εμπειρικών δεδομένων έγινε με την αξιοποίηση κατάλληλου λογισμικού. Συνεπώς, δημιουργήθηκαν τα αρχεία δεδομένων και με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS 16.0 (Statistical Package for the Social Sciences) έγινε η κατάλληλη στατιστική επεξεργασία τους (χρησιμοποιήθηκε περιγραφική ανάλυση).

1.7. Το ερωτηματολόγιο

«Το ερωτηματολόγιο είναι ένα ευρέως διαδεδομένο και εύχρηστο εργαλείο συλλογής δεδομένων για επισκοπήσεις, που παρέχει δομημένα συχνά αριθμητικά δεδομένα, μπορεί να επιδοθεί χωρίς την παρουσία του ερευνητή και είναι σχετικά εύληπτο και εύκολο στην ανάλυση» (Wilson & McLean, 1994). Με την χρήση του ερωτηματολογίου παρέχεται η δυνατότητα να συγκεντρώσουμε δεδομένα από έναν μεγάλο πληθυσμό σε σύντομο σχετικά χρονικό περιθώριο. Τα ερωτηματολόγια μπορεί να είναι δομημένα, ημιδομημένα και μη δομημένα. Όταν ένα ερωτηματολόγιο περιέχει ερωτήσεις κλειστού τύπου, τόσο πιο δομημένο είναι (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Στην παρούσα έρευνα το ερωτηματολόγιο έχει ημιδομημένη μορφή.

Με το ερωτηματολόγιο διευκολύνεται ο ερευνητής στη συλλογή πληροφοριών από μία ομάδα πληθυσμού σε σχετικά γρήγορο χρονικό διάστημα. Με το συγκεκριμένο εργαλείο υπάρχει η δυνατότητα οι ερωτούμενοι να δώσουν ανώνυμες απαντήσεις γρήγορα και στο χρόνο που οι ίδιοι επιθυμούν. Την ίδια στιγμή

διευκολύνεται και ο ερευνητής στη συλλογή και επεξεργασία των πληροφοριών που λαμβάνει, καθώς διατίθεται πια μεγάλη ποικιλία προγραμμάτων στατιστικής επεξεργασίας.

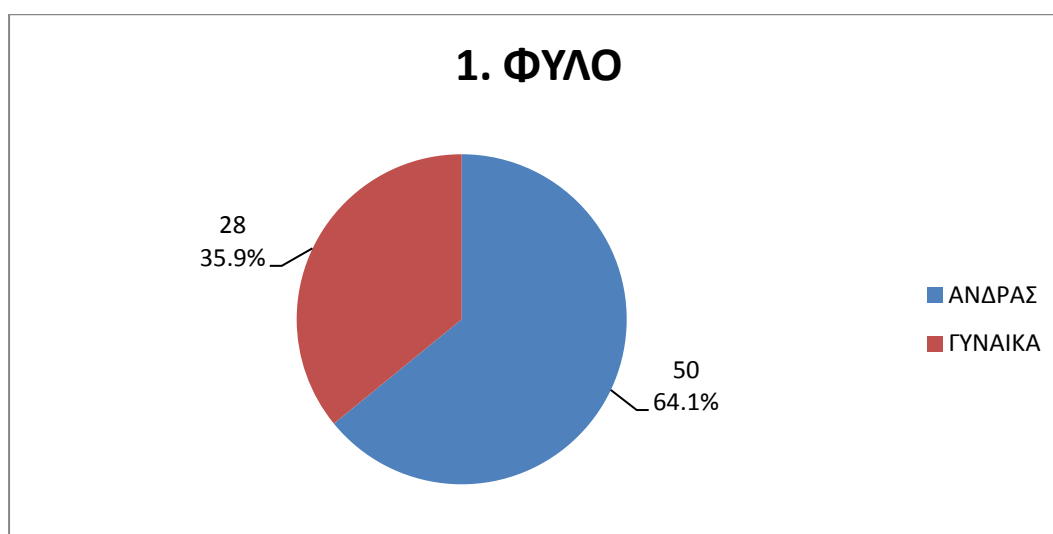
Η μέθοδος του ερωτηματολογίου έχει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα (Αθανασίου, 2000). Το βασικότερο μειονέκτημα αυτής της μεθόδου από τη μια πλευρά είναι η περιορισμένη εις βάθος διερεύνηση της πληροφορίας που ζητείται, αφού δεν έρχεται άμεσα σε επαφή ο ερευνητής με τα υποκείμενα του δείγματος και άρα είναι δυνατόν να δημιουργηθούν ανακρίβειες στις ερωτήσεις ή/και παραλείψεις, εξαιτίας έλλειψης χρόνου, αδιαφορίας ή απροσεξίας. Από την άλλη η δυνατότητα ότι απευθύνεται σε πολύ περισσότερα άτομα και τους δίνεται η ευκαιρία να απαντήσουν όλα στο ίδιο σύνολο ερωτήσεων, εκτιμήθηκε ότι εξυπηρετούσε τους στόχους της έρευνας.

2. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1. Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος

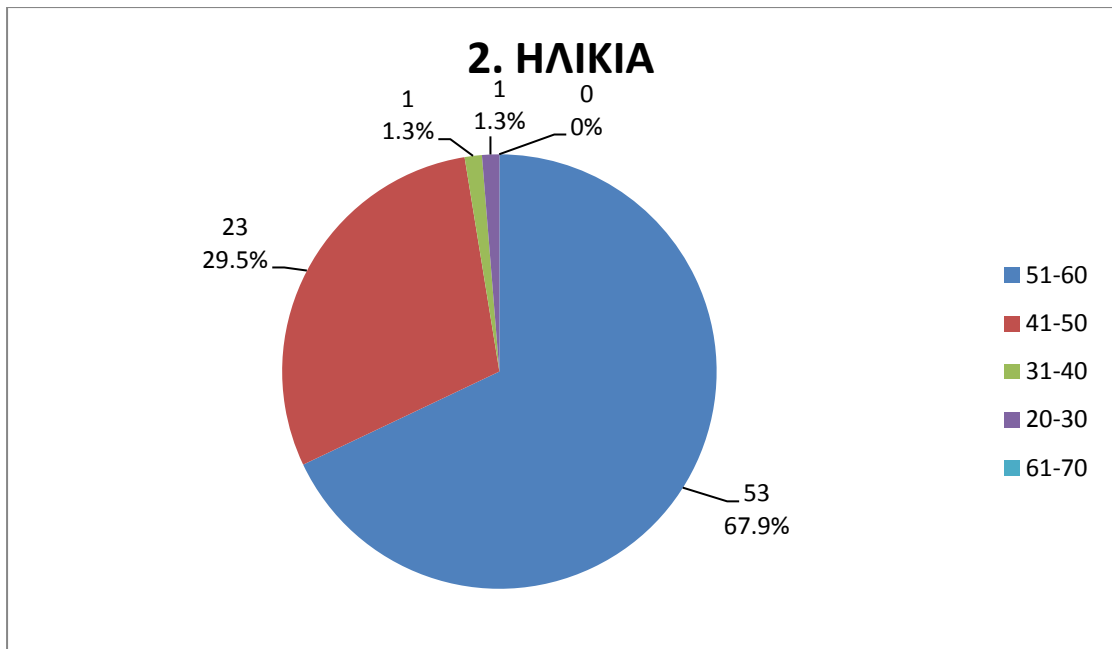
Όσον αφορά το δείγμα της εργασίας προέκυψαν τα παρακάτω στοιχεία:

Το δείγμα μας ήταν Διευθυντές/ντριες Π.Ε. που υπηρετούν στο Ν. Θεσσαλονίκης κατά το σχολικό έτος 2015-2016.



Γράφημα 1: Κατανομή του φύλου του δείγματος.

Παρατηρούμε στο παραπάνω Γράφημα (1) ότι από τα υποκείμενα της έρευνας, οι άνδρες υπερτερούν έναντι των γυναικών, ενδεχομένως λόγω της παραδοσιακής στερεοτυπικής αντίληψης που συνδέει τον άνδρα με την άσκηση εξουσίας. Επιπλέον μπορεί να ερμηνευτεί λόγω εργασιακού ωραρίου, όπου οι γυναίκες απασχολούνται περισσότερο και με την οικιακή ενασχόληση.



Γράφημα 2: Κατανομή της ηλικίας του δείγματος.

Διαπιστώνουμε στο Γράφημα (2) ότι το μεγαλύτερο ποσοστό της συγκεκριμένης ηλικίας του δείγματος (51-60 ετών) οφείλεται ίσως στην αδιοριστία που μαστίζει την τελευταία δεκαετία την εκπαίδευση, καθώς και στην προαναφερόμενη στερεοτυπική αντίληψη.



Γράφημα 3: Κατανομή ετών υπηρεσία σε σχολείο.

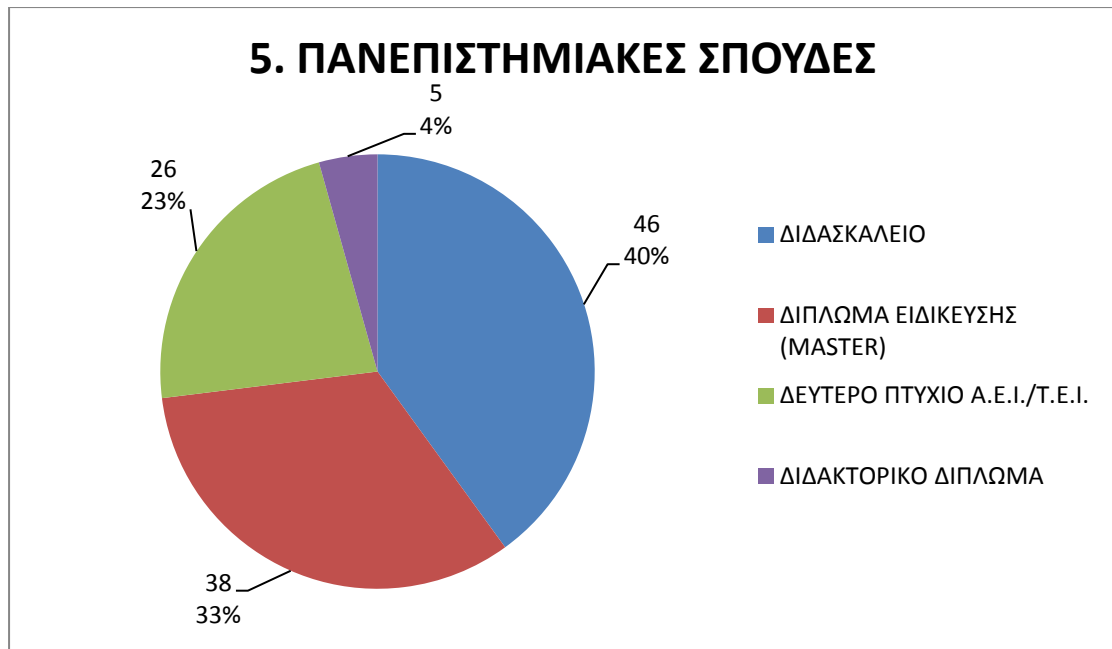
Διαφαίνεται από το Γράφημα (3) ότι η πλειοψηφία του δείγματος υπηρετεί πάνω από τα δύο τρίτα της καριέρας τους σε σχολεία και σε συνδυασμό με το εύρημα του προηγούμενου Γραφήματος (2) διαπιστώνουμε ότι το 67.9% είναι αυξημένης ηλικίας, ενώ παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι διαθέτουν και πολλά έτη υπηρεσίας σε σχολείο. Τα στοιχεία αυτά επιβεβαιώνουν τον ισχυρισμό ότι δεν έχουν γίνει διορισμοί τα τελευταία χρόνια, με αποτέλεσμα να μην έχουν εισαχθεί νέοι εκπαιδευτικοί σε θέσεις ευθυνών, γεγονός το οποίο θα μπορούσε να συνεισφέρει στην αλλαγή νοοτροπίας και σε καινοτόμες αντιλήψεις, όπως είναι η ιδέα της αυτοαξιολόγησης, στα πλαίσια ενός αποκεντρωτικού συστήματος εκπαίδευσης.



Γράφημα 4: Κατανομή περιοχής λειτουργίας σχολείου

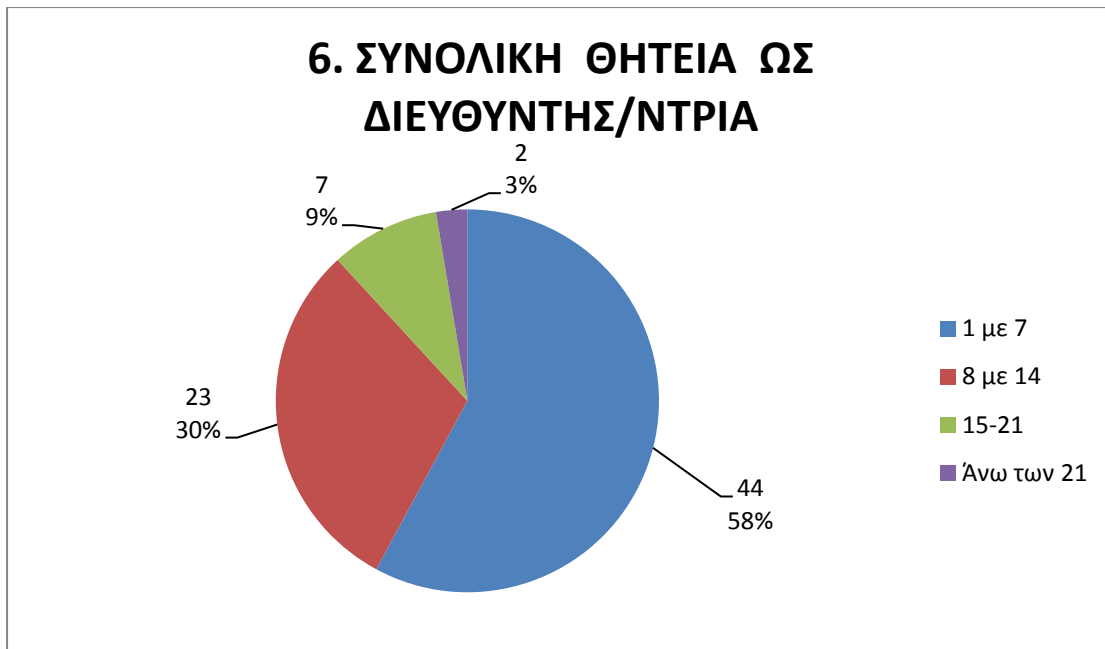
[Αστική > 10.000 κάτοικοι, ημιαστική 2.000-10.000 κάτοικοι, αγροτική < 2.000 κάτοικοι]

Παρατηρούμε ότι, σύμφωνα με το παραπάνω (Γράφημα 4), η περιοχή του σχολείου στο Ν. Θεσσαλονίκης είναι αθροιστικά «αστική» και «ημιαστική» ενώ η «αγροτική» είναι κατά πολύ μικρότερη.



Γράφημα 5: Κατανομή πανεπιστημιακών σπουδών.

Σε ό, τι αφορά στις σπουδές του δείγματος, από το εύρημα της έρευνας (Γράφημα 5), παρατηρούμε ότι ως προς την επιμόρφωση πέραν των βασικών σπουδών το μεγαλύτερο μέρος κατέχει πτυχίο Διδασκαλείου (παλαιότερα αποτελούσε κριτήριο πρόσληψης στελέχους στη διοίκηση του σχολείου, πριν την άνθιση των μεταπτυχιακών τίτλων). Ως προς τα αναβαθμισμένα τυπικά προσόντα κατέχει Δίπλωμα Ειδίκευσης (Master) ένα σημαντικό μέρος και ένα ελάχιστο διδακτορικό τίτλο. Παρουσιάζεται να έχει άλλο πτυχίο Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. περίπου το ένα τέταρτο του δείγματος.



Γράφημα 6: Κατανομή συνολικής θητείας ως διευθυντής/ντριας.

Διαπιστώνουμε ότι το μεγαλύτερο μέρος των ερωτηθέντων κυμαίνεται από 1 με 7 έτη συνολικής θητείας ως διευθυντές/ντρίες (Γράφημα 6). Ενδεχομένως να οφείλεται στην αλλαγή των κριτηρίων τοποθέτησης των διευθυντών/ντριών. Ακολουθεί η θητεία των από 8 μέχρι 14 ετών, ενώ πάνω από την 15ετία το ποσοστό είναι ελάχιστο.



Γράφημα 7: Κατανομή τύπου οργανικότητας σχολικής μονάδας.

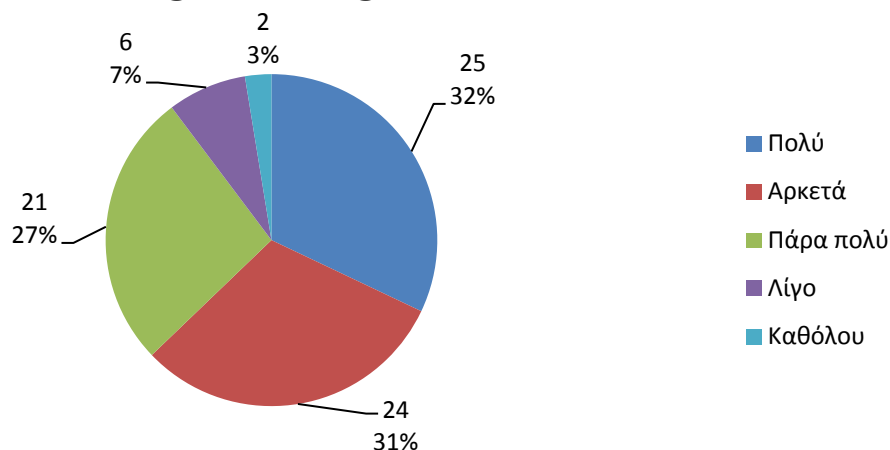
Ως προς την οργανικότητα της σχολικής μονάδας το μεγαλύτερο μέρος των ερωτώμενων ανήκει σε 7-12 θέσια σχολεία (Γράφημα 7). Ενδεχομένως αυτό να οφείλεται και σύμφωνα με τα ευρήματα του Γραφήματος (4) στην πληθώρα των σχολείων-δειγμάτων αστικών και ημιαστικών περιοχών, ενώ ένα μικρό μέρος είναι άνω των 12- θέσεων.

