



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ  
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»

Κατεύθυνση: Εκπαίδευση και Κοινωνία: Θεωρίες και Πρακτικές

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

*«Ο ρόλος της Ηγεσίας της Σχολικής Μονάδας στη Διαδικασία  
Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου»*

**Μεταπτυχιακή φοιτήτρια:** Γεωργακοπούλου Ευθυμία (Α.Μ. 626)

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:

**Επιβλέπουσα:** Λιακοπούλου Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια

**Μέλος:** Νικολάου Σουζάννα-Μαρία, Καθηγήτρια

**Μέλος:** Ταμίσογλου Χρύσα, Μέλος ΕΔΙΠ

Ιωάννινα, 2024

*Στα παιδιά μου*

*Δανάη και Μυρτώ*

Copyright © Ευθυμία Γεωργακοπούλου, 2024

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας διπλωματικής εργασίας εξ' ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της διπλωματικής εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

## *«Ευχαριστίες»*

Με την ολοκλήρωση των σπουδών μου στο Μεταπτυχιακό πρόγραμμα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους με στήριξαν σε αυτή μου την προσπάθεια. Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κυρία Μαρία Λιακοπούλου, η οποία με καθοδήγησε, με στήριξε και μου συμπαραστάθηκε τόσο σε όλη την πορεία των σπουδών μου, όσο και στην εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας. Στη συνέχεια, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της τριμελούς επιτροπής κυρία Σουζάννα-Μαρία Νικολάου και κυρία Χρύσα Ταμίσουγλου, για τις πολύτιμες γνώσεις αλλά και για τη διαφορετική προσέγγιση της διδασκαλίας που αποκόμισα από τα μαθήματά τους, κατά τη διάρκεια των σπουδών μου. Από τις ευχαριστίες μου δε θα μπορούσαν να λείπουν οι διευθυντές/ντριες και προϊστάμενοι των δημοτικών σχολείων που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, αφιερώνοντας σε αυτή μέρος από τον πολύτιμο χρόνο τους. Τέλος, οφείλω ένα πολύ μεγάλο ευχαριστώ στα παιδιά μου, Δανάη και Μυρτώ, καθώς επίσης και στον σύζυγό μου, Γιώργο, που χωρίς την στήριξη, τη βοήθεια και την συμπαράστασή τους, δε θα κατάφερνα να ολοκληρώσω τις σπουδές μου.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συνεχής βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών οργανισμών αποτελεί αναγκαία συνθήκη της διαρκούς αναβάθμισης του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος. Έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι οι αξιολογικές διαδικασίες στο εκπαιδευτικό πεδίο, αποτελούν βασικό παράγοντα ενίσχυσης της βελτίωσης των εκπαιδευτικών οργανισμών σε όλα τα επίπεδα και ιδιαίτερα η εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, τα τελευταία χρόνια εφαρμόζεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, με κύριο άξονα εφαρμογής την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων. Επιπροσθέτως, μελετώντας τη διαθέσιμη βιβλιογραφία, προκύπτει το συμπέρασμα ότι ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας ηγέτη/τιδας της σχολικής μονάδας επηρεάζει σημαντικά την υλοποίηση της εσωτερικής αξιολόγησης και κατ' επέκταση την αποτελεσματικότητά της. Έχοντας ως βάση τα παραπάνω, η παρούσα έρευνα μελετά τις απόψεις των διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων δημοτικών σχολείων, σχετικά με τον ρόλο της ηγεσίας στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Για τη διεξαγωγή της έρευνας, επιλέχθηκε η ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση και προκρίθηκε η βολική δειγματοληψία. Συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχαν 92 διευθυντές/ντριες και προϊστάμενοι, που κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις κλειστού τύπου, που εμπεριέχονταν σε ένα ηλεκτρονικό αυτοσυμπληρούμενο ερωτηματολόγιο. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν ότι οι διευθυντές/ντριες και προϊστάμενοι των σχολείων θεωρούν την αυτοαξιολόγηση ως απαραίτητο εργαλείο για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, καθώς την αποτιμούν θετικά. Παράλληλα, με βάση τις δηλώσεις τους, ακολουθούν όλες τις ενδεδειγμένες ενέργειες που απαιτούνται για την υλοποίηση της εν λόγω αξιολογικής διαδικασίας σε όλα τα στάδιά της. Ωστόσο, εμφανίζονται ιδιαίτερα επιφυλακτικοί στη δημοσίευση των αποτελεσμάτων της διαδικασίας και συνακόλουθα με την εμπλοκή των γονέων σε αυτή. Επιπλέον, επισημαίνουν ότι η μείωση της γραφειοκρατίας, η αύξηση των διαθέσιμων πόρων, η συνεχής επιμόρφωση, η δημιουργία δικτύων συνεργασίας και η ανάπτυξη συμμετοχικής ηγεσίας, θα ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα της αυτοαξιολόγησης. Τέλος, με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, προέκυψαν σημαντικές διαφοροποιήσεις αναφορικά με τα δημογραφικά και επαγγελματικά

στοιχεία του δείγματος, οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν το έναυσμα για τη διεξαγωγή μελλοντικών ερευνών.

**Λέξεις κλειδιά :** αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, ηγεσία σχολικής μονάδας.

## ABSTRACT

Continuous improvement in the quality of educational work and the effectiveness of educational organizations is a necessary condition for the ongoing enhancement of every educational system. Research has demonstrated that evaluation processes in the educational field are a fundamental factor in promoting the improvement of educational organizations at all levels, particularly through the implementation of internal evaluation. Within this framework, in recent years, the evaluation of educational work has been applied in the Greek educational system, primarily through the self-evaluation of school units. Moreover, reviewing the available literature reveals that the role of the principal or head of the school unit significantly impacts the implementation of internal evaluation and, consequently, its effectiveness. Based on the above, this study examines the views of principals and heads of primary schools regarding the role of leadership in the process of self-evaluation of educational work. A quantitative methodological approach was chosen for the research, and convenient sampling was used. Specifically, 92 principals and heads participated in the study, answering closed-ended questions included in an electronic self-administered questionnaire. The results of the research indicated that principals and heads of schools consider self-evaluation an essential tool for improving educational work, as they view it positively. Additionally, based on their statements, they follow all the recommended actions required for the implementation of this evaluation process at all stages. However, they are particularly cautious about publishing the results of the process and involving parents. Furthermore, they emphasize that reducing bureaucracy, increasing available resources, continuous training, creating cooperation networks, and developing participatory leadership will enhance the effectiveness of self-evaluation. Finally, based on the research results, significant variations emerged regarding the demographic and professional characteristics of the sample, which can serve as a starting point for future research.

**Keywords:** self-evaluation of educational work, school unit leadership.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	12
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΘΕΜΕΛΙΩΔΕΙΣ ΕΝΝΟΙΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ.....	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΜΟΡΦΕΣ – ΜΟΝΤΕΛΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ .....	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ.....	26
3.1. Εννοιολογική οριοθέτηση.....	26
3.2. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα από το 1980 έως σήμερα....	33
3.3. Αντιδράσεις συνδικαλιστικών οργανώσεων .....	41
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΗΓΕΣΙΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ .....	46
4.1. Διοίκηση και ηγεσία εκπαιδευτικών οργανισμών .....	46
Εννοιολογική οριοθέτηση .....	46
4.2. Μοντέλα ηγεσίας.....	48
4.3. Ο ρόλος του ηγέτη/τιδας στη σχολική μονάδα.....	61
4.4. Ο ρόλος του ηγέτη/τιδας μιας σχολικής μονάδας στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.....	63
4.5. Ο ρόλος του ηγέτη/τιδας στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου: συσχετίσεις με μοντέλα ηγεσίας.....	65
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΣΥΝΑΦΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ.....	68
B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	86
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ .....	86
6.1. Η αναγκαιότητα της έρευνας.....	86
6.2. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα .....	89
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	91
7.1. Μεθοδολογική προσέγγιση .....	91
7.2. Μέθοδος συλλογής δεδομένων.....	92
7.3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων .....	93
7.4. Δείγμα – Συμμετέχοντες/ουσες .....	94
7.5. Εργαλείο συλλογής δεδομένων .....	95
7.6. Ζητήματα δεοντολογίας.....	97
7.7. Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας .....	98
7.8. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου .....	100
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	102
8.1. Δημογραφικά και Εργασιακά Χαρακτηριστικά του Δείγματος .....	102



8.2. 1 <sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα: Αντιλήψεις διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.....	105
8.3. 2 <sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα: Αντιλήψεις διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη διαδικασία υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.....	109
8.4. 3 <sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα: Πρακτικές/στρατηγικές που υιοθετούν οι διευθυντές και οι προϊστάμενοι των σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.....	113
8.5. 4 <sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα: Παράγοντες που συμβάλλουν ή παρεμποδίζουν την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στις σχολικές μονάδες.....	122
8.6. 5 <sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα: Προτεινόμενες αλλαγές ώστε η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου να φέρει καλύτερα αποτελέσματα στις σχολικές μονάδες.....	126
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....</b>	<b>130</b>
9.1. Αντιλήψεις διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.....	130
9.2. Αντιλήψεις διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη διαδικασία της υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.....	133
9.3. Πρακτικές/στρατηγικές που υιοθετούν οι διευθυντές/ντριες και οι προϊστάμενοι των σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.....	136
9.3.1. Αντιλήψεις διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις ενέργειες που ακολουθούν μετά τη θεσμοθέτηση της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.....	136
9.3.2. Αντιλήψεις διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις ενέργειες που ακολουθούν κατά την εισαγωγή της καινοτομίας της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου .....	138
9.3.3. Αντιλήψεις διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις ενέργειες που ακολουθούν κατά την υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.....	141
9.4. Παράγοντες που συμβάλλουν ή παρεμποδίζουν την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στις σχολικές μονάδες .....	143
9.4.1. Αντιλήψεις διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το πώς θα ενισχυόταν η διαδικασία εφαρμογής και υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.....	143
9.4.2. Αντιλήψεις διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το πώς οι εκπαιδευτικοί θα συμμετείχαν πιο ενεργά στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου .....	145
9.5. Προτεινόμενες αλλαγές ώστε η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου να φέρει καλύτερα αποτελέσματα στις σχολικές μονάδες.....	148
<b>ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....</b>	<b>154</b>

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΝΕΑ ΕΡΕΥΝΑ .....	155
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	157
Ελληνόγλωσση .....	157
Ξενόγλωσση .....	168
Νομοθεσία .....	181
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α .....	184
Ερωτηματολόγιο.....	185
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β .....	194
Γραφήματα .....	194
Π.Β1. Δημογραφικά .....	194
Π.Β2. Έλεγχοι Ερευνητικού Ερωτήματος 1 .....	197
Π.Β3. Έλεγχοι Ερευνητικού Ερωτήματος 2.....	198
Π.Β4. Έλεγχοι Ερευνητικού Ερωτήματος 3.....	199
Π.Β5. Έλεγχοι Ερευνητικού Ερωτήματος 4.....	200
Π.Β6. Έλεγχοι Ερευνητικού Ερωτήματος 5.....	201
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ.....	203
Στατιστικοί Έλεγχοι .....	203
Π.Γ1. Έλεγχοι Ερευνητικού Ερωτήματος 1 .....	203
Π.Γ2. Έλεγχοι Ερευνητικού Ερωτήματος 2 .....	210
Π.Γ3. Έλεγχοι Ερευνητικού Ερωτήματος 3 .....	218
Π.Γ4. Έλεγχοι Ερευνητικού Ερωτήματος 4.....	230
Π.Γ5. Έλεγχοι Ερευνητικού Ερωτήματος 5 .....	240

#### ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1: Φύλο εκπαιδευτικών.....	194
Γράφημα 2: Ειδικότητα εκπαιδευτικών .....	194
Γράφημα 3: Περιοχή σχολείου εκπαιδευτικών .....	195
Γράφημα 4: Ηλικία εκπαιδευτικών .....	195
Γράφημα 5: Προϋπηρεσία εκπαιδευτικών .....	196
Γράφημα 6: Πρόσθετες σπουδές εκπαιδευτικών.....	196
Γράφημα 7: Θέση ευθύνης εκπαιδευτικών.....	197
Γράφημα 8: Αντιλήψεις διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.....	197
Γράφημα 9: Αντιλήψεις διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την συμβολή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.....	198
Γράφημα 10: Αντιλήψεις διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τους δείκτες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου .....	198

Γράφημα 11: Αντιλήψεις διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις ενέργειες που ακολουθούν μετά τη θεσμοθέτηση της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.....	199
Γράφημα 12: Αντιλήψεις διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις ενέργειες που ακολουθούν κατά την εισαγωγή της καινοτομίας της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.....	199
Γράφημα 13: Αντιλήψεις διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις ενέργειες που ακολουθούν κατά την υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.....	200
Γράφημα 14: Αντιλήψεις διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το πώς θα ενισχυόταν η διαδικασία εφαρμογής και υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.....	201
Γράφημα 15: Αντιλήψεις διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το πώς οι εκπαιδευτικοί θα συμμετείχαν πιο ενεργά στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου .....	201
Γράφημα 16: Αντιλήψεις διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις αλλαγές που θεωρούν ότι πρέπει να γίνουν για καλύτερη εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου .....	202

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά δείγματος (N=92).....	103
Πίνακας 2: Αντιλήψεις διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.....	106
Πίνακας 3: Αποτελέσματα ελέγχου t-test για το Φύλο .....	108
Πίνακας 4: Αποτελέσματα ελέγχου ANOVA για την Ηλικία.....	108
Πίνακας 5: Αποτελέσματα ελέγχου t-test για τις Σπουδές (Μεταπτυχιακό).....	108
Πίνακας 6: Αποτελέσματα ελέγχου t-test για τη Θέση Υπηρέτησης .....	109
Πίνακας 7: Αντιλήψεις διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την συμβολή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.....	110
Πίνακας 8: Αντιλήψεις διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τους δείκτες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου .....	111
Πίνακας 9: Αποτελέσματα ελέγχου t-test για τη Θέση Υπηρέτησης .....	113
Πίνακας 10: Αντιλήψεις διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις ενέργειες που ακολουθούν μετά τη θεσμοθέτηση της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.....	114
Πίνακας 11: Αντιλήψεις διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις ενέργειες που ακολουθούν κατά την εισαγωγή της καινοτομίας της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.....	116
Πίνακας 12: Αντιλήψεις διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις ενέργειες που ακολουθούν κατά την υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.....	117
Πίνακας 13: Αποτελέσματα ελέγχου t-test για το Φύλο .....	120
Πίνακας 14: Αποτελέσματα ελέγχου t-test για την Ειδικότητα .....	120
Πίνακας 15: Αποτελέσματα ελέγχου ANOVA για την Ηλικία.....	121
Πίνακας 16: Αποτελέσματα ελέγχου ANOVA για τα Έτη Υπηρεσίας.....	121

Πίνακας 17: Αποτελέσματα ελέγχου t-test για τη Θέση Υπηρετήσης .....	121
Πίνακας 18: Αντιλήψεις διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το πώς θα ενισχυόταν η διαδικασία εφαρμογής και υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.....	123
Πίνακας 19: Αντιλήψεις διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το πώς οι εκπαιδευτικοί θα συμμετείχαν πιο ενεργά στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου .....	125
Πίνακας 20: Αντιλήψεις διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις αλλαγές που θεωρούν ότι πρέπει να γίνουν για καλύτερη εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου .....	127
Πίνακας 21: Αποτελέσματα ελέγχου t-test για το Φύλο .....	129
Πίνακας 22: Αποτελέσματα ελέγχου ANOVA για την Περιοχή Σχολικής Μονάδας.....	129
Πίνακας 23: Αποτελέσματα ελέγχου ANOVA για την Ηλικία.....	129
Πίνακας 24: B vs Φύλο .....	203
Πίνακας 25: B vs Ειδικότητα .....	204
Πίνακας 26: B vs Περιοχή.....	205
Πίνακας 27: B vs Ηλικία .....	205
Πίνακας 28: B vs Προϋπηρεσία .....	206
Πίνακας 29: B vs Διδασκαλείο.....	207
Πίνακας 30: B vs B πτυχίο .....	207
Πίνακας 31: B vs Μεταπτυχιακό.....	208
Πίνακας 32: B vs Θέση υπηρετήσης.....	209
Πίνακας 33: Γ vs Φύλο.....	210
Πίνακας 34: Γ vs Ειδικότητα.....	211
Πίνακας 35: Γ vs Περιοχή .....	212
Πίνακας 36: Γ vs Ηλικία .....	212
Πίνακας 37: Γ vs Προϋπηρεσία.....	213
Πίνακας 38: Γ vs Διδασκαλείο .....	214
Πίνακας 39: Γ vs B πτυχίο .....	215
Πίνακας 40: Γ vs Μεταπτυχιακό .....	216
Πίνακας 41: Γ vs Θέση υπηρετήσης .....	217
Πίνακας 42: Δ vs Φύλο .....	218
Πίνακας 43: Δ vs Ειδικότητα .....	219
Πίνακας 44: Δ vs Περιοχή.....	221
Πίνακας 45: Δ vs Ηλικία .....	222
Πίνακας 46: Δ vs Προϋπηρεσία .....	223
Πίνακας 47: Δ vs Διδασκαλείο.....	225
Πίνακας 48: Δ vs B πτυχίο .....	226
Πίνακας 49: Δ vs Μεταπτυχιακό.....	227
Πίνακας 50: Δ vs Θέση υπηρετήσης .....	229
Πίνακας 51: E vs Φύλο.....	230
Πίνακας 52: E vs Ειδικότητα.....	232
Πίνακας 53: E vs Περιοχή.....	233
Πίνακας 54: E vs Ηλικία .....	234
Πίνακας 55: E vs Προϋπηρεσία .....	235
Πίνακας 56: E vs Διδασκαλείο.....	236
Πίνακας 57: E vs B πτυχίο .....	237
Πίνακας 58: E vs Μεταπτυχιακό .....	238

Πίνακας 59: Ε vs Θέση υπηρετήσης .....	239
Πίνακας 60: ΣΤ vs Φύλο .....	240
Πίνακας 61: ΣΤ vs Ειδικότητα .....	241
Πίνακας 62: ΣΤ vs Περιοχή.....	242
Πίνακας 63: ΣΤ vs Ηλικία .....	243
Πίνακας 64: ΣΤ vs Προϋπηρεσία .....	243
Πίνακας 65: ΣΤ vs Διδασκαλείο.....	244
Πίνακας 66: ΣΤ vs Β πτυχίο .....	244
Πίνακας 67: ΣΤ vs Μεταπτυχιακό.....	245
Πίνακας 68: ΣΤ vs Θέση υπηρετήσης.....	246

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς και πολυδιάστατους τομείς της κοινωνίας, καθώς διαμορφώνει τις νέες γενιές και επηρεάζει τη συνολική πρόοδο της κάθε χώρας. Κατά συνέπεια, η συνεχής αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί αναγκαία συνθήκη για την κοινωνική, πολιτιστική και οικονομική ευημερία των λαών (Bryk, 2020). Συνθήκη, η οποία οφείλει να εξασφαλίζει τον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών οργανισμών, σε όλα τα επίπεδα, προκειμένου να μπορούν να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις της εποχής μας (Winthrop & Senge, 2022).

Εμπειρικές έρευνες, που έχουν διεξαχθεί διαχρονικά στο εκπαιδευτικό πεδίο, έχουν καταδείξει ότι η εφαρμογή αξιολογικών διαδικασιών, ενισχύουν σημαντικά την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων, συμβάλλοντας καθοριστικά στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος (Plowright, 2007· McNamara, O'Hara, Lisi & Davidsdottir, 2011· Schildkamp, Visscher & Luyten 2009· Γκανάκας, 2006· Πεδή & Αυγητίδου, 2013· Παπαδοπούλου, 2020). Τα τελευταία χρόνια ως η πιο αποτελεσματική μορφή εκπαιδευτικής αξιολόγησης έχει προκριθεί η εσωτερική αξιολόγηση σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Η συγκεκριμένη αξιολογική διαδικασία επιδιώκει τη βελτίωση λειτουργίας της σχολικής μονάδας, ενισχύοντας την αποτελεσματικότητά της και τις υπηρεσίες που προσφέρει, έχοντας ως βάση την ανάπτυξη της συνεργασίας των μελών της σχολικής κοινότητας (Τσουνή, Τσουνή, Αναστασόπουλου & Γονίδου, 2017).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπου για δεκαετίες απουσίαζε η εφαρμογή οποιασδήποτε αξιολογικής διαδικασίας, υλοποιείται τα τελευταία χρόνια η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, που έχει ως βασικό άξονα εφαρμογής την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας (Ευθυμίου, 2021). Η αυτοαξιολόγηση θεωρείται κρίσιμο εργαλείο για τη συνεχή βελτίωση των σχολικών μονάδων και την ενίσχυση της εκπαιδευτικής απόδοσης, επιτρέποντας την εσωτερική ανάλυση και ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών πρακτικών. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει τη συλλογή και την ανάλυση δεδομένων, την αναγνώριση των δυνατών και αδύνατων σημείων και την ανάπτυξη σχεδίων δράσης για τη βελτίωση

(Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, Δάρρα, 2018). Γενικότερα, η αυτοαξιολόγηση επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν μια κουλτούρα συνεχούς βελτίωσης και να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής (Δάρρα, 2018).

Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών πρακτικών, αλλά και στην εν γένει λειτουργία της σχολικής μονάδας διαδραματίζει η ηγεσία της. Ο διευθυντής/ντρια ενός σχολείου συμβάλλει καθοριστικά στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητάς του, καθώς επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό όλες τις διαδικασίες και δράσεις που υλοποιούνται. Σύμφωνα με τον Bush (2011), ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας ως ηγέτη/τιδας μιας σχολικής μονάδας είναι κρίσιμος στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, καθώς η ηγεσία του/της επηρεάζει άμεσα την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας. Ο διευθυντής/ντρια διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στην προώθηση του οράματος και των στόχων του σχολείου, καλλιεργώντας μια κουλτούρα συνεργασίας και διαρκούς βελτίωσης. Μέσω της συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, της αναγνώρισης των δυνατών και αδύνατων σημείων και της ανάπτυξης σχεδίων δράσης, ο διευθυντής/ντρια ενισχύει την εκπαιδευτική απόδοση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, προάγοντας έτσι την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου (Robinson, 2007).

Ως συνέπεια των ανωτέρω, η παρούσα έρευνα, επιδιώκοντας να συμβάλλει στη συζήτηση, που αφορά την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της εσωτερικής αξιολόγησης διερευνά τις απόψεις των διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων δημοτικών σχολείων σχετικά με τον ρόλο της ηγεσίας στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Προκειμένου να επιτευχθεί στο μέγιστο δυνατό βαθμό ο συγκεκριμένος σκοπός αναλύθηκε στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα: Ποιες είναι οι αντιλήψεις των διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχετικά με τη διαδικασία υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης; Ποιες πρακτικές και στρατηγικές υιοθετούνται για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης; Ποιοι είναι οι παράγοντες που συμβάλλουν ή παρεμποδίζουν την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης; Ποιες αλλαγές προτείνονται ώστε η αυτοαξιολόγηση να φέρει καλύτερα αποτελέσματα; Υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις απόψεις των συμμετεχόντων/ουσών βάσει δημογραφικών και εργασιακών χαρακτηριστικών;

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη: το θεωρητικό και το ερευνητικό. Το θεωρητικό μέρος περιλαμβάνει πέντε κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο εξετάζει τις θεμελιώδεις έννοιες και διαστάσεις της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Αναλύονται εννοιολογικά οι όροι και οι μορφές της αξιολόγησης. Το δεύτερο κεφάλαιο εστιάζει στις μορφές και τα μοντέλα αξιολόγησης. Το τρίτο κεφάλαιο περιλαμβάνει την αυτοαξιολόγηση, την εννοιολογική οριοθέτησή της, την ιστορική της εξέλιξη στην Ελλάδα και τις αντιδράσεις από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις. Το επόμενο κεφάλαιο ασχολείται με την ηγεσία της σχολικής μονάδας, περιλαμβάνοντας, τα μοντέλα ηγεσίας και τον ρόλο του ηγέτη/τιδας τόσο στη σχολική μονάδα όσο και στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Το πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζει την ανασκόπηση συναφών ερευνών από τον διεθνή χώρο και την Ελλάδα.

Στο ερευνητικό μέρος της εργασίας παρουσιάζεται η ερευνητική προσέγγιση. Το έκτο κεφάλαιο οριοθετεί το ερευνητικό πλαίσιο της μελέτης, συζητώντας την αναγκαιότητα, τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Το έβδομο κεφάλαιο περιγράφει τη μεθοδολογία της έρευνας, συμπεριλαμβανομένης της μεθοδολογικής προσέγγισης, της διαδικασίας συλλογής δεδομένων, του δείγματος, των δεοντολογικών ζητημάτων, της διασφάλισης της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας. Το όγδοο κεφάλαιο παραθέτει τα αποτελέσματα της έρευνας, που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά του δείγματος, οι απόψεις των συμμετεχόντων/ουσών ανά δήλωση, καθώς και οι διαφοροποιήσεις που προέκυψαν. Τέλος, το ένατο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη συζήτηση και την ερμηνεία των ευρημάτων της έρευνας σε συνάρτηση με τη διαθέσιμη βιβλιογραφία για την εξαγωγή των αντίστοιχων συμπερασμάτων καθώς και τους περιορισμούς της έρευνας και προτάσεις για νέες.



## **A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΘΕΜΕΛΙΩΔΕΙΣ ΕΝΝΟΙΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ**

Στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας έρευνας παρουσιάζονται βασικές έννοιες και προσεγγίσεις της αξιολόγησης, καθώς και διαφορετικές μορφές που μπορεί να πάρει ανάλογα με τις συνθήκες και τις στοχεύσεις της στην εκπαίδευση. Επιπλέον, εξετάζεται η σημασία της αξιολογικής διαδικασίας ως προς τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων, αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος. Επιπροσθέτως, αναλύεται το πολυπαραγοντικό πεδίο της εκπαίδευσης και ο τρόπος με τον οποίο η αξιολόγηση εφαρμόζεται σε όλες τις λειτουργίες του, επισημαίνοντας την ποικιλομορφία των μοντέλων και των μορφών που μπορεί να πάρει ανάλογα με τις συνθήκες και τη στόχευση. Τέλος, καταδεικνύεται το γεγονός πως η αυτοαξιολόγηση συμβάλλει στη διασφάλιση της ποιότητας και στη συνεχή βελτίωση των εκπαιδευτικών οργανισμών, αναδεικνύοντας την ως απαραίτητο εργαλείο για την επίτευξη εκπαιδευτικής αριστείας.

Η αξιολογική διαδικασία θεωρείται ως ο βασικός μηχανισμός που μπορεί να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών και κατ' επέκταση του εκπαιδευτικού συστήματος (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017), δια μέσω της λήψης έγκυρων αποφάσεων, που στοχεύουν στη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Στο εκπαιδευτικό πεδίο, που χαρακτηρίζεται ως πολυπαραγοντικό, η αξιολόγηση εφαρμόζεται στο σύνολο των λειτουργιών του (Δάρρα, 2018), όπου στην ελληνική και διεθνή εκπαιδευτική πραγματικότητα, αναφέρεται με τον όρο αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η αναφερόμενη αξιολόγηση, ανάλογα τις συνθήκες και τη στόχευση, μπορεί σε κάθε περίπτωση να υιοθετήσει διαφορετικό μοντέλο, λαμβάνοντας διαφορετική μορφή. Σύμφωνα με τον Σολομών (1999), η αυτοαξιολόγηση είναι μια μορφή αξιολόγησης που ενισχύει το κλίμα συλλογικότητας στις σχολικές μονάδες, καθώς εφαρμόζεται και υλοποιείται από τους άμεσα εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία, που είναι γνώστες της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Παρά την παραδοχή ότι η αξιολόγηση και ιδιαίτερα η αυτοαξιολόγηση διακρίνεται για τη βελτιωτική της λειτουργία, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η εφαρμογή της συγκεκριμένης αξιολογικής διαδικασίας απουσιάζει για πολλά χρόνια. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, αντικείμενο

συζήτησης του πρώτου κεφαλαίου, της παρούσας εργασίας, αποτελεί η έννοια της αξιολόγησης. Επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, της αυτοαξιολόγησης, του εκπαιδευτικού έργου της διοίκησης και της ηγεσίας.

Η αξιολόγηση, ως διαδικασία, εμπεριέχεται σε κάθε πεδίο της δραστηριότητας του ανθρώπου λαμβάνοντας είτε ανεπίσημη μορφή, ως απλή κριτική, είτε επίσημη μορφή, ως μια απολογιστική διαδικασία σε καθορισμένο πλαίσιο με συγκεκριμένα κριτήρια (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Είναι μια έννοια πολυδιάστατη και πολυεπίπεδη, αφού διακρίνονται σημαντικές διαφορές τόσο στις απόψεις των ερευνητών όσο και στις απόψεις των θεωρητικών, σχετικά με τον ορισμό της, το περιεχόμενό της και τα αποτελέσματα που αποφέρει η εφαρμογή της (Δάρα, 2019). Η αξιολόγηση, ορίζοντάς την στην απλούστερη μορφή, αναφέρεται ως η διαδικασία μέσα από την οποία διαμορφώνεται η εκτίμηση για την αξία ενός έργου ή μιας εργασίας (Παπασταμάτης, 2015). Στην ίδια βάση, ο Scriven (1991), τονίζει ότι η εκτίμηση της αξίας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την έννοια της αξιολόγησης, καθώς, έχοντας σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια, διαμορφώνει μια κρίση για την αξία ενός προσώπου, αντικειμένου ή προϊόντος.

Η συγκεκριμένη διαδικασία, σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2001), ορίζεται σε ένα πλαίσιο σύγκρισης ομοειδών αντικειμένων, ενώ ταυτόχρονα μπορεί να δηλώνει και τον βαθμό που οι καθορισμένοι στόχοι μιας εργασίας έχουν επιτευχθεί. Παράλληλα, βασική επιδίωξη της αξιολογικής διαδικασίας είναι να εντοπιστούν οι παράγοντες και οι παράμετροι που λειτούργησαν ανασταλτικά ως προς την επίτευξη των στόχων, προκειμένου να παρέχει την ανάλογη ανατροφοδότηση, αποκτώντας βελτιωτικό χαρακτήρα (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015· Κωνσταντίνου, 2000). Καταληκτικά, «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 βεβαίως των παραμέτρων που παρεμπόδισαν την επίτευξή του και στη συνέχεια να ληφθούν τα απαραίτητα μέτρα για την ανατροφοδότηση και συνεπώς τη βελτίωση της αξιολογούμενης δραστηριότητας» (Κωνσταντίνου, 2002: σελ. 41).

Ειδικότερα, στην εκπαίδευση η παραπάνω διαδικασία είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένη με το σύνολο των λειτουργιών του εκπαιδευτικού συστήματος (Mac

Beath & Mortimore, 2001). Οι Κατσαρού και Δεδούλη (2008) ορίζουν ως εκπαιδευτική αξιολόγηση, τη μεθοδική και συστηματική διαδικασία που προβλέπει τη συγκέντρωση και ανάλυση δεδομένων, η επεξεργασία των οποίων συνεισφέρει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος. Επιπλέον, η αξιολόγηση στον τομέα της εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται ως πολυπαραγοντική, αφού υλοποιείται σε ένα ιδιαίτερα ευρύ πεδίο δράσης και επηρεάζεται ανάλογα με τις συνθήκες από πολλές παραμέτρους και ποικίλες συνιστώσες (Δάρρα, 2019).

Βασικές παράμετροι αποτελούν η εκπαιδευτική πολιτική, τα ισχύοντα προγράμματα σπουδών, τα διαθέσιμα εκπαιδευτικά μέσα αλλά και το εκπαιδευτικό προσωπικό, που μέσω της αξιολογικής διαδικασίας μπορεί να διαπιστωθεί ο βαθμός αποτελεσματικότητάς του και συνακόλουθα η συνεισφορά του στη συνεχή βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006). Αναλυτικότερα, ο Κουτούζης (2008) επισημαίνει ότι το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο επηρεάζεται σημαντικά από τους εκπαιδευτικούς νόμους, τα αναλυτικά προγράμματα, το διδακτικό υλικό και τις διδακτικές πρακτικές, την υλικοτεχνική υποδομή, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, το κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο των μαθητών και τη σχολική διαρροή.

Ως συνέπεια των παραπάνω, η αξιολόγηση στο εκπαιδευτικό πεδίο ακόμη κι αν αποσκοπεί στην εξέταση της συμβολής ενός παράγοντα, οφείλει να υιοθετήσει εκείνες τις πρακτικές που θα ερμηνεύσουν όλους τους παράγοντες που συντελούν στη διαμόρφωση του όποιου αποτελέσματος, δίνοντας ένα είδος συνολικής πάντα αξιολόγησης. Επομένως, η εκπαιδευτική αξιολόγηση εμπεριέχει την εξέταση και τον έλεγχο όλων των παραγόντων και παραμέτρων που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία, επιδιώκοντας αλλαγές που θα συμβάλλουν καθοριστικά στη βελτίωσή τους. Άρα, δια μέσω της αξιολόγησης, καταγράφονται και αναλύονται δεδομένα που μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στη λήψη νέων αποφάσεων τόσο σε κεντρικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας και αφορούν αφενός το επίπεδο υπευθυνότητας και αποτελεσματικότητας και αφετέρου την αξιοποίηση και τον καταμερισμό των διαθέσιμων πόρων (Σαΐτης, 2008).

Η τελευταία αναφορά αναδεικνύει και τη θεώρηση ότι η αξιολογική διαδικασία είναι μια κατεξοχήν διοικητική λειτουργία. *«Η διοίκηση είναι ένα πολυσύνθετο και πολυδιάστατο φαινόμενο, το οποίο εκδηλώνεται στους οργανισμούς, μέσα από ένα σύνολο δυναμικά αλληλεξαρτώμενων δραστηριοτήτων»* (Κατσαρός, 2008, σ. 23). Ως διοίκηση μπορεί να οριστεί μια κοινωνική διεργασία, η οποία

διαμέσου συγκεκριμένων πρακτικών, έχοντας εστιάσει στις σχέσεις μεταξύ των ατόμων του οργανισμού, καταλήγει στην επίτευξη των καθορισμένων στόχων (Ζαβλανός, 1998). Η διοικητική διαδικασία μπορεί να υλοποιηθεί σε κάθε είδους οργανισμό (Κανελλόπουλος, 1990), όπου συντονίζοντας και εναρμονίζοντας ανθρώπινους, υλικούς και τεχνικούς πόρους, επιτυγχάνονται συγκεκριμένοι στόχοι (Κουτούζης, 1999). Στην ίδια βάση, ο Σαΐτης (2005) τονίζει ότι διοίκηση είναι η μεθοδευμένη προσπάθεια προγραμματισμού, οργάνωσης, διεύθυνσης και ελέγχου πρακτικών και μεθόδων, για να επιτευχθούν συγκεκριμένα αποτελέσματα.

Έχοντας ως βάση τους παραπάνω ορισμούς, προκύπτει το συμπέρασμα ότι η διοίκηση ως λειτουργία, μέσω κοινωνικών διεργασιών, αποσκοπεί στην επίτευξη καθορισμένων στόχων, αξιοποιώντας όλα τα διαθέσιμα μέσα. Κατά συνέπεια, πρόκειται για μια πολυδιάστατη και πολυπαραγοντική διαδικασία, που στο πεδίο της εκπαίδευσης υλοποιείται σε πολλά επίπεδα. Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008) ως εκπαιδευτική διοίκηση ορίζεται: *«η εξειδικευμένη δραστηριότητα που αναπτύσσεται στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών οργανισμών και επιδιώκει την πραγματοποίηση, όσο δυνατόν καλύτερα, των σκοπών της εκπαίδευσης, αξιοποιώντας τους διαθέσιμους πόρους-ανθρώπους και υλικά-μέσα από τις λειτουργίες της»* (σ. 16). Επομένως, η εύρυθμη λειτουργία και η ανάπτυξη μιας σχολικής μονάδας επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από την αποτελεσματικότητα της διοίκησής της.

Πιο συγκεκριμένα, η αξιολόγηση ως διοικητική λειτουργία εκκινεί από τον προγραμματισμό, συνεχίζει με την οργάνωση και τον έλεγχο και καταλήγει στην αποτίμηση, μέσα από την ερμηνεία των αποτελεσμάτων, που οδηγεί στην ανατροφοδότηση (Γκανάκας, 2005· Κουτούζης, 2008). Η ανατροφοδότηση που παρέχει για τον βαθμό επίτευξης των καθορισμένων στόχων και τις βελτιωτικές δράσεις που πρέπει να αναληφθούν, μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό οργανισμό να ενισχύσει σημαντικά την αποτελεσματικότητα των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού, & Τσάφος, 2007).

Τα ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης, αξιοποιώντας τη διαδικασία της αξιολόγησης, μπορεί να προβούν, αν κριθεί αναγκαίο, σε τροποποιήσεις που αφορούν τον αρχικό προγραμματισμό και την οργάνωση των δράσεων, καθώς και στον επαναπροσδιορισμό των στόχων, προκειμένου να επιτευχθεί το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα σε κάθε περίπτωση (Σαΐτη & Σαΐτης, 2020). Οι Hoy και Miskel (2005) επισημαίνουν πως η ηγεσία είναι μια κοινωνική διαδικασία, η οποία συντελείται με φυσικό και αβίαστο τρόπο, μέσω των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των

μελών μιας ομάδας ή ενός οργανισμού με απώτερο στόχο την εύρυθμη λειτουργία του. Στο ίδιο πλαίσιο, ο Yukl (1994) αναφέρει πως ο όρος συναντάται κυρίως στις κοινωνικές επιστήμες, ορίζοντάς τον ως μια διαρκή διαδικασία μέσω της οποίας ασκείται σκόπιμη κοινωνική επιρροή προς μια μονάδα ή ένα σύνολο ανθρώπων και αποσκοπεί στην οικοδόμηση δραστηριοτήτων και σχέσεων σε μία ομάδα ή έναν οργανισμό.

Ο Μπουραντάς (2002) επισημαίνει ότι η ηγεσία είναι μια διαδικασία μέσω της οποίας μια μικρή ή μεγάλη ομάδα ατόμων επηρεάζονται από τον ηγέτη, ο οποίος με τρόπο εθελοντικό, τους «αναγκάζει» πρόθυμα να συνεργαστούν, προκειμένου να υλοποιήσουν τους στόχους που έχουν θέσει και έτσι να προβούν στη μεγαλύτερη δυνατή αποτελεσματικότητα. Στην ίδια βάση, ο Μπουρής (2008) και ο Σαΐτης (2000) ορίζουν την ηγεσία ως μια διενέργεια επηρεασμού των στάσεων μιας ομάδας ανθρώπων, η οποία είναι καλά οργανωμένη, για να δουλέψουν με μεγάλη προθυμία και έτσι να καταλήξουν στην επίτευξη ομαδικών στόχων. Ο Rahim (1983), τόνισε πως: *«η ηγεσία είναι μια διαδικασία, μέσω της οποίας ο ηγέτης επιδρά σε ένα σύνολο ατόμων, σκοπεύοντας να επηρεάσει τη συμπεριφορά αλλά και τις πράξεις τους, προκειμένου πρόθυμα να επιχειρήσουν να πετύχουν τους συλλογικούς στόχους»* (σ. 368).

Ο ηγέτης/τιδα – leader κατέχει μια σημαντική θέση μέσα στην ιεραρχική πυραμίδα του οργανισμού και είναι αυτός/η που θα εμπνεύσει τους υφιστάμενούς του – followers να επιτύχουν στόχους, μέσα από μεθοδευμένες διαδικασίες – tasks, των οποίων την ευθύνη αναλαμβάνει ο ίδιος (Καραγιάννης, 2014· Σαΐτης, 2008). Οι Bowers και Seashore (1966) επεσήμαναν ότι η ηγεσία είναι μια διαδικασία μέσω της οποίας προάγεται η ενδυνάμωση των συναισθημάτων κάποιου για την αξία του, διευκολύνεται η αλληλεπίδραση των μελών μιας ομάδας, έτσι ώστε να δημιουργηθούν στενότερες σχέσεις και θετικά συναισθήματα και τέλος μέσω του σχεδιασμού, του συντονισμού και του προγραμματισμού των δράσεων προάγεται η υλοποίηση των στόχων, η οποία οδηγεί στην επίτευξη της αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού. Επιτυχημένοι θεωρούνται, κατά τον Πασιαρδή (2004), οι ηγέτες/τιδες που είναι σε θέση να αναπτύσσουν ένα όραμα για τον σχολικό τους οργανισμό και αποβλέπουν στην υλοποίησή του, μέσα από ένα σύστημα αξιών που προάγουν, με τη συμπεριφορά και τις στάσεις τους.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαιδευτική αξιολόγηση, ως μια πολυπαραγοντική διαδικασία με σαφή κριτήρια και στόχους, που συνδέεται άμεσα με

την εκπαιδευτική διοικητική λειτουργία, στοχεύει στην ενίσχυση των διαδικασιών ανάπτυξης των εκπαιδευτικών οργανισμών, μέσα από την ορθολογική λήψη αποφάσεων. Άρα, ο βασικός σκοπός της αξιολογικής διαδικασίας στο εκπαιδευτικό πεδίο είναι η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, που μπορεί να επιτευχθεί με τη συνεχή ανατροφοδότηση, επιδιώκοντας, με τις κατάλληλες σε κάθε περίπτωση παρεμβάσεις και αλλαγές, τη συνεχή βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Ο όρος εκπαιδευτικό έργο εμφανίστηκε για πρώτη φορά στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα μετά την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή το 1982, προκειμένου να εφαρμοστεί η αξιολόγηση του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού (Μαντάς, Ταβουλάρη, & Δαλαβίτσας, 2009). Κατά συνέπεια, στην αρχική του χρήση ο όρος αναφερόταν κυρίως στη λειτουργία της σχολικής μονάδας, έχοντας ως βασική παράμετρο αναφοράς τη διαδικασία αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη.

Ο Γκότοβος (1986), δίνοντας έμφαση στην αρχική χρήση του όρου, τονίζει ότι η αξιολόγηση αναφέρεται στο έργο που παράγεται στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης μαθητή και παιδαγωγού κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Σε αντιδιαστολή ο Μπαλάσκας (1992), διευρύνοντας την έννοια του όρου, επισημαίνει ότι η αξιολόγηση εμπερικλείει όλες τις δράσεις που στοχεύουν στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας τόσο σε επίπεδο κεντρικής διοίκησης όσο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Το εκπαιδευτικό έργο ορίζεται από το σύνολο των λειτουργιών του εκπαιδευτικού συστήματος, που έχουν ως στόχο την υλοποίηση των καθορισμένων σκοπών της εκπαίδευσης και παράγουν συγκεκριμένα «προϊόντα» (Κασσωτάκης, 1992· Παπακωνσταντίνου, 1993). Οι λειτουργίες αυτές επηρεάζονται άμεσα από όλους τους παράγοντες που εμπλέκονται στο εκπαιδευτικό πεδίο. Σε αυτό το πλαίσιο, ο Ανδρέου (1992) επισημαίνει ότι ο όρος εκπαιδευτικό έργο χαρακτηρίζεται ως πολυπαραγοντικός, καθώς λειτουργεί ως διαδικασία αποτίμησης σε μια σειρά από παράγοντες, που μπορεί να είναι η απόδοση των εκπαιδευτικών και οι ανάγκες επιμόρφωσής τους, τα προγράμματα σπουδών, τα σχολικά εγχειρίδια και η υλικοτεχνική υποδομή.

Έχοντας ως βάση τα παραπάνω, προκύπτει το συμπέρασμα ότι το εκπαιδευτικό έργο τελείται σε τρία επίπεδα: α) στο επίπεδο της σχολικής τάξης, β) στο επίπεδο της σχολικής μονάδας και γ) στο επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος (Μαντάς & συν., 2009). Το πρώτο επίπεδο αναφέρεται στα αποτελέσματα της

μαθησιακής διαδικασίας, το δεύτερο στα αποτελέσματα των συντονισμένων προσπαθειών του εκπαιδευτικού οργανισμού και το τρίτο στα αποτελέσματα της θεσμικής εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (1993) τα τρία επίπεδα λειτουργούν αλληλοεξαρτώμενα και ο συντονισμός τους, σε καθορισμένο χρόνο, παράγει το έργο που ορίζεται ως εκπαιδευτικό και επίκειται σε διαδικασία αξιολόγησης.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί καίριο και αναπόσπαστο μέρος της αξιολογικής διαδικασίας στην εκπαίδευση (Μαυρογιώργος, 2002), αποτελώντας σημαντικότερο μέσο ανάπτυξης του εκπαιδευτικού συστήματος, όταν η εφαρμογή και υλοποίηση της χαρακτηρίζεται από αντικειμενικότητα και από βελτιωτικές παρεμβάσεις, που ενισχύουν την αποτελεσματικότητα (Σαΐτη & Σαΐτης, 2020). Η αξιολογική διαδικασία που αναφέρεται στο εκπαιδευτικό έργο μπορεί να αποτελέσει τη «ραχοκοκαλιά του εκπαιδευτικού συστήματος», η οποία έχοντας ως βάση τον βαθμό επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων, εντοπίζει τις αδυναμίες που ενυπάρχουν, στοχεύοντας στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, μέσω της ανατροφοδότησης (Καπαχτσή, 2008· Κασσωτάκης, 1992).

Ωστόσο, η αποτελεσματικότητά της αξιολόγησης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την προσέγγιση που υιοθετείται σε κάθε συνθήκη, καθώς πρόκειται για μια διαδικασία σύνθετη και πολυπαραγοντική και όχι για μια απλή καταγραφή των επιτευγμάτων των εκπαιδευόμενων ή της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών (Ζουγανέλη & συν., 2007· Μαντάς & συν., 2009). Κατά συνέπεια, ακολουθώντας μια ολιστική προσέγγιση, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να αναφέρεται σε όλους τους παράγοντες που συντελούν στη διαμόρφωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Κουτούζης, 2008· Ανδρέου, 1999). Σύμφωνα με τους Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου (2017) αυτοί μπορεί να είναι το έμφυχο δυναμικό που επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι κηδεμόνες, τα στελέχη της εκπαίδευσης, οι εκπρόσωποι τοπικών αρχών κ.λπ. και άψυχοι συντελεστές, δηλαδή, η εκπαιδευτική πολιτική, τα προγράμματα σπουδών, τα σχολικά εγχειρίδια, οι διαθέσιμοι πόροι, η υλικοτεχνική υποδομή κ.λπ.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μια συστηματική διαδικασία συλλογής πληροφοριών με σαφή κριτήρια, μέσω της οποίας η εκπαιδευτική διοίκηση στοχεύει στη συνεχή βελτίωση και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος (Πασιαρδής, 1994). Συμπερασματικά, *«Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί μια συστηματική διαδικασία προσδιορισμού, ελέγχου, αποτίμησης και*

*ανατροφοδότησης, η οποία συνδέεται άμεσα με τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, την παρακολούθηση της εφαρμογής και την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων, αναπτύσσεται σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος (κεντρικό, περιφερειακό, τοπικό) και διερευνά τη συμβολή κάθε συντελεστή του εκπαιδευτικού έργου στην επίτευξη των καθορισμένων στόχων» (Δάρρα, 2019: σελ. 224). Ωστόσο, η εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, εξαρτάται από τη μορφή που λαμβάνει και το μοντέλο που υιοθετείται σε κάθε περίπτωση.*



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΜΟΡΦΕΣ – ΜΟΝΤΕΛΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Το δεύτερο κεφάλαιο της παρούσας έρευνας αναλύει το πολύπλοκο και δυναμικό πεδίο των μορφών και των μοντέλων αξιολόγησης που εφαρμόζονται στην εκπαιδευτική πράξη. Η αξιολόγηση ως σύστημα δεν είναι στατική αλλά υπόκειται σε συνεχείς μεταβολές και προσαρμογές ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες, τις κοινωνικο-πολιτικές επιρροές και τις τεχνολογικές καινοτομίες. Στο κεφάλαιο αυτό, αναλύεται η εξέλιξη διαφόρων μοντέλων αξιολόγησης, καθώς και οι προκλήσεις και τα οφέλη που συνδέονται με την εφαρμογή τους. Αρχικά, διερευνώνται τα παραδοσιακά μοντέλα αξιολόγησης, όπως είναι τα άτομο-κεντρικά και τα διαδικαστικά μοντέλα, που έχουν χρησιμοποιηθεί ευρέως στις εκπαιδευτικές μονάδες. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται πιο σύγχρονες προσεγγίσεις, όπως τα συστημικά και ολιστικά μοντέλα, που επιχειρούν να ενσωματώσουν την αξιολόγηση σε όλες τις διαστάσεις της εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Το κεφάλαιο αυτό θα προσπαθήσει να υπογραμμίσει τις πολυάριθμες διαστάσεις και την πολυπλοκότητα της αξιολόγησης, υποδεικνύοντας την καθοριστική της συμβολή στη διαμόρφωση της σύγχρονης εκπαιδευτικής ταυτότητας και στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων.

Δύο είναι τα μοντέλα αξιολόγησης που κυριαρχούν στο εκπαιδευτικό πεδίο, ανάλογα με τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται, το «τεχνοκρατικό» και το «ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό» (Μαντάς & συν., 2009· Χατζηγεωργίου, 2004). Το πρώτο, ακολουθεί την ποσοτική προσέγγιση σε ερευνητικό επίπεδο, εστιάζοντας στο αποτέλεσμα και συνακόλουθα στον βαθμό επίτευξης των καθορισμένων στόχων (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· Λάμνιας, 1997). Το παρόν μοντέλο εμφανίζει εγγενείς αδυναμίες, καθώς δεν μπορεί να δώσει ποιοτικά δεδομένα, που εμπεριέχονται στην εκπαιδευτική αξιολόγηση (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 1999). Η χρήση του ενισχύει την ανάπτυξη ιεραρχικών εξαρτήσεων (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008), αφού ακολουθεί μια στατική διοικητική διαδικασία μέτρησης του εκπαιδευτικού έργου, αδυνατώντας παράλληλα στις περισσότερες των περιπτώσεων να συμβάλλει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που αποτελεί κύριο στόχο της αξιολόγησης (Μαντάς & συν., 2009).

Σε αντιδιαστολή το ανθρωπιστικό μοντέλο, που αξιοποιεί στην ερευνητική ποιοτική προσέγγιση, δίνει έμφαση στην ερμηνεία της κάθε εκπαιδευτικής συνθήκης και στις ιδιαιτερότητές της (Κωνσταντίνου, 2007). Στο συγκεκριμένο μοντέλο η αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων στο εκπαιδευτικό πεδίο τοποθετείται στο κέντρο

της αξιολογικής διαδικασίας, αφού καταλαμβάνουν και τη θέση του συμβούλου, ως γνώστες των προβλημάτων που παρουσιάζονται και των αδυναμιών που υπάρχουν (Μαντάς & συν., 2009). Ωστόσο, το ανθρωπιστικό μοντέλο χαρακτηρίζεται για την υποκειμενικότητα που το χαρακτηρίζει όσο και για τη μεγάλη διάρκεια που απαιτεί η εφαρμογή του (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Ο χρόνος διενέργειας της αξιολογικής διαδικασίας, αποτελεί σημαντική παράμετρο καθορισμού της και με βάση αυτή η αξιολόγηση διακρίνεται σε «προκαταρκτική ή διαγνωστική», σε «ενδιάμεση ή διαμορφωτική» και σε «τελική ή αθροιστική ή απολογιστική» (Κουτούζης, 2008· Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Η πρώτη διενεργείται πριν την έναρξη της δράσης που αξιολογείται, προκειμένου να εκτιμηθούν οι συνθήκες και να εντοπιστούν τα δυνατά και αδύνατα σημεία, η δεύτερη διεξάγεται κατά τη διάρκεια εφαρμογής της δράσης, στοχεύοντας στον εντοπισμό των προβλημάτων και των αδυναμιών, προκειμένου να γίνουν οι απαραίτητες βελτιωτικές παρεμβάσεις, μέσω ανατροφοδότησης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Η τελευταία μορφή αξιολόγησης διενεργείται μετά το τέλος της δράσης, στοχεύοντας στην αποτίμηση των αποτελεσμάτων της προσπάθειας, σε άμεση συνάρτηση με τα προβλήματα και τις δυσκολίες που παρουσιάστηκαν κατά την εφαρμογή της (Κουτούζης, 2008).

Εκτός από τη διάκριση με βάση το μοντέλο που υιοθετείται και τον χρόνο διενέργειας της αξιολογικής διαδικασίας, η σημαντικότερη ίσως παράμετρος που καθορίζει τη μορφή της είναι ο φορέας αξιολόγησης. Έχοντας ως βάση αυτό το κριτήριο, ο Σολομών (1999), αναφέρει ότι δύο είναι οι βασικές μορφές αξιολόγησης στην εκπαίδευση, η εξωτερική και η εσωτερική. Η πρώτη υλοποιείται από φορείς που βρίσκονται εκτός εκπαιδευτικού οργανισμού και συνήθως ανήκουν στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαιδευτικής διοίκησης (Δάρρα, 2019). Διακρίνεται για την αξιοπιστία και την εγκυρότητά της (Ανδρέου, 2003), κυρίως όμως για τον ιεραρχικό χαρακτήρα ελέγχου που προσλαμβάνει και ενδεχόμενες συνέπειες που επιφέρει η εφαρμογή της σε οργανισμούς και εκπαιδευτικούς (Σολομών, 1999).

Σε αντίθεση με την εξωτερική, η εσωτερική αξιολόγηση διενεργείται από φορείς που εντάσσονται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή έργο που υλοποιείται ή στον εκπαιδευτικό οργανισμό που αξιολογείται (Κουτούζης, 2008) και διακρίνεται σε δύο μορφές την «ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση» και την «συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση» (Μαντάς & συν., 2009). Η πρώτη, που αποτελεί επέκταση της εξωτερικής, αναφέρεται στην αξιολόγηση των κατωτέρων από τους

ανώτερους ιεραρχικά, έχοντας ως στόχο κυρίως τον έλεγχο της εφαρμογής της νομοθεσίας (Δάρρα, 2019· Σολομών, 1999). Η παραπάνω θεώρηση και το γεγονός ότι βασίζεται σε ατομικές υποκειμενικές κρίσεις, έχουν ως αποτέλεσμα να μην αποτελεί βελτιωτικό παράγοντα της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, καθώς σύμφωνα με τον Κουτούζη (1999), δε φαίνεται να προάγει το κλίμα συλλογικότητας και συνεργατικότητας μέσα στη σχολική μονάδα.

Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση αντίθετα, δημιουργεί τις συνθήκες συλλογικότητας και συμμετοχικότητας που απαιτούνται, προκειμένου ένας εκπαιδευτικός οργανισμός να εξελίσσεται και να βελτιώνει διαρκώς το εκπαιδευτικό έργο που παρέχει (Κουτούζης, 2008· Σολομών, 1999). Η έννοια της συγκεκριμένης μορφής αξιολόγησης, που στη ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται και ως αυτοαξιολόγηση, θα αναλυθεί στο επόμενο κεφάλαιο, καθώς αποτελεί σημείο αναφοράς της παρούσας μελέτης.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Στη σύγχρονη κοινωνία, όπου οι απαιτήσεις στο πεδίο της εκπαίδευσης αυξάνονται διαρκώς, με την εκπαιδευτική διαδικασία να συνδέεται άμεσα με την αγορά εργασίας, τη ραγδαία τεχνολογική ανάπτυξη και τους γονείς των μαθητών σε ρόλο κριτών, έχοντας πολλές φορές, πολύ μεγάλες απαιτήσεις για την ποιοτική εκπαίδευση των παιδιών τους, προβάλλεται ως επιτακτική η ανάγκη της συνεχούς βελτίωσης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών οργανισμών (OECD, 2013a; Kurum & Cinkir, 2019), η οποία μπορεί να συντελεστεί μέσω της αυτοαξιολόγησης.

Στο τρίτο κεφάλαιο της διπλωματικής εργασίας αναλύεται η έννοια της αυτοαξιολόγησης, μιας κρίσιμης διαδικασίας που στοχεύει στην ενίσχυση της αυτονομίας και την αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών μονάδων. Η αυτοαξιολόγηση θεωρείται ένα ισχυρό εργαλείο για τη συνεχή εκπαιδευτική ανάπτυξη και τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Αυτό το κεφάλαιο εξετάζει τις θεωρητικές βάσεις, τις μεθοδολογίες και τις πρακτικές εφαρμογές της αυτοαξιολόγησης, καθώς και τη σχέση της με την ηγεσία στις σχολικές μονάδες. Αρχικά, παρουσιάζεται η εννοιολογική οριοθέτηση του όρου της αυτοαξιολόγησης επιχειρώντας να εξηγήσει τους διάφορους ρόλους και σκοπούς της στον εκπαιδευτικό χώρο. Στη συνέχεια, εξετάζονται περιπτώσεις από το ελληνικό και διεθνές εκπαιδευτικό περιβάλλον, προβάλλοντας πώς η αυτοαξιολόγηση έχει εφαρμοστεί και τι αποτελέσματα έχει φέρει στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θεσμών. Έπειτα, αναλύονται οι προκλήσεις και τα εμπόδια που συναντούν οι εκπαιδευτικές μονάδες κατά την εφαρμογή της, καθώς και οι στρατηγικές που έχουν αναπτυχθεί για την υπέρβασή τους. Τέλος, εξετάζονται οι επιπτώσεις της αυτοαξιολόγησης στην ηγεσία των σχολικών μονάδων, αναδεικνύοντας πώς μπορεί να χρησιμεύσει ως μέσο για την ενίσχυση των ηγετικών δεξιοτήτων και τη βελτίωση του οργανωσιακού κλίματος.

### 3.1. Εννοιολογική οριοθέτηση

Η εσωτερική αξιολόγηση έχει ως κύριο σκοπό της να βελτιώσει την ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου του σχολικού οργανισμού. Πιο συγκεκριμένα, η αυτοαξιολόγηση έχει ως στόχο να διαμορφώσει ένα πλαίσιο δράσης αποτελούμενο

από όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας, μέσω του οποίου μακροπρόθεσμα θα επέλθει είτε αλλαγή των μεθόδων, δράσεων και πρακτικών είτε βελτίωση των επιτευγμάτων της (Σοφού, 2014).

Προκειμένου να αξιολογηθεί το παρεχόμενο εκπαιδευτικό και διδακτικό έργο μιας σχολικής μονάδας, καθώς και η υλοποίηση των στόχων που έχει θέσει, θα πρέπει πρωτίστως η ίδια να έχει οριοθετήσει την αποτελεσματικότητά της (Λιακοπούλου, 2014). Ένας σχολικός οργανισμός θεωρείται αποτελεσματικός, όταν δύναται να παρέχει βοήθεια σε κάθε μαθητή του ξεχωριστά, αξιοποιώντας τις δυνατότητές του στο έπακρο, ώστε να έχει την καλύτερη δυνατή για αυτόν επίδοση, σε επίπεδο γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων.

Ως αυτοαξιολόγηση της σχολική μονάδας ορίζεται *«η συστηματική, συλλογική και δημοκρατική διερεύνηση όλων των παραμέτρων της σχολικής ζωής από αυτούς που θεωρούνται οι καλύτεροι γνώστες των συνθηκών και προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα»* (Solomon, 1998, όπ. αναφ. Κουτούζης, 2008: σ. 27). Σημαντικά στοιχεία της παραπάνω διαδικασίας είναι ο απολογισμός του επιτελούμενου έργου και η ανάληψη βελτιωτικών δράσεων (Κατσίκας & Βουρίκη, 2015)., Ως αυτοαξιολόγηση ορίζεται *«η διενέργεια, καθοδήγηση, υποστήριξη και τον σχεδιασμό μιας εσωτερικής διαδικασίας αξιολόγησης η οποία συντελείται μέσα στον σχολικό οργανισμό, με αποτέλεσμα την ενεργοποίηση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, με σκοπό να βελτιθούν οι πρακτικές που χρησιμοποιεί ο σχολικός οργανισμός έχοντας ως αποτέλεσμα την απόκτηση σταθερών ποιοτικών χαρακτηριστικών»* (Πράντζου Κανιούρα, 2005, σ. 21). Επιπλέον, απαραίτητη συνθήκη για την επιτυχή υλοποίηση της συγκεκριμένης αξιολογικής διαδικασίας αποτελεί η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών για συνεχή βελτίωση μέσω της αυτοκριτικής, αξιολογώντας τις πρακτικές, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο, που υιοθετούνται, εντοπίζοντας με αυτό τον τρόπο τις αδυναμίες και τα προβλήματα, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (MacBeath & Sugimine, 2003· MacBeath, 1999).

Επιπροσθέτως, μέσω της διαδικασίας του αναστοχασμού των πρακτικών των μελών του εκπαιδευτικού οργανισμού και την υιοθέτηση νέων στρατηγικών, που προϋποθέτει τη διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ενισχύεται και η επαγγελματική τους ανάπτυξη (MacBeath, 2001· Chapman & Sammons, 2013). Παράλληλα, με την αναπροσαρμογή των πρακτικών και στόχων που έχουν τεθεί ενισχύεται η συμμετοχική λήψη αποφάσεων στη σχολική μονάδα, αφού στο κέντρο

της αξιολογικής διαδικασίας βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί (Şahin & Kiliç, 2018). Κατά συνέπεια η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης οδηγεί στην αναβάθμιση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, στη διασφάλιση της ισότητας των μαθητών και στην εξατομίκευση και διαφοροποίηση της εκπαιδευτικής στη διαδικασία.

Ο Σολομών (1999) αναφέρει ότι μέσω της διαδικασίας της εσωτερικής αξιολόγησης ανιχνεύονται οι ανάγκες μιας σχολικής μονάδας, καλλιεργείται συλλογικό πνεύμα ανάμεσα σε όλα τα μέλη της, λαμβάνονται πρωτοβουλίες που οδηγούν στη βελτίωσή της, αφού όλοι όσοι εμπλέκονται σε αυτή δεσμεύονται για την υλοποίησή τους. Επιπλέον, η αναφερόμενη αξιολογική διαδικασία ενισχύει τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, τους εμπλέκει στη διαδικασία της αυτογνωσίας και τα αποτελέσματά της δύναται να βοηθήσουν στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής (MacBeath, 2005).

Μέσω, λοιπόν, της αυτοαξιολόγησης, η σχολική μονάδα μετατρέπεται σε οργανισμό μάθησης (MacBeath & Sugimime, 2003). Η αυτοβελτίωση και η προσαρμοστικότητα του σχολικού οργανισμού στα δεδομένα της σύγχρονης κοινωνίας, μπορούν να αποτελέσουν παράγοντες οι οποίοι θα συντελέσουν στο να επιβιώσει σε ανταγωνιστικά περιβάλλοντα (Barber, 1996, όπ. αναφ. Χριστόφια-Παλάτου & Καλογήρου, 2009). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η αυτοαξιολογική διαδικασία χτίζει τα θεμέλια για το αποτελεσματικό σχολείο, θέτοντας παράλληλα στόχους, αξιολογώντας τις δράσεις που έχει υλοποιήσει, μέσω πάντα μιας συνεχόμενης αναζήτησης προοπτικών που θα συντελέσουν στη βελτίωσή του (Şahin & Kiliç, 2018).

Σύμφωνα με τους Κολοκοτρώνη και Τσίγκα (2015), η αυτοαξιολογική διαδικασία διαφέρει από αυτή της ιεραρχικής εσωτερικής αξιολόγησης, διότι στην πρώτη πρωταγωνιστικό και καίριο ρόλο έχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι λαμβάνουν αποφάσεις, θέτουν στόχους, σχεδιάζουν και υλοποιούν πρακτικές τις οποίες στο τέλος αξιολογούν. Η φιλοσοφία, λοιπόν, της αυτοαξιολόγησης στηρίζεται στο γεγονός ότι οι αλλαγές στη σχολική μονάδα πρέπει να έρθουν μέσα από την ίδια, με τους εκπαιδευτικούς να δεσμεύονται σε αυτή, αφού είναι συμμετοχικά και οργανωτικά μέλη της και οι οποίοι μέσω της ανατροφοδότησης προάγουν την οργανωτική και μαθησιακή ανάπτυξη (MacBeath, 1999). Μέσω των διαδικασιών «από κάτω προς τα πάνω» (bottom-up) (Δούκας, 1999), οι οποίες συντελούνται κατά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, οι αποφάσεις λαμβάνονται από τους

εκπαιδευτικούς, τους άμεσα εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, γεγονός που ενισχύει τον αποκεντρωτικό χαρακτήρα της λήψης των αποφάσεων (Πατένταλη, 2015· Devos & Verhoeven, 2003· Chapman & Sammons, 2013).

Οι διεθνώς επικρατούσες τάσεις καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης είναι συνδεδεμένος με την ποιότητα της εκπαίδευσης καθώς και τη βελτίωσή της, αφού λειτουργεί ως μηχανισμός ανατροφοδότησης. Ακόμη, όλα τα κράτη - μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης τα τελευταία έτη εισήγαγαν μεταρρυθμιστικές πρακτικές που είχαν ως στόχο τους να βελτιώσουν την ποιότητα των εκπαιδευτικών τους συστημάτων (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού, & Τσάφος, 2008). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ως αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ορίστηκε η αξιολόγηση ενός πλαισίου, το οποίο εμπεριείχε όλες εκείνες τις παραμέτρους που συνέβαλαν στην εκπαιδευτική διαδικασία, συμπεριλαμβάνοντας έμψυχους και άψυχους παράγοντες, καθορίζοντας έτσι συνολικά την αξία του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, αποτελεί μια διεργασία στα χέρια των εκπαιδευτικών, μέσω της οποίας προάγεται η ενδυνάμωσή τους και λειτουργεί ως μέσω εδραίωσης μιας κουλτούρας συνεχούς βελτίωσης των σχολείων (OECD, 2017). Για να εξυπηρετήσει όμως στον μέγιστο δυνατό βαθμό τον σκοπό της, θα πρέπει να εισαχθεί και να γίνει αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας της σχολικής μονάδας. Με αυτόν τον τρόπο θα λειτουργήσει ως εργαλείο βελτίωσης του σχολικού οργανισμού, καθώς θα συμβάλλει στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού οργανισμού, προάγοντας την εξέλιξη των εκπαιδευτικών και των μαθητών, αναβαθμίζοντας ποιοτικά το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο (Λιακοπούλου, 2014).

Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί ότι η αναφερόμενη αξιολογική διαδικασία για να αποφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι θα εμπλακούν ενεργά σε αυτή, να διαπνέονται από αίσθημα ευθύνης, να έχουν αναπτυγμένες κοινωνικές και ψηφιακές δεξιότητες, για να αξιοποιήσουν τα δεδομένα τα οποία θα προκύψουν, στοχεύοντας πάντα στη βελτίωση του σχολικού τους οργανισμού και κατ' επέκταση του εκπαιδευτικού συστήματος. Επιπλέον, η σχολική μονάδα πρέπει να διαπνέεται από κλίμα συλλογικότητας και συνεργασίας, ενώ παράλληλα να προωθείται από την πλευρά της διοίκησης η ανάπτυξη πρωτοβουλιών και η υιοθέτηση καινοτόμων δράσεων.

Όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, η εσωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από τα μέλη του σχολικού οργανισμού. Αυτά συλλέγουν δεδομένα και πληροφορίες που αφορούν τον τρόπο λειτουργίας της, στη συνέχεια τα αναλύουν και τα ερμηνεύουν και τέλος προχωρούν στη λήψη αποφάσεων με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου, από τη σχολική μονάδα, εκπαιδευτικού έργου (MacBeath, 2001). Παρακάτω αναφέρονται συνοπτικά τα χαρακτηριστικά της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας (Irish Department of Education and Skills, 2012).

Σύνοψη βασικών χαρακτηριστικών της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας

<p>Συμμετοχικότητα, συλλογικότητα</p>	<p>Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας προϋποθέτει ότι η διεύθυνση του σχολείου μαζί με τους εκπαιδευτικούς και σε συνεργασία με τους μαθητές και τους γονείς θα εργαστούν συλλογικά για τη βελτίωση της ποιότητας του έργου που «παράγει» η σχολική μονάδα μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και σεβασμού.</p>
<p>Ηγεσία</p>	<p>Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας προϋποθέτει αποτελεσματική ηγεσία.</p>
<p>Αναστοχασμός</p>	<p>Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας προϋποθέτει ότι οι παράγοντες της σχολικής μονάδας εμπλέκονται σε μια διαδικασία κριτικού στοχασμού σχετικά με το έργο που «παράγει» η σχολική μονάδα, αλλά και με τις ενέργειες που πρέπει να γίνουν για τη βελτίωσή του.</p>
<p>Στηρίζεται σε δεδομένα</p>	<p>Η λήψη αποφάσεων στηρίζεται σε συγκεκριμένα και αξιόπιστα δεδομένα ή στοιχεία.</p>



Ευελιξία	Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας προϋποθέτει ευελιξία, δημιουργικότητα και ετοιμότητα για αποτίμηση και αναθεώρηση των πρακτικών του σχολείου από την πλευρά της διεύθυνσης και των εκπαιδευτικών του σχολείου.
Συνεχής, διαρκής	Κάθε φάση ή στάδιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας ανήκει σε έναν διαρκή κύκλο που εστιάζει στη βελτίωση του έργου του σχολείου και της μάθησης. Τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας ανατροφοδοτούν τις δράσεις βελτίωσης οι οποίες με τη σειρά τους αξιολογούνται.
Βελτιώνει τη διδασκαλία	Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας εστιάζει στη βελτίωση της διδασκαλίας μέσα στο σχολείο.
Βελτιώνει τη μάθηση	Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας εστιάζει στη βελτίωση της μάθησης και των επιτευγμάτων των μαθητών.
Επικοινωνία	Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας εστιάζει στο άνοιγμα του σχολείου στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, πολλά είναι τα οφέλη που προσφέρονται στην εκπαιδευτική κοινότητα από την αυτοαξιολογική διαδικασία (Κατσαρού & Δεδούλη 2008, ΚΕΕ 2010 & 2011). Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί που θα λάβουν μέρος σε αυτή, ενισχύοντας σταδιακά τον επαγγελματισμό τους, έχουν άμεσο και καθοριστικό ρόλο

στη συμβολή και τη βελτίωση του σχολικού οργανισμού. Ακόμη, μέσω της διαδικασίας, προβάλλεται η συλλογικότητα και το συνεργατικό κλίμα, απαραίτητα στοιχεία για την εύρυθμη λειτουργία ενός σχολείου αλλά και τη βελτίωσή του, ενεργοποιώντας παράλληλα όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής κοινότητας. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αποκτούν πρωτεύοντα ρόλο στην αυτοαξιολόγηση, μιας και είναι οι πλήρεις γνώστες των πλεονεκτημάτων αλλά και μειονεκτημάτων του σχολείου τους. Επίσης, μέσω της διαδικασίας, γίνεται εντοπισμός των προβλημάτων και των αδυναμιών του εκπαιδευτικού οργανισμού, πραγματοποιώντας τις ενδεδειγμένες κατά περίπτωση διορθωτικές παρεμβάσεις, προκειμένου να επιλυθούν. Τέλος, υπάρχει διάχυση θετικών εκπαιδευτικών πρακτικών και η εσωτερική αξιολόγηση έχει μεγάλη συμβολή στη διαμόρφωση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής «από κάτω προς τα πάνω» (Σοφού, 2014).

Από όλα τα παραπάνω, συμπεραίνεται πως η αυτοαξιολόγηση είναι αναγκαία διαδικασία στις σχολικές μονάδες. Μέσω της παραπάνω διενέργειας συντελείται αλλαγή στα σχολεία, της οποίας απαραίτητα συστατικά αποτελούν η ετοιμότητα και η δεκτικότητα, καθώς μέσω αυτών γίνονται κατανοητές οι θέσεις και οι απόψεις των άλλων. Σύμφωνα με τους Everard και Morris (1999) μέσω της ανατροφοδότησης και του διαλόγου ο σχολικός οργανισμός εξελίσσεται, βελτιώνεται και δεσμεύεται προς την κατεύθυνση της διαρκούς αλλαγής. Επιπλέον, η αυτοαξιολόγηση στοχεύει στη διατύπωση αξιολογικών κρίσεων, αποκλείοντας το στοιχείο του εφησυχασμού, που ως αποτέλεσμα θα έχουν την παραγωγή και τη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου (Δημητρόπουλος, 2002). Επιπροσθέτως, η αυτοαξιολογική διαδικασία συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς συντελεί στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας τους (MacBeath, 2005a), όπου η επιτυχία της έγκειται στην αναζήτηση καινοτόμων πρακτικών (Γσατσαρώνη, 2005) και την επιμόρφωση και αυτοβελτίωσή τους. Τέλος, μέσω της εσωτερικής αξιολόγησης ο ίδιος ο σχολικός οργανισμός αποκτά ισχυρή κουλτούρα, αν τα μέλη του αποδεχθούν τη διαδικασία, κατανοήσουν τους λόγους της ύπαρξής της, μπορούν να την υλοποιούν και τη δέχονται ως τρόπο και μέσο υποστήριξης των αναγκαίων για τη βελτίωση αλλαγών (Murphy, 1999).

Συμπερασματικά, η εσωτερική αυτοαξιολόγηση συνδέεται άμεσα με όλες τις παιδαγωγικές και μαθησιακές διαδικασίες, αποτελώντας ταυτόχρονα ένα πολύτιμο εκπαιδευτικό εργαλείο για όλη την εκπαιδευτική κοινότητα, μιας και λειτουργεί διαχτυκά, εμπλουτίζοντας με πρακτικές τη μαθησιακή κοινότητα. Η αυτοαξιολόγηση

είναι μια ερευνητική διαδικασία, η οποία για να υλοποιηθεί απαιτεί εκπαιδευτικές θεωρίες, μεθόδους κοινωνικών επιστημών, διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση, αποτελώντας ένα εργαλείο σχεδιασμού και λήψης αποφάσεων, ωθώντας σε συλλογική μάθηση (Παμούκτσογλου, 2003). Ωστόσο, στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, για περισσότερο από τρεις δεκαετίες, δεν εφαρμόστηκε εσωτερική ή οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης. Οι προσπάθειες θεσμοθέτησης και εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης από την κεντρική διοίκηση, τις περισσότερες φορές, συνδέθηκαν με διαδικασίες ατομικής και εξωτερικής αξιολόγησης ή θεσμοθετήθηκαν ταυτόχρονα. Κρίνεται επομένως σκόπιμο, για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας στο επόμενο υποκεφάλαιο, να αναλυθούν όλες οι νομοθετικές παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν τα τελευταία χρόνια, προκειμένου να αναδειχθούν επαρκώς οι αδυναμίες των συγκεκριμένων νομοθετημάτων, τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν, καθώς και οι αντιδράσεις εκ μέρους της εκπαιδευτικής κοινότητας, που αποτέλεσαν την κύρια αιτία μη εφαρμογής τους.

### **3.2. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα από το 1980 έως σήμερα**

Στη χώρα μας η αξιολογική διαδικασία τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέχρι και το 1981 ήταν άρρηκτα συνδεδεμένη με τον θεσμό του Επιθεωρητή. Το 1982, υπήρξε η κατάργηση αυτού του θεσμού και η θεσμοθέτηση του Σχολικού Συμβούλου, ο οποίος είχε παιδαγωγικά υποστηρικτικό, καθοδηγητικό και συμβουλευτικό ρόλο, αλλά και ήταν υπεύθυνος για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Ευρυδίκη, 2010). Το 1982 θεωρείται χρονολογία σταθμός στην εκπαίδευση, διότι από τις ελεγκτικές μεθόδους των Επιθεωρητών το εκπαιδευτικό σύστημα στρέφεται σε άλλες μεθόδους οι οποίες έχουν συμβουλευτικό χαρακτήρα και προάγουν την εύρεση και ανάπτυξη κινήτρων, έτσι ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου (Ευρυδίκη, 2010). Ωστόσο, όπως τονίζει ο Παπακωνσταντίνου (1993), μέσα από την αποσαφήνιση του όρου εκπαιδευτικού έργου, υποκρύπτονταν η προσπάθεια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, αφού σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (1993), οι αρμοδιότητες του Σχολικού Συμβούλου, σύμφωνα με το Π.Δ. 214/84, δεν ήταν πλήρως καθορισμένες. Ως

συνέπεια των παραπάνω υπήρξε η ανάπτυξη ενός κλίματος καχυποψίας στη σχολική κοινότητα, που είχε ως αποτέλεσμα τα έτη 1983 – 1984 αρκετοί εκπαιδευτικοί να αρνηθούν την είσοδο των Σχολικών Συμβούλων στις τάξεις τους, προκειμένου να εφαρμοστούν οι αξιολογικές διαδικασίες (Παπακωνσταντίνου, 1993).

Τα προβλήματα που δημιουργήθηκαν από τις παραπάνω ενέργειες θέλησε να λύσει η τότε κυβέρνηση θεσπίζοντας τον νόμο 1566/1985, ο οποίος και προέβλεπε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα γινόταν συνεργατικά από τον Σχολικό Σύμβουλο και τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, όπου και στο τέλος της θα συνέτασσαν και οι δύο μαζί μια αξιολογική έκθεση. Πολλά ήταν τα Προεδρικά Διατάγματα τα οποία και ακολούθησαν. Από αυτά άλλα δεν εκδόθηκαν και άλλα, λόγω έντονων αντιδράσεων των εκπαιδευτικών, δεν εφαρμόστηκαν ποτέ (Μαυρογιώργος, 1993). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι διατάξεις του νόμου 1566/85, οι οποίες έκαναν αναφορά στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού δεν εφαρμόστηκαν, διότι οι αντιδράσεις αλλά και η κριτική από τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας ήταν πολύ έντονες.

Το 1992, με τον νόμο 2043/1992, το φλέγον θέμα της αξιολόγησης ήρθε ξανά στο προσκήνιο. Ο συγκεκριμένος νόμος όριζε, για μια ακόμη φορά, ότι υπεύθυνοι αξιολογητές των εκπαιδευτικών θα ήταν ο/η διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας μαζί με τον/τη Σχολικό/ή Σύμβουλο. Το 1993 με το Προεδρικό Διάταγμα 320/1993, αναφέρεται για πρώτη φορά ο όρος «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου», κάνοντας εμφανή τον σκοπό της. Στο συγκεκριμένο Π.Δ. γνωστοποιείται στην εκπαιδευτική κοινότητα ότι ο Σύλλογος Διδασκόντων στην αρχή κάθε διδακτικού έτους (Σεπτέμβριος) θα προβαίνει στον προγραμματισμό των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και στο τέλος του έτους (Ιούνιος) θα τις αξιολογεί, εντοπίζοντας τις αδυναμίες, που πιθανόν να είχε, έχοντας ως σκοπό τη βελτίωση του προγραμματισμού του επόμενου σχολικού έτους. Η συντασσόμενη ετήσια εκπαιδευτική έκθεση θα έπρεπε στη συνέχεια να διαβιβαστεί στα ανώτερα στελέχη της εκπαιδευτικής διοίκησης. Στο άρθρο 3 του Π.Δ. αναφέρεται ο τρόπος με τον οποίο θα συντελεστεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, όπου ο/η διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας μαζί με τον/τη Σχολικό/ή Σύμβουλο θα συνέτασσαν από κοινού αξιολογική έκθεση.

