



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΟΡΓΑΝΩΣΗ, ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΕΥΘΥΜΙΟΥ ΧΡΙΣΤΙΝΑ – ΜΑΡΙΑ

**« Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗΝ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ
ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ»**

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:

Επιβλέπων: Μπάκας Θωμάς, Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Ν. Ιωαννίνων

Μέλη: Κωνσταντίνου Χαράλαμπος, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων

**Νικολάου Σουζάννα – Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε
Ιωαννίνων**

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2018

Περιεχόμενα

Περίληψη	5
Abstract	6
Πρόλογος	7
Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή – Εννοιολογικές προσεγγίσεις.....	9
1.1 Το πρόβλημα της έρευνας	9
1.2 Η σημασία του προβλήματος	10
1.3 Σκοπός και στόχοι	11
1.4 Μεθοδολογία της έρευνας	11
1.5 Η αξιολόγηση και το εκπαιδευτικό έργο ως έννοιες.....	13
1.5.1 Αξιολόγηση.....	13
1.5.2 Εκπαιδευτικό έργο.....	14
1.5.3 Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου.....	16
Κεφάλαιο 2. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας	19
2.1 Εννοιολογική οριοθέτηση της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.....	20
2.2 Μορφές αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.....	22
2.2.1 Εσωτερική αξιολόγηση.....	23
2.2.2 Εξωτερική αξιολόγηση.....	24
2.3 Εννοιολογική οριοθέτηση της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας	26
2.4 Η λογική της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.....	28
2.5 Στόχοι, πλεονεκτήματα, βασικά στοιχεία και αρχές της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.....	31
2.6 Βασικά στοιχεία και αρχές της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας...	35

2.7 Τα κριτήρια ποιότητας της αυτοαξιολόγησης.....	39
2.8 Η οργάνωση των διαδικασιών της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.....	44
2.9 Η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο.....	47
Κεφάλαιο 3. Διευθυντής και αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας.....	51
3.1 Ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας και η σημασία της θέσης του.....	51
3.2 Το έργο του Διευθυντή της σχολικής μονάδας με βάση την ισχύουσα νομοθεσία.....	56
3.3 Ο ρόλος του Διευθυντή στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας	58
3.4 Ο Διευθυντής ως βασικός παράγοντας υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης.....	59
3.5 Ο Διευθυντής ως οργανωτής της διαδικασίας της αξιολόγησης.....	64
3.5.1 Η συνειδητοποίηση των στόχων.....	64
3.5.2 Η δημιουργία ιδανικού κλίματος.....	67
3.5.3 Η τήρηση της εχεμύθειας.....	70
3.5.4 Η εξασφάλιση της βοήθειας ενός κριτικού φίλου.....	71
3.6 Ο συνεργατικός ρόλος του Διευθυντή.....	72
3.7 Ο παρωθητικός ρόλος του Διευθυντή.....	76
3.8 Ο Διευθυντής ως δημιουργός κοινότητας μάθησης.....	77
3.8.1 Ο Διευθυντής ως υποκινητής της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών	80
Κεφάλαιο 4. Συμπεράσματα – Προτάσεις	83
4.1 Συμπεράσματα.....	83

4.2 Προτάσεις.....	85
Βιβλιογραφία.....	87
Παράρτημα.....	104

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη διερευνάται ο ρόλος του διευθυντή στη διαδικασία υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, καθώς ο διευθυντής φέρει την κύρια ευθύνη οργάνωσης, υποστήριξης και συντονισμού της αυτοαξιολόγησης. Ειδικότερα, επιχειρείται να εξεταστούν, μέσα από τις θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις της ελληνόγλωσσης και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας, οι πρακτικές, οι ενέργειες κι οι πρωτοβουλίες που οφείλει να ακολουθήσει ο διευθυντής κατά τη διάρκεια υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης. Με βάση αυτή την προσέγγιση θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε τους διάφορους ρόλους που καλείται να αναλάβει. Η μέθοδος που θα αξιοποιήσουμε στη μελέτη μας είναι η ιστορική έρευνα.

Τα βασικά συμπεράσματα της έρευνας είναι ότι: (α) ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας μπορεί να δημιουργήσει όλες εκείνες τις συνθήκες μέσα στη σχολική μονάδα, στηρίζοντας ουσιαστικά τους εκπαιδευτικούς και πείθοντάς τους για το όφελος των μαθητών από την αυτοαξιολόγηση, ώστε να τους εμπνεύσει και να τους παρακινήσει να την εφαρμόσουν, (β) ο ρόλος που καλείται ο Διευθυντής να αναλάβει ως βασικός εκπρόσωπος της αυτοαξιολόγησης και εγγυητής της εφαρμογής της είναι σύνθετος και εξαρτάται από τις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά του ίδιου του Διευθυντή και (γ) η ανώτερη εκπαιδευτική ηγεσία θέλοντας να διασφαλίσει την επιτυχή υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης, οφείλει να υποστηρίξει και να ενισχύσει το ρόλο του Διευθυντή με τα κατάλληλα μέτρα.

Λέξεις – Κλειδιά: αξιολόγηση, εκπαιδευτικό έργο, Διευθυντής

Abstract

In the present research is studied the role of the Headmaster of the School in the procedure of the implementation of the Self-Evaluation of the school unit as the principal responsibility for the organization, support and coordination of the Self-Evaluation lies with the Director of the school. Particularly, is attempted to examine through theoretical and research approaches of Greek-language and foreign-language literature the practices, actions and initiatives to be followed by the Headmaster of the School during implementation of the Self-Evaluation of the school highlighting the different roles that needs to take using historic research as a method.

The main conclusions of the survey are: (a) the Headmaster of the school unit is supposed to create all those conditions within the school unit by effectively supporting teachers and persuading them for the benefit of the students from Self-Evaluation to inspire them and motivate them to apply it, (b) the role which the Headmaster is supposed to play as the main representative of the Self- Evaluation and the guarantor of its implementation is complex and depends on the skills and characteristics of the Headmaster himself and (c) the high education leadership trying to ensure successful implementation of Self-Evaluation, is required to support the role of the Director with the appropriate measures.

Key-words: evaluation, educational work, headmaster of the school unit

Πρόλογος

Η παρούσα μελέτη με τίτλο «Ο ρόλος του Διευθυντή στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας» πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, στην κατεύθυνση Οργάνωση, Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση, με επιβλέποντα καθηγητή τον κ. Μπάκα Θωμά. Η θεματική της εργασίας αυτής αφορά στον χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και το περιεχόμενό της σχετίζεται με την εσωτερική αξιολόγηση – αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αφορά μια αξιολογική διαδικασία που επιβάλλεται υποχρεωτικά σε ένα ιδιόμορφα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, στο οποίο από το 1981 δεν εφαρμόζεται καμία μορφή αξιολόγησης παρά μόνο η αξιολόγηση του μαθητή. Παράλληλα, ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι, αν όχι ο σημαντικότερος, ένας από τους κυριότερους μέσα στο σχολικό χώρο. Υπό αυτήν την οπτική, η παρούσα μελέτη εστιάζει στον Διευθυντή, στους ρόλους που καλείται να αναλάβει κατά τη διάρκεια υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης, λαμβάνοντας υπόψη ότι φέρει τη γενική ευθύνη για την οργάνωση, την υποστήριξη και το συντονισμό της εσωτερικής αξιολόγησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Στο **πρώτο κεφάλαιο** της εργασίας παρουσιάζεται η προβληματική της έρευνας και η σημασία της, ο σκοπός και οι στόχοι, καθώς και η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε. Τέλος γίνεται μια προσπάθεια εννοιολογικής προσέγγισης των εννοιών αξιολόγηση, εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου.

Στο **δεύτερο κεφάλαιο** εστιάζουμε στην εννοιολογική προσέγγιση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, παρουσιάζονται οι δύο μορφές που την διακρίνουν, και επιχειρούμε να προσεγγίσουμε και να αναλύσουμε την εσωτερική αξιολόγηση και συγκεκριμένα την αυτοαξιολόγηση. Στη συνέχεια παρουσιάζουμε τις βασικές αρχές που την διέπουν καθώς και τους σκοπούς και τα πλεονεκτήματά της. Κατόπιν, επικεντρωνόμαστε στα κριτήρια της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και στην οργάνωση των διαδικασιών της αυτοαξιολόγησης. Επιπλέον, σε χωριστή υποενότητα γίνεται αναφορά στα προγράμματα εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο.

Τέλος, στο **τέταρτο κεφάλαιο** γίνεται μία εννοιολογική προσέγγιση του ρόλου του Διευθυντή και της σημασίας της θέσης του στη σχολική μονάδα. Στη συνέχεια παρουσιάζεται το πολυσύνθετο έργο του Διευθυντή της σχολικής μονάδας και ο ρόλος που καλείται να αναλάβει στην αυτοαξιολόγηση σύμφωνα με τις απαιτήσεις της κεντρικής διοίκησης, ενώ το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την παρουσίαση και την ανάλυση των ενεργειών, των πρακτικών και των πρωτοβουλιών που οφείλει να ακολουθήσει ο Διευθυντής κάθε φορά, με βάση τους ρόλους που επιτελεί στη σχολική μονάδα, προκειμένου να υλοποιηθεί με επιτυχία η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Στο **πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο** περιλαμβάνονται τα συμπεράσματα της μελέτης και οι προτάσεις μας, ενώ το τελευταίο μέρος αποτελεί η βιβλιογραφία.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους εκείνους που στάθηκαν δίπλα μου σ' αυτό το ιδιαίτερα δύσκολο και επίπονο ταξίδι στην εκπαιδευτική έρευνα. Πρωτίστως, ευχαριστώ τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Θωμά Μπάκα, για την ουσιαστική καθοδήγηση, την πολύτιμη συνεργασία, τη συνεχή υποστήριξη που μου παρείχε σε όλη τη διάρκεια της έρευνας αυτής καθώς και την τεράστια υπομονή που έδειξε. Θα ήθελα να εκφράσω ιδιαίτερες ευχαριστίες στον καθηγητή μου, τον κ. Χαράλαμπο Κωνσταντίνου καθώς και στην επίκουρο καθηγήτριά μου, την κ. Νικολάου Σουζάννα – Μαρία για τις ουσιαστικές υποδείξεις και την ηθική υποστήριξη που μου προσέφεραν. Αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω ιδιαίτερα όλους τους καθηγητές του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Οργάνωση, Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση» του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων που μου προσέφεραν όλα εκείνα τα ερεθίσματα ώστε να αναβαθμίσω τις γνώσεις και δεξιότητές μου, που μου ικανοποίησαν τις εσωτερικές μου ανάγκες και προσδοκίες και με γέμισαν με όλα τα απαραίτητα εφόδια, προκειμένου να εκπονήσω τη μεταπτυχιακή μου εργασία.

Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αφορά μία ατέρμονη διαδικασία συνεχούς βελτίωσης και ανάπτυξης του σχολείου, το οποίο οφείλει να ενσωματώσει όχι μόνο την έννοια αυτή αλλά και τις διαδικασίες της στη λειτουργία του. Η διαδικασία αυτή δεν αφορά μόνο έναν ή συγκεκριμένους χώρους ή παραμέτρους του σχολείου και σίγουρα δεν πραγματοποιείται μόνο με έναν ή με συγκεκριμένους τρόπους. Αντίθετα, πρόκειται για μια συνολική και συνεχόμενη διαδικασία, η οποία αξιολογεί, αξιοποιεί και βελτιώνει την ήδη υπάρχουσα κατάσταση στο σχολείο με στόχο τη βέλτιστη λειτουργία του.

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η προβληματική της έρευνας και η σημασία της, οι περιορισμοί που η παρούσα μελέτη εμφανίζει, ο σκοπός και οι στόχοι καθώς και η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε. Τέλος γίνεται μια προσπάθεια εννοιολογικής προσέγγισης των εννοιών αξιολόγηση, εκπαιδευτικό έργο, αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, αξιολόγηση σχολικής μονάδας και αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Τέλος, προσδιορίζεται η έννοια και η θέση του διευθυντή καθώς του ρόλου του.

1.1 Το πρόβλημα της έρευνας

Στην παρούσα μελέτη εστίασαμε το ερευνητικό μας ενδιαφέρον στη διερεύνηση του ρόλου του Διευθυντή στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Σημείο εκκίνησης του προβληματισμού μας στάθηκε η διαπίστωση ότι η εκπαιδευτική πολιτική σε διεθνές επίπεδο έχει μετατοπίσει το κέντρο της προσοχής στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας ως το χαμηλότερο αλλά και πλέον ουσιαστικότερο επίπεδο άσκησης της (Gray, et. al., 1999 · Ματθαίου, 2000 · Bryk & Schneider, 2004 · Hopkins, 2007 · Μπαγάκης, Δεμερτζή & Σταμάτη, 2007). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο εντάσσονται όλα τα σύγχρονα αιτήματα, όπως η αποτελεσματικότητα, η βελτίωση της ποιότητας της σχολικής μονάδας καθώς και η κοινωνική λογοδοσία. Πολλά από αυτά τα αιτήματα ικανοποιούνται μέσα από την εφαρμογή διαδικασιών των σύγχρονων συστημάτων αυτοαξιολόγησης της σχολικής

μονάδας (Παλαιοκρασάς, Δημητρόπουλος, Κωστάκη, Βρετάκου, 1997· Σολομών, 1999· Mac Beath, 2007).

Σε κάθε περίπτωση, από έρευνες διαφαίνεται ότι ο ρόλος του Διευθυντή είναι πρωταρχικός και καταλυτικός στην ανάπτυξη ενός γόνιμου, δημιουργικού, εκπαιδευτικού και ηθικού κλίματος, κουλτούρας, σκοπού και οράματος της σχολικής μονάδας μέσω της ενεργοποίησής του για την ανάπτυξη και καλλιέργεια μιας ατμόσφαιρας προσπάθειας, επιδίωξης, επαγγελματικής εξέλιξης, επιτυχίας, επικοινωνίας, ανάδρασης, συμμετοχής, πρωτοβουλίας, αλληλοϋποστήριξης και συναδελφικότητας, κριτικής και αλλαγής (Jon- Chao Hong & Yi-Chin Lu, χ.η.· Vandenberghe, 1995· Πασιαρδή, 2001).

1.2 Η σημασία του προβλήματος

Η εισαγωγή του θεσμού της αυτοαξιολόγησης τη σχολική χρονιά 2013-2014 με μία Υπουργική Απόφαση (ΦΕΚ 614/15/03/2013) και μία Εγκύκλιο (Γ1/190089/10-12-2013) επιβλήθηκε υποχρεωτικά σε ένα ιδιόμορφα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, στο οποίο από το 1981 δεν εφαρμόζεται καμία μορφή αξιολόγησης εκτός από την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή.

Αναπόφευκτα κάθε καινοτομία αλλά και κάθε αλλαγή δημιουργεί αμφισβητήσεις, αντιπαραθέσεις και διαμάχες. Επομένως, ο ρόλος του διευθυντή καθίσταται κρίσιμος και καθοριστικός ανεξάρτητα από το μοντέλο διοίκησης που εφαρμόζεται γενικά ή ειδικά στη σχολική του μονάδα (Παπακωνσταντίνου, 2008).

Ωστόσο, ερευνητές του ΟΟΣΑ (1997:191) υποστηρίζουν ότι *«το συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό σύστημα διοίκησης των εκπαιδευτικών συστημάτων... δημιουργεί ένα κλειστό σύστημα εκπαίδευσης, το οποίο δεν παρουσιάζει την απαραίτητη ευελιξία στην αλλαγή και την καινοτομία...»*.

Κάτω από το πρίσμα αυτών των παραδοχών και σύμφωνα με την προσωπική μας εκτίμηση ότι η ελληνική εκπαιδευτική διοίκηση παρουσιάζει σημαντικές ελλείψεις στον τομέα επιμόρφωσης των στελεχών της, ευελπιστούμε ενδιαφερόμενοι αποδέκτες της παρούσας έρευνας να είναι ακολούθως οι υπεύθυνοι σχεδίασης και οργάνωσης επιμορφωτικών προγραμμάτων μαζί με την ανώτερη εκπαιδευτική ηγεσία. Ωστόσο, τα πορίσματα της έρευνας θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ανατροφοδοτικά και για τους ίδιους τους διευθυντές των σχολείων για την βελτίωση

ή τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου τους και της πρακτικής τους στην διαδικασία εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης.

1.3 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του ρόλου του Διευθυντή στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Οι ειδικότεροι στόχοι είναι οι εξής:

1. Να αναδειχθεί ότι η επιτυχία της σχολικής μονάδας εξαρτάται από τη δυνατότητά της να εκσυγχρονίζεται και να βελτιώνεται. Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας συμβάλλει προς την επίτευξη της βελτίωσης.
2. Να αναδειχθεί η σημασία της θέσης που κατέχει ο Διευθυντής στη σχολική μονάδα.
3. Να παρουσιαστεί το πολυσύνθετο έργο του Διευθυντή της σχολικής μονάδας.
4. Να παρουσιαστεί ο ρόλος του Διευθυντή στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας σύμφωνα με την Εγκύκλιο Γ1/190089/10-12-2013.
5. Να αναδειχθεί ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας ως βασικός παράγοντας υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.
6. Να εξεταστούν οι ενέργειες, οι πρωτοβουλίες και οι πρακτικές που θεωρούμε ότι οφείλει να ακολουθήσει ο Διευθυντής στη διαδικασία υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης αξιοποιώντας τους ρόλους που υπηρετεί στη σχολική μονάδα με βάση τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις του (Ν. 2525/97 και Δ1/105657/8.10.2002, αρ. 27).

1.4 Μεθοδολογία της έρευνας

Στην παρούσα μελέτη, προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός της, επιλέχθηκε η μέθοδος της ιστορικής έρευνας, καθώς η χρησιμότητά της στο χώρο της Εκπαίδευσης είναι αδιαμφισβήτητη παρέχοντας διεισδυτικές αντιλήψεις σχετικά με κάποια

εκπαιδευτικά προβλήματα, οι οποίες δεν θα μπορούσαν να επιτευχθούν με κανένα άλλο μέσο (Cohen & Manion, 1997).

Αρχικά, επιχειρήθηκε από πλευρά της ερευνήτριας μία πρώτη βιβλιογραφική επισκόπηση σχετικά με το πεδίο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Μέσα από τη μελέτη των διάφορων ερευνητικών εργασιών, το ενδιαφέρον στράφηκε στον ρόλο του Διευθυντή της σχολικής μονάδας, ο οποίος ως κατώτερος στην ιεραρχία της διοίκησης, είναι καθοριστικός για το παραγόμενο σχολικό αποτέλεσμα. Με βάση αυτή τη θεώρηση, καθορίστηκε το πρόβλημα της έρευνας και προσδιορίστηκαν ο βασικός σκοπός και οι στόχοι της έρευνας.

Στη συνέχεια, διενεργήθηκε συστηματική μελέτη των θεωρητικών και ερευνητικών προσεγγίσεων τόσο της ελληνόγλωσσης και της ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας όσο και κειμένων νομικού περιεχομένου (εγκύκλιοι, υπουργικές αποφάσεις, προεδρικά διατάγματα) για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, εστιάζοντας στους σκοπούς και στόχους της, στη λογική που την διέπει, καθώς και στα κριτήρια και στην οργάνωση των διαδικασιών της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Τέλος, παρόμοια προσέγγιση ακολουθήθηκε και για τον ρόλο του Διευθυντή, προκειμένου να εντοπιστούν όλες εκείνες οι ενέργειες, πρακτικές και πρωτοβουλίες που οφείλει να αναλάβει κατά τη διάρκεια της αυτοαξιολόγησης.

1.5 Η αξιολόγηση και το εκπαιδευτικό έργο ως έννοιες

1.5.1 Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση είναι δομικό συστατικό κάθε κοινωνικής διεργασίας και εμφανίζεται σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας και ειδικότερα της εκπαίδευσης. Όσον αφορά την έννοια και το περιεχόμενο που αποδίδουν στον όρο «αξιολόγηση», οι θεωρητικοί δεν συγκλίνουν σε ένα κοινό ορισμό. Είναι μια πολύπλοκη έννοια, η οποία παρουσιάζει πολλές όψεις ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο οι ερευνητές, οι αξιολογητές, οι παιδαγωγοί κ.ά. την αντιλαμβάνονται και την ερμηνεύουν σε κάθε περίπτωση. Ο όρος «αξιολόγηση» ως ουσιαστικό σημαίνει τη διαδικασία προσδιορισμού της αξίας ενός ατόμου, αντικειμένου, κατάστασης, έργου, ή εργασίας. Δηλαδή, είναι μια συστηματική και οργανωμένη διαδικασία, η οποία συντελείται ακολουθώντας προκαθορισμένη μέθοδο που στηρίζεται σε συγκεκριμένα και σαφή κριτήρια. Ο όρος «αξία» με τη σειρά του αναφέρεται στην εκτίμηση της επίτευξης των στόχων. Από τη μια, εντοπίζει όλους τους παράγοντες που επηρεάζουν την επίτευξη των στόχων. Από την άλλη, κατανοεί όλες τις συνθήκες που καθόρισαν την απόδοση μιας θετικής ή αρνητικής ιδιότητας σε αυτό που αξιολογείται, στο αποτέλεσμα της σύγκρισης ομοειδών πραγμάτων ως προς κάποιο συγκεκριμένο πρότυπο αναφοράς. Όπως γίνεται αντιληπτό, η έννοια της «αξίας» συνδέει, σε βαθμό που διαχέονται μεταξύ τους, την ποσότητα με την ποιότητα, το πραγματικό με το ιδανικό και η ηθική με το συναίσθημα (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008: 17).

Στο προεδρικό Διάταγμα (Π.Δ 8/1995) ορίζεται η αξιολόγηση 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 επίτευξη τους».

Συνεπώς μπορούμε να καταλήξουμε ότι με την αξιολόγηση εννοούμε «τη διαδικασία που αποβλέπει να διαπιστώσει, όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα, αντικειμενικά και δίκαια γίνεται, τη λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητα μιας μαθησιακής και, γενικότερα, εκπαιδευτικής δραστηριότητας, με βάση σαφή κριτήρια, κατάλληλες τεχνικές και συγκεκριμένους σκοπούς, με απώτερο στόχο τη συλλογή πληροφοριών για την ανατροφοδότηση και βελτίωσή της» (Κωνσταντίνου Χ. & Κωνσταντίνου Ι., 2017:17-18). Ωστόσο, οι Κωνσταντίνου Χ. & Κωνσταντίνου

I. (2017: 19) στην προσπάθειά τους να επιχειρήσουν να συνθέσουν τους ορισμούς που εντοπίζονται στη βιβλιογραφία, καταλήγουν, κατά την άποψή μας, σε ένα πλήρη και περιεκτικό ορισμό σύμφωνα με τον οποίο η αξιολόγηση «αποβλέπει να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά γίνεται την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα, την αποτελεσματικότητα και το αποτέλεσμα μιας δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της αλλά και με συγκεκριμένα κριτήρια και συγκεκριμένη μεθοδολογία», ώστε «να διαπιστωθεί ο βαθμός επίτευξης του αρχικά σχεδιασμένου στόχου και, βέβαια, να εξακριβωθούν οι παράμετροι που παρεμπόδισαν την επίτευξή του, και, στη συνέχεια, να ληφθούν τα απαραίτητα μέτρα για την ανατροφοδότηση και, συνεπώς, τη βελτίωση της αξιολογούμενης δραστηριότητας».

1.5.2 Εκπαιδευτικό έργο

Αρκετοί είναι οι μελετητές που προσπάθησαν να προσδιορίσουν εννοιολογικά τον όρο «εκπαιδευτικό έργο». Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση φαίνεται ότι ανάλογα με το οπτικό πρίσμα που ο κάθε επιστήμονας επιχειρεί να προσεγγίσει το περιεχόμενό του, προκύπτουν διάφοροι ορισμοί και γι' αυτό δεν υπάρχει ομοφωνία για έναν κοινά αποδεκτό ορισμό.

Στη χώρα μας την περίοδο 1983-1984 (Παπακωνσταντίνου, 2005:21) παρατηρήθηκαν έντονες προσπάθειες εννοιολογικού προσδιορισμού της έννοιας «εκπαιδευτικό έργο» που προέκυψαν από το γεγονός ότι στο παρελθόν η φράση «εκπαιδευτικό έργο» σήμαινε «διδασκτική δραστηριότητα», δηλαδή το έργο του εκπαιδευτικού. Ακόμη και στις μέρες μας υπάρχει η πεποίθηση πως ο εκπαιδευτικός είναι ο κυριότερος και σπουδαιότερος παράγοντας του εκπαιδευτικού έργου, αφού είναι εκείνος που διαχειρίζεται τις διάφορες παραμέτρους (π.χ. μέθοδο διδασκαλίας, βιβλία κ.ο.κ.) που πιθανόν να επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής πράξης (Σιάρκος, 2003: 176, Τσαντάκης, 2007: 36 Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού & Τσάφος, 2007:135-137· Κωνσταντίνου, 2013β). Τούτος είναι και ο κύριος λόγος που επιχειρήθηκε να οριστεί η έννοια του εκπαιδευτικού έργου προκειμένου να αποκατασταθεί αυτή η στρέβλωση. Επίσης, έγινε προσπάθεια να περιέχει και όλους εκείνους τους παράγοντες που επηρεάζουν στην πράξη τη δραστηριότητα του εκπαιδευτικού σε οποιαδήποτε περίπτωση, όπως το εκπαιδευτικό

σύστημα, η σχολική μονάδα, η υλικοτεχνική υποδομή, το αναλυτικό πρόγραμμα κ.ο.κ. (Παπακωνσταντίνου, 2005: 19-20).

Αναφερόμενος σε αυτή τη στρέβλωση της χρήσης του όρου, ο Γκότοβος (1986:116) θέτει το εξής ερώτημα: *«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;»*. Ο ίδιος δίνει έμφαση στη δεύτερη θεώρηση κάνοντας την επισήμανση ότι στην καθημερινή γλωσσική χρήση της φράσης «εκπαιδευτικό έργο» από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς κατέληξε να σημαίνει *«διδασκτική δραστηριότητα, δηλαδή το έργο του εκπαιδευτικού, όταν κάνει μάθημα»*.

Ο Κασσωτάκης (1992:46) προσδίδει μια ευρύτερη διάσταση και ορίζει το εκπαιδευτικό έργο 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»*.

Με τον Κασσωτάκη φαίνεται να συμφωνεί και ο Παπακωνσταντίνου (2005:19-20), ο οποίος ορίζει το «εκπαιδευτικό έργο» ως το σύνολο όλων εκείνων των ενεργειών και προσπαθειών που πραγματοποιούνται τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος όσο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας, προκειμένου να επιτευχθεί η εκπαιδευτική και διδακτική πράξη. Επομένως, το εκπαιδευτικό έργο αναφέρεται σε όλες τις παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας, από την εκπαιδευτική νομοθεσία και τα αναλυτικά προγράμματα μέχρι τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή.

Σε παραπλήσιο εννοιολογικό πλαίσιο με τους Κασσωτάκη και Παπακωνσταντίνου κινείται και ο ορισμός που δίνει ο Μπαλάσκας (όπ., ανάφ. στο Μαντάς, Ταβουλάρη & Δαλαβίκας, 2009:196), ο οποίος δίνει βάρος κυρίως στο έργο που συντελείται στη σχολική μονάδα τονίζοντας ότι *«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»*. Επιπλέον, σε σχετική πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2009:3) για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θεωρείται ότι αυτό συντελείται τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικού

συστήματος (μακροεπίπεδο), όσο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας και σχολικής τάξης (μικροεπίπεδο).

Από την παρουσίαση των παραπάνω ορισμών διαπιστώνεται ότι ο όρος «εκπαιδευτικό έργο» χρησιμοποιείται άλλοτε ως διαδικασία και άλλοτε ως αποτέλεσμα, σε τουλάχιστον τρία επίπεδα: α) του εκπαιδευτικού, β) της σχολικής μονάδας, γ) του εκπαιδευτικού συστήματος. Τούτο σημαίνει ότι μετατοπίζεται το ενδιαφέρον από τον εκπαιδευτικό, ως αυτόνομο συντελεστή του εκπαιδευτικού συστήματος, στο συνολικά παραγόμενο αποτέλεσμα (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008:42). Επίσης, μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι πρόκειται για μια πολύπλευρη και πολύπλοκη διαδικασία που επηρεάζεται από έμψυχους (εκπαιδευτικοί, μαθητές, σχολικοί σύμβουλοι, διευθυντές εκπαίδευσης, σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων κ.ά.) και άψυχους παράγοντες (σχολικά εγχειρίδια, αναλυτικά προγράμματα, κτίρια, εποπτικά μέσα διδασκαλίας, υλικοτεχνική υποδομή, σκοποί, στόχοι, νομοθεσία κ.ά.), τους οποίους δεν μπορούμε ούτε να αγνοήσουμε, ούτε να τους απομονώσουμε (Αθανασίου, 2000:274·Κωνσταντίνου, 2000). Ωστόσο, στο σημείο αυτό είναι άξιο να αναφέρουμε ότι σύμφωνα με τους Κωνσταντίνου Χ. και Κωνσταντίνου Ι. (2017:31) υπάρχει ζήτημα μεθοδολογικής, εκπαιδευτικής ή ιδεολογικής υπόστασης, όταν από το σύνολο όλων των συντελεστών που επηρεάζουν και διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό έργο, η αξιολόγηση επιλέγεται να εφαρμοστεί μόνο για τον εκπαιδευτικό. Τούτο σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός καθίσταται με τον τρόπο αυτό ως ένας από τους βασικούς υπεύθυνους για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης

1.5.3 Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί ένα σύνθετο φαινόμενο και αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Εκτός από παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό χαρακτήρα, παρουσιάζει και έντονα πολιτικό, ιδεολογικό, οικονομικό και κοινωνικό. Συνεπώς, δεν αποτελεί μια διαδικασία ουδέτερη και αυτόνομη, αλλά είναι ένα επιβεβλημένο κοινωνικό φαινόμενο που έχει επιπτώσεις τόσο σε πρόσωπα όσο και σε καταστάσεις (Κωνσταντίνου, 2013).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η οργανωμένη εκπαίδευση αποτελεί αποδεδειγμένα έναν από τους κυριότερους μοχλούς κοινωνικής ανάπτυξης και οικονομικής

ευημερίας, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι ο ρόλος της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου θεωρείται καταλυτικός. Τούτο σημαίνει ότι από τη μια εκφράζει τη γενικότερη φιλοσοφία που διέπει μία κοινωνία ως προς τη σκοπιμότητα μέτρησης και παρακολούθησης των αποτελεσμάτων και της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Από την άλλη, όμως, αντικατοπτρίζει τις προτεραιότητες της πολιτείας, σχετικά με τις προσδοκίες της για την προσφορά της παιδείας στη γενικότερη προσπάθεια επίτευξης των κοινωνικών και οικονομικών στόχων του κράτους (Παλαιοκρασάς και συν., 1997:17-18). Ωστόσο, στο μικροεπίπεδο του σχολείου «ο θεσμός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου επιδιώκει την παιδαγωγική και διδακτική αναβάθμιση των σχολικών διαδικασιών και στοχεύει στην ανάπτυξη των γνωστικών, νοητικών και συναισθηματικών αναγκών και ενδιαφερόντων του μαθητή και αποτελεί σήμερα μια αναπόφευκτη και επιτακτική αναγκαιότητα» (Κωνσταντίνου, 2000:80).

Παρά τις όποιες διαφορές μπορούμε να εντοπίσουμε στη θεώρηση του ζητήματος της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, τείνει να γίνει κοινή πεποίθηση στο χώρο των θεωρητικών και ερευνητών του αντικείμενου της αξιολόγησης η σπουδαιότητα και η αναγκαιότητα της ύπαρξής της στον εκπαιδευτικό μηχανισμό, γιατί σύμφωνα με τον Σολομών (1999:15), «η αξιολόγηση συμβάλλει στη διερεύνηση της γνώσης για το επιτελούμενο σε κάθε σχολική μονάδα εκπαιδευτικό έργο, προωθεί διαδικασίες ανάπτυξης των σχολείων και ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο, υποστηρίζει τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων και λειτουργεί ως μοχλός βελτίωσης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος».

Επιπλέον σύμφωνα με το άρθρο 4 του Ν. 2986/2002 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».