2.2. Καταγραφή των απόψεων των Διευθυντών/ντριών Π.Ε. για την επαγγελματική ανάπτυξη και τη βελτίωση της σχολική μονάδας, με αφορμή την εφαρμογή της Α.Ε.Ε.

Η καταγραφή των αντιλήψεων των διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων Π.Ε. για τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας στους τομείς της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και της βελτίωσης της σχολικής μονάδας επιχειρείται με την αναλυτική επεξεργασία των ερωτημάτων της παρούσας έρευνας.

Ως προς την ομαλή προσαρμογή και ένταξη των νέων μελών του προσωπικού, προκειμένου να λάβουν μέρος στις διαδικασίες της Α.Ε.Ε. η έρευνά μας έδειξε ότι (Γράφημα 8):

8. ΟΜΑΛΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ & ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΜΕΛΩΝ ΤΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ, ΏΣΤΕ ΝΑ ΛΑΒΟΥΝ ΜΕΡΟΣ ΣΤΗΝ Α.Ε.Ε.



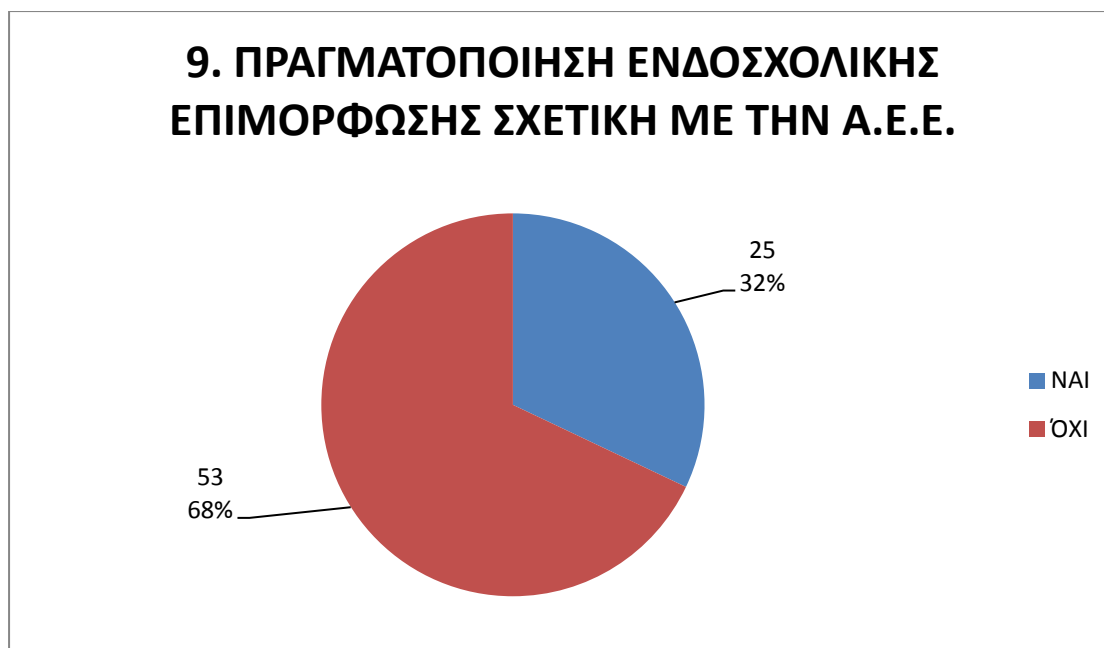
Γράφημα 8: Κατανομή βαθμού ομαλής προσαρμογής & ένταξης των νέων μελών του προσωπικού, ώστε να λάβουν οι τελευταίοι μέρος στην διαδικασία της Α.Ε.Ε.

στην ερώτηση εάν διευκόλυναν την ομαλή προσαρμογή και ένταξη των νέων μελών του προσωπικού, οι διευθυντές/ντρίες Π.Ε. υπήρξαν ενθαρρυντικοί/ές σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Στο **πρώτο ερευνητικό ερώτημα** «Ποιες ενέργειες ανέπτυξε ο/η διευθυντής/ντρία σχολικής μονάδας Π.Ε. στην αρχή της υλοποίησης της Α.Ε.Ε., με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών», η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας, σε ότι αφορά στις ενέργειές τους, φαίνεται πως ενίσχυσαν σε πολύ μεγάλο βαθμό την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επαγγελματικά.

Ειδικότερα δε ως προς την πραγματοποίηση ενδοσχολικής επιμόρφωσης σχετικής με την Α.Ε.Ε. οι ερωτηθέντες απαντούν αρνητικά κατά πολύ (Γράφημα 9). Ενδεχομένως αυτό θα μπορούσε να αποδοθεί στην πιθανή έλλειψη επαρκούς χρόνου διοργάνωσης αυτής ή/και πιθανή εναντίωση στο θεσμό της Α.Ε.Ε. από τους/τις ίδιους/ίδιες.

9. ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΗ ΜΕ ΤΗΝ Α.Ε.Ε.

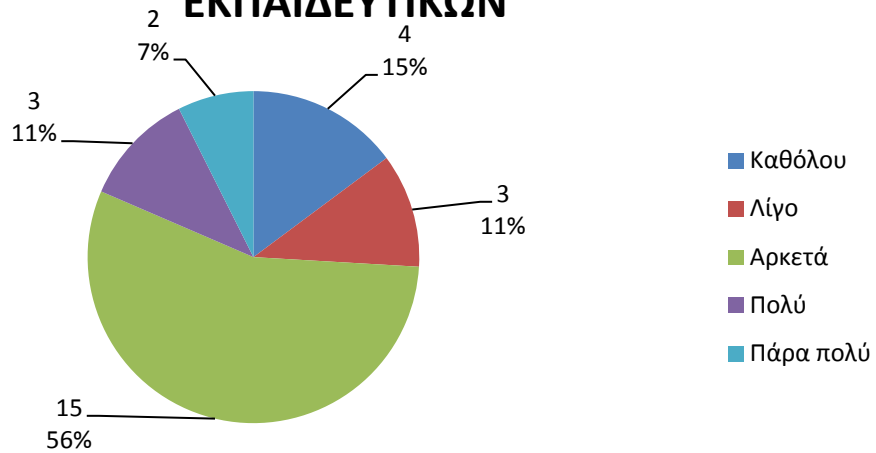


Γράφημα 9: Κατανομή πραγματοποίησης ενδοσχολικής επιμόρφωσης σχετικής με την Α.Ε.Ε.

Στη συνέχεια, αναφορικά με τον βαθμό ευκαιριών που προσέφεραν στους εκπαιδευτικούς για την επαγγελματική ανάπτυξη των τελευταίων, τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι δόθηκαν ευκαιρίες από «Αρκετά» έως και «Πάρα πολύ» (Γράφημα 10).

10. ΒΑΘΜΟΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ

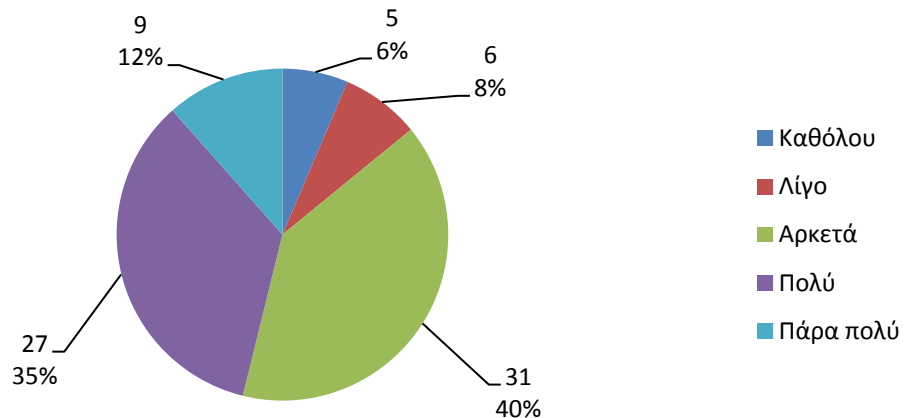
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ



Γράφημα 10: Κατανομή βαθμού ευκαιρίας επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

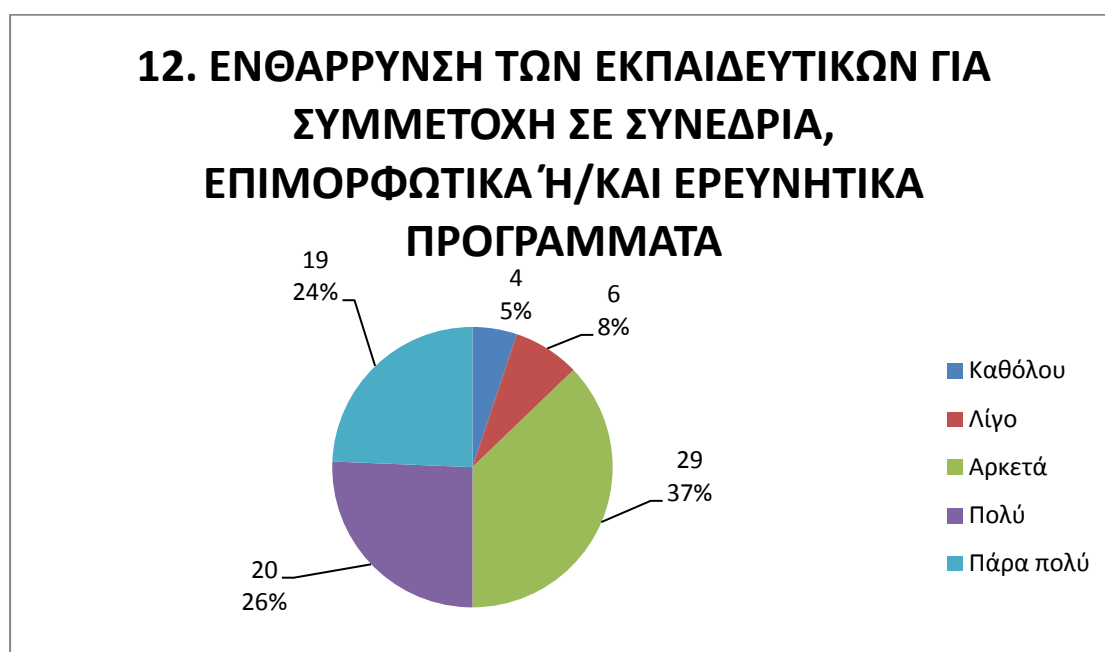
Παρόμοιο ενδιαφέρον από πλευράς του δείγματος, προκύπτει και από το βαθμό ψυχολογικής ενίσχυσης του προσωπικού, που στοχεύει στην επαγγελματική ανάπτυξη του (Γράφημα 11).

11. ΒΑΘΜΟΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΜΕ ΣΤΟΧΟ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ



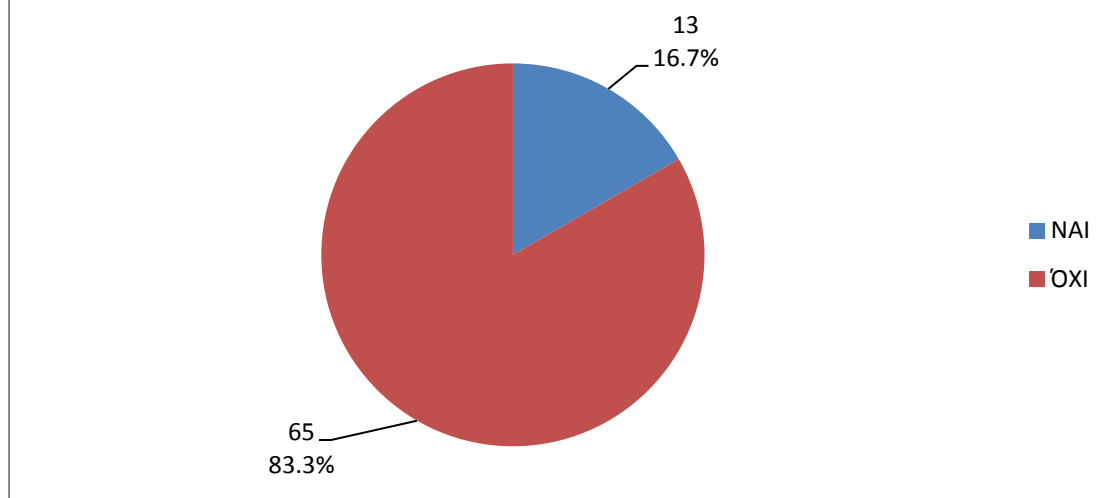
Γράφημα 11: Κατανομή του βαθμού ψυχολογικής ενίσχυσης του προσωπικού με στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Στα ίδια επίπεδα από «Αρκετά» έως «Πάρα πολύ» κυμαίνονται και οι απαντήσεις τους ως προς την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε συνέδρια, επιμορφωτικά ή/και ερευνητικά προγράμματα (Γράφημα 12). Από τα παραπάνω Γραφήματα (9, 10, 11, 12) αναδεικνύεται η μεγάλη ευαισθησία των ερωτηθέντων υποκειμένων προς την επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού.



Γράφημα 12: Κατανομή ενθάρρυνσης του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε συνέδρια, επιμορφωτικά ή/και ερευνητικά προγράμματα για την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

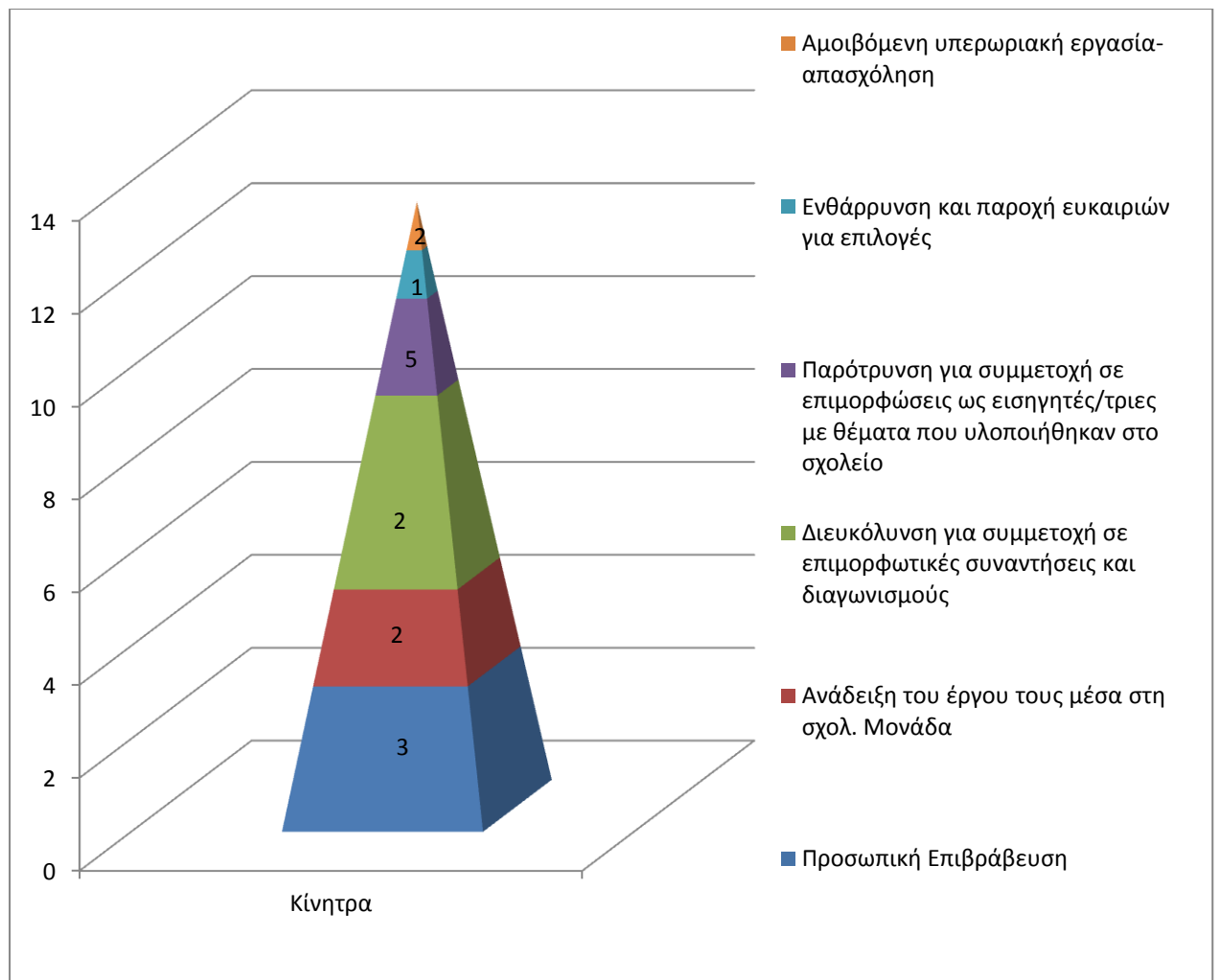
13. ΠΑΡΟΧΗ ΑΝΤΑΜΟΙΒΩΝ ΩΣ ΕΞΩΤΕΡΙΚΑ ΚΙΝΗΤΡΑ



Γράφημα 13: Κατανομή παροχής ανταμοιβών, ως εξωτερικά κίνητρα ενίσχυσης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Από το παραπάνω Γράφημα (13) διαπιστώνουμε ότι η πλειοψηφία των ερωτώμενων δεν παρείχε ανταμοιβές ως εξωτερικά κίνητρα για να αναπτυχθεί επαγγελματικά το προσωπικό του σχολείου. Η ελάχιστη πλειοψηφία, ωστόσο, προσέφερε ανταμοιβές ως εξωτερικά κίνητρα. Αυτό αποτελεί μια σημαντική επισήμανση. Ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι οι διευθυντές/ντρίες υποχρεώθηκαν να λειτουργήσουν ως κύριοι υπεύθυνοι της εφαρμογής της διαδικασίας της Α.Ε.Ε. από τις εγκυκλίους της ηγεσίας του αρμόδιου Υπουργείου και άρα δεν υπήρξε ο απαραίτητος χρόνος σωστής προετοιμασίας.

