



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**που εκπονήθηκε για τη χορήγηση
Διπλώματος Μεταπτυχιακών Σπουδών**

**από την Χριστίνα Ρέππα
Α.Μ. 4262018027**

**ΘΕΜΑ: «Απόψεις διευθυντών σχολείων για την αυτοαξιολόγηση
σχολικής μονάδας »**

«School principals' views on school self- evaluation»

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Νικόλαος Ανδρεαδάκης	Καθηγητής	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Επιβλέπων
Αναστάσιος Κοντάκος	Καθηγητής	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Μέλος συμβουλευτικής Επιτροπής
Παναγιώτης Σταμάτης	Καθηγητής	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Μέλος συμβουλευτικής Επιτροπής

ΡΟΔΟΣ, 2023

Η έγκριση της παρούσης Διπλωματικής Εργασίας από το Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων της συγγραφέως.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στη παρούσα εργασία έγινε προσπάθεια διερεύνησης των απόψεων διευθυντών σχολείων αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Επιλέχθηκε η μελέτη των απόψεων των διευθυντών καθώς αυτοί είναι που φέρουν την κυρία ευθύνη οργάνωσης και υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα.

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί μείζον εκπαιδευτικό ζήτημα, για το οποίο στην Ελλάδα άρχισε η συζήτηση το 1982 με την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή. Το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο που εφαρμόζεται αυτή τη στιγμή για την αξιολόγηση είναι ο Ν. 4823/2021.

Στο πλαίσιο όλης αυτής της προβληματικής και με αφορμή την τελευταία νομοθετική πρωτοβουλία, πραγματοποιήθηκε μια ποσοτική έρευνα σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από όλη την επικράτεια, με συμπλήρωση ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων για τη διερεύνηση των απόψεων διευθυντών σχολείων αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Αναλυτικότερα, μελετήθηκαν οι απόψεις τους για την αυτοαξιολόγηση ή μη της σχολικής μονάδας καθώς και για τη σύνδεση της αυτοαξιολόγησης με την βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα φανερώνουν την επιθυμία μεγάλου μέρους των ερωτηθέντων για εφαρμογή της αξιολόγησης στη σχολική μονάδα αλλά υπάρχουν αρκετές αντιστάσεις ως προς τον τρόπο, τις μεθόδους που θα ακολουθηθούν και τον ρόλο των αξιολογητών σε αυτή. Ωστόσο, η πλειονότητα των διευθυντών συμφωνούν πως ο σκοπός της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας (θα πρέπει να) είναι η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά : αξιολόγηση, αυτοαξιολόγηση, διευθυντές, βελτίωση

Abstract

In the present research an attempt was made to investigate the opinions of school principals regarding the self-assessment of the school unit.

The study of the views of the principals was chosen as they are the ones who bear the main responsibility for organizing and implementing the self-evaluation in the school unit.

The evaluation of teachers and the educational work is a major educational issue for which in Greece the debate began in 1982 with the abolition of the institution of the school inspector. The current legislative framework currently applicable to the school evaluation is law 4823/2021.

In the context of all this problematic and on the occasion of the latest legislative initiative, a quantitative survey was carried out in secondary education schools from all over the territory, by completing electronic questionnaires to investigate the opinions of school principals regarding the self-evaluation of the school unit.

In more detail, their opinions were studied on the application of self-evaluation of the school unit or not as well as on the connection of self-evaluation with the improvement of the quality of the education provided. The results show the desire of a large part of the

respondents for the implementation of the evaluation in the school unit, but there are several resistances regarding the way, the methods to be followed and the role of the evaluators in it.

However, the majority of principals agree that the purpose of self-evaluation of the school unit (should be) is to improve the quality of the education provided.

Keywords: assessment, self-evaluation, principals, school improvement

Περιεχόμενα

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Αξιολόγηση, εκπαιδευτική αξιολόγηση και εκπαιδευτικό έργο

Αξιολόγηση	7
Εκπαιδευτική Αξιολόγηση	10
Εκπαιδευτικό Έργο	12
Μορφές Αξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας	14
Εξωτερική Αξιολόγηση	17
Εσωτερική Αξιολόγηση	18
Σκοποί Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης	19
Μοντέλα Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης	19

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

Εκπαιδευτική Αξιολόγηση :Οριοθέτηση της αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας	21
Σκοποί και Στόχοι της Αυτοαξιολόγησης της Σ.Μ.	21
Θετικά και αρνητικά στοιχεία στην αυτοαξιολόγηση της Σ.Μ.	26
Κριτήρια στην αξιολόγηση	29
Βασικές προϋποθέσεις της αυτοαξιολόγησης	30
Το σχολείο ως σύστημα που αξιολογείται	32
Σχολικές αλληλεπιδράσεις και η σχέση τους με την αυτοαξιολόγηση της Σ.Μ.	34
Ο αποτελεσματικός διευθυντής και ο ρόλος του στην αξιολόγηση	35
Συστημική Σχολική Ανάπτυξη και Αξιολόγηση	36
Ανάπτυξη και αξιολόγηση της Σ.Μ.	37
Η σημασία της επικοινωνίας της διοίκησης για την αυτοαξιολόγηση της Σ.Μ.	39
Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή και πως συμβάλλουν στην αυτοαξιολόγηση	40

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

Ιστορική Αναδρομή, Θεσμικό Πλαίσιο και Σύγχρονη Πραγματικότητα	41
Νομοθετικό Πλαίσιο Αξιολόγησης	44

Σχολική Αποτελεσματικότητα και Αξιολόγηση	49
Ο διευθυντής και το έμφυχο δυναμικό της Σ.Μ.	50
-Ικανότητες του αποτελεσματικού διευθυντή	51
- Δεξιότητες του αποτελεσματικού διευθυντή	51
Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή	52
Επισκόπηση ερευνών Ελλάδας	54
Έρευνες στο εξωτερικό	55
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4°	
Ηγεσία, Διεύθυνση ή Διοίκηση;	57
Ο διευθυντής- ηγέτης και πως επιδρά το management στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης	58
Προτάσεις για βελτιώσεις και περαιτέρω έρευνα	60
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5°	
Μεθοδολογία	
Δείγμα	62
Εργαλεία	62
Διαδικασία	63
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6°	
Αποτελέσματα	64
Συζήτηση- Συμπεράσματα	83
Βιβλιογραφία	84

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο : Θεωρητική Προσέγγιση

Αξιολόγηση, εκπαιδευτική αξιολόγηση και εκπαιδευτικό έργο

Αξιολόγηση

Ο όρος «αξιολόγηση» αποδίδεται ποικιλοτρόπως και αποτελεί ακόμα και σήμερα εννοιολογικό πρόβλημα γύρω από το οποίο ακόμα και σήμερα δεν υπάρχει ομοφωνία ως προς το περιεχόμενο του. Ο Scriven (1967) υποστηρίζει πως αξιολόγηση είναι ο καθορισμός της αξίας κάποιου προσώπου , μιας διαδικασίας ή ενός πράγματος (Πασιαρδής, 2014). Παράλληλα, ο Schuman αναζητώντας ένα κοινά αποδεκτό ορισμό της αξιολόγησης, διακρίνει την «αξιολόγηση» από την «αξιολογική έρευνα» Λίγο πιο μετά, το 1969 ο Guba, επιχειρώντας το ίδιο, εντοπίζει τρεις τάσεις στη μέχρι τότε βιβλιογραφία οι οποίες είναι : α) η μέτρηση, β) η συμφωνία μεταξύ σκοπών και στόχων και γ) η επιστημονική κρίση.

Ο όρος «αξιολόγηση», όπως προαναφέρθηκε , καλύπτει ένα ευρύ εννοιολογικό φάσμα . Όροι που σχετίζονται με την αξιολόγηση είναι η «μέτρηση» , η «εξέταση» , η «βαθμολόγηση» και το «τεστ». Με τον όρο μέτρηση δηλώνεται η ποσοτικοποίηση ή απόδοση ενός αριθμού στην επίδοση των μαθητών. Η επιστήμη της μέτρησης αυτή καθαυτή περιλαμβάνει πολλές σημαντικές έννοιες όπως της αξιοπιστίας, της εγκυρότητας (Elliot, Kratochwill, Cook, Travers, 2008). Η μέτρηση που είναι επιστημονική και μπορεί να πραγματοποιηθεί συνήθως με μεγάλη ακρίβεια, προηγείται τις περισσότερες φορές της αξιολόγησης, η οποία εμπεριέχει σε μεγαλύτερο βαθμό το στοιχείο της προσωπικής κρίσης. Πολλές φορές, η αξιολόγηση δεν είναι τίποτε άλλο παρά η ποιοτική έκφραση των συγκρινόμενων ποσοτικών αποτελεσμάτων των μετρήσεων (Κασσωτάκης, 1989a). Άρα, η μέτρηση αποτελεί μέρος της αξιολόγησης και αναφέρεται στη διαδικασία καθορισμού και χρήσης μετρικών μονάδων αναγκαίων για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας (Ματσαγγούρας, 2000).

Ένας άλλος σημαντικός όρος είναι και η εξέταση. Με τον όρο αυτό υποδηλώνεται το σύνολο των διαδικασιών, οι οποίες αποσκοπούν στο να ελέγξουν αν κάποιο άτομο διαθέτει κάποια ιδιότητα και σε ποιο βαθμό, σε σύγκριση προς άλλα άτομα ή προς ό,τι ορίζεται κάθε φορά ως κριτήριο αναφοράς (Ντολιοπούλου, Γουργιώτου, 2008). Με τον ίδιο όρο στην εκπαίδευση εννοούμε την διαδικασία βάσει της οποίας επιδιώκεται ο έλεγχος των γνώσεων ή των δεξιοτήτων, τις οποίες απέκτησε ο μαθητής κατά τη διάρκεια μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής δραστηριότητας (Αθανασίου, 2007).

Ο όρος «βαθμολόγηση» σχετίζεται με την έκφραση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Συγκεκριμένα στα πλαίσια μιας σχολικής μονάδας η βαθμολόγηση σημαίνει την κατάταξη των μαθητών σε ένα σημείο μιας βαθμολογικής κλίμακας, έχοντας ως βάση την εξέταση των γνώσεων του ή άλλων δεξιοτήτων (Ντολιοπούλου, Γουργιώτου, 2008). Συνοπτικά, βαθμολόγηση είναι η απόδοση ενός συμβόλου στην επίδοση του μαθητή. Δεν πρόκειται για αξιολόγηση αλλά αποτελεί διαδικασία της αξιολόγησης (Elliot, Kratochwill, Cook, Travers, 2008).

Ένας τελευταίος όρος που αξίζει να οριστεί είναι το τεστ. Τα τεστ παίζουν σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση των μαθητών και χρησιμοποιούνται κατά βάση για την απόδοση του μέτρου ή του μέσου με το οποίο επιδιώκεται η διαπίστωση ύπαρξης κάποιου χαρακτηριστικού ή η εκτίμηση του μεγέθους του, όπως η μέτρηση της νοημοσύνης ενός παιδιού, το επίπεδο ετοιμότητας του για την είσοδο στο δημοτικό κ.α. (Ντολιοπούλου, Γουργιώτου, 2008).

Ο Μαρκαντώνης (1967) δίνει έμφαση στη διάκριση των όρων «μέτρο» και «εκτίμηση», διατεινόμενος ότι η εκτίμηση δεν μπορεί να υποκαταστήσει τη μέτρηση, γιατί δεν δύναται να αποδώσει πλήρως τη ψυχοπνευματική διάσταση της διεργασίας που περιγράφει.

Ο Stufflebeam (1971), όπως αναφέρεται από τον Δημητρόπουλο (2010), ορίζει την αξιολόγηση ως τη διαδικασία συλλογής, σχεδίασης και παροχής πληροφοριών που στοχεύουν στη διευκόλυνση της επιλογής μεταξύ εναλλακτικών λύσεων. Ο Φράγκος το 1977, διατυπώνει τη διαφορά μεταξύ των όρων «αξιολόγηση» και «μέτρηση» και εξηγεί πως πρόκειται αφενός για αλληλοσυμπληρούμενους όρους, αφετέρου, όμως, ο πρώτος διατυπώνει κρίση ενώ ο δεύτερος καθορίζει μια μετρική διαδικασία. Δύο χρόνια πριν, ο Galloway υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση είναι όρος με μεγάλο εννοιολογικό εύρος και αναφέρεται στη συνεχή διαδικασία συλλογής πληροφοριών,

κριτικής τους και λήψης αποφάσεων. Τέλος, οι Fitzpatrick et al. (στο Πασιαρδής, 2014, σ.28) επεκτείνοντας τον ορισμό του Stafflebeam, διατυπώνουν ένα ορισμό για την αξιολόγηση και την αντιλαμβάνονται ως: «διαδικασία αναγνώρισης, καθορισμού και εφαρμογής συγκεκριμένων, μετρήσιμων κριτηρίων, ώστε να καθοριστεί η πραγματική αξία ενός αντικειμένου (οτιδήποτε είναι αυτό που αξιολογείται) σε σχέση με τα προκαθορισμένα κριτήρια». Δηλώνεται, δηλαδή, εμφατικά η προϋπόθεση ύπαρξης μετρήσιμων κριτηρίων αξιολόγησης που θα αποτελούν κοινό σημείο αναφοράς για τους αξιολογητές. Διευρύνοντας τον παραπάνω ορισμό, η αξιολόγηση μπορεί να γίνει αντιληπτή ως η συστηματική, ακριβής, άτεγκτη και διεξοδική εφαρμογή επιστημονικών μεθόδων με στόχο την αποτίμηση του σχεδιασμού, της εφαρμογής, της βελτίωσης και των αποτελεσμάτων ενός προγράμματος (ό.π.). Οι Borich και Jemelka (1981), συμπληρώνοντας τα παραπάνω, υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση είναι εκείνη η διαδικασία που στοχεύει στη πληροφόρηση των ατόμων που λαμβάνουν τις αποφάσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος ή μιας διαδικασίας.

Ολοκληρώνοντας, οι Fitzpatrick et al (2004) αναδεικνύουν ότι η αξιολόγηση περιέχει τα εξής στοιχεία: α) καθορισμό κριτηρίων, β) συλλογή σχετικών πληροφοριών και γ) εφαρμογή κριτηρίων, προκειμένου να καθορίζεται η αξία, ποιότητα, χρησιμότητα, αποτελεσματικότητα και η σημαντικότητα της διαδικασίας που αξιολογείται (ό.π.).

Ο Γραμματικόπουλος (2006) ορίζει την αξιολόγηση ως την αναγνώριση, αποσαφήνιση και εφαρμογή βάσιμων κριτηρίων ώστε να καθοριστεί ο υπολογισμός της αξίας ενός πράγματος με βάση τα παραπάνω κριτήρια. Οι Καψάλης και Χανιωτάκης (2011) ορίζουν την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως μια συστηματική διαδικασία συλλογής, επεξεργασίας και ερμηνείας στοιχείων και δεδομένων, τα οποία οδηγούν σε μια κρίση για την αξία μιας εκπαιδευτικής προσπάθειας με απώτερο σκοπό την βελτίωση της. Με τον όρο αξιολόγηση εννοείται η διαδικασία συλλογής πληροφοριών για τις ικανότητες ή τη συμπεριφορά του μαθητή ώστε να μπορέσουμε να πάρουμε αποφάσεις για τον μαθητή.

Υπάρχουν πολλά είδη αξιολόγησης και διαφέρουν ως προς το προσανατολισμό και την οπτική του ερευνητή καθώς και με τα ζητούμενα που αυτός θέτει.

Σχετικά με τα είδη της αξιολόγησης, οι βασικοί διαχωρισμοί που μπορούν να γίνουν είναι: ως προς το χρόνο υλοποίησης της (αξιολόγησης), ως προς το φορέα, τη στοχοθεσία, τη λειτουργία καθώς και το ερευνητικό παράδειγμα.

Έτσι, μιλάμε για Αρχική, Διαμορφωτική, Τελική και Μετα-παρακολούθηση όταν προσανατολιζόμαστε με βάση το χρόνο. Αναφερόμαστε σε Νορμική, Κριτηριακή και Αυθεντική όταν επικεντρωνόμαστε στη στοχοθεσία και για Επιλεκτική ή Αντισταθμιστική με αφετηρία τη λειτουργία της αξιολόγησης. Τέλος, μπορεί να υπάρξει Ποιοτική ή Ποσοτική Αξιολόγηση με βάση το ερευνητικό παράδειγμα που θα επιλεγεί.

Στο προεδρικό Διάταγμα (Π.Δ 8/1995,αρθ.1) η αξιολόγηση ορίζεται ως: «η διαδικασία που αποσκοπεί στο να προσδιορίσει, κατά τρόπο συστηματικό και αντικειμενικό, το αποτέλεσμα ορισμένης δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους τους οποίους αυτή επιδιώκει και την καταλληλότητα των μέσων και μεθόδων που χρησιμοποιούνται για την επίτευξή τους.

Στο χώρο της εκπαίδευσης αξιολόγηση είναι η συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού επίτευξης των επιδιωκόμενων από το εκπαιδευτικό σύστημα σκοπών και ειδικών στόχων. Η αξιολόγηση αυτή μπορεί να γίνει σε ατομικό επίπεδο, σε επίπεδο σχολικής τάξης ή σχολικής μονάδας, σε περιφερειακό και σε εθνικό επίπεδο, με μέσα και μεθόδους κατάλληλα σε κάθε περίπτωση».

Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

Ο Σολομών (1999), διερευνώντας τους ορισμούς που δίνονταν για την εκπαιδευτική αξιολόγηση διεθνώς, κατέληξε στην διατύπωση ορισμένων προϋποθέσεων, που αποτελούν κοινές παραδοχές για τους αναλυτές και υπεύθυνους που την εφαρμόζουν. Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτική αξιολόγηση θα πρέπει :

- i) να συντείνει στην διεύρυνση της γνώσης για το υλοποιούμενο ανά σχολική μονάδα εκπαιδευτικό έργο,
- ii) να προωθεί διαδικασίες που συμβάλλουν στη σχολική ανάπτυξη και να ενισχύει πρωτοβουλίες που στοχεύουν σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο
- iii) να ενθαρρύνει τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων και

- iv) να επιδρά ως παράγοντας βελτίωσης ή αλλαγής του εκπαιδευτικού συστήματος και των εκπαιδευτικών πρακτικών.

Ύστερα, καταλήγει στο ότι προκύπτουν δύο γενικοί τύποι εκπαιδευτικής αξιολόγησης, ως προς τη θέση του φορέα που την εφαρμόζει: η εξωτερική και η εσωτερική (Σολωμών,1999).

Όταν μιλάμε για αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2018), αναφερόμαστε σε μια συστηματική διαδικασία συλλογής και επεξεργασίας πολλών και διαφορετικών στοιχείων που αφορούν την οργάνωση και λειτουργία της (σ. μ.) αλλά και τα απότοκα αυτής, εκπαιδευτικά αποτελέσματα με βάση καθορισμένα εκ των προτέρων κριτήρια και συγκεκριμένο τρόπο εφαρμογής τους.

Τα συμπεράσματα που ανακύπτουν από την πιο πάνω διαδικασία, γίνεται προσπάθεια, μέσα από την ανατροφοδότηση της σχολικής μονάδας, να συμβάλλουν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού της έργου και τη ποιοτική της ανάπτυξη. Η αξιολόγηση αυτή, μπορεί να αφορά το σύνολο των λειτουργιών και του έργου που επιτελείται στη σχολική μονάδα ή μέρη αυτών/αυτού.

Όσον αφορά την έννοια του «εκπαιδευτικού έργου», ο Κασσωτάκης (ό.π.) στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, το αντιλαμβάνεται, ως ποικίλες δραστηριότητες που διεξάγονται οργανωμένα και συστηματικά στο σχολείο και στοχεύουν στην πραγματοποίηση της αποστολής του (σχολείου), συμπεριλαμβάνοντας και τα αποτελέσματά τους . Πρόκειται, ουσιαστικά, για διευρυμένο όρο του «διδακτικού έργου».

Ο Παπακωνσταντίνου (1993,ό.π.) το ορίζει ως « το αποτέλεσμα σύμπτωσης και συντονισμού παραγόντων που, σε προσδιορισμένα χρονικά πλαίσια, εναρμονίζονται για τη θεσμική πραγμάτωση της εκπαιδευτικής πράξης» και ο Μπαλάσκας (1992,ό.π.) υποστηρίζει ότι είναι το σύνολο των ενεργειών που καταβάλλει η πολιτεία, τοπικοί παράγοντες και οι εργαζόμενοι της σχολικής μονάδας ώστε να αναβαθμιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία και να υλοποιηθούν οι στόχοι της εκπαίδευσης.

Επιπροσθέτως, είναι σημαντικό να προστεθούν και κάποιες επισημάνσεις αναφορικά με την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Πρώτη επισημάνση: η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί μια «συστηματικά οργανωμένη σειρά ενεργειών» (προγραμματισμό, προετοιμασία μέσων συλλογής δεδομένων, συγκέντρωση/ανάλυση

τους, εξαγωγή πορισμάτων, ανατροφοδότηση και μεταπαροκολούθηση). Δεύτερη επισήμανση: η κρίση για να επιβεβαιωθεί ότι μια σχολική μονάδα λειτουργεί ομαλά, έχει καλή οργάνωση και παράγει τα επιθυμητά αποτελέσματα, έχει ως προϋπόθεση την ύπαρξη αξιόπιστων και αντικειμενικών σχετικών δεδομένων. Τρίτη επισήμανση: τα δεδομένα που συλλέγονται από την αξιολόγηση, αναλύονται μέσα από συγκεκριμένα και προκαθορισμένα κριτήρια. Τα κριτήρια αυτά, χρειάζεται να είναι :1) αποδεκτά τόσο από τους αξιολογούμενους όσο και από τους αξιολογητές, 2) να έχουν οριστεί με λειτουργικό τρόπο , ώστε να είναι κατανοητή η ουσία τους από διαφορετικούς αποδέκτες και 3) να συμβαδίζουν με το σκοπό της αξιολόγησης. Τέταρτη και τελευταία επισήμανση που αναφέρει ο Κασσωτάκης (2018), είναι η παραδοχή πως η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί να αφορά ένα μεγάλο φάσμα έμφυτων και άφυτων συντελεστών (κοινωνικοποίηση, μετάδοση αξιών, κ.α.), οι οποίοι είναι δύσκολο ή και αδύνατο σε κάποιες περιπτώσεις να αξιολογηθούν αντικειμενικά και με επιστημονική εγκυρότητα: κυρίως όταν πρόκειται να γίνει σε μικρό χρονικό διάστημα. Φυσικά, κάτι τέτοιο γίνεται να προσπάθεια να αποφεύγεται ή τουλάχιστον να μειώνεται όσο είναι εφικτή, η υποκειμενικότητα στις αξιολογικές κρίσεις.

Ο Ernest House (Mac Beath,2001), αναφερόμενος στην αξιολόγηση όπως την έχει αντιληφθεί από σχολεία στην Αμερική, υποστηρίζει πως: «Αντίθετα με την κοινώς παραδεκτή άποψη, η αξιολόγηση δεν είναι ο τελικός ρυθμιστής, ο οποίος προέρχεται από την αντικειμενικότητά μας και γίνεται αποδεκτός ως τελική κρίση. Η αξιολόγηση ενέχει πάντα στοιχεία προκατάληψης. Όταν κάποιος θέλει να αμυνθεί ή να επιτεθεί, το αξιολογεί. Η αξιολόγηση είναι μια κατευθυνόμενη από συγκεκριμένα κίνητρα συμπεριφορά. Έτσι, τα αποτελέσματά της, γίνονται ή δεν γίνονται αποδεκτά ανάλογα με το αν βοηθούν ή εμποδίζουν αυτόν που την υφίσταται. Η αξιολόγηση είναι αναπόσπαστο κομμάτι των πολιτικών διεργασιών της κοινωνίας μας.

Εκπαιδευτικό έργο

Για τον όρο «εκπαιδευτικό έργο» έχουν υπάρξει στο παρελθόν πολλοί μελετητές που προσπάθησαν να τον οριοθετήσουν εννοιολογικά. Διατρέχοντας τις βιβλιογραφικές αναφορές, μπορεί κάποιος να καταλήξει στο συμπέρασμα, ότι υπάρχει πληθώρα

ορισμών, οι οποίοι παρουσιάζονται βάσει της προσέγγισης και οπτικής του εκάστοτε μελετητή και δεν υπάρχει συμφωνία μεταξύ τους.

Ειδικότερα, ο Γκότοβος (1986, σ.116) υποστηρίζει ότι : «Με τον όρο εκπαιδευτικό έργο εννοούμε το αποτέλεσμα της δράσης του εκπαιδευτικού ή την ίδια του τη δράση, που εκδηλώνεται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης;». Μάλιστα, δίνει έμφαση στη δεύτερη θεώρηση λέγοντας ότι η φράση «εκπαιδευτικό έργο» χρησιμοποιημένη από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, δηλώνει τη «διδασκτική δραστηριότητα, δηλαδή το έργο του εκπαιδευτικού, όταν κάνει μάθημα». Από την άλλη, ο Κασσωτάκης (1992, σ.46) αποδίδει πιο γενικά τον όρο και αναφέρεται σε αυτόν ως: «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». Προς τον ορισμό του Κασσωτάκη φαίνεται να κλίνει και ο Παπακωνσταντίνου (2005, σ.19-20), ο οποίος ορίζει το «εκπαιδευτικό έργο» ως το σύνολο των ενεργειών και προσπαθειών που πραγματοποιούνται σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ώστε να πραγματοποιηθεί η εκπαιδευτική και διδακτική πράξη. Άρα, το εκπαιδευτικό έργο αφορά όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, από το μαθητή έως και την εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζεται. Παρεμφερής, με των Κασσωτάκη και Παπακωνσταντίνου, είναι και ο ορισμός που δίνει ο Μπαλάσκας (στο Μαντάς, Ταβουλάρη & Δαλαβίκας, 2009, σ.196), ο οποίος δίνει έμφαση στο παραγόμενο από τη σχολική μονάδα έργο, υπογραμμίζοντας πως : «Εκπαιδευτικό έργο είναι το σύνολο των ενεργειών που καταβάλλουν η πολιτεία, οι τοπικοί παράγοντες και όλοι οι εργαζόμενοι στη σχολική μονάδα, προκειμένου να αναβαθμιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία. Με τον τρόπο αυτό, όλοι οι εταίροι καθίστανται συνυπεύθυνοι για την παραγωγή του εκπαιδευτικού έργου».

Επίσης, σύμφωνα με το Ν. 2986/2002 (αρθρ.4) « η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συμβάλλει στη βελτίωση και στην ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στη συνεχή βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης με τους μαθητές. Επιδιώκεται η συνεχής βελτίωση της διδακτικής πρακτικής μέσα στην ίδια την τάξη, η ποιοτική ανάπτυξη της σχολικής

ζωής, η επιτάχυνση της υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος, η άμβλυνση των ανισοτήτων λειτουργίας μεταξύ των διαφόρων σχολικών μονάδων, η μείωση της γραφειοκρατικής διαδικασίας, η ταχύτερη μετάδοση των πληροφοριών, η αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων, η επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος, η αποτίμηση των προσπαθειών και η κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την αναβάθμιση του συνολικού αποτελέσματος».

Τέλος, ο Πασιαρδής (2014) προσδιορίζει την «αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού», όπως αναφέρει χαρακτηριστικά, ως μια διαδικασία κατά την οποία συγκεντρώνονται πληροφορίες από την εκπαιδευτική ηγεσία ενός σχολικού συστήματος με στόχο την βελτίωση και ανάπτυξή του· η οποία θα συμβάλλει με τη σειρά της στη βελτίωση και αναβάθμιση της εκπαίδευσης εν γένει.

Μορφές αξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2006) ως «αξιολόγηση» γίνεται αντιληπτός ο με επιστημονικά κριτήρια και μεθοδολογία, προσδιορισμός της λειτουργικότητας και αποτελεσματικότητας όλων των διαστάσεων του εκπαιδευτικού έργου, από τις προϋποθέσεις ως και τα αποτελέσματά του. Σε διεθνές επίπεδο, παρατηρείται ποικιλία, τόσο σχετικά με συστήματα αξιολόγησης των σχολικών μονάδων που εφαρμόζονται, όσο και ως προς τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις που ακολουθούνται καθώς και των παρεπόμενων πρακτικών εφαρμογής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Παρακάτω, θα παρουσιαστούν ενδεικτικά, μερικές από τις βασικότερες μορφές αξιολόγησης, κάποιες από τις οποίες θα μας βοηθήσουν στη καλύτερη κατανόηση του ζητουμένου της έρευνάς μας.