Σε αυτό το σημείο καταλήγουμε να συμφωνήσουμε με την άποψη των Κωνσταντίνου Χ. και Κωνσταντίνου Ι. (2017:30), ότι ο άνωθεν νόμος διατυπώνει έναν ορισμό που παρουσιάζει όχι μόνο ρητορική πληρότητα αλλά και πραγματικό παιδαγωγικό περιεχόμενο. Ταυτόχρονα, διαφαίνεται τόσο η πολυπλοκότητα του εκπαιδευτικού έργου όσο και η αναγκαιότητα της αξιολόγησής του.

Κεφάλαιο 2. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί ένα από τα πιο επίμαχα και ταυτόχρονα επίκαιρα ζητήματα στο χώρο της εκπαίδευσης, τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Αναμφίβολα η αξιολόγηση στην εκπαίδευση αποτελεί ανατροφοδοτικό μηχανισμό που συμβάλλει καθοριστικά στην βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Υπό το πλαίσιο αυτό παρέχει σημαντικές πληροφορίες που είναι χρήσιμες για όλους όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, από την κυβέρνηση και την κοινή γνώμη έως τους εκπαιδευτικούς και τους θεωρητικούς των εκπαιδευτικών θεμάτων.

Τα τελευταία 30 χρόνια η αξιολόγηση είναι ένα θέμα που απασχολεί έντονα το χώρο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και πολλοί θεωρητικοί της εκπαίδευσης έχουν πραγματοποιήσει αρκετές σχετικές έρευνες και μελέτες. Οι βασικές μορφές της αξιολόγησης που έχουν προταθεί είναι η εξωτερική και η εσωτερική. Η διάκριση της αξιολόγησης σε εσωτερική και εξωτερική γίνεται σύμφωνα με κριτήριο τον οργανισμό από τον οποίο προέρχεται ο αξιολογητής. Ειδικότερα, όταν ο αξιολογητής προέρχεται από τον ίδιο οργανισμό που υλοποιεί το πρόγραμμα, η αξιολόγηση χαρακτηρίζεται ως εσωτερική, ενώ όταν ο αξιολογητής δεν προέρχεται από τον οργανισμό, η αξιολόγηση χαρακτηρίζεται ως εξωτερική (Καραλής, 2008:133).

Πιο συγκεκριμένα, η εσωτερική αξιολόγηση αποτελεί το μέσο με το οποίο αποτιμάται η εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική της σχολικής μονάδας και συμβάλλει στην επίτευξη των σκοπών της καθιστώντας την αποτελεσματική και αποδοτική. Αφενός διασφαλίζει την υψηλή ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και αφετέρου την βοηθάει να προσαρμοστεί στις ανάγκες και τις συνθήκες της τοπικής κοινωνίας (Σαϊτης, 2005:256).

Συνεπώς, η εσωτερική αξιολόγηση σε επίπεδο σχολικής μονάδας αποτελεί ένα εσωτερικό δυναμικό εργαλείο που στοχεύει στη διερεύνηση αποτελεσματικών τρόπων για την ποιοτική αναβάθμιση τόσο του σχολείου όσο και του περιεχομένου του εκπαιδευτικού έργου. Αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας είναι να ενισχυθεί η αυτονομία του σχολείου καθώς και να οργανωθούν συστηματικές, συλλογικές και

συμμετοχικές διαδικασίες που θα συμβάλλουν στην αυτοβελτίωση της σχολικής μονάδας και στην αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος (Θεοφιλίδης, 2014:26-28)

2.1 Εννοιολογική οριοθέτηση της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι να εξασφαλίσει την αποτελεσματικότητα των επενδύσεων στην εκπαίδευση, προκειμένου να διαπιστωθούν οι αστοχίες των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και να σχεδιαστούν οι απαραίτητες διορθωτικές και βελτιωτικές παρεμβάσεις (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999: 20). Ωστόσο, ο στόχος αυτός, σε συνδυασμό τόσο με την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος όσο και με την αυτονομία των εκπαιδευτικών μονάδων (Μαυρογιώργος, 1993), οδήγησε τα τελευταία χρόνια στη μετατόπιση του ενδιαφέροντος της επιστημονικής κοινότητας και των διαμορφωτών της εκπαιδευτικής πολιτικής στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και ειδικότερα της σχολικής μονάδας (Γκανάκας, 2006: 8).

Η σχολική μονάδα δεν είναι μόνο ένας τόπος διδασκαλίας και μάθησης, αλλά συνιστά ένα ανοιχτό δυναμικό κοινωνικό σύστημα το οποίο λειτουργεί μέσα σε ένα ευρύτερο περιβάλλον και επιδρά με αυτό μέσω της διαρκής αλληλεπίδρασης με τα μέλη του (Κοντάκος & Αγγελάκου, 2016: 31). Σε ένα τέτοιο ανοιχτό σύστημα η σχολική μονάδα βρίσκεται σε διαρκή σχέση με το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει και αναπτύσσεται και κατά την αξιολόγησή της γίνεται αντιληπτή η δομή και η λειτουργία της. Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας θα πρέπει να επικεντρώνεται αρχικά στις εισροές της, δηλαδή, τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, την υλικοτεχνική υποδομή και τους οικονομικούς της πόρους. Παράλληλα, όμως, μετατοπίζεται στις εκροές της που αποτελούν τη γνωστική, την κοινωνική και την πολιτική ανάπτυξη των μαθητών/τριών της, λαμβάνοντας υπόψη, όχι μόνον τις μεθόδους διδασκαλίας και τις παιδαγωγικές πρακτικές που ακολουθούνται από αυτήν, αλλά και την συνολική λειτουργία της (Γκανάκας, 2006: 196-197).

Ο όρος αξιολόγηση σχολικής μονάδας αναφέρεται στην αποτίμηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του σχολείου, την απόδοση της πραγματικής αξίας στο εκπαιδευτικό έργο που παράγεται από τη σχολική μονάδα με στόχο την

διερεύνηση και ενεργοποίηση μηχανισμών που οδηγούν στη βελτίωσή του (Μαντάς, Ταβουλάρη & Δαλαβίκας, 2009).

Με άλλα λόγια είναι μια πολυεπίπεδη και συστηματικά οργανωμένη διαδικασία, κατά την οποία γίνεται αξιόπιστη αποτύπωση πόρων, μέσων και λειτουργικών διεργασιών μιας σχολικής μονάδας. Η αποτύπωση γίνεται με βάση συγκεκριμένων αντικειμενικών και προκαθορισμένων κριτηρίων, καθώς και υποκειμενικών ποιοτικών κριτηρίων με κυρίαρχο στόχο τη λήψη ορθών αποφάσεων σχετικά με την επιλογή, τη βελτίωση, την αποτίμηση και την τροποποίηση, εκπαιδευτικών πρακτικών και διαδικασιών (Ανδρεαδάκης, 2015).

Συνεπώς, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η εμπλοκή της σχολικής μονάδας στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου που η ίδια επιτελεί μέσω της εσωτερικής αξιολόγησης ή αυτοαξιολόγησης θα οδηγήσει στη βελτίωση ή ακόμα και στην αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών και κατά συνέπεια στη βελτίωση των επιτευγμάτων των μαθητών (Σοφού, 2014: 3).

Για να είναι εφικτή αυτή η βελτίωση, απαραίτητη προϋπόθεση είναι να ενδυναμωθεί η σχολική μονάδα και ιδιαίτερα να ενδυναμωθούν οι κύριοι παράγοντες που την συναποτελούν όπως οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς τους. Το τρίπτυχο αυτό θα έχει τη δυνατότητα να διεκδικήσει και να αναπτύξει τις καλύτερες συνθήκες και δράσεις που θα οδηγήσουν στην αποτελεσματικότερη οργάνωση, διοίκηση και διαχείριση της σχολικής μονάδας (Κουλαϊδής & Κότσιρα – Ταμπακοπούλου, 2005: 76).

Η μορφή της αξιολόγησης που είναι σε θέση να υποστηρίξει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο την προσπάθεια για τη βελτίωση του σχολείου είναι η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Το ίδιο το σχολείο πρωτίστως φέρει την κύρια ευθύνη και αρμοδιότητα με την ενεργοποίηση και αξιοποίηση όλων όσων εμπλέκονται στο έργο της εκπαιδευτικής κοινότητας, αφού μόνο αυτοί γνωρίζουν εκ των έσω τις δυνατότητες, τις αδυναμίες, τις ανάγκες αλλά και τις συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο. Αναμφισβήτητα όμως για να είναι εφικτή η βελτίωση δεν αρκεί μόνο η κινητοποίηση των παραγόντων της σχολικής μονάδας, αλλά απαιτείται συντονισμός και χρήση κατάλληλων μεθόδων και τεχνικών αξιολόγησης ώστε να προκύψουν αξιόπιστα αποτελέσματα για τις συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο και να αξιολογηθούν όλοι οι παράμετροι, που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο. Σε αυτό το πλαίσιο, η εσωτερική αξιολόγηση και ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου

σε επίπεδο σχολικής μονάδας αποτελούν μια εκπαιδευτική ανάγκη και περιλαμβάνουν ένα σύνολο συστηματικών, συλλογικών και συμμετοχικών διαδικασιών, οι οποίες οργανώνονται και αναπτύσσονται σε μια κατεύθυνση αυτοβελτίωσης του σχολείου (Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε. & Τσάφος, Β., 2009:135-136).

2.2 Μορφές αξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Υπάρχουν πολλά είδη και μορφές αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Ανάλογα με το φορέα που την διενεργεί διακρίνονται δύο κυρίαρχες πρακτικές αξιολόγησης: η **εξωτερική** και η **εσωτερική αξιολόγηση**. Όσον αφορά την εξωτερική αξιολόγηση αυτή εντάσσεται συνήθως στα **μοντέλα ελέγχου** ενώ η εσωτερική στα **μοντέλα ανάπτυξης** (Γκανάκας, 2006: 31).

Η εξωτερική αξιολόγηση διεξάγεται από παράγοντες εκτός σχολείου ενώ η εσωτερική από τα μέλη της σχολικής μονάδας (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς), γι' αυτό αποκαλείται και αυτοαξιολόγηση (Μπακάλμπαση & Δημητρίου & Φωκάς, 2011: 93-106).

Ωστόσο, τόσο με την εξωτερική όσο και με την εσωτερική αξιολόγηση γίνεται προσπάθεια να κατανοηθούν οι διαδικασίες και τα προϊόντα της σχολικής μονάδας. Παράλληλα, να ελεγχθεί και να διασφαλιστεί ότι οι διαδικασίες είναι κατανοητές από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, εύκολες στη χρήση τους και αποτελεσματικές από τη στιγμή που οι ίδιες θα πρέπει να παράγουν γνώση, τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα (MacBeath, Schratz, Meuret & Jacobsen, 2005: 153).

Επιπλέον, φαίνεται να υιοθετείται τα τελευταία χρόνια μια προσπάθεια να συνδυαστεί η εσωτερική και η 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).

2.2.1 Εσωτερική αξιολόγηση

Σύμφωνα με τον MacBeath (2005:45), η εσωτερική αξιολόγηση αποτελεί μια «εκ των έσω» αξιολόγηση της σχολικής μονάδας που στοχεύει στη βελτίωσή της μέσω μιας συνεχόμενης διαδικασίας αυτοκριτικής. Οι Kyriakides και Campbell (2004:25) συμπληρώνουν ότι ένας δεύτερος στόχος είναι η βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης που επιτελείται μέσα στο πλαίσιο του σχολείου. Αυτό περιλαμβάνει βελτίωση τόσο της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, όσο και βελτίωση της αποτελεσματικότητας της ίδιας της σχολικής μονάδας.

Η εσωτερική αξιολόγηση μπορεί να διενεργείται είτε από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, οπότε χαρακτηρίζεται ως εσωτερική ιεραρχική αξιολόγηση είτε από το σύνολο των μελών της σχολικής κοινότητας, οπότε χαρακτηρίζεται ως συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση (Γκανάκας, 2005: 197).

Στην ιεραρχική μορφή εσωτερικής αξιολόγησης οι ανώτεροι της διοικητικής/εκπαιδευτικής ιεραρχίας του σχολείου κρίνουν τους κατώτερους στην ιεραρχία. Ως εκ τούτου αυτό το είδος της αξιολόγησης στοχεύει κυρίως στον **έλεγχο της υπακοής στον νόμο** και στηρίζεται σε ατομικές, υποκειμενικές κρίσεις. Επίσης, θεωρείται ότι αντιτίθεται τόσο στην ανάπτυξη του απαραίτητου για μια σχολική μονάδα πνεύματος συλλογικότητας όσο και στην αλλαγή του σχολείου (Σολομών, 1999:18).

Αντίθετα, η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αναφέρεται στην ουσιαστική προσπάθεια όλων των μελών της σχολικής κοινότητας να φωτίσουν το δρόμο προς την βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης συμβάλλοντας στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Θεοφιλίδης, 2012: 288). Βασικό χαρακτηριστικό της είναι ότι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία λαμβάνουν ενεργά μέρος στον καθορισμό των κριτηρίων αξιολόγησης (Μαντάς, Ταβουλάρη, & Δαλαβίκας, 2009: 201).

Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση εντοπίζεται, κυρίως, σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα και προϋποθέτει τη συγκέντρωση ενός μεγάλου μέρους της ευθύνης και της λήψης αποφάσεων για ένα ευρύ φάσμα ζητημάτων σε τοπικό επίπεδο. Επιπλέον, προσεγγίζει το σχολείο ως όλον και δεν επικεντρώνεται αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς και στις πρακτικές τους ή στα μαθησιακά αποτελέσματα (Σολομών, 1999:19).

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό από τα παραπάνω ότι η εσωτερική αξιολόγηση συμβάλλει στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και την *«ανάδειξη της σε ισχυρό φορέα λόγου και δράσης για τη βελτίωση της εκπαίδευσης, μέσα από την ανάλυση, αποτίμηση και αξιοποίηση της πληροφορίας»* (Σολομών, 1999: 25). Ενώ η εσωτερική αξιολόγηση αποβλέπει στη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου και στη διάγνωση του τι και πώς μαθαίνουν οι μαθητές, η εξωτερική αξιολόγηση αποτελεί μια ανεξάρτητη διαδικασία η οποία εγγυάται τη συνολική λειτουργία του συστήματος και αντλεί πληροφορίες για την αξιολόγηση του συνόλου του εκπαιδευτικού συστήματος. Η αντίληψη της ποιοτικής διασφάλισης επιχειρεί να φέρει κοντά τα δύο συστήματα, ώστε να εξυπηρετηθούν και οι δύο επιδιώξεις (Δούκας, 2000:180). Ο MacBeath (2001:10), αναφορικά με τη σπουδαιότητα της συνύπαρξης των δύο αξιολογικών συστημάτων ισχυρίζεται ότι *«ένα υγιές εκπαιδευτικό σύστημα χρειάζεται τόσο εσωτερικές όσο και εξωτερικές πηγές αξιολόγησης»*. Συμπληρώνοντας ότι *«...η εξεύρεση αυτού του ιδανικού σημείου ισορροπίας πρέπει να είναι ο στόχος όλων των συστημάτων»*, για την επίτευξη του οποίου, οι προσδοκίες των εξωτερικών φορέων πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τις εσωτερικές ανάγκες των σχολείων, καθώς «οι εκ των άνω προσεγγίσεις χρειάζονται ανταπόκριση από τη βάση» (MacBeath και συν., 2005:158). Στη συνέχεια του κεφαλαίου και συγκεκριμένα στην ενότητα 2.3, ακολουθεί ευρύτερη και συμπληρωματική προσέγγιση της έννοιας της αυτοαξιολόγησης.

2.2.2 Εξωτερική αξιολόγηση

Πρόκειται για μια διαδικασία, κατά την οποία επιτυγχάνεται η συλλογή μεγάλου όγκου δεδομένων, στοιχείων και πληροφοριών. Αυτό σημαίνει ότι δίνεται η δυνατότητα στους αξιολογητές να κατανοήσουν σε βάθος την οργάνωση και τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, ώστε να συντάξουν την αξιολογική έκθεση. Με αυτό τον τρόπο, όχι μόνο εξασφαλίζεται η αντικειμενικότητα της αξιολόγησης αλλά επιπρόσθετα παρέχει συγκριτικά δεδομένα που είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία μελέτης του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου από μια σχολική μονάδα σε σύγκριση με μια άλλη. Η τελική έκθεση μπορεί να προσφέρει στη σχολική μονάδα ανατροφοδότηση μιας και μέσα από αυτήν αναδεικνύονται τόσο τα δυνατά σημεία που την κάνουν να πλεονεκτεί έναντι άλλων, αλλά όσο και τα σημεία, στα οποία

μειονεκτεί. Ωστόσο, η εξωτερική αξιολόγηση έχει ουσιαστικό αποτέλεσμα όταν συνοδεύεται με την κατάρτιση και εκπόνηση σχεδίου δράσης στο οποίο προτείνονται διορθωτικά μέτρα βελτίωσης όπου χρειάζονται, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της σχολικής μονάδας (MacBeath et. all, 2005: 154 · Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 128).

Συνεπώς, δίνεται η δυνατότητα στην κεντρική εξουσία να ελέγχει και να καθοδηγεί τις σχολικές μονάδες. Έτσι λοιπόν επιτυγχάνεται ικανοποιητική αναλογία κόστους/ποιότητας και εξασφαλίζεται ότι το εκπαιδευτικό έργο που παράγει κάθε σχολική μονάδα, δεν αποκλίνει σημαντικά από ένα επίπεδο ποιότητας που καθορίζει η κεντρική διοίκηση. Με αυτή τον τρόπο διασφαλίζεται ο στόχος της κεντρικής διοίκησης που αφορά στην προσπάθεια όλων των σχολικών μονάδων να αποδίδουν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα (MacBeath et. all, 2005: 154).

Οι μορφές εξωτερικής αξιολόγησης που παρατηρούνται στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα είναι:

α. Επιθεώρηση: Αποτελεί μια τεχνοκρατικού τύπου αξιολόγηση, που υιοθετείται από γραφειοκρατικά συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα και ο βασικός της στόχος είναι ο έλεγχος της ποιότητας της διδασκαλίας και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Όμως συχνά οι κρίσεις που προκύπτουν από αυτή τη μορφή αξιολόγησης έχουν χαρακτήρα υποκειμενικό, γεγονός που δημιουργεί έντονους προβληματισμούς σχετικά με την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των κρίσεων (Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ. & Δαλαβίκας, Θ., 2009: 200).

β. Παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος: Κάθε εκπαιδευτικό σύστημα αναπτύσσει ορισμένους μηχανισμούς ελέγχου ή παρακολούθησης (monitoring) της κατάστασης και της εξέλιξης διάφορων παραμέτρων της εκπαίδευσης. Τα στοιχεία αυτά δίνουν τη δυνατότητα στο Υπουργείο Παιδείας να έχει μια πραγματική απεικόνιση του εκπαιδευτικού συστήματος ώστε να λάβει ορθές αποφάσεις που έχουν να κάνουν με το διορισμό και τις μεταθέσεις εκπαιδευτικών, τις εισαγωγικές εξετάσεις, την κατασκευή σχολικών μονάδων, τη προμήθεια εξοπλισμού, κ.ά. Παρά ταύτα θα πρέπει να τονιστεί ότι τα στοιχεία που συγκεντρώνονται είναι ογκώδη και η επεξεργασία τους χρονοβόρα. Γι' αυτό και καθυστερεί η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων ή πραγματοποιείται με αποσπασματικό τρόπο με αποτέλεσμα να μην μπορούν να συμβάλλουν αποτελεσματικά στη χάραξη νέας

αναπτυξιακής εκπαιδευτικής πολιτικής (Σολομών, 1999: 17·Pelgrum & Stoel, 1996: 54).

γ. Εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης: Η συγκεκριμένη μορφή εξωτερικής αξιολόγησης εφαρμόζεται σε αρκετές δυτικές χώρες. Πρόκειται για αξιολογικές μελέτες που διεξάγονται σε περιφερειακό, εθνικό ή διεθνές επίπεδο και αξιολογούν συγκεκριμένες πτυχές ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Οι συγκεκριμένες μελέτες αναφέρονται στους παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών, στα αναλυτικά προγράμματα και τα διδακτικά βιβλία, στο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών, στις αντιλήψεις και τις στάσεις των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, στις εκπαιδευτικές πρακτικές και γενικότερα στο σχολικό κλίμα. (Σολομών, 1999: 17).

2.3 Εννοιολογική οριοθέτηση της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Η σχολική μονάδα κατά τον Dewey είναι μια μικρογραφία της κοινωνίας, που όχι μόνο αποτελεί τον καθρέπτη της υπαρκτής κοινωνίας, αλλά έχει και ως σκοπό να την βελτιώσει. Το σχολείο είναι η πραγματική ζωή και όχι απλώς η προετοιμασία για τη ζωή. Εκπροσωπεί την πραγματικότητα της ζωής σε όλες τις εκφάνσεις κι όχι μια πλασματική εικόνα της τελευταίας (Κρίβας, 2002: 201· Νικολάου, 2009:26).

Τούτο σημαίνει ότι η σχολική μονάδα είναι εκείνος ο πυρήνας όπου προσδιορίζεται και ασκείται το σύνολο των δράσεων στοχεύοντας στην δημιουργία ενός κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος. Υπό το πρίσμα αυτό, παρέχεται στους μαθητές η δυνατότητα να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους, να κοινωνικοποιηθούν και να οικοδομήσουν στέρεες βάσεις για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, στο πλαίσιο των τοπικών, εθνικών και ευρωπαϊκών προτεραιοτήτων (Κουλαϊδής & Κότσιρα – Ταμπακοπούλου, 2005: 76).

Ωστόσο, το σχολείο ως ανοιχτό δυναμικό σύστημα έχει οργάνωση με αντικειμενικό σκοπό την επίτευξη των στόχων του. Προκειμένου να διαπιστωθεί από τα μέλη της σχολικής μονάδας η επίτευξη των στόχων της, χρησιμοποιεί σκοπίμως την διαδικασία της «αυτοαξιολόγησης». Σύμφωνα με το πρώτο συνθετικό αυτού του

όρου, δηλαδή «αυτό», γίνεται αναφορά στην εσωτερική διαδικασία που εφαρμόζεται με πρωτοβουλία και απόφαση της σχολικής μονάδας. Ενώ το δεύτερο συνθετικό, δηλαδή «αξιολόγηση», παραπέμπει στην απόδοση της αξίας της σχολικής μονάδας, η οποία προκύπτει από τη συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων που αφορούν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η σχολική μονάδα (Θεοφιλίδης, 2014: 25).

Ο Θεοφιλίδης (2014: 24-26) συσχετίζει την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας με την ικανότητά της να έχει «*γνώθι σ' αυτόν*». Χρησιμοποιώντας αυτή τη φράση επιχειρεί να προσδώσει στην αυτοαξιολόγηση στοιχεία αυτοκριτικής στάσης και κριτικής αναζήτησης, δεδομένου ότι οι γενικές στρατηγικές βελτίωσης της σχολικής μονάδας από την κεντρική εξουσία δεν εξασφαλίζουν ικανοποιητικά αποτελέσματα καθώς δεν συνυπολογίζεται το τοπικό πλαίσιο λειτουργίας τους (Θεοφιλίδης, 2014:25-26). Στη σχολική κοινότητα οι παράγοντες που συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με τη σχολική μονάδα, όπως οι εκπαιδευτικοί, η διοίκηση του σχολείου, γενικά το προσωπικό του σχολείου, οι μαθητές και οι γονείς, είναι εκείνοι που γνωρίζουν όσο κανένας άλλος την ανατομία της σχολικής μονάδας και έχουν μια σφαιρική πολυδιάστατη αντίληψη του πραγματικού σχολικού πορτρέτου (ό.π.). Τούτο σημαίνει ότι είναι σε θέση να αξιοποιήσουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης με τους τρόπους που θεωρούν ως πιο κατάλληλους και αποτελεσματικούς με απώτερο στόχο την αποτίμηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του σχολείου και τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ. & Δαλαβίκας, Θ., 2009:204).

Συνεπώς, η αυτοαξιολόγηση μπορεί να λειτουργήσει ως ένα δυναμικό εργαλείο που παρέχει τη δυνατότητα στα άτομα που υπηρετούν και γνωρίζουν καλύτερα και εκ των «έσω» το ιδιαίτερο πλαίσιο της σχολικής μονάδας συλλέγοντας με συστηματικό τρόπο μεγάλο όγκο πληροφοριών. Η επιστημονική ανάλυση των παραπάνω στοιχείων που ακολουθείται κατά τη διάρκεια της αυτοαξιολόγησης φωτίζει έγκυρα και αντικειμενικά όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής, στις οποίες επιτελείται ικανοποιητική εργασία και επισημαίνει άλλες που χρήζουν βελτίωσης. Τούτο σημαίνει ότι οι παράγοντες της σχολικής μονάδας (διευθυντής, υποδιευθυντές, εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς) συνεξετάζουν με κριτική διάθεση τις σχολικές διαδικασίες που ακολουθούν, τις δράσεις που αναπτύσσουν, τη σχολική κουλτούρα που διαμορφώνουν και τα αποτελέσματα της καθημερινής τους εργασίας,

προκειμένου να αποφασίσουν αυτόβουλα κατά πόσο αυτά είναι αρκετά σε ποσότητα και ικανοποιητικά σε ποιότητα. Η διερεύνηση των διαφορετικών πεδίων της σχολικής ζωής αλλά και των επιμέρους τομέων του κάθε πεδίου πραγματοποιείται σε ένα ανοιχτό περιβάλλον επικοινωνίας και διάδρασης. Οι παράγοντες της σχολικής μονάδας φτάνουν σε συναινετικές αποφάσεις προσδιορίζοντας τα προβλήματα, ορίζοντας τις προτεραιότητες και προγραμματίζοντας τις αναγκαίες βελτιωτικές δράσεις. Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας υπό το πρίσμα αυτό έχει μεγάλη αξία εφόσον μπορεί να τεκμηριώσει την πορεία της σχολικής μονάδας, να παρέχει έγκαιρα ανατροφοδότηση υψηλής ποιότητας για καλύτερη σχολική επίδοση, ώστε να χρησιμεύει ως βάση για σχολική βελτίωση (Θεοφιλίδης, 2014: 23-26).

2.4 Η λογική της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Σύμφωνα με τον Θεοφιλίδη (2014: 30) η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, σε όσες χώρες προωθείται, υπηρετεί τη λογική της λογοδότησης, τη λογική της βελτίωσης και τη λογική της επαγγελματικής ανάπτυξης.

Η **πρώτη λογική** της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας παρουσιάζει ηθικό και πραγματολογικό χαρακτήρα και είναι αυτή της **λογοδότησης**. Οι δημόσιες σχολικές μονάδες λειτουργούν με την οικονομική στήριξη του κράτους και σύμφωνα με το Σύνταγμα θα πρέπει να είναι σε θέση να αποδεικνύουν ότι αξιοποιούν τους πόρους που τους παρέχει το κράτος. Επιπρόσθετα, οφείλουν να τεκμηριώνουν με συστηματικό και έγκυρο τρόπο την αποτελεσματικότητα του έργου που επιτελούν. Αυτό γίνεται εφικτό μέσω της επίτευξης των στόχων τους και πείθοντας για τη θετική ανταπόκριση τους στην εμπιστοσύνη, της οποίας τυγχάνουν και βελτιώνοντας την επίδοση και ευεξία των μαθητών τους. Η ηθική διάσταση της λογοδότησης προκύπτει από την υποχρέωση της σχολικής μονάδας να ακολουθεί μία συνεχή βελτίωση και η πραγματοποίηση αυτής της υποχρέωσης επιτυγχάνεται από τη συνεχή εξέταση του εαυτού της. Ενώ η πραγματολογική διάσταση της λογοδότησης σχετίζεται με τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης παρέχοντας τη δυνατότητα στη σχολική μονάδα να έχει αυτογνωσία, δηλαδή να έχει μια σφαιρική και πολύπλευρη αντίληψη του πραγματικού της πορτρέτου. Η πραγματολογική διάσταση της λογοδότησης συμβάλλει στην κατανόηση της αποτελεσματικότητας των ενεργειών

και πρακτικών και, συνεπώς, μπορούν να επαναληφθούν στον επόμενο κύκλο εργασιών καθώς και της ελλειμματικότητας σε επίπεδο ποσοτικό και ποιοτικό και, επομένως, χρειάζονται βελτίωση. Με άλλα λόγια η πραγματολογική βάση της λογοδότησης αποκαλύπτει σταδιακά το δρόμο προς την βελτίωση. Το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης της ηθικής και πραγματολογικής διάστασης της λογοδότησης λειτουργεί ως θεμελιώδης λίθος για τη δράση των φορέων της σχολικής μονάδας (MacBeath, 2005: 31 · Ανδρέου, 2012: 4· Θεοφιλίδης, 2012: 292-293· Θεοφιλίδης, 2014: 30-32).

Η **δεύτερη λογική** της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι αυτή της **βελτίωσης**. Η λογική της βελτίωσης έχει αρχικά ως προϋπόθεση τη συλλογή αξιόπιστων και έγκυρων δεδομένων μέσω μιας συστηματικής διαδικασίας. Απώτερος στόχος είναι να διερευνηθούν όλα τα πεδία δράσης της σχολικής μονάδας και οι επιμέρους τομείς του κάθε πεδίου, ώστε μέσω της διάγνωσης να οδηγηθεί η σχολική μονάδα στον καθορισμό προτεραιοτήτων βελτίωσης. Μέσω της συλλογής, οργάνωσης και στάθμισης των δεδομένων μελετώνται οι προτεραιότητες σε βάθος προκειμένου να αποτελέσουν τη στερεή βάση, που θα θεμελιώσει τη δημιουργία αυτοποιητικών μηχανισμών θεραπείας, οι οποίοι στοχεύουν στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής ζωής (Θεοφιλίδης, 2012: 292-293· Θεοφιλίδης, 2014: 33).

Εύλογα προκύπτει από τα παραπάνω ότι η αυτοαξιολόγηση υπηρετεί το μηχανισμό της **αυτοβελτίωσης**. Είναι ένας μηχανισμός που δίνει τη δυνατότητα στις σχολικές μονάδες, εκ των έσω, να οδηγηθούν στην ίαση, καθώς τις βοηθά αφενός να παρακολουθούν την διακύμανση της ποιότητάς τους και αφετέρου να ανταποκριθούν στην υποχρέωσή τους για λογοδότηση στα ενδιαφερόμενα μέρη (MacBeath et. all, 2005: 155).

Επιπλέον, όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, με την τεχνογνωσία που αποκτούν, βοηθούν καθοριστικά τη σχολική μονάδα να προσαρμόζεται τόσο σε εξωτερικές όσο και σε εσωτερικές μεταβολές, αναπτύσσοντας τη δική της νοημοσύνη. Συνεπώς, η σχολική μονάδα μετεξελίσσεται από ένα κατακερματισμένο άθροισμα σε ένα αυτόνομο και αυτοποιητικό σύστημα που έχει την ικανότητα να αυτοβελτιώνεται ως αποτέλεσμα αντίδρασης σε ερεθίσματα του περιβάλλοντος του (Κοντάκος & Αγγελάκου, 2016: 57).

Υπό αυτή τη λογική, η αυτοαξιολόγηση συμβάλλει ώστε η σχολική μονάδα να αναδειχθεί σε ένα ισχυρό φορέα λόγου και δράσης μιας και τα μέλη της σχολικής κοινότητας παράγουν γνώση, η οποία όταν αξιοποιηθεί θα βελτιώσει την αποτελεσματικότητα της σχολικής ζωής (Κουλαϊδής & Κότσιρα – Ταμπακοπούλου, 2005: 76).

Η **τρίτη λογική** της αυτοαξιολόγησης είναι αυτή της **επαγγελματικής ανάπτυξης**. Η αυτοαξιολόγηση είναι μια δυναμική διαδικασία που εμπλέκει όλους τους παράγοντες που συναποτελούν τη σχολική μονάδα. Πραγματοποιείται σε ένα πλαίσιο που θέτει ως βασική προϋπόθεση το σεβασμό των διαφορετικών απόψεων και θέσεων όλων των εμπλεκόμενων ενθαρρύνοντας τις συλλογικές διαδικασίες συνεργασίας, συνεκτίμησης και συναπόφασης και προάγοντας τη σύνθετη, ευαίσθητη αυτοκριτική στάση. Επίπλέον, με τη συγκεκριμένη μορφή εσωτερικής αξιολόγησης αναπτύσσονται σχέσεις ισοτιμίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτικών και των μαθητών καθώς και μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών, λειτουργώντας μέσα σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο. Οι εμπλεκόμενοι στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν ερευνητικά εργαλεία συλλογής πληροφοριών. Με την αξιοποίηση αυτών προάγεται η λήψη αποφάσεων σε σχέση με την αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος, την ενίσχυση των σχέσεων αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης ανάμεσα στους παράγοντες της σχολικής μονάδας και τέλος στη βελτίωση και αλλαγή των διδακτικών – μαθησιακών πρακτικών (Σολομών, 1999: 27 · Θεοφιλίδης, 2012: 292-293· Θεοφιλίδης, 2014: 35).