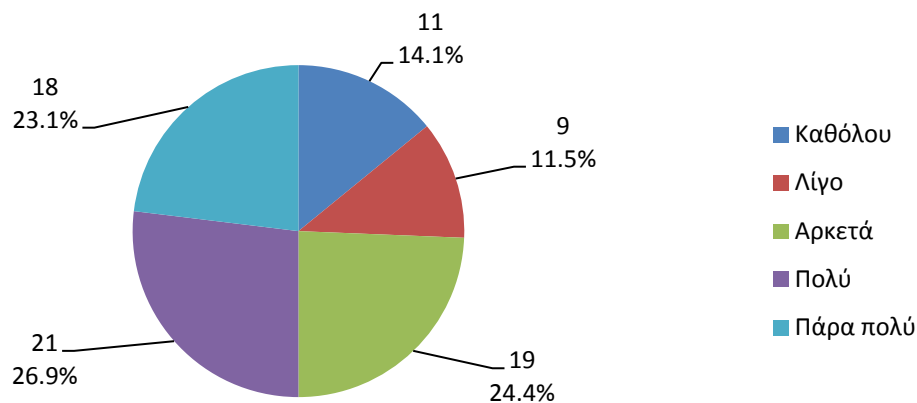
Πιο συγκεκριμένα, κάποιοι ελάχιστοι του δείγματος αναφέρουν ως εξωτερικά κίνητρα τα παρακάτω: (Γράφημα 14)



Γράφημα 14:Κίνητρα που δόθηκαν σύμφωνα με τις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας..

Από την ανάλυση των απαντήσεων των ερωτώμενων (σχετικά με τα εξωτερικά κίνητρα που δόθηκαν για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών) (βλ. Γράφημα 14), η «παρότρυνση για συμμετοχή σε επιμορφώσεις ως εισηγητές/τριες με θέματα που υλοποιήθηκαν στο σχολείο» ήταν η επικρατέστερη άποψη. Ακολουθούν κατά σειρά επιλογής «η προσωπική επιβράβευση» και σε μικρότερη κλίμακα ήταν «η ανάδειξη του έργου τους μέσα στη σχολική μονάδα», «η διευκόλυνση για συμμετοχή σε επιμορφωτικές συναντήσεις και διαγωνισμούς» και η «η αμοιβόμενη υπερωριακή απασχόληση/εργασία. Τέλος, η «ενθάρρυνση και παροχή ευκαιριών για επιλογές».

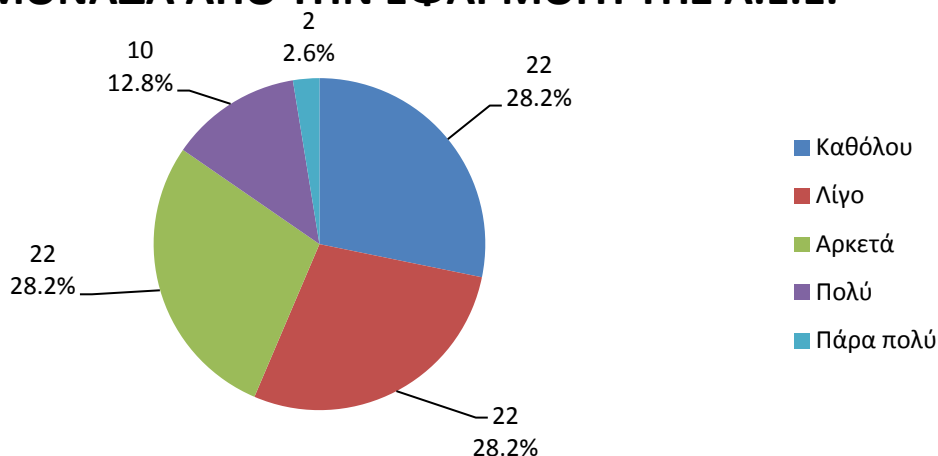
15. ΒΑΘΜΟΣ ΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΤΗΣ Α.Ε.Ε.ΑΠ' ΤΟΝ ΡΟΛΟ ΤΟΥ/ΤΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ/ΝΤΡΙΑΣ ΩΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΗΣ/ΤΡΙΑ



Γράφημα 15: Επίδραση της διαδικασίας της Α.Ε.Ε. απ' τον ρόλο του/της διευθυντή/ντριας ως αξιολογητής/τρια.

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημά μας σχετικά με τις «αλλαγές που προκάλεσε η υλοποίηση της Α.Ε.Ε. στη βελτίωση της σχολικής μονάδας κατά την οπτική του/της διευθυντή/τριας», οι ερωτώμενοι συμφωνούν ότι ο ρόλος του/της διευθυντή/τριας ως αξιολογητή/τριας επέδρασε στη διαδικασία της Α.Ε.Ε., καθώς αθροιστικά («αρκετά», «πολύ» και «πάρα πολύ») υπερτερεί, ενώ συνολικά διαφωνούν («λίγο» και «καθόλου») σε πολύ μικρότερο ποσοστό. (Γράφημα 15). Πιθανόν κατά τη β' αξιολογική φάση το φθινόπωρο του 2014, να προκλήθηκαν ζητήματα καχυποψίας από την πλευρά του προσωπικού του σχολείου για την τελική αξιοποίηση των πεπραγμένων τους κατά την τελική έκθεση της σχολικής μονάδας.

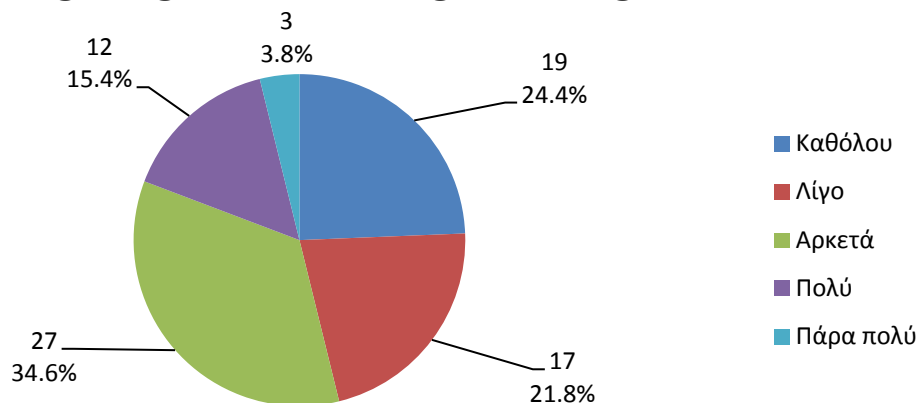
16. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΕΥΝΟΪΚΟΥ ΚΑΙ ΘΕΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ ΑΠΌ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ Α.Ε.Ε.



Γράφημα 16: Βαθμός δημιουργίας ευνοϊκού και θετικού σχολικού κλίματος στη σχολική μονάδα από την εφαρμογή της Α.Ε.Ε.

Στο Γράφημα (16) διαφαίνεται ότι η εφαρμογή της Α.Ε.Ε. δε συμβάλλει στη δημιουργία ευνοϊκού και θετικού σχολικού κλίματος στη μονάδα του σχολείου. Διαπιστώνουμε ότι το 56,4 % (αθροιστικά τα ποσοστά του «Καθόλου» και «Λίγο») δε συμφωνεί ότι η Α.Ε.Ε. αποτελεί παράγοντα δημιουργίας ενός καλού σχολικού κλίματος. Το υπόλοιπο ποσοστό 43,6% θεωρεί την Α.Ε.Ε. σημαντική στη λειτουργία του σχολείου, στις μεταξύ σχέσεις του προσωπικού καθώς και στην ενδυνάμωση της συλλογικότητας. Προκαλούν εντύπωση οι αντιφατικές αντιλήψεις τους ως προς την τοποθέτησή τους αυτή, αφού η ιδέα της Α.Ε.Ε. στηρίζεται και προωθεί τη λογική της βελτίωσης της συνολικής εικόνας του σχολείου, επομένως συμπεριλαμβάνει και τη βελτίωση του σχολικού κλίματος. Μία πιθανή εξήγηση είναι μάλλον η ύπαρξη της νοοτροπίας που θέλει το προσωπικό να εργάζεται περισσότερο ατομικά, παρά συλλογικά.

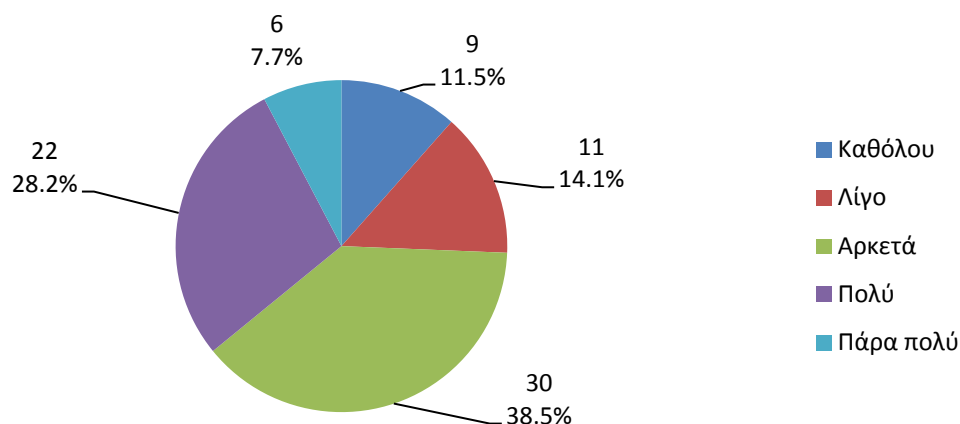
17. ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ Α.Ε.Ε. ΣΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ



Γράφημα 17: Συμβολή της εφαρμογής της Α.Ε.Ε. στη δημιουργία συνεργασίας και διαφορετικής κουλτούρας στη σχολική μονάδα.

Στο παραπάνω Γράφημα (17), διαπιστώνουμε ότι δε συμφωνεί στη δημιουργία συνεργασίας και διαφορετικής κουλτούρας στο σχολείο, το 46,2% όσον αφορά στη συμβολή της Α.Ε.Ε.. Ενώ, σημαντικό φαίνεται το ποσοστό (34,6%) που απάντησαν «αρκετά», πράγμα που επηρεάζει την γενική εκτίμηση της ερώτησης και δεν καταγράφεται μια κυρίαρχη αντίληψη. Μόνο ένα ποσοστό (19,2%) επέλεξε «πολύ» και «πάρα πολύ». Βέβαια η αντίθεση, όπως παρατηρήθηκε και σε προηγούμενο εύρημα (Γράφημα 16) είναι μεγάλη. Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός της αντίθεσης των ευρημάτων μεταξύ των Γραφημάτων (16) και (17).

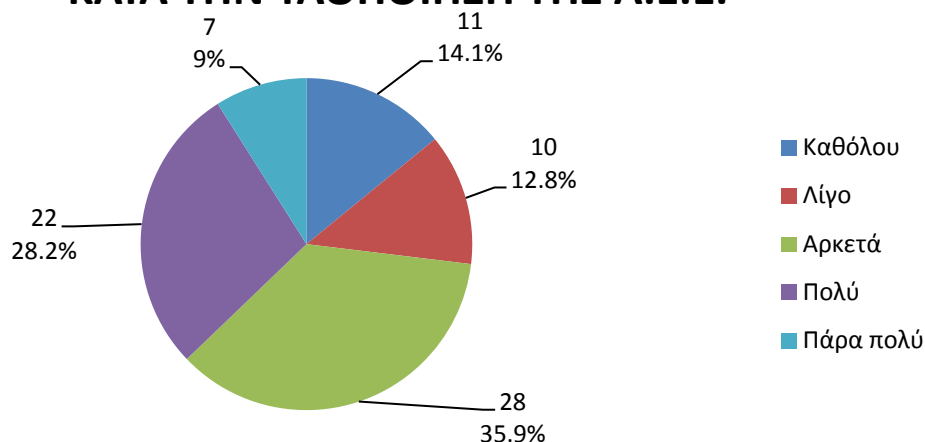
18. ΒΑΘΜΟΣ ΠΡΟΩΘΗΣΗΣ ΕΝΟΣ ΚΟΙΝΟΥ ΟΡΑΜΑΤΟΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΕ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ Α.Ε.Ε.



Γράφημα 18: Βαθμός προώθησης ενός κοινού οράματος στο σχολείο με την εφαρμογή της Α.Ε.Ε.

Σύμφωνα και με το παραπάνω εύρημα του Γραφήματος (17) κι εδώ διαπιστώνουμε ότι το μεγαλύτερο μέρος των ερωτώμενων αθροιστικά («αρκετά», «πολύ», «πάρα πολύ») συμφωνεί ότι η εφαρμογή της Α.Ε.Ε. προωθεί σε αρκετά μεγάλο βαθμό την προώθηση ενός κοινού οράματος στο σχολείο. Διαπιστώνεται ότι υπάρχει συνάφεια μεταξύ κουλτούρας και οράματος σε μια σχολική μονάδα, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις τους. Είναι πιθανό οι παραπάνω αντιθέσεις να εξηγούνται από το γεγονός ότι κυριαρχεί γενικότερα μία νοοτροπία που δεν επιδέχεται τις αλλαγές βελτίωσης που υπόσχεται η Α.Ε.Ε. Αν το δείγμα αποτελείτο από νεότερα άτομα πιθανόν το ποσοστό της άρνησης να ήταν μειωμένο κατά πολύ.

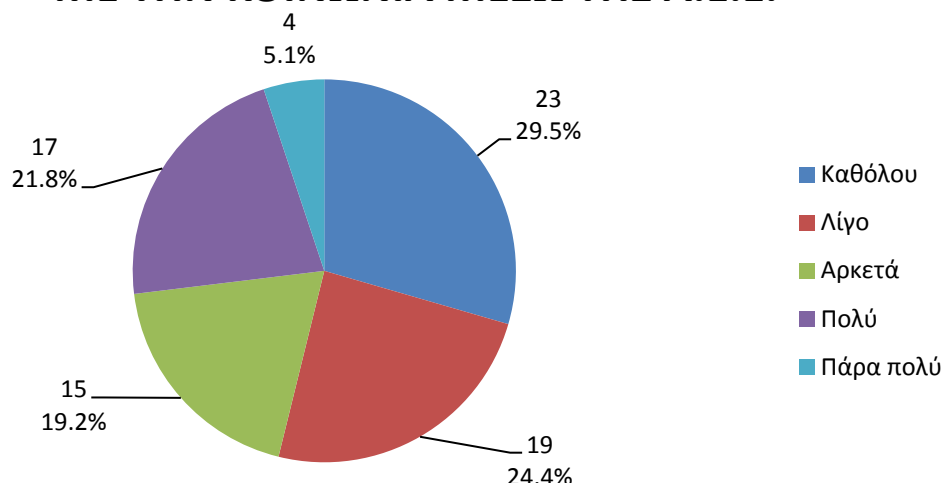
19. ΒΑΘΜΟΣ ΠΡΟΩΘΗΣΗΣ ΕΝΟΣ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΑΞΙΩΝ ΣΤΗ ΣΧ. ΜΟΝΑΔΑ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ Α.Ε.Ε.



Γράφημα 19: Βαθμός προώθησης ενός συστήματος αξιών στη σχολική μονάδα κατά την υλοποίηση της Α.Ε.Ε.

