



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Αποτελεσματική διοίκηση της εκπαίδευσης: Στάσεις και απόψεις
των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση των διευθυντών των σχολικών
μονάδων»**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΣ ΦΟΙΤΗΤΗΣ: ΜΠΑΖΙΑΝΑΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ (Α.Μ. 11006)

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΣΑΡΑΦΙΔΟΥ ΓΙΑΣΕΜΗ-ΟΛΓΑ

ΒΟΛΟΣ 2015

ΔΗΛΩΣΗ

Ο Δημήτριος Μπαζιάνας, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα, ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Αποτελεσματική διοίκηση της εκπαίδευσης: Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση των διευθυντών των σχολικών μονάδων», αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και ότι 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

Δημήτριος Μπαζιάνας

Στους γονείς μου Βασίλη και Άννα
και στη σύζυγό μου Αμυγδαλιά.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω τις ειλικρινείς ευχαριστίες μου στην επιβλέπουσα Αναπληρώτρια Καθηγήτρια κα Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα, για τις πολύτιμες υποδείξεις και τη συμπαράστασή της σε όλα τα στάδια συγγραφής αυτής της εργασίας.

Θέλω ακόμη να ευχαριστήσω όλους τους διδάσκοντες στο Μεταπτυχιακό Τμήμα Οργάνωσης και Διοίκησης στην Εκπαίδευση του Π.Τ.Δ.Ε. για την προσπάθειά τους να μας μεταδώσουν τις τόσο πολύτιμες και χρήσιμες γνώσεις για την επαγγελματική μας ανάπτυξη και ερευνητική μας παιδεία.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους τους συμφοιτητές μου και συναδέλφους μου για τη φιλία τους και τη στήριξή τους στην κοινή μας προσπάθεια.

Τέλος ένα μεγάλο ευχαριστώ στους γονείς μου και τη σύζυγό μου για την υποστήριξη και τη βοήθεια που μου έδωσαν καθόλη τη διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της σχολικής διοίκησης. Διερευνήθηκαν οι απόψεις 277 εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, απέναντι στην αξιολόγηση των διευθυντών των σχολικών μονάδων ως προς τους άξονες και τα κριτήρια αξιολόγησης που επιβλήθηκαν με το ΠΔ 152/2013. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια τα οποία δομήθηκαν από τον ερευνητή. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και την ιεράρχηση των κριτηρίων αξιολόγησης των διευθυντών, προέκυψε η σημαντικότητα που αποδίδουν στα κριτήρια. Ακόμη εξετάζοντας τα κριτήρια αξιολόγησης βάσει της αποδιδόμενης σημασίας, προέκυψαν καινούργιοι άξονες αξιολόγησης. Διαπιστώθηκαν οι διαφοροποιήσεις των μεταβλητών αξιολόγησης του έργου των διευθυντών βάσει των νέων αξόνων, σε σχέση με τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, καθώς και οι αντιλήψεις τους για την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης των διευθυντών.

Λέξεις – Κλειδιά: Διευθυντής, αξιολόγηση, κριτήρια αξιολόγησης, άξονες αξιολόγησης

ABSTRACT

The objective of this paper is to investigate teacher attitudes towards the evaluation of educational leadership and its efficiency. Data were gathered through a questionnaire that was administered to 277 teachers of Secondary Education evaluating their beliefs on assessment criteria which were set according to the Legislative Decree 152/2013. Results showed that criteria of principal assessment were put in a hierarchy based on importance and new categories of assessment ensued. The new categories were examined in relation to demographic and professional characteristics of teachers and assessment variables of school principals were determined. Finally, the teachers' perceptions of the extent to which the results of principal assessment can be put into use were investigated.