Συνεπώς, η αυτοαξιολόγηση αξιοποιεί τη δυναμική που υπάρχει στη σχολική μονάδα. Οι εκπαιδευτικοί καλλιεργούν εκείνες τις συνθήκες που διευκολύνουν τη διάχυση της ατομικής εσωτερικευμένης γνώσης, δηλαδή της εμπειρίας τους, η οποία μέσα από τις συζητήσεις παράγει νέες ιδέες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, τα εμπλεκόμενα στην αυτοαξιολόγηση άτομα να προωθούν τη συλλογική μάθηση και την προσωπική επαγγελματική τους ανάπτυξη. Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η αυτοαξιολόγηση είναι ένας **μηχανισμός εξόρυξης του εσωτερικού πλούτου** που κρύβεται πίσω από την πόρτα της τάξης και την ιδιωτική επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών. Η εκμετάλλευση αυτής της γνώσης, των δεξιοτήτων, των ικανοτήτων, της εμπειρίας, και των καλών πρακτικών των εκπαιδευτικών συντελούν στην επένδυση της σχολικής μονάδας. Με αυτή τη διαδικασία το σχολείο μετατρέπεται σε έναν οργανισμό, ο οποίος γνωρίζει πώς να δημιουργεί ένα σχολικό περιβάλλον που

στοχεύει να κινητοποιεί, εμπνέει, ενθαρρύνει όλους όσους συμμετέχουν ενεργά στις διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας ανταμείβοντάς τους. Συνεπώς, η σχολική μονάδα αποκτά ευφυΐα, μετατρέπεται σε μια μανθάνουσα κοινότητα, που αναγνωρίζει και επιλέγει τις βελτιωτικές αλλαγές που θα της ταιριάζουν προκειμένου να αναπτυχθεί αποτελεσματικά και παράλληλα να υποστηρίζει την προσπάθεια αυτή ώστε να έχει διάρκεια (Μπαγάκης, Δεμερτζή, Γεωργιάδου, Μπινιάρη, Σκουτίδας, Κοσμίδης & Τεμπερλίδου, 2007: 197-198).

2.5 Στόχοι, πλεονεκτήματα, βασικά στοιχεία και αρχές της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Οι στόχοι της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων αντικατοπτρίζουν ένα σημαντικό μέρος των λόγων για τους οποίους διεξάγεται η αξιολογική διαδικασία στο χώρο της εκπαίδευσης. Ειδικότερα κάνουν σαφές και ξεκάθαρο γιατί αξιολογείται το συγκεκριμένο αντικείμενο. Συνήθως, η πρακτική που ακολουθείται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι η διατύπωση ενός γενικού σκοπού, ο οποίος και στη συνέχεια εξειδικεύεται σε ειδικούς στόχους, οι οποίοι αποτελούν διαφορετικές οριοθετημένες πτυχές του γενικού σκοπού (Πετροπούλου, Κασσιμάτη & Ρετάλης, 2015: 42).

Η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων δεν στοχεύει στη σύγκριση μεταξύ σχολείων, αλλά αποτελεί ένα μέσο που συμβάλλει στην ανατροφοδότηση, βελτίωση, αναβάθμιση και διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και του εκπαιδευτικού έργου του κάθε σχολείου (Πασιαρδής, 2004:83-84). Επιπλέον, η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ούτε επιδιώκει την επισήμανση των λαθών των εκπαιδευτικών, ούτε τον καταμερισμό ευθυνών για αυτά, όπως συνέβαινε στην περίπτωση της εξωτερικής αξιολόγησης (MacBeath, 2001:30). Αντιθέτως, μέσα από τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης γίνεται θετική αντιμετώπιση των λαθών και αναζήτηση εκείνων των τρόπων που είτε θα τα διορθώσουν και είτε θα τα αποφύγουν, ώστε να βελτιωθεί το εκπαιδευτικό έργο. Συνεπώς, βασικές επιδιώξεις της αυτοαξιολόγησης είναι να κινητοποιηθούν και να δραστηριοποιηθούν όλοι οι φορείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με αυτό τον τρόπο θα διαμορφωθεί ένα πλαίσιο δράσης που θα οδηγήσει στη βελτίωση ή και αλλαγή των διδακτικών και μαθησιακών πρακτικών και

κατ' επέκταση στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Σολομών, 1999:18). Έτσι λοιπόν η αυτοαξιολόγηση στοχεύει να αποτιμήσει τις διάφορες πτυχές και τομείς της σχολικής μονάδας, ώστε να θεωρηθεί επιτυχής η υλοποίηση και η εφαρμογή ενός προγράμματος βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου (Μαρκόπουλος & Λουριδάς, 2010:34-35). Επιπλέον, η αυτοαξιολόγηση επιδιώκοντας τη βελτίωση και την ανάπτυξη όχι μόνο της σχολικής μονάδας αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικά, στοχεύει στην ενίσχυση της αυτονομίας κάθε σχολικής μονάδας και ταυτόχρονα προωθεί την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος (MacBeath, 2001:30-32).

Ειδικότερα, με την αξιολόγηση επιδιώκονται, μεταξύ άλλων, και οι παρακάτω στόχοι (Π.Ι., 2009: 4-5):

- η συνεχής αναβάθμιση της ποιότητας της διδασκαλίας μέσα στην τάξη και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού σε όλες τις διαστάσεις της,
- η βελτίωση της ποιότητας της σχολικής ζωής, η αύξηση του ρυθμού εκτέλεσης του εκπαιδευτικού προγράμματος και η μείωση των ανισοτήτων μεταξύ των σχολικών μονάδων,
- η μείωση της γραφειοκρατίας με την ταχύτερη μετάδοση πληροφοριών και την αποτελεσματικότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων,
- ο εντοπισμός των δυνατών και αδύναμων σημείων του εκπαιδευτικού συστήματος,
- η διασφάλιση της δυνατότητας έγκαιρης και ισότιμης πρόσβασης όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία εξασφαλίζοντας ίσες ευκαιρίες σε όλους,
- η τόνωση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε όλες τις διαδικασίες των μεταρρυθμίσεων,
- η καλλιέργεια «κουλτούρας αξιολόγησης», ώστε η αξιολόγηση να αντιμετωπίζεται ως ένας τρόπος ενίσχυσης του εκπαιδευτικού έργου,
- η ερμηνεία και η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης με στόχο την εκπόνηση σχεδίων δράσης για τη ανάπτυξη της σχολικής μονάδας,
- η ανάδειξη των ηγετικών ικανοτήτων και των κοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών που μπορούν να παίξουν καθοριστικό ρόλο σε καίριες θέσεις για την εκπαίδευση.

Συνεπώς, με βάση τη μελέτη των δεδομένων της βιβλιογραφικής έρευνας, θα μπορούσαμε να καταλήξουμε ότι οι βασικοί στόχοι της αυτοαξιολόγησης μπορούν να συνοψιστούν στους παρακάτω:

- Ανάδειξη της σχολικής μονάδας σε βασικό φορέα προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού της έργου.
- Δημιουργία κουλτούρας αξιολόγησης σε όλες τις σχολικές μονάδες.
- Απόκτηση εμπειριών από στελέχη και εκπαιδευτικούς στο πεδίο της αξιολόγησης.
- Διαμόρφωση κουλτούρας λήψης πρωτοβουλιών για σχεδιασμό δράσεων και επίλυση προβλημάτων.
- Συνεχής ανατροφοδότηση για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και τον καθορισμό επιμορφωτικών και άλλων παρεμβάσεων.

Από τους παραπάνω στόχους μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η αυτοαξιολόγηση είναι μια μορφή αξιολόγησης που εστιάζει στον εσωτερικό κόσμο της σχολικής μονάδας. Προσεγγίζει τη σχολική μονάδα ως «όλον», ως σύνολο, χωρίς όμως να επικεντρώνεται στους εκπαιδευτικούς και στις πρακτικές τους ή μόνο στα μετρήσιμα και παρατηρήσιμα μαθησιακά επιτεύγματα. Αποτελεί, δηλαδή, ένα μέσο ενδυνάμωσης της σχολικής μονάδας σε ένα πλαίσιο αποκέντρωσης του ελέγχου και λήψης αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης.

Ωστόσο, παρά τις όποιες αδυναμίες και προβλήματα έχουν εμφανιστεί κατά τη διαδικασία εφαρμογής της, το διεθνές ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών αρχών έχει στραφεί σε αυτή. Τα πλεονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, αναμφίβολα είναι αρκετά και σημαντικά. Ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα είναι η αναγνώριση της αυτονομίας της κάθε σχολικής μονάδας καθώς και η παροχή της δυνατότητας να χαράξει και να εφαρμόσει η κάθε σχολική μονάδα τη δική της εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική. Σαφώς και οφείλουν να ακολουθήσουν το κεντρικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας, μπορούν όμως να την προσαρμόσουν στις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του κάθε σχολείου και στις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες. Επομένως, κάθε σχολείο έχει τη δυνατότητα να κινηθεί με άνεση μέσα σε σύγχρονο και δημοκρατικό πλαίσιο, λαμβάνοντας κάθε φορά υπόψη τις εκάστοτε κοινωνικές ανάγκες και εκτός των στενών ασφυκτικών ορίων που θέτει η κεντρική εξουσία (Μαρκόπουλος & Λουριδάς, 2010:35). Επιπλέον, η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης, προϋποθέτοντας τη συλλογική δράση και την

αγαστή συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, επιτυγχάνει την ανατροφοδότηση εντός του πλαισίου της σχολικής μονάδας, ενισχύει τη συνεργασία και την αμοιβαιότητα μεταξύ των μελών της μονάδας και οργανώνεται καλύτερα ο τρόπος δράσης της και συνεπώς βελτιώνονται και τα μαθησιακά αποτελέσματα (Σολομών, 1999:19-20).

Αξιοσημείωτο είναι ότι η αυτοαξιολόγηση θέτει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος όχι μόνο την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ή των μαθητών, όπως είθισται να συμβαίνει σε άλλες μορφές αξιολόγησης, αλλά το σύνολο της σχολικής μονάδας ενισχύοντας το πνεύμα της συλλογικότητας και συνεργασίας μέσα στη μονάδα και προωθώντας τον αυτοέλεγχο του σχολείου και τη λήψη πρωτοβουλιών (MacBeath, 2001: 32).

Σύμφωνα με όσα έχουμε αναφέρει, διαπιστώνουμε η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας παρουσιάζει πολλαπλά οφέλη σε επίπεδο σχολικής μονάδας, σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναλυτικότερα, η εσωτερική αξιολόγηση συμβάλλει στην ανάπτυξη και στη βελτίωση του σχολείου με βάση τις δικές του ανάγκες και τις δικές του δυνατότητες (Solomon, 1998). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί κατέχουν πλέον πρωταγωνιστική θέση σε όλη αυτή τη διαδικασία, αφού λαμβάνονται υπόψη οι επαγγελματικές τους γνώσεις και δυνατότητες καθώς τους δίνεται η ευκαιρία να κρίνουν, να μελετήσουν, να διερευνήσουν και να αναλάβουν πρωτοβουλίες ενισχύοντας σταδιακά τον επαγγελματισμό τους (MacBeath, 2001: 32).

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας προκειμένου να εφαρμοστεί η εσωτερική αξιολόγηση, οφείλει να προαχθεί το συλλογικό πνεύμα και να προωθηθεί το κλίμα συνεργασίας. Συνεπώς, ενισχύεται το κύρος της σχολικής μονάδας ενώ τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από την αξιολόγηση μπορούν να συμβάλλουν στη συνδιαμόρφωση προτάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής (Σολομών, 1999: 20). Επιπλέον, οι σχέσεις αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των παραγόντων του σχολείου ενισχύονται και όλοι συνειδητοποιούν ότι η συλλογική, ουσιαστική και συστηματική αντιμετώπιση των προβλημάτων είναι επιτακτική ανάγκη. Επίσης, η κάθε σχολική μονάδα έχει τη δυνατότητα να σχεδιάσει τη δική της εκπαιδευτική πολιτική, λαμβάνοντας υπόψη όχι μόνο τις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες αλλά και τις τοπικές και σχολικές ανάγκες αξιοποιώντας και τα περιθώρια για πρωτοτυπία και δημιουργικότητα (Μαρκόπουλος & Λουριδάς, 2010:35).

Καταλήγοντας με τα πλεονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης, διαφαίνεται ότι ουσιαστικά συμβάλλει στην ανάπτυξη και στη βελτίωση του σχολείου βάσει των δικών του δυνάμεων παρέχοντας στην κάθε σχολική μονάδα όλα εκείνα τα απαραίτητα εχέγγυα για να προχωρήσει σε βελτίωση των διαδικασιών λήψης αποφάσεων (Solomon,1998). Επιπρόσθετα, αναγνωρίζει προωθεί τον καίριο ρόλο που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί σε όλη αυτή την εσωτερική διαδικασία. Και καθώς λαμβάνει υπόψη το εξωτερικό περιβάλλον, ενισχύει το κύρος της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο της τοπικής κοινωνίας (MacBeath, 2001:32).

Συνοψίζοντας τα πλεονεκτήματα της συγκεκριμένης μορφής αξιολόγησης, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η αυτοαξιολόγηση:

- ✓ Αναγνωρίζει ότι κάθε σχολική μονάδα είναι διαφορετική και λαμβάνεται υπόψη το τοπικό πλαίσιο λειτουργίας τους,
- ✓ Αναδεικνύει ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντικός, αφού αυτοί έχουν μια σφαιρική πολυδιάστατη αντίληψη του σχολικού πορτρέτου και είναι ικανοί να διακρίνουν τα συμπτώματα δυσλειτουργίας της σχολικής ζωής,
- ✓ Καλλιεργεί το ενδιαφέρον για συστηματική διερεύνηση σε βάθος συγκεκριμένων τομέων του εκπαιδευτικού έργου,
- ✓ Εντείνει το πνεύμα συνεργασίας, συλλογικότητας, συνευθύνης των εμπλεκόμενων στην αυτοαξιολόγηση,
- ✓ Ευαισθητοποιεί τους εμπλεκόμενους στην αυτοαξιολόγηση και ενδυναμώνει την αυτοπεποίθηση και τις γνώσεις τους επιδρώντας θετικά στην επαγγελματική τους ανάπτυξη,
- ✓ Ενισχύει την ικανότητα της σχολικής μονάδας να έχει αυτογνωσία και συμβάλει στην ανάπτυξη και βελτίωση της, στηριζόμενη στην εσωτερική δυναμική που αναπτύσσεται,
- ✓ Ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών και την εκτέλεση δραστηριοτήτων από τους παράγοντες που συναποτελούν την σχολική μονάδα,
- ✓ Αυξάνει την αίσθηση συνευθύνης και αυτοδέσμευσης των εμπλεκόμενων, ώστε να αναγνωρίσουν και να επιλέξουν βελτιωτικές αλλαγές του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου,
- ✓ Μεγεθύνει το κύρος της σχολικής μονάδας στην τοπική κοινωνία.

Όσον αφορά όμως τα βασικά στοιχεία που μπορούν να συνθέτουν το γενικό πλαίσιο της εσωτερικής αυτοαξιολόγησης, σύμφωνα με τον MacBeath (2001:139) είναι τα ακόλουθα:

- **Η ενιαία φιλοσοφία:** Πρόκειται για ένα σύνολο πεποιθήσεων και παραδοχών που στηρίζουν τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης, τις επιδιώξεις της και τις προϋποθέσεις επιτυχούς υλοποίησής της στα πλαίσια συγκεκριμένης σχολικής μονάδας.
- **Οι κατευθυντήριοι άξονες της εσωτερικής αξιολόγησης:** Στους βασικούς κατευθυντήριους άξονες για την υλοποίηση της εσωτερικής αξιολόγησης συγκαταλέγονται: η διατύπωση των στόχων, η διαμόρφωση κλίματος εμπιστοσύνης και συναίνεσης, η εξασφάλιση εχεμύθειας και η συμβολή εξωσχολικών παραγόντων, όταν κρίνεται απαραίτητο για να παρέχουν την κατάλληλη υποστήριξη. Οι άξονες που προαναφέρθηκαν είναι βασικοί για τη ρύθμιση των διαδικασιών και της δράσης και τελικά την επιτυχή έκβαση της εσωτερικής αξιολόγησης.
- **Τα κριτήρια ποιότητας:** Ένα από τα βασικά στοιχεία διαμόρφωσης του γενικού πλαισίου της αξιολόγησης είναι τα κριτήρια ποιότητας, στην επιλογή των οποίων πρέπει να συμμετέχουν όλοι οι παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας της σχολικής μονάδας.
- **Η οργάνωση των διαδικασιών της αξιολόγησης:** πρόκειται για τον τρόπο με τον οποίο η σχολική μονάδα θα προσεγγίσει την αυτοαξιολόγησή της, καθορίζοντας τους τομείς του εκπαιδευτικού έργου στους οποίους θα επικεντρωθεί η αξιολόγηση. Στη λογική αυτή στηρίζεται μια προτεινόμενη μορφή διαδικασιών εσωτερικής αξιολόγησης που προβλέπει την ύπαρξη δύο φάσεων: τη διαγνωστική όπου γίνεται η συνολική εκτίμηση της σχολικής μονάδας και τη διερευνητική όπου επιχειρείται μια πιο συστηματική διερεύνηση και αποτίμηση των δεικτών ποιότητας που έχουν επιλεγεί κατά την προηγούμενη φάση (Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ. & Δαλαβίκας, Θ., 2009:205).
- **Οι μέθοδοι και τα εργαλεία της αξιολογικής έρευνας:** πρόκειται για τις προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική έρευνα προκειμένου να συλλεχθούν δεδομένα τα οποία θα αξιοποιηθούν ως βάση συμπερασμάτων και ερμηνείας, εξήγησης και πρόβλεψης. Οι μέθοδοι αυτές μπορεί να είναι

είτε ποσοτικές είτε ποιοτικές, όπως οι συνεντεύξεις, το ερωτηματολόγιο και η παρατήρηση με καταγραφές σε προσωπικά ημερολόγια.

Επιπλέον, σύμφωνα με τον MacBeath (1999:46), η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας οφείλει να βασίζεται σε βασικές αρχές που απορρέουν από τις ακόλουθες παραδοχές:

- Είναι έμφυτη η κλίση του ατόμου προς τη μάθηση
- Η αφετηρία των αλλαγών βρίσκεται μέσα στη σχολική μονάδα
- Η ανάπτυξη των ατόμων και των οργανισμών επιτυγχάνεται μέσω της ανατροφοδότησης
- Η προσωπική δέσμευση των ατόμων σε αυτό που έχουν δημιουργήσει τα ίδια είναι σημαντική. Η εμπλοκή και η ευθύνη τα προσηλώνει στο έργο.

Ωστόσο, βασική προϋπόθεση για την επιτυχή εφαρμογή και υλοποίηση της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης είναι να αποδεχθούν όλοι οι φορείς της σχολικής μονάδας τις βασικές αρχές και να συνειδητοποιήσουν πως η αυτοαξιολόγηση είναι μια διαδικασία ανατροφοδότησης, αποδοχής των λαθών και προσπάθειας για βελτίωση, που δεν αποσκοπεί σε σύγκριση μεταξύ σχολείων, ούτε στην απονομή ευθυνών (Πασιαρδής, 2004:84).

Οι βασικές αρχές της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας μπορούν να συνοψιστούν στις ακόλουθες:

- Η αυτοαξιολόγηση δεν αποσκοπεί στη σύγκριση, ούτε στην απόδοση ευθυνών, αλλά στοχεύει στην ανατροφοδότηση και στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και της λειτουργίας του σχολείου.
- Η αυτοαξιολόγηση στοχεύει στη δραστηριοποίηση και στην κινητοποίηση για ανάπτυξη πολιτικών αλλαγής και βελτίωσης μέσα στο πλαίσιο του εκάστοτε σχολείου.
- Η αυτοαξιολόγηση υιοθετεί ολιστικά μοντέλα.
- Η αυτοαξιολόγηση είναι μια συμμετοχική διαδικασία (www.paideia.org.cy).

Πιο αναλυτικά, η μορφή της αυτοαξιολόγησης πρεσβεύει πως η σύνδεση της αξιολόγησης του σχολείου με εκείνα τα συστήματα συγκριτικής - εξωτερικής αξιολόγησης, που εισάγουν τις αρχές της ελεύθερης αγοράς στην εκπαίδευση, έχει σαφώς και αρνητικό αντίκτυπο τόσο στο εκπαιδευτικό έργο, όσο και στους φορείς του. Τούτο σημαίνει ότι αυτά τα συστήματα επιδιώκουν κυρίως τον εντοπισμό των σχολικών μονάδων που υστερούν, χωρίς όμως να τους παρέχουν τη δυνατότητα να

βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά τους και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (www.paideia.org.cy).

Επιπλέον, τα συστήματα συγκριτικής - εξωτερικής αξιολόγησης αδυνατούν να εξασφαλίσουν την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων τους, διότι η σύγκριση που λαμβάνει χώρα μεταξύ σχολικών μονάδων γίνεται με βάση τις τελικές επιδόσεις των παιδιών και τις προσθετικές μορφές αξιολόγησης και παραλείπεται η εξέταση άλλων σημαντικών παραμέτρων, όπως οι πηγές που έχει στη διάθεση του το σχολείο, οι οποίες επηρεάζουν σημαντικά την αποτελεσματικότητα του (www.paideia.org.cy). Γίνεται λοιπόν σαφές ότι οι αρχές της αυτοαξιολόγησης βρίσκονται σε πλήρη αντίθεση με τις αρχές των συγκριτικών - εξωτερικών συστημάτων αξιολόγησης.

Όπως έχουμε υποστηρίξει και σε προηγούμενη ενότητα η αυτοαξιολόγηση οδηγεί τη σχολική μονάδα σε πρωτοβουλίες ανάληψης δράσης για την ανάπτυξη πολιτικής αλλαγών και βελτίωσης μέσα στο εσωτερικό πλαίσιο της ίδιας της σχολικής μονάδας. Τούτο σημαίνει ότι αυτοαξιολόγηση δεν έχει ως στόχο απλά να καταγράψει μετρήσεις, αλλά να εντοπίσει εκείνη τη θεματική περιοχή που παρουσιάζει πρόβλημα και να καθορίσει συγκεκριμένες δραστηριότητες για τη βελτίωση της (Devos, 1998:249).

Επίσης, η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης συμβάλλει στην επιλογή των κατάλληλων παρεμβάσεων στο εκάστοτε σχολείο και έχει άμεση σχέση με το πλαίσιο λειτουργίας του. Επομένως, όλες οι προσπάθειες βελτίωσης της σχολικής μονάδας να πραγματοποιούνται έχοντας ως επίκεντρο τις αναγκών της, τα χαρακτηριστικά, τις ιδιαιτεροτήτές της και τις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες (Kyriakides & Campbell, 2004:24). Αυτός είναι και ο λόγος που η αυτοαξιολόγηση υιοθετεί ολιστικά μοντέλα (www.paideia.org.cy).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η αυτοαξιολόγηση είναι μια συμμετοχική διαδικασία όπου όλοι οι φορείς που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας συμμετέχουν σε αυτή, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι αποτελεί ένα δημοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008:137). Τελικός της στόχος δεν είναι μόνο να συμβάλει στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αλλά και να παράσχει την κατάλληλη βοήθεια και στους υπόλοιπους φορείς που αποτελούν πολύτιμους συνεργάτες στη μαθησιακή διαδικασία. Με την ενεργό συμμετοχή και εμπλοκή του, ο κάθε φορέας - από τους εκπαιδευτικούς έως τους μαθητές και από τους γονείς έως και τη διοίκηση - νιώθει το σχολείο ως δικό του

κομμάτι με αποτέλεσμα να ενδιαφέρεται και να προσπαθεί περισσότερο ώστε να επιτευχθούν καλύτερα δυνατά αποτελέσματα (www.kee.gr).

Τέλος, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι ο κάθε εμπλεκόμενος μπορεί να έχει τις δικές του προσωπικές απόψεις και εισηγήσεις σχετικά με τους τομείς που χρήζουν βελτίωση. Σε κάθε περίπτωση όμως θα πρέπει όλοι οι συμμετέχοντες, με βάσει τις αρχές της δημοκρατίας, να σέβονται την απόφαση της πλειοψηφίας των συμμετεχόντων (www.paideia.org.cy).

2.6 Τα κριτήρια ποιότητας της αυτοαξιολόγησης

Συνήθως οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται αρκετά χρόνια σε μια σχολική μονάδα έχουν πλήρη εικόνα της λειτουργίας της και μπορούν να εντοπίσουν ποιοι τομείς λειτουργούν αποτελεσματικά και ποιοι χρειάζονται βελτίωση. Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι μια συστημική και συστηματική διαδικασία με πρωταρχικό σκοπό να μετατρέψει αυτήν την άτυπη γνώση σε αξιόπιστα και έγκυρα δεδομένα, προκειμένου να αποτιμηθεί η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Για να υλοποιηθεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου που παράγει μια σχολική μονάδα, είναι απαραίτητο να τμηματοποιηθεί σε επιμέρους θεματικά υποσύνολα, ώστε η αξιολόγηση να εστιάσει σε συγκεκριμένους τομείς της σχολικής λειτουργίας (Σοφού, 2014: 5). Κάθε μοντέλο αυτοαξιολόγησης οργανώνει και ταξινομεί τους τομείς λειτουργίας της σχολικής μονάδας με διαφορετικό τρόπο και χρησιμοποιεί διαφορετικά αξιολογικά κριτήρια για την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου (Κατσαρού & Δεδούλη 2008: 140).

Στο μοντέλο που διαμορφώθηκε για την πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας (ΑΕΕ) σύμφωνα με τον Πασιά και συν. (2012β: 18-24) το οποίο εφαρμόστηκε στην Ελλάδα για πρώτη φορά τα σχολικά έτη 2010-2011 και 2011-2012 χρησιμοποιούνται τέσσερα κλιμακωτά επάλληλα επίπεδα ανάλυσης του εκπαιδευτικού έργου. Κάθε επάλληλο επίπεδο έχει τα δικά του χαρακτηριστικά και συμβάλλει με διαφορετικό τρόπο στη διαδικασία και τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης. Το πρώτο επάλληλο επίπεδο ανάλυσης αναφέρεται στις τρεις αναλυτικές-ερμηνευτικές κατηγορίες του εκπαιδευτικού έργου. Οι κατηγορίες είναι:

- α) τα δεδομένα της σχολικής μονάδας,
- β) οι διαδικασίες της σχολικής μονάδας και
- γ) τα αποτελέσματα της σχολικής μονάδας.

Καθεμία από τις παραπάνω κατηγορίες, της σχολικής πραγματικότητας προσδιορίζεται από το δεύτερο επίπεδο ανάλυσης του εκπαιδευτικού έργου που περιλαμβάνει επτά τομείς (βλ. παράρτημα, πίνακα 2.1), οι οποίοι είναι:

1. Μέσα και πόροι
2. Ηγεσία και Διοίκηση του Σχολείου
3. Διδασκαλία και Μάθηση
4. Κλίμα και σχέσεις του σχολείου
5. Προγράμματα, Παρεμβάσεις και Δράσεις Βελτίωσης
6. Εκπαιδευτικά αποτελέσματα
7. Αποτελέσματα του Σχολείου.

Στο τρίτο επίπεδο ανάλυσης, οι παραπάνω τομείς διακρίνονται σε 15 επιμέρους δείκτες αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Κάθε ένας από τους δείκτες αντιπροσωπεύει συγκεκριμένες παραμέτρους που θεωρούνται καθοριστικές για την πραγματοποίηση του εκπαιδευτικού έργου και συνιστά το βασικότερο επίπεδο της αξιολόγησης του (βλ. παράρτημα, πίνακα 2.2). Οι δείκτες αυτοί είναι:

1. Σχολικός χώρος, υλικοτεχνική υποδομή και οικονομικοί πόροι
2. Στελέχωση σχολείου
3. Οργάνωση και συντονισμός της σχολικής ζωής
4. Διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων
5. Αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού
6. Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών
7. Ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών
8. Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών – μαθητών και μεταξύ μαθητών
9. Σχέσεις του σχολείου με γονείς και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς – κοινωνικούς φορείς
10. Εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις

11. Ανάπτυξη και εφαρμογή σχεδίων δράσης για βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου
12. Φοίτηση και διαρροή των μαθητών
13. Επιτεύγματα και πρόοδος των μαθητών
14. Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών
15. Επίτευξη των στόχων του σχολείου.

Στο τέταρτο επίπεδο ανάλυσης κάθε δείκτης ή κατηγορία δεικτών αποτιμάται βάσει κριτηρίων ποιότητας. Τα κριτήρια αποτελούν επιμέρους πτυχές ενός δείκτη, με τα οποία γίνεται προσπάθεια διερεύνησης και εκτίμησης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου σε βασικά εκπαιδευτικά θέματα, τα οποία συνθέτουν το συγκεκριμένο δείκτη (Παράρτημα, πίνακας 2.3).

