

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Ανησυχίες εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στην
Αυτοαξιολόγηση. Ο ρόλος του διευθυντή και άλλων παραγόντων**

ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΥ ΚΩΝ/ΝΟΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΓΙΑΝΝΑΚΑΚΗ ΜΑΡΙΝΑ-ΣΤΕΦΑΝΙΑ

ΒΟΛΟΣ 2015

Ο Παναγιώτου Κων/νος γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Ανησυχίες εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στην Αυτοαξιολόγηση. Ο ρόλος του διευθυντή και άλλων παραγόντων» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Ο ΔΗΛΩΝ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	4
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7
1.1 Σημασία του θέματος.....	7
1.2. Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας.....	7
1.3. Ανησυχίες των εκπαιδευτικών	8
1.4. Στυλ ηγεσίας που διευκολύνουν την αλλαγή.....	8
1. 5. Σκοπιμότητα της παρούσας έρευνας.....	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ.....	12
2.1 Εκπαιδευτική Αξιολόγηση	12
2.2 Μοντέλα Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης	13
2.3. Διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης.....	15
2.4. Εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης στην Ελλάδα	19
2.4.1. Το πλαίσιο της Αυτοαξιολόγησης.....	21
2.4.2. Οργάνωση/Υλοποίηση της Αυτοαξιολόγησης.....	24
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : ΑΛΛΑΓΗ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	30
3.1 . Οι έννοιες της αλλαγής και τη καινοτομίας	30
3.1.1. Εκπαιδευτική αλλαγή και καινοτομία.....	31
3.1.2. Είδη εκπαιδευτικής καινοτομίας.....	32
3.2. Μοντέλα αλλαγής.....	32
3.3. Ανησυχίες απέναντι στην αλλαγή. Η περίπτωση της Αυτοαξιολόγησης.....	35
3.4. Ατομικά χαρακτηριστικά και αλλαγή.....	43
3.4.1. Φύλλο, ηλικία , επαγγελματική εμπειρία και αλλαγή	43
3.4.2. Επαγγελματική ανάπτυξη και αλλαγή.....	45
3.5. Ηγεσία και αλλαγή.....	46
3.5.1. Συναλλακτική και Μετασχηματιστική ηγεσία.....	47
3.5.2. Παθητική ηγεσία.....	53
3.6. Θεωρητικό μοντέλο της έρευνας.....	53
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	56
4.1. Σκοπός- Ερευνητικά Ερωτήματα.....	56
4.2. Το Δείγμα.....	57
4.3. Εργαλεία	58
4.4. Ερωτηματολόγιο SoCQ.....	58
4.4.1. Εσωτερική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου SoCQ.....	60
4.5. Ερωτηματολόγιο MLQ.....	60

4.5.1. Εσωτερική αξιοπιστία των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου MLQ.....	61
4.6. Δημογραφικά στοιχεία.....	62
4.7. Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης των δεδομένων.....	63
4.8. Περιορισμοί της έρευνας.....	63
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	65
5.1. Αποτελέσματα για το πρώτο, το δεύτερο και το τρίτο ερευνητικό ερώτημα.....	65
5.1.1 Στάδια με τις εντονότερες ανησυχίες.....	65
5.1.2. Προφίλ των ανησυχιών των εκπαιδευτικών.....	66
5.2. Διαφορές μεταξύ των Σταδίων των Ανησυχιών.....	68
5.3. Δημογραφικά χαρακτηριστικά και ανησυχίες.....	69
6.1 Ανησυχίες των εκπαιδευτικών.....	82
6.2. Προφίλ των ανησυχιών των εκπαιδευτικών.....	82
6.5. Φύλο, ηλικία, επαγγελματική εμπειρία, επαγγελματική ανάπτυξη και ανησυχίες των εκπαιδευτικών.....	84
6.6. Στυλ ηγεσίας και ανησυχίες των εκπαιδευτικών.....	86
6.6.1. Συναλλακτική ηγεσία και Ανησυχίες των εκπαιδευτικών.....	87
6.6.2. Μετασχηματιστική ηγεσία και Ανησυχίες των εκπαιδευτικών.....	87
6.6.3. Παθητική ηγεσία και Ανησυχίες των εκπαιδευτικών.....	90
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	93
7.1. Ειδικά συμπεράσματα.....	93
7.2. Προτάσεις για τους εκπαιδευτικούς.....	94
7.3. Προτάσεις για τους διευθυντές.....	95
7.5. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	97
7.6. Γενικό συμπέρασμα.....	98
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	100
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	118

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις αλλαγές αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την επιτυχία τους (Hall et al., 1977· Fullan, 2001· Hall & Hord, 2001). Αυτή η επιτυχία εξαρτάται σημαντικά από το στυλ ηγεσίας του Διευθυντή όπως το αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί (Sarafidou, & Nikolaidis, 2009) καθώς και από τα δημογραφικά και τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (Heck et al., 2001· Silins et al., 2002).

Στο πλαίσιο αυτών των παραδοχών, σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνήσει τους προσδιοριστικούς παράγοντες των ανησυχιών των δασκάλων των Δημοτικών Σχολείων της πόλης της Λάρισας απέναντι στην εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης στο σχολείο τους. Από την πλευρά των εκπαιδευτικών διερευνήθηκαν το φύλο, η ηλικία, η επαγγελματική εμπειρία και η επαγγελματική ανάπτυξη. Από την πλευρά των διευθυντών διερευνήθηκαν τρία στυλ ηγεσίας : το συναλλακτικό, το μετασχηματιστικό και το παθητικό.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 26 Δημοτικά σχολεία του Δήμου Λάρισας. Συμμετείχαν 152 δάσκαλοι που συμπλήρωσαν (α) την κλίμακα «Stages of Concern Questionnaire» των Hall & Hord (2006) (β) την κλίμακα «Multifactor Leadership Questionnaire» των Bass & Avolio (1999) και (γ) ένα ερωτηματολόγιο για τα δημογραφικά τους στοιχεία.

Τα βασικά ευρήματα της έρευνας είναι (α) ότι η Αυτοαξιολόγηση δεν έτυχε αποδοχής στα Δημοτικά σχολεία της Λάρισας λόγω πολύ μεγάλης ανησυχίας των εκπαιδευτικών και μεγαλύτερης των γυναικών για τις επιπτώσεις της Αυτοαξιολόγησης στο υπηρεσιακό και το εργασιακό τους στάτους και (β) ότι το στυλ ηγεσίας, διαφοροποίησε σημαντικά τα σχολεία ως προς τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών απέναντι στην Αυτοαξιολόγηση. Η αποτελεσματικότητα του Συναλλακτικού ηγέτη (Fullan, 2001) και η αναποτελεσματικότητα του Παθητικού ηγέτη (Hoy & Miskel , 2005) στην προώθηση των αλλαγών επιβεβαιώθηκαν. Όμως, η Μετασχηματιστική ηγεσία δεν επιβεβαιώθηκε ως κατ' εξοχήν ηγεσία των αλλαγών (Hoy & Miskel, 2005) καθώς δεν είχε αρνητική επίδραση τις προσωπικές ανησυχίες των εκπαιδευτικών και ο θετικός της ρόλος περιορίστηκε μόνο στη συνεργασία μεταξύ τους.

Το συμπέρασμα που προκύπτει από τα ευρήματα αυτά είναι ότι η αποδοχή και η εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης από την πλευρά των εκπαιδευτικών έχει ως προϋποθέσεις: (α) εγγυήσεις από την πλευρά της πολιτείας ότι τα αποτελέσματα της

Αυτοαξιολόγησης δεν θα αξιοποιηθούν είτε για κατηγοριοποίηση των σχολείων είτε για συγχωνεύσεις ή καταργήσεις σχολικών μονάδων, (β) την αποσύνδεση της Αυτοαξιολόγησης από την μισθολογική και βαθμολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, (γ) άσκηση σχολικής ηγεσίας με διαρκή εποπτεία και συνεχή στήριξη, ικανής να πείσει τους εκπαιδευτικούς για το όφελος των μαθητών από την Αυτοαξιολόγηση ώστε να τους εμπνεύσει και να τους παρακινήσει να την εφαρμόσουν, (δ) επιμορφωτικά προγράμματα για διευθυντές σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικούς, (ε) υποστήριξη από την πλευρά των σχολικών συμβούλων, (ζ) διάχυση καλών πρακτικών μεταξύ των σχολείων και (η) αυτονόμηση των σχολικών μονάδων ως προς τα πεδία, τους τομείς και τα κριτήρια της Αυτοαξιολόγησης.

Λέξεις-κλειδιά: Σχολική Ηγεσία, Σχολική Αλλαγή, Καινοτομία, Ανησυχίες εκπαιδευτικών, Προσδιοριστικοί παράγοντες ανησυχιών

ABSTRACT

The attitudes of teachers towards changes is an important factor for their success (Hall et al., 1977; Fullan, 2001; Hall & Hord, 2001). This success depends significantly upon the leadership style of the school director as perceived by teachers, (Sarafidou, Nikolaidis &, 2009) as well as the demographic and professional characteristics of the teachers (Heck et al., 2001; Silins et al., 2002).

Under these assumptions, the purpose of this study was to investigate the stages of concerns of the teachers of elementary schools in the city of Larissa towards the application of Self-Evaluation in their school. From the side of teachers, the gender, the age, the work experience and the professional development were investigated. From the side of school Directors, three leadership styles were investigated: Transformational Transactional and Passive.

The survey was conducted in 26 elementary schools of the municipality of Larissa. A number of 152 teachers took part who filled out (a) the "Stages of Concern Questionnaire" (Hall & Hord, 2006) (b) the "Multifactor Leadership Questionnaire" (Bass Avolio &, 1999) and (c) a Demographic Data Questionnaire.

The key findings of the survey are: (a) the Self-Evaluation did not gain acceptance in the elementary schools of Larissa due to very great concerns of teachers for the effects of self-evaluation on their service and working status and (b) the leadership style,

differentiated schools as to the concerns of teachers towards Self-Evaluation. The effectiveness of the Transactional leadership (Fullan, 2001) and the ineffectiveness of passive leadership (Hoy & Miskel, 2005) in promoting the changes were confirmed. However, the Transformational leadership was not confirmed as pre-eminent leadership style (Hoy & Miskel, 2005) as it was found to have intensified the personal concerns of teachers and its positive role was limited only to the promotion of cooperation between them.

The conclusion that emerges from these findings is that the acceptance and application of the Self-Evaluation on the part of teachers has the following conditions: (a) guarantees on the part of the State that the results of the Self-assessment will not be exploited either for categorization of schools or for mergers or closing schools, (b) disconnection of Self-Evaluation from the salary and career development of teachers (c) exercise of school leadership with constant supervision and ongoing support, able to convince the teachers for the benefit of students from the Self-Evaluation in order to inspire them and motivate them to implement it, (d) training programs for school directors and teachers, (e) support from the side of school counselors, (g) diffusion of good practices among schools and (h) independence of school units in the fields, the sectors and criteria of Self-Evaluation.

Keywords: School Leadership, School Change, Innovation, Stages of Concerns, Determinants of Concerns

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Σημασία του θέματος

Τα τελευταία χρόνια η εκπαιδευτική πολιτική σε διεθνές επίπεδο έχει φέρει στο επίκεντρο της προσοχής την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής μονάδας ως το χαμηλότερο αλλά και πλέον ουσιαστικό επίπεδο άσκησης της (Gray, Hopkins, Reynolds, Wilcox, Farrell & Jesson, 1999 • Ματθαίου, 2000 • Bryk & Schneider, Elmore 2004 • Eurydice, Hopkins, Μπαγάκης, Δεμερτζή & Σταμάτη, 2007). Στη λογική αυτή εντάσσονται αιτήματα όπως η αποτελεσματικότητα, η βελτίωση του σχολείου και η κοινωνική λογοδοσία. Πολλά από αυτά τα αιτήματα αντιμετωπίζονται μέσα από τις διαδικασίες των σύγχρονων συστημάτων Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας (ΑΣΜ) (Παλαιοκρασάς, Δημητρόπουλος, Κωστάκη, Βρετάκου 1997 • Σολομών, 1999 • Koulaïdis & Kotsira, 2004 • Mac Beath, 2005).

1.2. Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας

Η ΑΣΜ ορίζεται στη βιβλιογραφία ως μία συλλογική εσωτερική αξιολογική διαδικασία (Demetriou & Kyriakidew 2012· Vanhof 2011· Σολομών 1998) με ερευνητικό προσανατολισμό (Vanhof et al. 2009) και αναστοχαστικά χαρακτηριστικά (Mac Beath 2005·Guskey & Hubermann 1995) που στοχεύει στην αναβάθμιση της ποιότητας του σχολείου (Κουτούζης 2008· Hofman et all 2009), συμβάλει στη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Mac Beath 2008) και περιλαμβάνει στοχοθεσία, σχεδιασμό, έλεγχο (Hofman et all 2009) και συλλογή πληροφοριών (Schildkamp 2007) από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς)(Κουλαϊδής, Κότσιρα-Ταμπακοπούλου 2005).

Για το λόγο αυτό η ΑΣΜ θεωρείται μηχανισμός (Hargreaves, 2003) μέσω του οποίου η εξουσία μεταβιβάζεται στο σχολείο. Σκοπός της ΑΣΜ είναι η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου μέσα από την άντληση, ανάλυση, επεξεργασία και αποτίμηση δεδομένων, διαδικασιών και αποτελεσμάτων της σχολικής μονάδας. Μέσα από τις

διαδικασίες της Αυτοαξιολόγησης εκπαιδευτικοί, διευθυντές, μαθητές και γονείς σκιαγραφούν το «προφίλ» (MacBeath, Schratz, Meuret & Jacobsen, 2005) ή το «πορτραίτο» του σχολείου (Μπινιάρη & Μπαγάκης, 2006) αποκτώντας έτσι μια σφαιρική και πολυδιάστατη αντίληψη της γενικής εικόνας του. Οι λεπτομέρειες αυτής της εικόνας αποκαλύπτουν τις ιδιαίτερες εσωτερικές ανάγκες του σχολείου και επιτρέπουν τον προσδιορισμό των αδυναμιών του καθώς και την ανάληψη δράσης (MacBeath et al., 2005 • Schildkamp, 2007 • Vanhoof, Petegem & Sven De Maeyer, 2009) για τη βελτίωσή του.

1.3. Ανησυχίες των εκπαιδευτικών

Ωστόσο, η εισαγωγή μίας οργανωσιακής αλλαγής όπως η Αυτοαξιολόγηση σε μία σχολική μονάδα δεν είναι ένα απλό γεγονός αλλά μία πολύπλοκη διαδικασία (Hall, Wallace & Dossett 1973) που μπορεί να προκαλέσει συγκεκριμένες ανησυχίες στους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς (Horsley, & Loucks-Horsley, 1998). Το φαινόμενο των ανησυχιών είναι γενικό στις αλλαγές ως έκφραση της προσωπικότητας, των κινήτρων, των αναγκών, και των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών που καλούνται να τις εφαρμόσουν. Εκδηλώνεται δε σταδιακά ως προσωπικές ανησυχίες για τις δυσκολίες και τα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν από την αλλαγή, ως ανησυχίες για τη διαχείριση των διαδικασιών της αλλαγής και ως ανησυχίες για την επίδρασή της αλλαγής στη λειτουργία του σχολείου (Hall & Hord, 2001).

Η διάγνωση των ανησυχιών των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται σε νέες διαδικασίες είναι μία σημαντική πλευρά της σχολικής αλλαγής για το λόγο ότι ο εντοπισμός του σταδίου των ανησυχιών που βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί δίνει τη δυνατότητα στο διευθυντή να παράσχει στοχευμένη βοήθεια στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να ανταποκριθούν με επιτυχία στα νέα τους καθήκοντα (George & Hall 2006).

1.4. Στυλ ηγεσίας που διευκολύνουν την αλλαγή

Ως προς την διευκόλυνση των αλλαγών και σε σχέση με τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών η έρευνα διακρίνει τους διευθυντές σε τρεις κατηγορίες: τους διευθυντές-εφαρμοστές

(initiators) , τους διευθυντές- διαχειριστές (managers) και τους διευθυντές- responders (Hall και Hord 2001).

Οι διευθυντές- initiators έχουν σαφές και ισχυρό όραμα για τις αλλαγές. Αναλαμβάνουν καινοτόμες πρωτοβουλίες και ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να τις υλοποιήσουν με τον καλύτερο τρόπο . Σε κάποιες περιπτώσεις, όμως, γίνονται πολύ πειστικοί με αποτέλεσμα την αντίδραση από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Επί πλέον, αμφισβητώντας συνεχώς τον εαυτό τους και τους άλλους δημιουργούν ένα κλίμα αβεβαιότητας σε ό,τι αφορά την επιτυχία των αλλαγών. Οι διευθυντές-manages είναι περισσότερο επιφυλακτικοί στις αλλαγές. Συνήθως, καθυστερούν να τις αποφασίσουν, έτσι, ώστε, να έχουν περισσότερο χρόνο να τις μελετήσουν από κάθε πλευρά, θέτοντας ως πρώτη προτεραιότητα την ομαλή λειτουργία του σχολείου . Για το λόγο αυτό, δεν αφήνουν περιθώρια πρωτοβουλίας στους άλλους και προτιμούν να έχουν το απόλυτο έλεγχο του σχολείου οι ίδιοι προσωπικά. Αντίθετα, οι διευθυντές- responders δεν έχουν κανένα πρόβλημα να αναθέτουν καθήκοντα. Στην πραγματικότητα, διοικούν το σχολείο κατανέμοντας όλες τις εργασίες στους εκπαιδευτικούς με καλά οργανωμένες διαδικασίες. Όμως, υποβαθμίζουν την αναγκαιότητα των αλλαγών και συνήθως τις αναβάλλουν, κυρίως από φόβο μήπως βλάψουν την καλή λειτουργία του σχολείου (Hall, Hord & Huling-Austin, 1984)

Οι διευθυντές-initiators είναι συχνά επιτυχημένοι στην καθιέρωση αλλαγών ενώ οι διευθυντές-responders σπάνια επιτυγχάνουν .Οι διευθυντές-managers είναι λιγότερο επιτυχημένοι από τους διευθυντές-initiators και περισσότερο επιτυχημένοι από τους διευθυντές-responders (Hall & Hord, 2001). Ωστόσο , σε κάθε περίπτωση έχει βρεθεί ότι είναι αναγκαίο οι διευθυντές όχι μόνο να έχουν πρωτοπόρες ιδέες αλλά και να έχουν κατανοήσει πλήρως τις διαδικασίες των αλλαγών προκειμένου να τις διαχειριστούν με επιτυχία και να τις ενσωματώσουν στη λειτουργία του σχολείου (Pasiardis, 2004).

1. 5. Σκοπιμότητα της παρούσας έρευνας

Στη χώρα μας επιχειρήθηκε υποχρεωτική εισαγωγή του θεσμού της ΑΣΜ τη σχολική χρονιά 2013-21014 με μία Υπουργική Απόφαση (ΦΕΚ 614/15/03/2013: Αξιολόγηση

του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης) και μία Εγκύκλιο (Γ1/190089/ 10-12-2013 : Εφαρμογή του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014 – Διαδικασίες). Πρόκειται για μια αξιολογική διαδικασία που επιβάλλεται υποχρεωτικά σε ένα ιδιόμορφο συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο από το 1981 δεν εφαρμόζεται καμία μορφή αξιολόγησης.

Η παρούσα εργασία έχει σκοπό να διερευνήσει το προφίλ των ανησυχιών των εκπαιδευτικών της Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δήμου Λάρισας κατά την εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης στο σχολείο τους. Παράλληλα, θα επιδιώξει να αναδείξει το ρόλο συγκεκριμένων χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών και του διευθυντή αναφορικά με συγκεκριμένες ανησυχίες των εκπαιδευτικών. Τέλος θα προσπαθήσει να δώσει απάντηση στο ερώτημα αν υπάρχει κάποιο στυλ ηγεσίας που διευκολύνει την εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης.

Γενικά οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών αποτέλεσαν αντικείμενο έρευνας σε διάφορες περιπτώσεις εισαγωγής καινοτομιών στην πρωτοβάθμια, την δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια εκπαίδευση σε όλο τον κόσμο από το 1987 μέχρι σήμερα (George, Hall, & Stiegelbauer, 2013). Ειδικότερα, εντοπίσαμε στο διαδίκτυο δύο έρευνες για τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών απέναντι στην εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση στη χώρα μας και μία στην Κύπρο. Η πρώτη από τις δύο έρευνες στον ελληνικό χώρο αναφέρεται στις ανησυχίες Ελλήνων νηπιαγωγών σχετικά με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην τάξη (Κασσωτάκη, & Δόβρος, χ. χ.) και η δεύτερη στις ανησυχίες Ελλήνων μαθηματικών για τα νέα βιβλία των Μαθηματικών Α', Β', Γ', τάξεων Γυμνασίου και την εισαγωγή του νέου μοντέλου διδασκαλίας σύμφωνα με τις νέες θεωρίες μάθησης (Ραχιώτου 2009). Η έρευνα στην Κύπρο αφορά στις ανησυχίες των δασκάλων κατά την εφαρμογή των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων τη σχολική χρονιά 2011-2012 (Κουρέα, χ. χ.) Σε καμία, όμως, από τις προαναφερθείσες περιπτώσεις δεν ερευνήθηκαν ούτε στη χώρα μας ούτε στο εξωτερικό οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών σε σχέση με το στυλ ηγεσίας του διευθυντή κατά τη διάρκεια υποχρεωτικής εισαγωγής αξιολογικών διαδικασιών σε κάποια εκπαιδευτική βαθμίδα. Το κενό αυτό έρχεται να καλύψει η παρούσα έρευνα με αφορμή την υποχρεωτική εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης των

σχολικών μονάδων στη χώρα μας. Η επίγνωση των ανησυχιών των εκπαιδευτικών μπορεί να διευκολύνει την εισαγωγή της Αυτοαξιολόγησης με κατάλληλες παρεμβάσεις από την πλευρά των διευθυντών και των σχολικών συμβούλων με βάση τις ανάγκες και τα προβλήματα των εκπαιδευτικών.

Γενικά η επιτυχία μιας καινοτομίας εξαρτάται από τα αντικειμενικά χαρακτηριστικά της αλλά και από υποκειμενικά χαρακτηριστικά των ατόμων που καλούνται να την εφαρμόσουν. Έτσι οποιαδήποτε έρευνα μπορεί να τα εντοπίσει αυτά τα χαρακτηριστικά θεωρούμε ότι είναι αναγκαία και χρήσιμη. Όπως αναφέρουν οι George ,Hall & Stiegelbauer (2013) ,τις περισσότερες φορές τα προβλήματα προέρχονται από την ψυχολογική προδιάθεση των ατόμων απέναντι στην νέα κατάσταση που δημιουργεί εφαρμογή μίας καινοτομίας. Για το λόγο αυτό είναι σημαντικό να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη τα συναισθήματα των ανθρώπων που βιώνουν τις αλλαγές ώστε να τους παρέχεται η στήριξη που έχουν ανάγκη κατά την εφαρμογή της καινοτομίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

2.1 Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

Ο Κασωτάκης (1989) και άλλοι μελετητές (Worthen & Sanders 1987 · Μαυρογιώργος 1992 · Phorpham 1988) αναφέρονται γενικά στην αξιολόγηση με την έννοια της απόδοσης αξίας ή μιας ιδιότητας σε ό,τι αξιολογείται καθώς και με την έννοια του αποτελέσματος της σύγκρισης ομοειδών πραγμάτων και του βαθμού επίτευξης ενός στόχου. Σύμφωνα με τον Κουτούζη (2002) αυτό που αξιολογείται σε ένα οργανισμό είναι ο σχεδιασμός, η διεύθυνση/οργάνωση και διοίκηση και ο βαθμός υλοποίησης των στόχων, Ο ίδιος μελέτης συμπληρώνει ότι η αξία της αξιολόγησης έγκειται στην ανατροφοδοτική αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της για τη βελτίωση της λειτουργίας του οργανισμού, τον ανασχεδιασμό των στόχων και την αναπροσαρμογή του τρόπου υλοποίησής τους.

Ειδικότερα, άλλοι ερευνητές (Παλαιοκρασσάς, 1997 · Weiss, 1997· Aspinwall et al., 1992 · Πασιαρδής 2011) αναφερόμενοι στην αξιολόγηση των σχολικών μονάδων (εκπαιδευτική αξιολόγηση) κάνουν λόγο για μια συστηματική διαδικασία συλλογής πληροφοριών που μπορούν να αξιοποιηθούν στη λήψη αποφάσεων σχετικά με αλλαγές σε μεθόδους, διαδικασίες, προγράμματα ή στο εκπαιδευτικό προσωπικό.

Τα αντικείμενα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης μπορεί να είναι στόχοι, μέθοδοι, προγράμματα, η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και το εκπαιδευτικό έργο σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, σε επίπεδο σχολικής μονάδας και σε επίπεδο σχολικής τάξης (Παπακωνσταντίνου, 1993· Μαντάς, Ταβουλάρη & Δαλαβίκας, 2009). Ως εκπαιδευτικό έργο δε ορίζεται το σύνολο των ενεργειών και προσπαθειών των εκπαιδευτικών στο χώρο του σχολείου αλλά και το αποτέλεσμα οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας(Παπακωνσταντίνου, 1993). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου περιλαμβάνει την αποτίμηση όλων των παραγόντων που το συνδιαμορφώνουν, από την υλικοτεχνική υποδομή και την οργάνωση του σχολείου ως την κουλτούρα, τις σχέσεις, τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και την εργασιακή συνέπεια των εκπαιδευτικών (Ανδρέου 1999·Κουτούζης 2008).

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση έχει δύο βασικές λειτουργίες- την ανάπτυξη του σχολείου και την λογοδοσία του σχολείου στις εκπαιδευτικές αρχές και την κοινωνία. Η ανάπτυξη του σχολείου αναφέρεται στον εντοπισμό αδυναμιών και την ενίσχυση της αποτελεσματικότητάς μέσα από βελτίωση της διδασκαλίας, της μάθησης και της επίδοσης των μαθητών. Η λογοδοσία του σχολείου αναφέρεται στην έκθεση πεπραγμένων προς τις των εκπαιδευτικές αρχές και την πληροφόρηση της κοινωνίας σχετικά με την απόδοση του σχολείου. Τα αντικείμενα αυτής της πληροφόρησης μπορεί να είναι ο βαθμός προσαρμογής του σχολείου στα εθνικά στάνταρ , η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχει,, η πρόοδος των μαθητών και τα αποτελέσματα της λειτουργίας του γενικά και σε σχέση με τους πόρους που διαθέτει (OECD, 2013).

2.2 Μοντέλα Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται ποικίλα μοντέλα εκπαιδευτικής αξιολόγησης που διαφοροποιούνται μεταξύ τους με βάση τις μεθόδους, τις τεχνικές , τα εργαλεία που χρησιμοποιούν και την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων (Δημητρόπουλος, 2007). Με βάση το φιλοσοφικό της προσανατολισμό, η αξιολόγηση κατατάσσεται γενικά σε δύο μοντέλα, *το τεχνοκρατικό και το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό*. Το τεχνοκρατικό μοντέλο λειτουργεί ως ένας μηχανισμός ελέγχου ,λογοδοσίας και επιβολής κυρώσεων στις περιπτώσεις που τα αποτελέσματα αποκλίνουν από τους στόχους. Τα εργαλεία του τεχνοκρατικού μοντέλου είναι οι ποσοτικές μετρήσεις και οι στατιστικές αναλύσεις. Το ανθρωπιστικό μοντέλο εστιάζει περισσότερο στη διάγνωση αδυναμιών, σε διορθωτικές παρεμβάσεις και τη συμμετοχή όλων των συντελεστών του εκπαιδευτικού έργου στις διαδικασίες της αξιολόγησης. Χρησιμοποιεί ποικίλα εργαλεία και τεχνικές ποιοτικής έρευνας, όπως είναι η συστηματική παρατήρηση, οι βιογραφικές αναφορές, οι συνεντεύξεις, οι φωτογραφίες, οι μαρτυρίες, οι βιντεοσκοπήσεις, τα ημερολόγια κ.λπ. (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Με βάση τα φορέα που αναλαμβάνει την υλοποίηση της, η αξιολόγηση διακρίνεται σε *εξωτερική και εσωτερική* (Worthen & Sanders 1987· Σολομών, 1999· Μπουζάκης, 2001). Η εξωτερική αξιολόγηση διενεργείται από εξωτερικούς αξιολογητές που δεν ανήκουν στη σχολική μονάδα και δεν έχουν σχέση με το αξιολογούμενο πρόγραμμα ή έργο

(Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999. Τα κριτήρια της αξιολόγησης προσδιορίζονται από τις εκπαιδευτικές αρχές χωρίς καμία συμμετοχή του σχολείου. Η εξωτερική αξιολόγηση εστιάζει στο άτομο και τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συνδέεται άμεσα με συνέπειες για τους εκπαιδευτικούς και τη σχολική μονάδα, όπως η προαγωγή του προσωπικού και η χρηματοδότηση του σχολείου. (Σολομών, 1999, σ. 14). Η εσωτερική αξιολόγηση διενεργείται από εσωτερικούς αξιολογητές και διακρίνεται σε *ιεραρχική* και *συλλογική* (Σολομών 1999, σ.18), ανάλογα αν οι αξιολογητές εμπλέκονται στο αξιολογούμενο πρόγραμμα ή κατέχουν ανώτερη θέση στην ιεραρχία του σχολείου και κρίνουν τους ιεραρχικά κατώτερους. Η ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση θεωρείται ως συμπληρωματική της εξωτερικής αξιολόγησης καθώς εστιάζει στα άτομα και τις πρακτικές με στόχο τον έλεγχο ή την επιθεώρηση. Αντίθετα, η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή *Αυτοαξιολόγηση* εστιάζει στην αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου με στόχο τη βελτίωση της ποιότητάς του. Οργανώνεται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, τοπικούς φορείς) που καθορίζουν και τα κριτήρια της αξιολόγησης με βάση τα δεδομένα και τις ιδιαιτερότητες της αξιολογούμενης σχολικής μονάδας.

Θεωρητικά, η εξωτερική αξιολόγηση συνδέεται περισσότερο με την λογοδοσία του σχολείου και η αυτοαξιολόγηση με την ανάπτυξη του σχολείου. Ωστόσο, η εκπαιδευτική αξιολόγηση που εφαρμόζεται σήμερα σε διάφορες χώρες περιλαμβάνει πλευρές τόσο της εξωτερικής αξιολόγησης όσο και της αυτοαξιολόγησης με διπλό σκοπό την ανάπτυξη του σχολείου και τη λογοδοσία του στην κοινωνία (OECD, 2013). Σε πολλές χώρες, μάλιστα, η εκπαιδευτική αξιολόγηση έχει απομακρυνθεί από τη συμμόρφωση με κεντρικές πολιτικές καθώς η προσοχή έχει στραφεί στη ανάγκη τα σχολεία να αξιολογήσουν τα ίδια τη λειτουργία τους στο πλαίσιο ευρύτερων στρατηγικών για τη βελτίωσή τους. Έτσι, ως αποτέλεσμα της ενδυνάμωσης της αυτοδυναμίας των σχολείων, ο ρόλος της εξωτερικής αξιολόγησης έχει αλλάξει σημαντικά καθώς η σύνδεσή με την αυτοαξιολόγηση έχει αναδειχτεί σε κεντρικό στόχο της εκπαιδευτικής πολιτικής πολλών χωρών (OECD, n.d.).

2.3. Διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης

Σύμφωνα με την Κολέζα (2004) η Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι μορφή σχολικής αξιολόγησης που αφορά στην εκτίμηση της απόδοσης του σχολείου ως οργανισμού σε περιοχές κλειδιά για τη λειτουργία του, όπως η κουλτούρα και το ήθος του σχολείου, η οργάνωση και διοίκηση, το πρόγραμμα σπουδών, η διδασκαλία και μάθηση, τα επιτεύγματα των μαθητών, η υποστήριξη των μαθητών και οι σχέσεις στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας. Ο Πασιαρδής (2011) τονίζει ότι η Αυτοαξιολόγηση είναι μια ολιστική αξιολογική διαδικασία καθώς οι διαδικασίες της συνδέονται άμεσα με το συγκεκριμένο και τις ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής μονάδας και οδηγούν στην ανάληψη δράσης για βελτιώσεις και αλλαγές με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων φορέων. Τέλος, επισημαίνει ότι τα αποτελέσματα της Αυτοαξιολόγησης δεν μπορούν να αποτελέσουν βάση συγκριτικής κατάταξης των σχολικών μονάδων καθώς αποτελούν έκφραση ιδιαιτεροτήτων και διαφορετικών δεδομένων.

Ο γενικός σκοπός της Αυτοαξιολόγησης είναι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου μέσα από μία συνεχή ανατροφοδοτική διαδικασία αυτογνωσίας και αυτοκριτικής (Κουλαϊδή & Κότσιρα-Ταμπακοπούλου, 2005). Οι Kyriakides και Campbell (2004) θέτουν ως πρωταρχικούς στόχους της Αυτοαξιολόγησης τη βελτίωση της ποιότητας του σχολικού οργανισμού και τη βελτίωση της διδασκαλίας και μάθησης. Οι MacBeath & MacGlynn (2002) προσθέτουν το στόχο να αναπτυχθεί σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας η πεποίθηση ότι η βελτίωση του σχολείου είναι κοινή υπόθεση όλων και ζήτημα προσωπικής συνεισφοράς.

Ιδεολογική αφετηρία της Αυτοαξιολόγησης είναι η αρχή ότι ένα σχολείο πρέπει να γνωρίζει τον εαυτό του προκειμένου να θέσει στόχους και προτεραιότητες για τη βελτίωσή του (MacBeath & MacGlynn, 2002, όπ. αναφ. στο Καπαχτσή, 2011). Έτσι η Αυτοαξιολόγηση συνδέεται με την ενδυνάμωση του σχολείου, την ενίσχυση της αυτονομίας του και την προώθηση αλλαγών μέσα από τη δημοκρατική λήψη αποφάσεων και τη συλλογική δράση όλων των συντελεστών της λειτουργίας του (Τσατσαρώνη, 2005, σ.130). Ως φιλοσοφικό υπόβαθρο της Αυτοαξιολόγησης αναφέρονται στη βιβλιογραφία τέσσερες βασικές παραδοχές-αρχές: 1) η ανατροφοδότηση μέσω της αξιολόγησης

συμβάλει στην ατομική μάθηση και την οργανωσιακή ανάπτυξη (Hopkins, 1989 · Nevo, 1995) , 2) η αλλαγή ξεκινά μέσα από την αυτογνωσία του σχολικού οργανισμού (Kyriakides & Campbell, 2004), 3) αυθεντικές είναι οι αλλαγές που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι δική τους υπόθεση (Fullan 2005) και 4) Η Αυτοαξιολόγηση μπορεί να αλλάξει τη σχολική μονάδα μέσα από πρακτικές απόλυτα προσαρμοσμένες στις ιδιαιτερότητές της (Κουτούζης 2008).