Key words: principal, assessment, assessment criteria, assessment categories

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
1.2 ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	4
1.3 ΔΙΟΙΚΗΣΗ.....	5
1.4 ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ.....	7
1.5 ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ- Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΩΣ ΜΑΝΑΤΖΕΡ.....	10
1.6 Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΩΣ ΗΓΕΤΗΣ.....	11
1.7 ΜΟΝΤΕΛΑ ΗΓΕΣΙΑΣ.....	14
1.7.1 Συναλλακτική ηγεσία.....	14
1.7.2 Μετασχηματιστική ηγεσία.....	15
1.7.3 Κατανεμημένη Ηγεσία.....	16
1.7.4 Άλλα Μοντέλα Ηγεσίας.....	16
1.8 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	18

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ.....	21
2.2 ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ.....	23
2.3 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ.....	24
2.4 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ.....	25
2.5 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΤΟ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟ.....	27
2.6 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.....	29
2.6.1 Αξιολόγηση του διευθυντή στην άσκηση διοικητικού και οργανωτικού έργου	31
2.6.2 Αξιολόγηση του διευθυντή στην εποπτεία και στο έργο της αξιολόγησης- αυτοαξιολόγησης	33

2.6.3 Αξιολόγηση του διευθυντή στο σχολικό κλίμα και παιδαγωγική της σχολικής μονάδας.....	35
2.6.4 Αξιολόγηση του διευθυντή στην επιστημονική και επαγγελματική του ανάπτυξη.....	39

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΣΤΟΧΟΙ-ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ-ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

3.1 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	42
3.2 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	44
3.3 ΔΕΙΓΜΑ.....	46
3.4 ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	51

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΤΟΥ ΒΑΘΜΟΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΚΑΙ ΙΕΡΑΡΧΗΣΗ ΤΩΝ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΕΡΩΝ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ.....	53
4.2 ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΟΥ ΑΡΙΘΜΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΙΔΟΥΣ ΤΩΝ ΑΞΟΝΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ, ΕΞΕΤΑΖΟΝΤΑΣ ΤΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ, ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΣ ΣΗΜΑΣΙΑ ΠΟΥ ΑΠΟΔΙΔΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ.....	65
4.3 ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΒΑΣΕΙ ΤΩΝ ΑΞΟΝΩΝ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΑ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....	69
4.4 ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ.....	77

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

5.1 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	78
Βαθμός σημαντικότητας των κριτηρίων αξιολόγησης.....	78
Άξονες αξιολόγησης του έργου των διευθυντών με βάση τη σημασία που αποδίδουν στα κριτήρια αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί.....	81
Διαφοροποίηση των μεταβλητών αξιολόγησης βάσει των αξόνων σε σχέση με τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.....	83
Αντιλήψεις για την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης των διευθυντών.....	85
Περιορισμοί της έρευνας.....	86
Εισηγήσεις για μελλοντική έρευνα.....	86
 ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	87
 ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	100

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η δημόσια εκπαίδευση είναι ο ακρογωνιαίος λίθος της δημοκρατίας, απαραίτητη προϋπόθεση για την οικονομική ανάκαμψη, και βασικός μοχλός για την επίτευξη των εθνικών δεσμεύσεων για ίσες ευκαιρίες για όλους. Η εκπαίδευση, σύμφωνα με το Σύνταγμα (άρθρο 16), αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει ως σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλαση τους ως ελευθέρων και υπεύθυνων πολιτών. Σύμφωνα με τον ν. 1566/85 σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά. Για την επίτευξη των παραπάνω σκοπών, η διοίκηση της εκπαίδευσης πρέπει να διαχειρίζεται τους πόρους που διατίθενται όσο το δυνατόν καλύτερα. Ο διευρυνόμενος ρόλος των διευθυντών σχολείων κάνει τη διαδικασία επιλογής και αξιολόγησής τους μια κρίσιμη διαδικασία, αποτέλεσμα της οποίας είναι η τοποθέτηση αποτελεσματικών διευθυντών στα σχολεία.