Στη συνέχεια παρατίθενται ενδεικτικά κριτήρια ποιότητας που καθορίζονται για κάθε δείκτη, εφόσον για τη διερεύνηση κάθε δείκτη απαιτείται ο καθορισμός συγκεκριμένων κριτηρίων (Σολομών, 1999: 62-127 · Κατσαρού & Δεδούλη, 2008:140):

Τομέας 1: Μέσα και Πόροι

1. Σχολικός χώρος, υλικοτεχνική υποδομή και οικονομικοί πόροι

Κριτήρια

- Επάρκεια και καταλληλότητα σχολικών χώρων
- Επάρκεια και καταλληλότητα εξοπλισμού και μέσων του σχολείου
- Επάρκεια οικονομικών πόρων

2. Στελέχωση σχολείου

Κριτήρια

- Επάρκεια διδακτικού προσωπικού (αριθμός, σύνθεση, επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, εμπειρία των εκπαιδευτικών)
- Επάρκεια λοιπού προσωπικού

Τομέας 2: Ηγεσία και Διοίκηση του Σχολείου

3. Οργάνωση και συντονισμός της σχολικής ζωής

Κριτήρια

- Διατύπωση των βασικών επιδιώξεων του σχολείου (όραμα, αξίες και στόχοι του σχολείου)
- Διαμόρφωση συμμετοχικού, συλλογικού και συνεργατικού πλαισίου εργασίας

όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας

- Διαμόρφωση και εφαρμογή ενός λειτουργικού σχολικού προγράμματος
- Ορθολογική διαχείριση οικονομικών πόρων
- Αξιοποίηση των διαθέσιμων χώρων και του εξοπλισμού

4. Διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων

Κριτήρια

- Προσβασιμότητα και ασφάλεια των μαθητών σε όλους τους χώρους του σχολείου
- Ένταξη και αξιοποίηση των ΤΠΕ στη λειτουργία του σχολείου

5. Αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού

Κριτήρια

- Αξιοποίηση της εμπειρίας και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών
- Υποστήριξη της συνεχούς επιστημονικής και παιδαγωγικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών
- Υποστήριξη του έργου των εκπαιδευτικών και των συνεργασιών μεταξύ τους

Τομέας 3: Διδασκαλία και Μάθηση

6. Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών

Κριτήρια

- Διατύπωση των βασικών επιδιώξεων του σχολείου (όραμα, αξίες και στόχοι του σχολείου)
- Διαμόρφωση συμμετοχικού, συλλογικού και συνεργατικού πλαισίου εργασίας όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας
- Διαμόρφωση και εφαρμογή ενός λειτουργικού σχολικού προγράμματος

7. Ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών

Κριτήρια

- Ορθολογική διαχείριση οικονομικών πόρων
- Αξιοποίηση των διαθέσιμων χώρων και του εξοπλισμού
- Προσβασιμότητα και ασφάλεια των μαθητών σε όλους τους χώρους του σχολείου
- Ένταξη και αξιοποίηση των ΤΠΕ στη λειτουργία του σχολείου

Τομέας 4: Κλίμα και Σχέσεις στο Σχολείο

8. Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών – μαθητών και μεταξύ μαθητών

Κριτήρια

- Αποτελεσματική διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών
- Ανάπτυξη πρωτοβουλιών για δημιουργική συνεργασία εκπαιδευτικών - μαθητών
- Συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση των ρυθμιστικών πρακτικών που διέπουν τη σχολική ζωή
- Παροχή ευκαιριών για δημιουργική συνεργασία και συλλογική δράση των μαθητών

9. Σχέσεις του σχολείου με γονείς και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς – κοινωνικούς φορείς

Κριτήρια

- Διαμόρφωση μηχανισμών τακτικής και αμφίδρομης επικοινωνίας με τους γονείς
- Ποιότητα ενημέρωσης των γονέων σχετικά με την πρόοδο των παιδιών του
- Οικοδόμηση σχέσεων συνεργασίας με άλλα σχολεία, εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φορείς

Τομέας 5: Προγράμματα, Παρεμβάσεις και Δράσεις Βελτίωσης

10. Εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, υποστηρικτικές - αντισταθμιστικές παρεμβάσεις

Κριτήρια

- Υλοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και προγραμμάτων για τον εμπλουτισμό του Προγράμματος Σπουδών
- Ανάλυση καινοτόμων πρωτοβουλιών και υποστήριξη καινοτομικών παρεμβάσεων
- Υλοποίηση ειδικών υποστηρικτικών - αντισταθμιστικών προγραμμάτων για ορισμένες κατηγορίες μαθητών
- Υιοθέτηση μέτρων και παρεμβάσεων στο σχολείο για την αντιμετώπιση προβλημάτων φοίτησης και διαρροής

11. Ανάπτυξη και εφαρμογή σχεδίων δράσης για βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου

Κριτήρια

- Υποστήριξη μιας συνεχούς και συστηματικής διαδικασίας προγραμματισμού και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου
- Διευρυμένη συμμετοχή των μελών της σχολικής κοινότητας στη διαμόρφωση, εφαρμογή και αξιολόγηση Σχεδίων Δράσης
- Αξιοποίηση και βιωσιμότητα των αποτελεσμάτων των Σχεδίων Δράσης

Τομέας 6: Εκπαιδευτικά αποτελέσματα

12. Φοίτηση και διαρροή των μαθητών

Κριτήρια

- Υψηλά επίπεδα φοίτησης των μαθητών σε όλες τις τάξεις του σχολείου
- Περιορισμένη διαρροή μαθητών

13. Επιτεύγματα και πρόοδος των μαθητών

Κριτήρια

- Εκπαιδευτικά επιτεύγματα των μαθητών που ανταποκρίνονται στους στόχους του Προγράμματος Σπουδών
- Πρόοδος όλων των μαθητών σε σχέση με προηγούμενα επιτεύγματά τους
- Μείωση της διαφοράς στις επιδόσεις των μαθητών κατά τη διάρκεια της χρονιάς

14. Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών

Κριτήρια

- Ανάπτυξη του δυναμικού κάθε μαθητή, ανεξαρτήτως ικανοτήτων, γένους, κοινωνικής, πολιτισμικής προέλευσης ή άλλων ιδιαιτεροτήτων
- Ανάπτυξη των ατομικών και κοινωνικών ικανοτήτων των μαθητών
- Ικανοποίηση των μαθητών από την εκπαιδευτική διαδικασία

15. Επίτευξη των στόχων του σχολείου

Κριτήρια

- Ανταπόκριση του σχολείου στις θεσμικές του υποχρεώσεις
- Επίτευξη των ετήσιων στόχων του σχολείου
- Αποτελεσματικότητα των Σχεδίων Δράσης
- Ικανοποίηση των αναγκών όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

2.7 Η οργάνωση των διαδικασιών αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Η Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι μια εξελισσόμενη διαδικασία στον χρόνο, που αποτελείται από διαφορετικές φάσεις/στάδια και συνοδεύεται από μια σειρά ενεργειών. Κάθε μοντέλο αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας προτείνει μια ενδεικτική μορφή οργάνωσης των διαδικασιών για την πραγματοποίησή της (OECD, 2013). Συνήθως υπάρχουν δύο βασικές προσεγγίσεις που μπορεί το σχολείο να ακολουθήσει: είτε να επιχειρήσει αυτοαξιολόγηση σε όλους τους τομείς/δείκτες του εκπαιδευτικού έργου, είτε σε έναν ή δύο συγκεκριμένους τομείς/δείκτες (Κατσαρού & Δεδούλη 2008).

Στο πιλοτικό πρόγραμμα της Αυτοαξιολόγησης (KEE 2010 & 2011) προτείνεται ένας συνδυασμός αυτών των δύο προσεγγίσεων. Συγκεκριμένα, στην **πρώτη φάση αυτοαξιολόγησης – διαγνωστική φάση ή γενική εκτίμηση της εικόνας του σχολείου** επιχειρείται να αποτιμηθεί συνολικά το εκπαιδευτικό έργο

της σχολικής μονάδας ως προς κάθε δείκτη ποιότητας. Στη συνέχεια ακολουθεί η **δεύτερη φάση - διερευνητική φάση ή συστηματική διερεύνηση**, όπου με βάση τα αποτελέσματα της πρώτης φάσης, διερευνώνται συγκεκριμένοι δείκτες.

Συγκεκριμένα στόχος της διαγνωστικής φάσης είναι η συνοπτική αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου ως προς κάθε δείκτη ποιότητας. Η φάση αυτή περιλαμβάνει τα εξής στάδια:

- Εισαγωγική συζήτηση, συγκρότηση ομάδας αυτοαξιολόγησης ή/και επιμέρους ομάδων, διαμόρφωση χρονοδιαγράμματος εργασιών.
- Συνολική αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου από κάθε μέλος της ομάδας ή από κάθε επιμέρους ομάδα και ανάδειξη των δεικτών που χρήζουν συστηματικής διερεύνησης
- Συνολική αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου από την ολομέλεια και ανάδειξη των δεικτών που χρήζουν συστηματικής διερεύνησης
- Σύνταξη έκθεσης.

Πιο αναλυτικά, σε αυτή τη φάση, όλοι οι συμμετέχοντες καταγράφουν το σκοπό, τις δεσμεύσεις που θα αναλάβουν κατά την πορεία της διαδικασίας, τις προκλήσεις και τις ανταμοιβές που αναμένουν. Ακόμη, ορίζεται η ομάδα που θα συντονίσει την διαδικασία αξιολόγησης. Στη συνέχεια όλοι οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε ομοιογενείς ή ετερογενείς ομάδες. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει να καταγράψει τη δική της εκτίμηση για τη συνολική εικόνα της κατάστασης του σχολείου χρησιμοποιώντας ταυτόχρονα επιχειρήματα και καταθέτοντας αντίστοιχα συγκεκριμένες προτάσεις για τους επιμέρους τομείς στους οποίους θα πρέπει να επικεντρωθεί η αξιολόγηση (Σολομών, 1999: 131-132).

Ακολουθεί η κατάθεση των προτάσεων όλων των ομάδων και επιχειρείται μέσα από την ολομέλεια να εξαχθεί μια ενιαία θέση που θα εκτιμά την κατάσταση του σχολείου, τα επιτεύγματα και τις πρακτικές που θα εφαρμοστούν. Η διαγνωστική φάση ολοκληρώνεται με τη σύνταξη έκθεσης στην οποία αναφέρονται:

- Οι ενέργειες όλων των συμμετεχόντων στην εσωτερική αξιολόγηση
- Η συνολική αποτίμηση των θεματικών περιοχών και των δεικτών ποιότητας
- Η επιλογή των δεικτών που θα αξιολογηθούν στην επόμενη φάση
- Το χρονοδιάγραμμα δράσης για την επόμενη φάση.

Απαραίτητες ωστόσο προϋποθέσεις για την έγκυρη και επιτυχή υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης είναι:

- να συμμετέχουν όλοι οι παράγοντες της σχολικής μονάδας, ώστε να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και των δεικτών ποιότητας
- να ακούγεται και να λαμβάνεται υπόψη η γνώμη όλων των συμμετεχόντων στις ομάδες ακόμα και υπάρχει διαφωνία απόψεων
- να διατυπωθούν τελικές θέσεις που θα προκύπτουν μέσα από τη σύνθεση όλων των απόψεων που συγκεντρώθηκαν κατά τη συγκεκριμένη φάση (Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ., 2008:152).

Όσον αφορά τη διερευνητική φάση, στόχος της είναι η συστηματική διερεύνηση και αποτίμηση των δεικτών ποιότητας που έχουν επιλεγεί από την προηγούμενη φάση. Η φάση αυτή περιλαμβάνει τα εξής στάδια:

- Διαμόρφωση κριτηρίων, στόχων και ερευνητικών ερωτημάτων, επιλογή πηγών, μεθόδων και ερευνητικών εργαλείων, διαμόρφωση χρονοδιαγράμματος εργασιών για τη διερεύνηση των επιλεγμένων δεικτών.
- Συλλογή, ανάλυση, ερμηνεία δεδομένων και καταγραφή αποτελεσμάτων από κάθε μέλος της ομάδας ή από κάθε ομάδα εργασίας
- Σύνθεση αποτελεσμάτων, διατύπωση συμπερασμάτων και κατάρτιση προγράμματος δράσης για την επόμενη φάση σε επίπεδο ολομέλειας
- Σύνταξη έκθεσης.

Πιο αναλυτικά, η διερευνητική φάση εξελίσσεται σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και οι συμμετέχοντες διερευνούν τους δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου διαμορφώνοντας τα κριτήρια διερεύνησης. Τούτο σημαίνει ότι καταγράφουν τα στοιχεία που θεωρούν πως πρέπει να μελετηθούν εκτενώς, θέτουν τους στόχους διερεύνησης και τα ερευνητικά ερωτήματα και τέλος, επιλέγουν τα εργαλεία έρευνας που θεωρούν ως πιο κατάλληλα (Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ., 2008:153).

Στη συνέχεια τα μέλη των ομάδων συναντώνται σε συνεδριάσεις και εκθέτουν τις απόψεις και θέσεις τους, ώστε να καταλήξουν σε κοινές αποφάσεις, διαμορφώνουν τα κατάλληλα εργαλεία έρευνας, συλλέγουν και αναλύουν τα δεδομένα και τέλος εξάγουν τα συμπεράσματα. Κατά τη διάρκεια διατύπωσης των

συμπερασμάτων, οι συμμετέχοντες αναστοχάζονται πάνω στις πιθανές αιτίες των καταστάσεων, κρίνουν τις διερευνητικές διαδικασίες που ακολούθησαν και εκφράζουν την άποψή τους, μέσα όμως σε κλίμα δημοκρατικό και αλληλοσεβασμού. Εύλογα διαπιστώνουμε ότι η διερευνητική φάση μελετά σε βάθος και αποτιμά τις επιμέρους πτυχές του εκπαιδευτικού έργου. Σε αυτή τη διαδικασία συμμετέχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί και παράλληλα συνεργάζονται με τους εκπροσώπους των μαθητών και των γονέων. Επίσης, στο τέλος της σχολικής χρονιάς επιχειρείται να συνταχθεί η τελική έκθεση, που αφορά όλες τις διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης και περιλαμβάνει όλα τα αποτελέσματα που προέκυψαν, με τη σύμφωνη γνώμη όλων των συμμετεχόντων σε αυτή τη διαδικασία (Carr & Kemmis, 2002: 218-220).

Μέσα από τη μελέτη των δύο φάσεων, συμπεραίνουμε ότι απώτερος στόχος και οι δύο φάσεις στοχεύουν στην εξαγωγή συμπερασμάτων και στην επικοινωνία και τον προβληματισμό των συμμετεχόντων και αποτελούν ουσιαστικά την υλοποίηση της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης, βάσει των συμπερασμάτων της οποίας καταρτίζεται το πρόγραμμα δράσης της σχολικής μονάδας για την επόμενη σχολική χρονιά. Ανάλογα με το βαθμό που επιθυμεί να εμβαθύνει την αξιολόγηση μια σχολική μονάδα στους δείκτες της, μπορεί να επιλέξει είτε τη διαγνωστική φάση που είναι συνοπτικότερη και επικεντρώνεται μόνο σε έναν δείκτη, δηλαδή σε ένα συγκεκριμένο ζήτημα που το σχολείο θεωρεί ως σημαντικό, είτε μπορεί να επιλέξει τη διερευνητική φάση, που είναι μεγαλύτερη σε διάρκεια, αλλά παρέχει τη δυνατότητα διεισδυτικής και κριτικής θεώρησης όλων των δεικτών της μονάδας (Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ., 2008:153).

2.8 Η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο

Σε διεθνές και κυρίως ευρωπαϊκό επίπεδο η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αρχίζει να εμφανίζεται από τις αρχές της δεκαετίας του '80 και αναπτύσσεται τόσο θεωρητικά, σε πεδίο επιστημονικής έρευνας, όσο και πρακτικά μέσα από προγράμματα στη σχολική πραγματικότητα (Murphy & Broadfoot, 1995). Στη χώρα μας η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτέλεσε στόχο της εκπαιδευτικής πολιτικής από τα τέλη της δεκαετίας του 90. Ο στόχος αυτός

πλαισιώθηκε από μια σειρά πρωτοβουλιών σε νομοθετικό, ερευνητικό και εφαρμοσμένο επίπεδο.

Πιο συγκεκριμένα η πρώτη αυτοαξιολογική παρέμβαση στη χώρα μας πραγματοποιήθηκε με συντονιστή τον καθηγητή Ιωσήφ Σολομών στο πλαίσιο του πειραματικού προγράμματος «*Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*». Το πρόγραμμα αυτό υλοποιήθηκε στο πλαίσιο των Σχολείων Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Π.Π.Ε.) κατά τη διετία 1997-1999 με χρηματοδότηση από ευρωπαϊκούς πόρους από το Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με μέλη της επιστημονικής και εκπαιδευτικής κοινότητας. Ουσιαστικά, πρόκειται για την ελληνική συνέχεια του **ευρωπαϊκού προγράμματος «*Evaluating quality in school education*» (1997)**. Συντονιστής του προγράμματος ήταν ο John MacBeath (MacBeath, Schratz, Meuret, Jacobsen, 2005).

Ακολούθησε η πιλοτική εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης που έγινε στο πλαίσιο του **Ευρωπαϊκού Προγράμματος SOCRATES**, με τίτλο «*Αξιολόγηση της Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*». Η ελληνική συμμετοχή αριθμούσε πέντε σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε ένα σύνολο 101 σχολικών μονάδων από δεκαεπτά ευρωπαϊκές χώρες. Το πλαίσιο της Αυτοαξιολόγησης είχε την ονομασία προφίλ Αυτοαξιολόγησης (School Evaluation Profile) και συμπεριέλαβε τους τομείς της διδασκαλίας και μάθησης, των σχολικών επιδόσεων, της σχολικής κουλτούρας και των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ σχολείου, οικογένειας και τοπικής κοινωνίας (Μαντάς κ.ά, 2009).

Συνέχεια του προηγούμενου ευρωπαϊκού πιλοτικού προγράμματος «*Αξιολόγηση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης*» ήταν ένα νέο πρόγραμμα με την ονομασία “*Bridges across Boundaries*”, στο οποίο συμμετείχε η Ελλάδα μαζί με έξι ακόμη χώρες, τη Δημοκρατία της Τσεχίας, τη Σλοβακία, την Ουγγαρία, την Πορτογαλία, την Πολωνία και την Ελβετία (Λιάκου 2013). Ορισμένες από αυτές τις χώρες, μόλις είχαν ολοκληρώσει την ενταξιακή τους φάση στην Ευρωπαϊκή Ένωση και η πρόσκλησή τους στο πρόγραμμα έγινε με το σκεπτικό, η συμμετοχή τους να συμβάλει αντισταθμιστικά στην αντιμετώπιση των κοινωνικοοικονομικών δυσκολιών τους (Brotto, 2005).

Την ίδια χρονική περίοδο 1997-1999, στο πλαίσιο εφαρμογής του Νόμου 2525/1997 και με πρωτοβουλία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου εκπονήθηκε και ένας

Οδηγός Αξιολόγησης για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, με τέσσερες θεματικές περιοχές: α) τη διαχείριση και αξιοποίηση πόρων, β) τις σχέσεις-κλίμα, γ) τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και δ) τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. (Ματθαίου, 2000 · Μαντάς κ.ά., 2009).

Η επόμενη καταγεγραμμένη πιλοτική εφαρμογή πρακτικών σχολικής Αυτοαξιολόγησης ήταν η ελληνική συμμετοχή στο διεθνές πρόγραμμα “***Carpe Vitam-Leadership for Learning***”, που συντόνιζε ο καθηγητής της Σχολής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου του Cambridge John MacBeath. Στο ερευνητικό αυτό πρόγραμμα, τετραετούς διάρκειας (2002-2005) , έλαβαν μέρος 7 χώρες (Αγγλία, Αυστραλία, Αυστρία, Δανία, Ελλάδα, Η.Π.Α., Νορβηγία), 8 πανεπιστήμια και ερευνητικά κέντρα, καθώς και 24 σχολεία. Στόχος του προγράμματος ήταν η εμπάθυνση των συμμετεχόντων μέσα από την εκπαιδευτική τους καθημερινότητα σε θεμελιώδεις έννοιες, όπως η μάθηση, η εκπαιδευτική ηγεσία και η μεταξύ τους σχέση (Μπαγάκης, Δεμερτζή & Σταμάτης, 2005).

Η τελευταία πιλοτική εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης στη χώρα μας αναπτύχθηκε στο χρονικό διάστημα από 08/06/2010 μέχρι 31/12/2012 στο πλαίσιο του ερευνητικού έργου «*Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας- Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης*». Το έργο αυτό αποτέλεσε βασική προτεραιότητα του τότε Υπουργείου Παιδείας προς την κατεύθυνση του «Νέου Σχολείου». Εντάχθηκε στις δράσεις του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ) τον Ιούνιο του 2010 («Άξονες Προτεραιότητας 1,2,3–Οριζόντια Πράξη» με MIS295381) και ολοκληρώθηκε στις 31 Δεκεμβρίου του 2012. Στο έργο αυτό συμμετείχαν 500 περίπου σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων και τύπων (Νηπιαγωγεία, Δημοτικά, Γυμνάσια, Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια, Επαγγελματικές Σχολές, Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής) από όλες τις περιφέρειες της χώρας, 6.000 εκπαιδευτικοί και 500 περίπου Σχολικοί Σύμβουλοι της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΠΑΡΑΤΗΤΗΡΙΟ ΤΗΣ ΑΕΕ, χ.χ.).

Τέλος, το σχολικό έτος 2013-2014 ο θεσμός της Αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εισάγεται υποχρεωτικά στη χώρα μας με την Υπ. Απόφαση ΦΕΚ 614, τ. β’/15-3-2013 και την Εγκύκλιο με Αριθμ. Πρωτ. 190089/Γ1/10-12-2013. Σύμφωνα δε με την Εγκύκλιο Γ1/190089/ 10-12-2013 του τότε Υπουργείου Παιδείας η Εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης στα σχολεία ορίζεται ως υποχρεωτική. Η ευθύνη της υλοποίησης ανατίθεται στους

Διευθυντές των σχολικών μονάδων, η επιστημονική/ παιδαγωγική στήριξη στους Σχολικούς Συμβούλους και η διοικητική εποπτεία στους Διευθυντές Διευθύνσεων.

Κεφάλαιο 3. Διευθυντής και αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας

Στο κεφάλαιο αυτό θα επιχειρήσουμε αρχικά να προσδιορίσουμε την έννοια του ρόλου του Διευθυντή της σχολικής μονάδας και να αναδείξουμε τη σημασία της θέσης που κατέχει στη σχολική μονάδα. Επίσης, θα επιχειρήσουμε με βάση την ισχύουσα νομοθεσία να αναφέρουμε το πολυσύνθετο έργο του Διευθυντή της σχολικής μονάδας, ώστε να διαπιστώσουμε ότι δημιουργεί έναν πολυρολικό Διευθυντή. Στη συνέχεια παρουσιάζουμε το ρόλο που καλείται να αναλάβει ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας της αυτοαξιολόγησης σύμφωνα με τις απαιτήσεις της κεντρικής διοίκησης. Τέλος, θα περιγράψουμε και θα αναλύσουμε με βάση τις θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις της βιβλιογραφίας όλες εκείνες τις ενέργειες, πρακτικές και πρωτοβουλίες που καλείται να αναλάβει ο Διευθυντής στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να τονίσουμε, ότι ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας δεν καλείται να αναλάβει διαφορετικούς ή επιπλέον ρόλους από αυτούς που απορρέουν από το πολυσύνθετο έργο που ορίζει η ισχύουσα νομοθεσία.. Αλλά οφείλει, με βάση αυτούς τους ρόλους, να ακολουθήσει συγκεκριμένες ενέργειες και πρακτικές που θα συμβάλλουν στην επιτυχή εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

3.1 Ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας και η σημασία της θέσης του

Οι υποχρεώσεις και οι ευθύνες που έχει ένα άτομο μέσα σε έναν οργανισμό προσδιορίζουν το ρόλο του σε συνδυασμό με τη θέση την οποία καταλαμβάνει. Παλαιότερα, ο ρόλος του διευθυντή ήταν να ελέγχει το έργο των υπόλοιπων μελών πλέον όμως, είναι το άτομο εκείνο που διατηρεί την ομαλότητα και τη σταθερότητα ανάμεσα σε όλα τα μέλη του σχολείου (Σαΐτης, 2002: 92-94). Στη σημερινή εποχή οι αρμοδιότητες του διευθυντή είναι ιδιαίτερα αυξημένες και ο ρόλος του πολυσύνθετος και εξουθενωτικός. Είναι εκείνος που αντιπροσωπεύει ως επικεφαλής τη σχολική μονάδα, μεσολαβεί ανάμεσα στην πολιτική διοίκηση και τους εκπαιδευτικούς ενώ παράλληλα είναι ανώτερο μέλος της εκπαίδευσης (Κούλα, 2011 : 72). Δηλαδή, με την

ανώτερή του θέση στο σχολικό περιβάλλον που κατέχει, ασκεί την εξουσία στους υφισταμένους του και παρακολουθεί τη δράση τους (Σιάπκα, 2011: 30). Οι αρμοδιότητές του σχετίζονται και με την σωστή διαχείριση των αναγκών του σχολείου. Έχει την ευθύνη να εκπληρώνει τόσο τις προσδοκίες των ανώτερων του όσο και τις προσδοκίες των ατόμων του σχολείου. Ένας από τους πιο σημαντικούς στόχους του διευθυντή είναι η αύξηση της αποδοτικότητας του σχολείου (Μωυσίδου, 2012: 13).

Ο Διευθυντής διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο στην σωστή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Για να μπορέσουν να υλοποιηθούν οι σκοποί του σχολείου, ο διευθυντής θα πρέπει να οργανώνει και να αξιολογεί σωστά τους τρόπους με τους οποίους λειτουργούν τα μέλη του (Στραβάκου, 2003 : 13· Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005: 124). Ο Walker (1987) υποστήριξε ότι ο Διευθυντής αποτελεί τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στις βλέψεις, τους σκοπούς και τα μέλη του σχολείου (Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005: 124).

Στο πρόσωπο του Διευθυντή συγκεντρώνονται όλες οι δικαιοδοσίες του σχολείου, βρίσκεται στην κορυφή της ιεραρχίας στη σχολική μονάδα και ασχολείται με θέματα δομής και λειτουργίας (Πουλής, 2001: 105, Στραβάκου 2003 : 13). Ο ρόλος του Διευθυντή είναι σύνθετος και πολύμορφος, αποτελεί πρότυπο προς μίμηση για όλα τα μέλη του σχολείου και προϋποθέτει την κατοχή γνώσεων τόσο σε παιδαγωγικό όσο και σε επιστημονικό επίπεδο, εφόδια που θα τον βοηθήσουν να διοικήσει σωστά τη σχολική μονάδα, ξεχωρίζοντας για τα «παιδαγωγικά, διδακτικά, επαγγελματικά, υπηρεσιακά και διαπροσωπικά ζητήματα» (Στραβάκου, 2003 : 17).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας οφείλει να διαθέτει χαρακτηριστικά όπως να έχει όραμα για την σχολική μονάδα, να κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς, να διαχειρίζεται τα θέματα του σχολείου, να βοηθάει στην ανάπτυξη της κοινωνίας, να συζητά με τους συναδέλφους του, να ελέγχει τα έξοδα και να υιοθετεί τις νέες παιδαγωγικές αρχές που προκύπτουν. Με βάση τα παραπάνω προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι υποχρεώσεις ενός διευθυντή υπερτερούν σε σχέση με τις γνώσεις που έχει (Davis et al 2005, στο Μωυσίδου, 2012: 13).

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008: 126), ιδιαίτερα σημαντικό στα καθήκοντα του διευθυντή είναι η σωστή διαχείριση των οικονομικών της σχολικής μονάδας δίνοντας προτεραιότητα στα πιο σημαντικά ζητήματα και έπειτα στα λιγότερο σημαντικά. Η έγκαιρη αντιμετώπιση των οικονομικών θεμάτων εξασφαλίζει την εύρυθμη

λειτουργία του σχολείου. Επίσης, η αντιμετώπιση τέτοιων θεμάτων πέρα από το ότι επιβαρύνει τον διευθυντή αναδεικνύει και το κύρος του. Για να μπορέσει να ανταποκριθεί με επιτυχία θα πρέπει να καταγράφει σε ένα βιβλίο όλα τα οικονομικά ζητήματα που αφορούν το σχολικό πλαίσιο. Είναι απαραίτητο να γίνεται καλή χρήση των νέων υλικών υποδομής χωρίς να γίνεται σπατάλη.

Επίσης, σύμφωνα με τον Kahn et al (1964), όπως αναφέρει ο Σαϊτης (2002: 94), ο ρόλος του διευθυντή προσδιορίζεται ως κοινωνικός ρόλος και αφορά την ύπαρξη επιθυμητών αποτελεσμάτων από όλα τα εμπλεκόμενα μέλη του σχολείου ανάλογα με το έργο τους. Προσπαθεί με άλλα λόγια να ζυγιάσει την στασιμότητα με την ανανέωση, την επισήμανση των δευτερευόντων στοιχείων με την υλοποίηση των μεγάλων στόχων, την επικέντρωση στο άτομο και στο προϊόν της εργασίας, την προετοιμασία και την κριτική αντιμετώπιση (Dinham, Cairney, Craigie & Wilson, 1995, στο Μωυσίδου, 2012: 13). Ένας διευθυντής είναι απαραίτητο να έχει όλα εκείνα τα πνευματικά, τα σωματικά ή τα ψυχικά στοιχεία τα οποία θα μπορέσουν να του εξασφαλίσουν τη σύνδεση των δικών του δημιουργημάτων με αυτά των υπολοίπων μελών οδηγώντας σε μία αμοιβαία δέσμευση (Σαϊτης, 2002: 94). Καθοδηγεί και υποστηρίζει τους γονείς και τους μαθητές για την προσπάθεια και τον κόπο τους που εντοπίζονται στα πλαίσια του σχολείου. Δίνει συμβουλές για την εκτέλεση των οδηγιών στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς. Οφείλει να γνωρίζει, να προλαμβάνει και να θέτει λύσεις στα προβλήματα του σχολείου σε συνεργασία με όλο το εμπλεκόμενο προσωπικό του (Στραβάκου, 2003: 27-28). Τέλος, όταν ο διευθυντής είναι πρόθυμος, συνεργάσιμος και αναλαμβάνει δράση σε νέες προτάσεις, αυτό έχει ως αποτέλεσμα να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς δημιουργώντας ένα ευνοϊκό κλίμα επικοινωνίας μεταξύ τους βασισμένο στον αμοιβαίο σεβασμό (Κούλα, 2011: 73).

Σύμφωνα με τον Σαϊτη (2002: 94), όταν τα εμπλεκόμενα μέλη του σχολείου δε μπορούν να κατανοήσουν τις δυνατότητες και τις προσδοκίες που μπορεί να επιφέρει ο διευθυντής στο σχολείο τους, τότε αυτός βρίσκεται στην ασάφεια ρόλου. Η ασάφεια ρόλου φανερώνει ότι το έργο του δεν έχει αποσαφηνιστεί πλήρως σχετικά με τις αντιδράσεις των μελών του σχολείου. Όταν μάλιστα αυτές οι αντιδράσεις είναι εντελώς διαφορετικές με εκείνες του διευθυντή, τότε αυτός βρίσκεται σε σύγκρουση ρόλου. Ως αίτιο της σύγκρουσης μπορεί να εκληφθεί η ταυτόχρονη σύλληψη από τον διευθυντή ποικίλων ρόλων ή όταν η επιθυμητή συμπεριφορά του είναι διαφορετική

από τις ιδεολογικές του αρχές. Τα παραπάνω μπορούν να αντιμετωπιστούν όταν έχουν διευκρινιστεί πλήρως τα καθήκοντα του κάθε μέλους με την ταυτόχρονη συνεργασία τους για το καλύτερο αποτέλεσμα (Σαϊτής, 2002: 94). Ο Διευθυντής λοιπόν σε αυτές τις περιπτώσεις έχει την υποχρέωση να επιβλέπει την κατάσταση και να τη διαχειρίζεται όσον το δυνατόν καλύτερα λαμβάνοντας αποφάσεις που απευθύνονται σε όλους τους ενδιαφερόμενους και οι οποίες έχουν προκύψει με γνώμονα τις επιστημονικές και παιδαγωγικές μεθόδους του αποβλέποντας στην επαναφορά της αρμονίας και της ισορροπίας (Στραβάκου, 2003: 15).

Έτσι παρόλο που ο Διευθυντής στην πυραμίδα της διοίκησης κατέχει την χαμηλότερη θέση, οι υποχρεώσεις του είναι πάρα πολλές. Διακρίνονται από υψηλό βαθμό δυσκολίας καθώς είναι υπεύθυνος για την διαχείριση των πόρων, την σωστή διαμόρφωση και κατεύθυνση των μελών του σχολείου. Εξάλλου, οι δεξιότητες που κατέχει ένας Διευθυντής τον βοηθά να ελέγχει τα εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν προκύψει από την ελληνική εκπαίδευση και στη συνέχεια να τα προωθήσει για υλοποίηση στο σχολείο (Σαϊτής, 2008: 26).

Σύμφωνα με τη Μυλωνά (2005: 81), η δράση του Διευθυντή είναι πολυπρόσωπη σε ένα σχολείο κατέχοντας κάποιες συγκεκριμένες ιδιότητες. Έτσι, χαρακτηρίζεται ως ηγέτης, επόπτης, εκπαιδευτικός, γραμματέας, υποκινητής, αξιολογητής, καθοδηγητής των νέων εκπαιδευτικών, εκπρόσωπος του σχολείου και τέλος δέκτης παραπόνων. Η δράση αυτή του Διευθυντή εξετάζεται σε συνάρτηση με τις σχέσεις του με το σύλλογο διδασκόντων, τους μαθητές, τους γονείς καθώς και με άλλους φορείς. Χαρακτηρίζεται ως ηγέτης καθώς η οργάνωση και η διοίκηση του σχολείου πραγματοποιείται από ένα στέλεχος το οποίο εκλέγεται από τα υπόλοιπα μέλη της οργάνωσης εξαιτίας των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς του και της ύπαρξης των ικανοτήτων του. Ως επόπτης αφού αναλαμβάνει να πραγματοποιήσει καθήκοντα που αφορούν την διοίκηση, τη διδασκαλία και την εποπτεία όλης της σχολικής μονάδας. Ο Διευθυντής κάθε σχολείου είναι εκπαιδευτικός, κατέχει δηλαδή τις ανάλογες γνώσεις και εμπειρίες που έχει ένας εκπαιδευτικός. Επιπλέον, λειτουργεί ως γραμματέας αφού είναι υπεύθυνος για την τήρηση του αρχείου του σχολείου, για τα υπηρεσιακά βιβλία και τη συμπλήρωση των εγγράφων (Μυλωνά, 2005: 82-85).