Ειδικότερα, μια μορφή αξιολόγησης είναι η «αξιολόγηση αναγκών», πρόκειται για μια διαδικασία κατά την οποία αναζητούνται και διερευνώνται τα «χάσματα» (gaps) μεταξύ των υπαρκτών και των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων (Kaufman,1988, στο Πασιαρδής,2014α). Δηλαδή, η «αξιολόγηση αναγκών» εφιστά τη προσοχή όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα, προκειμένου να δοθούν οι αναγκαίες κατευθύνσεις και να

μειωθεί το «χάσμα» που έχει δημιουργηθεί, άρα να ικανοποιηθεί και η εκάστοτε ανάγκη (Fitzpatrick et al., 2004·Hoy & Miskel, 2008, ό.π.). Μια άλλη μορφή αξιολόγησης είναι η «αξιολόγηση διαδικασίας» (process study), η οποία όπως διαφαίνεται και από το όνομά της, περιγράφει τη λειτουργία, εφαρμογή και τις διαδικασίες μέσω των οποίων υλοποιείται ένα πρόγραμμα. Ουσιαστικά, τέτοιου είδους αξιολόγηση, διευκολύνει στη διερεύνηση του αν ένα πρόγραμμα, λειτουργεί με ένα συγκεκριμένο και αυστηρά προκαθορισμένο τρόπο και με συνέπεια καταγράφονται όλες οι λειτουργίες που επιτελεί ή αντίθετα λειτουργεί με ένα πιο ευέλικτο σχέδιο δράσης που δεν ακολουθούνται αυστηρά οι προκαθορισμένες «κατευθυντήριες γραμμές» και απλά γίνεται καταγραφή του τρόπου κατασκευής του προγράμματος, των επιτυχιών και των προβλημάτων που προκύπτουν.

Επιπλέον, υπάρχει και η «αξιολόγηση αποτελέσματος» (outcome study) η οποία διερευνά την επίδραση του προγράμματος στα άτομα που συμμετέχουν, μέσα από την μελέτη και εστίαση στις αλλαγές που έχουν δεχθεί από την εφαρμογή του. Τα αποτελέσματα μπορούν να χωριστούν σε δύο κατηγορίες: α) στα «αποτελέσματα πρώτης τάξης» και β) στα «αποτελέσματα δεύτερης τάξης». Τα πρώτα αφορούν άμεσες επιδράσεις (π.χ. γνώσεις που αποκομίζει κάποιος από την εμπλοκή του σε ένα πρόγραμμα) και τα δεύτερα είναι αποτελέσματα που δεν υπήρχε αρχικά πρόθεση να υπάρξουν και απλά προέκυψαν (Fitzpatrick et al., 2004)

Η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, ανήκε για πολλά χρόνια στην αρμοδιότητα των στελεχών εκπαίδευσης, τα οποία έδιναν έμφαση στην ατομική αξιολόγηση του/της εκάστοτε διδάσκοντα-ουσας μέσω του θεσμού του «επιθεωρητή», τον έλεγχο της επίδοσης των μαθητών και τη πειθάρχηση των σχολείων στους κανονισμούς και την υφιστάμενη νομοθεσία.

Η κατάσταση αυτή άρχισε να μεταβάλλεται «κατά το τελευταίο τέταρτο του 20^{ου} αιώνα», όπως αναφέρει χαρακτηριστικά και ο Κασσωτάκης (2018). Αναλυτικότερα, παρατηρείται μια μετάβαση από την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, στην αξιολόγηση του συνόλου των λειτουργιών της σχολικής μονάδας και τη συστηματική αξιολόγηση των εισροών και εκροών της. Μιλάμε, δηλαδή, για σταδιακή αντικατάσταση της μονόπλευρης και ελεγκτικού στυλ, παραδοσιακής αξιολόγησης με μια πολύπλευρη και συνεχή προσπάθεια εκτίμησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας που

στοχεύει στη ποιοτική της βελτίωση και την αντιμετωπίζει (τη σ.μ.) ως σύνολο πολλών παραγόντων/σύστημα.

Με αφορμή αυτές τις αλλαγές, πολλές χώρες, ήδη από τις αρχές του 21^{ου} αι. άρχισαν να ασπάζονται τις «νέες» αντιλήψεις για την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και να τις εφαρμόζουν στα εκπαιδευτικά τους συστήματα (Γαλλία: 1989, 2005,2013, Αγγλία: 1992, 2002, 2005, 2009, Ιταλία: 2003, 2014...κ.ό.κ. από: Κασσωτάκης, 2018:38). Επιπλέον, στο πλαίσιο της «εκπαιδευτικής αποκέντρωσης» τα τελευταία χρόνια προάγεται συστηματικά η αυτοαξιολόγηση ή εσωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων σε πολλές χώρες (MacBeath,2001, Eurydice,2004, Κασσωτάκης, 2018). Η υπεροχή αυτή, της εσωτερικής αξιολόγησης έναντι της εξωτερικής, οφείλεται στην δυνατότητα της πρώτης να αντιμετωπίζει καλύτερα και ευκολότερα τις δυσλειτουργίες που εμφανίζονται στη σχολική μονάδα και τις εξαλείφει. Επίσης, συμβάλλει πιο στοχευμένα στη ποιοτική βελτίωση της εκπαίδευσης καθώς ασχέτως από τα μέτρα που λαμβάνονται σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, η ουσιαστικές αλλαγές για τη ποιότητα της εκπαίδευσης, λαμβάνονται σε επίπεδο σχολικής μονάδας και σχολικής τάξης (Κασσωτάκης, 2018).

Μπορούμε να μιλήσουμε για αυτοαξιολόγηση ή ετεροαξιολόγηση, αντίστοιχα, στις περιπτώσεις που ο αξιολογούμενος α) κρίνει τα αποτελέσματα των προσπαθειών ή τον ίδιο του τον εαυτό ή β) το αντικείμενο της αξιολόγησης αξιολογείται από κάποιον άλλο, ασχέτως της θέλησής του. Ειδικότερα, υπάρχουν και άλλες υποκατηγορίες των επιλογών αυτών. Συγκεκριμένα, όσον αφορά την αυτοαξιολόγηση, η προσπάθεια αξιολόγησης κάποιου από τον εαυτό του μπορεί να είναι προσωπική του επιλογή και να βασίζεται στην αυτενέργεια, άρα μιλάμε για «αυτογενή» αυτοαξιολόγηση είτε να προέρχεται από απαίτηση άλλου στο πλαίσιο μιας διαδικασίας αξιολόγησης οπότε λέγεται «ετερογενής». Συνδυάζοντας τις δύο αυτές οπτικές της αξιολόγησης, προκύπτει μια τρίτη που ονομάζεται «αλληλοαξιολόγηση». Σε αυτή τη διαδικασία, δύο ή περισσότερα άτομα αλληλοαξιολογούνται βάσει σκοπών που έχουν οι ίδιοι θέσει. Σημαντική επισήμανση που θα πρέπει να ληφθεί υπόψη και για την αυτοαξιολόγηση είναι ότι, η εφαρμογή της δεν αφορά μόνο άτομα αλλά μπορεί να εφαρμοστεί σε τάξεις, ομάδες, ιδρύματα και οποιονδήποτε οργανισμό μπορεί να αντιμετωπιστεί ως μοναδιαία οντότητα, άρα να αυτοαξιολογείται (Δημητρόπουλος, 2010).

Εξωτερική Αξιολόγηση

Η εξωτερική αξιολόγηση υλοποιείται από φορείς εκτός σχολικής μονάδας, οι οποίοι είτε ανήκουν σε διοικητικά ανώτερες βαθμίδες είτε γίνεται ανάληψη της αξιολόγησης μέσω ανάθεσης, με κάποια αυτοτέλεια σε σχέση με τη διοίκηση. Συνήθως, τα αποτελέσματα των εξωτερικών αξιολογήσεων έχουν «άμεσες εξωτερικές συνέπειες για τους εκπαιδευτικούς ή τα σχολεία, π.χ. σε ό,τι αφορά την προαγωγή προσωπικού, τη χρηματοδότηση του σχολείου κ.ό.κ.» (Σολομών, 1999).

Κάποιες από τις σημαντικότερες μορφές είναι:

- 1) Επιθεώρηση: πρόκειται για τη πιο συνηθισμένη μορφή εξωτερικής αξιολόγησης και υλοποιείται σε περιφερειακό ή κεντρικό επίπεδο. Ιστορικά, η εξωτερική αξιολόγηση κάνει την εμφάνισή της παράλληλα με την καθιέρωση της μαζικής εκπαίδευσης στις αρχές του 19^{ου} αι. στη Δύση. Συνήθως στοχεύει στην εφαρμογή της νομοθεσίας από τους εκπαιδευτικούς και τις σχολικές μονάδες και τον έλεγχο των μαθησιακών αποτελεσμάτων, με πολλές, ωστόσο, διαφορές ανάλογα τις μεθόδους, τις αρμοδιότητες, τα πρόσωπα κ.α. Στην Ελλάδα, πραγματοποιούνταν μέχρι και το 1982, όπου καταργήθηκε. Είχε, σαν διαδικασία αξιολόγησης αποτελέσει σημείο έριδας μεταξύ Υπουργείου και εκπαιδευτικών, ενώ στους επιθεωρητές πρόσαπταν την άσκηση καταπίεσης και φόβου προς τους εκπαιδευτικούς με την επίφαση του ελέγχου νομιμοφροσύνης και επαγγελματισμού τους (ό.π.).
- 2) Παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος: στη χώρα μας, αυτή η διαδικασία πραγματοποιείται κυρίως από υπηρεσίες, οι περισσότερες εκ των οποίων ανήκουν στο Υπουργείο Παιδείας και στόχο έχουν την παρακολούθηση της λειτουργίας του συνόλου του εκπαιδευτικού συστήματος (δυναμικό, κτηριακή υποδομή, εξοπλισμός, κ.α.), ώστε να λαμβάνονται άμεσα αποφάσεις για πάγιες λειτουργίες του (Υπουργείου). Όμως, επειδή είναι μια χρονοβόρα διαδικασία που συχνά δεν δημοσιεύονται έγκαιρα τα αποτελέσματά της ή όταν δημοσιεύονται είναι αποσπασματικά, δεν μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- 3) Εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης: οι συγκεκριμένες μελέτες, δίνουν τη δυνατότητα στις αρχές που τις διενεργούν (Ελληνικό κεντρο Ι.Ε.Α.) και στο Υπουργείο Παιδείας να μελετούν συγκεκριμένες όψεις του εκπαιδευτικού

συστήματος και να συγκρίνουν τα δεδομένα με αυτά άλλων χωρών. Όμως στη καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική πολύ λίγα έως ελάχιστα αποτελέσματα έχουν επίδραση, αφού ούτε οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται στα σχολεία μπορούν να συμμετάσχουν σε αυτές τις έρευνες, ούτε όταν τυχόν φτάσουν τα δεδομένα αυτά σε κάποια σχολική μονάδα είναι εύκολα διαχειρήσιμα και εκμεταλλεύσιμα από αυτή (ό.π.).

Εσωτερική Αξιολόγηση

Η εσωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από παράγοντες εντός της σχολικής μονάδας και διαθέτει κι αυτή πληθώρα μορφών.

Δύο είναι τα βασικότερα είδη εσωτερικής αξιολόγησης: α) η ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση και β) η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση. Στην ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση οι ανώτεροι στην ιεραρχία, διοικητικά, κρίνουν τους κατώτερους τους (δηλαδή, ο διευθυντής κρίνει τους εκπαιδευτικούς και οι παλιότεροι εκπαιδευτικοί κρίνουν κι αυτοί με τη σειρά τους τους νεότερους). Σύμφωνα με τον Σολομών (1999), μπορεί να θεωρηθεί συμπληρωματική μορφή της εξωτερικής ιεραρχικής αξιολόγησης. Δίνει έμφαση στην εφαρμογή του νόμου και συνήθως βασίζεται στην υποκειμενικότητα ατομικών κρίσεων. Ενδεικτικό παράδειγμα της αδυναμίας αυτού του είδους της αξιολόγησης, να συνδράμει με την εφαρμογή της στη βελτίωση του σχολείου και να καλλιεργήσει το ομαδικό πνεύμα μεταξύ των εργαζόμενων σε αυτή, είναι η αντιστροφή της κατεύθυνσης της αξιολόγησης από πάνω προς τα κάτω. Ακόμα κι αν η αξιολόγηση πραγματοποιηθεί από τους ιεραρχικά κατώτερους προς τους ιεραρχικά ανώτερους, ουσιαστικά λειτουργεί κατ'επίφαση δημοκρατικά ή όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά: «δρα νομιμοποιητικά για την αναπαραγωγή της ιεραρχικής αξιολόγησης», αφού δεν υπάρχει υποχρεωτική μεταστροφή ως προς τη μορφή της αξιολόγησης αλλά λειτουργεί κυρίως συμβουλευτικά. Η αυτοαξιολόγηση ή συλλογική εσωτερική αξιολόγηση υλοποιείται και οργανώνεται από τους ίδιους τους συντελεστές της σχολικής μονάδας (εκπαιδευτικούς, μαθητές κ.α.) καθώς πιστεύεται πως είναι οι βασικοί γνώστες των λειτουργιών και προβλημάτων που αντιμετωπίζει, επομένως είναι εκείνοι που μπορούν να συμβάλλουν πιο αποτελεσματικά και στη βελτίωση της ποιότητας αλλά και του παραγόμενου μαθησιακού αποτελέσματος της σχολικής μονάδας.

Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια φαίνεται να γίνεται μια προσπάθεια συνδυασμού της εσωτερικής με την εξωτερική αξιολόγηση βασισμένη στην αντίληψη ότι ουσιαστικές αλλαγές στα σχολεία δεν μπορούν να προκύψουν μόνο με διαδικασίες που έχουν φορά «από πάνω προς τα κάτω» (top-down process), αλλά κυρίως με εκείνες τις διαδικασίες που ξεκινούν και αναπτύσσονται μέσα στα σχολεία (bottom up) και έχουν και την υποστήριξη της κεντρικής εξουσίας (McNeil et.al, 2003).

Σκοποί εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Για τη καλύτερη κατανόηση του ζητουμένου, κρίνεται χρήσιμη η εξερεύνηση των σκοπών της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Πιο κάτω, θα γίνει αναφορά στους συχνότερα διατυπωμένους σκοπούς της:

A) η αξιοκρατική κατανομή των κοινωνικών θέσεων, η οποία αναδεικνύεται μέσω της κατηγοριοποίησης των μαθητών ως βασικό στοιχείο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, και B) η βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης, η οποία ανακινεί και ζητήματα όπως η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, των αναλυτικών προγραμμάτων κ.α. αλλά ενέχει και τη δυνατότητα λειτουργίας και των αξιακών μορφών λογικής.

Σύμφωνα με τον Λάμνια (στο Μπαγάκης, 2002), ο πρώτος σκοπός προωθεί τα «αντικειμενικά κριτήρια αξιολόγησης» προκειμένου να εξασφαλιστεί η νομιμοποίηση ενώ ο δεύτερος σκοπός, εμμέσως πλην σαφώς μας καλεί να αναλογιστούμε ποιοι και κατά πόσο ωφελούνται από τις επιδιωκόμενες βελτιώσεις της εκπαιδευτικής πράξης.

Μοντέλα εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Κατά καιρούς έχουν προταθεί διάφορα μοντέλα για την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Δυο από τα πιο γνωστά και εκ διαμέτρου αντίθετα μεταξύ τους ως προς τους στόχους, επιδιώξεις και τα τελικά τους αποτελέσματα, είναι το τεχνοκρατικό και το ανθρωπιστικό μοντέλο αξιολόγησης. Το πρώτο μοντέλο (τεχνοκρατικό), επικρατούσε τις δεκαετίες του 1980 και 1990 και προέκρινε την αξιολόγηση του επιτελούμενου εκπαιδευτικού έργου μιας σχολικής μονάδας, βάσει του βαθμού υλοποίησης των επιδιωκόμενων στόχων που έχουν τεθεί γι' αυτή. Οι στόχοι αυτοί αξιολογούνται

ποσοτικά, με καθορισμένη κλίμακα μέτρησης. Το τεχνοκρατικό μοντέλο, αποσκοπεί στη σύγκριση της υπο εξέταση σχολικής μονάδας με άλλες. Το μέτρο σύγκρισης τους, είναι το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο και παράλληλα δίνεται έμφαση στην αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας, ως προς τους στόχους που έχουν τεθεί. Το σημαντικότερο μειονέκτημα του συγκεκριμένου μοντέλου έγκειται στην αδυναμία του, να παράσχει πληροφορίες σχετικά με τις ανεπάρκειες ή τις δυνατότητες του υπο αξιολόγηση συστήματος. Αντί αυτού, δίνεται βάρος στη τυπική κατηγοριοποίηση των αποτελεσμάτων και επίτευξη στόχων. Γεγονός που δεν συμβάλλει στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου, που είναι ένας από τους βασικότερους στόχους της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, αλλά αντίθετα την προκρίνει ως καθαρά διοικητική διαδικασία (Καρατζά- Σταυλιώτη, 1999).

Από την άλλη, το ανθρωπιστικό (ή πλουραλιστικό) μοντέλο μετατοπίζει το ενδιαφέρον της αξιολόγησης από την επαλήθευση των στόχων στην εκπαιδευτική διαδικασία, τα νοήματα που εξάγονται και τις δράσεις μεταξύ των συμμετεχόντων. Δίνεται έμφαση στον εντοπισμό των ελλείψεων και των αδυναμιών των αξιολογούμενων, με βασική επιδίωξη τη διερεύνηση, βελτίωση και τελικά τη λήψη των κατάλληλων παιδαγωγικών μέτρων που χρειάζονται. Πρόκειται για αξιολόγηση που πραγματοποιείται παράλληλα με την εκπαιδευτική διαδικασία και έτσι επιτυγχάνεται η συνεχής ανατροφοδότηση και βελτίωση. Ο αξιολογητής, συνήθως, έχει συμβουλευτικό ρόλο και στόχος είναι η καλλιέργεια της ικανότητας αυτοαξιολόγησης του αξιολογούμενου. Το συγκεκριμένο μοντέλο, δέχεται επικρίσεις για την υποκειμενικότητα των αποτελεσμάτων που εξάγονται και γιατί δεν χρησιμοποιούνται συγκεκριμένα και προκαθορισμένα κριτήρια αξιολόγησης. Επίσης, είναι μια χρονοβόρα διαδικασία και απαιτείται από τον εκάστοτε αξιολογητή, πληθώρα δεξιοτήτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο

Εκπαιδευτική αξιολόγηση : οριοθέτηση της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Σκοποί και στόχοι της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Ο Δημητρόπουλος (2010) πριν ορίσει κάποιους σκοπούς και στόχους για την εκπαιδευτική αξιολόγηση, διευκρινίζει τι είναι «σκοπός» και τι «στόχος». Συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι σκοπός είναι «γιατί» στην αξιολόγηση ενός αντικειμένου, ο λόγος που αξιολογείται. Από την άλλη, οι στόχοι μπορεί να είναι πολλαπλοί για ένα σκοπό, ο οποίος είναι πάντα η ευρύτερη έννοια.

Έχοντας αυτό κατά νού, μπορούμε να συνεχίσουμε και να παρουσιάσουμε πιο κάτω, αναλυτικά, οι σκοποί και στόχοι για την εκπαιδευτική αξιολόγηση (με έμφαση στην εσωτερική και ειδικότερα στην αυτοαξιολόγηση) όπως παρουσιάζονται από την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Κατά τον Mac Beath (1999) η αυτοαξιολόγηση μπορεί να αποτελέσει μέσο για την βελτίωση της αποτελεσματικότητας μιας σχολικής μονάδας αλλά και στη βελτίωση του συνόλου του εκπαιδευτικού συστήματος. Επιπρόσθετα, ο Patton (1991, στο Πασιαρδής, 2014β) αναφέρει ότι η αξιολογική διαδικασία εμπρικλείει σκοπούς και αξίες, που σχετίζονται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καθώς και με την «πολιτική του σχολείου» και των άμεσα εμπλεκομένων.

Βασική επιδίωξη της αυτοαξιολόγησης είναι η συλλογή πληροφοριών και η αξιοποίηση των συμπερασμάτων που θα εξαχθούν από τους μετέχοντες στη λειτουργία της σχολικής μονάδας (μαθητές, εκπαιδευτικοί αλλά και γονείς). Ως διαδικασία, υλοποιείται από κάποιους από αυτούς που προαναφέρθηκαν (εκπαιδευτικούς, γονείς), επομένως, προάγονται οι αρχές της δημοκρατικότητας και της διαφάνειας ενώ παράλληλα καλλιεργείται και το αίσθημα αυτονομίας και η μεγαλύτερη αίσθηση ευθύνης μεταξύ των εμπλεκόμενων στη λειτουργία της σχολικής μονάδας (ό.π.). Επίσης, βασικό στοιχείο της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης είναι ο ρόλος της, που είναι διαμορφωτικός και όχι συγκριτικός/ τελικός, ενώ οποιαδήποτε αξιολογική κρίση θα πρέπει να προσανατολίζεται στη βελτίωση ενός συγκεκριμένου σχολείου. Σύμφωνα με τον Hopkins (1989, ό.π.), η αυτοαξιολόγηση συνδέεται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, εφόσον συμβάλλει στη συστηματική και

εποικοδομητική ανατροφοδότηση τους, μέσω της παρατήρησης των ιδιαίτερων αναγκών τους κατά της διάρκειας επιτέλεσης του έργου τους.

Σύμφωνα με τους MacBeath (2001), Kyriakides και Campell (στο Πασιαρδής, 2014β) η αυτοαξιολόγηση βασίζεται σε τέσσερα αξιώματα:

- 1) Τα ανθρώπινα όντα διαθέτουν μια έμφυτη κλίση για μάθηση. Συνήθως, επιλέγουν να μαθαίνουν μέσω εμπειριών, καθώς και να αξιολογούν τις εμπειρίες τους. Στους εκπαιδευτικούς, αυτή η τάση αναγνωρίζεται μέσα από την αναγνώριση και υιοθέτηση των πιο αποτελεσματικών εκπαιδευτικών μεθόδων και βάσει αυτών, αναπτύσσουν αντίστοιχα προγράμματα βελτίωσης της αποτελεσματικότητάς τους.
- 2) Η «αλλαγή» εκκινεί από το εσωτερικό του σχολικού οργανισμού. Το συμπέρασμα αυτό, βγαίνει από έρευνες σχετικές με την ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Fullan,1991), οι οποίες καταδεικνύουν «την αδυναμία του μοντέλου “κέντρο- περιφέρεια” να διαφοροποιήσει τη διδακτική πράξη» (ό.π., σελ. 285).
- 3) Η ανατροφοδότηση συμβάλλει στην ανάπτυξη τόσο των ατόμων όσο και των οργανισμών. Ειδικότερα, τα αποτελέσματα οποιασδήποτε αξιολόγησης αποτελούν σημαντικές πηγές ανατροφοδότησης που συμβάλλουν στην βελτίωση κάθε οργανισμού και κάθε μέλους του αλλά και στην αποτελεσματικότητά τους. Η παραδοχή αυτή, αναδεικνύει τη σημαντικότητα της διαμορφωτικής αξιολόγησης.
- 4) Τα άτομα αποκτούν δέσμευση απέναντι σε κάτι που έχουν δημιουργήσει ή λάβει μέρος στη δημιουργία του. Με βάση το μοντέλο της «οργανωτικής αποτελεσματικότητας» στην αφοσίωση και στο βαθμό παρακίνησης των εργαζομένων σε ένα οργανισμό, καθώς και στη σημασία που έχει για τη ζωή τους (latency), οφείλεται κατά μεγάλο βαθμό η αποτελεσματικότητά του.

Για τον MacBeath (2001) ο σημαντικότερος σκοπός ενός συστήματος αυτοαξιολόγησης, είναι μέσα από μια κριτική ματιά και τη καλλιέργεια αυτογνωσίας από τη πλευρά της σχολικής μονάδας, να δράσει βελτιωτικά προς αυτή. Κάτι τέτοιο, όπως αναφέρει, συνεπάγεται αύξηση των κριτηρίων αλλά και γνωριμία των σχολείων με τον «εαυτό τους». Κύριος στόχος αυτού του συστήματος (σχολικής

αυτοαξιολόγησης) είναι να καταφέρουν οι εκπαιδευτικοί χωρίς κάποια εξωτερική συνδρομή, να αξιολογούν τα παραγόμενα μαθησιακά αποτελέσματα Σύμφωνα με τον φιλόσοφο L.Wittgenstein (ό.π.) « πρέπει να διασχίσεις ένα μέρος πολλές φορές και από διαφορετικές κατευθύνσεις για να το γνωρίσεις πραγματικά. Το ίδιο συμβαίνει και με τη σχολική τάξη και με τη τέχνη της διδασκαλίας. Η αυτοαξιολόγηση στη τάξη έχει αυτόν ακριβώς το χαρακτήρα. Είναι μια συνεχής και σε βάθος διερεύνηση της τέχνης και της επιστήμης της διδασκαλίας». Με βάση αυτό το απόσπασμα, φαίνεται ότι δύο είναι οι βασικοί σκοποί της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, ο πρώτος είναι ο προσδιορισμός του τρόπου και της μεθόδου που μαθαίνουν οι μαθητές και ο δεύτερος η αξιολόγηση αυτής της μάθησης (Μπαγάκης, 2002). Επομένως, αποτελεί ζητούμενο, η ανάπτυξη συστημάτων αξιολόγησης που θα προάγουν τη βελτίωση της μάθησης και της διδασκαλίας, καθώς και η συνειδητοποίηση από τη πλευρά των εκπαιδευτικών, πως κι αυτοί είναι μαθητευόμενοι και χρειάζεται να αποκτήσουν τα απαραίτητα εφόδια. Όσον αφορά τις σχολικές μονάδες, η βελτίωσή τους προϋποθέτει την προσφορά ευκαιριών και χρόνου στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε αυτές καθώς και τη καλλιέργεια της επικοινωνίας μεταξύ τους και την αντιμετώπιση του σχολείου ως μανθάνουσα οργάνωση με οργανωσιακή μνήμη, δηλαδή τη κεφαλαιοποίηση γνώσεων και τεχνογνωσίας σε έναν οργανισμό (Κοντάκος, 2018).

Επεκτείνοντας τους πιο πάνω συλλογισμούς, ο Μπαγάκης (2002), υποστηρίζει ότι ένα σύστημα

αυτοαξιολόγησης, θα μπορούσε να έχει κάποια από τα χαρακτηριστικά που θα αναφερθούν παρακάτω:

- α) Καθαρούς σκοπούς
- β) Να εστιάζει σε προτεραιότητες
- γ) Ενδιαφέρον για το εκπαιδευτικό πλαίσιο
- δ) Να είναι ισχυρό
- ε) Να είναι οικονομικό
- στ) Να συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας ενιαίας δομής
- ζ) Να είναι φιλικό στη χρήση του
- η) Να έχει προσαρμοστικότητα
- θ) Να είναι περιεκτικό
- ι) Να προτείνει τρόπους και μεθόδους αλλά να μην τους επιβάλλει
- κ) Να έχει τη δυνατότητα πρότασης αλλαγών
- λ) Να προτείνει «εργαλεία» και μεθόδους για την επίτευξη στόχων

- μ) Τα αποτελέσματα της αξιολογικής διαδικασίας να είναι συζητήσιμα
- ν) Να στοχεύει στη πράξη
- ξ) Να ενδιαφέρεται για την πρόοδο του ατόμου καθώς και τη βελτίωση της σχολικής μονάδας (Macbeath, et al., 1999).

Η πλειονότητα των μελετητών της εκπαιδευτικής αξιολόγησης συμφωνεί ότι ο γενικός σκοπός της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, είναι η βελτίωση του σχολείου (MacBeath, 2001, Μπαγάκης, 2002, Δημητρόπουλος, 2010, ΙΕΠ, 2012, Κασσωτάκης, 2018).

Για την εκπαιδευτική αξιολόγηση οι βασικότεροι σκοποί, όπως απαντώνται σε όλες τις σχετικές μελέτες, είναι η εσωτερική και εξωτερική αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Κασσωτάκης, 2018), η αυτοδιόρθωση μέσα από τη διαδικασία της ανατροφοδότησης (Δημητρόπουλος, 2010) καθώς και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η ανάπτυξη νέων ιδεών που θα ενισχύουν και θα υποβοηθούν το εκπαιδευτικό έργο και η δημιουργία ενός νέου μοντέλου εκπαιδευτικής αξιολόγησης που θα προκρίνεται από τη βάση του εκπαιδευτικού συστήματος. Κατά τον MacBeath (2001), όπως έχει προαναφερθεί, οι δύο σημαντικότεροι σκοποί της αυτοαξιολόγησης είναι η βελτίωση και η καλύτερη αυτορρύθμιση της σχολικής μονάδας. Οι στόχοι που πηγάζουν από τους προαναφερθέντες σκοπούς, μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε:

- 1) Παιδαγωγικούς: Αφορούν τις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που καλούνται να αναπτύξουν οι μαθητές, τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους, τη συλλογή και αξιοποίησης πληροφοριών σχετικά με τους υπόλοιπους παράγοντες που συμβάλλουν ή μετέχουν με κάποιο τρόπο στις λειτουργίες αυτές, της σχολικής μονάδας. Οι στόχοι αυτοί, ουσιαστικά αφορούν πλειάδα λειτουργιών, επιδιώξεων και ρόλων που δρουν ή λαμβάνουν χώρα κατά τη λειτουργία της ΣΜ και επιδίωξη τους είναι η ανατροφοδότηση και βελτίωση του ανθρώπινου δυναμικού και του συνόλου των παραγόντων και διαδικασιών που λαμβάνουν μέρος στο εσωτερικό της.
- 2) Κοινωνικούς: Οι στόχοι αυτοί στην αξιολόγηση της ΣΜ σχετίζονται τόσο με το «εσωτερικό» όσο και με το «εξωτερικό» περιβάλλον της ΣΜ και πιο συγκεκριμένα, την αποτίμηση των κοινωνικών σχέσεων που υφίστανται σε κάθε εκπαιδευτική κοινότητα και του αντικτύπου τους στη βελτίωση ή όχι της ΣΜ, τη λογοδοσία της στο κοινωνικό σύνολο και την επιβεβαίωση των

πεπραγμένων της από εξωτερικούς παράγοντες όπως η τοπική κοινωνία, εξωτερικούς φορείς κ.ά., την εφαρμογή βελτιωτικών ή /και ρυθμιστικών μέτρων σε περιπτώσεις κοινωνικών διαφοροποιήσεων καθώς και την ανατροφοδότηση της ΣΜ από το κοινωνικό της περίγυρο (φορείς, τοπική κοινότητα, γονείς, σύλλογο γονέων και κηδεμόνων).