Η διεύθυνση των οργανισμών κάθε είδους, έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές που ασχολήθηκαν με την οργάνωση και διοίκηση (Getzels, & Guba, 1957· Argyris, 1971· Παυλόπουλος, 1983· Ζαβλανός, 1991· Μπουραντάς, 1992) αλλά και με τον τρόπο που η διοίκηση θα γινόταν αποτελεσματικότερη (Κουτούζης, 1999· Τύπας, 1999· Κωνσταντίνου, 2005).

Ειδικά για την εκπαίδευση, έναν από τους σημαντικότερους θεσμούς σε όλο τον κόσμο, υπεύθυνο για την ψυχοσωματική ανάπτυξη και εξέλιξη του ατόμου, μεγάλο εύρος της έρευνας εστίασε στην οργάνωση και διοίκηση αυτού του θεσμού (Callahan, 1964· Φίλιας, 1981· Παπαναούμ, 1995· Θεοφιλίδης, & Στυλιανίδης, 2000· Σαΐτης, 2000· Παπαναούμ, 2001· Σαΐτης, 2002· Καψάλης, 2005· Χατζηπαναγιώτου, 2005· Χριστοδούλου, 2007· Κατσαρός, 2008· Μπουρής, 2008· Σαΐτης, 2008· Ρουμπίδης, 2011). Η ανάπτυξη ενός ποιοτικού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο θα εξασφαλίζει την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης είναι επιτακτική απαίτηση της κοινωνίας. Το σχολείο παίζει τον πιο κρίσιμο ρόλο σ' αυτή την προσπάθεια ανάπτυξης, η

πραγματοποίηση της οποίας απαιτεί, εκτός των άλλων, και ικανή διοίκηση. Με την ικανή διοίκηση και τους αποτελεσματικούς διευθυντές σχολείων ασχολήθηκαν πολλοί ερευνητές αλλά και παγκόσμιοι οργανισμοί (Halpin, & Winer, 1964· Μιχόπουλος, 1998· Everard, & Morris, 1999· Green, 2001· Hall, & Hord, 2001· Σαΐτης, & Γουρναρόπουλος, 2001· Leithwood, & Riehl, 2003· Mc Ewan, 2003· Ματσαγγούρας, 2003· Noonan, 2003· Στραβάκου, 2003· Day, 2005· Kythreotis, & Pashiardis, 2006· Αριστοτέλους, & Αγγελίδης, 2008· Hoy, & Miskel 2008· Σαΐτης, 2008β· King Rice, 2010· Κιρκιγιάννη, 2011· OECD, 2011· Φασούλης, 2011· Μεριχωβίτης, 2012· Γεράκη, 2013· European Commission/ EACEA/ Eurydice, 2013· TALIS, 2013).

Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι αδιαμφισβήτητης σημασίας τόσο για την εκπαιδευτική μονάδα όσο και για ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα, και η αποτελεσματικότητά του, έχει ερευνηθεί σε σχέση με τα δύο φύλα (Ανδρικογιαννακοπούλου, 2010), με το σχολικό κλίμα (Clifford et al, 2012), με τη συνεργασία σχολείου οικογένειας (Γραβάνη-Κασίδα, 2012), την εισαγωγή καινοτομιών στη σχολική μονάδα (Χατζηπαναγιώτου, 2008), με την επιμόρφωση των διευθυντών (Μπάλιου, 2007), την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών (Νικολάου, χ.χ.), με την δημιουργία αίσθησης κοινότητας στο σχολείο (Beck, & Foster, 1999) και κυρίως ο αποτελεσματικός διευθυντής σχολείου σε σχέση με τα μαθητικά αποτελέσματα (Henderson, & Mapp, 2002· Leithwood, 2002· Leithwood et al, 2004· Principal effectiveness, 2009). Ακόμη ερευνήθηκε η σύνδεση της αποτελεσματικής άσκησης ηγεσίας από το διευθυντή της σχολικής μονάδας με την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων (Hopkins, Ainscow, & West, 1994· Θεοφιλίδης, & Στυλιανίδης, 2000· Marzano, Waters, & McNulty, 2005), μελετήθηκαν ο προγραμματισμός δράσης σε σχέση με τη διοίκηση (Πετρίδου, 2005) και η επιλογή του διευθυντή της σχολικής μονάδας (Σπυροπούλου, 2010· Ρεντίφης, 2012).