Το συγκεκριμένο Π.Δ. κατά τους Παλαιοκρασά, Δημητρόπουλο, Κωστάκη και Βρετάκου (1997), θεωρήθηκε ως το αρτιότερο θεσμοθέτημα έως εκείνη τη χρονική στιγμή για την αξιολόγηση. Αντίθετη άποψη είχε ο Μαυρογιώργος (1993), ο οποίος και υπερτόνισε ότι ο παρών νόμος φέρνει ξανά τον θεσμό του Επιθεωρητή,

μιας και μέσω του νομοθετήματος προάγεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και όχι του εκπαιδευτικού έργου. Τη συγκεκριμένη θεώρηση συνομολογούν και τα εκπαιδευτικά συνδικαλιστικά όργανα, προβάλλοντας την εναντίωσή τους στην εφαρμογή του αναφερόμενου νομοθετήματος, που τελικά δεν τέθηκε σε ισχύ, καθώς άλλαξε η κυβέρνηση.

Η νέα κυβέρνηση, που προέκυψε από τις εκλογές του 1996, με τον νόμο 2525/97, την Υ.Α. Δ2/1938/26-2-98 και το Π.Δ. 140/98 προσπάθησε να δημιουργήσει το Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών, το οποίο θα ήταν υπεύθυνο τόσο για την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών όσο και για την αξιολόγηση της απόδοσης του εκπαιδευτικού οργανισμού. Το παραπάνω Σώμα αποτελούνταν από μια επταμελής Επιτροπή Αξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας, επιλεγμένη από τον Υπουργό Παιδείας, ο οποίος αξιολογούσε αποκλειστικά και το έργο της. Επιπλέον, έγινε προσπάθεια από το κυβερνών σχήμα να εισάγει στα σχολεία την αυτοαξιολόγηση, μέσω μιας πενταμελούς επιτροπής, η οποία οριζόμενη από τον Σύλλογο Διδασκόντων, θα συνέτασσε αυτοαξιολογική έκθεση συνυπολογιζόμενη με αυτή του διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας προκειμένου να συντελεστεί η αξιολόγηση του σχολικού οργανισμού. Τέλος, με βάση τα αναφερόμενα νομοθετήματα, οριζόταν και διαδικασίες ιεραρχικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, άρρηκτα συνδεδεμένες με την υπηρεσιακή εξέλιξη τους, που θα καθορίζονταν από την επάρκεια τους σε επιστημονικό και παιδαγωγικό επίπεδο. Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών εξέφρασαν την πλήρη αντίθεση και εναντίωσή τους στην εφαρμογή των συγκεκριμένων αξιολογικών διαδικασιών, με αποτέλεσμα να μείνουν ανενεργές.

Η επόμενη προσπάθεια για την εφαρμογή της αξιολόγησης στην εκπαίδευση γίνεται έπειτα από τέσσερα έτη, όπου και ψηφίζεται ο νόμος 2986/2002. Είναι η πρώτη φορά όπου η αξιολογική διαδικασία διαχωρίζεται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αναλαμβάνει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, αποσκοπώντας στη συγκέντρωση των εκθέσεων όλων των σχολικών μονάδων. Πολλοί ήταν οι επιστήμονες που μελέτησαν το αναφερόμενο νομοθέτημα (Παπακωνσταντίνου & Κολυμπάρη, 2017), εκφράζοντας έντονα τόσο τις ανησυχίες τους όσο και τις αντιρρήσεις τους, καθώς ισχυρίστηκαν ότι οι αξιολογικές διαδικασίες που προέβλεπε ακολουθούσαν ένα αυστηρά ιεραρχικό διοικητικό μοντέλο (Αθανασιάδης, 2001· Καββαδίας & Τσιριγώτης, 1997· Παπακωνσταντίνου, 1993), αν και η στόχευσή τους ήταν η βελτίωση της αποτελεσματικότητας του

εκπαιδευτικού συστήματος (Παπακωνσταντίνου & Κολυμπάρη, 2017). Οι έντονες αντιδράσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας και κυρίως των εκπαιδευτικών συνδικάτων λειτούργησαν για μια ακόμη φορά καταλυτικά, με αποτέλεσμα ο παραπάνω νόμος να μην εφαρμοστεί.

Το 2010, εν μέσω μνημονίων, στο πλαίσιο όπου οι διεθνείς οργανισμοί επέβαλαν πολλές μεταρρυθμίσεις σε όλα τα επίπεδα της δημόσιας διοίκησης έγινε και η επόμενη προσπάθεια προκειμένου να θεσμοθετηθεί η αξιολόγηση (Παπακωνσταντίνου & Κολυμπάρη, 2017). Με τον νόμο 3848/2010 θεσπίζεται για μια ακόμη φορά η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, που προέβλεπε ότι, με την έναρξη της σχολικής χρονιάς, όλες οι σχολικές μονάδες, σε συνεργασία πάντα με τον/τη Σχολικό/ή Σύμβουλο, οφείλουν να διαμορφώσουν ένα σχέδιο δράσης, ενώ με τη λήξη του διδακτικού έτους καλούνταν να συντάξουν μια αξιολογική έκθεση, στην οποία θα μπορούσε να έχει πρόσβαση όλη η σχολική κοινότητα. Σύμφωνα με τον Μούτσιο (2001), βασική επιδίωξη του Υπουργείου Παιδείας, μέσω του συγκεκριμένου νομοθετήματος, ήταν να ενισχύσει την αυτονομία της σχολικής μονάδας σε διοικητικά και διαχειριστικά θέματα.

Το 2013, με το Π.Δ. 152/2013 εισάγεται η μεικτή αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Από τη μία ηο Σχολικός/ή Σύμβουλος, σε ρόλο εξωτερικού αξιολογητή, είναι υπεύθυνος για την αξιολόγηση της παιδαγωγικής επάρκειας του και από την άλλη ο/η διευθυντής/ντρια του σχολείου, σε ρόλο εσωτερικού αξιολογητή, είναι υπεύθυνος για την αξιολόγηση της υπαλληλικής συνέπεια του εκπαιδευτικού. Παράλληλα, το Υπουργείο Παιδείας ορίζει μια Ανεξάρτητη Διοικητική Αρχή, η οποία είναι υπεύθυνη για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου (Παπακωνσταντίνου & Κολυμπάρη, 2017).

Πέντε χρόνια αργότερα, με το άρθρο 110 του νόμου 4547/2018 καταργείται το Π.Δ. 152/2013 και γίνεται προσπάθεια, με το άρθρο 47, να θεσμοθετηθεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Σύμφωνα με τον νέο νόμο, ο Σύλλογος Διδασκόντων, έχοντας λάβει υπόψη του την αποτίμηση της προηγούμενης σχολικής χρονιάς καθώς επίσης και την κρίση του/της Σχολικού/ής Συμβούλου, με την έναρξη της νέας χρονιάς προβαίνει σε προγραμματισμό διδακτικού έργου. Καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς γίνονται τακτικές συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων με θέμα τον προγραμματισμό του διδακτικού έργου, όπου και τα μέλη του δύναται να προβούν στην αναπροσαρμογή του, αν κριθεί απαραίτητο. Έπειτα, με τη λήξη του έτους λαμβάνει χώρα και η αποτίμηση του προγραμματισμού,

συντάσσεται έκθεση από τον Σύλλογο Διδασκόντων, αναφέροντας τυχόν αδυναμίες ή προβλήματα που συνάντησαν, προβαίνοντας σε βελτιωτικές προτάσεις. Επιπλέον, με την Υ.Α. 1816/ΓΔ4/7-1-2019 καθορίστηκαν και οι Θεματικοί Άξονες που αφορούσαν στην παραπάνω διαδικασία. Οι αντιδράσεις όμως των εκπαιδευτικών άφησαν ανενεργές και τις δύο παραπάνω προσπάθειες για τη θεσμοθέτηση της αξιολόγησης.

Όπως αναλύθηκε προηγουμένως, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πολλές ήταν οι προσπάθειες, προκειμένου να εφαρμοστεί ένα μοντέλο αξιολόγησης, που σε αρκετές περιπτώσεις εμπεριείχε και την αυτοαξιολογική διαδικασία. Ωστόσο, κανένα μοντέλο δεν εφαρμόστηκε, καθώς αφενός φαίνεται να απουσιάζει ένα οργανωμένο και συγκροτημένο σχέδιο από την πλευρά της κεντρικής διοίκησης και αφετέρου να μην έχουν αναπτυχθεί διάλογοι επικοινωνίας αυτής με την εκπαιδευτική κοινότητα. Όλες οι νομοθετικές προσπάθειες έμειναν ανενεργές ή αποσύρθηκαν γρήγορα, πιθανόν υπό τον φόβο του πολιτικού κόστους, αιτίαση που δε φαίνεται να ισχύει με την τελευταία νομοθετική παρέμβαση, σημείο αναφοράς της παρούσας μελέτης, που σε μεγάλο μέρος εμπερικλείει και τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Στο παρόν υποκεφάλαιο θα γίνει εκτενής αναφορά στη συγκεκριμένη αξιολογική διαδικασία και σύντομη αναφορά στην εξωτερική αξιολόγηση που προβλέπεται, καθώς συνδέεται άμεσα με την εσωτερική αξιολόγηση.

Συγκεκριμένα, η κυβέρνηση που εκλέχθηκε το 2019, με τον νόμο 4692/2020 και την Υ.Α. 6603/ΓΔ4/2021 με τίτλο: «*Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο*», προχώρησε στην εφαρμογή της αξιολόγησης στο πεδίο της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την παραπάνω Υ.Α. και πιο συγκεκριμένα στο άρθρο 1, γίνεται αναφορά στην αυτοαξιολόγηση (εσωτερική αξιολόγηση) ορίζοντας τον σκοπό της, ο οποίος είναι η συνεχόμενη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, αρχικά σε επίπεδο σχολικού οργανισμού και ύστερα σε όλο το εκπαιδευτικό σύστημα. Στην ίδια Υ.Α. επισημαίνεται η σπουδαιότητα της αξιολόγησης, αφού είναι μια συνεχόμενη διαδικασία, όπου οι εμπλεκόμενοι σε αυτή είναι τα ίδια τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Στόχος της είναι η βελτίωση της λειτουργίας του οργανισμού σε παιδαγωγικό, μαθησιακό και διοικητικό επίπεδο, αλλά και η αναβάθμισή του, αφού μέσω αυτής οι εκπαιδευτικοί θα βελτιώνονται και θα αναπτύσσονται επαγγελματικά. Φορέας της παραπάνω διαδικασίας ορίστηκε ο ίδιος ο σχολικός οργανισμός, καθώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μέσω του αναστοχασμού

αλλά και της κρίσης τους, θα προβαίνουν σε ενέργειες οι οποίες θα βελτιώνουν το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο.

Στο άρθρο 2 της παραπάνω Υ.Α. τονίζεται η άμεση σύνδεση της αξιολογικής διαδικασίας με τον προγραμματισμό του έργου του σχολικού οργανισμού, με υπεύθυνο της τον διευθυντή ή τη διευθύντρια της σχολικής μονάδας.

Πιο συγκεκριμένα, η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης αποτελείται από τρεις φάσεις και αποτελεί μια συνεχόμενη κυκλική διαδικασία:

- Σχεδιασμός: Σε αυτό το στάδιο ο Σύλλογος Διδασκόντων διαπιστώνει ποιοι είναι κατά αυτόν οι πιο σημαντικοί τομείς του εκπαιδευτικού έργου. Στη συνέχεια θέτει στόχους και στο τέλος δημιουργεί κάποιες ομάδες εκπαιδευτικών (Ομάδες Δράσης), οι οποίες σχεδιάζουν προγράμματα παρεμβάσεις και δράσεις βελτίωσης, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί και τα αναρτούν στην ειδική ψηφιακή εφαρμογή του Ι.Ε.Π.
- Υλοποίηση: Σε αυτή τη φάση γίνεται η συλλογή, η μελέτη και η ανάλυση των δεδομένων από τον Σύλλογο Διδασκόντων και τις Ομάδες Δράσης γίνονται οι απαραίτητες διορθωτικές παρεμβάσεις. Προκείμενου όλος ο Σύλλογος Διδασκόντων να είναι ενήμερος για την πορεία της εσωτερικής αξιολόγησης, τουλάχιστον μια φορά στους δύο μήνες, συγκαλείται Σύλλογος Διδασκόντων με θέμα την πορεία του συλλογικού προγραμματισμού και όπου κρίνεται αναγκαίο, προχωρούν σε δράσεις βελτίωσης, έχοντας λάβει υπόψη τους τις προτάσεις που πιθανόν έχει κάνει ο Σ.Ε.Ε.
- Αξιολόγηση: Στο τελευταίο αυτό στάδιο της αυτοαξιολόγησης, λαμβάνει χώρα η αποτίμηση του συλλογικού προγραμματισμού, του εκπαιδευτικού έργου και τη εύρυθμης λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Είναι μια διαδικασία, η οποία γίνεται στο τέλος του σχολικού έτους, μέσω μιας ειδικής συνεδρίασης του Συλλόγου Διδασκόντων όπου και συντάσσεται η Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και αναρτάται στην πλατφόρμα του Ι.Ε.Π.

Στην προαναφερθείσα Υ.Α. 6603/ΓΔ4/2021 και πιο συγκεκριμένα στο άρθρο τρία, παρουσιάζονται τρεις βασικές λειτουργίες του εκπαιδευτικού οργανισμού: α) Παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία, β) Διοικητική λειτουργία και γ)



Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, οι οποίες αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του συλλογικού προγραμματισμού και της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου. Οι παραπάνω λειτουργίες χωρίζονται σε δεκατέσσερις θεματικούς άξονες, στους οποίους η αποτίμηση δε γίνεται ξεχωριστά και αναφέρονται σε μια σειρά από δείκτες περιεχομένου. Επιπλέον, κάθε θεματικός άξονας αξιολογείται σε τετράβαθμη κλίμακα: 1 = μη επαρκής λειτουργία, με αρκετά σημεία προς βελτίωση, 2 = επαρκής λειτουργία με κάποια σημεία προς βελτίωση, 3 = καλή λειτουργία, με ελάχιστα σημεία προς βελτίωση, 4 = εξαιρετική λειτουργία.

Στην ίδια Υ.Α. και πιο συγκεκριμένα στα άρθρα τέσσερα και πέντε ορίζονται οι διαδικασίες του συλλογικού προγραμματισμού και της αυτοαξιολόγησης. Επιπλέον, γίνεται αναφορά ότι στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων δύναται να συμμετέχουν ο Σ.Ε.Ε. αλλά και διάφορα άλλα μέλη της εκπαιδευτικής επιστημονικής κοινότητας. Ακόμη, οι προτάσεις του Σχολικού Συμβουλίου και του Σ.Ε.Ε. καθώς επίσης και η αξιολόγηση της περασμένης χρονιάς θα πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη. Οι εκπαιδευτικοί του σχολικού οργανισμού δύναται να είναι μέλη σε τουλάχιστον δύο ομάδες δράσης, οι οποίες και προχωρούν σε λεκτική αξιολόγηση, με βάση πάλι την τετράβαθμη κλίμακα, παραθέτοντας στοιχεία που να στηρίζουν την Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης, της οποίας ανάρτηση γίνεται στην ιστοσελίδα του σχολείου, στο διαδίκτυο. Τέλος, με τη λήξη του σχολικού έτους, οι Ομάδες Δράσεις μπορούν να προβούν σε παρουσίαση των εργασιών τους σε κάποια ειδική εκδήλωση του σχολείου ή σε διασχολικές – επιμορφωτικές συναντήσεις, που ως στόχο τους έχουν τη διάχυση καλών πρακτικών.

Στο άρθρο 6, του αναφερόμενου νομοθετήματος, αναφέρεται ότι η εξωτερική αξιολόγηση του σχολείου υλοποιείται από τον Σ.Ε.Ε., ο οποίος αφού μελετήσει την Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και λάβει υπόψη του τις ιδιαιτερότητες της, συντάσσει Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης που αναρτά στην ψηφιακή πλατφόρμα του Ι.Ε.Π, στην οποία παρέχεται η δυνατότητα πρόσβασης στη σχολική μονάδα. Η Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης περιλαμβάνει: α) την ανατροφοδότηση του Σ.Ε.Ε., σε σχέση με την υλοποίηση των σχεδίων δράσης και τον συλλογικό προγραμματισμό, β) την αποτίμηση ανά θεματικό άξονα των λειτουργιών του σχολείου, σε δεκάβαθμη κλίμακα και γ) τη συνολική εκτίμηση των θετικών σημείων του σχολείου αλλά και των αδυναμιών αναφορικά με τις τρεις λειτουργίες, που αναφέρονται στο νομοθέτημα. Η εξωτερική αξιολόγηση ολοκληρώνεται από το Π.Ε.Κ.Ε.Σ., που συντάσσει Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης στην ψηφιακή

εφαρμογή του Ι.Ε.Π., λαμβάνοντας υπόψη τις Εκθέσεις των Σ.Ε.Ε. και των σχολικών μονάδων της περιφέρειάς τους.

Τον Σεπτέμβριο του 2021 το Υπουργείο Παιδείας με την Υ.Α. 108906/ΓΔ4/2021 προβαίνει σε τροποποίηση κάποιων παραμέτρων της αξιολογικής διαδικασίας. Σύμφωνα με την παραπάνω Υ.Α. οι θεματικοί άξονες από δεκατέσσερις που ήταν γίνονται εννιά, δεν αναφέρεται πλέον η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ως ξεχωριστή λειτουργία, και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμμετέχουν πλέον μόνο σε μια ομάδα δράσης από δύο ομάδες που ήταν πριν. Η εξωτερική αξιολόγηση δεν πραγματοποιείται από τον Σ.Ε.Ε. αλλά από τον/την Σύμβουλο Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης, ενώ τη θέση του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. λαμβάνει ο Επόπτης Ποιότητας Εκπαίδευσης και ο Περιφερειακός Επόπτης Ποιότητας. Οι αντικαταστάσεις αυτές προκύπτουν από το άρθρο 30 του νόμου 4823/2021, με βάση το οποίο θα πραγματοποιηθεί η νέα επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης.

Με βάση τα παραπάνω, προκύπτει το συμπέρασμα ότι το αναφερόμενο νομοθέτημα φαίνεται να εμπεριέχει αρκετά από τα στοιχεία εκείνα, που αναλύθηκαν στα προηγούμενα υποκεφάλαια του θεωρητικού μέρους και τα οποία καθιστούν την εφαρμογή του ως βελτιωτικό παράγοντα της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση του εκπαιδευτικού συστήματος. Συγκεκριμένα, στηρίζεται στη συλλογή ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, θέτει στο κέντρο την εσωτερική αξιολόγηση-αυτοαξιολόγηση, συνδυάζοντας την με την εξωτερική και επιδιώκει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της συνεχούς επιμόρφωσης. Οι τρεις φάσεις της αυτοαξιολόγησης που αναλύθηκαν, σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση ενισχύουν το συνεργατικό κλίμα στη σχολική μονάδα και τη συλλογική λήψη αποφάσεων στη βάση της οργανωσιακής δέσμευσης, δίνοντας έμφαση στην αυτοβελτίωση, μέσω της ανατροφοδότησης.

Ωστόσο, η υλοποίηση της συγκεκριμένης νομοθετικής παρέμβασης ενδεχομένως να εμπεριέχει και αρνητικά σημεία με αντίστοιχες συνέπειες στον επαγγελματικό βίο των εκπαιδευτικών και στη λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών. Οι αντιδράσεις και τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν με την εφαρμογή της αναφερόμενης αξιολογικής διαδικασίας, που θα αποτελέσουν αντικείμενο συζήτησης του επόμενου υποκεφαλαίου, θα αναδείξουν τα στοιχεία εκείνα, που αποτελούν σημείο τριβής στους κόλπους της εκπαιδευτικής κοινότητας και κατά βάση ανασταλτικό παράγοντα της επιτυχούς υλοποίησής της.

### 3.3. Αντιδράσεις συνδικαλιστικών οργανώσεων

Όπως αναφέρθηκε και στα προηγούμενα υποκεφάλαια, πολλές ήταν οι προσπάθειες θεσμοθέτησης της αξιολόγησης στον χώρο της εκπαίδευσης, οι οποίες ποτέ δεν εφαρμόστηκαν. Το 2019, όταν ήρθε η στιγμή της υλοποίησής της, καθώς η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελούσε θεμελιώδη συνιστώσα της εκπαιδευτικής πολιτικής και στρατηγικής της κυβέρνησης, προκλήθηκαν πολλές αντιδράσεις από τους εκπαιδευτικούς και τα συνδικαλιστικά τους όργανα. Αντιδράσεις που ίσως να οφείλονταν στον αιφνιδιασμό της εκπαιδευτικής κοινότητας, μιας που κάθε φορά που θεσμοθετούνταν κάτι αντίστοιχο έμενε πάντα ανενεργό. Επιπλέον, η χρονική συγκυρία που επιλέχθηκε για να εφαρμοστεί η αξιολόγηση θα μπορούσε πιθανόν να μην κριθεί ως η ιδανική, καθώς τότε έκανε την εμφάνισή της η πανδημία του covid 19.

Με την έναρξη της σχολικής χρονιάς το 2021, ανακοινώνεται η Υ.Α. με τον καθορισμό του πλαισίου της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Πιο συγκεκριμένα, η εξωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη χώρα μας στοχεύει στην αξιολόγηση αφενός των σχολικών οργανισμών και αφετέρου στα αποτελέσματα που αποφέρει η εκπαιδευτική διαδικασία. Αντίθετα με την εσωτερική αξιολόγηση, η οποία πραγματοποιείται από το εκπαιδευτικό προσωπικό της εκάστοτε σχολικής μονάδας, στη διαδικασία της εξωτερικής αξιολόγησης συμμετέχουν εξωτερικοί αξιολογητές.

Η εφαρμογή της εξωτερικής αξιολόγησης ήρθε αντιμέτωπη με διάφορα προβλήματα και προκλήσεις. Αρχικά, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και τα συνδικαλιστικά όργανα του κλάδου αντέδρασαν. Πιο συγκεκριμένα, η Δ.Ο.Ε. υποστήριξε πως η εξωτερική αξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει τις σχολικές μονάδες σε κατηγοριοποίηση, αμβλύνοντας τις κοινωνικές ανισότητες (Lomba-Portela, Domínguez-Lloria, & Pino-Juste, 2022· OECD, 2021). Επιπλέον, η εν λόγω διαδικασία, σύμφωνα με την εκπαιδευτική κοινότητα, περιλαμβάνει γραφειοκρατικά εμπόδια, μιας και οι σχολικοί οργανισμοί θα πρέπει να προετοιμάσουν εκτενείς εκθέσεις (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2021). Τέλος, οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών και των συνδικαλιστικών τους οργάνων υπήρξαν ακόμη πιο έντονες, μιας και υπήρχε η ανησυχία πως μέσω της εξωτερικής αξιολόγησης θα προαχθεί ο ελεγκτικός της χαρακτήρας, έχοντας ως αποτέλεσμα τη χρήση της ως εργαλείο ελέγχου και όχι βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου (Lomba-Portela et al., 2022).

Έντονες αντιδράσεις όμως εκφράστηκαν και για την εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης στις σχολικές μονάδες. Αρχική υποστηρίχθηκε πως η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης περιλαμβάνει γραφειοκρατικά εμπόδια και πολυπλοκότητες που δυσκολεύουν την ομαλή υλοποίησή της, καθώς οι σχολικοί οργανισμοί πρέπει να υποβάλουν λεπτομερείς εκθέσεις και να ακολουθούν συγκεκριμένα πρωτόκολλα, γεγονός που μπορεί να αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς από τη συμμετοχή τους (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2021). Επιπλέον, πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν έχουν λάβει την απαραίτητη εκπαίδευση για την αποτελεσματική εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης. Η έλλειψη υποστήριξης από την κεντρική διοίκηση και η απουσία κατάλληλων εργαλείων και πόρων καθιστούν τη διαδικασία δύσκολη και συχνά αναποτελεσματική (OECD, 2024). Ακόμη, παρά το γεγονός ότι η αυτοαξιολόγηση είναι μια διαδικασία εσωτερική, υπήρξαν αντιδράσεις από μέρους των εκπαιδευτικών, οι οποίες οφείλονται κυρίως στην έλλειψη σαφήνειας και κατευθύνσεων από την πλευρά της διοίκησης, καθώς και στην ανησυχία ότι η αυτοαξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο ελέγχου και όχι βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου (Lomba-Portela et al., 2022).

Μέσα σε αυτό το κλίμα, η Δ.Ο.Ε. προχώρησε στις παρακάτω ενέργειες, προκειμένου να αποτραπεί η εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης στους σχολικούς οργανισμούς. Αρχικά, κήρυξε απεργία-αποχή από όλες τις διαδικασίες της αξιολόγησης (2021α), εσωτερικής και εξωτερικής, καλώντας τους εκπαιδευτικούς να μη συμμετέχουν σε αυτές. Επιπροσθέτως, η Δ.Ο.Ε. (2021β) προχωρά σε ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τα βήματα αλλά και τις ενέργειες τις οποίες θα πρέπει να ακολουθήσουν, έτσι ώστε να συμμετέχουν στην απεργία – αποχή, που έχει προκηρυχτεί. Η απεργία-αποχή είχε μαζικό χαρακτήρα, καθώς πολλοί εκπαιδευτικοί ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμα, δημιουργώντας έντονη αναστάτωση στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Κατά τη διάρκεια των καλοκαιρινών μηνών, η κυβέρνηση προχωρά στην ψήφιση του νόμου 4823/2021, ο οποίος προσδιορίζει με ακρίβεια τις ενέργειες αξιολόγησης τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των στελεχών της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, στο άρθρο 56 τονίζονται πειθαρχικά μέτρα για όσους εκπαιδευτικούς δε λάβουν μέρος στην αξιολογική διαδικασία, προβάλλοντας το γεγονός του αποκλεισμού τους από τις επόμενες κρίσεις στελεχών της εκπαίδευσης. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ακολουθεί η Υπουργική Απόφαση 108906/ΓΔ4/10-9-2021, με την οποία το Υπουργείο προχωρά σε κάποιες τροποποιήσεις της

διαδικασίας, καθορίζοντας νέο χρονοδιάγραμμα της εφαρμογής της, με αποτέλεσμα η Δ.Ο.Ε. (2021γ) να προβεί στην επαναπροκύρηξη απεργίας – αποχής για τις διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Με την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς, πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην παραπάνω απεργία – αποχή, δίνοντάς της για μια ακόμη φορά μαζικό χαρακτήρα, δημιουργώντας αναστάτωση στην εκπαιδευτική κοινότητα. Μέσα σε αυτό το κλίμα, το Υπουργείο κάνει προσφυγή στη δικαιοσύνη ενάντια στην απεργία – αποχή και ύστερα από συνεχόμενες δικαστικές διαμάχες, το Εφετείο Αθηνών με την αρ. 4242/2021 απόφαση του την κρίνει παράνομη και καταχρηστική (ΑΔΕΔΥ, 2021). Παρά την απόφαση αυτή, η Δ.Ο.Ε. συνέχισε να αντιστέκεται στην εφαρμογή της αξιολόγησης. Έτσι, συντάσσει και αποστέλλει στις σχολικές μονάδες ενιαία κείμενα, με σκοπό την ανάρτησή τους στην ψηφιακή πλατφόρμα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), προκειμένου να ακυρωθεί η διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Ωστόσο, το Υπουργείο Παιδείας με την Εγκύκλιο 144032/ΓΔ4/10-11-21 ανέφερε ότι η ανάρτηση αυτών των κειμένων δεν ήταν σύνομη.

Συνεπώς, πολλά ήταν τα προβλήματα που προέκυψαν κατά την εφαρμογή της αξιολογικής διαδικασίας στην εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν έντονες αντιρρήσεις και ανησυχίες για την αξιολόγηση, θεωρώντας ότι η διαδικασία είναι περισσότερο ελεγκτική παρά βελτιωτική. Αυτή η αντίσταση εκδηλώθηκε μέσω απεργιών και αποχών, όπως αυτές που διοργανώθηκαν από τη Δ.Ο.Ε. (ΑΔΕΔΥ, 2021). Ακόμη, το Υπουργείο Παιδείας αναγκάστηκε να προσφύγει στη δικαιοσύνη για να αντιμετωπίσει την απεργία-αποχή των εκπαιδευτικών. Το Εφετείο Αθηνών, με την απόφαση αρ. 4242/2021, έκρινε την απεργία-αποχή παράνομη και καταχρηστική, γεγονός που ενέτεινε τις εντάσεις και την αναστάτωση στην εκπαιδευτική κοινότητα (ΑΔΕΔΥ, 2021). Επιπλέον, η ανάρτηση των ενιαίων κειμένων της Δ.Ο.Ε. στην ψηφιακή πλατφόρμα του Ι.Ε.Π. κρίθηκε ως μη σύνομη από το Υπουργείο Παιδείας, καθώς δεν περιείχε εξατομικευμένα στοιχεία ανά κατηγορία για κάθε σχολικό οργανισμό. Αυτό δημιούργησε επιπλέον γραφειοκρατικά εμπόδια και καθυστερήσεις στην ολοκλήρωση της αξιολόγησης (Εγκύκλιος 144032/ΓΔ4/10-11-21). Έπειτα, αρκετές σχολικές μονάδες δεν διέθεταν τους απαραίτητους πόρους και την υποστήριξη για να εφαρμόσουν αποτελεσματικά την αξιολόγηση (OECD, 2021). Τέλος, υπήρχε έντονη ανησυχία ότι η εξωτερική αξιολόγηση θα οδηγήσει στην κατηγοριοποίηση των σχολείων και στη δημιουργία

ανισοτήτων, καθώς τα σχολεία με χαμηλές επιδόσεις μπορεί να αντιμετωπίζουν μειωμένη χρηματοδότηση και αυξημένο έλεγχο (OECD, 2021).

Οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών αλλά και των συνδικαλιστικών τους οργάνων, ενάντια στην αξιολόγηση εκκινούν από δύο αρνητικές παραδοχές. Κατά πρώτο λόγο, η εκπαιδευτική κοινότητα αντέδρασε εντόνως, διότι η χρονική συγκυρία η οποία επιλέχθηκε να εφαρμοστεί η αξιολογική διαδικασία δεν ήταν η κατάλληλη, καθώς εκπαιδευτικοί και μαθητές κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν πρωτόγνωρες καταστάσεις με πάρα πολλές δυσκολίες, οφειλόμενες στην πανδημία (PLOS ONE, 2022). Κατά συνέπεια, προκύπτει εύλογα το συμπέρασμα ότι σε σχολεία, τα οποία ανοιγοκλείνουν και λειτουργούν με περιοριστικά μέτρα η επιτυχής υλοποίηση της διαδικασίας φαίνεται, σε πρώτο χρόνο, να είναι ανέφικτη.

Η δεύτερη αρνητική αποδοχή από τη μεριά των εκπαιδευτικών ήταν ότι ο αναφερόμενος νόμος, που αφορούσε την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, δε θα γινόταν στα αυστηρά πλαίσια του σχολικού οργανισμού, με τους εκπαιδευτικούς να προβαίνουν σε ενέργειες, μέσω της διαδικασίας, για να βελτιώνουν το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο, αλλά εμπεριείχε και το στοιχείο της εξωτερικής αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Νόμο 4823/2021 (ΦΕΚ 136/A/3-8-2021), η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού έργου περιλαμβάνει τόσο την εσωτερική αξιολόγηση, η οποία πραγματοποιείται από τα ίδια τα σχολεία όσο και την εξωτερική αξιολόγηση η οποία γίνεται από εξωτερικούς αξιολογητές, οι οποίοι αξιολογούν τις σχολικές μονάδες με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και πρότυπα. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η Δ.Ο.Ε. υπερτόνισε ότι αν ένας εξωτερικός αξιολογητής, αποτιμά το παραγόμενο έργο και το βαθμολογεί ποσοτικά σε μια δεκάβαθμη κλίμακα, το εγχείρημα αυτό, ίσως ελλοχεύει τον κίνδυνο τα σχολεία να κατηγοριοποιηθούν, να υπάρχει αυξημένος έλεγχος χωρίς την παροχή της απαραίτητης υποστήριξης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και έτσι να αμβλυνθεί η κοινωνική ανισότητα (Lomba-Portela et al., 2022· Oxford Academic, 2023).

Συμπερασματικά, αν και η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη χώρα μας συνάντησε αρκετά εμπόδια, ωστόσο παρέχει σημαντικά πλεονεκτήματα, όπως η βελτίωση της συνεργασίας και η ενίσχυση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων (OECD, 2021· Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2021). Σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος του διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας είναι καθοριστικός (Hoy & Miskel, 2005). Ο διευθυντής/τρια, ως ηγέτης/τιδα, έχει τη

δυνατότητα να παρακινεί, να εμπνέει και να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν ενεργά στην αυτοαξιολόγηση, να αναγνωρίζουν τις αδυναμίες και τις δυνάμεις τους και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Roby, 2011· Στάχτιαρης, 2022). Ο ηγετικός του/της ρόλος συμβάλλει στην δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας, που είναι απαραίτητο για την επιτυχία της διαδικασίας αξιολόγησης (OECD, 2021). Σύμφωνα με τους Hoy και Miskel (2005), η συσχέτιση διαφορετικών μορφών ηγεσίας με την εμπλοκή και συνεργασία των εκπαιδευτικών μπορεί να ωφελήσει ή να βλάψει τον σχολικό οργανισμό. Επομένως, η ηγεσία κατέχει κρίσιμο ρόλο στην ενίσχυση της αυτοαξιολόγησης και, κατ' επέκταση, στη συνολική βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Στάχτιαρης, 2022).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΗΓΕΣΙΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της συνεχούς βελτίωσης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μονάδων, στοχεύοντας στη διασφάλιση της ποιότητας και της αποδοτικότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης μέσω του συστηματικού αναστοχασμού και της ανάλυσης των εκπαιδευτικών πρακτικών. Σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος του ηγέτη/τιδας της σχολικής μονάδας είναι καθοριστικός, καθώς όχι μόνο καθοδηγεί και εμπνέει την εκπαιδευτική κοινότητα να συμμετάσχει ενεργά στην αυτοαξιολόγηση, αλλά και διασφαλίζει ότι η διαδικασία αυτή είναι αποτελεσματική και αποφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα (Leithwood et al., 2004· Harris, 2002). Η ηγεσία στην αυτοαξιολόγηση δεν είναι μονοδιάστατη, αφού ενσωματώνει αρχές και πρακτικές από διάφορα μοντέλα ηγεσίας, προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες της σχολικής κοινότητας, να επιτύχει τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την επίτευξη των στόχων της αυτοαξιολόγησης (Ball, Bove & Gold, 1992· Deming, 1986· Gale, 1999). Συνεπώς, ο ρόλος του ηγέτη/τιδας στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι πολυδιάστατος και απαιτεί την υιοθέτηση μιας ολιστικής προσέγγισης που ενσωματώνει τις καλύτερες πρακτικές από διάφορα μοντέλα ηγεσίας.

### 4.1. Διοίκηση και ηγεσία εκπαιδευτικών οργανισμών

#### Εννοιολογική οριοθέτηση

Η διοίκηση και η ηγεσία εκπαιδευτικών οργανισμών αποτελούν θεμελιώδεις πτυχές της εκπαίδευσης, καθώς επηρεάζουν άμεσα την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μονάδων αλλά και συστημάτων. Αν και συχνά χρησιμοποιούνται εναλλακτικά, οι όροι «διοίκηση» και «ηγεσία» έχουν διαφορετικές εννοιολογικές οριοθετήσεις και ρόλους.

Η διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών αναφέρεται στις διαδικασίες και στις πρακτικές που σχετίζονται με τον σχεδιασμό, την οργάνωση, την καθοδήγηση και τον έλεγχο των εκπαιδευτικών μονάδων. Σύμφωνα με τον Hoy και τον Miskel (2005), η διοίκηση περιλαμβάνει τις λειτουργίες της διαχείρισης των πόρων, της εφαρμογής πολιτικών και διαδικασιών, και της διασφάλισης της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας ενός εκπαιδευτικού οργανισμού.



Από την άλλη, η ηγεσία των εκπαιδευτικών οργανισμών αναφέρεται στις διαδικασίες και στις δεξιότητες που σχετίζονται με την έμπνευση, την παρακίνηση και την καθοδήγηση των ατόμων και των ομάδων για την επίτευξη κοινών στόχων. Η ηγεσία επικεντρώνεται στην ανάπτυξη οράματος, στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας και στην ενδυνάμωση των μελών του εκπαιδευτικού οργανισμού (Leithwood & Jantzi, 2005).

Πιο συγκεκριμένα, οι βασικές διαφορές μεταξύ διοίκησης και ηγεσίας αφορούν την εστίαση, τη στόχευση και την προσέγγιση των διαδικασιών για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Αναλυτικότερα, από τη μια η διοίκηση δίνει έμφαση στην εκτέλεση και την εφαρμογή των καθημερινών λειτουργιών και πολιτικών της σχολικής μονάδας (Hoy & Miskel, 2005), ενώ από την άλλη η ηγεσία ασχολείται περισσότερο με την έμπνευση και την παρακίνηση των εκπαιδευτικών με στόχο την επίτευξη ενός κοινού οράματος (Leithwood & Jantzi, 2005). Επιπλέον, η διοίκηση στοχεύει στη διατήρηση της σταθερότητας και της αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού, μέσω της ορθολογικής διαχείρισης των πόρων και της εφαρμογής διαδικασιών (Bush, 2008), αντιθέτως η ηγεσία έχει ως στόχο της τη βελτίωση και την καινοτομία μέσω της δημιουργίας μιας κουλτούρας συνεχούς μάθησης και εξέλιξης (Fullan, 2001). Τέλος, η διοίκηση ακολουθεί μια περισσότερο ιεραρχική προσέγγιση, δίνοντας έμφαση στην τήρηση κανόνων και διαδικασιών (Robinson, Lloyd & Rowe, 2008), ενώ η ηγεσία ακολουθεί μια περισσότερο συμμετοχική προσέγγιση, ενθαρρύνοντας περισσότερο τη συνεργασία και την ενεργή συμμετοχή των μελών του οργανισμού (Hargreaves & Fink, 2006).

Η διοίκηση των σχολικών μονάδων κρίνεται ως αποτελεσματική, όταν οι δεξιότητες της περιλαμβάνουν στρατηγικό σχεδιασμό, σωστή διαχείριση των πόρων, εφαρμογή κανονιστικών πλαισίων και ικανοτήτων και τέλος την αξιολόγηση και τον έλεγχο των πεπραγμένων. Πιο συγκεκριμένα, ως θεμέλιο της επιτυχημένης διοίκησης θεωρείται ο στρατηγικός σχεδιασμός, μιας και μέσω αυτού απορρέουν καθορισμένοι, συγκεκριμένοι και σαφείς στόχοι, οι οποίοι συμβάλλουν στο να αναπτυχθούν στρατηγικές για την επίτευξή τους (Bryson, 2018). Επιπλέον, όταν οι ανθρώπινοι αλλά και οι οικονομικοί πόροι διαχειρίζονται αποτελεσματικά, αποτελούν συνθήκη απαραίτητη έτσι ώστε να διασφαλίζεται η λειτουργικότητα αλλά και η βιωσιμότητα της σχολικής μονάδας (Bush, 2008). Ακόμη, η εφαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών απαιτεί γνώση των κανονιστικών πλαισίων και ικανοτήτων στην υλοποίηση των κατευθύνσεων που θέτουν οι εκπαιδευτικές αρχές (Hoy & Miskel,

2005). Τέλος, όταν οι εκπαιδευτικές διαδικασίες οι οποίες συμβάλλουν στις επιδόσεις των σχολικών οργανισμών αξιολογούνται και ελέγχονται διαρκώς και ορθά, συμβάλλουν στην εξασφάλιση της ποιότητας και της αποδοτικότητας (Stiggins, 2002).

Από την άλλη πλευρά, η ηγεσία, προκειμένου να κριθεί ως αποτελεσματική, θα πρέπει να αναπτύξει όραμα, να παρακινήσει και να ενδυναμώσει την εκπαιδευτική κοινότητα και να δημιουργήσει κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας. Κατά πρώτο λόγο, οι ηγέτες/τιδες θα πρέπει να μπορούν να αναπτύξουν ένα σαφές και εμπνευσμένο όραμα, προκειμένου να καθοδηγήσουν αλλά και να κινητοποιήσουν τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας προς έναν κοινό και σαφές υλοποιήσιμο στόχο (Kotter, 1996). Έπειτα, αυτή τους η ικανότητα για παρακίνηση και ενδυνάμωση κρίνεται ως απαραίτητη, για να μπορέσει να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον μάθησης αλλά και καινοτομίας (Bass & Riggio, 2006). Επιπροσθέτως, ο ηγέτης/τιδα θα πρέπει να προωθήσει την ενίσχυση της εμπιστοσύνης και της συνεργασίας των μελών της σχολικής του μονάδας, έτσι ώστε να μπορέσει να οδηγηθεί στην προώθηση της συλλογικής λήψης αποφάσεων αλλά και την έγκαιρη διαχείριση κρίσεων και συγκρούσεων (Tschannen-Moran, 2004). Τέλος, η συνεχής προσωπική ανάπτυξη των ηγετών/τιδων κρίνεται καίριας σημασίας για την προσαρμογή στις αλλαγές και την αντιμετώπιση των προκλήσεων του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Fullan, 2001).

#### **4.2. Μοντέλα ηγεσίας**

Στους σχολικούς οργανισμούς η ηγεσία, ως διαδικασία με την οποία ένα άτομο ασκεί επιρροή σε άλλους προκειμένου να επιτύχουν έναν κοινό στόχο, αποτελεί κρίσιμο και καθοριστικό παράγοντα, ο οποίος επηρεάζει την ποιότητα της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, στον τομέα της εκπαίδευσης ο ηγέτης/τιδα κατέχει κεντρικό ρόλο, καθώς κατευθύνει και υποστηρίζει την ανάπτυξη της μάθησης (Παπαδοπούλου & Καραγιαννης, 2016). Σύμφωνα με τους Burns (1978) και Bass (1985), η ηγεσία μπορεί να διακριθεί σε μετασχηματιστική και συναλλακτική, με τη μετασχηματιστική ηγεσία να εστιάζει στην αλλαγή και την έμπνευση, ενώ η συναλλακτική ηγεσία βασίζεται στην ανταλλαγή πόρων και στην αμοιβαία επωφελή συνεργασία.

### Μετασχηματιστική ηγεσία

Ο Bass (1985) με τον όρο μετασχηματιστική ηγεσία προβάλλει τον ηγέτη/τιδα μιας σχολικής μονάδας ως εμπνευστή και κινητήρια δύναμη τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών/τριών στο μπορέσουν να υπερβούν τις προσδοκίες και τους στόχους τους. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, το παρόν μοντέλο ηγεσίας αποτελεί ισχυρό παράγοντα βελτίωσης της εκπαιδευτικής απόδοσης, κάνοντας τους ηγέτες/τιδες που το χρησιμοποιούν και υιοθετούν μετασχηματιστικά χαρακτηριστικά ικανούς να φέρουν σημαντικές βελτιώσεις στις σχολικές επιδόσεις και στην κουλτούρα του σχολείου (Κανελλοπούλου & Κατσανεβάκη, 2015).

Αναλυτικότερα, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες/τιδες διακρίνονται από τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

1. **Ιδεολογική επιρροή (Idealized Influence):** Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες/τιδες λειτουργούν ως πρότυπα για τους άλλους, επιδεικνύοντας υψηλά ηθικά πρότυπα και ηθική ακεραιότητα. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριές τους θαυμάζουν και τους εμπιστεύονται, γεγονός που τους δίνει την ικανότητα να επηρεάζουν τις συμπεριφορές και τις στάσεις των άλλων (Bass & Avolio, 1994).
2. **Παρακίνηση με έμπνευση (Inspirational Motivation):** Οι ηγέτες/τιδες με αυτό το χαρακτηριστικό έχουν την ικανότητα να εμπνέουν και να παρακινούν τους άλλους μέσω του οράματός τους για το μέλλον της σχολικής τους μονάδας. Με τον καθορισμό σαφών και επιτεύξιμων στόχων ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές/τριες να εργαστούν σκληρά προκειμένου να τους επιτύχουν (Leithwood, 1994).
3. **Πνευματική διέγερση (Intellectual Stimulation):** Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες/τιδες προκρίνουν και ενθαρρύνουν τόσο την καινοτομία όσο και τη δημιουργική σκέψη. Προτρέπουν τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές/τριες να αναλύουν τα προβλήματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες και να αναπτύσσουν νέες και καινοτόμες λύσεις (Bass, 1985).
4. **Ατομική εκτίμηση (Individualized Consideration):** Εδώ οι ηγέτες/τιδες στρέφουν την προσοχή τους στις ατομικές ανάγκες και επιθυμίες των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών, καθοδηγώντας, υποστηρίζοντας και ενθαρρύνοντας καθέναν ξεχωριστά, ενισχύοντας έτσι την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη (Hephaestus.nup.ac.cy, 2021).

Τα οφέλη της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι πολλά και αφορούν την αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης, τη βελτίωση της σχολικής κουλτούρας και την ακαδημαϊκή απόδοση. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται υπό μετασχηματιστική ηγεσία, παρουσιάζουν πιο υψηλά επίπεδα ικανοποίησης από την εργασίας τους, επειδή νιώθουν εκτίμηση και υποστήριξη από τον ηγέτη/τιδα (Wei Lin, Hongbiao Yin & Zhijun Liu, 2022). Ακόμη, ένα ηγέτης/τιδα όταν υιοθετεί το μετασχηματιστικό μοντέλο ενισχύει τη δημιουργία θετικής σχολικής κουλτούρας, προάγοντας την εμπιστοσύνη, τη συνεργασία και την καινοτομία (Lafazani, 2021). Τέλος, οι σχολικοί οργανισμοί, οι οποίοι διευθύνονται από μετασχηματιστικούς ηγέτες/τιδες, επιτυγχάνουν υψηλά επίπεδα ακαδημαϊκής απόδοσης, οδηγώντας τους μαθητές/τριες σε καλύτερες και βελτιωμένες αποδόσεις (Savonic, 2017).

Ωστόσο, ένας ηγέτης/τιδα προκειμένου να υιοθετήσει το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας θα έρθει αντιμέτωπος με προκλήσεις. Θα πρέπει να αφιερώσει πολύ χρόνο και ενέργεια, μιας και ο ρόλος του θα είναι υποστηρικτικός και καθοδηγητικός για τους εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες, άρα θα πρέπει να είναι πάντα διαθέσιμος. Επιπλέον, θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από την ικανότητα να μειώσει αλλά και να διαχειριστεί ενδεχόμενες αντιδράσεις που θα υπάρξουν από τα μέλη της σχολικής κοινότητας, μές από διαρκή επικοινωνία και υποστήριξη (Leithwood & Jantzi, 2006).

#### Συναλλακτική ή Ανταλλακτική ηγεσία

Το παρόν μοντέλο στηρίζεται στην αρχή της ανταλλαγής, οι ηγέτες/τιδες δηλαδή παρέχουν ανταμοιβές σε αντάλλαγμα για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων και τη συμμόρφωση με τα καθορισμένα πρότυπα και διαδικασίες (Yukl, 2013). Η χρήση σαφών ρόλων και αρμοδιοτήτων, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι, αποτελούν τη βάση για τη διαχείριση και την επιτήρηση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

Τα βασικά χαρακτηριστικά αυτού του μοντέλου ηγεσίας είναι:

1. **Ανταμοιβή και ποινή (Reward and Punishment):** Οι συναλλακτικοί ηγέτες/τιδες έχουν ως θεμέλιο της ηγεσίας τους ένα σύστημα ανταμοιβών (αναγνώριση, μπόνους ή άλλες μορφές επιβράβευσης) και ποινών (αρνητική ανατροφοδότηση), προκειμένου να διασφαλιστεί η επίτευξη των καθορισμένων από αυτούς στόχων (Bass, 1985).
2. **Διορθωτική ηγεσία (Management by Exception):** Οι ηγέτες/τιδες, με αυτά τα χαρακτηριστικά επιτηρούν και παρεμβαίνουν όταν θεωρούν πως η κατάσταση ξεφεύγει από τον έλεγχό τους, παρεμβαίνοντας μόνο όταν οι

υποκείμενοι δεν εκπληρώνουν τις προσδοκίες ή όταν παρουσιάζονται προβλήματα (Avolio & Bass, 1991).

3. **Σαφείς ρόλοι και αρμοδιότητες:** Οι συναλλακτικοί ηγέτες/τιδες καθορίζουν σαφείς ρόλους και αρμοδιότητες για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές/τριες, δίνοντας έμφαση στη δομή και την τήρηση των κανόνων και των διαδικασιών (Bass, 1990).

Τα οφέλη του μοντέλου της συναλλακτικής ηγεσίας αφορούν την αποτελεσματικότητα στη διοίκηση, τη διατήρηση της τάξης και της πειθαρχίας και τη βραχυπρόθεσμη απόδοση. Πιο αναλυτικά, ο συναλλακτικός ηγέτης/τιδα μπορεί να επιτύχει στόχους μέσα σε ένα καθορισμένο πλαίσιο, λόγω της σαφήνειας των ρόλων, της χρήσης ανταμοιβών και ποινών, διασφαλίζοντας με αυτό τον τρόπο την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας (Yukl, 2013). Επίσης, δίνοντας έμφαση στην τήρηση των κανόνων, η συμβολή που μπορεί να έχει η συναλλακτική ηγεσία στη διατήρηση της τάξης και της πειθαρχίας στη σχολική μονάδα θα είναι ικανοποιητική (Hoy & Miskel, 2008). Τέλος, ο συναλλακτικός ηγέτης/τιδα θα μπορεί μέσα από την τήρηση των κανόνων με τους τρόπους που αναφέρθηκαν πιο πάνω να επιτύχει τους βραχυπρόθεσμους στόχους που έχει θέσει και να αντιμετωπίσει άμεσα τα προβλήματα που ενδεχομένως παρουσιαστούν (Northouse, 2016).

Παρ' όλα αυτά, οι προκλήσεις που έχει να αντιμετωπίσει ένας συναλλακτικός ηγέτης/τιδα έχουν να κάνουν με τον περιορισμό της καινοτομίας, καθώς η έμφαση που δίνεται από τη συναλλακτική ηγεσία αφορά στη συμμόρφωση και την τήρηση των κανόνων, περιορίζοντας τη δημιουργικότητα και την καινοτομία (Bass & Riggio, 2006). Ακόμη, ο συναλλακτικός ηγέτης/τιδα στερείται της έμπνευσης, η οποία χαρακτηρίζει άλλα μοντέλα ηγεσίας, όπως αυτό της μετασχηματιστικής, γεγονός που ενδεχομένως οδηγήσει σε χαμηλά επίπεδα δέσμευσης και ικανοποίησης μεταξύ των εκπαιδευτικών (Avolio, 2011). Τέλος, η συνεχής εξάρτηση από ανταμοιβές και ποινές μπορεί να δημιουργήσει ένα περιβάλλον όπου οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές δρουν μόνο για να αποφύγουν τις ποινές ή να κερδίσουν ανταμοιβές, αντί να αναπτύξουν μια γνήσια δέσμευση προς τους εκπαιδευτικούς στόχους (Burns, 1978).

#### Συμμετοχική Ηγεσία

Το συγκεκριμένο μοντέλο ηγεσίας δίνει έμφαση στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών σε όλες τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Κατά τον Leithwood (1994), οι ηγέτες/τιδες που υιοθετούν το παρόν μοντέλο ενισχύουν τη

δέσμευση των μελών της σχολικής κοινότητας, προωθώντας τη συνεργασία και την αμοιβαία υποστήριξη, συμβάλλοντας έτσι στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος. Ακόμη, η συμμετοχική ηγεσία μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και σε αυξημένη αίσθηση ευθύνης και συμμετοχής στις σχολικές δραστηριότητες (Μητροπούλου & Παππάς, 2018), καθώς οι συμμετοχικοί ηγέτες/τιδες προωθούν την ενεργό συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας στη λήψη αποφάσεων, δημιουργώντας ένα περιβάλλον όπου οι ιδέες και οι απόψεις όλων λαμβάνονται υπόψη και αξιοποιούνται για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας.

Μέσα σε αυτό πλαίσιο τα βασικά χαρακτηριστικά που διακρίνουν έναν συμμετοχικό ηγέτη/τιδα είναι:

1. **Συλλογική λήψη αποφάσεων (Collective Decision-Making):** Οι αποφάσεις που θα παρθούν δε θα είναι μόνο από τον ηγέτη/τιδα αλλά θα ληφθούν συλλογικά, με βάση τις απόψεις και τις προτάσεις όλων των εμπλεκόμενων μελών, καθώς η συμμετοχική ηγεσία προάγει τη συμμετοχή όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας στην παραπάνω διαδικασία (Hoy & Tarter, 2008).
2. **Ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών (Empowerment of Teachers):** Εδώ οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας νιώθουν ελεύθεροι να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν τις δικές τους ιδέες και καινοτομίες, μιας και ο συμμετοχικός ηγέτης/τιδα λειτουργεί ως υποστηρικτής του αισθήματος ευθύνης και ιδιοκτησίας μεταξύ των υφιστάμενων του (Blase & Blase, 1999).
3. **Δημιουργία δημοκρατικού κλίματος (Creation of a Democratic Climate):** Ο ηγέτης/ηγέτιδα είναι υποστηρικτής ενός δημοκρατικού κλίματος, όπου όλοι είναι ίσοι και οι απόψεις τους εκφράζονται ελεύθερα και ανοιχτά, γεγονός μέσα από το οποίο ενισχύεται η αίσθηση της ομάδας και την αμοιβαία υποστήριξη (Leithwood & Jantzi, 1999).
4. **Αναγνώριση και υποστήριξη (Recognition and Support):** Οι προσπάθειες και οι ενέργειες όλων αναγνωρίζονται από τη συμμετοχική ηγεσία με τους ηγέτες/τιδες να δρουν υποστηρικτικά, δημιουργώντας περιβάλλον όπου η επιτυχία και η ανάπτυξη ενθαρρύνονται (Spillane, 2006).

Τα οφέλη του συγκεκριμένου μοντέλου είναι πολλά και αφορούν την αυξημένη ικανοποίηση και δέσμευση των μελών του σχολικού οργανισμού, την ενεργή συμμετοχή τους σε όλες τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Blase & Kirby, 2009),

στη δημοκρατία και την ελευθερία του λόγου και στην προώθηση της καινοτομίας(Harris, 2002). Επιπλέον, οι σχολικοί οργανισμοί παρουσιάζουν βελτιωμένη σχολική απόδοση και ακαδημαϊκά αποτελέσματα (Leithwood, 1994) και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών ενισχύεται, δημιουργώντας ένα υποστηρικτικό και ενωτικό σχολικό περιβάλλον (Koccolowski, 2010).

Ωστόσο, οι προκλήσεις που αντιμετωπίζει ένας συμμετοχικός ηγέτης/τιδα είναι αρκετές και αφορούν τις χρονοβόρες διαδικασίες λήψης αποφάσεων, οι οποίες απαιτούν έντονη και χρονοβόρα διοικητική εργασία (Blase & Blase, 1999). Ακόμη, η συλλογική λήψη αποφάσεων μπορεί να οδηγήσει σε δυσκολίες στην επίτευξη συναίνεσης, καθώς διάφορα μέλη της σχολικής κοινότητας μπορεί να έχουν διαφορετικές απόψεις και προτεραιότητες (Hoy & Tarter, 2008). Τέλος, οι ηγέτες/τιδες πρέπει να διαθέτουν ισχυρές δεξιότητες διευκόλυνσης, προκειμένου να διαχειρίζονται τις συζητήσεις και να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (Spillane, 2006).

### Ηθική Ηγεσία

Η ηθική ηγεσία δίνει έμφαση στις αξίες και στις αρχές που κατευθύνουν τις πράξεις του ηγέτη/τιδας, ο οποίος/α λειτουργεί ως πρότυπο ηθικής συμπεριφοράς και προωθεί την ηθική ακεραιότητα και τη δικαιοσύνη στον χώρο του σχολικού οργανισμού. Επιπροσθέτως, οι ηθικοί ηγέτες/τιδες είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικοί στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων και στην προώθηση της ειρηνικής επίλυσης των διαφορών (Sharigo & Gross, 2008). Παράλληλα, η ηθική ηγεσία συμβάλλει στη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος που προάγει την αμοιβαία εμπιστοσύνη και τον σεβασμό μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Παπαδημητρίου, 2017), καθώς οι ηγέτες/τιδες προωθούν αξίες όπως ειλικρίνεια, διαφάνεια, δικαιοσύνη και ακεραιότητα, δημιουργώντας θετικό κλίμα, ενισχύοντας την ηθική συμπεριφορά στη σχολική κοινότητα.

Τα βασικά χαρακτηριστικά που διακρίνουν έναν ηθικό ηγέτη/τιδα είναι:

1. **Ακεραιότητα (Integrity):** Οι ηθικοί ηγέτες/τιδες διακρίνονται για την ακεραιότητά τους, καθώς ενεργούν σύμφωνα με τις αξίες τους και είναι συνεπείς μεταξύ λόγων και πράξεων, δρώντας ως πρότυπα (Brown & Treviño, 2006).

2. **Δικαιοσύνη (Fairness):** Οι ηγέτες/τιδες αντιμετωπίζουν όλους με ίσους όρους και λαμβάνουν δίκαιες αποφάσεις που βασίζονται στην αντικειμενικότητα και την αμεροληψία (Colquitt, 2001).
3. **Αυτοθυσία (Altruism):** Οι ηθικοί ηγέτες/τιδες επιδεικνύουν αυτοθυσία, βάζοντας τις ανάγκες των άλλων πάνω από τις δικές τους, υποστηρίζοντας τα μέλη της εκπαιδευτικής τους κοινότητας, ενθαρρύνοντας παράλληλα την ανάπτυξή τους (Ehrich et al., 2015).
4. **Υπευθυνότητα (Accountability):** Οι ηγέτες/τιδες αναλαμβάνουν την ευθύνη για τις πράξεις τους και τις επιπτώσεις τους και είναι έτοιμοι να λογοδοτήσουν για τις αποφάσεις τους (Maak & Pless, 2006).

Τα οφέλη του συγκεκριμένου μοντέλου αφορούν την ενίσχυση της εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών του σχολικού οργανισμού, διότι οι ηγέτες/τιδες δρουν με ακεραιότητα και δικαιοσύνη, γεγονός που κάνει τα μέλη του οργανισμού να αισθάνονται ασφάλεια και εμπιστοσύνη (Dirks & Ferrin, 2002). Ακόμη, η ηθική ηγεσία συμβάλλει στη βελτίωση του σχολικού κλίματος, μιας και προωθείται η συνεργασία, η δικαιοσύνη και η αμοιβαία υποστήριξη (Shapiro & Stefkovich, 2016). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται υπό ηθική ηγεσία αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης και δέσμευσης προς τη σχολική μονάδα, καθώς αισθάνονται ότι εκτιμώνται και υποστηρίζονται (Brown et al., 2005). Τέλος, οι ηθικοί ηγέτες λειτουργούν ως πρότυπα για τους μαθητές/τριες, ενισχύοντας την ηθική τους ανάπτυξη και προάγοντας την ηθική συμπεριφορά (Lapsley & Narvaez, 2006).

Ωστόσο, οι προκλήσεις που αντιμετωπίζει ένας ηθικός ηγέτης/τιδα είναι πολλές. Αρχικά, οι ηγέτες/τιδες μπορεί να βρεθούν αντιμέτωποι με δύσκολες αποφάσεις που απαιτούν ισορροπία μεταξύ αντικρουόμενων αξιών και συμφερόντων. Η διαχείριση αυτών των συγκρούσεων απαιτεί υψηλό επίπεδο δεξιοτήτων και κρίσης (Ehrich et al., 2015). Επιπλέον, η διατήρηση της ηθικής ακεραιότητας μπορεί να είναι δύσκολη, όταν υπάρχουν πιέσεις (Ciulla, 2004). Τέλος, η προώθηση της ηθικής ηγεσίας μπορεί να αντιμετωπίσει αντίσταση από μέλη της σχολικής κοινότητας που είναι εξοικειωμένα με διαφορετικά μοντέλα ηγεσίας. Η καθιέρωση μιας κουλτούρας ηθικής ηγεσίας απαιτεί χρόνο και προσπάθεια (Gardner et al., 2005).

#### Κατανεμημένη Ηγεσία

Το μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας, όπως μαρτυρά και το όνομά του, υποστηρίζει πως η ηγεσία δεν είναι αποκλειστικό προνόμιο ενός ατόμου, αλλά



μοιράζεται σε πολλά μέλη της σχολικής κοινότητας. Η κατανεμημένη ηγεσία ενθαρρύνει τη συνεργασία και την αξιοποίηση των δεξιοτήτων όλων των μελών της σχολικής μονάδας, οδηγώντας τη σε μεγαλύτερη ευελιξία και αποτελεσματικότητα στη λήψη αποφάσεων και στην επίλυση προβλημάτων (Spillane, 2006). Ακόμη, το παρόν μοντέλο μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και στη βελτίωση της σχολικής κουλτούρας, όπου όλοι οι εκπαιδευτικοί θα νιώθουν υπεύθυνοι για την επιτυχία της σχολικής μονάδας (Καραγιάννης & Παπαδοπούλου, 2019).

Τα βασικά χαρακτηριστικά που διακρίνουν έναν κατανεμημένο ηγέτη/τιδα είναι:

1. **Συνεργατική λήψη αποφάσεων (Collaborative Decision-Making):** Η κατανεμημένη ηγεσία ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, καθώς οι αποφάσεις λαμβάνονται από κοινού, λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις και τις προτάσεις όλων των εμπλεκόμενων μελών (Spillane, 2006).
2. **Αναγνώριση και αξιοποίηση δεξιοτήτων (Recognition and Utilization of Skills):** Αυτό το μοντέλο ηγεσίας αναγνωρίζει και αξιοποιεί τις δεξιότητες και τις γνώσεις όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, ενθαρρύνοντάς τους να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους ανάλογα με τις ικανότητές τους (Harris, 2009).
3. **Διάχυση της ευθύνης (Distribution of Responsibility):** Οι ηγετικές ευθύνες κατανέμονται σε πολλαπλά επίπεδα και άτομα μέσα στη σχολική μονάδα. Αυτό μειώνει την πίεση στο κεντρικό ηγετικό άτομο και ενισχύει τη συνολική λειτουργικότητα του σχολείου (Gronn, 2002).
4. **Ενίσχυση της συμμετοχής (Enhancement of Participation):** Η κατανεμημένη ηγεσία προωθεί την ενεργή συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, δημιουργώντας ένα περιβάλλον όπου όλοι έχουν τη δυνατότητα να συνεισφέρουν και να επηρεάσουν τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Leithwood et al., 2009).

Τα οφέλη της κατανεμημένης ηγεσίας αφορούν τη συνεργασία και ομαδικότητα, μιας και μέσω αυτής ενισχύεται η συνεργασία, προάγοντας την αλληλοϋποστήριξη και την από κοινού εργασία για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (Harris, 2013). Επίσης, η ανάληψη ηγετικών ρόλων από πολλούς εκπαιδευτικούς ενθαρρύνει την επαγγελματική τους ανάπτυξη, καθώς αποκτούν νέες δεξιότητες και εμπειρίες μέσα από την ηγετική τους δραστηριότητα (Leithwood & Mascall, 2008). Επιπροσθέτως, συμβάλλει στη βελτίωση της σχολικής απόδοσης, καθώς η συλλογική

προσέγγιση στη λήψη αποφάσεων και στην επίλυση προβλημάτων ενισχύει την αποτελεσματικότητα και την καινοτομία (Spillane & Diamond, 2007). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν ενεργά στις ηγετικές διαδικασίες αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης και δέσμευσης προς τη σχολική μονάδα, καθώς αισθάνονται ότι οι συνεισφορές τους εκτιμώνται και αναγνωρίζονται (Gronn, 2008).

Όμως, οι προκλήσεις που συναντά ένας κατανεμημένος ηγέτης/τιδα στο έργο του είναι πολλές και αφορούν αρχικά, τη δυσκολία στον συντονισμό, μιας και απαιτείται άψογη συνεργασία μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας (Timperley, 2005). Έπειτα, η μετάβαση από ένα παραδοσιακό μοντέλο ηγεσίας σε ένα κατανεμημένο μοντέλο μπορεί να αντιμετωπίσει αντίσταση από τα μέλη του σχολικού οργανισμού, που ενδεχομένως να είναι εξοικειωμένα με τις παραδοσιακές ιεραρχικές δομές (Harris, 2004). Τέλος, τα μέλη της σχολικής κοινότητας θα πρέπει να αναπτύξουν νέες δεξιότητες και γνώσεις για να μπορούν να αναλάβουν αποτελεσματικά ηγετικούς ρόλους. Αυτό απαιτεί συνεχή εκπαίδευση και υποστήριξη από τον κατανεμημένο ηγέτη/τιδα (Spillane, 2006).

### Παιδαγωγική Ηγεσία

Το παρόν μοντέλο αφορά μια μορφή ηγεσίας που επικεντρώνεται στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης, μέσω της υποστήριξης και της ανάπτυξης εκπαιδευτικών πρακτικών και πολιτικών. Η παιδαγωγική ηγεσία προάγει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών/τριών (Contreras, 2016).

Τα βασικά χαρακτηριστικά του παιδαγωγικού ηγέτη είναι:

1. **Εστίαση στη Διδασκαλία και τη Μάθηση (Focus on Teaching and Learning):** Η παιδαγωγική ηγεσία δίνει προτεραιότητα στη διδασκαλία και τη μάθηση, με στόχο τη συνεχή βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και την ενίσχυση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Οι ηγέτες/τιδες δουλεύουν στενά με τους εκπαιδευτικούς για να αναπτύξουν και να βελτιώσουν τις διδακτικές μεθόδους (Leithwood & Jantzi, 2008).
2. **Υποστήριξη και Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών (Support and Development of Teachers):** Οι παιδαγωγικοί ηγέτες/τιδες παρέχουν συνεχή υποστήριξη και ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη στους εκπαιδευτικούς, βοηθώντας τους να αναπτύξουν νέες δεξιότητες και γνώσεις που θα βελτιώσουν τη διδασκαλία τους (Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008).

3. **Αξιολόγηση και Ανατροφοδότηση (Assessment and Feedback):** Η αξιολόγηση της διδασκαλίας και η παροχή ανατροφοδότησης είναι κεντρικοί άξονες για την παιδαγωγική ηγεσία. Οι ηγέτες/τιδες χρησιμοποιούν δεδομένα για να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και να καθοδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς προς τη βελτίωση (Hattie, 2009).
4. **Δημιουργία Σχολικής Κουλτούρας (Creating a School Culture):** Οι ηγέτες/τιδες ενθαρρύνουν τη συνεργασία, την καινοτομία και την ανταλλαγή καλών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών (Fullan, 2001).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, τα οφέλη της παιδαγωγικής ηγεσίας είναι αρκετά και αφορούν τη βελτίωση της διδασκαλίας και της ποιότητάς της (Timperley et al., 2007), τα βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα, καθώς οι εκπαιδευτικοί βελτιώνουν τις πρακτικές τους και οι μαθητές/τριες λαμβάνουν υψηλής ποιότητας διδασκαλία (Robinson et al., 2008). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί που λαμβάνουν υποστήριξη και καθοδήγηση από παιδαγωγικούς ηγέτες/τιδες αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης και δέσμευσης προς τη σχολική μονάδα (Day et al., 2009). Τέλος, η παιδαγωγική ηγεσία προάγει τη συνεργασία και τη δημιουργία μιας κοινότητας μάθησης μέσα στη σχολική μονάδα, ενθαρρύνοντας την αμοιβαία υποστήριξη και την ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών (Hargreaves & Fullan, 2012).

Υπάρχουν, όμως, και οι προκλήσεις που συναντά ο παιδαγωγικός ηγέτης/τιδα στο έργο του και έχει να κάνει με την απαίτηση πόρων και χρόνου (Leithwood et al., 2004), την αντίσταση στην αλλαγή (Fullan, 2001) και τέλος, το γεγονός ότι η αξιολόγηση της ποιότητας της διδασκαλίας μπορεί να είναι περίπλοκη και να απαιτεί αντικειμενικά κριτήρια και κατάλληλες μεθόδους ανατροφοδότησης για να είναι αποτελεσματική (Hattie, 2009).

#### Ενδεχομενική Ηγεσία

Η ενδεχομενική ηγεσία είναι ένα μοντέλο ηγεσίας που υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει ένας μοναδικός τρόπος για να ηγηθεί κανείς. Αντίθετα, η αποτελεσματική ηγεσία εξαρτάται από την κατάσταση και τους συγκεκριμένους παράγοντες που την καθορίζουν. Το μοντέλο αυτό προτείνει ότι οι ηγέτες/τιδες πρέπει να προσαρμόζουν το στυλ τους ανάλογα με τις ανάγκες της κατάστασης, της ομάδας και του οργανισμού (Lorsch, 2010).

Τα βασικά χαρακτηριστικά της ενδεχομενικής ηγεσίας είναι τα ακόλουθα:

1. **Προσαρμοστικότητα (Adaptability):** Η ενδεχομενική ηγεσία απαιτεί από τους ηγέτες/τιδες να είναι ευέλικτοι και να προσαρμόζουν το στυλ ηγεσίας τους ανάλογα με τις αλλαγές στις συνθήκες και τις ανάγκες της ομάδας. Αυτή η προσαρμοστικότητα είναι κρίσιμη για την αντιμετώπιση ποικίλων καταστάσεων (Fiedler, 1967).
2. **Ανάλυση καταστάσεων (Situational Analysis):** Οι ηγέτες/τιδες πρέπει να αξιολογούν συνεχώς την κατάσταση για να καθορίσουν ποιο στυλ ηγεσίας θα είναι πιο αποτελεσματικό. Η ανάλυση αυτή περιλαμβάνει την κατανόηση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών της ομάδας, καθώς και των εξωτερικών παραγόντων που επηρεάζουν την απόδοση (Hersey & Blanchard, 1977).
3. **Επιλογή στυλ ηγεσίας (Selection of Leadership Style):** Βάσει της ανάλυσης της κατάστασης, οι ηγέτες/τιδες επιλέγουν το κατάλληλο στυλ ηγεσίας. Οι Fiedler και Hersey & Blanchard προτείνουν διαφορετικά στυλ, όπως ηγεσία που εστιάζει στις σχέσεις, ηγεσία που εστιάζει στα καθήκοντα, ή μια συνδυαστική προσέγγιση ανάλογα με την κατάσταση (Fiedler, 1967· Hersey & Blanchard, 1977).
4. **Διαχείριση Ανθρώπινων Σχέσεων (Managing Human Relations):** Η ενδεχομενική ηγεσία αναγνωρίζει ότι οι ανθρώπινες σχέσεις και οι διαπροσωπικές δεξιότητες είναι κρίσιμες για την αποτελεσματικότητα του ηγέτη/τιδας. Οι ηγέτες/τιδες πρέπει να μπορούν να διαχειρίζονται τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές/τριες και τους γονείς, προσαρμόζοντας την προσέγγισή τους ανάλογα με τις ανάγκες και τις προσδοκίες των ατόμων (Vroom & Jago, 1988).

Τα οφέλη της ενδεχομενικής ηγεσίας αφορούν την προσαρμοστικότητα των ηγετών/τιδων, γεγονός που τους επιτρέπει να είναι αποτελεσματικοί σε διάφορες καταστάσεις, αντιμετωπίζοντας διαφορετικές προκλήσεις και καταστάσεις με τον κατάλληλο τρόπο (Fiedler, 1967). Επιπλέον, οι ενδεχομενικοί ηγέτες μπορούν να ανταποκρίνονται γρήγορα στις αλλαγές και να προσαρμόζονται στις νέες συνθήκες, αυξάνοντας την ανθεκτικότητα του σχολείου και της σχολικής κοινότητας (Hersey & Blanchard, 1977). Ακόμη, η ενδεχομενική ηγεσία βελτιώνει τη δυναμική της ομάδας, καθώς οι ηγέτες/τιδες προσαρμόζουν την προσέγγισή τους στις ανάγκες της ομάδας, ενισχύοντας την συνεργασία και την παραγωγικότητα (Vroom & Jago, 1988). Τέλος, οι ηγέτες/τιδες είναι ικανοί να διαχειρίζονται αποτελεσματικά το ανθρώπινο

δυναμικό, προσαρμόζοντας τις στρατηγικές τους για να αντιμετωπίσουν τις μοναδικές ανάγκες και δυνατότητες των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών (Fiedler, 1967).

Οι προκλήσεις που συναντούν στο έργο τους αφορούν την πολυπλοκότητα της ανάλυσης των καταστάσεων, απαιτώντας υψηλό επίπεδο δεξιοτήτων και κρίσης από τους ηγέτες/τιδες (Hersey & Blanchard, 1977), τη δυσκολία στην εφαρμογή, καθώς απαιτεί συνεχή προσαρμογή και αλλαγή της προσέγγισης, γεγονός που μπορεί να προκαλέσει σύγχυση και αβεβαιότητα μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Vroom & Jago, 1988). Παράλληλα, όπως αναφέρθηκε και για προηγούμενα μοντέλα, ορισμένα μέλη της σχολικής κοινότητας μπορεί να αντιστέκονται στην αλλαγή και να δυσκολεύονται να προσαρμοστούν σε μια ηγεσία που συνεχώς μεταβάλλεται ανάλογα με τις καταστάσεις (Fiedler, 1967).

#### Διοικητική – Διαχειριστική Ηγεσία

Η διοικητική – διαχειριστική ηγεσία είναι ένα μοντέλο ηγεσίας που επικεντρώνεται στη διαχείριση των καθημερινών λειτουργιών και δραστηριοτήτων μιας εκπαιδευτικής μονάδας. Αυτή η προσέγγιση δίνει έμφαση στην αποτελεσματική διαχείριση των πόρων, την τήρηση των διαδικασιών και την επίτευξη των καθορισμένων στόχων.

Τα βασικά χαρακτηριστικά που διακρίνουν έναν ηγέτη/τιδας ο οποίος υιοθετεί το μοντέλο της διοικητικής – διαχειριστικής ηγεσίας είναι τα παρακάτω:

1. **Διαχείριση πόρων (Resource Management):** Οι διοικητικοί ηγέτες/τιδες διασφαλίζουν ότι οι πόροι του σχολείου – όπως το ανθρώπινο δυναμικό, τα οικονομικά και τα υλικά μέσα – χρησιμοποιούνται αποτελεσματικά για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού (Hoy & Miskel, 2008).
2. **Τήρηση διαδικασιών και πολιτικών (Adherence to Procedures and Policies):** Αυτή η μορφή ηγεσίας δίνει μεγάλη σημασία στην τήρηση των κανονισμών, των διαδικασιών και των πολιτικών του οργανισμού. Οι ηγέτες/τιδες διασφαλίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες συμμορφώνονται με τις κατευθυντήριες γραμμές που έχουν τεθεί (Bush, 2011).
3. **Εστίαση στην αποδοτικότητα (Focus on Efficiency):** Οι διοικητικοί ηγέτες/τιδες επικεντρώνονται στη βελτιστοποίηση των διαδικασιών και των λειτουργιών για να διασφαλίσουν την αποδοτικότητα και την επίτευξη των στόχων με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο (Mintzberg, 1973).

4. **Λήψη αποφάσεων με βάση δεδομένα (Data-Driven Decision Making):** Η λήψη αποφάσεων βασίζεται σε αντικειμενικά δεδομένα και ανάλυση. Οι διοικητικοί ηγέτες/τιδες χρησιμοποιούν δεδομένα για να αξιολογήσουν την απόδοση και να λάβουν ενημερωμένες αποφάσεις (Leithwood et al., 2004).

Τα οφέλη του παρόντος μοντέλου αφορούν τη δημιουργία περιβάλλοντος σταθερότητας και τάξης, όπου οι διαδικασίες και οι κανονισμοί τηρούνται με συνέπεια (Hoy & Miskel, 2008), την αποτελεσματική διαχείριση των πόρων, εξασφαλίζοντας ότι οι πόροι κατανέμονται σωστά και χρησιμοποιούνται για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού (Bush, 2011). Ακόμη, οι διοικητικοί ηγέτες/τιδες παρέχουν ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, βοηθώντας τους να αναπτύξουν τις δεξιότητες και τις γνώσεις που απαιτούνται για την αποτελεσματική διδασκαλία (Leithwood et al., 2004) και τέλος, η χρήση δεδομένων για τη λήψη αποφάσεων και η συνεχής αξιολόγηση της απόδοσης μπορεί να οδηγήσουν σε βελτιώσεις στην απόδοση των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών (Mintzberg, 1973).

Ωστόσο, όπως όλα τα μοντέλα ηγεσίας, έτσι και αυτό κατά την υλοποίηση του συναντά προκλήσεις και εμπόδια. Αρχικά, η έμφαση στις διαδικασίες και τις πολιτικές μπορεί να περιορίσει την ευελιξία και την ικανότητα προσαρμογής σε νέες καταστάσεις και προκλήσεις (Bush, 2011). Έπειτα, η αυστηρή τήρηση των κανονισμών μπορεί να περιορίσει την δημιουργικότητα και την καινοτομία, καθώς οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αισθάνονται περιορισμένοι από τις διαδικασίες (Hoy & Miskel, 2008). Τέλος, η υπερβολική εστίαση στην αποδοτικότητα μπορεί να οδηγήσει στην παραμέληση της ανθρώπινης διάστασης της ηγεσίας, όπως η ενσυναίσθηση και η υποστήριξη των αναγκών των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών (Mintzberg, 1973).

Η ηγεσία στην εκπαίδευση είναι πολυδιάστατη και περιλαμβάνει διάφορα μοντέλα και προσεγγίσεις, καθένα από τα οποία μπορεί να εφαρμοστεί ανάλογα με τις συγκεκριμένες ανάγκες και προκλήσεις της σχολικής μονάδας. Η κατανόηση των θεωρητικών πλαισίων και των πρακτικών εφαρμογών των διαφορετικών μοντέλων ηγεσίας είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική διαχείριση και βελτίωση της σχολικής εκπαίδευσης.

Οι σχολικοί ηγέτες/τιδες πρέπει να είναι ευέλικτοι και να μπορούν να προσαρμόζουν τις ηγετικές τους πρακτικές ανάλογα με τις συνθήκες και τις απαιτήσεις του περιβάλλοντός τους. Η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να προάγει

την καινοτομία και την προσωπική ανάπτυξη, η συμμετοχική ηγεσία μπορεί να ενισχύσει τη συνεργασία και τη δέσμευση, η ηθική ηγεσία μπορεί να προάγει την ηθική συμπεριφορά και την αμοιβαία εμπιστοσύνη, ενώ η κατανεμημένη ηγεσία μπορεί να ενισχύσει τη συλλογικότητα και τη συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

### **4.3. Ο ρόλος του ηγέτη/τιδας στη σχολική μονάδα**

Ο ρόλος που κατέχει ο ηγέτης/τιδα σε μια σχολική μονάδα είναι πολύπλευρος και θεωρείται σημαντικός και κρίσιμος, καθώς μέσω αυτού ο σχολικός οργανισμός οδηγείται στην επιτυχία και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο ηγέτης/τιδα μιας σχολικής μονάδας αναλαμβάνει ευθύνες, οι οποίες σχετίζονται με τη διοίκηση, τη διδασκαλία, την καθοδήγηση και την υποστήριξη του εκπαιδευτικού προσωπικού και των μαθητών/τριών της εκπαιδευτικής κοινότητας (Fullan, 2001).