- 3) Οικονομικούς: Συνδέονται με την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας στη διαχείριση των οικονομικών (και υλικών) της πόρων αλλά και με την αποτίμηση τυχόν προσπαθειών της ΣΜ να βρει νέους πόρους (Κασσωτάκης, 2018).

Στο τόμο που εξέδωσε το ΙΕΠ για την ΑΕΕ (2012) περιέχει κάποιους άλλου σημαντικούς στόχους που είναι οι :

- Η ανάδειξη της σχολικής μονάδας ως βασικού φορέα προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού της έργου
- Η δημιουργία κουλτούρας αξιολόγησης στα σχολεία
- Η απόκτηση εμπειριών από στελέχη και εκπαιδευτικούς στο πεδίο της αξιολόγησης.
- Η ανάδειξη θετικών σημείων και η διάχυση των καλών πρακτικών, καθώς και η επισήμανση των αδυναμιών.
- Η αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων καθώς και η αποτελεσματική αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού
- Η αναβάθμιση των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών, η προώθηση της καινοτομίας και η ανάπτυξη υποστηρικτικών και αντισταθμιστικών πρακτικών.

Τέλος, οι Bloom et al. 1971 πιστεύουν ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση πρέπει να αφορά σε τρεις βασικές δράσεις : α) στη διάγνωση όπου μπορεί να υπάρξει, β) στην ομαδοποίηση ή κατηγοριοποίηση ατόμων και γ) για τη λήψη αποφάσεων που θα αφορούν αλλαγή, μεταρρύθμιση ή τροποποίηση κάποιας λειτουργίας της ΣΜ.

Καταλήγοντας, οι Hopkinns (1989,1997) διακρίνουν βάσει του σκοπού της την εκπαιδευτική αξιολόγηση σε: «αξιολόγηση της βελτίωσης του σχολείου», «αξιολόγηση για βελτίωση του σχολείου» και «αξιολόγηση ως βελτίωση του σχολείου» (στο Δημητρόπουλος, 2010).

Θετικά και αρνητικά στοιχεία στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας

Κάθε προσπάθεια εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, χρειάζεται να έχουμε υπόψη μας, ότι αφορά στον εντοπισμό αδυναμιών στο συγκεκριμένο σχολείο και δεν στοχεύει στην απονομή ευθυνών στους υπαίτιους για όποιο τυχόν ανεπιθύμητο αποτέλεσμα (Kyriakides & Campell, 2004). Για τη πραγματοποίηση της, απαιτείται συμμετοχικότητα από όλους τους εμπλεκόμενους στη λειτουργία της σχολικής μονάδας (διεύθυνση, εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές) και ως μοντέλο αξιολόγησης διακρίνεται για τη δημοκρατικότητά του. Ωστόσο, όπως και κάθε άλλο μοντέλο έχει κάποια θετικά και κάποια αρνητικά χαρακτηριστικά. Παρακάτω, θα δούμε τα κυριότερα και από τις δύο κατηγορίες, με βάση προηγούμενες έρευνες και βιβλιογραφικά δεδομένα.

Όσον αφορά τα θετικά στοιχεία στην αυτοαξιολόγηση μιας της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με τον Ανδρεαδάκη (χ.χ.), ενισχύεται η συνεργασία και καλλιεργείται πνεύμα συλλογικότητας ενώ τα άτομα ευαισθητοποιούνται και ενισχύεται το κλίμα συν ευθύνης. Επιπλέον, ενδυναμώνεται η ικανότητα της σχολικής μονάδας για αυτοέλεγχο και ενθαρρύνονται οι πρωτοβουλίες. Μάλιστα για καλλιέργεια της αίσθησης κοινοκτημοσύνης και το αυξημένο ενδιαφέρον για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, καθώς και για τις δημοκρατικές διαδικασίες που λαμβάνουν μέρος με την εφαρμογή του συγκεκριμένου μοντέλου αξιολόγησης κάνει λόγο και ο Πασιαρδής (2014β).

Ο Σολομών (2001), όντας ένας από τους πρωτεργάτες της Αξιολόγησης στη χώρα μας, αναφέρει ότι αυτό το είδος αξιολόγησης απαντάται σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα και αντιμετωπίζει το σχολείο ως ολότητα. Ενώ, παράλληλα, μετατοπίζει μεγάλο μέρος της ευθύνης λήψης αποφάσεων, από κεντρικούς φορείς όπως το Υπουργείο και τις μετατρέπει σε ζητήματα προς επίλυση για την εκάστοτε σχολική μονάδα. Γίνεται δηλαδή προσπάθεια αποκέντρωσης της εκπαιδευτικής διοίκησης. Μπορούμε, επομένως, να πούμε ότι πρόκειται για ένα είδος αξιολόγησης που:

- Εφαρμόζεται βάσει του περιβάλλοντος, καθεμιάς σχολικής μονάδας,
- Ενισχύει τη τάση για προσήλωση σε συγκεκριμένους τομείς του εκπαιδευτικού έργου,

- Καλλιεργεί το συλλογικό πνεύμα και τη συνεργασία,
- Προάγει την ευαισθητοποίηση των υποκειμένων και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και των γνώσεών τους,
- Ενθαρρύνει την ικανότητα του σχολείου για αυτοέλεγχο,
- Ενισχύει πρωτοβουλίες και δραστηριότητες ,
- Αναπτύσσει το αίσθημα συνευθύνης και αυτοδέσμευσης, μεταξύ των συμμετεχόντων στις λειτουργίες της σχολικής μονάδας, με στόχο τη βελτίωση του παραγόμενου έργου (στο Σολομών, 2001: Clift et al. 1987, Hargreaves 1994, Hopkins, Ainscow & West 1994, Barth 1990, Stoll&Fink 1996).

Αυτά τα πλεονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης, λίγο πολύ βρίσκονται στις περισσότερες μελέτες όσον αφορά την ελληνόγλωσση έρευνα για την εκπαιδευτική αξιολόγηση, καθώς όπως προαναφέρθηκε το έργο του Ιωσήφ Σολομών ήταν μια από τις πληρέστερες και πιο εμπειριστατωμένες καταγραφές σχετικά με το συγκεκριμένο πεδίο. Στα μειονεκτήματα της εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης από τις σχολικές μονάδες, ο Ανδρεαδάκης αναφέρει την δυνητική δυσκολία υπέρβασης συγκρούσεων στο περιβάλλον του σχολείου, την απουσία μεθοδικότητας κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης, την ανάγκη ύπαρξης «εξωτερικού» κριτή για την υλοποίηση της διαδικασίας καθώς και τη τάση τη σχολικής μονάδας για εσωστρέφεια και προς επίλυση ζητημάτων που συχνά αφορούν «ανώδυνες πτυχές» της εκάστοτε εκπαιδευτικής μονάδας .

Συνεχίζοντας, τα σημαντικότερα από αυτά που αναφέρει ο Σολομών (2001) είναι τα εξής :

- Η αδυναμία σύνδεσης της σχολικής μονάδας με άλλες σχολικές μονάδες και με την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς και η τάση της για εσωστρέφεια
- Η υπερπήδηση των εσωτερικών συγκρούσεων, όταν εμφανίζονται, είναι δύσκολη
- Αδυναμία συγκέντρωσης επαρκών πληροφοριών και εξαγωγής ασφαλών συμπερασμάτων σχετικών με τη συνολική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος
- Απουσία συστηματικότητας σε επίπεδο διαδικασίας αλλά και θεματολογίας της αυτοαξιολόγησης

- Έμφαση σε «ανώδυνα ζητήματα» ή διαστάσεις που δεν άπτονται στον άμεσο έλεγχο της σχολικής μονάδας
- Δυσχέρεια στη δημιουργία του κατάλληλου προγράμματος δράσης μέσα από τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης.

Επιπλέον, οι Altrichter & Specht (1998) και Popham (1988), ισχυρίζονται ότι η αυτοαξιολόγηση είναι μια απαιτητική και χρονοβόρα διαδικασία και το όφελος που αποκομίζεται από την εφαρμογή της είναι ασύμβατο με τον χρόνο και κόπο που προϋποθέτει.

Επιπροσθέτως, εκτιμάται πως: α) η απουσία άμεσων και εμφανών αποτελεσμάτων μέσα από την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, δυσκολεύει στη διατήρηση του ενδιαφέροντος από τα μέλη της σχολικής μονάδας, β) η γνωστική ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών προκειμένου να οδηγούνται μέσα από τα δεδομένα σε σαφή και ορθά συμπεράσματα χωρίς να υπάρχει ο κίνδυνος να οδηγούνται σε άστοχες γενικεύσεις και γ) η χρησιμότητα ύπαρξης ενός τρίτου εξωτερικού κριτή που θα δρα υποστηρικτικά και θα επιβεβαιώνει την ορθότητα των αποτελεσμάτων είναι κάποιοι άλλοι από τους λόγους για τους οποίους η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας θεωρείται δυσχερής (ό.π.)

Ο Κασσωτάκης (2018) από την άλλη, αποδίδει τις δυσκολίες στην εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης:

- i) Στη στρεβλή εικόνα που έχει διαμορφωθεί γενικά για την αξιολόγηση
- ii) Στην ανεπαρκή σχετική ενημέρωση και την αναντιστοιχία των αξιολογικών διαδικασιών με τη παραδοσιακή σχολική κουλτούρα (Sheerens ,2004a, Toulemonde ,2000)
- iii) Στο μεγάλο όγκο εργασίας που αναλαμβάνεται από το προσωπικό
- iv) Στην απουσία αμοιβαίας εμπιστοσύνης και καλλιέργεια κλίματος που ευνοεί τις συγκρούσεις
- v) Στη δυνατότητα των σχολείων να αντιγράφουν με κάποιες μικρές διαφορές εκθέσεις αυτοαξιολόγησης από άλλες σχολικές μονάδες.

Κριτήρια αξιολόγησης

Τα κριτήρια αποτελούν το τρόπο αποτίμησης του βαθμού περάτωσης των στόχων που έχουν τεθεί στο πλαίσιο της αξιολόγησης μιας σχολικής μονάδας ή των εκπαιδευτικών. Ουσιαστικά, απαντούν στο ερώτημα «πώς» αξιολογείται το συγκεκριμένο αντικείμενο και αποτελούν τις «προδιαγραφές» που είναι απαραίτητες για την αξιολόγησή του (Δημητρόπουλος, 2010· Κασσωτάκης, 2013). Το γενικό τους πλαίσιο ορίζεται, κατά κύριο λόγο, από την εκάστοτε κεντρική εξουσία που θέτει και το νομοθετικό πλαίσιο καθώς και την προς εφαρμογή εκπαιδευτική πολιτική. Όμως, υπάρχει η δυνατότητα σε κάποιες χώρες να τίθενται σε επίπεδο περιφέρειας ή ακόμα και πιο τοπικά. Επιπροσθέτως, μπορεί η εφαρμογή τους να είναι προαιρετική ή υποχρεωτική.

Για τον Πασιαρδή (2005) πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι φόβοι και οι ανάγκες των εκπαιδευτικών στα διάφορα στάδια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Γι' αυτό και οι σκοποί της αξιολόγησης είναι απαραίτητο να γίνονται σαφείς στους εκπαιδευτικούς, ελαχιστοποιώντας όποια αρνητική στάση και έλλειψη εμπιστοσύνης εκ μέρους τους (Curtis, 2012· Delvaux, 2013).

Επίσης, μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ποικιλοτρόπως, πιο κάτω θα αναφερθούν οι σημαντικότερες ταξινομήσεις τους:

- Βάσει της αντικειμενικότητας της κρίσης, τα κριτήρια μπορούν να διακρίνονται σε εξωτερικά και εσωτερικά. Τα εξωτερικά κριτήρια είναι προκαθορισμένα και γνωστά τόσο στον αξιολογητή όσο και στον αξιολογούμενο και δεν επιτρέπουν την εμπλοκή της υποκειμενικής/ προσωπικής άποψης του αξιολογητή. Τα εσωτερικά κριτήρια ενέχουν το υποκειμενικό στοιχείο και στηρίζονται στις προσωπικές αντιλήψεις και στάσεις του αξιολογητή.
- Με βάση τη μορφή τους, τα κριτήρια διακρίνονται σε ποσοτικά και ποιοτικά. Τα ποσοτικά απεικονίζονται αριθμητικά (π.χ. με ποσοστά επί τοις εκατό), δηλαδή έχουν ποσοτική αναπαράσταση, ενώ τα ποιοτικά αποτυπώνονται με περιγραφικό τρόπο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της μορφής, είναι οι κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων.
- Ως προς τη σχέση τους με την εκπαιδευτική διαδικασία διαφοροποιούνται σε κριτήρια: i) σχεδιασμού, ii) διαδικασίας και iii) αποτελέσματος.

Τα κριτήρια σχεδιασμού αφορούν την προετοιμασία για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής προσπάθειας (διαγνωστική αξιολόγηση), τα κριτήρια διαδικασίας αφορούν την εφαρμογή της εκπαιδευτικής προσπάθειας (διαμορφωτική αξιολόγηση) και τέλος τα κριτήρια αποτελέσματος, επικεντρώνονται στα προϊόντα της εκπαιδευτικής προσπάθειας (τελική αξιολόγηση).

Βασικές προϋποθέσεις της αυτοαξιολόγησης

Προκειμένου να έχει, η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων, τα αναμενόμενα αποτελέσματα χρειάζεται να ακολουθούνται κάποιες αρχές. Ειδικότερα:

Α) Η αξιολόγηση πρέπει να αρχίζει και να τελειώνει εντός της σχολικής μονάδας και να πραγματοποιείται από μέλη της ή άτομα που έχουν άμεση σχέση με αυτή. Οποιαδήποτε εξωτερική βοήθεια ή υποστήριξη χρειάζεται, έχει συμβουλευτικό και υποστηρικτικό χαρακτήρα, ενώ δίνεται ύστερα από τη συγκατάθεση των μελών της σχολικής μονάδας και των συλλογικών οργάνων της.

Β) Η αυτόβουλη συμμετοχή όλων των μελών της ΣΜ στην αυτοαξιολόγηση θεωρείται από τα βασικά στοιχεία για την υλοποίησή της. Οποιαδήποτε ενέργεια άμεσου ή έμμεσου εξαναγκασμού, καταργεί τους στόχους της αυτοαξιολόγησης για αυτενέργεια και αυτογνωσία των εμπλεκόμενων καθώς και το πνεύμα συνευθύνης που χρειάζεται να αναπτύσσουν. Αντίθετα, για να επιτευχθεί, ενδείκνυται η αναλυτική και ξεκάθαρη ενημέρωση του συνόλου της εκπαιδευτικής κοινότητας και χρήση πειθούς ώστε οποιεσδήποτε αντιρρήσεις ή αμφιβολίες υπάρχουν να αμβλυνθούν.

Γ) Η αυτοαξιολόγηση δεν επιδιώκει την σύγκριση της εκάστοτε σχολικής μονάδας με άλλες, ωστόσο μπορεί να πραγματοποιηθεί εθελοντική σύγκριση μεταξύ σχολικών μονάδων, με παρόμοια χαρακτηριστικά και απόδοση στο πλαίσιο μιας εσωτερικής διεργασίας εκούσιου αυτοπροσδιορισμού και καλλιέργειας της συλλογικής αυτογνωσίας του οργανισμού.

Δ) Η αυτοαξιολόγηση αποσκοπεί στον προσδιορισμό, μέσω συλλογικών διαδικασιών, των υπάρχουσών δυνατοτήτων βελτίωσης σε όλους τους τομείς της ΣΜ και στην εξασφάλιση, μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες, της εθελοντικής συμμετοχής όλων των μελών της (ΣΜ) στη πορεία βελτίωσής της.

Ε) Η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης δεν αναιρεί το ρόλο και τις αρμοδιότητες των διοικητικών οργάνων της ΣΜ. Αντίθετα, λειτουργεί υποβοηθητικά προς τα διοικητικά όργανα και τη λειτουργία του σχολείου, συνεισφέροντας στην ελάττωση των επιβαλλόμενων διοικητικών κυρώσεων μέσω της αύξησης της συνεργασίας και τη καλλιέργεια της συλλογικής ευθύνης στα μέλη της ΣΜ.

ΣΤ) Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, έχει ως προαπαιτούμενο μια καλοπροαίρετη κριτική θέαση της σχολικής μονάδας από τα μέλη της.

Ζ) Τα κριτήρια και οι δείκτες αξιολόγησης, καθορίζονται μέσα από διάλογο στον οποίο λαμβάνουν μέρος όλοι οι ενδιαφερόμενοι φορείς. Οποιοσδήποτε ελλείψεις ή παραλήψεις προκύπτουν βέβαια και απαιτούν πιο εξειδικευμένες γνώσεις, μπορούν να καλυφθούν από τη πληροφόρηση ή/ και τη συμμετοχή επιστημονικών κέντρων και ινστιτούτων αφού στόχος είναι η βελτίωση των λειτουργιών και της ποιότητας της εκάστοτε σχολικής μονάδας.

Η) Υποβοηθητικός συντελεστής για τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, μπορεί να είναι και η εκπαίδευση των στελεχών των σχολείων στα αντικείμενα της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού, της σχολικής ηγεσίας και της αξιολόγησης.

Θ) Προκειμένου να υπάρξει αποτελεσματική αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, χρειάζεται: i) συνεχής πληροφόρηση των επιμορφωτικών, διοικητικών και εποπτικών μηχανισμών ώστε όταν και αν χρειαστεί να παρέμβουν, ii) η σχολική μονάδα να έχει την ικανότητα να πραγματοποιεί αλλαγές εφόσον αυτές χρειάζονται, iii) δημιουργία κλίματος συνεργασίας, συλλογικότητας και πνεύματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της ΣΜ και iv) δέσμευση όλων των συμμετεχόντων για απарέγκλιτη εφαρμογή των επιδιωκόμενων αλλαγών σε όποιες λειτουργίες της ΣΜ βρέθηκαν αδυναμίες ανεξαρτήτως «κόστους».

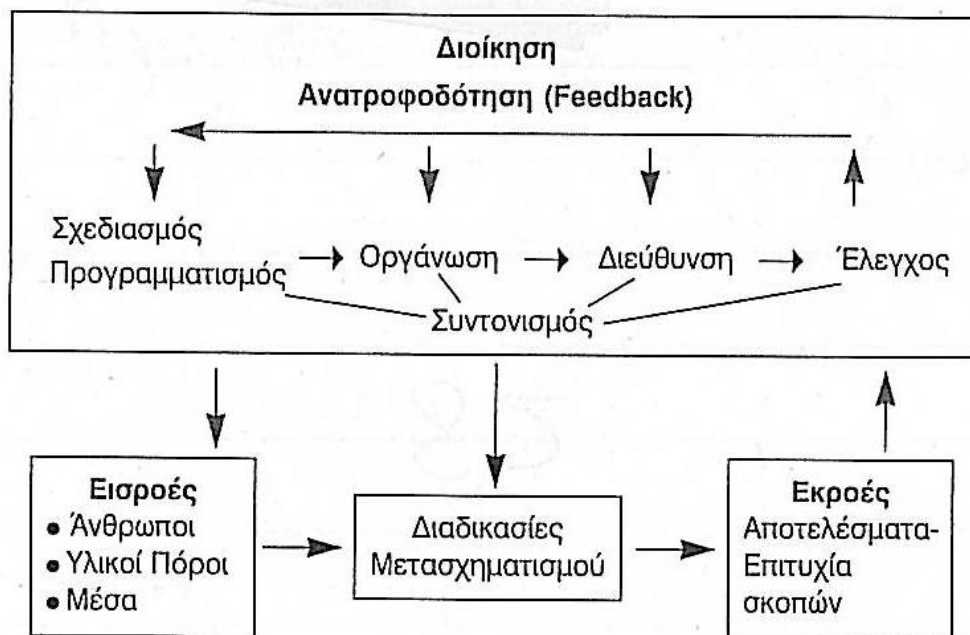
Ι) Προϋπόθεση όλων των παραπάνω αποτελεί η δυνατότητα του κάθε σχολείου να έχει μια σχετική αυτονομία, χωρίς να χρειάζεται κάποια τροποποίηση της γενικής εκπαιδευτικής πολιτικής, ώστε να επιλύει μόνο του ορισμένα «ήσσονος σημασίας» ζητήματα. Κάτι τέτοιο, βέβαια, απαιτεί τη διαμόρφωση μιας ελαστικής εκπαιδευτικής διοίκησης σε κεντρικό επίπεδο ώστε να δίνεται ο χώρος στις σχολικές μονάδες για ανάπτυξη πρωτοβουλιών (Κασσωτάκης, 2018).

Το σχολείο ως σύστημα που αξιολογείται

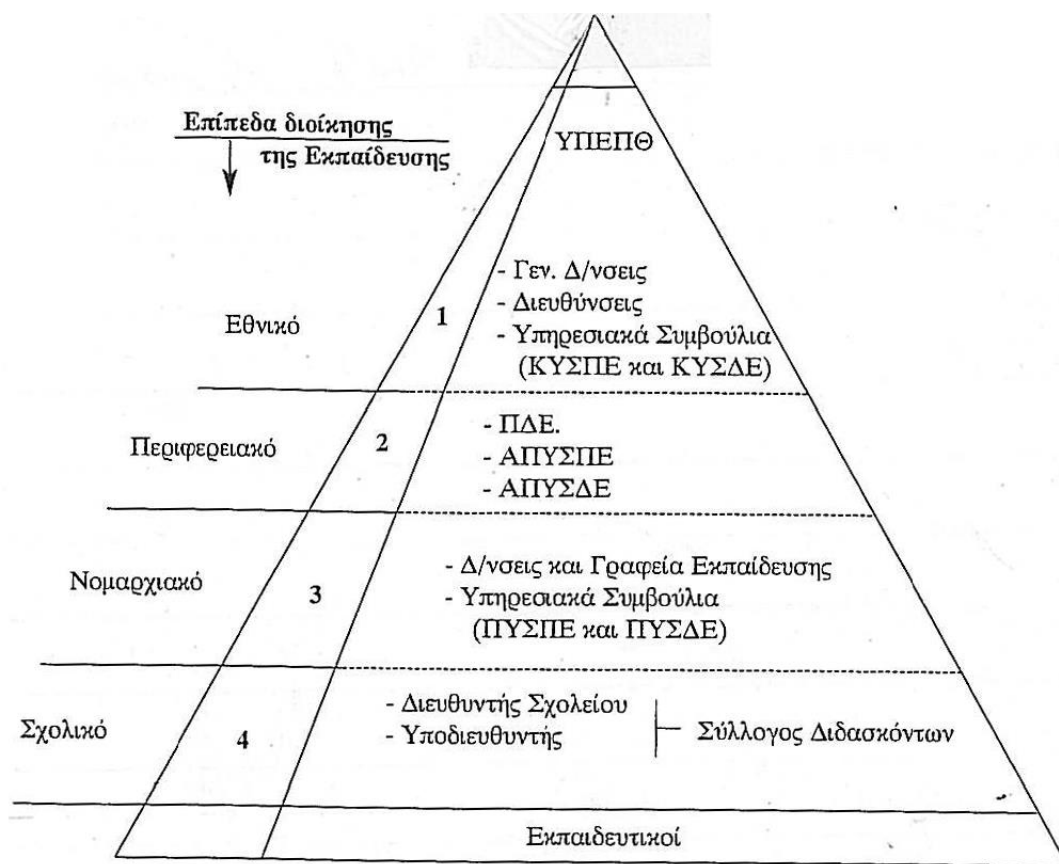
Σύμφωνα με τον Πρίντζα (2005) υπάρχουν δύο βασικοί τύποι διοίκησης των σχολικών μονάδων: α) ο ένας είναι το Συγκεντρωτικό σύστημα, β) ο άλλος είναι το Ανοιχτό ή Αποκεντρωμένο σύστημα. Σε αυτό το Ανοιχτό σύστημα διοίκησης, η ολιστική θεωρία (τόσο η λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας, όσο και τα προϊόντα της), αποκτούν νόημα στο ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο και η κατανόηση της ως συστήματος, είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την κατανόηση των σχέσεων που αυτή αναπτύσσει με αυτό.

Σε όλη τη διαδικασία (της μετατροπής και μεταμόρφωσης των εισροών σε εκροές), ο ρόλος της Διοίκησης (Σχεδιασμός, Προγραμματισμός, Οργάνωση, Διεύθυνση, Έλεγχος, Συντονισμός) είναι καθοριστικός.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ : Ρόλος και Λειτουργίες της Διοίκησης



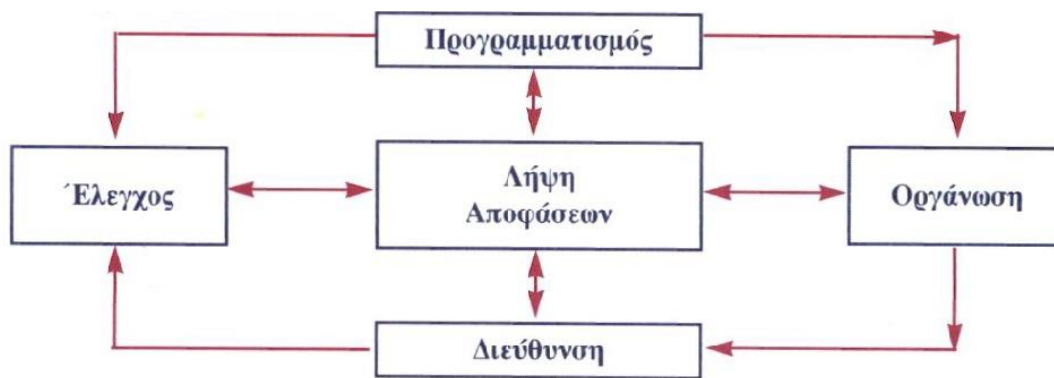
ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ



Διοικητική δομή της σχολικής εκπαίδευσης

Οι πληροφορίες θα πρέπει να γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας τόσο από το ίδιο το σχολείο, όσο και από τα ανώτερα επίπεδα διοίκησης, να παίρνονται οι κατάλληλες αποφάσεις.

Βασικότετη λειτουργία στη Διοίκηση των Επιχειρήσεων είναι και ο τομέας των λήψεων αποφάσεων στην επιχείρηση (ή στον οργανισμό), η οποία εμπλέκεται σε όλες τις άλλες και γι' αυτό συνήθως δεν αναφέρεται ως ξεχωριστή λειτουργία της Διοίκησης (Μπουραντάς Α. κ.α. 1999:2.2.1).



Σχολικές αλληλεπιδράσεις και η σχέση τους με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας

Ο όρος αλληλεπίδραση (interaction) αναφέρεται συνήθως τόσο σε άμεσες (πρόσωπο με πρόσωπο, διαπροσωπικές) όσο και σε έμμεσες (αφηρημένες, ανώνυμες, διαμεσολαβημένες) σχέσεις ατόμων, στο πλαίσιο των οποίων αναπτύσσονται αμφίδρομα οι κοινωνικές τους δράσεις. Αφορά, κυρίως «συνηθισμένες» σχέσεις ανάμεσα σε κοινωνικοποιημένους ενήλικες, οι οποίες χαρακτηρίζονται από το χαρακτηριστικό της αμφιδρομικότητας (Σταμάτης, 2015). Η αλληλεπίδραση, ξεκινά από την αντίληψη, συνεχίζει με την απόφαση για τον τρόπο με τον οποίο επιλέγουμε να δράσουμε και καταλήγει στην ίδια τη δράση με την ταυτόχρονη αντίληψη της αντίδρασης του άλλου στις δικές μας ενέργειες (Johnson, 1993 στο Σταμάτης, 2015). Κατά τον Luhmann (Σταμάτης, 2015), η επικοινωνία είναι μέσο επιβίωσης αλλά και επιλογή που καθορίζει την αυτοποιητική ικανότητα του κοινωνικού συστήματος το οποίο και τη δημιουργεί , με βάση την οποία εναρμονίζονται και τα άτομα. Συνεπώς, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως η επικοινωνία συμβάλλοντας στην ανάπτυξη σχέσεων και περιεχομένων αποτελεί αιτιατό του κοινωνικού πλαισίου, με οποίο το άτομο έρχεται επανειλημμένα σε επαφή.