Επίσης ο Διευθυντής μια σχολικής μονάδας δρα ως υποκινητής δεδομένου ότι η υποκίνηση είναι μια διαδικασία που πραγματοποιείται εσωτερικά σε κάποιο άτομο

και έχει ως στόχο την παρακίνηση για δραστηριοποίησή του σε μια ενέργεια με κάποιο συγκεκριμένο τρόπο (Μυλωνά, 2005: 85-86). Ο Διευθυντής οφείλει να εξασφαλίζει για τους εκπαιδευτικούς τις συνθήκες εργασίας τους έτσι ώστε αυτό να επιδράσει θετικά στην ψυχολογία τους. Επίσης, αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς ως προς το διδακτικό τους έργο, τη συμπεριφορά και την δράση τους σχετικά με τους συναδέλφους, τους μαθητές αλλά και τους γονείς. Αποτελεί πρότυπο προς μίμηση και καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς και ιδιαίτερα τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς. Διοργανώνει διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα στο σχολείο με παιδαγωγικό, διοικητικό και επιστημονικό περιεχόμενο (Υ.Α. Φ.353.1/324/105657Δ1/ 16/10/2002, άρθρο 27). Ακόμη, θεωρείται εκπρόσωπος σχολείου καθώς το αντιπροσωπεύει μετέχοντας στη Σχολική Επιτροπή, στη Δημοτική Επιτροπή Παιδείας και στο Σχολικό Συμβούλιο (Μυλωνά, 2005: 86-87, Σαϊτης, 2008: 44).

Οι Λεμονή και Κολεζάκης (2013: 167-169) υποστήριξαν ότι ένας Διευθυντής σε μία σχολική μονάδα καταλαμβάνει τέσσερις βασικούς ρόλους. Αρχικά, διακατέχεται από τις απαραίτητες γνώσεις που αφορούν την διοίκηση του σχολείου και είναι υπεύθυνος για τον έλεγχο και την εξέταση των δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών. Αναλαμβάνει να αναπτύξει ένα ευνοϊκό κλίμα, λειτουργώντας ως επόπτης όλων των μελών παρέχοντας τη βοήθεια και τη στήριξη του. Επίσης, αποτελεί το πρόσωπο που συμβάλλει στην ύπαρξη επικοινωνίας και συνεργασίας του σχολείου με τη πολιτεία και λειτουργεί ως παιδαγωγός των μαθητών. Σύμφωνα με τον Σαϊτή (2008: 39), ο διευθυντής συνδυάζει δυο ρόλους στη σχολική μονάδα αφού από τη μια είναι αρχηγός και από την άλλη είναι εκπαιδευτικός. Αυτός ο διττός ρόλος του προσφέρει αφενός πληθώρα υποχρεώσεων και αφετέρου τον συνδέει με τα υπόλοιπα μέλη υποβάλλοντάς τον να υπακούει στους κανονισμούς του σχολείου. Η ύπαρξη διττού ρόλου υποστηρίζεται και από την Σιάπκα (2011: 48) η οποία θεωρεί ότι ο Διευθυντής από τη μια πλευρά είναι ο ρυθμιστής της σχολικής μονάδας και από την άλλη εκείνος που επιδιώκει την καλή επικοινωνία με τα υπόλοιπα μέλη. Βασικός σκοπός του δεν είναι να αυτενεργεί αλλά να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των εργαζομένων και να συμβάλλει ενεργά στην διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Τέλος, η εκπαίδευση στη σημερινή εποχή αναζητά έναν Διευθυντή με πολλαπλές διοικητικές, γνωσιακές και επικοινωνιακές ικανότητες. Βασική μέριμνα είναι να δρα ο ίδιος ενθαρρυντικά και δημιουργικά και να παρακινεί και τα υπόλοιπα

μέλη της σχολικής μονάδας να κάνουν το ίδιο. Δεν πρέπει να ξεχνά να δημιουργεί ένα ζεστό και φιλικό κλίμα εφαρμόζοντας τις κατάλληλες πρακτικές, σεβόμενος την προσωπικότητα και τις ικανότητες κάθε διδακτικού μέλους. Κάθε Διευθυντής θα πρέπει να συνειδητοποιήσει ότι υπάρχει σχέση αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης με τους εκπαιδευτικούς (Κούλα, 2011: 152-153).

3.2 Το έργο του Διευθυντή της σχολικής μονάδας με βάση την ισχύουσα νομοθεσία

Σύμφωνα με το Ν. 2525/97 και το Δ1/105657/8.10.2002 (άρθρο 27) το έργο του Διευθυντή της σχολικής μονάδας ορίζεται ως εξής:

- Ο Διευθυντής είναι διοικητικός, αλλά και επιστημονικός – παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό.
- Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα, ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις απαραίτητες προϋποθέσεις για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία.
- Καθοδηγεί και βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους και παρέχει την κατάλληλη υποστήριξη στους νεότερους.
- Αναλαμβάνει πρωτοβουλίες σε εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό επίπεδο ενώ ο ίδιος οφείλει να αποτελεί παράδειγμα.
- Φροντίζει στη μετατροπή του σχολείου σε στοιχειώδη μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικού, παιδαγωγικού και επιστημονικού περιεχομένου.
- Συντονίζει το έργο των εκπαιδευτικών μέσα σε κλίμα συνεργασίας και αλληλεγγύης.
- Διατηρεί τη συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων και ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες.
- Συνεργάζεται αρμονικά τόσο με τους γονείς/κηδεμόνες όσο και με τους μαθητές.
- Ελέγχει την πορεία των εργασιών και αξιολογεί το εκπαιδευτικό δυναμικό.

Τέλος, τα άρθρα 28, 29, 31 και 32 ορίζουν τις αρμοδιότητες και τα καθήκοντα των διευθυντών μεταξύ των άλλων είναι και τα εξής:

- Ο Διευθυντής είναι το πρόσωπο που εκπροσωπεί το σχολείο σε όλες τις σχέσεις του με τους τρίτους.
- Εφαρμόζει νόμους, προεδρικά διατάγματα, κανονιστικές αποφάσεις, εγκυκλίους και υπηρεσιακές εντολές.
- Έχει την παιδαγωγική ευθύνη να διαμορφώσει θετικό κλίμα στο σχολείο.
- Διαμορφώνει συνθήκες φιλικού, παιδαγωγικού κλίματος ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.
- Διατηρεί σχέσεις με τα όργανα λαϊκής συμμετοχής και τους υπόλοιπους συντελεστές της εκπαίδευσης.

Με βάση το περιεχόμενο των παραπάνω άρθρων διαπιστώνουμε ότι ο διευθυντής του σχολείου είναι τοποθετημένος στον πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Θα μπορούσαμε κατά μία έννοια να ισχυριστούμε ότι κατέχει το κέντρο ενός εξαγώνου στις κορυφές του οποίου βρίσκονται όλοι οι άλλοι συντελεστές της εκπαίδευσης με τους οποίους βρίσκεται σε αμφίδρομη επικοινωνία. Τούτο σημαίνει, ότι όλοι οι άλλοι συντελεστές της εκπαίδευσης είτε παρεμβαίνουν είτε επηρεάζουν την εκπαιδευτική πράξη στο επίπεδο του σχολείου μέσω του Διευθυντή (Πρίντζας, 2005: 240).

Συνεπώς, η παρουσία ενός ικανού και αποτελεσματικού Διευθυντή στο σχολείο αποκτά μία δυναμικότητα που δεν περνάει απαρατήρητη. Αντίθετα η απουσία του στην πραγματικότητα τραυματίζει το σχολείο εξαιτίας του δυσαναπλήρωτου κενού που αφήνει. Προκειμένου ο διευθυντής να ανταποκριθεί στις δραστηριότητες που καθορίζονται με βάση την ισχύουσα νομοθεσία, σε ένα καλά οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, οφείλει να επιτελεί επιτυχώς μία πληθώρα ρόλων που πρέπει να τον χαρακτηρίζουν. Γι' αυτό ο ρόλος του είναι πολυσύνθετος και πολυδιάστατος. Για την ακρίβεια, θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ότι ο διευθυντής είναι πολυρολικός, καθώς καλείται να επιτελέσει ταυτόχρονα πολλούς και διάφορους ρόλους, Πολλές φορές αυτοί οι ρόλοι ενδέχεται να έρχονται σε αντίθεση μεταξύ τους. Αυτή η δύσκολη κατάσταση μπορεί να δημιουργήσει συγκρούσεις ή

ακόμα και σύγχυση ρόλων, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις που ο Διευθυντής δεν είναι προετοιμασμένος να διαχειριστεί μία τέτοια κατάσταση.

Στην επόμενη ενότητα του κεφαλαίου, θα αναλύσουμε το ρόλο του Διευθυντή στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας σύμφωνα με τις απαιτήσεις της κεντρικής διοίκησης. Στη συνέχεια, λαμβάνοντας υπόψη ότι ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι πολυρολικός, θα προτείνουμε όλες εκείνες τις ενέργειες και πρακτικές που οφείλει ο Διευθυντής να ακολουθήσει με βάση τους ρόλους που έχει να επιτελέσει στη σχολική μονάδα, ώστε να επιτευχθεί η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης.

3.3 Ο ρόλος του Διευθυντή στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας

Τη γενική ευθύνη για την οργάνωση, την υποστήριξη και τον συντονισμό της αυτοαξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας έχει ο Διευθυντής του σχολείου ως βασικό όργανο που εμπλέκεται στη διαδικασία της αξιολόγησης. Μεριμνά με συστηματικό και έγκυρο τρόπο για την τήρηση των προδιαγραφών και των διαδικασιών αυτοαξιολόγησης και την τεκμηρίωση της τελικής αποτίμησης, προβλέπει, προλαμβάνει, διαχειρίζεται με δημοκρατικό τρόπο δυσκολίες, τριβές, αντιπαραθέσεις των εκπαιδευτικών, έχει θέσεις, απόψεις που τις καταθέτει στη σχολική μονάδα με στόχο τη βελτίωσή της (Εγκύκλιος Γ1/190089/ 10-12-2013).

Οι διαδικασίες είναι κοινές για όλους τους τύπους των σχολείων και όλες τις βαθμίδες. Ωστόσο μπορούν να προσαρμοστούν στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου. Υλοποιούνται από την ολομέλεια των εκπαιδευτικών όταν το σχολείο είναι ολιγοθέσιο ή σε επιμέρους ομάδες εργασίες, ανάλογα με τον αριθμό των μελών. Δύναται στις διαδικασίες να συμμετέχουν μαθητές και γονείς από τα αντίστοιχα όργανά τους, με κριτήριο το ενδιαφέρον, την ικανότητα και τη δέσμευσή τους για ουσιαστική συμμετοχή στις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης. Η εμπλοκή τους συνίσταται για την πιο σύνθετη και έγκυρη εικόνα του σχολείου και της αντιπροσωπευτικότητας των αποτελεσμάτων της συστηματικής διερεύνησης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008 · Επιστημονική Επιτροπή & Ομάδα Έργου, 2012).

Πραγματοποιείται σε δύο παράλληλους χρονικούς κύκλους: α) στον κύκλο της ετήσιας λειτουργίας της σχολικής μονάδας που ξεκινά στην αρχή του σχολικού έτους, συνεχίζεται με την ανάπτυξη όλων των δράσεων του σχολικού προγραμματισμού και ολοκληρώνεται με την Ετήσια Έκθεση Αξιολόγησης όπου τα αποτελέσματά της αξιοποιούνται στον προγραμματισμό και τον σχεδιασμό δράσεων για το επόμενο σχολικό έτος και β) στον κύκλο των Σχεδίων Δράσης όπου με βάση τις προτεραιότητες το σχολείο επιλέγει, ιεραρχεί στόχους και σχεδιάζει δράσεις ενταγμένες στον ετήσιο κύκλο λειτουργίας του προκειμένου να συμβάλουν με συστηματικό τρόπο στη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Παρατηρητήριο ΑΕΕ, 2012· Επιστημονική Επιτροπή & Ομάδα Έργου, 2012, Εγκύκλιος, 190089/10-12-2013).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι ο ορισμένος υπεύθυνος για την υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης. Ωστόσο, η καθοδήγηση και η διευκόλυνση της αυτοαξιολόγησης είναι το πιο δύσκολο έργο που έχει να επιτελέσει ένας διευθυντής (Yukl, 2009) μέσα στο υπάρχον ελληνικό και έντονα συγκεντρωτικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994) με τις ελάχιστες διοικητικές αρμοδιότητες να μεταφέρονται στη σχολική μονάδα (Κουτούζης, 2012 Λαΐνας, 2000), η οποία αναλαμβάνει κυρίως ρόλο εκτελεστή της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Μαυρογιώργος, 2008).

3.4 Ο Διευθυντής ως βασικός παράγοντας υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης

Ο ρόλος που θα αναλάβει ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας για την διαδικασία της αυτοαξιολόγησης θεωρείται γενικά ο πιο σημαντικός και καθοριστικός παράγοντας για την υιοθέτηση και την εδραίωσή της (Hall & Hord, 2001 Rodgers, 2003 Hall, 2010) και καθίσταται κρίσιμος και καθοριστικός ανεξάρτητα από το μοντέλο διοίκησης που εφαρμόζεται γενικά ή ειδικά στη σχολική του μονάδα (Παπακωνσταντίνου, 2008).

Σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο η αξιολόγηση έχει συνδεθεί κυρίως με τον εξωτερικό έλεγχο, είναι απαραίτητο ο Διευθυντής να συντονίσει τις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης με τέτοιο τρόπο, ώστε να γίνουν αντιληπτές **ως ένα δυναμικό εργαλείο κριτικής θεώρησης της σχολικής πραγματικότητας, ανατροφοδότησης**

του εκπαιδευτικού έργου, αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και ανάπτυξης της σχολικής μονάδας (Κατσαρού & Δεδούλη 2008).

Η δεκτικότητα απέναντι στις νεωτεριστικές ιδέες και η αποδοχή της δημιουργικής σκέψης από τη διοίκηση της εκπαίδευσης, προσφέρει την ευκαιρία στα άτομα να μετατρέψουν τις θεωρητικές γνώσεις τους σε δημιουργικές και αποτελεσματικές πράξεις, χωρίς περιορισμούς στη σκέψη, να ανανεώσουν τις πρακτικές που εφαρμόζουν και να εισάγουν καινοτομίες, οι οποίες συμβάλλουν στην προσωπική τους επαγγελματική ενδυνάμωση (Μπάκας, 2006β).

Ο Διευθυντής, ως επικεφαλής, καθίσταται απαραίτητο να έχει και την ικανότητα αλλά και τις ειδικές γνώσεις να εφαρμόσει την αυτοαξιολόγηση επιλέγοντας εκείνες τις στρατηγικές που θεωρεί ότι είναι κατάλληλες για την αποτελεσματική και βιώσιμη εφαρμογή της (Normore, 2004), μέσω της ανάπτυξης του ανάλογου οργανωσιακού πλαισίου που θα προκύπτει μέσα από αντίστοιχες επεμβάσεις, επιλογές, αποφάσεις και ενέργειες του (Jon-Chao Hong & Yi-Chin Lu, χ.η. Vandenberghe, 1995).

Ακολούθως, έχει την κύρια ευθύνη αναγνώρισης εκ των προτέρων και αντίληψης των εμποδίων που μπορούν να παρουσιαστούν στην πορεία εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης, έτσι ώστε να λύνει και να προλαμβάνει προβλήματα που θα προκαλούνται και θα παρουσιάζονται (Παπακωνσταντίνου, 2008).

Από τις έρευνες που μελετήσαμε διαφαίνεται ο ρόλος του να είναι πρωταρχικός και καταλυτικός στην ανάπτυξη ενός γόνιμου, δημιουργικού, εκπαιδευτικού και ηθικού κλίματος, κουλτούρας, σκοπού και οράματος της σχολικής μονάδας (Jon- Chao Hong & Yi-Chin Lu, χ.η. Vandenberghe, 1995· Πασιαρδή, 2001). Η δημιουργία αυτών των συνθηκών επιτυγχάνονται μέσω του ενεργητικού ρόλου που θα αναλάβει ο Διευθυντής για την ανάπτυξη και καλλιέργεια μιας ατμόσφαιρας προσπάθειας, επιδίωξης, επαγγελματικής εξέλιξης, επιτυχίας, επικοινωνίας, ανάδρασης, συμμετοχής, πρωτοβουλίας, αλληλοϋποστήριξης, συναδελφικότητας και κριτικής (ό.π.). Οφείλει και μπορεί εμμέσως να δημιουργήσει την βάση ανάπτυξης κοινών αξιών και πεποιθήσεων (Bredenson & Johanson, 2000) που θα διαμορφώσουν ένα γόνιμο έδαφος για την καλλιέργεια κατάλληλου κλίματος καθιερώνοντας «κουλτούρα αλλαγής» (Fullan, 2002), δεδομένου ότι η αυτοαξιολόγηση αποτελεί οργανωσιακή αλλαγή.

Εντούτοις, σημαντική προϋπόθεση αποτελεί να μπορεί να αντιλαμβάνεται όχι μόνο τις γενικότερες ανάγκες αλλά και τα ειδικά χαρακτηριστικά της περιρρέουσας ατμόσφαιρας του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας (Hirsch, χ.η.· Cohen & Ball, 2006) καθώς και τις ιδιαιτερότητες και προκλήσεις που μπορεί αυτή να αντιμετωπίσει ως οργανισμός καθ' όλη τη διαδρομή. Η προαναφερθείσα διαδικασία μπορεί να επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα μέσα από την ανάπτυξη από τον διευθυντή, συγκεκριμένων στόχων και οργανωμένων δραστηριοτήτων (Vandenberghe, 1995), αλλά και της ανάλογης προετοιμασίας, μέσα από την συλλογή πηγών και πληροφοριών και του καταγισμού δημιουργικών ιδεών (Jon-Chao Hong & Yi-Chin Lu, χ.η.).

Διαχειριζόμενος εξισορροπητικά τις καταστάσεις που προκύπτουν, ο συνειδητοποιημένος Διευθυντής, αντιλαμβάνεται το ρόλο του περισσότερο ως συντονιστικό και καθοδηγητικό (Κουτούζης, 1999 · Παπακωνσταντίνου, 2014), εμπνευστικό και διευκολυντικό (Μαυρογιώργος, 2008) για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς. Απαραίτητα χαρακτηριστικά όπως η αυτοπεποίθηση του διευθυντή, η ακεραιότητα, οι γνωστικές, οργανωτικές και καθοδηγητικές ικανότητες, καθώς και η αντοχή του στις πιέσεις, η χαρισματικότητά του (Παπακωνσταντίνου, 2012 · Παπακωνσταντίνου, 2014) και η εφαρμογή της βασικής αρχής οργάνωσης της διοίκησης που προβλέπει την ευρεία κατανομή αρμοδιοτήτων αποτελούν το κλειδί της επιτυχούς λειτουργίας της αυτοαξιολόγησης (Everard, Morris & Wilson, 2004).

Συγκεκριμένα, ο Διευθυντής οφείλει να αναλάβει έναν ρόλο που δεν θα διεκπεραιώνει απλώς τις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης αλλά να την προωθεί (Παπακωνσταντίνου, 2005 · Braukman & Pashiaridis, 2011), αναδεικνύοντας μέσα από πρωτοβουλίες και πρακτικές του τις δυνατότητες τόσο της σχολικής μονάδας όσο και των εκπαιδευτικών μελών της.

Αναλαμβάνει, λοιπόν, έναν ρόλο ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς από αυτόν καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό η θετική ή η αρνητική κατάληξη του εγχειρήματος της αυτοαξιολόγησης. Δεν είναι τυχαίο ότι η ακατάλληλη διαχείριση της αλλαγής αυτής μπορεί να υπονομεύσει τέτοιου είδους εγχειρήματα. Άλλωστε, ένας Διευθυντής δεν καλείται μόνο να διαχειριστεί την παρούσα κατάσταση αλλά κυρίως να κατευθύνει τις αλλαγές (Everard, Morris & Wilson, 2004). Είναι με άλλα λόγια ο φύλακας της πύλης που οδηγεί στην αλλαγή (Davidson, 1979), ο κρίσιμος παράγοντας που όχι

μόνο προωθεί την καινοτομική ιδέα αλλά και εγγυάται την εφαρμογή της. (Παπακωνσταντίνου,2008).

Μάλιστα, η βιβλιογραφία έχει συνδέσει την επιτυχία των αλλαγών στα σχολεία με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του Διευθυντή:

1. να είναι ανιδιοτελής
2. να παρέχει πλήρη ενημέρωση για τις αλλαγές ώστε να είναι πλήρως κατανοητές από όλους,
3. να βελτιώνει συνεχώς τις σχέσεις ανάμεσα στον ίδιο και τους εκπαιδευτικούς και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς,
4. να συλλαμβάνει και να επικοινωνεί νέες ιδέες,
5. να έχει ως τελικό στόχο των αλλαγών το όφελος των μαθητών (Fullan 2002).

Αυτά τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του Διευθυντή γίνονται φανερά στη στάση και τη συμπεριφορά του απέναντι στους εκπαιδευτικούς και είναι αυτά που εν τέλει συνιστούν το ρόλο που θα υιοθετήσει.

Συνεπώς, ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας κρίνεται ιδιαίτερα καθοριστικός και δεν πρέπει να περιοριστεί μόνο στην εποπτεία και τον συντονισμό αλλά οφείλει να είναι προσανατολισμένος στην αλλαγή και στην καινοτομία ξεπερνώντας τις απλές πρακτικές διαχείρισης και διεκπεραίωσης. Γιατί η αλλαγή που θα επέλθει στη σχολική μονάδα «αποτελεί a priori κομμάτι της ηγεσίας, καθώς ηγεσία δίχως αλλαγή είναι διαχείριση του status quo» (MacNeil et al., 2003).

Ο Διευθυντής, βέβαια, μιας εκπαιδευτικής μονάδας -όχι μόνο στην περίπτωση της αυτοαξιολόγησης αλλά ευρύτερα - είναι ένας ηγέτης και όπως κάθε ηγέτης πρέπει να διαθέτει στο μέγιστο βαθμό τρεις αναγκαίες αν όχι και ικανές συνάμα προδιαγραφές:

- τις γνώσεις,
- τις ικανότητες-δεξιότητες και
- κυρίως το αξιακό σύμπαν (Everard, Morris & Wilson,2004).

Η γνώση είναι η πρώτη αρετή του ηγέτη. Πέρα από την απαραίτητη επιστημονική επάρκεια στον τομέα της διοίκησης (διοικητικά μοντέλα, διαδικασίες λήψης απόφασης, επικοινωνία και επιμόρφωση) πρέπει να γνωρίζει σε βάθος και πλάτος όχι μόνο τα δεδομένα της επιχειρούμενης αυτοαξιολόγησης (τι, πώς και γιατί;) αλλά και την εκπαιδευτική πραγματικότητα (πρόσωπα και πράγματα που

συνιστούν όχι μόνο το μικρόκοσμο της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής κοινότητας αλλά το μακρόκοσμο στον οποίο υπάγεται).

Η γνωστική επάρκεια του Διευθυντή, ωστόσο, είναι αναγκαίο να συνεπικουρείται από μια σειρά ικανοτήτων και δεξιοτήτων όπως η ανάλυση και επεξεργασία μεγάλου όγκου πληροφοριών, η οργανωτικότητα, η διαπραγματευτική δεξιότητα και συναινετικότητα στη λήψη αποφάσεων και κυρίως η ικανότητα πειθούς της κοινότητας να συμμετάσχει πρόθυμα στο όλο εγχείρημα χρησιμοποιώντας όχι μόνο τη λογική (επιχειρήματα και τεκμήρια) αλλά και το συναίσθημα (συναίσθηματική νοημοσύνη), ακόμη και το ήθος, τόσο του δέκτη όσο και κυρίως του πομπού.

Άλλωστε το τρίτο και τελευταίο χαρακτηριστικό του ικανού ηγέτη και διαχειριστή της καινοτομίας εδράζεται στο απόθεμα της προσωπικότητάς του και αφορά στο ηθικό αξιακό του σύμπαν. Ο Διευθυντής θα πρέπει να διακρίνεται από τη συναίσθηση του καθήκοντος και τη συνέπειά του. Την ίδια στιγμή η ροπή προς την αισιοδοξία, η ετοιμότητα λελογισμένης διακινδύνευσης, η μετριοπάθεια και η ψυχραιμία πρέπει να αποτελούν το απαραίτητο οργανικό υπόστρωμα του χαρακτήρα του (Κάντας,1995).

Τέλος, η αυτεπίγνωση ως προϋπόθεση αυτοβελτίωσης και ο ορθολογισμός ως εφαλτήριο αξιολογικών κρίσεων συνιστούν αναγκαία προαπαιτούμενα στη διοίκηση (Κόκκος,1998). Το κύριο ωστόσο πλεονέκτημά του είναι η εμπιστοσύνη της κοινότητας στο πρόσωπό του γεγονός που πηγάζει από την αναγνώριση της αγαθής προαίρεσής του, της ανιδιοτέλειας και των συλλογικών προτεραιοτήτων του.

Συνεπώς, ο Διευθυντής είναι σε θέση ως πρωταγωνιστής και όχι ως θεατής να δημιουργήσει καινοτόμες μικροομάδες που θα γεννήσουν συνεργαζόμενες νέες ιδέες παρασυρμένες από μια ατμόσφαιρα δημιουργικότητας (Heller, 1989). Συγχρόνως, είναι σε θέση σεβόμενος το παρελθόν και αξιοποιώντας το παρόν να οραματιστεί από κοινού με τα μέλη της κοινότητας το μέλλον, και αφού οριοθετήσει στόχους να περάσει με ευελιξία και προσαρμοστικότητα από τη θεωρία στην πράξη διαθέτοντας πολυπρισματικότητα στις οπτικές του θεωρήσεις μακριά από δογματισμούς και ιδεοληψίες (Stewart, 1983). Τέλος, είναι έτοιμος να διαχειριστεί αποτελεσματικά, δηλαδή ανθρωποκεντρικά, τις πιθανές εντάσεις - πιθανόν και συγκρούσεις - που θα προκύψουν στην πορεία υλοποίησης του καινοτομικού εγχειρήματος με ευελιξία,

πνεύμα κατανόησης και ενσυναίσθησης (Day, Harris, Hadfield, Tolley, & Beresford, 2000).

Στη συνέχεια του κεφαλαίου θα αναπτυχθούν, με βάση τους ρόλους αναλαμβάνει ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας και απορρέουν από τη θέση που κατέχει, όλες εκείνες οι ενέργειες, πρακτικές και πρωτοβουλίες που οφείλει να ακολουθήσει προκειμένου να οργανωθεί και να εφαρμοστεί με επιτυχία η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

3.5 Ο Διευθυντής ως οργανωτής της διαδικασίας της αξιολόγησης

Η επιτυχία εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης σε μια σχολική μονάδα εξαρτάται από το πόσο καλά έχει ρυθμίσει ο Διευθυντής ζητήματα που αφορούν τις διαδικασίες που ακολουθούνται και τις δράσεις που εκτελούνται από τους εμπλεκόμενους σε αυτήν. Οι διαδικασίες και οι δράσεις θα πρέπει να παρουσιάζουν ευλυγισία και προσαρμοστικότητα στις ιδιαίτερες συνθήκες της κάθε σχολικής μονάδας (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 139).

Οι βασικοί κατευθυντήριοι άξονες για τις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης που οφείλει ο Διευθυντής να λάβει υπόψη του σύμφωνα με τον MacBeath (2001: 142-149) είναι: α) η συνειδητοποίηση των στόχων της από τους εμπλεκόμενους σε αυτήν, β) η δημιουργία ιδανικού κλίματος, γ) η τήρηση εχεμύθειας και δ) η εξασφάλιση της βοήθειας ενός κριτικού φίλου. Αναλυτικότερα:

3.5.1 Η συνειδητοποίηση των στόχων

Οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι κηδεμόνες τους, εμπλέκονται από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας σε διαφορετικό βαθμό στις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης και είναι απαραίτητο εξ αρχής μέσα από συνεδριάσεις να ενημερωθούν για τους στόχους της και στη συνέχεια να πειστούν για τα προσδοκώμενα οφέλη της.

Συγκεκριμένα, ο Διευθυντής του σχολείου αρχικά οφείλει να προγραμματίσει μια εισαγωγική συζήτηση σχετικά με την έννοια και τη σημασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Η εισαγωγή της διαδικασίας της

αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα είναι ένα από τα βήματα στα οποία θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή. Ο ρόλος του Διευθυντή σε αυτό το στάδιο κρίνεται ιδιαίτερα καθοριστικός καθώς ο τρόπος που αναλαμβάνει να εισαγάγει αυτό το εγχείρημα προδικάζει την επιτυχή υλοποίησή του (Maroto & Cabrales 2007).

Στην εισαγωγική συζήτηση ο Διευθυντής οφείλει να μεταδώσει το όραμα και τους στόχους του σχολείου (Χατζηπαναγιώτου, 2014) και να διαγνώσει και να διαχειριστεί όλες εκείνες τις δυνάμεις που αντιστέκονται στην αυτοαξιολόγηση, καθώς είναι απολύτως φυσικό να εκδηλωθούν αντιδράσεις για κάτι νεωτεριστικό που εμπεριέχει ως ένα σημείο και ένα βαθμό αβεβαιότητας (Παπακωνσταντίνου, 2014).

Επίπλέον, έχοντας υπόψη του ότι η αυτοαξιολόγηση ως εκπαιδευτική αλλαγή προκαλεί γενικά ανησυχίες και συναισθηματική φόρτιση στους εκπαιδευτικούς που καλούνται να την εφαρμόσουν (George ,Hall & Stiegelbauer, 2013), οφείλει να αφιερώσει αρκετό χρόνο, ώστε οι εκπαιδευτικοί να ευαισθητοποιηθούν και να κατανοήσουν τι είναι η αυτοαξιολόγηση, τι περιλαμβάνει και για ποιους λόγους μπορεί να είναι χρήσιμη η εφαρμογή της για τη σχολική μονάδα, ώστε να πειστούν σχετικά με τα προσδοκώμενα οφέλη από τη διαδικασία αυτή (Κατσαρού & Δεδούλη 2008). Επομένως, η ενημέρωση και πληροφόρηση των εκπαιδευτικών οδηγεί στον περιορισμό του φόβου, της ανασφάλειας, του αιφνιδιασμού και των αντιδράσεων στην αλλαγή (Ιορδανίδης, 2006:96).

Ο Διευθυντής οφείλει να ενημερώσει και να πείσει τους εκπαιδευτικούς ότι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι μια φωτογράφιση της όλης εκπαιδευτικής προσπάθειας του σχολικού οργανισμού, πλούσια σε δεδομένα ποσοτικά και ποιοτικά. Η αξία των πρώτων έγκειται στο ότι μπορούν να δώσουν τη γενική εικόνα, τα τελικά αποτελέσματα και τις τάσεις μέσα στο χρόνο. Τα δε ποιοτικά περιέχουν τις λεπτομέρειες οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν σε αυτό που πρέπει να γίνει για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (MacBeath, 2001: 151-152).

Επομένως, οφείλει να καταστήσει σαφές στο Σύλλογο Διδασκόντων ότι η αυτοαξιολόγηση αφορά τη σκιαγράφηση των βασικών χαρακτηριστικών της σχολικής μονάδας, δηλαδή αποτυπώνει τη δεδομένη στιγμή την πραγματικότητα της σχολικής ζωής. Λειτουργεί, λοιπόν, ως καθρέφτης της γενικότερης κατάστασης και της λειτουργίας της σχολικής μονάδας στο σύνολο των περιοχών που συνθέτουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου παρέχοντας πληροφορίες για την αποδοτικότητα

και αποτελεσματικότητα των προσπαθειών που καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί (Θεοφιλίδης, 2014: 56-57· Θεοφιλίδης, 2012: 295-296).

Ο Διευθυντής οφείλει να εξασφαλίσει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, διότι συνήθως οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται αρκετά χρόνια σε μια σχολική μονάδα έχουν πλήρη εικόνα της λειτουργίας της και μπορούν να εντοπίσουν ποιοι τομείς λειτουργούν αποτελεσματικά και ποιοι χρήζουν βελτίωσης. Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι μια συστημική και συστηματική διαδικασία με πρωταρχικό σκοπό να μετατρέψει αυτήν την άτυπη γνώση σε αξιόπιστα και έγκυρα δεδομένα, προκειμένου να αποτιμηθεί η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου (Σοφού, 2014: 5).

Ωστόσο, προκειμένου να αποτυπωθεί η σχολική πραγματικότητα, ο Διευθυντής οφείλει να ενημερώσει το Σύλλογο Διδασκόντων της σχολικής μονάδας διεξοδικά για τις δεσμεύσεις του εγχειρήματος που αναλαμβάνουν, τις προκλήσεις που είναι πιθανόν να συναντήσουν και τις ανταμοιβές που μπορεί να προκύψουν (Κατσαρού & Δεδούλη 2008: 152).