Η Αυτοαξιολόγηση έχει το πλεονέκτημα ότι ανταποκρίνεται άμεσα στις ιδιαίτερες ανάγκες και συνθήκες του σχολείου και ότι τα αποτελέσματά της είναι «περιουσία» του σχολείου. Ωστόσο, στις περιπτώσεις που η Αυτοαξιολόγηση καλείται να εξυπηρετήσει και τις ανάγκες της λογοδοσίας , το σχολείο βρίσκεται στη δύσκολη θέση από τη μια μεριά να πρέπει να εκτιμήσει με αξιοπιστία και λεπτομέρεια την εικόνα του και από την άλλη να κερδίσει την εμπιστοσύνη της κοινωνίας και των εκπαιδευτικών αρχών. Ως εκ τούτου, η Αυτοαξιολόγηση είναι περισσότερο ένα εργαλείο για τη διαχείριση αλλαγών στο σχολείο παρά μια αξιολογική διαδικασία που μπορεί να καταλήξει σε συμπεράσματα που θέτουν υπό αμφισβήτηση κάποιους παράγοντες της εκπαιδευτικής ιεραρχίας. Επί πλέον, ο εμπλουτισμός της Αυτοαξιολόγησης με στοιχεία εξωτερικής αξιολόγησης συμβάλει στην αποστασιοποίηση από την εσωτερική δυναμική του σχολείου ,επικυρώνει την αμφισβήτηση των καθιερωμένων και ενισχύει την αντικειμενικότητα στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Έτσι ενδυναμώνεται και η ίδια η διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης. Η «εξωτερικότητα» μπορεί να επιτευχθεί με πολλούς τρόπους. Αρκεί να είναι σαφές εξαρχής ποιος αξιολογεί, τι αξιολογείται, πως τεκμηριώνονται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και πως κοινοποιούνται τα συμπεράσματα σε όλους τους ενδιαφερόμενους (OECD, n.d.).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η Αυτοαξιολόγηση είναι μία σημαντική διαδικασία για το σχολείο καθώς αποτελεί μοχλό βελτίωσης αλλά και μηχανισμό αξιοπιστίας ενημέρωσης της σχολικής κοινότητας για τα δεδομένα , τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα του σχολείου. Επί πλέον , η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες της Αυτοαξιολόγησης συμβάλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Κολέζα , 2004) μέσα από την αναζήτηση καινοτόμων πρακτικών , την αμφισβήτηση παρωχημένων αντιλήψεων (Τσαρώνη, 2005) και την ανάληψη πρωτοβουλιών για αυτομόρφωση,

επιμόρφωση και αυτοβελτίωση (KEE, 2001) . Η Αυτοαξιολόγηση μπορεί επίσης να αλλάξει την κουλτούρα του σχολείου (Κολέζα , 2004) αναπτύσσοντας μια αίσθηση συνευθύνης και τη διάθεση συμμετοχής σε ένα δίκτυο σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών που για τους Meuret και Morlaix (2003) είναι το πιο σημαντικό αποτέλεσμα της εμπλοκής τους στις αξιολογικές διαδικασίες. Τέλος, η Αυτοαξιολόγηση μπορεί να αποτελέσει αμυντικό μηχανισμό του σχολείου απέναντι σε οποιαδήποτε απόπειρα αυθαίρετης εξωτερικής αξιολόγησης μέσα από την λήψη αποφάσεων για ανάληψη δράσης από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. (McBeath, 2001).

Ωστόσο, παρά τη σημαντικότητα και τα πλεονεκτήματά της η Αυτοαξιολόγηση αποτελεί συχνά αντικείμενο αρνητικής κριτικής. Οι Kyriakides και Campbell (2004) αμφισβητούν την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της Αυτοαξιολόγησης και η Κολέζα (2004) θέτει ζητήματα αξιοπιστίας των ερευνητικών διαδικασιών της. Σύμφωνα με τους Kyriakides & Campbell, (2004) τα προβλήματα αυτά συνδέονται με το γεγονός ότι πρόκειται για μία αξιολογική πρακτική που βρίσκεται διεθνώς σε πρώιμο στάδιο με αποτέλεσμα την έλλειψη εμπειρίας κα τεχνογνωσίας (Κολέζα, 2004· McNamara & O' Hara, 2008· Vanhoof et al., 2009· Schildkamp & Visscherb, 2010). Αυτό μπορεί να οδηγήσει στην εδραίωση μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας μιας απαξιωτικής στάσης για την εκπαιδευτική έρευνα γενικά (Τσατσαρώνη, 2005, σ. 138).

Άλλα προβλήματα της Αυτοαξιολόγησης που αναφέρονται στη βιβλιογραφία είναι η αδυναμία σύνδεσης των αποτελεσμάτων της με σχέδια δράσης (Plowright, 2007, όπ. αναφ. στο Καπαχτού, 2011) , η άρνηση των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν στις διαδικασίες της (McBeath, 2001) , η χειραγώγηση των αποτελεσμάτων από τα ίδια τα σχολεία με σκοπό να παρουσιάσουν μια καλή εικόνα που δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα (Ehren et all , 2005) και ο γραφειοκρατικός εκτροχιασμός των διαδικασιών της (KEE, 2010). Αυτές οι αδυναμίες σε συνδυασμό με ανησυχίες και αντιρρήσεις των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της Αυτοαξιολόγησης μπορούν να οδηγήσουν σε εσωτερικές συγκρούσεις και εσωστρέφεια με σοβαρές αρνητικές συνέπειες στη καθημερινότητα του σχολείου και τις σχέσεις του με τον κοινωνικό περίγυρο (Τσατσαρώνη, 2005).

Οι αδυναμίες αυτές και τα προβλήματα μπορούν να ξεπεραστούν αν υπάρξει συναίνεση και συμφωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών ως προς τη σκοπιμότητα της Αυτοαξιολόγησης

και παραδοχή της αναγκαιότητας και της χρησιμότητάς της (Παλαιοκρασσάς και συνεργάτες, 1997· McBeath, 2001 ·Kyriakides & Campbell, 2004· Κολέζα, 2004), κλίμα συνεργασίας, διαφάνειας και εμπιστοσύνης στο σχολείο (McBeath, 2001· Kyriakides & Campbell, 2004) και αποδοχή του ιδεολογικού της υπόβαθρου (Κουτούζης, 2008).

Ως άλλες προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης αναφέρονται στη βιβλιογραφία η θεσμοθετημένη συλλογικότητα (McBeath, 1999) και η λελογισμένη εχεμύθεια κατά τη συλλογή και την επεξεργασία των δεδομένων (McBeath, 2001, σ.147).

Ο ρόλος της ηγεσίας είναι επίσης σημαντικός για την αποδοχή της Αυτοαξιολόγησης λόγω της επίδρασης του στυλ ηγεσίας στο σχολικό κλίμα (Hoy & Miskel, 2001, όπ. αναφ. στο Kyriakides & Campbell, 2004).

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία της Αυτοαξιολόγησης είναι τα κριτήρια των διαδικασιών (Kyriakides et al., 2002) που πρέπει να είναι σαφή (Kyriakides & Campbell, 2004; McBeath, 2001) , αποδεκτά (Παλαιοκρασσάς και συνεργάτες, 1997, σ.13) και προϊόν συνεργασίας όλων των εμπλεκόμενων μερών. Η ορθότητα των κριτηρίων βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αντιληφθούν ότι η Αυτοαξιολόγηση στην ουσία είναι ένα εργαλείο εκτίμησης της πραγματικότητας του σχολείου και ως εκ τούτου να τύχει κοινής αποδοχής (Τσατσαρώνη, 2005).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω ο McBeath (2001) ορίζει πέντε στάδια που πρέπει να ακολουθήσει ένα σχολείο προκειμένου να θέσει με επιτυχία σε εφαρμογή μία αυτοαξιολογικής διαδικασίας: 1) δημιουργία κατάλληλου κλίματος, 2) σαφής καθορισμός των διαδικασιών 3) συμφωνία για τα κριτήρια, 4) επιλογή κατάλληλων μεθοδολογιών εργαλείων και 5) σαφές, ευέλικτο και αποτελεσματικό πλαίσιο.

Τέλος, ο MacBeath (2008) υπογραμμίζει ότι προκειμένου να είναι μία επιτυχημένη διαδικασία στο σχολείο, η Αυτοαξιολόγηση έχει την ανάγκη στήριξης/υποστήριξης από τη κριτική «ματιά» ενός τρίτου προσώπου που μπορεί να είναι ένας επιμορφωτής, ερευνητής, πανεπιστημιακός, Σχολικός Σύμβουλος ή και Διευθυντής σχολείου. Αυτό το τρίτο πρόσωπο αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως κριτικός φίλος και η αποστολή του είναι να βοηθάει το εκπαιδευτικό προσωπικό υποδεικνύοντας στρατηγικές για την ανάπτυξη του σχολείου μέσα από τις διαδικασίες της Αυτοαξιολόγησης (Μπαγάκης, Δεμερτζή & Σταμάτης, 2007). Όπως προκύπτει από ερευνητικά δεδομένα , ο κριτικός φίλος στηρίζει και ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να ανταποκρίνονται θετικά στις αλλαγές μειώνοντας

κάθε αίσθημα απειλής και δημιουργώντας κατάλληλο κλίμα για συνεργασία (McBeath, 2001, σ.148). Τα βασικά χαρακτηριστικά του κριτικού φίλου πρέπει να είναι η ειλικρίνεια, το επικοινωνιακό χάρισμα, οι οργανωτικές ικανότητες και οι εξειδικευμένες γνώσεις σε θέματα εκπαιδευτικής αλλαγής (MacBeath et al., 2005).

2.4. Εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης στην Ελλάδα

Στη χώρα μας η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτέλεσε στόχο της εκπαιδευτικής πολιτικής από τα τέλη της δεκαετίας του 90. Ο στόχος αυτός πλαισιώθηκε από μια σειρά πρωτοβουλιών σε νομοθετικό, ερευνητικό και εφαρμοσμένο επίπεδο.

Πιο συγκεκριμένα η πρώτη αυτοαξιολογική παρέμβαση στη χώρα μας πραγματοποιήθηκε το 1997 με συντονιστή τον καθηγητή Ιωσήφ Σολομών στο πλαίσιο του πειραματικού προγράμματος *«Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα»*. Το πρόγραμμα αυτό υλοποιήθηκε στο πλαίσιο των Σχολείων Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Π.Π.Ε.) κατά τη διετία 1997-1999 με χρηματοδότηση από ευρωπαϊκούς πόρους από το Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με μέλη της επιστημονικής και εκπαιδευτικής κοινότητας.

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

Συνέχεια του προηγούμενου ευρωπαϊκού πιλοτικού προγράμματος *«Αξιολόγηση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης»* ήταν ένα νέο πρόγραμμα με την ονομασία *“Bridges across Boundaries”*, στο οποίο συμμετείχε η Ελλάδα μαζί με έξι ακόμη χώρες, τη

Δημοκρατία της Τσεχίας, τη Σλοβακία, την Ουγγαρία, την Πορτογαλία, την Πολωνία και την Ελβετία (Λιάκου 2013). Ορισμένες από αυτές τις χώρες, μόλις είχαν ολοκληρώσει την ενταξιακή τους φάση στην Ευρωπαϊκή Ένωση και η πρόσκληση τους στο πρόγραμμα έγινε με το σκεπτικό η συμμετοχή τους να συμβάλει αντισταθμιστικά την αντιμετώπιση των κοινωνικοοικονομικών δυσκολιών τους (Brotto, 2005).

Την ίδια χρονική περίοδο 1997-1999, στο πλαίσιο εφαρμογής του Νόμου 2525/1997 και με πρωτοβουλία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου εκπονήθηκε και ένας *Οδηγός Αξιολόγησης* για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, με τέσσερες θεματικές περιοχές: α) τη διαχείριση και αξιοποίηση πόρων, β) τις σχέσεις-κλίμα, γ) τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και δ) τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. (Ματθαίου, 2000; Μαντάς και συνεργάτες, 2009).

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

Η τελευταία πιλοτική εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης στη χώρα μας αναπτύχθηκε στο χρονικό διάστημα από 08/06/2010 μέχρι 31/12/2012 στο πλαίσιο του ερευνητικού έργου «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας-Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης». Το έργο αυτό αποτέλεσε βασική προτεραιότητα του τότε Υπουργείου Παιδείας ΥΠΑΙΘΠΑ προς την κατεύθυνση του «Νέου Σχολείου». Εντάχθηκε στις δράσεις του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ) τον Ιούνιο του 2010 («Άξονες Προτεραιότητας 1,2,3–Οριζόντια Πράξη» με MIS295381) (ΠΑΡΑΤΗΤΗΡΙΟ ΤΗΣ ΑΕΕ, χ.χ.) και ολοκληρώθηκε στις 31 Δεκεμβρίου του 2012. Στο έργο αυτό συμμετείχαν 500 περίπου σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων και τύπων

(Νηπιαγωγεία, Δημοτικά, Γυμνάσια, Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια, Επαγγελματικές Σχολές, Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής) από όλες τις περιφέρειες της χώρας, 6.000 εκπαιδευτικοί και 500 περίπου Σχολικοί Σύμβουλοι της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Τέλος, το σχολικό έτος 2013-2014 ο θεσμός της Αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εισάγεται υποχρεωτικά στη χώρα μας με την Υπ. Απόφαση ΦΕΚ 614, τ. β'/15-3-2013 και την Εγκύκλιο με Αριθμ. Πρωτ. 30973/Γ1/05-03-2013. Σύμφωνα δε με την Εγκύκλιο Γ1/190089/ 10-12-2013 του τότε Υπουργείου Παιδείας η Εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης στα σχολεία ορίζεται ως υποχρεωτική. Η ευθύνη της υλοποίησης ανατίθεται στους Διευθυντές των σχολικών μονάδων, η επιστημονική/ παιδαγωγική στήριξη στους Σχολικούς Συμβούλους και διοικητική εποπτεία στους τα Διευθυντές Διευθύνσεων.

2.4.1. Το πλαίσιο της Αυτοαξιολόγησης

Η διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης όπως εισάγεται από τη νομοθεσία που προαναφέρθηκε εκτιμά τόσο τα ποσοτικά όσο και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας και στηρίζεται στην παραγωγή και αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεκμηρίων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Στο προτεινόμενο πλαίσιο Αυτοαξιολόγησης το εκπαιδευτικό έργο αποτιμάται μέσα από τέσσερα κλιμακωτά επίπεδα ανάλυσης: 1) Θεματικά πεδία, Τομείς ανά πεδίο 3) Δείκτες ανά τομέα και 4) Κριτήρια ανά δείκτη (βλ. πίνακα 1) (ΠΑΡΑΤΗΤΗΡΙΟ ΤΗΣ ΑΕΕ ,χ.χ). Κάθε επίπεδο ανάλυσης έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και συμβάλει με διαφορετικό τρόπο στη διαδικασία και στα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Επίσης οι τομείς, οι δείκτες και τα κριτήρια αποκτούν διαφορετική σημασία κατά την υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου και η αξία τους επηρεάζεται από τις διαφορές μεταξύ των σχολικών μονάδων (ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ 2012)

Πίνακας 1: Θεματικό πλαίσιο της Αυτοαξιολόγησης

Πεδίο	Τομέας	Δείκτης
		Δείκτης 1.1
A Πεδίο	Τομέας 1	Σχολικός χώρος υλικοτεχνική υποδομή και οικονομικοί πόροι
Δεδομένα	Μέσα-Πόροι	Δείκτης 1.2 Στελέχωση του σχολείου
	Τομέας 2	Δείκτης 2.1 Οργάνωση και συντονισμός της σχολικής ζωής
	Ηγεσία και Διοίκηση	Δείκτης 2.2 Διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων
B Πεδίο		Δείκτης 2.3 Αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού
Διαδικασίες	Τομέας 3	Δείκτης 3.1 Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών
	Διδασκαλία και Μάθηση	Δείκτης 3.2 Ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών

Γ Πεδίο Αποτελέσματα	Τομέας 4	Δείκτης 4.1 Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών και μεταξύ των μαθητών
	Κλίμα και Σχέσεις	Δείκτης 4.2 Σχέσεις του σχολείου με γονείς και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φορείς
	Τομέας 5	Δείκτης 5.1 Εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις
	Προγράμματα και Παρεμβάσεις	Δείκτης 6.1 Φοίτηση και διαρροή των μαθητών
	Τομέας 6	Δείκτης 6.2 Επιτεύγματα και πρόοδος των μαθητών
	Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα	Δείκτης 6.3 Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών
	Τομέας 7	Δείκτης 7.1 Επίτευξη των στόχων του σχολείου
	Αποτελέσματα του Σχολείου	

Για να υλοποιήσει το σχολείο το παραπάνω πλαίσιο Αυτοαξιολόγησης αναπτύσσει σταθερές διαδικασίες Αυτοαξιολόγησης οι οποίες προσδιορίζονται από το σχήμα Π-Ε-Α-

Ε-Α (Προγραμματισμός, Εφαρμογή, Αξιολόγηση/ Ανατροφοδότηση, Εφαρμογή, Αξιολόγηση/ Αξιοποίηση) (ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ 2012) (βλ. σχήμα 1)



Σχήμα 1 (ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ ,2012, σ. 9)

2.4.2. Οργάνωση/Υλοποίηση της Αυτοαξιολόγησης

Η διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα (Εγκύκλιος Γ1/190089/ 10-12-2013) και οργανώνεται σε δύο φάσεις με τέσσερα στάδια η κάθε μία.

Η πρώτη φάση είναι η *διαγνωστική φάση* με στόχο τη συνοπτική αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου ως προς κάθε δείκτη. Η φάση αυτή περιλαμβάνει τα εξής στάδια:

Πρώτο στάδιο: Εισαγωγική συζήτηση, συγκρότηση ομάδων και διαμόρφωση χρονοδιαγράμματος εργασιών.

Ο Σύλλογος διδασκόντων αποφασίζει τη συγκρότηση ομάδων που αναλαμβάνουν την εκτίμηση συγκεκριμένων δεικτών της Αυτοαξιολόγησης μετά από εισήγηση του διευθυντή του σχολείου σχετικά με την έννοια και τη σημασία της Αυτοαξιολόγησης.

Στη συνέχεια κάθε ομάδα αποφασίζει τον τρόπο εργασίας, ορίζει το μέλος που θα αναλάβει το ρόλο του συντονιστή της ομάδας, αποφασίζει την τήρηση πρακτικών και το χρονοδιάγραμμα για την ολοκλήρωση της διαδικασίας (ΚΕΕ 201 & 2011).

Δεύτερο στάδιο: Αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου από κάθε επί μέρους ομάδα και ανάδειξη συγκεκριμένων δεικτών για συστηματική διερεύνηση.

Τα μέλη των ομάδων Αυτοαξιολόγησης προβαίνουν σε προσωπική εκτίμηση των δεικτών που έχουν αναλάβει και καταθέτουν τεκμηριωμένα την άποψή τους σε συνεδρίες της ομάδας ώστε να διαμορφωθεί μία κοινώς αποδεκτή θέση στην ομάδα για τους δείκτες που διερευνά. Στο στάδιο αυτό οι συμμετέχοντες μπορούν να αντλήσουν στοιχεία από το αρχαιακό υλικό του σχολείου, από στατιστικά δεδομένα και από διάφορες άλλες πηγές που έχουν στη διάθεσή τους. Η αξία της διαδικασίας αυτής αντανακλάται στην ποιότητα του διαλόγου, στην αξιοποίηση των διαθέσιμων στοιχείων και την τεκμηρίωση των επιχειρημάτων (ΚΕΕ 201 & 2011).

Τρίτο στάδιο: Συνολική εκτίμηση του εκπαιδευτικού έργου από την ολομέλεια και εντοπισμός δεικτών για συστηματική διερεύνηση.

Οι ομάδες παρουσιάζουν στην ολομέλεια την εκτίμηση των δεικτών που έχουν αναλάβει. Μέσα από διάλογο και διαπραγμάτευση όλων των θέσεων και των απόψεων που διατυπώνονται, η ολομέλεια του Συλλόγου Διδασκόντων επιχειρεί να καταλήξει σε μία ενιαία θέση για κάθε τομέα και πεδίο της Αυτοαξιολόγησης. Σε περίπτωση μη επίτευξης συναίνεσης σε κάποιο τομέα ή δείκτη καταγράφονται στο πρακτικό της ολομέλειας τα δύο «πλειοψηφικά» αποτελέσματα (ΚΕΕ 201 & 2011)

Τέταρτο στάδιο: Σύνταξη έκθεσης.

Η πρώτη φάση της διαδικασίας ολοκληρώνεται με τη σύνταξη έκθεσης στην οποία παρουσιάζονται με σαφή και ολοκληρωμένο τρόπο οι διαδικασίες και τα αποτελέσματα των προηγούμενων φάσεων. Καταγράφονται τα σπουδαιότερα αποτελέσματα και εντοπίζονται οι αδυναμίες του σχολείου και οι τομείς που χρήζουν συστηματικότερης διερεύνησης και μελέτης. Η τεκμηριωμένη σύνταξη της έκθεσης βοηθά 1) στην

καταγραφή των πεπραγμένων , 2) προβάλλει τις διαδικασίες που ακολουθήθηκαν, 3) διαφυλάσσει τη γνώση που αποκτήθηκε και 4) μπορεί να συμβάλει στη διάχυση καλών πρακτικών στο σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας(Altrichter κ.α. 2001)

Η δεύτερη φάση είναι η *διερευνητική φάση*. Ο στόχος αυτής της φάσης είναι η συστηματική διερεύνηση και αποτίμηση των δεικτών που έχουν επιλεγεί από την προηγούμενη φάση. Η φάση αυτή περιλαμβάνει τα εξής στάδια:

Πρώτο στάδιο: Προετοιμασία:

Ο Σύλλογος Διδασκόντων επιλέγει τους δείκτες που κατά προτεραιότητα κρίνει ότι απαιτούν συστηματικότερη διερεύνηση βάσει των αποτελεσμάτων της προηγούμενης φάσης και αποφασίζει:

Ένα σχέδιο περαιτέρω αξιολόγησής

Το σχέδιο αυτό περιλαμβάνει στόχους διερεύνησης, κριτήρια αποτίμησης των δεικτών και ερευνητικά ερωτήματα. Τα χαρακτηριστικά των κριτηρίων και των ερευνητικών ερωτημάτων καθορίζουν τις ερευνητικές τεχνικές και τα ερευνητικά εργαλεία για τη συλλογή δεδομένων (New Zealand Ministry Of Education 2006)

Ποιες είναι οι καταλληλότερες πηγές πληροφοριών

Η καταλληλότητα μιας πηγής συνδέεται με τον υπό διερεύνηση δείκτη και το είδος των δεδομένων που μας ενδιαφέρει. Οι πηγές μπορεί να είναι κείμενα/τεκμήρια (π.χ. τα πρακτικά του συλλόγου διδασκόντων, εργασίες μαθητών κ.λπ.) ή και γονείς , μαθητές, εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό ή και άλλοι εργαζόμενοι στη σχολική μονάδα.

Κατανομή δραστηριοτήτων και χρονοδιαγράμματα ολοκλήρωσης των επί μέρους διαδικασιών

Δεύτερο στάδιο: Συλλογή δεδομένων

Οι επί μέρους ομάδες Αυτοαξιολόγησης συγκεντρώνουν όλα τα δεδομένα που είναι απαραίτητα για την εκτίμηση των δεικτών που έχουν αναλάβει. Τα μέλη των ομάδων Αυτοαξιολόγησης κατασκευάζουν κατάλληλα εργαλεία για την άντληση πληροφοριών, συλλέγουν και αναλύουν τα δεδομένα, καταγράφουν τη διαδικασία και τα αποτελέσματα και προβαίνουν σε μία πρώτη ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Τρίτο στάδιο: Ερμηνεία αποτελεσμάτων και λήψη αποφάσεων

Η ολομέλεια του Συλλόγου διδασκόντων βασιζόμενη σε εκθέσεις των ομάδων αποφασίζει την ανάληψη δράσεων για την βελτίωση συγκεκριμένων δεικτών. Ειδικότερα: ακούει τις εισηγήσεις των επί μέρους ομάδων για την εκτίμηση των δεικτών που έχουν διερευνήσει, αξιολογεί τις τεχνικές που εφαρμόστηκαν και τις πηγές των δεδομένων, προχωρά σε ερμηνεία των αποτελεσμάτων, διατυπώνει αξιολογικές κρίσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα των πρακτικών που ακολουθήθηκαν και θέτει προτεραιότητες για δράσεις βελτίωσης (ΚΕΕ . & 2011).

Τέταρτο στάδιο: σύνταξη έκθεσης

Η δεύτερη φάση της αυτοαξιολόγησης ολοκληρώνεται με τη σύνταξη έκθεσης που περιλαμβάνει την αναλυτική περιγραφή των διαδικασιών που ακολουθήθηκαν και παρουσίαση των αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησης με συνεκτίμηση όλων των δεικτών των επί μέρους διαδικασιών. Η έκθεση αυτή καταρτίζεται με ευθύνη του διευθυντή σε συνεργασία με το Σχολικό Σύμβουλο και εγκρίνεται από τη ολομέλεια του Συλλόγου Διδασκόντων. Τα στοιχεία της έκθεσης αξιολόγησης τίθενται στη διάθεση τόσο των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας όσο και των εκπαιδευτικών αρχών. Η έκθεση αξιολόγησης δημοσιοποιείται στην ιστοσελίδα του σχολείου και υποβάλλεται στον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής με τελικό σκοπό τη διαμόρφωση προτάσεων είτε για αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική είτε για άμεσες διορθωτικές παρεμβάσεις (Εγκύκλιος Γ1/14841/ 13-12-2012 ·Υπουργική Απόφαση 15/03/2013, Προεδρικό διάταγμα 152/5-11-2013· Εγκύκλιος Γ1/190089/ 10-12-2013 ΚΕΕ 2010 και 2011)

Οι δύο φάσεις της Αυτοαξιολόγησης υλοποιούνται σε δύο παράλληλους χρονικούς κύκλους: τον κύκλο της ετήσιας λειτουργίας του σχολείου και το κύκλο των Σχεδίων Δράσης (βλ. σχήμα 2)



Σχήμα 2 (ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ 2012, σ. 11)

Ο κύκλος της ετήσιας λειτουργίας ξεκινά με τον Ετήσιο Προγραμματισμό στην αρχή του σχολικού έτους, αναπτύσσεται με την εφαρμογή και την ανατροφοδότηση από την ενδιάμεση αξιολόγηση και κλείνει με την Ετήσια Έκθεση Αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Οι κύκλοι των Σχεδίων Δράσης εντάσσονται στον ετήσιο κύκλο λειτουργίας του σχολείου, είναι συνεχείς και επαναλαμβανόμενοι και η διάρκειά τους μπορεί να είναι μικρότερη ή και να υπερβαίνει το σχολικό έτος (ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ 2012).

Από την περιγραφή της διαδικασίας της Αυτοαξιολόγησης και του πλαισίου εφαρμογής της στο κεφάλαιο αυτό γίνεται φανερό ότι η Αυτοαξιολόγηση αποτελεί από «κάτω προς τα πάνω» (bottom-up) μορφή εκπαιδευτικής αξιολόγησης ομοτέχνων (peer evaluation) με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου μέσα από την ανάπτυξη ειδικών σχεδίων δράσης με τη συμμετοχή όλων των παραγόντων της σχολικής

κοινότητας. Με δεδομένο την απουσία οποιασδήποτε αξιολογικής διαδικασίας από το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα από την δεκαετία του 90 μέχρι σήμερα, η εισαγωγή και εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης στα Ελληνικά Σχολεία αποτελεί ριζική καινοτομία καθώς επιφέρει εσωτερική αναδιάρθρωση της λειτουργίας του σχολείου και καθιερώνει πρωτοποριακές πρακτικές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : ΑΛΛΑΓΗ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.1 . Οι έννοιες της αλλαγής και τη καινοτομίας

Η έννοια της καινοτομίας εμφανίστηκε αρχικά στο χώρο των επιχειρήσεων ως αναγκαιότητα για αποτελεσματικότερα προϊόντα, διαδικασίες, υπηρεσίες και τεχνολογίες. Στο πλαίσιο αυτό η καινοτομία μπορεί να οριστεί με πολλούς τρόπους. Ωστόσο, οι πλέον διαδεδομένοι ορισμοί εστιάζουν στο νέο, το διαφορετικό και το ασυνήθιστο ως βασικά χαρακτηριστικά της καινοτομίας (novelty, newness) (Zaltman et al., 1973· Damanpour, 1991· Nohria & Gulati, 1996· Johannessen et al, 2001). Οι Russell και Russell (1992), ορίζουν την καινοτομία ως την απόφαση των στελεχών ενός οργανισμού να υιοθετήσουν μια νέα διαδικασία, οργάνωση , δομή, ή αγορά ή ένα καινούργιο προϊόν, πρόγραμμα, ή τρόπο λειτουργίας του οργανισμού .Οι ίδιοι επισημαίνουν ακόμη ότι η καινοτομία είναι μία διαδικασία αλλαγής με στόχο να αντιμετωπιστούν προβληματικές καταστάσεις που συνδέονται άμεσα με τις ιδιαιτερότητες ενός οργανισμού και του εξωτερικού του περιβάλλοντος. Ο Schumpeter (όπ. αναφ. Decelle, 2004) από τη μεριά του θεωρεί την καινοτομία ως τη δημιουργική καταστροφή (creative destruction) του παλιού από το καινούργιο.

Οι καινοτομίες διαφέρουν ανάλογα με το βαθμό υιοθέτησης και εφαρμογής νέων αντιλήψεων, συστημάτων και μεθόδων. Έτσι, οι ριζικές ή επαναστατικές καινοτομίες (radical/revolutionary innovation) επιφέρουν δομικές αλλαγές σε ένα οργανισμό ,καθιερώνουν νέες πρακτικές και εφαρμόζονται συνήθως για την αντιμετώπιση κρίσεων. Αντίθετα, οι αυξητικές ή αθροιστικές καινοτομίες (incremental/cumulative innovation) είναι λιγότερο ανατρεπτικές και στοχεύουν στη βελτίωση του οργανισμού.

Ως προς την έννοια της αλλαγής η έννοια της καινοτομίας αποτελεί υποκατηγορία. Δηλαδή, η καινοτομία είναι αλλαγή, αλλά η αλλαγή δεν είναι πάντα καινοτομία (Johannessen et al., 2001). Καινοτομία είναι κάτι το καινούργιο ενώ αλλαγή είναι κάτι το διαφορετικό που μπορεί και να μην είναι καινούργιο. Άλλωστε, η καινοτομία εμπεριέχει πάντοτε σκοπιμότητα και υλοποιείται βάσει συγκεκριμένου σχεδίου σε καθορισμένο

πλαίσιο αντίθετα με την αλλαγή που μπορεί να επέρχεται απλώς με το πέρασμα του χρόνου (Κυθραιώτης, οπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2010α).

3.1.1. Εκπαιδευτική αλλαγή και καινοτομία

Οι εκπαιδευτικές αλλαγές αφορούν στην αναδιοργάνωση δομών και λειτουργιών ενός εκπαιδευτικού συστήματος ή ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος με στόχο τη βελτίωσή του (Dean, 1993). Περιλαμβάνουν επανακαθορισμό σκοπών και στόχων, αναβάθμιση μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης καθώς και διοικητικές και οικονομικές ρυθμίσεις που αφορούν τους εκπαιδευτικούς λειτουργούς (Duke, 2004, όπ. αναφ. στο Κολοβελώνης, 2006, σελ. 313).

Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες είναι ριζικές αλλαγές που εφαρμόζονται συνολικά στο εκπαιδευτικό σύστημα συνήθως μετά από πιλοτική εφαρμογή εκτός του προβλεπόμενου θεσμικού πλαισίου (Δακοπούλου, 2008, σελ 172). Ειδικότερα ,όμως, μία σχολική καινοτομία μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα σχολείο με απόφαση των μελών του (εκπαιδευτικών , γονέων, μαθητών) προκειμένου να αντιμετωπιστούν συγκεκριμένες προβληματικές καταστάσεις που δυσχεραίνουν τη λειτουργία και του και βλάπτουν την αποτελεσματικότητά του (Γιαννακάκη, 2009).

Στο σημείο αυτό πρέπει να διευκρινιστεί ότι η έννοια της καινοτομίας δεν ταυτίζεται με την έννοια της μεταρρύθμισης. Η μεταρρύθμιση είναι μία μεγάλης κλίμακας δομική και λειτουργική αλλαγή σε εθνικό επίπεδο (Τερζής, 1981) που περιλαμβάνει πολλούς επί μέρους τομείς του εκπαιδευτικού συστήματος ,φέρει νομοθετική έγκριση και υλοποιείται σε καθορισμένο νομικό πλαίσιο (Γιαννακάκη,2009). Ωστόσο, μία καινοτομία μπορεί να είναι και αυτή μεγάλης κλίμακας αλλαγή , όπως η εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στη χώρα μας.

Στην παρούσα εργασία δεν γίνεται διάκριση μεταξύ των εννοιών της αλλαγής και της καινοτομίας, διότι σκοπός της είναι η διάγνωση των ανησυχιών των εκπαιδευτικών απέναντι στην Αυτοαξιολόγηση που μπορεί να χαρακτηριστεί ως οργανωσιακή αλλαγή ή καινοτομία ανάλογα με τα δεδομένα του εκάστοτε σχολείου καθώς οι διαδικασίες της Αυτοαξιολόγησης σε συγκεκριμένες σχολικές μονάδες ενδέχεται να διαφοροποιούν

απλώς συνήθεις πρακτικές ενώ σε κάποιες άλλες ενδέχεται να αποτελούν ριζική ανατροπή των καθιερωμένων.

3.1.2. Είδη εκπαιδευτικής καινοτομίας

Η βιβλιογραφία διακρίνει τρεις βασικές κατηγορίες καινοτομιών στο πλαίσιο του σχολείου: α) εκπαιδευτική- παιδαγωγική καινοτομία, β) διοικητική- οργανωσιακή καινοτομία και γ) καινοτομία σε ό,τι αφορά το σχολικό κλίμα και τις ανθρώπινες σχέσεις (Stoner & Freeman, 1992•Griffin, 1987•Damanpour, 1987, όπ. αναφ. στο Γιαννακάκη, 2005). Αυτοί οι τρεις τύποι καινοτομίας αλληλεπικαλύπτονται με αποτέλεσμα τα μεταξύ τους όρια να είναι ασαφή. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Fullan (2001) χαρακτηρίζονται από διαφορετικό βαθμό δυσκολίας στην εφαρμογή τους. Γενικά, η αλλαγή της κουλτούρας ενός οργανισμού (reculturing) είναι δυσκολότερη από την αλλαγή των δομών του (restructuring), διότι οι ανατροπές προσωπικών στάσεων και συστημάτων αξιών απαιτούν διαδικασίες πολύπλοκότερες από την οργανωσιακή αναδιάρθρωση του οργανισμού. Έτσι, οι διοικητικές-οργανωσιακές καινοτομίες εφαρμόζονται πιο δύσκολα από τις εκπαιδευτικές- παιδαγωγικές καινοτομίες και πιο εύκολα από τις καινοτομίες που αφορούν στο σχολικό κλίμα και τις ανθρώπινες σχέσεις.

3.2. Μοντέλα αλλαγής

Η μελέτη της αλλαγής στους οργανισμούς αποτέλεσε αντικείμενο πολλών ερευνών. Το αποτέλεσμα είναι να αναπτυχθούν διάφορα θεωρητικά μοντέλα για την κατανόηση της φύσης της αλλαγής. Το ευρύτερα αποδεκτό μεταξύ αυτών είναι το μοντέλο της «διαβίβασης της αλλαγής» (Change communication model) του Ellsworth (2000). Το μοντέλο αυτό είναι ένα τρισδιάστατο σύστημα αναφοράς για τη μελέτη της αλλαγής ως συνόλου διαδικασιών μέσα σε ένα περιβάλλον-πλαίσιο. Οι τρεις συνιστώσες του μοντέλου είναι: 1) ο εκπρόσωπος ή φορέας της αλλαγής (the change agent), 2) οι διαδικασίες της αλλαγής και 3) αυτός που καλείται να υιοθετήσει την αλλαγή, ο «υιοθετητής» της αλλαγής (intended adopter).