Κατά πρώτο λόγο, ο ηγέτης/τιδα μιας σχολικής μονάδας θα πρέπει να είναι σε θέση να προωθήσει την ανάπτυξη και την εφαρμογή ενός στρατηγικού καλά δομημένου σχεδίου, μέσω του οποίου θα καθοδηγήσει τους εμπλεκόμενους του σχολικού οργανισμού στην επίτευξη των καθορισμένων εκπαιδευτικών στόχων (Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins, 2006). Στο σχέδιο αυτό περιλαμβάνονται η ανάλυση των αναγκών της σχολικής κοινότητας, ο καθορισμός προτεραιοτήτων και η δημιουργία ενός πλαισίου για την υλοποίηση των στόχων (Hallinger & Heck, 1996). Ακόμη, ο σχολικός ηγέτης/τιδα φέρει την ευθύνη της διαχείρισης των καθημερινών λειτουργιών της σχολικής του μονάδας, περιλαμβανομένων της διαχείρισης του οικονομικού προϋπολογισμού, της εποπτείας του προσωπικού και της διασφάλισης της τήρησης των εκπαιδευτικών προτύπων και κανονισμών (Bush, 2003).

Επιπλέον, ο ηγέτης/τιδα θα πρέπει να υποστηρίζει και να καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς του οργανισμού του, καθώς μέσα από αυτές τις διαδικασίες θα προαχθεί η επαγγελματική τους ανάπτυξη αλλά και η ενίσχυση της διδασκαλίας τους (Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008). Η παροχή ανατροφοδότησης και η δημιουργία ευκαιριών για συνεχή εκπαίδευση είναι βασικά χαρακτηριστικά του ηγέτη/τιδας μιας σχολικής μονάδας (Day, 2000). Επίσης, ο σχολικός ηγέτης/τιδα θα πρέπει να μπορέσει να δημιουργήσει κουλτούρα συνεργασίας και συλλογικότητας, η οποία θα

συμβάλλει στη βελτίωση της σχολικής μονάδας (Hargreaves & Fullan, 2012). Μέσα από τον ρόλο του/της θα πρέπει να προωθείται η ενθάρρυνση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών/τριων και των γονέων/κηδεμόνων, έτσι ώστε να προάγεται η αλληλοϋποστήριξη και η ανταλλαγή ιδεών και πρακτικών (Bryk & Schneider, 2002).

Επιπροσθέτως, ο ηγέτης/τιδα της σχολικής μονάδας θα πρέπει να διασφαλίζει πως το μαθησιακό περιβάλλον είναι ασφαλές, υποστηρικτικό και προωθεί την ακαδημαϊκή επιτυχία (Marzano, Waters, & McNulty, 2005). Αυτό περιλαμβάνει την ανάπτυξη πολιτικών και πρακτικών που προάγουν τη θετική συμπεριφορά και την ακαδημαϊκή πρόοδο (Kouzes & Posner, 2007). Ακόμη, θα πρέπει να ενσωματώνει καινοτόμες πρακτικές αλλά και τεχνολογίες κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας προκειμένου να βελτιωθούν σημαντικά τα μαθησιακά αποτελέσματα (Fullan, 2016). Ο ηγέτης της σχολικής μονάδας πρέπει να ενθαρρύνει τη χρήση νέων μεθόδων διδασκαλίας και να υποστηρίζει την ανάπτυξη καινοτομικών προγραμμάτων σπουδών (Hattie, 2009).

Παράλληλα, θα πρέπει μέσω της προώθησης της συνεχούς μάθησης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας να υλοποιούνται συνεργατικές δραστηριότητες και επιμορφωτικά προγράμματα/ σεμινάρια (Wenger, 1998). Καίριας σημασίας κρίνεται επίσης, να αναπτύσσονται επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, οι οποίες συμβάλλουν στην ενίσχυση των δεξιοτήτων και των γνώσεων των εκπαιδευτικών (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006). Τέλος, ο ηγέτης/τιδα ενός σχολικού οργανισμού θα πρέπει να είναι σε θέση να διαχειρίζεται ενδεχόμενες κρίσεις, να αντιμετωπίζει δύσκολες καταστάσεις και να λειτουργεί ως διασφαλιστής της ασφάλειας και της ευημερίας των μαθητών/τριων και των εκπαιδευτικών (Smith & Riley, 2012). Συνεπώς, η προετοιμασία και η ανάπτυξη σχεδίων δράσης για την αντιμετώπιση κρίσεων κρίνονται απαραίτητες για την αποτελεσματική διαχείριση των σχολικών μονάδων.

Συμπερασματικά, ο ρόλος που κατέχει ο ηγέτης/τιδα σε έναν σχολικό οργανισμό είναι πολύπλευρος, πολυσχιδής και απαιτεί τη συνδυασμένη εφαρμογή δεξιοτήτων διοίκησης, καθοδήγησης και υποστήριξης. Η ηγεσία θεωρείται επιτυχημένη, όταν μέσα από αυτή επιτυγχάνονται βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα, αυξάνεται η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και ενισχύεται η συνεργασία και η καινοτομία.



#### **4.4. Ο ρόλος του ηγέτη/τιδας μιας σχολικής μονάδας στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου**

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου έχει ως στόχο της να βελτιώσει την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Davies, 1999). Κεντρικό και σημαντικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία κατέχει ο ηγέτης/τιδα μιας σχολικής μονάδας, καθώς είναι αυτός/ή που θα οδηγήσει τον σχολικό οργανισμό στην επιτυχία της αυτοαξιολογική διαδικασίας, μέσα από την καθοδήγηση και την έμπνευση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να συμμετέχουν ενεργά και ουσιαστικά σε αυτή (Leithwood et al., 2004).

Αρχικά, ο ηγέτης/τιδα θα πρέπει να έχει κατανοήσει σε βάθος τη σημασία της εσωτερικής αξιολόγησης, η οποία θα φέρει εκπαιδευτική βελτίωση στη σχολική του μονάδα (Harris, 2002). Η αυτοαξιολόγηση είναι μια διαδικασία μέσα από την οποία οι εκπαιδευτικοί προχωρούν στον αναστοχασμό και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τους πρακτικών, στοχεύοντας πάντα στη βελτίωση (Earley & Weindling, 2004). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, μια αποτελεσματική ηγεσία, θα μπορέσει από τη μια να εμπνεύσει τα μέλη της σχολικής του κοινότητας και από την άλλη να τα κινητοποιήσει προκειμένου να υιοθετήσουν και να υλοποιήσουν την εσωτερική αξιολόγηση (Hallinger, 2011). Για να το καταφέρει θα πρέπει να αναπτύξει ένα καλά δομημένο σχέδιο (Leithwood et al., 2006), με σαφείς όρους, παρέχοντας ταυτόχρονα τους απαραίτητους πόρους που θα οδηγήσουν στην επίτευξή του (Hargreaves & Fink, 2006). Έτσι, θα πρέπει να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο θα συλλέγονται τα δεδομένα, θα αναλύονται, θα γίνεται η ανατροφοδότηση και θα οργανώνονται τακτικές συναντήσεις οι οποίες θα έχουν ως σκοπό τον έλεγχο και την αξιολόγηση της προόδου του σχολικού οργανισμού (MacBeath, 2008).

Επιπλέον, προκειμένου η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης να είναι επιτυχημένη και να φέρει να επιδιωκόμενα αποτελέσματα, θα πρέπει ο ηγέτης/τιδα να έχει καλλιεργήσει και αναπτύξει στο σχολείο του μια κουλτούρα συνεργασίας, μια και η συνεργασία αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο της αυτοαξιολόγησης (Fullan, 2007). Πρέπει, λοιπόν, μέσω της θέσης του, να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να νιώθουν ασφάλεια, όταν θα κληθούν να μοιραστούν τις ιδέες και τις εμπειρίες τους (Harris & Lambert, 2003). Η ενίσχυση της παραπάνω κουλτούρας μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από τη δημιουργία ομάδων δράσης και εργασίας αλλά και μέσω της

ενθάρρυνσης της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επαγγελματικές κοινότητες (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006).

Επιπροσθέτως, ο ηγέτης/τιδα ενός σχολικού οργανισμού θα πρέπει να υποστηρίζει και να καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να ενδυναμωθεί η συμμετοχή τους στις διαδικασίες της εσωτερικής αξιολόγησης (Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008). Πιο συγκεκριμένα, θα πρέπει να παρέχει συμβουλές και να ενισχύει την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στις ικανότητές τους (Bush & Glover, 2014). Η καθοδήγηση αυτή, ενδεχομένως, μπορεί να περιλαμβάνει την παροχή εξατομικευμένης ανατροφοδότησης αλλά και την υποστήριξη για την ανάπτυξη σχεδίων δράσης (Day, Sammons, Leithwood, Hopkins, Gu, Brown, & Ahtaridou, 2010).

Παράλληλα, προκειμένου η αυτοαξιολόγηση να κριθεί ως επιτυχημένη, θα πρέπει ο σχολικός ηγέτης/τιδα να παρακολουθεί την πρόοδό της και να παρέχει ανατροφοδότηση (Timperley, 2011). Η διασφάλιση μηχανισμών που θα βοηθήσουν στη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων καθώς και η παροχή ανατροφοδότησης που θα οδηγήσει σε βελτιωτικές ενέργειες, είναι διαδικασίες τις οποίες θα πρέπει να έχει διασφαλίσει ο ηγέτης/τιδα (Vanhoof & Van Petegem, 2007). Βασικό στοιχείο της συγκεκριμένης διαδικασίας αποτελεί και η χρήση δεδομένων που στοχεύουν στην ενημέρωση των αποφάσεων αλλά και την προσαρμογή των στρατηγικών της διδασκαλίας (Scheerens, 2013). Επίσης, σημαντικό παράγοντα για την επιτυχημένη αξιολόγηση αποτελεί και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Darling-Hammond, Hylar, & Gardner, 2017). Η δημιουργία ευκαιριών οι οποίες θα οδηγούν σε συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη, θα μπορούσε να επιτευχθεί αν ο ηγέτης/τιδα ενός σχολικού οργανισμού υλοποιούσε επιμορφωτικά προγράμματα και εργαστήρια (Desimone, 2009). Η επένδυση στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών όχι μόνο ενισχύει τις δεξιότητές τους αλλά και τους εμπνέει να υιοθετούν νέες και βελτιωμένες πρακτικές διδασκαλίας (Avalos, 2011).

Συμπληρωματικά, η ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης μπορεί να βελτιωθεί σημαντικά μέσα από καινοτόμες πρακτικές (Hargreaves & Fullan, 2012). Ο ρόλος του ηγέτη/τιδας σε αυτή την περίπτωση είναι να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να δοκιμάσουν νέες μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης (Seashore Louis, Dretzke, & Wahlstrom, 2010). Η ουσιαστική υποστήριξη της καινοτομίας στη εκπαίδευση περιλαμβάνει τη

δημιουργία ενός περιβάλλοντος που ευνοεί την ανάληψη ρίσκων και την αποδοχή των αποτυχιών ως μέρους της διαδικασίας της μάθησης (Dweck, 2006).

Τέλος, η συμμετοχή της ευρύτερης σχολικής κοινότητας στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης μπορεί να προσφέρει σημαντικά οφέλη (Epstein, 2011). Ο σχολικός ηγέτης/τιδα πρέπει να ενθαρρύνει τη συμμετοχή γονέων, μαθητών/τριών και άλλων ενδιαφερόμενων μελών, προωθώντας μια αίσθηση κοινής ευθύνης και συνεργασίας (Bryk & Schneider, 2002). Η εμπλοκή της κοινότητας μπορεί να οδηγήσει σε πιο πλούσιες και ουσιαστικές ανατροφοδοτήσεις και να ενισχύσει τη διαφάνεια και την υπευθυνότητα της σχολικής μονάδας (Sanders, 2009).

Συμπερασματικά, ο ρόλος του ηγέτη/τιδας μιας σχολικής μονάδας στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι πολυεπίπεδος και απαιτεί την υιοθέτηση μιας ολιστικής προσέγγισης (Heck & Hallinger, 2010). Η επιτυχημένη ηγεσία σε αυτή τη διαδικασία περιλαμβάνει τη διασφάλιση της συνεργασίας, την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης, την ενθάρρυνση της καινοτομίας και τη συμμετοχή της ευρύτερης κοινότητας (Louis, Leithwood, Wahlstrom, & Anderson, 2010). Η αυτοαξιολόγηση, όταν υλοποιείται σωστά, μπορεί να αποτελέσει έναν ισχυρό μοχλό βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προάγοντας τη μάθηση και την ανάπτυξη όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (Stoll & Fink, 1996).

#### **4.5. Ο ρόλος του ηγέτη/τιδας στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου: συσχετίσεις με μοντέλα ηγεσίας**

Ο ηγέτης/τιδα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού κατέχει κεντρικό ρόλο στην προώθηση της κουλτούρας της αυτοαξιολόγησης (Κασσωτάκης, 2013). Μέσω του ρόλου του, ενσωματώνει αρχές και πρακτικές από διάφορα μοντέλα ηγεσίας, προκειμένου να διασφαλίσει μια συστηματική και αποτελεσματική διαδικασία (Λιάκου, 2013· Κασσωτάκης, 2013· Janssens & van Amelsvoort, 2008). Η σύνδεση αυτού του ρόλου με τα διάφορα μοντέλα ηγεσίας αναδεικνύει τις ποικίλες διαστάσεις και προσεγγίσεις που μπορεί να υιοθετηθούν για την επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων (Ball, Bowe & Gold, 1992· Deming, 1986· Gale, 1999).

- **Εμπνευστικός και καθοδηγητικός ρόλος:** Ο αναφερόμενος ρόλος έχει τη βάση του στο μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Πιο συγκεκριμένα, ο

ηγέτης/τιδα εμπνέει και ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν ενεργά στην αυτοαξιολόγηση, δημιουργώντας ένα κοινό όραμα, που αφορά την ποιότητα της εκπαίδευσης και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Λιάκου, 2013).

- **Διαμοιρασμένη ευθύνη και συμμετοχικότητα:** Σύμφωνα με το μοντέλο της κατανομημένης ηγεσίας, ο ηγέτης/τιδα θα πρέπει να έχει τον ρόλο του δημιουργού ενός περιβάλλοντος συνεργασίας και συλλογικής ευθύνης. Σε αυτό το περιβάλλον, οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην αυτοαξιολόγηση, θα συμβάλλουν ενεργά εκφράζοντας τις ιδέες και εμπειρίες τους, ενισχύοντας τη δέσμευση και αποδοχή των αποτελεσμάτων (Κασσωτάκης, 2013).
- **Αναλυτικός και στρατηγικός σχεδιασμός:** Ο συγκεκριμένος ρόλος αναφέρεται στο μοντέλο της στρατηγικής ηγεσίας, με τους σχολικούς ηγέτες/τιδες να αξιοποιούν τα δεδομένα, προκειμένου να προχωρήσουν στον εντοπισμό προβλημάτων αλλά και ευκαιριών, να παρακολουθήσουν την πρόοδο και να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών παρεμβάσεων.
- **Μακροπρόθεσμος σχεδιασμός:** Στο πλαίσιο της οραματικής ηγεσίας, οι ηγέτες/τιδες εφαρμόζουν μακροπρόθεσμο σχεδιασμό, θέτοντας σαφείς στόχους, αναπτύσσοντας στρατηγικές για την επίτευξή τους. Ο παραπάνω σχεδιασμός περιλαμβάνει την ανάπτυξη ενός οράματος για το σχολείο και τη δημιουργία στρατηγικών πλάνων για την υλοποίηση αυτού του οράματος (Kotter, 1996).
- **Ευέλικτος και προσαρμοστικός ρόλος:** Οι παραπάνω ρόλοι συναντώνται σε αρκετά μοντέλα ηγεσίας (μετασχηματιστική, στρατηγική, οραματική, κατανομημένη, προσαρμοστική και συμμετοχική ηγεσία), βάζοντας τους ηγέτες/τιδες σε θέση να προσαρμόζουν τις στρατηγικές τους, βάσει των αλλαγών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και των αναγκών των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών (Spillane, 2006· Heifetz & Laurie, 1997· Yukl, 2013· Nanus, 1992· Kotter, 1996· Davies, 2003· Eacott, 2008).
- **Συνεργασία και συμμετοχικότητα:** Το μοντέλο της συμμετοχικής ηγεσίας είναι η βάση αυτού του ρόλου, προωθώντας τη συνεργασία και τη συμμετοχικότητα, μέσα από διαδικασίες ενθάρρυνσης της συμμετοχής των

μελών της σχολικής κοινότητας στη διαδικασία στρατηγικού σχεδιασμού και λήψης αποφάσεων (Heifetz & Laurie, 1997· Yukl, 2013).

- **Εστίαση στη συνεχή μάθηση και ανάπτυξη:** Η ηγεσία με προσανατολισμό στη μάθηση δίνει έμφαση στη συνεχή ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών. Ο ηγέτης/τιδα προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη μέσω της αυτοαξιολόγησης, ενθαρρύνοντας τη συνεχή εκπαίδευση και την εφαρμογή νέων διδακτικών πρακτικών και καινοτομιών που στοχεύουν στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Γκότοβος, 1986).

Συμπερασματικά, η εσωτερική αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που απαιτεί ενεργή συμμετοχή και δέσμευση από όλους τους εκπαιδευτικούς, υπό την καθοδήγηση ενός αποτελεσματικού ηγέτη/τιδας. Οι διάφορες προσεγγίσεις ηγεσίας προσφέρουν διαφορετικά εργαλεία και στρατηγικές που μπορούν να εφαρμοστούν για την επίτευξη της βελτίωσης της σχολικής μονάδας. Ο ηγέτης/τιδα της σχολικής μονάδας, μέσω της υιοθέτησης αυτών των μοντέλων, διασφαλίζει ότι η αυτοαξιολόγηση γίνεται ένα αποτελεσματικό εργαλείο για την ανάπτυξη και βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΣΥΝΑΦΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ

Από τη συζήτηση που προηγήθηκε, προκύπτει το συμπέρασμα ότι η ηγεσία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού επηρεάζει σε σημαντικότατο βαθμό την αποτελεσματικότητα των λειτουργιών του και των διαδικασιών που υλοποιεί. Επιπροσθέτως, όπως αναλύθηκε στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, η αυτοαξιολόγηση αναφέρεται ως μια διαδικασία που αποσκοπεί στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Επομένως, η σχολική ηγεσία, με βάση τις δύο παραπάνω θεωρήσεις, επηρεάζει και την υλοποίηση της εσωτερικής αξιολόγησης σε όλα τα επίπεδα. Η αιτίαση αυτή, η οποία αποτελεί το αντικείμενο μελέτης της παρούσας έρευνας, θα αναλυθεί στο παρόν κεφάλαιο, στο οποίο μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης θα παρουσιαστούν τα ευρήματα σχετικών ερευνών που προέκυψαν, μελετώντας τη διαθέσιμη βιβλιογραφία.

Συγκεκριμένα, γίνεται η συνοπτική παρουσίαση είκοσι τριών ερευνών, παρουσιάζοντας κυρίως τα αποτελέσματα που αναφέρονται στον ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας κατά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Οι δώδεκα από αυτές είναι ποσοτικές, οι οκτώ ποιοτικές, οι δύο μεικτές, η μία βιβλιογραφική και τέλος μία αποτελεί μελέτη περίπτωσης. Ωστόσο, όλες οι εν λόγω έρευνες δεν έχουν ως αντικείμενο μελέτης την τελευταία νομοθετική παρέμβαση, σημείο αναφοράς της παρούσας έρευνας, καθώς είναι σχετικά πρόσφατη και δεν έχει μελετηθεί σε μεγάλο βαθμό, ενώ αρκετές έχουν διεξαχθεί σε χώρες του εξωτερικού. Κατά συνέπεια, προκειμένου να είναι ευκολότερη η εξαγωγή των συμπερασμάτων, που θα προκύψουν από τη συγκεκριμένη βιβλιογραφική ανασκόπηση, αρχικά παρουσιάζονται οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο εξωτερικό, κατόπιν οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα, που εξετάζουν παλαιότερες αυτοαξιολογικές διαδικασίες και τέλος παρουσιάζονται οι έρευνες, που αναφέρονται στην τελευταία εσωτερική αξιολόγηση, που θεσπίστηκε στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επομένως, κρίνεται σκόπιμο να παρουσιαστούν οι παρακάτω έρευνες, διότι γίνεται φανερός ο ρόλος αλλά και οι απόψεις που έχουν οι διευθυντές/ντριες για τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης τόσο στο εξωτερικό όσο και στη χώρα μας, από τα παλαιότερα νομοθετήματα έως το τελευταίο.

Ο Plowright (2007) στην έρευνά του, η οποία διεξήχθη στην Αγγλία, διερεύνησε τη συμβολή που μπορεί να έχει το Office for Standards in Education (Ofsted) στα σχολεία της χώρας, στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού

έργου. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρεί να μελετήσει την ανάπτυξη ενός ολοκληρωμένου μοντέλου σχολικής βελτίωσης, που βασίζεται στη χρήση της αυτοαξιολόγησης. Ακόμη, διερευνά πώς βίωσε το διδακτικό προσωπικό και οι διευθυντές/ντριες σχολείων τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης του σχολείου, που τέθηκαν σε εφαρμογή στο πλαίσιο της προετοιμασίας για την επιθεώρηση των αποτελεσμάτων από τον Ofsted. Σκοπός της έρευνας ήταν να αναπτυχθεί ένα ολοκληρωμένο μοντέλο που να συγκεντρώνει ιδέες για την αυτοαξιολόγηση και τη βελτίωση της μονάδας ως μαθησιακού οργανισμού. Η συλλογή δεδομένων έγινε μέσω ενός συνδυασμού ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας με τη χρήση ερωτηματολογίου και ημιδομημένων συνεντεύξεων, ατομικών στους διευθυντές/ντριες και ομαδικών στους προϊσταμένους των τμημάτων σπουδών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η βελτίωση του σχολείου επιτυγχάνεται μέσω της αυτοαξιολόγησης, μέσω της προώθησης του οράματος του διευθυντή/ντριας και κατ' επέκταση της ανάπτυξης μιας κουλτούρας, η οποία υποστηρίζει την ομαδική και οργανωτική μάθηση. Αντίθετα, η ύπαρξη ενός εξωτερικού συστήματος αξιολόγησης, συμβάλλει ελάχιστα στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Τα παραπάνω συμπεράσματα ενισχύονται και από τα αποτελέσματα της έρευνας των McNamara et al., 2011 στην Ιρλανδία και στην Ισλανδία. Η μεθοδολογία περιλάμβανε τόσο ποιοτικές όσο και ποσοτικές προσεγγίσεις, με τη χρήση συνεντεύξεων και ερωτηματολογίων για τη συλλογή δεδομένων και το δείγμα περιλάμβανε 13 σχολεία στην Ιρλανδία και 6 σχολεία στην Ισλανδία, με συμμετοχή συνολικά 56 διευθυντών σχολείων και άλλων διοικητικών στελεχών. Στην πρώτη χώρα, όπως και στην Αγγλία που υλοποιήθηκε η προηγούμενη έρευνα, δινόταν έμφαση στην εξωτερική αξιολόγηση, ενώ στην Ισλανδία κυριαρχούσε η εσωτερική, ως εργαλείο βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι στην Ιρλανδία η εκπαιδευτική κοινότητα θεωρεί ότι η εξωτερική αξιολόγηση δεν προάγει την πρόοδο και την εξέλιξη των εκπαιδευτικών οργανισμών, καθώς έχει ως κύριο στόχο τον έλεγχο και την εφαρμογή της κυβερνητικής πολιτικής, μέσω από την ιεραρχική εκπαιδευτική δομή, μέρος της οποίας αποτελεί και ο/η ηγέτης/τιδα της σχολικής μονάδας. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί στην Ισλανδία θεωρούν πως μέσω της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης αναπτύσσονται πιο δημοκρατικές, συνεργατικές και συμμετοχικές μορφές ηγεσίας, οι οποίες και συμβάλλουν στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, στα

ισλανδικά σχολεία, όπου έχει πλέον καθιερωθεί η αυτοαξιολόγηση, χρησιμοποιείται μια ομαδική προσέγγιση για την ανάπτυξη των αξιολογήσεων. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι ηγέτες/τιδες – διευθυντές/ντρίες και οι εκπαιδευτικοί συλλέγουν, χρησιμοποιούν και μοιράζονται δεδομένα για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης, η ηγεσία ενδυναμώνει τους υφισταμένους της, παρέχονται πολλές ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη και η σχολική κουλτούρα έχει εξελιχθεί από κουλτούρα απομόνωσης των εκπαιδευτικών σε μια κουλτούρα συνεργασίας. Συμπερασματικά, οι ερευνητές αναφέρουν πως όταν οι διευθυντές/ντρίες «εγκαταλείπουν» την εξουσία και συμμετέχουν σε συλλογικές δραστηριότητες, όπως η αυτοαξιολόγηση, είναι υποστηρικτικοί, ενδυναμώνουν τα μέλη της μονάδας τους, μοιράζονται τη συλλογική ευθύνη και καθορίζουν αμοιβαία την κατεύθυνση προς την οποία πηγαίνει το σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι κατά τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης το έργο τους έχει σημαντικό αντίκτυπο στην επιτυχή υλοποίησή της, αφού μπορούν να λαμβάνουν πρωτοβουλίες, εισάγοντας καινοτομίες, σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους και τις ανάγκες του οργανισμού.

Την ίδια περίπου χρονική περίοδο, το ενδιαφέρον για τις αξιολογικές διαδικασίες στην Αγγλία παραμένει ενεργό, γεγονός που φαίνεται από την ομιλία του υπουργού πρότυπων σχολείων, Ντέιβιντ Μίλιμπαντ, η οποία είχε ως θέμα της: «Νέα σχέση με τα σχολεία» και αποτέλεσε το έναυσμα για την έρευνα των Swaffield και MacBeath που διεξήχθη το 2010. Ο υπουργός, μιλώντας για την εσωτερική κι εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, πρότεινε την εισαγωγή ενός «συνεργάτη σχολικής βελτίωσης», ο οποίος θα λειτουργούσε υποστηρικτικά και βοηθητικά στις παραπάνω διαδικασίες. Οι ερευνητές επεδίωξαν να διαπιστώσουν αν ο συνεργάτης της σχολικής βελτίωσης θα μπορέσει να υποστηρίξει την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων, διερευνώντας μελέτες, οι οποίες περιλαμβάνουν διαφορετικά μοντέλα εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν πως όταν τα σχολεία διεξάγουν εθελοντικά την αυτοαξιολόγηση, τότε «ο συνεργάτης σχολικής βελτίωσης» λειτουργεί υποστηρικτικά, μέσα σε ένα ευρύ και δημιουργικό πλαίσιο. Για το σκοπό αυτό, πολλοί είναι οι διευθυντές/ντρίες στην Αγγλία, οι οποίοι εκπαιδεύονται, προκειμένου να έχουν τη θέση ενός «συνεργάτη σχολικής βελτίωσης». Το γεγονός αυτό θα ωφελήσει πολύ τις εκπαιδευτικές μονάδες, οι οποίες πιθανόν να αντιμετωπίζουν κάποιες δυσκολίες, καθώς ο/η σχολικός/ή ηγέτης/τιδα θα μπορεί να παρέχει συνεχή υποστήριξη. Ωστόσο, οι διευθυντές/ντρίες, οι οποίοι/ες θα αναλάβουν τέτοιες θέσεις,



ενδέχεται να μην μπορούν να λειτουργούν αμερόληπτα και αυτόνομα σε κάθε περίπτωση, καθώς θα χρηματοδοτούνται από την κυβέρνηση και ίσως να επηρεάζονται από τους στόχους της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Οι Schildkamp, Visscher και Luyten (2009) στην έρευνά τους, η οποία διεξήχθη στην Ολλανδία και είχε διάρκεια πέντε ετών, μελέτησαν τη χρήση του συστήματος αυτοαξιολόγησης ZEBO σε 79 δημοτικά σχολεία, προκειμένου να διαπιστώσουν κατά πόσο συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Το ZEBO είναι ένα εργαλείο αυτοαξιολόγησης, που αφορά τα ολλανδικά δημοτικά σχολεία και το οποίο αναπτύχθηκε με βάση τα ευρήματα της έρευνας για την αποτελεσματικότητα του σχολείου και τη συμβολή των δασκάλων και των διευθυντών. Το συγκεκριμένο εργαλείο, που αποτελείται από πολλά ερωτηματολόγια τα οποία συμπληρώνονται από τους/τις διευθυντές/ντριες, τους/τις δασκάλους/λες και τους/τις μαθητές/τριες των σχολείων, μετρά τις μεταβλητές της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης σε επίπεδο τάξης και σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, τα ερωτηματολόγια που συμπληρώνονται από τους/τις διευθυντές/ντριες αφορούν τη συνεργασία, το βαθμό συμμετοχής, τη φροντίδα των μαθητών, το εργασιακό περιβάλλον, την εκπαιδευτική ηγεσία, την επαγγελματική ηγεσία και γενικά τους στόχους και τις προσδοκίες των διευθυντών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι περισσότεροι/ες διευθυντές/ντριες –πλην ενός- θεωρούν ότι η χρήση του συστήματος ZEBO έχει θετικά αποτελέσματα στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα, η ποιότητα λειτουργίας του σχολείου αναβαθμίστηκε, προήχθη η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της μονάδας, αν και σε ελάχιστες περιπτώσεις αυξήθηκε ο φόρτος εργασίας, με αποτέλεσμα τη δημιουργία άγχους στους εκπαιδευτικούς. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, αναπτύχθηκαν νέες μέθοδοι διδασκαλίας, οι μαθητές/τριες συμμετείχαν περισσότερο στα μαθήματα, οι επιδόσεις του προσωπικού του οργανισμού αυξήθηκαν, οδηγώντας τους εκπαιδευτικούς σε επαγγελματική ανάπτυξη, ενώ ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας βελτιώθηκε και αναβαθμίστηκε, καθώς αυξήθηκαν οι αρμοδιότητές του/της.

Την ίδια χρονιά, (2009), με την προηγούμενη έρευνα στην ίδια χώρα, την Ολλανδία, οι Hofmana, Dijkstrab και Hofmanc, εξέτασαν τη συσχέτιση της εσωτερικής αξιολόγησης με την επίδοση των μαθητών. Το δείγμα αποτελούνταν από 2.099 μαθητές/τριες και 939 διευθυντές/ντριες δημοτικών σχολείων και η μέθοδος συλλογής δεδομένων ήταν ποσοτική. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι σχολικοί οργανισμοί, οι οποίοι εμπνέονται και ενθαρρύνονται από τον/τη

διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας να συμμετέχουν ενεργά και απρόσκοπτα στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, προάγουν την αποτελεσματικότητα, καθώς βελτιώνονται και εξελίσσονται διαρκώς. Η διαδικασία αυτή φαίνεται να ενισχύει το κλίμα συλλογικότητας, αφού όλοι μαζί, εκπαιδευτικοί και διευθυντής/ντρια, συνεργάζονται, δεσμεύονται και επιδιώκουν κοινούς σκοπούς, τους οποίους μπορούν να τροποποιήσουν, αναπτύσσοντας παράλληλα πιο αποτελεσματικούς και αποδοτικούς τρόπους για την υλοποίησή τους. Μέσα σε αυτούς τους οργανισμούς, προάγονται τα χαρίσματα, οι κλίσεις και οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών, διαμορφώνοντας μια κουλτούρα που προωθεί την καινοτομία, αναβαθμίζοντας την ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας. Τα παραπάνω αποτελέσματα προέκυψαν σε άμεση συνάρτηση με το βασικό εύρημα της έρευνας το οποίο ανάδειξε ότι η διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας που καθοδηγείται έντονα από την επιθυμία για βελτίωση έχει θετικό αντίκτυπο στις επιδόσεις των μαθητών.

Οι Bija, Geijselb και Damd (2016) στην έρευνα που έκαναν στην Ολλανδία και συμμετείχαν 79 σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διερεύνησαν ένα πλαίσιο που εστίαζε στη σχολική αυτοαξιολόγηση και αποτελούνταν από παράγοντες περιεχομένου και διαδικασίας, οι οποίοι οδηγούσαν στην αξιολόγηση της ποιότητας της αυτοαξιολόγησης στα σχολεία. Το παραπάνω μοντέλο, αφού αξιολογήθηκε, χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να βοηθήσει τα ολλανδικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να προωθήσουν την αποτελεσματικότητα των μαθητών/τριων. Από τα ευρήματα της έρευνας φαίνεται πως η ποιότητα της αυτοαξιολογικής διαδικασίας εξαρτάται άμεσα από το περιεχόμενο και τους παράγοντες της διαδικασίας. Επιπλέον, για να μπορέσουν οι σχολικοί οργανισμοί να εξελιχθούν και να βελτιωθούν θα πρέπει αφενός ο ρόλος των διευθυντών/ντριων των σχολείων και αφετέρου η εποπτεία τους στη διαδικασία, τόσο της εσωτερικής και όσο και της εξωτερικής αξιολόγησης, να βρίσκονται σε ισορροπία και να γίνονται αμερόληπτα. Επιπροσθέτως, όταν ο/η ηγέτης/τιδα ενθαρρύνει τους υφισταμένους του να συμβάλλουν προσωπικά στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, που παρέχεται στο σχολείο τους, τότε αφοσιώνονται σε αυτόν τον στόχο και δεσμεύονται σε ένα κοινό όραμα. Συνεπώς, η βελτίωση της εκπαιδευτικής ποιότητας του σχολείου, στην οποία αποσκοπεί η αυτοαξιολόγηση, είναι μια πολυεπίπεδη αλληλεπίδραση μεταξύ επαγγελματικής μάθησης και ηγεσίας.

Η έρευνα των Vanhoof, De Maeyer και Van Petegem το 2011 δε διεξήχθη στην Ολλανδία, όπως οι προηγούμενες, αλλά στην Φλαμανδία, τη βόρεια περιοχή του

Βελγίου, όπου κυρίαρχη γλώσσα είναι μια ολλανδική διάλεκτος. Σκοπός της ήταν η ερμηνεία των διαφορών που παρατηρούνταν στα αποτελέσματα των αξιολογήσεων στα σχολεία τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προκειμένου να αναδειχθούν τα χαρακτηριστικά, τα οποία προάγουν την καλή ποιότητα της εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 51 σχολεία πρωτοβάθμιας και 45 σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ συλλέχθηκαν 1.786 ερωτηματολόγια από εκπαιδευτικούς και διευθυντές/ντριες. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως σε σχολεία, τα οποία επιδιώκεται υψηλό επίπεδο οργάνωσης από την ηγεσία του οργανισμού, υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να πραγματοποιηθεί επιτυχώς η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Επιπλέον, σχολικές μονάδες όπου είχαν σημαντική υποστήριξη από τον/τη διευθυντή/ντρια έφεραν υψηλές βαθμολογίες στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, σε σχέση με σχολικές μονάδες οι οποίες είχαν χαμηλή ή και μηδαμινή καθοδήγηση, όπου η βαθμολόγησή τους ήταν χαμηλή. Παρατηρήθηκε, επίσης, πως οι διευθυντές/ντριες έχουν πιο θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, σημαντικό εύρημα της εν λόγω έρευνας αποτέλεσε το γεγονός πως μεγάλη πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρεί ότι η αυτοαξιολόγηση σε μεγάλο βαθμό αποτελεί υποχρέωση των διευθυντών και σε μικρότερο βαθμό καθήκον των υφισταμένων τους.

Η επόμενη έρευνα, που εξετάζεται, πραγματοποιήθηκε στη Νορβηγία, από τους Emstad και Robinson το 2011, οι οποίοι διερεύνησαν τον ρόλο που διαδραματίζει η ηγεσία, αφού ολοκληρωθεί η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Η έρευνά τους επικεντρώνεται σε δύο σχολικούς οργανισμούς, οι οποίοι έλαβαν χρηματοδότηση προκειμένου να θέσουν σε εφαρμογή την αυτοαξιολόγηση της μονάδας τους. Ακολουθήθηκε η ποιοτική προσέγγιση, με τη διεξαγωγή συνεντεύξεων στους διευθυντές και στους εκπαιδευτικούς των σχολείων, καθώς επίσης και σε ομάδες μαθητών. Τα αποτελέσματά της έδειξαν στο πρώτο σχολείο, το οποίο είχε 220 μαθητές και 20 δασκάλους, ότι οι εκπαιδευτικοί πίεστηκαν σημαντικά, εξαιτίας των χρονικών περιορισμών, ενώ η διαδικασία δεν απέφερε τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Τα προβλήματα, που παρουσιάστηκαν, δημιουργήθηκαν, επειδή οι στόχοι δεν ήταν σαφείς, δεν υπήρχε επικοινωνία και η ηγεσία ήταν αδύναμη να τονίσει πόσο σημαντική και αναγκαία ήταν η αυτοαξιολόγηση για τον οργανισμό. Σε αντιδιαστολή στο δεύτερο σχολείο, το οποίο είχε 375 μαθητές και 36 δασκάλους, οι δηλώσεις των συμμετεχόντων σύγκλιναν στην άποψη ότι η διαδικασία της

αυτοαξιολόγησης ήταν επιτυχημένη με ευεργετικά αποτελέσματα για τον οργανισμό. Η ηγεσία του συγκεκριμένου σχολείου, φαίνεται να λειτούργησε ενισχυτικά στην υλοποίηση της συγκεκριμένης αξιολογικής διαδικασίας, παρέχοντας παράλληλα την αναγκαία ανατροφοδότηση μετά την αποτίμησή της. Με βάση τα ευρήματά της, οι ερευνητές οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα, πως ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι καίριας σημασίας, καθώς στο πρώτο σχολείο όπου, ο/η διευθυντής/ντρια δεν έθεσε στόχους και δε συνεργάστηκε με τους υφισταμένους του επαρκώς, η διαδικασία κρίθηκε ως αποτυχημένη, ενώ στο δεύτερο, όπου οι στόχοι ήταν ξεκάθαροι και ο/η διευθυντής/ντρια συνεργάστηκε με την ομάδα του, η διαδικασία απέδωσε σε μεγάλο βαθμό, ενώ παράλληλα καθοριστικός ήταν ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας μετά την ολοκλήρωσή της.

Η τελευταία διαθέσιμη έρευνα που αναφέρεται στο εξωτερικό και αποτελεί αντικείμενο μελέτης της παρούσας εργασίας, διεξήχθη από τον Wijono, το 2018, σε δημοτικά σχολεία του Malang της Ινδονησίας. Σκοπός της ήταν να διερευνήσει πώς το μοντέλο της αυτοαξιολόγησης συμβάλλει στη βελτίωση της μετασχηματιστικής ηγεσίας των διευθυντών/ντριων και αν η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης έχει κάποια επίδραση στη μετασχηματιστική ηγεσία, στα κίνητρα των εκπαιδευτικών, στην αποτελεσματικότητα της ομαδικής εργασίας και στη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 120 διευθυντές και 720 εκπαιδευτικούς και η μέθοδος που επιλέχθηκε για τη συλλογή δεδομένων ήταν η ποσοτική. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η επίδραση της αυτοαξιολόγησης στη μετασχηματιστική ηγεσία των διευθυντών/ντριων είναι πιο σημαντική όταν ως βασική πρακτική της διαδικασίας αναδεικνύεται η ανατροφοδότηση. Τέλος, αν και η βελτίωση της μετασχηματιστικής ηγεσίας μέσω της εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης δεν βρέθηκε να επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της ομαδικής εργασίας, αποδείχτηκε ότι έχει μεγάλο αντίκτυπο στη βελτίωση των εργασιακών κινήτρων των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση της σχολικής μονάδας.

Στον ελλαδικό χώρο ο Γκανάκας, το 2006, διερεύνησε τις απόψεις των διευθυντών/ντριων σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου, που εφαρμοζόταν τότε στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 184 διευθυντές και διευθύντριες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας και η μεθοδολογική προσέγγιση που επιλέχτηκε ήταν ποσοτική. Τα αποτελέσματα της

έρευνας έδειξαν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος επιθυμούσε την αξιολογική διαδικασία, αρκεί να εντάσσονταν σε αυτή όλες οι παράμετροι που επηρεάζουν το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο. Παράμετροι όπως οι διαθέσιμοι πόροι και η υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας, οι στρατηγικές και πρακτικές διδασκαλίας, το μοντέλο διοίκησης, καθώς επίσης και τα επιτεύγματα των μαθητών τόσο σε μαθησιακό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Επιπλέον, οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν πως προκειμένου ο/η ηγέτης/τιδα να διεκπεραιώσει τον ρόλο του/της στην αξιολογική και αυτοαξιολογική διαδικασία θα πρέπει να επιμορφώνεται διαρκώς. Τέλος, η επιλογή του θα πρέπει να γίνεται αξιοκρατικά, να είναι υπεύθυνος/η, να διαπνέεται από υπηρεσιακή συνέπεια, να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, έτσι ώστε να αναβαθμίζεται η εκπαιδευτική διαδικασία, και να αναπτύσσει και να προάγει εποικοδομητικές σχέσεις με τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, γονείς, μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς.

Οι Πεδή και Αυγητίδου (2013) στην έρευνά τους, που έγινε στην Περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας, διερευνούν τις απόψεις των Σχολικών Συμβούλων, Διευθυντών Σχολικών Μονάδων, Προϊσταμένων νηπιαγωγείων και εκπαιδευτικών, οι οποίοι συμμετείχαν στην πιλοτική φάση της εφαρμογής του νέου συστήματος αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στις σχολικές μονάδες. Οι συμμετέχοντες ήταν 18, η μέθοδος που επιλέχθηκε ήταν ποιοτική και για την συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκε η μέθοδος της ημιδομημένης συνέντευξης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως θεωρήθηκε αναγκαία από τους συμμετέχοντες η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, διότι μέσω αυτής θα βελτιθούν οι αδυναμίες του σχολείου. Επιπροσθέτως, όλοι οι συμμετέχοντες φάνηκαν ικανοποιημένοι από το περιεχόμενο της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, διότι όπως ανέφεραν, οι δείκτες καλύπτουν όλους τους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αποτελούν ανοιχτό σύστημα διερεύνησης, όπου οι σχολικές μονάδες είτε μπορούν να προσθέσουν δείκτες ανάλογα με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητές τους είτε να δώσουν βαρύτητα στους τομείς που κρίνουν ότι χρειάζονται βελτίωση. Τέλος, η πιλοτική διαδικασία της αυτοαξιολόγησης που μελέτησε η εν λόγω έρευνα, ανέδειξε τον σημαντικότατο ρόλο που διαδραματίζει ο/η διευθυντής/ντρια στην εισαγωγή και διαχείριση της καινοτομίας σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό.

Την υποχρεωτική εφαρμογή της παραπάνω πιλοτικής διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης, στα σχολεία, το σχολικό έτος 2013-2014, ερεύνησε ο Παναγιώτου,

ο οποίος διερεύνησε τους παράγοντες που προκαλούν ανησυχία στους εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης του Δήμου Λάρισας, κατά την υλοποίηση της εν λόγω αξιολογικής διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα, εστίασε στον ρόλο που κατέχει ο/η διευθυντής/ντρια των εκπαιδευτικών οργανισμών σε σχέση με τις ανησυχίες του προσωπικού και προσπάθησε να αναδείξει το μοντέλο ηγεσίας το οποίο θα μπορούσε να διευκολύνει την εφαρμογή της διαδικασίας. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς 26 δημοτικών σχολείων του Δήμου Λάρισας και η μεθοδολογική προσέγγιση που επιλέχθηκε ήταν η ποσοτική. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, που δημοσιεύτηκαν το 2015, το μοντέλο ηγεσίας, το οποίο υιοθετεί κάθε διευθυντής/ντρια, επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης. Ειδικότερα, παρατηρήθηκε πως διευθυντές/ντριες που ακολούθησαν το Μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας, παρακώλυαν τη διαδικασία, καθώς λόγω των στάσεών τους, αυξήθηκαν οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών, οι οποίες αφορούσαν αφενός μεν την επάρκεια των γνώσεών τους αφετέρου δε τυχόν επιπτώσεις σε ατομικό επίπεδο λόγω της εφαρμογής της. Επιπλέον, από την έρευνα αναδείχθηκε, ότι διευθυντές/ντριες που υιοθέτησαν το μοντέλο της Συναλλακτικής ηγεσίας, σε αντίθεση με τους Μετασχηματιστικούς ηγέτες/τιδες, κατάφεραν να κάνουν τους εκπαιδευτικούς τους να συνεργαστούν καλύτερα. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, τα ευρήματα έδειξαν πως ο συνδυασμός των χαρακτηριστικών της Μετασχηματιστικής και Συναλλακτικής ηγεσίας, είναι αυτός που θα μπορούσε να ενισχύσει τη διαδικασία εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης, με την ανάπτυξη του ομαδικού πνεύματος και της συνεργασίας, την υλοποίηση του κοινού οράματος, τη συνεχή ανατροφοδότηση, με τον επαρκή και ουσιαστικό έλεγχο, κατά την εφαρμογή της διαδικασίας. Συνεπώς, κατά τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, ο συνδυασμός της μετασχηματιστικής αλλά και τη συναλλακτικής ηγεσίας, θεωρείται ως το καταλληλότερο μοντέλο ηγεσίας, προκειμένου να υποστηριχθεί από τα μέλη της σχολική μονάδας η αναφερόμενη αξιολογική διαδικασία, να φέρει τα αναμενόμενα θετικά αποτελέσματα στην εξέλιξη του οργανισμού και να οδηγήσει στην αποτελεσματικότητα.

Η Καραγιάννη διερεύνησε την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το επόμενο σχολικό έτος, από την προηγούμενη έρευνα, το 2014-2015. Έχοντας ως σημείο αναφοράς, το παράδειγμα ενός δεκαθέσιου δημοτικού σχολείου, στο οποίο εφαρμόστηκε η εν λόγω αξιολογική διαδικασία, το δείγμα αποτελούνταν από 20 εκπαιδευτικούς και 188 μαθητές/τριες, οι οποίοι χωρίστηκαν σε

πέντε ομάδες εργασίας, όπου στην καθεμιά συμμετείχαν 4 εκπαιδευτικοί, διαφορετικών τάξεων και ειδικοτήτων και περίπου 37 μαθητές/τριες. Κάθε ομάδα ανέλαβε και ένα πεδίο διερεύνησης που θα το παρουσίαζε στην Ολομέλεια, ώστε να συνταχθεί η έκθεση της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας με την καταγραφή της ενιαίας θέσης ή εικόνας για το σύνολο των δεικτών ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Τα αποτελέσματα της έρευνας, που δημοσιεύτηκαν το 2018, έδειξαν ότι στο συγκεκριμένο σχολείο επικρατεί συλλογικό κλίμα και δημοκρατική κουλτούρα, καθώς αναπτύσσεται πολύ καλή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και της αυτοαξιολόγησης. Επιπλέον, σε πολύ καλό, ευχάριστο και δημιουργικό επίπεδο βρίσκονται και οι σχέσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες. Επιπλέον αναδείχθηκε, ότι έχοντας ως αφετηρία την εσωτερική αξιολόγηση, πραγματοποιούνται διάφορες εκπαιδευτικές δραστηριότητες και εισάγονται συνεχώς καινοτομίες. Τέλος, η ερευνήτρια, με βάση τα ευρήματα της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας στη διαδικασία εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης φαίνεται να είναι καίριας σημασίας. Είναι υπεύθυνος/η, σε μεγάλο βαθμό για τη δημιουργία του συγκεκριμένου κλίματος αλλά και της κουλτούρας στη σχολική μονάδα, που μελετήθηκε, μιας και αυτός/ή αποτελεί τον/την ηγέτη/τιδα και οραματιστή/στρια του οργανισμού εμπνέοντας με τη στάση του τους εκπαιδευτικούς να τον ακολουθήσουν ως συνοδοιπόροι του οράματος του/της, θέτοντας στο επίκεντρο των αλλαγών τον/τη μαθητή/τρια, έχοντας ως σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Στην έρευνα των Τσούνη, Τσούνη, Αναστασόπουλου και Γονίδου (2017), η οποία πραγματοποιήθηκε στην Περιφέρεια Δυτικής Αττικής, διερευνήθηκε ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας στην προώθηση διαδικασιών και μηχανισμών, προκειμένου να ενισχυθεί η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και η αποδοχή της από την εκπαιδευτική κοινότητα. Το δείγμα αποτέλεσαν 138 εκπαιδευτικοί δημοσίων σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η μέθοδος συλλογής δεδομένων που επιλέχθηκε ήταν η ποσοτική, καθώς το εργαλείο αποτελούνταν από ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν ήταν αρνητικοί απέναντι στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Ακόμη, όλοι ανέφεραν ότι πρωταρχικό και κύριο ρόλο σε αυτή τη διαδικασία κατέχει ο/η διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας. Πιο συγκεκριμένα, δήλωσαν ότι προκειμένου η διαδικασία να είναι επιτυχημένη θα

πρέπει ο/η διευθυντής/ντρια να είναι επιστημονικά καταρτισμένος, με ανεπτυγμένες τις ηγετικές δεξιότητες, που θα τον/την αναδείξουν σε καθοδηγητή και σύμβουλο. Επιπλέον, οι ηγετικές του δεξιότητες θα τον/τη βοηθήσουν να καλλιεργήσει στη σχολική μονάδα ένα συνεργατικό κλίμα, αναγκαίο για την υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου λειτουργεί ως ουσιαστική βελτιωτική διαδικασία, που δεν τους χειραγωγεί, ωστόσο αποτελεί προπομπό της ατομικής αξιολόγησης. Τέλος, σημαντικό εύρημα της συγκεκριμένης μελέτης είναι πως η αναφερόμενη διαδικασία μπορεί να δημιουργήσει εντάσεις και συγκρούσεις στη σχολική μονάδα, για αυτό πιθανόν οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ανάγκη συνεχούς επιμόρφωσης σε θέματα αυτοαξιολόγησης τόσο των εκπαιδευτικών όσο και του/της ηγέτη/τιδας – διευθυντή/ντριας.

Ο Μίζης (2019) στην έρευνά του, η οποία διεξήχθη στην Περιφερειακή Ενότητα του Ηρακλείου της Κρήτης, μελέτησε τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και τις αντιλήψεις τους σχετικά με τη συμβολή της στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών. Το δείγμα αποτέλεσαν 150 εκπαιδευτικοί δημόσιων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και ως μέθοδος συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε η μεικτή. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, σε αντίθεση με τους διευθυντές/ντριες, που τάσσονται υπέρ της εν λόγω διαδικασίας, φαίνεται να αδιαφορεί για την υλοποίησή της. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην έρευνα εμφανίζουν παράλληλα έντονο αρνητισμό απέναντι στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης αλλά και στη συμβολή της στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν υπάρχει κουλτούρα συνεργασίας στους σχολικούς οργανισμούς, η έλλειψη της οποίας δυσχεραίνει την ανάπτυξη θετικής στάσης προς την αυτοαξιολογική διαδικασία.

Η Γούλα (2020) στην έρευνά της διερεύνησε τις απόψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Σερρών σχετικά με την εσωτερική κι εξωτερική αξιολόγηση. Οι συμμετέχοντες ήταν είκοσι, δέκα εκπαιδευτικοί και δέκα διευθυντές/ντριες δημοτικών σχολείων και η μέθοδος συλλογής δεδομένων που ακολουθήθηκε ήταν η ποιοτική. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι διευθυντές/ντριες θεωρούν ότι η αυτοαξιολόγηση έχει βελτιωτικό χαρακτήρα, ενώ η εξωτερική αξιολόγηση έχει χαρακτήρα τιμωρητικό και ελεγκτικό. Ακόμη, τόσο οι διευθυντές/ντριες όσο και οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως η



διαδικασία της αξιολόγησης πρέπει να διενεργείται αποκλειστικά στο χώρο της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, προκειμένου η διαδικασία να υλοποιηθεί με επιτυχία, θα πρέπει ο/η διευθυντής/ντρια κάθε σχολικού οργανισμού να αλληλεπιδρά με τους εκπαιδευτικούς, γνωρίζοντας τις αδυναμίες τους και τα δυνατά τους σημεία και μέσω της ανατροφοδότησης να τους παρέχει βελτιωτικές προτάσεις και να τους υποστηρίζει, με σκοπό να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητά τους και συνεπώς και η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού. Άρα, γίνεται φανερό πως η ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου βελτιώνεται μέσα από τη συσχέτιση της αυτοαξιολόγησης με την ανατροφοδότηση, που παρέχει ο/η διευθυντής/ντρια. Επιπροσθέτως, όλοι οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως μέσα από την αναφερόμενη αξιολογική διαδικασία ενισχύεται το κλίμα εμπιστοσύνης στη σχολική μονάδα, αφού βελτιώνονται οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τον/τη διευθυντή/ντρια του οργανισμού. Τέλος, τα ευρήματα της έρευνας ανέδειξαν τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει ο/η ηγέτης/τιδα του οργανισμού, καθώς η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης συσχετίζεται με το κλίμα και τις αξίες της κάθε σχολικής μονάδας, στοιχεία που διαμορφώνει ο εκάστοτε διευθυντής/ντρια.

Την ίδια χρονιά, το 2020, η Παπαδοπούλου στην έρευνά της εξέτασε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον ρόλο της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη λειτουργία της σχολικής μονάδας ως οργανισμού μάθησης. Η μέθοδος συλλογής δεδομένων που επιλέχθηκε ήταν η ποσοτική και το δείγμα περιελάμβανε 201 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων, οι οποίοι εργάζονταν σε δημοτικά σχολεία του Νομού Κυκλάδων. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν ότι οι διευθυντές/ντριες των σχολείων επηρεάζουν σημαντικά την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης, καθώς εμπλέκονται στην ανάπτυξη του σχολικού οράματος. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν ότι οι ηγέτες/τιδες των οργανισμών θα πρέπει να εμπνεύσουν και να παρακινήσουν τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με το όραμα, κάνοντας το προσιτό και κατανοητό, θέτοντας ρεαλιστικούς στόχους, που απορρέουν από αυτό. Το όραμα, που στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι να λειτουργήσει η σχολική μονάδα ως οργανισμός μάθησης, είναι εκείνο που μπορεί να κρατήσει ενωμένη τη σχολική κοινότητα, θα τη βοηθήσει να αναπτύξει κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες και θα την ενισχύσει γνωστικά. Συνεπώς, σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό η διαμόρφωση ενός κοινού οράματος που οδηγεί στη βελτίωση του και ενισχύεται από την εσωτερική αξιολόγηση, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον/τη διευθυντή/ντρια και τις ηγετικές του/της ικανότητες.

Η Ουρτζάνη το 2021 διερεύνησε αφενός τις απόψεις των εκπαιδευτικών των δημοτικών σχολείων, που σχετίζονταν με το νέο σύστημα αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και αφετέρου τον ρόλο των διευθυντών/ντριων στην παραπάνω διαδικασία, που μπορεί να συμβάλλει στη διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης. Το δείγμα αποτέλεσαν 54 εκπαιδευτικοί γενικής παιδείας δημοτικών σχολείων του Νομού Ηρακλείου, που κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο με δηλώσεις κλειστού τύπου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν θετικά την εσωτερική αξιολόγηση, καθώς θεωρούν ότι ενισχύει την ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, λειτουργώντας παράλληλα ως διαδικασία αναστοχασμού και ανατροφοδότησης. Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλώνει ότι η εσωτερική αξιολόγηση είναι η καλύτερη μορφή αξιολόγησης και διατηρεί «στάση άμυνας», απέναντι στην εξωτερική. Σε σχέση με τον ρόλο του/της διευθυντή/ντριας, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι είναι πολύ σημαντικός αναφορικά με τη συγκεκριμένη αξιολογική διαδικασία, καθώς επηρεάζει σημαντικά τον βαθμό αποδοχής της από τα μέλη του οργανισμού. Αναλυτικότερα, τόνισαν ότι συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του/της ηγέτη/τιδας μπορούν να συμβάλλουν θετικά στην εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης, όπως η δημιουργία ευχάριστου, συνεργατικού και δημιουργικού κλίματος, η εφαρμογή και υλοποίηση στρατηγικών που ενισχύουν την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών, η έγκαιρη λήψη αποφάσεων, ο συντονισμός των ομάδων δράσης, η συνεχής παροχή καθοδήγησης και υποστήριξης και η ενίσχυση του αισθήματος ευθύνης και δικαιοσύνης. Τέλος, θεωρούν πως ο ρόλος που κατέχουν οι διευθυντές/ντριες μπορεί, δια μέσω της αυτοαξιολόγησης, να προάγει την καινοτομία και να αναδείξει επιμορφωτικές ανάγκες οι οποίες, θα εξελίξουν επαγγελματικά τους εκπαιδευτικούς και θα συμβάλλουν στη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Το νέο σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου διερεύνησε και ο Ευθυμίου το 2021. Συγκεκριμένα, ερεύνησε κατά πόσο οι συνθήκες οι οποίες έχουν διαμορφωθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα ευνοούν την επαναφορά της αυτοαξιολόγησης και την αποδοχή της από τους εκπαιδευτικούς και ειδικότερα τον ρόλο που έχουν σε αυτή τη διαδικασία οι διευθυντές/ντριες των σχολικών οργανισμών. Η έρευνα διενεργήθηκε στην Κάλυμνο, το δείγμα αποτελούνταν από 135 εκπαιδευτικούς, από τους οποίους οι 14 ήταν διευθυντές και η μέθοδος συλλογής δεδομένων που επιλέχθηκε ήταν η ποσοτική. Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος δήλωσε πως, μέσω της αυτοαξιολόγησης, σημειώνεται σημαντική βελτίωση στη

μαθησιακή διαδικασία, καθώς η εφαρμογή της λειτουργεί βελτιωτικά στα σημεία που απασχολούν την επαγγελματική καθημερινότητα των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως η παραπάνω διαδικασία προάγει τη συλλογικότητα και τη συνεργασία μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ωστόσο, οι συμμετέχοντες στη συγκεκριμένη έρευνα δήλωσαν ότι αναγκαία συνθήκη για την υλοποίησή της αποτελεί η συνεχής επιμόρφωση, σχετικά με το θέμα, καθώς διαπίστωσαν την έλλειψη ενημέρωσης από την κεντρική διοίκηση. Επιπλέον, επισήμαναν ότι η μηδαμινή επιμόρφωση και στους διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων, αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα υλοποίησης της διαδικασίας, τονίζοντας την σημαντικότητα του ρόλου τους στην εφαρμογή της. Αναλυτικότερα, σχετικά με τον ρόλο του/της διευθυντή/ντριας στην αυτοαξιολογική διαδικασία δήλωσαν ότι μπορεί σε μεγάλο βαθμό να διαμορφώσει κουλτούρα αξιολόγησης στη σχολική μονάδα, καθώς οργανώνει τη λειτουργία της, εισάγει καινοτομίες και αλλαγές, συστηματοποιεί τις δράσεις, με στόχο να ενδυναμώσει τη σχολική αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα. Ο ερευνητής, αναλύοντας ακόμη περισσότερο τα αποτελέσματα της έρευνας, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ο διευθυντής μπορεί να ενισχύσει σημαντικά την αποδοχή της αυτοαξιολόγησης από τα μέλη της σχολικής μονάδας, αποτελώντας πρότυπο συμπεριφοράς, που αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχει ο οργανισμός. Ο/Η διευθυντής/ντρια – ηγέτης/τιδα επιδιώκει με τη στάση του/της να εμπνεύσει και να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν νέα σχέδια δράσης, που απαιτεί η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, δείχνοντας παράλληλα έντονο ενδιαφέρον για την επιστημονική τους επιμόρφωση και την επαγγελματική τους εξέλιξη.

Μέσα στο ίδιο πλαίσιο, ο Βρεκούσης στην έρευνά του που δημοσιεύτηκε το 2022 μελέτησε τις στάσεις και τις αντιλήψεις των διευθυντών/ντριων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχέση με την εσωτερική αξιολόγηση, η οποία εφαρμόστηκε το σχολικό έτος 2021-2022. Πιο συγκεκριμένα, διερεύνησε τον ρόλο που έχει ο/η διευθυντής/ντρια κατά την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης και τους παράγοντες που συσχετίζουν την αξιολόγηση με τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Οι συμμετέχοντες ήταν δώδεκα διευθυντές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της περιοχής του Πειραιά και η μέθοδος συλλογής δεδομένων, που επιλέχθηκε από τον ερευνητή, ήταν η ποιοτική. Όλοι οι διευθυντές/ντριες δήλωσαν πως η αξιολόγηση είναι αναγκαίο να εφαρμοστεί, διότι μέσα από αυτή θα

αναβαθμιστούν ποιοτικά οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί τόσο σε μαθησιακό επίπεδο όσο και σε διοικητικό, κινητοποιώντας και τους πιο αδρανείς εκπαιδευτικούς, αναπτύσσοντας τη συνεργασία. Ωστόσο, ανέφεραν ότι είναι μια διαδικασία η οποία προκαλεί φόβο, άγχος, ανασφάλεια και αβεβαιότητα στους εκπαιδευτικούς, διότι δεν είναι ενημερωμένοι και επιμορφωμένοι σχετικά με αυτή και δε γνωρίζουν ποια θα είναι τα αποτελέσματά της τόσο σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Επιπλέον, όλοι οι συμμετέχοντες, διευθυντές/ντριες σχολικών μονάδων, συμφώνησαν πως ο ρόλος τους είναι πολύ σημαντικός και καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την υλοποίηση της αναφερόμενης αξιολογικής διαδικασίας και τη συμβολή της στη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Αναλυτικότερα, ο/η διευθυντής/ντρια θα πρέπει να καθοδηγεί και να υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς κατά την εφαρμογή της διαδικασίας, να λύνει τα προβλήματα και τις εντάσεις που πιθανόν δημιουργούνται, να παρέχει τα κατάλληλα μέσα για να υλοποιηθούν οι δράσεις, που προϋποθέτει η αυτοαξιολόγηση κι όλα αυτά να εντάσσονται στη δέσμευση των μελών του οργανισμού για το κοινό όραμα.

Τα ευρήματα της προηγούμενης έρευνας αναφερόταν στις απόψεις διευθυντών/ντριων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ τα ευρήματα της παρακάτω έρευνας αφορούν απόψεις διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, ο Κορομηλάς στην ποιοτική του έρευνα, που δημοσιεύτηκε το 2022, κατέγραψε τις απόψεις επτά διευθυντών/ντριων σχετικά με τον βαθμό ανάπτυξης της αυτονομίας ενός σχολικού οργανισμού μέσω της εφαρμογής της εσωτερικής αξιολόγησης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η ενίσχυση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας, είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον βαθμό της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων. Σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών/ντριων, η λήψη αποφάσεων, σε σχέση με την εσωτερική αξιολόγηση, πρέπει να είναι προϊόν συνεργασίας του/της διευθυντή/ντριας με τον Σύλλογο Διδασκόντων, προάγοντας με αυτόν τον τρόπο τη συλλογικότητα και τον αλληλοσεβασμό. Επιπλέον, η συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα, όπως τα προγράμματα Erasmus και e-twinning, που προωθεί η αυτοαξιολογική διαδικασία, οδηγούν και αυτά στην σχετική αυτονομία του οργανισμού, εφόσον ο/η διευθυντής/ντρια και το εκπαιδευτικό προσωπικό ακολουθήσουν τις ανάλογες επιμορφωτικές δράσεις. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες διευθυντές δήλωσαν πως ο ρόλος τους με την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης ενισχύεται, αφού τους παρέχει τη δυνατότητα να διοργανώνουν ενδοσχολικές επιμορφώσεις σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Τέλος, σημαντικό εύρημα που προέκυψε

από την ανάλυση των δεδομένων της εν λόγω έρευνας είναι ότι οι διευθυντές/ντρίες δήλωσαν πως ο φόρτος εργασίας που προέρχεται από την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης τους προκαλεί περισσότερο άγχος.

Τις απόψεις των διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης διερεύνησε και η Τσιρνάρη, το 2022, σχετικά με την τελευταία εφαρμογή της αυτοαξιολογικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, στην εν λόγω ποιοτική έρευνα συμμετείχαν οκτώ διευθυντές/ντρίες των Νομών Κοζάνης και Φλωρίνης. Από τα αποτελέσματα της μελέτης, φαίνεται πως οι διευθυντές/ντρίες συγκλίνουν στην άποψη πως προκειμένου να αναπτυχθεί στις σχολικές μονάδες κουλτούρα αξιολόγησης, θα πρέπει να εξασφαλιστεί η διευρυμένη και ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε καινοτόμα προγράμματα και δράσεις. Η συνθήκη αυτή, σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών/ντριων, θα δημιουργήσει ένα κλίμα ανάπτυξης στη σχολική μονάδα, το οποίο θα διαμορφώσει μια ισχυρή κουλτούρα εξέλιξης του οργανισμού. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι η συμμετοχή στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, αποτελεί παράγοντα ενίσχυσης συνεργατικών στάσεων και συμπεριφορών, αναβαθμίζοντας τη λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού. Ωστόσο, ανέφεραν πως η έλλειψη επιμόρφωσης και υποστήριξης από την κεντρική διοίκηση για την εν λόγω αξιολογική διαδικασία, δε διευκολύνει τη διαδικασία εφαρμογής της, αποτελώντας ανασταλτικό παράγοντα στην εδραίωση μιας κουλτούρας που ευνοεί την αξιολόγηση.

Στην έρευνα της η Αρκουλή, το 2022, κατέγραψε τις απόψεις των εκπαιδευτικών και διευθυντών/ντριων των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Πάρου, σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, τις αιτίες όπου παρέμενε ανενεργή, τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της εσωτερικής αξιολόγησης, τον ρόλο που κατέχουν οι διευθυντές/ντρίες στις παραπάνω διαδικασίες και τέλος τις δυσκολίες που παρουσιάζουν οι διαδικασίες αξιολόγησης στην εφαρμογή τους, καθώς και βελτιωτικές προτάσεις. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τον ρόλο των διευθυντών/ντριων, η παραπάνω μελέτη προσπάθησε να διερευνήσει τις απόψεις τους για τον καίριο ρόλο που κατέχουν στη διαδικασία και τις ιδιαίτερες δεξιότητες που απαιτείται να κατέχουν. Η μέθοδος συλλογής δεδομένων ήταν ποιοτική και οι συμμετέχοντες ήταν έξι διευθυντές/ντρίες και είκοσι εκπαιδευτικοί. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί φαίνεται να ανησυχούν ιδιαίτερα για τη στάση των διευθυντών/ντριων σε σχέση με τη διαδικασία, καθώς αναπτύσσουν αυταρχικές συμπεριφορές, προκειμένου να επιβάλουν την εφαρμογή του νομοθετήματος, που

αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι επιθυμούν ο/η διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας, να βρίσκεται δίπλα τους κατά την εφαρμογή της διαδικασίας, ως κριτικός φίλος, ως συμπαραστάτης και καθοδηγητής, διαμορφώνοντας ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης, από όπου θα απουσιάζει ο έλεγχος και οι ποινές. Χαρακτηριστικά που αντιστοιχούν σε ένα συμμετοχικό και δημοκρατικό στιλ ηγεσίας. Στο ίδιο πλαίσιο, οι διευθυντές/ντριες δήλωσαν πως ο/η ηγέτης/τιδες του οργανισμού συμβάλλει στην κατανόηση του πλαισίου της διαδικασίας λειτουργώντας υποστηρικτικά προς τους εκπαιδευτικούς. Κατά συνέπεια, ο ρόλος του/της στη διαδικασία είναι καθοριστικός, διότι είναι αυτός που οργανώνει, καθοδηγεί και συντονίζει. Τέλος, οι διευθυντές/ντριες τόνισαν πως η συμμετοχή των μαθητών/τριων στην εσωτερική αξιολόγηση θα ενίσχυε την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση την αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Σε αντίθεση με τη συμμετοχή των γονέων στην αυτοαξιολόγηση, που πιθανόν θα ενίσχυε τις δυνατότητές τους για παρέμβαση, δημιουργώντας προβλήματα στη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Ο Στάχτιαρης το 2022, διερεύνησε μια διαφορετική μεταβλητή σε σχέση με την τελευταία εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Συγκεκριμένα, εξέτασε την επίδραση που έχει η αναφερόμενη αξιολογική διαδικασία στο εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 210 εκπαιδευτικούς του νομού Αιτωλοακαρνανίας, από τους οποίους οι 153 εργάζονταν ως εκπαιδευτικοί, οι 46 κατείχαν θέση διευθυντή/ντριας και οι 11 θέση υποδιευθυντή/ντριας, ενώ η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε ήταν η ποσοτική. Στη συντριπτική του πλειοψηφία το δείγμα αποτίμησε αρνητικά τις βασικές παραμέτρους της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Αναλυτικά, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης διαταράσσει τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τον/τη διευθυντή/ντρια τους, δε συμβάλλει στη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και δεν ενισχύει την αυτονομία της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, δήλωσαν ότι μέσω της διαδικασίας δε βελτιώνεται η οργανωτική και η διοικητική λειτουργία της σχολικής μονάδας και δεν προωθείται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ενώ έκριναν ότι η αξιολόγηση των λειτουργιών του σχολείου ανά άξονα σε τετράβαθμη κλίμακα είναι περιοριστική. Τέλος, ως μοναδική θετική παράμετρος, που προβλέπει η εν λόγω διαδικασία αποτίμησαν τη συγκρότηση

των Ομάδων Δράσης η οποία θεωρούν ότι αναβαθμίζει το κλίμα συνεργασίας στη σχολική μονάδα.

## **B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, με το οποίο εκκινεί το ερευνητικό μέρος της παρούσας μελέτης, παρουσιάζεται το ερευνητικό της πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά, αντικείμενο συζήτησης αποτελεί η αναγκαιότητα της έρευνας, για να γίνει σαφές για ποιον λόγο κρίνεται απαραίτητη και σκόπιμη η διεξαγωγή της. Τέλος, παρουσιάζονται ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερευνητικά της ερωτήματα, τα οποία και καθορίζουν το είδος της έρευνας, τη μεθοδολογική προσέγγιση και την επιλογή του ερευνητικού εργαλείου, μέσω του οποίου θα συλλεχτούν και θα αναλυθούν τα δεδομένα.

#### **6.1. Η αναγκαιότητα της έρευνας**

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και πιο συγκεκριμένα η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, αντικείμενο μελέτης της παρούσας έρευνας, διαχρονικά αποτελούν σημείο τριβής και αντιπαράθεσης μεταξύ της εκπαιδευτικής κοινότητας και της κεντρικής διοίκησης. Όλες οι νομοθετικές παρεμβάσεις, που θεσπίστηκαν τις τελευταίες τρεις δεκαετίες και είχαν ως στόχο την εφαρμογή των συγκεκριμένων αξιολογικών διαδικασιών, έμεναν ανενεργές ή αποσύρθηκαν. Η απουσία της αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό πεδίο αποτελεί παγκόσμια πρωτοτυπία, αφού στην πλειονότητα των ανεπτυγμένων χωρών εφαρμόζονται αξιολογικές διαδικασίες, καθώς φαίνεται να συμβάλλουν σημαντικά στη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος, αποτελώντας βασική του λειτουργία (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2005).

Έχοντας ως βάση τη συζήτηση που προηγήθηκε στο θεωρητικό μέρος, αναδεικνύεται πως πολλοί μελετητές συγκλίνουν στην άποψη ότι η εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης στις σχολικές μονάδες είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων και κατ' επέκταση του εκπαιδευτικού συστήματος. Αναλυτικότερα, μέσω της αυτοαξιολογικής διαδικασίας οι σχολικοί οργανισμοί διαπιστώνουν αστοχίες, παραλήψεις, αδυναμίες και προβαίνουν στον προγραμματισμό που περιέχει τις ενδεδειγμένες δράσεις και πρακτικές με την εισαγωγή νεωτερισμών και καινοτομιών, που θα συμβάλλουν στην



ενίσχυση της αποδοτικότητας και της εξέλιξής τους (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999).

Επιπροσθέτως, στις εκπαιδευτικές μονάδες, που υποστηρίζεται και υλοποιείται η εσωτερική αξιολόγηση, προάγεται η συλλογικότητα και η συμμετοχικότητα. Οι εκπαιδευτικοί και ο/η διευθυντής/ντρια του οργανισμού εργάζονται συλλογικά, μέσα σε ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης, δημοκρατίας, ελευθερίας της έκφρασης και συνεργασίας προκειμένου να αναβαθμίσουν και να βελτιώσουν την ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Αναγκαία προϋπόθεση εφαρμογής της αναφερόμενης αξιολογικής διαδικασίας αποτελεί το γεγονός πως οι αποφάσεις που λαμβάνονται θα πρέπει να είναι συλλογικές, να στηρίζονται σε αξιόπιστα στοιχεία, να ικανοποιούν στόχους και να ενισχύουν την αποτελεσματικότητα. Οι παραπάνω προϋποθέσεις εξασφαλίζονται σε μεγάλο βαθμό μέσω της διαρκούς ανατροφοδότησης, που παρέχεται από τα ίδια τα μέλη του οργανισμού, που αποτελεί μια δυναμική διαδικασία. Η διαδικασία αυτή, καθώς επίσης και συνολικά η διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης, επηρεάζεται σημαντικά από τη δέσμευση των μελών του εκπαιδευτικού οργανισμού στους κοινούς στόχους, που απορρέουν από το κοινό όραμα. Η δέσμευση αυτή φαίνεται, με βάση τη συζήτηση που προηγήθηκε στο θεωρητικό μέρος, να καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τον ρόλο του/της διευθυντή/ντριας – ηγέτη της σχολικής μονάδας.

Συγκεκριμένα, ο/η διευθυντής/ντρια του εκπαιδευτικού οργανισμού, που διαθέτει ηγετικές ικανότητες, αποτελεί τον εμπνευστή και καθοδηγητή του εκπαιδευτικού προσωπικού. Είναι αυτός/η που θα συντονίσει τις δράσεις και τις πρακτικές, θα επηρεάσει με τη στάση και τη συμπεριφορά του τα επίπεδα άγχους και την πίεση, που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί. Ακόμη, μέσω του ρόλου του/της θα αποτελέσει πρότυπο για τους συναδέλφους του, παρέχοντάς τους κίνητρα για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, ενισχύοντας παράλληλα τη συμμετοχή τους στη λήψη των αποφάσεων, που θα στοχεύουν στην υλοποίηση του κοινού οράματος. Με βάση τα παραπάνω, αναδεικνύεται ο κυρίαρχος ρόλος του ηγέτη/τιδας της μονάδας στη διαμόρφωση του κλίματος που επικρατεί στον οργανισμό και κατ' επέκταση στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας. Ένας ρόλος, που σύμφωνα με τις θεωρητικές προσεγγίσεις που αναλύθηκαν στο πρώτο μέρος της εργασίας, καθορίζεται από το μοντέλο και το στιλ διοίκησης και ηγεσίας που υιοθετεί ο/η διευθυντής/ντρια της εκπαιδευτικής μονάδας.

Ως συνέπεια των ανωτέρω, προκύπτει το συμπέρασμα ότι ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας κατά την εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης είναι πολύ σημαντικός και άρρηκτα συνδεδεμένος με όλα τα στάδιά της. Η εξασφάλιση της συμμετοχής όλων των μελών του οργανισμού στη λήψη των αποφάσεων, που αφορούν τον σχεδιασμό της δράσης, ενισχύοντας την ανάπτυξη πρωτοβουλιών, σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας, αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις προκειμένου η αυτοαξιολόγηση να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο βελτίωσης της αποτελεσματικότητας. Η εμπλοκή όλων κατά τη διάρκεια της υλοποίησης της αυτοαξιολογικής διαδικασίας, παρέχοντας την αναγκαία ανατροφοδότηση, που θα έχει ως στόχο την ενδεχόμενη αναπροσαρμογή τόσο των δράσεων όσο και των στόχων που έχουν τεθεί, καθιστούν τη διαδικασία δυναμική και παράλληλα ενισχύουν την επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Επομένως, ο ρόλος του ηγέτη/τιδας της σχολικής μονάδας είναι καίριας σημασίας, γιατί μπορεί να επηρεάσει τις παραμέτρους, που αναλύθηκαν παραπάνω και αποτελούν τη βάση της εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης στα δύο πρώτα στάδιά της, που αφορούν τον σχεδιασμό και την υλοποίηση με βάση το τελευταίο νομοθέτημα (ΦΕΚ 4189/Β/10-9-2021).

Καθοριστικός κρίνεται ο ρόλος του ηγέτη/τιδας του εκπαιδευτικού οργανισμού και στο τελευταίο στάδιο της εν λόγω νομοθετικής παρέμβασης, που αναφέρεται στην αποτίμηση των δράσεων και στην αξιολόγηση της επίτευξης των καθορισμένων στόχων. Η δέσμευση των μελών του οργανισμού στο κοινό όραμα, αποτελεί αναγκαία συνθήκη, προκειμένου το στάδιο αυτό να αποτελεί μέρος της συνεχούς εξέλιξης της σχολικής μονάδας. Συνεπώς, η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης μέσω της αποτίμησης των δράσεων μπορεί να αποκτήσει έναν χαρακτήρα δυναμικό και να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα βελτίωσης του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και κατ' επέκταση βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος.

Επομένως, κρίνεται σκόπιμη η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, καθώς μέσα από τη μελέτη των απόψεων των διευθυντών/ντριων των σχολικών μονάδων σχετικά με την εσωτερική αξιολόγηση, επιδιώκει να συμβάλει στη συζήτηση αφενός για την ανάγκη εφαρμογής της παραπάνω αξιολογικής διαδικασίας και αφετέρου να αναδείξει εκείνες τις παραμέτρους της εφαρμογής της, που χρήζουν βελτιωτικών παρεμβάσεων. Οι επιδιώξεις αυτές θα επιτευχθούν, έχοντας ως σημείο αναφοράς τον ρόλο του ηγέτη/τιδας αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση. Κατά συνέπεια, τα

αποτελέσματα της παρούσας μελέτης μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο συζήτησης της εκπαιδευτικής κοινότητας για μια διαδικασία, που η θεσμοθέτησή της αμφισβητήθηκε έντονα και η εφαρμογή της έχει μικρή διάρκεια ζωής. Τέλος, θα αποτελέσουν πολύτιμο εργαλείο στα χέρια της κεντρικής διοίκησης, προκειμένου να αξιολογήσει την υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης και τον ρόλο του διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας σε σχέση με τη διαδικασία.

## **6.2. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα**

Με βάση τα παραπάνω, που αναδεικνύουν την αναγκαιότητα διεξαγωγής της παρούσας έρευνας, σκοπός της είναι να αποτυπώσει τις αντιλήψεις των διευθυντών/ντριων και προϊσταμένων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τον ρόλο της ηγεσίας στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Επομένως, κρίνεται σκόπιμο, αναλύοντας περαιτέρω τον σκοπό της έρευνας, να εξεταστούν οι απόψεις του δείγματος σχετικά με την εν λόγω αξιολογική διαδικασία, όπως επίσης και με τις κύριες παραμέτρους που αφορούν την εφαρμογή της. Επιπρόσθετα, πρωταρχικής σημασίας για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας είναι να αποτυπωθούν οι πρακτικές και στρατηγικές που υιοθετούν οι ηγέτες/τιδες – διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων, προκειμένου να υλοποιηθεί η αυτοαξιολογική διαδικασία, αναδεικνύοντας το σημαντικότερο ρόλο τους. Επιπλέον, θα διερευνηθούν οι παράγοντες που συμβάλλουν ή παρεμποδίζουν την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στις σχολικές τους μονάδες, σύμφωνα με τις απόψεις των στελεχών των σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τέλος, αντικείμενο μελέτης της παρούσας έρευνας θα αποτελέσουν οι αλλαγές που οι ίδιοι θα έκαναν στους σχολικούς τους οργανισμούς προκειμένου η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου να φέρει καλύτερα αποτελέσματα.