Στο εκπαιδευτικό περιβάλλον συμπεριλαμβάνονται και συμβάλλουν στην εύρυθμη λειτουργία εκτός από τον τρόπο λειτουργίας (της εκάστοτε σχολικής μονάδας) και οι σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της. Εφόσον κι αυτές επιδρούν στο ψυχισμό και αποτελούν μέρος (έστω για κάποιες ώρες της ημέρας) της ζωής τόσο των παιδιών όσο και των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε μία τάξη. Επιπρόσθετα, μια σχολική μονάδα για να λειτουργεί ως ολότητα σε διάδραση με άλλα περιβάλλοντα θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ελευθερία. Μια ελευθερία που θα στοχεύει στην

αυτοβελτίωση και αυτοανάπτυξη όλων των υποσυστημάτων. Η ελευθερία σε ένα σχολείο προϋποθέτει ενθάρρυνση για συνεργασία και ελαχιστοποίηση του ατομικισμού και της απομόνωσης.

Με αυτό το σκεπτικό, για τη διασφάλιση της ελευθερίας κρίνεται απαραίτητη προϋπόθεση η εξασφάλιση των ορίων, με κυριότερο στόχο τη συνεχή βελτίωση και την ανάπτυξή της (Παπαϊωάννου, 2008). Η εξισορρόπηση μεταξύ επιθυμίας και φόβου, αποτελεί επίσης έναν από τους βασικότερους πυλώνες για την αλληλεπίδραση και επικοινωνία τόσο στους ενήλικες όσο και στα μικρά παιδιά. Πρόκειται δηλαδή για ένα αέναο παιχνίδι αποδοχής και απόρριψης ερεθισμάτων και νοημάτων. Έτσι, το αίσθημα ασφάλειας που προσφέρεται στα μέλη της Σ.Μ. από μια καλή διεύθυνση που λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες τους, απαντά σε μια θεμελιώδη ανθρώπινη ανάγκη (Maslow, 1943 στο Παπαδήμας, 2008).

Ο αποτελεσματικός Διευθυντής και ο ρολος του στην αξιολόγηση της Σ.Μ.

Στα τέλη της δεκαετίας του '70 αρχίζει να δημιουργείται ένα νέο ερευνητικό κίνημα, αυτό της Σχολικής Βελτίωσης, το οποίο έρχεται να αντιπαρατεθεί με το μοντέλο της Σχολικής Αποτελεσματικότητας. Κατά τον Hopkins (1994) στο Κοντάκος (2015), «Σχολική Βελτίωση» είναι μια στρατηγική που βασίζεται σε εκπαιδευτικές αλλαγές, οι οποίες στοχεύουν στη διεύρυνση των αποτελεσμάτων της μάθησης μέσω βελτιωμένης διδασκαλίας και στην ενδυνάμωση της ικανότητας του σχολείου ως προς τη διαχείριση της εκάστοτε αλλαγής.

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ – ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ:

Κατηγοριοποίηση Προγραμμάτων Βελτίωσης Σχολικών Μονάδων	
Προσέγγιση	Στρατηγική

1. Οργανική	1. Γενική
2. Μηχανιστική	2. Συγκεκριμένη (Hopkins and West, 1994)

Όσον αφορά την οργανική σχολική βελτίωση, βασίζεται σε γενικές κατευθύνσεις και επιλέγει αρχές μέσα στην εκπαιδευτική μονάδα που πιθανόν να αποδώσουν.

Από την άλλη η μηχανιστική σχολική βελτίωση βασίζεται σε σαφή βήματα για το πως θα υλοποιηθεί. (Κοντακος, 2015). Οι τελευταίες προσπάθειες που έχουν γίνει αναφορικά με τη σχολική βελτίωση έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους στο σχεδιασμό και τη διατύπωση θεωριών που θα συμβάλλουν στη δημιουργία ενός μοντέλου αποτελεσματικής σχολικής βελτίωσης, ωστόσο βρίσκονται ακόμα σε θεωρητικό πλαίσιο. Για να επιτευχθεί αυθεντική σχολική βελτίωση, θεωρείται βασική προϋπόθεση η κάλυψη ορισμένων όρων. Ενδεικτικά, οι διεργασίες για την βελτίωση οποιουδήποτε εκπαιδευτικού οργανισμού κρίνεται χρήσιμο να εφαρμόζονται λαμβάνοντας υπόψη το εκάστοτε πλαίσιο και περιβάλλον, να δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη ικανοτήτων, να δίνεται προσοχή στη μάθηση και τη διδασκαλία ώστε να προκύπτουν θετικά αποτελέσματα από τους μαθητές, να δίνεται έμφαση στη θεωρητική και ερευνητική κατάρτιση αλλά και στη πρακτική εφαρμογή (καινοτόμων) δράσεων, με κύριο μέλημα τη σύνδεση της θεωρίας με τη πράξη (ό.π.).

Συστημική Σχολική Ανάπτυξη και Αξιολόγηση

Σήμερα, το σχολείο καλείται να ανταπεξέλθει προς τα περιβάλλοντα συστήματά του μέσω της οργανωσιακής του ανάπτυξης. Ο βασικός του στόχος είναι η επίτευξη μιας βελτιωμένης κατάστασης λειτουργίας για τη παροχή των καλύτερων δυνατών μορφωτικών ευκαιριών για όλους, σε μια εποχή ραγδαίων μεταβολών (τεχνολογικών, πολιτικών, εκπαιδευτικών κ.α.). Η σχολική ανάπτυξη στην Ελλάδα παρουσιάζει μια ανακολουθία όσον αφορά τη σχέση σχεδιασμού και εφαρμογής των εκπαιδευτικών αλλαγών που συντελούνται ενώ ταυτόχρονα δίνεται περισσότερο από ότι χρειάζεται σημασία στην συστημική αυτονομία των σχολικών μονάδων και τη δομική τους σύζευξη με σημαντικά περιβάλλοντα συστήματα. Στόχος είναι λοιπόν, από την οπτική της Σχολικής Ανάπτυξης (Σ.Α.) να επαναπροσδιορισθεί η οπτική της λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων ως μανθανόντων οργανισμών με

ενορχηστρωτή της όλης προσπάθειας τον/την διευθυντή/-τρια της Σ.Μ. σε συνεργασία με το εντός και εκτός συστήματος ανθρώπινο δυναμικό που την εμπεριέχει και την αφορά (Κοντάκος,2017).

Τρεις από τις σημαντικότερες θεωρίες Σ.Α. είναι οι :

α) «Σχολική Ανάπτυξη ως Διαχείριση Αλλαγής» (Σ.Α.Δ.Α.) και αφορά στην ερώτηση πώς μπορούν να διαμορφωθούν οι βέλτιστες δυνατές διαδικασίες που πλαισιώνουν τις αλλαγές. Είναι μια πολύ δημοφιλής προσέγγιση που αναφέρεται στο μάλιστα αλλαγών σε μανθάνοντες οργανισμούς και περιλαμβάνει όλους τους στόχους, τα μέτρα και τις δράσεις που οφείλουν να προκαλέσουν πλατιές αλλαγές σε οργανισμούς.

β) η Σχολική Ανάπτυξη 3ης Τάξης ή Πολύπλοκη Σχολική Ανάπτυξη (Π.Σ.Α.) αναφέρεται στο ευρύτερο ρυθμιστικό πλαίσιο εντός του οποίου και σύμφωνα με το οποίο μια σχολική μονάδα μπορεί να αναπτύσσεται συμβατά προς αυτό.

γ) Η Θεωρία της Σχολικής Ανάπτυξης ως «Δέσμη Θεωριών» που επιδιώκει, να τοποθετείται επιστημονικά σε θέματα που αφορούν τη μεταρρυθμιστική πρακτική σε σχολεία.

Η Πολύπλοκη Σχολική Ανάπτυξη (ΠΣΑ) ή Συστημική ή 3ης Τάξης συνδέεται με τη Θεωρία Κοινωνικών Συστημάτων (ΘΚΣ) και προκρίνει την αντιμετώπιση τόσο του ανθρώπου όσο και των κοινωνικών συστημάτων ως «ζωντανών συστημάτων». Με τη χρήση του όρου «ζωντανό σύστημα» θέλουμε να δηλώσουμε ότι ένα σύνολο από διεργασίες βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση, αλληλοσυσχέτιση, και συναλλαγή. Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος αυτών των συστημάτων δεν βρίσκεται ο άνθρωπος αλλά τα ίδια τα κοινωνικά συστήματα και αυτό το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην επικοινωνία μέσα στο σύστημα και μέσω του συστήματος. Η σχέση αυτής της αλληλεξάρτησης μεταξύ ενός υποσυστήματος και του υπερσυστήματος του εκδηλώνεται με τη δυνατότητα του συστήματος να δέχεται εισροές (στοιχεία από το περιβάλλον του) τα οποία μέσα από μία διαδικασία του οργανισμού τα μετασχηματίζει και παράγει εκροές (τα αποτελέσματα της διαδικασίας). Όλες αυτές οι ενέργειες περνάνε μέσα από το φίλτρο των καθηκόντων αρχικά της διεύθυνσης και ύστερα των εκπαιδευτικών του σχολείου. Στο σχολικό σύστημα, ως εισροές μπορούν να θεωρηθούν οι μαθητές, οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, οι πόροι, η εκπαιδευτική πολιτική που πρέπει να ακολουθηθεί, καθώς και η υλικοτεχνική υποδομή. Ως εκροές μπορούμε να θεωρήσουμε τους αποφοίτους, την κοινωνικοποίηση των μαθητών την ικανοποίηση

των μαθητών ή/και των εκπαιδευτικών αλλά και την τροφοδότηση της αγοράς εργασίας.

Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό ότι αυτές οι εκροές έχουν άμεση σχέση με το περιβάλλον των σχολείων και η οποιαδήποτε μεταβολή στο εσωτερικό αυτού του περιβάλλοντος έχει αντίκτυπο στις εκροές του σχολικού και εκπαιδευτικού συστήματος (Καρβούνη, 2014).

Η ανάπτυξη της σχολικής μονάδας αποτελεί ένα συνδυαστικό μοντέλο πολλαπλών παραγόντων. Για να επιτευχθεί ένας τέτοιος σκοπός βελτίωσης αλλά και ανάπτυξης απαιτείται ένας σχεδιασμός που να περιλαμβάνει μια διαρκή ανατροφοδότηση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κυρίαρχα στοιχεία εκτός από τους ανθρώπινους πόρους είναι και οι εσωτερικές διεργασίες.

Από τους κοινωνικούς ψυχολόγους δίνονται επτά διαστάσεις που θεωρούνται καθοριστικές το κλίμα μιας σχολικής μονάδας και αν αυτό ενισχύει ή όχι τη μάθηση άρα και τη σχολική ανάπτυξη οι οποίες έχουν άμεση σχέση με το ρόλο του Διευθυντή. Οι διαστάσεις αυτές, είναι οι εξής:

- α) Η σπουδαιότητα που δίνει η σχολική μονάδα στην ποιότητα της απόδοσης,
- β) ο βαθμός τήρησης του κανονιστικού προτύπου που επιβάλλεται στα μέλη της σχολικής κοινότητας έξωθεν,
- γ) η αίσθηση προσωπικής ευθύνης,
- δ) ο έπαινος,
- ε) η διαφάνεια της στοχοθεσίας,
- στ) η ψυχολογική υποστήριξη και η συναισθηματική κάλυψη των μελών της σχολικής μονάδας, και
- ζ) η ηγεσία από τα άτομα που διαθέτουν τα κατάλληλα προσόντα.

Όλες αυτές οι διαστάσεις τίθενται υπό συζήτηση και προς διαπραγμάτευση από τη Διεύθυνση στην αρχή αλλά και όταν χρειάζεται, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Καταληκτικά, με την εφαρμογή της συστημικής προσέγγισης της σχολικής ανάπτυξης γίνεται πιο εύκολα κατανοητή η σύνδεση του Διευθυντή (ατόμου) με την Ομάδα (σύστημα) στην οποία ανήκει και με την οποία, σεβόμενο το κάθε μέρος τις ανάγκες του άλλου, μέσα από την αλληλεπίδρασή τους θα διασφαλίσουν τις ανάγκες της ομάδας μέσα στο ευρύτερο περιβάλλον που αυτή εντάσσεται (σχολείο - κοινωνία).

Παρόλα αυτά καίριας σημασίας παραμένει το πρόβλημα σχετικά με το πώς μπορεί να αυτό-αναπτυχθεί μια σχολική μονάδα εντός ενός ευρύτερου εκπαιδευτικού και πολιτικού πλαισίου.

Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Η επικοινωνία αποτελεί τη βασικότερη έννοια των κοινωνικών συστημάτων. Σύμφωνα με τον Luhmann, είναι ένα ξεχωριστό λειτουργικό σύστημα της κοινωνίας και αναφέρεται σε μια αφηρημένη διαδικασία όπου εμπλέκονται περισσότερα του ενός συστήματα (Κοντάκος, 2014). Επίσης, το σύστημα επικοινωνίας ως αυτόνομο, αυτοαναφορικό και αυτοποιητικό, διαφοροποιεί και συνθέτει τα δικά του δομικά στοιχεία (την πληροφορία, έκφραση και κατανόηση) τα οποία μέσω της αλληλεπίδρασης οδηγούν στην υλοποίηση της επικοινωνίας (Κοντάκος, 2014).

Η επικοινωνία επομένως, αποτελεί μέρος της κοινωνίας και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και στον τομέα της διεύθυνσης/διοίκησης, καθώς σύμφωνα με τον Luhmann (1995), αναφέρεται στο συγχρονισμό των νοημάτων και όχι στην απλή εκπομπή και λήψη σημάτων. Ο τρόπος που επικοινωνούν οι δάσκαλοι, οι μαθητές καθώς και το σύνολο των μελών μιας σχολικής κοινότητας μπορεί να επηρεάσει τη δυναμική της Σχολικής Μονάδας (Jordan & Merkel, 1994, στο: Myers, 1995) και να επιφέρει σημαντικές αλλαγές στην αυτοαξιολόγησή της. Η επικοινωνία, αποτελεί ένα δίπολο μέσα στο οποίο μπορούμε να διακρίνουμε τη διάσταση της σχέσης και του περιεχομένου. Η σχέση επικοινωνίας αποτελεί το σημείο για την κατανόηση του περιεχομένου, το οποίο αφορά τις πληροφορίες (γνώσεις) που μεταδίδονται μέσω της επικοινωνίας σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2001). Το δυναμικό του δίπολου σχέσης-περιεχομένου, είναι πολύ ευαίσθητο. Όταν διαταράσσεται η σχέση, απορρίπτεται και ο ρόλος της διεύθυνσης και κατά συνέπεια του ίδιου του εκπαιδευτικού (ό.π.). Η απόρριψη αυτή είναι πιθανό να οδηγήσει σε απόρριψη ολόκληρου του θεσμού (του διευθυντή) και στην καθοδήγηση των εκπαιδευόμενων σε αποκλίνουσες ή/και προβληματικές για την ομαλή λειτουργία της Σ.Μ. συμπεριφορές όπως και στην απόρριψη οποιασδήποτε μεθόδου αυτοαξιολόγησης επιλεγεί μονομερώς (Zaykowski & Gunter, 2012 στο Παπαδήμας, 2014).

Ο διάλογος για το φαινόμενο της επικοινωνίας κορυφώθηκε με την ανάπτυξη της συστημικής θεώρησης της κοινωνίας και των δομών της από το Luhmann και αποτυπώθηκε με σαφήνεια μέσω της βασικής του αρχής: «Δεν επικοινωνούν οι άνθρωποι. Οι επικοινωνίες επικοινωνούν». Η συγκεκριμένη διατύπωση προκάλεσε ένα νέο κύκλο αντιπαραθέσεων σχετικά με την ουσία της επικοινωνίας, δηλαδή τη δομή και τη λειτουργία της και έχει τροφοδοτήσει εκ νέου μια σχετική αντιπαραθεση

με πρωτότυπη ορολογία, θεωρία και μεθοδολογία που θα ανανεώσουν πραγματικά ριζικά τη συζήτηση για την επικοινωνία και τους τρόπους με τους οποίους μπορεί αυτή να συμβάλλει ακόμα και στην εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στη περίπτωση μας (Κοντάκος, στο Κοντάκος & Σταμάτης, 2014: 44).

Τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή και πως συμβάλλουν στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας

Η αποτελεσματικότητα αποτελεί για όλους τους οργανισμούς την απαραίτητη προϋπόθεση ύπαρξής και διατήρησής τους. Αναφορικά με τους σχολικούς οργανισμούς ο ρόλος και η αποτελεσματικότητα του διευθυντή ανάγεται πολύ συχνά σε αντικείμενο μελέτης καθώς η εκπαιδευτική μονάδα και το εκπαιδευτικό σύστημα ευρύτερα, επηρεάζονται αδιαμφισβήτητα στην λειτουργία και την ανάπτυξη τους από την αποτελεσματική άσκηση διοίκησης. Σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο πολιτικό, κοινωνικό περιβάλλον, (όπου συνακόλουθα η νομοθεσία διαρκώς τροποποιείται, υιοθετούνται νέα αναλυτικά προγράμματα, οι απαιτήσεις από τα σχολεία αλλάζουν, η ποικιλομορφία των μαθητών και η εκπαιδευτική τεχνολογία αξιώνουν προσαρμογές και προσαρμοστικότητα), η ευθύνη του κράτους για την επιλογή και την τοποθέτηση κατάλληλων στελεχών διοίκησης είναι εξαιρετικά σοβαρή υπόθεση. Στην παρούσα σύντομη βιβλιογραφική έρευνα που επιχειρούμε, επιδιώκουμε να εντοπίσουμε τα χαρακτηριστικά εκείνα και τα προσόντα που απαιτούνται σήμερα από τους διευθυντές των σχολικών οργανισμών, προκειμένου να οδηγήσουν την σχολική μονάδα τους στην μεγαλύτερη αποδοτικότητα που δύναται να έχει.

Ο διευθυντής επιφορτίζεται με πλήθος σύνθετων αρμοδιοτήτων, διοικητικών, οικονομικών, διαχειριστικών, εκπαιδευτικών, διδακτικών(Στραβάκου 2003) καθώς καλείται να γίνει ο συνδετικός κρίκος μεταξύ της ανώτατης εκπαιδευτικής διοίκησης και των υφισταμένων του εκπαιδευτικών, ενώ ταυτόχρονα συντονίζει την μαθητική κοινότητα, τις ομάδες γονέων και τους εκάστοτε φορείς. Ο σχολικός ηγέτης-διοικητικός, αναμένεται έτσι να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στο ρόλο του αλλά και να οδηγήσει σε αποτελεσματικότητα τη σχολική του μονάδα (Θεοφιλίδης, 2012:188), έργο πολυσύνθετο και απαιτητικό ενώ ταυτόχρονα θα είναι αυτός που θα αναλάβει εξ αρχής τη προετοιμασία και ύστερα σε συνεργασία με όλα τα μέλη της Σ.Μ., την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης για το εκάστοτε σχολείο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο :

ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ/ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΑΙ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Μετά την ίδρυση του Ελληνικού κράτους στις αρχές του 19ου αιώνα, τα διοικητικά πρότυπα των κεντροευρωπαϊκών χωρών επηρέασαν με τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα τους το Ελληνικό σύστημα το οποίο προσανατολίστηκε στην απόλυτη κυριαρχία του κράτους που επέβαλε την ευρύτερη πολιτική του στη δημόσια ζωή, στην διοίκηση και επομένως στο εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο ελέγχεται σήμερα από το Υπ. Παιδείας που συντονίζει την εκπαιδευτική νομοθεσία.

Σύμφωνα με το Διάταγμα (1834) «περί δημοτικών σχολείων» της 6/18-2-1834, και μέχρι το τέλος του 19ου αιώνα, η διοίκησή των σχολείων στην Ελλάδα ανήκε στις κατά τόπους επιτροπές που συστήνονταν ειδικά γι' αυτόν το λόγο ή στις κατά τόπους δημοτικές αρχές. Ύστερα έρχεται ο ν. ΒΤΜΘ' / 1895 «Περί της στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαίδευσης»(ΦΕΚ 37 τ. Α') και καθιερώνεται νομοθετικά ο θεσμός του διευθυντή. Αναλυτικότερα, το άρθρο 8 του παραπάνω νόμου αναφέρει ξεκάθαρα πως «...το δημοτικό σχολείο διευθύνει ο κατά βαθμόν ανώτερος διδάσκαλος ή ο εν τη υπηρεσία αρχαιότερος μεταξύ ισοβαθμίων...». Ο νόμος αυτός ίσχυε -με ορισμένες διαφοροποιήσεις κατά το πέρασμα των ετών - για περίπου έναν αιώνα. Άλλαξε το 1985 και ο νόμος που τον διαδέχθηκε ήταν ο 1566/85 (ΦΕΚ 167, τ. Α'/30-9-1985) «περί δομής και λειτουργίας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», ο συχνά αποκαλούμενος και «Νόμος Πλαίσιο».

Καταλήγουμε λοιπόν, στο συμπέρασμα ότι μέχρι και το 1985, το βασικότερο κριτήριο επιλογής διευθυντών Σχολικών Μονάδων ήταν η αρχαιότητα (Σαΐτης, 2008, σελ. 22).

Μόνη ανακολουθία αποτέλεσε ο αναγκαστικός νόμος 2517/1940 (ΦΕΚ 266/31-8-1940), «αρμοδιότητες γενικού επιθεωρητή», ο οποίος όριζε πως η διεύθυνση του σχολείου θα αναλαμβάνεται από εκπαιδευτικό που θα είναι κάτοχος πτυχίου πανεπιστημιακής μετεκπαίδευσης.

Ο συγκεκριμένος νόμος (1566/85) καθιερώνει τη θητεία των διευθυντών σχολικών μονάδων (άρθρο 11) σε συνδυασμό με τα έτη υπηρεσίας και τα κριτήρια αξιολόγησης των υποψηφίων (υπηρεσιακή κατάσταση, εκπαιδευτικό έργο, μεταπτυχιακές σπουδές κ.α.). και αναθέτει την επιλογή των Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στα υπηρεσιακά συμβούλια Π.Υ.Σ.Π.Ε.

Συνακόλουθα, προκύπτει η προϋπόθεση ο υποψήφιος να αποτελεί μέρος του συλλόγου διδασκόντων, ώστε να δύναται επιλεγεί με βάση την αρχαιότητα στη θέση του διευθυντή. Όλες οι θέσεις διευθυντών μετατράπηκαν σε θέσεις υπό θητεία με πρώτη προϋπόθεση και καθοριστική την δεκαετή διδακτική προϋπηρεσία και η κατοχή του Βαθμού Α' επί δύο έτη.

Η ίδια προϋπόθεση εξακολουθεί να υφίσταται και στο Π.Δ. 398/1995 «Καθορισμός προσόντων, κριτηρίων και διαδικασία επιλογής των στελεχών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». Δηλαδή, η κατοχή του Βαθμού Α' χωρίς την κατοχή του επί διετία. Στα άρθρα 7, 8 και 10 του ίδιου νόμου προσδιορίζονται οι προϋποθέσεις και η αποτίμηση των κριτηρίων επιλογής αντίστοιχα. Με βάση το Π.Δ. 398/1995, συγκροτείται σε κάθε σχολική μονάδα τριμελής επιτροπή, η οποία αποτελούνταν από τον εκπαιδευτικό – υποψήφιο για τη θέση του Διευθυντή, ένα μέλος από το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων και έναν εκπρόσωπο από την τοπική αυτοδιοίκηση που είναι απαραίτητα και γονέας στο εκάστοτε σχολείο. Σκοπός της επιτροπής ήταν να συντάξει μία εισήγηση για τους εκπαιδευτικούς που διεκδικούσαν να αναλάβουν μια θέση ευθύνης, η οποία και θα λαμβάνονταν υπόψη κατά την κρίση τους.

Το 2002 αλλάζει ξανά ο τρόπος επιλογής των Διευθυντών με το Π.Δ. 25/2002 με θέμα «Αναπροσδιορισμός των προσόντων και κριτηρίων επιλογής των στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τροποποίηση της διαδικασίας επιλογής αυτών», (ΦΕΚ 20Α/7-02-2002). Βάσει αυτού, η βασική προϋπόθεση για τις θέσεις Διευθυντών Σχολικών Μονάδων (τετραθέσιων και πάνω) είναι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί να έχουν οκταετή (8) τουλάχιστον εκπαιδευτική προϋπηρεσία με τα πέντε (5) έτη από αυτά να έχουν ασκήσει τα διδακτικά καθήκοντα σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Στραβάκου, 2003α).

Η επόμενη αλλαγή αφορά τον νόμο 3467 του 2006 με θέμα «Επιλογή στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». (ΦΕΚ. 128/Α/21-06-2006). Ο υποψήφιος σύμφωνα με αυτό το νόμο πρέπει να έχει δωδεκαετή προϋπηρεσία, εκ των οποίων υποχρεωτικά τα τέσσερα (4) έτη να έχουν καλυφθεί στην εκπλήρωση διδακτικών καθηκόντων σε σχολεία της οικείας βαθμίδας. Συνεχίζοντας με τον νόμο 3848 του 2010, με θέμα «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις».(ΦΕΚ 71/Α/19-05-2010),

προβλέπεται ότι για τη θέση των διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επιλέγονται εκπαιδευτικοί της οικείας βαθμίδας με βαθμό Α΄ και οκταετή, τουλάχιστον, εκπαιδευτική υπηρεσία στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι οποίοι έχουν ασκήσει διδακτικά καθήκοντα επί πέντε τουλάχιστον έτη, από τα οποία τουλάχιστον τρία σε αντίστοιχους με την προς κάλυψη θέση τύπους σχολείων της οικείας βαθμίδας. Πιο συγκεκριμένα, υποψήφιοι για τις θέσεις διευθυντών δημοτικών σχολείων μπορεί να είναι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων.

Τέλος, σύμφωνα με τον νόμο 4327 του 2015, (ΦΕΚ 50/14-5-2015 τ. Α΄): «Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» ως Διευθυντές σχολικών μονάδων επιλέγονται εκπαιδευτικοί της οικείας βαθμίδας. Έπρεπε να έχουν τουλάχιστον δεκαετή εκπαιδευτική υπηρεσία με τουλάχιστον 3 χρόνια σε αντίστοιχη προς κάλυψη θέση.

Πρόσφατα στις 12/6/18 δημοσιεύθηκε στην Εφημερίδα της Κυβέρνησης ο νέος νόμος 4547/18 για τις Δομές Εκπαίδευσης (Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις), που ψηφίστηκε στη Βουλή. Το Κεφάλαιο Γ΄ αναφέρεται στην διαδικασία επιλογής στελεχών εκπαίδευσης και συγκεκριμένα μεταξύ άλλων στις προϋποθέσεις, τα κριτήρια επιλογής και την μοριοδότηση τους.

Περιεχόμενα του Σχεδίου Νόμου 4547 /18 και Φ.Ε.Κ. του Υπουργείου Παιδείας «ΑΝΑΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΩΝ ΔΟΜΩΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΛΛΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ» κεφ. Γ΄.

ΕΠΙΛΟΓΗ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Το Υπουργείο Παιδείας εφαρμόζει γενικά το θεσμικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο ρόλος των στελεχών εκπαίδευσης περιορίζεται σε ερμηνεία και εφαρμογή των νόμων, των προεδρικών διαταγμάτων, των υπουργικών αποφάσεων και των εγκυκλίων, τα οποία περιγράφουν και τις απαιτήσεις του κράτους από αυτή την επαγγελματική ομάδα. (Ν.1566/85, άρθρο.11, Δ1). Σύμφωνα με τους Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου η διοικητική αυτή δομή, αποκλείει στην πράξη την ενεργό συμμετοχή των στελεχών εκπαίδευσης καθώς τα περιορίζει σε διεκπεραιωτικές μόνο και γραφειοκρατικές ενέργειες, χωρίς ανάληψη πρωτοβουλιών (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Το θεσμικό πλαίσιο δηλαδή δεν αντιλαμβάνεται και δεν αξιολογεί τους διευθυντές ως όργανα αποφασιστικής αρμοδιότητας, αλλά εκτελεστικής (Σαΐτης, Χ, 1994:102).

ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Ακολουθούν οι βασικότεροι σταθμοί στη νομοθεσία (Νόμοι, Υπ. Αποφάσεις και Σχέδια Π.Δ) που αφορούν στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών (σκοπός και στόχοι, φορείς αξιολόγησης, κτλ.) από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 μέχρι σήμερα.