Το μοντέλο Ellsworth ερμηνεύει την αλλαγή ως μία μετασχηματιστική δυναμική που μεταδίδεται από τον εκπρόσωπο της αλλαγής στον «υιοθετητή» της αλλαγής μέσω του

σχεδιασμού της διαδικασίας της αλλαγής και μέσα στις ιδιαίτερες συνθήκες του εσωτερικού περιβάλλοντος του οργανισμού. Μια αλλαγή είναι επιτυχημένη στο βαθμό που ο εκπρόσωπός της α) έχει την ικανότητα να τη σχεδιάσει κατάλληλα δεδομένων των ιδιαιτεροτήτων του οργανισμού και β) καταφέρνει να επηρεάσει θετικά τη στάση του υιοθετητή απέναντι στην αλλαγή, έτσι, ώστε, ο τελευταίος να εμπλακεί ενεργά στις διαδικασίες της αλλαγής.

Ωστόσο, το μοντέλο Ellsworth, όπως ο ίδιος ο εισηγητής του παραδέχεται, δεν μπορεί να ερμηνεύσει πλήρως την αλλαγή. Η βασική του ατέλεια είναι η μονόδρομη λογική του απέναντι σε μία πολύπλοκη διαδικασία όπως η αλλαγή που απαιτεί πολύπλευρες προσεγγίσεις. Στο πλαίσιο ενός Δημοτικού Σχολείου όπου εφαρμόζεται για πρώτη φορά υποχρεωτικά η Αυτοαξιολόγηση ως οργανωσιακή αλλαγή, ο βασικός εκπρόσωπος της αλλαγής είναι ο διευθυντής και οι υιοθετητές της αλλαγής είναι οι εκπαιδευτικοί που καλούνται να υλοποιήσουν την Αυτοαξιολόγηση. Όμως, ούτε ο διευθυντής είναι γνήσιος εκπρόσωπος της αλλαγής ούτε οι εκπαιδευτικοί πραγματικοί υιοθετητές της για το λόγο ότι ο μεν διευθυντής δεν είναι ο εισηγητής της Αυτοαξιολόγησης αλλά ο ορισμένος με Υπουργική Εγκύκλιο ([Εγκύκλιος Γ1/190089/ 10-12-2013](#)) υπεύθυνος για την υλοποίησή της, οι δε εκπαιδευτικοί είναι υποχρεωμένοι με την ίδια Υπουργική Εγκύκλιο να εφαρμόσουν την Αυτοαξιολόγηση είτε την αποδέχονται είτε όχι.

Άλλες μελέτες για να εξηγήσουν την αλλαγή σε έναν οργανισμό επικεντρώνουν στη φύση της ως διαδικασία χωρισμένης σε φάσεις/στάδια/βήματα που πλαισιώνουν την εκπροσώπησή της, τις ιδιαιτερότητες του οργανισμού και την υιοθέτησή της από τους ανθρώπους του οργανισμού.

Ο Lewin (1951) προσομοιάζει την αλλαγή με ένα μοντέλο τριών φάσεων /βημάτων. Στο πρώτο βήμα (ξεπάγωμα-unfreezing) η ισορροπία δυνάμεων στο εσωτερικό του οργανισμού διαταράσσεται και δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για να ξεκινήσει η αλλαγή. Στο δεύτερο βήμα (κίνηση-moving) ο οργανισμός αρχίζει να αλλάζει ολικά, επί μέρους ή σε ατομικό επίπεδο καθώς αναπτύσσονται στο εσωτερικό του νέες συμπεριφορές, αξίες και στάσεις ως αποτέλεσμα παρεμβάσεων στις δομές και τη λειτουργία του. Στο τρίτο βήμα της αλλαγής (ξεαναπάγωμα –refreezing) παγιώνεται στον

οργανισμό μία νέα κατάσταση ισορροπίας με τη δημιουργία νέων δομών και νέας κουλτούρας.

Αργότερα, ο Rogers (1995) αναλύει τη φάση του ξεπαγώματος του Lewin (1951) σε τρία στάδια: 1) το στάδιο της γνώσης (knowledge), 2) το στάδιο της πεποίθησης ((persuasion) και 3) το στάδιο της απόφασης (Decision) Εισηγείται, έτσι, ένα άλλο μοντέλο αλλαγής που αποτελείται από πέντε στάδια με 4^ο στάδιο την εφαρμογή (implementation) που αντιστοιχεί στο δεύτερο βήμα (κίνηση-moving) του μοντέλου Lewin και 5^ο στάδιο την επιβεβαίωση (confirmation) που αντιστοιχεί στο τρίτο βήμα του μοντέλου Lewin. Το στάδιο της γνώσης αναφέρεται στην πρώτη επαφή ενός ατόμου με μία αλλαγή. Το στάδιο της πεποίθησης αναφέρεται στη διαμόρφωση θετικής ή αρνητικής στάσης απέναντι στην αλλαγή ενώ στο στάδιο της απόφασης η αλλαγή είτε υιοθετείται είτε απορρίπτεται. Αυτά τα πρώτα τρία στάδια, σύμφωνα με τον Rogers (1995), συνιστούν τρεις βασικές προϋποθέσεις για την υλοποίηση της αλλαγής στο 4^ο στάδιο. Στο τελευταίο στάδιο η αλλαγή είτε ολοκληρώνεται και εδραιώνεται είτε αποδυναμώνεται και τελικά εξαφανίζεται.

Ο Fullan (2001) προτείνει το δικό του μοντέλο αλλαγής τριών φάσεων συμπτύσσοντας τις τρεις πρώτες φάσεις του μοντέλου Rogers (1995) (γνώση-πεποίθηση-απόφαση) σε μία που την ονομάζει φάση της της εισαγωγής (initiation) ή κινητοποίησης mobilization) ή υιοθέτησης (adoption) που αντιστοιχεί στη φάση του ξεπαγώματος του μοντέλου Lewin (1951). Αυτή η πρώτη φάση της αλλαγής περιλαμβάνει ό,τι προηγείται της απόφασης ή και την απόφαση για να ξεκινήσει μία αλλαγή. Οι άλλες δύο φάσεις αυτού του μοντέλου είναι η φάση της εφαρμογής (implementation) ή αρχικής χρήσης (initial use) που αναφέρεται στην προσπάθεια να υλοποιηθεί η αλλαγή και η φάση της συνέχισης (continuation), ενσωμάτωσης (incorporation), θεσμοθέτησης (institutionalization) ή φάση της εδραίωσης (routinization). Στη φάση αυτή η αλλαγή είτε ενσωματώνεται στο σύστημα είτε ακυρώνεται. Έτσι, ουσιαστικά το μοντέλο Fullan (2001) συνίσταται από την πρώτη φάση (ξεπάγωμα) του μοντέλου Lewin (1951) και τις δύο τελευταίες φάσεις (εφαρμογή-επιβεβαίωση) του μοντέλου Rogers (1995).

Επί πλέον ο Fullan (2001) ,αναφερόμενος ειδικότερα στις εκπαιδευτικές αλλαγές, υπογραμμίζει τη σημασία του διαλόγου για την κατανόηση των αλλαγών στη φάση της εισαγωγής και υιοθέτησής τους και την αναγκαιότητα της ύπαρξης υποστηρικτικών μηχανισμών στη φάση της εφαρμογής τους. Στην χώρα μας η Αυτοαξιολόγηση υποστηρίχθηκε θεωρητικά στην ηλεκτρονική πλατφόρμα «Παρατηρητήριο της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου» (<http://aee.iep.edu.gr/pilot/description>) με υλικό για τη μεθοδολογία , την διεθνή εμπειρία και καλές πρακτικές για την εφαρμογή της. Η εποπτεία και ο συντονισμός των διαδικασιών ανατέθηκε τους διευθυντές των σχολικών μονάδων υπό την καθοδήγηση των Σχολικών Συμβούλων και την διοικητική υποστήριξη των Διευθυντών Α/θμιας & Δ/θμιας Εκπ/σης (**Εγκύκλιος Γ1/190089/ 10-12-2013**).

3.3. Ανησυχίες απέναντι στην αλλαγή. Η περίπτωση της Αυτοαξιολόγησης

Οι εκπαιδευτικές αλλαγές προκαλούν γενικά ανησυχίες/συναισθηματική φόρτιση στους εκπαιδευτικούς που καλούνται να τις εφαρμόσουν (George ,Hall & Stiegelbauer, 2013). Οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών απέναντι σε μία σχολική αλλαγή εκφράζουν την ψυχολογική τους κατάσταση κατά τη διάρκεια αυτής της αλλαγής και προσδιορίζονται βασικά από το ψυχολογικό τους προφίλ ως ξεχωριστών ατόμων με διαφορές φύλου, ηλικίας, επαγγελματικής εμπειρίας ή επαγγελματικής ανάπτυξης (George, Hall & Stiegelbauer 2013). Βιώνοντας μία αλλαγή, οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται και ανησυχούν συγχρόνως για πολλά πράγματα και σε διαφορετικό βαθμό. Για παράδειγμα, οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών μπορεί να διαφέρουν ως προς τις εμπειρίες ή τις γνώσεις τους σχετικά με μια καινοτομία. Κάποιος που εμπλέκεται για πρώτη φορά σε μία νέα πρακτική έχει διαφορετικές ανησυχίες και σε διαφορετικά επίπεδα έντασης από κάποιον έμπειρο στην άσκηση της ίδιας πρακτικής (George, Hall & Stiegelbauer 2013).

Η πρώτη θεωρία ανησυχιών εμφανίστηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1960 μέσα από τις μελέτες της Fuller (1969) για τις ανησυχίες αρχάριων και έμπειρων δασκάλων ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Η Fuller και οι συνεργάτες της διαπίστωσαν ότι οι ανησυχίες των αρχάριων δασκάλων ήταν τελείως διαφορετικές από τις ανησυχίες των

έμπειρων δασκάλων. Οι αρχάριοι δάσκαλοι ανησυχούσαν για τον έλεγχο της τάξης, την επάρκεια των γνώσεων και την αξιολόγηση από τους διευθυντές και τους μαθητές. Οι έμπειροι δάσκαλοι ανησυχούσαν για την πρόοδο και την επίδοση των μαθητών. Στη βάση αυτών των διαπιστώσεων η Fuller (1969) ταξινόμησε τις ανησυχίες των δασκάλων σε τρία διαδοχικά στάδια: ανησυχίες για τον εαυτό (self-concerns), ανησυχίες για το έργο (task concerns) και ανησυχίες για τα αποτελέσματα της δουλειάς τους.

Πιο πρόσφατες έρευνες για τη διαδικασία της αλλαγής αποκάλυψαν ότι αυτό το φαινόμενο δεν είναι χαρακτηριστικό μόνο των αρχάριων και των έμπειρων δασκάλων αλλά ένα φαινόμενο συνηθισμένο σε όλους όσους έρχονται αντιμέτωποι με αλλαγές, νέες εμπειρίες ή νέες απαιτήσεις. Ερευνητές του Πανεπιστημίου του Τέξας στο Κέντρο Έρευνας και Ανάπτυξης για την Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών επέκτειναν τις μελέτες της Fuller σε άλλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και κατέληξαν να ξεχωρίσουν και να ορίσουν επτά διαδοχικά στάδια ανησυχιών αναφορικά με την αλλαγή (Hall, Wallace & Dossett, 1973; Hall, George & Rutherford, 1979; Hall & Hord, 1987). Οι George, Hall & Stiegelbauer, (2013) περιγράφουν τη δομή αυτού του μοντέλου ανησυχιών σχηματικά στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 2: Στάδια ανησυχιών

Φάσεις ανησυχιών	Στάδια ανησυχιών	Εκδήλωση ανησυχίας
Εαυτός	Στάδιο 0: Αδιαφορία	Ο/Η εκπαιδευτικός έχει ελάχιστη γνώση ή ενδιαφέρον για τις διαδικασίες της καινοτομίας.
	Στάδιο 1: Ανησυχίες για την πληροφόρηση	Ο/Η εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται να συγκεντρώσει πληροφορίες για το περιεχόμενο, τα αποτελέσματα και τις απαιτήσεις της καινοτομίας. Ο εκπαιδευτικός δεν ανησυχεί για τον εαυτό του. Το ενδιαφέρον του δεν είναι προσωπικό αλλά αφορά

ουσιαστικές πλευρές της καινοτομίας, όπως είναι τα γενικά της χαρακτηριστικά, οι συνέπειες και οι προϋποθέσεις για την εφαρμογή της.

Στάδιο 2: Προσωπικές ανησυχίες

Ο/Η εκπαιδευτικός βιώνει μία αγχωτική κατάσταση σχετικά με την επάρκειά του ως προς τις απαιτήσεις της καινοτομίας και το προσωπικό κόστος από την εμπλοκή του στις νέες διαδικασίες. Ανησυχεί για το ρόλο του στη λήψη αποφάσεων και για τυχόν αδυναμία του να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της καινοτομίας. Φοβάται ότι θα υπάρξουν συγκρούσεις στο σχολείο και ότι θα βρεθεί αντιμέτωπος με προσωπικές του δεσμεύσεις. Άλλες ανησυχίες των εκπαιδευτικών συνδέονται με τυχόν επιπτώσεις στην υπηρεσιακή και την μισθολογική τους κατάσταση

Στάδιο 3: Ανησυχίες για την πρακτική εφαρμογή της καινοτομίας

**Διαχείριση
Εργασιακού
Φόρτου**

Ο/Η εκπαιδευτικός ανησυχεί για τον τρόπο οργάνωσης και υποστήριξης της καινοτομίας. Αγωνιά για το φόρτο εργασίας και την επαγγελματική του επάρκειά του να ανταποκριθεί στις νέες απαιτήσεις

	<p>Στάδιο 4: Ανησυχίες για τον αντίκτυπο της καινοτομίας στους μαθητές</p>	<p>Ο/Η εκπαιδευτικός επικεντρώνει το ενδιαφέρον του στην σκοπιμότητα της καινοτομίας και την αξιολόγηση της αναφορικά με το όφελος των μαθητών, θέτει ερωτήματα για την αναγκαιότητα της καινοτομίας με κριτήριο τις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών και προβληματίζεται για την αποτελεσματικότητα των νέων πρακτικών</p>
<p>Επιπτώσεις</p>	<p>Στάδιο 5: Ανησυχίες για την ανάγκη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών</p>	<p>Ο/Η εκπαιδευτικός εστιάζει το ενδιαφέρον του στον συντονισμό και τη συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς.</p>
	<p>Στάδιο 6: Επανεξέταση/Αναπροσαρμογή της καινοτομίας</p>	<p>Ο/Η εκπαιδευτικός αναζητεί εναλλακτικές διαδικασίες στο πλαίσιο της καινοτομίας και τυχόν τροποποιήσεις ή εναλλακτικές πρακτικές που θα αυξήσουν ακόμη περισσότερο τα οφέλη της.</p>

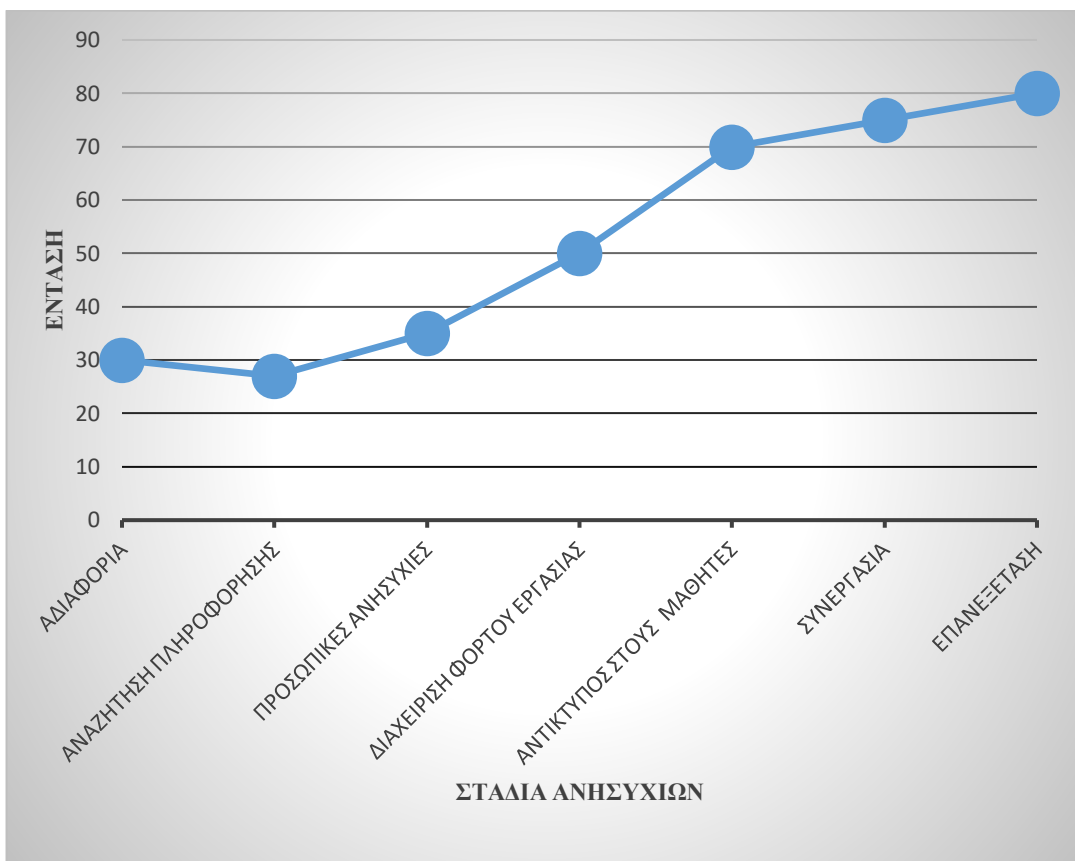
Αυτό το μοντέλο ανησυχιών έχει αξιοποιηθεί από το 1987 μέχρι σήμερα με δύο τρόπους: ως βοηθητικό ερευνητικό εργαλείο για την κατανόηση, την υποστήριξη και την εφαρμογή αλλαγών στην εκπαίδευση και ως ένα μέσο για την προώθηση και την υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (George, Hall & Stiegelbauer ,2013) . Η επιλογή αυτού του μοντέλου στην παρούσας εργασία έγινε με σκοπό τον εντοπισμό των ανησυχιών των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης στο σχολείο τους και τη διερεύνηση της δυνατότητας του διευθυντή να προωθήσει την Αυτοαξιολόγηση με κατάλληλες παρεμβάσεις δεδομένου ότι το πέρασμα από το ένα

στάδιο στο άλλο δεν γίνεται αυτόματα αλλά είναι μία διαδικασία που μπορεί να διευκολυνθεί με κατάλληλες παρεμβάσεις από την πλευρά των εκπροσώπων της αλλαγής (Hall, George and Rutherford, 1979 ·Ellsworth 2000).

Σύμφωνα με τους George, Hall και Stiegelbauer (2013), στην περίπτωση μιας κατάλληλα σχεδιασμένης και επαρκώς υποστηριζόμενης από τους εκπροσώπους της αλλαγής οι ανησυχίες των υιοθετητών διατρέχουν τα επτά στάδια των ανησυχιών με αυξανόμενη ένταση. Αρχικά στο στάδιο της εισαγωγής της αλλαγής του μοντέλου Fullan (2001) ή το στάδιο της γνώσης του μοντέλου Rogers (1995) ή στο στάδιο του «ξεπαγώματος» του μοντέλου Lewin (1951)- οι ανησυχίες ενός ατόμου –υιοθετή της αλλαγής (Ellsworth 2000) σχετίζονται με τον εαυτό. Αυτό σημαίνει το αρχικά αδιάφορο άτομο –Στάδιο 0 των ανησυχιών - αρχίζει να συγκεντρώνει πληροφορίες –Στάδιο 1 των ανησυχιών- για την αλλαγή γενικά και για τον τρόπο που αυτή θα το επηρεάσει προσωπικά. Κατά την εφαρμογή της αλλαγής οι εντονότερες ανησυχίες εντοπίζονται στο στάδιο Σ3 που συνδέονται με το φόρτο εργασίας που επωμίζονται οι υιοθετητές της αλλαγής. Στη συνέχεια και μετά την απόκτηση εμπειρίας από την εφαρμογή της αλλαγής οι ανησυχίες των υιοθετητών εκδηλώνονται με μεγαλύτερη ένταση στα στάδια Σ4,Σ5 και Σ6 με την ανάπτυξη έντονου προβληματισμού για την συνολική επίδραση της αλλαγής στον οργανισμό.

Η τυπική αύξουσα ακολουθία των ανησυχιών ενός εκπαιδευτικού που έχει υιοθετήσει μια σχολική αλλαγή απεικονίζεται σχηματικά στο παρακάτω διάγραμμα (George, Hall και Stiegelbauer 2013).

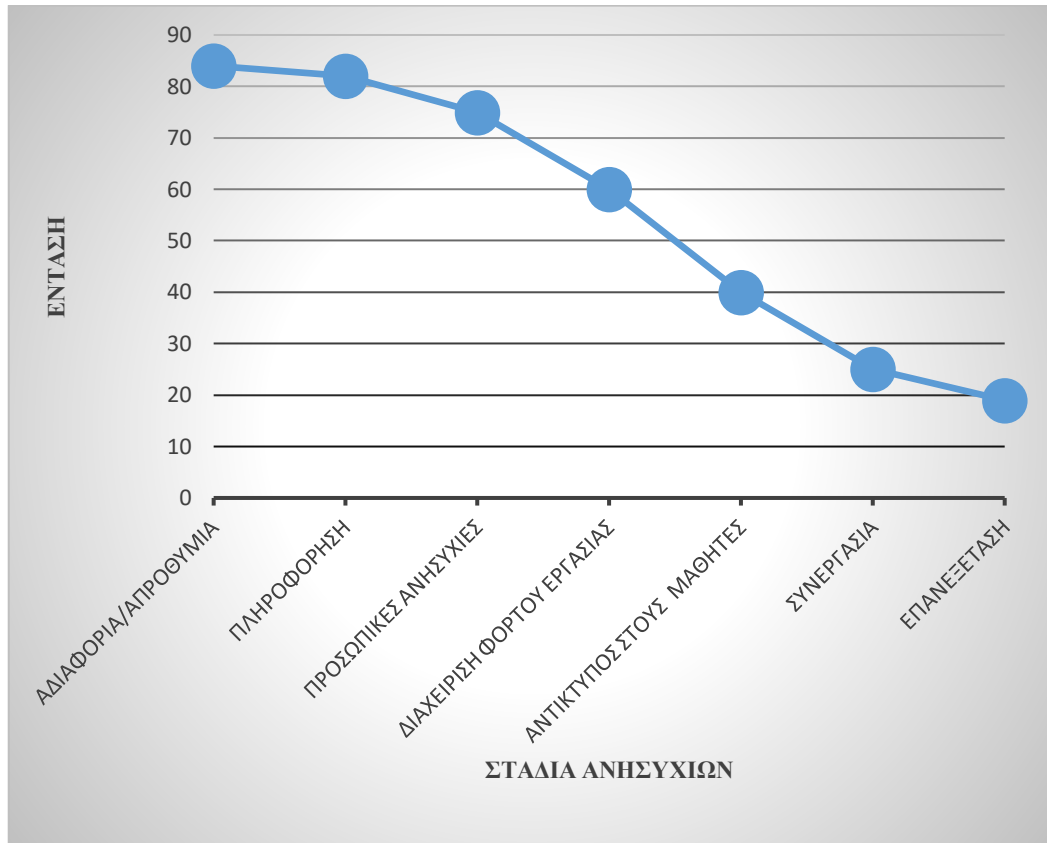
Γράφημα 1: Προφίλ Υιοθετητή



Στο διάγραμμα αυτό είναι φανερό ότι οι ανησυχίες για τον Εαυτό (Αδιαφορία, Πληροφόρηση, Προσωπικές Ανησυχίες) κυμαίνονται σε χαμηλότερα επίπεδα από τις ανησυχίες για την Διαχείριση του Εργασιακού Φόρτου και τις ανησυχίες για την Επίδραση της αλλαγής (Αντίκτυπος στους Μαθητές, Συνεργασία, Επανεξέταση). Η αυξητική τάση της έντασης των ανησυχιών από την Αδιαφορία μέχρι την Επανεξέταση απεικονίζεται στην ευθεία παλινδρόμησης.

Αντίθετα, η τυπική ακολουθία των ανησυχιών ενός εκπαιδευτικού που δεν έχει υιοθετήσει μια σχολική αλλαγή είναι φθίνουσα καθώς οι υψηλότερες ανησυχίες αφορούν στον Εαυτό (Αδιαφορία , Πληροφόρηση, Προσωπικές Ανησυχίες) και τη Διαχείριση του Εργασιακού Φόρτου ενώ οι ανησυχίες για την Επίδραση της αλλαγής (Αντίκτυπος στους Μαθητές, Συνεργασία, Επανεξέταση) κυμαίνονται σε χαμηλότερα επίπεδα όπως απεικονίζεται σχηματικά στο παρακάτω διάγραμμα (George, Hall και Stiegelbauer 2013).

Γράφημα 2: Προφίλ μη Υιοθετητή



Η εισαγωγή της Αυτοαξιολόγησης στη χώρα μας έγινε με την έκδοση της [Εγκυκλίου Γ1/14841/ 13-12-2012](#) που προέβλεπε την υποχρεωτική εφαρμογή της σε όλες τις σχολικές μονάδες Προσχολικής, Πρωτοβάθμιας, Δημοτικής και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της επικράτειας με την έναρξη του σχολικού έτους 2012-2013. Η Εγκύκλιος αυτή προέβλεπε επίσης την ενημέρωση/επιμόρφωση των Διευθυντών και των Εκπαιδευτικών όλων σχολικών μονάδων την περίοδο από τον Απρίλιο μέχρι τον Ιούνιο του 2012. Στην πράξη, όμως, αυτή η ενημέρωση πραγματοποιήθηκε την επόμενη σχολική χρονιά εξαιτίας αντιδράσεων της ΟΛΜΕ (Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης) και της ΔΟΕ (Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας) που προέβαλαν αντίσταση στην εισαγωγή της Αυτοαξιολόγησης. Στη φάση αυτή η πληροφόρηση των εκπαιδευτικών (Στάδιο 1) αφορούσε στην ενημέρωσή τους για τη νομοθεσία, το πλαίσιο και τις διαδικασίες της Αυτοαξιολόγησης. Οι μεγαλύτερες προσωπικές ανησυχίες των εκπαιδευτικών (2^ο Στάδιο των ανησυχιών) που εκφράστηκαν στις ενημερωτικές

συνεδριάσεις των συλλόγων διδασκόντων συνδέθηκαν βασικά με το άρθρο 2 του **Προεδρικού Διατάγματος 152/5-11-2013** που όρισε ως ένα από τα κριτήρια της προσωπικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών τη συμμετοχή τους στην Αυτοαξιολόγηση με επιπτώσεις στη μισθολογική και τη βαθμολογική τους εξέλιξη. Άλλες ανησυχίες των εκπαιδευτικών για τις επιπτώσεις της Αυτοαξιολόγησης συνδέθηκαν με το ενδεχόμενο απώλειας οργανικών θέσεων εξαιτίας τυχόν αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της Αυτοαξιολόγησης για καταργήσεις ή συγχωνεύσεις σχολικών μονάδων.

Η εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης ως οργανωσιακής αλλαγής –στάδιο εφαρμογής της αλλαγής του μοντέλου Fullan (2001)/ του μοντέλου Rogers (1995) ή στάδιο της κίνησης του μοντέλου Lewin (1951)- γενικεύτηκε στις αρχές του 2014 με τη συγκρότηση ομάδων εργασίας σε όλα τα σχολεία (με κάποιες εξαιρέσεις) μετά την έκδοση της **Εγκυκλίου Γ1/190089/ 10-12-2013** με ρητή διατύπωση για το υποχρεωτικό της συμμετοχής όλων των εκπαιδευτικών στην Αυτοαξιολόγηση.

Η περίοδος από την έκδοση της **Εγκυκλίου Γ1/190089/ 10-12-2013** μέχρι τα τέλη Ιουνίου 2014 χαρακτηρίζεται από ανησυχίες των εκπαιδευτικών που εκδηλώθηκαν διαδοχικά στο 3^ο, το 4^ο, το 5^ο και το 6^ο Στάδιο των ανησυχιών. Αρχικά ήρθαν στο προσκήνιο ανησυχίες για τη διαχείριση αυτής καθαυτής της Αυτοαξιολόγησης και δυσανασχέτηση για το πρόσθετο φόρτο εργασίας (3^ο Στάδιο ανησυχιών) που επέφερε η εμπλοκή στις διαδικασίες της Αυτοαξιολόγησης. Στη συνέχεια καθώς οι εκπαιδευτικοί απέκτησαν εμπειρία με τη διαχείριση των αξιολογικών διαδικασιών οι ανησυχίες για το φόρτο εργασίας άρχισαν να υποχωρούν και εμφανίστηκαν με μεγαλύτερη ένταση οι ανησυχίες για την επίδραση της Αυτοαξιολόγησης στη βελτίωση του σχολείου γενικά. Στη φάση αυτή, οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών συνδέθηκαν διαδοχικά με προβληματισμούς για το όφελος των μαθητών από την Αυτοαξιολόγηση (Στάδιο 4 των ανησυχιών), τη διάχυση καλών πρακτικών, την αποδοτικότερη συνεργασία στις ομάδες εργασίας (Στάδιο 5 των ανησυχιών) και τον προβληματισμό για τροποποιήσεις και προσαρμογές ώστε να εναρμονιστεί η Αυτοαξιολόγηση με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του σχολείου (Στάδιο 6 των ανησυχιών).

Στο τέλος αυτής της περιόδου που έκλεισε με τη υποχρεωτική υποβολή της έκθεσης της γενικής εικόνας όλων των σχολικών μονάδων στην οικεία Περιφερειακή Διεύθυνση,

η Αυτοαξιολόγηση ως σχολική αλλαγή βρέθηκε στο στάδιο τη συνέχισης ή της απόρριψης του μοντέλου Fullan (2001)/ της επιβεβαίωσης ή της απόρριψης του μοντέλου Rogers (1995)/του «ξαναπαγώματος» ή της απόρριψης του μοντέλου Lewin (1951). Για μία υποχρεωτική αλλαγή, όμως, με προκαθορισμένο πλαίσιο και προκαθορισμένες διαδικασίες όπως η Αυτοαξιολόγηση δεν υπάρχει περίπτωση απόρριψης ή τροποποίησης . Για το λόγο αυτό η Αυτοαξιολόγηση συνεχίστηκε κατά τα προβλεπόμενα της [Εγκυκλίου Γ1/190089/ 10-12-2013](#) την επόμενη σχολική χρονιά με την υλοποίηση των Σχεδίων Δράσης των σχολικών μονάδων.

3.4. Ατομικά χαρακτηριστικά και αλλαγή

3.4.1. Φύλλο, ηλικία , επαγγελματική εμπειρία και αλλαγή

Οι εκπαιδευτικοί δεν ανταποκρίνονται με τον ίδιο τρόπο απέναντι στις αλλαγές. Αντίθετα διαφοροποιούνται ανάλογα με τα δημογραφικά (φύλο, ηλικία) και τα επαγγελματικά (επαγγελματική εμπειρία, επαγγελματική ανάπτυξη/επιμόρφωση) τους χαρακτηριστικά.

Τα ερευνητικά αποτελέσματα αναφορικά με το φύλο αποκαλύπτουν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποδέχονται ευκολότερα από τους άνδρες εκπαιδευτικούς τις αλλαγές (Thomas & Nelson 2002 · Hall & Smith 1999)·Poppleton, 2000 · Carr 1985· Sarafidou & Nikolaidis, 2009). Από τα αποτελέσματα αυτά μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι ανησυχίες των γυναικών απέναντι στις αλλαγές γενικά βρίσκονται σε ψηλότερα στάδια από τις ανησυχίες των ανδρών.

Η ηλικία και επαγγελματική εμπειρία αποτελούν επίσης δύο σημαντικούς παράγοντες για την αποδοχή των αλλαγών οι οποίοι μάλιστα συνδέονται σε μεγάλο βαθμό μεταξύ τους (Carr, 1985).Γενικά οι νεότεροι εκπαιδευτικοί είναι δεκτικότεροι στις αλλαγές (Poppleton, 2000).

Ο Hargreaves (2005) διακρίνει τους εκπαιδευτικούς ως προς τη δεκτικότητά στις αλλαγές σε τρία χρονικά στάδια: στα αρχικά , τα ενδιάμεσα και τα τελευταία χρόνια της υπηρεσίας τους. Το συμπέρασμα της έρευνάς του είναι ότι η δεκτικότητα των εκπαιδευτικών στις αλλαγές βαίνει μειούμενη από την αρχή προς το τέλος της καριέρας τους. Στην αρχή της καριέρας τους , οι νέοι εκπαιδευτικοί είναι ως επί το πλείστον ενθουσιώδη και αισιόδοξα άτομα που προσαρμόζονται εύκολα στις αλλαγές στο

σχολείου. Οι ίδιοι εκπαιδευτικοί στα ενδιάμεσα χρόνια της καριέρας τους έχουν λιγότερο ενθουσιασμό και λιγότερες ανασφάλειες αλλά μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και αυξημένες ικανότητες καθώς έχουν εδραιωθεί στη θέση τους και έχουν αποκτήσει μεγαλύτερη εμπειρία. Στη φάση αυτή οι εκπαιδευτικοί παραμένουν μεν ανοιχτοί στις αλλαγές είναι, όμως, λιγότερο πρόθυμοι να αναλάβουν πρωτοβουλίες. Αντίθετα, προς το τέλος της καριέρας τους, οι εκπαιδευτικοί προβάλλουν μεγαλύτερη αντίσταση στις αλλαγές καθώς τις συνδέουν με ανεπιθύμητες ανατροπές στην καθημερινότητά τους λίγο πριν την αποχώρησή τους από την υπηρεσία.

Στα ίδια συμπεράσματα για τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις αλλαγές στο μέσο της καριέρας τους καταλήγει και η μελέτη των Smith et al. (2000) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση που διαπιστώνει ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από δέκα αλλά λιγότερα από είκοσι χρόνια υπηρεσίας αντιμετωπίζουν τις αλλαγές με μικρότερη αισιοδοξία από τους νεότερους αλλά με μεγαλύτερη από τους αρχαιότερους.

Από τη μεριά του ο Fuller (1969) σε έρευνά του διαπιστώνει ότι οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν ανησυχίες σε υψηλότερα στάδια από τους νεότερους χωρίς όμως να διακρίνει διαφορές ανάμεσα στους λιγότερο έμπειρους και τους περισσότερο έμπειρους.

Υπάρχουν, όμως, και έρευνες με διαφορετικά συμπεράσματα. Η Carr (1985) και Guskey (1988) σε χωριστές έρευνες διαπιστώνουν ότι δεν υπάρχει σχέση μεταξύ επαγγελματικής εμπειρίας και της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στις αλλαγές. Οι Ghaiθ και Yaghi (1997) στη δική τους έρευνα βρίσκουν αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην επαγγελματική εμπειρία και τη δεκτικότητα στις αλλαγές ενώ σύμφωνα με τους Sarafidou και Nikolaidis, (2009) ούτε η ηλικία ούτε η επαγγελματική εμπειρία σχετίζονται με τη στάση και κατ' επέκταση τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών απέναντι στις αλλαγές.

Μία πιθανή ερμηνεία αυτών των αντικρουόμενων συμπερασμάτων μπορεί να είναι το γεγονός ότι σε ορισμένες περιπτώσεις η επαγγελματική εμπειρία συνοδεύεται από επαγγελματική ανάπτυξη υψηλού επιπέδου που σχετίζεται θετικά με την αποδοχή και την επιτυχία των αλλαγών ενώ σε άλλες περιπτώσεις η απουσία ικανοποιητικού επιπέδου

επαγγελματικής ανάπτυξης συνεπάγεται αβεβαιότητα και ανησυχία απέναντι στις αλλαγές.