Ως συνέπεια των παραπάνω, ο σκοπός της παρούσας μελέτης αναλύεται στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων των σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου;

2. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων των σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη διαδικασία της υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου;
3. Ποιες πρακτικές ή στρατηγικές υιοθετούν οι διευθυντές/ντριες και οι προϊστάμενοι των σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, προκειμένου να εφαρμοστεί η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου;
4. Ποιοι παράγοντες θεωρούν οι διευθυντές/ντριες και οι προϊστάμενοι των σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, πως συμβάλλουν ή παρεμποδίζουν την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στις σχολικές τους μονάδες;
5. Ποιες αλλαγές θα έκαναν οι διευθυντές/ντριες και οι προϊστάμενοι των σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, προκειμένου η αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου να φέρει καλύτερα αποτελέσματα στις σχολικές τους μονάδες;
6. Σε ποιο βαθμό οι απαντήσεις των διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα, διαφοροποιούνται σε σχέση με τα προσωπικά και επαγγελματικά τους στοιχεία;

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η επιτυχία κάθε επιστημονικής έρευνας εξαρτάται άμεσα από την προσεκτική επιλογή και εφαρμογή της κατάλληλης μεθοδολογίας. Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογική προσέγγιση που υιοθετήθηκε για τη συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων που αφορούν τον ρόλο της ηγεσίας της σχολικής μονάδας στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια επικεντρώνεται στην κατανόηση των αντιλήψεων των διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εξετάζοντας παράλληλα τις στρατηγικές και τις πρακτικές που εφαρμόζονται κατά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης.

### 7.1. Μεθοδολογική προσέγγιση

Η επιλογή της κατάλληλης μεθοδολογικής προσέγγισης θεωρείται κρίσιμη για την επίτευξη των στόχων της έρευνας. Από τη μια η ποιοτική μέθοδος προκρίνεται ως ιδανική για την εις βάθος κατανόηση φαινομένων, ενώ από την άλλη η ποσοτική εστιάζει σε συστηματική διερεύνηση με στατιστικές αναλύσεις και αριθμητικά δεδομένα. Για την ποσοτική έρευνα, απαιτείται μελέτη βιβλιογραφίας, προσδιορισμός ερευνητικού προβλήματος και εξήγηση σχέσεων μεταξύ μεταβλητών με τη χρήση τυποποιημένων εργαλείων (Bryman, 2017· Creswell, 2016· Robson, 2010· Τσιώλης, 2014· Κυριαζή, 2002).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ως καταλληλότερη για την παρούσα έρευνα κρίθηκε η υιοθέτηση της ποσοτικής μεθόδου, διότι μέσω αυτής μπορεί να διερευνηθεί ο ρόλος του/της ηγέτη/τιδας - διευθυντή/ντριας, ο οποίος φαίνεται να επιδρά σημαντικά στη διαδικασία εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, αιτίαση που αναδείχθηκε μέσα από τη μελέτη της διαθέσιμης βιβλιογραφίας. Συνεπώς, κρίνεται σκόπιμη η ερευνητική συσχέτιση δύο μεταβλητών : «του ρόλου του ηγέτη της σχολικής μονάδας» και «της διαδικασίας εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης», για να επιτευχθεί ο σκοπός της έρευνας και για να διερευνηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν από αυτόν. Έχοντας ως βάση τα

παραπάνω, κρίθηκε σκόπιμη η υιοθέτηση της ποσοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης, ως η πιο κατάλληλη για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

## 7.2. Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Σύμφωνα με τον Παπαγεωργίου (2014) όταν υιοθετηθεί η ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση, τα δεδομένα μπορούν να συλλεχθούν ακολουθώντας την πειραματική μέθοδο, τη δευτερογενή έρευνα, την ανάλυση περιεχομένου και τη δειγματοληπτική μέθοδο. Όταν ο/η ερευνητής/τρια επιδιώκει, συλλέγοντας ποσοτικά δεδομένα για μια μοναδική χρονική στιγμή, να συσχετίσει έναν συγκεκριμένο αριθμό μεταβλητών, η δειγματοληπτική μέθοδος θεωρείται ως η ενδεδειγμένη (Bryman, 2003). Συνεπώς, η συγκεκριμένη μέθοδος μπορεί να επιλεγεί ως η καταλληλότερη για τη διεξαγωγή της παρούσας μελέτης.

Κατά τον Robson (2010), η δειγματοληψία αποτελεί το πιο εύκολο μέσο ανάκλησης πληροφοριών, αντιλήψεων και απόψεων ενός συνόλου ατόμων, οι οποίοι έχουν κοινά χαρακτηριστικά και βιώνουν το ίδιο γεγονός. Η δειγματοληπτική μέθοδος θεωρείται ως η πιο ενδεδειγμένη για τη διεξαγωγή της παρούσας μελέτης, λόγω της αποτελεσματικότητάς της, η οποία αφορά τη διεξαγωγή ερευνών σε μικρό χρονικό διάστημα, με ελάχιστο κόστος, σε μικρή κλίμακα (Κυριαζή, 2002). Επιπλέον, το γεγονός ότι τα συμπεράσματα που προκύπτουν μέσω αυτής εξάγονται σε σύντομο χρόνο, την αναδεικνύει ως την πιο κατάλληλη για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, διότι τα αποτελέσματά της μπορεί να επιδράσουν βελτιωτικά στην εκπαιδευτική κοινότητα σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα (Creswell, 2016). Ακόμη, λόγω της ανωνυμίας του δείγματος, προκρίνεται η αμεροληψία και ενθαρρύνεται η ειλικρίνεια στις αποκρίσεις (Robson, 2010· Creswell, 2016). Τέλος, επιλέχθηκε η συγκεκριμένη μέθοδος συλλογής δεδομένων, διότι τα ευρήματά της είναι εύκολο να κατανοηθούν τόσο από μη επιστημονικά καταρτισμένο όσο και από επιστημονικά καταρτισμένο κοινό (Robson, 2010). Η επιλογή της κατάλληλης μεθόδου συλλογής δεδομένων, αποτελεί καίριο ζήτημα, που καθορίζει σε σημαντικό βαθμό την επιτυχία διεξαγωγής της έρευνας. Καίριο επίσης ζήτημα, στο ερευνητικό πεδίο, αποτελεί και η διαδικασία συλλογής δεδομένων, αντικείμενο συζήτησης του επόμενου υποκεφαλαίου.

### 7.3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα ως εργαλείο συλλογής δεδομένων προκρίθηκε το ερωτηματολόγιο, η ανάλυση του οποίου θα γίνει στο υποκεφάλαιο της εργασίας που ακολουθεί. Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε και συντάχθηκε τον Φεβρουάριο του 2024 από την ερευνήτρια. Ύστερα, δόθηκε σε δύο διευθυντές δημοτικών σχολείων, για να αξιολογηθεί η εγκυρότητά του και για να γίνει έλεγχος για τυχόν ασάφειες που ίσως υπήρχαν στη διατύπωση των ερωτημάτων. Έπειτα, το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε σε ηλεκτρονική μορφή στην πλατφόρμα google forms, αφού πρώτα έγιναν οι απαραίτητες διορθώσεις. Στη συνέχεια, έγινε η πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου, αφού δόθηκε σε τέσσερις διευθυντές/ντριες και δύο προϊσταμένους δημοτικών σχολείων, που κλήθηκαν να επαναξιολογήσουν το εργαλείο, στην ηλεκτρονική του πλέον μορφή, εντοπίζοντας πιθανές δυσκολίες και προβλήματα κατά τη συμπλήρωσή του, ενισχύοντας έτσι την εγκυρότητά του. Τέλος, η ερευνήτρια προχώρησε στις αναγκαίες και απαραίτητες διορθώσεις και το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε στην τελική του μορφή.

Η ερευνήτρια, η οποία εργάζεται ως εκπαιδευτικός ΠΕ 70 σε πολυθέσιο Δημοτικό Σχολείο του Αγρινίου, επικοινωνήσε με την πλειονότητα των διευθυντών/ντριων και προϊσταμένων της Περιφερειακής Ενότητας Αιτωλοακαρνανίας και τους/τις ενημέρωσε για τον σκοπό της έρευνας, την ερευνητική διαδικασία και εξασφάλισε τη συναίνεσή τους για την ηλεκτρονική αποστολή του ερωτηματολογίου. Έπειτα, στάλθηκε ηλεκτρονική επιστολή στους παραπάνω διευθυντές/ντριες που περιελάμβανε τον σκοπό της έρευνας και την ηλεκτρονική διεύθυνση του ερωτηματολογίου, μέσω του αντίστοιχου συνδέσμου στο google forms. Η συμμετοχή των διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων των σχολικών μονάδων ήταν εθελοντική και δεν απαιτήθηκαν περαιτέρω άδειες. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από τον Μάρτιο έως τις αρχές του Απριλίου το 2024 και στο ερωτηματολόγιο απάντησαν 70 διευθυντές/ντριες και 22 προϊστάμενοι Δημοτικών Σχολείων της Π.Ε. Αιτωλοακαρνανίας, οι οποίοι και αποτέλεσαν το δείγμα της παρούσας έρευνας.

#### 7.4. Δείγμα – Συμμετέχοντες/ουσες

Η ερευνήτρια καλείται να μελετήσει μια υποομάδα ενός πληθυσμού-στόχου, το δείγμα της έρευνας, για να την οδηγήσει σε συμπεράσματα τα οποία θα αφορούν τον γενικότερο πληθυσμό - στόχο (Creswell, 2016). Ο Bryman (2017), αναφέρει ότι ο πληθυσμός στόχος είναι μια ομάδα ατόμων η οποία έχει κοινά χαρακτηριστικά και που αυτά τα χαρακτηριστικά μπορούν να προσδιοριστούν από την ερευνήτρια. Στη συγκεκριμένη έρευνα ο πληθυσμός – στόχος είναι οι διευθυντές/ντριες και προϊστάμενοι Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν σε Δημοτικά Σχολεία της Π.Ε. Αιτωλοακαρνανίας. Το δείγμα αποτελείται από 70 διευθυντές/ντριες και 22 προϊσταμένους δημοτικών σχολείων. Στο παρόν δείγμα δε συμμετείχαν οι διευθυντές/ντριες και οι προϊστάμενοι που συμμετείχαν τόσο στην αξιολόγηση του εργαλείου όσο και στην πιλοτική εφαρμογή του. Η βολική δειγματοληψία είναι η δειγματοληπτική προσέγγιση, η οποία ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα, διότι σύμφωνα με τον Creswell (2016), μέσω αυτής, η ερευνήτρια θα μπορέσει να επιλέξει τους συμμετέχοντες οι οποίοι αντιπροσωπεύουν κάποια από τα χαρακτηριστικά που θέλει να μελετήσει και είναι διαθέσιμοι να συμμετέχουν στην έρευνα. Ακόμη κατά τον Robson (2010), η βολική δειγματοληψία είναι η πλέον κατάλληλη για τις έρευνες μικρής κλίμακας, μιας και η παρούσα δειγματοληπτική προσέγγιση είναι εύκολη και με χαμηλό κόστος.

Πιο συγκεκριμένα, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 92 διευθυντές/ντριες και προϊσταμένους της Π.Ε. Αιτωλοακαρνανίας. Από αυτούς, 49 είναι άνδρες (53,3%) και 43 γυναίκες (46,7%). Ως προς την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, οι περισσότεροι (75 συμμετέχοντες/ουσες, δηλαδή το 81,5%) είναι δάσκαλοι/ες (ΠΕ70), ενώ οι 17 είναι εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων (18,5%). Αναφορικά με την περιοχή σχολείου των συμμετεχόντων/ουσών, οι 38 (41,3%) υπηρετούν σε σχολικές μονάδες σε ημιαστικές περιοχές, οι 37 (40,2%) σε αστικές περιοχές και οι 17 (18,5%) σε αγροτικές περιοχές. Ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών, η πλειοψηφία, δηλαδή 48 συμμετέχοντες/ουσες (52,2%) είναι ηλικίας μεταξύ 46-55 ετών, 23 (25,0%) είναι άνω των 56 ετών, 17 (18,5%) είναι μεταξύ 36-45 ετών και 4 (4,3%) είναι έως 35 ετών. Σχετικά με την προϋπηρεσία, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, 48 συμμετέχοντες/ουσες (52,2%) έχουν προϋπηρεσία μεταξύ 21-30 ετών, 22 (23,9%) έχουν άνω των 31 ετών, 19 (20,7%) έχουν προϋπηρεσία μεταξύ 11-20 ετών και 3 (3,3%) έχουν προϋπηρεσία



έως 10 έτη. Όσον αφορά τις πρόσθετες σπουδές, οι περισσότεροι, δηλαδή 64 εκπαιδευτικοί (69,6%) κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, 28 (30,4%) έχουν παρακολουθήσει το διδασκαλείο, 24 (26,1%) κατέχουν δεύτερο πτυχίο, ενώ μόλις ένας (1,1%) έχει διδακτορικό δίπλωμα. Τέλος, όσον αφορά τη θέση υπηρετήσης, η πλειοψηφία, δηλαδή 70 συμμετέχοντες/ουσες (79,3%) κατέχει τη θέση του/της διευθυντή/ντριας σχολικής μονάδας, ενώ 22 (20,7%) είναι προϊστάμενοι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο ήταν και το εργαλείο συλλογής δεδομένων.

### **7.5. Εργαλείο συλλογής δεδομένων**

Το βασικό εργαλείο που χρησιμοποιείται στις κοινωνικές επιστήμες είναι το ερωτηματολόγιο (Κυριαζή, 2002), ιδιαίτερα όταν οι έρευνες που διεξάγονται είναι ποσοτικές, όπως η παρούσα, αφού θεωρείται και το πλέον ιδανικό για αυτές που χρησιμοποιούν την δειγματοληπτική μέθοδο (Creswell, 2016). Το ερωτηματολόγιο είναι ένα εύκολο στη χρήση του εργαλείο συλλογής δεδομένων, το οποίο συμπληρώνεται με ιδιαίτερη ευκολία (Wilson & Mclean, 1994), παρέχοντας στον ερευνητή/τρια δομημένα ποσοτικά δεδομένα, των οποίων η συλλογή γίνεται γρήγορα (Creswell, 2016). Ακόμη, η επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων, μέσα από στατιστικά προγράμματα παρέχει μια σχετική ευκολία (Cohen, Manion & Morrison, 2000). Επιπλέον, κατά τη διάρκεια που ο/η συμμετέχων/ουσα συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο, η παρουσία του ερευνητή/τριας δεν είναι απαραίτητη, γεγονός που από τη μία διασφαλίζει την ανωνυμία τους και από την άλλη, λόγω έλλειψης άγχους και πίεσης, οι συμμετέχοντες απαντούν με ειλικρίνεια (Cohen et al., 2007· Javeau, 2000).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, το κατάλληλο εργαλείο συλλογής δεδομένων για την παρούσα έρευνα αποτέλεσε το ερωτηματολόγιο. Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο ήταν ηλεκτρονικό αυτοσυμπληρούμενο και αποτελούνταν από ερωτήσεις κλειστού τύπου. Επιλέχθηκαν οι ερωτήσεις κλειστού τύπου, διότι εξυπηρετούν τη στατιστική ανάλυση, αποκλείουν διφορούμενες απόψεις και παρέχουν υψηλά ποσοστά απόκρισης (Creswell, 2016· Javeau, 2000).

Έχοντας ως πρωταρχικό στόχο την επίτευξη του σκοπού της παρούσας έρευνας και την απάντηση στο μέγιστο βαθμό των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν, η ερευνήτρια συνέταξε το παρόν ερωτηματολόγιο. Το θεωρητικό μέρος αλλά και η βιβλιογραφική ανασκόπησή της παρούσας εργασίας αποτέλεσαν τη βάση για τη σύνταξη του ερωτηματολογίου.

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων της παρούσας έρευνας αποτελείται από έξι μέρη και περιέχει οχτώ δηλώσεις επιλογής και πενήντα τέσσερις δηλώσεις – προτάσεις (κλειστές ερωτήσεις). Το ερωτηματολόγιο παρατίθεται στο παράρτημα Α και ο εκτιμώμενος χρόνος συμπλήρωσής του είναι περίπου επτά λεπτά. Το πρώτο μέρος του περιέχει οχτώ δηλώσεις επιλογής (Α1-Α8), που έχουν σκοπό τη συλλογή τόσο προσωπικών όσο και επαγγελματικών πληροφοριών, οι οποίες είναι αναγκαίες για την ταυτότητα της έρευνας και οι οποίες όταν μελετηθούν πιθανόν να οδηγήσουν την ερευνήτρια σε τυχόν διαφοροποιήσεις που αφορούν τις απόψεις των διευθυντών/ντριων και προϊσταμένων.

Τα πέντε μέρη του ερωτηματολογίου που ακολουθούν είναι αντίστοιχα της θεματολογίας της έρευνας αλλά και των πέντε ερευνητικών ερωτημάτων της. Στις πενήντα τέσσερις δηλώσεις – προτάσεις που εμπεριέχονται σε αυτά τα πέντε μέρη, οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας τους, σημειώνοντας την επιλογή τους σε μια 5-βαθμη κλίμακα Likert: 1. Διαφωνώ απόλυτα, 2. Διαφωνώ, 3. Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ, 4. Συμφωνώ και 5. Συμφωνώ απόλυτα. Η παραπάνω κλίμακα είναι ένα γρήγορο και εύκολο στη χρήση του εργαλείο, το οποίο χρησιμοποιείται κατά κόρον στα ερωτηματολόγια που περιέχουν κλειστές ερωτήσεις (Παπαδημητρίου, Φλώρου & Αναστασιάδου, 2001), αφού το ποσοστό απόκρισης των συμμετεχόντων/ουσων είναι ιδιαίτερα υψηλό (Robson, 2010).

Πιο συγκεκριμένα, στο δεύτερο μέρος του εργαλείου αποτυπώνονται οι αντιλήψεις των διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Σε αυτό οι συμμετέχοντες/ουσες καλούνται να απαντήσουν σε επτά δηλώσεις - ερωτήσεις (Β1-Β7). Στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου, το οποίο περιέχει δέκα δηλώσεις – ερωτήσεις (Γ1-Γ10), αποτυπώνονται οι απόψεις των στελεχών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που συμμετέχουν στην έρευνα, σχετικά με τη διαδικασία της υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Στο τέταρτο μέρος του εργαλείου οι διευθυντές/ντριες και οι προϊστάμενοι των σχολείων Πρωτοβάθμιας

Εκπαίδευσης, καλούνται να δηλώσουν τις πρακτικές/στρατηγικές που υιοθετούν για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, απατώντας σε δεκαοκτώ δηλώσεις- ερωτήσεις (Δ1-Δ18). Στο πέμπτο μέρος του ερωτηματολογίου οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα καλούνται να επισημάνουν τους παράγοντες που συμβάλλουν ή παρεμποδίζουν την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στις σχολικές μονάδες, μέσω των απαντήσεων τους σε δεκατρείς δηλώσεις – ερωτήσεις (Ε1-Ε13). Τέλος, στο τελευταίο μέρος του εργαλείου οι διευθυντές/ντριες που συμμετείχαν στην έρευνα καλούνται να επιλέξουν προτεινόμενες αλλαγές, ώστε η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου να φέρει καλύτερα αποτελέσματα στις σχολικές μονάδες, μέσα από έξι δηλώσεις – ερωτήσεις (Στ1- Στ6).

Προκειμένου να αντιμετωπιστούν βασικά ζητήματα δεοντολογίας της παρούσας έρευνας, εκτός από τα παραπάνω μέρη του ερωτηματολογίου που παρουσιάστηκαν στο παρόν υποκεφάλαιο, το εργαλείο συνοδεύεται από μια σύντομη επιστολή.

## **7.6. Ζητήματα δεοντολογίας**

Όταν διεξάγεται μια εμπειρική έρευνα κατά τον Robson (2010), είναι απαραίτητη η εξασφάλιση της άδειας – συγκατάθεσης των συμμετεχόντων/ουσών σε αυτή, ενώ παράλληλα κρίνεται αναγκαία και η διασφάλιση όλων των στοιχείων που συλλέγονται. Επιπλέον, αφού εξασφαλιστούν όλα τα παραπάνω, οι συμμετέχοντες/ουσες θα πρέπει να είναι ενημερωμένοι για τον σκοπό της έρευνας και το πώς θα αξιοποιηθούν τα ευρήματά της (Creswell, 2016). Η εισαγωγική επιστολή, που συνόδευε το εργαλείο της παρούσας έρευνας, είχε ως σκοπό να ενημερώσει τους διευθυντές/ντριες και προϊσταμένους των Δημοτικών Σχολείων, τόσο για το θέμα όσο και για το σκοπό της, διαβεβαιώνοντάς τους παράλληλα ότι συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο εξασφαλίζεται η ανωνυμία τους και ότι τα στοιχεία και οι πληροφορίες που θα συγκεντρωθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Επιπροσθέτως, η ηλεκτρονική μορφή του εργαλείου επέτρεπε στους συμμετέχοντες/ουσες την αποχώρησή τους από τη διαδικασία οποιαδήποτε στιγμή επιθυμούσαν. Ακόμη, το γεγονός ότι η ερευνήτρια δεν ήταν παρούσα στη διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, βοήθησε το δείγμα να

μη νιώθει άγχος. Τέλος, σε περίπτωση που κάποιος/α από τους συμμετέχοντες/ουσες είχε τυχόν απορίες ή ήθελε κάποιες διευκρινήσεις ή επεξηγήσεις για την έρευνα, μπορούσε να επικοινωνήσει με την ερευνήτρια, μιας και στην εισαγωγική επιστολή, για τον σκοπό αυτό, υπήρχε η ηλεκτρονική της διεύθυνση (email).

### **7.7. Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας**

Προκειμένου η παρούσα έρευνα να αποφέρει έγκυρα αποτελέσματα, εκτός από τα ζητήματα δεοντολογίας, που αναλύθηκαν προηγουμένως, θα πρέπει να διασφαλιστεί τόσο η εγκυρότητα όσο και η αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου. Η ερευνήτρια αφού μελέτησε τη διαθέσιμη βιβλιογραφία, διατύπωσε έξι ερευνητικά ερωτήματα, από τα οποία πέντε αποτέλεσαν τους άξονες του εργαλείου. Οι ερωτήσεις που περιείχε κάθε άξονας του ερωτηματολογίου αντλήθηκαν από το θεωρητικό μέρος δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, έτσι ώστε η ερευνήτρια επαγωγικά να μπορέσει μέσω αυτής και στη συνέχεια του ερωτηματολογίου να προβεί στα συμπεράσματα.

Αρχικά, για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα του εργαλείου, η ερευνήτρια αφού το κατασκεύασε, το απέστειλε σε δύο διευθυντές δημοτικών σχολείων, με σκοπό να γίνει έλεγχος για τυχόν ασάφειες ως προς τη διατύπωση των ερωτημάτων και για να γίνει εξακρίβωση αν τα ερωτήματα συνάδουν με τη μέτρηση των χαρακτηριστικών. Η επιλογή των παραπάνω διευθυντών/ντριών έγινε με κριτήριο το επιστημονικό τους ενδιαφέρον και το πλούσιο συγγραφικό και ερευνητικό τους έργο. Αφού, λοιπόν, μελέτησαν το εργαλείο, στη συνέχεια προχώρησαν σε επισημάνσεις/παρατηρήσεις στην ερευνήτρια, η οποία με τη σειρά της προέβει στις αναγκαίες διορθώσεις. Τέλος, πραγματοποιήθηκε η πιλοτική του εφαρμογή, στην οποία έλαβαν μέρος έξι διευθυντές/ντριες δημοτικών σχολείων, οι οποίοι κλήθηκαν να επαναξιολογήσουν το εργαλείο, πριν αυτό δοθεί σε άλλες στελέχη της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, οι παραπάνω διευθυντές/ντριες έλεγξαν το εργαλείο ως προς τη σαφήνεια των οδηγιών, τον χρόνο που απαιτούνταν για τη συμπλήρωσή του και τον βαθμό αποδοχής του.

Με τον όρο αξιοπιστία γίνεται αναφορά στην έκταση, στην οποία οι εξεταζόμενες μεταβλητές θα πρέπει να μπορούν να μετρηθούν (Cronbach, 1951). Άρα, η αξιοπιστία του εργαλείου πρέπει να έχει σαφή και συνεπή αποτελέσματα

(Nunnally & Bernstein, 1994). Στη συγκεκριμένη έρευνα η αξιολόγηση της αξιοπιστίας του εργαλείου έγινε με βάση τον δείκτη Cronbach's alpha (εσωτερικής συσχέτισης). Ο δείκτης Cronbach χρησιμοποιείται από τους ερευνητές στις ποσοτικές έρευνες, για να μπορέσουν, μέσα από τις μετρήσεις που θα προκύψουν, να διαπιστώσουν τον βαθμό της αξιοπιστίας των ποσοτικών ερευνητικών εργαλείων. Για να θεωρηθεί η τιμή του δείκτη αποδεκτή και το ερωτηματολόγιο αξιόπιστο, η τιμή του θα πρέπει να είναι μεγαλύτερη από 0,7 (Cronbach, 1951· Nunnally & Bernstein, 1994).

Στο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα παρουσιάζονται πολύ υψηλά ποσοστά αξιοπιστίας, μιας και σε όλους τους άξονές του ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's alpha υπερβαίνει την τιμή του 0,7. Πιο συγκεκριμένα, η ερευνήτρια προχώρησε στην εξαίρεση του πρώτου μέρους του εργαλείου από τον έλεγχο, μιας και αφορούσε προσωπικά και επαγγελματικά στοιχεία του δείγματος. Στα ακόλουθα μέρη προέκυψαν οι παρακάτω τιμές: στο δεύτερο μέρος η τιμή του συντελεστή είναι 0,940, στο τρίτο 0,897, στο τέταρτο 0,969, στο πέμπτο μέρος 0,886 και τέλος στο έκτο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου η τιμή που προέκυψε είναι 0,779.

#### Συγκεντρωτική αναφορά αξιοπιστίας

<b>Άξονας</b>	<b>Συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha</b>
Αντιλήψεις σχετικά με την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου	0,940
Αντιλήψεις σχετικά με τη διαδικασία υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου	0,897
Πρακτικές/στρατηγικές για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου	0,969
Παράγοντες που συμβάλλουν ή παρεμποδίζουν την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στις σχολικές μονάδες	0,886
Προτεινόμενες αλλαγές ώστε η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου να φέρει καλύτερα αποτελέσματα στις σχολικές μονάδες	0,779
<b>Συνολικό ερωτηματολόγιο</b>	<b>0,956</b>

## 7.8. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου

Μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε έλεγχος για την πληρότητα τους και την ορθότητα των απαντήσεων. Ακολούθησε η δημιουργία βάσης δεδομένων στο στατιστικό λογισμικό SPSS v25 προκειμένου να εισαχθούν οι κωδικοποιημένες πληροφορίες των ερωτηματολογίων. Κάθε γραμμή της βάσης δεδομένων αντιπροσωπεύει τις απαντήσεις ενός ερωτωμένου, ενώ κάθε στήλη της αντιπροσωπεύει τις απαντήσεις των ερωτώμενων σε μια ερώτηση του ερωτηματολογίου.

Κάθε ερώτηση, ανάλογα με τη φύση της, είναι μια μεταβλητή που ανήκει σε ένα από τα παρακάτω είδη:

- **Κατηγορική:** γίνεται κατάταξη των ερωτώμενων σε σαφώς διακριτές κατηγορίες ως προς κάποιο χαρακτηριστικό (π.χ. φύλο, ειδικότητα, περιοχή σχολείου κ.λπ.).
- **Ιεραρχική:** γίνεται κατάταξη των ερωτώμενων με βάση διατεταγμένες αριθμητικές τιμές (π.χ. κλίμακα αντιλήψεων σχετικά με την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου).
- **Αριθμητική:** διαθέτει αριθμητικές τιμές που αντιστοιχούν σε μετρήσεις ποσοτικών μεγεθών (δεν χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα).

Ανάλογα με το είδος της μεταβλητής απαιτείται διαφορετική αντιμετώπιση όσον αφορά τη στατιστική ανάλυση και επεξεργασία.

Για τις «*Κατηγορικές μεταβλητές*» χρησιμοποιήθηκαν τα ακόλουθα εργαλεία ανάλυσης:

1. Διαγράμματα: Ραβδογράμματα, γραφήματα πίτας.
2. Περιγραφική στατιστική: Πίνακες συχνοτήτων – ποσοστών.

Για τις «*Ιεραρχικές μεταβλητές*» χρησιμοποιήθηκαν τα ακόλουθα εργαλεία ανάλυσης:

1. Διαγράμματα: Ραβδογράμματα.
2. Περιγραφική στατιστική: Πίνακες συχνοτήτων – ποσοστών.
3. Επαγωγική στατιστική: Για τη σύγκριση των μέσων όρων διαφορετικών ομάδων του δείγματος χρησιμοποιήθηκαν τα παραμετρικά test: α) t-test (για σύγκριση 2 ομάδων) και β) ANOVA (για σύγκριση 3 ή περισσότερων ομάδων). Η επιλογή των συγκεκριμένων τεστ έγινε με βάση το κεντρικό οριακό θεώρημα και το γεγονός ότι τα δεδομένα των επιμέρους ομάδων ακολουθούσαν ικανοποιητικά την κανονική κατανομή.

Η αξιοπιστία των αξόνων και των υπο-αξόνων του ερωτηματολογίου διερευνήθηκε με τον συντελεστή Cronbach's Alpha. Τιμές του συντελεστή  $> 0.7$  επιβεβαιώνουν την αξιοπιστία του κάθε άξονα και υπο-άξονα.

Για όλους τους ελέγχους υποθέσεων, στη φάση της επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης, χρησιμοποιήθηκε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $\alpha=0.05$ . Αυτό σημαίνει ότι στα στατιστικά τεστ t-test και ANOVA, όταν  $p\text{-value}<0.05$  έχουμε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μέσους όρους των εξεταζόμενων ομάδων του δείγματος.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η ανάλυση δεδομένων αποτελεί έναν από τους θεμελιώδεις πυλώνες της ερευνητικής διαδικασίας, καθώς επιτρέπει την ερμηνεία και την κατανόηση των πληροφοριών που συλλέγονται από τους συμμετέχοντες. Στο παρόν κεφάλαιο, θα παρουσιαστούν και θα αναλυθούν τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά του δείγματος, καθώς και οι αντιλήψεις των διευθυντών/ντιών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίου και αναλύθηκαν με τη χρήση στατιστικών εργαλείων, όπως ο έλεγχος t-test και η ανάλυση διακύμανσης (ANOVA), προκειμένου να αναδειχθούν οι διαφοροποιήσεις και οι τάσεις στις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών.

Στο πρώτο μέρος της ανάλυσης, εξετάζονται οι αντιλήψεις των διευθυντών/ντριών και των προϊσταμένων σχετικά με την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, αναλύοντας τις απόψεις τους για τη σημασία της αυτοαξιολόγησης, τη συμβολή της στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν κατά την εφαρμογή της. Στο Παράρτημα Β παρατίθενται τα γραφήματα, που αφορούν τους πίνακες των αποτελεσμάτων. Η ανάλυση δεδομένων παρέχει πολύτιμες πληροφορίες για την κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στις σχολικές μονάδες και υποδεικνύει τρόπους βελτίωσης της διαδικασίας. Τα ευρήματα της έρευνας συμβάλλουν στη διαμόρφωση πολιτικών και πρακτικών που μπορούν να ενισχύσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης και να υποστηρίξουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

### 8.1. Δημογραφικά και Εργασιακά Χαρακτηριστικά του Δείγματος

Στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 1) παρουσιάζονται τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.



**Πίνακας 1: Δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά δείγματος (N=92)**

Μεταβλητή	Κλίμακα	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Φύλο	Ανδρας	49	53,3
	Γυναίκα	43	46,7
Ειδικότητα	ΠΕ70	75	81,5
	Άλλη	17	18,5
Περιοχή σχολείου	Αστική	37	40,2
	Ημιαστική	38	41,3
	Αγροτική	17	18,5
Ηλικία	Έως 35 ετών	4	4,3
	36-45 ετών	17	18,5
	46-55 ετών	48	52,2
	56 ετών και άνω	23	25,0
Προϋπηρεσία	Έως 10 έτη	3	3,3
	11-20 έτη	19	20,7
	21-30 έτη	48	52,2
	31 έτη και άνω	22	23,8
Σπουδές	Διδασκαλείο	28	30,4
	Β' Πτυχίο	24	26,0
	Μεταπτυχιακό	64	69,6
	Διδακτορικό	1	1,0
Θέση ευθύνης	Διευθυντής/ντρια	73	79,3
	Προϊστάμενος/η	19	20,7

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα (Πίνακας 1), το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 92 εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε δημοτικά σχολεία της χώρας, από τους οποίους οι περισσότεροι (49) ήταν άνδρες (53,3%), ενώ οι 43 συμμετέχοντες ήταν γυναίκες (46,7%) (**Ερώτηση Α1**). Διαπιστώνεται, επομένως,

μικρή υπεροχή των ανδρών έναντι των γυναικών, κάτι αναμενόμενο μιας και τις θέσεις ευθύνης στον χώρο της εκπαίδευσης τις καταλαμβάνουν κυρίως άνδρες, κάτι το οποίο ωστόσο είναι λιγότερο έντονο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι κατά πολύ περισσότερες από τους άντρες.

Ως προς την ειδικότητα των εκπαιδευτικών (**Ερώτηση Α2**), η συντριπτική πλειοψηφία (75) ήταν δάσκαλοι/ες (ΠΕ70) (81,5%), ενώ 17 ήταν εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων (18,5%), εύρημα αναμενόμενο μιας και οι εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ70 αποτελούν τη μεγάλη πλειοψηφία στο εκπαιδευτικό προσωπικό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναλαμβάνοντας, συνακόλουθα, σε μεγαλύτερο ποσοστό και τις θέσεις ευθύνης.

Αναφορικά με την περιοχή σχολείου των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (**Ερώτηση Α4**), οι περισσότεροι (38) υπηρετούσαν σε σχολικές μονάδες σε ημιαστικές περιοχές (41,3%), 37 σε σχολεία αστικών περιοχών (40,2%), ενώ 17 εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν σε σχολεία που βρίσκονταν σε αγροτικές περιοχές (18,5%).

Ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών (**Ερώτηση Α5**), η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (48) ήταν ηλικίας μεταξύ 46-55 ετών (52,2%), 23 ήταν άνω των 56 ετών (25,0%), 17 εκπαιδευτικοί ήταν μεταξύ 36-45 ετών (18,5%), ενώ μόλις 4 εκπαιδευτικοί ήταν έως 35 ετών (13,5%). Το παραπάνω αποτέλεσμα αναδεικνύει ότι ο πληθυσμός των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση των στελεχών εκπαίδευσης είναι μεγάλης ηλικίας, εξαιτίας κυρίως των λίγων διορισμών που έχουν γίνει κατά την τελευταία δεκαπενταετία συνολικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Σχετικά με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών (**Ερώτηση Α6**), η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (48) είχε προϋπηρεσία μεταξύ 21-30 έτη (52,2%), 22 είχαν άνω των 31 ετών (23,9%), 19 εκπαιδευτικοί είχαν προϋπηρεσία μεταξύ 11-20 έτη (20,7%), ενώ μόλις 3 είχαν προϋπηρεσία έως 10 έτη (3,3%), εύρημα που έρχεται σε αντιστοιχία, με την ηλικία του δείγματος, που αναλύθηκε παραπάνω και φαίνεται να συνδέεται στενά με τους διορισμούς που πραγματοποιήθηκαν τα τελευταία χρόνια.

Ως προς τις πρόσθετες σπουδές των εκπαιδευτικών (**Ερώτηση Α7**), οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (64) κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (69,6%), 28 είχαν παρακολουθήσει το διδακταλίο (30,4%), 24 κατείχαν δεύτερο πτυχίο (26,1%), ενώ μόλις ένας εκπαιδευτικός είχε διδακτορικό δίπλωμα (1,1%), αποτέλεσμα που δικαιολογείται από το γεγονός ότι οι πρόσθετες σπουδές ενισχύουν τη μοριοδότηση των εκπαιδευτικών για την επιλογή στελεχών εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα

αναδεικνύει το ενδιαφέρον τους για περαιτέρω επιμόρφωση και εμπλουτισμό των γνώσεων και δεξιοτήτων τους.

Τέλος, όσον αφορά τη θέση υπηρετήσης των εκπαιδευτικών (**Ερώτηση Α8**), η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (70) κατείχε τη θέση του/της διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας (79,3%), ενώ 22 ήταν προϊστάμενοι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (20,7%).

## **8.2. 1<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα: Αντιλήψεις διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου**

Για την αποτίμηση των αντιλήψεων διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, έχουμε 7 δηλώσεις (B1-B7). Στη συνέχεια (Πίνακας 2) καταγράφονται τα ποσοστά (%) των απαντήσεων ανά δήλωση, από όπου προκύπτει ότι η πλειοψηφία των διευθυντών/προϊσταμένων που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα θεωρεί ότι η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου εμφανίζει αρκετά θετικά χαρακτηριστικά. Επιπλέον, η αξιοπιστία των δηλώσεων ήταν υψηλή (Cronbach's alpha = 0,940 > 0.7).

Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών διευθυντών/προϊσταμένων συμφωνεί ότι:

- B5: η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μια διαδικασία που εντοπίζει θετικά σημεία και σημεία που χρήζουν βελτίωσης (72,9%)
- B2: η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί μηχανισμό ανατροφοδότησης και βελτίωσης της ποιότητάς του (69,5%)
- B4: η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι διαρκής, συμμετοχική και δυναμική διαδικασία (69,5%)
- B1: ο θεσμός της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι αναγκαίος (59,8%)
- B3: η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να επιφέρει τις επιθυμητές αλλαγές στον σχολικό οργανισμό, προκειμένου να αναβαθμιστεί ποιοτικά (58,7%)

- B7: κατά τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας εμπλέκεται ενεργά (54,3%)
- B6: η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μια διαδικασία που ενισχύει την αυτονομία της σχολικής μονάδας (36,9%).

**Πίνακας 2:** Αντιλήψεις διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

	Δηλώσεις	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Όχιτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
<b>B5</b>	Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μια διαδικασία που εντοπίζει θετικά σημεία και σημεία που χρήζουν βελτίωσης.	3,3%	9,8%	<b>14,1%</b>	<b>60,9%</b>	<b>12,0%</b>
<b>B2</b>	Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί μηχανισμό ανατροφοδότησης και βελτίωσης της ποιότητάς του.	3,3%	9,8%	<b>17,4%</b>	<b>56,5%</b>	13,0%
<b>B4</b>	Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι διαρκής, συμμετοχική και δυναμική διαδικασία.	3,3%	10,9%	<b>16,3%</b>	<b>56,5%</b>	<b>13,0%</b>
<b>B3</b>	Η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να επιφέρει τις επιθυμητές αλλαγές στον σχολικό οργανισμό, προκειμένου να αναβαθμιστεί ποιοτικά.	2,2%	17,4%	<b>21,7%</b>	<b>51,1%</b>	<b>7,6%</b>
<b>B1</b>	Ο θεσμός της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι αναγκαίος.	3,3%	8,7%	<b>28,3%</b>	<b>47,8%</b>	12,0%
<b>B7</b>	Κατά τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας εμπλέκεται ενεργά.	4,3%	14,1%	<b>27,2%</b>	<b>46,7%</b>	<b>7,6%</b>
<b>B6</b>	Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μια διαδικασία που ενισχύει την αυτονομία της σχολικής μονάδας.	6,5%	25,0%	<b>31,5%</b>	<b>30,4%</b>	<b>6,5%</b>
<b>Cronbach's Alpha</b>		<b>0,940</b>				

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών, οι οποίες αφορούσαν το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο είχε ως σκοπό να εξετάσει τις αντιλήψεις των διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, παρατηρήθηκαν τα ακόλουθα. Αρχικά, η δήλωση με το υψηλότερο ποσοστό συμφωνίας αφορά την αυτοαξιολόγηση ως διαδικασία και τη συμβολή της στον εντοπισμό θετικών σημείων και σημείων που χρήζουν βελτίωσης, με το 60,9% των εκπαιδευτικών να συμφωνούν και το 12% να συμφωνούν απόλυτα. Αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί βλέπουν την αυτοαξιολόγηση ως σημαντικό εργαλείο για την αναγνώριση και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιπλέον, η μεγαλύτερη διασπορά απόψεων παρατηρείται στη δήλωση που αναφέρεται στην ενίσχυση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας μέσω της αυτοαξιολόγησης, όπου μόνο το 30,4% των εκπαιδευτικών συμφωνεί, το

6,5% συμφωνεί απόλυτα, το 25% διαφωνεί, το 6,5% διαφωνεί απόλυτα, ενώ το 31,5% δηλώνει ουδέτερο. Αυτή η ποικιλία στις απαντήσεις δείχνει ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών είναι μοιρασμένες, κάτι που μπορεί να αντικατοπτρίζει διαφορετικές εμπειρίες και αντιλήψεις σχετικά με τη σύνδεση μεταξύ της αυτοαξιολόγησης και της αυτονομίας της σχολικής μονάδας.

Οι έλεγχοι στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων με τους δημογραφικούς και εργασιακούς παράγοντες, κατέδειξαν τα εξής αναφορικά με τις αντιλήψεις των διευθυντών/προϊσταμένων ως προς την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου:

- Ως προς το φύλο, οι γυναίκες συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους άνδρες ότι (Πίνακας 3):
  - Κατά τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας εμπλέκεται ενεργά ( $t(90)=-2,236$ ,  $p<0.05$ ,  $MO_{\text{άνδρες}}=3,18$ ,  $MO_{\text{γυναίκες}}=3,63$ )
- Ως προς την ηλικία, οι συμμετέχοντες/ουσες ηλικίας 46-55 ετών συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους υπόλοιπους ότι (Πίνακας 4):
  - Κατά τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας εμπλέκεται ενεργά ( $F(2)=3,202$ ,  $p<0.05$ ,  $MO_{<45}=3,33$ ,  $MO_{46-55}=3,60$ ,  $MO_{>56}=3,00$ )
- Ως προς τις σπουδές, οι κάτοχοι μεταπτυχιακού συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους υπολοίπους ότι θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ως δείκτης (Πίνακας 5):
  - Η αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές ( $t(90)=-2,130$ ,  $p<0.05$ ,  $MO_{\text{ΠΜΣ\_Οχι}}=3,62$ ,  $MO_{\text{ΠΜΣ\_Ναι}}=4,02$ ).
- Ως προς τη θέση εργασίας, οι διευθυντές/ντρίες συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους προϊσταμένους ότι (Πίνακας 6):
  - Ο θεσμός της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι αναγκαίος ( $t(90)=1,987$ ,  $p<0.05$ ,  $MO_{\Delta/\nu\tau\eta\varsigma}=3,67$ ,  $MO_{\text{Πρ/μενος}}=3,23$ )
  - Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί μηχανισμό ανατροφοδότησης και βελτίωσης της ποιότητάς του ( $t(90)=2,282$ ,  $p<0.05$ ,  $MO_{\Delta/\nu\tau\eta\varsigma}=3,79$ ,  $MO_{\text{Πρ/μενος}}=3,27$ )
  - Η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να επιφέρει τις επιθυμητές αλλαγές στον σχολικό οργανισμό,

προκειμένου να αναβαθμιστεί ποιοτικά ( $t(90)=2,625$ ,  $p<0.05$ ,  $MO_{\Delta/ντής}=3,59$ ,  $MO_{Πρ/μενος}=3,00$ )

- ο Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μια διαδικασία που εντοπίζει θετικά σημεία και σημεία που χρήζουν βελτίωσης ( $t(90)=3,055$ ,  $p<0.05$ ,  $MO_{\Delta/ντής}=3,84$ ,  $MO_{Πρ/μενος}=3,18$ )

**Πίνακας 3:** Αποτελέσματα ελέγχου t-test για το Φύλο

Δηλώσεις	Φύλο	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	t-test	df	p-value
<b>Άξονας 1: Αντιλήψεις σχετικά με την αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου</b>							
B7. Κατά τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας εμπλέκεται ενεργά	Άνδρας	49	3,18	0,97	-2,236	90	<b>0,028</b>
	Γυναίκα	43	3,63	0,93			

**Πίνακας 4:** Αποτελέσματα ελέγχου ANOVA για την Ηλικία

Δηλώσεις	Ηλικία	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	F	df	p-value
<b>Άξονας 1: Αντιλήψεις σχετικά με την αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου</b>							
B7. Κατά τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας εμπλέκεται ενεργά	<= 45 ετών	21	3,33	0,97	3,202	2	<b>0,045</b>
	46-55 ετών	48	<b>3,60</b>	0,92			
	>= 56 ετών	23	3,00	1,00			

**Πίνακας 5:** Αποτελέσματα ελέγχου t-test για τις Σπουδές (Μεταπτυχιακό)

Δηλώσεις	Σπουδές (ΠΜΣ)	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	t-test	df	p-value
<b>Άξονας 1: Αντιλήψεις σχετικά με την αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου</b>							
Γ2.3. Η αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές	Όχι	26	3,62	0,70	-2,130	90	<b>0,036</b>
	Ναι	66	4,02	0,85			

**Πίνακας 6:** Αποτελέσματα ελέγχου t-test για τη Θέση Υπηρετήσης

Δηλώσεις	Θέση	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	t-test	df	p-value
<b>Άξονας 1: Αντιλήψεις σχετικά με την αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου</b>							
B1. Ο θεσμός της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι αναγκαίος	Διευθυντής	70	3,67	0,93	1,987	90	<b>0,050</b>
	Προϊστάμενος	22	3,23	0,87			
B2. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί μηχανισμό ανατροφοδότησης και βελτίωσης της ποιότητάς του	Διευθυντής	70	3,79	0,93	2,282	90	<b>0,025</b>
	Προϊστάμενος	22	3,27	0,94			
B3. Η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να επιφέρει τις επιθυμητές αλλαγές στον σχολικό οργανισμό, προκειμένου να αναβαθμιστεί ποιοτικά	Διευθυντής	70	3,59	0,91	2,625	90	<b>0,010</b>
	Προϊστάμενος	22	3,00	0,93			
B5. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μια διαδικασία που εντοπίζει θετικά σημεία και σημεία που χρήζουν βελτίωσης	Διευθυντής	70	3,84	0,85	3,055	90	<b>0,003</b>
	Προϊστάμενος	22	3,18	1,01			

### 8.3. 2<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα: Αντιλήψεις διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη διαδικασία υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

Για την αποτίμηση των αντιλήψεων διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη διαδικασία υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, έχουμε 10 δηλώσεις σε δύο υπο-άξονες που αφορούν: α) την συμβολή της αυτοαξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου (Γ1.1-Γ1.3) και β) τους δείκτες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου (Γ2.1-Γ2.7). Η αξιοπιστία των δηλώσεων ήταν υψηλή (Cronbach's alpha = 0,897 > 0.7)

Ως προς τον πρώτο υπο-άξονα που αφορά τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, παρακάτω (Πίνακας 7) καταγράφονται τα ποσοστά (%) των απαντήσεων ανά δήλωση, από όπου προκύπτει ότι η πλειοψηφία θεωρεί ότι κατά τη διαδικασία υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου θα πρέπει να γίνονται ορισμένες κατάλληλες ενέργειες. Η αξιοπιστία των δηλώσεων ήταν υψηλή (Cronbach's alpha = 0,864 > 0.7). Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών θεωρεί ότι θα πρέπει να:

- Γ1.3: είναι δυνατή η άμεση διορθωτική παρέμβαση εκεί όπου παρατηρούνται αποκλίσεις από τους επιδιωκόμενους στόχους (57,6%)
- Γ1.1: υπάρχουν κίνητρα για μεγαλύτερη προσπάθεια και απόδοση (50,2%)
- Γ1.2: μην ενημερώνονται οι γονείς για το παρεχόμενο επίπεδο σπουδών (34,8%).

**Πίνακας 7:** Αντιλήψεις διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την συμβολή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

	Δηλώσεις	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Όχιτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Γ1.3	Να είναι δυνατή η άμεση διορθωτική παρέμβαση εκεί όπου παρατηρούνται αποκλίσεις από τους επιδιωκόμενους στόχους.	6,5%	14,1%	21,7%	50,0%	7,6%
Γ1.1	Να υπάρχουν κίνητρα για μεγαλύτερη προσπάθεια και υψηλότερη απόδοση.	4,3%	19,6%	35,9%	38,0%	2,2%
Γ1.2	Να ενημερώνονται οι γονείς για το παρεχόμενο επίπεδο σπουδών.	8,7%	26,1%	34,8%	27,2%	3,2%
<b>Cronbach's Alpha</b>		<b>0,864</b>				

Στα αποτελέσματα της έρευνας, παρατηρείται ότι η δυνατότητα άμεσης διορθωτικής παρέμβασης σε περιπτώσεις αποκλίσεων από τους επιδιωκόμενους στόχους θεωρείται η σημαντικότερη συμβολή της αυτοαξιολόγησης, με το 50% των εκπαιδευτικών να συμφωνεί και το 7,6% να συμφωνεί απόλυτα. Αντίθετα, η παροχή κινήτρων για μεγαλύτερη προσπάθεια και υψηλότερη απόδοση συγκεντρώνει το υψηλότερο ποσοστό διαφωνίας (19,6%) και ουδετερότητας (35,9%), υποδεικνύοντας διασπορά απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Επίσης, η ενημέρωση των γονέων για το παρεχόμενο επίπεδο σπουδών εμφανίζει την πιο μοιρασμένη κατανομή, με το 34,8% να μην έχει σαφή άποψη και τα ποσοστά συμφωνίας και διαφωνίας να είναι σχεδόν ίσα. Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στις άμεσες διορθωτικές παρεμβάσεις παρά στα κίνητρα και την ενημέρωση των γονέων, με τις απόψεις τους να είναι ιδιαίτερα μοιρασμένες στις τελευταίες δύο κατηγορίες.

Αναφορικά με τον δεύτερο υπο-άξονα που αφορά τους δείκτες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, παρακάτω (Πίνακας 8) καταγράφονται τα ποσοστά (%) των απαντήσεων ανά δήλωση, από όπου προκύπτει ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών θεωρεί ότι κατά τη διαδικασία υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου θα πρέπει να



λαμβάνονται υπόψη μια σειρά από δείκτες στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η αξιοπιστία των δηλώσεων ήταν υψηλή (Cronbach's alpha = 0,854 > 0.7). Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών θεωρεί ότι θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη:

- Γ2.6: οι ιδιαιτερότητες κάθε σχολείου (πολυπολιτισμικότητα, κοινωνικά και γεωγραφικά χαρακτηριστικά) (86,9%)
- Γ2.5: η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου (85,9%)
- Γ2.4: η αποτελεσματική χρήση των παρεχόμενων μέσων (81,6%)
- Γ2.3: η αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές/τριες (79,4%)
- Γ2.7: η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης με βάση την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική (ΑΠΣ, σχολικά εγχειρίδια) (69,6%)
- Γ2.2: η παιδαγωγική και επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού (55,5%)
- Γ2.1: η επίδοση των μαθητών/τριών (32,6%).

**Πίνακας 8:** Αντιλήψεις διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τους δείκτες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

	Δηλώσεις	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Γ2.4	Η αποτελεσματική χρήση των παρεχόμενων μέσων.	1,1%	6,5%	10,9%	<b>60,9%</b>	<b>20,7%</b>
Γ2.3	Η αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές.	1,1%	6,5%	13,0%	<b>59,8%</b>	<b>19,6%</b>
Γ2.5	Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου.	1,1%	5,4%	7,6%	<b>58,7%</b>	<b>27,2%</b>
Γ2.7	Η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης με βάση την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική (ΑΠΣ, σχολικά εγχειρίδια).	1,1%	6,5%	<b>22,8%</b>	<b>57,6%</b>	12,0%
Γ2.6	Οι ιδιαιτερότητες κάθε σχολείου (πολυπολιτισμικότητα, κοινωνικά και γεωγραφικά χαρακτηριστικά).	2,2%	2,2%	8,7%	<b>48,9%</b>	<b>38,0%</b>
Γ2.2	Η παιδαγωγική και η επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού.	5,4%	10,9%	<b>28,3%</b>	<b>43,5%</b>	12,0%
Γ2.1	Η επίδοση των μαθητών.	14,1%	18,5%	<b>34,8%</b>	<b>29,3%</b>	3,3%
<b>Cronbach's Alpha</b>		<b>0,854</b>				

Στην ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, η αποτελεσματική χρήση των παρεχόμενων μέσων και η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου συγκεντρώνουν τα υψηλότερα ποσοστά συμφωνίας, με 60,9% και 58,7% αντίστοιχα, καθώς και υψηλά ποσοστά απόλυτης συμφωνίας (20,7% και 27,2%). Αντίθετα, η επίδοση των μαθητών/τριών εμφανίζει το μεγαλύτερο ποσοστό ουδετερότητας (34,8%) και υψηλά ποσοστά διαφωνίας (18,5% και 14,1%). Η αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τους

μαθητές/τριες και η παιδαγωγική και επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού θεωρούνται επίσης σημαντικές, με ποσοστά συμφωνίας 59,8% και 43,5% αντίστοιχα. Οι ιδιαιτερότητες κάθε σχολείου, όπως η πολυπολιτισμικότητα και τα κοινωνικά και γεωγραφικά χαρακτηριστικά, θεωρούνται σημαντικές με ποσοστό απόλυτης συμφωνίας 38,0%. Η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης με βάση την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική συγκεντρώνει επίσης υψηλά ποσοστά συμφωνίας (57,6%). Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στις υλικοτεχνικές υποδομές και τα μέσα διδασκαλίας, ενώ οι απόψεις τους είναι πιο διαιρεμένες σχετικά με την επίδοση των μαθητών.

Οι έλεγχοι στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων με τους δημογραφικούς και εργασιακούς παράγοντες, κατέδειξαν τα εξής αναφορικά με τις αντιλήψεις των διευθυντών/προϊσταμένων ως προς την διαδικασία υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου:

- Ως προς τη θέση εργασίας, οι διευθυντές/ντρίες συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους προϊσταμένους ότι στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι εξής δείκτες:
  - Η αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές ( $t(90)=3,389$ ,  $p<0.05$ ,  $MO_{\Delta/ντής}=4,06$ ,  $MO_{Πρ/μενος}=3,41$ )
  - Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου ( $t(90)=2,198$ ,  $p<0.05$ ,  $MO_{\Delta/ντής}=4,16$ ,  $MO_{Πρ/μενος}=3,73$ )
  - Οι ιδιαιτερότητες κάθε σχολείου (πολυπολιτισμικότητα, κοινωνικά και γεωγραφικά χαρακτηριστικά) ( $t(90)= 2,376$ ,  $p<0.05$ ,  $MO_{\Delta/ντής}=4,30$ ,  $MO_{Πρ/μενος}=3,82$ ) και επιπλέον ότι:
  - Η αυτοαξιολόγηση συμβάλει ώστε να είναι δυνατή η άμεση διορθωτική παρέμβαση εκεί όπου παρατηρούνται αποκλίσεις από τους επιδιωκόμενους στόχους ( $t(90)=3,048$ ,  $p<0.05$ ,  $MO_{\Delta/ντής}=3,56$ ,  $MO_{Πρ/μενος}=2,82$ ).

**Πίνακας 9: Αποτελέσματα ελέγχου t-test για τη Θέση Υπηρετήσης**

Δηλώσεις	Θέση	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	t-test	df	p-value
<b>Άξονας 2: Αντιλήψεις σχετικά με τη διαδικασία υλοποίησης</b>							
Γ1.3. Να είναι δυνατή η άμεση διορθωτική παρέμβαση εκεί όπου παρατηρούνται αποκλίσεις από τους επιδιωκόμενους στόχους	Διευθυντής	70	3,56	0,99	3,048	90	<b>0,003</b>
	Προϊστάμενος	22	2,82	1,01			
Γ2.3. Η αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές	Διευθυντής	70	4,06	0,74	3,389	90	<b>0,001</b>
	Προϊστάμενος	22	3,41	0,91			
Γ2.5. Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου	Διευθυντής	70	4,16	0,74	2,198	90	<b>0,031</b>
	Προϊστάμενος	22	3,73	0,99			
Γ2.6. Οι ιδιαιτερότητες κάθε σχολείου (πολυπολιτισμικότητα, κοινωνικά και γεωγραφικά χαρακτηριστικά)	Διευθυντής	70	4,30	0,79	2,376	90	<b>0,020</b>
	Προϊστάμενος	22	3,82	0,96			

#### **8.4. 3<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα: Πρακτικές/στρατηγικές που υιοθετούν οι διευθυντές και οι προϊστάμενοι των σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου**

Για την αποτίμηση των πρακτικών/στρατηγικών που υιοθετούν οι διευθυντές/ντρίες και οι προϊστάμενοι των σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, έχουμε 18 δηλώσεις σε τρεις υπο-άξονες: α) ενέργειες που ακολουθούνται μετά τη θεσμοθέτηση της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (Δ1.1-Δ1.5), β) ενέργειες που ακολουθούνται κατά την εισαγωγή της καινοτομίας της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (Δ2.1-Δ2.6) και γ) ενέργειες που ακολουθούνται κατά την υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (Δ3.1-Δ3.7). Η αξιοπιστία των δηλώσεων ήταν υψηλή (Cronbach's alpha = 0,864 > 0.7).

Αναφορικά με τον πρώτο υπο-άξονα που αφορά τις ενέργειες που ακολουθούνται μετά τη θεσμοθέτηση της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, παρακάτω (Πίνακας 10) καταγράφονται τα ποσοστά (%) των απαντήσεων ανά δήλωση, από όπου προκύπτει ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών θεωρεί ότι κατά τη διαδικασία εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου θα πρέπει να ακολουθούνται μια σειρά από ενέργειες μετά τη θεσμοθέτησή της. Η αξιοπιστία των

δηλώσεων ήταν υψηλή (Cronbach's alpha = 0,850 > 0.7). Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία θεωρεί ότι στις ενέργειες θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται οι εξής:

- Δ1.3: ενημέρωσε τους εκπαιδευτικούς του σχολείου για τον σκοπό και τους στόχους της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (83,7%)
- Δ1.2: ενημέρωσε τους εκπαιδευτικούς του σχολείου για τις παραμέτρους του νομοθετήματος (80,4%)
- Δ1.1: δημιούργησε ένα κοινό όραμα (68,5%)
- Δ1.5: διοργάνωσε επιμορφωτικές δράσεις για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών (66,3%)
- Δ1.4: παρουσίασε τα οφέλη της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου για το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς (60,9%).

**Πίνακας 10:** Αντιλήψεις διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις ενέργειες που ακολουθούν μετά τη θεσμοθέτηση της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

	Δηλώσεις	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Δ1.3	Ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τον σκοπό και τους στόχους της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.	1,1%	2,2%	13,0%	72,8%	10,9%
Δ1.2	Ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις παραμέτρους του νομοθετήματος.	1,1%	3,3%	15,2%	64,1%	16,3%
Δ1.1	Δημιουργία κοινού οράματος.	1,1%	4,3%	26,1%	57,6%	10,9%
Δ1.5	Διοργάνωση επιμορφωτικών δράσεων για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών.	1,1%	5,4%	27,2%	56,5%	9,8%
Δ1.4	Παρουσίαση των οφελών της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου για το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς.	1,1%	3,3%	34,8%	51,1%	9,8%
<b>Cronbach's Alpha</b>		<b>0,850</b>				

Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, προέκυψε πως η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τον σκοπό και τους στόχους της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου συγκεντρώνει τα υψηλότερα ποσοστά συμφωνίας (72,8%) και συμφωνίας απόλυτα (10,9%), υποδεικνύοντας τη σημαντικότερη συμβολή της αυτοαξιολόγησης. Επίσης, η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις παραμέτρους του νομοθετήματος συγκεντρώνει υψηλά ποσοστά συμφωνίας (64,1%) και απόλυτης συμφωνίας (16,3%). Αντίθετα, η παρουσίαση των οφελών της αυτοαξιολόγησης για

το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς εμφανίζει το υψηλότερο ποσοστό ουδετερότητας (34,8%), υποδεικνύοντας διασπορά απόψεων σε αυτήν την κατηγορία. Η δημιουργία κοινού οράματος και η διοργάνωση επιμορφωτικών δράσεων έχουν επίσης υψηλά ποσοστά συμφωνίας (57,6% και 56,5% αντίστοιχα). Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να θεωρούν πιο σημαντική την ενημέρωση για τον σκοπό και τους στόχους της αυτοαξιολόγησης, ενώ οι απόψεις τους είναι περισσότερο μοιρασμένες σχετικά με τα οφέλη της αυτοαξιολόγησης και τις επιμορφωτικές δράσεις.

Αναφορικά με τον δεύτερο υπο-άξονα που αφορά τις ενέργειες που ακολουθούνται κατά την εισαγωγή της καινοτομίας της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, παρακάτω (Πίνακας 11) καταγράφονται τα ποσοστά (%) των απαντήσεων ανά δήλωση, από όπου προκύπτει ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρεί ότι κατά τη διαδικασία εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου θα πρέπει να ακολουθούνται μια σειρά από ενέργειες κατά την εισαγωγή της εν λόγω καινοτομίας. Η αξιοπιστία των δηλώσεων ήταν υψηλή (Cronbach's alpha = 0,932 > 0.7). Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία θεωρεί ότι στις ενέργειες θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται οι εξής:

- Δ2.4: πραγματοποιήσει συζήτηση/ανάλυση προτεινόμενων λύσεων (84,7%)
- Δ2.6: έλαβε αποφάσεις (82,6%)
- Δ2.3: εντόπισε τις αδυναμίες της σχολικής μονάδας (79,3%)
- Δ2.2: ανέπτυξε συνεργασία και προετοιμασία για τη δημιουργία μικρών ομάδων εργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών (76,1%)
- Δ2.5: υιοθέτησε ενδεδειγμένες πρακτικές (75,0%)
- Δ2.1: δημιούργησε κοινό όραμα (65,3%).

**Πίνακας 11:** Αντιλήψεις διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις ενέργειες που ακολουθούν κατά την εισαγωγή της καινοτομίας της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

	Δηλώσεις	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Δ2.5	Υιοθέτηση ενδεδειγμένων πρακτικών.	1,1%	5,4%	<b>18,5%</b>	<b>65,2%</b>	9,8%
Δ2.6	Λήψη αποφάσεων.	1,1%	3,3%	13,0%	<b>64,1%</b>	<b>18,5%</b>
Δ2.4	Συζήτηση/ανάλυση προτεινόμενων λύσεων.	1,1%	2,2%	12,0%	<b>63,0%</b>	<b>21,7%</b>
Δ2.2	Ανάπτυξη συνεργασίας και προετοιμασία για τη δημιουργία μικρών ομάδων εργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών.	1,1%	3,3%	<b>19,6%</b>	<b>62,0%</b>	14,1%
Δ2.3	Εντοπισμός των αδυναμιών της σχολικής μονάδας.	1,1%	4,3%	15,2%	<b>57,6%</b>	<b>21,7%</b>
Δ2.1	Δημιουργία κοινού οράματος.	1,1%	4,3%	<b>29,3%</b>	<b>53,3%</b>	12,0%
<b>Cronbach's Alpha</b>		<b>0,932</b>				

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η συζήτηση και ανάλυση των προτεινόμενων λύσεων και ο εντοπισμός των αδυναμιών της σχολικής μονάδας συγκεντρώνουν τα υψηλότερα ποσοστά συμφωνίας, με 63,0% και 57,6% αντίστοιχα, ενώ και τα δύο συγκεντρώνουν υψηλά ποσοστά απόλυτης συμφωνίας (21,7%). Η ανάπτυξη συνεργασίας και η προετοιμασία για τη δημιουργία μικρών ομάδων εργασίας συγκεντρώνουν υψηλά ποσοστά συμφωνίας (62,0%) και απόλυτης συμφωνίας (14,1%). Η υιοθέτηση ενδεδειγμένων πρακτικών έχει υψηλό ποσοστό συμφωνίας (65,2%) αλλά χαμηλότερο ποσοστό απόλυτης συμφωνίας (9,8%). Τέλος, η λήψη αποφάσεων συγκεντρώνει υψηλά ποσοστά συμφωνίας (64,1%) και απόλυτης συμφωνίας (18,5%). Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η συζήτηση και ανάλυση προτεινόμενων λύσεων καθώς και ο εντοπισμός των αδυναμιών της σχολικής μονάδας είναι οι σημαντικότερες συμβολές της αυτοαξιολόγησης.

Αναφορικά με τον τρίτο υπο-άξονα που αφορά τις ενέργειες που ακολουθούνται κατά την υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, παρακάτω (Πίνακας 12) καταγράφονται τα ποσοστά (%) των απαντήσεων ανά δήλωση, από όπου προκύπτει ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών θεωρεί ότι κατά τη διαδικασία εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν μια σειρά από ενέργειες. Επιπλέον, η αξιοπιστία των δηλώσεων ήταν υψηλή (Cronbach's alpha = 0,949 > 0.7). Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών δηλώνει ότι ακολουθεί τις εξής ενέργειες:

- Δ3.1: ιεραρχεί τις προτεραιότητες με βάση τις ανάγκες και τις δυνατότητες της σχολικής μονάδας (85,9%)
- Δ3.2: συγκροτεί ομάδες δράσης (81,5%)
- Δ3.3: οριοθετεί τους στόχους επίτευξης (81,5%)
- Δ3.5: καθορίζει τις διαδικασίες προσαρμογής και τροποποίησης των δράσεων, μέσω ανατροφοδότησης (72,9%)
- Δ3.4: καθορίζει τις διαδικασίες συλλογής στοιχείων (69,6%)
- Δ3.6: αξιολογεί το βαθμό επίτευξης των καθορισμένων στόχων (69,5%)
- Δ3.7: διαχέει τα αποτελέσματα της διαδικασίας σε επίπεδο σχολικής κοινότητας (66,3%).

**Πίνακας 12:** Αντιλήψεις διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις ενέργειες που ακολουθούν κατά την υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

	Δηλώσεις	Λιαφονώ απόλυτα	Λιαφονώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Δ3.3	Οριοθέτηση των στόχων επίτευξης.	1,1%	5,4%	12,0%	<b>67,4%</b>	<b>14,1%</b>
Δ3.1	Ιεράρχηση προτεραιοτήτων με βάση τις ανάγκες και τις δυνατότητες της σχολικής μονάδας.	1,1%	5,4%	7,6%	<b>65,2%</b>	<b>20,7%</b>
Δ3.2	Συγκρότηση των ομάδων δράσης.	1,1%	4,3%	13,0%	<b>63,0%</b>	<b>18,5%</b>
Δ3.5	Καθορισμός των διαδικασιών προσαρμογής και τροποποίησης των δράσεων, μέσω ανατροφοδότησης.	1,1%	5,4%	<b>20,7%</b>	<b>60,9%</b>	12,0%
Δ3.4	Καθορισμός διαδικασίας συλλογής στοιχείων.	1,1%	4,3%	<b>25,0%</b>	<b>57,6%</b>	12,0%
Δ3.6	Αξιολόγηση του βαθμού επίτευξης των καθορισμένων στόχων.	1,1%	4,3%	<b>25,0%</b>	<b>56,5%</b>	13,0%
Δ3.7	Διάχυση των αποτελεσμάτων της διαδικασίας σε επίπεδο σχολικής κοινότητας.	2,2%	4,3%	<b>27,2%</b>	<b>54,3%</b>	12,0%
<b>Cronbach's Alpha</b>		<b>0,949</b>				

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η ιεράρχηση προτεραιοτήτων με βάση τις ανάγκες και τις δυνατότητες της σχολικής μονάδας συγκεντρώνει τα υψηλότερα ποσοστά συμφωνίας (65,2%) και απόλυτης συμφωνίας (20,7%), καταδεικνύοντας τη σημαντικότερη συμβολή της αυτοαξιολόγησης. Η συγκρότηση των ομάδων δράσης (63,0% συμφωνία, 18,5% απόλυτη συμφωνία) και η οριοθέτηση των στόχων επίτευξης (67,4% συμφωνία, 14,1% απόλυτη συμφωνία) θεωρούνται επίσης πολύ σημαντικές. Από την άλλη πλευρά, η διάχυση των αποτελεσμάτων της

διαδικασίας σε επίπεδο σχολικής κοινότητας εμφανίζει το υψηλότερο ποσοστό ουδετερότητας (27,2%) και χαμηλότερα ποσοστά συμφωνίας (54,3%) και απόλυτης συμφωνίας (12,0%), υποδεικνύοντας μεγαλύτερη διασπορά απόψεων σε αυτήν την κατηγορία. Ο καθορισμός της διαδικασίας συλλογής στοιχείων και η αξιολόγηση του βαθμού επίτευξης των καθορισμένων στόχων παρουσιάζουν επίσης σημαντική διασπορά, με 25,0% των εκπαιδευτικών να διατηρούν ουδέτερη στάση. Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην ιεράρχηση προτεραιοτήτων και τη συγκρότηση των ομάδων δράσης, ενώ οι απόψεις τους είναι περισσότερο μοιρασμένες σχετικά με τη διάχυση των αποτελεσμάτων της διαδικασίας στην σχολική κοινότητα.

Οι έλεγχοι στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων με τους δημογραφικούς και εργασιακούς παράγοντες, κατέδειξαν τα εξής αναφορικά με τις πρακτικές/στρατηγικές που υιοθετούν οι διευθυντές/προϊστάμενοι σχολείων Π.Ε. για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου:

- Ως προς το φύλο, οι γυναίκες συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους άνδρες ότι εφαρμόζουν ενέργειες όπως (Πίνακας 13):
  - Ανάπτυξη συνεργασίας και προετοιμασία για τη δημιουργία μικρών ομάδων εργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών ( $t(90)=-2,479$ ,  $p<0.05$ ,  $MO_{\text{άνδρες}}=3,02$ ,  $MO_{\text{γυναίκες}}=2,70$ )
- Ως προς την ειδικότητα, οι διευθυντές/προϊστάμενοι των λοιπών ειδικοτήτων εφαρμόζουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους διευθυντές/προϊσταμένους ΠΕ70 ενέργειες όπως (Πίνακας 14):
  - Παρουσίαση των οφελών της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου για το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς ( $t(90)=-2,962$ ,  $p<0.05$ ,  $MO_{\text{Άλλη}}=4,12$ ,  $MO_{\text{ΠΕ70}}=3,55$ )
  - Δημιουργία κοινού οράματος ( $t(90)=-2,481$ ,  $p<0.05$ ,  $MO_{\text{Άλλη}}=4,12$ ,  $MO_{\text{ΠΕ70}}=3,61$ )
  - Ανάπτυξη συνεργασίας και προετοιμασία για τη δημιουργία μικρών ομάδων εργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών ( $t(90)=-2,455$ ,  $p<0.05$ ,  $MO_{\text{Άλλη}}=4,24$ ,  $MO_{\text{ΠΕ70}}=3,76$ )
  - Εντοπισμό των αδυναμιών της σχολικής μονάδας ( $t(90)=-2,373$ ,  $p<0.05$ ,  $MO_{\text{Άλλη}}=4,35$ ,  $MO_{\text{ΠΕ70}}=3,85$ )



- Συζήτηση/ανάλυση προτεινόμενων λύσεων ( $t(90)=-2,123$ ,  $p<0.05$ ,  $MO_{\text{Αλλη}}=4,35$ ,  $MO_{\text{ΠΕ70}}=3,95$ )
- Λήψη αποφάσεων ( $t(90)=-2,123$ ,  $p<0.05$ ,  $MO_{\text{Αλλη}}=4,29$ ,  $MO_{\text{ΠΕ70}}=3,88$ )
- Ιεράρχηση προτεραιοτήτων με βάση τις ανάγκες και τις δυνατότητες της σχολικής μονάδας ( $t(90)=-2,181$ ,  $p<0.05$ ,  $MO_{\text{Αλλη}}=4,35$ ,  $MO_{\text{ΠΕ70}}=3,91$ ) και
- Καθορισμό διαδικασίας συλλογής στοιχείων ( $t(90)=-2,243$ ,  $p<0.05$ ,  $MO_{\text{Αλλη}}=4,12$ ,  $MO_{\text{ΠΕ70}}=3,67$ ).
- Ως προς την ηλικία, οι συμμετέχοντες/ουσες ηλικίας 46 ετών και άνω συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους υπόλοιπους στην εφαρμογή ενεργειών όπως (
- Πίνακας 15):
  - Οριοθέτηση των στόχων επίτευξης ( $F(2)=3,548$ ,  $p<0.05$ ,  $MO_{\leq 45}=3,57$ ,  $MO_{46-55}=4,06$ ,  $MO_{>56}=3,78$ )
  - Διάχυση των αποτελεσμάτων της διαδικασίας σε επίπεδο σχολικής κοινότητας ( $F(2)=2,874$ ,  $p<0.05$ ,  $MO_{\leq 45}=3,24$ ,  $MO_{46-55}=3,81$ ,  $MO_{>56}=3,87$ )
- Ως προς τα έτη υπηρεσίας, οι συμμετέχοντες/ουσες με τουλάχιστον 31 έτη υπηρεσίας και ακολούθως οι συμμετέχοντες/ουσες με 21-30 έτη συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους υπόλοιπους ότι εφαρμόζουν ενέργειες όπως (Πίνακας 16):
  - Διάχυση των αποτελεσμάτων της διαδικασίας σε επίπεδο σχολικής κοινότητας ( $F(2)=4,666$ ,  $p<0.05$ ,  $MO_{\leq 20}=3,32$ ,  $MO_{21-30}=3,71$ ,  $MO_{>31}=4,05$ ).
- Ως προς τη θέση εργασίας, οι διευθυντές συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους προϊσταμένους στην εφαρμογή ενεργειών όπως (Πίνακας 17):
  - Ανάπτυξη συνεργασίας και προετοιμασία για τη δημιουργία μικρών ομάδων εργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών ( $t(90)=2,245$ ,  $p<0.05$ ,  $MO_{\Delta/ντής}=3,94$ ,  $MO_{\text{Πρ/μενος}}=3,55$ ) και
  - Αξιολόγηση του βαθμού επίτευξης των καθορισμένων στόχων ( $t(90)=2,166$ ,  $p<0.05$ ,  $MO_{\Delta/ντής}=3,86$ ,  $MO_{\text{Πρ/μενος}}=3,45$ ).

**Πίνακας 13:** Αποτελέσματα ελέγχου t-test για το Φύλο

Δηλώσεις	Φύλο	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	t-test	df	p-value
<b>Άξονας 3: Πρακτικές/στρατηγικές εφαρμογής</b>							
Δ2.2. Ανάπτυξη συνεργασίας και προετοιμασία για τη δημιουργία μικρών ομάδων εργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών	Άνδρας	49	3,67	0,69	-2,479	90	<b>0,015</b>
	Γυναίκα	43	4,05	0,75			

**Πίνακας 14:** Αποτελέσματα ελέγχου t-test για την Ειδικότητα

Δηλώσεις	Ειδικότητα	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	t-test	df	p-value
<b>Άξονας 3: Πρακτικές/στρατηγικές εφαρμογής</b>							
Δ1.4. Παρουσίαση των οφελών της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου για το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς	ΠΕ70	75	3,55	0,72	-2,962	90	<b>0,004</b>
	Άλλη	17	4,12	0,70			
Δ2.1. Δημιουργία κοινού οράματος	ΠΕ70	75	3,61	0,75	-2,481	90	<b>0,015</b>
	Άλλη	17	4,12	0,78			
Δ2.2. Ανάπτυξη συνεργασίας και προετοιμασία για τη δημιουργία μικρών ομάδων εργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών	ΠΕ70	75	3,76	0,75	-2,455	90	<b>0,016</b>
	Άλλη	17	4,24	0,56			
Δ2.3. Εντοπισμός αδυναμιών της σχολικής μονάδας	ΠΕ70	75	3,85	0,77	-2,373	90	<b>0,020</b>
	Άλλη	17	4,35	0,86			
Δ2.4. Συζήτηση/ανάλυση προτεινόμενων λύσεων	ΠΕ70	75	3,95	0,73	-2,123	90	<b>0,036</b>
	Άλλη	17	4,35	0,61			
Δ2.6. Λήψη αποφάσεων	ΠΕ70	75	3,88	0,72	-2,123	90	<b>0,036</b>
	Άλλη	17	4,29	0,77			
Δ3.1. Ιεράρχηση προτεραιοτήτων με βάση τις ανάγκες και τις δυνατότητες της σχολικής μονάδας	ΠΕ70	75	3,91	0,76	-2,181	90	<b>0,032</b>
	Άλλη	17	4,35	0,79			
Δ3.4. Καθορισμός διαδικασίας συλλογής στοιχείων	ΠΕ70	75	3,67	0,72	-2,243	90	<b>0,027</b>
	Άλλη	17	4,12	0,86			

**Πίνακας 15:** Αποτελέσματα ελέγχου ANOVA για την Ηλικία

Δηλώσεις	Ηλικία	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	F	df	p-value
<b>Άξονας 3: Πρακτικές/στρατηγικές εφαρμογής</b>							
Δ3.3. Οριοθέτηση των στόχων επίτευξης	<= 45 ετών	21	3,57	0,93	3,548	2	<b>0,033</b>
	46-55 ετών	48	<b>4,06</b>	0,63			
	>= 56 ετών	23	<b>3,78</b>	0,74			
Δ3.7. Διάχυση των αποτελεσμάτων της διαδικασίας σε επίπεδο σχολικής κοινότητας	<= 45 ετών	21	3,24	0,94	2,874	2	<b>0,013</b>
	46-55 ετών	48	<b>3,81</b>	0,73			
	>= 56 ετών	23	<b>3,87</b>	0,76			

**Πίνακας 16:** Αποτελέσματα ελέγχου ANOVA για τα Έτη Υπηρεσίας

Δηλώσεις	Έτη υπηρεσίας	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	F	df	p-value
<b>Άξονας 3: Πρακτικές/στρατηγικές εφαρμογής</b>							
Δ3.7. Διάχυση των αποτελεσμάτων της διαδικασίας σε επίπεδο σχολικής κοινότητας	<= 20 έτη	22	3,32	1,00	4,666	2	<b>0,012</b>
	21-30 έτη	48	3,71	0,80			
	>= 31 έτη	22	<b>4,05</b>	0,49			

**Πίνακας 17:** Αποτελέσματα ελέγχου t-test για τη Θέση Υπηρετήσης

Δηλώσεις	Θέση	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	t-test	df	p-value
<b>Άξονας 3: Πρακτικές/στρατηγικές εφαρμογής</b>							
Δ2.2. Ανάπτυξη συνεργασίας και προετοιμασία για τη δημιουργία μικρών ομάδων εργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών	Διευθυντής	70	3,94	0,68	2,245	90	<b>0,027</b>
	Προϊστάμενος	22	3,55	0,86			
Δ3.6. Αξιολόγηση του βαθμού επίτευξης των καθορισμένων στόχων	Διευθυντής	70	3,86	0,73	2,166	90	<b>0,033</b>
	Προϊστάμενος	22	3,45	0,86			

#### **8.5. 4<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα: Παράγοντες που συμβάλλουν ή παρεμποδίζουν την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στις σχολικές μονάδες**

Για την αποτίμηση των παραγόντων που συμβάλλουν ή παρεμποδίζουν την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στις σχολικές μονάδες, έχουμε 13 δηλώσεις σε δύο υπο-άξονες: α) ενέργειες που θα ενίσχυαν τη διαδικασία εφαρμογής και υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (E1.1-E1.6) και β) ενέργειες που θα βοηθούσαν ώστε οι εκπαιδευτικοί να συμμετείχαν πιο ενεργά στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (E2.1-E2.7). Η αξιοπιστία των δηλώσεων ήταν υψηλή (Cronbach's alpha = 0,886 > 0.7)

Αναφορικά με τον πρώτο υπο-άξονα που αφορά τις ενέργειες που θα ενίσχυαν τη διαδικασία εφαρμογής και υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, παρακάτω (Πίνακας 18) καταγράφονται τα ποσοστά (%) των απαντήσεων ανά δήλωση, από όπου προκύπτει ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρεί ότι κατά τη διαδικασία εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου θα πρέπει να ακολουθούνται μια σειρά από ενέργειες προς ενίσχυση της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στις σχολικές μονάδες. Η αξιοπιστία των δηλώσεων ήταν υψηλή (Cronbach's alpha = 0,804 > 0.7). Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών θεωρεί ότι θα πρέπει να:

- E1.3: μην απαιτούνταν μεγάλος γραφειοκρατικός όγκος εργασίας (93,5%)
- E1.1: αυξανόταν η χρηματοδότηση των σχολείων (85,9%)
- E1.2: ενισχυόταν η αυτονομία της σχολικής μονάδας (70,6%)
- E1.5: αξιολογούνταν τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης σε 4/βαθμη ποσοτική κλίμακα (66,3%)
- E1.4: μην απαιτούνταν η δημοσίευση των αποτελεσμάτων (59,8%)
- E1.6: περιοριζόταν ο ρόλος του διευθυντή/προϊσταμένου στον συντονισμό της διαδικασίας (56,5%).