Κι εδώ (Γράφημα 19) διαπιστώνουμε ότι το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος συμφωνεί με την συμβολή υλοποίησης της Α.Ε.Ε. και την προώθηση ενός συστήματος αξιών στο σχολείο. Παρατηρούμε ότι τα ευρήματα των δύο παραπάνω Γραφημάτων (17 & 18) συμφωνούν με τα του παρόντος. Όπως προαναφέρθηκε, αλλά και όπως διαφάνηκε από τις απαντήσεις τους η κουλτούρα, το όραμα και συμπληρωματικά, τα συστήματα αξιών οφείλουν να συνυπάρχουν αρμονικά για τη βελτίωση μιας σχολικής μονάδας. Συμπεραίνουμε δηλαδή ότι, οι διευθυντές/ντριες σε θέματα που αφορούν τη βελτίωση της σχολικής τους μονάδας, όπως είναι τα προαναφερθέντα, δεν αισθάνονται ότι τα καταφέρνουν καλά, ενδεχομένως λόγω του συγκεντρωτικού τύπου του εκπαιδευτικού μας συστήματος, το οποίο δεν τους αφήνει πολλά περιθώρια παρέμβασης. Η ανάγκη μιας αλλαγής στην εκπαιδευτική πολιτική της χώρας αρχίζει, ίσως δειλά, να ξεπροβάλλει.

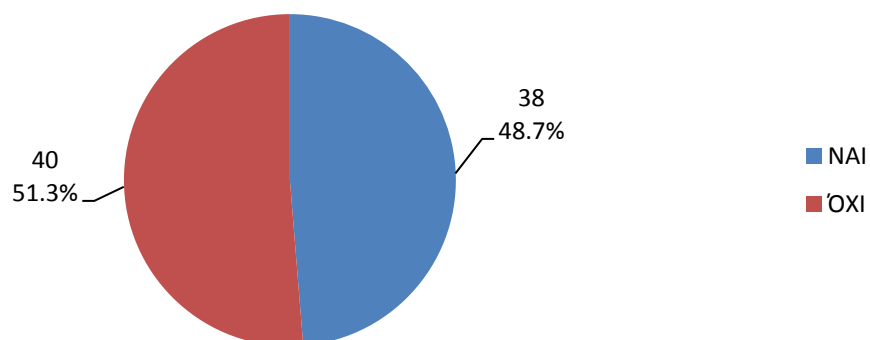
20. ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ "ΣΥΝΔΕΣΗΣ" ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕΣΩ ΤΗΣ Α.Ε.Ε.



Γράφημα 20: Παροχή ευκαιριών «σύνδεσης» του σχολείου με την κοινωνία.

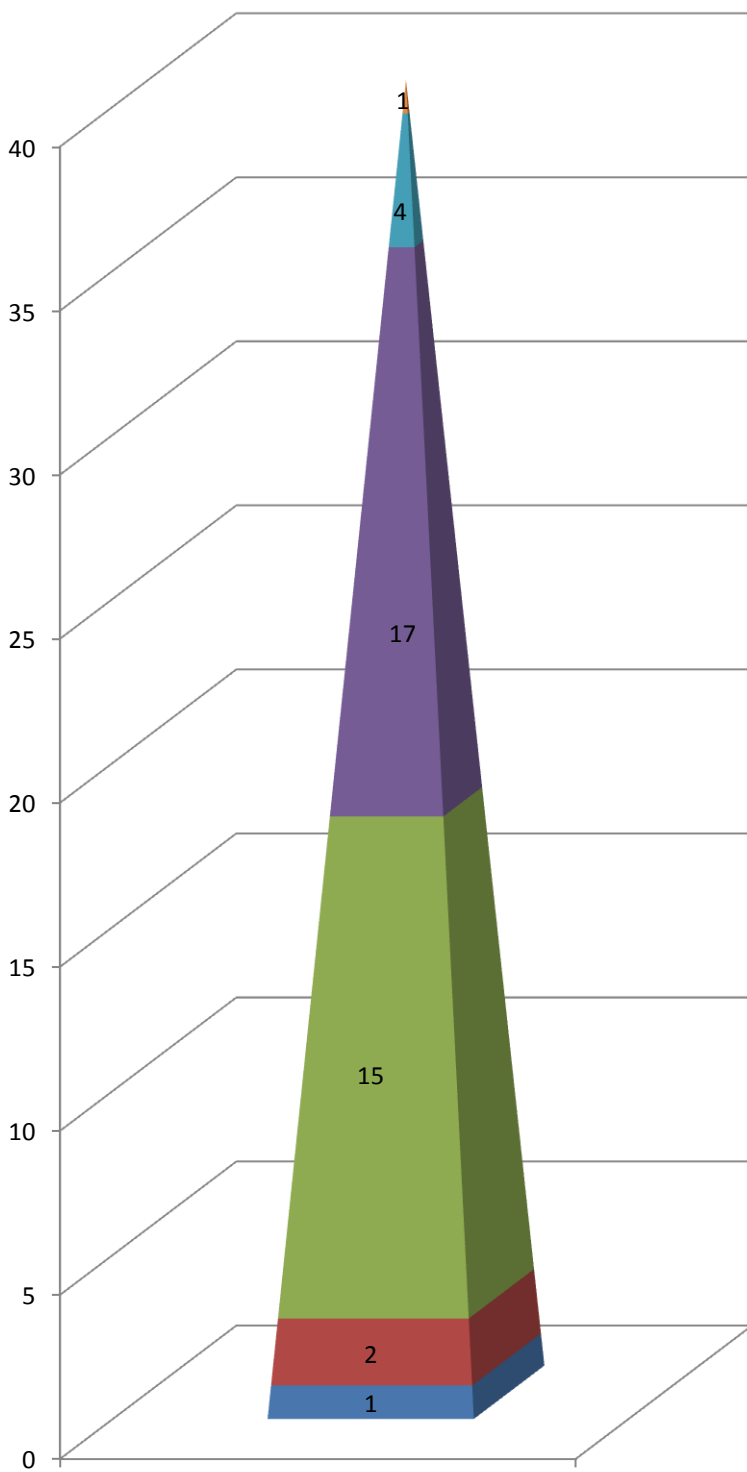
Στο παρόν Γράφημα (20) εκτιμούν οι «καθόλου» και «λίγο» ότι δεν δόθηκαν ευκαιρίες στο σχολείο μέσω της Α.Ε.Ε. να πραγματοποιηθεί σύνδεση με την κοινωνία. Κι εδώ παρατηρείται μεγάλη αντίθεση μεταξύ των αντιλήψεων των διευθυντών/ντριών. Αθροιστικά τα ποσοστά του «Καθόλου» και «Λίγο» βρίσκει στην πλειοψηφία (53,9%) τους/τις διευθυντές/ντριες επιφυλακτικούς/ές και αντίθετους/ες στην παροχή ευκαιριών «σύνδεσης» του σχολείου με την κοινωνία, μέσω της Α.Ε.Ε.. Η άρνησή τους στον συγκεκριμένο τομέα ίσως να οφείλεται στην υποχρεωτικότητα και την επιβολή του θεσμού της Α.Ε.Ε. που σε συνδυασμό με το λίγο χρονικό περιθώριο που απέμενε στους διευθυντές/ντριες να την οργανώσουν, δεν βρήκαν το χρονικό περιθώριο για να συνεργαστούν κατάλληλα με γονείς, δήμους και άλλες δομές, με κοινό στόχο πάντοτε τη βελτίωση της σχολικής μονάδας.

21. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΜΕΛΩΝ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ Α.Ε.Ε.



Γράφημα 21: Δημιουργία συγκρούσεων μεταξύ των μελών του σχολείου στο πλαίσιο της Α.Ε.Ε.

Είναι άξιο αναφοράς οι εκ διαμέτρου αντίθετες απόψεις που παρατηρούνται στο παρόν εύρημα (Γράφημα 21). Το 51.3% υποστηρίζει ότι δεν επέφεραν συγκρούσεις η υλοποίηση των διεργασιών της Α.Ε.Ε., ενώ σχεδόν οι άλλοι μισοί (48.7%) βίωσαν φαινόμενα συγκρούσεων μέσα στις σχολικές τους μονάδες. Είναι πιθανό να δημιουργούνται παρόμοια φαινόμενα, όταν οι διεργασίες που πρέπει να υλοποιηθούν έχουν υποχρεωτικό χαρακτήρα, όπως είχαν και αυτές της Α.Ε.Ε.



- Πολλή γραφειοκρατική εργασία
- Αύξηση ανταγωνισμού μεταξύ συναδέλφων
- Συνδικαλιστικός Λόγος
- Ελλιπής ενημέρωση για τη φιλοσοφία της Α.Ε.Ε.
- Εμπλοκή γονέων στη μαθησιακή διαδικασία
- Αίσθηση συνεχούς παρατήρησης και ανασφάλειας

22. Α. ΠΙΘΑΝΑ ΑΙΤΙΑ ΠΡΟΚΛΗΣΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

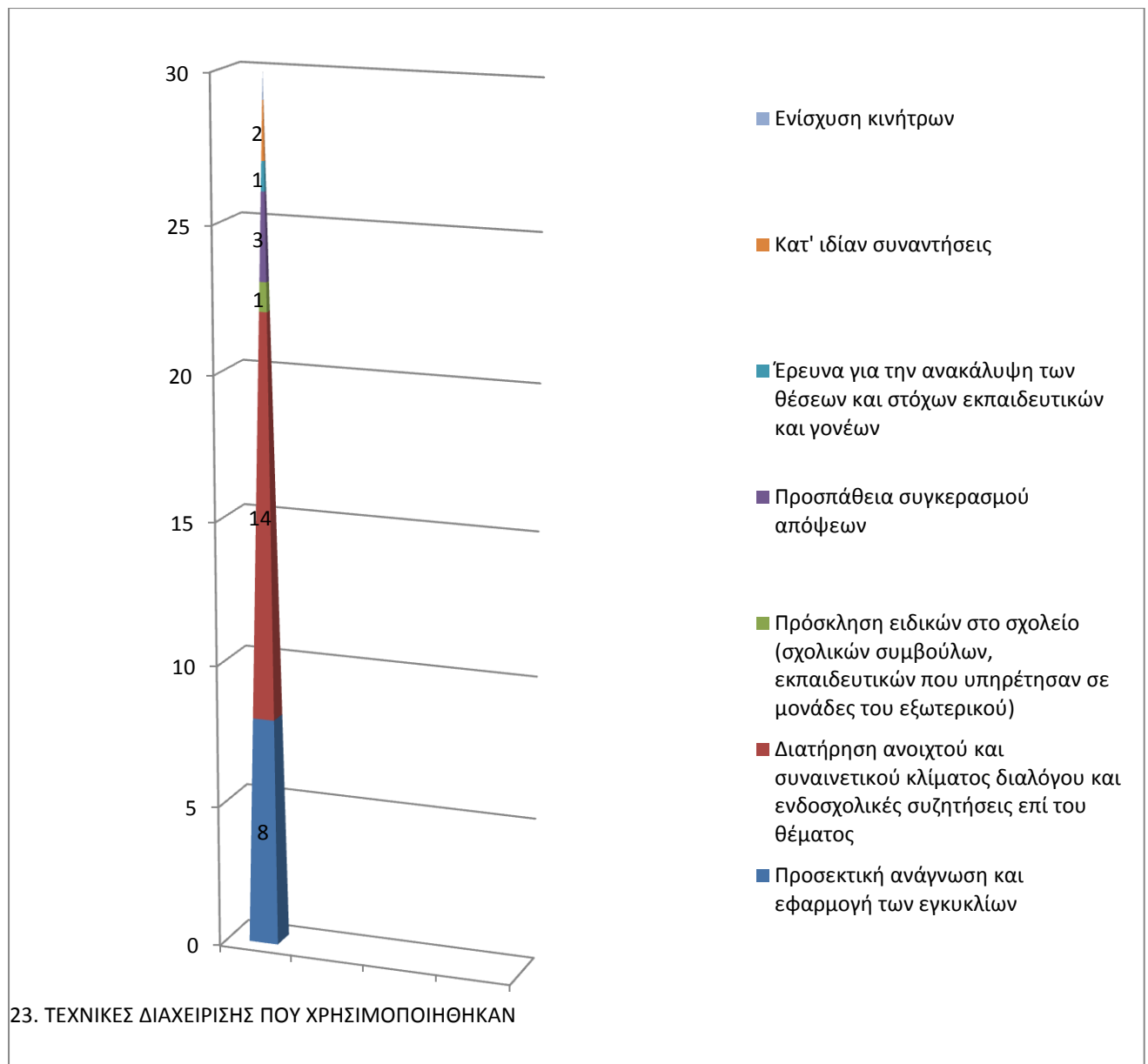
Γράφημα 22.Α.: Πιθανά αίτια πρόκλησης συγκρούσεων.

Σχετικά με το ερώτημα για τα πιθανά αίτια πρόκλησης συγκρούσεων, τα υποκείμενα της έρευνας κατατάσσουν πρώτο σε σειρά προτεραιότητας την επιρροή του «Συνδικαλιστικού Λόγου» (βλ. Γράφημα 22.Α). Σημαντική αιτία φαίνεται, επίσης, να είναι «η ελλιπής ενημέρωση για τη φιλοσοφία της Α.Ε.Ε.». Μικρότερης σημασίας αιτίες φαίνεται να είναι «η αύξηση ανταγωνισμού μεταξύ συναδέλφων», «η εμπλοκή γονέων στη μαθησιακή διαδικασία», ενώ σαν τελευταία σημειώνεται «η πολλή γραφειοκρατική εργασία» και «η αίσθηση συνεχούς παρατήρησης και ανασφάλειας».



Γράφημα 22.Β. Χρήση τεχνικών διαχείρισης συγκρούσεων.

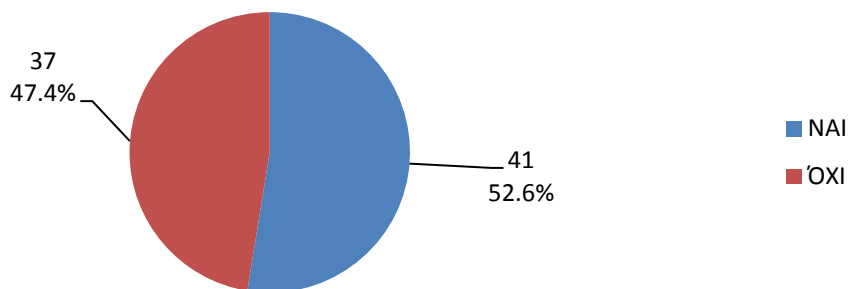
Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος απάντησε ότι δεν προέβη σε τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων (Γράφημα 22.Β). Προφανώς, λόγω της αναγκαστικής εφαρμογής των εγκυκλίων από την ηγεσία του Υπουργείου, δεν έδωσαν βαρύτητα στην αντίδραση των συναδέλφων. Υπήρχε άλλωστε και η λύση της «ανάθεσης» των εργασιών της Α.Ε.Ε. από την πλευρά των διευθυντών/ντρίων προς το προσωπικό.



Γράφημα 23: Τεχνικές διαχείρισης που χρησιμοποιήθηκαν από τους/τις διευθυντές/ντριες.

Οι απαντήσεις που δόθηκαν αναφορικά με τις τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων ακολουθούν την εξής σειρά προτίμησης (Γράφημα 23): «Διατήρηση ανοιχτού και συναινετικού κλίματος διαλόγου και ενδοσχολικές συζητήσεις επί του θέματος», «Προσεκτική ανάγνωση και εφαρμογή των εγκυκλίων, «η προσπάθεια συγκερασμού απόψεων» και οι «κατ' ιδίαν συναντήσεις». Τέλος, ακολουθούν «η πρόσκληση ειδικών στο σχολείο (σχολικών συμβούλων, εκπαιδευτικών που υπηρέτησαν σε μονάδες του εξωτερικού)», «η έρευνα για την ανακάλυψη των θέσεων και στόχων εκπαιδευτικών και γονέων» και «η ενίσχυση κινήτρων».

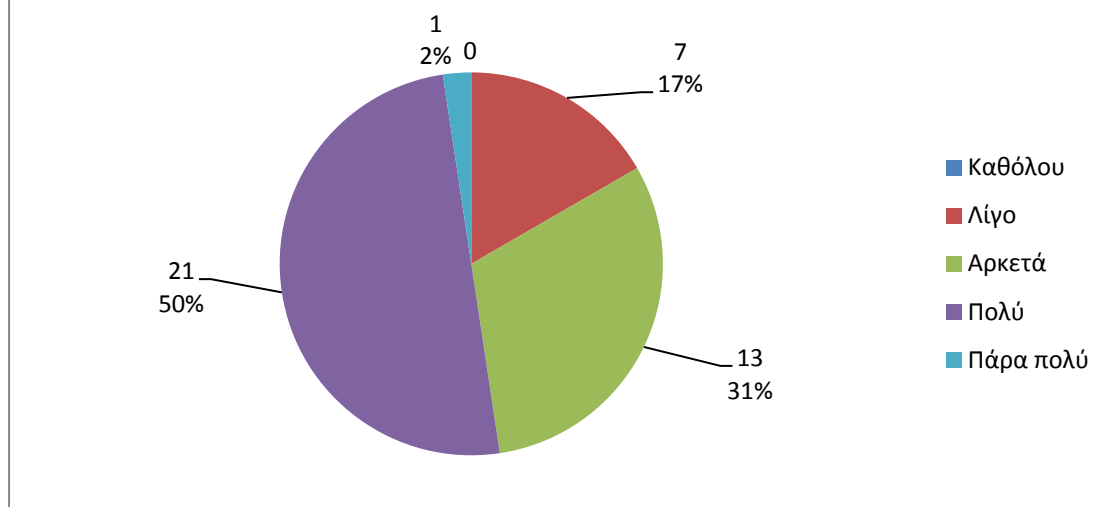
24. ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΟΥ ΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ ΑΛΛΗΛΕΓΓΥΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΜΕ ΤΟΝ/ΤΗΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ/ΝΤΡΙΑ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ Α.Ε.Ε.