3.4.2. Επαγγελματική ανάπτυξη και αλλαγή

Η Επαγγελματική ανάπτυξη σε σχέση με την εκπαιδευτική αλλαγή ορίζεται ως «η διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί αποκτούν νέα γνώση, δεξιότητες και αξίες αναφορικά με τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας των υπηρεσιών τους» (Kwakman, 1999, σελ. 53). Η διαδικασία αυτή συνδέεται με νέες εξελίξεις στον επαγγελματικό τομέα, την εφαρμογή αυτών των εξελίξεων στην πράξη, τον προβληματισμό για τις επιδόσεις των μαθητών και τη συνεργασία σε πρακτικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο πολιτικής μεταξύ των εκπαιδευτικών (Kwakman, 1998, σελ. 58). Ο Fullan (1993) περιλαμβάνει στην επαγγελματική ανάπτυξη τη συμμετοχή σε δραστηριότητες κατάρτισης και τον πειραματισμό με διαφορετικές πειραματικές μεθόδους.

Πολυάριθμες μελέτες διαπιστώνουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι προϋπόθεση για την επιτυχία των εκπαιδευτικών αλλαγών (Fullan, 2001· Fullan & Hargreaves, 1992· Guskey, 1995· Hargreaves, 1994· Imants et al., 1993· Little, 1993· McLaughlin & Oberman, 1996· Smylie, 1995). Οι van den Berg & Sleegers (1996b) και Geijsel et al. (2001) σε μελέτες τους σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ο πρώτος και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ο δεύτερος διαπίστωσαν ότι η υψηλή καινοτομικότητα σχετίζεται με υψηλό ενδιαφέρον για επαγγελματική ανάπτυξη. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα των Geijsel et al. (2001) στην Ολλανδία για την εφαρμογή δύο καινοτόμων προγραμμάτων. Η προσαρμογή στα νέα προγράμματα των εκπαιδευτικών βρέθηκε να έχει μικρή θετική συσχέτιση με δραστηριότητες της επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

Ο Hall (1977) στο μοντέλο του για την εξέλιξη των σταδίων των ανησυχιών των εκπαιδευτικών περιγράφει την επαγγελματική ανάπτυξη ως μια διαδικασία με τρία βασικά στοιχεία: 1) επιστημονική και παιδαγωγική γνώση (Shulman, 1986) 2) αυτοεπάρκεια και αυτοπεποίθηση αναφορικά με τους στόχους (Harlen et al, 1995· Watters & Ginns, 1996· Ramsey-Gasser et al, 1996) και 3) επίγνωση των δυσκολιών των μαθητών (Smith & Neale, 1989).

Οι Eylon & Bagno (1997) αναφέρουν ως βασικό παράγοντα επαγγελματικής ανάπτυξης που συντελεί σημαντικά στην επιτυχία νέων διδακτικών πρακτικών την ενδοσχολική επιμόρφωση αρκεί αυτή να έχει διάρκεια ώστε οι εκπαιδευτικοί να έχουν συνεχή υποστήριξη κατά την εισαγωγή της εκπαιδευτικής καινοτομίας στο σχολείο (Joyce & Showers, 1982·Dori & Barnea, 1997· Loucks-Horsley et al., 1998). Το μορφωτικό επίπεδο γενικότερα διαμορφώνει θετική στάση απέναντι στις αλλαγές καθώς η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σχετίζεται θετικά με τη δεκτικότητα στην αλλαγή (Rogers, 1995· Russell 1975). Η Carr (1985) αναφέρει ειδικότερα ότι οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακά διπλώματα τείνουν να είναι περισσότερο καινοτόμοι από τους εκπαιδευτικούς με κατώτερα πτυχία. Ωστόσο, στην Ελλάδα οι Sarafidou & Nikolaidis (2009) σε έρευνά τους δεν βρίσκουν διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακές σπουδές και σε εκπαιδευτικούς χωρίς μεταπτυχιακές σπουδές σε ότι αφορά τον θετικό ή τον αρνητικό τους προσανατολισμό προς τις σχολικές αλλαγές.

Στην παρούσα εργασία η Επαγγελματική Ανάπτυξη θεωρείται ως το ατομικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών με διακριτικά στοιχεία τις μεταπτυχιακές σπουδές, τη γνώση ξένων γλωσσών, τις δεξιότητες πληροφορικής και το επίπεδο επιμόρφωσης.

3.5. Ηγεσία και αλλαγή

Σύμφωνα με την Εγκύκλιο Γ1/190089/ 10-12-2013 οι εκπρόσωποι της αλλαγής στην περίπτωση της εφαρμογής της Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στη χώρα μας είναι ο Διευθυντής του σχολείου, ο Σχολικός Σύμβουλος Παιδαγωγικής Ευθύνης και ο οικείος Διευθυντής Εκπαίδευσης. Όμως, ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου και του Διευθυντή Εκπαίδευσης είναι καθαρά υποστηρικτικός. Σύμφωνα με την παραπάνω εγκύκλιο, την κύρια ευθύνη της υλοποίησης της ΑΣΜ φέρει ο Διευθυντής του σχολείου και ως εκ τούτου αυτός είναι ο βασικός εκπρόσωπος της Αυτοαξιολόγησης.

Η καθοδήγηση και η διευκόλυνση των αλλαγών στο σχολείο, όμως, είναι το πιο δύσκολο έργο που έχει να επιτελέσει ένας διευθυντής (Yukl, 2006) γιατί το στυλ ηγεσίας θεωρείται γενικά ο πιο σημαντικός και καθοριστικός παράγοντας για την υιοθέτηση και την εδραίωση των εκπαιδευτικών αλλαγών (Hall & Hord, 2001· Rodgers 2003 ·Hall,2010). Για το λόγο αυτό οι προσδοκίες αναφορικά με το ρόλο των διευθυντών

στις σχολικές αλλαγές έχουν αυξηθεί σημαντικά κατά τα τελευταία χρόνια (Copland, 2003). Μάλιστα, η βιβλιογραφία έχει συνδέσει την επιτυχία των αλλαγών στα σχολεία με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του διευθυντή: (1) να είναι ανιδιοτελής (2) να παρέχει πλήρη ενημέρωση για τις αλλαγές ώστε να είναι πλήρως κατανοητές από όλους, (3) να βελτιώνει συνεχώς τις σχέσεις ανάμεσα στον ίδιο και τους εκπαιδευτικούς και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, (4) να συλλαμβάνει και να επικοινωνεί νέες ιδέες, (5) να έχει ως τελικό στόχο των αλλαγών το όφελος των μαθητών (Fullan 2002). Αυτά τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του διευθυντή γίνονται φανερά στη στάση και τη συμπεριφορά του απέναντι στους εκπαιδευτικούς και είναι αυτά που εν τέλει συνιστούν το στυλ ηγεσίας του όπως το αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί.

Παρότι για μισό περίπου αιώνα η έρευνα και η θεωρία για την ηγεσία στους οργανισμούς έχει επινοήσει και περιγράψει πολλούς τύπους ηγεσίας, η παρούσα εργασία εστιάζει στη μετασχηματιστική και τη συναλλακτική ως βασικές εκφάνσεις της εφαρμοστικής και διαχειριστικής ηγεσίας αντίστοιχα που η βιβλιογραφία συνδέει θετικά με τις σχολικές αλλαγές (Hall, Rutherford, Hord, & Huling, 1984) προκειμένου να διερευνηθεί ο ρόλος τους στην εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης μέσω του εντοπισμού των ανησυχιών των εκπαιδευτικών. Εστιάζει επίσης και στην παθητική ηγεσία που αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως ελάχιστα παρεμβατική σχολική ηγεσία (Hoy & Miskel 2005) προκειμένου να ελεγχθεί ο ρόλος της σε μία αλλαγή όπως η Αυτοαξιολόγηση που δεν εκπορεύεται από την ηγεσία του σχολείου αλλά επιβάλλεται στο σχολείο έξωθεν και εκ των άνω.

3.5.1. Συναλλακτική και Μετασχηματιστική ηγεσία

Η μετασχηματιστική και η συναλλακτική ηγεσία είναι δύο στυλ ηγεσίας που επινοήθηκαν και μελετήθηκαν από τον Burns (1978) με σκοπό τη διάκριση μεταξύ των ηγετών και των μάνατζερ. Έκτοτε και μέχρι σήμερα η σχετική θεωρία έχει επεκταθεί και εμβαθυνθεί από πολλούς ερευνητές και κυρίως από τον Bass (1985a).

Συμπεριφορικά, η συναλλακτική ηγεσία είναι εναρμονισμένη με τα καθήκοντα και τις ευθύνες ενός μάνατζερ. Θεωρητικά, προσδιορίζεται ως μία δυναμική διαδικασία συναλλαγής ανάμεσα στον ηγέτη και τα άλλα άτομα του οργανισμού (Bass & Avolio,

1999) . Ο συναλλακτικός ηγέτης καθορίζει καθήκοντα, ρόλους και υποχρεώσεις και ανταμείβει ή τιμωρεί ανάλογα αν υπάρχει ανταπόκριση ή όχι στις προσδοκίες του (Bass 1985a, 1985b). Στο πλαίσιο αυτό συντονίζει την αναγκαία εκ μέρους όλων των ατόμων προσπάθεια παρέχοντας την απαιτούμενη στήριξη σε έχουν την έχουν ανάγκη προκειμένου να οδηγηθεί ο οργανισμός στα επιθυμητά αποτελέσματα χωρίς να παραβλέπει, όμως, τις ανάγκες και τις επιθυμίες των ατόμων του οργανισμού.

Η συναλλακτική ηγεσία στο χώρο του σχολείου είναι παράδειγμα διαχειριστικής ηγεσίας με βασικά χαρακτηριστικά την παροχή βοήθειας στους εκπαιδευτικούς, την αναγνώριση των αναγκών τους ως ατόμων και την ενεργό εμπλοκή στην υλοποίηση των αποφάσεων της υπηρεσιακής ιεραρχίας (Hall, Rutherford, Hord, & Huling, 1984). Αυτό το τελευταίο χαρακτηριστικό του συναλλακτικού ηγέτη είναι ιδιαίτερα σημαντικό στην περίπτωση της εφαρμογής της Αυτοαξιολόγησης στη χώρας μας καθώς η υλοποίησή της αποτελεί υπηρεσιακή εντολή και υπηρεσιακό καθήκον του διευθυντή.

Ως μοντέλο ηγεσίας η συναλλακτική ηγεσία συνίσταται από δύο παράγοντες. Ο ένας παράγοντας είναι η ηγεσία εξαρτημένης ανταμοιβής (Contigent reward leadership) και ο άλλος παράγοντας είναι η διοίκηση κατ' εξαίρεση (ενεργή) (Management-by-exception (active)). Ο πρώτος παράγοντας αναφέρεται στους στόχους, στους ρόλους στα καθήκοντα , στις απαιτήσεις και τις υλικές και ηθικές αμοιβές. Ο δεύτερος παράγοντας αναφέρεται στην εγρήγορση του ηγέτη για την υλοποίηση υπηρεσιακού έργου , την εναρμόνιση με τα πρότυπα του οργανισμού και την τήρηση των αρχών του οργανισμού(Avolio και Bass 1999).

Σε αντιπαράθεση με τους συναλλακτικούς ηγέτες που στηρίζουν τη διοίκηση του οργανισμού στην απονομή ρόλων και την κατανομή καθηκόντων σε ένα πλαίσιο αυστηρά καθορισμένων απαιτήσεων και αμοιβών, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες διοικούν με πρότυπα ήθους και αρχών εμπνέοντας και κινητοποιώντας τους άλλους όχι μόνο να υλοποιήσουν τους στόχους αλλά και να καταβάλλουν έξτρα προσπάθεια με επιδόσεις πέραν των προσδοκιών. Ο Bass (1985a, 1985b) συνδέει το μετασχηματιστικό ηγέτη με ξεκάθαρους στόχους και ευρύτερες πολιτικές σε ένα πλαίσιο πλήρως διασαφηνισμένων στρατηγικών και σε ένα περιβάλλον ισχυρών δεσμών μεταξύ των

ατόμων του οργανισμού. Συνδέει , επίσης, μαζί με τον Shamir (1990) το μετασχηματιστικό ηγέτη με ένα υψηλό επίπεδο αποτελεσματικότητας που σύμφωνα με τον ίδιο και το Bass (2007) στηρίζεται στους ισχυρούς δεσμούς και την αίσθηση κοινού οράματος που ο μετασχηματιστικός ηγέτης εδραιώνει στο οργανισμό με το χαρακτήρα του και τη συμπεριφορά του.

Οι Burns (1978) και Bass (1985a, 1985b) κατέγραψαν αυτά τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας σε πολιτικό, επιχειρηματικό και στρατιωτικό πλαίσιο. Ωστόσο, ο Lontos (1992) υποστηρίζει ότι υπάρχουν ομοιότητες ανάμεσα στα πλαίσια αυτά και το σχολείο σε βαθμό που επιτρέπει την ισχύ των συμπερασμάτων των Burns και Bass και στον χώρο της εκπαίδευσης ειδικότερα . Μάλιστα, ο Northouse (2004) τονίζει τη θετική συσχέτιση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με τη συνεχή βελτίωση του σχολείου και ερμηνεύει αυτή τη συσχέτιση με ανάπτυξη της ικανότητας των εκπαιδευτικών να κατανοούν, να αποδέχονται, να εφαρμόζουν και τελικά να αφομοιώνουν τις αλλαγές υπό την επιρροή του μετασχηματιστικού ηγέτη.

Οι Bass and Avolio (1999) περιγράφουν τη μετασχηματιστική ηγεσία ως ένα μοντέλο πέντε διαστάσεων και συμπεριφορών που αναφέρονται στη βιβλιογραφία 1) ως Εξιδανικευμένη επιρροή-χάρισμα του χαρακτήρα (idealized influence- attributed charisma), 2) ως Εξιδανικευμένη επιρροή-χάρισμα συμπεριφοράς (idealized influence-behavioral charisma) , 3) ως Κινητοποίηση με Έμπνευση (inspirational motivation), 4) ως Διανοητική διέγερση (intellectual stimulation) και 5) ως Ατομικό Ενδιαφέρον (individual consideration).

Η Εξιδανικευμένη επιρροή-χάρισμα του χαρακτήρα (idealized influence- attributed charisma) είναι το χαρακτηριστικό γνώρισμα της μετασχηματιστικής ηγεσίας που αναφέρεται στο σθένος και την επιμονή του ηγέτη που διοικεί με ορθολογική αποφασιστικότητα αλλά και με ανάληψη ρίσκου. *Η Εξιδανικευμένη επιρροή-χάρισμα συμπεριφοράς*(idealized influence- behavioral charisma) συνιστά συμπεριφορικό γνώρισμα και αναφέρεται στις αξίες και πεποιθήσεις του ηγέτη, στην προσήλωσή του στους στόχους, στην ηθική πλευρά των αποφάσεων και των πράξεών του και στην εμπέδωση μία αίσθησης συλλογικής αποστολής. Η Εξιδανικευμένη επιρροή του

μετασχηματιστικού ηγέτη ως χάρισμα του χαρακτήρα και ως χάρισμα συμπεριφοράς ανταμείβεται από τους άλλους με θαυμασμό, σεβασμό και εμπιστοσύνη.

Η Κινητοποίηση με Έμπνευση (inspirational motivation) αποτελεί υλοποίηση του ομαδικού πνεύματος στον οργανισμό. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες κινητοποιούν τους άλλους δίνοντας νόημα και περιεχόμενο σε όλες τις λειτουργίες του οργανισμού. Προβάλλουν μία αισιόδοξη, και φιλόδοξη εικόνα για το μέλλον, δημιουργούν ένα ελκυστικό όραμα για τον οργανισμό και μεταδίδουν σε όλους την πεποίθηση ότι το όραμα αυτό είναι ρεαλιστικό και υλοποιήσιμο. Έτσι, καθώς όλοι είναι στρατευμένοι σε μία κοινή αποστολή, επικρατεί στον οργανισμό αισιοδοξία, πίστη, ενθουσιασμός και αφοσίωση στους στόχους (Hoy & Miskel 2005).

Η Διανοητική Διέγερση (intellectual stimulation) αναφέρεται στην ικανότητα των μετασχηματιστικών ηγετών να ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα των ατόμων και την αντιμετώπιση των προβλημάτων με νέους τρόπους. Μέσω της Διανοητικής διέγερσης πεπαλαιωμένες αντιλήψεις και παρωχημένες αξίες δίνουν τη θέση τους σε νέες ιδέες και καινοτόμες πρακτικές. Έτσι, καθίσταται δυνατή η αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των προβλημάτων με νέες μεθόδους. Στο πλαίσιο αυτό, η αποτελεσματικότητα του ηγέτη αποτιμάται με την ικανότητα των άλλων να λειτουργούν αποτελεσματικά χωρίς την παρουσία ή την εμπλοκή του.

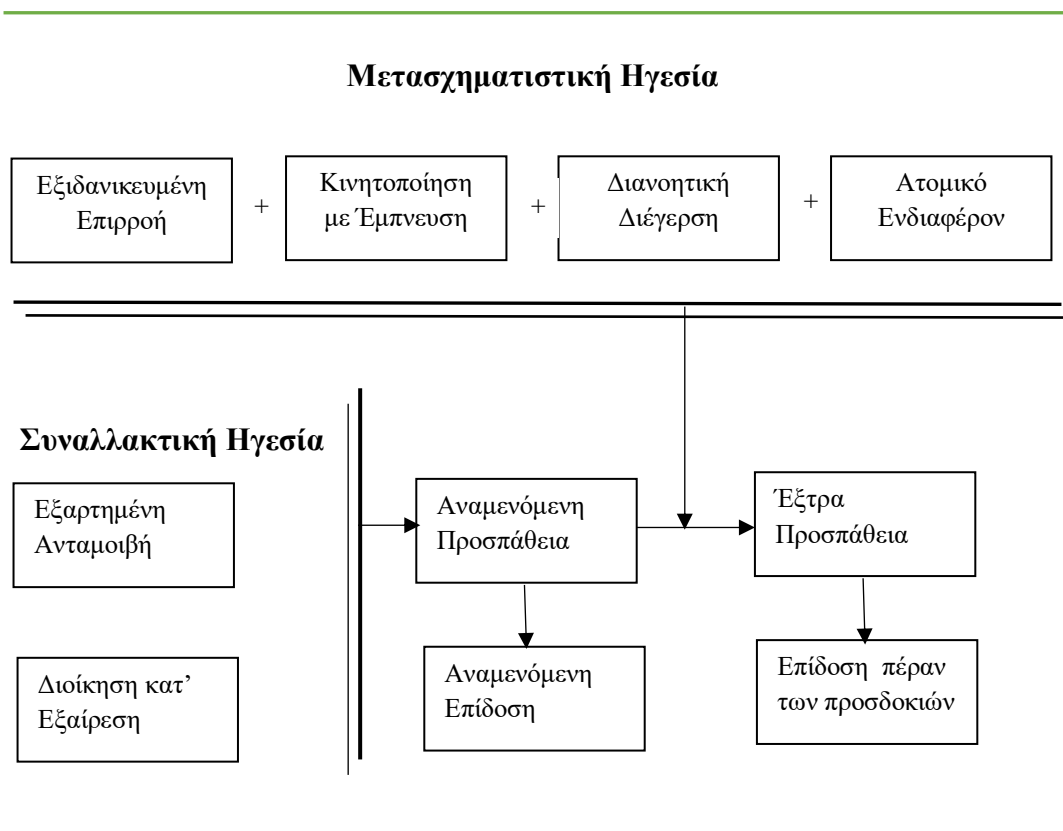
Το Ατομικό ενδιαφέρον (individual consideration) του μετασχηματιστικού ηγέτη αντανακλά την προσοχή του στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των ανθρώπων του οργανισμού. Αυτό το ενδιαφέρον ισχυροποιεί τον οργανισμό γιατί ενισχύει τις δυνατότητες των ατόμων μέσα από την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και αμφίδρομης επικοινωνίας γεγονός που συμβάλλει στην ανάπτυξη συνεργατικού κλίματος προς όφελος της αποτελεσματικότητας του οργανισμού.

Το σθένος, η επιμονή, η αποφασιστικότητα, το ηθικό του προφίλ, η προσήλωση του στους στόχους, οι ευρείας κλίμακας πολιτικές, το προοδευτικό του πνεύμα, το ατομικό του ενδιαφέρον για τους εκπαιδευτικούς, η δημιουργική του παρακίνηση για συνεχή βελτίωση και οι μεγάλες προσδοκίες για το σχολείο κατατάσσουν το μετασχηματιστικό

ηγέτη στον τύπο του ηγέτη -εφαρμοστή που η βιβλιογραφία αναφέρει ως τον πλέον επιτυχημένο ηγέτη στη εισαγωγή και την εφαρμογή των αλλαγών (Hall, Rutherford, Hord, & Huling , 1984)

Μετασχηματιστική και η συναλλακτική ηγεσία με τα χαρακτηριστικά που περιγράψαμε παραπάνω έχει παρατηρηθεί σε διάφορα οργανωσιακά επίπεδα σε βιομηχανικά, εκπαιδευτικά, κυβερνητικά και στρατιωτικά πλαίσια (Avolio & Yammarino,2002· Avolio & Bass, 1988a· Bass & Avolio, 1993,1994 ·Boyd, 1988· Deluga, 1988·Koh, 1990).Συχνά δε και σε διάφορες περιπτώσεις, στην ίδια ή διαφορετικές χρονικές περιόδους, η συναλλακτική και η μετασχηματιστική ηγεσία βρέθηκαν να ασκούνται στον ίδιο ή σε διάφορο βαθμό από τον ίδιο ηγέτη (Avolio, & Bass, 2007).Στις περιπτώσεις αυτές , σύμφωνα με τους Waldman και Bass (1986), Howell and Avolio, (1993) και Waldman, Bass, and Yammarino (1990) σε καμία περίπτωση η μετασχηματιστική δεν ακυρώνει τη μετασχηματιστική ηγεσία, αλλά την ενισχύει στην επίτευξη των στόχων όλων των ατόμων του οργανισμού, του ηγέτη συμπεριλαμβανομένου. Αυτή η ενίσχυση της συναλλακτικής από την μετασχηματιστική ηγεσία περιγράφεται από τους Avolio και Bass (2004) σχηματικά στο παρακάτω πίνακα 3.

Γράφημα 3: Διαδικασία Μετασχηματιστικής και Συναλλακτικής Ηγεσίας (Avolio & Bass , 2004. σ. 25)



Οι ίδιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι μικρές αλλαγές που στοχεύουν στη βελτίωση του οργανισμού είναι δυνατό να υποστηριχτούν στο πλαίσιο μιας συναλλακτικής διαδικασίας όπου η προσπάθεια και οι επιδόσεις των ατόμων δεν ξεπερνούν τα αναμενόμενα όπως έχουν καθοριστεί από τον ηγέτη. Όμως, οι ριζικές αλλαγές δεν διευκολύνονται από τη συναλλακτική ηγεσία καθώς απαιτούν έξτρα προσπάθεια και επιδόσεις πέραν των αναμενομένων. Τέτοιες αλλαγές αποτελούν στην ουσία μετασχηματιστικές διαδικασίες και ως εκ τούτου η προώθησή τους συνδέεται με τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας.

3.5.2. Παθητική ηγεσία

Οι Bass (1999) Stewart (2006) τοποθετούν απέναντι στον οραματισμό του μετασχηματιστικού ηγέτη και την εγρήγορση του συναλλακτικού ηγέτη την παθητική αδράνεια ενός διευθυντή που διοικεί το σχολείο χωρίς όραμα, έμπνευση και ενδιαφέρον, χωρίς κατανομή ρόλων και καθηκόντων και χωρίς απαιτήσεις από τους εκπαιδευτικούς.

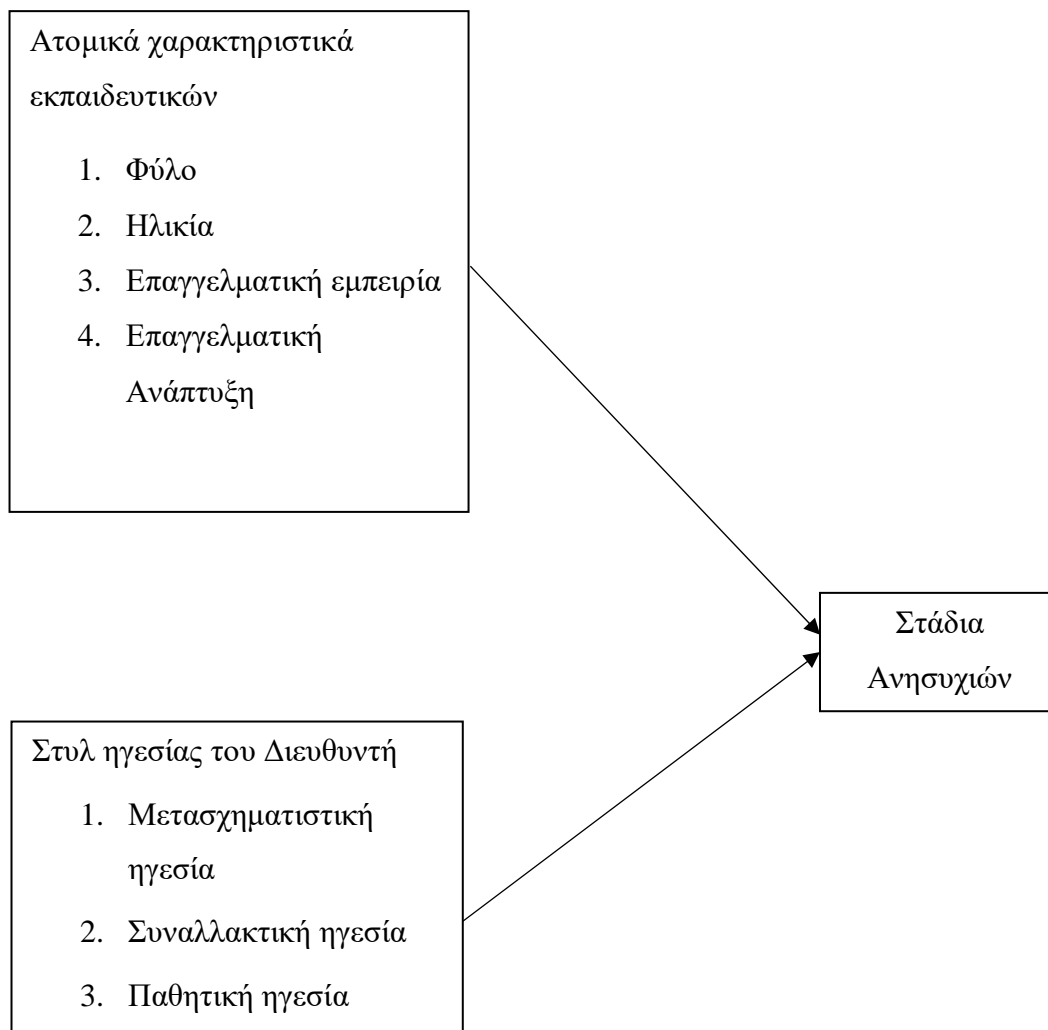
Οι Bass and Avolio (1999) χαρακτηρίζουν αυτή την ηγεσία ως παθητική ηγεσία και εντοπίζουν τα χαρακτηριστικά της σε δύο πλευρές/διαστάσεις της: τη διοίκηση κατ' εξαίρεση (παθητική) [Management-by-exception (passive)] και την αδιάφορη διοίκηση (Laissez-Faire). Η πρώτη διάσταση αναφέρεται στο βαθμό που ο παθητικός ηγέτης επικεντρώνει την προσοχή του σε λάθη, αποτυχίες, εξαιρέσεις και αποκλίσεις από τα καθιερωμένα. Η δεύτερη διάσταση περιγράφει την παθητικότητά του απέναντι σε σημαντικά ζητήματα του σχολείου, την απουσία του όταν η παρουσία του είναι απαραίτητη και την καθυστέρηση στη λήψη αποφάσεων και ανάληψη δράσης ακόμη και σε επείγουσες καταστάσεις. Είναι φανερό ότι και στις δύο εκφάνσεις της παθητικής ηγεσίας ο παθητικός ηγέτης ουσιαστικά δεν χρησιμοποιεί την εξουσία του/της (Antonakis et al., 2003) και αφήνει το σχολείο να παραλύσει στην αδράνεια χωρίς μέλλον και χωρίς προοπτική.

3.6. Θεωρητικό μοντέλο της έρευνας

Με βάση την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που παρουσιάστηκε παραπάνω γύρω από τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, το στυλ ηγεσίας του σχολείου και τις θεωρίες για την εκπαιδευτική αλλαγή, αναπτύχθηκε ένα θεωρητικό μοντέλο για τους προσδιοριστικούς παράγοντες των ανησυχιών των εκπαιδευτικών κατά την υποχρεωτική εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στο σχολείο τους που αποτελεί το αντικείμενο της παρούσας μελέτης. Το μοντέλο αυτό παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 1. Ως εργαλείο της έρευνας για τον εντοπισμό των ανησυχιών των εκπαιδευτικών χρησιμοποιείται το μοντέλο ανησυχιών του Hall και των συνεργατών του το οποίο από το 1987 μέχρι σήμερα έχει εφαρμοστεί σε ένα ευρύ πεδίο ερευνών για την εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση με αντικείμενα την χρήση και ενσωμάτωση τεχνολογίας στην διδακτική

πράξη, την εκπαίδευση εκπαιδευτικών, τη συνεργατική μάθηση, την εφαρμογή νέων προγραμμάτων μαθηματικών και άλλων επιστημών, την αλληλεπιδραστική μάθηση και την εκπαίδευση από απόσταση (George, Hall & Stiegelbauer, 2013). Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις το μοντέλο καλύπτει εκπαιδευτικές αλλαγές με διαφορετικούς εκπροσώπους και διαφορετικούς υιοθετητές σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Γράφημα 4 : Θεωρητικό μοντέλο των ανησυχιών των εκπαιδευτικών απέναντι στην Αυτοαξιολόγηση



Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του σχολείου δεν συμπεριλήφθηκαν στους προσδιοριστικούς παράγοντες του μοντέλου γιατί η έρευνα αναφέρεται στα Δημοτικά σχολεία του Δήμου Λάρισας που είναι όλα αστικά και δεν παρουσιάζουν σημαντικές

διαφορές ως προς το μαθητικό τους δυναμικό και το εκπαιδευτικό τους προσωπικό. Το κλίμα και η κουλτούρα του σχολείου που θεωρούνται στην βιβλιογραφία ως σημαντικοί προσδιοριστικοί παράγοντες της σχολικής αλλαγής (Fullan 2006) έχουν επίσης παραλειφτεί για το λόγο ότι η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στο ρόλο του διευθυντή ως προσδιοριστικού παράγοντα των ανησυχιών των εκπαιδευτικών απέναντι στην Αυτοαξιολόγηση και για το λόγο ότι ο διευθυντής είναι διαμορφωτής του κλίματος και της κουλτούρας του σχολείου (Hallinger & Heck,2009) , οπότε η επίδραση αυτών των παραγόντων στην επιτυχία της Αυτοαξιολόγησης θεωρήθηκε βασικά ως έμμεση επίδραση του διευθυντή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το παρόν κεφάλαιο αναφέρεται στη μεθοδολογία της έρευνας. Γίνεται περιγραφή των στόχων, των ερευνητικών ερωτημάτων, του πληθυσμού της έρευνας, του δείγματος, του τρόπου επιλογής του, των μέσων συλλογής δεδομένων, του τρόπου κατασκευής και διακίνησής τους, των μεθόδων και των τεχνικών ανάλυσης των δεδομένων και του ερμηνευτικού τους πλαισίου.

4.1. Σκοπός- Ερευνητικά Ερωτήματα

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει το προφίλ και τους προσδιοριστικούς παράγοντες των ανησυχιών των εκπαιδευτικών των Δημοτικών σχολείων του Δήμου Λάρισας απέναντι στην υποχρεωτική εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησής κατά την σχολική χρονιά 2013-2014. Πιο συγκεκριμένα η διερεύνηση αυτών των παραγόντων περιλαμβάνει: α) τα ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και β) το στυλ ηγεσίας του διευθυντή.

Σε σχέση τους στόχους της έρευνας τίθενται τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Σε ποια Στάδια εντοπίζονται οι εντονότερες ανησυχίες των εκπαιδευτικών;
2. Πιο είναι το προφίλ των ανησυχιών των εκπαιδευτικών απέναντι στην Αυτοαξιολόγηση;
3. Υπάρχουν διαφορές στα στάδια ανησυχιών μεταξύ των εκπαιδευτικών απέναντι στην Αυτοαξιολόγηση;
4. Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στο φύλο, την ηλικία, την επαγγελματική εμπειρία , την επαγγελματική ανάπτυξη και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και το στάδιο ανησυχιών τους απέναντι στην Αυτοαξιολόγηση;
5. Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα σε συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας του διευθυντή και το στάδιο ανησυχιών των εκπαιδευτικών απέναντι στην Αυτοαξιολόγηση;
6. Ποιο στυλ ηγεσίας και ποιες συμπεριφορές του διευθυντή , αν υπάρχουν , διευκολύνουν την Αυτοαξιολόγηση;

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με μη πειραματική ποσοτική μεθοδολογία. Η συλλογή δεδομένων έγινε μέσω ερωτηματολογίων χωρίς χειρισμό κάποιων μεταβλητών. Πρόκειται για μία εκ των υστέρων ή αιτιακή-συγκριτική έρευνα (Hoy, 2010) με στόχο τον προσδιορισμό και την εκτίμηση αιτιωδών σχέσεων μεταξύ μεταβλητών. Η ανεξάρτητες μεταβλητές (αιτιώδεις παράγοντες) της έρευνας είναι το φύλο, η ηλικία, η επαγγελματική εμπειρία, η επαγγελματική ανάπτυξη και το στυλ ηγεσίας του διευθυντή. Εξαρτημένη μεταβλητή είναι το στάδιο ανησυχιών των εκπαιδευτικών. Η επιλογή ποσοτικής προσέγγισης των ερωτημάτων της έρευνας έγινε γιατί αυτή η προσέγγιση επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, τον ακριβή προσδιορισμό συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών καθώς και τη σύγκριση αυτών των συσχετίσεων ώστε να προκύψουν συμπεράσματα για το ποιες είναι πιο ισχυρές από άλλες.

4.2. Το Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί από 26 Δημοτικά σχολεία του Δήμου Λάρισας. Στο συγκεκριμένο δήμο υπάρχουν 52 Δημοτικά σχολεία και τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά δίδασκαν σε αυτά 882 εκπαιδευτικοί (745 με οργανική θέση, 68 με διάθεση, 1 αναπληρωτής και 68 ωρομίσθιοι). Η επιλογή του δείγματος των σχολείων έγινε με τη μέθοδο της συστηματικής τυχαίας δειγματοληψίας από κατάλογο των Δημοτικών σχολείων στην ιστοσελίδα της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Λάρισας (<http://dipe.lar.sch.gr/>). Ως αρχή της λίστας επιλέχθηκε τυχαία ο αριθμός 2 και μετά έγινε επιλογή των σχολείων με τον μαθηματικό τύπο $2+2κ$ με $κ=1,2,\dots,25$. Η επιλογή του δείγματος των εκπαιδευτικών έγινε με τη μέθοδο της δειγματοληψίας κατά συστάδες σε δύο στάδια (two-stage cluster sampling). Οι πρώτες συστάδες του δείγματος ήταν τα σχολεία και οι δεύτερες συστάδες ήταν οι τάξεις διδασκαλίας.