**Πίνακας 18:** Αντιλήψεις διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το πώς θα ενισχυόταν η διαδικασία εφαρμογής και υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

	Δηλώσεις	Διαφωνό απόλυτα	Διαφωνό	Ούτε συμφωνό ούτε διαφωνό	Συμφωνό	Συμφωνό απόλυτα
E1.3	Δεν απαιτούνταν μεγάλος γραφειοκρατικός όγκος εργασίας.	1,1%	3,3%	2,2%	<b>18,5%</b>	<b>75,0%</b>
E1.1	Αυξανόταν η χρηματοδότηση των σχολείων.	1,1%	3,3%	9,8%	<b>34,8%</b>	<b>51,1%</b>
E1.2	Ενισχυόταν η αυτονομία της σχολικής μονάδας.	1,1%	6,5%	21,7%	<b>38,0%</b>	<b>32,6%</b>
E1.6	Ο ρόλος του διευθυντή/ντριας / προϊσταμένου περιορίζεται στον συντονισμό της διαδικασίας.	2,2%	12,0%	<b>29,3%</b>	<b>38,0%</b>	18,5%
E1.5	Τα αποτελέσματά της δεν αξιολογούνταν σε 4/βαθμη ποσοτική κλίμακα.	1,1%	4,3%	28,3%	<b>33,7%</b>	<b>32,6%</b>
E1.4	Δεν απαιτούνταν η δημοσίευση των αποτελεσμάτων.	1,1%	7,6%	<b>31,5%</b>	28,3%	<b>31,5%</b>
<b>Cronbach's Alpha</b>		<b>0,804</b>				

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η μείωση του γραφειοκρατικού όγκου εργασίας συγκεντρώνει τα υψηλότερα ποσοστά συμφωνίας (18,5%) και απόλυτης συμφωνίας (75,0%), καταδεικνύοντας τη σημαντικότερη συμβολή της αυτοαξιολόγησης. Η αύξηση της χρηματοδότησης των σχολείων συγκεντρώνει επίσης υψηλά ποσοστά απόλυτης συμφωνίας (51,1%). Από την άλλη πλευρά, η άποψη ότι δεν απαιτείται η δημοσίευση των αποτελεσμάτων παρουσιάζει τη μεγαλύτερη διασπορά απόψεων, με το 31,5% να συμφωνεί και το 31,5% να μην έχει σαφή άποψη. Η ενίσχυση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας θεωρείται σημαντική, με 38,0% συμφωνία και 32,6% απόλυτη συμφωνία, αλλά και εδώ παρατηρείται διασπορά απόψεων με 21,7% ουδετερότητα. Η αντίθεση στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων σε τετράβαθμη ποσοτική κλίμακα συγκεντρώνει επίσης σχετικά υψηλά ποσοστά συμφωνίας (33,7%) και απόλυτης συμφωνίας (32,6%). Τέλος, ο περιορισμός του ρόλου του διευθυντή/ντριας στον συντονισμό της διαδικασίας έχει πιο μοιρασμένες απόψεις, με 29,3% ουδετερότητα και 38,0% συμφωνία. Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στη μείωση της γραφειοκρατίας και την αύξηση της χρηματοδότησης, ενώ οι απόψεις τους είναι περισσότερο μοιρασμένες σχετικά με τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων και τον ρόλο του διευθυντή/ντριας.

Αναφορικά με τον δεύτερο υπο-άξονα που αφορά τις ενέργειες που θα βοηθούσαν ώστε οι εκπαιδευτικοί να συμμετείχαν πιο ενεργά στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, παρακάτω (**Πίνακας 19** και **Γράφημα 15**) καταγράφονται τα ποσοστά (%) των απαντήσεων ανά δήλωση, από όπου προκύπτει ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρεί ότι κατά τη διαδικασία εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου θα πρέπει να ακολουθούνται μια σειρά από ενέργειες ενεργοποίησης των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η αξιοπιστία των δηλώσεων ήταν υψηλή (Cronbach's alpha = 0,814 > 0.7). Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών θεωρεί ότι θα πρέπει να:

- E2.3: μην απαιτούνταν μεγάλος γραφειοκρατικός όγκος εργασίας (91,3%)
- E2.4: συνδέονταν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης με την παιδαγωγική ανατροφοδότηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (83,7%)
- E2.1: διεξάγονταν επιμορφωτικές συναντήσεις πριν από την εφαρμογή της διαδικασίας (81,5%)
- E2.5: παρέχονταν κίνητρα για επαγγελματική εξέλιξη, οικονομικές ή ηθικές αμοιβές (79,4%)
- E2.2: διεξάγονταν επιμορφωτικές συναντήσεις με την ολοκλήρωση της διαδικασίας σε ετήσια βάση (79,4%)
- E2.6: μην αξιολογούνταν τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης σε 4/βαθμη ποσοτική κλίμακα (67,4%)
- E2.7: περιοριζόταν ο ρόλος του διευθυντή/ντριας στον συντονισμό της διαδικασίας (64,2%).

**Πίνακας 19:** Αντιλήψεις διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το πώς οι εκπαιδευτικοί θα συμμετείχαν πιο ενεργά στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

	Δηλώσεις	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Όχιτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
E2.3	Δεν απαιτούνταν μεγάλος γραφειοκρατικός όγκος εργασίας.	0,0%	2,2%	6,5%	<b>30,4%</b>	<b>60,9%</b>
E2.2	Διεξαγόταν επιμορφωτικές συναντήσεις με την ολοκλήρωση της διαδικασίας σε ετήσια βάση.	0,0%	4,3%	16,3%	<b>53,3%</b>	<b>26,1%</b>
E2.4	Συνδέονταν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης με την παιδαγωγική ανατροφοδότηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.	0,0%	4,3%	12,0%	<b>52,2%</b>	<b>31,5%</b>
E2.1	Διεξαγόταν επιμορφωτικές συναντήσεις πριν από την εφαρμογή της διαδικασίας.	0,0%	4,3%	14,1%	<b>51,1%</b>	<b>30,4%</b>
E2.7	Ο ρόλος του διευθυντή/ντριας περιοριζόταν στον συντονισμό της διαδικασίας.	1,1%	9,8%	<b>25,0%</b>	<b>43,5%</b>	20,7%
E2.5	Παρέχονταν κίνητρα για επαγγελματική εξέλιξη, οικονομικές ή ηθικές αμοιβές.	1,1%	6,5%	13,0%	<b>35,9%</b>	<b>43,5%</b>
E2.6	Τα αποτελέσματά της δεν αξιολογούνταν σε 4/βαθμη ποσοτική κλίμακα.	1,1%	4,3%	<b>27,2%</b>	<b>40,2%</b>	<b>27,2%</b>
<b>Cronbach's Alpha</b>		<b>0,814</b>				

Η μείωση του γραφειοκρατικού όγκου εργασίας θεωρείται η σημαντικότερη συμβολή της αυτοαξιολόγησης, συγκεντρώνοντας τα υψηλότερα ποσοστά συμφωνίας (30,4%) και απόλυτης συμφωνίας (60,9%). Οι επιμορφωτικές συναντήσεις πριν από την εφαρμογή της διαδικασίας και με την ολοκλήρωσή της σε ετήσια βάση επίσης θεωρούνται σημαντικές, με υψηλά ποσοστά συμφωνίας (51,1% και 53,3% αντίστοιχα) και απόλυτης συμφωνίας (30,4% και 26,1% αντίστοιχα). Η σύνδεση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης με την παιδαγωγική ανατροφοδότηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών παρουσιάζει επίσης υψηλά ποσοστά συμφωνίας (52,2%) και απόλυτης συμφωνίας (31,5%). Από την άλλη πλευρά, η άποψη ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης δεν πρέπει να αξιολογούνται σε τετράβαθμη ποσοτική κλίμακα παρουσιάζει τη μεγαλύτερη διασπορά απόψεων, με ποσοστά συμφωνίας και απόλυτης συμφωνίας να είναι 40,2% και 27,2% αντίστοιχα, και το 27,2% να μην έχει σαφή άποψη. Τα κίνητρα για επαγγελματική εξέλιξη, οικονομικές ή ηθικές αμοιβές συγκεντρώνουν επίσης υψηλά ποσοστά απόλυτης συμφωνίας (43,5%). Τέλος, ο περιορισμός του ρόλου του διευθυντή/ντριας στον συντονισμό της διαδικασίας έχει σχετικά μοιρασμένες απόψεις, με 25,0% ουδετερότητα και 43,5% συμφωνία.

Οι έλεγχοι στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων με τους δημογραφικούς και εργασιακούς παράγοντες ως προς τους παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στις σχολικές μονάδες, δεν κατέδειξαν κάποια στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση.

#### **8.6. 5<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα: Προτεινόμενες αλλαγές ώστε η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου να φέρει καλύτερα αποτελέσματα στις σχολικές μονάδες**

Για την αποτίμηση των προτεινόμενων αλλαγών ώστε η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου να φέρει καλύτερα αποτελέσματα στις σχολικές μονάδες, έχουμε 6 δηλώσεις (ΣΤ1-ΣΤ6). Η αξιοπιστία των δηλώσεων ήταν υψηλή (Cronbach's alpha = 0,779 > 0.7).

Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με τις προτεινόμενες αλλαγές ώστε η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου να φέρει καλύτερα αποτελέσματα στις σχολικές μονάδες, παρακάτω (

**Πίνακας 20** Πίνακας 20) καταγράφονται τα ποσοστά (%) των απαντήσεων ανά δήλωση, από όπου προκύπτει ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών θεωρεί ότι κατά τη διαδικασία εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου θα πρέπει να γίνουν ορισμένες αλλαγές. Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών θεωρεί ότι θα πρέπει να υπάρξει:

- ΣΤ4: ενημέρωση των εκπαιδευτικών πάνω σε ένα ολοκληρωμένο σχέδιο εφαρμογής της αξιολόγησης με αξιοκρατικά και αντικειμενικά κριτήρια (94,6%)
- ΣΤ5: ανάπτυξη διαλόγου μεταξύ πολιτείας και εκπαιδευτικών για εύρεση κοινά αποδεκτής λύσης και διασφάλισης των όρων εφαρμογής της (93,5%)
- ΣΤ3: μείωση του φόβου χειρισμού της αξιολόγησης ως “γρανάζι ελέγχου” από τις εκάστοτε κυβερνήσεις, με μισθολογικές συνέπειες αλλά και απολύσεις εκπαιδευτικών (91,3%)
- ΣΤ1: άρση των ανησυχιών των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση (90,3%)



- ΣΤ2: εξάλειψη των επιφυλάξεων των εκπαιδευτικών για αναξιοκρατικές διαδικασίες και προώθηση εκπαιδευτικών που συνδέονται με άλλου είδους σχέσεις με τους αξιολογητές (88,0%)
- ΣΤ6: περιορισμός των αντιδράσεων των αντιπολιτευόμενων κομμάτων (π.χ. απεργίες, κ.ά.) (57,6%).

**Πίνακας 20:** Αντιλήψεις διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις αλλαγές που θεωρούν ότι πρέπει να γίνουν για καλύτερη εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

	Δηλώσεις	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
ΣΤ4	Ενημέρωση των εκπαιδευτικών πάνω σε ένα ολοκληρωμένο σχέδιο εφαρμογής της αξιολόγησης με αξιοκρατικά και αντικειμενικά κριτήρια.	0,0%	0,0%	5,4%	<b>51,1%</b>	<b>43,5%</b>
ΣΤ2	Εξάλειψη των επιφυλάξεων των εκπαιδευτικών για αναξιοκρατικές διαδικασίες και προώθηση εκπαιδευτικών που συνδέονται με άλλου είδους σχέσεις με τους αξιολογητές.	1,1%	2,2%	8,7%	<b>47,8%</b>	<b>40,2%</b>
ΣΤ3	Μείωση του φόβου χειρισμού της αξιολόγησης ως “γρανάζι ελέγχου” από τις εκάστοτε κυβερνήσεις, με μισθολογικές συνέπειες αλλά και απολύσεις εκπαιδευτικών.	0,0%	3,3%	5,4%	<b>47,8%</b>	<b>43,5%</b>
ΣΤ5	Ανάπτυξη διαλόγου μεταξύ πολιτείας και εκπαιδευτικών για εύρεση κοινά αποδεκτής λύσης και διασφάλισης των όρων εφαρμογής της.	0,0%	2,2%	4,3%	<b>47,8%</b>	<b>45,7%</b>
ΣΤ1	Άρση των ανησυχιών των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση.	0,0%	4,3%	5,4%	<b>45,7%</b>	<b>44,6%</b>
ΣΤ6	Περιορισμός των αντιδράσεων των αντιπολιτευόμενων κομμάτων (π.χ. απεργίες, κ.ά.).	5,4%	10,9%	<b>26,1%</b>	<b>35,9%</b>	21,7%
<b>Cronbach’s Alpha</b>		<b>0,779</b>				

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η άρση των ανησυχιών των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση και η μείωση του φόβου χειρισμού της αξιολόγησης ως «γρανάζι ελέγχου» από τις εκάστοτε κυβερνήσεις θεωρούνται οι σημαντικότερες συμβολές της αυτοαξιολόγησης, με ποσοστά συμφωνίας 45,7% και 47,8% αντίστοιχα, και απόλυτης συμφωνίας 44,6% και 43,5% αντίστοιχα. Η εξάλειψη των επιφυλάξεων για αναξιοκρατικές διαδικασίες συγκεντρώνει επίσης υψηλά ποσοστά συμφωνίας (47,8%) και απόλυτης συμφωνίας (40,2%). Η ενημέρωση των εκπαιδευτικών πάνω σε ένα ολοκληρωμένο σχέδιο εφαρμογής της αξιολόγησης με αξιοκρατικά και αντικειμενικά κριτήρια είναι ιδιαίτερα σημαντική, με 51,1% συμφωνία και 43,5% απόλυτη συμφωνία, ενώ η ανάπτυξη διαλόγου μεταξύ πολιτείας

και εκπαιδευτικών συγκεντρώνει ποσοστά συμφωνίας 47,8% και απόλυτης συμφωνίας 45,7%. Αντίθετα, ο περιορισμός των αντιδράσεων των αντιπολιτευόμενων κομμάτων παρουσιάζει τη μεγαλύτερη διασπορά απόψεων, με το υψηλότερο ποσοστό ουδετερότητας (26,1%) και τα χαμηλότερα ποσοστά συμφωνίας (35,9%) και απόλυτης συμφωνίας (21,7%). Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην άρση των ανησυχιών και την εξάλειψη των επιφυλάξεων τους, ενώ οι απόψεις τους είναι περισσότερο μοιρασμένες σχετικά με τον περιορισμό των αντιδράσεων των αντιπολιτευόμενων κομμάτων.

Οι έλεγχοι στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων με τους δημογραφικούς και εργασιακούς παράγοντες, κατέδειξαν τα εξής αναφορικά με τις προτεινόμενες αλλαγές ώστε η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου να φέρει καλύτερα αποτελέσματα στις σχολικές μονάδες:

- Ως προς το φύλο, οι γυναίκες συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους άνδρες ότι θα πρέπει να εστιάζουν σε αλλαγές όπως (Πίνακας 21):
  - Εξάλειψη των επιφυλάξεων των εκπαιδευτικών για αναξιοκρατικές διαδικασίες και προώθηση εκπαιδευτικών ( $t(90)=-2,079$ ,  $p<0.05$ ,  $MO_{\text{άνδρες}}=4,08$ ,  $MO_{\text{γυναίκες}}=4,42$ ) και
  - Μείωση του φόβου χειρισμού της αξιολόγησης ως «γρανάζι ελέγχου», με μισθολογικές συνέπειες και απολύσεις εκπαιδευτικών ( $t(90)=-3,154$ ,  $p<0.05$ ,  $MO_{\text{άνδρες}}=4,10$ ,  $MO_{\text{γυναίκες}}=4,56$ ).
- Ως προς την περιοχή της σχολικής μονάδας, οι διευθυντές/προϊστάμενοι σχολείων αγροτικών περιοχών συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό, ενώ ακολουθούν με τη σειρά οι διευθυντές/προϊστάμενοι σχολείων ημιαστικών και αστικών περιοχών, υποστηρίζοντας ότι θα πρέπει να εστιάζουν σε αλλαγές όπως (Πίνακας 22):
  - Μείωση του φόβου χειρισμού της αξιολόγησης ως “γρανάζι ελέγχου”, με μισθολογικές συνέπειες και απολύσεις εκπαιδευτικών ( $F(2)=4,567$ ,  $p<0.05$ ,  $MO_{\text{Αγροτική}}=4,59$ ,  $MO_{\text{Ημιαστική}}=4,45$ ,  $MO_{\text{Αστική}}=4,05$ ).
- Ως προς την ηλικία, οι συμμετέχοντες/ουσες ηλικίας μέχρι 55 ετών συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους υπόλοιπους ότι θα πρέπει να εστιάζουν σε αλλαγές όπως (Πίνακας 23):

- Μείωση του φόβου χειρισμού της αξιολόγησης ως “γρανάζι ελέγχου”, με μισθολογικές συνέπειες και απολύσεις εκπαιδευτικών ( $F(2)=4,264$ ,  $p<0.05$ ,  $MO_{\leq 45}=4,52$ ,  $MO_{46-55}=4,40$ ,  $MO_{\geq 56}=3,96$ ).

**Πίνακας 21:** Αποτελέσματα ελέγχου t-test για το Φύλο

Δηλώσεις	Φύλο	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	t-test	df	p-value
<b>Άξονας 5: Προτεινόμενες αλλαγές</b>							
ΣΤ2. Εξάλειψη των επιφυλάξεων των εκπαιδευτικών για αναξιοκρατικές διαδικασίες και προώθηση εκπαιδευτικών	Άνδρας	49	4,08	0,84	-2,079	90	<b>0,040</b>
	Γυναίκα	43	4,42	0,70			
ΣΤ3. Μείωση του φόβου χειρισμού της αξιολόγησης ως “γρανάζι ελέγχου”, με μισθολογικές συνέπειες και απολύσεις εκπαιδευτικών	Άνδρας	49	4,10	0,77	-3,154	90	<b>0,002</b>
	Γυναίκα	43	4,56	0,59			

**Πίνακας 22:** Αποτελέσματα ελέγχου ANOVA για την Περιοχή Σχολικής Μονάδας

Δηλώσεις	Περιοχή	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	F	df	p-value
<b>Άξονας 5: Προτεινόμενες αλλαγές</b>							
ΣΤ3. Μείωση του φόβου χειρισμού της αξιολόγησης ως “γρανάζι ελέγχου”, με μισθολογικές συνέπειες και απολύσεις εκπαιδευτικών	Αστική	37	4,05	0,82	4,567	2	<b>0,013</b>
	Ημιαστική	38	4,45	0,60			
	Αγροτική	17	4,59	0,62			

**Πίνακας 23:** Αποτελέσματα ελέγχου ANOVA για την Ηλικία

Δηλώσεις	Ηλικία	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	F	df	p-value
<b>Άξονας 5: Προτεινόμενες αλλαγές</b>							
ΣΤ3. Μείωση του φόβου χειρισμού της αξιολόγησης ως “γρανάζι ελέγχου”, με μισθολογικές συνέπειες και απολύσεις εκπαιδευτικών	$\leq 45$ ετών	21	<b>4,52</b>	0,60	4,264	2	<b>0,017</b>
	46-55 ετών	48	<b>4,40</b>	0,68			
	$\geq 56$ ετών	23	3,96	0,83			

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα ευρήματα του προηγούμενου κεφαλαίου εξετάζουν την εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και τον κρίσιμο ρόλο του ηγέτη/τιδας στη διαδικασία αυτή. Η έρευνα στοχεύει στην αποτύπωση των απόψεων των διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων δημοτικών σχολείων όσο αφορά τον ρόλο της ηγεσίας στην αυτοαξιολόγηση. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν διαμόρφωσαν τους θεματικούς άξονες του ερευνητικού εργαλείου και θα παρουσιαστούν ως υποκεφάλαια, περιλαμβάνοντας διαφοροποιήσεις στις απόψεις βάσει προσωπικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών.

### **9.1. Αντιλήψεις διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου**

Σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, που αναφέρεται στις αντιλήψεις των διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων την αποτιμά θετικά. Συγκεκριμένα, τα στελέχη εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα στην πλειονότητά τους δηλώσαν, ότι ο θεσμός της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι αναγκαίος (47,8%), διότι αποτελεί μηχανισμό ανατροφοδότησης και βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού οργανισμού (56,5%) και ότι με την εφαρμογή της είναι δυνατόν να γίνουν οι επιθυμητές αλλαγές στον σχολικό οργανισμό, προκειμένου να αναβαθμιστεί ποιοτικά (51,1%). Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται από τις έρευνες των Plowright (2007), Schildkamp et al. (2009) McNamara et al., (2011) οι οποίες υποστηρίζουν πως η αυτοαξιολόγηση είναι ένα χρήσιμο εργαλείο βελτίωσης της λειτουργικότητας των σχολικών οργανισμών, προάγοντας ταυτόχρονα την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής ποιότητας, αναδεικνύοντας τη συμβολή της στην ενίσχυση του οράματος των διευθυντών/ντριών και την ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας στα σχολεία.

Επιπροσθέτως, στις παραπάνω δηλώσεις οι διευθυντές/ντριες συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους προϊσταμένους, εύρημα που πιθανότατα ερμηνεύεται από το γεγονός ότι αφενός οι διευθυντές/ντριες στα πολυθέσια σχολεία

θεωρούν τον ηγετικό τους ρόλο ενισχυμένο και αφετέρου εξ αιτίας της μεγάλης οργανικότητας των συγκεκριμένων σχολικών οργανισμών, οι δράσεις που υλοποιούνται είναι περισσότερες και τα αποτελέσματά τους ευδιάκριτα. Αντίστοιχα, οι προϊστάμενοι των ολιγοθέσιων σχολείων, δεν εμφανίζονται τόσο θετικοί στις παραπάνω δηλώσεις, διότι είναι επιφορτισμένοι και με την εξάντληση του διδακτικού τους ωραρίου, υπηρετώντας σε σχολεία με χαμηλή οργανικότητα.

Επιπλέον, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών δήλωσε ότι η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι διαρκής, συμμετοχική και δυναμική διαδικασία, μέσω της οποίας εντοπίζονται θετικά σημεία και σημεία που χρήζουν βελτίωσης (56,5%). Το παραπάνω εύρημα ενισχύεται από τις έρευνες της Καραγιάννη (2014-2015) και των Swaffield και MacBeath (2010). Πιο συγκεκριμένα, η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά στην ανάλυση και βελτίωση της διδακτικής τους δράσης, οδηγεί σε πιο αποτελεσματικές και ενημερωμένες πρακτικές. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ενδυναμώνεται η δυνατότητα των σχολείων να εντοπίζουν και να εφαρμόζουν αλλαγές που βοηθούν στη βελτίωση της διδασκαλίας και στην περαιτέρω ανάπτυξη της εκπαιδευτικής πρακτικής, ευθυγραμμιζόμενη με τις αρχές της αυτοαξιολόγησης, που προωθούν τη διαρκή βελτίωση και καινοτομία.

Μια σημαντική διαφοροποίηση που παρατηρήθηκε στην παραπάνω δήλωση είναι πως οι διευθυντές/ντριες συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους προϊσταμένους ότι η αυτοαξιολόγηση είναι μια διαδικασία που εντοπίζει θετικά σημεία και σημεία που χρήζουν βελτίωσης μπορεί να αντανακλά διάφορες πτυχές των ρόλων τους και της οπτικής τους απέναντι στην ηγεσία και την διοίκηση. Το παραπάνω εύρημα ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι οι διευθυντές/ντριες συχνά έχουν μεγαλύτερη αυτονομία και ευθύνη για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και των προγραμμάτων στα σχολεία τους. Αυτό μπορεί να τους κάνει πιο ευαισθητοποιημένους στις δυνατότητες της αυτοαξιολόγησης ως εργαλείου για συνεχή βελτίωση και παρακολούθηση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Ακόμη, οι διευθυντές/ντριες είναι περισσότερο επιμορφωμένοι σε θέματα διαχείρισης και ηγεσίας, κάτι που μπορεί να τους επιτρέπει να αντιλαμβάνονται με μεγαλύτερη σαφήνεια τα οφέλη της αυτοαξιολόγησης. Τέλος, οι διευθυντές/ντριες μπορεί να βλέπουν την αυτοαξιολόγηση ως κρίσιμο εργαλείο για τη διαχείριση αλλαγών και την εισαγωγή καινοτομιών στο σχολείο, ενώ οι προϊστάμενοι μπορεί να είναι πιο εστιασμένοι στην καθημερινή λειτουργία και διαχείριση των πόρων.

Παράλληλα, η πλειοψηφία του δείγματος συμφώνησε στη δήλωση ότι κατά τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας εμπλέκεται ενεργά (46,7%). Θεώρηση που ενισχύεται από την έρευνα του Βρεκούση (2022) στην οποία αναφέρεται πως οι διευθυντές/ντριες ενεργώντας ως πρότυπα συμπεριφοράς και παίρνοντας πρωτοβουλίες για την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης, εμπνέουν και παρακινούν τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν νέα σχέδια δράσης που απαιτούνται από τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, δείχνοντας ταυτόχρονα έντονο ενδιαφέρον για την επιστημονική τους επιμόρφωση και την επαγγελματική τους εξέλιξη. Συνεπώς, η αυτοαξιολόγηση υποστηρίζεται από την ηγετική παρουσία και τις πρωτοβουλίες του διευθυντή, που οδηγούν σε μια πιο διαδραστική και εμπλεκόμενη στάση από όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στην παραπάνω δήλωση παρατηρήθηκε πως οι συμμετέχοντες/ουσες ηλικίας 46-55 ετών συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους υπόλοιπους ότι κατά τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας εμπλέκεται ενεργά. Η παραπάνω διαφοροποίηση πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι οι συμμετέχοντες/ουσες αυτής της ηλικίας κατέχουν μεγάλη εμπειρία, η οποία τους βοηθά, μέσω των δράσεών τους να δημιουργούν θετικό αντίκτυπο στη διαμόρφωση μιας πιο θετικής και συνεργατικής σχολικής κουλτούρας στις σχολικές τους μονάδες.

Ακόμη, η διαπίστωση πως οι γυναίκες συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άνδρες στη δήλωση ότι κατά τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας εμπλέκεται ενεργά, μπορεί να έχει πολλαπλές εξηγήσεις, οι οποίες μπορεί να προκύπτουν από τις κοινωνιολογικές, ψυχολογικές και οργανωσιακές διαφορές μεταξύ των φύλων. Αρχικά, η παραπάνω διαφοροποίηση θα μπορούσε να ερμηνευτεί λόγω των κοινωνικών ρόλων και αντιλήψεων ως προς το γυναικείο φύλο. Πιο συγκεκριμένα, οι γυναίκες συχνά ανατρέφονται και κοινωνικοποιούνται με τρόπο που τονίζει τη σημασία της συνεργασίας και της κοινωνικότητας. Το γεγονός αυτό, δύναται να τις κάνει πιο ευαίσθητες ή πρόθυμες να αναγνωρίσουν και να εκτιμήσουν την ενεργή συμμετοχή σε συλλογικές διαδικασίες, όπως η εσωτερική αξιολόγηση. Ακόμα, λόγω της φύσης του γυναικείου φύλου, ενδέχεται να παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα διαπροσωπικών δεξιοτήτων, όπως επικοινωνία και ενσυναίσθηση, τα οποία είναι κρίσιμα στην οργάνωση και τη διαχείριση των συμμετεχόντων σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης. Τέλος, οι γυναίκες

εκπαιδευτικοί μπορεί να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην αξία της ομαδικής εργασίας και της κοινοτικής συνεισφοράς, εκτιμώντας περισσότερο τη συμβολή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας στην αξιολόγηση.

Τέλος, ένα σημαντικό εύρημα που προκύπτει είναι η ουδέτερη απάντηση (Ούτε συμφωνώ - ούτε διαφωνώ) με ποσοστό 31,5% των διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων στη δήλωση ότι η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μια διαδικασία που ενισχύει την αυτονομία της σχολικής μονάδας. Οι δηλώσεις αυτές πιθανότατα προέκυψαν από το γεγονός ότι τα στελέχη της εκπαίδευσης αισθάνονται ότι οι αποφάσεις τους περιορίζονται από κεντρικές κατευθυντήριες γραμμές και ότι η αυτονομία των σχολείων είναι ελάχιστη. Ο συγκεντρωτισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί έναν από τους κύριους περιοριστικούς παράγοντες στην αυτονομία των σχολικών μονάδων (Μαυρογιώργος, 2002), έχοντας ως αποτέλεσμα την αδυναμία των σχολικών μονάδων να προσαρμοστούν αποτελεσματικά στις ιδιαιτερότητες των μαθητών τους και να εφαρμόσουν καινοτόμες πρακτικές που θα μπορούσαν να βελτιώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία. (ΟΟΣΑ, 2011).

## **9.2. Αντιλήψεις διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη διαδικασία της υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου**

Οι συμμετέχοντες/ουσες στην παρούσα έρευνα διευθυντές/ντριες και προϊστάμενοι δημοτικών σχολείων στη συντριπτική τους πλειοψηφία δήλωσαν πως πρέπει να υπάρχουν κίνητρα για μεγαλύτερη προσπάθεια και υψηλότερη απόδοση (38%) και ότι θα πρέπει να είναι δυνατή η άμεση διορθωτική παρέμβαση εκεί όπου παρατηρούνται αποκλίσεις από τους επιδιωκόμενους στόχους (50%). Η πρώτη δήλωση συμφωνεί με τις έρευνες των Schildkamp et al., (2009) και Vanhoof et al., (2011), καθώς η χρήση των συστημάτων αυτοαξιολόγησης που περιγράφονται σε αυτές προήγαγε την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη σχολική βελτίωση. Οι εκπαιδευτικοί, παρακινούμενοι από την αυτοαξιολόγηση, αύξησαν την προσπάθειά τους και βελτίωσαν τις επιδόσεις τους, οδηγώντας σε θετικά αποτελέσματα για το σχολείο. Ακόμη, η δεύτερη δήλωση ερμηνεύεται από την

έρευνα των Emstad και Robinson (2011), η οποία υπογραμμίζει τη σημασία της άμεσης διορθωτικής παρέμβασης.

Επιπροσθέτως, από τα αποτελέσματα της έρευνας παρατηρήθηκε πως οι συμμετέχοντες που υπηρετούν ως διευθυντές/ντρίες συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους προϊσταμένους ότι η αυτοαξιολόγηση συμβάλει ώστε να είναι δυνατή η άμεση διορθωτική παρέμβαση εκεί όπου παρατηρούνται αποκλίσεις από τους επιδιωκόμενους στόχους. Το συγκεκριμένο εύρημα πιθανόν να ερμηνεύεται λόγω της πλήρους ευθύνης των διευθυντών/ντριων για τη σχολική μονάδα, την ανάγκη ανάπτυξης και υλοποίησης στρατηγικών, την εστίαση στην επίτευξη στόχων, την καλύτερη κατανόηση της διαδικασίας και τη στρατηγική προσέγγιση στην ηγεσία. Αυτοί οι παράγοντες, ενδεχομένως, να κάνουν τους διευθυντές/ντρίες να βλέπουν την αυτοαξιολόγηση ως ένα κρίσιμο εργαλείο για τη διασφάλιση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης.

Παράλληλα, ένα εύρημα που παρουσίασε ιδιαίτερο ενδιαφέρον ήταν η ουδέτερη στάση των συμμετεχόντων/ουσών (34,8%) και αφορούσε στην ενημέρωση των γονέων για το παρεχόμενο επίπεδο σπουδών. Το γεγονός αυτό, ενδεχομένως να ερμηνεύεται, αρχικά, από την ανησυχία του δείγματος για πιθανές αρνητικές αντιδράσεις από τους γονείς, ιδιαίτερα αν τα αποτελέσματα δεν είναι θετικά. Η διαφάνεια μπορεί να φέρει στο φως προβλήματα που ίσως να προτιμούν να διαχειριστούν εσωτερικά. Ένας ακόμη λόγος, θα μπορούσε να είναι ότι οι γονείς μπορεί να μην έχουν την απαιτούμενη γνώση ή το υπόβαθρο για να κατανοήσουν πλήρως τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Αυτό μπορεί να δημιουργήσει παρανοήσεις ή εσφαλμένες εντυπώσεις σχετικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται. Ακόμη, η ουδέτερη στάση θα μπορούσε να αποδοθεί στο γεγονός ότι η διαδικασία ενημέρωσης των γονέων μπορεί να προστεθεί στον ήδη μεγάλο φόρτο εργασίας των διευθυντών/ντριών και να αυξήσει τις γραφειοκρατικές διαδικασίες. Αυτό μπορεί να τους κάνει διστακτικούς στο να αναλάβουν αυτό το επιπλέον έργο. Επιπλέον, οι διευθυντές/ντρίες μπορεί να αισθάνονται ότι δεν έχουν την απαραίτητη υποστήριξη και τους πόρους για να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά τα αποτελέσματα της αξιολόγησης στους γονείς. Η έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού και οδηγιών για την παρουσίαση των δεδομένων μπορεί να συμβάλλει σε αυτή την ουδέτερη στάση. Τέλος, προηγούμενες αρνητικές εμπειρίες με την ενημέρωση γονέων μπορεί τους καθιστά διστακτικούς στο να επαναλάβουν τη διαδικασία. Αν η



επικοινωνία είχε οδηγήσει σε συγκρούσεις ή παρεξηγήσεις, μπορεί να προτιμούν μια πιο ουδέτερη προσέγγιση.

Επιπροσθέτως, οι συμμετέχοντες/ουσες έχουν ουδέτερη στάση (34,8%) απέναντι στο ενδεχόμενο η επίδοση των μαθητών/τριών να συμπεριληφθεί ως παράμετρος στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, με ένα σημαντικό ποσοστό να μην έχει ισχυρή άποψη (ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν). Η στάση αυτή πιθανότατα να προέρχεται από την έντονη ανησυχία των εκπαιδευτικών, στο ενδεχόμενο να συνδεθεί η επίδοση των μαθητών με την απόδοσή τους. Η ανησυχία τους αυτή μπορεί να πηγάζει κι από το γεγονός ότι το μέτρο αυτό εφαρμόζεται σε ανεπτυγμένα εκπαιδευτικά συστήματα. Τα στελέχη εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται ότι η εκπαιδευτική ποιότητα δεν μπορεί να αποτυπωθεί πλήρως μόνο από τις βαθμολογίες των μαθητών/τριών και προτιμούν μια πιο ολιστική προσέγγιση που περιλαμβάνει πολλαπλούς ποιοτικούς και ποσοτικούς δείκτες για να αποδώσουν μια πλήρη εικόνα της σχολικής απόδοσης και της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Επιπλέον, η πλειοψηφία του δείγματος συμφώνησε με τους δείκτες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και αφορούν την παιδαγωγική και επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού (43,5%), την αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές (59,8%), την αποτελεσματική χρήση των παρεχόμενων μέσων (60,9%), την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου (58,7%), τις ιδιαιτερότητες κάθε σχολικής μονάδας (48,9%) και τέλος την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης με βάση την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική (57,6%). Οι παραπάνω δηλώσεις συμφωνούν με τις έρευνες των Schildkamp et al., (2009), Plowright (2007), Vanhoof et al., (2011) και McNamara et al., (2011), οι οποίες παρουσιάστηκαν στο πρώτο μέρος της παρούσας έρευνας.

Παράλληλα σημαντικές διαφοροποιήσεις παρατηρήθηκαν στους παραπάνω δείκτες. Αρχικά, οι διευθυντές/ντριες και προϊστάμενοι οι οποίοι κατείχαν τίτλο μεταπτυχιακών σπουδών συμφώνησαν περισσότερο με τον δείκτη της αξιολόγησης που αφορούσε την αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές. Το γεγονός αυτός, ενδεχομένως μπορεί να ερμηνευθεί διότι οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου έχουν συνήθως βαθύτερη γνώση των παιδαγωγικών θεωριών και πρακτικών, οι οποίες συχνά υπογραμμίζουν τη σημασία της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών για την αποτελεσματική μάθηση. Επιπλέον, πιθανόν να έχουν μελετήσει ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν ότι η θετική αλληλεπίδραση συμβάλλει στην αύξηση της αφοσίωσης των μαθητών, στη βελτίωση των μαθησιακών

αποτελεσμάτων και στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Τέλος, οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου μπορεί να έχουν περισσότερη εμπειρία στη διδασκαλία και τη διοίκηση σχολείων, και να έχουν βιώσει την επίδραση της θετικής αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών-μαθητών/τριών στην ποιότητα της εκπαίδευσης.

Στην ίδια βάση, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι διευθυντές/ντριες συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους προϊσταμένους ότι στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι δείκτες που αφορούν την αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές, την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου και τις ιδιαιτερότητες κάθε σχολικής μονάδας. Η παραπάνω διαφοροποίηση θα μπορούσε να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι οι διευθυντές κατανοούν ότι αυτοί οι δείκτες είναι καθοριστικοί για τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού, αποτελεσματικού και δίκαιου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Αυτές οι πτυχές επηρεάζουν άμεσα την ικανότητά τους να παρέχουν υψηλής ποιότητας εκπαίδευση και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών και της ευρύτερης σχολικής κοινότητας.

### **9.3. Πρακτικές/στρατηγικές που υιοθετούν οι διευθυντές/ντριες και οι προϊστάμενοι των σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου**

#### **9.3.1. Αντιλήψεις διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις ενέργειες που ακολουθούν μετά τη θεσμοθέτηση της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου**

Σε σχέση με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά τις πρακτικές και τις στρατηγικές που υιοθετούν οι διευθυντές/ντριες και προϊστάμενοι των δημοτικών σχολείων για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και συγκεκριμένα για τις ενέργειες που ακολουθούν μετά τη θεσμοθέτηση της, η πλειοψηφία του δείγματος συμφώνησε με όλες τις δηλώσεις. Πιο συγκεκριμένα, η δημιουργία κοινού οράματος (57,6%) αποτελεί σημαντική ενέργεια για την επιτυχία

της αυτοαξιολόγησης. Τα στελέχη της εκπαίδευσης θα πρέπει εμπνέουν και στη συνέχεια να εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς στη διαμόρφωση ενός κοινά αποδεκτού οράματος για το σχολείο. Σύμφωνα με την έρευνα των Leithwood και Riehl, (2003) όταν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας μοιράζονται ένα κοινό όραμα, η συνεργασία και η δέσμευση ενισχύονται, οδηγώντας σε καλύτερα αποτελέσματα στην εκπαίδευση, αφού το κοινό όραμα είναι αυτό που ενώνει όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, η έγκαιρη και εμπειριστατωμένη ενημέρωση των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή/ντρια ή προϊστάμενο της σχολικής μονάδας (64,1%), βοηθά τους δασκάλους στο να κατανοήσουν τα νομικά και κανονιστικά πλαίσια και είναι απαραίτητη ενέργεια για την υλοποίηση της καινοτομίας. Στην έρευνά του ο Fullan (2001), επισημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι πλήρως ενημερωμένοι για τις παραμέτρους του νομοθετήματος ώστε να αισθάνονται άνετοι και σίγουροι στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Η σαφής κατανόηση των νομοθετικών παραμέτρων βελτιώνει την αποδοχή και την εφαρμογή των διαδικασιών αξιολόγησης.

Ακόμη, η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τον σκοπό και τους στόχους της αυτοαξιολόγησης (72,8%) είναι καθοριστικής σημασίας, διότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να κατανοήσουν πλήρως τον τρόπο και την αιτία για την οποία υλοποιείται η εσωτερική αξιολόγηση, προκειμένου να διασφαλιστεί η ενεργός συμμετοχή και η δέσμευσή τους σε αυτή. Η έρευνα των Hargreaves και Fullan (2012) τονίζει ότι η σαφής επικοινωνία των στόχων και των σκοπών της αυτοαξιολόγησης συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και αυξάνει την αποδοχή των διαδικασιών αξιολόγησης. Επιπροσθέτως, η παρουσίαση των οφελών της αυτοαξιολόγησης (51,1%) είναι καίριας σημασίας, διότι βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν την αξία της διαδικασίας. Οι παραπάνω ερευνητές υποστηρίζουν ότι όταν οι εκπαιδευτικοί βλέπουν τα συγκεκριμένα οφέλη της αυτοαξιολόγησης, όπως η βελτίωση της διδασκαλίας και η επαγγελματική ανάπτυξη, είναι πιο πιθανό να συμμετέχουν ενεργά και να υποστηρίζουν τη διαδικασία. Τέλος, μέσω της διοργάνωσης επιμορφωτικών δράσεων (56,5%) οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται συνεχόμενα, ενημερώνονται έτσι ώστε να κατανοήσουν και να εφαρμόσουν αποτελεσματικά τις διαδικασίες αξιολόγησης. Η επιμόρφωση βελτιώνει τις δεξιότητες και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών, κάνοντάς τους πιο ικανούς να συμμετέχουν στην αυτοαξιολόγηση. Στην παραπάνω δήλωση συμφωνεί και η έρευνα του Guskey (2002), ο οποίος αναφέρει ότι οι επιμορφωτικές δράσεις βοηθούν τους

εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν καλύτερα τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και να βελτιώσουν τις διδακτικές τους πρακτικές, οδηγώντας σε βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα.

Από τη μελέτη των αποτελεσμάτων της έρευνας προέκυψε πως οι διευθυντές/ντρίες και προϊστάμενοι λοιπών ειδικοτήτων συμφωνούν περισσότερο με τις δηλώσεις που αφορούν την παρουσίαση των οφελών της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τη δημιουργία κοινού οράματος, σε σχέση με τους διευθυντές/ντρίες και προϊσταμένους ΠΕ70 (δάσκαλοι). Η διεπιστημονική προσέγγιση, η εξειδικευμένη γνώση και η πολυεπιστημονική κατανόηση, ίσως, τους επιτρέπουν να αναγνωρίζουν και να προωθούν τα οφέλη της αυτοαξιολόγησης και να δημιουργούν κοινούς στόχους και όραμα για τη σχολική κοινότητα. Είναι πιθανόν, οι παραπάνω δεξιότητες να τους καθιστούν πιο ικανούς να υλοποιήσουν αποτελεσματικά αυτές τις στρατηγικές και να ενισχύσουν τη δέσμευση όλων των εμπλεκόμενων μερών στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης.

### **9.3.2. Αντιλήψεις διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις ενέργειες που ακολουθούν κατά την εισαγωγή της καινοτομίας της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου**

Σχετικά με τις αντιλήψεις των διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων δημοτικών σχολείων σχετικά με τις ενέργειες που ακολουθούν κατά την εισαγωγή της καινοτομίας της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, η πλειοψηφία του δείγματος συμφώνησε με όλες τις δηλώσεις. Πιο συγκεκριμένα, τα στελέχη εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν ότι κατά την εισαγωγή της καινοτομίας προχώρησαν στη δημιουργία κοινού οράματος (53,3%), διαδικασία κρίσιμη για την επιτυχία της αυτοαξιολόγησης. Οι διευθυντές/ντρίες πρέπει να εμπλέκουν ενεργά τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς στη διαμόρφωση ενός κοινά αποδεκτού οράματος για τον σχολικό τους οργανισμό. Το παραπάνω εύρημα συμφωνεί με την έρευνα του Plowright (2007), στην οποία φαίνεται πως η δημιουργία κοινού οράματος και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητες ενέργειες για την επιτυχία της αυτοαξιολόγησης.

Παράλληλα, μεγάλο μέρος του δείγματος δήλωσε ότι κατά την εισαγωγή της καινοτομία προήγαγαν την ανάπτυξη της συνεργασίας, δημιουργώντας μικρές ομάδες εργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών (62%), ενέργεια απαραίτητη για την επιτυχή υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης. Μέσα από τη δημιουργία ομάδων εργασίας διευκολύνεται η ανταλλαγή ιδεών, η από κοινού επίλυση προβλημάτων και η ανάπτυξη στρατηγικών βελτίωσης. Σύμφωνα με την έρευνα των McNamara et al., (2011) η ανάπτυξη της συνεργασίας με τη δημιουργία μικρών ομάδων εργασίας, βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν καινοτόμες πρακτικές και να βελτιώσουν την ποιότητα της διδασκαλίας τους, γεγονός που συμφωνεί με την παραπάνω δήλωση.

Επιπλέον, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών δήλωσε πως κατά την εισαγωγή της εσωτερικής αξιολόγησης εντόπισαν αδυναμίες της σχολικής τους μονάδας (57,6%), ανέλυσαν προτεινόμενες λύσεις και υιοθέτησαν ενδεδειγμένες πρακτικές. Ο εντοπισμός των αδυναμιών είναι το πρώτο βήμα για τη βελτίωση, διότι εντοπίζονται τομείς που χρήζουν βελτίωσης. Στη συνέχεια, προτείνονται λύσεις οι οποίες όταν γίνονται με την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων και την αποδοχή τους από την εκπαιδευτική κοινότητα. Τέλος, η υιοθέτηση ενδεδειγμένων πρακτικών (65,2%) βασίζεται στην ανάλυση των δεδομένων και των αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησης και η εφαρμογή τους οδηγεί σε βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Οι παραπάνω δηλώσεις συμφωνούν με τις έρευνες των Vanhoof et al., (2011) και Hargreaves και Fullan (2012), οι οποίες υποστηρίζουν ότι ο εντοπισμός αδυναμιών ενός σχολικού οργανισμού μέσα από τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, η ανάλυση προτεινόμενων λύσεων και η υιοθέτηση πρακτικών συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας.

Από τα αποτελέσματα τις έρευνας σε σχέση με τις παραπάνω δηλώσεις προέκυψαν σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο, τη θέση ευθύνης και την ειδικότητα των συμμετεχόντων/ουσών. Αρχικά, ως προς τις πρακτικές και στρατηγικές που υιοθέτησε το δείγμα κατά την εισαγωγή της καινοτομίας, φάνηκε πως οι γυναίκες συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους άντρες στη δήλωση που αφορούσε την ανάπτυξη συνεργασίας και προετοιμασίας μικρών ομάδων εργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Το γεγονός αυτό, ενδεχομένως να ερμηνεύεται λόγω των κοινωνικών δεξιοτήτων, του συνεργατικού στυλ ηγεσίας, του

προσανατολισμού στην ενίσχυση της ομάδας και της ευαισθητοποίησης στις διαπροσωπικές σχέσεις, χαρακτηριστικά του γυναικείου φύλου. Είναι, λοιπόν, πιθανόν, οι συγκεκριμένες πτυχές να καθιστούν τις γυναίκες πιο αποτελεσματικές στην προώθηση της συνεργασίας και στη δημιουργία υποστηρικτικών και συνεργατικών περιβαλλόντων εργασίας.

Επιπροσθέτως, στην παραπάνω δήλωση οι συμμετέχοντες/ουσες που υπηρετούν ως διευθυντές συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους προϊσταμένους. Η συγκεκριμένη διαφοροποίηση ίσως μπορεί να ερμηνευθεί λόγω του ευρύτερου και πιο ολοκληρωμένου ρόλου τους στη διαχείριση της σχολικής μονάδας, της εμπειρίας τους στις οργανωτικές δεξιότητες, της ευθύνης τους για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, της ανάγκης για αποτελεσματική εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης και της καλύτερης κατανόησης των εκπαιδευτικών αναγκών. Μέσα σε αυτό πλαίσιο, οι διευθυντές/ντριες αναγνωρίζουν ότι η συνεργασία και η ομαδική εργασία είναι κρίσιμες για την επίτευξη των στόχων της αυτοαξιολόγησης και τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Τέλος, μια ακόμη διαφοροποίηση που προέκυψε από τα ευρήματα της έρευνας αφορά την ειδικότητα του δείγματος. Πιο συγκεκριμένα, οι διευθυντές/ντριες και προϊστάμενοι λοιπών ειδικοτήτων εφαρμόζουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους διευθυντές/προϊσταμένους ΠΕ70 ενέργειες όπως την ανάπτυξη συνεργασίας και προετοιμασία για τη δημιουργία μικρών ομάδων εργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, τον εντοπισμό των αδυναμιών της σχολικής μονάδας, τη συζήτηση/ανάλυση προτεινόμενων λύσεων και τη λήψη αποφάσεων. Οι παραπάνω διαφοροποιήσεις μπορούν, ενδεχομένως, να ερμηνευτούν από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί λόγω της ειδικότητάς τους, έχουν υπηρετήσει σε περισσότερα σχολεία από τους δασκάλους και σε αρκετές περιπτώσεις στη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς δίδαξαν σε παραπάνω από ένα σχολείο. Η συνθήκη αυτή, ενδεχομένως, τους βοήθησε να αναπτύξουν περισσότερο τις κοινωνικές τους δεξιότητες, προκειμένου να προσαρμοστούν σε κάθε περίπτωση, αναπτύσσοντας το αίσθημα της συλλογικότητας και της συνεργασίας.

### 9.3.3. Αντιλήψεις διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις ενέργειες που ακολουθούν κατά την υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

Ως προς τις αντιλήψεις των διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις ενέργειες που ακολουθούν κατά την υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, ενέργειες σημαντικές και κρίσιμες προκειμένου η υλοποίηση της καινοτομίας να είναι επιτυχής, η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος συμφώνησε με όλες τις δηλώσεις. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες/ουσες ιεράρχησαν προτεραιότητες με βάση τις ανάγκες και τις δυνατότητες του σχολικού τους οργανισμού (65,2%), συγκρότησαν ομάδες δράσεων (63%), οριοθέτησαν τους στόχους επίτευξης (67,4%), καθόρισαν τη διαδικασία συλλογής δεδομένων (57,6%) και των διαδικασιών προσαρμογής και τροποποίησης των δράσεων, μέσα από την ανατροφοδότηση (60,9%) και τέλος προχώρησαν στη διάχυση των αποτελεσμάτων της διαδικασίας σε επίπεδο σχολικής κοινότητας (54,3%).

Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με τα αποτελέσματα των ερευνών των Vanhoof et al., (2011), των McNamara et al., (2011), του Plowright (2007) και των Schildkamp et al., (2009), οι οποίες υποστηρίζουν τη σημασία των ενεργειών που αναφέρονται για την επιτυχή υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Η ιεράρχηση των προτεραιοτήτων, η συγκρότηση των ομάδων δράσης, η οριοθέτηση στόχων, ο καθορισμός διαδικασιών συλλογής στοιχείων, η προσαρμογή και τροποποίηση δράσεων, η αξιολόγηση της επίτευξης στόχων και η διάχυση των αποτελεσμάτων είναι όλα κρίσιμα βήματα για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων.

Επιπροσθέτως, στις παραπάνω δηλώσεις οι διευθυντές/ντριες και προϊστάμενοι λοιπών ειδικοτήτων συμφώνησαν περισσότερο με τις δηλώσεις που αφορούσαν την ιεράρχηση προτεραιοτήτων και τον καθορισμό διαδικασίας συλλογής στοιχείων σε σχέση με τους διευθυντές/ντριες και προϊσταμένους ΠΕ70 (δάσκαλοι). Το γεγονός αυτό, ίσως, θα μπορούσε να ερμηνευτεί λόγω της εμπειρίας τους σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και τις ηγετικές δεξιότητες που κατέχουν,

καθιστώντας τους ικανούς στην ιεράρχηση προτεραιοτήτων με βάση τις ανάγκες της σχολικής μονάδας. Ακόμη, η συστηματική προσέγγιση στη συλλογή δεδομένων, όπως για παράδειγμα το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής πρέπει να συλλέγουν και να αναλύουν δεδομένα για την πρόοδο των μαθητών τους με συγκεκριμένες ανάγκες, ενώ οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής μπορεί να χρησιμοποιούν δεδομένα για την αξιολόγηση των φυσικών επιδόσεων δίνοντας πάντα έμφαση στην αξιολόγηση και στην ανατροφοδότηση, τους καθιστούν διευθυντές/ντρίες και προϊσταμένους πιο ικανούς στην εφαρμογή αυτών των πρακτικών, συμβάλλοντας στην αποτελεσματική υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Μια ακόμη διαφοροποίηση που προέκυψε στις παραπάνω δηλώσεις σχετίζονταν με την ηλικία του δείγματος και αντίστοιχα με τα έτη υπηρεσίας του. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα 46 ετών και άνω, έχοντας 21-30 έτη υπηρεσίας συμφώνησαν περισσότερο σε σχέση με τους υπόλοιπους σχετικά με την οριοθέτηση των στόχων επίτευξης και τη διάχυση των αποτελεσμάτων της διαδικασίας σε επίπεδο σχολικής κοινότητας. Διαφοροποίηση, η οποία θα μπορούσε να αποδοθεί στη στρατηγική σκέψη, στην κατανόηση της σημασίας της συμμετοχικότητας και της διαφάνειας, που έχουν αναπτύξει οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί λόγω της εμπειρίας τους. Αυτοί οι παράγοντες, ίσως, καθιστούν τους μεγαλύτερης ηλικίας διευθυντές/ντρίες και προϊσταμένους πιο ικανούς να εφαρμόσουν αποτελεσματικές πρακτικές αυτοαξιολόγησης που συμβάλλουν στη μακροπρόθεσμη βελτίωση της σχολικής μονάδας και στη διατήρηση της υποστήριξης της σχολικής κοινότητας.

Τέλος, όσον αφορά τις παραπάνω δηλώσεις, σημαντική διαφοροποίηση προέκυψε με τους διευθυντές/ντρίες να συμφωνούν περισσότερο από τους προϊσταμένους σχετικά με την αξιολόγηση του βαθμού επίτευξης των καθορισμένων στόχων. Το γεγονός αυτό, ενδεχομένως, να ερμηνεύεται από το αυξημένο κύρος που αισθάνονται να έχουν οι διευθυντές/ντρίες σε σχέση με τους προϊσταμένους, καθώς διοικούν σχολικούς οργανισμούς όπου το ανθρώπινο δυναμικό είναι πολυπληθέστερο και παράλληλα έχουν περιορισμένα διδακτικά καθήκοντα.



#### **9.4. Παράγοντες που συμβάλλουν ή παρεμποδίζουν την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στις σχολικές μονάδες**

Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί έναν κρίσιμο μηχανισμό για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης στις σχολικές μονάδες. Στο παρόν υπο-κεφάλαιο εξετάζονται οι αντιλήψεις των διευθυντών/ντριών και των προϊσταμένων των σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τους παράγοντες που μπορούν να ενισχύσουν ή να παρεμποδίσουν την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις στρατηγικές και τις πρακτικές που μπορούν να ενισχύσουν την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην αυτοαξιολόγηση, καθώς και στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα στελέχη της εκπαίδευσης κατά την εφαρμογή της.

Στην πρώτη ενότητα, παρουσιάζονται οι απόψεις των διευθυντών/ντριών και των προϊσταμένων σχετικά με τους παράγοντες που θα μπορούσαν να ενισχύσουν τη διαδικασία εφαρμογής και υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης. Στη δεύτερη ενότητα, αναλύονται οι αντιλήψεις των διευθυντών/ντριών και των προϊσταμένων σχετικά με το πώς οι εκπαιδευτικοί θα συμμετείχαν πιο ενεργά στην αυτοαξιολόγηση.

##### **9.4.1. Αντιλήψεις διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το πώς θα ενισχυόταν η διαδικασία εφαρμογής και υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου**

Σε σχέση με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, που αφορά τους παράγοντες που συμβάλλουν ή παρεμποδίζουν την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στις σχολικές μονάδες, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών δήλωσε πως η διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης θα ενισχυόταν αν αυξανόταν η χρηματοδότηση των σχολείων (51,1%) και δεν απαιτούνταν μεγάλος γραφειοκρατικός όγκος εργασίας (75%). Πιο συγκεκριμένα, η επαρκής χρηματοδότηση είναι κρίσιμη για την υποστήριξη της αυτοαξιολόγησης και την εφαρμογή βελτιωτικών δράσεων, όπως φαίνεται και στην έρευνα του Plowright (2007). Ακόμη, η μείωση του γραφειοκρατικού φόρτου εργασίας ίσως επιτρέπει

στους εκπαιδευτικούς να επικεντρωθούν στις ουσιαστικές πτυχές της αυτοαξιολόγησης, εύρημα που συμφωνεί με την έρευνα των McNamara et al., (2011).

Παράλληλα, η πλειονότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα δήλωσε πως η διαδικασία της εφαρμογής και υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου θα ενισχυόταν αν ενισχυόταν παράλληλα και η αυτονομία της σχολικής μονάδας (38%), τα αποτελέσματά της δεν αξιολογούνταν σε τετράβαθμη ποσοτική κλίμακα (33,7%) και αν ο ρόλος του διευθυντή/ντριας ή προϊσταμένου περιοριζόταν στον συντονισμό της διαδικασίας (38%). Στο ελληνικό συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα η αυτονομία της σχολικής μονάδας είναι περιορισμένη, καθώς όλες οι αποφάσεις λαμβάνονται από την κεντρική διοίκηση. Κατά συνέπεια, τα στελέχη της εκπαίδευσης που συμμετέχουν στην έρευνα εύλογα δηλώνουν την αναγκαιότητα ενίσχυσης της αυτονομίας του σχολείου, αφού θα λειτουργήσει θετικά στην υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης.

Αναφορικά με τη δεύτερη δήλωση, αυτή επιβεβαιώνεται και από την έρευνα του Στάχτιαρη (2022) που τονίζει πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την αξιολόγηση σε τετραβάθμη κλίμακα περιοριστική και ανέφεραν ότι δεν συμβάλλει στη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, ενώ διαταράσσει τις σχέσεις με τους διευθυντές/ντριες. Οι έρευνες των Γούλα (2020) και Τσούνη et al., (2017) έδειξαν ότι ο διευθυντής/ντρια κατέχει καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας στη σχολική μονάδα, ευρήματα που πιθανότατα εξηγούν την τρίτη δήλωση, καθώς οι συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν ότι οι αυξημένες αρμοδιότητες του διευθυντή/ντριας στην αξιολογική διαδικασία διαταράσσουν τις σχέσεις του/της με τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, οι αυξημένες αρμοδιότητες που αναφέρονται, πιθανότατα επιβαρύνουν τον ήδη μεγάλο φόρτο εργασίας των στελεχών της εκπαίδευσης.

Επιπροσθέτως, όσον αφορά τις απόψεις των συμμετεχόντων/ουσών στη δήλωση ότι η διαδικασία της εφαρμογής και της υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου θα ενισχυόταν αν δεν απαιτούνταν η δημοσίευση των αποτελεσμάτων, παρουσιάζουν πολύ μεγάλο ενδιαφέρον. Από τη μία το 31,5% εξέφρασε ουδέτερη στάση (ούτε συμφωνώ – ούτε διαφωνώ) και από την άλλη το 31,5% συμφώνησε απόλυτα με την παραπάνω δήλωση. Η ουδέτερη στάση (31,5%) και η απόλυτη συμφωνία (31,5%) των συμμετεχόντων στην παραπάνω δήλωση μπορεί να ερμηνευθεί από διάφορους παράγοντες που επηρεάζουν την αντίληψη των διευθυντών/ντριών για τη διαφάνεια, την εμπιστοσύνη και την πίεση της λογοδοσίας.

Αναφορικά με την ουδέτερη στάση του δείγματος, τα στελέχη εκπαίδευσης ενδεχομένως να κατανοούν την ανάγκη για διαφάνεια και ενημέρωση αλλά ταυτόχρονα να ανησυχούν για τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει η δημοσίευση των αποτελεσμάτων. Η ανησυχία αυτή, πιθανόν να προέρχεται από το γεγονός ότι τα δημοσιευμένα αποτελέσματα ενδεχομένως να δημιουργήσουν πίεση και άγχος στην εκπαιδευτική κοινότητα, αιτίαση που επιβεβαιώνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας του Στάχτιαρη (2022).

Από την άλλη μεριά, η απόλυτη συμφωνία του δείγματος στην παραπάνω δήλωση, ενδεχομένως, θα μπορούσε να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες/ουσες πιστεύουν ότι μη δημοσιεύοντας τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης θα μειωθεί η πίεση και το άγχος το οποίο αισθάνονται, διότι δε θα φοβούνται τις επιπτώσεις της συγκεκριμένης ενέργειας. Επιπλέον, η απόλυτη συμφωνία μπορεί να εκφράζει την πεποίθηση του ότι η αυτοαξιολόγηση είναι εργαλείο εσωτερικής βελτίωσης και όχι δημόσιας λογοκρισίας, αιτίαση που συμφωνεί με τις έρευνες της Γούλα (2020), του Ευθυμίου (2021) και των Emstad και Robinson (2011). Οι παραπάνω έρευνες τονίζουν την εμπιστευτικότητα των αποτελεσμάτων, την εσωτερική χρήση των δεδομένων και ότι η μη δημοσίευση των αποτελεσμάτων συνέβαλε στην ανάπτυξη πιο δημοκρατικών και συνεργατικών μορφών ηγεσίας, ενισχύοντας την επαγγελματική ανάπτυξη και την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.

#### **9.4.2. Αντιλήψεις διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το πώς οι εκπαιδευτικοί θα συμμετείχαν πιο ενεργά στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου**

Αναφορικά με τις αντιλήψεις των διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το πώς οι εκπαιδευτικοί θα συμμετείχαν πιο ενεργά στην εσωτερική αξιολόγηση, η πλειοψηφία του δείγματος συμφώνησε απόλυτα ότι η παραπάνω δήλωση θα επιτυγχανόταν αν δεν απαιτούνταν μεγάλος γραφειοκρατικός όγκος εργασίας (60,9%) και παρέχονταν κίνητρα για επαγγελματική εξέλιξη, οικονομικές ή ηθικές αμοιβές (43,5%). Πιο συγκεκριμένα, εάν δεν απαιτείται μεγάλος γραφειοκρατικός όγκος εργασίας, οι εκπαιδευτικοί θα ενθαρρύνονται για την ενεργό συμμετοχή τους στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Ο γραφειοκρατικός φόρτος επιβαρύνει τους εκπαιδευτικούς με

εργασίες οι οποίες δεν είναι σχετικές με τη διδασκαλία και την εκπαιδευτική διαδικασία, με αποτέλεσμα τη μείωση του χρόνου αλλά και της ενέργειας, τα οποία, ίσως, θα μπορούσαν να αφιερώσουν στη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης. Οι έρευνες των Μίζης (2019), Ουρτζάνη (2021), McNamara et al., (2011) και Hofman et al., (2010), τονίζουν ότι η μείωση των διοικητικών και γραφειοκρατικών εργασιών επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να επικεντρωθούν περισσότερο στη διδασκαλία και την ανάπτυξή τους, βελτιώνοντας τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης.

Επιπροσθέτως, η παροχή κινήτρων, είτε οικονομικών είτε ηθικών, μπορεί να λειτουργήσει ως ισχυρό κίνητρο για την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην αυτοαξιολόγηση. Τα κίνητρα αυτά μπορούν να περιλαμβάνουν επαγγελματική εξέλιξη, οικονομικές ανταμοιβές ή ηθικές αναγνωρίσεις, όπως βραβεία και δημόσιες αναγνωρίσεις. Στην παραπάνω δήλωση συμφωνούν και οι έρευνες των Ευθυμίου (2021), Τσούνη et al., (2017), OECD (2013) και Emstad και Robinson (2011) μέσα από τις οποίες φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να συμμετάσχουν ενεργά στις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης όταν τους παρέχονται κίνητρα που προάγουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη και αναγνώριση. Συνεπώς, η παροχή κινήτρων για επαγγελματική ανάπτυξη, όπως οικονομικές αμοιβές και ευκαιρίες επιμόρφωσης, αυξάνει την εμπλοκή τους στη διαδικασία και βελτιώνει την ποιότητα της διδασκαλίας ενώ οι διευθυντές/ντρίες που υιοθετούν πρακτικές ενδυνάμωσης και παρέχουν ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης στους εκπαιδευτικούς, ενισχύουν τη συμμετοχή τους στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Παράλληλα, η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος συμφώνησε πως οι εκπαιδευτικοί θα είχαν πιο ενεργή συμμετοχή στην εσωτερική αξιολόγηση αν διεξαγόταν επιμορφωτικές συναντήσεις πριν από την εφαρμογή της διαδικασίας (51,1%), επιμορφωτικές συναντήσεις με την ολοκλήρωση της διαδικασίας σε ετήσια βάση (53,3%), τα αποτελέσματα της αξιολόγησης συνδέονταν με την παιδαγωγική ανατροφοδότηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (52,2%) και δεν αξιολογούνταν σε 4/βαθμη ποσοτική κλίμακα (40,2%) και αν ο ρόλος του διευθυντή/ντρίας περιοριζόταν στον συντονισμό της διαδικασίας (43,5%).

Αρχικά, ο Ευθυμίου (2021) στην έρευνά του, επεσήμανε πως οι επιμορφωτικές συναντήσεις πριν από την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης δύναται να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς στην κατανόηση της διαδικασίας και των οφελών της, καθώς επίσης και στην καλύτερη προετοιμασία τους. Το παραπάνω εύρημα

έρχεται σε συμφωνία με το εύρημα της παρούσας μελέτης το οποίο αφορά τη διεξαγωγή επιμορφωτικών συναντήσεων πριν την εφαρμογή της εν λόγω διαδικασίας. Ακόμη, σύμφωνα με την πλειοψηφία των απαντήσεων του δείγματος, η διεξαγωγή επιμορφωτικών συναντήσεων με την ολοκλήρωση της διαδικασίας σε ετήσια βάση μπορεί να βοηθήσει στην ανατροφοδότηση και στη βελτίωση της διαδικασίας για το επόμενο έτος. Το παραπάνω εύρημα, συμφωνεί με τα αποτελέσματα της έρευνας του Μίζη (2019) σύμφωνα με τα οποία η ανατροφοδότηση που παρέχεται από τον διευθυντή/ντρια μετά την ολοκλήρωση της αυτοαξιολόγησης μπορεί να ενισχύσει την ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου και να βελτιώσει τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και του διευθυντή/ντριας.

Επιπλέον, όσον αφορά τη σύνδεση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης με την παιδαγωγική ανατροφοδότηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, έρευνες όπως των Ουρτζάνη (2021) και Παπαδοπούλου (2020), τονίζουν ότι η εσωτερική αξιολόγηση ενισχύει την ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και λειτουργεί ως διαδικασία αναστοχασμού και ανατροφοδότησης και πως ηγέτες/τιδες των σχολικών οργανισμών πρέπει να εμπνέουν και να παρακινούν τους εκπαιδευτικούς, θέτοντας ρεαλιστικούς στόχους που απορρέουν από το όραμα του σχολείου. Συνεπώς, η σύνδεση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης με την παιδαγωγική ανατροφοδότηση και την επιμόρφωση μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τις διδακτικές τους πρακτικές και να αναπτύξουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες.

Παράλληλα, το γεγονός ότι η πλειοψηφία του δείγματος συμφώνησε με τη δήλωση ότι η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται χωρίς τετράβαθμη κλίμακα, συμφωνεί με τα ευρήματα της έρευνας του Στάχτιαρη (2022) στα οποία φαίνεται πως αυτού του είδους η αξιολόγηση είναι περιοριστική και δεν συμβάλλει στη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Τέλος, ο περιορισμός του ρόλου του διευθυντή/ντριας στον συντονισμό της διαδικασίας μπορεί να ενισχύσει την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών, καθώς τους επιτρέπει να αισθάνονται πιο υπεύθυνοι και εμπλεκόμενοι στη διαδικασία. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερευνών των Τσούνη et al., (2017), Μίζης (2019) και Vanhoof et al., (2011), αναδεικνύεται ότι ο ρόλος του διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας είναι καθοριστικός στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας, αποτελώντας πρότυπο συμπεριφοράς και αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες για την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και ότι ο περιορισμός του ρόλου του διευθυντή/ντριας στον συντονισμό της

διαδικασίας δύναται να ενισχύσει την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

#### **9.5. Προτεινόμενες αλλαγές ώστε η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου να φέρει καλύτερα αποτελέσματα στις σχολικές μονάδες**

Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας αφορούσε προτεινόμενες αλλαγές, ώστε η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου να φέρει καλύτερα αποτελέσματα στις σχολικές μονάδες. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους σε έξι δηλώσεις. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως η πλειοψηφία του δείγματος συμφώνησε με όλες τις δηλώσεις του άξονα.

Αρχικά, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος δήλωσε πως για να εφαρμοστεί αποτελεσματικά η αυτοαξιολόγηση, πρέπει να αρθούν οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συγκεκριμένη διαδικασία (45,7%). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την παροχή σαφών πληροφοριών και την εξασφάλιση ότι η αξιολόγηση στοχεύει στη βελτίωση και όχι στην τιμωρία των εκπαιδευτικών. Οι διευθυντές/ντιριες και προϊστάμενοι δημοτικών σχολείων αναγνωρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται διαβεβαιώσεις ότι η αξιολόγηση δεν θα χρησιμοποιηθεί ως μέσο τιμωρίας, αλλά ως εργαλείο βελτίωσης. Σύμφωνα με την έρευνα της Παπαδοπούλου (2020), η ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τους στόχους και τα κριτήρια της αξιολόγησης μπορεί να μειώσει τις ανησυχίες τους και να αυξήσει την εμπιστοσύνη στη διαδικασία.

Επιπροσθέτως, οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα συμφώνησαν κατά πλειοψηφία πως θα πρέπει να εξαλειφθούν οι επιφυλάξεις των εκπαιδευτικών για αναξιοκρατικές διαδικασίες (47,8%). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι βέβαιοι ότι η αξιολόγηση θα είναι δίκαιη και αντικειμενική, χωρίς προώθηση εκπαιδευτικών που συνδέονται με άλλου είδους σχέσεις με τους αξιολογητές. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη διασφάλιση διαφανών και αξιοκρατικών κριτηρίων. Η έρευνα του Γκανάκα (2006) αναδεικνύει την ανάγκη για αξιοκρατικές διαδικασίες ώστε να ενισχυθεί η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της αξιολόγησης.

Ακόμη, για να εφαρμοστεί αποτελεσματικά η αυτοαξιολόγηση, πρέπει να μειωθεί ο φόβος των εκπαιδευτικών που έγκειται στο γεγονός ότι η αξιολόγηση θα

χρησιμοποιηθεί από τις εκάστοτε κυβερνήσεις ως εργαλείο ελέγχου με μισθολογικές συνέπειες ή απολύσεις (47,8%). Η διασφάλιση ότι η αξιολόγηση θα επικεντρώνεται στη βελτίωση της διδασκαλίας και όχι στον έλεγχο κρίνεται αναγκαία. Σύμφωνα με την έρευνα του Μίζη (2019), η πλειονότητα των εκπαιδευτικών εκφράζει ανησυχίες ότι η αξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τιμωρητικούς σκοπούς, κάτι που μειώνει την αποδοχή της διαδικασίας.

Παράλληλα, οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα συμφώνησαν στη δήλωση πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενημερώνονται πλήρως για το σχέδιο εφαρμογής της αξιολόγησης (51,1%), το οποίο πρέπει να βασίζεται σε αξιοκρατικά και αντικειμενικά κριτήρια. Η διαφανής και λεπτομερής ενημέρωση θα βοηθήσει στην κατανόηση και αποδοχή της διαδικασίας αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς. Η πλήρης ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με το σχέδιο εφαρμογής της αξιολόγησης, με αξιοκρατικά και αντικειμενικά κριτήρια, είναι ζωτικής σημασίας για την αποδοχή και τη συμμετοχή τους στη συγκεκριμένη διαδικασία. Το παραπάνω εύρημα συμφωνεί με την έρευνα της Παπαδοπούλου (2020) στην οποία τονίζεται η σημασία της ενημέρωσης των εκπαιδευτικών προκειμένου να κατανοήσουν πλήρως τον σκοπό και τα κριτήρια της αυτοαξιολόγησης, γεγονός που βελτιώνει τη συμμετοχή τους.

Επιπλέον, η ανάπτυξη ενός διαρκούς διαλόγου μεταξύ της πολιτείας και των εκπαιδευτικών (47,8%) κρίνεται ως απαραίτητη ενέργεια για την εύρεση κοινά αποδεκτών λύσεων και τη διασφάλιση των όρων εφαρμογής της αξιολόγησης. Μέσω του διαλόγου, μπορούν να αντιμετωπιστούν οι ανησυχίες και να εξασφαλιστεί η συνεργασία όλων των εμπλεκομένων. Στην έρευνα των Τσουνή et al., (2017), αναφέρεται ότι η συνεργασία μεταξύ πολιτείας και εκπαιδευτικών μέσω διαλόγου μπορεί να ενισχύσει την αποδοχή και την αποτελεσματικότητα της αυτοαξιολόγησης.

Στην ίδια βάση, η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης μπορεί να βελτιωθεί εάν περιοριστούν οι αντιδράσεις των αντιπολιτευόμενων κομμάτων (35,9%), όπως οι απεργίες και άλλες μορφές διαμαρτυρίας. Το παραπάνω γεγονός μπορεί να επιτευχθεί μέσω της προώθησης διακομματικής συναίνεσης και της ενημέρωσης όλων των πλευρών για τα οφέλη της εσωτερικής αξιολόγησης. Στην έρευνα της Αρκουλή (2022), αναφέρεται ότι οι διευθυντές πρέπει να λειτουργούν υποστηρικτικά και να μειώνουν τις εντάσεις και τις αντιδράσεις για να επιτύχουν την αποτελεσματική εφαρμογή της αξιολόγησης

Συμπερασματικά, οι έρευνες που αναφέρθηκαν παραπάνω επισημαίνουν ότι οι διευθυντές/ντριες και οι προϊστάμενοι σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

αναγνωρίζουν την ανάγκη για συγκεκριμένες αλλαγές που θα ενισχύσουν την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Η άρση των ανησυχιών, η εξάλειψη των επιφυλάξεων για αναξιοκρατικές διαδικασίες, η μείωση του φόβου για χρήση της αξιολόγησης ως εργαλείο ελέγχου, η πλήρης ενημέρωση, η ανάπτυξη διαλόγου και ο περιορισμός των πολιτικών αντιδράσεων είναι κεντρικά στοιχεία για την επιτυχία της διαδικασίας. Αυτές οι αλλαγές θα συμβάλλουν στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος εμπιστοσύνης και συνεργασίας, ενισχύοντας την αποδοχή και την αποτελεσματικότητα της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας προέκυψαν αρκετές διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο, την περιοχή των σχολικών μονάδων και την ηλικία των συμμετεχόντων/ουσών. Αρχικά, ως προς το φύλο, οι γυναίκες φαίνεται να συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους άνδρες στη δήλωση που αφορά την εξάλειψη των επιφυλάξεων για αναξιοκρατικές διαδικασίες. Το συγκεκριμένο γεγονός, πιθανόν, να μπορεί να ερμηνευθεί λόγω κάποιων προσωπικών εμπειριών αναξιοκρατίας. Οι γυναίκες μπορεί να έχουν βιώσει ή να φοβούνται περισσότερο την αναξιοκρατία στον εργασιακό χώρο, κάτι που τους καθιστά πιο ευαίσθητες σε θέματα δίκαιης και αντικειμενικής αξιολόγησης. Ακόμη, οι γυναίκες μπορεί να ζητούν μεγαλύτερη διαφάνεια και δικαιοσύνη στις διαδικασίες αξιολόγησης για να διασφαλίσουν ότι δεν θα υπάρξουν διακρίσεις εις βάρος τους.

Σύμφωνα με την έρευνα της Παπαδοπούλου (2020), οι γυναίκες τείνουν να αναζητούν πιο έντονα την αξιοκρατία και τη διαφάνεια στις επαγγελματικές διαδικασίες. Ακόμη, στην έρευνα των Ballou και Podgursky (2000) αναφέρεται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί συχνά αντιμετωπίζουν εμπόδια στην επαγγελματική τους εξέλιξη λόγω αναξιοκρατικών πρακτικών και προκαταλήψεων. Τέλος, ο Smith (2009) στην έρευνά του αναδεικνύει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εκφράζουν ανησυχίες για την αξιοκρατία στις διαδικασίες αξιολόγησης, θεωρώντας ότι οι διακρίσεις βάσει φύλου επηρεάζουν τις ευκαιρίες τους για επαγγελματική ανάπτυξη.

Στην ίδια βάση, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι γυναίκες συμφώνησαν περισσότερο από τους άντρες στη δήλωση περί μείωση του φόβου χειρισμού της αξιολόγησης ως «γρανάζι ελέγχου». Η παραπάνω διαφοροποίηση, ενδεχομένως, θα μπορούσε να ερμηνευτεί λόγω του φόβου τους για πιθανές συνέπειες της διαδικασίας. Οι γυναίκες μπορεί να ανησυχούν περισσότερο για το ενδεχόμενο χειρισμού της αξιολόγησης από τις εκάστοτε κυβερνήσεις με μισθολογικές συνέπειες ή απολύσεις, ειδικά αν πιστεύουν ότι τέτοιες πρακτικές



μπορεί να επηρεάσουν δυσανάλογα το φύλο τους. Ένας άλλος λόγος θα μπορούσε, ίσως, να είναι η ενίσχυση της εμπιστοσύνης. Πιο συγκεκριμένα, οι γυναίκες μπορεί να θεωρούν ότι η μείωση του φόβου για χειρισμό της αξιολόγησης είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη εμπιστοσύνης και συνεργασίας στον εργασιακό χώρο.