Γράφημα 24: Κατανομή βελτίωσης του αισθήματος αλληλεγγύης μεταξύ του προσωπικού του σχολείου με τον/την διευθυντή/ντρια, κατά τη διάρκεια υλοποίησης της Α.Ε.Ε.

Παρατηρείται κι εδώ, (Γράφημα 24) όπως και σε προηγούμενα ευρήματα της παρούσης έρευνας, ακραίες αντιλήψεις του δείγματος. Εδώ οριακά υπάρχει συμφωνία όσον αφορά στη βελτίωση του αισθήματος αλληλεγγύης του προσωπικού με τον/την διευθυντή/ντρια κατά τη διάρκεια υλοποίησης της Α.Ε.Ε. Συγκεκριμένα, το 52,6% απαντά θετικά στη βελτίωση του αισθήματος αλληλεγγύης με τον διευθυντή/ντρια κατά την υλοποίηση της Α.Ε.Ε, ενώ το 47,4% , που αποτελεί σημαντική αντίθεση, έχει την ακριβώς αντίθετη γνώμη. Είναι ίσως λογικό για το 47.4% να νιώθει περιορισμό ως προς τη δημιουργικότητα και την αποτελεσματικότητα του έργου τους, λόγω της υποχρεωτικής λειτουργίας της Α.Ε.Ε., με αποτέλεσμα να προωθείται με δυσκολία το αίσθημα αλληλεγγύης μέσα στο σχολείο.

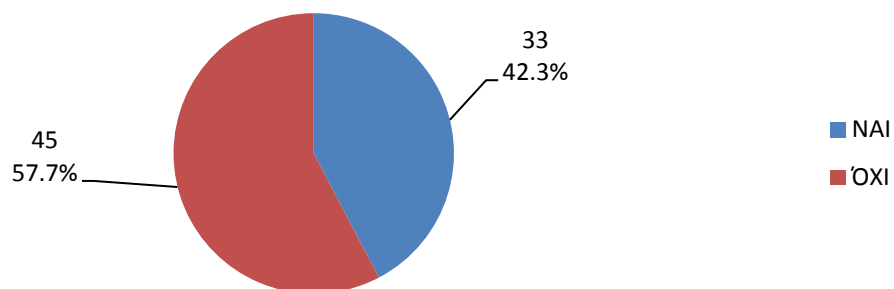
25. ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΒΑΘΜΟΥ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ ΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ ΑΛΛΗΛΕΓΓΥΗΣ



Γράφημα 25: Προσδιορισμός του βαθμού βελτίωσης του αισθήματος αλληλεγγύης μεταξύ του προσωπικού της σχολικής μονάδας και του/της διευθυντή/ντριας.

Βλέπουμε ότι σε γενικές γραμμές βελτιώθηκε το αίσθημα αλληλεγγύης μεταξύ του προσωπικού της σχολικής μονάδας και του/της διευθυντή/ντριας «Αρκετά» και «Πολύ» (Γράφημα 25). Ένα μικρό ποσοστό ισχυρίζεται ότι βελτιώθηκε «Λίγο». Παρ' όλα αυτά υπερτερεί το ποσοστό που υποστηρίζει ότι βελτιώθηκε το αίσθημα αλληλεγγύης στη σχολική μονάδα, που αποτελεί και έναν απ' τους βασικούς σκοπούς της Α.Ε.Ε.

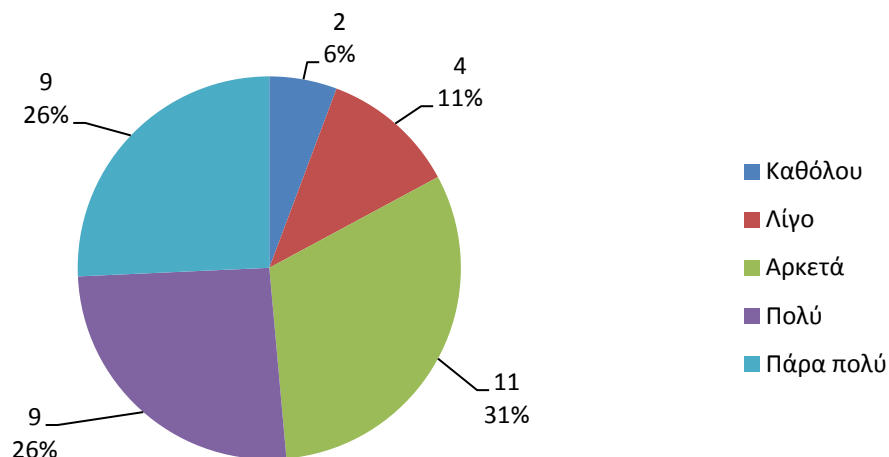
26. ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ ΑΝΑΓΚΑΣΤΙΚΗΣ ΥΠΑΚΟΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣ ΤΟ/ΤΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ/ΝΤΡΙΑ



Γράφημα 26: Καταγραφή μέσω της παρατήρησης του φαινομένου αναγκαστικής υπακοής των εκπαιδευτικών προς το/τη διευθυντή/ντρια.

Ως προς τον τρόπο συμμετοχής του προσωπικού της σχολικής μονάδας στη διαδικασία της Α.Ε.Ε. παρατηρείται από τον διευθυντή/ντρια, (Γράφημα 26), πως η πλειοψηφία με δική τους συναίνεση συμμετείχε στις διαδικασίες της Α.Ε.Ε. Η διαφορά στα ποσοστά βέβαια είναι μικρή, εν τούτοις διακρίνεται μεγάλη αντίθεση. Η υποχρεωτικότητα γενικά δεν επιφέρει δημιουργικότητα και κατά συνέπεια αποτελεσματικότητα σε κανέναν επαγγελματικό χώρο.

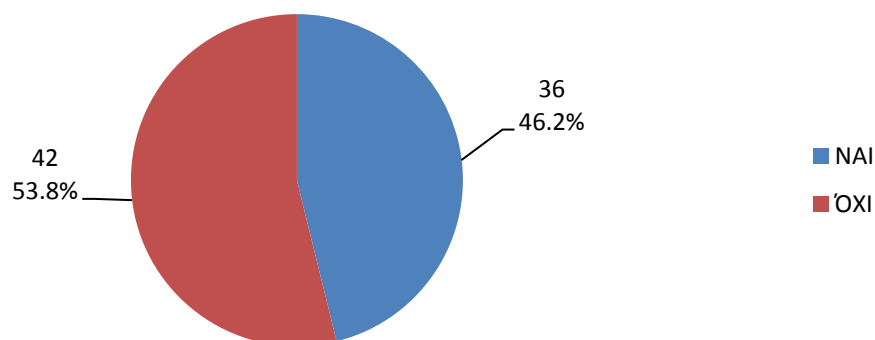
27. ΒΑΘΜΟΣ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ ΑΝΑΓΚΑΣΤΙΚΗΣ ΥΠΑΚΟΗΣ



Γράφημα 27: Αποτύπωση του βαθμού εμφάνισης του φαινομένου αναγκαστικής υπακοής των εκπαιδευτικών προς το/τη διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας.

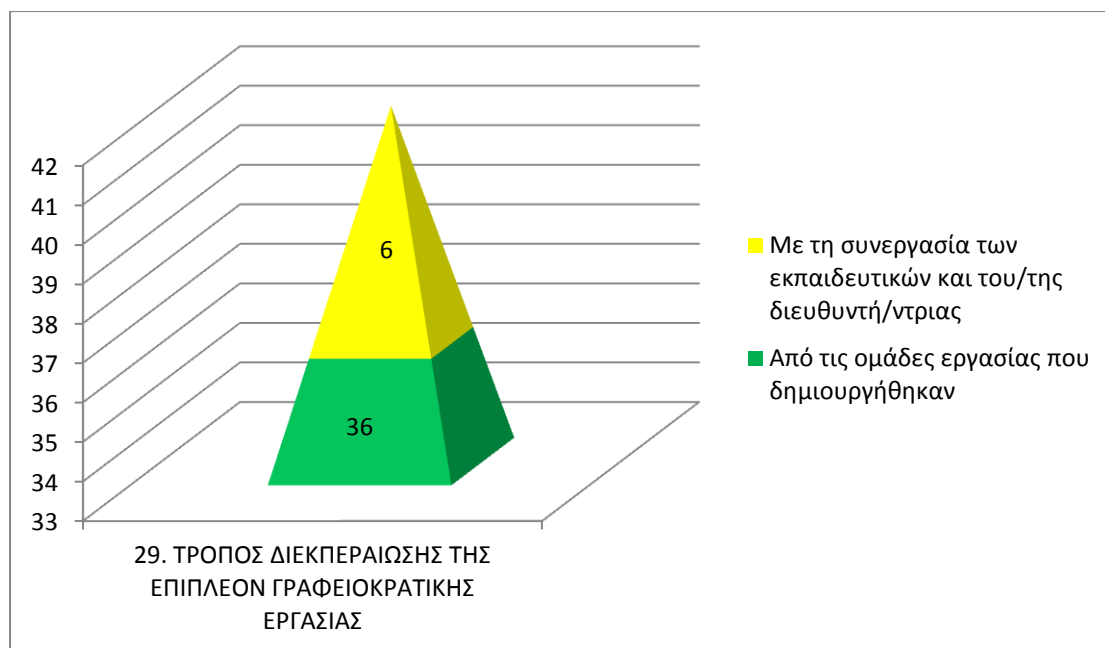
Στο παραπάνω Γράφημα (27) βλέπουμε ότι το ποσοστό του προσωπικού που συμμετείχε στις διεργασίες της Α.Ε.Ε. με «ανάθεση» του/της διευθυντή/ντριας (Γράφημα 26), υποχρεώθηκε να υπακούσει σε πολύ μεγάλο βαθμό (από «Αρκετά» έως και «Πάρα πολύ»). Η έλλειψη εμπιστοσύνης στην εγκυρότητα μιας τέτοιας προσπάθειας μπορεί να είναι ο πιο πιθανός λόγος απουσίας οικειοθελούς συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις εργασίες της Α.Ε.Ε.

28. ΔΙΕΚΠΕΡΑΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΓΡΑΦΕΙΟΚΡΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΑΠΌ ΤΟΝ/ΤΗΝ ΙΔΙΟ/ΙΔΙΑ



Λαμβάνοντας υπόψη μας το παραπάνω εύρημα (Γράφημα 26) στο οποίο επισημαίνεται η ελεύθερη συμμετοχή του προσωπικού στην υλοποίηση της Α.Ε.Ε., βλέπουμε, όπως προκύπτει και στο Γράφημα (27), ότι και η περαιτέρω γραφειοκρατική διαδικασία πραγματοποιήθηκε από το παραπάνω προσωπικό. Είναι αξιοσημείωτη κι εδώ η μεγάλη αντίθεση του ποσοστού του προσωπικού που συμμετείχε με «ανάθεση». Ίσως η βεβιασμένη εφαρμογή με μη επαρκή ενημέρωση δημιούργησε επιφυλακτικότητα και αντίδραση από το 53,8% του δείγματος.

Γράφημα 28: Διεκπεραίωση της επιπλέον γραφειοκρατικής εργασίας από τον/ την ίδιο/ίδια διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας.



Γράφημα 29: Τρόποι διεκπεραίωσης της επιπλέον γραφειοκρατικής εργασίας.

Άξιο αναφοράς είναι το γεγονός ότι η πλειοψηφία των υποκειμένων δε διεκπεραίωσε μόνη της την επιπλέον γραφειοκρατική εργασία οι ίδιοι/ες (Γράφημα 28). Ωστόσο, υπήρχε ένα μικρό ποσοστό που ανάλαβε μόνο του την υλοποίηση των εργασιών της Α.Ε.Ε.

Γράφημα 29: Παρουσίαση των τρόπων διεκπεραίωσης της επιπλέον γραφειοκρατικής εργασίας.

Από το παραπάνω Γράφημα (29) διακρίνουμε ότι σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτούμενων, οι εκπαιδευτικοί που δέχτηκαν με ελεύθερη βούληση τη συμμετοχή τους στην εφαρμογή της Α.Ε.Ε., συνεργάστηκαν στο μεγαλύτερο ποσοστό, μέσω των ομάδων εργασίας που δημιουργήθηκαν. Μια μικρή μειοψηφία δέχτηκε και τη συνεργασία του/της διευθυντή/ντριας.

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Το παρόν κεφάλαιο αποτελεί και το τελευταίο στάδιο της εργασίας, αφού ο στόχος του συνίσταται στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων, την κατανόηση των ενδεχόμενων περιορισμών που ισχύουν, καθώς και στη διατύπωση προτάσεων για το μέλλον τις οποίες μπορούν να λάβουν υπόψη τους οι μελλοντικοί ερευνητές, αναφορικά με το παρόν ζήτημα. Συνοψίζοντας, η εξέταση των αποτελεσμάτων της έρευνας που εκπονήθηκε για τον σκοπό της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας συγκέντρωσε τις αντιλήψεις των διευθυντών/ντριών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την επαγγελματική ανάπτυξη και τη βελτίωση του σχολείου που προκύπτει από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στις σχολικές μονάδες.

3.1. Συζήτηση- Συμπεράσματα

Η πρωτοτυπία της έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι συσχετίζει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση της σχολικής μονάδας με την υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης, προκειμένου να αποκρυσταλλωθεί η τελική εικόνα που έχουμε για τον καινούριο αυτό θεσμό. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να συνδέονται με τις ερωτήσεις εκείνες, των οποίων θα συνιστούσαν το θεωρητικό στήριγμα για την παροχή ικανοποιητικών απαντήσεων και την εξαγωγή τελικών συμπερασμάτων αναφορικά με τα προβλήματα που τέθηκαν κατά την πορεία της έρευνας.

Η απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα είναι ότι ο/η διευθυντής/ντρια πράγματι συνέβαλε κατά ένα μεγάλο βαθμό, μέσω των πρακτικών του, στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της σχολικής του μονάδας (Leithwood & Riehl, 2003).

Η εφαρμογή της Α.Ε.Ε. βοήθησε τους διευθυντές/ντριες να αναπτύξουν, κατά πολύ, ενθαρρυντική στάση απέναντι στην ομαλή προσαρμογή και ένταξη των νέων μελών της σχολικής μονάδας, για να λάβουν οι τελευταίοι μέρος στις διαδικασίες της Α.Ε.Ε.. Επιπλέον, στα πλαίσια της Α.Ε.Ε., η ψυχολογική ενίσχυση και ενθάρρυνση του προσωπικού λειτούργησε θετικά στην επαγγελματική ανάπτυξη αυτού (Πασιαρδής, 2012 · Sanzo, Sherman & Clayton, 2011), καθώς και στην αίσθηση της προσωπικής του αξίας και σημασίας (Sergiovanni & Starratt, 2002).

Οι διεργασίες για την Α.Ε.Ε. ισχυροποίησαν την ενθάρρυνση από πλευράς διευθυντή για συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε συνέδρια, επιμορφωτικά ή/και ερευνητικά προγράμματα. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν από τους 16 δείκτες ποιότητας της εκπαίδευσης στο σχολείο¹ (European Commission, 2000). Άρα, η επιμόρφωση του προσωπικού είναι απαραίτητη αρχικά για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και έπειτα για ποιοτικότερη εκπαίδευση.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η πλειοψηφία του δείγματος δεν προέβη σε πραγματοποίηση ενδοσχολικής επιμόρφωσης σχετικής με την Α.Ε.Ε. Ωστόσο, πρόσφατες έρευνες τονίζουν εμφατικά την σημασία της ενημέρωσης του προσωπικού στα θέματα της Α.Ε.Ε., ως καταλυτικού παράγοντα για την εφαρμογή της σε κάθε βήμα υλοποίησής της (Bangs & MacBeath, 2012 · Karagiorgi, 2015 · Swaffield & MacBeath, 2006), αφού δημιουργεί στους εκπαιδευτικούς ένα γενικευμένο αίσθημα αυτοπεποίθησης στην όλη συμμετοχή τους. Για τον λόγο αυτό είναι απαραίτητο ο/η διευθυντής/ντρια να οργανώνει εσωτερικά σεμινάρια ή ημερίδες επιμόρφωσης σχετικά με την Α.Ε.Ε., ώστε αυτά να συμβάλλουν επί της ουσίας στην επαγγελματική ανάπτυξη και πρόοδο του προσωπικού (Μπουραντάς, 2005: 296). Η έλλειψη διαθέσιμου χρόνου, λόγω της πίεσης για ολοκλήρωση των εργασιών της Α.Ε.Ε. θεωρήθηκε πιθανός παράγοντας. Ενδεχομένως και οι πολιτικές πεποιθήσεις των υποκειμένων του δείγματος και της παρακίνησης του συνδικαλιστικού λόγου να συνέβαλαν στο ίδιο αποτέλεσμα. Απαραίτητες προϋποθέσεις για να διοργανωθεί μία επιμόρφωση γενικότερα είναι η δημιουργία κινήτρων, η ύπαρξη συνεργατικού κλίματος μεταξύ των εκπαιδευόμενων, κατάλληλος προγραμματισμός και αμοιβαίος σεβασμός (Καραλής, 1999).