Από τα πρώτα 8 σχολεία επιλέχθηκαν να απαντήσουν ισάριθμοι εκπαιδευτικοί από την Α', από τη Γ' και από τη Ε' τάξη. Από επόμενα 8 σχολεία επιλέχθηκαν να απαντήσουν ισάριθμοι από την Β' τάξη, την Δ' και από την ΣΤ' τάξη. Από τα επόμενα 8 επιλέχθηκαν να απαντήσουν ισάριθμοι εκπαιδευτικοί από την Α' τάξη, από τη Γ' και από τη Ε'. Από το 25^ο σχολείο επιλέχθηκαν να απαντήσουν ισάριθμοι εκπαιδευτικοί από την Β', από

την Δ', από τη ΣΤ' τάξη. Τέλος, από το 26^ο σχολείο επιλέχθηκαν να απαντήσουν ισάριθμοι εκπαιδευτικοί από την Α' τάξη, από τη Γ' και από τη Ε' τάξη.

Ο στόχος αυτού του τρόπου δειγματοληψίας ήταν να μην απαντήσουν μόνο εκπαιδευτικοί με θετική στάση απέναντι στην Αυτοαξιολόγηση ή μόνο εκπαιδευτικοί με αρνητική στάση απέναντι στην Αυτοαξιολόγηση ούτε εκπαιδευτικοί από συγκεκριμένες τάξεις. Τα ερωτηματολόγια διακινήθηκαν με προσωπική επαφή, ώστε να υπάρχει άμεση ενημέρωση των εκπαιδευτικών για το σκοπό της έρευνας. Διανεμήθηκε ένα ερωτηματολόγιο με τρεις ενότητες: μία για τα στάδια ανησυχιών των εκπαιδευτικών, μία για το στυλ ηγεσίας του διευθυντή και μία για τα ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Σε συνεργασία με τους διευθυντές των σχολείων που πήραν μέρος στην έρευνα λήφθηκε μέριμνα να μην επιλεγούν να απαντήσουν εκπαιδευτικοί που την προηγούμενη χρονιά υπηρετούσαν σε σχολείο εκτός του Δήμου Λάρισας γιατί η έρευνα αφορούσε στα σχολεία του συγκεκριμένου Δήμου. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερέβαινε τα 20 λεπτά της ώρας. Διανεμήθηκαν 200 ερωτηματολόγια και απαντήθηκαν τελικά 152 (ποσοστό 75%).

Από το σύνολο του δείγματος το 38% (N=76) ήταν άντρες και το 62% (N=124) ήταν γυναίκες. Η ηλικία των εκπαιδευτικών κυμαινόταν από 24 έως 63 χρόνια (Μ.Ο=45.25, Τ.Α=8.43). Ο μέσος όρος συνολικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση ήταν 18.64 χρόνια (Τ.Α=8.57) ενώ ο μέσος όρος της προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στα αντίστοιχα σχολεία που υπηρετούσαν ήταν 5.50 χρόνια (Τ.Α=5.60).

4.3. Εργαλεία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη δεύτερη χρονιά της εφαρμογής της Αυτοαξιολόγησης από αρχές Μαΐου μέχρι τέλος Ιουνίου 2014. Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ενός ερωτηματολογίου κλειστού τύπου με τρεις ενότητες που περιλάμβανε και μικρό αριθμό ανοιχτών ερωτήσεων(βλ. παράρτημα).

4.4. Ερωτηματολόγιο SoCQ

Για τον εντοπισμό των σταδίων των ανησυχιών χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο SoCQ . Το εργαλείο αυτό αναπτύχθηκε από τους Hall και Hord (2006) με σκοπό τον

προσδιορισμό των ανησυχιών των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή μιας καινοτομίας. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 35 ερωτήσεις με μορφή δήλωσης στις οποίες οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν στη βάση των συναισθημάτων τους απέναντι στην καινοτομία έχοντας τη δυνατότητα οχτώ επιλογών σε μία κλίμακα Likert βαθμολογημένη από 0-7. Το 0 της κλίμακας αντιστοιχεί στη δήλωση « αυτό είναι άσχετο» και το 7 αντιστοιχεί στη δήλωση «αυτό είναι απολύτως αληθές». Όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός που επιλέγει κάποιος στην κλίμακα τόσο υψηλότερο είναι το επίπεδο της ανησυχίας του. Καθένα από τα επτά στάδια των ανησυχιών προσδιορίζεται ποσοτικά ως το άθροισμα των επιλογών σε συγκεκριμένες δηλώσεις του ερωτηματολογίου.

Δεδομένου δε ότι σε κάθε στάδιο αντιστοιχούν πέντε δηλώσεις, το σκορ για καθένα από τα επτά στάδια κυμαίνεται από μηδέν (0) έως τριάντα πέντε (35). Με βάση το καθαρό σκορ/τις απόλυτες τιμές των ανησυχιών οι George, Hall, και Stiegelbauer (2013) υπολογίζουν τις ποσοστιαίες τιμές των ανησυχιών (Σ0,Σ1,Σ2,Σ3,Σ4,Σ5,Σ6) που εκφράζουν τη σχετική ένταση των ανησυχιών(βλέπε παράρτημα, πίνακας 19).

Τα επτά (7) στάδια των ανησυχιών είναι : το Στάδιο 0 (Αδιαφορία), το Στάδιο-1 (Πληροφόρηση), το Στάδιο-2 (Προσωπικές Ανησυχίες), το Στάδιο-3 (Εργο/ Εργασιακός Φόρτος) , το Στάδιο-4 (Αποτελέσματα/Οφελος για τους μαθητές) , το Στάδιο-5 (Συνεργασία) και το Στάδιο-6 (Αναπροσαρμογή).Παραδείγματα δηλώσεων είναι τα εξής:Στάδιο-0 - «Ανησυχώ περισσότερο για κάποια άλλη καινοτομία»,Στάδιο-1 /Πληροφόρηση- «Γνωρίζω πολύ λίγα πράγματα για την αυτοαξιολόγηση» , Στάδιο-2 /Προσωπικές Ανησυχίες- «Θα ήθελα να γνωρίζω την επίδραση της αυτοαξιολόγησης στην/στο επαγγελματική/ό μου θέση/κύρος» , Στάδιο-3/Εργο/ Εργασιακός Φόρτος- «Ανησυχώ μήπως δεν έχω αρκετό χρόνο για να οργανώνω τον εαυτό μου κάθε μέρα», Στάδιο-4/Αποτελέσματα/Οφελος για τους μαθητές- «Ανησυχώ για το πώς η αυτοαξιολόγηση επηρεάζει τους μαθητές», Στάδιο-5 /Συνεργασία- «Θα ήθελα να συντονίσω τις προσπάθειες μου με άλλους για να βελτιστοποιήσω τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης»,Στάδιο-6/ Αναπροσαρμογή «Θα ήθελα να καθορίσω πως μπορώ να συμπληρώσω, να βελτιώσω ή να αντικαταστήσω την αυτοαξιολόγηση»

4.4.1. Εσωτερική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου SoCQ

ΠΙΝΑΚΑΣ 3 : ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ SoCQ

ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΕΣ	Cronbach (α)
ΕΑΥΤΟΣ	0.83
• ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ / ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑ	0,58
• ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗ	0,71
• ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΑΝΗΣΥΧΙΕΣ	0,69
ΕΡΓΟ	0.60
• ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΦΟΡΤΟΥ	0,63
ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ	0.80
• ΑΝΤΙΚΤΥΠΟΣ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ	0,68
• ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	0,74
• ΕΠΑΝΕΞΕΤΑΣΗ	0,69

4.5. Ερωτηματολόγιο MLQ

Το στυλ ηγεσίας του Διευθυντή του σχολείου μετρήθηκε με το Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο ηγεσίας (Multifactor Leadership Questionnaire, MLQ, 5X –Short) των Bass και Avolio (1999) που αποτελείται από 45 δηλώσεις. Από τις δηλώσεις αυτές στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκαν μόνο οι πρώτες 36 που αφορούν στην αναγνώριση και μέτρηση συμπεριφορών και γνωρισμάτων ηγεσίας. Οι τελευταίες 9 που αφορούν στην μέτρηση της αποτελεσματικότητας της ηγεσίας παραλείφθηκαν γιατί η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στο στυλ ηγεσίας και στο ρόλο του στις ανησυχίες των εκπαιδευτικών.

Οι δηλώσεις του ερωτηματολογίου είναι δομημένες σε μια 5-βαθμη κλίμακα Likert που εκτείνεται από το 0 (Καθόλου) έως το 4 (Πολύ συχνά, αν όχι πάντα) και διερευνούν τα ακόλουθα στυλ ηγεσίας: Μετασχηματιστική Ηγεσία (που περιλαμβάνει τις υποκλίμακες «Εξιδανικευμένη Επιρροή-Γνωρίσματα», «Εξιδανικευμένη Επιρροή-

Συμπεριφορά», «Κινητοποίηση με Έμπνευση», «Διανοητική Διέγερση» και «Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον»), Συναλλακτική Ηγεσία (που περιλαμβάνει τις υποκλίμακες «Εξαρτημένη Ανταμοιβή», «Διοίκηση Κατ' Εξαίρεση-Ενεργητική») και Παθητική/Αποφευκτική (που περιλαμβάνει τις υποκλίμακες «Διοίκηση κατ' Εξαίρεση-Παθητική» και «Αδιάφορη /Ελευθεριάζουσα»). Παραδείγματα δηλώσεων είναι τα εξής: (α) Μετασχηματιστική Ηγεσία (Διανοητική Διέγερση)-«Αναζητά διαφορετικές οπτικές γωνίες, όταν επιλύει προβλήματα», (β) Συναλλακτική Ηγεσία (Διοίκηση Κατ' Εξαίρεση)-«Εστιάζει την προσοχή του στις παρατυπίες, τα λάθη, τις εξαιρέσεις και τις αποκλίσεις από τα καθιερωμένα», (γ) Παθητική/Αποφευκτική ηγεσία - «Είναι απών, όταν χρειάζεται».

4.5.1. Εσωτερική αξιοπιστία των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου MLQ

ΠΙΝΑΚΑΣ 4: ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ MLQ

ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΕΣ	Cronbach (α)
ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	0.9
• ΕΞΙΔΑΝΙΚΕΥΜΕΝΗ ΕΠΙΡΡΟΗ - ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	0,77
• ΕΞΙΔΑΝΙΚΕΥΜΕΝΗ ΕΠΙΡΡΟΗ - ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	0,60
• ΚΙΝΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΜΕ ΕΜΠΝΕΥΣΗ	0,80
• ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΗ ΔΙΕΓΕΡΣΗ	0,78
• ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ	0,16
ΣΥΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	0.32
• ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΗ ΑΝΤΑΜΟΙΒΗ	0,60
• ΔΙΟΙΗΣΗ ΚΑΤ' ΕΞΑΙΡΕΣΗ -ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ	0,71
ΠΑΘΗΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	0.70
• ΔΙΟΙΗΣΗ ΚΑΤ' ΕΞΑΙΡΕΣΗ -ΠΑΘΗΤΙΚΗ	0,65

Λόγω μη αποδεκτών τιμών του δείκτη εσωτερικής αξιοπιστίας ($a=0,16$ και $a=0,32$), η συνιστώσα Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας και το Συναλλακτικό στυλ ηγεσίας παραλείφθηκαν από την Στατιστική Ανάλυση της έρευνας.

4.6. Δημογραφικά στοιχεία

Τα ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, επαγγελματική εμπειρία, μεταπτυχιακές σπουδές, γνώση ξένων γλωσσών, δεξιότητες πληροφορικής και επικοινωνιών, επιμόρφωση, επαγγελματική ανάπτυξη) αποτέλεσαν τα αντικείμενα της τρίτης ενότητας του ερωτηματολογίου.

Η επαγγελματική εμπειρία (ΕΕ) των εκπαιδευτικών μετρήθηκε ως το άθροισμα των χρόνων υπηρεσίας τους στο σχολείο που υπηρετούσαν τη χρονιά της έρευνας (ΥΣ) και των χρόνων υπηρεσίας τους σε άλλο σχολείο.

Οι μεταπτυχιακές σπουδές (ΜΣ) μετρήθηκαν σε μία κλίμακα από 0-1 (0=όχι,1=ναι). Η γνώση ξένων γλωσσών μετρήθηκε σε μία κλίμακα από 0-5 (0 = γνώση καμίας ξένης γλώσσας, 1= γνώση μίας ξένης γλώσσας σε επίπεδο Β2, 2= γνώση μίας ξένης γλώσσας σε επίπεδο Γ2, 3= γνώση δύο ξένων γλωσσών σε επίπεδο Β2, 4= γνώση μίας ξένης γλώσσας σε επίπεδο Β2 και μίας δεύτερης ξένης γλώσσας σε επίπεδο Γ2, 5= γνώση δύο ξένων γλωσσών σε επίπεδο Γ2). Με βάση αυτή την κλίμακα και τη μοριοδότηση των υποψηφίων διευθυντών στις κρίσεις του Ιουνίου 2015 (νόμος: Φ.361.22/27/80025/Ε3/19-5-2015) κατασκευάστηκε η μεταβλητή Ξένες Γλώσσες (ΞΓ) έτσι ώστε η τιμή της να είναι τα μόρια γλωσσομάθειας ενός υποψηφίου διευθυντή, βάσει του νόμου που προαναφέρθηκε, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα. Έτσι οι τιμές της μεταβλητής ΞΓ όπως αντιστοιχούν διαδοχικά στην κλίμακα 0-5 είναι 0,0.5,1,0.75,1.25 και 1.5

Οι δεξιότητες πληροφορικής και επικοινωνιών μετρήθηκαν σε μία κλίμακα από 0-4 με βάση τη γνώση στη χρήση Ηλεκτρονικού Υπολογιστή (0= ανεπαρκής έως καθόλου γνώση, 1= περιορισμένη γνώση, 2= μέτρια γνώση, 3= καλή γνώση και 4 = πολύ καλή γνώση/πιστοποίηση Α' επιπέδου). Με βάση αυτή την κλίμακα και τη μοριοδότηση των υποψηφίων διευθυντών στις κρίσεις του Ιουνίου 2015 (νόμος: Φ.361.22/27/80025/Ε3/19-

5-2015) κατασκευάστηκε η μεταβλητή Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές (ΗΥ) έτσι ώστε η τιμή της να είναι τα μόρια δεξιοτήτων πληροφορικής ενός υποψηφίου διευθυντή με δεδομένο ότι με τον παραπάνω νόμο η πιστοποίηση Α' επιπέδου μοριοδοτήθηκε με 1 μόριο. Έτσι οι τιμές της μεταβλητής ΗΥ όπως αντιστοιχούν διαδοχικά στην κλίμακα 0-4 είναι 0,0.25,0.5,0.75,1

Η επιμόρφωση μετρήθηκε σε μία κλίμακα από 0-4 (0= επιμορφωτικές ημερίδες, 1=επιμόρφωση έως 30 ωρών, 2= επιμόρφωση 30 ωρών και άνω, 3= τρίμηνη επιμόρφωση και 4= εξάμηνη επιμόρφωση). Με βάση αυτή την κλίμακα και τη μοριοδότηση των υποψηφίων διευθυντών στις κρίσεις του Ιουνίου 2015 (νόμος: Φ.361.22/27/80025/Ε3/19-5-2015) κατασκευάστηκε η μεταβλητή Επιμόρφωση (ΕΠ) έτσι ώστε η τιμή της να είναι τα μόρια επιμόρφωσης ενός υποψηφίου διευθυντή με δεδομένο ότι η μοριοδότηση της ετήσιας επιμόρφωσης ήταν 0,5 μόρια. Έτσι οι τιμές της μεταβλητής ΕΠ όπως αντιστοιχούν διαδοχικά στην κλίμακα 0-4 είναι 0,0.0625,0.125,0.1875,0.25

Τέλος, η Επαγγελματική Ανάπτυξη (ΕΑ) μετρήθηκε ως το άθροισμα των μεταβλητών ΜΣ, ΞΓ, ΗΥ και ΕΠ ($EA = MΣ + ΞΓ + ΗΥ + ΕΠ$).

4.7. Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης των δεδομένων

Έγινε περιγραφική και επαγωγική στατιστική ανάλυση με την χρήση του στατιστικού λογισμικού SPSS 21.0 για Windows και του λογισμικού Excel 2013. Η περιγραφή των δεδομένων έγινε με τη μέση τιμή και την τυπική απόκλιση. Χρησιμοποιήθηκαν η παραμετρική μέθοδος ανάλυσης t-test , η παραμετρική μέθοδος ανάλυσης Pearson και η μέθοδος Repeated Measures ANOVA

4.8. Περιορισμοί της έρευνας

Τα συμπεράσματα της έρευνας δεν ισχύουν για το σύνολο των εκπαιδευτικών των Δημοτικών σχολείων της χώρας για το λόγο ότι η δειγματοληψία περιλαμβάνει Δημοτικά σχολεία ενός μόνο αστικού Δήμου και ο αριθμός των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν (152) είναι μικρός.

Η διερεύνηση των ανησυχιών των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης στο σχολείο τους έγινε με βάση το ερωτηματολόγιο των σταδίων των ανησυχιών (George, Hallβ Stiegelbauer 2013) που είναι ένα αυτοαναφορικό εργαλείο αφού οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί κάνουν δηλώσεις που αναφέρονται στην συναισθηματική τους προδιάθεση απέναντι στην αυτοαξιολόγηση. Στις αυτοαναφορές τα άτομα πολλές φορές δίνουν απαντήσεις που δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα κυρίως για να παρουσιάσουν μια καλύτερη εικόνα του εαυτού τους (Côté et al., 2006). Για παράδειγμα κάποιος δάσκαλος μπορεί να δηλώσει ότι ανησυχεί περισσότερο για τους μαθητές και λιγότερο για τον εαυτό του προκειμένου να υπερτονίσει την ευσυνειδησία του ως εκπαιδευτικός λειτουργός.

Ακόμη, η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος μπορεί να αμφισβητηθεί καθώς η επιλογή των σχολείων έγινε με τυχαία αλλά η επιλογή των εκπαιδευτικών δεν έγινε με τρόπο ώστε όλοι οι εκπαιδευτικοί να έχουν την ίδια πιθανότητα να επιλεγούν.

Ως προς τις μεταβλητές που μετρήθηκαν πρέπει να αναφερθεί ότι στην στατιστική ανάλυση των δεδομένων δεν συμπεριλήφθηκαν οι διευθυντές καθώς δεν έγινε συλλογή στοιχείων για τα δικά τους ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά, ούτε για τις δικές τους αντιλήψεις για το στυλ ηγεσίας τους, ούτε για τις δικές τους ανησυχίες για την Αυτοαξιολόγηση. Αυτό οφείλεται στο ότι ο στόχος της παρούσας έρευνας είναι ο προσδιορισμός των ανησυχιών των εκπαιδευτικών με βάση τα δικά τους χαρακτηριστικά και το στυλ ηγεσίας του διευθυντή όπως το αντιλαμβάνονται οι ίδιοι.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1. Αποτελέσματα για το πρώτο, το δεύτερο και το τρίτο ερευνητικό ερώτημα

5.1.1 Στάδια με τις εντονότερες ανησυχίες

Πίνακας 5 : Συχνότητες των υψηλότερων σταδίων ανησυχιών

	ΕΑΥΤΟΣ		ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ		ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ		
	Σ0: Αδιαφορία	Σ1: Πληρόφρηση	Σ2: Προσωπικές Ανησυχίες	Σ3: Εργασιακός Φόρτος	Σ4: Αντίκτοπος στους μαθητές	Σ5: Συνεργασία	Σ6: Επανεξέταση
Αριθμός εκπαιδευτικών	100	48	51	12	0	3	12
Ποσοστό Εκπαιδευτικών	66	32	34	8	0	2	8

Για κάθε έναν από τους 152 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα εντοπίστηκε το στάδιο με το/τη υψηλότερο/η σκορ/ένταση (top stage score) και όλα τα άλλα στάδια με σκορ μέχρι και δύο ποσοστιαίες μονάδες διαφορετικό από το υψηλότερο σκορ γιατί θεωρήθηκε ότι δύο ποσοστιαίες μονάδες δεν συνιστούν σημαντική διαφοροποίηση. Για παράδειγμα αν τα σκορ στα επτά στάδια ανησυχιών (Σ0,Σ1,Σ2,Σ3,Σ4,Σ5,Σ6) ενός εκπαιδευτικού είναι αντίστοιχα (61,88,91,90,13,92,22), τότε τα στάδια με το υψηλότερο σκορ είναι το Σ2, το Σ3 και το Σ4. Έτσι, προέκυψε το παραπάνω πίνακας με τον αριθμό των εκπαιδευτικών στα Στάδια των Ανησυχιών όπου εντοπίζονται οι μεγαλύτερες ανησυχίες τους. Στον πίνακα αυτό φαίνεται ότι το/η υψηλότερο/η σκορ/ένταση των εκπαιδευτικών εντοπίζεται στο Σ0 της Αδιαφορίας σε ποσοστό 66%. Το δεύτερο υψηλότερο σκορ (34%) εντοπίζεται στο στάδιο Σ2 των Προσωπικών ανησυχιών και το

τρίτο υψηλότερο σκορ εντοπίζεται στο στάδιο Σ1 της Πληροφόρησης (32%). Τα χαμηλότερα ποσοστά εντοπίζονται στο στάδιο Σ4 του αντίκτυπου στους μαθητές (0%) και στο στάδιο Σ5 της Συνεργασίας (2%). Τα στάδια Σ3 και Σ6 του Εργασιακού Φόρτου και της Επανεξέτασης εμφανίζουν το ίδιο χαμηλό ποσοστό 8%. Αθροιστικά στο Στάδια του εαυτού κατανέμεται το 82% των εκπαιδευτικών, το Στάδιο της Διαχείρισης το 8% και στο στα Στάδια των Επιπτώσεων το 10% των εκπαιδευτικών.

5.1.2. Προφίλ των ανησυχιών των εκπαιδευτικών

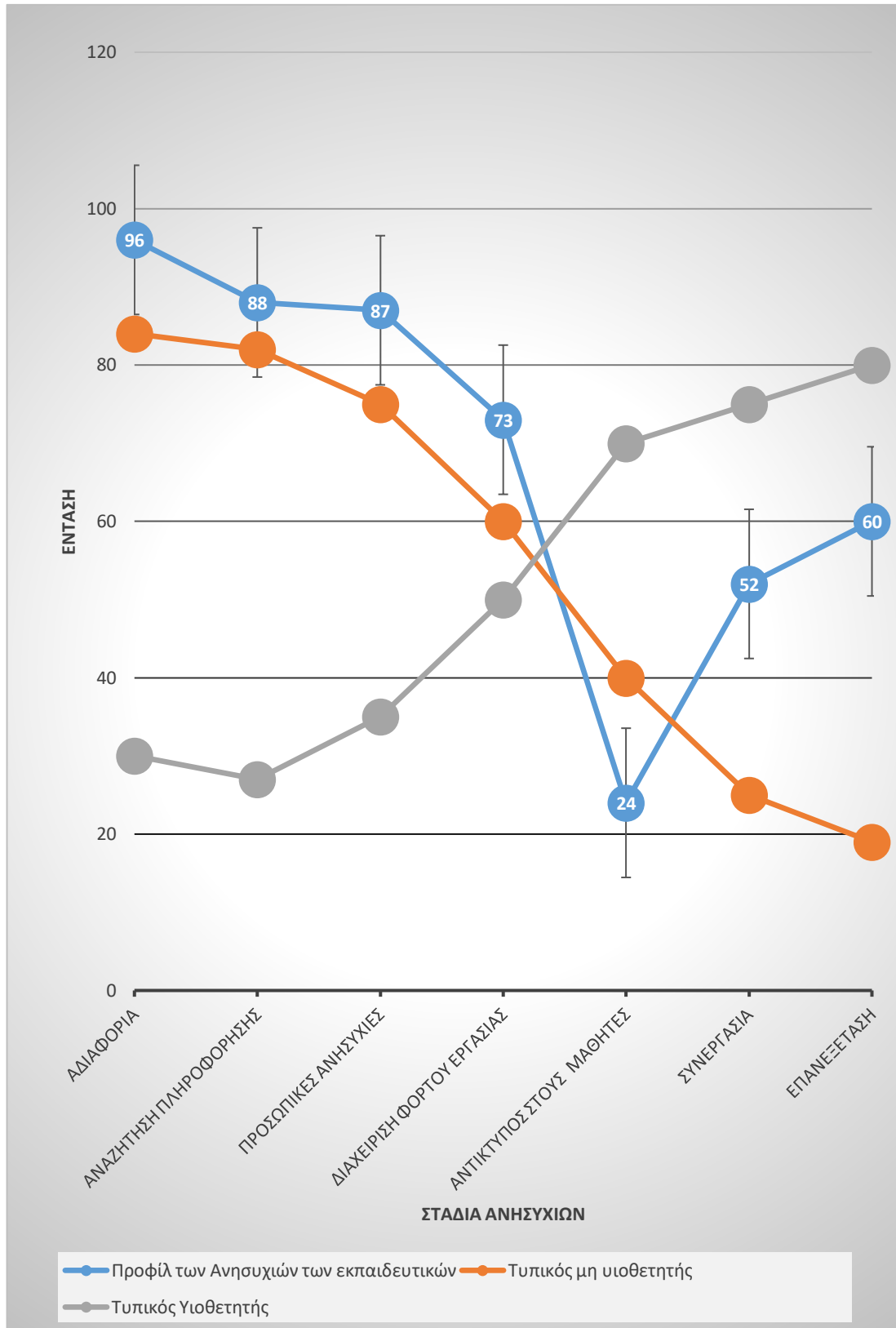
Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται η μέση τιμή (ΜΤ) και η τυπική απόκλιση (ΤΑ) των Σταδίων των Ανησυχιών

Πίνακας 6 : Στατιστική των Ανησυχιών

	ΜΤ	ΤΑ	N
Σ0	18,26	6,047	152
Σ1	23,58	5,816	152
Σ2	25,89	6,338	152
Σ3	18,67	6,168	152
Σ4	17,58	6,254	152
Σ5	21,01	6,732	152
Σ6	19,00	6,318	152

Στο παρακάτω διάγραμμα (Error Bar με διάστημα εμπιστοσύνης 95%) παρουσιάζεται το προφίλ των ανησυχιών των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας μαζί με το τυπικό προφίλ υιοθετητή (George, Hall και Stiegelbauer 2013, σ. 36) και του μη υιοθετητή μια αλλαγής

Γράφημα 5 :Προφίλ των Ανησυχιών



Είναι φανερό ότι από το Στάδιο της «Αδιαφορίας» μέχρι το Στάδιο του «Αντίκτυπου στους Μαθητές», το προφίλ των εκπαιδευτικών παρουσιάζει μορφολογική αναλογία με το προφίλ του μη υιοθετητή μιας αλλαγής (George, Hall και Stiegelbauer 2013, σ. 38), ενώ στα δύο τελευταία στάδια της «Συνεργασίας» και της «Επανεξέτασης» είναι όμοιο με το προφίλ του υιοθετητή. Έτσι, το προφίλ των ανησυχιών των εκπαιδευτικών του δείγματος διαφοροποιείται από το τυπικό προφίλ του μη υιοθετητή στα δύο τελευταία Στάδια των Ανησυχιών και από το τυπικό προφίλ του υιοθετητή στα πρώτα πέντε Στάδια των ανησυχιών. Ωστόσο, αν και τα Στάδια της «Συνεργασίας» και της «Επανεξέτασης» είναι και τα δύο υψηλότερα από το Στάδιο του «Αντίκτυπου στους Μαθητές», τα τρία Στάδια των «Επιπτώσεων» («Αντίκτυπος στους Μαθητές», «Συνεργασία», «Επανεξέταση») παραμένουν όλα σε χαμηλότερο επίπεδο από τα Στάδια του «Εαυτού» και της «Διαχείρισης του Φόρτου Εργασίας».

5.2. Διαφορές μεταξύ των Σταδίων των Ανησυχιών

Προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των επτά Σταδίων των ανησυχιών τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου των ανησυχιών (SoCQ) αναλύθηκαν με Repeated Measures Anova με όλους του δυνατούς συνδυασμούς (21).

Η ανάλυση επανειλημμένων μετρήσεων για τον έλεγχο της διαφοροποίησης των σταδίων έδωσε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα [$F(5,066 \text{ και } 765,034)=71,132, P<0,001$]. Στο αποτέλεσμα αυτό έχει εφαρμοστεί διόρθωση κατά Huynh-Feldt ($\epsilon=0,844$), λόγω σημαντικότητας του Mauchly's Test of Sphericity [$Mauchly's W=0,494, P<0,001$]. Ο έλεγχος αυτός υπέδειξε ότι η προϋπόθεση της σφαιρικότητας δεν πληρούται, δηλαδή οι διασπορές των διαφορών ανάμεσα στα στάδια δεν είναι ίσες. Στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκε η διαδικασία των επανειλημμένων συγκρίσεων (repeated contrasts) για να εντοπιστούν οι διαφορές που παρουσιάζονται συγκριτικά στον παρακάτω πίνακα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7: ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΑ ΣΤΑΔΙΑ ΤΩΝ ΑΝΗΣΥΧΙΩΝ

Συγκρίσεις	df	F	Σημαντικότητα P
Στάδιο 0 vs. Στάδιο1	1 και 151	94,148	<0,001 **
Στάδιο 1 vs. Στάδιο2	1 και 151	45,473	<0,001**
Στάδιο 2 vs. Στάδιο3	1 και 151	223,680	<0,001**
Στάδιο 3 vs. Στάδιο4	1 και 151	4,284	0,040*
Στάδιο 4 vs. Στάδιο5	1 και 151	45,377	<0,001**
Στάδιο 5 vs. Στάδιο6	1 και 151	17,564	<0,001**

Κάθε στάδιο διέφερε στατιστικά σημαντικά από το προηγούμενό του. Μετά από διόρθωση πολλαπλών συγκρίσεων κατά Bonferroni, μόνο τα στάδια 3 και 4 μπορεί να θεωρηθεί ότι βρίσκονται στο ίδιο (μέτριο) επίπεδο.

5.3. Δημογραφικά χαρακτηριστικά και ανησυχίες

Προκειμένου να απαντήσουμε αν στο πλαίσιο του 5^{ου} ερωτήματος τα δημογραφικά δεδομένα της έρευνας αναλύθηκαν συσχετιστικά με τη δοκιμασία t-test. Η εγκυρότητα της διαδικασίας διασφαλίζεται από την προσεγγιστική κανονικότητα των δεδομένων που διαπιστώθηκε με τεστ Shapiro-Wilk που έδωσε συντελεστή $w > 0.9$ (Ρούσσος & Τσαούσης, 2010). Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του τεστ για το φύλο και τα Στάδια των Ανησυχιών των εκπαιδευτικών.

ΠΙΝΑΚΑΣ 8: ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΣΤΑΔΙΑ ΤΩΝ ΑΝΗΣΥΧΙΩΝ

ΦΥΛΟ	N	ΜΤ	ΤΑ	t	df	p	
ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ	Άνδρας	54	18,18	6,10	-0.016	150	0,907
	Γυναίκα	98	18,30	6,04			
ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗ	Άνδρας	54	22,04	5,57	-0,20	150	0,015
	Γυναίκα	98	24,43	5,79			
	Άνδρας	54	23,78	5,65	-0.31	150	0,002

ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΑΝΗΣΥΧΙΕΣ	Γυναίκα	98	27,06	6,41			
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΦΟΡΤΟΥ	Άνδρας	54	17,24	5,28			
	Γυναίκα	98	19,46	6,49	-0.30	150	0,033
ΑΝΤΙΚΤΥΠΟΣ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ	Άνδρας	54	15,70	5,35			
	Γυναίκα	98	18,61	6,49	-0.40	150	0,006
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	Άνδρας	54	20,00	6,96			
	Γυναίκα	98	21,57	6,56	-0.20	150	0,169
ΕΠΑΝΕΞΕΤΑΣΗ	Άνδρας	54	17,54	6,26			
	Γυναίκα	98	19,81	6,23	-0.30	150	0,034

ΜΤ: ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ, ΤΑ: ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ

Από τα στοιχεία του πίνακα προκύπτει ότι το φύλο σχετίζεται με την «Πληροφόρηση», τις «Προσωπικές Ανησυχίες», την «Διαχείριση του Εργασιακού Φόρτου», τον «Αντίκτυπο στους Μαθητές» και την «Επανεξέταση». Οι γυναίκες ανησυχούν περισσότερο από τους άνδρες για την ανεπάρκεια της πληροφόρησής τους σχετικά με την Αυτοαξιολόγηση, τις προσωπικές επιπτώσεις της Αυτοαξιολόγησης, το φόρτο εργασίας, και τα μαθησιακά αποτελέσματα της Αυτοαξιολόγησης. Είναι επίσης περισσότερο προβληματισμένες από τους άνδρες για την αναγκαιότητα της Αυτοαξιολόγησης και εκδηλώνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την αναθεώρηση της Αυτοαξιολόγησης.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του τεστ για την ηλικία των εκπαιδευτικών -διαχωρισμένη με τη διάμεσο $\delta=48$ του δείγματος - σε σχέση με τα Στάδια των Ανησυχιών.

ΠΙΝΑΚΑΣ 9: ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΟΜΑΔΑ ΚΑΙ ΣΤΑΔΙΑ ΤΩΝ ΑΝΗΣΥΧΙΩΝ

	ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΟΜΑΔΑ	N	ΜΤ	ΤΑ	t	df	p
ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ	≤48 έτη	86	18,45	6,44	0.06	150	0,659

	>48 έτη	66	18,01	5,54			
ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗ	≤48 έτη	86	24,21	5,52	0.16	150	0,128
	>48 έτη	66	22,76	6,12			
ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΑΝΗΣΥΧΙΕΣ	≤48 έτη	86	26,40	6,14	0.12	150	0,268
	>48 έτη	66	25,24	6,58			
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΦΟΡΤΟΥ	≤48 έτη	86	18,40	6,27	-0.08	150	0,531
	>48 έτη	66	19,03	6,06			
ΑΝΤΙΚΤΥΠΟΣ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ	≤48 έτη	86	17,95	6,40	0.12	150	0,401
	>48 έτη	66	17,09	6,07			
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	≤48 έτη	86	21,73	6,61	0.21	150	0,133
	>48 έτη	66	20,08	6,83			
ΕΠΑΝΕΞΕΤΑΣΗ	≤48 έτη	86	18,84	6,56	-0.05	150	0,718
	>48 έτη	66	19,21	6,03			

ΜΤ: ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ, ΤΑ: ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ

Από τα στοιχεία του πίνακα προκύπτει ότι δεν βρέθηκε καμία συσχέτιση της Ηλικιακής ομάδας των εκπαιδευτικών με κανένα Στάδιο Ανησυχιών.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του τεστ για την Επαγγελματική Εμπειρία των εκπαιδευτικών -διαχωρισμένη με τη διάμεσο $\delta=19$ του δείγματος - σε σχέση με τα Στάδια των Ανησυχιών

ΠΙΝΑΚΑΣ 10: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΚΑΙ ΣΤΑΔΙΑ ΤΩΝ ΑΝΗΣΥΧΙΩΝ

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ	N	ΜΤ	ΤΑ	t	df	p	
ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ	≤19,00 έτη	81	17,91	6,39	-0.09	150	0,448
	>19,00 έτη	71	18,66	5,65			
ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗ	≤19,00 έτη	81	23,84	5,33	0.06	150	0,557
	>19,00 έτη	71	23,28	6,35			

ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ	≤19,00 έτη	81	25,89	6,51	-0.06	150	0,990
ΑΝΗΣΥΧΙΕΣ	>19,00 έτη	71	25,90	6,18			
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ	≤19,00 έτη	81	18,16	5,59	-0.15	150	0,277
ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΦΟΡΤΟΥ	>19,00 έτη	71	19,25	6,76			
ΑΝΤΙΚΤΥΠΟΣ ΣΤΟΥΣ	≤19,00 έτη	81	17,88	6,23	0.09	150	0,533
ΜΑΘΗΤΕΣ	>19,00 έτη	71	17,24	6,31			
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	≤19,00 έτη	81	21,10	6,77	0.02	150	0,868
	>19,00 έτη	71	20,92	6,73			
ΕΠΑΝΕΞΕΤΑΣΗ	≤19,00 έτη	81	18,65	6,38	-0.09	150	0,473
	>19,00 έτη	71	19,39	6,27			

ΜΤ: ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ, ΤΑ: ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ

Από τα στοιχεία του πίνακα προκύπτει ότι δεν βρέθηκε καμία συσχέτιση της Επαγγελματικής Εμπειρίας με κανένα Στάδιο των Ανησυχιών

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του τεστ για την Επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών - διαχωρισμένη με τη διάμεσο $\delta = 1,34$ του δείγματος - σε σχέση με τα Στάδια των Ανησυχιών

ΠΙΝΑΚΑΣ 11: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΣΤΑΔΙΑ ΤΩΝ ΑΝΗΣΥΧΙΩΝ

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ		N	ΜΤ	ΤΑ	t	df	p
ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ /	≤1,34	76	18,47	6,25	0.06	150	0,669
ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑ	>1,34	76	18,05	5,87			

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗ	≤1,34	76	23,24	6,52	-0.06	150	0,470
	>1,34	76	23,92	5,04			
ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΑΝΗΣΥΧΙΕΣ	≤1,34	76	24,97	6,74	-0.17	150	0,073
	>1,34	76	26,82	5,80			
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΦΟΡΤΟΥ	≤1,34	76	18,80	6,70	0.03	150	0,794
	>1,34	76	18,54	5,62			
ΑΝΤΙΚΤΥΠΟΣ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ	≤1,34	76	17,16	6,55	-0.11	150	0,408
	>1,34	76	18,00	5,95			
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	≤1,34	76	20,28	7,05	-0.17	150	0,178
	>1,34	76	21,75	6,35			
ΕΠΙΔΕΞΙΑ	≤1,34	76	19,28	6,56	0.07	150	0,591
	>1,34	76	18,72	6,10			

ΜΤ: ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ, ΤΑ: ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ

Από τα στοιχεία του πίνακα προκύπτει ότι δεν βρέθηκε καμία συσχέτιση της Επαγγελματικής Ανάπτυξης με κανένα Στάδιο Ανησυχιών.