Στην έρευνα του Μίζη (2019), διαφαίνεται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εκφράζουν μεγαλύτερες ανησυχίες για τις πιθανές συνέπειες της αξιολόγησης σε σχέση με τους άνδρες. Ακόμη, ο Νίας (1989) στην έρευνά του αναφέρει πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί συχνά αισθάνονται μεγαλύτερη πίεση και ανασφάλεια στον επαγγελματικό τους χώρο, γεγονός που τους κάνει πιο ευαίσθητες στις αλλαγές που μπορεί να επηρεάσουν την επαγγελματική τους σταθερότητα. Τέλος, η έρευνα των Dunlap και Schmuck (1995) επισημαίνει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να φοβούνται τις συνέπειες της αξιολόγησης, ιδίως όταν αυτή συνδέεται με την απόδοση και τις μισθολογικές απολαβές.

Συμπερασματικά, η μεγαλύτερη συμφωνία των γυναικών για την ανάγκη εξάλειψης των επιφυλάξεων σχετικά με τις αναξιοκρατικές διαδικασίες και τη μείωση του φόβου χειρισμού της αξιολόγησης μπορεί να αποδοθεί στις προσωπικές τους εμπειρίες και ανησυχίες για δικαιοσύνη, διαφάνεια και ίσες ευκαιρίες στον επαγγελματικό χώρο. Οι παραπάνω έρευνες δείχνουν ότι οι γυναίκες δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην αξιοκρατία και την αποφυγή διακρίσεων, καθώς και στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού και δίκαιου περιβάλλοντος αξιολόγησης.

Ως προς τις προτεινόμενες αλλαγές, ώστε η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου να φέρει καλύτερα αποτελέσματα στις σχολικές μονάδες, οι διευθυντές/ντριες και προϊστάμενοι σχολείων αγροτικών περιοχών συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό, ενώ ακολουθούν με τη σειρά οι διευθυντές/ντριες και προϊστάμενοι σχολείων ημιαστικών και αστικών περιοχών, υποστηρίζοντας ότι θα πρέπει να εστιάζουν σε αλλαγές όπως τη μείωση του φόβου χειρισμού της αξιολόγησης ως «γρανάζι ελέγχου», με μισθολογικές συνέπειες και απολύσεις εκπαιδευτικών.

Η παραπάνω διαφοροποίηση, ίσως, μπορεί να ερμηνευθεί από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι σχολικές μονάδες στις αγροτικές περιοχές. Οι σχολικές μονάδες σε αγροτικές περιοχές συχνά αντιμετωπίζουν μεγαλύτερη επαγγελματική ανασφάλεια και περιορισμένες ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη σε σχέση με τις αστικές και ημιαστικές περιοχές. Ο φόβος της αξιολόγησης ως εργαλείου ελέγχου μπορεί να είναι εντονότερος, καθώς οι

εκπαιδευτικοί φοβούνται τις επιπτώσεις στην επαγγελματική τους σταθερότητα. Η έρευνα της Nias (1989) επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί σε αγροτικές περιοχές συχνά αισθάνονται μεγαλύτερη πίεση και ανασφάλεια στον επαγγελματικό τους χώρο, γεγονός που τους κάνει πιο ευαίσθητους στις αλλαγές που μπορεί να επηρεάσουν την επαγγελματική τους σταθερότητα.

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί σε αγροτικές περιοχές μπορεί να αισθάνονται πιο απομονωμένοι σε σχέση με τους συναδέλφους τους σε αστικές περιοχές, κάτι που ενισχύει τους φόβους τους για την αξιολόγηση. Η έρευνα των Dunlap και Schmuck (1995) αναφέρει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα σε αγροτικές περιοχές, είναι πιο πιθανό να φοβούνται τις συνέπειες της αξιολόγησης, ιδίως όταν αυτή συνδέεται με την απόδοση και τις μισθολογικές απολαβές.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί σε αγροτικές περιοχές έχουν λιγότερες ευκαιρίες για επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη, γεγονός που μπορεί να ενισχύει τους φόβους τους για την αξιολόγηση. Η έρευνα του Smith (2009) αναδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί σε απομακρυσμένες περιοχές εκφράζουν ανησυχίες για την αξιοκρατία στις διαδικασίες αξιολόγησης, θεωρώντας ότι οι διακρίσεις βάσει τοποθεσίας επηρεάζουν τις ευκαιρίες τους για επαγγελματική ανάπτυξη.

Συμπερασματικά, οι διευθυντές/ντριες και προϊστάμενοι σχολείων αγροτικών περιοχών ενδέχεται να συμφωνούν περισσότερο στη μείωση του φόβου χειρισμού της αξιολόγησης ως εργαλείου ελέγχου λόγω των αυξημένων προκλήσεων που αντιμετωπίζουν στις περιοχές τους. Η επισφαλής επαγγελματική κατάσταση, η κοινωνική και επαγγελματική μόνωση και οι περιορισμένες ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη ενισχύουν την ανάγκη για αξιοκρατικές και υποστηρικτικές διαδικασίες αξιολόγησης. Οι προτεινόμενες αλλαγές στοχεύουν στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος εμπιστοσύνης και ασφάλειας, που θα ενισχύσει την αποδοχή και την αποτελεσματικότητα της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Ως προς τις προτεινόμενες αλλαγές, ώστε η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου να φέρει καλύτερα αποτελέσματα στις σχολικές μονάδες, οι συμμετέχοντες/ουσες ηλικίας μέχρι 55 ετών συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους υπόλοιπους, ότι θα πρέπει να εστιάζουν σε αλλαγές όπως η μείωση του φόβου χειρισμού της αξιολόγησης ως «γρανάζι ελέγχου», με μισθολογικές συνέπειες και απολύσεις εκπαιδευτικών. Η συγκεκριμένη διαφοροποίηση θα μπορούσε πιθανόν να ερμηνευτεί εξαιτίας του γεγονότος ότι οι εκπαιδευτικοί σε αυτή την ηλικιακή ομάδα μπορεί να αισθάνονται μεγαλύτερη επαγγελματική ανασφάλεια, καθώς

βρίσκονται σε κρίσιμα στάδια της καριέρας τους, όπου οι αλλαγές και οι αβεβαιότητες μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά την επαγγελματική τους σταθερότητα και τις μελλοντικές τους προοπτικές. Επιπλέον, οι ηλικίες μέχρι 55 ετών συχνά περιλαμβάνουν άτομα με σημαντικές οικονομικές υποχρεώσεις, όπως οικογένεια και δάνεια. Ο φόβος ότι η αξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να επηρεάσει αρνητικά τον μισθό τους ή να οδηγήσει σε απόλυση είναι πιο έντονος σε αυτή την ηλικιακή ομάδα.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα ευρήματα που παρουσιάστηκαν και αναλύθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο επικεντρώνονται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, με έμφαση στη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης, η οποία αποτελεί τον βασικό άξονα εφαρμογής της αξιολόγησης στις σχολικές μονάδες. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε ότι ο ηγετικός ρόλος του διευθυντή/ντριας του εκπαιδευτικού οργανισμού είναι καθοριστικός για την υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης, καθώς φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά όλα τα στάδια της διαδικασίας. Αυτή η συσχέτιση αποτέλεσε τη βάση για τον σκοπό της παρούσας έρευνας, η οποία στοχεύει στην αποτύπωση των απόψεων των διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων δημοτικών σχολείων σχετικά με τον ρόλο της ηγεσίας στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι οι διευθυντές/ντριες και προϊστάμενοι των σχολείων κατέχουν κρίσιμο ρόλο στην επιτυχία της αυτοαξιολόγησης. Παράλληλα, υπογραμμίζουν την ανάγκη για περιορισμό της γραφειοκρατίας, ενώ αντιλαμβάνονται την αυτοαξιολόγηση ως έναν σημαντικό μηχανισμό για την ανατροφοδότηση και τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Οι συμμετέχοντες/ουσες τόνισαν ότι ο θεσμός της αυτοαξιολόγησης είναι αναγκαίος και ότι η εφαρμογή της μπορεί να επιφέρει τις επιθυμητές αλλαγές στον σχολικό οργανισμό, συμβάλλοντας στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης.

Ωστόσο, παρατηρείται ανησυχία για την αποτελεσματική εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης, ιδίως όσον αφορά την ενίσχυση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας και τη συμμετοχή ολόκληρης της εκπαιδευτικής κοινότητας. Οι κύριες ανησυχίες των διευθυντών/ντριών αφορούν την παροχή κινήτρων για την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών, με την επαγγελματική εξέλιξη και τις ηθικές αμοιβές να θεωρούνται βασικοί παράγοντες ενίσχυσης της συμμετοχής τους στην αξιολογική διαδικασία. Επιπλέον, η εμπιστευτικότητα των αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησης και η εσωτερική χρήση τους αναγνωρίζονται ως κρίσιμες παράμετροι για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος εμπιστοσύνης και ασφάλειας. Η μείωση του φόβου χρήσης της αυτοαξιολόγησης ως εργαλείου ελέγχου, με πιθανές μισθολογικές συνέπειες ή απολύσεις, θεωρείται επίσης σημαντική για την αποδοχή της διαδικασίας από τους εκπαιδευτικούς.

Συμπερασματικά, η έρευνα επιβεβαιώνει ότι η επιτυχής εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον ηγετικό ρόλο του

διευθυντή/ντριας και την ικανότητά του/της να περιορίσει τη γραφειοκρατία, να παρέχει κίνητρα και να διασφαλίζει την εμπιστευτικότητα των αποτελεσμάτων, προάγοντας έτσι ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης και συνεργασίας.

## **ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΝΕΑ ΕΡΕΥΝΑ**

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη σε μια χρονική συγκυρία, όπου για πρώτη φορά εφαρμόστηκε ο θεσμός της ατομικής αξιολόγησης. Οι διευθυντές/ντριες και προϊστάμενοι των δημοτικών σχολείων ήταν επιφορτισμένοι και ενδεχομένως πιεσμένοι για την υλοποίηση της αναφερόμενης αξιολογικής διαδικασίας. Παράλληλα, οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών εναντιώθηκαν στην εφαρμογή της ατομικής αξιολόγησης προκηρύσσοντας απεργία – αποχή, προκειμένου να μην εφαρμοστεί η διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Τα παραπάνω δεδομένα και η αναστάτωση που επικρατούσε στην εκπαιδευτική κοινότητα, πιθανόν να επηρέασαν τις απόψεις των συμμετεχόντων και κατ' επέκταση τα αποτελέσματα της έρευνας. Κατά συνέπεια, προκρίνεται η διεξαγωγή αντίστοιχης έρευνας σε εύλογο χρονικό διάστημα όπου οι συνθήκες θα είναι διαφορετικές.

Επιπροσθέτως, για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η βολική δειγματοληψία αφενός γιατί ενδείκνυται για μικρής έκτασης έρευνες και αφετέρου λόγω της ευκολίας πρόσβασης της ερευνήτριας στους συμμετέχοντες/ουσες. Η υιοθέτηση της βολικής δειγματοληψίας δεν εξασφαλίζει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, καθώς το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό, αφού περιορίζεται σε μια συγκεκριμένη Περιφερειακή Ενότητα, αν και είναι ποσοτικά ικανοποιητικό σε σχέση με τον πληθυσμό - στόχο. Συνεπώς, κρίνεται σκόπιμη η διεξαγωγή μιας ανάλογης έρευνας με μέθοδο δειγματοληψίας που θα εξασφαλίζει την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος και κατ' επέκταση τη δυνατότητα γενικεύσεων κατά τη συζήτηση των αποτελεσμάτων.

Επιπλέον, σημαντικότερα ευρήματα θα προέκυπταν ενδεχομένως και με τη διεξαγωγή μιας μικτής έρευνας για το εν λόγω θέμα, καθώς τα στατιστικά δεδομένα που προκύπτουν από τη διεξαγωγή μιας ποσοτικής έρευνας, συνδυαζόμενα με τα αποτελέσματα μια ποιοτικής έρευνας που θα είχε καταγράψει τις απόψεις, τα κίνητρα

και τις εμπειρίες των διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων των δημοτικών σχολείων, θα συνέβαλε στην ολιστική κατανόηση του θέματος.

Τέλος, μέσα από τις σημαντικές διαφοροποιήσεις που προέκυψαν από τις απόψεις των συμμετεχόντων/ουσών, που αφορούν τόσο τα ατομικά όσο και τα επαγγελματικά τους στοιχεία, επισημαίνεται η ανάγκη διεξαγωγής μιας έρευνας, η οποία θα στοχεύει στην περαιτέρω μελέτη και ανάλυση του παραπάνω θέματος.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση

- ΑΔΕΔΥ (2021). Ενημερωτικό σημείωμα της νομικής μας συμβούλου σχετικά με την απόφαση του Εφετείου Αθηνών επί των εφέσεων του Δημοσίου, ΟΛΜΕ, ΔΟΕ, ΟΙΕΛΕ. Ανακτήθηκε από: <https://tinyurl.com/bdfsjzvv>.
- Αθανασιάδης, Χ. (2001). Εκπαιδευτικά Συνδικάτα και Αξιολόγηση 1982-2000, Στο Μπαγάκης Γ. (επιμ): *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείων: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς ;* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Ανθοπούλου, Σ. Σ. (1999). Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού. Στο: *Αθανασούλα – Ρέππα Α., Ανθοπούλου Σ.-Σ., Κατσουλάκης Σ., Μαυρογιώργος Γ., Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, Τόμος Β, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα*.
- Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Α.Α. Λιβάνη.
- Ανδρέου, Α. (2003). Τάσεις και προσεγγίσεις για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση. *Η λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 30. 26-27.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και Οργάνωση- Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Αθήνα: Λιβάνης - Νέα Σύνορα.
- Αργυροπούλου, Ε., & Συμεωνίδης, Α. (2017). Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού διευθυντή σχολικής μονάδας μέσα από τις διαδικασίες επιλογής. Μια εμπειρική μελέτη περίπτωσης. *Έρευνα στην εκπαίδευση*, 6 (1), 53-72.
- Αρκουλή, Ε. (2022). Διερευνώντας τις απόψεις Εκπαιδευτικών και Διευθυντών/ντριών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου (Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο).
- Βιτσιλάκη, Χ. & Ράπτης, Ν. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Η ταυτότητα του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Βρεκούσης, Ι. (2022). Στάσεις και αντιλήψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Πειραιά για τη συμβολή του νόμου αξιολόγησης – αυτοαξιολόγησης στην εύρυθμη λειτουργία των σχολείων στο

- διοικητικό και εκπαιδευτικό έργο (Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο).
- Βουδούρη-Ζαφειρίου, Μ. (2019). Ο ρόλος του διευθυντή ως ηγέτη στην αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην ελληνική πραγματικότητα.
- Γεωργιάδου, Β., & Καμπουρίδης Γ. (2005). Ο διευθυντής – ηγέτης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (10), 121-129.
- Γκανάκας, Ι. (2005). Η αξιολόγηση του έργου του σχολείου. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.) *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (σελ. 195-212). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Γκανάκας, Ι. (2006). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τη σκοπιά διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ελλάδα).
- Γκότοβος, Α. (1986). Η λογική του υπαρκτού σχολείου. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Γκότοβος, Θ. (1984). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γούλα, Ι. (2020). Απόψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον θεσμό της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών: η περίπτωση του Ν. Σερρών (Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας).
- Δαδαμόγια, Θ. (2014). *Διαχείριση και αξιολόγηση εκπαιδευτικών μονάδων – Ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση συνεργατικού κλίματος*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Μέθεξις.
- Δάρρα, Μ. (2019). *Ποιότητα Εκπαίδευσης: Θεωρήσεις, Σύγχρονες Προσεγγίσεις και Μεθοδολογίες Αξιολόγησης και Βελτίωσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητρόπουλος, Ε (2002). *Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Δ.Ο.Ε. (2020). Κλείσιμο των σχολείων, ομολογία αποτυχίας των μέτρων Υ.ΠΑΙ.Θ. και κυβέρνησης- Σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση με σχολεία, μαθητές κι εκπαιδευτικούς δίχως τον απαραίτητο εξοπλισμό. Ανακτήθηκε από: : <https://tinyurl.com/yc2rhc6e>.
- Δ.Ο.Ε. (2021α). Ν. 4692/2020 και Υπουργική απόφαση «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών



μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο». Η πολιτική ηγεσία του Υ.ΠΑΙ.Θ. σε πλήρη διάσταση με τις ανάγκες της εκπαίδευσης επιλέγει να μετακυλήσει όλες τις ευθύνες της στους εκπαιδευτικούς. Ανακτήθηκε από: <https://tinyurl.com/yc2rhc6e>.

Δ.Ο.Ε. (2021β). Ενέργειες – βήματα για την υλοποίηση της απόφασης του Δ. Σ. της Δ.Ο.Ε. για κήρυξη απεργίας αποχής από τις διαδικασίες που προβλέπονται από τον νόμο 4692/2020 (ΦΕΚ 12 Ιουνίου 2020) καθώς και από την Υπουργική Απόφαση «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο». Ανακτήθηκε από <https://tinyurl.com/2p8tzc22>.

Δ.Ο.Ε. (2021γ). Νέα Υπουργική απόφαση «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο». Η αυταρχική πολιτική ηγεσία του Υ.ΠΑΙ.Θ. με απειλές και τρομοκράτηση των εκπαιδευτικών επιχειρεί να αλλοιώσει τη φυσιογνωμία και τον χαρακτήρα του δημόσιου σχολείου. Ανακτήθηκε από <https://tinyurl.com/2286bwuj>.

Δούκας, Χ. (1999). Ποιότητα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Συνοπτική ερευνητική επισκόπηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 1, 172-182.

Ευθυμίου, Ε. (2021). Η επαναφορά της αυτοαξιολόγησης στο ελληνικό σχολείο. Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών της νήσου Καλύμνου (Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο).

Ευρυδίκη (2010). *Δομές συστημάτων Εκπαίδευσης και Κατάρτισης στην Ευρώπη*. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή.

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

Everard, M & Morris, T. (1999). *Αποτελεσματική σχολική διοίκηση* (μ.τ.φ. Κίζικας, Δ.). Πάτρα : Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ζαβλανός, Μ. (2003). *Διδακτική και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Σταμούλη.

Ζαχαράκης, Κ. (2020). *Η λειτουργία της σχολικής μονάδας ως οργανισμός μάθησης και ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση της κουλτούρας οργάνωσης της σχολικής μονάδας* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο).

- Ζιρίνογλου, Π. (2015). *Ολική Ποιότητα στη Διοίκηση: Η περίπτωση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την εφαρμογή της βέλτιστης εκπαιδευτικής πολιτικής*. (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας).
- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 135-151.
- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού Ε., & Τσάφος Β. (2008). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών. Στο: *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση, Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, (σ. 390-435). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Θεοφιλίδης, Χρ. (1999). *Εκπαιδευτικοί στοχασμοί: έλλογη παιδαγωγική δράση και διοίκηση σχολείου*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- Ιορδανίδης, Γ. (2005). *Ο Ρόλος του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας στην Αγγλία: Θεωρητική Προσέγγιση*. Στο Α. Καψάλη, Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων (σσ. 123-158). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου.
- Καββαδίας, Γ., & Τσιριγώτης, Θ. (1997). Μύθοι και πραγματικότητες για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 47, 26-32.
- Κάντας Α. (1995). Οργανωτική - Βιομηχανική Ψυχολογία. Μέρος 3ο. *Διεργασίες ομάδας, Σύγκρουση, Ανάπτυξη και αλλαγή Κουλτούρα, Επαγγελματικό άγχος*. Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Κανελλόπουλος, Χ. (1990). *Μάνατζμεντ: αποτελεσματική διοίκηση σε επιχειρήσεις, οργανισμούς και υπηρεσίες*. (3η εκδ). Αθήνα: International Publishing.
- Κανελλοπούλου, Ε., & Κατσανεβάκη, Μ. (2015). Η μετασχηματιστική ηγεσία στην ελληνική εκπαίδευση. *Εκπαιδευτική Διοίκηση*, 7(2), 33-47.
- Καπαχτσή, Β. (2008). *Η Αξιολόγηση του Έργου του Εκπαιδευτικού. Στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.
- Καπαχτσή, Β. (2011). *Η συνεργατική έρευνα δράσης: Ένα μοντέλο για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας* (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας).
- Καραγιάννη, Ε. (2018). Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. *Πανελλήνιο συνέδριο επιστημών εκπαίδευσης*, 8, 373-384.

- Καραγιάννης, Α. (2014). *Ηγεσία στη διοίκηση της εκπαίδευσης και τα δίκτυα συμμετοχής*. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης, Σχολή Νομικών, Οικονομικών και Πολιτικών Επιστημών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Καραγιάννης, Ν., & Παπαδοπούλου, Α. (2019). Κατανεμημένη ηγεσία και εκπαιδευτική καινοτομία. *Εκπαιδευτική Ηγεσία*, 12(1), 45-59.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (1999). Σχολική αποτελεσματικότητα - Μια συγκριτική Οικονομική Προσέγγιση. *Μέντορας*, 1, 49-76.
- Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. Στο: *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου-Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών.
- Κασσωτάκης Μ, (2001). *Η Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών: Μέσα, Μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ. (2013). Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρή, Γ. (2006). *Μάθηση και διδασκαλία. θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*, τομ. Β'. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσίκας, Ν., & Βουρίκη, Α. (2015), Η αυτοαξιολόγηση ως διαδικασία ανάπτυξης του αυτόνομου και ανανεούμενου σχολείου. *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Εκπαιδευτικής Καινοτομίας (τόμος Α')*, 40-45, Λάρισα.
- Καψάλης, Α. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν. (2015). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση* (2η εκδ.). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Εκδόσεις Α.Ε.
- ΚΕΕ (2010, 2011). Υλικό για το πρόγραμμα «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Διαδικασία αυτοαξιολόγησης στην προσχολική και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση».
- Κογκούλη, Ι. (2005). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

- Κολοκοτρώνης, Δ., & Τσίγκα, Γ. (2015, Οκτώβριος). Η εκπαιδευτική αξιολόγηση από επιστημονική και ιστορική άποψη: εργαλείο βελτίωσης ή απειλή; *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Εκπαιδευτικής Καινοτομίας (τόμος Α')*, 8-18, Λάρισα.
- Κονταξή, Μ. (2008). Η φιλοσοφία της εκπαιδευτικής ηγεσίας και η επίδραση του ηγέτη στην κουλτούρα του σχολείου. *Δελτίο ΚΟΕΔ*, 7-8.
- Κοντάκος, Α.(2009). *Διαμορφώνοντας μια κουλτούρα εκπαιδευτικής αλλαγής» στο βιβλίο:Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού: Αλλαγή και Διακυβέρνηση Εκπαιδευτικών Συστημάτων*, Επιμέλεια Κοντάκος, Α & Καλαβάσης Φρ., εκδόσεις Ατραπός, σσ77- 86.
- Κορομηλάς, Β. (2022). Η εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως ένα εργαλείο ενδυνάμωσης της αυτονομίας της. Διερεύνηση απόψεων διευθυντών/ντριών Α/θμιας Εκπαίδευσης Β' Αθήνας (Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής).
- Κουτούζης, Μ. (1999). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Οργανισμός. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος, & Δ. Χαλικιώτης (Επιμ.). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουτούζης, Μ. (2008). Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης (επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουτούζης, Μ. (2012). *Διοίκηση – Ηγεσία – Αποτελεσματικότητα: αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι. (1999). *Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*. Τόμος Γ', Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι., Πάτρα: Ε.Α.Π
- Κριεμάδης, Θ. & Θωμοπούλου, Ι. 2012. *Διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Κυριαξή, Ν. (2002). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα.
- Κωνσταντίνου, Ε. (2017). Θεωρίες ηγεσίας και η εφαρμογή τους στη σχολική διοίκηση. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

- 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.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως κοινωνική, παιδαγωγική και επαγγελματική αναγκαιότητα*. Ιωάννινα: Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Νο 13, σ. 75-87.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2002). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 37-51.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2007). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λαΐνας, Α. (2000). Διοίκηση και προγραμματισμός σχολικών μονάδων επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα. Στο Ζ. Παπαναούμ (επιμ.). *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Θεσσαλονίκη.
- Λάμνιαν, Κ. (2004). *Πλαίσιο Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών και Στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/Τμήμα Αξιολόγησης.
- Lafazani, M. (2021). Τα μοντέλα ηγεσίας στην εκπαίδευση και τα χαρακτηριστικά του επιτυχημένου ηγέτη εκπαιδευτικής μονάδας. *Culture - Journal of Culture in Tourism, Art & Education*, academia.library.upatras.gr.
- Λιακοπούλου, Μ. (2014). Βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα του σχολείου: προγραμματισμός και αυτοαξιολόγηση. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.). *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*, 44-115.
- Λιακοπούλου, Μ. (2016). Η ηγεσία στη σύγχρονη εκπαίδευση: θεωρία και πράξη. Πάτρα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Λιακοπούλου, Μ. (2020). *Βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα του σχολείου: Από τη θεωρία και την έρευνα στην εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λιάκου, Ε. (2013). Η πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου – διαδικασία αυτοαξιολόγησης» στη δημοτική εκπαίδευση: μια μελέτη περίπτωσης.
- MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- MacBeath, J. (2005). Ηγεσία όπως κατανέμεται: Θέμα πρακτικής. *Σχολική ηγεσία και διαχείριση*, 25 (4), 349-366.

- MacBeath, J. (2005a). *Μπορούν να μάθουν οι εκπαιδευτικοί*. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Η Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη Μυλωνά, Ζ. (2005) *Διευθυντής και Αποτελεσματική Σχολική Μονάδα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2002). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: Η εναρμόνιση του πανοπτισμού. Πτυχές ισομορφισμού στην ελληνική εκπαίδευση. Στο: Χ. Κάτσικας & Γ. Καββαδίας (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί*. (σελ. 139-150). Αθήνα: Σαββάλας.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2002). *Εκπαίδευση και Αυτονομία στα Ελληνικά Σχολεία*. Εκδόσεις Παπαζήση.
- Μίζης, Κ. (2019). Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών για τη Συμβολή της Αυτοαξιολόγησης στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. *Education Sciences*, 2019(3), 50-75.
- Μητροπούλου, Α., & Παππάς, Γ. (2018). Συμμετοχική ηγεσία και σχολική αποδοτικότητα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 15(3), 67-82.
- Μούτσιος, Σ. (2001) «Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στις οικονομικά αναπτυγμένες αγγλόφωνες χώρες: σχολική αυτονομία και εκπαιδευτική αγορά», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31, 9-33.
- Μπαλάσκας, Κ. (1992). Το Εκπαιδευτικό Έργο: Από τον προβληματισμό στον προσδιορισμό και τον σχεδιασμό του. *Εκπαιδευτικό Έργο: Προβληματισμός, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αξιολόγηση*, 24-35. Αθήνα: ΟΛΜΕ.
- Μπελαδάκης, Μ. (2007). *Καινοτομίες στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μετασπουδή.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, Σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Μπένου.
- Μπουρής, Ι. (2008). *Γενικές αρχές της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης*. Προγράμματα Επιμόρφωσης Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης. ΕΠΕΑΕΚ II. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- ΟΟΣΑ. (2011). *Συμβουλές Εκπαιδευτικής Πολιτικής για την Ελλάδα*. Εκδόσεις ΟΟΣΑ.
- Ουρτζάνη, Ε. (2021). *Απόψεις εκπαιδευτικών Δημοτικών Σχολείων του Ν. Ηρακλείου για το νέο σύστημα αξιολόγησης, καθώς και για τη συμβολή των διευθυντών*

- στην αποδοχή αυτής για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Doctoral dissertation, Πρόγραμμα Δημόσιας Διοίκησης, Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης, Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου).
- Παλαιοκρασάς, Σ., Δημητρόπουλος, Σ., Κωστάκη, Α. & Βρετάκου, Β. (1997) *Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης: Ευρωπαϊκές Τάσεις και Πρόταση για ένα Πλαίσιο Ελληνικής Πολιτικής*. Κέντρο Πολιτικής Έρευνας και Επιμόρφωσης. Αθήνα: Ίων.
- Παμουκτσόγλου, Α. 2003. *Αξιολόγηση και σχολικός σύμβουλος. Συνιστώσες της σχολικής αποτελεσματικότητας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Παναγιώτου, Κ. (2015). *Ανησυχίες εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην αυτοαξιολόγηση: ο ρόλος του διευθυντή και άλλων παραγόντων* (Master's thesis).
- Παπαγεωργίου, Γ. (2014). *Ποσοτική έρευνα*. Ανακτήθηκε από: [http://sociology.soc.uoc.gr/pegasoc/wp-content/uploads/2014/10/Microsoft-Word-Papageorgiou\\_DEIGMATOLHPTIKH1.pdf](http://sociology.soc.uoc.gr/pegasoc/wp-content/uploads/2014/10/Microsoft-Word-Papageorgiou_DEIGMATOLHPTIKH1.pdf).
- Παπαδημητρίου Γ., Φλώρου Γ., Αναστασιάδου Σ. (2001). Κλίμακες αξιολόγησης: η περίπτωση της κλίμακας Likert. *Πρακτικά 14ου Πανελληνίου Συνεδρίου Στατιστικής*, 81-88.
- Παπαδοπούλου, Δ. (2020). Ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας στη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης: εμπειρική έρευνα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.
- Πατένταλη, Β. (2015). Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας: Απόψεις Διευθυντών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 3(2), 119-140.
- Παπαδημητρίου, Δ. (2017). Η ηθική ηγεσία στη σχολική εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές. *Εκπαιδευτική Ηγεσία*, 11(1), 29-43.
- Παπαδοπούλου, Α., & Καραγιάννη, Ν. (2016). Συναλλακτική ηγεσία και σχολική απόδοση. *Εκπαιδευτική Διοίκηση*, 9(2), 22-35.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.
- Παπακωνσταντίνου, Π., & Κολυμπάρη, Τ. (2017). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στα δίκτυα της τεχνογραφειοκρατικής πολιτικής. *Νέα παιδεία*, 163, 11-23.

- Παπασταμάτης, Α. (2015). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 31, 31-36.
- Πασιαρδής, Π. (1994). Προς ένα νέο σύστημα αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού. *Νέα Παιδεία*, 72, 15-33.
- Πασιαρδής, Π. (1994). Αποτελεσματικός διευθυντής: αυτοαξιολόγηση των αναγκών των διευθυντών σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 20-21, 171-205.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2006). «*Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών στην Κύπρο*». Πρακτικά 1ου διεθνούς συνεδρίου Διοίκησης Εκπαίδευσης Άρτα.
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων*. Αθήνα: Ίων.
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Β. (2008). Η επιτυχημένη σχολική ηγεσία σε σχολεία της υπαίθρου: Η περίπτωση της Κύπρου. *Δελτίο ΚΟΕΔ*, Τεύχος 22.
- Πεδή, Ε., & Αυγητίδου, Σ. (2013). Η εισαγωγή και διαχείριση της καινοτομίας" Αυτοαξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου" στο ελληνικό σχολείο: πρώτες διαπιστώσεις. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 55.
- Πετρίδου, Ε. (2002). *Διοίκηση ποιότητας στην εκπαίδευση*. Διοικητική ενημέρωση, 22, 55- 60.
- Πράντζου-Κανιούρα, Κ. (2005). *Εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Σαβάλλας.
- Ράπτης, Ν. (2006). Η διαχείριση της καινοτομίας από τη σχολική ηγεσία *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 6, 32-42.
- Ράπτης Ν. & Βιτσιλάκη Χ. (2007). *Ηγεσία και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Η ταυτότητα 82 του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Σολομών, Ι. (1998). *Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: Μορφές κοινωνικού ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων*. *Virtual School, The Sciences of Education Online*, 1 (3).
- Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/Τμήμα Αξιολόγησης.



- Σοφού, Ε. (2014). Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.). *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*, 615-648.
- Στάχτιαρης, Γ. (2022). *Η επίδραση της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου του Σχολείου στο Εργασιακό Άγχος των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο).
- Στραβάκου, Π. (2002). *Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση* (Doctoral dissertation, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης).
- Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Ταμισόγλου, Σ. (2018). *Ηγεσία και διοίκηση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Ταμισόγλου, Χ. (2020). *Ηγεσία στην εκπαίδευση: Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τεγόπουλος - Φυτράκης. (1993). Στο Μ. Μανδαλά (επιμ.), *Ελληνικό Λεξικό*. Αθήνα, Φυτράκης Α.Ε.
- Τσατσαρώνη Α. (2005). *Διεκδικώντας τον έλεγχο επί των διαδικασιών μάθησης- Ένα δημοκρατικό δικαίωμα για μαθητές, εκπαιδευτικούς και πανεπιστημιακούς ερευνητές*. Στο: Μπαγάκης Γ.(επιμ.) *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας*, Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσιρνάρη, Ε. (2022). *Αυτοαξιολόγηση σχολικών μονάδων – κριτική άποψη διευθυντών ΠΕ* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας).
- Τσιαχρή, Μ., & Μωύσογλου, Ι. (2018). Το στυλ ηγεσίας των στελεχών σχολικών μονάδων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης. *Επιστήμες αγωγής*, 2,148-168.
- Τσουνής, Γ., Τσουνή, Β., Αναστασόπουλος, Ι., & Γονίδου, Μ. (2017). *Διευθυντής και προώθηση μηχανισμών αυτοαξιολόγησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας:*

- Απόψεις εκπαιδευτικού προσωπικού σε σχολεία της Δυτικής Αττικής. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2016(2), 1365-1381.
- Φωτόπουλος, Ν. (2013). *Αποτελεσματική εργασία στην ηγεσία-Εκπαιδευτικό υλικό για τα κέντρα δια βίου μάθησης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Χατζηγεωργίου Γ, (2004). *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα : Ατραπός.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Χατζηπαναγιώτου, Π.(2008) «*Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού*», στο Οδηγό Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και Αγωγή, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη, δ.2013-230.
- Χιώτη, Μ. Π. (1981). *Ανθρώπινες σχέσεις στο Σχολείο*.
- Χριστόφια-Παλάτου, Μ., & Καλογήρου, Π. (2009, Νοέμβριος). Αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας. Συνέδριο ΚΕΕΑ «*Εκπαιδευτική έρευνα και επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Κύπρο*», 135-146, Κύπρος.

#### **Ξενόγλωσση**

- Algahtani, A. (2014). Are Leadership and Management Different? A Review. *Journal of Management Policies and Practices*, 2(3), 71-82.
- Alvy, H. & Robbins, P. (1998). *If I only knew: Success and strategies for navigating the principalship*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Andrew, R., & Soder, R. (1987). Principal leadership and student behavior. *Educational Leadership*, 6, 9-11.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- Avolio, B. J. (1994). The “natural”: Some antecedents to transformational leadership. *International Journal of Public Administration*, 17(9), 1559-1581.
- Ball, S. J., Bowe, R. & Gold, A. (1992). *Reforming education & changing school: case studies in policy sociology*. London-New York: Routledge.
- Ballou, D., & Podgursky, M. (2000). Reforming teacher preparation and licensing: What is the evidence? *Teachers College Record*, 102(1), 5-27.

- Barnett, K. & McCormick, J. (2004). Leadership and individual principal-teacher relationships in schools. *Educational Administration Quarterly*, 40(3), 406-434.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. Free Press.
- Bass, B. M. & Avolio, B.J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational Leadership*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Blake, R.R., & Mouton, J.S. (1964). *The managerial grid*. Houston, Texas: Gulf.
- Blake, R.R., & Mouton, J.S. (1985). *The managerial grid III*. Houston, Texas: Gulf.
- Blanchard, K. H., & Hersey, P. (1996). Great ideas revisited. *Training & Development*, 50(1), 42-48.
- Blase, J., & Blase, J. (1999). *Principals' Instructional Leadership and Teacher Development: Teachers' Perspectives*. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 349-378.
- Blase, J., & Kirby, P. (2009). *Bringing Out the Best in Teachers: What Effective Principals Do*. Corwin Press.
- Banks, J. A. (2006). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (5th ed.). Pearson.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (1991a). *Reframing Organizations, Artistry, choice and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (1991b). Leadership management effectiveness : A multiframe, multisector analysis. *Human Resource Management*, 30, 509-534.
- Bowers, D. G., & Seashore, S. E. (1966). Predicting organizational effectiveness with a four-factor theory of leadership. *Administrative Science Quarterly*, 238-263.
- Brennen, A.M.(2004). Leadership styles. *Education administration and supervision*.
- Brown, M. E., Treviño, L. K., & Harrison, D. A. (2005). Ethical Leadership: A Social Learning Perspective for Construct Development and Testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97(2), 117-134.
- Brown, M. E., & Treviño, L. K. (2006). Ethical Leadership: A Review and Future Directions. *The Leadership Quarterly*, 17(6), 595-616.

- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Bryk, Anthony S. (2020). *Improvement in Action: Advancing Quality in America's Schools*. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Bryman, A. (2003). *Research methods and organization studies*. London:Routledge.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.
- Bush, T. (2008). *Leadership and Management Development in Education*. SAGE.
- Bush, T. (2011). *Theories of Educational Leadership and Management*. Sage.
- Bush, T. & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts & Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know?. *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571.
- Cavanagh, R. F. & Dellar, G. B. (1997) *Towards a model of school culture*. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, Chicago, IL.
- Chapman, C., & Sammons, P. (2013). *School Self-Evaluation for School Improvement: What Works and Why?*. Reading: CfBT Education Trust.
- Ciulla, J. B. (2004). *The Ethics of Leadership*. Thomson/Wadsworth.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). Research methods in education [5 th edn] London: Routledge Falmer. *Teaching in higher education*, 41(4), 19-30.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record*, 111(1), 180-213.
- Colquitt, J. A. (2001). On the Dimensionality of Organizational Justice: A Construct Validation of a Measure. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 386-400.
- Contreras, T. S. (2016). Pedagogical Leadership, Teaching Leadership and Their Role in School Improvement: A Theoretical Approach. *Journal of Educational Propositos y Representaciones*, 4(2), 259-284.
- Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1998). *Charismatic Leadership in Organizations*. Sage Publications.
- Daniel, J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49(1), 91-96.
- Daniel, S. J. (2020). Education and the COVID-19 Pandemic. *Prospects*.

- Davies, B. (1999). *The Principles of Primary Education*. London: Paul Chapman Publishing.
- Davies, B. (2003). Rethinking Strategy and Strategic Leadership in Schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 31(3), 295-312.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., & Brown, E. (2009). *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes*. Research Report DCSF-RR108. Department for Children, Schools and Families
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Gu, Q., Brown, E., & Ahtaridou, E. (2010). *Ten Strong Claims About Successful School Leadership*. Nottingham: National College for Leadership of Schools and Children's Services.
- Dean, M. (1999). *Governmentality: Power and Rule in Modern Society*. London, UK: SAGE.
- Deming, W. E. (1986). *Out of the Crisis*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Devos, G., & Verhoeven, J. C. (2003). School self-evaluation—conditions and caveats: The case of secondary schools. *Educational Management & Administration*, 31(4), 403-420.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Dirks, K. T., & Ferrin, D. L. (2002). Trust in Leadership: Meta-Analytic Findings and Implications for Research and Practice. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 611-628.
- Dunlap, D. M., & Schmuck, P. A. (1995). *Women leading in education*. State University of New York Press.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York, NY: Random House.
- Earley, P., & Weindling, D. (2004). *Understanding School Leadership*. London: Paul Chapman Publishing.
- Ehrich, L. C., Harris, J., Klenowski, V., Smeed, J., & Spina, N. (2015). The Centrality of Ethical Leadership. *Journal of Educational Administration*, 53(2), 197-214.
- Ekvall, G., & Arvonen, J. (1994). Leadership profiles, situation and effectiveness. *Creativity and Innovation Management*, 3(3), 139-161.

- Emstad, A. B., & Robinson, V. M. (2011). The role of leadership in evaluation Utilization – Cases from Norwegian primary schools. *Nordic Studies in Education*, 31(4), 245-257.
- Epstein, J. L. (2011). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Fidler, B. (1997). School leadership: some key ideas. *School Leadership and Management*, 17(1), 23-37.
- Fiedler, F. E. (1958). *Leader Attitudes and Group Effectiveness*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2002). The Change Leader. *Educational Leadership* 59(8), 16-21.
- Fullan, M. (Ed.). (2003). *The moral imperative of school leadership*. Corwin press.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. New York, NY: Teachers College Press.
- Gale, T. (1999). Policy Trajectories: treading the discursive path of policy analysis.
- Gardner, H., Csikszentmihalyi, M., & Damon, W. (2005). *Good Work: When Excellence and Ethics Meet*. Basic Books.
- Godfrey, D. (2016) Leadership of schools as research-led organisations in the English educational environment: Cultivating a research-engaged school culture. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(2), 301-321.
- Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, 78, 2, pp 78-90.
- Greenleaf, R. K. (1977). *Servant Leadership: A Journey into the Nature of Legitimate Power and Greatness*. Paulist Press.
- Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451.
- Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 141-158.
- Hall, G. E., Hord, S. (1987). *Change in Schools: Facilitating the Process*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Hallinger, P. (2011). *Leadership for Learning: Lessons from 40 Years of Empirical*

- Research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable Leadership*. Jossey-Bass.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York, NY: Teachers College Press.
- Harris, A. (2002). *School Improvement: What's in it for Schools?* London: Routledge.
- Harris, A., & Lambert, L. (2003). *Building Leadership Capacity for School Improvement*. Maidenhead: Open University Press.
- Harris, A. (2004). Distributed Leadership and School Improvement. *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11-24.
- Harris, A. (2009). *Distributed Leadership: What We Know*. Springer Science & Business Media.
- Harris, A. (2013). *Distributed Leadership Matters: Perspectives, Practicalities, and Potential*. Corwin Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2010). Collaborative Leadership Effects on School Improvement: Integrating Unidirectional- and Reciprocal-Effects Models. *The Elementary School Journal*, 111(2), 226-252.
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1982). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources* (4<sup>th</sup> Ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Hofman, R. H., Dijkstra, N. J., & Adriaan Hofman, W. H. (2009). School self-evaluation and student achievement. *School effectiveness and school improvement*, 20(1), 47-68.
- Hoy, W. & Clover, I. R. (1986). «*Elementary School Climate: A Revision of the O. C. D. Q*» in *Educational Administration Quarterly*, Fall, pp.93-110.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2005). *Educational administration: Theory, research, and practice* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W. & Miskel, C. (2008). *Educational Administration: Theory, research and practice*. New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2008). *Administrators Solving the Problems of Practice: Decision-Making Concepts, Cases, and Consequences*. Allyn & Bacon.
- Hoyle, E. (1999). The two faces of micropolitics. *School Leadership and Management*, 19(2), 213-222.

- Huber, S.G. (2010). *School leadership-international perspectives*. Springer Dordrecht Heidelberg: London New York.
- Immegart, G. L. (1988). Leadership and leader behavior. In N. J. Boyan (Ed) *Handbook of research on Educational Administration*. New York: Longman.
- Javeau, C. (2000). *Research Questionnaire: A manual of good researcher*. Athens: Typothito Publications.
- Janssens, F. J. G., & van Amelsvoort, H. W. C. H. (2008). School self-evaluations and school inspections in Europe: an exploratory study. *Studies in educational evaluation*, 34(1), 15-23.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2008). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (3rd ed.). Los Angeles: Sage.
- Kantrowitz, B., Mathews, J., & Bondy, H. (2007). The principal principle. *Newsweek*, 49, 44-52.
- Katz, R. L. (2009). *Skills of an effective administrator*. Harvard Business Review Press.
- Kaul, M., VanGronigen, B., & Simon, N. (2020). Calm during Crisis: School Principal Approaches to Crisis Management during the COVID-19 Pandemic. Leading in Crisis. Research Brief. *Consortium for Policy Research in Education*.
- Kaul, M., VanGronigen, B. A., & Simon, N. S. (2020). The Impact of COVID-19 on Education Systems. *Journal of Education Policy*.
- Khurana (Eds.), *Handbook of Leadership Theory and Practice*. Harvard Business Press.
- Kocolowski, M. D. (2010). Shared Leadership: Is it Time for a Change? *Emerging Leadership Journeys*, 3(1), 22-32.
- Kotter, J. P. (1998). Winning at change. *Leader to leader*, 10(Fall), 27-33.
- Kotter, J. (2001). *What Leaders Really Do In HBR' S 10 Must Reads on Leadership*. Harvard Business Review, 24-34.
- Kotterman, J. (2006). Leadership versus management: what's the difference?. *The Journal for Quality and Participation*, 29(2), 13.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2007). *The Leadership Challenge*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.



- Kurum, G., & Cinkir, S. (2019). An Authentic Look at Evaluation in Education: A School Self-Evaluation Model Supporting School Development. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19(83), 253-286.
- Lapsley, D. K., & Narvaez, D. (2006). *Character Education*. Handbook of Child Psychology.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for School Restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.
- Leithwood, K., & Duke, D. (1999). A Century's Quest to Understand School Leadership. In J. Murphy K.S. Louis (Eds). *Handbook of Research on Educational Administration* (2<sup>nd</sup> Ed). p.p 251-276. San Francisco: Jossey-Bass.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (1990). Transformational Leadership: How Principals Can Help Reform. *School Cultures School Effectiveness and School Improvement*, 1 (4), 249-280.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). Transformational leadership. In B. Davies (Ed.), *The essentials of school leadership* (pp. 31-43).
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning*. New York, NY: The Wallace Foundation.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Seven Strong Claims About Successful School Leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Leithwood, K., & Mascall, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 529-561.
- Leithwood, K., Mascall, B., & Strauss, T. (2009). *Distributed Leadership According to the Evidence*. Routledge.
- Liden, R. C., Wayne, S. J., Zhao, H., & Henderson, D. (2008). Servant Leadership: Development of a Multidimensional Measure and Multi-Level Assessment. *The Leadership Quarterly*, 19(2), 161-177.
- Lin, W., Yin, H., & Liu, Z. (2022). The Roles of Transformational Leadership and

- Growth Mindset in Teacher Professional Development: The Mediation of Teacher Self-Efficacy. *Sustainability*, 14(11), 6489.
- Lomba-Portela, L., Domínguez-Lloria, S., & Pino-Juste, M. R. (2022). Resistances to Educational Change: Teachers' Perceptions. *Education Sciences*.
- Lorsch, J. W. (2010). A Contingency Theory of Leadership. In N. Nohria & R. Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., & Anderson, S. E. (2010). Learning from Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning. New York, NY: The Wallace Foundation.
- Maak, T., & Pless, N. M. (2006). Responsible Leadership in a Stakeholder Society: A Relational Perspective. *Journal of Business Ethics*, 66(1), 99-115.
- MacBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves: The case for school selfevaluation*. London: Routledge.
- MacBeath, J., & Mortimore, P. (2001). *Improving school effectiveness*. McGraw-Hill Education (UK).
- MacBeath, J., & Sugimine, H. (Eds.). (2003). *Self-evaluation in the Global Classroom*. London: Routledge.
- MacBeath, J. (2008). *Schools on the Edge: Responding to Challenging Circumstances*. London: Paul Chapman Publishing.
- Mai, R. (2004). Leadership for School Improvement: Cues from Organizational Learning and Renewal Efforts. *The Educational Forum*. 68(3), 211-221.
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School Leadership That Works: From Research to Results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McNamara, G., O'Hara, J., Lisi, P. L., & Davidsdottir, S. (2011). Operationalising self-evaluation in schools: experiences from Ireland and Iceland. *Irish educational studies*, 30(1), 63-82.
- Menon–Eliophotou, M. (2011). Leadership theory and educational outcomes: The case of distributed and transformational leadership. In *Proceedings of the 24th International Congress for School Effectiveness and Improvement* (pp. 4-7).
- Mintzberg, H. (1973). *The Nature of Managerial Work*. Harper & Row.
- Mitchell, C., & Sackney, L. (April, 2001). *Communities of leaders: Developing capacity for a learning community*. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, Seattle, Washington.
- Mullins, P. (1991). Tourism urbanization. *International journal of urban and*

- regional research*, 15(3), 326-342.
- Murphy, D. F. (1999). *Developing a culture of evaluation*.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. Routledge.
- Nielsen, R., Marrone, J. A., & Slay, H. S. (2010). A New Look at Humility: Exploring the Humility Concept and Its Role in Socialized Charismatic Leadership. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 17(1), 33-43.
- Noonan, J. S. (2003). *The elements of leadership. What you should know*. USA: Scarecrow Press.
- Nunnally, J., & Bernstein, I. 1994. *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- OECD (2013a). *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2017). *Measuring Distance to the SDG Targets: An assessment of where OECD countries stand*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2024). *Evaluating School Education*.
- Olmstead, J. (2010). *Executive leadership*. Routledge.
- Owens, R. (1998). *Organizational Behavior in Education (6<sup>th</sup> ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Oxford Academic. (2023). *Socio-Economic Standing and Social Status in Contemporary Japan: Scale and Measurement*.
- Pearce, C. L., & Conger, J. A. (2003). *Shared Leadership: Reframing the Hows and Whys of Leadership*. Sage Publications.
- PLOS ONE. (2022). *The sudden transition to online learning: Teachers' experiences of teaching during the COVID-19 pandemic*.
- Plowright, D. (2007). Self-evaluation and Ofsted inspection: developing an integrative model of school improvement. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(3), 373-393.
- Rahim, A. (1983). A measure of styles of handling interpersonal conflict. *Academy of management journal*, 26 (2), pp. 368-376.
- Reynolds, D. (2001). *Effective School Leadership: The Contributions of School Effectiveness Research*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Richmon, M., & Allison, D. (2003). Toward a conceptual framework for leadership inquiry. *Educational Management and Administration*. 31(1), 31-50.

- Robbins, S.P. (1993). *Organizational Behavior: Concepts, Controversies, and Applications* (6<sup>th</sup> ed. ) Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Robbins, S. P. (1998). *Organizational Behavior: Foundation, Realities, dan Challenges*.
- Robinson, V. M. J. (2007). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. Australian Council for Educational Research.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Roby, D. E. (2011). *Teacher leaders impacting school culture*. *Education*, 131(4).
- Rooke, D., & Torbert, W. R. (2005). Welcome: Background Material 7 Transformations of Leadership Making the case for a developmental perspective The Hidden Talent Essay 7: Emergent Leadership: Linking Competency, Cognitive Processes, Adaptability, an Innovation. *Harvard business review*.
- Russell, R. F., & Stone, A. G. (2002). A Review of Servant Leadership Attributes: Developing a Practical Model. *Leadership & Organization Development Journal*, 23(3), 145-157.
- Şahin, Ş., & Kiliç, A. (2018). School Self Evaluation Model Suggestion. *International*.
- Sanders, J. E. (3rd), Hopkins, W. E., & Geroy, G. D. (2003). From transactional to transcendental: toward an integrated theory of leadership. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 9(4), σσ. 21-31.
- Sanders, M. G. (2009). Collaborating for Change: How an Urban School District and a Community-Based Organization Support and Sustain School, Family, and Community Partnerships. *Teachers College Record*, 111(7), 1693-1712.
- Sashkin, M. (1996). *The visionary leader: The leader behavior questionnaire*. Amherst, MA: Human Resource Development Press. *Journal of Instruction*, 11(3), 193-206.
- Savovic, S. (2017). The impact of transformational leadership on job performance considering organizational change and growth. *Frontiers*.
- Scheerens, J. (2013). The Use of Theory in School Effectiveness Research Revisited. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(1), 1-38.

- Schein, E.H. (2004). *The Corporate Culture Survival Guide*. San Francisco: JosseyBass.
- Schein E.H. (2010). *Organizational Culture and Leadership* (4th ed.). San Francisco: JosseyBass.
- Schildkamp, K., Visscher, A., & Luyten, H. (2009). The effects of the use of a school self-evaluation instrument. *School effectiveness and school improvement*, 20(1), 69-88.
- Scriven MS (1991). *Evaluation thesaurus* (4th ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Seashore Louis, K., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010). How Does Leadership Affect Student Achievement? Results from a National US Survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315-336.
- Sergiovanni, T. (2001). *Leadership: What's in it for Schools?* London: Routledge Falmer.
- Sergiovanni, T. J. and Starratt, R. J. (1988) *Supervision Human Perspectives*, 4th edn (New York: McGraw-Hill).
- Shapiro, J. P., & Gross, S. J. (2008). *Ethical Educational Leadership in Turbulent Times: (Re)Solving Moral Dilemmas*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Shapiro, J. P., & Stefkovich, J. A. (2016). *Ethical Leadership and Decision Making in Education: Applying Theoretical Perspectives to Complex Dilemmas*. Routledge.
- Smith, J. (2009). Gender and the effectiveness of educational evaluation processes: Addressing concerns of equity and professional development opportunities. *Journal of Educational Administration*, 47(5), 546-564.
- Smith, L., & Riley, D. (2012). School Leadership in Times of Crisis. *School Leadership & Management*, 32(1), 57-71.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., & Diamond, J. B. (2007). *Distributed Leadership in Practice*. Teachers College Press.
- Stiggins, R. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758-765.
- Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing Our Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). *Professional*

- Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- Stone, A.G., Russell, R.F., & Patterson, K. (2003). *Transformational versus servant leadership – a difference in leader focus*. Servant Leadership Roundtable – October 2003.
- Stogdill, R. M. (1950). Leadership, membership and organization. In Bass B. M. *Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research and management applications (3rd ed)*. New York: Free Press.
- Stolp, S., & Smith, S. C. (1995). *Transforming School Culture: Stories, Symbols, Values & the Leader's Role*. ERIC Clearinghouse on Educational Management, 5207 University of Oregon, 1787 Agate Street, Eugene, OR 97403-5207.
- Swaffield, S., & MacBeath, J. (2005). School self-evaluation and the role of a critical friend. *Cambridge Journal of education*, 35(2), 239-252.
- Timperley, H. S. (2005). Distributed Leadership: Developing Theory from Practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 395-420.
- Timperley, H. (2011). *Realizing the Power of Professional Learning*. Maidenhead: Open University Press.
- Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust Matters: Leadership for Successful Schools*. Jossey-Bass.
- Van der Bij, T., Geijsel, F. P., & Ten Dam, G. T. M. (2016). Improving the quality of education through self-evaluation in Dutch secondary schools. *Studies in Educational Evaluation*, 49, 42-50.
- Van Houtte, M. (2005). *Climate or Culture? A Plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research*. *School Effectiveness and School Improvement*, 16, 71-89.
- Vandenberghe, R. (1998). Thinking about principals: How they cope with external pressures and internal redefinitions of their role. *International Journal of Educational Research*, 29, 371-380.
- Vanhoof, J., De Maeyer, S., & Van Petegem, P. (2011). Variation in the conduct and the quality of self-evaluations: a multi-level path analysis. *Educational Studies*, 37(3), 277-287.
- Vroom, V.H., & Yetton, P.W. (1973). *Leadership and Decision – Making*. Pittsburgh University of Pittsburgh Press.

- Vroom, V. H., & Jago, A. G. (1988). *The New Leadership: Managing Participation in Organizations*. Prentice Hall.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Whitaker, K. S. (1993). *Managing change in schools*. Bristol: Open University Press.
- Wilson, N. & McLean, S. (1994). *Questionnaire design: a practical introduction*. University of Ulster Press: Newtown Abbery.
- Winthrop, Rebecca, and Sengeh, David. (2022). *Transforming education systems: Why, what, and how*. Brookings Institution.
- Wiyono, B. B. (2018). The effect of self-evaluation on the principals' transformational leadership, teachers' work motivation, teamwork effectiveness, and school improvement. *International Journal of Leadership in Education*, 21(6), 705-725.
- Woods, P. (2005). *Inside schools: Ethnography in schools*. Routledge.
- Yukl, G. (1994). *Leadership in Organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Yukl, G. (1999). An evaluative essay on current conceptions of effective leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8, 33– 48.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in Organizations*. Pearson.
- Zaleznik, A. (1981). Managers and leaders: Are they different? *The Journal of Nursing Administration*, 11(7), 25-31.

### **Νομοθεσία**

- Νόμος 1566/1985. (Φ.Ε.Κ. 167/Α'/30-09-1985). Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Άλλες Διατάξεις. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 2043/1992. (Φ.Ε.Κ. 79/Α'/19-05-1992). Εποπτεία και διοίκηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 2525/1997. (ΦΕΚ 188/Α'/23-9-1997). Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 2986/2002. (ΦΕΚ 24/Α'/13-2-2002). Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση

- του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. και άλλες διατάξεις. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 3848/2010. (ΦΕΚ 71/Α'/19-5-2010). Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 4547/2018. (ΦΕΚ 102/Α'/12.06.2018). Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 4692/2020. (ΦΕΚ 111/Α/12-6-2020). Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 4823/2021. (ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021). Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Προεδρικό Διάταγμα 320/93. ( ΦΕΚ 138/Α'/25-8-1993). Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Προεδρικό Διάταγμα 140/98. (ΦΕΚ 107/Α'/20-5-1998). Όροι και διαδικασία της μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υπηρεσιακής εξέλιξης αυτών, παρεχόμενες εγγυήσεις στους αξιολογούμενους και διαδικασία οριστικοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Προεδρικό Διάταγμα 152/2013. (ΦΕΚ 240/Α/5-11-2013). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Υπουργική Απόφαση Δ2/1938/26-2-1998. (ΦΕΚ 189/Β'/27-2-1998). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Υπουργική Απόφαση 1816/ΓΔ4/7-1-2019. (ΦΕΚ 16/Β'/11-01/2019). Προγραμματισμός και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολικών Μονάδων. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Υπουργική Απόφαση 6603/ΓΔ4/20.1.2021. (ΦΕΚ 140/Β'/20-1-2021). Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Υπουργική Απόφαση 108906/ΓΔ4/10-9-2021. (ΦΕΚ 4189/Β'/10-9-2021). Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των



σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο. Αθήνα: Εθνικό  
Τυπογραφείο.

Εγκύκλιος Υ.ΠΑΙ.Θ. 144032/ΓΔ4/10-11-21. Οδηγίες για την Αξιολόγηση  
Εκπαιδευτικού Έργου Σχολικής Μονάδας.

Εγκύκλιος Υ.ΠΑΙ.Θ. 142777/ΓΔ4/8-11-21. Χρονοδιάγραμμα εφαρμογής του  
Συλλογικού προγραμματισμού, εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης των  
σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Αξιότιμη κυρία Διευθύντρια/ Αξιότιμε κύριε Διευθυντά,  
Ονομάζομαι Γεωργακοπούλου Ευθυμία και είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Στο πλαίσιο της Διπλωματικής μου διατριβής πραγματοποιώ έρευνα με τίτλο: «Ο ρόλος της Ηγεσίας της Σχολικής Μονάδας στη Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου», η οποία απευθύνεται σε διευθυντές/ντριες και προϊσταμένους Α/βάθμιας εκπαίδευσης της χώρας μας.

Θα σας ήμουν ευγνώμων, αν θα μπορούσατε να αφιερώσετε λίγο χρόνο για να συμπληρώσετε αυτό το ερωτηματολόγιο.

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας μπορείτε να το βρείτε εδώ:

[https://docs.google.com/forms/d/1Zi372TcxKW2qIIORVboAIykiKVBdjO0CJbJR\\_1NI49Y/edit](https://docs.google.com/forms/d/1Zi372TcxKW2qIIORVboAIykiKVBdjO0CJbJR_1NI49Y/edit)

Για οποιαδήποτε πληροφορία, διευκρίνιση ή ερώτηση σχετικά με την έρευνα, παρακαλώ επικοινωνήστε στο [efi.georgakopoulou83@gmail.com](mailto:efi.georgakopoulou83@gmail.com).

Το ίδιο, εάν επιθυμείτε να ενημερωθείτε για τα αποτελέσματα της έρευνας μετά την ολοκλήρωσή της.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, δεν υπάρχει καμία περίπτωση ταυτοποίησης, δεδομένου ότι δεν απαιτείται σε κανένα σημείο του ερωτηματολογίου να δοθούν στοιχεία που μπορούν να οδηγήσουν από μόνα τους ή συνδυαζόμενα ή με οποιονδήποτε άλλο τρόπο, σε ταυτοποίηση των απαντήσεων σε συγκεκριμένο άτομο (δεν απαιτείται η υποβολή ονοματεπωνύμου) ενώ δε συλλέγεται η διεύθυνση IP των συμμετεχόντων ή οποιοδήποτε άλλο στοιχείο που αφορά στην πρόσβαση και συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από αυτούς.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας.

Με εκτίμηση,

Γεωργακοπούλου Ευθυμία

## Ερωτηματολόγιο

### A. Δημογραφικά και Εργασιακά Στοιχεία

#### A1. Φύλο

Ανδρας ..... Γυναίκα .....

#### A2. Ειδικότητα

Απ.: .....

#### A3. Τύπος σχολείου

Δημοτικό .....

#### A4. Περιοχή σχολείου

Αστική .....

Ημιαστική .....

Αγροτική .....

#### A5. Ηλικία

Έως 35 ετών ..... 36-45 ετών .....

46-55 ετών ..... 56 ετών και άνω .....

#### A6. Προϋπηρεσία

Έως 10 έτη ..... 11-20 έτη .....

21-30 έτη ..... 31 έτη και άνω .....

#### A7. Σπουδές (επιλέξτε όσα ισχύουν)

Διδασκαλείο .....

B' Πτυχίο .....

Μεταπτυχιακό .....

Διδακτορικό .....

#### A8. Υπηρετείτε ως:

Διευθυντής/ντρια .....

Προϊστάμενος/η .....

**B. Αντιλήψεις διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.**

B1. Ο θεσμός της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι αναγκαίος.

Διαφωνώ απόλυτα	.....
Διαφωνώ	.....
Ούτε διαφωνώ – Ούτε συμφωνώ	.....
Συμφωνώ	.....
Συμφωνώ απόλυτα	.....

B2. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί μηχανισμό ανατροφοδότησης και βελτίωσης της ποιότητάς του.

Διαφωνώ απόλυτα	.....
Διαφωνώ	.....
Ούτε διαφωνώ – Ούτε συμφωνώ	.....
Συμφωνώ	.....
Συμφωνώ απόλυτα	.....

B3. Η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να επιφέρει τις επιθυμητές αλλαγές στον σχολικό οργανισμό, προκειμένου να αναβαθμιστεί ποιοτικά.

Διαφωνώ απόλυτα	.....
Διαφωνώ	.....
Ούτε διαφωνώ – Ούτε συμφωνώ	.....
Συμφωνώ	.....
Συμφωνώ απόλυτα	.....

B4. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι διαρκής, συμμετοχική και δυναμική διαδικασία.

Διαφωνώ απόλυτα	.....
Διαφωνώ	.....
Ούτε διαφωνώ – Ούτε συμφωνώ	.....
Συμφωνώ	.....
Συμφωνώ απόλυτα	.....

B5. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μια διαδικασία που εντοπίζει θετικά σημεία και σημεία που χρήζουν βελτίωσης.

Διαφωνώ απόλυτα	.....
Διαφωνώ	.....
Ούτε διαφωνώ – Ούτε συμφωνώ	.....
Συμφωνώ	.....
Συμφωνώ απόλυτα	.....

B6. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μια διαδικασία που ενισχύει την αυτονομία της σχολικής μονάδας.

Διαφωνώ απόλυτα	.....
Διαφωνώ	.....
Ούτε διαφωνώ – Ούτε συμφωνώ	.....
Συμφωνώ	.....
Συμφωνώ απόλυτα	.....

B7. Κατά τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας εμπλέκεται ενεργά.

Διαφωνώ απόλυτα	.....
Διαφωνώ	.....
Ούτε διαφωνώ – Ούτε συμφωνώ	.....
Συμφωνώ	.....
Συμφωνώ απόλυτα	.....

**Γ. Αντιλήψεις διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη διαδικασία της υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.**

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η αυτοαξιολόγηση συμβάλλει:	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ – Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Γ1. να υπάρχουν κίνητρα για μεγαλύτερη προσπάθεια και υψηλότερη απόδοση.					

Γ2. να ενημερώνονται οι γονείς για το παρεχόμενο επίπεδο σπουδών.					
Γ3. να είναι δυνατή η άμεση διορθωτική παρέμβαση εκεί όπου παρατηρούνται αποκλίσεις από τους επιδιωκόμενους στόχους.					

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι δείκτες, που προτείνονται από το Νόμο και τα σχετικά κείμενα του ΙΕΠ, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου:	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ – Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Γ4. Η επίδοση των μαθητών.					
Γ5. Η παιδαγωγική και η επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού.					
Γ6. Η αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές.					
Γ7. Η αποτελεσματική χρήση των παρεχόμενων μέσων.					
Γ8. Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου.					
Γ9. Οι ιδιαιτερότητες κάθε σχολείου (πολυπολιτισμικότητα, κοινωνικά και γεωγραφικά					

χαρακτηριστικά).					
Γ10. Η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης με βάση την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική (ΑΠΣ, σχολικά εγχειρίδια).					

**Δ. Πρακτικές/στρατηγικές που υιοθετούν οι διευθυντές/ντρίες και οι προϊστάμενοι των σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.**

Τι ενέργειες ακολουθήσατε μετά τη θεσμοθέτηση της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου;	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ – Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Δ1. Δημιουργία κοινού οράματος.					
Δ2. Ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις παραμέτρους του νομοθετήματος.					
Δ3. Ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τον σκοπό και τους στόχους της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.					
Δ4. Παρουσίαση των οφελών της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου για το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς.					
Δ5. Διοργάνωση επιμορφωτικών δράσεων για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών.					

Τι ενέργειες ακολουθήσατε κατά την εισαγωγή της καινοτομίας της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου;	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ – Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Δ6. Δημιουργία κοινού οράματος.					
Δ7. Ανάπτυξη συνεργασίας και προετοιμασία για τη δημιουργία μικρών ομάδων εργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών.					
Δ8. Εντοπισμός των αδυναμιών της σχολικής μονάδας.					
Δ9. Συζήτηση/ανάλυση προτεινόμενων λύσεων.					
Δ10. Υιοθέτηση ενδεδειγμένων πρακτικών.					
Δ11. Λήψη αποφάσεων.					

Τι ενέργειες ακολουθείτε κατά την υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου;	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ – Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Δ12. Ιεράρχηση προτεραιοτήτων με βάση τις ανάγκες και τις δυνατότητες της σχολικής μονάδας.					
Δ13. Συγκρότηση των ομάδων δράσης.					
Δ14. Οριοθέτηση των στόχων επίτευξης.					
Δ15. Καθορισμός διαδικασίας συλλογής στοιχείων.					
Δ16. Καθορισμός των διαδικασιών προσαρμογής και τροποποίησης των δράσεων, μέσω ανατροφοδότησης.					
Δ17. Αξιολόγηση του βαθμού επίτευξης των καθορισμένων					



στόχων.					
Δ18. Διάχυση των αποτελεσμάτων της διαδικασίας σε επίπεδο σχολικής κοινότητας.					

**Ε. Παράγοντες που συμβάλλουν ή παρεμποδίζουν την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στις σχολικές μονάδες.**

Η διαδικασία εφαρμογής και υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης θα ενισχυόταν αν	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ – Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
E1. Αυξανόταν η χρηματοδότηση των σχολείων.					
E2. Ενισχυόταν η αυτονομία της σχολικής μονάδας.					
E3. Δεν απαιτούνταν μεγάλος γραφειοκρατικός όγκος εργασίας.					
E4. Δεν απαιτούνταν η δημοσίευση των αποτελεσμάτων.					
E5. Τα αποτελέσματά της δεν αξιολογούνταν σε 4/βαθμη ποσοτική κλίμακα.					
E6. Ο ρόλος του διευθυντή/ντριας / προϊσταμένου περιορίζεται στον συντονισμό της διαδικασίας.					

Οι εκπαιδευτικοί θα συμμετείχαν πιο ενεργά στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αν	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ – Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
E7. Διεξαγόταν επιμορφωτικές συναντήσεις πριν από την εφαρμογή της διαδικασίας.					
E8. Διεξαγόταν επιμορφωτικές συναντήσεις με την ολοκλήρωση της διαδικασίας σε ετήσια βάση.					
E9. Δεν απαιτούνταν μεγάλος γραφειοκρατικός όγκος εργασίας.					
E10. Συνδέονταν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης με την παιδαγωγική ανατροφοδότηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.					
E11. Παρέχονταν κίνητρα για επαγγελματική εξέλιξη, οικονομικές ή ηθικές αμοιβές.					
E12. Τα αποτελέσματά της δεν αξιολογούνταν και από τον Σχολικό Σύμβουλο Παιδαγωγικής Ευθύνης.					
E13. Ο ρόλος του διευθυντή/ντριας περιοριζόταν στον συντονισμό της διαδικασίας.					

**ΣΤ. Προτεινόμενες αλλαγές ώστε η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου να φέρει καλύτερα αποτελέσματα στις σχολικές μονάδες.**

Ποιες αλλαγές θεωρείτε ότι πρέπει να γίνουν για καλύτερη εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου;	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ – Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
ΣΤ1. Άρση των ανησυχιών των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση.					

ΣΤ2. Εξάλειψη των επιφυλάξεων των εκπαιδευτικών για αναξιοκρατικές διαδικασίες και προώθηση εκπαιδευτικών που συνδέονται με άλλου είδους σχέσεις με τους αξιολογητές.					
ΣΤ3. Μείωση του φόβου χειρισμού της αξιολόγησης ως “γρανάζι ελέγχου” από τις εκάστοτε κυβερνήσεις, με μισθολογικές συνέπειες αλλά και απολύσεις εκπαιδευτικών.					
ΣΤ4. Ενημέρωση των εκπαιδευτικών πάνω σε ένα ολοκληρωμένο σχέδιο εφαρμογής της αξιολόγησης με αξιοκρατικά και αντικειμενικά κριτήρια.					
ΣΤ5. Ανάπτυξη διαλόγου μεταξύ πολιτείας και εκπαιδευτικών για εύρεση κοινά αποδεκτής λύσης και διασφάλισης των όρων εφαρμογής της.					
ΣΤ6. Περιορισμός των αντιδράσεων των αντιπολιτευόμενων κομμάτων (π.χ. απεργίες, κ.ά.).					

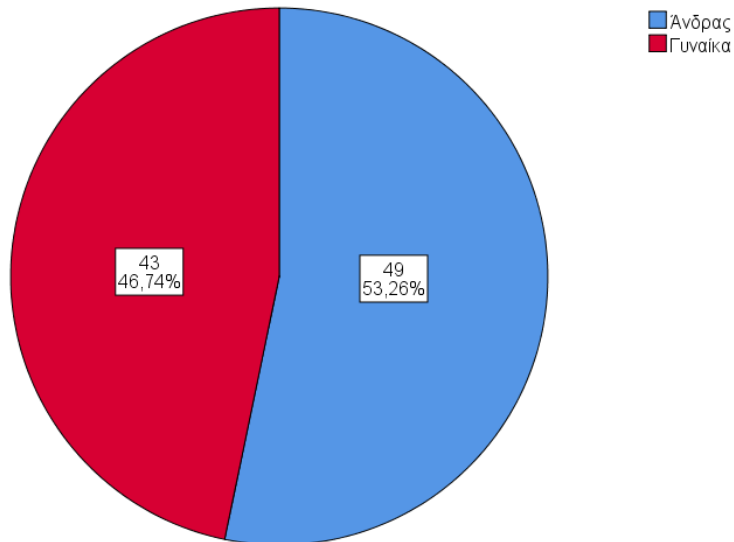
## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

### Γραφήματα

Στο παράρτημα αυτό παραθέτονται όλα τα γραφήματα που αφορούν τους σχετικούς πίνακες οι οποίοι παρατίθενται στα αποτελέσματα.