Ως προς την παροχή ανταμοιβών, από τους σχολικούς ηγέτες ως εξωτερικών κινήτρων επαγγελματικής ανάπτυξης, αυτή δεν καταγράφεται. Το συμπέρασμα αυτό φαίνεται να στηρίζεται σε λογική βάση, καθώς το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας δεν αφήνει περιθώρια στα διοικητικά μέλη που στελεχώνουν την εκπαίδευση, όπως είναι και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, να εφαρμόσουν στρατηγικές που να παρακινούν το προσωπικό τους. Οι έρευνες των Reid, Bullock and Howarth (1988), υποστηρίζουν την άποψη ότι η χρήση μεθόδων ανταμοιβών στο προσωπικό του σχολείου είναι ικανές να το κατευθύνουν έτσι ώστε να μπορέσει να αξιοποιηθεί για το καλό της σχολικής μονάδας. Κρίνεται απαραίτητη η αλλαγή της παρούσας κατάστασης, προκειμένου να δοθεί η δυνατότητα στον διευθυντή να

λειτουργεί ως φορέας παρακίνησης του προσωπικού, με σκοπό την θετική αλλαγή της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών.

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αναφορικά με τις «αλλαγές που προκάλεσε η υλοποίηση της Α.Ε.Ε. στην επαγγελματική ανάπτυξη και την βελτίωση της σχολικής μονάδας κατά την οπτική του/της διευθυντή/τριας», η έρευνα έδειξε ότι δεν σημειώθηκαν μεγάλες αλλαγές ως προς τα ανωτέρω ζητήματα, σε αντίθεση με άλλες διεθνείς έρευνες, οι οποίες συνδέουν την αυτοαξιολόγηση με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Μπαγάκης, 2005· MacBeath, 2008· Schildkamp et al., 2009).

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν την άμεση επίδραση του ρόλου του/της διευθυντή/τριας ως αξιολογητή/τριας στην διαδικασία της Α.Ε.Ε., σε αρκετά σημαντικό βαθμό. Οι παραπάνω δηλώσεις τους συμφωνούν με τον Σαΐτη (2005), ο οποίος ισχυρίζεται ότι σε πολλές περιπτώσεις η σύνδεση του/της διευθυντή/τριας με τον ρόλο του αξιολογητή μπορεί να οδηγήσει σε προβλήματα στην σχολική μονάδα, όπως συχνά είναι η δημιουργία τριβών ανάμεσα στον κριτή και τον κρινόμενο ή ακόμη και η ανάπτυξη σχέσεων ανταγωνισμού μεταξύ των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, μπορεί να παρατηρηθεί και το φαινόμενο δημιουργίας σχέσεων εξάρτησης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στη σχολική διεύθυνση. Τα παραπάνω προβλήματα είναι λογικό να επιδρούν αρνητικά στην ομαλή και εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Μικρό ποσοστό αποδέχεται τον σημαντικό ρόλο του διευθυντή ως αξιολογητή κατά την αυτοαξιολόγηση λόγω του σημαντικότητας ρόλου που επιτελεί στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Σαΐτης, 2005).

Για ένα σημαντικό ποσοστό του δείγματος της έρευνας, η Α.Ε.Ε. δεν συμβάλλει στη βελτίωση για ένα πιο ευνοϊκό και θετικό κλίμα στη σχολική μονάδα. Το δείγμα έχει την κοινή αντίληψη, επομένως, ότι η Α.Ε.Ε. δεν μπόρεσε να επιδράσει σε μεγάλο βαθμό στην στάση, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών του σχολείου (McCarley, Peters & Decman, 2014), καθώς και τον ενθουσιασμό για το έργο τους και γενικά την αποτελεσματικότητά τους (Sergioyanni & Starratt, 2002). Το παραπάνω αποτέλεσμα θα μπορούσε ερμηνευτικά να παραπέμπει στην άποψη ότι η σχολική μονάδα προσπαθούσε για τη βελτίωση του έργου της και πριν από την απόφαση για την υλοποίηση του θεσμού της Α.Ε.Ε. Παρ' όλα αυτά, πορίσματα ερευνών επισημαίνουν ότι το θετικό-δημιουργικό κλίμα

αποτελεί έναν απ' τους παράγοντες που συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα ενός σχολείου και την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής μονάδας (Ross, McDonald & Alberg, 2005 · Wikeley & Murillo, 2005 · Dixon, 2006) .

Επίσης, ενδιαφέρον προκάλεσαν οι απαντήσεις των διευθυντών/ντριών σχετικά με τη μη συμβολή της Α.Ε.Ε. στη δημιουργία συνεργασίας και διαφορετικής κουλτούρας στη σχολική μονάδα. Σύμφωνα με το γενικότερο πλαίσιο της Α.Ε.Ε., η διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης, η ενίσχυση της συνεργασίας και της συμμετοχής μεταξύ των μελών της μονάδας αποτελούν βασικούς άξονες στην βελτίωση της σχολικής μονάδας (Εφημ. της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος Β', Αρ. Φύλλου 614, 15-03-2013). Αντιθέτως, οι Σαΐτη & Σαΐτης (2011) υποστηρίζουν την άποψη ότι η συνεργασία, η επάρκεια και η διάδοση των πληροφοριών πρέπει να αποτελούν θεμελιώδεις αρχές της σχολικής διεύθυνσης. Παρ' όλα αυτά, συνάγονται αντιφατικά πορίσματα σε σχετικές έρευνες και κατά συνέπεια δεν παρατηρείται πάντοτε η θετική συμβολή της Α.Ε.Ε. με την βελτίωσή τους. Υπ' αυτό το πρίσμα η εφαρμογή της Α.Ε.Ε. δε φαίνεται να συνδέεται με τους παραπάνω τομείς.

Σημαντικό εύρημα αποτελεί η επικρατούσα αντίληψη των ερωτηθέντων πως η εφαρμογή της Α.Ε.Ε. συνδυάζεται με την προώθηση ενός ενιαίου και κοινά αποδεκτού συστήματος αξιών μέσα στη σχολική μονάδα. Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2002α) ο διευθυντής εκτός από τα διοικητικά του καθήκοντα (γραφειοκρατική εργασία), θα πρέπει να προσπαθεί και για την εξασφάλιση όσο το δυνατόν μεγαλύτερης ενεργής συμμετοχής του προσωπικού που διευθύνει. Η προώθηση από μέρους του ενός ενιαίου συστήματος αξιών ή κανόνων που θα διέπουν και θα τηρούνται μέσα στο σχολείο, μπορούν να συμβάλλουν στην μεγαλύτερη δυνατή αξιοποίηση των εκπαιδευτικών με στόχο την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Σημαντικό εκτιμάται το εύρημα, σύμφωνα με το οποίο, σε επίσης μεγάλο ποσοστό, βρίσκεται η άποψή τους για τη μη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία, με αφορμή την Α.Ε.Ε. Όλα αυτά τα στοιχεία σηματοδοτούν την αρνητική στάση του δείγματος απέναντι στην υποχρεωτική εφαρμογή της Α.Ε.Ε. Παρ' όλα αυτά, ο Μαυρογιώργος (2003) επισημαίνει ότι η σύνδεση του οργανισμού του σχολείου με την κοινωνία μπορεί να παρακινήσει το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας σε

συλλογικές δράσεις, οι οποίες θα στοχεύουν στην ανάπτυξη και γενικά την εξωστρέφεια των δραστηριοτήτων του σχολείου. Εξάλλου η επιτυχής ανάπτυξη του σχολείου στηρίζεται στην επιτυχή ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Day, 2003).

Άξιο αναφοράς είναι το εύρημα ότι σχεδόν οι μισοί διευθυντές/ντριες ανέφεραν τη μη ύπαρξη εντάσεων και τη μη δημιουργία συγκρούσεων μεταξύ των μελών στα πλαίσια της Α.Ε.Ε. Όταν δεν εντοπίζονται ανάλογες καταστάσεις σε ένα εργασιακό περιβάλλον και όταν κυριαρχεί συνεργασία μεταξύ των μελών, τότε μεγιστοποιείται η απόδοση, η προσήλωση στο στόχο και δεν μειώνεται το ηθικό της ομάδας (Σαΐτης, 2002). Ταυτόχρονα, δεν αυξάνονται και τα επίπεδα του εργασιακού στρες, όταν δεν παρατηρούνται περιστατικά συγκρούσεων (Παππά, 2006). Βέβαια, υπάρχει και η αντίθετη άποψη που ισχυρίζεται ότι η ύπαρξη συγκρούσεων συμβάλλει στην αύξηση του αυθορμητισμού σε μία συζήτηση, άρα και στην συμμετοχή του προσωπικού και έτσι δίνονται βέλτιστες λύσεις στα διάφορα θέματα που προκύπτουν κάθε φορά (Καψάλης, 2005·Tomlinson, 2004).

Η πλειοψηφία δεν χρησιμοποίησε τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων, αφού οι μισοί και παραπάνω δήλωσαν ότι δεν παρατηρήθηκαν τέτοιου είδους φαινόμενα στη σχολική τους μονάδα. Ωστόσο, οι υπόλοιποι που παρατήρησαν την ύπαρξη αυτών ανέφεραν σαν πιθανότερες αιτίες τους κυρίως τον *Συνδικαλιστικό Λόγο* και την *Ελλιπή ενημέρωση γύρω από τα σχετικά θέματα με την Α.Ε.Ε.* (Σαΐτης, 2007: 278-279).

Σύμφωνα με την πλειοψηφία των υποκειμένων βρέθηκε ότι οι μισοί και παραπάνω παρατήρησαν την βελτίωση του αισθήματος αλληλεγγύης ανάμεσα στο προσωπικό και τον/την διευθυντή/ντρια. Το εύρημα αυτό θα ισχυριζόμασταν ότι αντιστοιχεί στις επιδιώξεις της εφαρμογής της Α.Ε.Ε. που στοχεύει γενικότερα στη βελτίωση της σχολικής μονάδας (McNamara et al., 2011, Janssens & Amelsvoort, 2008, Hofman et al., 2008). Κατά τον Σαΐτη (2007), όταν υπάρχει αύξηση του αισθήματος αλληλεγγύης, τότε μεγιστοποιείται και το αίσθημα ευθύνης ανάμεσα στα μέλη του σχολείου.

Αν αναλογιστούμε τον υποχρεωτικό ρόλο της Α.Ε.Ε. καθώς και την ξαφνική εφαρμογή της, τότε μπορούμε εύκολα να διαπιστώσουμε την επιφυλακτική στάση και την έλλειψη εμπιστοσύνης από πλευράς εκπαιδευτικών (Swaffield, 2015). Με βάση αυτές τις συνθήκες μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι και η παρατήρηση του φαινομένου μη αναγκαστικής υπακοής, εύρημα το οποίο προέκυψε από την έρευνά

μας, στηρίζεται στην επιφυλακτικότητα και έλλειψη εμπιστοσύνης στον θεσμό της Α.Ε.Ε. Εξάλλου, όταν επικρατεί σε μία σχολική μονάδα πνεύμα συναδελφικότητας και συνεργασίας μεταξύ των μελών και του/της διευθυντή/ντριας, τότε επιτυγχάνονται και οι προγραμματισμένοι στόχοι του σχολείου (Πασιαρδή, 2001: 31).

Επίσης, η υλοποίηση της επιπλέον γραφειοκρατικής εργασίας που προκύπτει από την Α.Ε.Ε. σε υψηλό ποσοστό δεν εκπονήθηκε από τους διευθυντές/ντριες. Η ανάθεσή της έγινε στις ομάδες εργασίας που δημιουργήθηκαν για τις ανάγκες εφαρμογής της Α.Ε.Ε. Πράγματι, ένας διευθυντής θεωρείται πιο αποτελεσματικός όταν κατανέμει αρμοδιότητες στο διδακτικό του προσωπικό, για να έχει ελεύθερο χρόνο να οργανώσει άλλες λειτουργίες της σχολικής του μονάδας (Σαΐτης, 2002β).

Με βάση τις ανωτέρω διαπιστώσεις, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της αυτοαξιολόγησης και η άνωθεν βεβαιωμένη επιβολή για εφαρμογή της, προκάλεσε γενικότερες αντιρρήσεις από πλευράς διευθυντών/ντιών Π.Ε., καθώς και δισταγμό σε όλο το φάσμα των ενεργειών που κλήθηκαν να περατώσουν. Αξίζει δε να καταγραφεί ότι, ενώ, κατά το σχεδιασμό της έρευνας, κάναμε την υπόθεση, ότι θα παρατηρούσαμε διαφορές στις αντιλήψεις μεταξύ των διευθυντών του αστικού κέντρου της πόλης και των διευθυντών της περιφέρειας, όπως και διαφορές μεταξύ τους με βάση το φύλο. Ωστόσο, οι υποθέσεις μας αυτές δεν επιβεβαιώθηκαν, αφού όλοι στο σύνολό τους υιοθετούν κοινές αντιλήψεις και εκφράζουν σχετικά την ίδια άποψη για το παρόν ζήτημα.

¹ Οι 16 δείκτες είναι οι εξής: Ανάγνωση, Φυσική, Μαθηματικά, Πληροφορική, Ξένες Γλώσσες, Αγωγή του πολίτη, Μαθαίνω να μαθαίνω, Ποσοστά εγκατάλειψης σχολείου, Ολοκλήρωση δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Συμμετοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, Αξιολόγηση και διοίκηση της σχολικής εκπαίδευσης, Γονική συμμετοχή, Εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, Συμμετοχή στην προσχολική εκπαίδευση, Αριθμός μαθητών ανά υπολογιστή, Εκπαιδευτική δαπάνη ανά μαθητή.

3.2. Περιορισμοί της έρευνας

Είναι βέβαιο ότι το ζήτημα της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού και της βελτίωσης του σχολείου, που προκύπτουν από την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, παρουσιάζει- όπως αποδείχθηκε στην μελέτη, ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον, καθώς εμπλέκεται και το κρίσιμο ζητούμενο της ποιοτικής εκπαίδευσης.

Η διεξαγωγή της έρευνας βασίστηκε κυρίως στο ερωτηματολόγιο, προκειμένου να συλλεγούν ποσοτικά δεδομένα που θα βοηθούσαν στην ανάπτυξη της ερμηνείας των θέσεων των διευθυντών. Ωστόσο, επειδή δεν υπήρξε άμεση επαφή ερευνητριας- συμμετεχόντων, τυχόν διευκρινήσεις και απορίες ήταν ανέφικτο να επιλυθούν. Ακόμη, είναι πιθανό οι ερωτώμενοι να προσπάθησαν να εκπληρώσουν τους ερευνητικούς σκοπούς της ερευνητριας, δίνοντας τις ανάλογες απαντήσεις και το γεγονός αυτό αποτελεί πάντοτε έναν κίνδυνο από τη χρήση ερωτηματολογίου.

Η πίεση χρόνου που αποδείχτηκε ότι βίωναν οι περισσότεροι διευθυντές ίσως οδήγησε σε βεβιασμένες απαντήσεις και συμπλήρωση ερωτηματολογίων.

Ένας επιπλέον περιορισμός είναι, όπως προαναφέρθηκε κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η σχετικά σύντομη περίοδος κατά την οποία το διερευνώμενο αντικείμενο απασχολεί την επιστημονική κοινότητα, ώστε να υπάρχουν διαθέσιμα ισχυρά και μεθοδολογικά εργαλεία. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τις ανάγκες της έρευνας στερείται στάθμισης στον εξεταζόμενο πληθυσμό, καθώς πρόκειται για πρόσφατα κατασκευασμένη κλίμακα. Παρουσιάζονται ωστόσο, σε αυτή την μελέτη αναλυτικά τα περιγραφικά στοιχεία, τα οποία είναι διαθέσιμα για περαιτέρω συγκρίσεις και ερμηνείες σε μεταγενέστερο χρόνο.

Ωστόσο οι περιορισμοί αυτοί δεν θεωρούνται απαραίτητα απαγορευτικά κωλύματα για την διεξαγωγή της έρευνας, που είναι μια εμπειρική έρευνα και σκοπός της είναι η ανίχνευση των αντιλήψεων των διευθυντών πρωτοβάθμιας για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και τη βελτίωση της σχολικής μονάδας.

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε στο σημείο αυτό ότι τα παραπάνω συμπεράσματα δεν επιδέχονται γενίκευση. Το μικρό δείγμα της έρευνας και ο

ποιοτικός προσανατολισμός δεν προσφέρουν δυνατότητες για ποσοτικές αναγωγές με ασφάλεια, ούτε και να μελετηθεί εις βάθος σε όλη του την έκταση το παρόν θέμα. Αποτελεί, όμως την αφορμή να ‘φωτιστούν’ ορισμένες πτυχές του.

3.3. Προτάσεις για το μέλλον

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην παρούσα Διπλωματική εργασία αποτελεί το πρώτο εγχείρημα, στα ελληνικά δεδομένα μέχρι στιγμής, για να αποτυπώσει μια εικόνα από την υλοποίηση της Α' φάσης του προγράμματος αυτοαξιολόγησης, που πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2013-2014 και η οποία βασίστηκε στις απόψεις των Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης. Για τους σκοπούς της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος και συγκεκριμένα το ερωτηματολόγιο με τη μορφή ημι-δομημένων ερωτήσεων. Γνωρίζοντας ωστόσο τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα αυτής της μεθόδου, η δυνατότητα άντλησης πληροφοριών σε σύντομο χρονικό διάστημα ήταν πολύ σημαντικό, από την άλλη πλευρά όμως η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων που παρέχει η έρευνα λόγω του μικρού δείγματος είναι περιορισμένη. Για αυτόν τον λόγο, μια αντίστοιχη μελλοντική έρευνα με βάση την ποιοτική μέθοδο θα ήταν χρησιμότερη για την διασφάλιση μεγαλύτερης αξιοπιστίας. Σε αυτό το σημείο, θα θέλαμε να προσθέσουμε το ενδεχόμενο επέκτασης της έρευνας όχι μόνο σε επίπεδο Νομού, αλλά περιφέρειας ή/και πανελλήνιο θα εξασφάλιζε πολύ μεγάλο ποσοστό αξιοπιστίας

Σίγουρα όμως, αυτή η προσπάθεια μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για περαιτέρω προσπάθειες ερευνητικές για το συγκεκριμένο ζήτημα. Μπορούν να προκύψουν νέα ερευνητικά ερωτήματα και νέοι παράγοντες που είναι άξιοι προς διερεύνηση.