5.4. Ηγεσία και ανησυχίες

Προκειμένου να απαντήσουμε αν στο πλαίσιο του 6^{ου} και του 7^{ου} ερωτήματος τα δεδομένα των ερωτηματολογίων SoCQ και MLQ αναλύθηκαν συσχετιστικά με τη δοκιμασία Pearson η εγκυρότητα της οποίας διασφαλίζεται από την κατά προσέγγιση κανονικότητα της κατανομής τους με τεστ Shapiro- Wilk και συντελεστή $w > 0.9$ (Ρούσσος & Τσαούσης, 2010).

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της συσχέτισης Pearson της Μετασχηματιστικής, της Συναλλακτικής και της Παθητικής ηγεσίας και των παραγόντων τους με το στάδιο Σ0 «Αδιαφορία» των ανησυχιών

ΠΙΝΑΚΑΣ 12: ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΗΣ ΑΔΙΑΦΟΡΙΑΣ (Σ0) ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΤΥΛ ΗΓΕΣΙΑΣ (*)

ΗΓΕΣΙΑ	N	p	r
ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	152	0.459	-0.61
• ΕΞΙΔΑΝΙΚΕΜΕΝΗ ΕΠΙΡΡΟΗ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	152	0.479	0.479
• ΕΞΙΔΑΝΙΚΕΜΕΝΗ ΕΠΙΡΡΟΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	152	0.932	-0.07
• ΚΙΝΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΜΕ ΕΜΠΙΝΕΥΣΗ	151	0.137	-0.122
• ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΗ ΔΙΕΓΕΡΣΗ	151	0.922	0.008
ΣΥΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ			
• ΗΓΕΣΙΑ ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΗΣ ΑΝΤΑΜΟΙΒΗΣ	152	0,544	-0.050
• ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΤ'ΕΞΑΙΡΕΣΗ ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ	152	0,284	0.87
ΠΑΘΗΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	152	0,292	0.86
• ΔΙΟΙΗΣΗ ΚΑΤ'ΕΞΑΙΡΕΣΗ ΠΑΘΗΤΙΚΗ	152	0,219	0.101
• ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΖΟΥΣΑ ΗΓΕΣΙΑ	152	0,721	0.29

*Όπως το αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί

Από τα στοιχεία του πίνακα προκύπτει ότι δεν παρατηρήθηκε καμιά στατιστικά σημαντική σχέση του σταδίου Σ0 «Αδιαφορία» με τα στυλ ηγεσίας και τις συνιστώσες τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 13 :ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΑΝΗΣΥΧΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗ (Σ1) ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΤΥΛ ΗΓΕΣΙΑΣ (*)

ΗΓΕΣΙΑ	N	p	r
ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	152	0,033	0.173*
• ΕΞΙΔΑΝΙΚΕΜΕΝΗ ΕΠΙΡΡΟΗ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	152	0.92	0.137
• ΕΞΙΔΑΝΙΚΕΜΕΝΗ ΕΠΙΡΡΟΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	152	0.72	0.146
• ΚΙΝΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΜΕ ΕΜΠΝΕΥΣΗ	151	.0194	0.106
• ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΗ ΔΙΕΓΕΡΣΗ	151	0.11	0.205*
ΣΥΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ			
• ΗΓΕΣΙΑ ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΗΣ ΑΝΤΑΜΟΙΒΗΣ	151	0.0786	0.22
• ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΤ'ΕΞΑΙΡΕΣΗ ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ	152	0.49	0.160*
ΠΑΘΗΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	152	0.498	0.55
• ΔΙΟΙΗΣΗ ΚΑΤ'ΕΞΑΙΡΕΣΗ ΠΑΘΗΤΙΚΗ	152	0,007	0.218**
• ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΖΟΥΣΑ ΗΓΕΣΙΑ	152	0.140	-0.120

* Όπως το αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί

Από τα στοιχεία του πίνακα προκύπτει ότι υπάρχει ασθενής θετική συσχέτιση του Σταδίου Σ1 «Πληροφόρηση» με τη Μετασχηματιστική ηγεσία, με τη συνιστώσα «Πνευματική Διέγερση» της Μετασχηματιστικής ηγεσίας, τη συνιστώσα «Διοίκηση Κατ' Εξάιρεση-Ενεργητική» της Συναλλακτικής ηγεσίας και τη συνιστώσα «Διοίκηση Κατ' Εξάιρεση- Παθητική» της Παθητικής ηγεσίας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 14 : ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΑΝΥΣΗΧΙΩΝ (Σ2)ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΤΥΛ ΗΓΕΣΙΑΣ (*)

ΗΓΕΣΙΑ	N	p	r
ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	152	0.008	0.214**

• ΕΞΙΔΑΝΙΚΕΜΕΝΗ ΕΠΙΡΡΟΗ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	152	0.030	0.176*
• ΕΞΙΔΑΝΙΚΕΜΕΝΗ ΕΠΙΡΡΟΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	152	0.013	0.201*
• ΚΙΝΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΜΕ ΕΜΠΝΕΥΣΗ	151	0.020	0.188*
• ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΗ ΔΙΕΓΕΡΣΗ	151	0.019	0.191*
ΣΥΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ			
• ΗΓΕΣΙΑ ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΗΣ ΑΝΤΑΜΟΙΒΗΣ	151	0.010	0.210**
• ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΤ'ΕΞΑΙΡΕΣΗ ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ	151	0.009	-0.212**
ΠΑΘΗΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	152	0.598	0.043
• ΔΙΟΙΗΣΗ ΚΑΤ'ΕΞΑΙΡΕΣΗ ΠΑΘΗΤΙΚΗ	151	0.051	0.159
• ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΖΟΥΣΑ ΗΓΕΣΙΑ	152	0.237	-0.096

* Όπως το αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί

Από τα στοιχεία του πίνακα προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική ασθενής θετική συσχέτιση του Σταδίου Σ2 «Προσωπικές Ανησυχίες» με τη Μετασχηματιστική ηγεσία, όλες τις συνιστώσες της εκτός της συνιστώσας «Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον» και με τη συνιστώσα Εξαρτημένη Ανταμοιβή» της Συναλλακτικής ηγεσίας. Επί πλέον το Στάδιο Σ2 των ανησυχιών σχετίζεται αρνητικά με την συνιστώσα «Διοίκηση κατ' Εξαίρεση-Ενεργητική της Συναλλακτικής ηγεσίας». Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της συσχέτισης Pearson του στυλ ηγεσίας και των παραγόντων του με το στάδιο Σ3 των ανησυχιών «Διαχείριση του Φόρτου Εργασίας»

ΠΙΝΑΚΑΣ 15: ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΑΝΗΣΥΧΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ (Σ3) ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΤΥΛ ΗΓΕΣΙΑΣ (*)

ΗΓΕΣΙΑ	N	p	r
ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	152	0.844	-0.016
• ΕΞΙΔΑΝΙΚΕΜΕΝΗ ΕΠΙΡΡΟΗ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	152	0.824	-0.018

• ΕΞΙΔΑΝΙΚΕΜΕΝΗ ΕΠΙΡΡΟΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	152	517	-0.053
• ΚΙΝΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΜΕ ΕΜΠΝΕΥΣΗ	151	0.396	0.070
• ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΗ ΔΙΕΓΕΡΣΗ	151	0.736	-0.028
ΣΥΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ			
• ΗΓΕΣΙΑ ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΗΣ ΑΝΤΑΜΟΙΒΗΣ	151	0.990	0.001
• ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΤ'ΕΞΑΙΡΕΣΗ ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ	152	0.755	0.025
ΠΑΘΗΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ			
• ΔΙΟΙΗΣΗ ΚΑΤ'ΕΞΑΙΡΕΣΗ ΠΑΘΗΤΙΚΗ	151	0.525	0.052
• ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΖΟΥΣΑ ΗΓΕΣΙΑ	152	0.553	0.048

* Όπως το αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί

Από τα στοιχεία του πίνακα προκύπτει ότι δεν παρατηρήθηκε καμία στατιστικά σημαντική σχέση του σταδίου Σ3 « Διαχείριση του Φόρτου Εργασίας» με τα τρία στυλ ηγεσίας και τις συνιστώσες τους.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της συσχέτισης Pearson του στυλ ηγεσίας και των παραγόντων του με το στάδιο Σ4 των ανησυχιών «Αντίκτυπος στους Μαθητές»

* Όπως το αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί

ΠΙΝΑΚΑΣ 16: ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΑΝΗΣΥΧΙΩΝ ΓΙΑ ΤΟΝ ΑΝΤΙΚΤΥΠΟ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ (Σ4) ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΤΥΛ ΗΓΕΣΙΑΣ (*)

ΗΓΕΣΙΑ	N	p	r
ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	152	0.099	0.134
• ΕΞΙΔΑΝΙΚΕΜΕΝΗ ΕΠΙΡΡΟΗ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	152	0.248	0.094
• ΕΞΙΔΑΝΙΚΕΜΕΝΗ ΕΠΙΡΡΟΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	152	0.462	0.060
• ΚΙΝΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΜΕ ΕΜΠΝΕΥΣΗ	151	0.083	0.141
• ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΗ ΔΙΕΓΕΡΣΗ	151	0.129	0.124
ΣΥΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ			
• ΗΓΕΣΙΑ ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΗΣ ΑΝΤΑΜΟΙΒΗΣ	151	0.005	0.227*
• ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΤ'ΕΞΑΙΡΕΣΗ ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ	152	0.736	-0.028
ΠΑΘΗΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	152	0.11	0.206*
• ΔΙΟΙΗΣΗ ΚΑΤ'ΕΞΑΙΡΕΣΗ ΠΑΘΗΤΙΚΗ	151	0.030	0.177*
• ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΖΟΥΣΑ ΗΓΕΣΙΑ	152	0.122	0.126

* Όπως το αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί (*p<0,05 ** p<0,01)

Από τα στοιχεία του πίνακα προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική ασθενής θετική συσχέτιση του Σταδίου των ανησυχιών Σ4 «Αντίκτυπος στους Μαθητές» με τη Συναλλακτική και τη Παθητική ηγεσία, τη συνιστώσα «Εξαρτημένη Ανταμοιβή» της Συναλλακτικής ηγεσίας και τη συνιστώσα «Διοίκηση Κατ' Εξαίρεση- Παθητική» της Παθητικής ηγεσίας.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της συσχέτισης Pearson του στυλ ηγεσίας και των παραγόντων του με το στάδιο Σ5 των ανησυχιών «Συνεργασία»

ΠΙΝΑΚΑΣ 17: ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΑΝΗΣΥΧΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ (Σ5) ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΤΥΛ ΗΓΕΣΙΑΣ (*)

ΗΓΕΣΙΑ	N	p	r
ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	152	0.181	0.109
• ΕΞΙΔΑΝΙΚΕΜΕΝΗ ΕΠΙΡΡΟΗ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	152	0.596	0.043
• ΕΞΙΔΑΝΙΚΕΜΕΝΗ ΕΠΙΡΡΟΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	152	0.643	0.038
• ΚΙΝΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΜΕ ΕΜΠΝΕΥΣΗ	151	0.369	0.074
• ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΗ ΔΙΕΓΕΡΣΗ	151	0.016	0.196*
ΣΥΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ			
• ΗΓΕΣΙΑ ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΗΣ ΑΝΤΑΜΟΙΒΗΣ	151	0.042	0.165*
• ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΤ'ΕΞΑΙΡΕΣΗ ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ	152	0.309	-0.83
ΠΑΘΗΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	152	0.029	0.177*
• ΔΙΟΙΗΣΗ ΚΑΤ'ΕΞΑΙΡΕΣΗ ΠΑΘΗΤΙΚΗ	151	0.046	0.163*
• ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΖΟΥΣΑ ΗΓΕΣΙΑ	152	0.172	0.111

* Όπως το αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί

Από τα στοιχεία του πίνακα προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική ασθενής θετική συσχέτιση του Σταδίου Σ5 «Συνεργασία» με την Παθητική ηγεσία, τη συνιστώσα «Πνευματική Διέγερση» της Μετασχηματιστικής ηγεσίας, τη συνιστώσα της «Εξαρτημένη Ανταμοιβή» της Συναλλακτικής ηγεσίας και τη συνιστώσα «Διοίκησης Κατ' Εξαίρεση- Παθητική» της Παθητικής ηγεσίας.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της συσχέτισης Pearson του στυλ ηγεσίας και των παραγόντων του με το στάδιο Σ6 των ανησυχιών «Επανεξέταση»

ΠΙΝΑΚΑΣ 18: ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΑΝΗΣΥΧΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΑΝΕΞΕΤΑΣΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ (Σ6) ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΤΥΛ ΗΓΕΣΙΑΣ (*)

ΗΓΕΣΙΑ	N	p	r
ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	152	0.466	0.060
• ΕΞΙΔΑΝΙΚΕΜΕΝΗ ΕΠΙΡΡΟΗ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	152	0.988	-0.001
• ΕΞΙΔΑΝΙΚΕΜΕΝΗ ΕΠΙΡΡΟΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	152	0.825	-0.018
• ΚΙΝΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΜΕ ΕΜΠΝΕΥΣΗ	151	0.116	0.128
• ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΗ ΔΙΕΓΕΡΣΗ	151	0.163	0.114
ΣΥΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ			
• ΗΓΕΣΙΑ ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΗΣ ΑΝΤΑΜΟΙΒΗΣ	151	0.061	0.153
• ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΤ'ΕΞΑΙΡΕΣΗ ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ	152	0.867	-0.014
ΠΑΘΗΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	152	0.040	0.167*
• ΔΙΟΙΗΣΗ ΚΑΤ'ΕΞΑΙΡΕΣΗ ΠΑΘΗΤΙΚΗ	151	0.032	0.174*
• ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΖΟΥΣΑ ΗΓΕΣΙΑ	152	0.434	0.064

* Όπως το αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί

Από τα στοιχεία του πίνακα προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση του Σταδίου Σ6 «Επανεξέταση» των ανησυχιών με την Παθητική ηγεσία και τη συνιστώσα «Διοίκηση Κατ' Εξάιρεση- Παθητική» της Παθητικής ηγεσίας.

Όταν τα Στάδια των Ανησυχιών συσχετίστηκαν με τη διαδικασία Pearson κατά ομάδες ως «Εαυτός» («Αδιαφορία», «Πληροφόρηση», «Προσωπικές Ανησυχίες»), «Διαχείριση Φόρτου Εργασίας» και «Επίδραση» («Αντίκτυπος στους μαθητές», «Συνεργασία», «Επανεξέταση») με τη Μετασχηματιστική, τις συνιστώσες Εξαρτημένη Ανταμοιβή και Διοίκηση Κατ' Εξαίρεση Ενεργητική τ Συναλλακτική Ηγεσίας και την Παθητική Ηγεσία προέκυψαν τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα

ΠΙΝΑΚΑΣ 19 : ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΑΝΥΣΗΧΙΩΝ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑΣ

N=152		ΕΑΥΤΟΣ	ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΦΟΡΤΟΥ	ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ	
ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ		r	0,136	0,016	0,120
		p	0,094	0,844	0,142
ΣΥΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ					
•	ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΗ ΑΝΤΑΜΟΙΒΗ	r	0.085	0.001	0.220**
		p	0.301	0.990	0.007
•	ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΤ ΕΞΑΙΡΕΣΗ ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ	r	-0.112	0.025	-0.47
		p	0.169	0.755	0.563
ΠΑΘΗΤΙΚΗ					
		r	0,076	0,072	0,217**
		p	0,351	0,376	0,007

*p<0,05 ** p<0,01

Από τα στοιχεία του πίνακα προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική γραμμική συσχέτιση ανάμεσα στη συνιστώσα Εξαρτημένη Ανταμοιβή της Συναλλακτικής Ηγεσίας και την Παθητικό στυλ Ηγεσίας με το Στάδιο των Επιπτώσεων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

6.1 Οι μεγαλύτερες Ανησυχίες των εκπαιδευτικών

Τα αποτελέσματα του εντοπισμού των ανησυχιών των εκπαιδευτικών του δείγματος με κριτήριο τη μέγιστη τιμή της έντασής τους έδειξε ότι το σύνολο των εκπαιδευτικών ανησυχεί περισσότερο από κάθε τι σε σχέση με την Αυτοαξιολόγηση για τις επιπτώσεις του νέου θεσμού στον εαυτό τους. Αυτό σημαίνει όλοι οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν υποχρεωτικά αλλά απρόθυμα την Αυτοαξιολόγηση με ανεπαρκή ενημέρωση και γνώση για τις διαδικασίες και τα κριτήριά της και με μεγάλη ανησυχία για τις επιπτώσεις της στο εργασιακό και μισθολογικό τους στάτους. Ωστόσο, μια μικρή ομάδα του δείγματος που αποτελεί το 18% του συνόλου των εκπαιδευτικών, παράλληλα με την μεγάλη ανησυχία για τον εαυτό, εκδηλώνει ταυτόχρονα μεγάλο ενδιαφέρον για τον αντίκτυπο της Αυτοαξιολόγησης στους μαθητές, την συνεργασία μεταξύ τους και τον ανασχεδιασμό της Αυτοαξιολόγησης. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί αυτής της ομάδας δεν μπορούν να θεωρηθούν ως υιοθετητές της Αυτοαξιολόγησης λόγω της θετικής συσχέτισής της με την παθητική ηγεσία, γεγονός που μπορεί να ερμηνευτεί μόνο ως οργανωμένη αντίσταση στην Αυτοαξιολόγηση και δράση για την ριζική αναμόρφωση των διαδικασιών της ή για την πλήρη κατάργησή της.

6.2. Προφίλ των ανησυχιών των εκπαιδευτικών

Το υψηλό σκορ των εκπαιδευτικών στο Στάδιο της «Αδιαφορίας» δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν μικρή προτεραιότητα στην Αυτοαξιολόγηση γιατί πιστεύουν ότι άλλες δραστηριότητες με τις οποίες καταγίνονται στο σχολείο είναι πολύ πιο σημαντικές (George, Hall και Stiegelbauer 2013). Με δεδομένο, όμως, ότι οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν την Αυτοαξιολόγηση υποχρεωτικά, το ιδιαίτερα υψηλό σκορ στην «Αδιαφορία» ίσως δεν φανερώνει απλώς έλλειψη ενδιαφέροντος για συμμετοχή όπως αναφέρει η βιβλιογραφία (George, Hall και Stiegelbauer 2013) αλλά υποδηλώνει αντίσταση στην εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης.

Το υψηλό σκορ στην «Πληροφόρηση» φανερώνει μεγάλο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για το πλαίσιο, τις διαδικασίες και τις μεθόδους της Αυτοαξιολόγησης.

Το ενδιαφέρον αυτό είναι απολύτως δικαιολογημένο δεδομένου ότι η συμμετοχή στην Αυτοαξιολόγηση είναι υποχρεωτική και συνδεδεμένη νομοθετικά με την ατομική τους αξιολόγηση (**Προεδρικό διάταγμα 152/5-11-2013**). Το ίδιο υψηλό σκορ των εκπαιδευτικών στις «Προσωπικές Ανησυχίες» αποκαλύπτει ότι εκπαιδευτικοί είναι αβέβαιοι για την επάρκειά τους ως προς τις απαιτήσεις της Αυτοαξιολόγησης και νιώθουν να απειλούνται με υπηρεσιακές ή μισθολογικές συνέπειες (George, Hall και Stiegelbauer 2013). Αυτή η αίσθηση απειλής είναι λόγος για τους εκπαιδευτικούς να είναι απρόθυμοι να συμμετάσχουν στην Αυτοαξιολόγηση και αυτή η απροθυμία τους καταγράφεται ως αδιαφορία απέναντι στο νέο θεσμό, γεγονός που συνδράμει στο ιδιαίτερα υψηλό σκορ της «Αδιαφορίας»

Οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών για τη «Διαχείριση του Φόρτου Εργασίας» που αναφέρεται στην καλύτερη οργάνωσή της ώστε να είναι αποτελεσματικότερη (George, Hall και Stiegelbauer 2013) βρίσκονται σε χαμηλότερο επίπεδο κάτω από την κυριαρχία των ανησυχιών για τον «Εαυτό». Αυτό είναι αναμενόμενο γιατί κάποιος που ανησυχεί πολύ για ενδεχόμενες επιπτώσεις μιας αλλαγής στο άτομο του, όπως συμβαίνει με την Αυτοαξιολόγηση, θέτει σε δεύτερη μοίρα τις ανησυχίες του για τον καλύτερο σχεδιασμό της αλλαγής.

Επιπλέον, μια μεγάλη ανησυχία για τον εαυτό περιορίζει το ενδιαφέρον ενός ατόμου για τους άλλους. Έτσι εξηγείται το χαμηλό σκορ των ανησυχιών των εκπαιδευτικών για τον «Αντίκτυπο της Αυτοαξιολόγησης στους Μαθητές». Άλλωστε, η επίδραση της Αυτοαξιολόγησης στους μαθητές δεν είναι άμεση καθώς η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου είναι μελλοντικό προσδοκώμενο όφελος από την Αυτοαξιολόγηση, οπότε ο προβληματισμός για τα μαθησιακά αποτελέσματα της Αυτοαξιολόγησης στη πρώτη εφαρμογή της δεν προκαλεί έντονη ανησυχία κατά προτεραιότητα στους εκπαιδευτικούς.

Αντίθετα, οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών για τη «Συνεργασία» που αφορά στο συντονισμό μεταξύ τους για την αποτελεσματικότερη υλοποίηση της Αυτοαξιολόγησης (George, Hall και Stiegelbauer 2013) είναι εντονότερες γιατί η συμμετοχή στην Αυτοαξιολόγηση είναι υποχρεωτική και συνδέεται άμεσα με υπηρεσιακές και μισθολογικές επιπτώσεις.

Ωστόσο, η σύνδεση της Αυτοαξιολόγησης με αρνητικές επιπτώσεις για τους εκπαιδευτικούς δικαιολογεί και το εύρημα της έρευνας ότι οι ανησυχίες για την «Επανεξέταση» της Αυτοαξιολόγησης είναι μεγαλύτερες από τις ανησυχίες για τη «Συνεργασία» στο πλαίσιο της εφαρμογής της καθώς ο προβληματισμός για αλλαγές στο νομοθετικό πλαίσιο, το περιεχόμενο και τις διαδικασίες της Αυτοαξιολόγησης είναι μεγαλύτερος από την εγρήγορση των εκπαιδευτικών για τον συντονισμό των εργασιών για την υλοποίησή της.

6.4 Διαφορές στα στάδια των ανησυχιών

Η στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε κάθε Στάδιο ανησυχιών και τα επόμενα του είναι απόλυτα δικαιολογημένη με βάση τον ορισμό των Σταδίων των ανησυχιών. Το γεγονός ότι τα Στάδια 3 και 4 «Διαχείριση του Φόρτου Εργασίας» και «Αντίκτυπος στους Μαθητές » βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο (μέτριο) επίπεδο σημαίνει ότι οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών για την οργάνωση, τη διαχείριση και το σχεδιασμό της Αυτοαξιολόγησης είναι της ίδιας έντασης με τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών για τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα της Αυτοαξιολόγησης. Από τη μια μεριά, το πλαίσιο, οι διαδικασίες και τα κριτήρια της Αυτοαξιολόγησης είναι σαφώς προκαθορισμένα και από την άλλη ο αντίκτυπος στους μαθητές δεν είναι άμεσος. Έτσι, οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών για το έργο που έχουν να επιτελέσουν είναι μικρότερες έντασης από τις ανησυχίες για τον εαυτό και οι ανησυχίες για το όφελος των μαθητών είναι επίσης μικρότερες από τις ανησυχίες για τη μεταξύ τους συνεργασία και την επανεξέταση της Αυτοαξιολόγησης. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα τα Στάδια 3 και 4 να μη διαφοροποιούνται σημαντικά κάτω από την κυριαρχία των μεγαλύτερων ανησυχιών των εκπαιδευτικών, γεγονός που έχει ήδη επιβεβαιώσει το προφίλ των ανησυχιών που παρουσιάστηκε παραπάνω.

6.5. Φύλο, ηλικία, επαγγελματική εμπειρία, επαγγελματική ανάπτυξη και ανησυχίες των εκπαιδευτικών

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι γυναίκες είναι περισσότερο ανήσυχες από τους άντρες με την Αυτοαξιολόγηση στα στάδια της « Πληροφόρησης» των «Προσωπικών Ανησυχιών» ,της «Διαχείρισης του Φόρτου Εργασίας» και του «Αντίκτυπου στους Μαθητές» και της «Επανεξέτασης» ενώ δεν διαφοροποιούνται από

τους άνδρες στα στάδια της «Αδιαφορίας» και της «Συνεργασίας». Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών σύμφωνα με τα οποία οι γυναίκες εκπαιδευτικοί γενικά αποδέχονται ευκολότερα από τους άνδρες εκπαιδευτικούς τις αλλαγές (Thomas & Nelson 2002 · Hall & Smith 1999)·Poppleton, 2000 · Carr 1985· Sarafidou & Nikolaidis, 2009). Μία ερμηνεία αυτής της αντίθεσης μπορεί να είναι από τη μια μεριά το γεγονός ότι στην περίπτωση της Αυτοαξιολόγησης έχουμε να κάνουμε με μία επιβεβλημένη έξωθεν αλλαγή στο σχολείο που οι εκπαιδευτικοί την αντιλαμβάνονται ως απειλή για την εργασιακή τους ασφάλεια και την υπηρεσιακή τους εξέλιξη και από την άλλη το γεγονός ότι οι γυναίκες αγχώνονται περισσότερο από τους άντρες όταν αντιμετωπίζουν προβλήματα στο χώρο εργασίας και διακατέχονται από συναισθήματα, τα οποία θέλουν οπωσδήποτε να εκφράσουν Gray (1992).Η μη διαφοροποίηση των γυναικών από τους άνδρες στο στάδιο της «Αδιαφορίας» σημαίνει ότι οι γυναίκες εφαρμόζουν το ίδιο απρόθυμα με τους άνδρες την Αυτοαξιολόγηση και ότι είναι το ίδιο προβληματισμένες για αλλαγές και τροποποιήσεις ή ακόμη και κατάργησή της.

Αντίθετα με το φύλο και με άλλες έρευνες (Carr, 1985 · Hargreaves 2005), η ηλικία των εκπαιδευτικών δεν βρέθηκε να σχετίζεται με την αποδοχή της Αυτοαξιολόγησης καθώς οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών δεν διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα. Η ερμηνεία αυτής της αντίθεσης μπορεί να είναι η ίδια με την ερμηνεία της μη διαφοροποίησης του φύλου στην «Αδιαφορία» και στην «Επανεξέταση» καθώς το κύριο χαρακτηριστικό της Αυτοαξιολόγησης είναι οι υπηρεσιακές επιπτώσεις των εκπαιδευτικών σε περίπτωση μη συμμετοχής τους στις νομοθετικά προκαθορισμένες αξιολογικές διαδικασίες της Αυτοαξιολόγησης.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας για την επαγγελματική εμπειρία συμφωνούν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών(Carr, 1985 · Guskey, 1988· Sarafidou και Nikolaidis, 2009) που διαπιστώνουν ότι δεν υπάρχει σχέση μεταξύ επαγγελματικής εμπειρίας και της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στις αλλαγές. Φαίνεται ότι η πολύ μεγάλη ανησυχία για τις επιπτώσεις της Αυτοαξιολόγησης στον εαυτό επισκιάζει τους λόγους για τους οποίους σε άλλες έρευνες βρέθηκε ότι η επαγγελματική εμπειρία σχετίζεται θετικά με τη δεκτικότητα στις αλλαγές και τη συνακόλουθη εκδήλωση ανησυχιών στα ανώτερα στάδια των ανησυχιών (Fuller, 1969) ή αρνητικά με τη

δεκτικότητα στις αλλαγές (Ghaith και Yaghi ,1997) και τη συνακόλουθη εκδήλωση ανησυχιών στα κατώτερα στάδια των ανησυχιών.

Η παρούσα έρευνα διαπιστώνει επίσης ότι δεν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην επαγγελματική ανάπτυξη και τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης και ευθυγραμμίζεται έτσι τους Sarafidou & Nikolaidis (2009) οι οποίοι σε δική τους έρευνα δε βρίσκουν διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακές σπουδές και σε εκπαιδευτικούς χωρίς μεταπτυχιακές σπουδές σε ότι αφορά τον θετικό ή τον αρνητικό τους προσανατολισμό στις σχολικές αλλαγές. Βρίσκεται όμως σε αντίθεση με πολλές άλλες έρευνες σύμφωνα με τις οποίες η επαγγελματική ανάπτυξη συμβάλει σημαντικά στην θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις αλλαγές (Fullan, 2001· Fullan & Hargreaves, 1992· Guskey, 1995· Hargreaves, 1994· Imants et al., 1993· Little, 1993· McLaughlin & Oberman, 1996· Smylie, 1995). Ο πιθανότερος λόγος αυτής της αντίθεσης φαίνεται να είναι το γεγονός ότι, όπως προκύπτει από το προφίλ των ανησυχιών τους, η Αυτοαξιολόγηση δεν έχει την αποδοχή των εκπαιδευτικών γιατί η εφαρμογή της συνδέεται με μεγάλες ανησυχίες από την πλευρά τους για τις επιπτώσεις της οικονομική και την υπηρεσιακή τους κατάσταση.

6.6. Στυλ ηγεσίας και ανησυχίες των εκπαιδευτικών

Στο πλαίσιο του 6^{ου} ερωτήματος βρέθηκαν σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα σε συγκεκριμένα στυλ ηγεσίας και συγκεκριμένες συνιστώσες τους και συγκεκριμένα Στάδια Ανησυχιών του μοντέλου CBAM.

Τα Στάδια των Ανησυχιών που σχετίζονται σημαντικά (Σ1,Σ2,Σ4,Σ5,Σ6) με ένα τουλάχιστον από τα δύο στυλ ηγεσίας Μετασχηματιστικό και Παθητικό βρέθηκαν να είναι τα ίδια που σχετίζονται σημαντικά με μία ή περισσότερες συνιστώσες. Τα ευρήματα αυτά παρέχουν τη δυνατότητα περαιτέρω ανάλυσης της συσχέτισης συγκεκριμένων ανησυχιών των εκπαιδευτικών με τα χαρακτηριστικά συγκεκριμένων στυλ ηγεσίας που αποτελεί το αντικείμενο της συζήτησης για το 7^ο και τελευταίο ερώτημα της παρούσας έρευνας.

6.6.1. Συναλλακτική ηγεσία και Ανησυχίες των εκπαιδευτικών

Οι συνιστώσες «Εξαρτημένη Ανταμοιβή» και «Διοίκηση Κατ' Έξαίρεση-Ενεργητική» της Συναλλακτικής ηγεσίας βρέθηκαν σε θετικές συσχετίσεις με συγκεκριμένα Στάδια του Εαυτού και των Επιπτώσεων.

Η «Εξαρτημένη Ανταμοιβή» που χαρακτηρίζει τη συμπεριφορά του διευθυντή σε σχέση με την επιβράβευση και τις συνέπειες των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή ή μη της Αυτοαξιολόγησης βρέθηκε σε θετική συσχέτιση με το Στάδιο των ανησυχιών Σ2 της «Αναζήτησης Πληροφόρησης» του Εαυτού και τα Στάδια Σ4 του « Αντίκτυπου στους Μαθητές» και Σ5 της «Συνεργασίας» που ανήκουν στις «Επιπτώσεις» από την εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης.

Αυτό σημαίνει ότι η προσδοκία της ανταμοιβής μέσα από την ατομική τους αξιολόγηση από τον διευθυντή ώθησε αποτελεσματικά τους εκπαιδευτικούς στην αναζήτηση πληροφόρησης και ενημέρωσης σχετικά με την Αυτοαξιολόγηση ώστε να αποβεί προς όσο το δυνατό μεγαλύτερο όφελος των μαθητών μέσα από την καλύτερη οργάνωση της συνεργασίας μεταξύ τους για την εφαρμογή της. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει τον ισχυρισμό ότι γενικά η σύνδεση του έργου ενός οργανισμού με ανταμοιβές επηρεάζει θετικά τις επιδόσεις στην εκτέλεσή του (Bass and Avolio, 2004 · Atwater et al., 1994).

Η Διοίκηση Κατ' Έξαίρεση-Ενεργητική που αναφέρεται βασικά στο τακτικό έλεγχο και εποπτεία του Συναλλακτικού ηγέτη προκειμένου να αντιμετωπίσει άμεσα τυχόν προβλήματα και αποκλίσεις από τους στόχους (Avolio & Bass, 2004) βρέθηκε σε θετική συσχέτιση με το Στάδιο Σ1 των «Προσωπικών Ανησυχιών». Από τη συσχέτιση αυτή μπορεί να συμπεράνει κανείς ότι ο συνεχής έλεγχος και η άσκηση πίεσης από την πλευρά ενός Συναλλακτικού διευθυντή για την εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης ενέτεινε τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών για τις προσωπικές επιπτώσεις από την εφαρμογή της.