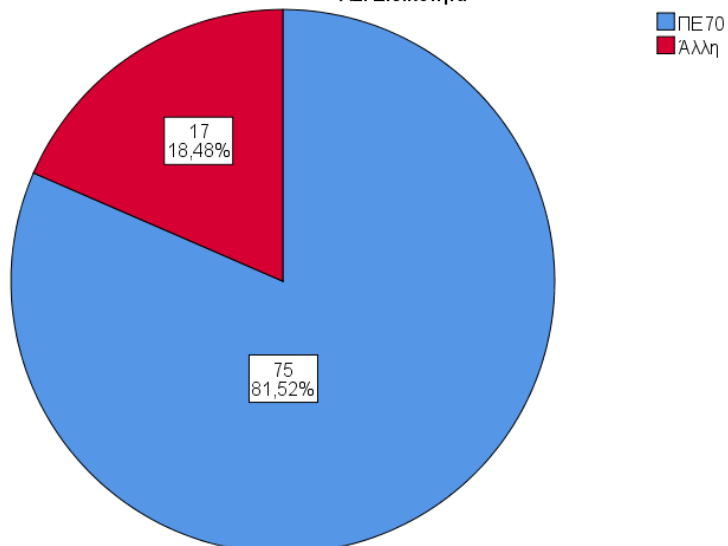
#### Π.Β1. Δημογραφικά

A1. Φύλο

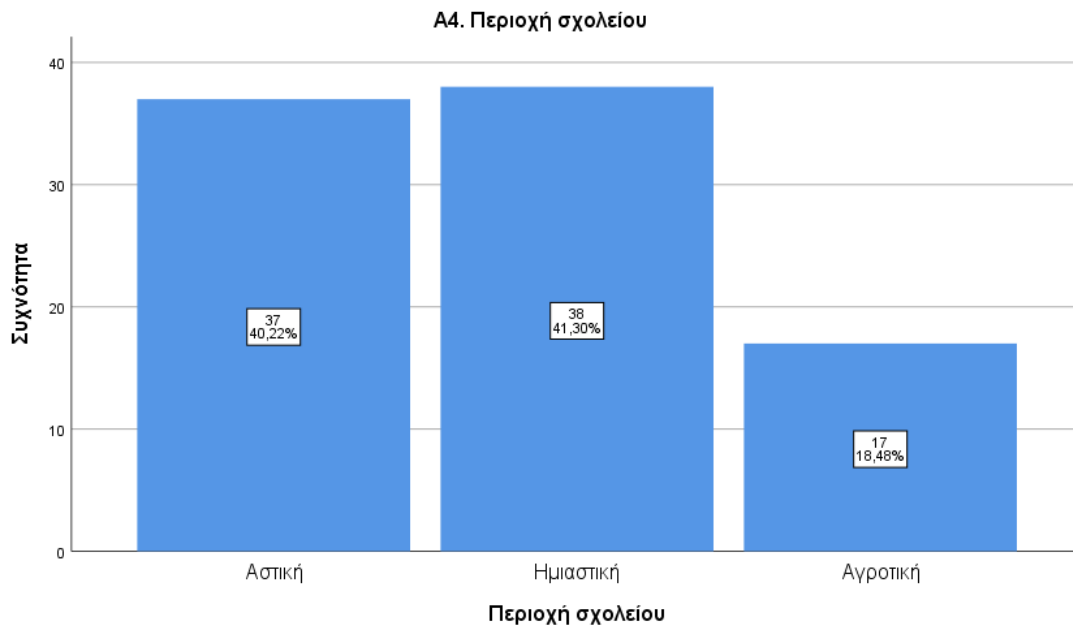


Γράφημα 1: Φύλο εκπαιδευτικών

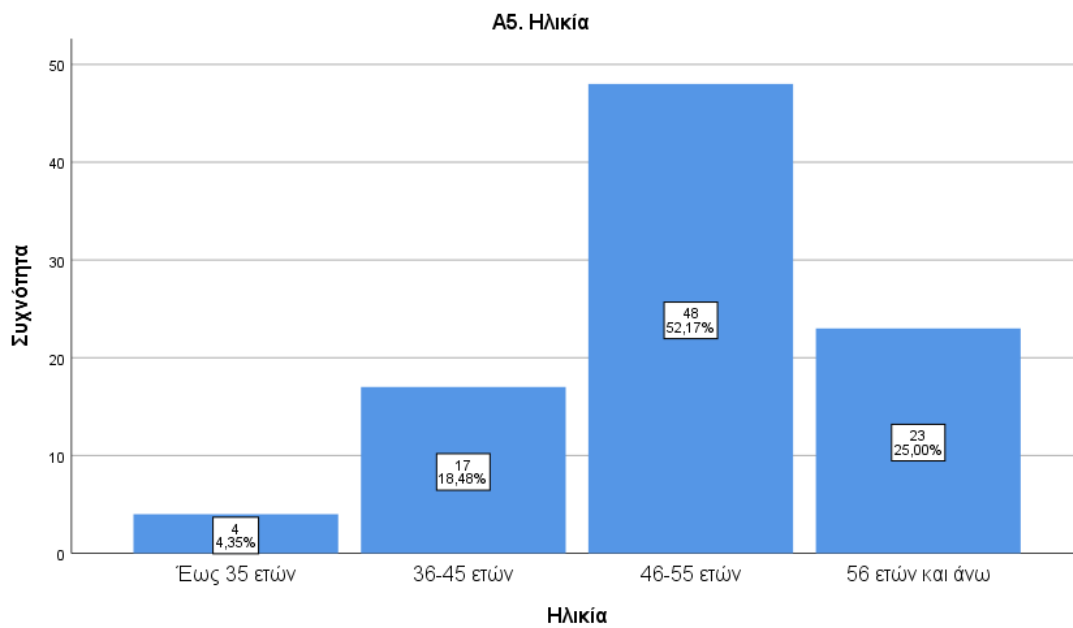
A2. Ειδικότητα



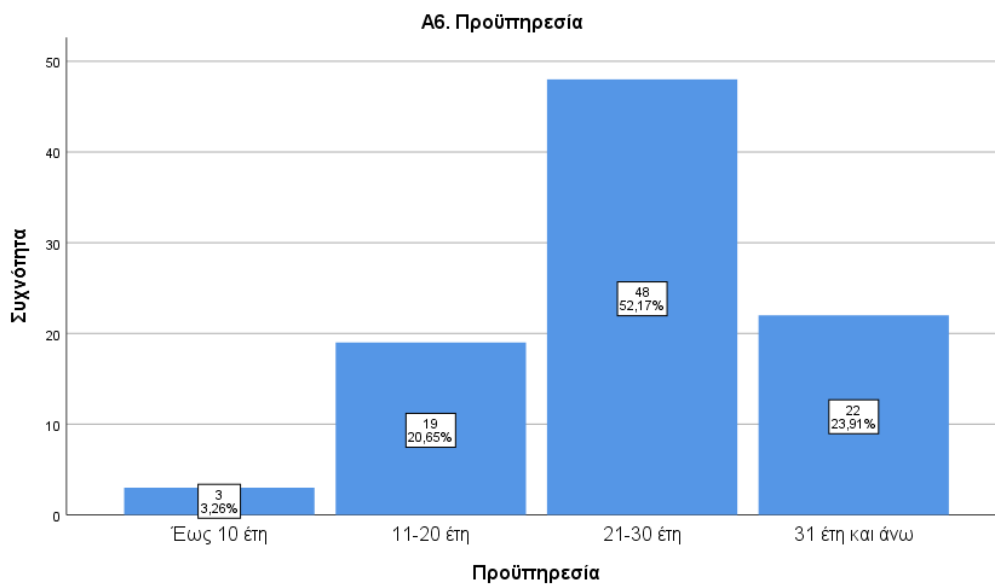
Γράφημα 2: Ειδικότητα εκπαιδευτικών



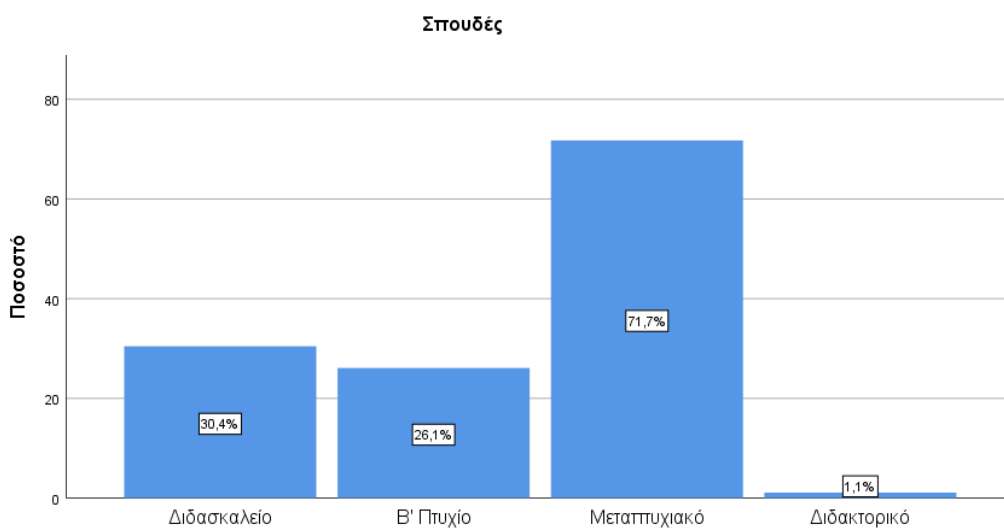
**Γράφημα 3:** Περιοχή σχολείου εκπαιδευτικών



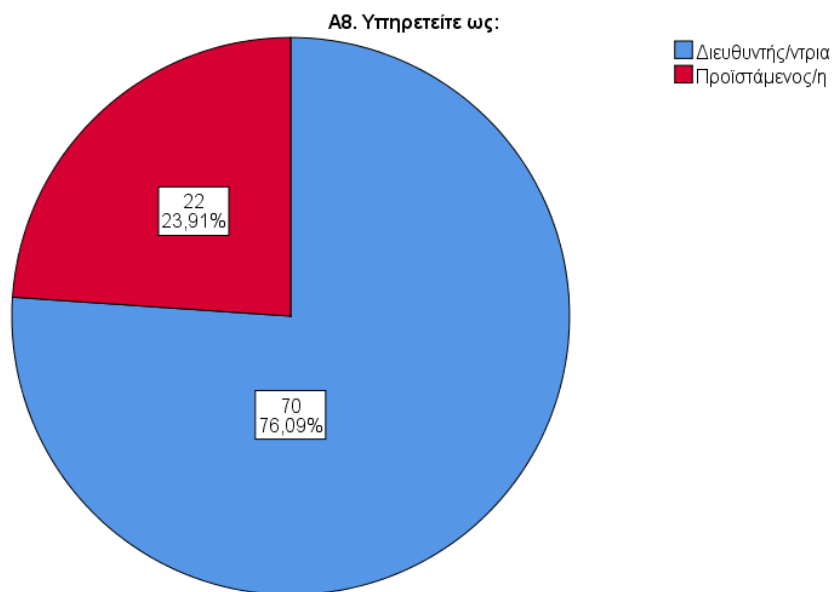
**Γράφημα 4:** Ηλικία εκπαιδευτικών



**Γράφημα 5: Προϋπηρεσία εκπαιδευτικών**



**Γράφημα 6: Πρόσθετες σπουδές εκπαιδευτικών**



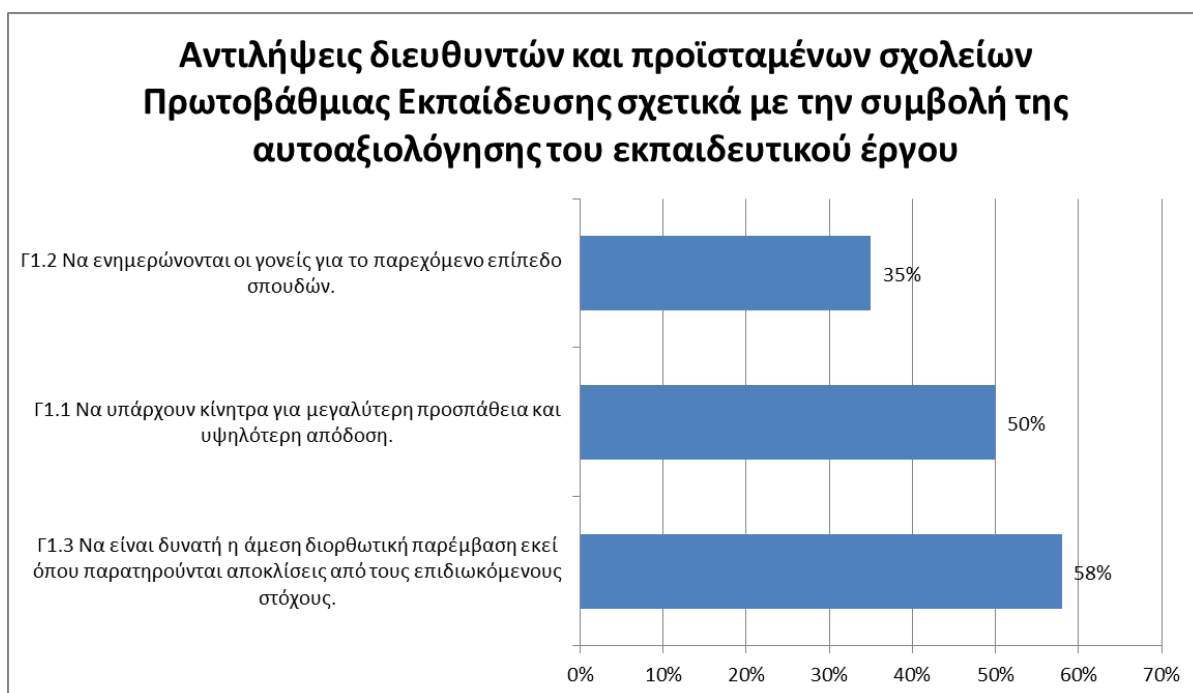
**Γράφημα 7:** Θέση ευθύνης εκπαιδευτικών

## Π.Β2. Έλεγχοι Ερευνητικού Ερωτήματος 1

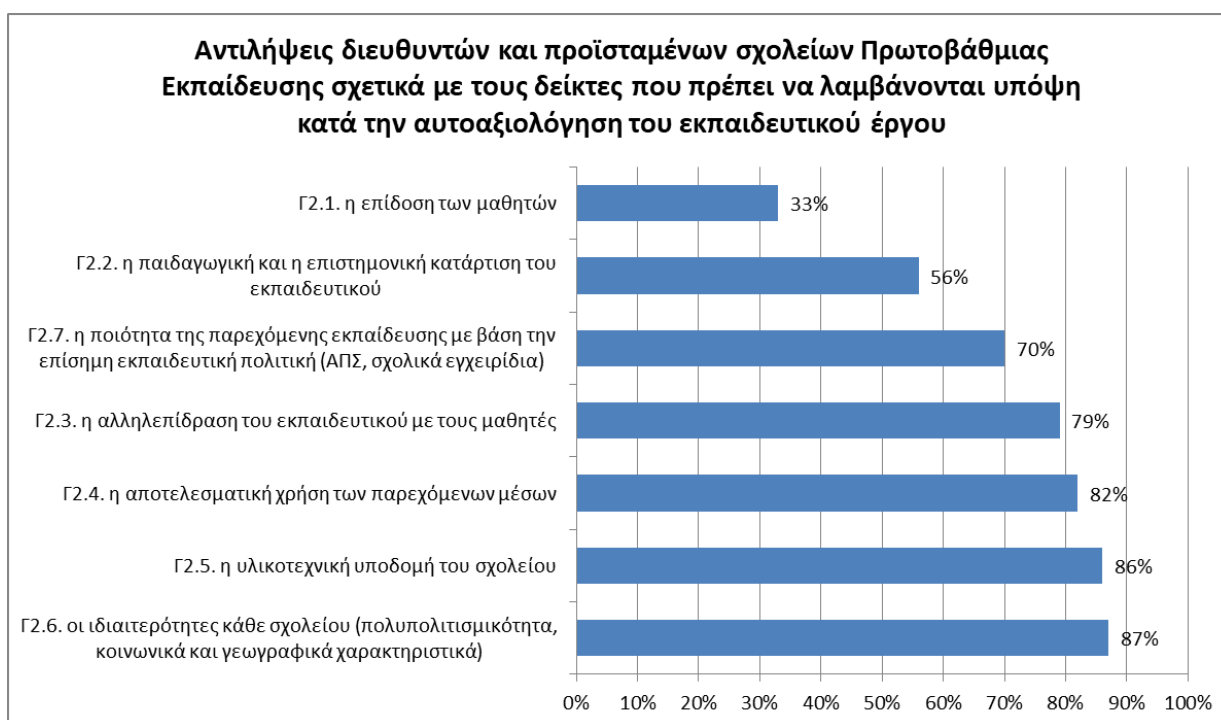


**Γράφημα 8:** Αντιλήψεις διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

## Π.Β3. Έλεγχος Ερευνητικού Ερωτήματος 2



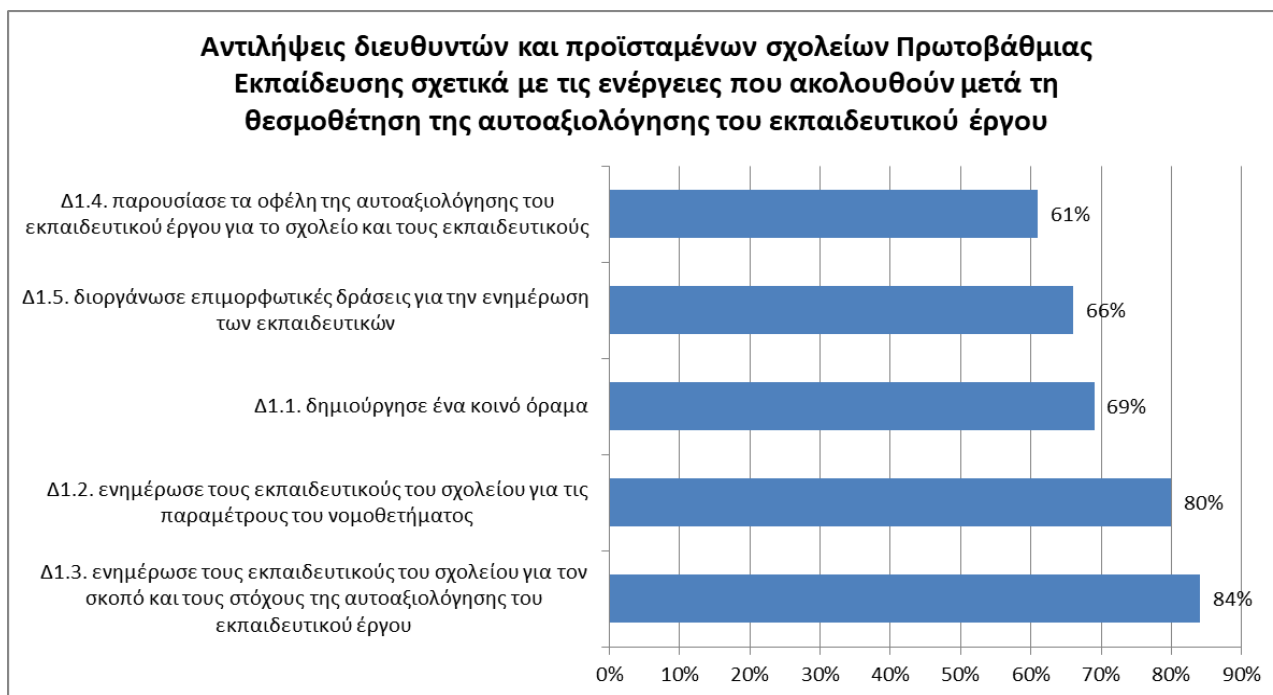
**Γράφημα 9:** Αντιλήψεις διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την συμβολή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου



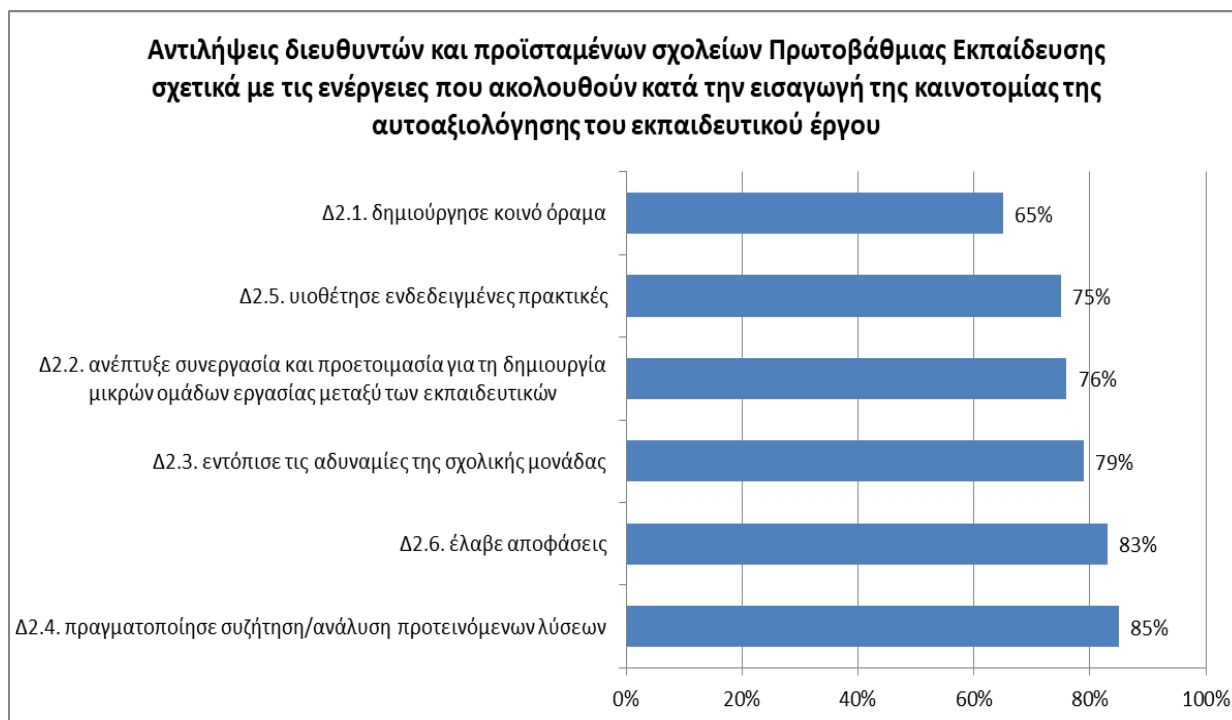
**Γράφημα 10:** Αντιλήψεις διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τους δείκτες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου



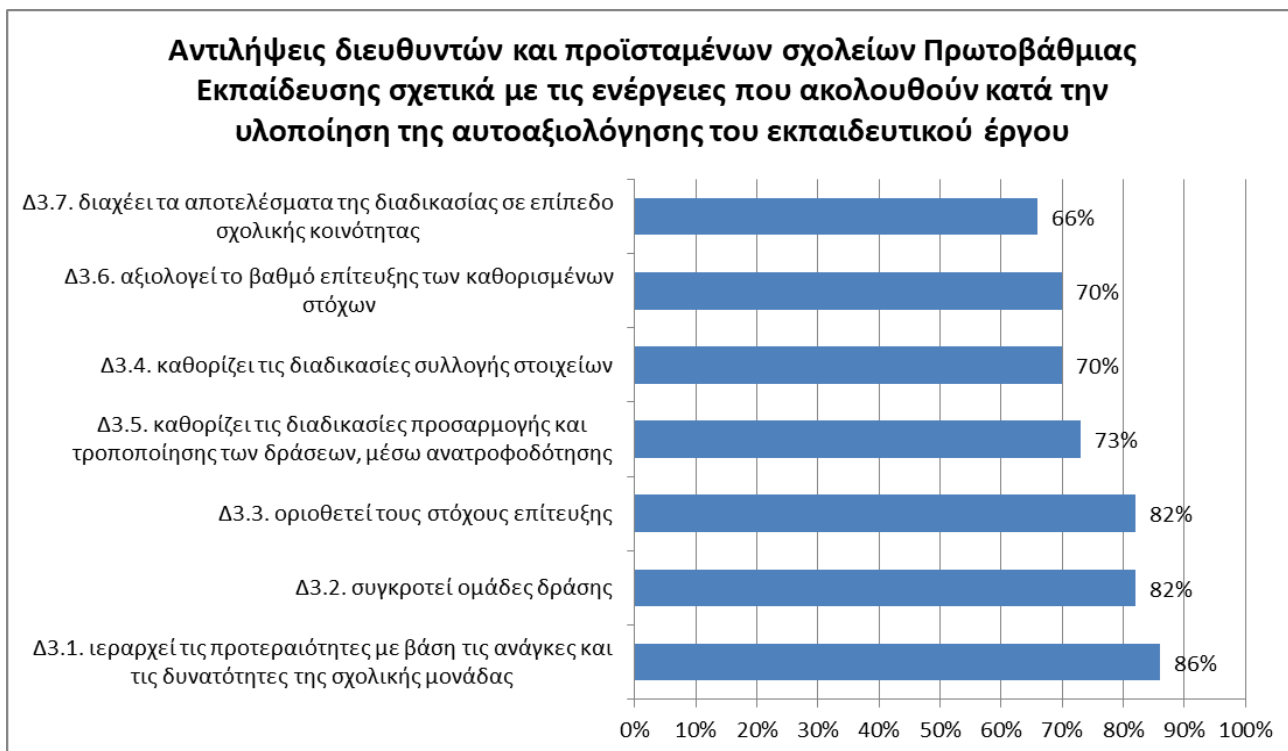
## Π.Β4. Έλεγχοι Ερευνητικού Ερωτήματος 3



**Γράφημα 11:** Αντιλήψεις διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις ενέργειες που ακολουθούν μετά τη θεσμοθέτηση της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

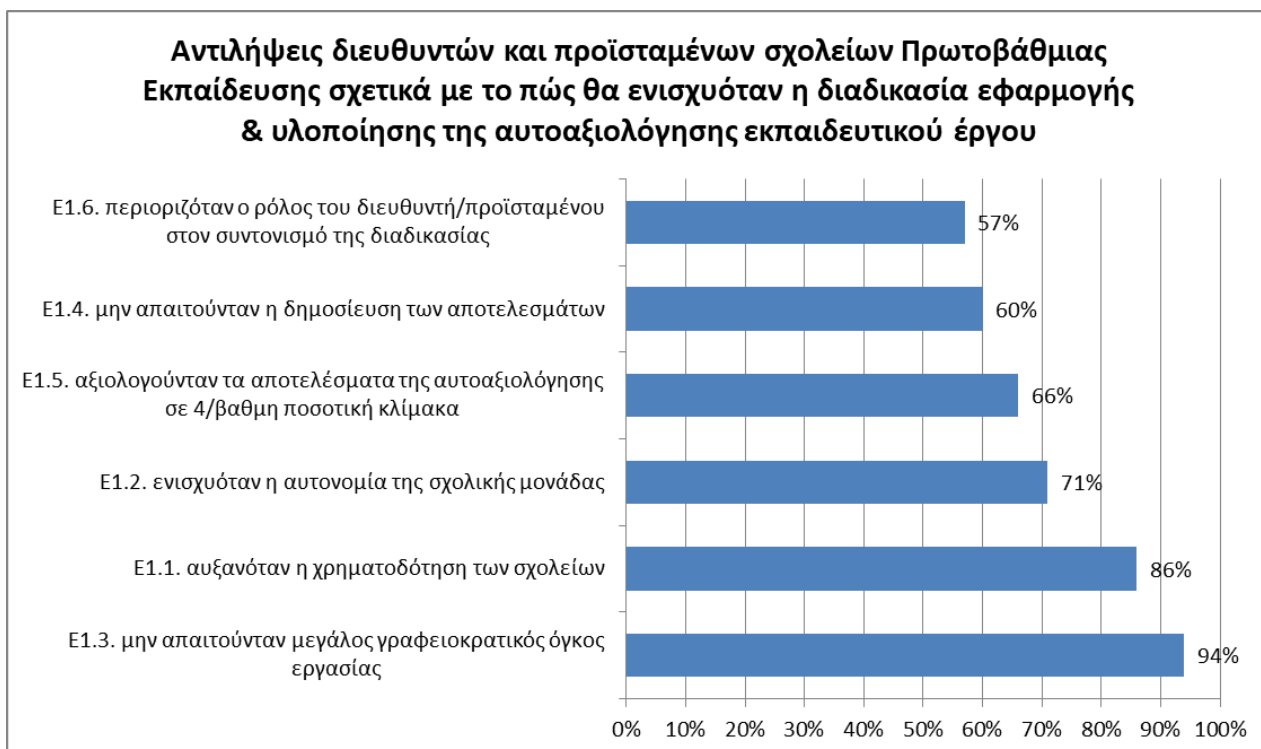


**Γράφημα 12:** Αντιλήψεις διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις ενέργειες που ακολουθούν κατά την εισαγωγή της καινοτομίας της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

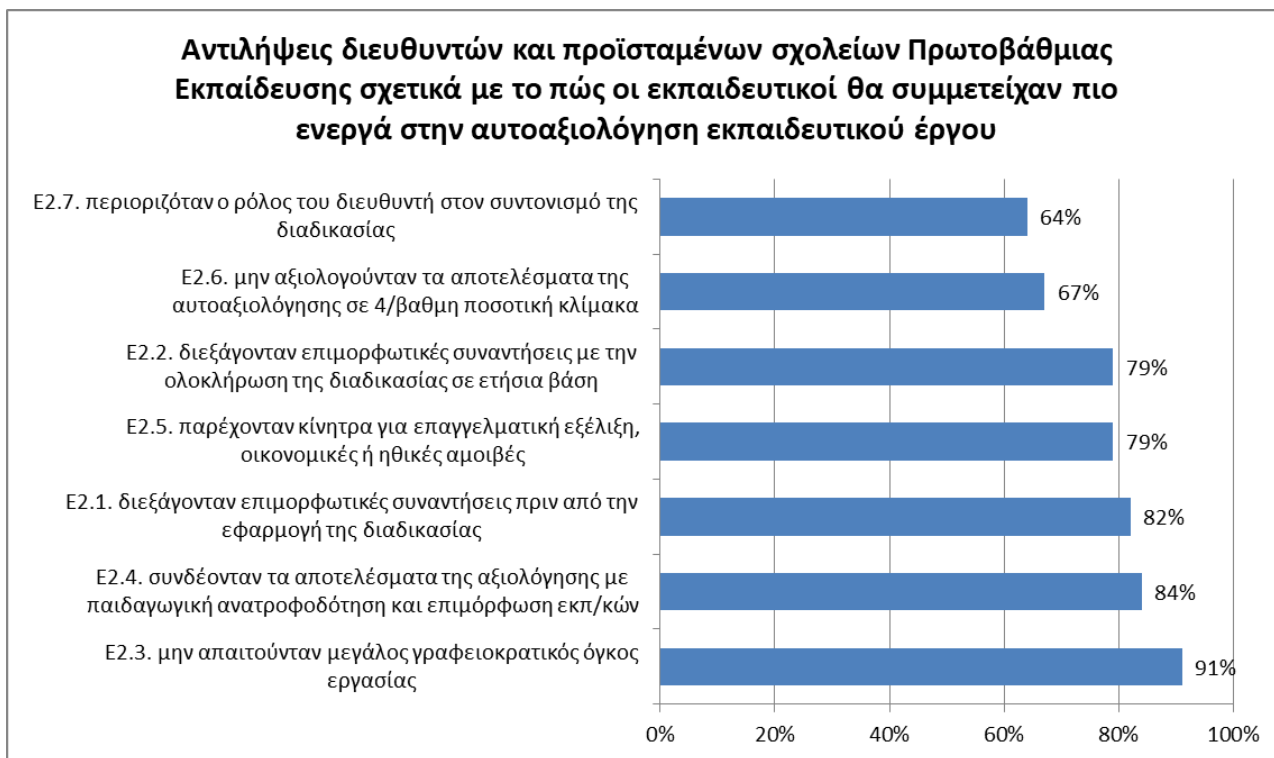


**Γράφημα 13:** Αντιλήψεις διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις ενέργειες που ακολουθούν κατά την υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

#### Π.Β5. Έλεγχος Ερευνητικού Ερωτήματος 4



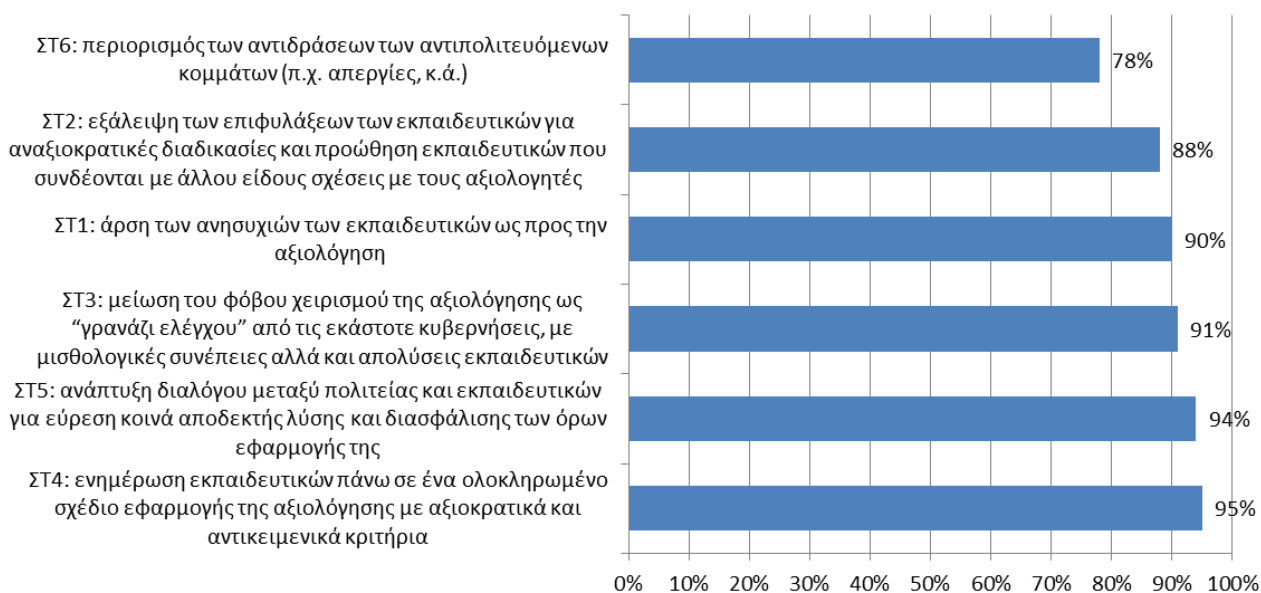
**Γράφημα 14:** Αντιλήψεις διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το πώς θα ενισχυόταν η διαδικασία εφαρμογής και υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου



**Γράφημα 15:** Αντιλήψεις διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το πώς οι εκπαιδευτικοί θα συμμετείχαν πιο ενεργά στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

## Π.Β6. Έλεγχοι Ερευνητικού Ερωτήματος 5

**Αντιλήψεις διευθυντών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις αλλαγές που θεωρούν ότι πρέπει να γίνουν για καλύτερη εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου**



**Γράφημα 16:** Αντιλήψεις διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις αλλαγές που θεωρούν ότι πρέπει να γίνουν για καλύτερη εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

### Στατιστικοί Έλεγχοι

Στο παράρτημα αυτό παραθέτονται όλοι οι στατιστικοί έλεγχοι που διενεργήθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, οργανωμένοι ανά ερευνητικό ερώτημα.

#### Π.Γ1. Έλεγχοι Ερευνητικού Ερωτήματος 1

Πίνακας 24: B vs Φύλο

		Independent Samples Test									
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper	
B1. Ο θεσμός της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι αναγκαίος.	Equal variances assumed	,086	,770	-,604	90	,547	-,118	,195	-,505	,269	
	Equal variances not assumed			-,602	87,453	,548	-,118	,195	-,506	,271	
B2. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί μηχανισμό ανατροφοδότησης και βελτίωσης της ποιότητάς του.	Equal variances assumed	,231	,632	-,773	90	,441	-,152	,197	-,544	,239	
	Equal variances not assumed			-,775	89,054	,441	-,152	,197	-,543	,238	
B3. Η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να επιφέρει τις επιθυμητές αλλαγές στον σχολικό οργανισμό, προκειμένου να αναβαθμιστεί ποιοτικά.	Equal variances assumed	,018	,892	-1,074	90	,286	-,211	,197	-,602	,179	
	Equal variances not assumed			-1,072	87,546	,287	-,211	,197	-,603	,181	
B4. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι διαρκής, συμμετοχική και δυναμική διαδικασία.	Equal variances assumed	,101	,751	,009	90	,992	,002	,201	-,396	,400	
	Equal variances not assumed			,009	86,325	,993	,002	,202	-,399	,402	
B5. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μια διαδικασία που εντοπίζει θετικά σημεία και σημεία που χρήζουν βελτίωσης.	Equal variances assumed	,021	,885	-,575	90	,567	-,112	,194	-,497	,274	
	Equal variances not assumed			-,571	85,336	,569	-,112	,195	-,500	,277	
B6. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μια διαδικασία που ενισχύει την αυτονομία της σχολικής μονάδας.	Equal variances assumed	,177	,675	-1,138	90	,258	-,247	,217	-,679	,184	
	Equal variances not assumed			-1,136	87,899	,259	-,247	,218	-,680	,185	

B7. Κατά τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας εμπλέκεται ενεργά.	Equal variances assumed	,732	,394	-2,236	90	,028	-,444	,199	-,839	-,049
	Equal variances not assumed			-2,243	89,367	,027	-,444	,198	-,838	-,051

**Πίνακας 25: B vs Ειδικότητα**

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
B1. Ο θεσμός της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι αναγκαίος.	Equal variances assumed	,671	,415	-,689	90	,493	-,173	,250	-,670	,325
	Equal variances not assumed			-,601	20,960	,554	-,173	,287	-,769	,424
B2. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί μηχανισμό ανατροφοδότησης και βελτίωσης της ποιότητάς του.	Equal variances assumed	,324	,570	-,491	90	,624	-,125	,254	-,629	,379
	Equal variances not assumed			-,438	21,325	,666	-,125	,285	-,716	,467
B3. Η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να επιφέρει τις επιθυμητές αλλαγές στον σχολικό οργανισμό, προκειμένου να αναβαθμιστεί ποιοτικά.	Equal variances assumed	,025	,875	-1,559	90	,123	-,391	,251	-,890	,107
	Equal variances not assumed			-1,377	21,168	,183	-,391	,284	-,982	,199
B4. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι διαρκής, συμμετοχική και δυναμική διαδικασία.	Equal variances assumed	3,060	,084	,024	90	,981	,006	,258	-,506	,518
	Equal variances not assumed			,019	19,590	,985	,006	,325	-,672	,684
B5. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μια διαδικασία που εντοπίζει θετικά σημεία και σημεία που χρήζουν βελτίωσης.	Equal variances assumed	,036	,849	-,975	90	,332	-,242	,249	-,736	,251
	Equal variances not assumed			-,879	21,537	,389	-,242	,276	-,815	,330
B6. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μια διαδικασία που ενισχύει την αυτονομία της σχολικής μονάδας.	Equal variances assumed	,081	,776	-,792	90	,431	-,222	,280	-,779	,335
	Equal variances not assumed			-,764	22,955	,452	-,222	,290	-,823	,379
B7. Κατά τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας εμπλέκεται ενεργά.	Equal variances assumed	8,016	,006	-,925	90	,358	-,242	,261	-,761	,277
	Equal variances not assumed			-,717	19,295	,482	-,242	,337	-,946	,463

**Πίνακας 26: B vs Περιοχή**

		<b>ANOVA</b>				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
B1. Ο θεσμός της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι αναγκαίος.	Between Groups	,197	2	,099	,112	,894
	Within Groups	78,412	89	,881		
	Total	78,609	91			
B2. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί μηχανισμό ανατροφοδότησης και βελτίωσης της ποιότητάς του.	Between Groups	,297	2	,149	,165	,848
	Within Groups	80,257	89	,902		
	Total	80,554	91			
B3. Η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να επιφέρει τις επιθυμητές αλλαγές στον σχολικό οργανισμό, προκειμένου να αναβαθμιστεί ποιοτικά.	Between Groups	,265	2	,132	,146	,864
	Within Groups	80,463	89	,904		
	Total	80,728	91			
B4. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι διαρκής, συμμετοχική και δυναμική διαδικασία.	Between Groups	1,428	2	,714	,780	,461
	Within Groups	81,441	89	,915		
	Total	82,870	91			
B5. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μια διαδικασία που εντοπίζει θετικά σημεία και σημεία που χρήζουν βελτίωσης.	Between Groups	,742	2	,371	,428	,653
	Within Groups	77,117	89	,866		
	Total	77,859	91			
B6. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μια διαδικασία που ενισχύει την αυτονομία της σχολικής μονάδας.	Between Groups	1,170	2	,585	,534	,588
	Within Groups	97,558	89	1,096		
	Total	98,728	91			
B7. Κατά τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας εμπλέκεται ενεργά.	Between Groups	4,804	2	2,402	2,636	,077
	Within Groups	81,109	89	,911		
	Total	85,913	91			

**Πίνακας 27: B vs Ηλικία**

		<b>ANOVA</b>				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
B1. Ο θεσμός της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι αναγκαίος.	Between Groups	,564	2	,282	,321	,726
	Within Groups	78,045	89	,877		
	Total	78,609	91			
B2. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί μηχανισμό ανατροφοδότησης και βελτίωσης της ποιότητάς του.	Between Groups	1,756	2	,878	,991	,375
	Within Groups	78,799	89	,885		
	Total	80,554	91			
B3. Η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να επιφέρει τις επιθυμητές αλλαγές στον σχολικό οργανισμό, προκειμένου να αναβαθμιστεί ποιοτικά.	Between Groups	2,529	2	1,264	1,439	,243
	Within Groups	78,200	89	,879		
	Total	80,728	91			
B4. Η αυτοαξιολόγηση του	Between Groups	,595	2	,298	,322	,726

εκπαιδευτικού έργου είναι διαρκής, συμμετοχική και δυναμική διαδικασία.	Within Groups	82,274	89	,924		
	Total	82,870	91			
B5. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μια διαδικασία που εντοπίζει θετικά σημεία και σημεία που χρήζουν βελτίωσης.	Between Groups	2,302	2	1,151	1,356	,263
	Within Groups	75,557	89	,849		
	Total	77,859	91			
B6. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μια διαδικασία που ενισχύει την αυτονομία της σχολικής μονάδας.	Between Groups	,340	2	,170	,154	,858
	Within Groups	98,388	89	1,105		
	Total	98,728	91			
B7. Κατά τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας εμπλέκεται ενεργά.	Between Groups	5,767	2	2,884	3,202	,045
	Within Groups	80,146	89	,901		
	Total	85,913	91			

**Πίνακας 28: B vs Προϋπηρεσία**

		ANOVA				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
B1. Ο θεσμός της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι αναγκαίος.	Between Groups	,791	2	,395	,452	,638
	Within Groups	77,818	89	,874		
	Total	78,609	91			
B2. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί μηχανισμό ανατροφοδότησης και βελτίωσης της ποιότητάς του.	Between Groups	,030	2	,015	,016	,984
	Within Groups	80,525	89	,905		
	Total	80,554	91			
B3. Η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να επιφέρει τις επιθυμητές αλλαγές στον σχολικό οργανισμό, προκειμένου να αναβαθμιστεί ποιοτικά.	Between Groups	,098	2	,049	,054	,948
	Within Groups	80,631	89	,906		
	Total	80,728	91			
B4. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι διαρκής, συμμετοχική και δυναμική διαδικασία.	Between Groups	,436	2	,218	,235	,791
	Within Groups	82,434	89	,926		
	Total	82,870	91			
B5. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μια διαδικασία που εντοπίζει θετικά σημεία και σημεία που χρήζουν βελτίωσης.	Between Groups	,624	2	,312	,359	,699
	Within Groups	77,235	89	,868		
	Total	77,859	91			
B6. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μια διαδικασία που ενισχύει την αυτονομία της σχολικής μονάδας.	Between Groups	,476	2	,238	,216	,806
	Within Groups	98,252	89	1,104		
	Total	98,728	91			
B7. Κατά τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας εμπλέκεται ενεργά.	Between Groups	,428	2	,214	,223	,801
	Within Groups	85,485	89	,961		
	Total	85,913	91			



**Πίνακας 29: B vs Διδασκαλείο**

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
B1. Ο θεσμός της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι αναγκαίος.	Equal variances assumed	2,613	,109	,443	90	,659	,094	,212	-,326	,514
	Equal variances not assumed			,400	41,554	,691	,094	,234	-,379	,567
B2. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί μηχανισμό ανατροφοδότησης και βελτίωσης της ποιότητάς του.	Equal variances assumed	2,979	,088	,857	90	,394	,183	,213	-,241	,607
	Equal variances not assumed			,779	42,057	,440	,183	,235	-,291	,657
B3. Η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να επιφέρει τις επιθυμητές αλλαγές στον σχολικό οργανισμό, προκειμένου να αναβαθμιστεί ποιοτικά.	Equal variances assumed	,285	,595	1,078	90	,284	,230	,213	-,194	,654
	Equal variances not assumed			1,056	49,174	,296	,230	,218	-,208	,667
B4. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι διαρκής, συμμετοχική και δυναμική διαδικασία.	Equal variances assumed	,640	,426	,298	90	,766	,065	,217	-,367	,496
	Equal variances not assumed			,286	46,964	,776	,065	,227	-,391	,521
B5. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μια διαδικασία που εντοπίζει θετικά σημεία και σημεία που χρήζουν βελτίωσης.	Equal variances assumed	4,798	,031	1,272	90	,207	,266	,209	-,149	,681
	Equal variances not assumed			1,138	40,919	,262	,266	,233	-,206	,737
B6. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μια διαδικασία που ενισχύει την αυτονομία της σχολικής μονάδας.	Equal variances assumed	,174	,677	,329	90	,743	,078	,237	-,393	,549
	Equal variances not assumed			,328	51,094	,744	,078	,238	-,400	,556
B7. Κατά τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας εμπλέκεται ενεργά.	Equal variances assumed	,751	,388	1,881	90	,063	,408	,217	-,023	,840
	Equal variances not assumed			1,976	58,024	,053	,408	,207	-,005	,822

**Πίνακας 30: B vs B πτυχίο**

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
B1. Ο θεσμός της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι αναγκαίος.	Equal variances assumed	,174	,677	-,365	90	,716	-,081	,222	-,521	,360
	Equal variances not assumed			-,367	40,901	,715	-,081	,220	-,526	,364
B2. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου	Equal variances assumed	,008	,931	,229	90	,819	,051	,225	-,395	,498

αποτελεί μηχανισμό ανατροφοδότησης και βελτίωσης της ποιότητάς του.	Equal variances not assumed			,233	41,525	,817	,051	,221	-,395	,498
B3. Η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να επιφέρει τις επιθυμητές αλλαγές στον σχολικό οργανισμό, προκειμένου να αναβαθμιστεί ποιοτικά.	Equal variances assumed	1,742	,190	-,832	90	,408	-,186	,224	-,631	,259
	Equal variances not assumed			-,900	47,265	,372	-,186	,207	-,602	,230
B4. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι διαρκής, συμμετοχική και δυναμική διαδικασία.	Equal variances assumed	,809	,371	-,832	90	,408	-,189	,227	-,640	,262
	Equal variances not assumed			-,874	44,408	,387	-,189	,216	-,624	,246
B5. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μια διαδικασία που εντοπίζει θετικά σημεία και σημεία που χρήζουν βελτίωσης.	Equal variances assumed	1,268	,263	-,144	90	,886	-,032	,221	-,471	,407
	Equal variances not assumed			-,164	52,711	,870	-,032	,194	-,421	,358
B6. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μια διαδικασία που ενισχύει την αυτονομία της σχολικής μονάδας.	Equal variances assumed	,319	,574	,751	90	,454	,186	,248	-,306	,679
	Equal variances not assumed			,764	41,613	,449	,186	,244	-,306	,679
B7. Κατά τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας εμπλέκεται ενεργά.	Equal variances assumed	,042	,837	,582	90	,562	,135	,232	-,325	,595
	Equal variances not assumed			,609	44,019	,546	,135	,221	-,311	,581

**Πίνακας 31: B vs Μεταπτυχιακό**

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
B1. Ο θεσμός της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι αναγκαίος.	Equal variances assumed	,449	,505	-,670	90	,505	-,145	,216	-,573	,284
	Equal variances not assumed			-,702	50,832	,486	-,145	,206	-,558	,269
B2. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί μηχανισμό ανατροφοδότησης και βελτίωσης της ποιότητάς του.	Equal variances assumed	,138	,711	-1,547	90	,125	-,334	,216	-,764	,095
	Equal variances not assumed			-1,579	47,875	,121	-,334	,212	-,760	,091
B3. Η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να επιφέρει τις επιθυμητές αλλαγές στον σχολικό οργανισμό, προκειμένου να αναβαθμιστεί ποιοτικά.	Equal variances assumed	,739	,392	-1,380	90	,171	-,300	,217	-,731	,132
	Equal variances not assumed			-1,449	50,908	,153	-,300	,207	-,715	,115
B4. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι	Equal variances assumed	,005	,945	-1,206	90	,231	-,266	,220	-,704	,172

διαρκής, συμμετοχική και δυναμική διαδικασία.	Equal variances not assumed			-1,243	48,887	,220	-,266	,214	-,695	,164
B5. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μια διαδικασία που εντοπίζει θετικά σημεία και σημεία που χρήζουν βελτίωσης.	Equal variances assumed	1,503	,223	-1,985	90	,050	-,418	,211	-,837	,000
	Equal variances not assumed			-1,892	41,717	,065	-,418	,221	-,865	,028
B6. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μια διαδικασία που ενισχύει την αυτονομία της σχολικής μονάδας.	Equal variances assumed	,000	,996	-,981	90	,329	-,237	,241	-,716	,243
	Equal variances not assumed			-,965	44,311	,340	-,237	,245	-,731	,258
B7. Κατά τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας εμπλέκεται ενεργά.	Equal variances assumed	1,125	,292	-,995	90	,323	-,224	,225	-,671	,223
	Equal variances not assumed			-1,065	53,318	,291	-,224	,210	-,645	,197

**Πίνακας 32:** B vs Θέση υπηρετήσης

### Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
B1. Ο θεσμός της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι αναγκαίος.	Equal variances assumed	,067	,797	1,987	90	,050	,444	,224	,000	,888
	Equal variances not assumed			2,057	37,293	,047	,444	,216	,007	,882
B2. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί μηχανισμό ανατροφοδότησης και βελτίωσης της ποιότητάς του.	Equal variances assumed	,830	,365	2,282	90	,025	,513	,225	,066	,960
	Equal variances not assumed			2,256	34,590	,031	,513	,227	,051	,975
B3. Η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να επιφέρει τις επιθυμητές αλλαγές στον σχολικό οργανισμό, προκειμένου να αναβαθμιστεί ποιοτικά.	Equal variances assumed	,018	,893	2,625	90	,010	,586	,223	,142	1,029
	Equal variances not assumed			2,600	34,676	,014	,586	,225	,128	1,043
B4. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι διαρκής, συμμετοχική και δυναμική διαδικασία.	Equal variances assumed	,964	,329	1,376	90	,172	,319	,232	-,142	,781
	Equal variances not assumed			1,278	31,606	,210	,319	,250	-,190	,829
B5. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μια διαδικασία που εντοπίζει θετικά σημεία και σημεία που χρήζουν βελτίωσης.	Equal variances assumed	2,874	,093	3,055	90	,003	,661	,216	,231	1,091
	Equal variances not assumed			2,787	30,875	,009	,661	,237	,177	1,145
B6. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μια διαδικασία που ενισχύει την αυτονομία της σχολικής μονάδας.	Equal variances assumed	,180	,673	1,953	90	,054	,490	,251	-,009	,988
	Equal variances not assumed			1,933	34,646	,062	,490	,253	-,025	1,004

B7. Κατά τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας εμπλέκεται ενεργά.	Equal variances assumed	,001	,971	1,943	90	,055	,455	,234	-,010	,919
	Equal variances not assumed			1,953	35,506	,059	,455	,233	-,018	,927

## Π.Γ2. Έλεγχοι Ερευνητικού Ερωτήματος 2

### Πίνακας 33: Γ vs Φύλο

#### Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Γ1.1. Να υπάρχουν κίνητρα για μεγαλύτερη προσπάθεια και υψηλότερη απόδοση.	Equal variances assumed	,535	,466	-,901	90	,370	-,171	,190	-,549	,206
	Equal variances not assumed			-,897	86,207	,372	-,171	,191	-,551	,209
Γ1.2. Να ενημερώνονται οι γονείς για το παρεχόμενο επίπεδο σπουδών.	Equal variances assumed	,012	,915	-1,941	90	,055	-,402	,207	-,813	,009
	Equal variances not assumed			-1,932	86,435	,057	-,402	,208	-,816	,012
Γ1.3. Να είναι δυνατή η άμεση διορθωτική παρέμβαση εκεί όπου παρατηρούνται αποκλίσεις από τους επιδιωκόμενους στόχους.	Equal variances assumed	,799	,374	-,935	90	,352	-,203	,217	-,633	,228
	Equal variances not assumed			-,939	89,398	,351	-,203	,216	-,632	,226
Γ2.1. Η επίδοση των μαθητών.	Equal variances assumed	,125	,725	-,321	90	,749	-,073	,228	-,525	,379
	Equal variances not assumed			-,322	88,875	,749	-,073	,227	-,525	,379
Γ2.2. Η παιδαγωγική και η επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού.	Equal variances assumed	,134	,715	-1,519	90	,132	-,322	,212	-,743	,099
	Equal variances not assumed			-1,517	87,976	,133	-,322	,212	-,743	,100
Γ2.3. Η αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές.	Equal variances assumed	1,063	,305	-1,583	90	,117	-,271	,171	-,611	,069
	Equal variances not assumed			-1,584	88,674	,117	-,271	,171	-,611	,069
Γ2.4. Η αποτελεσματική χρήση των παρεχόμενων μέσων.	Equal variances assumed	1,653	,202	,302	90	,763	,052	,173	-,291	,396
	Equal variances not assumed			,299	83,076	,766	,052	,175	-,295	,400
Γ2.5. Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου.	Equal variances assumed	,190	,664	,340	90	,734	,058	,172	-,282	,399
	Equal variances not assumed			,337	83,302	,737	,058	,173	-,286	,403
Γ2.6. Οι ιδιαιτερότητες κάθε σχολείου (πολυπολιτισμικότητα, κοινωνικά και γεωγραφικά χαρακτηριστικά).	Equal variances assumed	,013	,908	-,748	90	,456	-,133	,178	-,487	,221
	Equal variances not assumed			-,752	89,685	,454	-,133	,177	-,486	,219
Γ2.7. Η ποιότητα της παρεχόμενης	Equal variances assumed	,593	,443	,603	90	,548	,101	,168	-,232	,434

εκπαίδευσης με βάση την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική (ΑΠΣ, σχολικά εγχειρίδια).	Equal variances not assumed			,600	86,063	,550	,101	,169	-,234	,436
--	-----------------------------	--	--	------	--------	------	------	------	-------	------

**Πίνακας 34: Γ vs Ειδικότητα**

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Γ1.1. Να υπάρχουν κίνητρα για μεγαλύτερη προσπάθεια και υψηλότερη απόδοση.	Equal variances assumed	1,416	,237	-,766	90	,446	-,187	,245	-,674	,299
	Equal variances not assumed			-,686	21,403	,500	-,187	,273	-,755	,380
Γ1.2. Να ενημερώνονται οι γονείς για το παρεχόμενο επίπεδο σπουδών.	Equal variances assumed	,027	,869	-,442	90	,660	-,120	,271	-,659	,419
	Equal variances not assumed			-,426	22,888	,674	-,120	,282	-,703	,463
Γ1.3. Να είναι δυνατή η άμεση διορθωτική παρέμβαση εκεί όπου παρατηρούνται αποκλίσεις από τους επιδιωκόμενους στόχους.	Equal variances assumed	,017	,896	-,915	90	,363	-,255	,279	-,808	,299
	Equal variances not assumed			-,860	22,366	,399	-,255	,296	-,869	,359
Γ2.1. Η επίδοση των μαθητών.	Equal variances assumed	2,252	,137	-,953	90	,343	-,278	,291	-,856	,301
	Equal variances not assumed			-,815	20,630	,425	-,278	,341	-,987	,432
Γ2.2. Η παιδαγωγική και η επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού.	Equal variances assumed	,852	,359	-,587	90	,559	-,162	,275	-,708	,385
	Equal variances not assumed			-,526	21,422	,604	-,162	,307	-,800	,476
Γ2.3. Η αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές.	Equal variances assumed	,008	,930	-1,527	90	,130	-,336	,220	-,774	,101
	Equal variances not assumed			-1,544	24,094	,136	-,336	,218	-,786	,113
Γ2.4. Η αποτελεσματική χρήση των παρεχόμενων μέσων.	Equal variances assumed	1,047	,309	-1,347	90	,181	-,296	,220	-,734	,141
	Equal variances not assumed			-1,196	21,253	,245	-,296	,248	-,812	,219
Γ2.5. Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου.	Equal variances assumed	,622	,432	-1,686	90	,095	-,366	,217	-,798	,065
	Equal variances not assumed			-1,724	24,407	,097	-,366	,213	-,804	,072
Γ2.6. Οι ιδιαιτερότητες κάθε σχολείου (πολυπολιτισμικότητα, κοινωνικά και γεωγραφικά χαρακτηριστικά).	Equal variances assumed	,019	,890	-1,222	90	,225	-,278	,228	-,731	,174
	Equal variances not assumed			-1,284	25,213	,211	-,278	,217	-,725	,168
Γ2.7. Η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης με βάση την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική (ΑΠΣ, σχολικά εγχειρίδια).	Equal variances assumed	,205	,652	-1,219	90	,226	-,261	,214	-,687	,164
	Equal variances not assumed			-1,185	23,113	,248	-,261	,220	-,717	,195

**Πίνακας 35: Γ vs Περιοχή**

		<b>ANOVA</b>				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Γ1.1. Να υπάρχουν κίνητρα για μεγαλύτερη προσπάθεια και υψηλότερη απόδοση.	Between Groups	,021	2	,011	,013	,987
	Within Groups	75,142	89	,844		
	Total	75,163	91			
Γ1.2. Να ενημερώνονται οι γονείς για το παρεχόμενο επίπεδο σπουδών.	Between Groups	3,233	2	1,616	1,618	,204
	Within Groups	88,887	89	,999		
	Total	92,120	91			
Γ1.3. Να είναι δυνατή η άμεση διορθωτική παρέμβαση εκεί όπου παρατηρούνται αποκλίσεις από τους επιδιωκόμενους στόχους.	Between Groups	2,927	2	1,464	1,375	,258
	Within Groups	94,758	89	1,065		
	Total	97,685	91			
Γ2.1. Η επίδοση των μαθητών.	Between Groups	1,781	2	,891	,754	,473
	Within Groups	105,132	89	1,181		
	Total	106,913	91			
Γ2.2. Η παιδαγωγική και η επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού.	Between Groups	,580	2	,290	,274	,761
	Within Groups	94,246	89	1,059		
	Total	94,826	91			
Γ2.3. Η αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές.	Between Groups	1,646	2	,823	1,211	,303
	Within Groups	60,474	89	,679		
	Total	62,120	91			
Γ2.4. Η αποτελεσματική χρήση των παρεχόμενων μέσων.	Between Groups	1,106	2	,553	,813	,447
	Within Groups	60,503	89	,680		
	Total	61,609	91			
Γ2.5. Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου.	Between Groups	,077	2	,038	,056	,945
	Within Groups	60,651	89	,681		
	Total	60,728	91			
Γ2.6. Οι ιδιαιτερότητες κάθε σχολείου (πολυπολιτισμικότητα, κοινωνικά και γεωγραφικά χαρακτηριστικά).	Between Groups	,675	2	,337	,461	,632
	Within Groups	65,184	89	,732		
	Total	65,859	91			
Γ2.7. Η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης με βάση την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική (ΑΠΣ, σχολικά εγχειρίδια).	Between Groups	,624	2	,312	,482	,619
	Within Groups	57,583	89	,647		
	Total	58,207	91			

**Πίνακας 36: Γ vs Ηλικία**

		<b>ANOVA</b>				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Γ1.1. Να υπάρχουν κίνητρα για μεγαλύτερη προσπάθεια και υψηλότερη απόδοση.	Between Groups	,070	2	,035	,041	,959
	Within Groups	75,093	89	,844		
	Total	75,163	91			
Γ1.2. Να ενημερώνονται οι γονείς για το παρεχόμενο επίπεδο σπουδών.	Between Groups	1,333	2	,667	,654	,523
	Within Groups	90,786	89	1,020		
	Total	92,120	91			
Γ1.3. Να είναι δυνατή η άμεση διορθωτική	Between Groups	,613	2	,306	,281	,756
	Within Groups	97,072	89	1,091		
	Total	97,685	91			

παρέμβαση εκεί όπου παρατηρούνται αποκλίσεις από τους επιδιωκόμενους στόχους.	Total	97,685	91			
Γ2.1. Η επίδοση των μαθητών.	Between Groups	1,203	2	,602	,506	,604
	Within Groups	105,710	89	1,188		
	Total	106,913	91			
Γ2.2. Η παιδαγωγική και η επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού.	Between Groups	,416	2	,208	,196	,822
	Within Groups	94,410	89	1,061		
	Total	94,826	91			
Γ2.3. Η αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές.	Between Groups	1,225	2	,613	,895	,412
	Within Groups	60,894	89	,684		
	Total	62,120	91			
Γ2.4. Η αποτελεσματική χρήση των παρεχόμενων μέσων.	Between Groups	1,274	2	,637	,939	,395
	Within Groups	60,335	89	,678		
	Total	61,609	91			
Γ2.5. Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου.	Between Groups	,712	2	,356	,528	,592
	Within Groups	60,016	89	,674		
	Total	60,728	91			
Γ2.6. Οι ιδιαιτερότητες κάθε σχολείου (πολυπολιτισμικότητα, κοινωνικά και γεωγραφικά χαρακτηριστικά).	Between Groups	,602	2	,301	,410	,665
	Within Groups	65,257	89	,733		
	Total	65,859	91			
Γ2.7. Η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης με βάση την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική (ΑΠΣ, σχολικά εγχειρίδια).	Between Groups	1,867	2	,933	1,475	,234
	Within Groups	56,340	89	,633		
	Total	58,207	91			

**Πίνακας 37: Γ vs Προϋπηρεσία**

		ANOVA				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Γ1.1. Να υπάρχουν κίνητρα για μεγαλύτερη προσπάθεια και υψηλότερη απόδοση.	Between Groups	,987	2	,493	,592	,555
	Within Groups	74,176	89	,833		
	Total	75,163	91			
Γ1.2. Να ενημερώνονται οι γονείς για το παρεχόμενο επίπεδο σπουδών.	Between Groups	,589	2	,295	,286	,752
	Within Groups	91,530	89	1,028		
	Total	92,120	91			
Γ1.3. Να είναι δυνατή η άμεση διορθωτική παρέμβαση εκεί όπου παρατηρούνται αποκλίσεις από τους επιδιωκόμενους στόχους.	Between Groups	,160	2	,080	,073	,930
	Within Groups	97,525	89	1,096		
	Total	97,685	91			
Γ2.1. Η επίδοση των μαθητών.	Between Groups	4,737	2	2,368	2,063	,133
	Within Groups	102,176	89	1,148		
	Total	106,913	91			
Γ2.2. Η παιδαγωγική και η επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού.	Between Groups	,059	2	,030	,028	,973
	Within Groups	94,767	89	1,065		
	Total	94,826	91			
Γ2.3. Η αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τους	Between Groups	,822	2	,411	,597	,553
	Within Groups	61,297	89	,689		
	Total	62,120	91			

μαθητές.	Total	62,120	91			
Γ2.4. Η αποτελεσματική χρήση των παρεχόμενων μέσων.	Between Groups	,402	2	,201	,292	,747
	Within Groups	61,206	89	,688		
	Total	61,609	91			
Γ2.5. Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου.	Between Groups	,931	2	,465	,693	,503
	Within Groups	59,797	89	,672		
	Total	60,728	91			
Γ2.6. Οι ιδιαιτερότητες κάθε σχολείου (πολυπολιτισμικότητα, κοινωνικά και γεωγραφικά χαρακτηριστικά).	Between Groups	,237	2	,119	,161	,852
	Within Groups	65,621	89	,737		
	Total	65,859	91			
Γ2.7. Η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης με βάση την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική (ΑΠΣ, σχολικά εγχειρίδια).	Between Groups	1,888	2	,944	1,492	,230
	Within Groups	56,318	89	,633		
	Total	58,207	91			

**Πίνακας 38:** Γ vs Διδασκαλείο

### Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Γ1.1. Να υπάρχουν κίνητρα για μεγαλύτερη προσπάθεια και υψηλότερη απόδοση.	Equal variances assumed	,240	,625	,735	90	,464	,152	,206	-,258	,562
	Equal variances not assumed			,749	53,864	,457	,152	,203	-,254	,558
Γ1.2. Να ενημερώνονται οι γονείς για το παρεχόμενο επίπεδο σπουδών.	Equal variances assumed	,965	,329	1,187	90	,238	,270	,227	-,182	,722
	Equal variances not assumed			1,181	50,948	,243	,270	,229	-,189	,729
Γ1.3. Να είναι δυνατή η άμεση διορθωτική παρέμβαση εκεί όπου παρατηρούνται αποκλίσεις από τους επιδιωκόμενους στόχους.	Equal variances assumed	,352	,555	,360	90	,720	,085	,236	-,384	,553
	Equal variances not assumed			,350	48,541	,728	,085	,242	-,402	,572
Γ2.1. Η επίδοση των μαθητών.	Equal variances assumed	3,838	,053	-1,482	90	,142	-,362	,244	-,846	,123
	Equal variances not assumed			-1,600	62,134	,115	-,362	,226	-,813	,090
Γ2.2. Η παιδαγωγική και η επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού.	Equal variances assumed	2,005	,160	-,269	90	,789	-,063	,232	-,524	,399
	Equal variances not assumed			-,285	59,150	,777	-,063	,220	-,502	,377
Γ2.3. Η αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές.	Equal variances assumed	1,036	,312	,344	90	,732	,065	,188	-,309	,438
	Equal variances not assumed			,375	63,544	,709	,065	,173	-,280	,410
Γ2.4. Η αποτελεσματική χρήση των παρεχόμενων μέσων.	Equal variances assumed	3,420	,068	,048	90	,962	,009	,187	-,364	,381
	Equal variances not assumed			,056	75,122	,956	,009	,161	-,311	,329
Γ2.5. Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου.	Equal variances assumed	2,888	,093	,144	90	,886	,027	,186	-,343	,397



	Equal variances not assumed			,163	70,588	,871	,027	,164	-,300	,353
Γ2.6. Οι ιδιαιτερότητες κάθε σχολείου (πολυπολιτισμικότητα, κοινωνικά και γεωγραφικά χαρακτηριστικά).	Equal variances assumed	,036	,850	,844	90	,401	,163	,193	-,221	,546
	Equal variances not assumed			,797	45,407	,430	,163	,205	-,249	,575
Γ2.7. Η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης με βάση την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική (ΑΠΣ, σχολικά εγχειρίδια).	Equal variances assumed	3,643	,059	-,454	90	,651	-,083	,182	-,444	,279
	Equal variances not assumed			-,513	69,764	,610	-,083	,161	-,404	,239

**Πίνακας 39: Γ vs Β πτυχίο**

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Γ1.1. Να υπάρχουν κίνητρα για μεγαλύτερη προσπάθεια και υψηλότερη απόδοση.	Equal variances assumed	,240	,625	,735	90	,464	,152	,206	-,258	,562
	Equal variances not assumed			,749	53,864	,457	,152	,203	-,254	,558
Γ1.2. Να ενημερώνονται οι γονείς για το παρεχόμενο επίπεδο σπουδών.	Equal variances assumed	,965	,329	1,187	90	,238	,270	,227	-,182	,722
	Equal variances not assumed			1,181	50,948	,243	,270	,229	-,189	,729
Γ1.3. Να είναι δυνατή η άμεση διορθωτική παρέμβαση εκεί όπου παρατηρούνται αποκλίσεις από τους επιδιωκόμενους στόχους.	Equal variances assumed	,352	,555	,360	90	,720	,085	,236	-,384	,553
	Equal variances not assumed			,350	48,541	,728	,085	,242	-,402	,572
Γ2.1. Η επίδοση των μαθητών.	Equal variances assumed	3,838	,053	-1,482	90	,142	-,362	,244	-,846	,123
	Equal variances not assumed			-1,600	62,134	,115	-,362	,226	-,813	,090
Γ2.2. Η παιδαγωγική και η επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού.	Equal variances assumed	2,005	,160	-,269	90	,789	-,063	,232	-,524	,399
	Equal variances not assumed			-,285	59,150	,777	-,063	,220	-,502	,377
Γ2.3. Η αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές.	Equal variances assumed	1,036	,312	,344	90	,732	,065	,188	-,309	,438
	Equal variances not assumed			,375	63,544	,709	,065	,173	-,280	,410
Γ2.4. Η αποτελεσματική χρήση των παρεχόμενων μέσων.	Equal variances assumed	3,420	,068	,048	90	,962	,009	,187	-,364	,381
	Equal variances not assumed			,056	75,122	,956	,009	,161	-,311	,329
Γ2.5. Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου.	Equal variances assumed	2,888	,093	,144	90	,886	,027	,186	-,343	,397
	Equal variances not assumed			,163	70,588	,871	,027	,164	-,300	,353
Γ2.6. Οι ιδιαιτερότητες κάθε σχολείου	Equal variances assumed	,036	,850	,844	90	,401	,163	,193	-,221	,546

(πολυπολιτισμικότητα, κοινωνικά και γεωγραφικά χαρακτηριστικά).	Equal variances not assumed			,797	45,407	,430	,163	,205	-,249	,575
Γ2.7. Η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης με βάση την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική (ΑΠΣ, σχολικά εγχειρίδια).	Equal variances assumed	3,643	,059	-,454	90	,651	-,083	,182	-,444	,279
	Equal variances not assumed			-,513	69,764	,610	-,083	,161	-,404	,239

**Πίνακας 40: Γ vs Μεταπτυχιακό**

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Γ1.1. Να υπάρχουν κίνητρα για μεγαλύτερη προσπάθεια και υψηλότερη απόδοση.	Equal variances assumed	,025	,874	-1,475	90	,144	-,316	,214	-,742	,110
	Equal variances not assumed			-1,504	41,900	,140	-,316	,210	-,740	,108
Γ1.2. Να ενημερώνονται οι γονείς για το παρεχόμενο επίπεδο σπουδών.	Equal variances assumed	,180	,672	-,082	90	,935	-,020	,240	-,497	,458
	Equal variances not assumed			-,081	40,080	,936	-,020	,241	-,507	,468
Γ1.3. Να είναι δυνατή η άμεση διορθωτική παρέμβαση εκεί όπου παρατηρούνται αποκλίσεις από τους επιδιωκόμενους στόχους.	Equal variances assumed	1,379	,243	-,427	90	,671	-,105	,247	-,596	,386
	Equal variances not assumed			-,471	49,419	,639	-,105	,224	-,555	,344
Γ2.1. Η επίδοση των μαθητών.	Equal variances assumed	,262	,610	-1,232	90	,221	-,316	,257	-,826	,194
	Equal variances not assumed			-1,236	40,592	,224	-,316	,256	-,833	,201
Γ2.2. Η παιδαγωγική και η επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού.	Equal variances assumed	3,308	,072	-,473	90	,637	-,115	,243	-,599	,368
	Equal variances not assumed			-,556	56,894	,581	-,115	,207	-,530	,300
Γ2.3. Η αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές.	Equal variances assumed	,061	,805	,473	90	,638	,093	,197	-,298	,485
	Equal variances not assumed			,499	44,815	,620	,093	,187	-,283	,469
Γ2.4. Η αποτελεσματική χρήση των παρεχόμενων μέσων.	Equal variances assumed	2,740	,101	-,450	90	,654	-,088	,196	-,478	,302
	Equal variances not assumed			-,514	53,490	,609	-,088	,172	-,432	,256
Γ2.5. Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου.	Equal variances assumed	,806	,372	-,782	90	,436	-,152	,194	-,538	,234
	Equal variances not assumed			-,963	64,046	,339	-,152	,158	-,467	,163
Γ2.6. Οι ιδιαιτερότητες κάθε σχολείου	Equal variances assumed	1,723	,193	,121	90	,904	,025	,203	-,379	,428

(πολυπολιτισμικότητα, κοινωνικά και γεωγραφικά χαρακτηριστικά).	Equal variances not assumed			,143	58,346	,887	,025	,171	-,318	,367
Γ2.7. Η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης με βάση την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική (ΑΠΣ, σχολικά εγχειρίδια).	Equal variances assumed	5,128	,026	-,747	90	,457	-,142	,190	-,520	,236
	Equal variances not assumed			-,911	62,473	,366	-,142	,156	-,454	,170

**Πίνακας 41: Γ vs Θέση υπηρετησης**

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Γ1.1. Να υπάρχουν κίνητρα για μεγαλύτερη προσπάθεια και υψηλότερη απόδοση.	Equal variances assumed	3,379	,069	-,425	90	,672	-,090	,211	-,510	,330
	Equal variances not assumed			-,459	54,570	,648	-,090	,195	-,481	,302
Γ1.2. Να ενημερώνονται οι γονείς για το παρεχόμενο επίπεδο σπουδών.	Equal variances assumed	,036	,850	-1,026	90	,308	-,239	,233	-,702	,224
	Equal variances not assumed			-1,082	51,409	,284	-,239	,221	-,682	,204
Γ1.3. Να είναι δυνατή η άμεση διορθωτική παρέμβαση εκεί όπου παρατηρούνται αποκλίσεις από τους επιδιωκόμενους στόχους.	Equal variances assumed	,013	,909	-,868	90	,387	-,209	,240	-,686	,269
	Equal variances not assumed			-,871	46,157	,388	-,209	,239	-,691	,273
Γ2.1. Η επίδοση των μαθητών.	Equal variances assumed	,284	,596	,176	90	,861	,044	,252	-,457	,546
	Equal variances not assumed			,179	47,729	,859	,044	,248	-,453	,542
Γ2.2. Η παιδαγωγική και η επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού.	Equal variances assumed	,093	,761	-,649	90	,518	-,154	,237	-,625	,317
	Equal variances not assumed			-,651	46,210	,518	-,154	,236	-,629	,322
Γ2.3. Η αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές.	Equal variances assumed	,264	,608	-2,130	90	,036	-,400	,188	-,773	-,027
	Equal variances not assumed			-2,322	55,536	,024	-,400	,172	-,745	-,055
Γ2.4. Η αποτελεσματική χρήση των παρεχόμενων μέσων.	Equal variances assumed	,140	,709	-,646	90	,520	-,124	,191	-,503	,256
	Equal variances not assumed			-,693	53,443	,491	-,124	,178	-,481	,234
Γ2.5. Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου.	Equal variances assumed	,000	,985	-,682	90	,497	-,129	,190	-,506	,248
	Equal variances not assumed			-,706	49,296	,484	-,129	,183	-,498	,239
Γ2.6. Οι ιδιαιτερότητες κάθε σχολείου	Equal variances assumed	,851	,359	-1,036	90	,303	-,204	,197	-,595	,187

(πολυπολιτισμικότητα, κοινωνικά και γεωγραφικά χαρακτηριστικά).	Equal variances not assumed			-1,095	51,697	,279	-,204	,186	-,578	,170
Γ2.7. Η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης με βάση την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική (ΑΠΣ, σχολικά εγχειρίδια).	Equal variances assumed	2,247	,137	,307	90	,760	,057	,186	-,313	,427
	Equal variances not assumed			,345	59,835	,731	,057	,166	-,274	,388

### Π.Γ3. Έλεγχοι Ερευνητικού Ερωτήματος 3

Πίνακας 42: Δ vs Φύλο

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Δ1.1. Δημιουργία κοινού οράματος.	Equal variances assumed	,652	,422	-1,581	90	,117	-,248	,157	-,560	,064
	Equal variances not assumed			-1,575	86,886	,119	-,248	,158	-,561	,065
Δ1.2. Ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις παραμέτρους του νομοθετήματος.	Equal variances assumed	1,833	,179	-1,062	90	,291	-,163	,154	-,469	,142
	Equal variances not assumed			-1,064	89,069	,290	-,163	,153	-,468	,142
Δ1.3. Ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τον σκοπό και τους στόχους της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.	Equal variances assumed	2,439	,122	-1,365	90	,176	-,184	,135	-,451	,084
	Equal variances not assumed			-1,362	87,678	,177	-,184	,135	-,452	,084
Δ1.4. Παρουσίαση των οφελών της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου για το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς.	Equal variances assumed	2,497	,118	-,545	90	,587	-,085	,157	-,397	,226
	Equal variances not assumed			-,534	76,820	,595	-,085	,160	-,404	,233
Δ1.5. Διοργάνωση επιμορφωτικών δράσεων για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών.	Equal variances assumed	,014	,905	-,692	90	,491	-,112	,161	-,432	,209
	Equal variances not assumed			-,686	84,725	,494	-,112	,162	-,435	,212
Δ2.1. Δημιουργία κοινού οράματος.	Equal variances assumed	,044	,835	-,972	90	,334	-,158	,163	-,481	,165
	Equal variances not assumed			-,968	86,751	,336	-,158	,163	-,483	,166
Δ2.2. Ανάπτυξη συνεργασίας και προετοιμασία για τη δημιουργία μικρών ομάδων εργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών.	Equal variances assumed	1,279	,261	-2,479	90	,015	-,373	,150	-,672	-,074
	Equal variances not assumed			-2,464	85,765	,016	-,373	,151	-,674	-,072
Δ2.3. Εντοπισμός των αδυναμιών της σχολικής μονάδας.	Equal variances assumed	3,023	,086	-1,937	90	,056	-,320	,165	-,649	,008
	Equal variances not assumed			-1,955	89,993	,054	-,320	,164	-,646	,005

Δ2.4. Συζήτηση/ανάλυση προτεινόμενων λύσεων.	Equal variances assumed	,005	,942	-,592	90	,555	-,090	,152	-,393	,212
	Equal variances not assumed			-,592	87,941	,556	-,090	,152	-,393	,213
Δ2.5. Υιοθέτηση ενδειγμένων πρακτικών.	Equal variances assumed	,095	,758	-,509	90	,612	-,079	,156	-,389	,230
	Equal variances not assumed			-,504	84,456	,615	-,079	,157	-,392	,233
Δ2.6. Λήψη αποφάσεων.	Equal variances assumed	,001	,975	-1,382	90	,170	-,213	,154	-,518	,093
	Equal variances not assumed			-1,374	86,047	,173	-,213	,155	-,520	,095
Δ3.1. Ιεράρχηση προτεραιοτήτων με βάση τις ανάγκες και τις δυνατότητες της σχολικής μονάδας.	Equal variances assumed	,894	,347	-1,758	90	,082	-,282	,161	-,601	,037
	Equal variances not assumed			-1,775	89,994	,079	-,282	,159	-,599	,034
Δ3.2. Συγκρότηση των ομάδων δράσης.	Equal variances assumed	3,246	,075	-1,036	90	,303	-,166	,160	-,485	,152
	Equal variances not assumed			-1,046	89,986	,298	-,166	,159	-,482	,149
Δ3.3. Οριοθέτηση των στόχων επίτευξης.	Equal variances assumed	2,658	,107	-1,150	90	,253	-,181	,157	-,493	,131
	Equal variances not assumed			-1,159	89,962	,250	-,181	,156	-,491	,129
Δ3.4. Καθορισμός διαδικασίας συλλογής στοιχείων.	Equal variances assumed	2,148	,146	-1,302	90	,196	-,207	,159	-,524	,109
	Equal variances not assumed			-1,307	89,357	,195	-,207	,159	-,523	,108
Δ3.5. Καθορισμός των διαδικασιών προσαρμογής και τροποποίησης των δράσεων, μέσω ανατροφοδότησης.	Equal variances assumed	1,599	,209	-1,033	90	,304	-,167	,161	-,487	,154
	Equal variances not assumed			-1,038	89,646	,302	-,167	,160	-,485	,152
Δ3.6. Αξιολόγηση του βαθμού επίτευξης των καθορισμένων στόχων.	Equal variances assumed	,436	,511	-,076	90	,940	-,012	,163	-,336	,311
	Equal variances not assumed			-,076	89,643	,940	-,012	,162	-,335	,310
Δ3.7. Διάχυση των αποτελεσμάτων της διαδικασίας σε επίπεδο σχολικής κοινότητας.	Equal variances assumed	,280	,598	-,022	90	,983	-,004	,173	-,347	,339
	Equal variances not assumed			-,022	83,784	,983	-,004	,174	-,350	,343

**Πίνακας 43:** Δ vs Ειδικότητα

### Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Δ1.1. Δημιουργία κοινού οράματος.	Equal variances assumed	,522	,472	-2,409	90	,018	-,478	,198	-,872	-,084
	Equal variances not assumed			-2,518	25,056	,019	-,478	,190	-,868	-,087
Δ1.2. Ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις παραμέτρους του νομοθετήματος.	Equal variances assumed	,877	,351	-1,650	90	,102	-,323	,196	-,712	,066
	Equal variances not assumed			-2,075	33,215	,046	-,323	,156	-,640	-,006
Δ1.3. Ενημέρωση των εκπαιδευτικών	Equal variances assumed	,737	,393	-1,531	90	,129	-,264	,173	-,607	,079

για τον σκοπό και τους στόχους της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.	Equal variances not assumed			-1,876	31,638	,070	-,264	,141	-,551	,023
Δ1.4. Παρουσίαση των οφελών της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου για το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς.	Equal variances assumed	,843	,361	-2,962	90	,004	-,571	,193	-,954	-,188
	Equal variances not assumed			-3,030	24,429	,006	-,571	,188	-,959	-,182
Δ1.5. Διοργάνωση επιμορφωτικών δράσεων για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών.	Equal variances assumed	,719	,399	-,822	90	,413	-,170	,207	-,581	,241
	Equal variances not assumed			-,738	21,449	,469	-,170	,231	-,649	,309
Δ2.1. Δημιουργία κοινού οράματος.	Equal variances assumed	,002	,966	-2,481	90	,015	-,504	,203	-,908	-,100
	Equal variances not assumed			-2,420	23,194	,024	-,504	,208	-,935	-,073
Δ2.2. Ανάπτυξη συνεργασίας και προετοιμασία για τη δημιουργία μικρών ομάδων εργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών.	Equal variances assumed	,747	,390	-2,455	90	,016	-,475	,194	-,860	-,091
	Equal variances not assumed			-2,942	30,456	,006	-,475	,162	-,805	-,146
Δ2.3. Εντοπισμός των αδυναμιών της σχολικής μονάδας.	Equal variances assumed	1,257	,265	-2,373	90	,020	-,500	,211	-,918	-,081
	Equal variances not assumed			-2,201	22,086	,038	-,500	,227	-,970	-,029
Δ2.4. Συζήτηση/ανάλυση προτεινόμενων λύσεων.	Equal variances assumed	,450	,504	-2,123	90	,036	-,406	,191	-,786	-,026
	Equal variances not assumed			-2,394	27,707	,024	-,406	,170	-,754	-,059
Δ2.5. Υιοθέτηση ενδειγμένων πρακτικών.	Equal variances assumed	3,688	,058	-1,786	90	,077	-,352	,197	-,744	,040
	Equal variances not assumed			-2,183	31,534	,037	-,352	,161	-,681	-,023
Δ2.6. Λήψη αποφάσεων.	Equal variances assumed	,724	,397	-2,123	90	,036	-,414	,195	-,802	-,027
	Equal variances not assumed			-2,024	22,663	,055	-,414	,205	-,838	,010
Δ3.1. Ιεράρχηση προτεραιοτήτων με βάση τις ανάγκες και τις δυνατότητες της σχολικής μονάδας.	Equal variances assumed	1,024	,314	-2,181	90	,032	-,446	,205	-,853	-,040
	Equal variances not assumed			-2,128	23,205	,044	-,446	,210	-,880	-,013
Δ3.2. Συγκρότηση των ομάδων δράσης.	Equal variances assumed	,397	,530	-1,447	90	,151	-,296	,205	-,704	,111
	Equal variances not assumed			-1,382	22,706	,181	-,296	,215	-,741	,148
Δ3.3. Οριοθέτηση των στόχων επίτευξης.	Equal variances assumed	,434	,511	-1,816	90	,073	-,363	,200	-,760	,034
	Equal variances not assumed			-1,701	22,279	,103	-,363	,214	-,806	,079
Δ3.4. Καθορισμός διαδικασίας συλλογής στοιχείων.	Equal variances assumed	,135	,714	-2,243	90	,027	-,451	,201	-,850	-,052
	Equal variances not assumed			-2,012	21,449	,057	-,451	,224	-,916	,014
Δ3.5. Καθορισμός των διαδικασιών	Equal variances assumed	,777	,380	-1,003	90	,319	-,208	,207	-,620	,204

προσαρμογής και τροποποίησης των δράσεων, μέσω ανατροφοδότησης.	Equal variances not assumed				-,887	21,199	,385	-,208	,234	-,695	,279
Δ3.6. Αξιολόγηση του βαθμού επίτευξης των καθορισμένων στόχων.	Equal variances assumed	,536	,466	-1,062	90	,291	-,221	,208	-,635	,192	
	Equal variances not assumed			-,943	21,260	,356	-,221	,234	-,708	,266	
Δ3.7. Διάχυση των αποτελεσμάτων της διαδικασίας σε επίπεδο σχολικής κοινότητας.	Equal variances assumed	,117	,733	-,709	90	,480	-,157	,221	-,597	,283	
	Equal variances not assumed			-,719	24,195	,479	-,157	,218	-,607	,293	

**Πίνακας 44:** Δ vs Περιοχή

**ANOVA**

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Δ1.1. Δημιουργία κοινού οράματος.	Between Groups	1,650	2	,825	1,453	,239
	Within Groups	50,556	89	,568		
	Total	52,207	91			
Δ1.2. Ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις παραμέτρους του νομοθετήματος.	Between Groups	,453	2	,227	,413	,663
	Within Groups	48,851	89	,549		
	Total	49,304	91			
Δ1.3. Ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τον σκοπό και τους στόχους της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.	Between Groups	,257	2	,128	,302	,740
	Within Groups	37,863	89	,425		
	Total	38,120	91			
Δ1.4. Παρουσίαση των οφελών της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου για το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς.	Between Groups	,085	2	,042	,074	,928
	Within Groups	50,785	89	,571		
	Total	50,870	91			
Δ1.5. Διοργάνωση επιμορφωτικών δράσεων για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών.	Between Groups	,542	2	,271	,452	,638
	Within Groups	53,317	89	,599		
	Total	53,859	91			
Δ2.1. Δημιουργία κοινού οράματος.	Between Groups	1,222	2	,611	1,009	,369
	Within Groups	53,854	89	,605		
	Total	55,076	91			
Δ2.2. Ανάπτυξη συνεργασίας και προετοιμασία για τη δημιουργία μικρών ομάδων εργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών.	Between Groups	,366	2	,183	,329	,721
	Within Groups	49,504	89	,556		
	Total	49,870	91			
Δ2.3. Εντοπισμός των αδυναμιών της σχολικής μονάδας.	Between Groups	,187	2	,094	,142	,868
	Within Groups	58,541	89	,658		
	Total	58,728	91			
Δ2.4. Συζήτηση/ανάλυση προτεινόμενων λύσεων.	Between Groups	1,106	2	,553	1,050	,354
	Within Groups	46,851	89	,526		
	Total	47,957	91			
Δ2.5. Υιοθέτηση ενδειγμένων πρακτικών.	Between Groups	1,093	2	,547	,991	,375
	Within Groups	49,113	89	,552		
	Total	50,207	91			
Δ2.6. Λήψη αποφάσεων.	Between Groups	,763	2	,382	,692	,503