Συνεπώς, υποστηρίζουμε ότι ο ρόλος του Διευθυντή είναι πρωταρχικός και καταλυτικός, ώστε να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να ξεκαθαρίσουν τους ουσιαστικούς λόγους για τους οποίους συμμετέχουν στις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης και παράλληλα να αναγνωρίζουν και αυτούς της πρακτικής και της συμμόρφωσης. Είναι σημαντικό η αυτοαξιολόγηση να μην έχει ως μοναδικό κίνητρο την απαρέγκλιτη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής γιατί τότε θα είναι μια διαδικασία διεκπεραιωτικού χαρακτήρα χωρίς ουσιαστικό νόημα. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εστιάσουν στην παιδαγωγική της αξία και να θέσουν στόχους ανάλογους με τις ιδιαιτερότητες της σχολικής τους μονάδας. Έτσι, η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης με τους πραγματικούς στόχους που θέτουν οι εκπαιδευτικοί θα φαντάζει ως ένας χρήσιμος και σχετιζόμενος με την ποιότητα δρόμος σε αντιδιαστολή με τους φανερά αυθαίρετους στόχους που προέρχονται από τα ανώτερα κέντρα λήψης αποφάσεων. Οι εμπλεκόμενοι στις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης θα πρέπει να απαντήσουν στις τρεις παρακάτω ερωτήσεις που θα τους βοηθήσουν να ανακαλύψουν τα στοιχεία που συνιστούν την ποιότητα της σχολικής τους μονάδας:

- Πού είναι καλή η σχολική μονάδα;
- Πού μπορεί να γίνει καλύτερη η σχολική μονάδα;

- Ποιος μπορεί να βοηθήσει; (MacBeath, 2001:143-144· Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 139).

Συμπερασματικά καταλήγουμε στη θέση ότι ο Διευθυντής φροντίζει πρώτα απ' όλα να κάνει γνωστές στο διδακτικό προσωπικό τόσο τις προσωπικές του προσδοκίες για την εφαρμογή και την υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης όσο και αυτές των προϊσταμένων του, ανακοινώνοντας ταυτόχρονα και τους στόχους και σκοπούς της αυτοαξιολόγησης. Δεν αρκεί όμως μόνο η ενημέρωση για τις προσδοκίες και τους στόχους. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας φροντίζει να κάνει σαφές στο διδακτικό προσωπικό ότι πρωταρχικό μέλημα είναι η διερεύνηση των αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησης, δηλαδή, κατά πόσο επιτεύχθηκαν και εκπληρώθηκαν οι στόχοι και οι προσδοκίες προκειμένου να διαμορφωθούν και να υλοποιηθούν τα αντίστοιχα σχέδια δράσης. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται ένα κλίμα ειλικρίνειας και διαφάνειας και οι εμπλεκόμενοι στη σχολική μονάδα γνωρίζουν, ανά πάσα στιγμή, τους τομείς στους οποίους χρειάζεται βελτίωση (Πασιαρδή, 2001:49). Επιπλέον, οφείλει να ενημερώσει τους εκπαιδευτικούς ότι μετά την αξιολόγηση των επιτευγμάτων της σχολικής μονάδας, ο Διευθυντής, ως βασικός φορέας ποικίλων καινοτομιών στη σχολική μονάδα (Rich, 1988:26-36), θα παρουσιάσει στα υπόλοιπα μέλη του σχολικού οργανισμού καινούριες και καινοτόμες ιδέες, σχετικές με την οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Έτσι αναλαμβάνει και ρόλο καθοδηγητή, ο οποίος συντονίζει, συζητά, βοηθά, και παρέχει την αναγκαία πληροφόρηση και απαιτούμενη ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς για την εκτέλεση των καθηκόντων τους και την υλοποίηση των καθορισμένων στόχων τους (Roueche and Baker, 1986:89-91).

3.5.2 Η δημιουργία ιδανικού κλίματος

Βασικής σημασίας για την απόδοση της αυτοαξιολόγησης είναι η δημιουργία κατάλληλου κλίματος εμπιστοσύνης και ευρείας συναίνεσης των εμπλεκομένων σε αυτήν. Για να δημιουργηθεί ένα τέτοιο περιβάλλον θα πρέπει ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας να προβεί στις κάτωθι απαραίτητες ενέργειες (MacBeath, 2001:145-146):

- Να οργανώσει το πλαίσιο των διαδικασιών κατ' αυτόν τον τρόπο, ώστε να είναι δίκαιο και να ενθαρρύνει τη δράση. Προτρέπει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν ενεργά, παρέχοντάς τους ανατροφοδότηση και προσωπική ενθάρρυνση. Επί πλέον με τη δημιουργία των κατάλληλων πνευματικών ερεθισμάτων και την υποστήριξή του -τόσο τη σωματική όσο και την ηθική- να αποτελέσει για αυτούς πρότυπο ομαδικότητας και αगाστής συνεργασίας (Cunningham & Cordeiro, 2006: 199).
- Να εξασφαλίσει στις αρχικές συνεδριάσεις πριν τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης την εκ των προτέρων ξεκάθαρη συμφωνία για τους σκοπούς και τα αποτελέσματα της,
- Να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς στην πρόθυμη συμμετοχή τους στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και στην ανάπτυξη του αισθήματος αλληλεγγύης και συνευθύνης. Το αίσθημα της αλληλεγγύης μεταξύ των εμπλεκομένων στην αυτοαξιολόγηση είναι βασικό στοιχείο αποτελεσματικής εφαρμογής της, αφού οι πράξεις δεν ακολουθούν μόνο εκείνους που τις έκαναν αλλά έχουν αντίκτυπο σε όλη τη σχολική μονάδα. Για το λόγο αυτό όσο αυξάνει το αίσθημα αλληλεγγύης, τόσο αυξάνει και ο βαθμός της ευθύνης (Σαΐτης, 2007: 353). Σαφώς όμως, από τη στιγμή που οι εκπαιδευτικοί είναι άτομα με διαφορετικό χαρακτήρα και αντιλήψεις, κρίνεται ιδιαίτερα δύσκολο ο διευθυντής να μπορέσει να πετύχει την ανάπτυξη του αισθήματος αλληλεγγύης. Οφείλει, όμως, να κάνει όλες εκείνες τις απαραίτητες κινήσεις για να μπορέσει να καταστήσει σαφές στο προσωπικό του ότι μόνο με τη συνεργασία, την αλληλεγγύη και την αρμονική συνύπαρξη θα επιτευχθούν αποτελεσματικά οι στόχοι της αυτοαξιολόγησης.
- Να μεριμνήσει στη δημιουργία του άνετου περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας. Ο Διευθυντής οφείλει να γνωρίζει ότι οι συμμετέχοντες έχουν διαφορετικές ιδέες, αντιλήψεις, ενδιαφέροντα, γνώσεις και πεποιθήσεις πράγμα το οποίο σημαίνει ότι πολλές φορές είναι δύσκολη η συνεργασία τους. Το γεγονός ότι προέρχονται από διαφορετικό υπόβαθρο, εμποδίζει ίσως την αρμονική επικοινωνία και συνεργασία (Σαΐτης, 2007: 278-279). Για το λόγο αυτό οφείλει να διευθετήσει αποτελεσματικά τις συγκρούσεις επιχειρώντας να τις επιλύσει με συστηματικό τρόπο (Παπασταμάτης, 2005: 114). Συνεπώς, οι όποιες διαμάχες προκύπτουν ανάμεσα στους

εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της αυτοαξιολόγησης, ο Διευθυντής οφείλει να τις διαχειριστεί αποτελεσματικά αναλαμβάνοντας το ρόλο του πυροσβέστη και δημιουργώντας ένα φιλικό και συνεργατικό περιβάλλον, στο οποίο όλοι να νιώσουν μέλη του ίδιου οργανισμού και να τους υπενθυμίσει ότι όλοι εργάζονται για τον ίδιο σκοπό (Παπασταμάτης, 2005: 118). Διαχειρίζεται τις συγκρούσεις ή τις αντικρουόμενες απόψεις με τέτοιο τρόπο ώστε να αποκομίσει τη θετική πλευρά, αφού όπως υποστηρίζει ο Tomlinson (2004: 81), μέσα από τη σύγκρουση αυξάνεται ο βαθμός συμμετοχής των ενδιαφερομένων μελών καθώς παρέχουν περισσότερο αυθορμητισμό στην επικοινωνία και ενδυναμώνεται η σχέση μεταξύ τους όταν το πρόβλημα επιλύεται δημιουργικά.

- Να αξιοποιήσει όλες τις επίσημες και ανεπίσημες συνεδριάσεις, συναντήσεις για ανταλλαγή απόψεων. Με αυτό τον τρόπο μεταδίδει στα μέλη της ομάδας ότι από κοινού επιχειρούν, με δημοκρατικές διαδικασίες και μεθόδους παίρνουν τις σωστές αποφάσεις, ώστε να βρεθούν τα κατάλληλα μέτρα και οι καλύτερες λύσεις (Πασιαρδή, 2001: 31).
- Να λειτουργήσει ως πρότυπο καλής επικοινωνίας και συνεργασίας, ώστε να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν και διατηρήσουν το ιδανικό κλίμα. Τούτο σημαίνει ότι ο ίδιος οφείλει να είναι ανοιχτόμυαλος και δεκτικός σε νέες απόψεις, ιδέες, πρακτικές και στάσεις αφήνοντας πάντα ανοιχτούς διαύλους επικοινωνίας και ανάδρασης με τους συναδέλφους του και αντιμετωπίζοντας κάθε θέμα που του προκύπτει με χιούμορ αλλά και αίσθημα παρότρυνσης και εξερεύνησης (Jon-Chao Hong & Yi-Chin Lu, χ.η. Fullan, 2002 Vandenbergh, 1995).

Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό από τα παραπάνω ότι η αποτελεσματικότητα της αυτοαξιολόγησης εξαρτάται άμεσα από το κλίμα εργασίας που επικρατεί. Όταν ο διευθυντής καλλιεργεί ένα πνεύμα συναδελφικότητας και ομαλής συνεργασίας μεταξύ των μελών, το κλίμα είναι θετικό και οι εκπαιδευτικοί παρωθούνται να εκτελέσουν με μεγαλύτερη προθυμία και φυσικά καλύτερα την όποια αλλαγή επιχειρείται. Σε αντίθετη περίπτωση, όταν ο διευθυντής συμβάλλει στην επικράτηση ενός αρνητικού κλίματος κατά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, τότε παρατηρούμε μείωση της ποιότητας εργασίας και ελαχιστοποίηση ακόμα και της ίδιας της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Σαΐτης, 2007: 181).

Σε αυτό το σημείο, θα θέλαμε να τονίσουμε ότι η υλοποίηση της Αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας απαιτεί χρόνο και ειλικρινή αφοσίωση από τους εκπαιδευτικούς. Για να αποτελέσει αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητας της σχολικής μονάδας, ο Διευθυντής οφείλει να υποστηρίξει ένα πλαίσιο που να διασφαλίζει την εφαρμογή της. Ένα τέτοιο πλαίσιο απαιτεί την αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου και του ανθρώπινου δυναμικού μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ευρείας συναίνεσης (Κατσαρού & Δεδούλη 2008). Απαιτεί τη δημιουργία κλίματος γόνιμου διαλόγου και μιας κουλτούρας με απώτερο στόχο (Jon-Chao Hong & Yi-Chin Lu, χ.η.· Mai, 2004):

- την ανάπτυξη μιας δημιουργικής ανάλυσης των δεδομένων όσο και μιας βαθύτερης ενόρασης των γεγονότων,
- την αποφασιστική εξερεύνηση της αλήθειας
- την πολυδιάστατη και συστηματική θεώρηση επίλυσης των προβλημάτων,
- στην παραγωγή νέων ιδεών και εναλλακτικών διαδρομών για τα επιτυχή αποτελέσματα των δράσεων τους,

Συνεπώς, ο ρόλος του Διευθυντή είναι καταλυτικός στη διαμόρφωση θετικού κλίματος και πλαισίου εργασίας που εξυπηρετεί την επικοινωνία και τη συνεργασία των συμμετεχόντων (Κουλαϊδής & Κότσιρα -Ταμπακοπούλου, 2005: 82).

3.5.3 Η τήρηση εχεμύθειας

Ο Διευθυντής οφείλει να συμβάλλει αποτελεσματικά, ώστε ο κάθε εμπλεκόμενος στις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης, να αισθάνεται ελεύθερος, ότι μπορεί να φωτίσει ολόπλευρα, χωρίς καμία απαγόρευση, σημαντικές πτυχές της σχολικής ζωής. Πρέπει εξ αρχής να κάνει ξεκάθαρο, ότι η συλλογή και η επεξεργασία των στοιχείων γίνεται όχι να αποδοθούν κατηγορίες σε άτομα αλλά για να αποκαλύψουν τις γενικές τάσεις που επικρατούν στη σχολική μονάδα. Πρέπει επίσης να διευκρινίσει, ότι όταν γίνεται παρουσίαση κάθε θεματικής ενότητα της σχολικής ζωής θα πρέπει οι εμπλεκόμενοι να αισθάνονται ασφαλείς να διατυπώσουν την άποψη τους χωρίς να γίνονται αντικείμενο κριτικής. Τέλος, ο Διευθυντής οφείλει να εστιάζει τη συζήτηση στο τι πρέπει να αλλάξει και στο πώς θα επιτευχθεί η αλλαγή (MacBeath,2001:146).

Τούτο σημαίνει ότι ο Διευθυντής προσπαθεί να συντονίσει τις ενέργειες των εκπαιδευτικών προς την αναγνώριση των δυνατών και αδύναμων σημείων της σχολικής μονάδας. Ο ίδιος τους καθοδηγεί ώστε να προετοιμαστούν στο να εκμεταλλευτούν στο έπακρο τις ευκαιρίες και τις προκλήσεις που θα παρουσιαστούν στο μέλλον και να έχουν εκπαιδευτεί να αντιμετωπίζουν με αποφασιστικότητα τους κινδύνους που απειλούν την εύρυθμη λειτουργία της. Με αυτό τον τρόπο, ενισχύονται οι σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι οποίοι εκμεταλλεύονται στο έπακρο τις δεξιότητες, τις γνώσεις, την εμπειρία τους (Δεμερτζή & Μπαγάκης, 2007: 237-238).

3.5.4 Η εξασφάλιση της βοήθειας ενός κριτικού φίλου

Ο Διευθυντής οφείλει να αναζητήσει έναν κριτικό φίλο που θα θεωρείται ένας έμπιστος εξωσχολικός παράγοντας με υψηλό επίπεδο εξειδικευμένων ικανοτήτων που έχει πλήρη εικόνα της κατάστασης της σχολικής μονάδας. Η παρουσία του κριτικού φίλου θα λειτουργήσει υποστηρικτικά ως συνήγορος της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με τους εμπλεκόμενους στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης. Με τις κριτικές του παρατηρήσεις θα συμβάλλει στην αυτοβελτίωση της και στο μετασχηματισμό της σε μια αυτόνομη νησίδα υψηλών επιδόσεων.

Ο Διευθυντής οφείλει στο πρόσωπο του κριτικού φίλου να επιζητήσει την ειλικρίνεια καθώς και να χαίρει της εκτίμησης και της εμπιστοσύνης των μελών της σχολικής μονάδας. Ο κριτικός φίλος ως καλός ακροατής, αντιμετωπίζει με εξαιρετική ευαισθησία τις ανάγκες των ατόμων της σχολικής ζωής και κατανοεί απόλυτα τη δομή και την κουλτούρα της σχολικής μονάδας. Προσπαθεί να κατανοεί ο ίδιος παρά να γίνεται κατανοητός, ενθαρρύνει και στηρίζει τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων και την διάχυση ιδεών. Βοηθά τους συμμετέχοντες να σκεφτούν κριτικά για τις πρακτικές που ακολουθούν και δεν φοβάται την αντιπαράθεση, την οποία χειρίζεται παιδαγωγικά (MacBeath, 2001:147-149· MacBeath et. all, 2005: 263-265).

3.6 Ο συνεργατικός ρόλος του Διευθυντή

Το σχολείο, που αποτελείται από ποικίλες ομάδες που αλληλεπιδρούν, βασίζει την επιτυχία του στις σχέσεις και στις αλληλεξαρτήσεις ανάμεσα σε αυτές, αφού κάθε ομάδα επηρεάζει τη συμπεριφορά και των μελών της και των άλλων ομάδων. Ο Διευθυντής είναι απαραίτητο να γνωρίζει τη δομή και τη συμπεριφορά των ομάδων για να παίρνει πάντα τις πιο σωστές αποφάσεις (Σαϊτης, 2007: 174). Πρωταρχικό καθήκον του είναι να μπορεί να αναλύει και να κατανοεί πλήρως τη λειτουργία των διαφόρων τύπων ομάδων που λειτουργούν μέσα στη σχολική κοινότητα, ώστε η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως εσωτερική συλλογική διαδικασία να επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Έχοντας υπόψη του τα παραπάνω, ο Διευθυντής κατανέμει συγκεκριμένες δραστηριότητες στις επιμέρους ομάδες ή στα μέλη της ομάδας αυτοαξιολόγησης και καταρτίζει χρονοδιάγραμμα ολοκλήρωσης των ενεργειών (KEE 2000 & 2011). Στη συνέχεια κάθε ομάδα καταγράφει τη δική της εκτίμηση για τη συνολική εικόνα της κατάστασης του σχολείου χρησιμοποιώντας παράλληλα και αντίστοιχα επιχειρήματα και καταθέτοντας συγκεκριμένες προτάσεις για τους επιμέρους τομείς στους οποίους θα πρέπει να επικεντρωθεί η αξιολόγηση. (Σολομών, 1999: 131-132).

Κατά τη διάρκεια εργασίας των ομάδων ο Διευθυντής φροντίζει να έρχεται συχνά σε επαφή με τα μέλη της ομάδας της αυτοαξιολόγησης για να ενημερώνεται για την πρόοδο των εργασιών τους και από κοινού να δίνουν λύσεις σε τυχόν δυσκολίες που προκύπτουν (Κατσαρού & Δεδούλη 2008: 152).

Σημαντική στο σημείο αυτό κρίνεται η ικανότητά του να οργανώνει, να ενισχύει και να ενθαρρύνει τη **συμμετοχή του προσωπικού στην ομαδική εργασία**, παρέχοντάς τους ανατροφοδότηση και προσωπική ενθάρρυνση. Με τη δημιουργία των κατάλληλων πνευματικών ερεθισμάτων και την υποστήριξή του – τόσο τη σωματική όσο και την ηθική – θα αποτελέσει για αυτούς πρότυπο ομαδικότητας και αγωγής συνεργασίας (Cunningham & Cordeiro, 2006: 199). Ένα ακόμη γεγονός που πρέπει να έχει υπόψη του ο Διευθυντής είναι ότι με τη στενότερη αλληλεπίδραση με το προσωπικό, μπορεί να τύχει ενημερότητας για τομείς που ήταν άγνωστοι σε αυτόν και στη συνέχεια, αν αυτό κριθεί αναγκαίο, να ληφθούν συλλογικές αποφάσεις για την περαιτέρω βελτίωση της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης (Σαϊτης, 2007: 176).

Ωστόσο, αξιοσημείωτη είναι και η άποψη του Ζαβλανού (2003:42), σύμφωνα με την οποία για να καταφέρει το σχολείο να πετύχει τον απώτερο στόχο της αυτοαξιολόγησης, δηλαδή την βελτίωση, οφείλει ο Διευθυντής του σχολείου να διευκολύνει και να υποστηρίζει το έργο των εκπαιδευτικών. Τούτο σημαίνει ότι Διευθυντής επιχειρεί να βοηθήσει τα μέλη των ομάδων να χρησιμοποιούν άμεσα τα στοιχεία που είναι διαθέσιμα στη σχολική μονάδα (από το αρχειακό υλικό του σχολείου, από στατιστικά δεδομένα κ.λπ.), σχετικά με την κατάσταση και τη λειτουργία της προκειμένου οι ομάδες να έχουν μια συνολική εικόνα του εκπαιδευτικού έργου (KEE 2010 & 2011).

Επίσης, οφείλει να αναγνωρίζει, να ενδυναμώνει και να επιβραβεύει την απόδοσή τους. Με άλλα λόγια, οφείλει να *«βοηθά στην αποβολή του φόβου των υπαλλήλων, να ενθαρρύνει την ομαδική προσέγγιση, να επιβραβεύει το εργατικό δυναμικό, κάνοντάς το να αισθάνεται υπερήφανο για την εργασία του και να υποστηρίζει τη συνεχή επιμόρφωση και αυτοβελτίωση για κάθε εργαζόμενο»* (Ζαβλανός, 2003:42).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι ο Διευθυντής επιβλέποντας επιβλέπει την πορεία εργασιών των μελών της ομάδας αυτοαξιολόγησης επιτελεί ταυτόχρονα και εποπτικό ρόλο. Για το λόγο αυτό, οφείλει να γνωρίζει ότι η εποπτεία μπορεί (Click, 2005):

- να λάβει την έννοια του ελέγχου και της επιθεώρησης ή
- να εξελιχθεί σε μία σχέση αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ διοικούντος και διοικουμένων.

Για το αν θα ισχύσει η μία ή η άλλη μορφή εποπτείας, εξαρτάται από το βαθμό ασφάλειας που αισθάνεται ο Διευθυντής σχετικά με την εργασία που εκτελούν οι συνεργάτες και από το βαθμό ωριμότητας των υφισταμένων εκπαιδευτικών. Έτσι ο Διευθυντής κάποιες φορές πρέπει να προβαίνει σε συστάσεις προς κάποιους εκπαιδευτικούς ή σε εποικοδομητική κριτική ενώ σε άλλες περιπτώσεις πρέπει να επαινέσει δημοσίως το έργο κάποιων υφισταμένων συναδέλφων του (ό.π.)

Ωστόσο, σύμφωνα με τον Σαϊτή (2008:34), η εποπτεία είναι μία από τις δυσκολότερες πλευρές της διοικητικής εργασίας, αφού ο Διευθυντής σχολείου πρέπει να διακρίνεται για την υπομονή του και την επιδεξιότητα στο τομέα της επικοινωνίας. Δηλαδή, με άλλα λόγια, ο Διευθυντής χρησιμοποιώντας την αμφίδρομη επικοινωνία

πρέπει να αποφεύγει τη στενή επίβλεψη (τις υπερβολικά λεπτομερείς οδηγίες και την συνεχή παρακολούθηση).

Με την παραπάνω θεώρηση είμαστε και εμείς σύμφωνοι καθώς έρευνες (Sisk and Williams, 1981) έδειξαν ότι υπάρχει αντιστρόφως ανάλογα σχέση μεταξύ παραγωγικότητας και στενότητας επίβλεψης. Όσο πιο στενή είναι η επίβλεψη που ασκεί ο προϊστάμενος στους υφισταμένους του, τόσο χαμηλότερη είναι η αποδοτικότητα των τελευταίων. Όσοι υφισταμένοι δεν έχουν στενή επιτήρηση δηλώνουν πιο μεγάλη ικανότητα με την δουλειά τους, σε σχέση με αυτούς που επιτηρούνται στενά.

Χρησιμοποιώντας ο Διευθυντής αποτελεσματικά την εποπτεία κατά τη διάρκεια της αυτοαξιολόγησης, συμβάλλει στην απόκτηση του αισθήματος ευθύνης από πλευράς εκπαιδευτικών καθώς και την αίσθηση ότι μπορούν να αναλάβουν τις αρμοδιότητες που τους έχει καταθέσει ο Διευθυντής και να φέρουν σε πέρας με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Η ανάπτυξη του αισθήματος της αλληλεγγύης μεταξύ των μελών της ομάδας αυτοαξιολόγησης, είναι βασικό στοιχείο αποτελεσματικής εφαρμογής αυτής, αφού οι πράξεις δεν ακολουθούν μόνο εκείνους που τις έκαναν αλλά έχουν αντίκτυπο σε όλη τη σχολική μονάδα. Για το λόγο αυτό όσο αυξάνει το αίσθημα αλληλεγγύης, τόσο αυξάνει και ο βαθμός της ευθύνης στα μέλη της σχολικής κοινότητας (Σαϊτης, 2007: 353).

Συνεπώς, κρίνεται χρήσιμο ο ρόλος του Διευθυντή να προσανατολιστεί προς την ομαδική προσέγγιση και τη συλλογική διοίκηση για να είναι σε θέση να αυξήσει τις πιθανότητες να επιτύχει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Τούτο σημαίνει ότι και στην περίπτωση που προκύψουν προβλήματα και δυσκολίες κατά τη διαδικασία εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης, το διδακτικό προσωπικό και ο διευθυντής επιχειρούν από κοινού, με δημοκρατικές διαδικασίες και μεθόδους να πάρουν τις σωστές αποφάσεις, ώστε να βρεθούν τα κατάλληλα μέτρα και οι καλύτερες λύσεις (Πασιαρδή, 2001: 31).

Ωστόσο, ο συνεργατικός ρόλος του Διευθυντή δεν περιορίζεται μόνο κατά τη διάρκεια εργασίας των εκπαιδευτικών αλλά συνεχίζεται και στη διαδικασία ερμηνείας και αναζήτησης νοήματος στα δεδομένα που συγκέντρωσαν οι ομάδες. Ο Διευθυντής ορίζει ολομέλεια και ως επικεφαλής της συζήτησης **παρακινεί** τους εκπαιδευτικούς να συνθέσουν τα αποτελέσματα δίνοντάς τους τη δυνατότητα να επικοινωνούν ελεύθερα ο ένας με τον άλλον και να εκφράζουν αβίαστα τις σκέψεις και τα

συναισθήματά τους για τις καινούριες γνώσεις και πληροφορίες που απέκτησαν (Reid, Bullock and Howarth (1988: 150) από τη μελέτη της αποτίμησης της γενικής εικόνας του σχολείου.

Κατά τη διάρκεια αυτής της ολομέλειας, ο Διευθυντής ως συντονιστής της συζήτησης (KEE 2010 & 2011):

- Ακούει προσεκτικά την εισήγηση της επιμέρους ομάδας/μέλους και μελετά τα δεδομένα
- Αξιολογεί όλες τις τεχνικές που εφαρμόστηκαν καθώς και τις πηγές από τις οποίες αντλήθηκαν τα δεδομένα και στη συνέχεια ερμηνεύει τα δεδομένα
- Διατυπώνει αξιολογικές κρίσεις σε σχέση με τις πρακτικές που είναι αποτελεσματικές και αυτές που χρήζουν βελτίωσης σχετικά με τον συγκεκριμένο δείκτη και εντέλει θέτει προτεραιότητες για δράσεις βελτίωσης
- Θέτει στο κέντρο της συζήτησης την εξεύρεση και εφαρμογή νέων ιδεών και γνώσεων που στοχεύουν στην βελτίωση των δομών και των διαδικασιών της σχολικής κοινότητας (Marks & Printy, 2003)

Από την παραπάνω διαδικασία γίνεται λοιπόν φανερό ότι ο ρόλος του Διευθυντή στο σημείο αυτό κρίνεται πολύ σημαντικός, διότι μέσα από τη συνεργασία και τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών θα ληφθούν οι απαραίτητες αποφάσεις για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη των αποφάσεων είναι αυτό που χαρακτηρίζει και διαφοροποιεί την αυτοαξιολόγηση από άλλες μορφές αξιολόγησης (KEE 2010 & 2011).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας επιτυγχάνοντας τη συνεργασία και την ενεργή συμμετοχή και λήψη αποφάσεων όλων των εκπαιδευτικών, αναπτύσσει σε αυτούς αίσθημα ευθύνης. Βοηθά οι εκπαιδευτικοί να γίνουν κοινωνοί της επερχόμενης αλλαγής πορείας και να συνειδητοποιήσουν το στόχο που επιδιώκεται (Πασιαρδής, 2004 : 204).

Επιπλέον, η συμμετοχή όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας εξασφαλίζει την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων, αφού δίνεται η δυνατότητα να ακούγεται και να λαμβάνεται υπόψη η γνώμη όλων των συμμετεχόντων στις ομάδες. Στη συνέχεια ο Διευθυντής συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς, ώστε οι τελικές

θέσεις που θα προκύψουν να είναι αποτέλεσμα της σύνθεσης όλων των θέσεων που διατυπώθηκαν (Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ., 2008:152).

Τέλος, ο Διευθυντής καταρτίζει μία έκθεση αξιολόγησης σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και την εγκρίνει η ολομέλεια του Συλλόγου Διδασκόντων. Σε αυτήν περιλαμβάνονται, μεταξύ άλλων, η περιγραφή των διαδικασιών που ακολούθησαν οι ομάδες εργασίας, η διατύπωση των αποτελεσμάτων για την κατάσταση και τη λειτουργία της σχολικής μονάδας ως προς κάθε δείκτη ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου όπως: α) τα σπουδαιότερα εκπαιδευτικά επιτεύγματα της σχολικής μονάδας, β) οι αδυναμίες της σχολικής μονάδας και γ) οι δείκτες του εκπαιδευτικού έργου οι οποίοι επιλέχθηκαν από τη σχολική μονάδα για συστηματικότερη διερεύνηση και μελέτη (Πασιάς, και συν., 2012γ: 13-14). Στη συνέχεια, βάσει των συμπερασμάτων της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης καταρτίζεται και το πρόγραμμα δράσης της σχολικής μονάδας για την επόμενη χρονιά (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008:153). Ο ρόλος που καλείται να διαδραματίσει ο Διευθυντής κατά την κατάρτιση του Σχεδίου δράσης θα τον αναλύσουμε στην επόμενη ενότητα.

3.7 Ο παρωθητικός ρόλος του Διευθυντή

Στην ενότητα αυτή θα εξετάσουμε το ρόλο του Διευθυντή στη διαμόρφωση και εφαρμογή των Σχεδίων Δράσης καθώς αυτά επιλέγονται από το Σύλλογο Διδασκόντων με βάση τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, τα οποία αποτυπώθηκαν στην έκθεση σχολικής μονάδας (ΚΕΕ 2010 & 2011). Η διαδικασία αυτή κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, αφού συνδέεται με την ανάπτυξη σχεδίων βελτίωσης των σχολείων (Δούκας, 2000) αναδεικνύοντας την αυτοαξιολόγηση όχι ως διεκπεραίωση μιας συγκεκριμένης διαδικασίας αλλά ως μια συνεχή διαδικασία ερμηνείας και διαπραγμάτευσης (Σολομών, 1999:167) που συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Πασιάς, και συν., 2012β: 31-32) και οδηγεί εν τέλει στην αλλαγή της υφιστάμενης κατάστασης της σχολικής μονάδας (Πασιάς, και συν., 2012α: 36).

Συνεπώς, ο ρόλος του Διευθυντή στο σημείο αυτό κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός, αφού με τη στάση του και τη συμπεριφορά του μεταφέρει το μήνυμα ότι η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησης από όλους τους αποδέκτες

(Σολομών, 1999) στοχεύει στο στοχασμό των συμμετεχόντων και στη βελτίωση της σχολικής μονάδας καθώς μόνο τότε η αξιολογική διαδικασία έχει νόημα (Δημητρόπουλος, 1998).

Ο ρόλος του λοιπόν είναι **παρωθητικός**, αφού παρακινεί το Σύλλογο Διδασκόντων να αξιοποιήσει τη γνώση που έχει παραχθεί από την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, επιλέγοντας προτεραιότητες, ιεραρχώντας στόχους και σχεδιάζοντας δράσεις. Βοηθάει και συμβουλεύει τους εκπαιδευτικούς και όσους άλλους εμπλέκονται στην εφαρμογή του Σχεδίου Δράσης, να οργανώσουν συστηματικά διάφορες πρωτοβουλίες και δραστηριότητες, προκειμένου η εφαρμογή του να επιτρέψει την ενίσχυση των σημείων υπεροχής του εκπαιδευτικού έργου και να διορθώσει ή να τροποποιήσει εκείνα που κρίθηκαν ως προβληματικά στη φάση της αυτοαξιολόγησης (ΚΕΕ, 2011: 6-7).

Ο Διευθυντής ακολουθώντας καθοδηγητικό και εμπνευστικό ρόλο μπορεί να παρωθήσει και να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν, να διαμορφώσουν και να συντάξουν, το πολύ δύο λεπτομερή καινοτόμα σχέδια δράσης, τα οποία υποβάλλουν στην ολομέλεια για κριτική και τελική διαμόρφωση. Έχοντας εμπιστοσύνη στους συνεργάτες του και τηρώντας θετική στάση απέναντί τους, ο διευθυντής του σχολείου συντελεί στη δημιουργία ενός πνεύματος συναδελφικότητας και συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη του διδακτικού προσωπικού και στο διευθυντή (Πασιαρδή, 2001: 31).