Επιπλέον, η παρούσα έρευνα έλαβε χώρα σε μία δύσκολη χρονική συγκυρία, εξαιτίας της ευρύτερης πολιτικής αστάθειας, υπό την σκιά της οικονομικής ύφεσης και εφαρμογής μέτρων λιτότητας. Κρίνεται σκόπιμο να διερευνηθούν τα επίπεδα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και βελτίωσης του σχολείου σχετικά με την Α.Ε.Ε. με επαναληπτικές, αλλά και διαπολιτισμικές μελέτες, ώστε να καθίσταται εφικτή η σύγκριση ευρημάτων και η εμβάθυνση στη διερεύνηση των αιτιολογικών παραγόντων, οι οποίοι ευθύνονται για τα τελευταία. Θα μπορούσε ακόμη να εξεταστούν οι απόψεις και των εκπαιδευτικών για τον ίδιο σκοπό, προκειμένου να αποδοθεί μία καλύτερη εικόνα σχετική με το θέμα που εξετάσαμε. Οι διευθυντές/ντρίες στην προσπάθειά τους ίσως να αποδώσουν την καλύτερη δυνατή 'εικόνα' της σχολικής τους μονάδας, να τροποποίησαν ορισμένα γεγονότα.

Είναι απαραίτητα, κατά συνέπεια, μελλοντικές έρευνες να προσανατολιστούν προς τον προσδιορισμό των εσωτερικών ή εξωτερικών αιτιών, προκειμένου να διαπιστωθεί ποιες συνθήκες οδηγούν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου. Στην ίδια βάση, η έρευνα θα μπορούσε να στραφεί στη μελέτη των διαφοροποιήσεων μεταξύ των κατηγοριών του εξεταζόμενου πληθυσμού, ώστε να εντοπιστούν, ομοίως παράγοντες που συντελούν στην επαγγελματική ανάπτυξη ή μη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Εν κατακλείδι, τα ευρήματα των προτεινόμενων ερευνών μπορούν να αξιοποιηθούν αν συνδυαστούν και να συντελέσουν, κατά συνέπεια, στη λήψη αποφάσεων για κατάλληλη δράση προς την κατεύθυνση της συνολικής προσέγγισης του θεσμού της Α.Ε.Ε. στην πράξη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσσα

Αθανασούλα- Ρέππα. Α., Ανθοπούλου Σ., Κατσουλάκης Σ. & Μαυρογιώργος Γ. (1999). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*. Τόμος Β', Πάτρα: Ε.Α.Π.

Αναστασίου, Μ. Φ. (2014). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους: νομοθετικό πλαίσιο και αντιδράσεις. Έρκυνα, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 2, 63-75, 201.

Ανδρεαδάκης, Ν. & Μαγγόπουλος, Γ. (2006). Η Αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα *Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα, 13-14 Μαΐου.

Ανδρέου, Α. (1992) (Επιμ.). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου – Βασική Κατάρτιση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων – Καθηγητών.

Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Θ. (1999). *Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση προγραμμάτων*. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Βεργίδης, Δ. (1999). Εκπαιδευτική πολιτική και αξιολόγηση. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*, 113-117. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Βεργίδης, Δ. (2001). *Η συμβολή της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική πολιτική*. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Γιασεμής, Χ. (2001), *Τα χαρακτηριστικά του ιδεώδη διευθυντή στην Κυπριακή Δημοτική Εκπαίδευση σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχος 116, Ιανουάριος-Φεβρουάριος, σσ. 86-100.

Γκότοβος, Θ. (1984). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δημητρόπουλος, Γ. Ε. (1998). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση- μέρος πρώτο: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου (4^η έκδ.)*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Δημητρόπουλος, Γ. Ε. (2001). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η Αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2001). *Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων*, Βρυξέλλες.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2000). *Ευρωπαϊκή έκθεση για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης, δεκάξι δείκτες ποιότητας*.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος Β', Αρ. Φύλλου 614, 15-03-2013.

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

Ηλίας Η., Λουκάς Χ., Στέλιου Γ., Ταλιαδώρος Γ., Χαραλάμπους Ε. (2005). *Σχέδιο αξιολόγησης του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας*. Στο Πασιαρδής Π., Σαββίδης Ι. & Τσιάκκιρος Α. (επιμ.) *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Έλλην.

Καβούρη, Π. και Γεωργίου, Ε. (2004), *Το παιδαγωγικό και ψυχοπαιδαγωγικό κλίμα του ολοήμερου σχολείου και ο ρόλος του εκπαιδευτικού*, *Ανοιχτό Σχολείο*, τεύχος 91, Απρίλιος, Μάιος- Ιούνιος, σσ. 33-37.

Κάντας, Α. (1993), *Οργανωτική- Βιομηχανική Ψυχολογία. Κίνητρα- Επαγγελματική Ικανοποίηση- Ηγεσία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καπαχτσή, Β. (2008). *Η Αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. Στάσεις ελλήνων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Καραγεώργος, Δ. (2000). Αξιολόγηση Σχολικής Μονάδας. *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 3, 45-46.

Καραγιώργη, Γ., Στυλιανού Α. & Γεωργιάδης, Π. (2013). *Αξιολόγηση προγραμμάτων Θεωρητικό πλαίσιο και διαδικασίες*. ΚΕΕΑ.

Καραγιώργη, Γ. (2012). Σχολική Αυτό-αξιολόγηση σχολικών μονάδων (Αυτοαξιολόγηση) και κυπριακή πραγματικότητα. *14^ο Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*, 57-62.

Καραλής, Θ. (1999). *Οργάνωση και Διαχείριση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Στο συλ. Των Βεργίδη, Δ. και Καραλή, Θ. *Εκπαίδευση Ενηλίκων Τόμος Γ', Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*, Πάτρα, Ε.Α.Π.

Κασσωτάκης, Μ.Ι. (1998). *Η Αξιολόγηση της Επιδόσεως των Μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρης.

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.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. Π.Ι.

Καψάλης, Α. (Επιμ.). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Καψάλης, Α. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

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

Κρέκης, Δ. (2012). Εκπαιδευτικός ΠΕ 70. Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η περίπτωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πρέβεζας. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου.

Λουκέρης, Δ. (2013). Αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού: πρόκληση για βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Επιστημονική Εκδήλωση υπό την αιγίδα της ΔΟΕ με τίτλο *Αξιολόγηση-χειραγώγηση ή Αξιολόγηση-Εργαλείο ανατροφοδότησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας*. Ηράκλειο.

Λουκέρης, Δ., Κατσαντώνη, Σ. & Συρίου, Ι. (2009). Αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 15, 180-194.

Μαυρογιώργος, Γ. (1993) *Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Μαυρογιώργος, Γ. (2003). Ανιχνεύοντας την εκπαιδευτική πολιτική για τον εκπαιδευτικό στα επιχειρησιακά προγράμματα (ΕΠΕΑΕΚ) του Υπουργείου Παιδείας.

Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.). *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*, (σελ. 349-365). Αθήνα. Μεταίχμιο.

Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) (2001). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) (2005). *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπαλάσκας, Κ. (1992). *Εκπαιδευτικό Έργο: Προβληματισμός, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αξιολόγηση*. Στο Μαντάς, Π., Ταβουλάρη Ζ. & Δαλαβίκας Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 15, 195-207.

Μπελέσης, Ι. (2012). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων Α/θμιας Εκπαίδευσης στην*

Β' Δ/ση Π.Ε. Αθήνας. Ανακτήθηκε από <http://www.pre.uth.gr/new/el/content/1234-i-axiologisi-toy-ekpraidyitikoy-egroy-oi-aropseis-ton> στις 29-1-2016.

Μπουραντάς, Δ. (2005), *Ηγεσία: Ο Δρόμος της Συνεχούς Επιτυχίας*, Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Μποφυλάτος, Σ. (2001). *Διαδρομές με την εσωτερική αξιολόγηση*. Στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.) *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξηροτύρη-Κουφίδου, Σ. *Η Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων. Η πρόκληση του 21^{ου} αιώνα στο εργασιακό περιβάλλον*, Ανικούλα, Θεσσαλονίκη 1997, σελ. 85-86

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

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). *Πρόταση για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα.

Παπαδημητρακόπουλος, Β. (2006). Για μια αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. *Επιστημονικό Βήμα*, 6.

Παππά, Β. (2006), «Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση», *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Τεύχος 11, σ. 135-142.

Πασιαρδή, Γ. (2001), *Το σχολικό κλίμα [Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του]*, Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός.

Πασιαρδής, Π. (2004), *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*, Εκδόσεις: Μεταίχμιο, Αθήνα

Πασιαρδής, Π. (2006). «Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών στην Κύπρο». Πρακτικά 1ου διεθνούς συνεδρίου Διοίκησης Εκπαίδευσης Άρτα.

Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων*. Αθήνα: Ίων.

Ραμματά, Μ. (2005), *Το νέο δημόσιο management με αναφορά στον Αριστοτέλη, Διοικητική Ενημέρωση*, τεύχος 34, Ιούλιος, σσ. 15-27.

Ράμμος, Ν. (2013). Η αξιολόγηση, ο εκπαιδευτικός και το εκπαιδευτικό έργο από την οπτική της παιδαγωγικής λογικής και της επικρατούσας δυσπιστίας. Online.

Σαΐτη, Αν. και Σαΐτης, Χρ. (2011), *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης- Θεωρία και μελέτη περιπτώσεων*, Έκδοση του συγγραφέα, Αθήνα.

Σαΐτης, Χ. (2008) . *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Υ.Ε.Π.Θ., Π.Ι.

Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία...στην πράξη*. 4^η έκδοση. Αθήνα. (σ. 231-232). Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, 3^η έκδοση, Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2002-α), *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο. Από τη θεωρία...στην πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ., (2002-β), *Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Εκδόσεις Ατραπός.

Σιδηρόπουλος, Δ. (2012). Ηθική και επαγγελματική δεοντολογία και ποιότητα εκπαιδευτικού έργου. *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 3. http://www.elliepek.gr/documents/thirdissue/5_Sidiropoulos.pdf.

Σολομών, Ι. (1999). *Αυτοαξιολόγηση & Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Αξιολόγησης.

Ταμπούκου, Μ. (2001). Εσωτερική αξιολόγηση: κατασκευάζοντας τα υποκείμενα της εκπαίδευσης, στο: *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου: εκπαιδευτική αξιολόγηση; πώς;*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 189-195.

Τσαμαδιάς, Κ. & Σταϊκούρας Χ., (2004). «Το Ανθρώπινο Κεφάλαιο στην Οικονομία της Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας, 1998-2002». Πρακτικά Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου με θέμα *Εκπαίδευση και Ανάπτυξη: Η περίπτωση της περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας*, 240-269. Όμιλος Πολιτών Φθιώτιδα 21ος αιώνας & Συνεταιρ/κή Τράπεζα Λαμίας, Λαμία. Φραγκούλης, Ι. (2011). Αξιολόγηση προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής. Στο Ευ. Παπάνης, Π. Γιαβρίμης, & Α. Βίκη, (επιμ.), *Έρευνα και Εκπαιδευτική Πράξη στην Ειδική Αγωγή*, 385-412. Αθήνα: Σιδέρης.

Τσατσαρώνη, Α. (2005). Διεκδικώντας τον έλεγχο επί των διαδικασιών μάθησης- «Ένα δημοκρατικό δικαίωμα για μαθητές, εκπαιδευτικούς και πανεπιστημιακούς ερευνητές, στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Χαρίσης, Α. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου- αξιολόγηση της σχολικής μάθησης και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 12, 159-169. Ανακτήθηκε από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos12/xarisis.pdf> στις 29-1-2016.

Χατζηχρήστου Χ. (2004), *Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας της Μάθησης: Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή του Σχολείου*, Εκδόσεις Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός, τεύχη 1^ο, 4^ο και 5^ο, Αθήνα.

Ξενόγλωσση

Bans J. & MacBeath J. (2012). Collective leadership: the role of teacher unions in encouraging teachers to take the lead in their own learning and in teacher policy, *Professional Development in Education*, 38(2), 331-343.

Bouvier, A. (2013). *Μάνατζμεντ και Γνωστικές Επιστήμες*. Αθήνα: Διάδραση

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
European Commission Directorate- General for Education and Culture (2000). *European Report on the Quality of School Education Sixteen Quality Indicators*.

Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/indic/rapinen.pdf>

Πρόσβαση στις 24/5/2016

Day, C. (2003). *Successful Leadership in the twenty- first Century..* In: *Effective Leadership for School Improvement* Routledge, London and New York.

Dixon, K. (2006), “We Can Make A Difference In School Climate”, October, Duluth Public Schools.

Everard K. & Morris G., (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση*, Μετάφραση Δ. Κίκιζας, Εκδόσεις Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Fullan, M. (2005), *Leadership & sustainability-System Thinkers in Action*, Corwin Press, A Sage Publication Company, Thousand Oaks, California.

Ghamrawi, N. (2011), Trust me: Your School Can Be Better-A Message from Teachers to Principals, *Educational Management Administration & Leadership*, 39(3): 333-348.

Handy C. (1981), *Understanding Organisations*, Penguin, London.

Hofman, H. R., Dijkstra, J. N. & Hofman H. W. A. (2009). School self- evaluation and student achievement. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 20 (1), 47-62.

Homana, G. and Barber, C. (2006), *School Climate For Citizenship Education: A Comparison Of England And The United States*, November, Washington, DC.

Hoy, W. and Miskel, C. (2001), *Educational Administration: Theory, Research and Practice*, (6th edition), New York: McGraw- Hill, Inc.

Hoy, W. and Miskel, C. (1987), *Educational Administration: Theory, Research and Practice*, McGraw- Hill, New York.

Isore, M. (2009). Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review. OECD Education Working Papers, No. 23. *OECD Publishing (NJI)*.

Janssens, F. & Amelvoort van, G. (2008). School self- evaluations and school inspections in Europe: An exploratory study. *Studies in Educational Evaluation*, 34, 15- 23.

Johansson, O. (2004), A democratic, learning and communicative leadership?, *Journal of Educational Administration*, 42(7): 697-707.

Karagiorgi, Y., Nicolaidou, M., Yiasemis, C. & Georghiades, P. (2015). Emergent data-driven approaches to school improvement: The journey of three schools through self-evaluation. *Improving Schools* 1-14. DOI: 10.1177/1365480214566914 (26-05-2016).

Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University , όπ. Αναφ. Στο Πασιαρδής, Π. (2012) (επιμ.). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων*. Αθήνα: Ίων.

MacBeath J. (2008). Leading learning in the self-evaluating school, *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 28 (4), 385-399.

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

McNamara, G., O' Hara, J., Lisi, L. P. & Davidsdottir, S. (2011). Operationalising self-evaluation in schools: experiences of Ireland and Iceland. *Irish Educational Studies*, 30 (1), 63-82.

Masters M. & Albright R. (2002), *The complete guide to Conflict Resolution in the Workplace*, Amacom, N.Y. 10019.

McCarley, T., Peters, M. and Decman, J. (2014), Transformational leadership related to school climate: a multi-level analysis, *Educational Management Administration & Leadership*, 1-21.

Minckler, H. (2014), School leadership that builds teacher capital, *Educational Management Administration & Leadership*, 42(5): 657-679.

Moos, L. & Johansson, O. (2009), The International Successful School Principalship Project: success sustained?, *Journal of Educational Administration*, 47(6): 765-780.

Kowalski, T. and Reitzug, U. (1993), *Contemporary School Administration*, New York: Longman.

McCarley, T., Peters, M. & Decman, J. (2014). Transformational leadership related to school climate: *a multi-level analysis*, *Educational Management Administration & Leadership*, 1-21.

NSBA: National School Boards Association, “Education Leadership Toolkit: Dealing with conflict”, A project of the *National School Boards Foundation* implemented by NSBA’s Institute for the Transfer of Technology to Education with a grant from the National Science Foundation, Alexandria, USA, available at <http://www.nsba.org/sbot/toolkit/conflict.html>.

OECD (1997a). *Diffusing Technology to Industry: Government Policies and Programmes*, Paris.

OECD (1997a), *Diffusing Technology to Industry: Government Policies and Programmes*, Paris.

Oppenheim, A.N. (1992). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. London: Pinter Publishers Ltd.

Perkins, B. (2006), *Where We Learn, The CUBE Survey of Urban School Climate*, Connecticut.

Reid K., Bullock R. and Howarth S. (1988), *An Introduction to Primary School Organization*. London: Hodder and Stoughton.

Ross, S., McDonald, A. and Alberg, M. (2005). *Urban School Reform: Achievement and School Climate Outcomes for the Knowledge is Power Program*, American Educational Research Association in Montreal, Canada.