- **Ν. 2986/02 Οργάνωση των περιφερειών, αξιολόγηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών**
- **Ν. 4024/11 (Μισθολόγιο, βαθμολόγιο κλπ)**
- **Ν.3848/10 αναβάθμιση ρόλου εκπαιδευτικών, αξιολόγηση και αξιοκρατία**
- **Ν. 4142/ 13 «για την αρχή διασφάλισης ποιότητας στην εκπαίδευση»**
- **Π.Δ.152/13 «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»**
- **Εγκύκλιοι για την αυτοαξιολόγηση**
Αριθ. Πρωτ.: 1900089/Γ1 Μαρούσι, 10. 12. 2013
- **Νόμος 4823/2021-Αξιολόγηση-Επιλογές Στελεχών-Νέες Δομές Υποστήριξης-Νέο σχολείο-ΚΕΔΑΣΥ-ΕΔΥ**
 - **Νόμος 1304/82: «Για την επιστημονική – παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και Μέση Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».** Με το νόμο εισάγεται ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου με σκοπό «την επιστημονική – παιδαγωγική καθοδήγηση, τη συμμετοχή στην αξιολόγηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και την ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας για επιστημονική έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης».
 - **Νόμος 1566/85: «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».** Ο νόμος εστιάζει στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και προβλέπει την έκδοση προεδρικού διατάγματος με το οποίο ορίζονται τα κριτήρια της αξιολόγησης, η διαδικασία, ο τύπος, ο χρόνος, το περιεχόμενο και τα όργανα της αξιολόγησης, τα δικαιώματα και οι εγγυήσεις υπέρ των αξιολογούμενων και κάθε άλλη αναγκαία για την αξιολόγηση αυτή λεπτομέρεια. Επίσης στο Κεφάλαιο Δ΄ που αφορά τη διοίκηση των σχολείων και ειδικότερα στο άρθρο 11 σχετικά με τα όργανα, την

επιλογή, την τοποθέτηση, την υπηρεσιακή κατάσταση και τα καθήκοντα των διευθυντών ορίζει ότι οι διευθυντές, οι υποδιευθυντές και οι προϊστάμενοι των σχολικών μονάδων μετέχουν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

- **Νόμος 2043/1992** *«Εποπτεία και διοίκηση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»*. Σύμφωνα με την παράγραφο 6 του άρθρου 6, υπεύθυνοι της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι οι διευθυντές, οι υποδιευθυντές και οι προϊστάμενοι των σχολείων.
- **Προεδρικό Διάταγμα 320/1993**: *«Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση»*. Το προεδρικό διάταγμα ορίζει την έννοια και το σκοπό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (άρθρο 1), όπως επίσης και τη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικής περιφέρειας (άρθρο 2), του έργου του εκπαιδευτικού (άρθρο 3), του διευθυντή του σχολείου (άρθρο 4) και του προϊσταμένου γραφείου εκπαίδευσης ή γραφείου φυσικής αγωγής (άρθρο 5). Τέλος, προσδιορίζει τη διαδικασία γνωστοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης (άρθρο 6).
- **Νόμος 2525/1997**: *«Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις»*. Το άρθρο 8 του νόμου ορίζει την έννοια, το σκοπό και τους φορείς αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας. Επίσης, προβλέπει τη σύσταση Σώματος Μονίμων Αξιολογητών και τη διαδικασία πλήρωσης των θέσεων των μονίμων αξιολογητών.
- **Προεδρικό Διάταγμα 140/1998**: *«Όροι και διαδικασία της μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υπηρεσιακής εξέλιξης αυτών, παρεχόμενες εγγυήσεις στους αξιολογούμενους και διαδικασία οριστικοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης»*. Στα άρθρα 1 και 2 ορίζεται ότι αναγκαία προϋπόθεση για τη μονιμοποίηση και υπηρεσιακή εξέλιξη των εκπαιδευτικών είναι η σύνταξη εκθέσεων αξιολόγησης της παιδαγωγικής και διδακτικής τους επάρκειας από τους διευθυντές των

σχολικών μονάδων, τους σχολικούς συμβούλους και τους μόνιμους αξιολογητές. Επίσης, το άρθρο 3 προβλέπει ότι για την επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης είναι απαραίτητη η σύνταξη αξιολογικής έκθεσης του υποψηφίου από τριμελή επιτροπή μόνιμων αξιολογητών. Τέλος, το άρθρο 4 περιγράφει τη διαδικασία που ακολουθείται προκειμένου να εξασφαλιστεί όσο το δυνατόν αντικειμενική αξιολογική κρίση των αξιολογούμενων.

- **Υπουργική Απόφαση Δ2/1938/27/2/1998:** *«Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών»*. Η συγκεκριμένη υπουργική απόφαση προσδιορίζει την έννοια και το σκοπό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης (άρθρο 1), τα όργανα αξιολόγησης και τα καθήκοντά τους (άρθρο 2), τη διαδικασία αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, στελεχών εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών από το σώμα μόνιμων αξιολογητών (άρθρα 3 και 4), καθώς επίσης και τις αρμοδιότητες της Επιτροπής Αξιολόγησης των Σχολικών Μονάδων (άρθρο 5).
- **Νόμος 2986/2002:** *«Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις»*. Με τα άρθρα 4 και 5 προσδιορίζονται ο σκοπός, οι στόχοι και ο χαρακτήρας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, όπως επίσης και τα υπηρεσιακά όργανα στα οποία ανατίθεται η ανάπτυξη, η υποστήριξη και η αξιολόγηση της όλης διαδικασίας.
- **Νόμος 3848/2010:** *«Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις»*. Στο άρθρο 32 ορίζεται η διαδικασία προγραμματισμού και αξιολόγησης της δράσης των σχολικών μονάδων, τα υπηρεσιακά όργανα που είναι υπεύθυνα για την κατάρτιση και τη γνωστοποίηση των προγραμμάτων δράσης και των εκθέσεων αξιολόγησης των σχολικών μονάδων.
- **Νόμος 3966/2011:** *«Θεσμικό πλαίσιο των Προτύπων Πειραματικών Σχολείων, Τύρωση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων*

«Διόφαντος» και λοιπές διατάξεις». Στο άρθρο 50 ορίζεται «η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων και του προσωπικού τους».

- [Υπουργική Απόφαση Φ/361.22/116672/Δ1 της 01/10/2012](#): «Ορισμός κριτηρίων αξιολόγησης διευθυντών και εκπαιδευτικών στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία». Στην Απόφαση ορίζονται αναλυτικά το περιεχόμενο και η μοριοδότηση των κριτηρίων αξιολόγησης διευθυντών και εκπαιδευτικών στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία.
- [Υπουργική Απόφαση 15/03/2013](#): «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης». Στην Υπουργική Απόφαση ορίζονται ο σκοπός, το πεδίο εφαρμογής, το πλαίσιο και οι διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (ΑΕΕ) στη σχολική μονάδα. Προσδιορίζονται επίσης η υποστηρικτική δομή του Παρατηρητηρίου της ΑΕΕ, καθώς και οι φορείς εποπτείας και αξιολόγησης σε περιφερειακό και σε κεντρικό επίπεδο
- [Νόμος 4823/2021](#): «Αξιολόγηση-Επιλογές Στελεχών-Νέες Δομές Υποστήριξης-Νέο σχολείο-ΚΕΔΑΣΥ-ΕΔΥ»

Επειδή πρόκειται για την πιο πρόσφατη νομοθετική πρωτοβουλία, έχει ενδιαφέρον να δούμε και λίγο πιο αναλυτικά τα σημεία που αφορούν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Γ' ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΜΕΛΩΝ ΤΟΥ ΕΙΔΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΒΟΗΘΗΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ

Άρθρο 66 “Όργανα και αντικείμενο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και των μελών του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού και του Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού της δημόσιας εκπαίδευσης “

Άρθρο 67 Πεδία και κριτήρια αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών

Άρθρο 68 Πεδία και κριτήρια αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών των Κέντρων Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία και των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης

Άρθρο 69 Πεδία και κριτήρια αξιολόγησης του έργου των μελών του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού των σχολικών μονάδων

Άρθρο 70 Πεδία και κριτήρια αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών και των μελών του Ειδικού Εκ- παιδευτικού Προσωπικού των Κέντρων Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης και των μελών του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού των Επιτροπών Διεπιστημονικής Υποστήριξης

Άρθρο 71 Πεδία και κριτήρια αξιολόγησης του έργου των μελών του Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού των σχολικών μονάδων

Άρθρο 72 Καταχώριση στοιχείων σε ηλεκτρονικό φάκελο

Άρθρο 73 Διαδικασία αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών

Άρθρο 74 Διαδικασία αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών των Κέντρων Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία και των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης

Άρθρο 75 Διαδικασία αξιολόγησης του έργου των μελών του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού και του Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού των σχολικών μονάδων

Άρθρο 76 Διαδικασία αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών και των μελών του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού των Κέντρων Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης και των μελών του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού των Επιτροπών Διεπιστημονικής Υποστήριξης

Άρθρο 77 Περιοδικότητα αξιολόγησης

Άρθρο 78 Αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, καθώς και των μελών του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού και του Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού

Άρθρο 79 Ενστάσεις

Άρθρο 80 Εξουσιοδοτικές διατάξεις

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Δ΄ ΛΟΙΠΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ ΜΕΡΟΥΣ Γ΄

Άρθρο 81 Ειδική ψηφιακή εφαρμογή για την αξιολόγηση των στελεχών εκπαίδευσης, των εκπαιδευτικών, του Ειδικού Εκπαιδευτικού και του Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού

Άρθρο 82 Μεταξιολόγηση του συστήματος αξιολόγησης

Άρθρο 83 Εξουσιοδοτικές διατάξεις

Σχολική αποτελεσματικότητα και αυτοαξιολόγηση

Η αποτελεσματικότητα (efficiency) είναι μια έννοια που συνδέεται με την αποδοτικότητα και άρα μπορεί να κτηριοποιηθεί και να συμβάλλει στην αξιολόγηση. Είναι γενικά η ικανότητα παραγωγής και απόδοσης του προσδοκώμενου αποτελέσματος. Το αποτέλεσμα και η μέτρηση της αποτελεσματικότητας όμως, όταν αναφερόμαστε στον χώρο της εκπαίδευσης είναι πολύ δύσκολα ζητήματα διότι πρέπει να συνυπολογίζονται πολλές μεταβλητές(Σαΐτης, Χ.,1994:109).

Πολλοί είναι οι ερευνητές που ασχολήθηκαν με τις δεξιότητες (skills) που πρέπει να έχει ο διευθυντής ενός εκπαιδευτικού οργανισμού ,προσπαθώντας να τις κατηγοριοποιήσουν και με αυτόν τον τρόπο να εξάγουν ορισμένα συμπεράσματα. Κάνοντας βασικό διαχωρισμό ο Σαΐτης (2000) τις κατηγοριοποιεί τις δεξιότητες σε φυσικές και ψυχικές.

Στις ψυχικές, εντάσσει την αυτοπεποίθηση, το συναισθηματικό έλεγχο, την αυτοσυγκέντρωση κα. Επίσης, συμπεριλαμβάνουν τις πνευματικές, όπως τη φαντασία και τις ηθικές που αναφέρονται στην ευαισθησία του ατόμου.

Ο Στιβακτάκης (2006) αναφέρει τις παρακάτω δεξιότητες ως χρήσιμες για τον αποτελεσματικό ηγέτη-διευθυντή:

- Επικέντρωση στην καθοδήγηση.
- Εστίαση στον εκπαιδευτικό.
- Λήψη αποφάσεων.
- Συμβολική και πολιτιστική αντίληψη.
- Αξίες.
- Επικέντρωση στους γονείς και στην κοινότητα
- Επικέντρωση στο μαθητή.
- Μάρκετινγκ του σχολείου.
- Μελλοντικοί προσανατολισμοί.
- Ευαισθησία στο εναλλασσόμενο εκπαιδευτικό κλίμα.

Ο Katz (1974, στο Σαΐτη, 2000), καθώς και οι Κατσαρός (2008), Σαΐτης(2005), Στραβάκου(2003α) διακρίνουν τις δεξιότητες του διευθυντή – ηγέτη σε τρεις κατηγορίες:

Α) Τεχνικές δεξιότητες. Στο πεδίο αυτό εντάσσονται οι δεξιότητες που αφορούν τη χρήση των Τ.Π.Ε. καθώς και εξειδικευμένες γνώσεις στη νομική και στην οικονομία. Αποτελούν σημαντικό στοιχείο της διοίκησης στις πιο χαμηλές ιεραρχικά βαθμίδες.

Β) Ανθρώπινες δεξιότητες. Αφορούν την ικανότητα του στελέχους της διοίκησης για αποτελεσματική συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδα .καθώς και τις επικοινωνιακές δεξιότητες

Γ) Νοητικές δεξιότητες. Το σύνολο των ικανοτήτων της για την κατανόηση και αντίληψη της αλληλεξάρτησης μεταξύ των λειτουργιών της σχολικής μονάδας. Δηλαδή, η ικανότητα του διευθυντή να κατανοεί και να μπορεί να αντιληφθεί τις σχέσεις που διαμορφώνονται, τις ανάγκες και τους προβληματισμούς των υπόλοιπων μελών της Σ.Μ.

Όλες αυτές οι δεξιότητες βοηθούν τον διευθυντή να κάνει πιο αποτελεσματική και πιο λειτουργική την εκπαιδευτική μονάδα επιμερίζοντας ευθύνες και παρέχοντας κίνητρα για ανάπτυξη όλων των μελών της Σ.Μ.

Ο διευθυντής και το έμπυχο δυναμικό της Σχολικής Μονάδας

Το έμπυχο δυναμικό ενός σχολικού οργανισμού είναι καταλυτικός παράγοντας που συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα και την ποιότητα του (Μπουραντάς, 2005).

Οι αποτελεσματικοί διευθυντές επηρεάζουν την επαγγελματική σταδιοδρομία του διδακτικού προσωπικού, αξιοποιώντας κατάλληλα τους διαθέσιμους πόρους, διαπραγματευόμενοι ζητήματα της τάξης και της σχολικής μονάδας ευρύτερα,, ενθαρρύνοντας τον πειραματισμό τους και την ανάληψη ρίσκου και βεβαίως παρακολουθώντας και αναδεικνύοντας δημόσια την πρόοδο των ατομικών και οργανωτικών πρακτικών του προσωπικού τους. (McEnoy, B., 1987: 143).

Είναι σπουδαίος ο ρόλος της ηγεσίας μέσω του παραδείγματος, με χρήση επαίνων προς τους συναδέλφους, με παροχή διακριτικής προσωπικής βοήθειας, και με ευγενικές χειρονομίες που αποδεικνύουν έμπρακτο ενδιαφέρον και φροντίδα'. Η δράση της ηγεσίας αφορά εν τέλει την συνολική εποπτεία του σχολείου που αναδύει σημαντικό ενδιαφέρον για την ενθάρρυνση σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές(Hargreaves, A., 1995: 346).

Σύμφωνα με τους Hoy & Miskel ο ηγέτης οφείλει να αξιοποιεί το έμπυχο δυναμικό προς όφελος του οργανισμού, χρησιμοποιώντας τη δύναμη και την εξουσία του (Hoy & Miskel, 2007). Ο αποτελεσματικός ηγέτης όμως στην πραγματικότητα δεν επιτυγχάνει την συμμόρφωση του προσωπικού ενεργοποιώντας τον θεσμικό του ρόλο

και την τυπική εξουσία του, αλλά τους πείθει να εργάζονται αυτοπροαίρετα και όχι εκβιαστικά, βασιζόμενος στην εμπιστοσύνη που του ανταποδίδουν, η οποία τους παρωθεί να προσφέρονται εθελοντικά υπέρ του κοινού στόχου του οργανισμού (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008).

a. Ικανότητες του αποτελεσματικού διευθυντή

Στα χαρακτηριστικά του διευθυντή ενός αποτελεσματικού σχολείου συγκαταλέγονται η διαπραγματευτική ικανότητα, η ικανότητα εξεύρεσης λύσεων, η διοίκηση σε κλίμα συναδελφικότητας, η επικοινωνιακή ικανότητα και η ανάληψη ρίσκου και ευθύνης.

Οι Everard & Morris υποστηρίζουν ότι η αποτελεσματικότητα του διευθυντή συνδέεται με στοιχεία της προσωπικότητας, όπως εξυπνάδα, δημιουργικότητα, επιμονή και υπομονή αλλά και συναισθηματική σταθερότητα (Everard & Morris, 1998).

Επιπλέον ο αποτελεσματικός διευθυντής διαθέτει φροντίδα, αυτοκυριαρχία και χειρισμό πολλαπλών προτεραιοτήτων με ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα. (Fullan, M., 1988). Η ικανότητα του διευθυντή να εστιάζει και να αξιοποιεί τους ανθρώπινους πόρους και τις αλληλεπιδραστικές τους σχέσεις, είναι σύμφωνα με έρευνες του Πασιαρδή, σημαντικότερος παράγοντας αποτελεσματικότητας από ότι είναι η υλικοτεχνική υποδομή σε μια σχολική μονάδα (Πασιαρδής, 2012). Ο διευθυντής απαιτείται να έχει ευελιξία στη διασφάλιση καλών ανθρώπινων σχέσεων, διότι αυτές διασφαλίζουν την διαμόρφωση συνεργατικού κλίματος το οποίο σχετίζεται με την αποτελεσματικότητα (Σαΐτης, Χ., 1994:92).

b. Δεξιότητες διευθυντή

Οι εξελίξεις στο σύγχρονο κόσμο αξιάνουν από τον διευθυντή ένα ευρύ φάσμα διαπροσωπικών δεξιοτήτων και αρετών. Συγκεκριμένα δεξιότητες όπως λεπτότητα χειρισμών, ευαισθησία, διπλωματικότητα και κατά Campbell, "γοητεία", ώστε να εφαρμόζεται συναδελφική ηγεσία (Campbell, R., J, 1985).

Ο αποτελεσματικός διευθυντής κατά τον Ζαβλανό (Ζαβλανός, 2002) διαθέτει:

1. τεχνικές δεξιότητες και εξειδικευμένες γνώσεις
2. διαπροσωπικές δεξιότητες όπως συνεργασία, επικοινωνία, συντονισμός προσώπων -φορέων
3. δεξιότητες ολιστικής θεώρησης των πραγμάτων

Χαρακτηριστικά γνωρίσματα του αποτελεσματικού Διευθυντή

Η μελέτη μας επικεντρώθηκε σε τριανταένα χαρακτηριστικά τα οποία επιλέχθηκαν ως τα προσόντα που πρέπει να διαθέτουν οι Διευθυντές σχολικών μονάδων έτσι ώστε να θεωρούνται αποτελεσματικοί στην άσκηση των καθηκόντων τους και αναφέρονται είτε στη νομοθεσία επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης είτε προέκυψαν μετά από επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας. Τα χαρακτηριστικά αυτά κατηγοριοποιήθηκαν σε τέσσερις κατηγορίες.

Μετρήσιμα

Στην πρώτη κατηγορία περιλαμβάνονται όσα αποτελούν τα «αντικειμενικά» ή «μετρήσιμα» κριτήρια. Πρόκειται για προσόντα που αναφέρονται συνήθως καθαρά στη σχετική νομοθεσία επιλογής στελεχών της Εκπαίδευσης, είναι αξιολογήσιμα, και πολλές φορές αποτελούν προϋπόθεση για τη συμμετοχή ενός εκπαιδευτικού στη διαδικασία επιλογής. Το μεγαλύτερο μέρος όσων αναφέρονται παρακάτω αποτελούν κριτήρια επιλογής σε όλες σχεδόν τις σχετικές νομοθετικές διατάξεις των τελευταίων δεκαετιών με διαφοροποιημένη κάθε φορά τη βαρύτητα που δίνεται στο καθένα. 1.

Διδακτική εμπειρία ή σε μια πιο ελεύθερη μετάφραση, «αρχαιότητα»

2. Εμπειρία σε θέσεις ευθύνης

3. Μεταπτυχιακές σπουδές στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης (Υ.Α.105657/2002)

4. Μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδικότητά του εκπαιδευτικού

5. Μεταπτυχιακές σπουδές σε παιδαγωγικά θέματα

6. Συνεχής επιμόρφωση

7. Συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια, ως αιρετό μέλος.

8. Συγγραφικό και ερευνητικό έργο

9. Πιστοποιημένη γνώση πληροφορικής και νέων τεχνολογιών

10. Πιστοποιημένη γνώση ξένων γλωσσών (10).

«Εναλλακτικά» χαρακτηριστικά

Τα τελευταία τέσσερα χαρακτηριστικά, δεν είναι ούτε μετρήσιμα προσόντα ούτε δεξιότητες ή στοιχεία της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού όμως μπορούν να συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητά του ως Διευθυντή και μπορούν να ληφθούν υπόψη τόσο στην ατομική του αξιολόγηση όσο και να συνδεθούν με τη μέθοδο αυτοαξιολόγησης της Σ.Μ. που διοικεί:

1. Άσκηση συνδικαλιστικής δραστηριότητας (μοριοδότηση και συνυπολογισμός της κατά τις διαδικασίες της συνέντευξης (Ν.3848/2010, αρ. 13, παρ. 5, εδαφ. α) και της μυστικής ψηφοφορίας (Ν.4327/2015, αρ. 19, παρ. 4, εδαφ. α).

2. Πολιτικές διασυνδέσεις. Παρότι οι πολιτικές διασυνδέσεις δεν πρέπει να αποτελούν προσόντα για μια θέση στελέχους της Εκπαίδευσης (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007) μάλλον συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Φασούλης, 2001).

Φύλο . Στη χώρα μας υπάρχει δυσαναλογία μεταξύ του ανδρικού και του γυναικείου πληθυσμού των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των διευθυντικών θέσεων που καταλαμβάνουν (Μαδεμλής, 2014).

Ηλικία. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία διευθυντές διαθέτουν μεγάλη πείρα και εμπειρίες, συνήθως όμως είναι πιο συντηρητικοί και σε κάποιες περιπτώσεις έχει αρχίσει να εξασθενεί το ενδιαφέρον τους για τη συνεχή βελτίωση του σχολείου τους (Pashiardis & Orphanou, 1999).

Ειδικότητα (στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι φιλόλογοι και οι μαθηματικοί καταλαμβάνουν τις δύο πρώτες θέσεις (Μαδεμλής, 2014).

Κριτήρια επιλογής και αξιολόγησης

Τα αντικειμενικά μετρήσιμα κριτήρια στον τρόπο επιλογής των στελεχών διοίκησης είναι ένα ζήτημα μείζονος σημασίας που έχει άμεσο αντίκτυπο στο τρόπο λειτουργίας ενός σχολείου. Δεν θα πρέπει να επιλέγονται οι διευθυντές, όπως ίσχυε μέχρι πρόσφατα, με βάση την προϋπηρεσία, την λεγόμενη «αρχαιότητα», αλλά να δίνεται έμφαση στις διοικητικές γνώσεις και ικανότητες των υποψηφίων που διασφαλίζουν καλύτερη ανταπόκριση και αποτελεσματικότητα στις διοικητικές απαιτήσεις των σύγχρονων εκπαιδευτικών οργανισμών (Σαΐτης, 2007).

Είναι αυτονόητο επίσης ότι η επιλογή διευθυντικών στελεχών με κομματικά κριτήρια είναι αναποτελεσματική και ανήθικη επιλογή αν και παραδοσιακά συνηθίζεται στην Ελλάδα. Τέτοιες επιλογές όμως που σχετίζονται με κομματικά κριτήρια, στον χώρο της εκπαιδευτικής διοίκησης, δημιουργούν σοβαρές αρρυθμίες καθώς αφενός οι συχνές πολιτικές μεταβολές μπορούν να δημιουργούν συνεχείς ανακατατάξεις που δεν συντελούν στην σταθερότητα / αποτελεσματικότητα και αφ ετέρου παραγνωρίζονται και υποτιμώνται οι γνώσεις και οι ικανότητες των μη κομματικοποιημένων υποψηφίων που πιθανόν όμως να ήταν καταλληλότεροι. Το θεσμικό πλαίσιο σήμερα καθορίζει τα κριτήρια επιλογής με εξωκομματικές μεθόδους.

Στην ενότητα των Αποτελεσμάτων θα δούμε κατά πόσο αυτή η θεωρία επιβεβαιώνεται από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν και σχετίζονται ή όχι με την Αυτοαξιολόγηση της Σ.Μ.

Επισκόπηση ερευνών στη χώρα μας

Η Πασιαρδή σε έρευνά που διεξήγαγε εντοπίζει επτά προϋποθέσεις-παράγοντες αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας στις οποίες εμπλέκεται αποφασιστικά ο ρόλος του διευθυντή:

1. Να ικανοποιείται η βασική αποστολή του σχολείου που είναι η ποιοτική εκπαίδευση, μέσα από την ενθάρρυνση επικοινωνίας των εκπαιδευτικών, εκ μέρους του διευθυντή.
2. Να επενδύεται χρόνος για διδασκαλία αλλά και συνεργασία και επαφή μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών.
3. Δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος
4. Ισότιμη αντιμετώπιση όλων των μαθητών και υψηλές προσδοκίες .
5. Αξιολόγηση επιδόσεων αλλά και εκπαιδευτικών προγραμμάτων
6. Ανοιχτότητα και συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών
7. Παροχή και αξιοποίηση πόρων ανάλογη των ειδικών αντικειμενικών αναγκών κάθε σχολικής μονάδας(Πασιαρδή, 2001) .

Ωστόσο, όσο κι αν τα παραπάνω αξιολογούνται απαραίτητα, έρευνες σε στελέχη εκπαίδευσης και συγκεκριμένα σε διευθυντές σχολείων, αποκαλύπτουν ότι στην Ελλάδα τα προσόντα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που απαιτούνται να κατέχει ο διευθυντής και τα οποία αναφέρθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο συνήθως δεν αξιοποιούνται όπως αναμενόταν. Το εκπαιδευτικό σύστημα αντίθετα εστιάζει σε στεγνή εφαρμογή νόμων και αποφάσεων δίνοντας έμφαση στον διαχειριστικό ρόλο των στελεχών διοίκησης που έχουν πειστεί να εκτελούν τις γραφειοκρατικές απαιτήσεις(Παπαναούμ,1995) και μάλιστα λανθασμένα να τις θεωρούν βασικό στόχο της εκπαίδευσης. Βασική αιτία της αντίληψης αυτής εκ μέρους των διευθυντών είναι η έλλειψη εξειδικευμένης επιμόρφωσης πάνω σε θέματα διοίκησης, που θα ενίσχυε τον ρόλο τους και την σχολική αποτελεσματικότητα (Καβούρη, 1998).

Σχετική έρευνα του Σαΐτη έδειξε επίσης ότι οι περιορισμένες ηγετικές δυνατότητες προϊσταμένων όλων των ιεραρχικών επιπέδων και τα αναποτελεσματικά συστήματα διοίκησης προσωπικού όπως αξιολόγησης, αμοιβών και προαγωγών είναι στοιχεία που πρέπει να μας προβληματίζουν καθώς συντελούν στην παθολογία της δημόσιας

διοίκησης(Σαΐτης,Χ.,1994:112) με όσα αυτό μπορεί να συνεπάγεται για τον δημόσιο βίο.

Έρευνες στο εξωτερικό

Ο Πασιαρδής (1994), μελέτησε τις απόψεις των Διευθυντών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κύπρο και διαπίστωσε ότι τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ηγεσίας είναι κοινά και δεν διαφοροποιούνται μεταξύ κρατών. Οι Διευθυντές δίνουν μεγάλη σημασία στις σχέσεις αλληλεγγύης μεταξύ των διδασκόντων και στη δημιουργία κλίματος συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης. Επίσης ,προκρίνεται το πνεύμα δικαιοσύνης στη λήψη αποφάσεων η δημιουργικότητα καθώς και η υλοποίηση κατάκτηση των στόχων του συλλογικού οράματος.

Μια άλλη έρευνα που έγινε πάλι στην Κύπρο από τους Θεοφιλίδη και Στυλιανίδη (2000) σκιαγραφεί τον επιτυχημένο σχολικό ηγέτη ως το που διαθέτει δυναμικό χαρακτήρα αλλά ταυτόχρονα φροντίζει να δίνει πρωτοβουλίες στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να αναπτύσσονται (και) ανεξάρτητα . Στη συγκεκριμένη έρευνα, σημαντικά χαρακτηριστικά του διευθυντή θεωρούνται : ο καθοδηγητικός του ρόλος, η υποστήριξη που έχει, η επικοινωνιακές του δεξιότητες και ο επαγγελματισμός του. Είναι οραματιστής και καινοτομεί κυρίως μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες που περιλαμβάνουν ,μαθητές, εκπαιδευτικούς, ακόμα και γονείς.

Στις Η.Π.Α. η έκθεση του Coleman (1966) «Equal of Educational Opportunity», υποστήριξε ότι τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των μαθητών προσδιορίζονται κατά κύριο από το υπόβαθρο και την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση. Η απάντηση ήρθε από τον Edmonds (1979), δίνοντας μια άλλη διάσταση του επιτυχημένου σχολείου. Υποστήριξε πως τα υψηλά αποτελέσματα μιας σχολικής μονάδας μπορούν να γίνουν πραγματικότητα με την θέσπιση υψηλών στόχων και την καλλιέργεια ενός κλίματος πειθαρχίας και προσήλωσης στους διδακτικούς στόχους.

Ο Bone το 1981 ανακοίνωσε τα αποτελέσματα της δικής του έρευνας, στην οποία ορίζει τον αποτελεσματικό διευθυντή ως τον εμπνευστή ενός οράματος που κατανοεί τις ανάγκες και προσπαθεί να τις ικανοποιήσει. Θέτει το βάρος του στα ουσιαώδη και η τεχνική και διοικητική του δεινότητα τον βοηθούν στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης.

Η έρευνα του Bauck (1987) καταγράφει τον ιδιαίτερο ρόλο του διευθυντή για τη δημιουργία μιας αποτελεσματικής σχολικής μονάδας. Μια τέτοια δυνατότητα υπάρχει με έναν διευθυντή που έχει πίστη στον εαυτό του, είναι δυναμικός, έχει καλλιεργήσει τις επικοινωνιακές του δεξιότητες και μπορεί να συνεργαστεί αποτελεσματικά με το εκπαιδευτικό δυναμικό της σχολικής μονάδας, τους μαθητές αλλά και τους γονείς.