Κάτω από αυτό το πλαίσιο ο Διευθυντής αναλαμβάνει να καθοδηγήσει τη σχολική μονάδα μέσα στο λαβύρινθο της αλλαγής με διερευνητικές συζητήσεις με τους συναδέλφους του εφαρμόζοντας και υποστηρίζοντας εκπαιδευτικές καινοτομίες που προέρχονται από τις ίδιες τις ανάγκες της ίδιας της εκπαιδευτικής κοινότητας με συλλογικές διαδικασίες και συναντήσεις (Everard & Morris, 1999).

Κατά τη διάρκεια διαμόρφωσης και εφαρμογής των σχεδίων δράσης, ο Διευθυντής υποστηρίζει, καθοδηγεί, εμπνέει τους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε αυτοί να ενισχυθούν ψυχολογικά και να επιτύχουν εξαιρετικά αποτελέσματα και επιδόσεις (Μπουραντάς, 2005: 296). Με αυτό τον τρόπο, εκτός του ότι ικανοποιεί τις ανάγκες ολοκλήρωσης και αυτοεκτίμησής τους, ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους και βεβαίως συμβάλλει ουσιαστικά στην επαγγελματική τους εξέλιξη και πρόοδο (ό.π).

Κατά τη διάρκεια που οι εκπαιδευτικοί υλοποιούν τις δραστηριότητες που έχουν σχεδιάσει, ο Διευθυντής ενεργεί συμβουλευτικά και παρακινεί τους

εκπαιδευτικούς να αναπροσαρμόσουν το αρχικό σχέδιο για να διορθώνονται αστοχίες που δεν προβλέφθηκαν και να ξεπερνιούνται τυχόν δυσκολίες που προκύπτουν. Ο Διευθυντής παρακολουθεί την πρόοδο των εργασιών προκειμένου να εξετάζει:

- εάν η πορεία του είναι σύμφωνη με τους στόχους,
- εάν και κατά πόσον τα αποτελέσματα συνδέονται με τα κριτήρια επιτυχίας,
- εάν ο ρυθμός προόδου είναι ικανοποιητικός,
- εάν υπάρχει πνεύμα συνεργασίας μεταξύ των μελών και εάν και κατά πόσο συνεργάζονται για την υλοποίηση του σχεδίου και τέλος
- εάν οι πόροι και τα μέσα επαρκούν για την αποτελεσματική υλοποίηση του.

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι ο παρωθητικός ρόλος του Διευθυντή είναι εξαιρετικά σημαντικός, διότι παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς την κατάλληλη ανατροφοδότηση και παρακίνηση, σαν αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να εντοπίζουν την ανάγκη για κάποιες αναπροσαρμογές ή αλλαγές ενδεχομένως στο χρόνο, στους πόρους, στις μεθόδους εφαρμογής ή στις διαδικασίες των σχεδίων Δράσεων. Στο τέλος, κατά την ολοκλήρωση του σχεδίου γίνεται η συνολική αξιολόγηση της υλοποίησής του από την ομάδα δράσης, κάνοντας χρήση των καταγραφών που έχουν κάνει οι εκπαιδευτικοί κατά την πραγματοποίησή του. Συντάσσεται ένα σύντομο πόρισμα στο οποίο αναλύονται τα αποτελέσματα της ενεργειών που πραγματοποιήθηκαν και ενημερώνεται ο Σύλλογος Διδασκόντων (Κουλαϊδής & Κότσιρα-Ταμπακοπούλου, 2005: 88-89· ΚΕΕ, 2011: 9-10).

3.8 Ο Διευθυντής ως δημιουργός κοινότητας ανθρώπων μάθησης

Όπως αναφέραμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, η αυτοαξιολόγηση είναι ένα εγγενές και απαραίτητο στοιχείο βελτίωσης των σχολείων. Καθώς πραγματοποιείται και εξελίσσεται μέσα στη σχολική μονάδα, η συστηματική συλλογή και ερμηνεία πληροφοριών μετατρέπεται σε αναπόσπαστο και ουσιώδες μέρος της διαδικασίας προγραμματισμού και ανάπτυξής της. Η αυτοαξιολόγηση, λοιπόν, είναι βασισμένη στην αρχή ότι τα συλλογικά υποκείμενα και οι οργανισμοί μαθαίνουν – όπως οι άνθρωποι (MacBeath, et. all., 2000:155).

Η θεώρηση αυτή για τη μάθηση, δίνει έμφαση στην κοινωνική αλληλεπίδραση καθώς και στις συνθήκες εκείνες που θα συμβάλλουν στη διάχυση της ατομικής γνώσης και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών προωθώντας τη συλλογική μάθηση. Τούτο σημαίνει, ότι η κοινότητα ανθρώπων που μαθαίνουν, συγκροτείται από εκπαιδευτικούς του ίδιου ή διαφορετικών σχολείων και διασώζεται «ό,τι πολυτιμότερο έχει ο εκπαιδευτικός», η εμπειρία του (Altricher, 2002:31).

Ο ρόλος του Διευθυντή είναι εξαιρετικά σημαντικός αφού ο ίδιος μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξη μίας δυναμικής αυτών των κοινοτήτων που μπορεί να εμπλουτίσει το «πνευματικό κεφάλαιο» του σχολείου που μαθαίνει πώς να δημιουργεί, αξιολογεί και διαχέει νέα γνώση (Hargreaves, 2003). Συνεπώς, ο Διευθυντής προσπαθεί να κάνει ορατή την εσωτερικευμένη γνώση του κάθε εκπαιδευτικού και να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να παρουσιάσουν νέες ιδέες προκειμένου να συζητηθούν και να επενδυθούν τόσο στη συλλογική μάθηση όσο και στην προσωπική επαγγελματική ανάπτυξη (Θεοφιλίδης, 2014:35).

Αξιοσημείωτη είναι και η θεώρηση του Barth (1990:2), σύμφωνα με την οποία ο Διευθυντής μπορεί να δημιουργήσει ένα χώρο όπου οι μαθητές ανακαλύπτουν τη χαρά, τη δυσκολία και τη συγκίνηση της μάθησης όπως ακριβώς και οι εκπαιδευτικοί ανακαλύπτουν ξανά τη χαρά, τη δυσκολία και τη συγκίνηση της μάθησης. Όλοι μαζί αποτελούν μια κοινότητα ανθρώπων που μαθαίνουν.

Ο Διευθυντής θα πρέπει να λάβει υπόψη του την παραπάνω θεώρηση, αφού η κοινότητα αυτή των ανθρώπων έχει άμεση συνάρτηση με την εσωτερική ικανότητα ανάπτυξης του σχολείου. Επομένως, ο Διευθυντής συμβάλλει στην ανάπτυξη όχι μόνο της ικανότητας του σχολείου να εμβαθύνει στη μάθησή του μέσα από μια διαδικασία συστηματικής εξέτασης της τρέχουσας πρακτικής αλλά και της ικανότητας να διευρύνει τη μάθησή του φέρνοντας σε επαφή τις μικρές αυτές νησίδες πρακτικής που αναπτύσσονται στους κόλπους του σχολείου (Μπαγάκης, κ.α., 2007:197).

Συνεπώς, ο Διευθυντής έχοντας ως κύριο μέλημά του να μετατρέψει το χώρο του σχολείου σε μια κοινότητα ανθρώπων που μαθαίνουν, επιτελεί έναν ακόμα εξίσου σημαντικό ρόλο απέναντι στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Πρόκειται για το ρόλο του υποκινητή, του οποίου τη συμβολή στην επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη του εκπαιδευτικού θα την εξετάσουμε στην επόμενη ενότητα.

3.8.1 Ο Διευθυντής ως υποκινητής της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Όπως αναφέραμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, μία από τις λογικές που στηρίζεται η αυτοαξιολόγηση, είναι αυτή της επαγγελματικής ανάπτυξης (Θεοφιλίδης, 2014:35). Τούτο σημαίνει ότι ο ρόλος του διευθυντή σε ένα σχολείο που εφαρμόζει την αυτοαξιολόγηση είναι να μετατρέψει το σχολείο αυτό σε μια «κοινότητα μάθησης», τόσο για τους ενήλικες, όσο και για τους μαθητές με στόχο τη σχολική βελτίωση και την αλλαγή. Η μετατροπή του σχολείου σε μια «κοινότητα μάθησης» μπορεί να βοηθήσει τον οργανισμό να εξασφαλίσει καλύτερη και πληρέστερη ανάπτυξη του προσωπικού (Stoll et al., 2006). Όμως θα πρέπει να δημιουργούνται και τα κατάλληλα πλαίσια για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τα οποία διαμορφώνονται μέσα από τις κατάλληλες πεποιθήσεις και ενέργειες του διευθυντή (Youngs & King, 2002). Η ποιότητα στην απόδοση των εκπαιδευτικών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την επαγγελματική τους ανάπτυξη, που ανανεώνει τις γνώσεις και τις ικανότητές τους και είναι επόμενο να επιδιώκεται ως βασικός παράγοντας βελτίωσης της ποιότητας στους σχολικούς οργανισμούς (Villegas Rimers, 2003). Επομένως, γίνεται εύκολα κατανοητή η σημαντικότητα του ρόλου του διευθυντή σε συστήματα όπως της εκπαίδευσης, όπου τα τελευταία χρόνια καλούνται να διαχειριστούν μια σειρά αλλαγών, καταστάσεων και πιέσεων που προκύπτουν από τις συνεχείς μεταβολές στο παγκόσμιο κοινωνικό γίγνεσθαι. Ο Πασιαρδής (2004) υποστηρίζει ότι ο διευθυντής αποτελεί το κλειδί για ένα αποτελεσματικό σχολείο, για *«ένα σχολείο που λογοδοτεί για τους κύριους στόχους του, για την επίδοση και την ευεξία των μαθητών του»* (MacBeeath, 2005:31).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι σκοπός της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι η συνεχή βελτίωση και η αλλαγή, σύμφωνα με τους (Hart & Bredeson, 1996· Krajewski, 1996, όπ. αναφ. στο Bredeson & Johansson, 2000) η σχολική βελτίωση και αλλαγή μπορούν να επιτευχθούν με τις καλύτερες προϋποθέσεις, αν ο διευθυντής της σχολικής μονάδας εστιάσει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, έχει αποδειχθεί μέσα από πολλές έρευνες τα τελευταία χρόνια, ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών όχι μόνο αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο βελτίωσης της ποιότητας στα σχολεία (Desimone, Smith, & Frisvold, 2007·

Smith, Desimone & Ueno, 2005), αλλά και παρουσιάζει μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα όταν σχεδιάζεται και διαμορφώνεται σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Fullan, 2003· Liberman, 1995). Επομένως, η συμβολή του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι εξαιρετικά σημαντική από τη στιγμή που ο ίδιος είναι σε θέση να τοποθετήσει στους κεντρικούς στόχους και σκοπούς του σχολικού οργανισμού την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας οφείλει να επικεντρώνεται στο να υποκινεί και να στηρίζει το σχολικό περιβάλλον που ενθαρρύνει τη μάθηση των μαθητών και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Bredeson & Johansson, 2000) ενώ ταυτόχρονα γνωρίζοντας ότι η αλλαγή δεν είναι πάντα εύκολη θα πρέπει να έχει σαφές όραμα και στόχους προσανατολισμένους στη βελτίωση της μάθησης των ατόμων του σχολικού οργανισμού συμπεριλαμβανομένων μαθητών και εκπαιδευτικών (Day, 2003:183).

Μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνεισφέρουν στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης και της μάθησης των μαθητών (Hargreaves, 1994: 12; Bolam, 2000: 278). Άλλωστε, συνιστούν τον πλέον σημαντικό παράγοντα της εκπαίδευσης, καθώς στα σχολεία από αυτούς εξαρτάται η ποιότητα της μαθησιακής διεργασίας (Abbott, 1988: 10). Κάτι αντίστοιχο ισχυρίζεται και ο John Hattie, τονίζοντας πως είναι όλα όσα οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν και κάνουν, που συνδράμουν στη μαθησιακή διαδικασία (Hattie, 2003: 2). Επομένως, είναι σημαντική κάθε προσπάθεια προκειμένου να αναπτυχθούν πολιτικές, που στηρίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (European Commission, 2010: 6). Η αναγκαιότητα για επαγγελματική ανάπτυξη προτάσσεται και από το γεγονός ότι αυτές τις μέρες, τα πρότυπα πρέπει να είναι πιο απαιτητικά και τα αποτελέσματα μετρήσιμα και συγκρίσιμα. Σε πρώτη γραμμή, πλέον, μπαίνουν χαρακτηριστικά όπως η διδακτική ειδημοσύνη και η προσαρμογή του εκπαιδευτικού σε διάφορα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Darling-Hammond, 1996: 5). Εκτός από τις θεωρητικές γνώσεις που κατέχει, χρειάζεται να είναι σε θέση να εφαρμόζει τη θεωρία στο πλαίσιο της καθημερινής διδακτικής πρακτικής στην τάξη (Δεληγιάννη & Ματθαίουδάκη, 2008: 19). Πλέον, η διαδικασία του να γίνει κανείς εκπαιδευτικός έχει διερευνηθεί, κυρίως από την άποψη της μετάβασης του νέου εκπαιδευτικού στο επάγγελμά του, έτσι όπως πραγματικά είναι, αλλά και από την ανάδειξη και καλλιέργεια της επαγγελματικής του ταυτότητας (Brown, 2006: 675). Επιπλέον, η αναγκαιότητα υπαγορεύεται και από

την εκδοχή του Stenhouse, ενός από τους θεμελιακούς ερευνητές στο χώρο των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Ο Stenhouse τόνισε ιδιαίτερα την ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να χαρακτηρίζονται από συστηματική διερεύνηση των τρόπων εργασίας τους κι όχι από την προσήλωση σε μια συγκεκριμένη παιδαγωγική θεωρία. Έκανε λόγο για ένα εκπαιδευτικό «ερευνητή», που εμπλέκεται σε αυτή τη διαδικασία και, συχνά, μπορεί να χρειάζεται να τον παρατηρούν άλλοι συνάδελφοι και, έπειτα, να συζητούν μεταξύ τους. Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, υποστηρίζει πως πρέπει να αντικρίζει τον εαυτό του ως υπεύθυνο επαγγελματία, που ερευνά συστηματικά και δρα για τη βελτίωση της εργασίας του. Προς αυτή την κατεύθυνση μπορεί να συνεισφέρει η επαγγελματική ανάπτυξη (Πάσουλα, 2005: 112-113, 116).

Ο Διευθυντής, λοιπόν, πρέπει να διαμορφώσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις για να δημιουργηθούν νέοι τρόποι σκέψης και μάθησης γνωρίζοντας ότι μόνο εστιάζοντας στην επαγγελματική ανάπτυξη θα μπορούν να δημιουργηθούν οι συνθήκες για επιτυχημένη αλλαγή και σχολική βελτίωση (Hart & Bredeson, 1996· Krajewski, 1996 όπ. αναφ. στο Bredesson & Johansson, 2000). Καθοριστικής ωστόσο σημασίας είναι, όπως αναφέραμε παραπάνω, ο ρόλος του διευθυντή στη δημιουργία ενός καλού σχολικού κλίματος, ώστε να προάγονται οι καλές ανθρώπινες σχέσεις, η επικοινωνία και η συμμετοχή όλων των εκπαιδευτών και γενικότερα των παραγόντων που δρουν σε μια σχολική μονάδα. Μόνο με την ανάπτυξη ενός ευνοϊκού κλίματος, ενός κλίματος εμπιστοσύνης θα μπορέσει ο Διευθυντής να υποκινήσει τους εκπαιδευτικούς να αναπτυχθούν επαγγελματικά, γιατί η εμπιστοσύνη αποτελεί τη βάση της ποιοτικής επαφής. Αυτό σημαίνει ότι ο Διευθυντής πρέπει να εκφράζει τις απόψεις του, αλλά και να τις κάνει πράξεις, υποστηρίζοντας ταυτόχρονα και αυτούς που τα εφαρμόζουν (Μπάκας, 2006).

Εκτός από τη συμμετοχή του στη διαρκή ανανέωση και ποιοτική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που παρέχει η σχολική μονάδα, ο ρόλος του πρέπει να είναι καθοδηγητικός και εκπαιδευτικός ώστε να αναπτύσσει και να βελτιώνει τις ικανότητες και τις γνώσεις των υφισταμένων εκπαιδευτικών. Ο Διευθυντής που αναζητά και επιδιώκει τη συνεχή βελτίωση της σχολικής μονάδας μέσα από την αυτοαξιολόγηση, οφείλει να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να στοχάζονται, να αναθεωρούν τις αντιλήψεις τους, να πειραματίζονται και να αναπτύσσουν νέες πρακτικές θέτοντας υψηλούς παιδαγωγικούς και μορφωτικούς στόχους (Μπρίνια, 2012).

Κεφάλαιο 4. Συμπεράσματα – Προτάσεις

4.1 Συμπεράσματα

Η βιβλιογραφική έρευνα που παρουσιάστηκε είχε ως στόχο να διερευνήσει το ρόλο που διαδραματίζει ο Διευθυντής στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μέσα από την ενδελεχή μελέτη των θεωρητικών και ερευνητικών προσεγγίσεων τόσο της ελληνόγλωσσας όσο και της ξενόγλωσσας βιβλιογραφίας.

Τα δεδομένα, που αντλήθηκαν και παρουσιάστηκαν στο δεύτερο και τρίτο κεφάλαιο της εργασίας, αντικατοπτρίζουν το έντονο ενδιαφέρον όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας σχετικά με το ζήτημα της αξιολόγησης. Αποτελεί κοινή επιστημονική θεώρηση ότι η μορφή με την οποία λειτουργεί η αξιολόγηση εξαρτάται από τον τρόπο που δομείται και οργανώνεται το σχολείο από παιδαγωγική, διοικητική και υλικοτεχνική άποψη. Τούτο λοιπόν σημαίνει ότι εξαρτάται από το είδος της εκπαιδευτικής πολιτικής που ασκείται.

Ειδικότερα, μέσα από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτουν κάποιες διαπιστώσεις που μας οδηγούν σε συμπεράσματα όσο αφορά την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και που μπορούν να συμβάλλουν είτε σε έναν γενικότερο προβληματισμό και επιστημονική συζήτηση είτε στη διεξαγωγή περαιτέρω ερευνών.

Η πρώτη διαπίστωση της έρευνας αφορά τον πρώτο στόχο που είχαμε θέσει στο πρώτο κεφάλαιο, δηλαδή 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.

Ωστόσο, διαφαίνεται ότι η επιτυχία του σχολείου στις σύγχρονες συνθήκες εξαρτάται άμεσα από τη δυνατότητά του να βελτιώνεται και να εκσυγχρονίζεται. Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι μια εσωτερική διαδικασία που συμβάλλει στην επίτευξη αυτής της βελτίωσης. Στην προσπάθεια αυτή γίνεται μια συνεκτίμηση όλων των παραγόντων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς επηρεάζουν την ποιότητα και το αποτέλεσμα του εκπαιδευτικού έργου. Πρόκειται για μια συνολική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, αφού η εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί το συνθετικό αποτέλεσμα σκοπών, στόχων, μέσων,

φορέων και ανθρώπινης προσπάθειας. Συνεπώς, η αυτοαξιολόγηση είναι ένα σύστημα αξιολόγησης που επιδιώκει να αναδείξει τη σχολική μονάδα ως βασικό φορέα προγραμματισμού και υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου και να βελτιώσει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Επιπλέον, η αυτοαξιολόγηση του σχολείου υπηρετεί τρεις λογικές: τη λογική της λογοδότησης, τη λογική της αυτοβελτίωσης, και τη λογική της επαγγελματικής ανάπτυξης. Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης προχωρεί μέσα από πέντε στάδια: την αποτίμηση του σχολικού έργου, τη συστηματική διερεύνηση ενός τομέα της σχολικής ζωής, τον σχεδιασμό της δράσης, την εφαρμογή του βελτιωτικού σχεδίου δράσης και την αξιολόγηση της δράσης. Βασικοί πυλώνες της αυτοαξιολόγησης είναι η εμπλοκή – συνέργεια των μελών της σχολικής κοινότητας, η διάδραση – σύμπραξη για αξιοποίηση της συλλογικής νοημοσύνης και η πραγματοποίησή της στα πλαίσια κανονιστικού – αναμορφωτικού ψυχολογικού συμβολαίου. Ωστόσο, η σημαντικότητα του θέματος της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων έγκειται στο ότι, δεν αποτελεί διαδικασία ελεγκτικού χαρακτήρα, αλλά στοχεύει στην έγκαιρη ανατροφοδότηση υψηλής ποιότητας, η οποία διαδραματίζει πρωταγωνιστικό ρόλο στη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων.

Τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης δεν προσφέρονται για συγκριτικού χαρακτήρα κατάταξη των σχολείων της χώρας. Αντίθετα, η αυτοαξιολόγηση συνδέεται σε καταλυτικό βαθμό με ουσιαστικές αλλαγές στην κουλτούρα των ενδοσχολικών σχέσεων και την αναμόρφωση των εκπαιδευτικών πρακτικών στο σχολείο μέσα από μια συνεχή και δυναμική διαδικασία.

Κοινή διαπίστωση όλων των θεωρητικών και ερευνητικών προσεγγίσεων αποτελεί ότι με την αυτοαξιολόγηση επιδιώκεται η διαμόρφωση «κουλτούρας αξιολόγησης» στα σχολεία, η οποία στηρίζεται στην παραγωγή και αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεκμηρίων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και συνδέεται με την εισαγωγή, την προώθηση και την εδραίωση ενός «πολιτισμού εμπιστοσύνης», που βασίζεται στην ανάπτυξη σχέσεων ευθύνης και συνεργασίας στο σχολείο και στην εκπαιδευτική κοινότητα. Πρωτεύοντα ρόλο στη διαμόρφωση αυτής της κουλτούρας κατέχει ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας. Οι προσπάθειές του για τη βελτίωση του σχολείου διευκολύνονται στην υλοποίησή τους, όταν το έμπυχο δυναμικό του σχολείου, αναπτύσσει δραστηριότητες και αξιοποιούνται κατάλληλες στρατηγικές με

στόχο την υποστήριξη της εκπαιδευτικής αλλαγής που επιφέρει η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης.

Συγκεκριμένα, στο τέταρτο κεφάλαιο, υπηρετώντας το δεύτερο στόχο της εργασίας μας, αναλύσαμε το ρόλο του Διευθυντή στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Από τη διεξαγωγή της βιβλιογραφικής έρευνας προκύπτει ο καταλυτικός ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει ο Διευθυντής στην αυτοαξιολόγηση. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας γνωρίζοντας ότι η αυτοαξιολόγηση αφορά μια διαδικασία εκ των έσω, είναι εκείνος που μπορεί να κινητοποιήσει όλους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας, και ειδικά τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είναι εκείνοι που καλούνται να την εφαρμόσουν.

Ένας Διευθυντής που οργανώνει αποτελεσματικά τις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης και προάγει τη συνεργασία και τη συμμετοχικότητα, μπορεί να εμπνεύσει και να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς όχι μόνο να υιοθετήσουν γνωστικά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης αλλά και να συμβάλλουν σημαντικά στην επιτυχή εφαρμογή της. Ο Διευθυντής υποκινεί και εμπυχώνει τους εκπαιδευτικούς να καταρτίσουν και να εφαρμόσουν στην πράξη βελτιωτικά σχέδια δράσης, διότι η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης θεωρείται πετυχημένη μόνο στην περίπτωση που αξιοποιούνται τα αποτελέσματα προς τη βελτίωση της σχολικής μονάδας.

Συνεπώς, ο Διευθυντής μετατρέπει τη σχολική μονάδα σε έναν οργανισμό που προγραμματίζει τη δική του ανάπτυξη και αποβαίνει σε μια κοινότητα ανθρώπων που μαθαίνουν. Οι άνθρωποι που διαμορφώνουν αυτή την κοινότητα επιδιώκουν κοινούς οργανισμικούς και προσωπικούς στόχους με συλλογική δέσμευση για τη συχνή αξιολόγηση της αξίας αυτών των στόχων. Αυτοί οι στόχοι διαφοροποιούνται όταν επιβάλλεται και αναπτύσσονται συνεχώς πιο αποτελεσματικοί και αποδοτικοί τρόποι για την πραγμάτωσή τους.

4.2 Προτάσεις

Στο σημείο αυτό κρίνουμε απαραίτητο να αναφέρουμε ότι για την εξασφάλιση της αποτελεσματικής εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης, θα πρέπει να σχεδιαστούν ένα πλήθος οργανωμένων ενεργειών από πλευράς Πολιτείας. Αυτές οι ενέργειες θεωρούμε ότι είναι οι εξής:

- Στήριξη της αυτοαξιολόγησης με την συνεχή κατάρτιση και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ώστε η εφαρμογή της να μην καταλήξει να αποτελεί μια διεκπαιρωτική διαδικασία με τυπική θεσμική γραφειοκρατική υποχρέωση αλλά να μετεξελίσσει τη σχολική μονάδα σε μανθάνοντα οργανισμό.
- Αποφυγή χρήσης της αυτοαξιολόγησης ως μέσω χειραγώγησης, άσκησης ελέγχου και κατάταξης των σχολικών μονάδων.
- Παροχή επιμορφωτικών προγραμμάτων τόσο για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να αποκτήσουν γνώσεις για την εκπαιδευτική έρευνα, αφού η αυτοαξιολόγηση απαιτεί από τον εκπαιδευτικό το ρόλο του ερευνητή όσο και για τους διευθυντές προκειμένου να διαχειριστούν όσο πιο αποτελεσματικά μπορούν την εισαγωγή και εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης.
- Ανάπτυξη επιμορφωτικών διαδικασιών για τους διευθυντές πάνω σε θέματα ηγεσίας, εστιάζοντας στην εφαρμογή των κατάλληλων συμπεριφορών, στάσεων και πρακτικών που συνδέονται με την προώθηση των αλλαγών στη σχολική μονάδα.
- Ανάπτυξη αντικειμενικών και πιο ουσιαστικών διαδικασιών επιλογής και αξιολόγησης των διευθυντών των σχολικών οργανισμών, ώστε να επιλέγονται με ουσιαστικά αντικειμενικά και αξιοκρατικά κριτήρια.
- Αναβάθμιση του ρόλου του Διευθυντή καθώς και του Συλλόγου Διδασκόντων, ώστε να ξεφύγουν από τα αυστηρά όρια των νομοθετικών διατάξεων και να τους δοθεί η δυνατότητα να εστιάσουν στην διατύπωση και υποστήριξη των στόχων που θα οδηγούν στη βελτίωση της λειτουργίας και της αποτελεσματικότητας της σχολικής ζωής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αθανασίου, Λ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή και του εκπαιδευτικού έργου*. Ιωάννινα: Αυτοέκδοση.
- Ανδρεαδάκης, Ν. (2015). *Μεθοδολογικό πλαίσιο αξιολόγησης εκπαιδευτικών μονάδων [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Π.Μ.Σ.: Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων, Χειμερινό Εξάμηνο 2014-2015. Ρόδος.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και Οργάνωση- Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Αθήνα: ΛΙΒΑΝΗ.
- Brotto, F. (2005). Το πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης «Bridges across boundaries» στις νεοεισαχθείσες χώρες της Κεντρικής Ευρώπης στην Ε.Ε. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού* (σσ. 95-103). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία* (μτφ. Α. Λαμπράκη- Παγανού). Αθήνα: Κώδικας.
- Click P. (2005). *Διοίκηση Μονάδων Προσχολικής και Σχολικής Αγωγής*, (μετάφραση Μ. Σπανού). Αθήνα: Έλλην.
- Γκότοβος, Α. (1986). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Δεληγιάνη, Α. & Ματθαιουδάκη, Μ. (2008). Ο μέντορας και οι άλλοι: Μια προκαταρκτική μελέτη για την εκπαίδευση, αξιολόγηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 45, 18-36.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Δούκας, Χ. (2000). *Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία. Η περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (1982-1994)*. 2η έκδοση. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ζαβλανός, Μ. (1990). *Οργάνωση και Διοίκηση*. Τόμος Α'. Αθήνα: Ίων.

- Ζμπάινος, Δ. & Γιαννακούρα, Α. (2010). Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης : Μια διερεύνηση σε Γυμνάσια της Αττικής. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 3 (16), 43-60.
- Cohen, L. & Manion, I., (1997), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση. Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα:Γρηγόρη.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2014). *Αυτοαξιολόγηση σχολείου - Τα σχολεία γνωρίζουν το σχολείο τους*. Αθήνα:Γρηγόρης.
- Ιορδανίδης Γ. (2006). Ο Ρόλος του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας στην Αγγλία: Θεωρητική Προσέγγιση. Στο Καψάλης Α. (επιμ.) *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Κάντας, Αρ. (1995). *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία* (3ο μέρος). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραλής, Θ. (2008). Εκπαίδευση Ενηλίκων και Διά Βίου Μάθηση: απόπειρα χαρτογράφησης των ερευνητικών τάσεων. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 14, 24-29.
- Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου - Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, (σ. 46-70). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων – Καθηγητών.
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κάτσικας, Χ., Θεριανός, Κ., Τσιριγώτης, Θ. & Καβαδίας, Γ. (2007). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Λιβάνη.
- ΚΕΕ (2010, 2011). Υλικό για το πρόγραμμα «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Διαδικασία αυτοαξιολόγησης στην προσχολική και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση».
- Κόκκος, Α. (1998). *Αρχές Μάθησης Ενηλίκων*. Στο: *Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, τ. Β'. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κοντάκος, Α. & Αγγελάκου Ε.-Π. (2016). Από τις θεωρίες σχολείου στη σχολική ανάπτυξη. Στο Α. Κοντάκος & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.), σ.σ 29-65, *Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού - Συστημική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μονάδων: τεχνολογική και παιδαγωγική συνύφανση*. Αθήνα: Διάδραση.

- Κούλα, Β. (2011). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών: Συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας*. Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Τομέας Παιδαγωγική.
- 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.
- Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι. (1999). Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα. Στο: *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Τόμος Γ'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές αρχές μανάτζμεντ, τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων*, τομ.Α'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση-Ηγεσία-Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στο Δ. Καρακατσάνη, Γ. Παπαδιαμαντάκη (επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* (σ.σ. 211-225). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Κρίβας, Σ. (2002). *Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική θεματική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2007). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. & Κωνσταντίνου, Ι. (2017). *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λαΐνας, Α. (2000). *Διοίκηση και προγραμματισμός σχολικών μονάδων: επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα*. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Λιάκου, Ε. (2013). *Η πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου- Διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης» στη Δημοτική εκπαίδευση: Μία μελέτη περίπτωσης*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 2008.
- MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο: Ουτοπία και πράξη* (μτφρ. Χ. Δούκας και Ζ. Πολυμεροπούλου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jacobsen, L. (2005). *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο. Πώς άλλαξαν όλα.* (Μ. Δεληγιάννη, Μετάφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο. (Το πρωτότυπο έργο δημοσιεύτηκε το 2000).
- MacBeath, J. (2005). Αυτοαξιολόγηση: Ήρθε η ώρα για μια μεγάλη ιδέα. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας, Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών Στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και άλλου.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαρκόπουλος, Ι. & Λουριδάς, Π. (2010). Κριτική προσέγγιση των νέων κανόνων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 14, σ. 25-41. Μεταίχμιο.
- Ματθαίου, Δ. (2000). *Οδηγός Αποτίμησης και Σχεδιασμού του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση.* Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μαυρογιώργος, Γ., (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, Δ., *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*, τομ. Α', Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ. & Σταμάτης, Θ. (2007). *Ένα Σχολείο μαθαίνει: η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του Διεθνούς προγράμματος Carpe Vitam.* Αθήνα: Α.Α. Λιβάνη.
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., Γεωργιάδου, Σ., Μπινιάρη, Λ., Σκουτίδας, Λ., Κοσμίδης, Π. & Τεμπερλίδου, Μ. (2007). Το διεθνές πρόγραμμα Carpe Vitam. Leadership for learning και η Ελληνική συμμετοχή από ακαδημαϊκή οπτική γωνία. Στο: Γ. Μπαγάκης, Κ. Δεμερτζή, Θ. Σταμάτης (Επιμ.), *Ένα σχολείο μαθαίνει - Η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του Διεθνούς Προγράμματος Carpe Vitam. Leadership for learning.* Αθήνα: Λιβάνη.
- Μπακάλμπαση, Ε. & Δημητρίου, Ι. & Φωκάς, Ε. (2011). Αξιολόγηση και εσωτερική πολιτική της εκπαιδευτικής μονάδας. Μια σχέση που διασφαλίζει την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 15, 93-106.