Rossi, P. H., & Freeman, H. E. (1993). *Evaluation; A systematic approach*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Sanzo, K. L., Sherman, H. W., & Clayton, J. (2011). *Leadership practices of successful middle school principals*. *Journal of Education Administration*, 49 (1), 31-45.

Schildkamp, K., Visscher, A., & Luyten, H. (2009). The effects of the use of a school self-evaluation instrument. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 20 (1), 69-88.

Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. Newbury Park CA: Sage. Στο Μαγγόπουλος, Γ. (2005) (επιμ.). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*.

Sergiovanni, T. & Starratt R. (2002), *Supervision: A Redefinition* (7th ed.), New York: McGraw-Hill.

Slater, L. (2008), Pathways to Building Leadership Capacity, *Educational Management Administration & Leadership*, 36(1): 55-69.

Stone-Johnson, C. (2014), Responsible Leadership, *Educational Administration Quarterly*, 50(4): 645-674.

Stufflebeam, D. I., & Shinkfield, A. J. (1995). *Teacher evaluation: Guide to effective practice*. Boston, MA: Kluwer.

Swaffield., S., & MacBeath J. (2006). Embedding Learning How to Learn in school policy: the challenge for leadership. *Research Papers in Education*, 21(02), 201-215.

Swaffield, S. (2015). Support and challenge for school leaders: Headteachers' perceptions of school improvement partners. *Educational Management Administration & Leadership*, 43 (1), 61-76.

Tomlinson, H. (2004). *Educational Leadership. Personal Growth for Professional Development*. London: Paul Chapman.

Wikeley, F., Stoll, L., Murillo, G. and De Jong, R. (2005). "Evaluating Effective School Improvement: Case Studies of programmes in eight European countries and their contribution to the Effective School Improvement Model", in *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 16, No 4, December, pp. 387- 405.

Wilson, N. & Mc Lean, S. (1994). *Questionnaire Design: a Practical Introduction*, Newtown Abbery, Co. Antrim: University of Ulster Press.

Ιστοσελίδες

www.aee.iep.edu.gr, Βασικό Πλαίσιο ΑΕΕ.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Γραφήματα

- Γράφημα 1:** Κατανομή του φύλου του δείγματος.....(σελ.54).
- Γράφημα 2:** Κατανομή της ηλικίας του δείγματος.....(σελ.55).
- Γράφημα 3:** Κατανομή ετών υπηρεσία σε σχολείο.....(σελ.55).
- Γράφημα 4:** Κατανομή περιοχής λειτουργίας σχολείου.....(σελ.56).
- Γράφημα 5:** Κατανομή πανεπιστημιακών σπουδών.....(σελ.57).
- Γράφημα 6:** Κατανομή συνολικής θητείας ως διευθυντής/ντριας.....(σελ.58).
- Γράφημα 7:** Κατανομή τύπου οργανικότητας σχολικής μονάδας.(σελ.58).
- Γράφημα 8:** Κατανομή βαθμού ομαλής προσαρμογής & ένταξης των νέων μελών του προσωπικού, ώστε να λάβουν οι τελευταίοι μέρος στην διαδικασία της Α.Ε.Ε.....(σελ.60).
- Γράφημα 9:** Κατανομή πραγματοποίησης ενδοσχολικής επιμόρφωσης σχετικής με την Α.Ε.Ε.....(σελ.61).
- Γράφημα 10:** Κατανομή βαθμού ευκαιρίας επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.....(σελ.62).
- Γράφημα 11:** Κατανομή του βαθμού ψυχολογικής ενίσχυσης του προσωπικού με στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη.....(σελ.62).
- Γράφημα 12:** Κατανομή ενθάρρυνσης του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε συνέδρια, επιμορφωτικά ή/και ερευνητικά προγράμματα για την επαγγελματική τους ανάπτυξη.....(σελ.63).
- Γράφημα 13:** Κατανομή παροχής ανταμοιβών, ως εξωτερικά κίνητρα ενίσχυσης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.....(σελ.64).
- Γράφημα 14:** Κίνητρα που δόθηκαν σύμφωνα με τις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας.....(σελ.65).

- Γράφημα 15:** Επίδραση της διαδικασίας της Α.Ε.Ε. απ' τον ρόλο του/της διευθυντή/ντριας ως αξιολογητής/τρια.....(σελ.66).
- Γράφημα 16:** Βαθμός δημιουργίας ευνοϊκού και θετικού σχολικού κλίματος στη σχολική μονάδα από την εφαρμογή της Α.Ε.Ε.....(σελ.67).
- Γράφημα 17:** Συμβολή της εφαρμογής της Α.Ε.Ε. στη δημιουργία συνεργασίας και διαφορετικής κουλτούρας στη σχολική μονάδα.....(σελ.68).
- Γράφημα 18:** Βαθμός προώθησης ενός κοινού οράματος στο σχολείο με την εφαρμογή της Α.Ε.Ε.....(σελ.69).
- Γράφημα 19:** Βαθμός προώθησης ενός συστήματος αξιών στη σχολική μονάδα κατά την υλοποίηση της Α.Ε.Ε.....(σελ.69).
- Γράφημα 20:** Παροχή ευκαιριών «σύνδεσης» του σχολείου με την κοινωνία.....(σελ.70).
- Γράφημα 21:** Δημιουργία συγκρούσεων μεταξύ των μελών του σχολείου στο πλαίσιο της Α.Ε.Ε.....(σελ.71).
- Γράφημα 22.Α.:** Πιθανά αίτια πρόκλησης συγκρούσεων.....(σελ.72).
- Γράφημα 22.Β.:** Χρήση τεχνικών διαχείρισης συγκρούσεων.....(σελ.73).
- Γράφημα 23:** Τεχνικές διαχείρισης που χρησιμοποιήθηκαν από τους/τις διευθυντές/ντριες.....(σελ.74).
- Γράφημα 24:** Κατανομή βελτίωσης του αισθήματος αλληλεγγύης μεταξύ του προσωπικού του σχολείου με τον/την διευθυντή/ντρια, κατά τη διάρκεια υλοποίησης της Α.Ε.Ε.....(σελ.75).
- Γράφημα 25:** Προσδιορισμός του βαθμού βελτίωσης του αισθήματος αλληλεγγύης μεταξύ του προσωπικού της σχολικής μονάδας και του/της διευθυντή/ντριας.....(σελ.76).
- Γράφημα 26:** Καταγραφή μέσω της παρατήρησης του φαινομένου αναγκαστικής υπακοής των εκπαιδευτικών προς το/τη διευθυντή/ντρια.....(σελ.77).

Γράφημα 27: Αποτύπωση του βαθμού εμφάνισης του φαινομένου αναγκαστικής υπακοής των εκπαιδευτικών προς το/τη διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας.....(σελ.78).

Γράφημα 28: Διεκπεραίωση της επιπλέον γραφειοκρατικής εργασίας από τον/ την ίδιο/ίδια διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας.....(σελ.79).

Γράφημα 29: Τρόποι διεκπεραίωσης της επιπλέον γραφειοκρατικής εργασίας.....(σελ.80).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

Συνοδευτική Επιστολή

Κύριοι/ες διευθυντές/ντριες,

το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί εργαλείο συλλογής ερευνητικών δεδομένων για τη διπλωματική μου εργασία στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος, με κατεύθυνση τα Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Τυπική, Άτυπη και Από Απόσταση Εκπαίδευση (Συμβατικές και e-μορφές), του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των Διευθυντών/ντριών Δημοτικών Σχολείων για τη διαδικασία υλοποίησης της Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου κατά το σχολικό έτος 2013-2014. Η ανταπόκρισή σας στο εγχείρημά μου έχει καθοριστική σημασία για την έκβασή του.

Η συμμετοχή στην έρευνα είναι **εθελοντική** είναι **ανώνυμη**. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου διαρκεί περίπου **15 λεπτά**. Η συνεργασία σας είναι πολύτιμη για τη συγκεκριμένη έρευνα και εκτιμάται ιδιαίτερος η συμμετοχή σας σε αυτήν. Θα τηρηθεί **κάθε αρχή δεοντολογίας** και **εμπιστευτικότητας** κατά την επεξεργασία και τη δημοσίευση των δεδομένων και **μόνο για επιστημονικούς-ερευνητικούς σκοπούς**..

Το ερωτηματολόγιο είναι σε ηλεκτρονική φόρμα.

Ο σύνδεσμος για τη φόρμα είναι:

https://docs.google.com/forms/d/1QUIZGyDQRkcXy4-65VNC3iL6Cg91M6KZNj2Ty-icCxY/viewform?usp=send_form

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη βοήθειά σας.

Η μεταπτυχιακή φοιτήτρια,

Παναγιώτα Τζαφέρη

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ

Συμπληρωματικές Διευκρινίσεις

Κύριοι/ες διευθυντές/ντριες,

Σε προηγούμενη επικοινωνία μας σας έστειλα προς συμπλήρωση ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελεί μέρος της διπλωματικής μου εργασίας στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος, με κατεύθυνση τα Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Τυπική, Άτυπη και Από Απόσταση Εκπαίδευση (Συμβατικές και e-μορφές), του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Επειδή όμως κάποιοι/ες διευθυντές/ντριες με ενημέρωσαν ότι αντιμετώπισαν πρόβλημα κατά την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, διότι κάποιες ερωτήσεις ήταν προαπαιτούμενες και δεν μπορούσαν να συνεχίσουν την συμπλήρωση, σας ξαναστέλνω το σύνδεσμο για τη φόρμα διευκρινίζοντας τα εξής:

Το ερωτηματολόγιο είναι **ανώνυμο**. Πλέον μπορείτε να το συμπληρώσετε χωρίς τα ανωτέρω προβλήματα.

Η συνεργασία σας είναι πολύτιμη για τη συγκεκριμένη έρευνα και εκτιμάται ιδιαίτερος η συμμετοχή σας σε αυτήν. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα είναι στη διάθεσή σας μετά την ολοκλήρωση της εργασίας.

Το ερωτηματολόγιο είναι σε ηλεκτρονική φόρμα.

Ο σύνδεσμος για τη φόρμα είναι:

https://docs.google.com/forms/d/1QUIZGyDQRkcXy4-65VNC3iL6Cg91M6KZNj2Ty-icCxY/viewform?usp=send_form

Σημ: Σε περίπτωση που κατά την συμπλήρωση αντιμετωπίζετε κάποιο πρόβλημα, παρακαλώ να επικοινωνήσετε μαζί μου και σας ζητώ συγγνώμη για την όποια ταλαιπωρία.

*Με εκτίμηση,
Η μεταπτυχιακή φοιτήτρια,*

Παναγιώτα Τζαφέρη

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ Π.Ε.

ΜΕΡΟΣ Α΄:

ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. **ΦΥΛΟ:** ΑΝΤΡΑΣ ΓΥΝΑΙΚΑ
2. **ΗΛΙΚΙΑ:** 20-30 31-40 41-50 51- 60 70
3. **ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΟ:**
1-7 8-14 15-21 22-28 29-35 42
4. **ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:**
ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ Α.Ε.Ι./Α.Τ.Ε.Ι.
ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ
ΔΙΠΛΩΜΑ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ (MASTER)
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ ΔΙΠΛΩΜΑ
5. **ΠΕΡΙΟΧΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ:**
ΑΣΤΙΚΗ (>10.000 κάτοικοι)
ΗΜΙΑΣΤΙΚΗ (2.000-10.000 κάτοικοι)
ΑΓΡΟΤΙΚΗ (<2.000 κάτοικοι)
6. **ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΘΗΤΕΙΑ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ/ΝΤΡΙΑ**
1-7
8-14
15-21
Άνω των 20
7. **ΤΥΠΟΣ ΟΡΓΑΝΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ**
(δώστε ακριβή διευκρίνιση μέσα στο κουτάκι, π.χ. 5/θέσιο)
1-6θέσιο

7-12θεσιο

Άνω των 12

ΜΕΡΟΣ Β΄

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

8. Ως διευθυντής/ντρια, κατά τη διάρκεια εφαρμογής της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (Α.Ε.Ε.) στη σχολική σας μονάδα, σε ποιο βαθμό διευκολύνετε την ομαλή προσαρμογή και ένταξη των νέων μελών του προσωπικού, με σκοπό οι τελευταίοι να λάβουν μέρος στην διαδικασία της Α.Ε.Ε.;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

9. Κατά την εφαρμογή της Α.Ε.Ε., πραγματοποιήθηκε με δική σας πρωτοβουλία ενδοσχολική επιμόρφωση σχετική με την Α.Ε.Ε.;

Ναι Όχι

10. Αν η απάντηση στην ερώτηση 9 ήταν ναι, απαντήστε στην παρακάτω ερώτηση:

Παρατηρήθηκε σαν μια ευκαιρία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

Αν η απάντηση στην ερώτηση 9 ήταν όχι, προχωρήστε στην ερώτηση 11.

11. Ως διευθυντής/ντρια της σχολικής σας μονάδας, κατά την υλοποίηση της Α.Ε.Ε., σε ποιο βαθμό ενισχύσατε ψυχολογικά το εκπαιδευτικό και λοιπό σας προσωπικό, προκειμένου αυτή η ενίσχυση να συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

12. Κατά την εφαρμογή της Α.Ε.Ε., ενθαρρύνετε το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε συνέδρια, επιμορφωτικά ή/και ερευνητικά προγράμματα, αποσκοπώντας στην επαγγελματική τους ανάπτυξη;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

13. Κατά την υλοποίηση της Α.Ε.Ε. στη σχολική σας μονάδα, παρείχατε ανταμοιβές, ως εξωτερικά κίνητρα ενίσχυσης, της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών;

Ναι Όχι

14. Αν η απάντηση στην ερώτηση 13 ήταν ναι, απαντήστε στην παρακάτω ερώτηση:

Αναφέρατε ποια κίνητρα δόθηκαν:

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

Αν η απάντηση ήταν όχι, προχωρήστε στην ερώτηση 15.

15. Επηρεάστηκε η διαδικασία της Α.Ε.Ε. στη σχολική μονάδα απ' το γεγονός ότι εσείς θα κάνατε και την αυτοαξιολόγηση της σχολικής σας μονάδας;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

16. Βοήθησε η εφαρμογή της Α.Ε.Ε. στη δημιουργία ευνοϊκού και θετικού σχολικού κλίματος στο σχολείο σας;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

17. Συνέβαλε η εφαρμογή της Α.Ε.Ε. στη δημιουργία συνεργασίας και διαφορετικής κουλτούρας στη σχολική σας μονάδα;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

18. Προωθήσατε με την εφαρμογή της Α.Ε.Ε. ένα κοινό όραμα στο σχολείο σας;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

19. Προωθήθηκε ένα κοινό σύστημα αξιών στη σχολική σας μονάδα, κατά την υλοποίηση της Α.Ε.Ε. ;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

20. Η εφαρμογή της Α.Ε.Ε. προσέφερε ευκαιρίες «σύνδεσης» του σχολείου με την κοινωνία;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

21. Στο πλαίσιο της Α.Ε.Ε. δημιουργήθηκαν συγκρούσεις μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας;

Ναι Όχι

22. Αν η απάντηση στην ερώτηση 21 ήταν ναι, απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις:

A) Ποια θεωρείτε ότι μπορεί να ήταν τα πιθανά αίτια πρόκλησής τους;

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

B) Χρησιμοποίησατε κάποιες τεχνικές διαχείρισής τους;

Ναι Όχι

Αν η απάντηση στην ερώτηση 22 B) ήταν όχι, προχωρήστε στην ερώτηση 23.

Αν η απάντηση στην ερώτηση 22 B) ήταν ναι, απαντήστε στην παρακάτω ερώτηση:

Γ) Να αναφέρετε ποιες τεχνικές ήταν αυτές;

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

Αν η απάντηση στην ερώτηση 21 ήταν όχι, προχωρήστε στην ερώτηση 23.

23. Κατά τη διάρκεια υλοποίησης της Α.Ε.Ε. βελτιώθηκε το αίσθημα αλληλεγγύης του προσωπικού μαζί σας;

Ναι Όχι

24. Αν η απάντηση στην ερώτηση 23 ήταν ναι, απαντήστε στην παρακάτω ερώτηση:

Προσδιορίστε σε ποιο βαθμό;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

Αν η απάντηση στην ερώτηση 23 ήταν όχι, προχωρήστε στην ερώτηση 25.

25. Κατά την υλοποίηση της Α.Ε.Ε., παρατηρήθηκε το φαινόμενο αναγκαστικής υπακοής των εκπαιδευτικών προς το διευθυντή;

Ναι Όχι

26. Αν η απάντηση στην ερώτηση 25 ήταν ναι, απαντήστε στην παρακάτω ερώτηση:

Σε ποιο βαθμό;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

Αν η απάντηση στην ερώτηση 25 ήταν όχι, προχωρήστε στην ερώτηση 27.

27. Η επιπλέον γραφειοκρατική εργασία της Α.Ε.Ε., διεκπεραιώθηκε από εσάς τον/την ίδιο/ίδια;

Ναι Όχι

28. Αν η απάντηση στην ερώτηση 27 ήταν όχι, απαντήστε στην παρακάτω ερώτηση:

Ποιον τρόπο επιλέξατε για τη διεκπεραίωσή της;

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

Αν η απάντηση στην ερώτηση 27 ήταν ναι, πατήστε το κουμπί ‘Υποβολή’ για να καταχωρηθούν οι απαντήσεις σας.

Ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας!

ΥΠΟΒΟΛΗ