6.6.2. Μετασχηματιστική ηγεσία και Ανησυχίες των εκπαιδευτικών

Τα ευρήματα του 6^{ου} ερωτήματος αποκάλυψαν ότι η Μετασχηματιστική ηγεσία σχετίζεται θετικά με τα Στάδια Σ1 της «Πληροφόρησης» και Σ2 των «Προσωπικών Ανησυχιών». Η συσχέτιση αυτή ακυρώνει τη Μετασχηματιστική ηγεσία ως την κατ' εξοχήν ηγεσία που διευκολύνει τις μεγάλες αλλαγές (Hoy & Miskel, 2005) στην

περίπτωση της Αυτοαξιολόγησης γιατί η εκδήλωση μεγάλης ανησυχίας στα Στάδια Σ1 και Σ2 ,όπως συμβαίνει στην παρούσα έρευνα, δηλώνει μη εφαρμογή μιας αλλαγής (George, Hall & Stiegelbauer 2013).

Δεδομένου του πολύ υψηλού σκορ των ανησυχιών των εκπαιδευτικών στα στάδια αυτά, το συμπέρασμα που προκύπτει από αυτές τις συσχετίσεις είναι ότι οι Μετασχηματιστικοί ηγέτες όχι μόνο απέτυχαν να μετριάσουν στα σχολεία τους τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών για την ανεπάρκεια των γνώσεων τους σχετικά με τις διαδικασίες της Αυτοαξιολόγησης και τις επιπτώσεις των αποτελεσμάτων της Αυτοαξιολόγησης στο εργασιακό τους στάτους και το υπηρεσιακό τους μέλλον αλλά, αντίθετα, με τη θετική στάση τους απέναντι στην Αυτοαξιολόγηση και την προσπάθειά τους να εφαρμοστεί στο σχολείο τους, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες ενέτειναν την αρνητική στάση των εκπαιδευτικών.

Από τη μια μεριά φαίνεται ότι παρά την ισχυρή επιρροή τους στους εκπαιδευτικούς (Hoy & Miskel, 2005) και παρά το γνήσιο ενδιαφέρον τους για τις προσωπικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και τη στήριξή τους σε προσωπικό επίπεδο (Avolio & Bass, 2004), οι Μετασχηματιστικοί ηγέτες δεν κατάφεραν να πείσουν τους εκπαιδευτικούς για την αναγκαιότητα της Αυτοαξιολόγησης και το όφελος του σχολείου από την εφαρμογή της ώστε να αλλάξει η αρνητική στάση τους απέναντι στην Αυτοαξιολόγηση.

Από την άλλη μεριά οι Μετασχηματιστικοί διευθυντές που διοικούν με πειθώ και κινητοποιούν με έμπνευση και εξιδανίκευση των στόχων (Avolio & Bass, 2004) φαίνεται ότι απογοήτευσαν τους εκπαιδευτικούς επειδή βρέθηκαν στη θέση να υποστηρίζουν αναγκαστικά μια υποχρεωτική αλλαγή όπως η Αυτοαξιολόγηση που δεν ήταν απόφαση του σχολείου αλλά επιβλήθηκε υποχρεωτικά στο σχολείο συνδεδεμένη με υπηρεσιακές επιπτώσεις για τους ίδιους και τους εκπαιδευτικούς σε περίπτωση μη εφαρμογής της.

Επιπλέον, η απουσία αξιολογικής κουλτούρας παντελώς από τα ελληνικά σχολεία λόγω της μη συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε οποιαδήποτε αξιολογική δραστηριότητα από το 1981 μέχρι σήμερα σε συνδυασμό με την απότομη εισαγωγή της Αυτοαξιολόγησης , ίσως είναι λόγος ακύρωσης τη Μετασχηματιστικής ηγεσίας ως αποτελεσματικής ηγεσίας στην επιτυχία αλλαγών (Hoy & Miskel, 2005) γιατί οι διευθυντές δεν είχαν την ευκαιρία

ενημερώσουν τους εκπαιδευτικούς για το περιεχόμενο της Αυτοαξιολόγησης και να τους προετοιμάσουν για την πρακτική εφαρμογή της με αποτέλεσμα τη μη αποδοχή της Αυτοαξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς κυρίως με προσωπικά κριτήρια και λόγω μεγάλης ανησυχίας για τον εαυτό. Η ανησυχία αυτή μπορεί να δικαιολογηθεί επί πλέον από το γεγονός ότι τη χρονιά που εφαρμόζεται η Αυτοαξιολόγηση έχουν ήδη πραγματοποιηθεί απολύσεις εκπαιδευτικών για πρώτη φορά στην ιστορία του Ελληνικού κράτους λόγω κατάργησης οργανικών θέσεων.

Σημαντικές θετικές συσχετίσεις βρέθηκαν επίσης ανάμεσα σε συνιστώσες της Μετασχηματιστικής ηγεσίας και τα Στάδια Σ1 «Αδιαφορία, Σ2 «Πληροφόρηση» και Σ5 της «Συνεργασίας».

Οι συνιστώσες «Εξιδανικευμένη Επιρροή-Χαρακτηριστικά» και «Εξιδανικευμένη Επιρροή-Συμπεριφορά» βρέθηκε ότι σχετίζονται σημαντικά και θετικά με το Στάδιο Σ2 της «Πληροφόρησης». Αυτό σημαίνει ότι ο θαυμασμός, ο σεβασμός, η εμπιστοσύνη που έχουν οι εκπαιδευτικοί στον ηγέτη τους, η ηθική του ποιότητα, και το ενδιαφέρον του για τις προσωπικές τους ανάγκες (Hoy & Miskel, 2015) έπαιξαν αρνητικό ρόλο στην περίπτωση της Αυτοαξιολόγησης καθώς ενέτειναν τις ανησυχίες για τις επιπτώσεις της Αυτοαξιολόγησης στον εαυτό! Αυτό αποτελεί στρέβλωση που οφείλεται στην ιδιομορφία της Αυτοαξιολόγησης που επιβλήθηκε βεβιασμένα στα σχολεία χωρίς τη συναίνεση των εκπαιδευτικών και συνδεδεμένη νομοθετικά (**Υπουργική Απόφαση 15/03/2013, Προεδρικό διάταγμα 152/5-11-2013, Εγκύκλιος Γ1/190089/ 10-12-2013**) με επιπτώσεις σε περίπτωση μη εφαρμογής της.

Η συνιστώσα «Κινητοποίησης με Έμπνευση» βρέθηκε επίσης σε θετική συσχέτιση με το Στάδιο Σ2 των προσωπικών ανησυχιών. Αυτό το εύρημα τονίζει την ιδιομορφία της Αυτοαξιολόγησης καθώς στην περίπτωση της ο σεβασμός, ο θαυμασμός και η εμπιστοσύνη που τρέφουν οι εκπαιδευτικοί για το διευθυντή τους και φαίνεται να εντείνει τις ανησυχίες τους για τις επιπτώσεις της Αυτοαξιολόγησης στο άτομό τους! Αυτό σημαίνει ότι ο διευθυντής όχι μόνο αδυνατεί να πείσει τους εκπαιδευτικούς για την αναγκαιότητα της Αυτοαξιολόγησης και ως εκ τούτου να τους κινητοποιήσει να την εφαρμόσουν αλλά με τη στάση του απέναντι στην Αυτοαξιολόγηση και την προσπάθειά

του να την προωθήσει μεταλλάσσεται σε παράγοντα ανησυχίας για τους εκπαιδευτικούς δεδομένης της δικής τους αρνητικής στάσης για την Αυτοαξιολόγηση.

Η συνιστώσα «Πνευματική Διέγερση» βρέθηκε σε σημαντική συσχέτιση με τα Στάδια Σ1,Σ2 και Σ5. Η συσχέτιση με τα Στάδια Σ1 και Σ2 ήταν αναμενόμενη με δεδομένη τη σημαντική συσχέτιση της Μετασχηματιστικής ηγεσίας με αυτά τα Στάδια και δείχνει εμφατικά την αμετακίνητη απροθυμία και την αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην Αυτοαξιολόγηση παρά την καινοτομική ατμόσφαιρα στο σχολείο που χαρακτηρίζει την Μετασχηματιστική ηγεσία.

Η συνιστώσα της «Πνευματικής Διέγερσης» εκφράζει την συνεχή προσπάθεια από την πλευρά του Μετασχηματιστικού διευθυντή να υιοθετηθεί η Αυτοαξιολόγηση πνευματικά ως μια καινοτομία με νόημα και περιεχόμενο και να εφαρμοστεί όσο το δυνατό πληρέστερα με εναλλακτικές ίσως πρακτικές (Avolio & Bass, 2005) . Φαίνεται, όμως, ότι η προσπάθεια αυτή εκλήφθηκε από τους εκπαιδευτικούς ως άσκηση ισχυρής πίεσης να αποδεχτούν αναγκαστικά την συμμετοχή τους στην Αυτοαξιολόγηση με αποτέλεσμα να ενταθούν ακόμη περισσότερο οι ήδη μεγάλες ανησυχίες τους για τις προσωπικές επιπτώσεις της εφαρμογής της.

Η συσχέτιση της «Πνευματικής Διέγερσης» με το Στάδιο της «Συνεργασίας» μπορεί να αποδοθεί στην ενίσχυση και προώθηση της καινοτομικότητας, της δημιουργικότητας και της ομαδικής δράσης στο σχολείο με προτάσεις και ιδέες από την πλευρά του Μετασχηματιστικού διευθυντή (Avolio & Bass, 2004) με αποτέλεσμα η Μετασχηματιστική ηγεσία να αποτελεί φυσικό στήριγμα των εκπαιδευτικών που στο Στάδιο της «Συνεργασίας» αναζητούν αποτελεσματικούς τρόπους συλλογικής δράσης για την ευχερέστερη εφαρμογή των καινοτόμων αξιολογικών διαδικασιών της Αυτοαξιολόγησης παρά την μεγάλη ανησυχία τους για τις επιπτώσεις της στον εαυτό τους.

6.6.3. Παθητική ηγεσία και Ανησυχίες των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας η Παθητική ηγεσία βρίσκεται σε σημαντική θετική συσχέτιση με τα Στάδια Σ4 «Αντίκτυπος στους Μαθητές», Σ5 «Συνεργασία» και Σ6 «Επανεξέταση» της «Επίδρασης». Η συσχέτιση της «Συνεργασίας» με την «Παθητική ηγεσία» είναι αξιοσημείωτο εύρημα γιατί τυπικά συνδέει θετικά την αδράνεια και

την αδιαφορία του παθητικού διευθυντή (Hoy & Miskel, 2005) με το ενδιαφέρον και τη δραστηριοποίηση των εκπαιδευτικών για καλύτερη συνεργασία μεταξύ τους ώστε το όφελος του σχολείου από την Αυτοαξιολόγηση να είναι μεγαλύτερο. Αυτή η αντίφαση μπορεί να αιτιολογηθεί με την υπόθεση ότι στην περίπτωση της Αυτοαξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί σε ένα σχολείο με παθητική ηγεσία που αδιαφορεί για την εφαρμογή της εκδηλώνουν ενδιαφέρον για συνεργασία όχι για να εφαρμόσουν καλύτερα την Αυτοαξιολόγηση αλλά για να οργανώσουν την αντίστασή τους στην εφαρμογή της.

Αυτή η ερμηνεία του ενδιαφέροντος για συνεργασία ως κινητικότητα για συντονισμό της μη εφαρμογής της Αυτοαξιολόγησης ενισχύεται από τον μεγαλύτερο προβληματισμό των εκπαιδευτικών για την επανεξέταση της Αυτοαξιολόγησης που μόνο ως προσπάθεια για αναθεώρηση ή και κατάργηση της Αυτοαξιολόγησης μπορεί να ερμηνευτεί στα σχολεία με παθητική ηγεσία και μη υιοθετητές εκπαιδευτικούς που ανησυχούν για τον εαυτό τους περισσότερο από κάθε τι σε σχέση με την Αυτοαξιολόγηση.

Στο πλαίσιο αυτό, οι εντονότερες ανησυχίες των εκπαιδευτικών για τον «Αντίκτυπο στους μαθητές» που χαρακτηρίζει τα σχολεία με παθητικούς διευθυντές μπορεί να ερμηνευτεί μόνο ως έντονος αρνητικός προβληματισμός για το όφελος των μαθητών από την Αυτοαξιολόγηση δεδομένου ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην Αυτοαξιολόγηση και σ' αυτά τα σχολεία είναι αρνητική όπως προκύπτει από το προφίλ των ανησυχιών των εκπαιδευτικών που στα πέντε πρώτα Στάδια μέχρι και αυτό του «Αντίκτυπου στους Μαθητές» ταυτίζεται με το προφίλ του τυπικού μη υιοθετητή μιας αλλαγής(George, Hall και Stiegelbauer 2013).

Η συνιστώσα «Διοίκηση κατ' Εξάιρεση Παθητική» της Παθητικής ηγεσίας που εκφράζει τον μη παρεμβατικό χαρακτήρα της σχετίζεται θετικά με τα Στάδια Σ1 «Πληροφόρηση» του 'Εαυτού» και τα Στάδια Σ5 «Συνεργασία» και Σ6 «Επανεξέταση» της Επίδρασης. Το γεγονός αυτό που σημαίνει ότι στα σχολεία με περισσότερο έντονα χαρακτηριστικά παθητικής διοίκησης κατ' εξάιρεση, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν μεγαλύτερες ανησυχίες τόσο για τον εαυτό όσο και για την επίδραση της Αυτοαξιολόγησης. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει την αναποτελεσματικότητα της Παθητικής ηγεσίας (Hoy & Miskel 2005) καθώς φαίνεται ότι ο Παθητικός διευθυντής αδυνατεί να ασκήσει επιρροή τόσο σε προσωπικό επίπεδο για να μετριάσει τους φόβους των εκπαιδευτικών για τις επιπτώσεις

της Αυτοαξιολόγησης όσο και σε συλλογικό επίπεδο για να αποτρέψει την απόρριψη της Αυτοαξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς, αφού συνεργατικές διεργασίες μεταξύ μη υιοθετητών εκπαιδευτικών για αναθεώρηση της Αυτοαξιολόγησης μπορούν να ερμηνευτούν μόνο ως δράση κατά της Αυτοαξιολόγησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

7.1. Ειδικά συμπεράσματα

Με βάση την ανάλυση των δεδομένων και την συζήτηση των αποτελεσμάτων είναι δυνατό να εξαχθούν συμπεράσματα για την εισαγωγή της Αυτοαξιολόγησης τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους διευθυντές των σχολείων.

Η βιβλιογραφία εισηγείται ότι προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να υιοθετήσουν πλήρως και να εφαρμόσουν μια καινοτομία στο σχολείο, παράγοντες όπως η χρονική συγκυρία, η συνεργασία των εκπαιδευτικών και οι υποστηρικτικές δομές είναι σημαντικοί για την επιτυχία της (Fullan, 2001 · Fuller, 1969· Liu και Szabo, 2009 · Lachat και Smith, 2005· Καρασαββίδης, 2009 · Guskey, 1989 · και Copeland, 2003) αλλά ο πιο σημαντικός παράγοντας για την αποδοχή μιας αλλαγής είναι η ηγεσία του σχολείου (Fullan, 2001 · Rodgers, 2003· Hall, 2010).

Η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει απόλυτα αυτό το τελευταίο ισχυρισμό καθώς τα αποτελέσματα της έδειξαν ότι το στυλ ηγεσίας του διευθυντή επηρέασε διαφορετικά τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης σε όλα τα Στάδια των Ανησυχιών εκτός από το Στάδιο Σ0 «Αδιαφορία» και το Στάδιο Σ3 «Διαχείριση του Εργασιακού Φόρτου».

Ιδιαίτερα σημαντικά είναι τα ευρήματα της έρευνας για την Μετασχηματιστική ηγεσία που θεωρείται στην βιβλιογραφία ως η πλέον καινοτομική ηγεσία (Hoy & Miskel, 2005) καθώς διαπιστώθηκε ότι δυσχέραινε την Αυτοαξιολόγηση εντείνοντας τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών για την επάρκεια της γνώσης τους για την Αυτοαξιολόγηση και τις προσωπικές επιπτώσεις της εφαρμογής της. Έτσι η παρούσα έρευνα έρχεται σε αντίθεση με το ισχυρισμό του Northouse (2004) ότι η Μετασχηματιστική ηγεσία είναι η αποτελεσματικότερη ηγεσία στην επιτυχία των αλλαγών. Η αντίθεση αυτή ενισχύεται και από το γεγονός ότι στην παρούσα έρευνα η Συναλλακτική ηγεσία αναδείχτηκε αποτελεσματικότερη από την Μετασχηματιστική σε ότι αφορά την συνεργασία των εκπαιδευτικών με στόχο το μεγαλύτερο όφελος των μαθητών. Το εύρημα αυτό

ευθυγραμμίζεται με τον ισχυρισμό του Fullan (2001) ότι ο Συναλλακτικός ηγέτης είναι ο κατεξοχήν ηγέτης της αλλαγής.

Ωστόσο, μία συνθετική θεώρηση των αποτελεσμάτων της έρευνας δείχνει ότι η ηγεσία που θα ωθούσε αποτελεσματικότερα τους εκπαιδευτικούς προς τα ανώτερα στάδια της υλοποίησης της Αυτοαξιολόγησης μέσα από τη στήριξη της συνεργασίας μεταξύ τους για καλύτερα αποτελέσματα θα ήταν ένας συγκερασμός χαρακτηριστικών Μετασχηματιστικής και Συναλλακτικής ηγεσίας που θα συνδύαζε τη νοηματοδότηση της Αυτοαξιολόγησης, το ομαδικό πνεύμα, τον ενθουσιασμό και τον οραματισμό ενός Μετασχηματιστικού ηγέτη με την εξαρτημένη ανταμοιβή, τον έλεγχο και την εποπτεία ενός Συναλλακτικού ηγέτη.

Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνει άλλες έρευνες που διαπιστώνουν από τη μια μεριά ότι η Μετασχηματιστική ηγεσία συνδέεται με υψηλά επίπεδα συνοχής και δημιουργικότητας (Jung, 2001) καθώς και με την υπέρβαση του εαυτού για χάρη της ομάδας (Bass, 1985) και από την άλλη ότι οι μέθοδοι της Συναλλακτικής ηγεσίας μπορούν να επηρεάσουν αποτελεσματικότερα την καταβολή προσπάθειας σε ατομικό επίπεδο (Hoy & Miskel, 2005). Έτσι, στην περίπτωση της Αυτοαξιολόγησης στο Στάδιο της συνεργασίας ένας συνδυασμός μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας θα ήταν το αποτελεσματικότερο στυλ ηγεσίας για την υποστήριξη της Αυτοαξιολόγησης στο σχολείο.

Με βάση τα προηγούμενα συμπεράσματα μπορούμε να κάνουμε προτάσεις σε εκπαιδευτικούς, διευθυντές και μελλοντικούς ερευνητές. Ωστόσο, οι προτάσεις αυτές μπορούν να είναι χρήσιμες σε Σχολικούς Συμβούλους, Διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Περιφερικούς Διευθυντές, στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ακόμη και στο Υπουργείο Παιδείας.

7.2. Προτάσεις για τους εκπαιδευτικούς

Βασισμένοι στα ευρήματα της έρευνας μπορούμε να προτείνουμε στους εκπαιδευτικούς να προβούν σε μία αυτοδιάγνωση ως προς την Αυτοαξιολόγηση προκειμένου να αποκτήσουν αυτογνωσία του τρόπου αντίληψης της Αυτοαξιολόγησης εκ μέρους τους. Αυτό μπορεί να γίνει με κατάλληλα ερωτηματολόγια και διαγνωστικά τεστ προκειμένου

να διαπιστώσουν οι εκπαιδευτικοί σε ποιο Στάδιο Ανησυχιών βρίσκονται αναφορικά με την Αυτοαξιολόγηση (Fuller, 1969). Μία τέτοια αυτοενημερότητα των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να οδηγήσει στην οργάνωση στοχευμένων στις κυρίαρχες ανησυχίες τους δράσεων εσωτερικής επιμόρφωσης στα σχολεία, γεγονός που θα μπορούσε να συμβάλει σημαντικά στην άρση της *a priori* αρνητικής στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην Αυτοαξιολόγηση και στην γνωστική εκ μέρους τους υιοθέτησή της σε μεγαλύτερο βαθμό. Στο πλαίσιο αυτών των επιμορφωτικών προγραμμάτων οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να ενημερωθούν επακριβώς για τις προσδοκίες από την Αυτοαξιολόγηση και τη μεθοδολογία της προκειμένου να πειστούν για το όφελος του σχολείου από την εισαγωγή της και να λάβουν λεπτομερή γνώση των αξιολογικών διαδικασιών και κριτηρίων στο πλαίσιο εφαρμογής της.

7.3. Προτάσεις για τους διευθυντές

Η έρευνα αποκάλυψε ότι η σχολική ηγεσία συνδέεται με το Στάδιο Ανησυχιών των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι η Μετασχηματιστική ηγεσία σχετίζεται αρνητικά με το ενδιαφέρον για ενημέρωση των εκπαιδευτικών και την υπέρβαση των προσωπικών τους ανησυχιών και θετικά με την καλύτερη συνεργασία μεταξύ τους για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης. Αυτή η τελευταία διαπίστωση επιβεβαιώνει τον ισχυρισμό ότι η πρόκριση συνεργατικών πρακτικών στο σχολείο εκ μέρους του διευθυντή συμβάλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και έτσι στην ενδυνάμωση της συνεργατικής κουλτούρας και καινοτομικής ατμόσφαιρας στο σχολείο ((Drake and Roe, 1999). Έτσι, προκειμένου να ωθήσουν τους εκπαιδευτικούς στην αποδοχή της Αυτοαξιολόγησης μέσα από την ανταλλαγή απόψεων και τη μεταξύ τους συνεργασία, οι διευθυντές πρέπει να εντάξουν τις πρακτικές τους σε στρατηγικές που τονίζουν το όφελος από την εφαρμογή της ώστε να εμπνεύσουν γνωστικά τους εκπαιδευτικούς υπέρ της υιοθέτησής της μέσα από την ανάπτυξη στο σχολείο επικοινωνιακού διαλόγου και δημιουργικού προβληματισμού για τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της Αυτοαξιολόγησης.

Επί πλέον, ένας μετασχηματιστικός διευθυντής θα μπορούσε να αντιστρέψει το αρνητικό του συσχετισμό με την ενημέρωση και τις προσωπικές ανησυχίες των εκπαιδευτικών εκδηλώνοντας μεγαλύτερο εξατομικευμένο ενδιαφέρον για τις ανησυχίες τους απέναντι στην Αυτοαξιολόγηση γιατί η αίσθηση των εκπαιδευτικών ότι ο διευθυντής κατανοεί τις προσωπικές τους ανάγκες και συμμερίζεται τις αγωνίες τους ενδυναμώνει τη προδιάθεσή των εκπαιδευτικών να τον ακολουθήσουν στις επιλογές του (Bass and Avolio, 2004).

Τα αποτελέσματα της έρευνας εισηγούνται επίσης ότι οι διευθυντές δεν πρέπει να εμφορούνται μόνο από μετασχηματιστικά χαρακτηριστικά καθώς τα χαρακτηριστικά της συναλλακτικής συμπεριφοράς είναι εξίσου σημαντικά. Πράγματι, η παρούσα έρευνα αποκάλυψε η καλύτερη οργάνωση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και η επιλογή βέλτιστων πρακτικών στο πλαίσιο της Αυτοαξιολόγησης σε συνδυασμό με τον έλεγχο και την εποπτεία ενός συναλλακτικού διευθυντή διευκόλυνε σημαντικά την εφαρμογή της και επιβεβαίωσε τον ισχυρισμό ότι οι διορθωτικές παρεμβάσεις, η επιβράβευση και αποδοκιμασία του συναλλακτικού ηγέτη βελτιώνουν τις επιδόσεις των εκπαιδευτικών (Atwater et al., 1994).

Για το λόγο αυτό, οι διευθυντές πρέπει να παράσχουν στους εκπαιδευτικούς ένα σαφές περίγραμμα προσδοκιών και οδηγιών για την εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης και μία σαφή περιγραφή των συνεπειών από τη μη εφαρμογή της. Πρέπει, επίσης, να ασκούν συνεχή έλεγχο και εποπτεία της πορείας της Αυτοαξιολόγησης και να προβαίνουν σε διορθωτικές παρεμβάσεις όπου και όταν χρειάζεται.

Τέλος, επειδή η Παθητική ηγεσία συνδέεται με τη πλημμελή εφαρμογή ή την μη εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης ως αποτέλεσμα της γενικής της αναποτελεσματικότητάς της (Hoy & Miskel, 2005), η πρόταση προς ένα παθητικό διευθυντή που θέλει να εφαρμόσει την Αυτοαξιολόγηση στο σχολείο του είναι να αποστεί από την απάθεια και την αδράνεια, να πληροφορήσει τους εκπαιδευτικούς και να προσπαθήσει να τους πείσει για την αναγκαιότητα της Αυτοαξιολόγησης, να κατανείμει καθήκοντα και υποχρεώσεις σε σχέση με την εφαρμογή της και να εποπτεύσει την συνέπεια των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση των αποφάσεων συνδέοντας την ασυνέπεια με συγκεκριμένες προσωπικές επιπτώσεις.

7.5. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Δεδομένων των ευρημάτων της παρούσας έρευνας, η ηγεσία του υπουργείου παιδείας θα έπρεπε είχε σχεδιάσει ένα διαφορετικό τρόπο εισαγωγής της Αυτοαξιολόγησης στα ελληνικά σχολεία με βασικό στοιχείο ένα πρόγραμμα επιμορφωτικών δράσεων με στόχο την κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών για την αποδοχή και την εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης. Ωστόσο, περαιτέρω έρευνα απαιτείται προκειμένου να εξεταστεί σε ποια ζητήματα πρέπει να δοθεί έμφαση αυτών των προγραμμάτων λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και τη γενικότερη χρονική συγκυρία.

Επειδή, όμως, η έρευνα περιορίστηκε σε δασκάλους Δημοτικών Σχολείων απαιτείται επέκτασή της στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση προκειμένου να διαπιστωθεί αν τα συμπεράσματα της μπορούν να γενικευτούν. Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι η έρευνα έγινε μόνο στο χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, τα συμπεράσματά της μπορούν να αποτελέσουν έναυσμα της συζήτησης για τον τρόπο υποστήριξης των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή του νέου θεσμού.

Υπό το φως της παρούσας μελέτης το ενδιαφέρον μελλοντικών ερευνών μπορεί να εστιαστεί σε ερωτήματα όπως:

1. Ποιοι είναι οι λόγοι της μεγάλης ανησυχίας των εκπαιδευτικών για το εαυτό κατά την εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης;
2. Πού στηρίζεται η πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι η Αυτοαξιολόγηση δεν μπορεί να αποβεί προς όφελος των μαθητών;
3. Ποιες είναι οι βελτιώσεις, τροποποιήσεις και προσαρμογές που προτείνουν οι εκπαιδευτικοί για το πλαίσιο και τις διαδικασίες της Αυτοαξιολόγησης;
4. Η νομοθετική αποσύνδεση της Αυτοαξιολόγησης από τις επιπτώσεις της μη συμμετοχής στις διαδικασίες θα άλλαζε τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην Αυτοαξιολόγηση;
5. Το γεγονός ότι η Αυτοαξιολόγηση δεν ήταν απόφαση των σχολείων αλλά μια επιβεβλημένη από το υπουργείο υποχρεωτική διαδικασία επηρέασε τη στάση των

εκπαιδευτικών απέναντι στην Αυτοαξιολόγηση και την επίδραση της ηγεσίας στους εκπαιδευτικούς;

6. Εγγυήσεις από την πλευρά τους υπουργείου ότι δεν σχεδιάζει συγχωνεύσεις ή καταργήσεις σχολείων με βάση τα αποτελέσματα της Αυτοαξιολόγησης θα άλλαζαν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο νέο θεσμό;
7. Η χρονική συγκυρία έπαιξε ρόλο στην στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην εισαγωγή Αυτοαξιολόγησης στα σχολεία;
8. Η απουσία αξιολογικής κουλτούρας από το ελληνικό σχολείο επηρέασε την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην Αυτοαξιολόγηση;

7.6. Γενικό συμπέρασμα

Η εκπαίδευση είναι ένας χώρος όπου συμβαίνουν μεγάλες αλλαγές με μεγάλη ταχύτητα σε παγκόσμιο επίπεδο. Ωστόσο, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει στάσιμο εδώ και 35 χρόνια σε ότι αφορά την εισαγωγή και εδραίωση ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και της οργάνωσης και λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Στο πλαίσιο αυτό η Αυτοαξιολόγηση αποτέλεσε την τελευταία προσπάθεια της Πολιτείας να επιβάλει με νομοθετική ρύθμιση ένα σύστημα εσωτερικής αξιολόγησης στα ελληνικά σχολεία. Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με σκοπό να εξαχθούν συμπεράσματα για το ρόλο του διευθυντή μέσα από τη διερεύνηση των ανησυχιών των εκπαιδευτικών δύο χρόνια μετά την εισαγωγή του νέου θεσμού στα Δημοτικά σχολεία της χώρας.

Το βασικό συμπέρασμα της παρούσας έρευνας είναι ότι οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών για τον εαυτό και το φόρτο εργασίας είναι πολύ μεγάλες και ανεξάρτητες από το στυλ ηγεσίας του σχολείου. Αντίθετα οι ανησυχίες για τον αντίκτυπο της Αυτοαξιολόγησης στους μαθητές ,τη συνεργασία μεταξύ τους και την προσαρμογή της Αυτοαξιολόγησης στις ιδιαιτερότητες του σχολείου σχετίζονται σημαντικά και θετικά με πρακτικές Συναλλακτικής και Μετασχηματιστικής και αρνητικά με συμπεριφορές Παθητικής ηγεσίας. Αυτό σημαίνει ότι ένας απαθής ,αδρανής και αδιάφορος διευθυντής δυσχεραίνει την εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης. Αντίθετα ένας διευθυντής που μπορεί να εμπνεύσει και να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν

γνωστικά το νέο θεσμό μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην προώθηση της Αυτοαξιολόγησης ασκώντας συνεχή έλεγχο και εποπτεία της πορείας εφαρμογής της.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μία εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας-δράσης. Μτρφ. Μ. Δεληγιάννη. Αθήνα: Μεταίχμιο

Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). Psychological testing (7th ed.). New Jersey: Prentice Hall

Antonakis, J., Avolio, B. J. & Sivasubramania, N. (2003). Context and leadership: an examination of the nine-factor full-range leadership theory using multifactor leadership questionnaire. *The Leadership Quarterly*, 14 (3), 261-295.

Aspinwall, K., Siskin, T., Wilkinson, J.F., & McAuley, J.M. (1992). *Managing Evaluation in Education*. London: Routledge.

Avolio, B. J., & Bass, B. M. (2004). *MLQ: Multifactor leadership questionnaire*. Mind Garden.

Avolio, B.J. (1994). The "natural" leader: Some antecedents to transformational leadership. *International Journal of Public Administration*, 17, 1559-1581.

Avolio, B.J. (1999) *Full Leadership Development: Building the Vital Forces in Organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Avolio, B.J. (2004). *Leadership Development in Balance: Made/Born*. NJ: Erlbaum.

Avolio, B.J., & Bass, B.M. (2007). *Multifactor Leadership Questionnaire*. Mind Garden, Inc.

Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. New York: Free Press.

Bass, B. M. (1985a). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.

Bass, B. M. (1985b). Leadership: Good, better, best. *Organizational Dynamics*, 13, 26–41.

Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European journal of work and organizational psychology*, 8(1), 9-32.

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership: A response to critiques. In M. M.

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

Bass, B.M. & Avolio, B.J. (1999). *Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire (Form 5X)*. Mind Garden, Inc.

Brotto, F. (2005). Το πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης «Bridges across boundaries» στις νεοεισαχθείσες χώρες της Κεντρικής Ευρώπης στην Ε.Ε. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού* (σσ. 95-103). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Bryk, A & Schneider, B. (2004). *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. New York: Russell Sage Foundation.

Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.

Carr, G.H. (1985). *Characteristics of Florida vocational educators and their receptivity to and attitude toward educational change and innovation*. Paper presented at the American Vocational Association Convention, Atlanta, GA. Ανακτήθηκε από ERIC Document Reproduction Service No. ED266299.

Copland, M. A. (2003, Winter). Leadership of inquiry: Building and sustaining capacity for school improvement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(4), 375-395.

Copland, M. A. (2003, Winter). Leadership of inquiry: Building and sustaining capacity for school improvement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(4), 375-395.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *psychometrika*, 16(3), 297-334.

Damanpour, F. (1991). Organizational innovation: a meta analysis of effects of determinants and moderators. *Academy of Management Journal*, 34, 555-90.

Dean, J. (1993). *Managing the Secondary School*. London: Routledge.

Decelle, X. (2004). A conceptual and dynamic approach to innovation in tourism. OECD, 1-16. Διαθέσιμο στο Διαδίκτυο: <http://www.oecd.org/dataoecd/55/28/34267921.pdf> (26/6/2015)

Deluga, R. J. (1988). The relationship of transformational and transactional leadership with employee influencing strategies. *Group and Organization Studies*, 13, 456-467

Demetriou, D., & Kyriakides, L. (2012). The impact of school self-evaluation upon student achievement: a group randomisation study. *Oxford Review of Education* 38(2), 149-170.

Dori, Y.J., & Barnea, N. (1997). In-service chemistry teachers' training: The impact of introducing computer technology on teachers' attitudes and classroom implementation. *International Journal of Science Education*, 19(5), 577-592.

Drake, T. L., & Roe, W. H. (1999). *The principalship*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Dufour, R. (1998). *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*. San Francisco: Solution Tree.

Duke, D. (2004). *The challenges of educational change*. Boston: Pearson Education.

Ehren, C.M., Leeuw, F.L., & Scheerens, J. (2005). On the impact of the Dutch Educational Supervision Act: Analyzing assumptions concerning the inspection of primary education. *American Journal of Evaluation* 26, 60–76.

Ellsworth, J. B. (2000). *Surviving change: A survey of educational change models*. Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information and Technology.

Eylon, B., Bagno, E. (1997). Professional development of physics teachers through long-term in-service program: The Israeli experience. In E. F. Redish, & J. S. Rigden (Eds.), *The changing role of physics departments in modern universities: Proceeding of ICUPE*, The American Institute of Physics (pp. 299–326).

Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992) *Teacher development and educational change*. Falmer Press: London

Fullan, M. (1992). *Successful school improvement*. Buckingham: Open University Press.

Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. London: Falmer Press.

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Fullan, M. (2002). Principals as leaders in a culture of change. *Educational leadership*, 59(8), 16-21.

Fullan, M. (2005). The Meaning of Educational Change: A Quarter of a Century of Learning. In Lieberman, A. *The Roots of Educational Change* (pp 202-216). Netherlands: Springer.

Fullan, M. (2006). *Turnaround leadership*. San Francisco: Jossey Bass.

Fuller, E. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.

Fuller, F. F. (1969). Concerns and teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.

Fuller, F. F. (1969). Concerns and teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.

Geijsel, F., Slegers, P., van den Berg, R., & Kelchtermans, G. (2001). Conditions fostering the implementation of large-scale innovation programs in schools: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 37, 130-166.

George, A. A., Hall, G. E., & Stiegelbauer, S. M. (2006). *Measuring implementation in schools: The stages of concern questionnaire*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

Ghaith, G., & Yaghi, H. (1997). Relationships among Experience, Teacher Efficacy, and Attitudes toward the Implementation of Instructional Innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13 (4), 451-458.

Gray, J. (1992) *Men are from Mars, women are from Venus: a practical guide for improving communication and getting what you want in your relationships*. New York: HarperCollins

Gray, J., Hopkins D., Reynolds, D., Wilcox B., Farrell, S., & Jesson, D. (1999). *Improving Schools: Performance and Potential*. Buckingham: Open University Press

Guskey, T. (1989). Attitude and perceptual change in teachers. *International Journal of Educational Research*, 13(4), 439-453.