Ο Charman (1998), στην αναζήτησή του για το αποτελεσματικό σχολείο, διαπιστώνει πως η ηγεσία εκείνη που στέκεται ενθαρρυντικά και προτρέπει τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά ταυτόχρονα λειτουργεί και υποστηρικτικά στους εκπαιδευτικούς, προσφέροντάς τους στήριξη και επιμόρφωση, μπορεί να βελτιώσει τις επιδόσεις τόσο των μαθητών όσο και της σχολικής μονάδας.

Όσον αφορά την Ευρώπη, πραγματοποιήθηκε ένα ερευνητικό πρόγραμμα διάρκειας δέκα ετών (2001- 2011), το οποίο είχε ως στόχο τη διερεύνηση των χαρακτηριστικών και των πρακτικών που οφείλει να ακολουθεί ένας επιτυχημένος διευθυντής.

Στη συγκεκριμένη έρευνα μετείχαν τέσσερις χώρες της Ε.Ε.: η Κύπρος, η Δανία, η Σουηδία και η Αγγλία με διαφορετικό αριθμό σχολείων η καθεμιά. Η Κύπρος συμμετείχε με έξι σχολεία και η έρευνα έδειξε ότι κυριαρχεί το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας. Η Δανία διέθεσε οκτώ σχολεία και από τα αποτελέσματα εξάγεται το συμπέρασμα πως δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην αλληλοκατανόηση και στη καλλιέργεια ισχυρών δεσμών μεταξύ διευθυντή - ηγέτη και εκπαιδευτικών, ενώ η δράση του ήταν κυρίως επικουρική των συλλογικών αποφάσεων.

Τα αποτελέσματα από την παρουσία της Σουηδίας, που συμμετείχε με τέσσερα σχολεία, δεν διαφέρουν από των άλλων χωρών της Ε.Ε.. Κι εδώ ο αποτελεσματικός ηγέτης συνεργάζεται με την τοπική κοινότητα. Πιστεύει στον εαυτό του, είναι ειλικρινής, προσιτός και προσεγγίζει τους εκπαιδευτικούς. Μεταβιβάζει αρμοδιότητες, αναθέτει ευθύνες και με την υποστηρικτική του δράση τους βοηθά στην ολοκλήρωση του έργου τους. Η συμμετοχή της Αγγλίας στο διεθνές αυτό πρόγραμμα υλοποιήθηκε με δέκα ηγετικά στελέχη από σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Παρατηρήθηκε το μεγάλο ενδιαφέρον για την οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης με τους γονείς και την ευρύτερη κοινωνία με σκοπό την εμπλοκή όλων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, δίνουν μεγάλη βαρύτητα στην επίλυση ζητημάτων της καθημερινότητας καθώς και στις αξίες με τις οποίες εμφορούνται οι περισσότεροι

διευθυντές και το οποίο αποτελεί καθοριστικό παράγοντα της αυτοεικόνας της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών που την απαρτίζουν.

Οι παραπάνω έρευνες αποτελούν χρήσιμα στοιχεία για την κατανόηση του τρόπου λειτουργίας των Σ.Μ. και των διευθυντικών στελεχών μέσα σε αυτές και μπορούν να συμβάλλουν στην οικοδόμηση ενός αποτελεσματικού Εκπαιδευτικού Οργανισμού.

Σύμφωνα με έρευνα της Charol Shakeshaft σε διευθυντές/τριες σχολείων, οι άντρες εμφανίζονται να διεκδικούν το ρόλο του "αρχηγού" της σχολικής μονάδας αντιμετωπίζοντάς τον αυστηρά από διοικητική και επιχειρηματική σκοπιά, ενώ οι γυναίκες εστιάζουν περισσότερο στη σχέση με το διδακτικό προσωπικό και τους λοιπούς εργαζόμενους(Shakeshaft,C.,1986).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

Ηγεσία, Διεύθυνση ή Διοίκηση;

Ο Σαϊτής (2005) θεωρεί την ηγεσία ως μια σημαντική πλευρά της διοικητικής εργασίας που όμως δεν ταυτίζεται με τη διοίκηση και αποβλέπει κυρίως στην αλλαγή του τρόπου συμπεριφοράς των ανθρώπων όταν αυτό επιτάσσεται από τις συνθήκες.

Η διοίκηση από την άλλη αφορά περισσότερο τον συνδυασμό των ανθρώπων σταθμισμένο με τους αντίστοιχους υλικούς πόρους ώστε να επιτευχθούν συγκεκριμένοι στόχοι σχετικοί με την οργάνωση (σ. 240). Από την άλλη ο Κατσαρός (2008) υποστηρίζει την άποψη πως η ηγεσία και η διοίκηση αποτελούν επικαλυπτόμενους και αλληλοσυμπληρούμενους αλλά διακριτούς όρους.

Η διοίκηση στοχεύει στη διατήρηση της λειτουργικότητας και της αποτελεσματικότητας της Σ.Μ. στο επίπεδο της καθημερινότητας ενώ η ηγεσία προσβλέπει περισσότερο σε μακροπρόθεσμα σχέδια, στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής και στην αντιμετώπιση των αλλαγών που σχετίζονται κατά κύριο λόγο με τη βελτίωση του προσωπικού (σ. 98). Για να γίνει πιο κατανοητή η διαφοροποίηση μεταξύ των δύο εννοιών μπορούμε να σκεφτούμε πως ένα διοικητικό στέλεχος (manager) δεν αποτελεί απαραίτητα ηγέτη, αλλά και ένας ηγέτης μπορεί να θεωρηθεί ως τέτοιος ακόμα και αν δεν έχει τα τυπικά προσόντα.

Συμπληρωματικά οι Matthews & Crow (2003), υποστηρίζουν ότι οι ηγέτες κάνουν κάτι παραπάνω από το να διοικούν .

Ηγέτης: Διορίζεται, χρησιμοποιεί νόμιμη – δοτή εξουσία, ,δίνει οδηγίες, ανταμοιβές ή/και τιμωρίες. Καλλιεργεί ένα όραμα, εμπνέει, πείθει, ελέγχει. Δίνει έμφαση στις διαδικασίες, στα συστήματα ,στη λογική αλλά και στους ανθρώπους και στα συναισθήματα τους. Κινείται σε προκαθορισμένα τυπικά πλαίσια αλλά και τα διευρύνει .Ο ιδανικός ηγέτης, διαχειρίζεται την κατεστημένη κατάσταση αλλά ταυτόχρονα κάνει αλλαγές και καινοτομεί .Τέλος διαθέτει βραχυπρόθεσμη όσο και μακροπρόθεσμη προοπτική για το έργο του.

Κατα τον Πασιαρδή (2004) ο όρος διοίκηση (administration) αφορά την επαναλαμβανόμενη διοικητική διεκπεραίωση των καθημερινών εργασιών για τη λειτουργία του οργανισμού ως μιας γραφειοκρατίας. Πιο ευρύς θα μπορούσαμε να πούμε πως είναι ο όρος διεύθυνση (management) που συνδυάζει την καθημερινή διοίκηση της Σ.Μ. με τη μεσοπρόθεσμη κατεύθυνση του οργανισμού μέσα σε χρονικό ορίζοντα λίγων μηνών μέχρι και ενός με δύο χρόνια. Ακόμα πιο ελεύθερος είναι ο όρος ηγεσία (leadership), ένας όρος μέσα στον οποίο μπορούν να υπεισέλθουν οι δύο προηγούμενοι όροι: «διοίκηση» και «διεύθυνση». Ως «ηγεσία» εκλαμβάνεται ο σχεδιασμός για τη λειτουργία του οργανισμού με ένα συγκεκριμένο στρατηγικό προσανατολισμό (σ.211-2).

Καταληκτικά, πρέπει να αναφερθεί η άποψη του Κατσαρού (2008) πως ανεξάρτητα από το τι τελικά θα υιοθετηθεί σχετικά με τις παραπάνω έννοιες, σε κάθε περίπτωση πρέπει να επιδιώκεται ο άριστος συνδυασμός τους ώστε να εξασφαλίζεται αποτελεσματικότητα του εκάστοτε οργανισμού και ικανοποίηση των ανθρώπων (σ.99).

Ο διευθυντής ηγέτης και πως επιδρά το management στην διαδικασία αυτοαξιολόγησης

Οι σχολικές μονάδες και οι επιχειρήσεις είναι οργανισμοί που προορίζονται να αποδώσουν έργο και που ως εκ τούτου λειτουργούν ανταγωνιστικά επιδιώκοντας τους στόχους τους. Οι όροι αποτελεσματικότητα και λογοδοσία αποτελούν πάγια απαίτηση και δεν πρέπει να παραγνωρίζεται η επιδίωξη τους με την χαμηλότερη δυνατή δαπάνη πόρων από τους οργανισμούς (Tsiakkios, A. & Pashardis, P., 2002). Το κέρδος όμως στην περίπτωση του σχολικού οργανισμού, δεν μεταφράζεται σε άμεσα ορατά και οικονομικά μεγέθη όπως στις επιχειρήσεις, αλλά αφορά την ηθική, κοινωνικοσυναισθηματική και διανοητική εξέλιξη των μαθητών (Hansen, 2011) και

αυτή είναι μια ουσιαστικά διαφοροποιητική παράμετρος μεταξύ τους. Μέσα στις ραγδαίες εξελίξεις που έχουν μεταβάλλει τον ρόλο του διευθυντή και τον κατακλύζουν με νέες απαιτήσεις, προβάλλει αδιαμφισβήτητη η ανάγκη για προγραμματισμό και στρατηγικό σχεδιασμό. Ο Αλκιβιάδης το 430 π.Χ., διδάσκει ότι «το διοικείν εστί προβλέπειν» και κάθε ενέργεια πρέπει να προκύπτει κατόπιν προπαρασκευαστικών ενεργειών που διαμορφώνουν τους στόχους, περιορίζουν τις επικαλύψεις, τις αστοχίες και τις παραλείψεις(Σαΐτης, 2008) . Ο στρατηγικός σχεδιασμός είναι λοιπόν όλη η χάραξη πολιτικών, οι διαδικασίες και τα μέσα που μετέρχεται ο διευθυντής μαζί με το διδακτικό προσωπικό, προκειμένου να ευημερεί και να αποδίδει η σχολική μονάδα(Bryson, 2004) .

Η ηγεσία είναι ουσιαστικό κομμάτι της διοίκησης και στοχεύει στις απαιτούμενες ρυθμίσεις νοοτροπιών και συμπεριφορών του προσωπικού, ανάλογα με το περιβάλλον εργασίας, αποσκοπώντας στην μέγιστη δυνατή αποτελεσματικότητα του οργανισμού(Μπουραντάς, 1984). Η αποτελεσματική ηγεσία είναι στην ουσία ένα πλέγμα συμπεριφορών που αξιοποιεί ο ηγέτης για να επηρεάσει τη συμπεριφορά των άλλων (Πασιαρδής, 2004: 209) και να τους εμπνεύσει. Αν οι πράξεις σου εμπνέουν τους άλλους ανθρώπους να ονειρεύονται περισσότερο, να μαθαίνουν περισσότερο, να ενεργούν περισσότερο, να εξελισσονται, τότε είσαι ηγέτης, είπε ο John Q. Adams, ο βος πρόεδρος της Αμερικής το 1825, περικλείοντας σε μια φράση ό λα τα ηγετικά γνωρίσματα.

Ο Μπουραντάς εντοπίζει τη διαφορά του management και σε επίπεδο συγκρούσεων. Το management θεωρεί ότι πρέπει να αποφεύγονται οι συγκρούσεις σε έναν οργανισμό με μεθόδους όπως ορθολογική οργάνωση, εφαρμογή συγκεκριμένων διαδικασιών, ενεργοποίηση ποιόνων. Η διοικητική αντίληψη ωστόσο βλέπει όλες τις αντιθέσεις σαν κάτι ουδέτερο που δυνητικά συντελεί στην ενεργοποίηση όλου του προσωπικού και στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού που αυτοαποκαλύπτεται και αυτοανακαλύπτεται(Μπουραντάς, Δ., στο Σαΐτης, 1994). Η ικανότητα και η ευελιξία του διευθυντή ηγέτη, συντελεί στην επιτυχή αντιμετώπιση των προβλημάτων στην σχολική μονάδα.

Συχνά όμως οι διευθυντές αποτυγχάνουν να συντελέσουν στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών της σχολικής τους μονάδας αναγνωρίζοντας την αξία τους. Για τον λόγο αυτό ο Hargreaves αναφέρει ότι για να είναι αποτελεσματικοί οι διευθυντές δεν θα πρέπει να τους λείπει το " εκπαιδευτικό όραμα " (Hargreaves, A., 1995:344, Παπαβασιλείου, Β., 2016:162). Αν ο διευθυντής είναι ηγέτης τότε ενθαρρύνει τους

υφισταμένους του να αναλαμβάνουν ηγετικό ρόλο σε συγκεκριμένο τομέα και εργαζόμενοι κατ' αυτόν τον τρόπο, να συμβάλλουν εν τέλει στην συνολική αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Αυτό ορίζεται ως κατανεμημένη ηγεσία (Gibb, 1954) και ουσιαστικά πρόκειται για συμψηφισμό διαφορετικών τεχνογνωσιών (Gronn, 2000) των ατόμων που εμπνέονται από τον ηγέτη, στοιχείο που ενδυναμώνει το αυτοσυναίσθημα και τη συνοχή των μελών. Σε αυτό το μοντέλο ηγεσίας βεβαίως ο ηγέτης δεν παραγκωνίζεται ούτε υποτιμάται ο ρόλος του. Παραμένει ισχυρός, αποφασιστικός και ενεργητικός καθώς όλοι ενεργούν εν γνώση του για τον κοινό σκοπό (Harris, 2008).

Προτάσεις για βελτιώσεις και περαιτέρω έρευνα

Θα μπορούσαμε ίσως να προτείνουμε μερικές ιδέες για την αποτελεσματικότερη συμβολή της αυτοαξιολόγησης, μέσα στο διαρκώς μεταβαλλόμενο και απαιτητικό εργασιακό περιβάλλον του σχολικού οργανισμού, συνυπολογίζοντας τις προσωπικές μας αντιλήψεις και τα βιβλιογραφικά δεδομένα της σύντομης αυτής έρευνας.

Ο ρόλος του διευθυντή μπορεί να είναι πολύ σημαντικός εφόσον εξασφαλιστεί αρχικά μια σταθερότητα της σχολικής ηγεσίας και του διδακτικού προσωπικού στην Σχολική μονάδα (Σ.Μ). Οι αδιάκοπες μετακινήσεις αναπληρωτών και η σχεδόν τυχαία τοποθέτηση τους κάθε έτος (ειδικά σε απομακρυσμένες, δυσπρόσιτες Σ.Μ, ακριτικές περιοχές και νησιά) τραυματίζουν την λειτουργία του ρόλου του διευθυντή και κατ' επέκταση του εκάστοτε σχολικού οργανισμού. Όλες οι βελτιώσεις χρειάζονται χρόνο για να υλοποιηθούν και να αποδώσουν.

Υπάρχει σύμφωνα και με την κοινή γνώμη ένα αρνητικό κλίμα για την δημόσια εκπαίδευση η οποία κρίνεται ως αναποτελεσματική επειδή πρωτίστως κρίνεται αναξιοκρατική. Η επιλογή των στελεχών δεν θα πρέπει να βασίζεται σε χαρακτηριστικά όπως αρχαιότητα ή κομματική προτίμηση, αλλά να καθιερωθεί ένα σύστημα αδιάβλητης και αξιοκρατικής επιλογής στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, όπου κάθε άτομο θα δίνει τον καλύτερό του εαυτό, σε κατάλληλες θέσεις και οι γνώσεις του θα αξιοποιούνται και θα αξιολογούνται αντικειμενικά.

Ακολουθώντας την πορεία του θεσμικού πλαισίου που αναφέρεται στους διευθυντές και την αξιολόγηση διαχρονικά, διαπιστώνουμε αρκετές μεταβολές ιστορικά. Το γεγονός αυτό συμβαίνει ως επακόλουθο των διαρκών πολιτικών ανακατατάξεων που βιώνει το κράτος και η πραγματικότητα αυτή, προκαλεί αβλεψίες και παραλείψεις στην νομοθεσία. Μια μεγαλύτερη σταθερότητα, με διασφάλιση μικρότερου αριθμού

τροποποιήσεων, με μεγαλύτερης διάρκειας εφαρμογές και έλεγχο από τη Σ.Μ. σε όλα τα στάδια της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης θεωρούμε ότι θα συνέβαλαν θετικά.

Μια σημαντική παράμετρος θα μπορούσε να είναι η μεγαλύτερη παροχή κινήτρων αποδοτικότητας. Η ανάπτυξη ενός συστήματος κινήτρων αποδοτικότητας θα μπορούσε να ανατρέψει το αρνητικό κλίμα στην εκπαίδευση(Σαΐτης,Χ.1994:112).

Οι διευθυντές με το υφιστάμενο εκπαιδευτικό σύστημα είναι κυρίως απλοί διεκπεραιωτές υπερβολικού όγκου εγγράφων και λοιπών γραφειοκρατικών υποθέσεων, χωρίς δυνατότητα δυναμικών παρεμβάσεων και πρωτοβουλιών, γεγονός που συχνά τους οδηγεί σε απάθεια, απογοήτευση και μειωμένο ενδιαφέρον. Κάτι που σίγουρα δεν συμβάλλει θετικά στην εφαρμογή και εκτέλεση της αυτοαξιολόγησης της Σ.Μ.

Οι πολυάριθμες και σύνθετες απαιτήσεις της διαδικασίας αξιολόγησης σε ένα σχολείο, συχνά μπλοκάρουν την ομαλή λειτουργία του . Θα πρέπει να περιοριστούν οι ασάφειες αρμοδιοτήτων με εφαρμογή στρατηγικών, διαδικασίες οργάνωσης και καλού σχεδιασμού του εργασιακού πλαισίου.

Μέσα από την βιβλιογραφία γίνονται αναφορές στην διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού από τους αποτελεσματικούς διευθυντές των Σ.Μ. Η ηγεσία ενός αποτελεσματικού και επομένως αειφόρου σχολικού οργανισμού, δεν εξαντλεί τους ανθρώπινους πόρους του.(Hargreaves & Fink, 2006). Αντίθετα, η ορθή αξιοποίηση του προσωπικού από τον διευθυντή κατά τρόπο που να τους υποκινεί εθελοντικά, επιστρέφει ως δυναμική αλλά και ως υπεραξία, στον ίδιο τον οργανισμό. Αν ο διευθυντής εμπνέει τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και τους παρακινεί σε εμπλοκή στη λήψη αποφάσεων και άρα σε συμμετοχική διοίκηση, τότε αναμένεται ο εκπαιδευτικός οργανισμός να εξελιχθεί και να αναπτυχθεί ενώ η αυτοαξιολόγηση θα μετατραπεί σε λειτουργικό μέρος του σχολικού συστήματος. Κατά συνέπεια, τα στοιχεία και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του διευθυντή και ο τρόπος που έχει την ικανότητα να τα αξιοποιεί είναι σημαντικά στοιχεία της επιτυχίας της.

Θεωρούμε πως στόχος πρέπει να είναι το δημοκρατικότερο μοντέλο διοίκησης, που πέρα από τα στεγανά και τις παραδοσιακές αναχρονιστικές επιλογές, θα διασφαλίζει (δια του διευθυντή), την ισότητα και την δικαιοσύνη(Παπαβασιλείου,2011), ώστε όλοι οι μετέχοντες να εμπνέονται και να παρακινούνται να αποδώσουν τα μέγιστα και η αυτοαξιολόγηση να πάψει να αντιμετωπίζεται με καχυποψία και φόβο γιατί θα συμβάλλει στην αποτελεσματική λειτουργία της Σ.Μ .

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Σκοπός της έρευνας είναι η μελέτη των απόψεων των διευθυντών/-τριών σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε ερωτήματα που συνδέονται με την άποψή τους για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτέλεσε το βασικό σκοπό της έρευνας.

Η σημαντικότητα της διερεύνησης των απόψεων αυτών αναδεικνύεται ιδιαίτερα και από το εφαρμοζόμενο πλαίσιο εκπαιδευτικής πολιτικής και από το πρίσμα εφαρμογής της, ενώ πρέπει να αναγνωριστούν και να προσμετρηθούν κατά το δυνατόν οι κυριότερες παράμετροι που συγκροτούν το βαθμό αποδοχής ή μη αποδοχής της μεθόδου αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Ειδικότερα, εξετάστηκαν και αναλύθηκαν οι απόψεις διευθυντών/-τριών για τα παρακάτω:

- κατά πόσο η εργασιακή τους εμπειρία διαμορφώνει τις απόψεις τους,
- αν εξωτερικοί ή εσωτερικοί παράγοντες της σχολικής μονάδας τις διαφοροποιούν,
- εάν είναι υπερ ή / και κατά της εσωτερικής, της εξωτερικής αξιολόγησης ή συνδυασμού και των δύο στις Σ.Μ.
- ποιος πιστεύουν πως πρέπει να αναλαμβάνει το ρόλο του αξιολογητή
- εάν θεωρούν χρήσιμη την Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης.

Το Δείγμα (Συμμετέχοντες/ουσες)

Ο αριθμός των ερωτηματολογίων που στάθηκαν ήταν 350 συνολικά και παραλήφθηκαν 98. Αποστάλθηκαν σε όλες τις Περιφέρειες της χώρας, με στόχο τη συλλογή δεδομένων από διαφορετικά μέρη της Ελλάδας τόσο από μεγάλα αστικά κέντρα όσο και από τα πιο απομακρυσμένα χωριά, χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της δειγματοληψίας.

Εργαλεία

Το ερευνητικό εργαλείο που αξιοποιήθηκε για την διερεύνηση των απόψεων των Διευθυντών Σ.Μ. ως προς την άποψή τους για την αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας και την Αξιολόγηση γενικότερα, ήταν το ερωτηματολόγιο με συνδυασμό κλειστών και ανοικτών ερωτήσεων. Συγκεκριμένα, στάλθηκε ηλεκτρονικά ερωτηματολόγιο σε μορφή google forms.

Διαδικασία

Τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν ηλεκτρονικά προς τους Διευθυντές σχολείων της Πρωτοβάθμιας αλλά και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όλης της χώρας. Επιλέχθηκαν, τουλάχιστον δύο σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας ανα περιοχή και έγινε προσπάθεια να ληφθούν απαντήσεις από τα μεγαλύτερα αστικά κέντρα όσο και από τις πιο απομακρυσμένες επαρχιακές κοινότητες. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αφορούν διευθυντές που στη πλειονότητά τους απασχολούνται σε δημόσια σχολεία, ωστόσο υπάρχει και ένα μικρό ποσοστό που προέρχεται από την ιδιωτική εκπαίδευση.

Ακολουθούν τα αποτελέσματα της έρευνας και πίνακες με τα δεδομένα που συλλέχθηκαν.

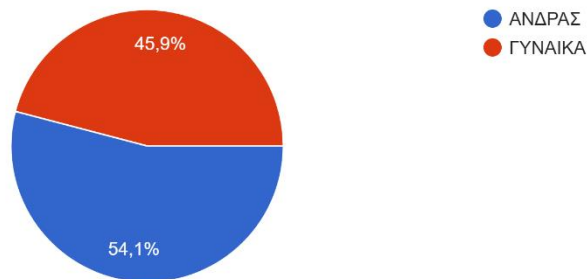
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η έρευνα ξεκινούσε με κάποια βασικά δημογραφικά στοιχεία όπως το φύλο, η βαθμίδα υπηρετήσης και η προϋπηρεσία των διευθυντών που απάντησαν.

Το πρώτο ερώτημα αφορούσε το φύλο των ερωτηθέντων. Σε σύνολο 98 ατόμων, οι 45 ήταν γυναίκες και οι 53 άνδρες.

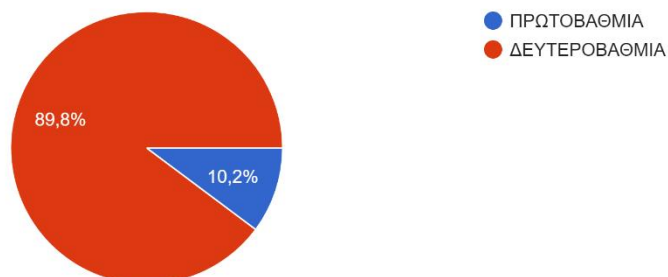
ΦΥΛΟ
98 απαντήσεις



Εικόνα 1

Ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης οι 88 προέρχονται από τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και μόλις 10 από τη Πρωτοβάθμια (Εικόνα 2)

ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
98 απαντήσεις

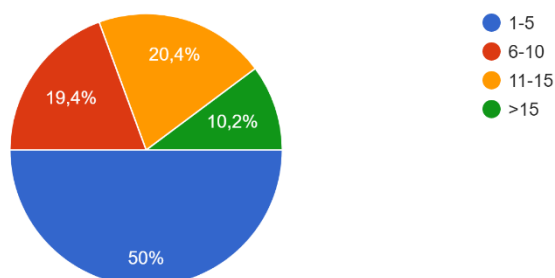


Εικόνα 2

Στη τρίτη εικόνα βλέπουμε τη βαθμίδα που υπηρετούν ως διευθυντές/διευθύντριες. Συγκεκριμένα, οι 49 υπηρετούν ως διευθυντές 1-5 έτη, οι 20 υπηρετούν 11-15, οι 19

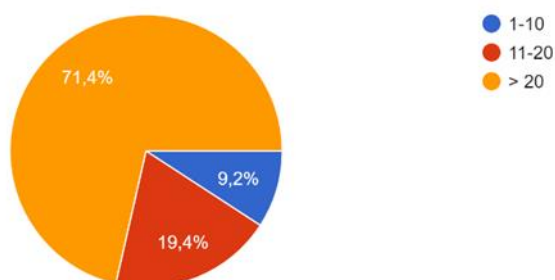
βρίσκονται σε αυτή τη θέση 6-10 έτη και 10 υπηρετούν ως διευθυντές/-ντριες για πάνω από 15 χρόνια.

ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ/-ΝΤΗΣ
98 απαντήσεις



Εικόνα 3

ΣΥΝΟΛΙΚΑ ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ
98 απαντήσεις



Εικόνα 4

Ακολουθεί η τέταρτη ερώτηση που αφορά τη συνολική προϋπηρεσία των συμμετεχόντων. Εδώ βλέπουμε πως το μεγαλύτερο μέρος όσων απάντησαν είναι ενεργοί εκπαιδευτικοί για πάνω από 20 χρόνια, ακολουθεί η ομάδα όσων υπηρετούν 11-20 έτη και είναι 19 άτομα ενώ η ομάδα που έχει συνολικά 1-10 έτη συνολικής προϋπηρεσίας αποτελείται από 9 άτομα.

Η πρώτη κλειστού τύπου ερώτηση (Εικόνα 5) για την αξιολόγηση αφορά την «αξιολόγηση της σχολικής μονάδας» και αποτελείται από 19 επιλογές απαντήσεων που οι συμμετέχοντες/-ουσες στην έρευνα κλήθηκαν να κατηγοριοποιήσουν την εφαρμογή της ως προς τα **θετικά** της στοιχεία σε μια τετραβάθμια κλίμακα (Συμφωνώ

απόλυτα, Συμφωνώ αρκετά, Διαφωνώ αρκετά, Διαφωνώ απόλυτα) τη καθεμία ξεχωριστά βάσει της προτίμησής τους.

Συμφωνώ απόλυτα

Στη διαβάθμιση με τη μεγαλύτερη ταύτιση στο βαθμό «συμφωνώ απόλυτα» αναφορικά με τις απόψεις διευθυντών υπέρ της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας παρατηρούμε το μεγαλύτερο αριθμό απαντήσεων στον άξονα «Αναδεικνύει καλές πρακτικές που χρησιμοποιήθηκαν» με 31 προτιμήσεις, ακολουθεί με 28 ο «Αναδεικνύει τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, με 25 προτιμήσεις ο άξονας «Αποτελεί κίνητρο βελτίωσης του προσωπικού του σχολείου» με 24 οι «Ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών τόσο σε επίπεδο σχολείου όσο και σε επίπεδο τοπικό-περιφερειακό' και «Εντοπίζει αδυναμίες στο τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας», 23 συμφωνούν απόλυτα πως «Συμβάλλει στη συνεχή βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου της σχολικής μονάδας» και 21 πως «Ενισχύει το αίσθημα συνευθύνης και αυτοδέσμευσης στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας» ενώ παρατηρούμε στις 20 προτιμήσεις για τις απόψεις ότι η αυτοαξιολόγηση «Συμβάλλει στη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του σχολείου» και «Ενισχύει την αυτογνωσία και τον αυτοέλεγχο». Συνεχίζοντας, έχουμε 19 προτιμήσεις για τον άξονα «Εντοπίζει τα θετικά σημεία στον τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας» και 18 για τους άξονες «Συμβάλλει στη διοικητική λειτουργία της σχολικής μονάδας», «Βελτιώνει τη ποιότητα διδασκαλίας και μάθησης» καθώς και «Ενισχύει τη παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία της σχολικής μονάδας». 17 φορές συμφωνούν απόλυτα πως η αυτοαξιολόγηση της Σ.Μ. «Συμβάλλει ώστε να αναλάβει η κάθε σχολική μονάδα το μερίδιο ευθύνης που της αναλογεί, 16 ότι «Βοηθά στη λειτουργία της σχολικής μονάδας ως επαγγελματικής κοινότητας μάθησης», 15 πως «Αποτιμά τεκμηριωμένα το τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας» και «Ενημερώνει του γονείς για τη ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται στα παιδιά τους». Ακολουθούν 14 προτιμήσεις με την άποψη πως συμφωνούν απόλυτα υπέρ της αυτοαξιολόγησης της Σ.Μ. γιατί «Διαπιστώνεται από τη Πολιτεία το επιτελούμενο εκπαιδευτικό έργο σε κάθε σχολική μονάδα» και τέλος 12 πως «Βοηθά στη βελτίωση των διαδικασιών για την επιλογή στελεχών εκπαίδευσης».