- Μπάκας, Θ. (2002). Ο παιδαγωγικός ρόλος του διευθυντή του σχολείου. *Επιστήμη και Παιδαγωγία*, 3, (σ.σ. 261-277).
- Μπουραντάς Δ., (2005). *Μάνατζμεντ. Θεωρητικό υπόβαθρο, σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Γ. Μπένου.
- Μπρίνια, Β. (2012). Η εφαρμογή της Συμμετοχικής Διοίκησης στη σχολική μονάδα: Κλειδί επιτυχίας για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο: Καρακατσάνη, Δ., Παπαδιαμαντάκη, Γ. (επιμ.) *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Σελ. 89-110. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Μυλωνά, Ζ. (2005). *Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα: απόψεις και στάσεις διευθυντών και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Νικολάου, Σ.– Μ. (2009). *Θεωρητικά ζητήματα στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ντολιοπούλου, Ε. & Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg
- OECD, (1997). *Reviews of national policies for education: Greece, Paris*. OCDE, (2003), *L'ecole de demain. Reseaux d' innovation*, OCDE, Paris.
- Παλαιοκρασάς, Σ., Δημητρόπουλος, Σ., Κωστάκη, Α. & Βρετάκου, Β. (1997). *Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης: Ευρωπαϊκές Τάσεις και Πρόταση για ένα Πλαίσιο Ελληνικής Πολιτικής*. Αθήνα: Κέντρο Πολιτικής Έρευνας και Επιμόρφωσης
- Παπακωνσταντίνου, Π. (2005). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπακωνσταντίνου, Γ., (2008). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή. Στο: *Ένταξη παιδιών παλινोστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο)*, Δ.Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ), Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Θεσσαλονίκη.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2014). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή. Στο: *Παράλληλα κείμενα για τη Θεματική Ενότητα: Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Παπασταμάτης, Α. (2005). Λύση Προβλημάτων, Λήψη Αποφάσεων και Διευθέτηση Συγκρούσεων. Στο: Καψάλης Α. (επιμ.) *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π., (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιάς, Γ., Λάμνιαν, Κ., Ματθαίου, Δ., Δημόπουλος, Κ., Παπαχρήστος, Κ. & Μερκούρης, Σ. (2012α). *Το Παρατηρητήριο της ΑΕΕ - Μεθοδολογία και Εργαλεία, Φάκελος Παραδειγμάτων Ερευνητικών Εργαλείων*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Πασιάς, Γ., Λάμνιαν, Κ., Ματθαίου, Δ., Δημόπουλος, Κ., Παπαχρήστος, Κ., Μερκούρης, Σ. (2012β). *Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα, Τόμος Ι: Βασικό Πλαίσιο*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Πασιάς, Γ., Λάμνιαν, Κ., Ματθαίου, Δ., Δημόπουλος, Κ., Παπαχρήστος, Κ., Μερκούρης, Σ. (2012γ). *Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα, Τόμος ΙV: Σχέδια Δράσης*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Πάσουλα, Ε. (2005). Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και ο ρόλος του ως ερευνητή και σκεπτόμενου επαγγελματία: γενική θεώρηση και η ελληνική περίπτωση. Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, 111-117. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πρίντζας Γ. (2005). *Η Διαχείριση του Ανθρωπίνου Δυναμικού στην Εκπαίδευση*. Στο: Καψάλης Α. (επιμ.) *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Πουλής, Π.Ε. (2001). *Εκπαιδευτικό δίκαιο και θεσμοί*. Αθήνα: Σάκκουλα.
- Σαϊτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Σαϊτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο – Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα.
- Σαϊτης, Χ. (2008). Σχολική ηγεσία: από τη θεωρία στην πράξη. Στο: *Επιμόρφωση στελεχών της εκπαίδευσης: Δράσεις-αποτελέσματα-προοπτικές*. Βόλος: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σιάρκος, Γ. (2003). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Όρος επιτυχίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Στο: *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 65-66: 175-183.
- Σοφού, Ε. (2014). Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Στο: Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.

- Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Θεωρητική Ανάλυση κι Εμπειρική Διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τσαντάκης, Γ. (2007). *Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών: Ερευνητική Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γιαχούδη.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2014). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Στο: *Παράλληλα κείμενα για τη Θεματική Ενότητα: Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

B. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Barth, R. (1990). *Improving Schools from Within: Teachers, Parents and Principals Can Make a Difference*. San Francisco, Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Braukman, S. & Pashiardis, P. (2011). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 11-32.
- Bredenson. P.V. & Johanson, 1 . (2000). The School Principal's role in teacher Professional Development. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 385-401.
- Bush, T. & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts & Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Bush, T. (2005). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage Pub.
- Cunningham W. and Cordeiro P (2006). *Educational Leadership: A Problem – Based Approach*. Boston: Pearson.
- Darling-Hammond, L. & McLaughlin, M.W. (1995). *Policies that support professional development in an era of reform*. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597-604.
- Davidson, R. L. (1979). Declining achievement can be deserved. *Educational Leadership*, 37, 216 – 220.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H., Beresford, J. (2000). *Leading schools in times of change*. Milton Keynes : Open University Press.
- Desimone, L., Smith, T., and Frisvold, D., (2007). *Is NCLB increasing teacher quality for pupils in poverty? In: A. Gamoran, ed. Standards-based reform and the poverty gap: lessons from No Child Left Behind*. Washington, DC: Brookings Institution Press, 89-119.
- Devos, G. (1998). *Conditions and caveats for self-evaluation: The case of secondary schools. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Diego, CA (ERIC Document Reproduction Service No ED421493).
- European Commission (2000). *European report on the quality of school education: Sixteen quality indicators. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities*.
- Everard, B., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. (Δ. Κίκιζας, μετάφραση). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Everard, K.B., Morris, G. & Wilson, I. (2004). *Effective School Management* (4th ed). London: Chapman Pu.
- Fullan, M. (2002). Principals as leaders in a culture of change. *Educational leadership*, 59(8), 16-21.
- Fullan, M., (2003). *Change forces with a vengeance*. London: Routledge Falme
- George, A. A., Hall, G. E., & Stiegelbauer, S. M. (2006). *Measuring implementation in schools: The stages of concern questionnaire*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Gray, J., Hopkins D., Reynolds, D., Wilcox B., Farrell, S., & Jesson, D. (1999). *Improving Schools: Performance and Potential*. Buckingham: Open University Press.
- Hall, G. (2010). Technology's Achilles heel: Achieving high-quality implementation. *Journal of Research in Technology Education*, 42(3), 231-253.
- Hall, G.E., & Hord, S.M. (2001). *Implementing change: Patterns, principles and potholes*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.

- Hargreaves, D. H. (2003). *Education Epidemic: Transforming Secondary Schools Through Innovation Networks*. London: Demos.
- Hawkey, K. (2006). *Professional learning communities: Source materials for school leaders and other leaders of professional learning*. London: Innovation Unit, DfES, NCSL and GTC.
- Heller, R. (1989). *The Decision Makers*. London : Hodder and Stoughton.
- Heller, M. F., & Firestone, W. (1995). Who's in charge here? Sources of leadership for change in eight schools. *The Elementary School Journal*, 96(1), 65-85.
- Hopkins, D (2007). *Every School a Great School*. Buckingham: Open University Press.
- Kyriakides, L. & Campbell, R.J. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30, 23-36.
- Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development: transforming conceptions of professional learning. *Phi delta kappan*, 76 (8), 591-596.
- MacBeath, J. (1999). *School must speak for themselves. The case for school self evaluation*. London and New York: Routledge
- 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*.
- Mai, R. (2004). Leadership for School Improvement: Cues from Organizational Learning and Renewal Efforts. *The Educational Forum*, 68, 211-221.
- Marks.H.M. & Printy, S.M. (2003). Principals Leadership and School Performance: an Integration of Transformational and Instructional Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39 (3), 370-397.
- Meyers, B., Meyers, J., & Gelzheiser, L. (2001). Observing Leadership Roles in Shared Decision Making: A Preliminary Analysis of Three Teams. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12(4), 277-312.
- Murphy, R. & Broadfoot, P. (1995) *Effective Assessment and the Improvement of Education: A Tribute to Desmond Nuttall*. London: Falmer Press.
- Nir, A. E. (2002). School-based management and its effect on teacher commitment. *International Journal of Leadership in Education*, 5(4), 323-341.

- Pelgrum, H. & Stoel, W.G.R. (eds) (1996), *Methods of Educational Monitoring in the E.U. Member States: Country Reports and Synthesis*, University of Twente. OCTO.
- Rich, J. (1988). *Innovations in Education: Reformers and their Critics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Rodgers, E. (2003). *Diffusion of Innovations* (5th ed.). New York: Free Press. SB 6, Texas Administrative Code § 6 (2011).
- Roueche, J. E. & Baker, G. A. (1986): *Profiling excellence in America's schools. Virginia: The American Association of School Administrators*.
- Smith, T., Desimone, L., and Ueno, K., (2005). 'Highly qualified' to do what? The relationship between NCLB teacher quality mandates and the use of reform-oriented instruction in middle school mathematics. *Educational evaluation and policy analysis*, 27 (1), 75-109.
- Starrat, R.J. (2001). Democratic leadership theory in late modernity: an oxymoron or ironic possibility. *International Journal of Leadership in Education*, 4(4), 333-352.
- Stewart, V. (1983). *Change: The Challenge for Management*. London: McGrawHill.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A. & Thompson, M.M. (1998). *Distance learners in higher education*. In C.C. Gibson (Ed.), *Distance learners in higher education* (pp. 9-24). Madison, WI: Atwood Publishing.
- Tomlinson, H. (2004), *Educational Leadership*. Personal Growth for Professional Development. London: Paul Chapman.
- Vandenberghe, R. (1995). Creative management of school: A matter of vision and daily intentions. *Journal of Educational Administration*, 33(2), 31-51.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: an international review of literature*. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning.
- Youngs, P., & King, M. B. (2002). Principal leadership for professional development to build school capacity. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 643-670.
- Yukl, G. A. (2009). *Leadership in Organizations* (7th ed.). Prentice Hall.

Γ. ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

- Abbott, A. (1988). *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago: The University of Chicago Press. Available online at: https://www.google.gr/books?hl=el&lr=&id=WWzRAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR7&dq=the+system+of+professions:+an+essay+on+the+division+of+expert+labor+,+abbott&ots=StrnLGcTls&sig=d1E3MwAz3Ck354FURA9B4QWgiY0&redir_esc=y#v=onepage&q=the%20system%20of%20professions%3A%20an%20essay%20on%20the%20division%20of%20expert%20labor%20%2C%20abbott&f=false, Retrieved on 19/09/2017.
- Ανδρέου, Ε. (2012). *Η λογική της λογοδοσίας*. Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου, 9 (14), σελ. 4. Ανακτήθηκε στις 03/06/2017 από τη διεύθυνση: http://www.eokcy.org/data/uploads/docs/DeltiaEOK/deltio_teuxos14.pdf.
- Bolam, R. (2000). “*Emerging policy trends: some implications for continuing professional development*”. *Journal of In-service Education*, 26, (2), 267-280. Available online at: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13674580000200113>, Retrieved on 19/09/2017.
- Brown, T. (2006). “*Negotiating psychological disturbance in pre-service teacher education*”. *Teaching and Teacher Education*, 22 (6), 675-689. Available online at: [http://ac.elscdn.com/S0742051X06000266/1s2.0S0742051X06000266main.pdf?_tid\[147\]=e6307d2cc8e511e4abaf00000aacb361&acdnat=1426185226_728775011279f31c35b5d388812bcc63](http://ac.elscdn.com/S0742051X06000266/1s2.0S0742051X06000266main.pdf?_tid[147]=e6307d2cc8e511e4abaf00000aacb361&acdnat=1426185226_728775011279f31c35b5d388812bcc63), Retrieved on 20/10/201.
- Γεωργιάδου, Β. & Καμπουρίδης, Γ. (2005). *Ο διευθυντής-ηγέτης*. Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, τ. 10, 121-129. Ανακτήθηκε στις 07/12/2015. <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos10/121-129.pdf>
- Γκανάκας, Ι. (2006). [Διδακτορική Διατριβή]. Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Τομέας Παιδαγωγικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: *Η Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τη σκοπιά διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*.

Ανακτήθηκε στις 20/12/2017 από την διεύθυνση:
<http://www.didaktorika.gr/eadd/bitstream/10442/14135/1/14135.pdf>

Cohen, K.D. & Ball, D.L. (2006). *Educational Innovation and the Problem of Scale*.
Διαθέσιμο: <http://sii.soe.umich.edu/documents/CohenBallScalePaper.pdf>.

Ανακτήθηκε: 25/04/2017

Δράκοπουλος, Θ. (2013). [Διδακτορική Διατριβή]. Σχολή Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής
Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο
Αθηνών: *Η Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στις φυσικές επιστήμες σε
επίπεδο σχολικής μονάδας - Απόψεις εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε στις
30/08/2016 από την διεύθυνση:
<http://phdtheses.ekt.gr/eadd/bitstream/10442/29356/1/29356.pdf>.

Επιστημονική Επιτροπή, Ομάδα Έργου. (2012). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου
στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση - Διαδικασία αυτοαξιολόγησης στη σχολική
μονάδα*. Τόμος Ι: Βασικό Πλαίσιο Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α., Ι.Ε.Π. Ανακτήθηκε
από:

http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/iep_pdf%20Dec_2012/%CE%A0%CF%81%CF%89%CF%84%CE%BF%CE%B2%CE%AC%CE%B8%C194E%BC%CE%B9%CE%B1%20%CE%A5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%94%CE%95%CE%9A_2012/%CE%94%CE%97%CE%9C%CE%9F%CE%A4%20B%CE%B1%CF%83%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%A0%CE%BB%CE%B1%CE%AF%CF%83%CE%B9%CE%BF%20%CE%94%CE%95%CE%9A_2012.pdf

Επιστημονική Επιτροπή, Ομάδα Έργου. (2012). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου
στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση - Διαδικασία αυτοαξιολόγησης στη σχολική
μονάδα*. Τόμος ΙΙ: Εκπαιδευτικός σχεδιασμός και διαδικασίες αξιολόγησης.
Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α., Ι.Ε.Π. ανακτήθηκε από:

http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/iep_pdf%20Dec_2012/%CE%A0%CF%81%CF%89%CF%84%CE%BF%CE%B2%CE%AC%CE%B8%CE%BC%CE%B9%CE%B1%20%CE%A5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%94%CE%95%CE%9A_2012/%CE%94%CE%97%CE%9C%CE%9F%CE%A4%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%82

%20%CE%A3%CF%87%CE%B5%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%83%
CE%BC%CF%8C%CF%82%20%CE%94%CE%95%CE%9A_2012.pdf

Επιστημονική Επιτροπή, Ομάδα Έργου. (2012). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας: Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης (Α.Ε.Ε.). «Συνοπτική έκθεση αποτελεσμάτων»*. Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α., Ι.Ε.Π. Ανακτήθηκε από: http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/iep_pdf/%CE%91%CF%80%CE%BF%CF%84%CE%B5%CE%BB%CE%AD%CF%83%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1%20%CF%80%CE%B9%CE%BB%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82%20%CF%83%CF%85%CE%BD%195CE%BF%CF%80%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC/%CE%91%CE%95%CE%95%20%CE%91%CF%80%CE%BF%CF%84%CE%B5%CE%BB_%CF%83%CF%85%CE%BD%CE%BF%CF%80%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC.pdf

Επιστημονική Επιτροπή, Ομάδα Έργου. (2012). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση - Διαδικασία αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα*. Τόμος III: Μεθοδολογία και εργαλεία διερεύνησης. Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α., Ι.Ε.Π. Ανακτήθηκε από: http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/iep_pdf%20Dec_2012/%CE%A0%CF%81%CF%89%CF%84%CE%BF%CE%B2%CE%AC%CE%B8%CE%BC%CE%B9%CE%B1%20%CE%A5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%94%CE%95%CE%9A_2012/%CE%94%CE%97%CE%9C%CE%9F%CE%A4%20%CE%9C%CE%B5%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1%20%CE%95%CF%81%CE%B3%CE%B1%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%B1%20%CE%94%CE%95%CE%9A_2012.pdf

Επιστημονική Επιτροπή, Ομάδα Έργου. (2012). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση - Διαδικασία αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα*. Τόμος V: σχέδια εκθέσεων. Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α., Ι.Ε.Π. ανακτήθηκε από: http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/iep_pdf%20Dec_2012/%CE%A0%CF%81%CF%89%CF%84%CE%BF%CE%B2%CE%AC%CE%B8%CE%BC%CE%B9%CE%B1%20%CE%A5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%94%CE%95%CE%9A_2012/%CE%94%CE%97%CE%9C

%CE%9F%CE%A4%20%CE%A3%CF%87%CE%AD%CE%B4%CE%B9%
196CE%B1%20%CE%95%CE%BA%CE%B8%CE%AD%CF%83%CE%B5
%CF%89%CE%BD%20%CE%94%CE%95%CE%9A_2012.pdf

Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε. & Τσάφος, Β. (2007). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 13, Σελ. 135-151. Ανακτήθηκε στις 11 Δεκεμβρίου 2017 από τη διεύθυνση: http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyx_os13/135-151.pdf

Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference. What is the research evidence?* Australia: Australian Council for Educational Research. Available online at: http://www.decd.sa.gov.au/limestonecoast/files/pages/new%20page/PLC/teachers_make_a_difference.pdf, Retrieved on 19/09/2017.

Hirsch, G.B. (n.d.). *A Model of Educational Innovation*. Διαθ <https://www.systemdynamics.org/assets/conferences/1998/PROCEED/00055.PDF>. Ανακτήθηκε: 06/07/2017

Hoy, W., Miskel, C. (2013). *Education Administration: Theory, Research, and Practice*. Ανακτήθηκε από: http://www.waynekhoy.com/power_points.html

Jon-Chao Hong & Yi-Chih Lu. (n.d.). *The Characteristics of creative Leadership in school Innovation: A Case study on Pi Tow elementary school principal*. Διαθέσιμο: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=0D59EB770C703EAE5DE27400825E7ADE?doi=10.1.1.554.1638&rep=rep1&type=pdf>. Ανακτήθηκε: 05/09/2017

Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως κοινωνική, παιδαγωγική και επαγγελματική αναγκαιότητα: αιτιολογημένη πρόταση από μια θεωρητική και πρακτική σκοπιά*. Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε., 13, (σ. 7587). Ανακτήθηκε 14/05/2018 από: http://ptde.uoi.gr/ptde_files/epetirida/Vol13_2000.pdf

Κωνσταντίνου, Χ. (2013). *Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού από τη σκοπιά του παιδαγωγικού περιεχομένου, της εφαρμογής και της αμφισβήτησης*. Ανακτήθηκε 27/03/2016 από: <http://euryfasma.gr/η-αξιολόγηση-του-έργου-του-εκπαιδευτικού>.

Λεμονή, Ι. & Κολεζάκης, Α. (2013). *Το πολυσύνθετο έργο του διευθυντή σχολικής μονάδας και η έλλειψη σχετικής κατάρτισής του στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων*. Εκπαιδευτικός κύκλος, τ. 3, 165- 184. Ανακτήθηκε στις

14/01/2018..

<http://www.educircle.gr/periodiko/images/teuxos/2013/3/teuxos3-a10.pdf>

MacBeath, J. (2007). *Evaluation in European Schools: A story of change*. Διαθέσιμο:

[http://www. Coritecna.com /download/macbeath.rtf](http://www.Coritecna.com/download/macbeath.rtf). Ανακτήθηκε: 02/05/2017

Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ. & Δαλαβίκας, Θ. (2009). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*. Ερκυνά Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 15, Σελ. 195-209. Ανακτήθηκε στις 15/12/2017 από τη διεύθυνση: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos15/195209.pdf>.

Maroto Fabian J.L. & Cabrales Granda A. (2007). *Guia de autoevaluación y mejora*. Διαθέσιμο:[http://evalua.educa.aragon.es/admin/admin1/file/BlogCPR/ASTURIAS% 20MANUAL%20AUTOEVALUACION.pdf](http://evalua.educa.aragon.es/admin/admin1/file/BlogCPR/ASTURIAS%20MANUAL%20AUTOEVALUACION.pdf). Ανακτήθηκε: 01/09/2017.

Μουσιδίου, Ε. (2012). *Το εργασιακό Habitus των διευθυντών πολυθέσεων σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Πανεπιστήμιο Πατρών: Δημοσιευμένη Διπλωματική Εργασία. Ανακτήθηκε στις 07/12/2017. <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5703/1/%CE%94%CE%B9%CF%80%CE%BB%CF%89%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B1.pdf>

Normore, A. H. (2004). *Lester B. Pearson Elementary School: First Year on a Journey with the Change Process*. Journal of Cases in Educational Leadership, 7(35). Διαθέσιμο:<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/155545890400700306>. Ανακτήθηκε: 25/09/2017.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο / Διατμηματική επιτροπή για τη μορφωτική αυτοτέλεια του λυκείου και τον διάλογο για την παιδεία. *Πρόταση για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: 2009. Ανακτήθηκε 14/10/2017 από: http://www/pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_axiologisi.pdf.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012). *Κράτος, αποκέντρωση, αυτοτέλεια: Σκοπούμενες αλλαγές*. Νέα Παιδεία, τεύχος 141. Διαθέσιμο: <https://study.eap.gr/course/view.php?id=192&width=1280>. Ανακτήθηκε: 05/01/2017.

Παρατηρητήριο Α.Ε.Ε. (2012). *Η φιλοσοφία της ΑΕΕ*. Ανακτήθηκε από: <http://aee.iep.edu.gr/about/philosophy>

- Παρατηρητήριο Α.Ε.Ε. (2012). *Διεθνείς εμπειρίες*. Ανακτήθηκε από:
<http://aee.iep.edu.gr/country/intro>
- Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Κ. & Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης με Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών* (ηλεκτρ. βιβλ.). Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο. Ανακτήθηκε στις 06/08/2017 από την διεύθυνση:
https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/232/1/00_master_document_with-cover.pdf.
- Σιάπκα, Μ. (2011). *Ο ρόλος του διευθυντή στο αποτελεσματικό σχολείο. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων: Δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία*. Ανακτήθηκε στις 14/01/2018 από την διεύθυνση:
http://edu.pep.uoi.gr/eeee/images/ergasies/siapka_kirios.pdf
- Solomon, J. (1998). *Trends in the Evaluation of Education Systems: School (Self) Evaluation and Decentralization*. Pedagogical Institute, Department of Evaluation and European Commission DG XXH, Athens. Ανακτήθηκε στις 23/03/2017 από την διεύθυνση: <http://www.auth.gr/virtualschool/1.2/TheoryResearch/CongresSolomon>.
- Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική Αξιολόγηση & Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Τμήμα Αξιολόγησης. Ανακτήθηκε στις 15/01/2017 από την διεύθυνση:
http://users.sch.gr/gkelesidis/images/PDF/AXIOLOGISI/TOMOS1_solomon_MEROS_A.pdf
<http://www.kee.gr>
http://www.paideia.org.cy/upload/ShedioAxiologisis/pdf2/3_sistema_axiologisis_sxolikis_monadas.pdf

Νομοθετικό πλαίσιο

Α. Εγκύκλιοι

- Εγκύκλιος Γ1/37100/31-03-2010: «Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας»
- Εγκύκλιος Γ1/190089/10-12-2013: «Εφαρμογή του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014 –Διαδικασίες»

Β. Προεδρικά Διατάγματα

Π.Δ.8/95: «Αξιολόγηση των μαθητών του δημοτικού σχολείου», (ΦΕΚ 3Α/10-01-1995).

Γ. Υπουργικές αποφάσεις

Υπουργική Απόφαση 15/03/2013 (ΦΕΚ 614/15-03-2013). «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης». Ανακτήθηκε 11/10/2017 από:
http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/%CE%9D%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B1/YA_30972%20%CE%931_2013.pdf

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πίνακας 2.1: Τομείς του εκπαιδευτικού έργου

Α. Δεδομένα της σχολικής μονάδας	
Τομείς	
1 ^{ος} Τομέας:	Μέσα και πόροι
Β. Διαδικασίες της σχολικής μονάδας	
Τομείς	
2 ^{ος} Τομέας:	Ηγεσία και Διοίκηση του Σχολείου
3 ^{ος} Τομέας:	Διδασκαλία και Μάθηση
4 ^{ος} Τομέας:	Κλίμα και σχέσεις του σχολείου
5 ^{ος} Τομέας:	Προγράμματα, Παρεμβάσεις και Δράσεις Βελτίωσης
Γ. Αποτελέσματα σχολείου	
Τομείς	
6 ^{ος} Τομέας:	Εκπαιδευτικά αποτελέσματα
7 ^{ος} Τομέας:	Αποτελέσματα του Σχολείου

Πίνακας 2.2: Δείκτες του εκπαιδευτικού έργου

Α. Δεδομένα της σχολικής μονάδας	
1 ^{ος} Τομέας: Μέσα και πόροι	1.1. Σχολικός χώρος, υλικοτεχνική υποδομή και οικονομικοί πόροι 1.2. Στελέχωση σχολείου
Β. Διαδικασίες	
2 ^{ος} Τομέας: Ηγεσία και Διοίκηση του Σχολείου	1.3. Οργάνωση και συντονισμός της σχολικής ζωής 1.4. Διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων 1.5. Αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού
3 ^{ος} Τομέας: Διδασκαλία και Μάθηση	1.6. Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών 1.7. Ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών
4 ^{ος} Τομέας: Κλίμα και σχέσεις του σχολείου	1.8. Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών – μαθητών και μεταξύ μαθητών 1.9. Σχέσεις του σχολείου με γονείς και συνεργασίες

	με εκπαιδευτικούς – κοινωνικούς φορείς
5 ^{ος} Τομέας: Προγράμματα, Παρεμβάσεις και Δράσεις Βελτίωσης	1.10. Εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις 1.11. Ανάπτυξη και εφαρμογή σχεδίων δράσης για βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου
Γ. Αποτελέσματα σχολείου	
6 ^{ος} Τομέας: Εκπαιδευτικά αποτελέσματα	1.12. Φοίτηση και διαρροή των μαθητών 1.13. Επιτεύγματα και πρόοδος των μαθητών 1.14. Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών
7 ^{ος} Τομέας: Αποτελέσματα του Σχολείου	1.15. Επίτευξη των στόχων του σχολείου

Πίνακας 2.3: Κριτήρια ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου

Α.ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	
Τομέας 1: Μέσα και Πόροι	
Δείκτες	Κριτήρια
1.1. Σχολικός χώρος, υλικοτεχνική υποδομή και οικονομικοί πόροι	- Επάρκεια και καταλληλότητα σχολικών χώρων - Επάρκεια και καταλληλότητα εξοπλισμού και μέσων του σχολείου - Επάρκεια οικονομικών πόρων
1.2. Στελέχωση του σχολείου	- Επάρκεια διδακτικού προσωπικού (αριθμός, σύνθεση, επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, εμπειρία των εκπαιδευτικών) - Επάρκεια λοιπού προσωπικού
Β. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	
Τομέας 2: Ηγεσία και Διοίκηση του Σχολείου	
Δείκτες	Κριτήρια
2.1 Οργάνωση και συντονισμός της σχολικής ζωής	- Διατύπωση των βασικών επιδιώξεων του σχολείου (όραμα, αξίες και στόχοι του σχολείου) - Διαμόρφωση συμμετοχικού, συλλογικού και συνεργατικού πλαισίου εργασίας όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας - Διαμόρφωση και εφαρμογή ενός λειτουργικού σχολικού προγράμματος

2.2. Διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων	• Ορθολογική διαχείριση οικονομικών πόρων • Αξιοποίηση των διαθέσιμων χώρων και του εξοπλισμού • Προσβασιμότητα και ασφάλεια των μαθητών σε όλους τους χώρους του σχολείου • Ένταξη και αξιοποίηση των ΤΠΕ στη λειτουργία του σχολείου
2.3. Αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού	• Αξιοποίηση της εμπειρίας και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών • Υποστήριξη της συνεχούς επιστημονικής και παιδαγωγικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών • Υποστήριξη του έργου των εκπαιδευτικών και των συνεργασιών μεταξύ τους
Τομέας 3: Διδασκαλία και Μάθηση	
Δείκτες	Κριτήρια
3.1. Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών	• Διατύπωση των βασικών επιδιώξεων του σχολείου (όραμα, αξίες και στόχοι του σχολείου) • Διαμόρφωση συμμετοχικού, συλλογικού και συνεργατικού πλαισίου εργασίας όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας • Διαμόρφωση και εφαρμογή ενός λειτουργικού σχολικού προγράμματος
3.2. Ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών	• Ορθολογική διαχείριση οικονομικών πόρων • Αξιοποίηση των διαθέσιμων χώρων και του εξοπλισμού • Προσβασιμότητα και ασφάλεια των μαθητών σε όλους τους χώρους του σχολείου • Ένταξη και αξιοποίηση των ΤΠΕ στη λειτουργία του σχολείου
Τομέας 4: Κλίμα και Σχέσεις στο Σχολείο	
4.1. Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών και μεταξύ των μαθητών	• Αποτελεσματική διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών • Ανάπτυξη πρωτοβουλιών για δημιουργική συνεργασία εκπαιδευτικών - μαθητών • Συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση των ρυθμιστικών πρακτικών που διέπουν

	τη σχολική ζωή • Παροχή ευκαιριών για δημιουργική συνεργασία και συλλογική δράση των μαθητών
4.2. Σχέσεις του σχολείου με γονείς και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς - κοινωνικούς φορείς	• Διαμόρφωση μηχανισμών τακτικής και αμφίδρομης επικοινωνίας με τους γονείς • Ποιότητα ενημέρωσης των γονέων σχετικά με την πρόοδο των παιδιών του • Οικοδόμηση σχέσεων συνεργασίας με άλλα σχολεία, εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φορείς
Τομέας 5: Προγράμματα, Παρεμβάσεις και Δράσεις Βελτίωσης	
5.1. Εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις	• Υλοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και προγραμμάτων για τον εμπλουτισμό του Προγράμματος Σπουδών • Ανάληψη καινοτόμων πρωτοβουλιών και υποστήριξη καινοτομικών παρεμβάσεων • Υλοποίηση ειδικών υποστηρικτικών - αντισταθμιστικών προγραμμάτων για ορισμένες κατηγορίες μαθητών • Υιοθέτηση μέτρων και παρεμβάσεων στο σχολείο για την αντιμετώπιση προβλημάτων φοίτησης και διαρροής
5.2. Ανάπτυξη και εφαρμογή Σχεδίων Δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου	• Υποστήριξη μιας συνεχούς και συστηματικής διαδικασίας προγραμματισμού και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου • Διευρυμένη συμμετοχή των μελών της σχολικής κοινότητας στη διαμόρφωση, εφαρμογή και αξιολόγηση Σχεδίων Δράσης • Αξιοποίηση και βιωσιμότητα των αποτελεσμάτων των Σχεδίων Δράσης
Γ. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	
Τομέας 6: Εκπαιδευτικά αποτελέσματα	
Δείκτες	Κριτήρια
6.1. Φοίτηση και διαρροή των μαθητών	• Υψηλά επίπεδα φοίτησης των μαθητών σε όλες τις τάξεις του σχολείου • Περιορισμένη διαρροή μαθητών
6.2. Επιτεύγματα και πρόοδος των μαθητών	• Εκπαιδευτικά επιτεύγματα των μαθητών που ανταποκρίνονται στους στόχους του Προγράμματος Σπουδών • Πρόοδος όλων των μαθητών σε σχέση με προηγούμενα επιτεύγματά τους • Μείωση της διαφοράς στις επιδόσεις των μαθητών κατά τη διάρκεια της χρονιάς

6.3. Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών	• Ανάπτυξη του δυναμικού κάθε μαθητή, ανεξαρτήτως ικανοτήτων, γένους, κοινωνικής, πολιτισμικής προέλευσης ή άλλων ιδιοιοτηοτήτων • Ανάπτυξη των ατομικών και κοινωνικών ικανοτήτων των μαθητών • Ικανοποίηση των μαθητών από την εκπαιδευτική διαδικασία
Τομέας 7: Αποτελέσματα του σχολείου	
7.1. Επίτευξη των στόχων του σχολείου	• Ανταπόκριση του σχολείου στις θεσμικές του υποχρεώσεις • Επίτευξη των ετήσιων στόχων του σχολείου • Αποδοτελεσματικότητα των Σχεδίων Δράσης • Ικανοποίηση των αναγκών όλων των μελών της σχολικής κοινότητας