Guskey, T. R. (1988). Teacher Efficacy, Self-Concept, and Attitudes Toward the Implementation of Instructional Innovation. *Teaching & Teacher Education*, 4 (1), pp.63-69.

Guskey, T.R., & Huberman, M. (eds) (1995). *Professional development in education: New paradigms and practices*. New York: Teachers College Press

Hall, O. E., George, A., and Rutherford, W. L. (1979). *Measuring stages of concern about the innovation: A manual for use of the SoC questionnaire. (Report No. 3032)*. Austin: The University of Texas at Austin, Research and Development Center for Teacher Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 147 342)

Hall, O. E., Wallace R. C., and Dossett, W. A. (1973). *A developmental conceptualization of the adoption process within educational institutions (Report No. 3006)*. Austin: The University of Texas at Austin, Research and Development Center for Teacher Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 095 126)

Hall, G. (2010). Technology's Achilles heel: Achieving high-quality implementation. *Journal of Research in Technology Education*, 42(3), 231-253.

Hall, G. E., & George, A. A. (1979). Stages of Concern About the Innovation: The Concept, Initial Verification and Some Implications. 1st Draft.

Hall, G. E., & Hord, S. M. (1987). *Change in schools: Facilitating the process*. Albany, NY: State University of New York Press.

Hall, G. E., & Hord, S. M. (2006). *Implementing change*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Hall, G., Rutherford, W. L., Hord, S. M., & Huling, L. L. (1984). Effects of three principal styles on school improvement. *Educational leadership*, 41(5), 22-29.

Hall, G.E., & Hord, S.M. (2001). *Implementing change: Patterns, principles and potholes*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Hall, G.E., George, A.A., & Rutherford, W.L. (1977). *Measuring stages of concern about the innovation: Manual for use of the SOC questionnaire*. Austin: Research and Development Center for teacher Education, University of New York.

- Halliger, P., & Heck, R. H. (2009). *Does collaborative leadership make a difference in school improvement? Educational Administration, Management, and Leadership*.
- Hargreaves, D. H. (2003) *Education Epidemic: Transforming Secondary Schools Through Innovation Networks*. London: Demos.
- Hargreaves, D.H. (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education, 10*(4), 423-438.
- Hargreaves, A. (2005). Inclusive and exclusive educational change: emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership & Management, 24* (2), 287-309.
- Harlen, W., Holroyd, C., & Byrne, M. (1995). *Confidence and understanding in teaching science and technology in primary schools*. The Scottish Council for Research in Education.
- Harris, A. (2001). Building capacity for school improvement. *School Leadership and Management, 21*, 261-270.
- Harris, A. (2002). Effective leadership in schools facing challenging context. *School Leadership and Management, 22*, 15-26.
- Harris, A. (2004). Editorial: School leadership and school improvement: A simple and a complex relationship. *School Leadership and Management, 24*, 3-5.
- Harris, A., & Mujis, D. (2005). *Improving Schools through Teacher Leadership*.
- Heck, R.H., Brandon, P.R. & Wang, J. (2001). Implementing site-managed educational changes: Examining levels of implementation and effect. *Educational Policy, 15*(2), 302-322.
- Hofman, R., Dijkstra, N., & Hofman, A. (2009). School self-evaluation and student achievement. *School Effectiveness and School Improvement 20*(1), 47–68.

Hopkins, D (2007). *Every School a Great School*. Buckingham: Open University Press

Howell, J. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership, transactional leadership, locus of control, and support for innovation: Key predictors of consolidated business businessunit performance. *Journal of Applied Psychology*, 78, 891–902.

Hoy, W. K. & Miskel, C.G. (2001) *Educational administration: theory, research and practice*. Singapore: McGraw-Hill.

Hoy, W. K. (2010). *Quantitative research in education: A primer*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Hoy, W., & Miskel, C. (2005). *Educational administration: Theory, research, and practice* (2nd ed.). New York: Mcgraw-Hill

Imants, J., Tillema, H. H., & de Brabander, C. J. (1993). A dynamic view of teachers learning and school improvement. In F. K. Kieviet & R. Vandenberghe (Eds.), *School culture, school improvement and teacher development* (pp. 109-128). Leiden, the Netherlands: DSWO Press.

Irish Department Of Education And Skills (2012). Scool self- evaluation guidelines for primary schools. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο:

http://www.education.ie/en/Publications/Inspection-Reports-Publications/Evaluation-Reports-Guidelines/sse_guidelines_primary.pdf

(22/5/2015)

Johannessen, J.A., Olsen, B., & Lumpkin, G.T. (2001). Innovation as newness : what is new, how new, and new to whom ? *European Journal of Innovation Management*, 4(1), 20-31

Joyce, B., & Showers, B. (1982). The coaching of teaching. *Educational Leadership*, 40, 4–10.

Jung, D. I. (2001). Transformational and transactional leadership and their effects on creativity in groups. *Creativity Research Journal*, 13(2), 185-195.

Karasavvidis, I. (2009). Activity theory as a conceptual framework for understanding teacher approaches to information and communication technologies. *Computers and Education*, 53, 436-444.

Koh, W. L. (1990). An empirical validation of the theory of transformational leadership in secondary schools in Singapore. Doctoral dissertation, University of Oregon, Eugene, OR.

Kwakman, K. (1998). Professional learning on the job of Dutch secondary teachers: In search of relevant factors. *Journal of In-Service Education*, 24(1), 57-71.

Kwakman, K. (1999). *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan: Studies naar professionaliteit op de werkplek in het voortgezet onderwijs [The learning of teachers during their professional career: Studies of professionalism on the job in secondary education]* (Doctoral thesis). Nijmegen, the Netherlands: University Press.

Kyriakides, L., & Campbell, R.J. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30, 23–36.

Lachat, M. A., & Smith, S. (2005). Practices that support data use in urban high schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 10(3), 333-349.

Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York: Harper & Brothers Publishers

Lieberman, A., & Miller, L (1990). Teacher development in professional practice schools. *Teacher College Record*, 92(1), 105-122.

Liontos, L. B. (1992). *At-risk families and schools: Becoming partners*. Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management.

Little, J.W. (1993). Teachers professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15, 129-151.

Liu, Y., & Szabo, Z. (2009, February). Teacher's attitudes toward technology integration in schools: A four year study. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(1), 5-23.

Loucks-Horsley, S., Hewson, . P. W., Love, N., & Stiles, K. E. (1998). *Designing professional development for teachers of science and mathematics*. California: Corwin Press, INC.

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

McLaughlin, M.W., & Oberman, I. (Eds.), (1996). *Teacher learning: New policies, new practices*. New York: Teachers College Press.

McNamara, G., & O'Hara, J. (2008). The importance of the concept of self-evaluation in the changing landscape of education policy. *Studies in Educational Evaluation*, 34, 173–179.

McNamara, G., & O'Hara, J. (2008). The importance of the concept of self-evaluation in the changing landscape of education policy. *Studies in Educational Evaluation*, 34, 173–179.

Meuret, D. & Morlaix, S. (2003). Conditions of Success of a School 's Self-Evaluation: Some Lessons of an European Experience. *School Effectiveness and School Improvement*, 14, (1), 53-71.

Nevo, B. (1985). Face validity revisited. *Journal of Educational Measurement*, 22(4), 287-293.

New Zealand Ministry Ministry Of Education (2006). Self reviews guidelines for early childhood education. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο

<http://www.lead.ece.govt.nz/~media/Lead/Files/SelfReviewGuidelinesForECE.pdf>

(25/5/2014)

Nohria, N., & Gulati, R. (1996). Is slack good or bad for innovation? *Academy of Management Journal*, 39 (5), 1245-1264.

Northhouse, P. G. (2004). *Leadership theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Pasiardis, P. (2004). *Educational Leadership: from the period of positive indifference to the modern era*. Athens: Metechmio.

Poppleton, P. (2000). *Receptiveness and resistance to educational change: Experiences of English teachers in the 1990s*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA. Ανακτήθηκε από ERIC Document Reproduction Service No. ED 441794

Rodgers, E. (2003). *Diffusion of Innovations* (5th ed.). New York: Free Press.SB 6, Texas Administrative Code § 6 (2011).

Rogers, E.M. (1995). *Diffusion of innovations* (4th ed.). New York: Free Press.

Russell R.D. & Russell, C.J. (1992). *An Examination of the Effects of Organisational Norms, Organisational Structure, and Environmental Uncertainty on Entrepreneurial Strategy*. Doctoral Dissertation Submitted to the University of Louisiana.

Russell, E.B. (1975). Upgrading curricula through change-oriented teachers. *Theory into Practice*, 14(1), 27-31.

Sarafidou, J. O., & Nikolaidis, D. I. (2009). School Leadership and Teachers' Attitudes towards School Change: The Case of High Schools in Greece.*International Journal of Learning*, 16(8), 431-440.

Schildkamp, K. & Visscherb, A. (2010). The utilisation of a school self-evaluation instrument. *Educational Studies* 36(4), 371–389.

Schildkamp, K. (2007). *The utilisation of a self-evaluation instrument for primary education*. Enschede: University of Twente.

Shamir, B. (1990). Calculation, value, and identities: Collectivistic work motivation. *Human Relations*, 43, 313–332.

Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Research*, 15(2), 4–14.

Silins, H., Mulford, B., & Zarins, S. (2002). Organisational learning and school change. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 613-642.

Smith D.C., & Neale, D.C. (1989). The Construction of subject matter knowledge in primary science teaching. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 1–20.

Smith, B., Hall, H.C., & Woolcock-Henry, C. (2000). The effects of gender and years of teaching experience on exploratory style of secondary vocational teachers. *Journal of Vocational Education Research*, 25(1), 21-33.

Smylie, M.A. (1995). Teacher learning in the workplace: Implications for school reform. In T. R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices* (pp. 92-113). New York: Teachers College Press

Stern, C., & Keislar, E. (1975). Teacher attitude and attitude change; Vol. 2: Summary and analysis of recent research.

Stewart, J. (2006). Transformational leadership: an evolving concept examined through the works of Burns, Avolio and Leithwood. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 54, CJEAP. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο www.unimatitoba.ca/publications/cjeap/pdf_files/stewart.pdf.(28/5/214)

Thomas, H., & Nelson, T. (2002). *Attitudes of vocational teachers toward change*. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, New Orleans, LA.

Vanhoof, J., Van Petegem, P., & De Maeyer, S. (2009). Attitudes towards school self-evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 35(1), 21-28.

Waldman, D. A., & Bass, B. M. (1986). *Adding to leader and follower transactions: The augmenting effect of transformational leadership (Working Paper No. 86-109)*. Binghamton: State University of New York, School of Management.

Waldman, D. A., Bass, B. M., & Yammarino, F. J. (1990). Adding to contingent-reward behavior: The augmenting effect of charismatic leadership. *Group and Organizational Studies*, 15, 381–394.

Watters, J. J., & Ginns, I. S. (1996). An in-depth study of a teacher engaged in an innovative primary science trial professional development project. *Research in Science Education*, 27(1), 51–59.

Weiss, K. (1997). *Evaluation*. USA: Prentice Hall.

Winter, G. (2000). A comparative discussion of the notion of 'validity' in qualitative and quantitative research. *The qualitative report*, 4(3), 1-14.

Worthen, B. R. & Sanders, J. R. (1987). *Educational Evaluation. Alternative Approaches and Practical Guidelines*. New York: Longman.

Yukl, G. A. (2009). *Leadership in Organizations* (7th ed.). Prentice Hall

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα - Α.Α. Λιβάνη.

Γιαννακάκη, Μ.Σ. (2009). *Συνάντηση Ι: Ανάπτυξη και Διαχείριση Καινοτομιών στη Σχολική Μονάδα*. [Αδημοσίευτες Διαφάνειες PowerPoint]. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ΠΤΔΕ.

Δακοπούλου, Α. (2008). Εκπαιδευτική Αλλαγή-Μεταρρύθμιση-Καινοτομία. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, & Δ.

Χαλκιώτης, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Τόμος Α. (σσ. 165-211). Πάτρα : ΕΑΠ.

Καπαχτού, Β. (2008). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Ν. Θεσσαλονίκης* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 2008).

Καπαχτού, 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, 2011).

Κασσωτάκη, Π., & Δόβρος, Ν. (χ.χ.). *Διερεύνηση των επιπέδων ανησυχίας νηπιαγωγών, σχετικά με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην τάξη*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.epyna.eu/agialama/synedrio_syros_6/eishghseis/prosxoliki/188-kassotaki.pdf (19/04/2015)

ΚΕΕ (2010). *Υλικό για το πρόγραμμα « Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Διαδικασία αυτοαξιολόγησης στην προσχολική και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*.

ΚΚΕ (2010, 2011). Υλικό για το πρόγραμμα «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Διαδικασία αυτοαξιολόγησης στην προσχολική και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση»

Κολέζα, Ε. (2004). Προκλήσεις για το σύγχρονο σχολείο: Το ζήτημα της αποδοτικότητας και η αυτοαξιολόγηση. Στην επιμορφωτική-παιδαγωγική ημερίδα, *Ο ρόλος του Διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Αμερικάνικο Κολλέγιο Ελλάδα. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.slideshare.net/guest77f356/ss-3088303>. (9/5/2015)

Κολοβελώνης, Α. (2006). Ο Καθηγητής Φυσικής Αγωγής ως Παράγοντας Αλλαγής και Καινοτομίας. Από τη Θεωρία στην Πράξη. *Εκπαίδευση & Επιστήμη*, 3, 313-323.

Κουλαϊδής, Β., & Κότσιρα-Ταμπακοπούλου Α. (2005). Διαδικασία αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού* (σσ. 75-91). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουρέα, Π. (χ. χ.). *Νέα Αναλυτικά Προγράμματα: Η ανθρώπινη πλευρά της αλλαγής*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.pek.org.cy/Proceedings_2012/papers/nea_analytika/Kourea_P.pdf (19/04/2015)

Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι. (1999). Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι. (επιμ.). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Κοινωνική και Ευρωπαϊκή διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης* (σσ. 13-43). Πάτρα: ΕΑΠ.

Κουτούζης, Μ. (2002). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Εξηγήσεις και παρεξηγήσεις. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 30, 28-29.

- Κουτούζης, Μ. (2008). Η αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα. Στο Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Χατζηευστρατίου Ι., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* τ.Γ (αναθεωρημένος) *Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής*
- Λιάκου, Ε. (2013). *Η πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου- Διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης» στη Δημοτική εκπαίδευση: Μία μελέτη περίπτωσης* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 2008).
- MacBeath J., Schratz M., Meuret D. & Jacobsen L. (2005). *Η Αυτοαξιολόγηση στο Ευρωπαϊκό Σχολείο. Πως άλλαξαν όλα*. Αθήνα:Μεταίχμιο
- Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ. & Δαλαβίτσας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 15, 195-209.
- Ματθαίου, Δ.(2000). *Οδηγός Αποτίμησης και Σχεδιασμού του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Μαυρογιώργος, Γ. (1992). Η αξιολόγηση στην υποχρεωτική εκπαίδευση και η ευρεία συναίνεση. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Διήμερο της Ο.Ι.Ε.Λ.Ε., (σσ 86-106). Αθήνα: Όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών.
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., & Σταμάτης, Θ. (2007). *ΕΝΑ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΑΘΑΙΝΕΙ: Η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του Διεθνούς Προγράμματος Carpe Vitam. Leadership for Learning*. Αθήνα: Εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη.
- Μπουζάκης, Σ. (2001). Η αξιολόγηση στο σύγχρονο κόσμο. Μια ιστορική – συγκριτική προσέγγιση. Στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Συγκριτική παιδαγωγική III*, (σσ. 273- 285). Αθήνα: Gutenberg.

Παλαιοκρασάς, Σ., Δημητρόπουλος, Σ., Κωστάκη, Α. & Βρετάκου, Β. (1997). *Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης: Ευρωπαϊκές Τάσεις και Πρόταση για ένα Πλαίσιο Ελληνικής Πολιτικής*. Αθήνα: Κέντρο Πολιτικής Έρευνας και Επιμόρφωσης

Παπακωνσταντίνου, Π. (1993) *Εκπαιδευτικό Έργο και Αξιολόγηση στο Σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.

ΠΑΡΑΤΗΤΗΡΙΟ ΤΗΣ ΑΕΕ (χ.χ.). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου*. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <http://aee.iep.edu.gr/pilot/description> (25/5/2015)

Πασιαρδής, Π. (2011). *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Μελέτη για το σχεδιασμό, ανάπτυξη και εφαρμογή νέου Συστήματος Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών λειτουργιών (Powerpoint διαφάνειες)*. Αδημοσίευτες πανεπιστημιακές σημειώσεις, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, Ελλάδα.

Ραχιώτου, Λ. (2009). *Ανησυχίες (Concerns) των εκπαιδευτικών από την εισαγωγή της νέας σειράς σχολικών βιβλίων στα Μαθηματικά*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.math.uoa.gr/me/dipl/dipl_rahiotou.lemonia.pdf (19/04/2015)

Ρούσσοι, Π. & Τσαούσης, Γ. (2010). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σολομών, Ι. (1998). Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: Μορφές κοινωνικούς ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων. *Virtual School, The sciences of Education 1*, (2). Ανακτήθηκε Απρίλιος 17, 2015 από <http://elme-syrou.kyk.sch.gr/aelme/paratakseis/aok/aksiologisi3.htm>

Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Τερζής, Ν. Π. (1981). Απόψεις για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Εξωτερική και εσωτερική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (1976-1980), *Φιλολογος*, 23, 272-281.

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* (σσ. 127-144). Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ (2012). *Η αυτοαξιολόγηση με μια ματιά*. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/%CE%91%CE%95%CE%95%20%CE%BC%CE%B9%CE%B1%20%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%AC/%CE%97%20AEE%20%CE%BC%CE%B9%CE%B1%20%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%AC_%CF%84%CE%B5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C.pdf (25/5/2014)

χ.ό. (2005). *Σύστημα αξιολόγησης της σχολικής μονάδας*. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: http://www.paideia.org.cy/upload/ShedioAxiologisis/pdf2/3_sistema_axiologisis_sxolis_monadas.pdf (9/5/2015)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πίνακας 20 :Μετατροπή των απόλυτων τιμών των ανησυχιών σε ποσοστιαίες (George, Hall, Stiegelbauer, 2013, σ. 29)

Ποσοστιαίες τιμές							
Απόλυτες τιμές	Σ0	Σ1	Σ2	Σ3	Σ4	Σ5	Σ6
0	0	5	5	2	1	1	1
1	1	12	12	5	1	2	2
2	2	16	14	7	1	3	3
3	4	19	17	9	2	3	5
4	7	23	21	11	2	4	6
5	14	27	25	15	3	5	9
6	22	30	28	18	3	7	11
7	31	34	31	23	4	9	14
8	40	37	35	27	5	10	17
9	48	40	39	30	5	12	20
10	55	43	41	34	7	14	22
11	61	45	45	39	8	16	26
12	69	48	48	43	9	19	30
13	75	51	52	47	11	22	34
14	81	54	55	52	13	25	38
15	87	57	57	56	16	28	42
16	91	60	59	60	19	31	47
17	94	63	63	65	21	36	52

18	96	66	67	69	24	40	57
19	97	69	70	73	27	44	60
20	98	72	72	77	30	48	65
21	99	75	76	80	33	52	69
22	99	80	78	83	38	55	73
23	99	84	80	85	43	59	77
24	99	88	83	88	48	64	81
25	99	90	85	90	54	68	84
26	99	91	87	92	59	72	87
27	99	93	89	94	63	76	90
28	99	95	91	95	66	80	92
29	99	96	92	97	71	84	94
30	99	97	94	97	76	88	96
31	99	98	95	98	82	91	97
32	99	99	96	98	86	93	98
33	99	99	96	99	90	95	99
34	99	99	97	99	92	97	99
35	99	99	99	99	96	98	99



Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής

*Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα
Σπουδών*

Αγαπητή/έ συνάδελφε,

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί σχεδιάστηκε στα πλαίσια της εκπόνησης διπλωματικής εργασίας για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» και έχει τίτλο: Ανησυχίες των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στην Αυτοαξιολόγηση. Ο ρόλος του διευθυντή και άλλων παραγόντων

Σχετικά με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου:

α) Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Μας ενδιαφέρει η προσωπική σας άποψη, γι' αυτό θα σας παρακαλούσα να σημειώσετε ό,τι εκφράζει περισσότερο την προσωπική σας στάση ή άποψη υπεύθυνα και με ειλικρίνεια.

β) Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. Δε χρειάζεται να γράψετε πουθενά το όνομα σας ούτε να συμπληρώσετε κανένα στοιχείο από το οποίο να προκύπτει η ταυτότητα σας.

γ) οι απαντήσεις είναι απόλυτα εμπιστευτικές. Οι πληροφορίες που θα προκύψουν, θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς.

Είναι σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις.

Σας ευχαριστώ προκαταβολικά για το χρόνο σας.

Με εκτίμηση

Παναγιώτου Κων/νος

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Επιλέξτε ή συμπληρώστε κατά περίπτωση:

ΦΥΛΟ: Άνδρας Γυναίκα

ΗΛΙΚΙΑ:..... (παρακαλώ σημειώστε)

ΣΠΟΥΔΕΣ: Βασικό πτυχίο: Παιδαγωγικής Ακαδημίας Παιδαγωγικού Τμήματος
Πανεπιστημίου

Άλλο πανεπιστημιακό πτυχίο

Δίπλωμα παιδαγωγικής μετεκπαίδευσης

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό(παρακαλώ
σημειώστε το αντικείμενο

ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΣΕ ΕΤΗ:.....(παρακαλώ
σημειώστε)

ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΟ ΠΑΡΟΝ ΣΧΟΛΕΙΟ :.....(παρακαλώ σημειώστε)

ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ που γνωρίζετε.....(παρακαλώ σημειώστε)

ΓΝΩΣΗ ΧΡΗΣΗΣ Η/Υ:

πολύ καλή καλή μέτρια περιορισμένη ανεπαρκής έως καθόλου

ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ:

εξάμηνη τρίμηνη 30 ωρών και άνω έως 30 ώρες ημερίδες

Ερωτηματολόγιο 1

Παρακαλώ δώστε τις απαντήσεις σας με βάση τις ανησυχίες σας αναφορικά με την εμπλοκή σας στις διαδικασίες της Αυτοαξιολόγησης. Πάρτε υπόψη σας τα παρακάτω παραδείγματα

Αυτή η δήλωση με εκφράζει απόλυτα αυτή τη στιγμή.	0	1	2	3	4	5	6	7
Αυτή η δήλωση σε ένα βαθμό με εκφράζει αυτή τη στιγμή.	0	1	2	3	4	5	6	7
Αυτή η δήλωση δεν με εκφράζει καθόλου αυτή τη στιγμή.	0	1	2	3	4	5	6	7
Αυτή η δήλωση φαίνεται άσχετη με μένα .	0	1	2	3	4	5	6	7

0	1	2	3	4	5	6	7
Άσχετο	Δεν ισχύει για μένα προς το παρόν		Έχει κάποιο βαθμό αλήθειας			Απολύτως αληθές	

1. Με προβληματίζει η στάση των μαθητών απέναντι στην Αυτοαξιολόγηση	0	1	2	3	4	5	6	7
2. Έχω υπόψη μου κάποιες άλλες προσεγγίσεις που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν καλύτερα.	0	1	2	3	4	5	6	7
3. Ανησυχώ περισσότερο για κάποια άλλη καινοτομία.	0	1	2	3	4	5	6	7
4. Ανησυχώ μήπως δεν έχω αρκετό χρόνο για να οργανώνω τον εαυτό μου κάθε μέρα	0	1	2	3	4	5	6	7
5. Θα ήθελα να βοηθήσω άλλους συναδέλφους στη δική τους εφαρμογή της	0	1	2	3	4	5	6	7
6. Γνωρίζω πολύ λίγα πράγματα για την Αυτοαξιολόγηση.	0	1	2	3	4	5	6	7
7. Θα ήθελα να γνωρίζω την επίδραση της Αυτοαξιολόγησης στην/στο επαγγελματική/ό μου	0	1	2	3	4	5	6	7
8. Ανησυχώ μήπως υπάρξει σύγκρουση ανάμεσα στα ενδιαφέροντά μου και τις	0	1	2	3	4	5	6	7
9. Ανησυχώ σχετικά με την αναθεώρηση του τρόπου που εφαρμόζω εγώ την	0	1	2	3	4	5	6	7
10. Θα ήθελα να αναπτύξω σχέσεις συνεργασίας τόσο με συναδέλφους του σχολείου μου όσο και με συναδέλφους άλλων σχολείων που εφαρμόζουν την Αυτοαξιολόγηση .	0	1	2	3	4	5	6	7
11. Ανησυχώ για το πώς η Αυτοαξιολόγηση επηρεάζει τους μαθητές.	0	1	2	3	4	5	6	7
12. Δεν ανησυχώ για την Αυτοαξιολόγηση προς το παρόν.	0	1	2	3	4	5	6	7

13. Θα ήθελα να γνωρίζω ποιος θα παίρνει τις αποφάσεις στο νέο σύστημα.	0	1	2	3	4	5	6	7
14. Θα ήθελα να συζητήσω τη δυνατότητα εφαρμογής της Αυτοαξιολόγησης.	0	1	2	3	4	5	6	7
15. Θα ήθελα να γνωρίζω τι μέσα είναι διαθέσιμα αν αποφασίσουμε να υιοθετήσουμε την Αυτοαξιολόγηση.	0	1	2	3	4	5	6	
16. Ανησυχώ για την αδυναμία μου να τα καταφέρω με όλα όσα η Αυτοαξιολόγηση απαιτεί.	0	1	2	3	4	5	6	7
17. Θέλω να γνωρίζω πως υποτίθεται ότι θα αλλάξει ο τρόπος που διδάσκω ή διοικώ.	0	1	2	3	4	5	6	7

18. Θα ήθελα να ενημερώνω άλλα τμήματα ή πρόσωπα για την πρόοδο της νέας προσέγγισης.	0	1	2	3	4	5	6	7
19. Ανησυχώ για την αξιολόγηση της	0	1	2	3	4	5	6	7
20. Θα ήθελα να αναθεωρήσω την προσέγγιση της Αυτοαξιολόγησης.	0	1	2	3	4	5	6	7
21. Είμαι απασχολημένος με πράγματα άλλα παρά με την Αυτοαξιολόγηση.	0	1	2	3	4	5	6	7

22. Θα ήθελα να τροποποιήσω την εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης στο σχολείο μας με βάση τις εμπειρίες των μαθητών μας.	0	1	2	3	4	5	6	7
23. Αφιερώνω λίγο χρόνο να σκέφτομαι την Αυτοαξιολόγηση.	0	1	2	3	4	5	6	7
24. Θα ήθελα να εξάψω τον ενθουσιασμό των μαθητών μου για τη συμμετοχή τους στην Αυτοαξιολόγηση.	0	1	2	3	4	5	6	7
25. Ανησυχώ για το χρόνο που πρέπει να αναλώσω ασχολούμενος με μη ακαδημαϊκά προβλήματα που σχετίζονται με την Αυτοαξιολόγηση.	0	1	2	3	4	5	6	7
26. Θα ήθελα να γνωρίζω τι θα απαιτήσει η εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης στο άμεσο μέλλον.	0	1	2	3	4	5	6	7
27. Θα ήθελα να συντονίσω τις προσπάθειες μου με άλλους για να βελτιστοποιήσω τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης.	0	1	2	3	4	5	6	7
28. Θα ήθελα να έχω περισσότερες πληροφορίες για τις δεσμεύσεις χρόνου και ενέργειας που απαιτούνται από την Αυτοαξιολόγηση.	0	1	2	3	4	5	6	7
29. Θα ήθελα να γνωρίζω τι κάνουν άλλοι εκπαιδευτικοί σ' αυτό το τομέα.	0	1	2	3	4	5	6	7

30. Προς το παρόν , άλλες προτεραιότητες με εμποδίζουν να εστιάσω την προσοχή μου στην Αυτοαξιολόγηση.	0	1	2	3	4	5	6	7
31. Θα ήθελα να καθορίσω πως μπορώ να συμπληρώσω, να βελτιώσω ή να αντικαταστήσω την Αυτοαξιολόγηση.	0	1	2	3	4	5	6	7
32. Θα ήθελα να κάνω χρήση ανατροφοδότησης από τους μαθητές για να κάνω αλλαγές στην Αυτοαξιολόγηση.	0	1	2	3	4	5	6	7
33. Θα ήθελα να μάθω πως θα αλλάξει ο ρόλος μου όταν θα εφαρμόζω την Αυτοαξιολόγηση.	0	1	2	3	4	5	6	7
34. Ο συντονισμός των εργασιών και των ανθρώπων παίρνει πολύ από το χρόνο μου.	0	1	2	3	4	5	6	7
35. Θα ήθελα να γνωρίζω για ποιο λόγο η Αυτοαξιολόγηση είναι καλύτερη από ό,τι έχουμε τώρα.	0	1	2	3	4	5	6	7

Αναφέρετε , κατά τη δική σας κρίση τις δύο πιο θετικές πτυχές της Αυτοαξιολόγησης καθώς και τις δύο κυριότερες αδυναμίες του νέου θεσμού

Ερωτηματολόγιο 2

Αυτό το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιείται για να περιγράψει το στυλ της ηγεσίας του διευθυντή του σχολείου σας όπως το αντιλαμβάνεστε εσείς. Αποτελείται από σαράντα πέντε περιγραφικές δηλώσεις. Δώστε μια απάντηση σε κάθε δήλωση. Εάν κάποια δήλωση δεν χαρακτηρίζει το διευθυντή σας ή δεν είστε βέβαιοι για την απάντησή σας ή δεν έχετε τι να απαντήσετε αφήστε την κενή.

Πόσο συχνά κατά την κρίση χαρακτηρίζει κάθε δήλωση το διευθυντή

σας ; Χρησιμοποιήστε την παρακάτω κλίμακα διαβάθμισης:

Καθόλου	Σπάνια	Μερικές φορές	Αρκετά συχνά	Συχνά, αν όχι πάντα
0	1	2	3	4

1.	Μου παρέχει βοήθεια σε αντάλλαγμα των προσπαθειών μου.	0	1	2	3	4
2.	Επανεξετάζει βασικές παραδοχές ή συμπεράσματα για να ελέγξει την ορθότητά τους.	0	1	2	3	4
3.	Δεν καταφέρνει να επέμβει έως ότου τα προβλήματα να	0	1	2	3	4
4.	Εστιάζει την προσοχή του στις παρατυπίες, τα λάθη, τις εξαιρέσεις και τις αποκλίσεις από τα	0	1	2	3	4
5.	Αποφεύγει να αναμειχθεί, όταν προκύπτουν σημαντικά ζητήματα.	0	1	2	3	4
6.	Μιλάει για τις πιο σημαντικές αξίες και πιστεύω του/της.	0	1	2	3	4
7.	Είναι απών, όταν χρειάζεται.	0	1	2	3	4
8.	Αναζητά διαφορετικές οπτικές γωνίες, όταν επιλύει προβλήματα.	0	1	2	3	4

9.	Μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον.	0	1	2	3	4
10.	Με κάνει και αισθάνομαι περήφανος που συνεργάζομαι μαζί του/της.	0	1	2	3	4
11.	Προσδιορίζει με ακρίβεια ποιος και κατά πόσο είναι υπεύθυνος για την επίτευξη των στόχων.	0	1	2	3	4
12.	Περιμένει τα πράγματα να χειροτερέψουν πριν ενεργήσει.	0	1	2	3	4
13.	Μιλάει με ενθουσιασμό για το τι πρέπει να επιτευχθεί.	0	1	2	3	4
14.	Τονίζει τη σπουδαιότητα ύπαρξης μιας ισχυρής αίσθησης σκοπού (οράματος για το μέλλον).	0	1	2	3	4
15.	Αφιερώνει χρόνο στη διδασκαλία και την παιδαγωγική καθοδήγηση.	0	1	2	3	4
16.	Καθιστά σαφές τι πρέπει να προσδοκά κανείς όταν οι στόχοι επιτυγχάνονται	0	1	2	3	4
17.	Δείχνει ότι είναι ένθερμος υποστηρικτής της αρχής «αν δεν σπάσει , μην το φτιάξεις».	0	1	2	3	4
18.	Παραμερίζει το προσωπικό συμφέρον για το καλό της ομάδας	0	1	2	3	4
19.	Μου συμπεριφέρεται περισσότερο ως άτομο παρά σαν ένα απλό μέλος της ομάδας.	0	1	2	3	4
20.	Φαίνεται να έχει την άποψη ότι τα προβλήματα πρέπει να γίνουν χρόνια πριν αναλάβει δράση.	0	1	2	3	4
21.	Ενεργεί με τρόπους που κερδίζουν το σεβασμό μου.	0	1	2	3	4
22.	Έχει στραμμένη την προσοχή του/της στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών.	0	1	2	3	4
23.	Λαμβάνει υπόψη του/της τις δεοντολογικές και ηθικές συνέπειες των αποφάσεων.	0	1	2	3	4
24.	Καταγράφει όλα τα λάθη.	0	1	2	3	4
25.	Επιδεικνύει δύναμη και αυτοπεποίθηση.	0	1		3	4
26.	Διατυπώνει με σαφήνεια ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον.	0	1	2	3	4
27.	Επικεντρώνει την προσοχή μου στις αποτυχίες επίτευξης των στόχων.	0	1	2	3	4

28.	Αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις.	0	1	2	3	4
29.	Θεωρεί ότι έχω διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και προσδοκίες από τους άλλους.	0	1	2	3	4
30.	Με κάνει να βλέπω τα προβλήματα από πολλές διαφορετικές οπτικές γωνίες.	0	1	2	3	4
31.	Με βοηθάει να αναπτύξω τις ιδιαίτερες ικανότητές μου.	0	1	2	3	4
32.	Προτείνει νέους τρόπους προσέγγισης στο πώς να διεκπεραιώνω τις εργασίες.	0	1	2	3	4
33.	Καθυστερεί να αντιδράσει σε επείγοντα ζητήματα.	0	1	2	3	4
34.	Δίνει έμφαση στη σπουδαιότητα της ύπαρξης μιας συλλογικής αίσθησης αποστολής.	0	1	2	3	4
35.	Εκφράζει την ικανοποίησή του/της, όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες.	0	1	2	3	4
36.	Εκφράζει την πεποίθησή του ότι θα επιτευχθούν οι στόχοι.	0	1	2	3	4
37.	Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ανάγκες που σχετίζονται με τη δουλειά μου.	0	1	2	3	4
38.	Εφαρμόζει ικανοποιητικές μεθόδους ηγεσίας.	0	1	2	3	4
39.	Με παρακινεί να κάνω περισσότερα από όσα περίμενα ότι θα κάνω.	0	1	2	3	4
40.	Με αντιπροσωπεύει αποτελεσματικά στους προϊσταμένους μου.	0	1	2	3	4
41.	Δουλεύει μαζί μου με ικανοποιητικό τρόπο.	0	1	2	3	4
42.	Εντείνει την επιθυμία μου να επιτύχω.	0	1	2	3	4
43.	Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις/ ανάγκες του σχολικού οργανισμού.	0	1	2	3	4
44.	Εντείνει την επιθυμία μου να προσπαθήσω περισσότερο.	0	1	2	3	4
45.	Ηγείται αποτελεσματικά του Συλλόγου Διδασκόντων.	0	1	2	3	4

Αναφέρετε, κατά τη δική σας κρίση, τα δύο πιο θετικά στοιχεία και τις δύο κυριότερες αδυναμίες του στυλ ηγεσίας στο σχολείο σα