Συμφωνώ αρκετά

Οι περισσότερες απαντήσεις που δόθηκαν αφορούν το «συμφωνώ αρκετά» που απεικονίζεται με κόκκινο χρώμα και η πιο συχνά επιλεγμένη απάντηση είναι «Συμβάλλει στη συνεχή βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας» από 51 άτομα. Ακολουθεί η «Ενισχύει την παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία της σχολικής μονάδας» με 46 προτιμήσεις ενώ οι επιλογές «Αποτελεί κίνητρο βελτίωσης του προσωπικού του σχολείου», «Ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών τόσο σε επίπεδο σχολείου όσο και σε επίπεδο τοπικό-περιφερειακό» και «Ενισχύει την αυτογνωσία και τον αυτοέλεγχο της σχολικής μονάδας» ακολουθούν με 45 η καθεμία.

Στη συνέχεια, η επιλογή «Εντοπίζει τα θετικά σημεία στον τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας» με 44 να 'συμφωνούν αρκετά', ενώ 43 επέλεξαν πως «συμφωνούν αρκετά» με την πεποίθηση πως η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας «Συμβάλλει στη διοικητική λειτουργία της σχολικής μονάδας» και το «Ενισχύει το αίσθημα συνευθύνης και αυτοδέσμευσης στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας». Μειώνοντας ένα ,42 «συμφωνούν αρκετά» πως η αξιολόγηση «Συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπ/κών του σχολείου», 41 πως «Αναδεικνύει καλές εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιήθηκαν» και «Αποτιμά τεκμηριωμένα τον τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας», 40 φορές έχουν επιλεχθεί τα «Εντοπίζει αδυναμίες στον τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας», «Αναδεικνύει τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών» και «Βοηθά στη λειτουργία της σχολικής μονάδας ως επαγγελματικής κοινότητας μάθησης». Η επιλογή «Βελτιώνει την ποιότητα διδασκαλίας – μάθησης» έχει προτιμηθεί 37 φορές, 35 το «Βοηθά στη βελτίωση των διαδικασιών επιλογής στελεχών εκπαίδευσης», 33 το «Ενημερώνει τους γονείς για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται στα παιδιά τους» και τέλος 31 φορές και η χαμηλότερη σε συχνότητα προτίμηση για το « συμφωνώ αρκετά» ήταν η επιλογή «Διαπιστώνεται από την Πολιτεία το επιτελούμενο εκπαιδευτικό έργο σε κάθε σχολική μονάδα».

Διαφωνώ αρκετά

Όσον αφορά την επιλογή «συμφωνώ αρκετά» οι περισσότερες απαντήσεις (36) αφορούν τον άξονα «Συμβάλλει ώστε να αναλάβει η κάθε σχολική μονάδα το μερίδιο ευθύνης που της αναλογεί», 35 φορές έχει επιλεγεί ο «Ενημερώνει τους γονείς για τη ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται στα παιδιά», 32 διαφωνούν αρκετά πως «Βοηθά στη βελτίωση των διαδικασιών επιλογής στελεχών εκπαίδευσης, 28 πως

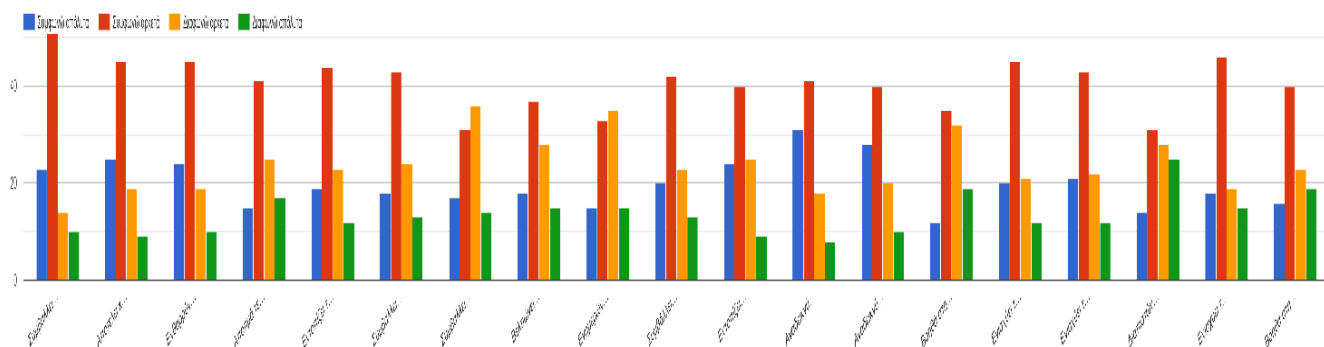
«Βελτιώνει την ποιότητα διδασκαλίας- μάθησης» και «Διαπιστώνεται από τη Πολιτεία το επιτελούμενο εκπαιδευτικό έργο σε κάθε σχολική μονάδα» ενώ 25 διαφωνούν αρκετά πως «Αποτιμά τεκμηριωμένα το τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας» και «Εντοπίζει αδυναμίες στο τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας». Επίσης, 24 φορές επιλέχθηκε πως διαφωνούν αρκετά με τον άξονα «Συμβάλλει στη διοικητική λειτουργία της σχολικής μονάδας», 23 φορές στους «Εντοπίζει τα θετικά στοιχεία στο τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας», «Συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του σχολείου» και «Βοηθά στη λειτουργία της σχολικής μονάδας ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης», 22 φορές επιλέχθηκε ο «Ενισχύει το αίσθημα συνευθύνης και αυτοδέσμευσης στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας», 21 ο «Ενισχύει την αυτογνωσία και τον αυτοέλεγχο της σχολικής μονάδας» και 20 ο «Αναδεικνύει τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών». Διαφωνούν αρκετά και με τους άξονες «Αποτελεί κίνητρο βελτίωσης του προσωπικού του σχολείου», «Ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών τόσο σε επίπεδο σχολείου όσο και σε επίπεδο τοπικό- περιφερειακό» και «Ενισχύει τη παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία της Σ.Μ.» και τους επέλεξαν 19 φορές τον καθένα. Επιπλέον διαφωνούν αρκετά με την τοποθέτηση «Αναδεικνύει καλές εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιήθηκαν» και τον επέλεξαν 18 φορές και τέλος 14 φορές επιλέχθηκε ο άξονας «Συμβάλλει στη συνεχή βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας».

Διαφωνώ απόλυτα

Στην τέταρτη ράβδο της εικόνας του γραφήματος 5, με το πράσινο χρώμα αντιπροσωπεύεται η στάση «διαφωνώ απόλυτα» η οποία ξεκινά με μεγαλύτερο αριθμό επιλογών τις 25 στον άξονα «Διαπιστώνεται από τη Πολιτεία το επιτελούμενο εκπαιδευτικό έργο σε κάθε σχολική μονάδα», συνεχίζουν με 19 οι «Βοηθά στη βελτίωση των διαδικασιών επιλογής στελεχών εκπαίδευσης» και «Βοηθά στη λειτουργία της σχολικής μονάδας ως επαγγελματικής κοινότητας μάθησης», με 17 ακολουθεί ο «Αποτιμά τεκμηριωμένα το τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας» και 15 φορές έχουν επιλεγεί οι «Βελτιώνει τη ποιότητα διδασκαλίας – μάθησης», «Ενημερώνει τους γονείς για τη ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου ου παρέχεται στα παιδιά τους» και «Ενισχύει την παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία της σχολικής μονάδας». Ακολούθως, 14 φορές έχει επιλεγεί πως διαφωνούν απόλυτα οι ερωτηθέντες με τον άξονα «Συμβάλλει ώστε να αναλάβει η κάθε σχολική μονάδα το

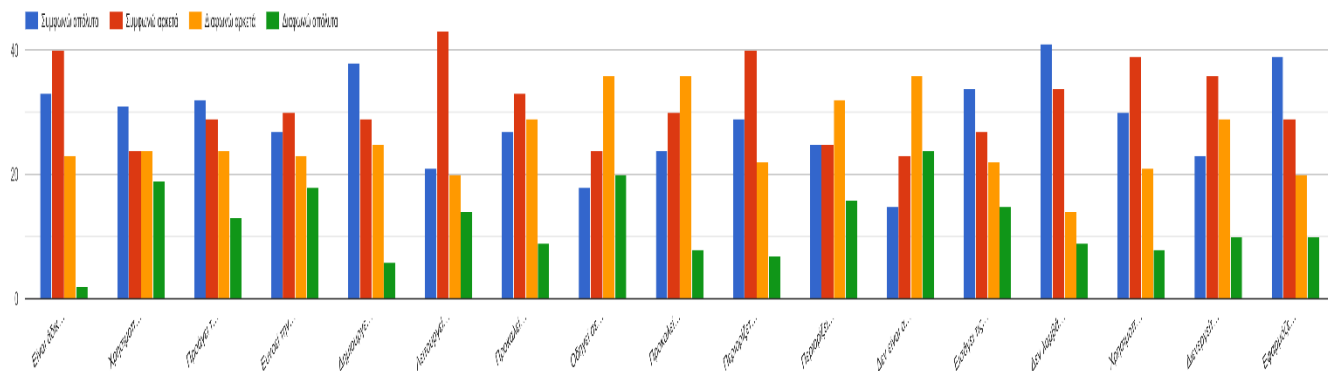
μερίδιο ευθύνης που της αναλογεί», 13 με τον «Συμβάλλει στη διοικητική λειτουργία της σχολικής μονάδας» και με τον «Συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του σχολείου». Έχουν επιλεγεί 12 φορές ο καθένας οι «Εντοπίζει τα θετικά σημεία στο τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας», «Ενισχύει την αυτογνωσία και αυτοέλεγχο της σχολικής μονάδας» και «Ενισχύει το αίσθημα συνευθύνης και αυτοδέσμευσης στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας». Συνεχίζονται οι τοποθετήσεις ως προς τη θετική προαίρεση για την αυτοαξιολόγηση της Σ.Μ. με τους άξονες «Συμβάλλει στη συνεχή βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας», «Ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών τόσο σε επίπεδο σχολείου όσο και σε επίπεδο τοπικό- περιφερειακό» και «Αναδεικνύει τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών» να επιλέγονται 10 φορές, οι άξονες «Αποτελεί κίνητρο βελτίωσης του προσωπικού του σχολείου» και «Εντοπίζει αδυναμίες στο τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας» προτιμήθηκαν 9 φορές και 8 ο «Εντοπίζει αδυναμίες στο τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας».

Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας



Εικόνα 5

Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας:



Εικόνα 6

Στη δεύτερη κλειστού τύπου ερώτηση (Εικόνα 6) για την αξιολόγηση γίνεται πάλι αναφορά στην «αξιολόγηση της σχολικής μονάδας» και αποτελείται από 19 επιλογές απαντήσεων που οι συμμετέχοντες/-ουσες στην έρευνα κλήθηκαν να κατηγοριοποιήσουν την εφαρμογή της ως προς τα **αρνητικά** της στοιχεία αυτή τη φορά σε μια τετραβάθμια κλίμακα (Συμφωνώ απόλυτα, Συμφωνώ αρκετά, Διαφωνώ αρκετά, Διαφωνώ απόλυτα) βάσει της προτίμησής τους.

Συμφωνώ απόλυτα

Πρώτη με 41 προτιμήσεις έρχεται η επιλογή «συμφωνώ απόλυτα» για τον άξονα «Δεν λαμβάνει υπόψη παράγοντες που είναι έξω από τον έλεγχο των σχολείων και επηρεάζουν όμως το έργο τους», δεύτερος με 39 προτιμήσεις έρχεται ο άξονας «Εφαρμόζεται χωρίς να επιδιωχθεί η συναίνεση των συμμετεχόντων στο σχολείο». Ύστερα, έλαβε 38 ο «Δημιουργεί τον κίνδυνο τα αποτελέσματα να ανταμείψουν τα σχολεία για τη 'ποιότητα' των μαθητών τους και όχι την ποιότητα προσφοράς στους μαθητές», 34 ο «Εισάγει τις ιδέες και τους νόμους της 'ελεύθερης αγοράς' στο χώρο της εκπαίδευσης» και 33 απόλυτες συμφωνίες με τον άξονα «Είναι άδικο όταν μάλιστα δεν αξιολογούνται και οι υπόλοιποι συντελεστές του εκπαιδευτικού συστήματος». Ακολουθούν με 32 ο «Προάγει τον ατομικισμό των σχολείων και τον ανταγωνισμό μεταξύ τους, εφόσον θα τα κατηγοριοποιεί», με 31 ο «Χρησιμοποιείται ως μέσο χειραγώγησης των σχολείων από το ΥΠΑΙΘ», 30 ο «Χρησιμοποιεί κριτήρια, των οποίων αμφισβητείται η σαφήνεια και η δυνατότητα αντικειμενικής εκτίμησης» και 29

ο «Περιορίζεται στα άμεσα μόνο και ορατά αποτελέσματα του σχολείου». Στη συνέχεια, ο άξονας «Ευνοεί την ανάπτυξη πελατειακών ή κομματικών σχέσεων» και ο «Προκαλεί εσωτερικές συγκρούσεις στη σχολική μονάδα» προτιμήθηκαν 27 φορές. Μετά ακολούθησαν οι «Περιορίζει την αυτονομία των σχολείων και θα υποβαθμίσει έτσι το έργο τους» με 25, 24 φορές έχει προτιμηθεί ο « Προκαλεί άγχος και φόβο στα σχολεία με συνέπεια τη μειωμένη τους απόδοση» και 23 φορές ο «Διενεργείται από αξιολογητές των οποίων αμφισβητείται η επιστημονική κατάρτιση και η αντικειμενική κρίση». Συμφώνησαν απόλυτα 21 φορές με τον άξονα «Λειτουργεί ως κίνητρο βελτίωσης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών στο σχολείο, 18 με τον «Οδηγεί σε εσωστρέφεια της σχολικής μονάδας» και τέλος 15 είναι σίγουροι πως «Δεν είναι αναγκαία γιατί το προσωπικό του σχολείου εργάζεται έτσι και αλλιώς υπεύθυνα και συστηματικά».

Συμφωνώ αρκετά

Με τη δήλωση «συμφωνώ αρκετά» που παρουσιάζεται με κόκκινο χρώμα, ο μεγαλύτερος αριθμός επιλογής είναι το 43 και αφορά τον άξονα «Λειτουργεί ως κίνητρο βελτίωσης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών στο σχολείο», δεύτεροι σε προτίμηση με 40 βρίσκονται ο « Είναι άδικη όταν μάλιστα δεν αξιολογούνται και οι υπόλοιποι συντελεστές του εκπαιδευτικού συστήματος» και «Περιορίζεται στα άμεσα μόνο και ορατά αποτελέσματα του σχολείου». Τρίτη επιλογή είναι η τοποθέτηση «Χρησιμοποιεί κριτήρια, των οποίων αμφισβητείται η σαφήνεια και η δυνατότητα αντικειμενικής εκτίμησης» με 39, ακολουθεί με 36 ο άξονας «Διενεργείται από αξιολογητές των οποίων αμφισβητείται η επιστημονική κατάρτιση και η αντικειμενική κρίση», με 34 ο «Δεν λαμβάνει υπόψη παράγοντες που είναι έξω από τον έλεγχο των σχολείων και επηρεάζουν όμως το έργο τους» και με 33 ο «Προκαλεί εσωτερικές συγκρούσεις στη σχολική μονάδα». Ακολουθούν με 30 οι «Ευνοεί την ανάπτυξη πελατειακών ή κομματικών σχέσεων» και «Προκαλεί άγχος και φόβο στα σχολεία με συνέπεια τη μειωμένη τους απόδοση», με 29 οι άξονες «Προάγει τον ατομικισμό των σχολείων και τον ανταγωνισμό μεταξύ τους , εφόσον θα τα κατηγοριοποιεί», «Δημιουργεί τον κίνδυνο να ανταμείψουν τα σχολεία για την «ποιότητα» των μαθητών τους και όχι για την ποιότητα προσφοράς στους μαθητές» και «Εφαρμόζεται χωρίς να επιδιωχθεί η συναίνεση των συμμετεχόντων στο σχολείο». Με 27 προτιμήσεις συνεχίζουμε τη συλλογή απαντήσεων κατά της αυτοαξιολόγησης με τον άξονα «Εισάγει τις ιδέες και τους νόμους της ‘ ελεύθερης αγοράς’ στο χώρο

της εκπαίδευσης», στις 25 βρίσκεται ο «Περιορίζει την αυτονομία των σχολείων και θα υποβαθμίσει έτσι το έργο τους», στις 24 οι « Χρησιμοποιείται ως μέσο χειραγώγησης από το ΥΠΑΙΘ» και «Οδηγεί σε εσωστρέφεια τη σχολική μονάδα» ενώ 23 φορές έχει προτιμηθεί ο άξονας « Δεν είναι αναγκαίο γιατί το προσωπικό του σχολείου εργάζεται έτσι και αλλιώς υπεύθυνα και συστηματικά».

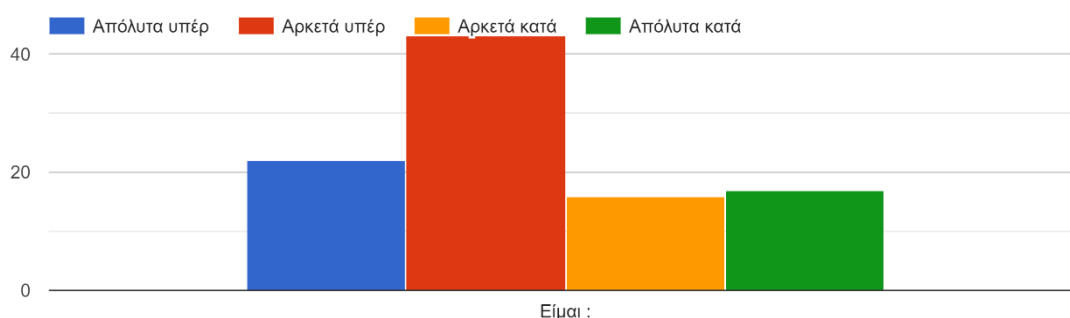
Διαφωνώ αρκετά

Αναφορικά με τις πορτοκαλί ράβδους που απεικονίζουν τη δήλωση «διαφωνώ αρκετά» πρώτοι σε προτίμηση εξίσου (36) έρχονται οι άξονες: « Οδηγεί σε εσωστρέφεια τη σχολικής μονάδα», «Προκαλεί άγχος και φόβο στα σχολεία με συνέπεια τη μειωμένη τους απόδοση» και «Δεν είναι αναγκαία γιατί το προσωπικό του σχολείου εργάζεται έτσι κι αλλιώς υπεύθυνα και συστηματικά». Δεύτερος, με 32 ο «Περιορίζει την αυτονομία των σχολείων και θα υποβαθμίσει έτσι το έργο τους», με 29 οι «Προκαλεί εσωτερικές συγκρούσεις στη σχολική μονάδα» και « Διενεργείται από αξιολογητές των οποίων αμφισβητείται η επιστημονική κατάρτιση και η αντικειμενική κρίση» ενώ ακολουθούν με 25 ο «Δημιουργεί τον κίνδυνο τα αποτελέσματα να ανταμείψουν τα σχολεία για την ποιότητα των μαθητών τους και όχι την ποιότητα προσφοράς στους μαθητές», με 24 οι « Χρησιμοποιείται ως μέσο χειραγώγησης των σχολείων από το ΥΠΑΙΘ» και «Προάγει τον ατομικισμό των σχολείων και τον ανταγωνισμό μεταξύ τους, εφόσον τα κατηγοριοποιεί», με 23 οι «Είναι άδικη όταν μάλιστα δεν αξιολογούνται και οι υπόλοιποι συντελεστές του εκπαιδευτικού συστήματος» και «Ευνοεί την ανάπτυξη πελατειακών ή κομματικών σχέσεων». Έχουν επιλεγεί 22 φορές οι άξονες «Περιορίζεται στα άμεσα μόνο και ορατά αποτελέσματα του σχολείου» και «Εισάγει τις ιδέες και τους νόμους της «ελεύθερης αγοράς» στο χώρο της εκπαίδευσης». Με 21 απαντήσεις ακολουθεί ο « Χρησιμοποιεί κριτήρια, των οποίων αμφισβητείται η σαφήνεια και η δυνατότητα αντικειμενικής εκτίμησης», με 20 οι « Λειτουργεί ως κίνητρο βελτίωσης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών στο σχολείο» και «Εφαρμόζεται χωρίς να επιδιωχθεί η συναίνεση των συμμετεχόντων στο σχολείο» ενώ με 14 ο «Δεν λαμβάνει υπόψη παράγοντες που είναι έξω από τον έλεγχο των σχολείων και επηρεάζουν όμως το έργο τους».

Διαφωνώ απόλυτα

Στη τελευταία ράβδο που αναπαρίσταται με πράσινο χρώμα παρουσιάζονται οι απόψεις που διαφωνούν απόλυτα με την τοποθέτηση κατά της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Αναλυτικότερα, τον μεγαλύτερο σύνολο προτιμήσεων λαμβάνει ο άξονας «Δεν είναι αναγκαία γιατί το προσωπικό του σχολείου εργάζεται έτσι κι αλλιώς υπεύθυνα και συστηματικά» με 24 επιλογές, αμέσως μετά έρχεται ο « Οδηγεί σε εσωστρέφεια τη σχολική μονάδα» με 20, «Χρησιμοποιείται ως μέσο χειραγώγησης των σχολείων από το ΥΠΑΙΘ» με 19 και 18 ο «Ευνοεί την ανάπτυξη πελατειακών ή κομματικών σχέσεων». Με 16 επιλογές στο «διαφωνώ απόλυτα» συνεχίζουμε με την τοποθέτηση «Περιορίζει την αυτονομία των σχολείων και θα υποβαθμίσει έτσι το έργο τους», 15 στον «Εισάγει τις ιδέες και τους νόμους της «ελεύθερης αγοράς» στο χώρο της εκπαίδευσης», 14 ο «Λειτουργεί ως κίνητρο βελτίωσης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών στο σχολείο», 13 ο «Προάγει τον «ατομικισμό» των σχολείων και τον ανταγωνισμό μεταξύ τους, εφόσον θα τα κατηγοριοποιεί» ενώ καταλήγουμε στις 10 με τους «Διενεργείται από αξιολογητές των οποίων αμφισβητείται η επιστημονική κατάρτιση και η αντικειμενική κρίση» και «Εφαρμόζεται χωρίς να επιδιωχθεί η συναίνεση των συμμετεχόντων στο σχολείο». Εννιά επέλεξαν τα «Προκαλεί εσωτερικές συγκρούσεις στη σχολική μονάδα», «Δεν λαμβάνει υπόψη παράγοντες που είναι έξω από τον έλεγχο των σχολείων και επηρεάζουν όμως το έργο τους», 8 τα «Προκαλεί άγχος και φόβο στα σχολεία με συνέπεια τη μειωμένη τους απόδοση» και «χρησιμοποιεί κριτήρια, των οποίων αμφισβητείται η σαφήνεια και η δυνατότητα αντικειμενικής εκτίμησης» ενώ 7 το «Περιορίζεται στα άμεσα μόνο και ορατά αποτελέσματα του σχολείου». Φτάνοντας στις λιγότερο επιλεγμένες τοποθετήσεις, έχουμε 6 για την «Δημιουργεί τον κίνδυνο τα αποτελέσματα να ανταμείψουν τα σχολεία για την «ποιότητα» των μαθητών τους και όχι την ποιότητα προσφοράς στους μαθητές» και κλείνουμε με 2 για την τοποθέτηση «Είναι άδικη όταν μάλιστα δεν αξιολογούνται και οι υπόλοιποι συντελεστές του εκπαιδευτικού συστήματος».

3. Εσείς προσωπικά, είστε υπέρ ή κατά της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας;



Εικόνα 7

Η τρίτη κλειστού τύπου ερώτηση (Εικόνα 7) ζητούσε από τους ερωτηθέντες να δηλώσουν πάλι σε μια τετραβάθμια κλίμακα από το «απόλυτα υπέρ» μέχρι το «απόλυτα κατά» αν «προσωπικά είστε υπέρ ή κατά της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας» με ενδιάμεσες προτιμήσεις το «αρκετά υπέρ» και «αρκετά κατά». Το μεγαλύτερο ποσοστό που σηματοδοτείται με το κόκκινο χρώμα έχει επιλεγεί από 43 άτομα που δηλώνουν «αρκετά υπέρ», ακολουθεί το μπλε χρώμα που έχει επιλεγεί από 22 άτομα τα οποία δηλώνουν «απόλυτα υπέρ», μετά το πράσινο που είναι το «απόλυτα κατά» και το έχουν επιλέξει 17 ενώ τελευταίο είναι το πορτοκαλί που έχει επιλεγεί από 16 που θέτουν τον εαυτό τους «αρκετά κατά» της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Η πρώτη και βασικότερη ερώτηση ανοιχτού τύπου ήταν: «Μπορείτε να αιτιολογήσετε σύντομα της άποψή σας;» και λήφθηκαν 98 απαντήσεις 5 εκ των οποίων θεωρούνται άκυρες και δεν λαμβάνονται υπόψη γιατί δεν δόθηκε κάποια απάντηση όπως δηλώθηκε λόγω φόρτου εργασίας και περιορισμένου χρόνου.

Ας δούμε, όμως, αναλυτικότερα τις απαντήσεις. Κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί πως οι απαντήσεις που διατυπώθηκαν **Υπέρ** της αυτοαξιολόγησης ήταν συνολικά 52 και οι απαντήσεις που διατυπώθηκαν **Κατά** της ήταν 41.

Ενδεικτικά, **ΥΠΕΡ** της αξιολόγησης είναι τα εξής σχόλια:

- Βελτιώνει
- Είναι από πάνω προς τα κάτω

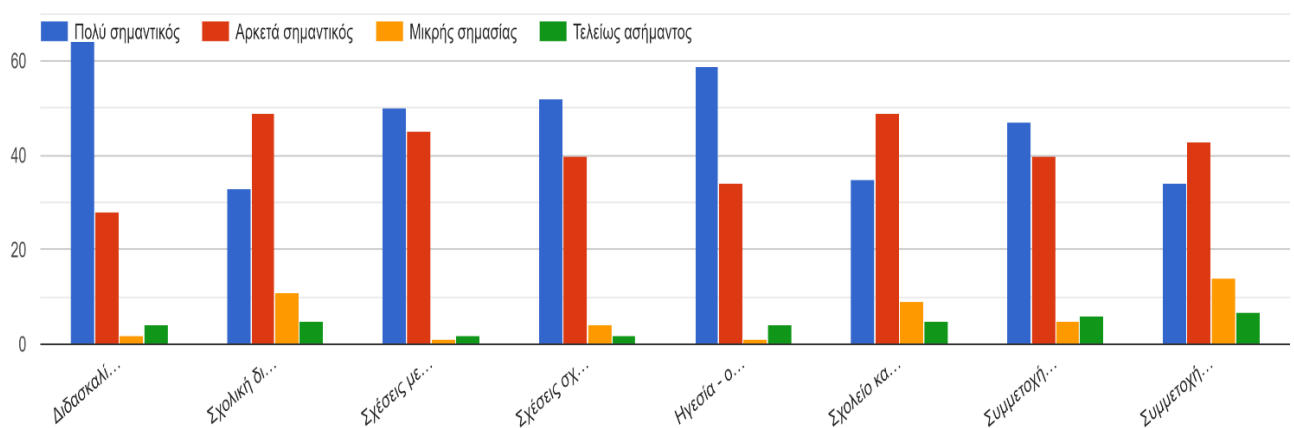
- Ό,τι δεν αξιολογείται δεν βελτιώνεται
- Απαραίτητη για την ανεξαρτησία του οργανισμού
- Συμβάλλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου
- Βελτιώνει, ωθεί σε πρόοδο και εξέλιξη
- Σπάει τη στασιμότητα και αποτελεί ευκαιρία αλλαγών
- Αναγκαία, αν λάβουμε υπόψη το βιοτικό επίπεδο
- Αναγκαία, αν λάβουμε υπόψη τις αντικειμενικές δυσκολίες ενός μέσου σχολείου
- Δεν είναι δυνατόν αυτοί που αξιολογούν τα παιδιά να μην αξιολογούνται οι ίδιοι
- Ανατροφοδότηση
- Ανάγκη αποτίμησης λειτουργίας Σ.Μ.
- Συνδέεται με την οργάνωση και το προγραμματισμό
- Ευκαιρία για αναστοχασμό
- Κοινωνική και εκπαιδευτική αναγκαιότητα
- Καλύτερο επίπεδο γνώσεων στους μαθητές(στόχος η επιμόρφωση)
- Ό,τι δεν αξιολογείται παραμένει στάσιμο
- Ενθαρρύνω
- Υπέρ, το σχολείο είναι μανθάνουσα κοινότητα
- Θετικό βήμα
- Η μόνη οργανωμένη διαδικασία που θα οδηγήσει στη βελτίωση όλων των παραγόντων
- Διενεργείται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (αντικειμενική κρίση)
- Όταν γίνεται προσπάθεια

Ενδεικτικά, **ΚΑΤΑ** της αξιολόγησης είναι τα εξής σχόλια:

- Μετατοπίζεται το ζήτημα από την ουσία στο φαίνεσθαι
- Μέριμνα για τις υποδομές πρώτα
- Προκαταλήψεις ειδικών και προσχηματική εφαρμογή
- Απρόσωπος και ψυχρός τρόπος
- Αναξιόπιστη, δημιουργεί άγχος
- Δεν λαμβάνονται υπόψη όλοι οι παράγοντες που συμβάλλουν στη εκπαίδευση

- Παρωδία, χρειάζεται άλλη μορφή
- Εργαλειοποιεί την εκπαιδευτική διαδικασία, υποβαθμίζει το έργο των εκπαιδευτικών, και επιβάλλει τους νόμους της αγοράς
- Δεν υπολογίζει παράγοντες που δεν εξαρτώνται από το σχολείο
- Ο διευθυντής γίνεται manager
- Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται καθημερινά από τους μαθητές τους
- Δεν υπάρχει δυνατότητα αντικειμενικής εκτίμησης
- Πρόσθετο άγχος, δυσκολία
- Αξιολογημένοι αξιολογητές
- Δεν επιθυμώ
- Ανούσια, ο φιλότιμος δεν τη χρειάζεται Φόβος κατηγοριοποίησης και επιφύλαξη για τους αξιολογητές
- Ανούσια γραφεικρατία
- Παρακάμπτει τεχνηέντως το μέγιστο των ζητημάτων
- Για τους λίγους που αξιολογούν χωρίς να έχουν επαφή με τη πραγματικότητα
- Συνώνυμο του ελέγχου, χάνεται ο αυθορμητισμός
- Δεν είναι ανατροφοδοτική
-

Αυτός ο άξονας είναι:



Εικόνα 8

Στην τέταρτη ερώτηση κλειστού τύπου (Εικόνα 8) παρουσιάζονται οκτώ παράγοντες που μπορούν να συσχετιστούν με την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να τους κατηγοριοποιήσουν σε μορφή σημαντικότητας από τον πιο σημαντικό στον λιγότερο σημαντικό.