	Within Groups	49,063	89	,551		
	Total	49,826	91			
Δ3.1. Ιεράρχηση προτεραιοτήτων με βάση τις ανάγκες και τις δυνατότητες της σχολικής μονάδας.	Between Groups	,658	2	,329	,539	,585
	Within Groups	54,331	89	,610		
	Total	54,989	91			
Δ3.2. Συγκρότηση των ομάδων δράσης.	Between Groups	1,444	2	,722	1,232	,297
	Within Groups	52,165	89	,586		
	Total	53,609	91			
Δ3.3. Οριοθέτηση των στόχων επίτευξης.	Between Groups	,123	2	,062	,107	,899
	Within Groups	51,561	89	,579		
	Total	51,685	91			
Δ3.4. Καθορισμός διαδικασίας συλλογής στοιχείων.	Between Groups	,114	2	,057	,095	,909
	Within Groups	53,136	89	,597		
	Total	53,250	91			
Δ3.5. Καθορισμός των διαδικασιών προσαρμογής και τροποποίησης των δράσεων, μέσω ανατροφοδότησης.	Between Groups	,841	2	,421	,702	,498
	Within Groups	53,365	89	,600		
	Total	54,207	91			
Δ3.6. Αξιολόγηση του βαθμού επίτευξης των καθορισμένων στόχων.	Between Groups	,551	2	,275	,452	,638
	Within Groups	54,189	89	,609		
	Total	54,739	91			
Δ3.7. Διάχυση των αποτελεσμάτων της διαδικασίας σε επίπεδο σχολικής κοινότητας.	Between Groups	,347	2	,173	,253	,777
	Within Groups	61,131	89	,687		
	Total	61,478	91			

**Πίνακας 45: Δ vs Ηλικία**

		ANOVA				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Δ1.1. Δημιουργία κοινού οράματος.	Between Groups	,051	2	,026	,044	,957
	Within Groups	52,155	89	,586		
	Total	52,207	91			
Δ1.2. Ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις παραμέτρους του νομοθετήματος.	Between Groups	1,526	2	,763	1,421	,247
	Within Groups	47,778	89	,537		
	Total	49,304	91			
Δ1.3. Ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τον σκοπό και τους στόχους της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.	Between Groups	1,517	2	,759	1,845	,164
	Within Groups	36,602	89	,411		
	Total	38,120	91			
Δ1.4. Παρουσίαση των οφελών της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου για το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς.	Between Groups	1,052	2	,526	,939	,395
	Within Groups	49,818	89	,560		
	Total	50,870	91			
Δ1.5. Διοργάνωση επιμορφωτικών δράσεων για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών.	Between Groups	,091	2	,045	,075	,928
	Within Groups	53,768	89	,604		
	Total	53,859	91			
Δ2.1. Δημιουργία κοινού οράματος.	Between Groups	,498	2	,249	,406	,667
	Within Groups	54,578	89	,613		
	Total	55,076	91			



Δ2.2. Ανάπτυξη συνεργασίας και προετοιμασία για τη δημιουργία μικρών ομάδων εργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών.	Between Groups	1,274	2	,637	1,166	,316
	Within Groups	48,596	89	,546		
	Total	49,870	91			
Δ2.3. Εντοπισμός των αδυναμιών της σχολικής μονάδας.	Between Groups	1,431	2	,716	1,112	,334
	Within Groups	57,297	89	,644		
	Total	58,728	91			
Δ2.4. Συζήτηση/ανάλυση προτεινόμενων λύσεων.	Between Groups	1,783	2	,891	1,718	,185
	Within Groups	46,174	89	,519		
	Total	47,957	91			
Δ2.5. Υιοθέτηση ενδειγμένων πρακτικών.	Between Groups	1,093	2	,546	,990	,376
	Within Groups	49,114	89	,552		
	Total	50,207	91			
Δ2.6. Λήψη αποφάσεων.	Between Groups	1,037	2	,519	,946	,392
	Within Groups	48,789	89	,548		
	Total	49,826	91			
Δ3.1. Ιεράρχηση προτεραιοτήτων με βάση τις ανάγκες και τις δυνατότητες της σχολικής μονάδας.	Between Groups	,616	2	,308	,504	,606
	Within Groups	54,374	89	,611		
	Total	54,989	91			
Δ3.2. Συγκρότηση των ομάδων δράσης.	Between Groups	,783	2	,391	,659	,520
	Within Groups	52,826	89	,594		
	Total	53,609	91			
Δ3.3. Οριοθέτηση των στόχων επίτευξης.	Between Groups	3,816	2	1,908	3,548	,033
	Within Groups	47,868	89	,538		
	Total	51,685	91			
Δ3.4. Καθορισμός διαδικασίας συλλογής στοιχείων.	Between Groups	,882	2	,441	,749	,476
	Within Groups	52,368	89	,588		
	Total	53,250	91			
Δ3.5. Καθορισμός των διαδικασιών προσαρμογής και τροποποίησης των δράσεων, μέσω ανατροφοδότησης.	Between Groups	,091	2	,046	,075	,928
	Within Groups	54,115	89	,608		
	Total	54,207	91			
Δ3.6. Αξιολόγηση του βαθμού επίτευξης των καθορισμένων στόχων.	Between Groups	2,965	2	1,482	2,548	,084
	Within Groups	51,774	89	,582		
	Total	54,739	91			
Δ3.7. Διάχυση των αποτελεσμάτων της διαδικασίας σε επίπεδο σχολικής κοινότητας.	Between Groups	5,748	2	2,874	4,589	,013
	Within Groups	55,731	89	,626		
	Total	61,478	91			

**Πίνακας 46:** Δ vs Προϋπηρεσία

		ANOVA				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Δ1.1. Δημιουργία κοινού οράματος.	Between Groups	,403	2	,202	,347	,708
	Within Groups	51,803	89	,582		
	Total	52,207	91			
Δ1.2. Ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις παραμέτρους του νομοθετήματος.	Between Groups	2,189	2	1,094	2,067	,133
	Within Groups	47,116	89	,529		
	Total	49,304	91			
Δ1.3. Ενημέρωση των	Between Groups	1,135	2	,567	1,365	,261

εκπαιδευτικών για τον σκοπό και τους στόχους της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.	Within Groups	36,985	89	,416		
	Total	38,120	91			
Δ1.4. Παρουσίαση των οφελών της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου για το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς.	Between Groups	1,930	2	,965	1,755	,179
	Within Groups	48,939	89	,550		
	Total	50,870	91			
Δ1.5. Διοργάνωση επιμορφωτικών δράσεων για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών.	Between Groups	1,864	2	,932	1,596	,209
	Within Groups	51,994	89	,584		
	Total	53,859	91			
Δ2.1. Δημιουργία κοινού οράματος.	Between Groups	1,188	2	,594	,981	,379
	Within Groups	53,888	89	,605		
	Total	55,076	91			
Δ2.2. Ανάπτυξη συνεργασίας και προετοιμασία για τη δημιουργία μικρών ομάδων εργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών.	Between Groups	,027	2	,013	,024	,976
	Within Groups	49,843	89	,560		
	Total	49,870	91			
Δ2.3. Εντοπισμός των αδυναμιών της σχολικής μονάδας.	Between Groups	,706	2	,353	,541	,584
	Within Groups	58,023	89	,652		
	Total	58,728	91			
Δ2.4. Συζήτηση/ανάλυση προτεινόμενων λύσεων.	Between Groups	,568	2	,284	,534	,588
	Within Groups	47,388	89	,532		
	Total	47,957	91			
Δ2.5. Υιοθέτηση ενδειγμένων πρακτικών.	Between Groups	1,636	2	,818	1,499	,229
	Within Groups	48,570	89	,546		
	Total	50,207	91			
Δ2.6. Λήψη αποφάσεων.	Between Groups	2,211	2	1,105	2,066	,133
	Within Groups	47,616	89	,535		
	Total	49,826	91			
Δ3.1. Ιεράρχηση προτεραιοτήτων με βάση τις ανάγκες και τις δυνατότητες της σχολικής μονάδας.	Between Groups	,268	2	,134	,218	,805
	Within Groups	54,722	89	,615		
	Total	54,989	91			
Δ3.2. Συγκρότηση των ομάδων δράσης.	Between Groups	,124	2	,062	,103	,902
	Within Groups	53,485	89	,601		
	Total	53,609	91			
Δ3.3. Οριοθέτηση των στόχων επίτευξης.	Between Groups	1,245	2	,623	1,099	,338
	Within Groups	50,439	89	,567		
	Total	51,685	91			
Δ3.4. Καθορισμός διαδικασίας συλλογής στοιχείων.	Between Groups	1,811	2	,905	1,566	,215
	Within Groups	51,439	89	,578		
	Total	53,250	91			
Δ3.5. Καθορισμός των διαδικασιών προσαρμογής και τροποποίησης των δράσεων, μέσω ανατροφοδότησης.	Between Groups	1,313	2	,656	1,104	,336
	Within Groups	52,894	89	,594		
	Total	54,207	91			
Δ3.6. Αξιολόγηση του βαθμού επίτευξης των καθορισμένων στόχων.	Between Groups	,578	2	,289	,475	,623
	Within Groups	54,161	89	,609		
	Total	54,739	91			
Δ3.7. Διάχυση των αποτελεσμάτων της διαδικασίας σε επίπεδο σχολικής κοινότητας.	Between Groups	5,834	2	2,917	4,666	,012
	Within Groups	55,644	89	,625		
	Total	61,478	91			

**Πίνακας 47:** Δ vs Διδασκαλείο

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Δ1.1. Δημιουργία κοινού οράματος.	Equal variances assumed	,035	,851	1,015	90	,313	,174	,172	-,167	,515
	Equal variances not assumed			1,071	58,705	,289	,174	,163	-,151	,499
Δ1.2. Ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις παραμέτρους του νομοθετήματος.	Equal variances assumed	,539	,465	-1,058	90	,293	-,176	,167	-,507	,155
	Equal variances not assumed			-1,142	62,021	,258	-,176	,154	-,485	,132
Δ1.3. Ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τον σκοπό και τους στόχους της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.	Equal variances assumed	1,633	,205	-,607	90	,546	-,089	,147	-,382	,203
	Equal variances not assumed			-,687	69,984	,494	-,089	,130	-,349	,170
Δ1.4. Παρουσίαση των οφελών της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου για το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς.	Equal variances assumed	1,076	,302	,079	90	,938	,013	,170	-,325	,352
	Equal variances not assumed			,087	65,658	,931	,013	,154	-,295	,322
Δ1.5. Διοργάνωση επιμορφωτικών δράσεων για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών.	Equal variances assumed	2,096	,151	-,242	90	,809	-,042	,175	-,391	,306
	Equal variances not assumed			-,275	70,610	,784	-,042	,154	-,350	,265
Δ2.1. Δημιουργία κοινού οράματος.	Equal variances assumed	,049	,826	,227	90	,821	,040	,177	-,312	,392
	Equal variances not assumed			,237	57,127	,814	,040	,170	-,300	,380
Δ2.2. Ανάπτυξη συνεργασίας και προετοιμασία για τη δημιουργία μικρών ομάδων εργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών.	Equal variances assumed	1,124	,292	1,777	90	,079	,295	,166	-,035	,624
	Equal variances not assumed			1,852	56,886	,069	,295	,159	-,024	,613
Δ2.3. Εντοπισμός των αδυναμιών της σχολικής μονάδας.	Equal variances assumed	,033	,855	,697	90	,488	,127	,183	-,235	,490
	Equal variances not assumed			,748	61,219	,457	,127	,170	-,213	,467
Δ2.4. Συζήτηση/ανάλυση προτεινόμενων λύσεων.	Equal variances assumed	2,715	,103	-,121	90	,904	-,020	,165	-,349	,308
	Equal variances not assumed			-,144	78,498	,886	-,020	,139	-,297	,257
Δ2.5. Υιοθέτηση ενδεδειγμένων πρακτικών.	Equal variances assumed	1,459	,230	-,728	90	,469	-,123	,169	-,458	,212
	Equal variances not assumed			-,782	61,373	,437	-,123	,157	-,437	,191
Δ2.6. Λήψη αποφάσεων.	Equal variances assumed	1,020	,315	-,066	90	,947	-,011	,169	-,346	,324
	Equal variances not assumed			-,072	62,903	,943	-,011	,155	-,322	,299
Δ3.1. Ιεράρχηση προτεραιοτήτων με βάση τις ανάγκες και τις δυνατότητες της σχολικής μονάδας.	Equal variances assumed	,205	,652	1,375	90	,172	,241	,175	-,107	,589
	Equal variances not assumed			1,485	62,080	,143	,241	,162	-,084	,566
Δ3.2. Συγκρότηση των ομάδων δράσης.	Equal variances assumed	,788	,377	,936	90	,352	,163	,174	-,183	,509

	Equal variances not assumed			,933	51,187	,355	,163	,175	-,188	,513
Δ3.3. Οριοθέτηση των στόχων επίτευξης.	Equal variances assumed	,172	,679	,195	90	,846	,033	,172	-,308	,375
	Equal variances not assumed			,211	62,701	,833	,033	,158	-,283	,350
Δ3.4. Καθορισμός διαδικασίας συλλογής στοιχείων.	Equal variances assumed	1,289	,259	,000	90	1,000	,000	,174	-,346	,346
	Equal variances not assumed			,000	64,488	1,000	,000	,159	-,318	,318
Δ3.5. Καθορισμός των διαδικασιών προσαρμογής και τροποποίησης των δράσεων, μέσω ανατροφοδότησης.	Equal variances assumed	,443	,507	,178	90	,859	,031	,176	-,318	,381
	Equal variances not assumed			,188	58,876	,852	,031	,166	-,302	,364
Δ3.6. Αξιολόγηση του βαθμού επίτευξης των καθορισμένων στόχων.	Equal variances assumed	,015	,901	,379	90	,705	,067	,177	-,284	,418
	Equal variances not assumed			,398	57,907	,692	,067	,168	-,270	,404
Δ3.7. Διάχυση των αποτελεσμάτων της διαδικασίας σε επίπεδο σχολικής κοινότητας.	Equal variances assumed	2,659	,106	-1,250	90	,214	-,232	,186	-,601	,137
	Equal variances not assumed			-1,353	62,525	,181	-,232	,172	-,575	,111

**Πίνακας 48:** Δ vs Β πτυχίο

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Δ1.1. Δημιουργία κοινού οράματος.	Equal variances assumed	,035	,851	1,015	90	,313	,174	,172	-,167	,515
	Equal variances not assumed			1,071	58,705	,289	,174	,163	-,151	,499
Δ1.2. Ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις παραμέτρους του νομοθετήματος.	Equal variances assumed	,539	,465	-1,058	90	,293	-,176	,167	-,507	,155
	Equal variances not assumed			-1,142	62,021	,258	-,176	,154	-,485	,132
Δ1.3. Ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τον σκοπό και τους στόχους της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.	Equal variances assumed	1,633	,205	-,607	90	,546	-,089	,147	-,382	,203
	Equal variances not assumed			-,687	69,984	,494	-,089	,130	-,349	,170
Δ1.4. Παρουσίαση των οφελών της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου για το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς.	Equal variances assumed	1,076	,302	,079	90	,938	,013	,170	-,325	,352
	Equal variances not assumed			,087	65,658	,931	,013	,154	-,295	,322
Δ1.5. Διοργάνωση επιμορφωτικών δράσεων για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών.	Equal variances assumed	2,096	,151	-,242	90	,809	-,042	,175	-,391	,306
	Equal variances not assumed			-,275	70,610	,784	-,042	,154	-,350	,265
Δ2.1. Δημιουργία κοινού οράματος.	Equal variances assumed	,049	,826	,227	90	,821	,040	,177	-,312	,392
	Equal variances not assumed			,237	57,127	,814	,040	,170	-,300	,380
Δ2.2. Ανάπτυξη συνεργασίας και	Equal variances assumed	1,124	,292	1,777	90	,079	,295	,166	-,035	,624

προετοιμασία για τη δημιουργία μικρών ομάδων εργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών.	Equal variances not assumed			1,852	56,886	,069	,295	,159	-,024	,613
Δ2.3. Εντοπισμός των αδυναμιών της σχολικής μονάδας.	Equal variances assumed	,033	,855	,697	90	,488	,127	,183	-,235	,490
	Equal variances not assumed			,748	61,219	,457	,127	,170	-,213	,467
Δ2.4. Συζήτηση/ανάλυση προτεινόμενων λύσεων.	Equal variances assumed	2,715	,103	-,121	90	,904	-,020	,165	-,349	,308
	Equal variances not assumed			-,144	78,498	,886	-,020	,139	-,297	,257
Δ2.5. Υιοθέτηση ενδειγμένων πρακτικών.	Equal variances assumed	1,459	,230	-,728	90	,469	-,123	,169	-,458	,212
	Equal variances not assumed			-,782	61,373	,437	-,123	,157	-,437	,191
Δ2.6. Λήψη αποφάσεων.	Equal variances assumed	1,020	,315	-,066	90	,947	-,011	,169	-,346	,324
	Equal variances not assumed			-,072	62,903	,943	-,011	,155	-,322	,299
Δ3.1. Ιεράρχηση προτεραιοτήτων με βάση τις ανάγκες και τις δυνατότητες της σχολικής μονάδας.	Equal variances assumed	,205	,652	1,375	90	,172	,241	,175	-,107	,589
	Equal variances not assumed			1,485	62,080	,143	,241	,162	-,084	,566
Δ3.2. Συγκρότηση των ομάδων δράσης.	Equal variances assumed	,788	,377	,936	90	,352	,163	,174	-,183	,509
	Equal variances not assumed			,933	51,187	,355	,163	,175	-,188	,513
Δ3.3. Οριοθέτηση των στόχων επίτευξης.	Equal variances assumed	,172	,679	,195	90	,846	,033	,172	-,308	,375
	Equal variances not assumed			,211	62,701	,833	,033	,158	-,283	,350
Δ3.4. Καθορισμός διαδικασίας συλλογής στοιχείων.	Equal variances assumed	1,289	,259	,000	90	1,000	,000	,174	-,346	,346
	Equal variances not assumed			,000	64,488	1,000	,000	,159	-,318	,318
Δ3.5. Καθορισμός των διαδικασιών προσαρμογής και τροποποίησης των δράσεων, μέσω ανατροφοδότησης.	Equal variances assumed	,443	,507	,178	90	,859	,031	,176	-,318	,381
	Equal variances not assumed			,188	58,876	,852	,031	,166	-,302	,364
Δ3.6. Αξιολόγηση του βαθμού επίτευξης των καθορισμένων στόχων.	Equal variances assumed	,015	,901	,379	90	,705	,067	,177	-,284	,418
	Equal variances not assumed			,398	57,907	,692	,067	,168	-,270	,404
Δ3.7. Διάχυση των αποτελεσμάτων της διαδικασίας σε επίπεδο σχολικής κοινότητας.	Equal variances assumed	2,659	,106	-1,250	90	,214	-,232	,186	-,601	,137
	Equal variances not assumed			-1,353	62,525	,181	-,232	,172	-,575	,111

**Πίνακας 49:** Δ vs Μεταπτυχιακό

### Independent Samples Test

Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper

Δ1.1. Δημιουργία κοινού οράματος.	Equal variances assumed	,096	,757	,149	90	,882	,027	,181	-,332	,386
	Equal variances not assumed			,151	41,073	,881	,027	,179	-,335	,389
Δ1.2. Ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις παραμέτρους του νομοθετήματος.	Equal variances assumed	1,030	,313	,293	90	,770	,051	,176	-,297	,400
	Equal variances not assumed			,352	60,269	,726	,051	,146	-,241	,344
Δ1.3. Ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τον σκοπό και τους στόχους της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.	Equal variances assumed	,029	,865	,238	90	,812	,037	,154	-,270	,344
	Equal variances not assumed			,267	51,264	,790	,037	,138	-,239	,313
Δ1.4. Παρουσίαση των οφελών της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου για το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς.	Equal variances assumed	4,048	,047	-,426	90	,671	-,076	,178	-,430	,278
	Equal variances not assumed			-,510	59,572	,612	-,076	,149	-,374	,222
Δ1.5. Διοργάνωση επιμορφωτικών δράσεων για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών.	Equal variances assumed	,006	,940	,441	90	,660	,081	,183	-,284	,445
	Equal variances not assumed			,465	44,669	,644	,081	,174	-,270	,432
Δ2.1. Δημιουργία κοινού οράματος.	Equal variances assumed	2,270	,135	-,317	90	,752	-,059	,186	-,428	,310
	Equal variances not assumed			-,368	55,269	,715	-,059	,160	-,379	,262
Δ2.2. Ανάπτυξη συνεργασίας και προετοιμασία για τη δημιουργία μικρών ομάδων εργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών.	Equal variances assumed	,683	,411	-,208	90	,836	-,037	,177	-,388	,314
	Equal variances not assumed			-,234	51,428	,816	-,037	,157	-,352	,279
Δ2.3. Εντοπισμός των αδυναμιών της σχολικής μονάδας.	Equal variances assumed	,000	,985	,499	90	,619	,096	,192	-,285	,476
	Equal variances not assumed			,527	44,764	,601	,096	,182	-,270	,461
Δ2.4. Συζήτηση/ανάλυση προτεινόμενων λύσεων.	Equal variances assumed	,782	,379	,170	90	,866	,029	,173	-,315	,374
	Equal variances not assumed			,193	52,631	,848	,029	,153	-,277	,335
Δ2.5. Υιοθέτηση ενδεδειγμένων πρακτικών.	Equal variances assumed	,364	,548	-,470	90	,639	-,083	,177	-,435	,269
	Equal variances not assumed			-,518	49,057	,607	-,083	,161	-,406	,240
Δ2.6. Λήψη αποφάσεων.	Equal variances assumed	1,080	,302	-,333	90	,740	-,059	,177	-,410	,292
	Equal variances not assumed			-,382	53,896	,704	-,059	,154	-,367	,250
Δ3.1. Ιεράρχηση προτεραιοτήτων με βάση τις ανάγκες και τις δυνατότητες της σχολικής μονάδας.	Equal variances assumed	,658	,419	,835	90	,406	,154	,185	-,213	,522
	Equal variances not assumed			1,029	64,097	,307	,154	,150	-,145	,454
Δ3.2. Συγκρότηση των ομάδων δράσης.	Equal variances assumed	,789	,377	,134	90	,894	,025	,183	-,340	,389
	Equal variances not assumed			,157	57,240	,875	,025	,156	-,287	,336
Δ3.3. Οριοθέτηση των στόχων επίτευξης.	Equal variances assumed	1,229	,271	,041	90	,967	,007	,180	-,350	,365
	Equal variances not assumed			,050	62,058	,961	,007	,148	-,288	,303
Δ3.4. Καθορισμός διαδικασίας συλλογής	Equal variances assumed	1,790	,184	,309	90	,758	,056	,183	-,306	,419

στοιχείων.	Equal variances not assumed			,374	61,300	,710	,056	,151	-,245	,358
Δ3.5. Καθορισμός των διαδικασιών προσαρμογής και τροποποίησης των δράσεων, μέσω ανατροφοδότησης.	Equal variances assumed	2,218	,140	,160	90	,874	,029	,184	-,337	,395
	Equal variances not assumed			,197	64,555	,844	,029	,149	-,268	,327
Δ3.6. Αξιολόγηση του βαθμού επίτευξης των καθορισμένων στόχων.	Equal variances assumed	6,764	,011	,079	90	,937	,015	,185	-,353	,383
	Equal variances not assumed			,106	78,190	,916	,015	,138	-,261	,290
Δ3.7. Διάχυση των αποτελεσμάτων της διαδικασίας σε επίπεδο σχολικής κοινότητας.	Equal variances assumed	,125	,724	,200	90	,842	,039	,196	-,351	,429
	Equal variances not assumed			,201	40,950	,841	,039	,195	-,354	,432

**Πίνακας 50:** Δ vs Θέση υπηρετήσης

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Δ1.1. Δημιουργία κοινού οράματος.	Equal variances assumed	,554	,459	-,896	90	,373	-,157	,176	-,506	,191
	Equal variances not assumed			-1,044	65,400	,300	-,157	,151	-,458	,144
Δ1.2. Ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις παραμέτρους του νομοθετήματος.	Equal variances assumed	,180	,672	,082	90	,935	,014	,171	-,326	,354
	Equal variances not assumed			,090	56,554	,929	,014	,156	-,299	,326
Δ1.3. Ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τον σκοπό και τους στόχους της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.	Equal variances assumed	,001	,970	-,878	90	,382	-,132	,150	-,430	,166
	Equal variances not assumed			-1,019	64,873	,312	-,132	,129	-,390	,126
Δ1.4. Παρουσίαση των οφελών της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου για το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς.	Equal variances assumed	1,021	,315	-,915	90	,363	-,159	,173	-,503	,186
	Equal variances not assumed			-1,050	62,986	,298	-,159	,151	-,460	,143
Δ1.5. Διοργάνωση επιμορφωτικών δράσεων για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών.	Equal variances assumed	,689	,409	-1,147	90	,254	-,204	,178	-,557	,149
	Equal variances not assumed			-1,154	46,403	,255	-,204	,177	-,560	,152
Δ2.1. Δημιουργία κοινού οράματος.	Equal variances assumed	,715	,400	-,406	90	,686	-,073	,181	-,433	,286
	Equal variances not assumed			-,458	60,403	,649	-,073	,160	-,394	,247
Δ2.2. Ανάπτυξη συνεργασίας και προετοιμασία για τη δημιουργία μικρών ομάδων εργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών.	Equal variances assumed	,553	,459	-1,591	90	,115	-,270	,170	-,608	,067
	Equal variances not assumed			-1,738	55,835	,088	-,270	,156	-,582	,041
Δ2.3. Εντοπισμός των αδυναμιών της σχολικής	Equal variances assumed	1,633	,205	-1,034	90	,304	-,192	,186	-,562	,177

μονάδας.	Equal variances not assumed			-1,036	45,990	,306	-,192	,186	-,566	,181
Δ2.4. Συζήτηση/ανάλυση προτεινόμενων λύσεων.	Equal variances assumed	,036	,850	,138	90	,891	,023	,169	-,312	,359
	Equal variances not assumed			,146	51,880	,884	,023	,160	-,297	,344
Δ2.5. Υιοθέτηση ενδεδειγμένων πρακτικών.	Equal variances assumed	1,519	,221	,290	90	,773	,050	,173	-,293	,394
	Equal variances not assumed			,336	64,756	,738	,050	,149	-,247	,348
Δ2.6. Λήψη αποφάσεων.	Equal variances assumed	,003	,958	,041	90	,968	,007	,172	-,335	,349
	Equal variances not assumed			,041	47,776	,967	,007	,169	-,333	,347
Δ3.1. Ιεράρχηση προτεραιοτήτων με βάση τις ανάγκες και τις δυνατότητες της σχολικής μονάδας.	Equal variances assumed	,803	,373	-1,413	90	,161	-,253	,179	-,609	,103
	Equal variances not assumed			-1,666	67,429	,100	-,253	,152	-,556	,050
Δ3.2. Συγκρότηση των ομάδων δράσης.	Equal variances assumed	,003	,958	-,693	90	,490	-,124	,178	-,478	,231
	Equal variances not assumed			-,748	54,202	,458	-,124	,165	-,455	,208
Δ3.3. Οριοθέτηση των στόχων επίτευξης.	Equal variances assumed	,162	,689	-,579	90	,564	-,101	,175	-,449	,247
	Equal variances not assumed			-,609	51,143	,545	-,101	,166	-,436	,233
Δ3.4. Καθορισμός διαδικασίας συλλογής στοιχείων.	Equal variances assumed	,553	,459	-,151	90	,881	-,027	,178	-,381	,327
	Equal variances not assumed			-,163	54,979	,871	-,027	,164	-,356	,302
Δ3.5. Καθορισμός των διαδικασιών προσαρμογής και τροποποίησης των δράσεων, μέσω ανατροφοδότησης.	Equal variances assumed	,599	,441	-,617	90	,538	-,111	,179	-,467	,246
	Equal variances not assumed			-,700	61,052	,487	-,111	,158	-,427	,206
Δ3.6. Αξιολόγηση του βαθμού επίτευξης των καθορισμένων στόχων.	Equal variances assumed	,014	,907	-,232	90	,817	-,042	,181	-,401	,317
	Equal variances not assumed			-,243	50,327	,809	-,042	,173	-,389	,305
Δ3.7. Διάχυση των αποτελεσμάτων της διαδικασίας σε επίπεδο σχολικής κοινότητας.	Equal variances assumed	1,051	,308	-,024	90	,981	-,005	,191	-,385	,376
	Equal variances not assumed			-,027	58,812	,978	-,005	,171	-,348	,338

#### Π.Γ4. Έλεγχοι Ερευνητικού Ερωτήματος 4 Πίνακας 51: E vs Φύλο

##### Independent Samples Test

Levene's Test for Equality of Variances

t-test for Equality of Means

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
E1.1. Αυξανόταν η χρηματοδότηση	Equal variances assumed	,002	,963	,616	90	,539	,112	,181	-,248	,471



των σχολείων.	Equal variances not assumed			,618	89,245	,538	,112	,181	-,247	,470
E1.2. Ενισχυόταν η αυτονομία της σχολικής μονάδας.	Equal variances assumed	2,134	,148	,581	90	,562	,116	,200	-,281	,514
	Equal variances not assumed			,589	89,578	,557	,116	,197	-,276	,508
E1.3. Δεν απαιτούνταν μεγάλος γραφειοκρατικός όγκος εργασίας.	Equal variances assumed	7,439	,008	-1,315	90	,192	-,214	,162	-,536	,109
	Equal variances not assumed			-1,366	73,561	,176	-,214	,156	-,525	,098
E1.4. Δεν απαιτούνταν η δημοσίευση των αποτελεσμάτων.	Equal variances assumed	,989	,323	-,196	90	,845	-,041	,211	-,461	,378
	Equal variances not assumed			-,198	89,950	,844	-,041	,209	-,456	,374
E1.5. Τα αποτελέσματά της δεν αξιολογούνταν σε 4/βαθμη ποσοτική κλίμακα.	Equal variances assumed	1,545	,217	,161	90	,872	,032	,198	-,361	,424
	Equal variances not assumed			,164	88,654	,870	,032	,194	-,354	,418
E1.6. Ο ρόλος του διευθυντή/ντριας / προϊσταμένου περιορίζεται στον συντονισμό της διαδικασίας.	Equal variances assumed	,067	,796	,677	90	,500	,141	,209	-,273	,556
	Equal variances not assumed			,677	88,011	,500	,141	,209	-,274	,557
E2.1. Διεξαγόταν επιμορφωτικές συναντήσεις πριν από την εφαρμογή της διαδικασίας.	Equal variances assumed	,059	,809	,600	90	,550	,099	,165	-,229	,427
	Equal variances not assumed			,602	89,329	,548	,099	,165	-,228	,426
E2.2. Διεξαγόταν επιμορφωτικές συναντήσεις με την ολοκλήρωση της διαδικασίας σε ετήσια βάση.	Equal variances assumed	,065	,800	-,142	90	,887	-,023	,163	-,348	,301
	Equal variances not assumed			-,143	89,901	,886	-,023	,162	-,346	,299
E2.3. Δεν απαιτούνταν μεγάλος γραφειοκρατικός όγκος εργασίας.	Equal variances assumed	4,372	,039	-1,314	90	,192	-,196	,150	-,494	,101
	Equal variances not assumed			-1,342	86,660	,183	-,196	,146	-,488	,095
E2.4. Συνδέονταν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης με την παιδαγωγική ανατροφοδότηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.	Equal variances assumed	,131	,718	-1,441	90	,153	-,233	,161	-,553	,088
	Equal variances not assumed			-1,453	89,999	,150	-,233	,160	-,550	,085
E2.5. Παρέχονταν κίνητρα για επαγγελματική εξέλιξη, οικονομικές ή ηθικές αμοιβές.	Equal variances assumed	,283	,596	-1,752	90	,083	-,346	,198	-,738	,046
	Equal variances not assumed			-1,769	89,954	,080	-,346	,196	-,734	,042
E2.6. Τα αποτελέσματά της δεν αξιολογούνταν σε 4/βαθμη ποσοτική κλίμακα.	Equal variances assumed	1,411	,238	-,264	90	,793	-,050	,189	-,425	,326
	Equal variances not assumed			-,268	88,859	,789	-,050	,186	-,419	,320
E2.7. Ο ρόλος του διευθυντή/ντριας	Equal variances assumed	,007	,932	,513	90	,609	,101	,197	-,290	,492

περιοριζόταν στον συντονισμό της διαδικασίας.	Equal variances not assumed			,517	89,898	,607	,101	,196	-,288	,490
---	-----------------------------	--	--	------	--------	------	------	------	-------	------

**Πίνακας 52: E vs Ειδικότητα**

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
E1.1. Αυξανόταν η χρηματοδότηση των σχολείων.	Equal variances assumed	,001	,970	-,508	90	,612	-,118	,233	-,581	,344
	Equal variances not assumed			-,507	23,737	,617	-,118	,234	-,601	,364
E1.2. Ενισχυόταν η αυτονομία της σχολικής μονάδας.	Equal variances assumed	1,085	,300	-,259	90	,796	-,067	,257	-,578	,445
	Equal variances not assumed			-,280	26,098	,782	-,067	,238	-,557	,423
E1.3. Δεν απαιτούνταν μεγάλοι γραφειοκρατικός όγκος εργασίας.	Equal variances assumed	,053	,818	,246	90	,807	,052	,211	-,367	,470
	Equal variances not assumed			,243	23,543	,810	,052	,213	-,388	,492
E1.4. Δεν απαιτούνταν η δημοσίευση των αποτελεσμάτων.	Equal variances assumed	7,923	,006	1,858	90	,066	,495	,266	-,034	1,024
	Equal variances not assumed			1,464	19,496	,159	,495	,338	-,211	1,201
E1.5. Τα αποτελέσματά της δεν αξιολογούνταν σε 4/βαθμη ποσοτική κλίμακα.	Equal variances assumed	2,420	,123	1,060	90	,292	,267	,252	-,234	,769
	Equal variances not assumed			,894	20,423	,382	,267	,299	-,356	,891
E1.6. Ο ρόλος του διευθυντή/ντριας / προϊσταμένου περιορίζεται στον συντονισμό της διαδικασίας.	Equal variances assumed	1,388	,242	-,006	90	,995	-,002	,269	-,536	,533
	Equal variances not assumed			-,006	25,201	,995	-,002	,256	-,529	,526
E2.1. Διεξαγόταν επιμορφωτικές συναντήσεις πριν από την εφαρμογή της διαδικασίας.	Equal variances assumed	,385	,537	-,922	90	,359	-,195	,212	-,616	,225
	Equal variances not assumed			-,956	24,800	,348	-,195	,204	-,616	,226
E2.2. Διεξαγόταν επιμορφωτικές συναντήσεις με την ολοκλήρωση της διαδικασίας σε ετήσια βάση.	Equal variances assumed	1,594	,210	-,973	90	,333	-,203	,209	-,618	,212
	Equal variances not assumed			-1,274	35,986	,211	-,203	,159	-,527	,120
E2.3. Δεν απαιτούνταν μεγάλοι γραφειοκρατικός όγκος εργασίας.	Equal variances assumed	1,863	,176	-,186	90	,853	-,036	,194	-,422	,349
	Equal variances not assumed			-,236	33,948	,814	-,036	,153	-,346	,274
E2.4. Συνδέονταν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης με την παιδαγωγική ανατροφοδότηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.	Equal variances assumed	,055	,816	,637	90	,526	,133	,209	-,283	,549
	Equal variances not assumed			,586	21,918	,564	,133	,228	-,339	,605

Ε2.5. Παρέχονταν κίνητρα για επαγγελματική εξέλιξη, οικονομικές ή ηθικές αμοιβές.	Equal variances assumed	,281	,597	-,167	90	,868	-,043	,258	-,556	,470
	Equal variances not assumed			-,178	25,693	,860	-,043	,242	-,541	,455
Ε2.6. Τα αποτελέσματά της δεν αξιολογούνταν σε 4/βαθμη ποσοτική κλίμακα.	Equal variances assumed	,349	,556	,585	90	,560	,142	,243	-,340	,624
	Equal variances not assumed			,526	21,478	,604	,142	,270	-,419	,703
Ε2.7. Ο ρόλος του διευθυντή/ντριας περιοριζόταν στον συντονισμό της διαδικασίας.	Equal variances assumed	1,911	,170	-,176	90	,860	-,045	,254	-,548	,459
	Equal variances not assumed			-,182	24,737	,857	-,045	,245	-,550	,460

Πίνακας 53: Ε vs Περιοχή

		ANOVA				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Ε1.1. Αυξανόταν η χρηματοδότηση των σχολείων.	Between Groups	4,404	2	2,202	3,089	,050
	Within Groups	63,454	89	,713		
	Total	67,859	91			
Ε1.2. Ενισχυόταν η αυτονομία της σχολικής μονάδας.	Between Groups	1,860	2	,930	1,024	,364
	Within Groups	80,868	89	,909		
	Total	82,728	91			
Ε1.3. Δεν απαιτούνταν μεγάλος γραφειοκρατικός όγκος εργασίας.	Between Groups	2,041	2	1,021	1,701	,188
	Within Groups	53,394	89	,600		
	Total	55,435	91			
Ε1.4. Δεν απαιτούνταν η δημοσίευση των αποτελεσμάτων.	Between Groups	2,888	2	1,444	1,444	,241
	Within Groups	88,971	89	1,000		
	Total	91,859	91			
Ε1.5. Τα αποτελέσματά της δεν αξιολογούνταν σε 4/βαθμη ποσοτική κλίμακα.	Between Groups	3,973	2	1,986	2,311	,105
	Within Groups	76,495	89	,859		
	Total	80,467	91			
Ε1.6. Ο ρόλος του διευθυντή/ντριας / προϊσταμένου περιορίζεται στον συντονισμό της διαδικασίας.	Between Groups	,281	2	,140	,139	,871
	Within Groups	90,024	89	1,012		
	Total	90,304	91			
Ε2.1. Διεξαγόταν επιμορφωτικές συναντήσεις πριν από την εφαρμογή της διαδικασίας.	Between Groups	1,934	2	,967	1,578	,212
	Within Groups	54,534	89	,613		
	Total	56,467	91			
Ε2.2. Διεξαγόταν επιμορφωτικές συναντήσεις με την ολοκλήρωση της διαδικασίας σε ετήσια βάση.	Between Groups	1,378	2	,689	1,144	,323
	Within Groups	53,611	89	,602		
	Total	54,989	91			
Ε2.3. Δεν απαιτούνταν μεγάλος γραφειοκρατικός όγκος εργασίας.	Between Groups	2,261	2	1,131	2,249	,111
	Within Groups	44,739	89	,503		
	Total	47,000	91			
Ε2.4. Συνδέονταν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης με την παιδαγωγική ανατροφοδότηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.	Between Groups	1,813	2	,907	1,520	,224
	Within Groups	53,100	89	,597		
	Total	54,913	91			
Ε2.5. Παρέχονταν κίνητρα για	Between Groups	3,947	2	1,973	2,217	,115

επαγγελματική εξέλιξη, οικονομικές ή ηθικές αμοιβές.	Within Groups	79,216	89	,890		
	Total	83,163	91			
E2.6. Τα αποτελέσματά της δεν αξιολογούνταν σε 4/βαθμη ποσοτική κλίμακα.	Between Groups	2,278	2	1,139	1,420	,247
	Within Groups	71,407	89	,802		
	Total	73,685	91			
E2.7. Ο ρόλος του διευθυντή/ντριας περιοριζόταν στον συντονισμό της διαδικασίας.	Between Groups	2,195	2	1,097	1,252	,291
	Within Groups	78,012	89	,877		
	Total	80,207	91			

**Πίνακας 54:** E vs Ηλικία

		ANOVA					
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	
E1.1. Αυξανόταν η χρηματοδότηση των σχολείων.	Between Groups	,656	2	,328	,434	,649	
	Within Groups	67,203	89	,755			
	Total	67,859	91				
E1.2. Ενισχύοταν η αυτονομία της σχολικής μονάδας.	Between Groups	1,176	2	,588	,642	,529	
	Within Groups	81,552	89	,916			
	Total	82,728	91				
E1.3. Δεν απαιτούνταν μεγάλος γραφειοκρατικός όγκος εργασίας.	Between Groups	,512	2	,256	,415	,662	
	Within Groups	54,923	89	,617			
	Total	55,435	91				
E1.4. Δεν απαιτούνταν η δημοσίευση των αποτελεσμάτων.	Between Groups	1,075	2	,538	,527	,592	
	Within Groups	90,784	89	1,020			
	Total	91,859	91				
E1.5. Τα αποτελέσματά της δεν αξιολογούνταν σε 4/βαθμη ποσοτική κλίμακα.	Between Groups	,127	2	,063	,070	,932	
	Within Groups	80,340	89	,903			
	Total	80,467	91				
E1.6. Ο ρόλος του διευθυντή/ντριας / προϊσταμένου περιορίζεται στον συντονισμό της διαδικασίας.	Between Groups	2,069	2	1,034	1,043	,357	
	Within Groups	88,236	89	,991			
	Total	90,304	91				
E2.1. Διεξαγόταν επιμορφωτικές συναντήσεις πριν από την εφαρμογή της διαδικασίας.	Between Groups	,874	2	,437	,700	,499	
	Within Groups	55,593	89	,625			
	Total	56,467	91				
E2.2. Διεξαγόταν επιμορφωτικές συναντήσεις με την ολοκλήρωση της διαδικασίας σε ετήσια βάση.	Between Groups	,556	2	,278	,455	,636	
	Within Groups	54,433	89	,612			
	Total	54,989	91				
E2.3. Δεν απαιτούνταν μεγάλος γραφειοκρατικός όγκος εργασίας.	Between Groups	,193	2	,097	,184	,833	
	Within Groups	46,807	89	,526			
	Total	47,000	91				
E2.4. Συνδέονταν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης με την παιδαγωγική ανατροφοδότηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.	Between Groups	,135	2	,068	,110	,896	
	Within Groups	54,778	89	,615			
	Total	54,913	91				
E2.5. Παρέχονταν κίνητρα για επαγγελματική εξέλιξη, οικονομικές ή ηθικές αμοιβές.	Between Groups	1,139	2	,569	,618	,541	
	Within Groups	82,024	89	,922			
	Total	83,163	91				

Ε2.6. Τα αποτελέσματά της δεν αξιολογούνταν σε 4/βαθμη ποσοτική κλίμακα.	Between Groups	,522	2	,261	,317	,729
	Within Groups	73,163	89	,822		
	Total	73,685	91			
Ε2.7. Ο ρόλος του διευθυντή/ντριας περιοριζόταν στον συντονισμό της διαδικασίας.	Between Groups	1,867	2	,933	1,061	,351
	Within Groups	78,340	89	,880		
	Total	80,207	91			

**Πίνακας 55: Ε vs Προϋπηρεσία**

**ANOVA**

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Ε1.1. Αυξανόταν η χρηματοδότηση των σχολείων.	Between Groups	1,715	2	,857	1,154	,320
	Within Groups	66,144	89	,743		
	Total	67,859	91			
Ε1.2. Ενισχύοταν η αυτονομία της σχολικής μονάδας.	Between Groups	,039	2	,019	,021	,979
	Within Groups	82,689	89	,929		
	Total	82,728	91			
Ε1.3. Δεν απαιτούνταν μεγάλος γραφειοκρατικός όγκος εργασίας.	Between Groups	,821	2	,411	,669	,515
	Within Groups	54,614	89	,614		
	Total	55,435	91			
Ε1.4. Δεν απαιτούνταν η δημοσίευση των αποτελεσμάτων.	Between Groups	,001	2	,000	,000	1,000
	Within Groups	91,858	89	1,032		
	Total	91,859	91			
Ε1.5. Τα αποτελέσματά της δεν αξιολογούνταν σε 4/βαθμη ποσοτική κλίμακα.	Between Groups	,670	2	,335	,374	,689
	Within Groups	79,797	89	,897		
	Total	80,467	91			
Ε1.6. Ο ρόλος του διευθυντή/ντριας / προϊστάμενου περιορίζεται στον συντονισμό της διαδικασίας.	Between Groups	2,234	2	1,117	1,129	,328
	Within Groups	88,070	89	,990		
	Total	90,304	91			
Ε2.1. Διεξαγόταν επιμορφωτικές συναντήσεις πριν από την εφαρμογή της διαδικασίας.	Between Groups	,323	2	,162	,256	,774
	Within Groups	56,144	89	,631		
	Total	56,467	91			
Ε2.2. Διεξαγόταν επιμορφωτικές συναντήσεις με την ολοκλήρωση της διαδικασίας σε ετήσια βάση.	Between Groups	,118	2	,059	,096	,909
	Within Groups	54,871	89	,617		
	Total	54,989	91			
Ε2.3. Δεν απαιτούνταν μεγάλος γραφειοκρατικός όγκος εργασίας.	Between Groups	,174	2	,087	,166	,848
	Within Groups	46,826	89	,526		
	Total	47,000	91			
Ε2.4. Συνδέονταν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης με την παιδαγωγική ανατροφοδότηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.	Between Groups	,207	2	,103	,168	,846
	Within Groups	54,706	89	,615		
	Total	54,913	91			
Ε2.5. Παρέχονταν κίνητρα για επαγγελματική εξέλιξη, οικονομικές ή ηθικές αμοιβές.	Between Groups	,360	2	,180	,193	,824
	Within Groups	82,803	89	,930		
	Total	83,163	91			
Ε2.6. Τα αποτελέσματά της δεν αξιολογούνταν σε	Between Groups	,336	2	,168	,204	,816
	Within Groups	73,348	89	,824		

4/βαθμη ποσοτική κλίμακα.	Total	73,685	91			
Ε2.7. Ο ρόλος του διευθυντή/ντριας περιοριζόταν στον συντονισμό της διαδικασίας.	Between Groups	4,131	2	2,065	2,416	,095
	Within Groups	76,076	89	,855		
	Total	80,207	91			

**Πίνακας 56:** Ε vs Διδασκαλείο

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Ε1.1. Αυξανόταν η χρηματοδότηση των σχολείων.	Equal variances assumed	1,171	,282	-,831	90	,408	-,163	,196	-,552	,226
	Equal variances not assumed			-,933	68,436	,354	-,163	,175	-,512	,186
Ε1.2. Ενισχυόταν η αυτονομία της σχολικής μονάδας.	Equal variances assumed	,028	,868	-,360	90	,720	-,078	,217	-,509	,353
	Equal variances not assumed			-,372	55,726	,711	-,078	,210	-,499	,343
Ε1.3. Δεν απαιτούνταν μεγάλος γραφειοκρατικός όγκος εργασίας.	Equal variances assumed	2,525	,116	-,972	90	,334	-,172	,177	-,523	,180
	Equal variances not assumed			-1,072	65,649	,288	-,172	,160	-,492	,148
Ε1.4. Δεν απαιτούνταν η δημοσίευση των αποτελεσμάτων.	Equal variances assumed	1,525	,220	-,714	90	,477	-,163	,228	-,616	,291
	Equal variances not assumed			-,741	56,432	,461	-,163	,220	-,603	,277
Ε1.5. Τα αποτελέσματά της δεν αξιολογούνταν σε 4/βαθμη ποσοτική κλίμακα.	Equal variances assumed	,159	,691	-,511	90	,610	-,109	,214	-,534	,316
	Equal variances not assumed			-,512	51,662	,611	-,109	,214	-,538	,320
Ε1.6. Ο ρόλος του διευθυντή/ντριας / προϊσταμένου περιορίζεται στον συντονισμό της διαδικασίας.	Equal variances assumed	,227	,635	-,581	90	,562	-,132	,227	-,582	,318
	Equal variances not assumed			-,600	55,504	,551	-,132	,220	-,572	,308
Ε2.1. Διεξαγόταν επιμορφωτικές συναντήσεις πριν από την εφαρμογή της διαδικασίας.	Equal variances assumed	,014	,906	,611	90	,543	,109	,179	-,246	,465
	Equal variances not assumed			,581	46,176	,564	,109	,188	-,270	,488
Ε2.2. Διεξαγόταν επιμορφωτικές συναντήσεις με την ολοκλήρωση της διαδικασίας σε ετήσια βάση.	Equal variances assumed	,090	,764	,378	90	,706	,067	,177	-,285	,419
	Equal variances not assumed			,375	50,579	,709	,067	,178	-,291	,425
Ε2.3. Δεν απαιτούνταν μεγάλος γραφειοκρατικός όγκος εργασίας.	Equal variances assumed	,496	,483	,314	90	,754	,051	,164	-,274	,376
	Equal variances not assumed			,297	45,710	,768	,051	,173	-,297	,399

Ε2.4. Συνδέονταν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης με την παιδαγωγική ανατροφοδότηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.	Equal variances assumed	,016	,899	-,278	90	,782	-,049	,177	-,401	,302
	Equal variances not assumed			-,283	53,788	,779	-,049	,174	-,397	,299
Ε2.5. Παρέχονταν κίνητρα για επαγγελματική εξέλιξη, οικονομικές ή ηθικές αμοιβές.	Equal variances assumed	,209	,648	-,246	90	,806	-,054	,218	-,486	,379
	Equal variances not assumed			-,254	55,767	,800	-,054	,211	-,476	,368
Ε2.6. Τα αποτελέσματά της δεν αξιολογούνταν σε 4/βαθμη ποσοτική κλίμακα.	Equal variances assumed	,000	,988	,163	90	,871	,033	,205	-,374	,441
	Equal variances not assumed			,161	49,635	,873	,033	,208	-,385	,452
Ε2.7. Ο ρόλος του διευθυντή/ντριας περιοριζόταν στον συντονισμό της διαδικασίας.	Equal variances assumed	,139	,710	-,627	90	,532	-,134	,213	-,558	,290
	Equal variances not assumed			-,642	54,340	,524	-,134	,209	-,552	,284

**Πίνακας 57: E vs B πτυχίο**

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Ε1.1. Αυξανόταν η χρηματοδότηση των σχολείων.	Equal variances assumed	1,171	,282	-,831	90	,408	-,163	,196	-,552	,226
	Equal variances not assumed			-,933	68,436	,354	-,163	,175	-,512	,186
Ε1.2. Ενισχυόταν η αυτονομία της σχολικής μονάδας.	Equal variances assumed	,028	,868	-,360	90	,720	-,078	,217	-,509	,353
	Equal variances not assumed			-,372	55,726	,711	-,078	,210	-,499	,343
Ε1.3. Δεν απαιτούνταν μεγάλος γραφειοκρατικός όγκος εργασίας.	Equal variances assumed	2,525	,116	-,972	90	,334	-,172	,177	-,523	,180
	Equal variances not assumed			-1,072	65,649	,288	-,172	,160	-,492	,148
Ε1.4. Δεν απαιτούνταν η δημοσίευση των αποτελεσμάτων.	Equal variances assumed	1,525	,220	-,714	90	,477	-,163	,228	-,616	,291
	Equal variances not assumed			-,741	56,432	,461	-,163	,220	-,603	,277
Ε1.5. Τα αποτελέσματά της δεν αξιολογούνταν σε 4/βαθμη ποσοτική κλίμακα.	Equal variances assumed	,159	,691	-,511	90	,610	-,109	,214	-,534	,316
	Equal variances not assumed			-,512	51,662	,611	-,109	,214	-,538	,320
Ε1.6. Ο ρόλος του διευθυντή/ντριας / προϊσταμένου περιορίζεται στον συντονισμό της διαδικασίας.	Equal variances assumed	,227	,635	-,581	90	,562	-,132	,227	-,582	,318
	Equal variances not assumed			-,600	55,504	,551	-,132	,220	-,572	,308
Ε2.1. Διεξαγόταν επιμορφωτικές	Equal variances assumed	,014	,906	,611	90	,543	,109	,179	-,246	,465

συναντήσεις πριν από την εφαρμογή της διαδικασίας.	Equal variances not assumed			,581	46,176	,564	,109	,188	-,270	,488
E2.2. Διεξαγόταν επιμορφωτικές συναντήσεις με την ολοκλήρωση της διαδικασίας σε ετήσια βάση.	Equal variances assumed	,090	,764	,378	90	,706	,067	,177	-,285	,419
	Equal variances not assumed			,375	50,579	,709	,067	,178	-,291	,425
E2.3. Δεν απαιτούνταν μεγάλος γραφειοκρατικός όγκος εργασίας.	Equal variances assumed	,496	,483	,314	90	,754	,051	,164	-,274	,376
	Equal variances not assumed			,297	45,710	,768	,051	,173	-,297	,399
E2.4. Συνδέονταν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης με την παιδαγωγική ανατροφοδότηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.	Equal variances assumed	,016	,899	-,278	90	,782	-,049	,177	-,401	,302
	Equal variances not assumed			-,283	53,788	,779	-,049	,174	-,397	,299
E2.5. Παρέχονταν κίνητρα για επαγγελματική εξέλιξη, οικονομικές ή ηθικές αμοιβές.	Equal variances assumed	,209	,648	-,246	90	,806	-,054	,218	-,486	,379
	Equal variances not assumed			-,254	55,767	,800	-,054	,211	-,476	,368
E2.6. Τα αποτελέσματά της δεν αξιολογούνταν σε 4/βαθμη ποσοτική κλίμακα.	Equal variances assumed	,000	,988	,163	90	,871	,033	,205	-,374	,441
	Equal variances not assumed			,161	49,635	,873	,033	,208	-,385	,452
E2.7. Ο ρόλος του διευθυντή/ντριας περιοριζόταν στον συντονισμό της διαδικασίας.	Equal variances assumed	,139	,710	-,627	90	,532	-,134	,213	-,558	,290
	Equal variances not assumed			-,642	54,340	,524	-,134	,209	-,552	,284

**Πίνακας 58:** E vs Μεταπτυχιακό

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
E1.1. Αυξανόταν η χρηματοδότηση των σχολείων.	Equal variances assumed	1,642	,203	,428	90	,669	,088	,206	-,321	,497
	Equal variances not assumed			,405	36,649	,688	,088	,218	-,354	,530
E1.2. Ενισχυόταν η αυτονομία της σχολικής μονάδας.	Equal variances assumed	4,316	,041	1,945	90	,055	,434	,223	-,009	,877
	Equal variances not assumed			1,798	35,395	,081	,434	,241	-,056	,923
E1.3. Δεν απαιτούνταν μεγάλος γραφειοκρατικός όγκος εργασίας.	Equal variances assumed	1,504	,223	-,567	90	,572	-,105	,186	-,475	,264
	Equal variances not assumed			-,692	62,710	,492	-,105	,152	-,410	,199
E1.4. Δεν απαιτούνταν η δημοσίευση των αποτελεσμάτων.	Equal variances assumed	,086	,769	-,337	90	,737	-,081	,240	-,557	,395
	Equal variances not assumed			-,341	41,238	,735	-,081	,237	-,559	,398
E1.5. Τα αποτελέσματά της δεν αξιολογούνταν σε	Equal variances assumed	,647	,423	-,459	90	,647	-,103	,224	-,548	,343



4/βαθμη ποσοτική κλίμακα.	Equal variances not assumed			-,449	38,763	,656	-,103	,229	-,567	,361
E1.6. Ο ρόλος του διευθυντή/ντριας / προϊσταμένου περιορίζεται στον συντονισμό της διαδικασίας.	Equal variances assumed	1,091	,299	-,216	90	,829	-,051	,238	-,524	,421
	Equal variances not assumed			-,235	47,626	,815	-,051	,219	-,491	,389
E2.1. Διεξαγόταν επιμορφωτικές συναντήσεις πριν από την εφαρμογή της διαδικασίας.	Equal variances assumed	,295	,588	-,352	90	,726	-,066	,188	-,440	,307
	Equal variances not assumed			-,387	48,715	,701	-,066	,171	-,410	,278
E2.2. Διεξαγόταν επιμορφωτικές συναντήσεις με την ολοκλήρωση της διαδικασίας σε ετήσια βάση.	Equal variances assumed	,068	,795	-,835	90	,406	-,154	,185	-,522	,213
	Equal variances not assumed			-,862	42,858	,393	-,154	,179	-,516	,207
E2.3. Δεν απαιτούνταν μεγάλος γραφειοκρατικός όγκος εργασίας.	Equal variances assumed	,283	,596	-,329	90	,743	-,056	,171	-,397	,284
	Equal variances not assumed			-,349	45,214	,729	-,056	,162	-,382	,269
E2.4. Συνδέονταν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης με την παιδαγωγική ανατροφοδότηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.	Equal variances assumed	1,812	,182	-,119	90	,906	-,022	,185	-,390	,346
	Equal variances not assumed			-,137	54,691	,891	-,022	,161	-,344	,300
E2.5. Παρέχονταν κίνητρα για επαγγελματική εξέλιξη, οικονομικές ή ηθικές αμοιβές.	Equal variances assumed	,011	,918	1,860	90	,066	,417	,224	-,028	,862
	Equal variances not assumed			1,781	37,436	,083	,417	,234	-,057	,890
E2.6. Τα αποτελέσματά της δεν αξιολογούνταν σε 4/βαθμη ποσοτική κλίμακα.	Equal variances assumed	,966	,328	-,491	90	,624	-,105	,215	-,532	,321
	Equal variances not assumed			-,474	37,890	,638	-,105	,222	-,556	,345
E2.7. Ο ρόλος του διευθυντή/ντριας περιοριζόταν στον συντονισμό της διαδικασίας.	Equal variances assumed	,440	,509	,120	90	,905	,027	,224	-,418	,472
	Equal variances not assumed			,128	45,302	,899	,027	,211	-,398	,452

**Πίνακας 59:** Ε vs Θέση υπηρετήσης

### Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
E1.1. Αυξανόταν η χρηματοδότηση των σχολείων.	Equal variances assumed	,838	,362	,750	90	,455	,150	,200	-,248	,549
	Equal variances not assumed			,810	54,326	,421	,150	,186	-,222	,522
E1.2. Ενισχυόταν η αυτονομία της σχολικής μονάδας.	Equal variances assumed	,406	,526	-,142	90	,888	-,031	,222	-,472	,410
	Equal variances not assumed			-,140	44,788	,889	-,031	,225	-,484	,421
E1.3. Δεν απαιτούνταν μεγάλος γραφειοκρατικός όγκος εργασίας.	Equal variances assumed	3,855	,053	1,071	90	,287	,193	,181	-,165	,552
	Equal variances not assumed			1,323	75,297	,190	,193	,146	-,098	,485

Ε1.4. Δεν απαιτούνταν η δημοσίευση των αποτελεσμάτων.	Equal variances assumed	2,237	,138	,644	90	,521	,150	,233	-,313	,614
	Equal variances not assumed			,692	53,634	,492	,150	,217	-,285	,586
Ε1.5. Τα αποτελέσματά της δεν αξιολογούνταν σε 4/βαθμη ποσοτική κλίμακα.	Equal variances assumed	1,697	,196	1,482	90	,142	,321	,216	-,109	,750
	Equal variances not assumed			1,583	52,970	,119	,321	,202	-,086	,727
Ε1.6. Ο ρόλος του διευθυντή/ντριας / προϊστάμενου περιορίζεται στον συντονισμό της διαδικασίας.	Equal variances assumed	1,035	,312	,868	90	,388	,200	,231	-,258	,659
	Equal variances not assumed			,936	54,210	,353	,200	,214	-,229	,630
Ε2.1. Διεξαγόταν επιμορφωτικές συναντήσεις πριν από την εφαρμογή της διαδικασίας.	Equal variances assumed	,512	,476	,006	90	,995	,001	,183	-,363	,366
	Equal variances not assumed			,007	49,607	,995	,001	,177	-,354	,356
Ε2.2. Διεξαγόταν επιμορφωτικές συναντήσεις με την ολοκλήρωση της διαδικασίας σε ετήσια βάση.	Equal variances assumed	,000	,985	,213	90	,832	,038	,181	-,321	,398
	Equal variances not assumed			,223	50,859	,824	,038	,172	-,308	,385
Ε2.3. Δεν απαιτούνταν μεγάλος γραφειοκρατικός όγκος εργασίας.	Equal variances assumed	2,007	,160	,642	90	,522	,107	,167	-,224	,439
	Equal variances not assumed			,726	60,697	,470	,107	,148	-,188	,402
Ε2.4. Συνδέονταν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης με την παιδαγωγική ανατροφοδότηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.	Equal variances assumed	,079	,780	,348	90	,728	,063	,181	-,296	,422
	Equal variances not assumed			,347	45,557	,730	,063	,181	-,302	,428
Ε2.5. Παρέχονταν κίνητρα για επαγγελματική εξέλιξη, οικονομικές ή ηθικές αμοιβές.	Equal variances assumed	1,162	,284	-1,631	90	,106	-,358	,219	-,794	,078
	Equal variances not assumed			-1,475	38,024	,148	-,358	,243	-,849	,133
Ε2.6. Τα αποτελέσματά της δεν αξιολογούνταν σε 4/βαθμη ποσοτική κλίμακα.	Equal variances assumed	4,068	,047	1,058	90	,293	,220	,208	-,193	,634
	Equal variances not assumed			1,153	55,525	,254	,220	,191	-,162	,603
Ε2.7. Ο ρόλος του διευθυντή/ντριας περιοριζόταν στον συντονισμό της διαδικασίας.	Equal variances assumed	,003	,953	,507	90	,613	,111	,218	-,323	,544
	Equal variances not assumed			,523	48,930	,603	,111	,212	-,315	,536

## Π.Γ5. Έλεγχος Ερευνητικού Ερωτήματος 5

Πίνακας 60: ΣΤ vs Φύλο

### Independent Samples Test

Levene's Test for  
Equality of  
Variances

t-test for Equality of Means

		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ΣΤ1. Άρση των ανησυχιών των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση.	Equal variances assumed	,150	,700	-1,345	90	,182	-,215	,159	-,531	,102
	Equal variances not assumed			-1,352	89,729	,180	-,215	,159	-,530	,101
ΣΤ2. Εξάλειψη των επιφυλάξεων των εκπαιδευτικών για αναξιοκρατικές διαδικασίες και προώθηση εκπαιδευτικών.	Equal variances assumed	,811	,370	-2,079	90	,040	-,337	,162	-,659	-,015
	Equal variances not assumed			-2,104	89,777	,038	-,337	,160	-,655	-,019
ΣΤ3. Μείωση του φόβου χειρισμού της αξιολόγησης ως "γρανάζι ελέγχου", με μισθολογικές συνέπειες και απολύσεις εκπαιδευτικών.	Equal variances assumed	,052	,820	-3,154	90	,002	-,456	,145	-,743	-,169
	Equal variances not assumed			-3,209	88,437	,002	-,456	,142	-,739	-,174
ΣΤ4. Ενημέρωση των εκπαιδευτικών πάνω σε ένα ολοκληρωμένο σχέδιο εφαρμογής της αξιολόγησης με αξιολογικά και αντικειμενικά κριτήρια.	Equal variances assumed	1,515	,222	-,579	90	,564	-,072	,124	-,318	,174
	Equal variances not assumed			-,575	85,071	,567	-,072	,125	-,320	,176
ΣΤ5. Ανάπτυξη διαλόγου μεταξύ πολιτείας και εκπαιδευτικών για εύρεση κοινά αποδεκτής λύσης και διασφάλισης των όρων εφαρμογής της.	Equal variances assumed	,016	,898	-,651	90	,517	-,092	,141	-,373	,189
	Equal variances not assumed			-,657	89,997	,513	-,092	,140	-,371	,186
ΣΤ6. Περιορισμός των αντιδράσεων των αντιπολιτευόμενων κομμάτων (π.χ. απεργίες, κ.ά.).	Equal variances assumed	,301	,585	-,043	90	,966	-,010	,234	-,474	,454
	Equal variances not assumed			-,043	89,679	,966	-,010	,232	-,472	,452

**Πίνακας 61: ΣΤ vs Ειδικότητα**

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
ΣΤ1. Άρση των ανησυχιών των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση.	Equal variances assumed	,292	,590	-,990	90	,325	-,204	,206	-,613	,205
	Equal variances not assumed			-1,152	29,045	,259	-,204	,177	-,566	,158
ΣΤ2. Εξάλειψη των επιφυλάξεων των εκπαιδευτικών για αναξιοκρατικές διαδικασίες και προώθηση εκπαιδευτικών.	Equal variances assumed	,120	,729	-1,344	90	,182	-,284	,211	-,703	,136
	Equal variances not assumed			-1,592	29,860	,122	-,284	,178	-,648	,080
ΣΤ3. Μείωση του φόβου χειρισμού της αξιολόγησης	Equal variances assumed	1,135	,290	-,978	90	,331	-,191	,195	-,578	,197

ως “γρανάζι ελέγχου”, με μισθολογικές συνέπειες και απολύσεις εκπαιδευτικών.	Equal variances not assumed			-1,248	34,114	,221	-,191	,153	-,501	,120
ΣΤ4. Ενημέρωση των εκπαιδευτικών πάνω σε ένα ολοκληρωμένο σχέδιο εφαρμογής της αξιολόγησης με αξιοκρατικά και αντικειμενικά κριτήρια.	Equal variances assumed	1,152	,286	-,241	90	,810	-,038	,159	-,355	,278
	Equal variances not assumed			-,271	27,571	,788	-,038	,142	-,329	,252
ΣΤ5. Ανάπτυξη διαλόγου μεταξύ πολιτείας και εκπαιδευτικών για εύρεση κοινά αποδεκτής λύσης και διασφάλισης των όρων εφαρμογής της.	Equal variances assumed	1,493	,225	-,284	90	,777	-,052	,182	-,414	,310
	Equal variances not assumed			-,350	31,987	,729	-,052	,148	-,353	,249
ΣΤ6. Περιορισμός των αντιδράσεων των αντιπολιτευόμενων κομμάτων (π.χ. απεργίες, κ.ά.).	Equal variances assumed	5,465	,022	,191	90	,849	,057	,300	-,539	,654
	Equal variances not assumed			,259	38,769	,797	,057	,221	-,391	,505

**Πίνακας 62: ΣΤ vs Περιοχή**

**ANOVA**

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ΣΤ1. Άρση των ανησυχιών των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση.	Between Groups	1,840	2	,920	1,585	,211
	Within Groups	51,639	89	,580		
	Total	53,478	91			
ΣΤ2. Εξάλειψη των επιφυλάξεων των εκπαιδευτικών για αναξιοκρατικές διαδικασίες και προώθηση εκπαιδευτικών.	Between Groups	2,401	2	1,201	1,967	,146
	Within Groups	54,338	89	,611		
	Total	56,739	91			
ΣΤ3. Μείωση του φόβου χειρισμού της αξιολόγησης ως “γρανάζι ελέγχου”, με μισθολογικές συνέπειες και απολύσεις εκπαιδευτικών.	Between Groups	4,454	2	2,227	4,567	,013
	Within Groups	43,404	89	,488		
	Total	47,859	91			
ΣΤ4. Ενημέρωση των εκπαιδευτικών πάνω σε ένα ολοκληρωμένο σχέδιο εφαρμογής της αξιολόγησης με αξιοκρατικά και αντικειμενικά κριτήρια.	Between Groups	1,663	2	,832	2,465	,091
	Within Groups	30,022	89	,337		
	Total	31,685	91			
ΣΤ5. Ανάπτυξη διαλόγου μεταξύ πολιτείας και εκπαιδευτικών για εύρεση κοινά αποδεκτής λύσης και διασφάλισης των όρων εφαρμογής της.	Between Groups	2,429	2	1,214	2,771	,068
	Within Groups	39,006	89	,438		
	Total	41,435	91			
ΣΤ6. Περιορισμός των αντιδράσεων των αντιπολιτευόμενων κομμάτων (π.χ. απεργίες, κ.ά.).	Between Groups	5,323	2	2,661	2,211	,116
	Within Groups	107,145	89	1,204		
	Total	112,467	91			

**Πίνακας 63: ΣΤ vs Ηλικία**

		ANOVA				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ΣΤ1. Άρση των ανησυχιών των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση.	Between Groups	2,990	2	1,495	2,636	,077
	Within Groups	50,488	89	,567		
	Total	53,478	91			
ΣΤ2. Εξάλειψη των επιφυλάξεων των εκπαιδευτικών για αναξιοκρατικές διαδικασίες και προώθηση εκπαιδευτικών.	Between Groups	1,640	2	,820	1,324	,271
	Within Groups	55,099	89	,619		
	Total	56,739	91			
ΣΤ3. Μείωση του φόβου χειρισμού της αξιολόγησης ως “γρανάζι ελέγχου”, με μισθολογικές συνέπειες και απολύσεις εκπαιδευτικών.	Between Groups	4,185	2	2,092	4,264	,017
	Within Groups	43,674	89	,491		
	Total	47,859	91			
ΣΤ4. Ενημέρωση των εκπαιδευτικών πάνω σε ένα ολοκληρωμένο σχέδιο εφαρμογής της αξιολόγησης με αξιοκρατικά και αντικειμενικά κριτήρια.	Between Groups	,369	2	,185	,525	,594
	Within Groups	31,316	89	,352		
	Total	31,685	91			
ΣΤ5. Ανάπτυξη διαλόγου μεταξύ πολιτείας και εκπαιδευτικών για εύρεση κοινά αποδεκτής λύσης και διασφάλισης των όρων εφαρμογής της.	Between Groups	,134	2	,067	,144	,866
	Within Groups	41,301	89	,464		
	Total	41,435	91			
ΣΤ6. Περιορισμός των αντιδράσεων των αντιπολιτευόμενων κομμάτων (π.χ. απεργίες, κ.ά.).	Between Groups	,106	2	,053	,042	,959
	Within Groups	112,361	89	1,262		
	Total	112,467	91			

**Πίνακας 64: ΣΤ vs Προϋπηρεσία**

		ANOVA				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ΣΤ1. Άρση των ανησυχιών των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση.	Between Groups	2,090	2	1,045	1,810	,170
	Within Groups	51,388	89	,577		
	Total	53,478	91			
ΣΤ2. Εξάλειψη των επιφυλάξεων των εκπαιδευτικών για αναξιοκρατικές διαδικασίες και προώθηση εκπαιδευτικών.	Between Groups	1,466	2	,733	1,181	,312
	Within Groups	55,273	89	,621		
	Total	56,739	91			
ΣΤ3. Μείωση του φόβου χειρισμού της αξιολόγησης ως “γρανάζι ελέγχου”, με μισθολογικές συνέπειες και απολύσεις εκπαιδευτικών.	Between Groups	2,425	2	1,212	2,375	,099
	Within Groups	45,434	89	,510		
	Total	47,859	91			
ΣΤ4. Ενημέρωση των εκπαιδευτικών πάνω σε ένα ολοκληρωμένο σχέδιο εφαρμογής της αξιολόγησης με αξιοκρατικά και αντικειμενικά κριτήρια.	Between Groups	,336	2	,168	,477	,622
	Within Groups	31,348	89	,352		
	Total	31,685	91			
ΣΤ5. Ανάπτυξη διαλόγου μεταξύ πολιτείας και	Between Groups	,092	2	,046	,099	,906
	Within Groups	41,343	89	,465		

εκπαιδευτικών για εύρεση κοινά αποδεκτής λύσης και διασφάλισης των όρων εφαρμογής της.	Total	41,435	91			
ΣΤ6. Περιορισμός των αντιδράσεων των αντιπολιτευόμενων κομμάτων (π.χ. απεργίες, κ.ά.).	Between Groups	1,028	2	,514	,411	,665
	Within Groups	111,439	89	1,252		
	Total	112,467	91			

**Πίνακας 65: ΣΤ vs Διδασκαλείο**

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
ΣΤ1. Άρση των ανησυχιών των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση.	Equal variances assumed	,195	,660	1,041	90	,300	,181	,174	-,164	,526
	Equal variances not assumed			,942	41,697	,352	,181	,192	-,207	,568
ΣΤ2. Εξάλειψη των επιφυλάξεων των εκπαιδευτικών για αναξιοκρατικές διαδικασίες και προώθηση εκπαιδευτικών.	Equal variances assumed	,655	,421	1,354	90	,179	,241	,178	-,113	,595
	Equal variances not assumed			1,249	43,340	,219	,241	,193	-,148	,630
ΣΤ3. Μείωση του φόβου χειρισμού της αξιολόγησης ως "γρανάζι ελέγχου", με μισθολογικές συνέπειες και απολύσεις εκπαιδευτικών.	Equal variances assumed	,000	,990	1,844	90	,068	,299	,162	-,023	,621
	Equal variances not assumed			1,630	39,980	,111	,299	,183	-,072	,670
ΣΤ4. Ενημέρωση των εκπαιδευτικών πάνω σε ένα ολοκληρωμένο σχέδιο εφαρμογής της αξιολόγησης με αξιοκρατικά και αντικειμενικά κριτήρια.	Equal variances assumed	,024	,878	1,410	90	,162	,188	,133	-,077	,452
	Equal variances not assumed			1,333	45,584	,189	,188	,141	-,096	,471
ΣΤ5. Ανάπτυξη διαλόγου μεταξύ πολιτείας και εκπαιδευτικών για εύρεση κοινά αποδεκτής λύσης και διασφάλισης των όρων εφαρμογής της.	Equal variances assumed	2,267	,136	1,818	90	,072	,275	,151	-,025	,575
	Equal variances not assumed			1,546	37,377	,130	,275	,178	-,085	,634
ΣΤ6. Περιορισμός των αντιδράσεων των αντιπολιτευόμενων κομμάτων (π.χ. απεργίες, κ.ά.).	Equal variances assumed	2,840	,095	,840	90	,403	,212	,252	-,289	,713
	Equal variances not assumed			,770	42,739	,446	,212	,275	-,344	,768

**Πίνακας 66: ΣΤ vs Β πτυχίο**

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper

ΣΤ1. Άρση των ανησυχιών των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση.	Equal variances assumed	,195	,660	1,041	90	,300	,181	,174	-,164	,526
	Equal variances not assumed			,942	41,697	,352	,181	,192	-,207	,568
ΣΤ2. Εξάλειψη των επιφυλάξεων των εκπαιδευτικών για αναξιοκρατικές διαδικασίες και προώθηση εκπαιδευτικών.	Equal variances assumed	,655	,421	1,354	90	,179	,241	,178	-,113	,595
	Equal variances not assumed			1,249	43,340	,219	,241	,193	-,148	,630
ΣΤ3. Μείωση του φόβου χειρισμού της αξιολόγησης ως "γρανάζι ελέγχου", με μισθολογικές συνέπειες και απολύσεις εκπαιδευτικών.	Equal variances assumed	,000	,990	1,844	90	,068	,299	,162	-,023	,621
	Equal variances not assumed			1,630	39,980	,111	,299	,183	-,072	,670
ΣΤ4. Ενημέρωση των εκπαιδευτικών πάνω σε ένα ολοκληρωμένο σχέδιο εφαρμογής της αξιολόγησης με αξιοκρατικά και αντικειμενικά κριτήρια.	Equal variances assumed	,024	,878	1,410	90	,162	,188	,133	-,077	,452
	Equal variances not assumed			1,333	45,584	,189	,188	,141	-,096	,471
ΣΤ5. Ανάπτυξη διαλόγου μεταξύ πολιτείας και εκπαιδευτικών για εύρεση κοινά αποδεκτής λύσης και διασφάλισης των όρων εφαρμογής της.	Equal variances assumed	2,267	,136	1,818	90	,072	,275	,151	-,025	,575
	Equal variances not assumed			1,546	37,377	,130	,275	,178	-,085	,634
ΣΤ6. Περιορισμός των αντιδράσεων των αντιπολιτευόμενων κομμάτων (π.χ. απεργίες, κ.ά.).	Equal variances assumed	2,840	,095	,840	90	,403	,212	,252	-,289	,713
	Equal variances not assumed			,770	42,739	,446	,212	,275	-,344	,768

Πίνακας 67: ΣΤ vs Μεταπτυχιακό

### Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ΣΤ1. Άρση των ανησυχιών των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση.	Equal variances assumed	2,166	,145	,402	90	,689	,074	,183	-,290	,437
	Equal variances not assumed			,463	54,224	,645	,074	,159	-,245	,392
ΣΤ2. Εξάλειψη των επιφυλάξεων των εκπαιδευτικών για αναξιοκρατικές διαδικασίες και προώθηση εκπαιδευτικών.	Equal variances assumed	,182	,671	1,433	90	,155	,267	,186	-,103	,637
	Equal variances not assumed			1,350	36,452	,185	,267	,198	-,134	,668
ΣΤ3. Μείωση του φόβου χειρισμού της	Equal variances assumed	,160	,690	1,170	90	,245	,201	,172	-,140	,542

αξιολόγησης ως “γρανάζι ελέγχου”, με μισθολογικές συνέπειες και απολύσεις εκπαιδευτικών.	Equal variances not assumed			1,131	38,069	,265	,201	,178	-,159	,561
ΣΤ4. Ενημέρωση των εκπαιδευτικών πάνω σε ένα ολοκληρωμένο σχέδιο εφαρμογής της αξιολόγησης με αξιολογικά και αντικειμενικά κριτήρια.	Equal variances assumed	2,936	,090	,052	90	,958	,007	,141	-,273	,287
	Equal variances not assumed			,058	50,594	,954	,007	,126	-,246	,261
ΣΤ5. Ανάπτυξη διαλόγου μεταξύ πολιτείας και εκπαιδευτικών για εύρεση κοινά αποδεκτής λύσης και διασφάλισης των όρων εφαρμογής της.	Equal variances assumed	1,086	,300	1,010	90	,315	,162	,160	-,156	,480
	Equal variances not assumed			1,009	40,306	,319	,162	,160	-,162	,486
ΣΤ6. Περιορισμός των αντιδράσεων των αντιπολιτευόμενων κομμάτων (π.χ. απεργίες, κ.ά.).	Equal variances assumed	,068	,796	,175	90	,861	,047	,265	-,481	,574
	Equal variances not assumed			,169	37,961	,866	,047	,275	-,510	,603

**Πίνακας 68:** ΣΤ vs Θέση υπηρετήσης

### Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ΣΤ1. Άρση των ανησυχιών των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση.	Equal variances assumed	1,189	,278	-,576	90	,566	-,103	,178	-,457	,251
	Equal variances not assumed			-,603	50,730	,549	-,103	,170	-,444	,239
ΣΤ2. Εξάλειψη των επιφυλάξεων των εκπαιδευτικών για αναξιοκρατικές διαδικασίες και προώθηση εκπαιδευτικών.	Equal variances assumed	1,369	,245	-1,240	90	,218	-,226	,182	-,588	,136
	Equal variances not assumed			-1,187	42,022	,242	-,226	,191	-,611	,158
ΣΤ3. Μείωση του φόβου χειρισμού της αξιολόγησης ως “γρανάζι ελέγχου”, με μισθολογικές συνέπειες και απολύσεις εκπαιδευτικών.	Equal variances assumed	1,943	,167	,255	90	,799	,043	,169	-,292	,378
	Equal variances not assumed			,295	63,675	,769	,043	,146	-,249	,336
ΣΤ4. Ενημέρωση των εκπαιδευτικών πάνω σε ένα ολοκληρωμένο σχέδιο εφαρμογής της αξιολόγησης με αξιολογικά και αντικειμενικά κριτήρια.	Equal variances assumed	,144	,705	-,348	90	,729	-,048	,137	-,321	,225
	Equal variances not assumed			-,336	42,632	,739	-,048	,142	-,335	,239
ΣΤ5. Ανάπτυξη διαλόγου μεταξύ πολιτείας και	Equal variances assumed	1,067	,304	-,894	90	,374	-,140	,156	-,451	,171



εκπαιδευτικών για εύρεση κοινά αποδεκτής λύσης και διασφάλισης των όρων εφαρμογής της.	Equal variances not assumed			-,954	52,873	,344	-,140	,147	-,434	,154
ΣΤ6. Περιορισμός των αντιδράσεων των αντιπολιτευόμενων κομμάτων (π.χ. απεργίες, κ.ά.).	Equal variances assumed	,077	,782	,212	90	,833	,055	,259	-,459	,569
	Equal variances not assumed			,210	45,009	,835	,055	,261	-,471	,581