Οι άξονες είναι οι εξής :

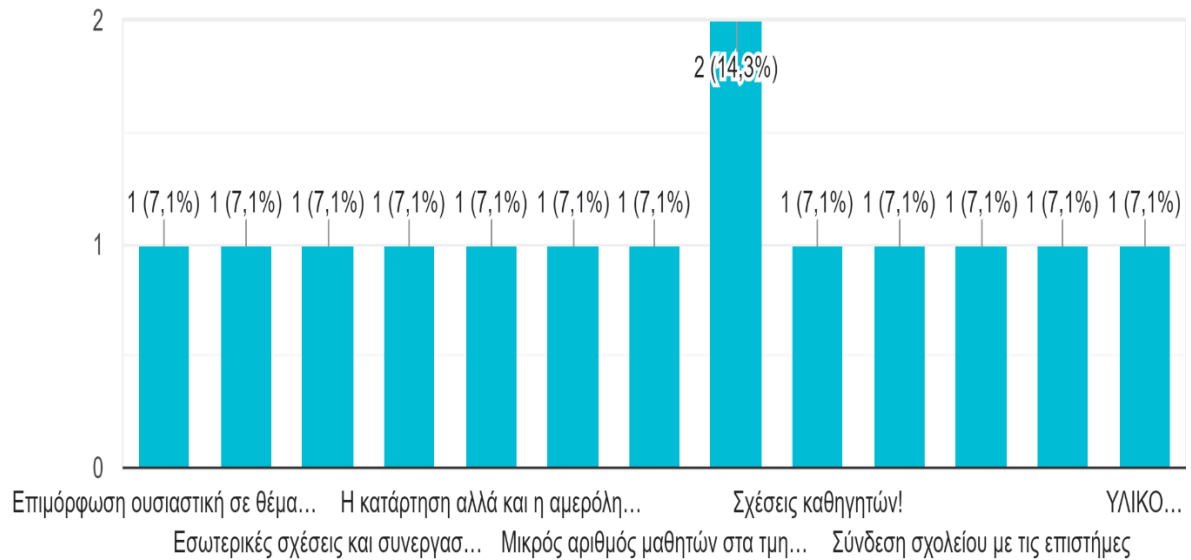
- a) Διδασκαλία, Μάθηση και Αξιολόγηση
- b) Σχολική διαρροή/ Φοίτηση
- c) Σχέσεις μεταξύ μαθητών/-τριών
- d) Σχέσεις σχολείου- οικογένειας
- e) Ηγεσία- Οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας
- f) Σχολείο και Κοινότητα
- g) Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις
- h) Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εθνικά και ευρωπαϊκά προγράμματα

Οι επιλογές κατηγοριοποίησης ήταν «Πολύ σημαντικός» (μπλε), «Αρκετά σημαντικός» (κόκκινο), « Μικρής σημασίας» (πορτοκαλί) και «Τελείως ασήμαντος» (πράσινο).

Όπως βλέπουμε και στο γράφημα, πολύ σημαντικό και με το μεγαλύτερο βαθμό βρίσκουμε τον άξονα «Διδασκαλία, Μάθηση και Αξιολόγηση» που προτιμήθηκε 64 φορές, ακολουθεί με 59 ο «Ηγεσία - οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας», συνεχίζουμε με τον «Σχέσεις σχολείου – Οικογένειας» με 52, τέταρτος έρχεται με 50 αυτός που αφορά «Σχέσεις μεταξύ μαθητών/-τριών» ενώ με λίγο χαμηλότερο επίπεδο κρισιμότητας στο «αρκετά σημαντικός» βρίσκουμε με ισοβαθμία και 49 φορές επιλεγμένους τους άξονες 1. « Σχολική διαρροή- φοίτηση» και 2. « Σχολείο και κοινότητα» ενώ ακολουθεί με 47 η «Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις» ως «πολύ σημαντικός». Στον αντίποδα, ως πιο ασήμαντος άξονας με χαμηλή βέβαια συνολική προτίμηση βρίσκουμε τον άξονα « Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εθνικά και ευρωπαϊκά προγράμματα» επιλεγμένο μόλις 7 φορές ενώ ακολουθεί με 6 ο «Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις».

Κάποιος άλλος. Ποιός;

14 απαντήσεις

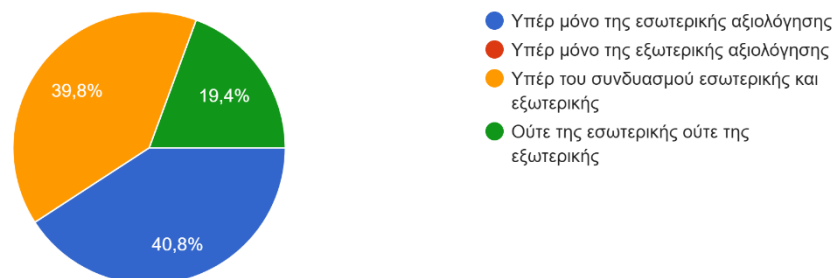


Εικόνα 9

Στην ένατη εικόνα βλέπουμε τις απαντήσεις που έδωσαν οι διευθύντριες και διευθυντές στη δεύτερη ανοικτού τύπου ερώτηση τους ερωτηματολογίου που είχε σαν σκοπό να διερευνήσει αν υπάρχει κάποιος άλλος άξονας που δεν έχει ήδη αναφερθεί και πιστεύουν οι ερωτώμενοι πως είναι σημαντικός για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Στη συγκεκριμένη ερώτηση ουσιαστικά οι ερωτηθέντες πρότειναν κατά τη κρίση τους το σημαντικότερο άξονα.

5. Είστε υπέρ της εσωτερικής ή υπέρ της εξωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας;

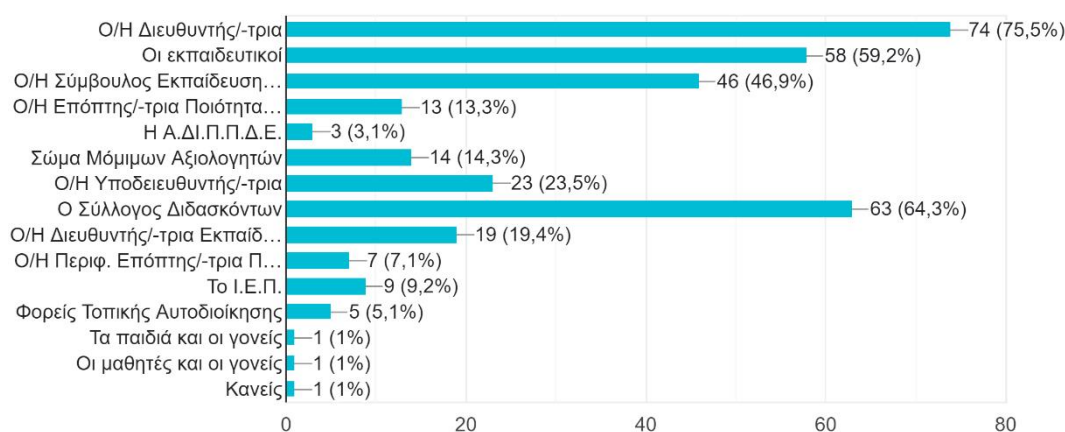
98 απαντήσεις



Εικόνα 10

Στην εικόνα 10 βλέπουμε την απεικόνιση των απαντήσεων στο ερώτημα «Είστε υπέρ της εσωτερικής ή υπέρ της εξωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας;». Σε ποσοστό 40,8% (40) απάντησαν υπέρ μόνο της εσωτερικής αξιολόγησης (δηλ. αυτοαξιολόγηση), με 39,8% (39) υπέρ του συνδυασμού εσωτερικής και εξωτερικής ενώ το 19,4%(19) απάντησε υπέρ ούτε της εσωτερικής ούτε της εξωτερικής, δηλαδή κατά οποιασδήποτε μορφής.

6. Ποιος/ποιοι φορείς αξιολόγησης θεωρείτε ότι θα πρέπει να έχουν την αρμοδιότητα της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας; (Μπορείτε να σημειώσετε περισσότερες από μια απαντήσεις)
98 απαντήσεις

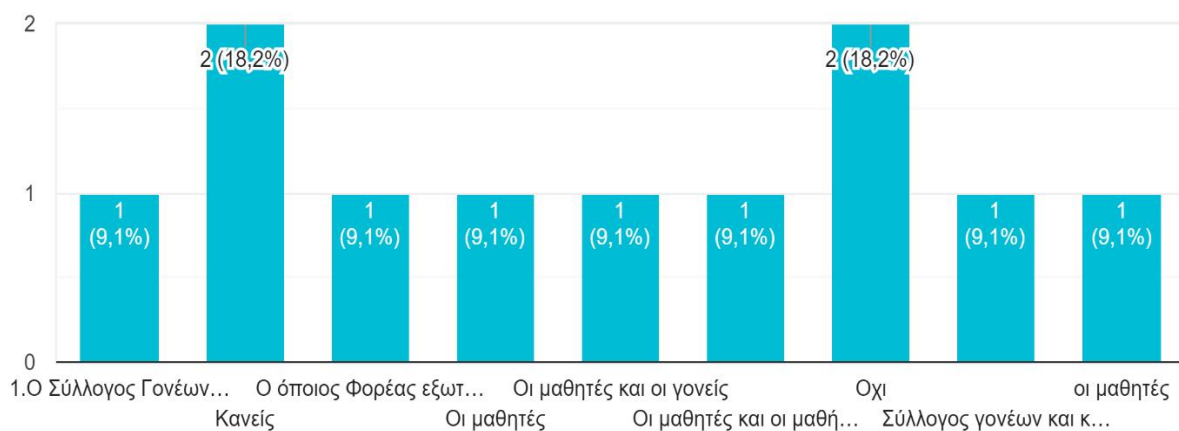


Εικόνα 11

Η έκτη ερώτηση κλειστού τύπου ήταν «Ποιος/ποιοι φορείς αξιολόγησης θεωρείτε ότι θα πρέπει να έχουν την αρμοδιότητα της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας;» και όπως βλέπουμε στα αποτελέσματα πρώτη επιλογή για τους ερωτηθέντες διευθυντές και διευθύντριες είναι οι ίδιοι με ποσοστό 75,5% δηλαδή 74 απαντήσεις ενώ πολύ μεγάλα ποσοστά συγκεντρώνει η προτίμηση «Σύλλογος Διδασκόντων» με 64,3% (63) και ακολουθεί «Οι εκπαιδευτικοί» με 59,2%(58) και « Ο/Η Σύμβουλος Εκπαίδευσης» με 46,9% (46). Αντιθέτως, τα χαμηλότερα ποσοστά συγκεντρώνουν οι φορείς ; τα παιδιά και οι γονείς, οι μαθητές και οι γονείς, η ΑΔΙΠΔΕ, φορείς τοπικής αυτοδιοίκησης, οι Περιφερειακοί επόπτες και Επόπτες Ποιότητας, το Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών, το ΙΕΠ και ο/η υποδιευθυντής/τρια.

Κάποιος άλλος. Ποιός;

11 απαντήσεις

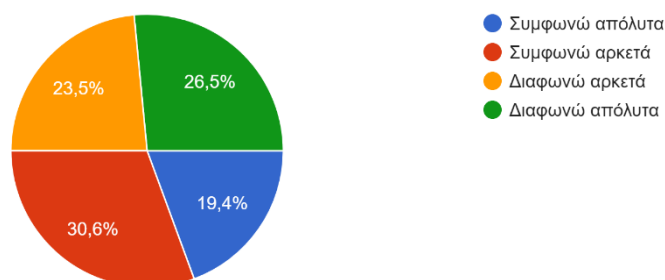


Εικόνα 12

Η δωδέκατη εικόνα παρουσιάζει τις απαντήσεις που δόθηκαν σε μια άλλη ανοιχτού τύπου ερώτηση που ζητούσε να αναφερθεί από τους ερωτηθέντες κάποιος άλλος φορέας αξιολόγησης που αυτοί θεωρούν σημαντικό. Συλλέχθηκαν 87 διαφορετικές απαντήσεις στο μεγαλύτερο μέρος των οποίων υπήρχε σύγκλιση ως προς την απάντηση που δόθηκε, πως ο σημαντικότερος φορέας αξιολόγησης που αναγνωρίζουν είναι οι μαθητές και δευτερευόντως οι γονείς τους και ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων.

7. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε, μια συνοπτική έκδοση της Έκθεσης Εσωτερικής Αξιολόγησης να αναρτάται στην ιστοσελίδα του σχολείου;

98 απαντήσεις



Εικόνα 13

Στην τελευταία ερώτηση για το αν συμφωνούν και σε ποιο βαθμό με την έκδοση Έκθεσης Εσωτερικής Αξιολόγησης και το αν θέλουν να αναρτάται στην ιστοσελίδα του σχολείου, λήφθηκαν 98 απαντήσεις με 30 να συμφωνούν αρκετά με την έκδοση, 26 να διαφωνούν απόλυτα, 23 να διαφωνούν αρκετά και 19 να συμφωνούν απόλυτα.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο βασικότερος στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μέσα από την μελέτη των θεωρητικών και ερευνητικών προσεγγίσεων τόσο της ελληνόγλωσσης όσο και της ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας από την οπτική των διευθυντών/-ντριών

Προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας πως αποτελεί κοινή επιστημονική θεώρηση ότι η μορφή με την οποία λειτουργεί η αξιολόγηση εξαρτάται από τον τρόπο δόμησης και οργάνωσης του σχολείου τόσο σε παιδαγωγική, διοικητική όσο και υλικοτεχνική άποψη. Έτσι, λοιπόν, κατανοούμε πως εξαρτάται άμεσα από το είδος της εκπαιδευτικής πολιτικής που εφαρμόζεται.

Αναλυτικότερα, μέσα από την ανάλυση των δεδομένων οδηγούμαστε σε κάποιες διαπιστώσεις που καταλήγουν σε συμπεράσματα αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και που μπορούν να συμβάλλουν είτε σε έναν γενικότερο προβληματισμό και επιστημονική συζήτηση είτε στη διεξαγωγή περαιτέρω ερευνών.

Το πρώτο συμπέρασμα που εξάγουμε της έρευνας αφορά την ίδια την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Το σχολείο, ως πυρήνας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αποτελεί το πεδίο όπου υλοποιούνται οι βασικοί στόχοι και σκοποί της αγωγής και της εκπαίδευσης και όπου καταλήγει το σύνολο των εκπαιδευτικών μέτρων κάθε μεταρρυθμιστικής προσπάθειας.

Όμως, διαπιστώνεται πως η επιτυχία του σχολείου στις σύγχρονες συνθήκες εξαρτάται άμεσα από τη δυνατότητά του να βελτιώνεται και να εκσυγχρονίζεται ενώ η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι μια εσωτερική διαδικασία που βοηθά στην επίτευξη αυτής της βελτίωσης. Προς αυτή τη κατεύθυνση γίνεται μια επαναξιολόγηση όλων των παραγόντων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς επηρεάζουν την ποιότητα και το αποτέλεσμα του εκπαιδευτικού έργου. Πρόκειται για μια συνολική εκτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, αφού η εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί το συνθετικό αποτέλεσμα σκοπών, στόχων, μέσων, φορέων και ανθρώπινης προσπάθειας. Επιπρόσθετα, η αυτοαξιολόγηση του σχολείου υπηρετεί τρεις τομείς : τη λειτουργία της λογοδότησης, τη λειτουργία της αυτοβελτίωσης και την επαγγελματική ανάπτυξη. Η αυτοαξιολόγηση μπορεί να υλοποιηθεί μέσα από πέντε στάδια: α) την αποτίμηση του σχολικού έργου, β) τη μεθοδική διερεύνηση ενός τομέα της σχολικής ζωής, γ) τον σχεδιασμό της υλοποίησης, δ) την εφαρμογή του βελτιωτικού σχεδίου δράσης και ε) την αξιολόγηση

της δράσης. Κορμοί της αυτοαξιολόγησης της Σ.Μ. είναι η συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, η διάδραση ώστε να αξιοποιηθεί η συλλογική νοημοσύνη και η υλοποίησή της στο πλαίσιο ενός κανονιστικού – αναμορφωτικού συμβολαίου. Ωστόσο, χρειάζεται να τονιστεί πως δεν αποτελεί διαδικασία ελέγχου αλλά έχει στόχο την έγκαιρη ανατροφοδότηση υψηλής ποιότητας, η οποία παίζει πρωταγωνιστικό ρόλο στη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων.

Τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης της Σ.Μ. θα πρέπει να αποφευχθεί να αποτελέσουν μέτρο σύγκρισης για κατηγοριοποίηση των σχολείων. Αντιθέτως, η αυτοαξιολόγηση οφείλει να συνδέεται σε σημαντικό βαθμό με ουσιαστικές αλλαγές στην κουλτούρα των ενδοσχολικών σχέσεων και την αναμόρφωση των εκπαιδευτικών πρακτικών στο σχολείο μέσα από μια συνεχή και δυναμική διαδικασία.

Ήδη από το βιβλιογραφικό μέρος της έρευνας προκύπτει ο καταλυτικός ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει η διεύθυνση της Σ.Μ. στην αυτοαξιολόγηση. Ο/η διευθυντής/ντρια αναγνωρίζοντας την αυτοαξιολόγηση ως μια διαδικασία εκ των έσω, είναι αυτοί που μπορεί να κινητοποιήσουν όλους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας, και ειδικά τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είναι οι κυρίως υπεύθυνοι για την εφαρμογή της.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

-Ξενόγλωσση

- Bryson, J., M.(2004). Strategic planning for public and nonprofit organizations: A guide to strengthening and sustaining organizational achievement (3rd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass
- CURTIS, R., - WIENER, R. (2012). *Means to an end. A Guide to Developing Teacher Evaluation Systems that Support Growth and Development, Education & Society Program*: The Aspen Institute.
- DELAUX, E. – VANHOOF, J. – TUYTENS, M. – VEKEMAN, E. – DEVOS, G. – PETEGEM, P. (2013). How may teacher evaluation have an impact on professional development? A multilevel analysis, *Teaching and Teacher Education*, vol. 36, pp 1-11.
- ELLIOTT N. STEPHEN, KRATOCHWILL R. THOMAS, LITTLEFIELD-COOK JOAN, TRAVERS F. JOHN (2008).*EDUCATIONAL PSYCHOLOGY: EFFECTIVE TEACHING, EFFECTIVE LEARNING* (Μτφρ. ΣΟΛΜΑΝ ΜΑΡΙΑ, ΚΑΛΥΒΑ ΕΥΦΡΟΣΥΝΗ). Αθήνα: GUTENBERG.
- MacNeil, N., Cavanagh, R., Silox, S. (2003). Beyond Instructional Leadership: Towards Pedagogic Leadership. Paper submitted for presentation at the 2003 annual Conference for the Australian Association for Research in Education: Auckland
- Sergiovanni, J.T., Starratt, .R. J. (2002). *Supervision: A Redefinition*. McGraw-Hill
- Campbell, R. J.,(1985) *Developing the primary curriculum*, London: Cassell στο Hargreaves,A., Fullan, M.,(1995), *Νοοτροπίες των εκπαιδευτικών: Ένας στόχος αλλαγής, Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, κεφάλαιο 12:347, Πατάκης, Αθήνα.
- Everard, K. & Morris, G.,(1996) *Effective school management*,(3rd ed), :228, London, P.Chapman.
- Fullan,M.G.,(1988), *What's worth fighting for in the principalship*. Ontario public School Teachers Federation:23, Toronto.
- Gibb,C.A.(1954).*Handbook of social psychology*.Cambridge Mass.:Addison Wesley.
- Gronn,P.(2000). *Distributed properties: a new architecture for leadership*.*Educational management and Administration*, 28(3), 317-338.

Hansen, J., R. (2011). Application of Strategic Management Tools After an NPM-Inspired Reform: Strategy as Practice in Danish Schools. *Administration & Society*, 43(7), 770–806.

Hargreaves, A., στο Hargreaves, A., Fullan, M., (1995), *Νοοτροπίες των εκπαιδευτικών: Ένας στόχος αλλαγής, Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, κεφάλαιο 12:344,346, Πατάκης, Αθήνα.

Hargreaves, A. & Fink, D., (2006). *Sustainable leadership*, S.Francisco CA: Jossey-Bass.
Harris, A., (2008), *Distributed Leadership: according to the evidence*. *Journal of Educational Administration*, 46,(2), 172-188.

Hemphill, J.K. (1968). What is Leadership?. *The Canadian Administrator*.8, 2, σσ.5-8.

Hoy, W. K. and Miskel, G. C. (2007). *Educational Administration: Theory Research and Practice* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.

Joyce, B. and Showers, B. (1988) *Student Achievement through staff development*:188, N.Y., Longman.

McEvoy, B., (1987), *Everyday acts: How principals influence development of their staffs*, *Educational Leadership*:143, 44:73 στο άρθρο Thiessen, D., *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών που βασίζεται στην αίθουσα διδασκαλίας* στο Hargreaves, A., Fullan, M., (1995), *Νοοτροπίες των εκπαιδευτικών: Ένας στόχος αλλαγής, Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, κεφάλαιο 6:

Shakeshaft, C., (1986), *Female organizational culture*, :64, *Educational Horizons*.

Spillane, J.P., Halverson, R. & Diamond, J.B. (2004). *Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective*. *Journal of curriculum studies*, 36 :3-34.

-Ελληνόγλωσση

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Ο Εκπαιδευτικός Οργανισμός και το Ευρύτερο Κοινωνικό του Περιβάλλον*. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, Τομ. Γ'(2η έκδ.) *Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης* (σελ. 39- 92), Πάτρα, Ε. Α. Π.

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και Οργάνωση-Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Α. Λιβάνη.

Βεργιοπούλου, Α., (2015). *Η Θέση του Στρατηγικού και Λειτουργικού Προγραμματισμού στην Εκπαίδευση*, πρακτικά 5ου Πανελληνίου συνεδρίου Επιστημών της εκπαίδευσης: 259-267, Ε.Κ.Π.Α.

Ζαβλανός, Μ., Μάνατζμεντ, σ.σ. 30, Αθήνα, εκδ. Σταμούλη.

- Θεοφιλίδης, Χ., (2012). Σχολική ηγεσία και διοίκηση.Αθήνα,Γρηγόρης.
- Καβούρη, Π.(1998), Το σχολικό κλίμα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση:ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολογήσης της σχολικής μονάδας, Παιδαγωγική επιθεώρηση, 27, 181-201
- Λεμονή, Ι., & Κολεζάκης, Α.(2013), Το πολυσύνθετο έργο του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και η έλλειψη σχετικής κατάρτισής του στη «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό κύκλος» Τόμος 1, Τεύχος 3, 2013
- Μπουραντάς, Δ., (1984). Διοίκηση του Ανθρώπινου Παράγοντα. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). Ηγεσία: ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας. Αθήνα: Κριτική.
- Παπαβασιλείου, Β., Χατζηδιάκου, Δ. & Ράπτης, Ν.(2011). Το δημοκρατικό πλαίσιο λειτουργίας και διοίκησης του αειφόρου σχολείου. Στο(επιμ.) Π.Φώκιαλη, Ν.Ανδρεαδάκη, Γ.,Ξανθάκου, Διεργασίες Σκέψης στο Σχολείο και την κοινωνία, σ.σ. 243-259, Αθήνα, Πεδίο.
- Παπαβασιλείου, Β.,(2016) Αειφόρος ανάπτυξη εκπ. οικοσυστήματος. Στο Α. Κοντάκος, Φρ. Καλαβάσης (επιμ.), Θέματα Εκπαιδευτικού σχεδιασμού, Τ.8, Συστημική ανάπτυξη εκπ.μονάδων. Τεχνολογική και παιδαγωγική συνύφανση, σ.157, Αθήνα: Διάδραση.
- Παπαναούμ, Ζ.(1995). Η διεύθυνση σχολείου,θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση. Θεσσαλονίκη:Αφοί Κυριακίδη
- Πασιαρδή, Γ., Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του, σ.σ.22-23, Αθήνα, Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Πασιαρδής, Π. (2012). Επιτυχημένοι Διευθυντές σχολείων: Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα, Αθήνα: Ιων.
- Σαϊτής, Χ.,(1994), Βασικά θέματα της σχολικής διοίκησης, Αθήνα, αυτοέκδοση
- Σαϊτής, Χ., (2007) Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο, 4η έκδ., σ.σ.138, Αθήνα , αυτοέκδοση.
- Σαϊτής, Χ.,(2008). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Σαϊτής, Χ., (2008 a.), Ο Διευθυντής στο δημόσιο σχολείο.Αθήνα, Π.Ι
- Στραβάκου, Π. (2003). Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Tsiakkiros, A., & Pashiardis, P. (2002). Strategic planning and education: the case of Cyprus. *International Journal of Educational Management*, 16(1), 6-17.

Ανδρεαδάκης (χ.χ.) Πανεπιστημιακές σημειώσεις “Κριτήρια (εσωτερικά - εξωτερικά)αξιολόγησης των σχολικών μονάδων”. Πρόγραμμα «Ανοιχτά ακαδημαϊκά μαθήματα»: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

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

Κοντάκος, Α. (2018). πανεπιστημιακές σημειώσεις 2018, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Macbeath, John & Meuret, Denis & Schratz, Michael & Jakobsen, Lars & Education, Training. (1999). Evaluating quality in school education: a European pilot project: final report. [http://lst-iiep.iiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/\[in=epidoc1.in\]/?t2000=015067/\(100\)](http://lst-iiep.iiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/[in=epidoc1.in]/?t2000=015067/(100)).

Κουλαϊδής, Β. & Κότσιρα- Ταμπακοπούλου, Α. (2005). Διαδικασία αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

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

Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Α., Ρετάλης, Σ. (2015). Σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης με αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών. *Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών*.

ΑΝΔΡΕΑΔΑΚΗΣ, Ν., ΞΑΝΘΑΚΟΥ, Γ., ΣΤΙΒΑΚΤΑΚΗΣ, Σ. (2006). Θέση και ρόλος των Διευθυντών σχολείων αναφορικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, στο «Εκπαιδευτική Σχολική Ψυχολογία», τόμος Γ, Αθήνα, εκδ. Ατραπός.

Σχέδιο νόμου ΥΠΕΠΘ

<http://www.opengov.gr/yppepth/wp-content/uploads/downloads/2018/03/yppepth.pdf>

σελ 43, ανακτήθηκε 15-06-2019

Εφημερίδα της κυβερνήσεως, Φ.Ε.Κ.,(2018), τευχ.1, αρ.φύλλου 102

https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/nomos_454718_feka102.pdf

σελ.17, ανακτήθηκε 15-06-2019.