Τα διευθυντικά στελέχη των σχολικών μονάδων φέρουν την ευθύνη της διοίκησης αλλά και της καθοδήγησης της σχολικής μονάδας. Πρέπει να έχουν ταυτόχρονα και διοικητικές αλλά και ηγετικές ικανότητες. Η διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους ασκείται η ηγεσία αλλά και των μορφών που χρησιμοποιεί ο κάθε διευθυντής έχει συνεισφέρει στην βελτίωση της σχολικής αλλά και διευθυντικής αποτελεσματικότητας. Πολλές έρευνες έχουν γίνει επάνω στην ηγεσία των εκπαιδευτικών μονάδων (Σαΐτης, 1997· Sparks, & Hirsch, 2000· Τριλιανός, 2002· Ματσαγγούρας, 2003· Πασιαρδής, 2004· Webb, Neumann, & Jones, 2004· Harris, 2005· Leithwood et al., 2006· Πασιαρδής, &

Πασιαρδή, 2006· OECD, 2008· Pont, Nusche, & Moorman, 2008· Wallace Foundation, 2013), αλλά και στα συλ ηγεσίας που χρησιμοποιούνται από τους σχολικούς ηγέτες (Burns, 1978· Sergiovanni, 1990· Telford, 1996· Portin, 1999· Day, Harris, & Hadfield, 2001· Hallinger, 2003· McBeath, 2005· Spilane, 2006· Ritchie, & Woods, 2007· Gronn, 2008· Hargreaves, & Fink, 2008· Ιάσονος, & Ζεμπύλας, 2008· Σαββίδης, 2008· Λούη, & Χατζηγεωργίου, 2009· Χρονοπούλου, 2012). Το ενδιαφέρον των ερευνητών εστιάστηκε ακόμη και στους τρόπους που μπορεί να επέλθει η βελτίωση της σχολικής ηγεσίας (Zeng & Zeng, 2005· Μπουραντάς 2005· Stoll, & Temperley 2009).

Τα τελευταία χρόνια, εξαιτίας των ισχυρών πιέσεων στα εκπαιδευτικά συστήματα, με τη μορφή αυξημένων κοινωνικών προσδοκιών για αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση, το ενδιαφέρον των ακαδημαϊκών και ερευνητών, επικεντρώθηκε σε θέματα που αφορούν την αξιολόγηση των σχολείων, του εκπαιδευτικού έργου, των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης. Το ευρύ φάσμα ερευνών για την αξιολόγηση των οργανισμών (Αρχοντάκη, 2011· Dessler, 2011· Τοσονίδου, 2013), ήταν το πεδίο στήριξης των ερευνών για την σχολική αξιολόγηση και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Wolf, 1990· Παπακωνσταντίνου, 1993· Κασσωτάκης, 1995· Ovando, 2001· Westat and Policy Studies Associates, 2001· Δημητρόπουλος, 2002· Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού, & Τσάφος, 2005· Χαϊδεμενάκου, 2005· Γκανάκας, 2006· Ιωαννίδου, 2006· Rebore, 2006· Σαΐτη, 2008· Πασιάς, 2010· Γκέκας, 2011· Nusche, Halasz, Looney, Santiago, & Shewbridge, 2011· Μπελέσης, 2012· Παπακωνσταντίνου, & Αναστασίου, 2013· Ματσαγγούρας, Γιαλούρης, Κουλουμπαρίτση, 2014). Οι ερευνητές εξέτασαν την βελτίωση της αποτελεσματικότητας μέσω της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας (McBeath, 2002· Μιχαλόπουλος, 2013), την αντιστοιχία μεταξύ αξιολόγησης και προτύπων απόδοσης (Catano, & Stronge, 2006) ενώ στο εξωτερικό κυρίως, η έρευνα επικεντρώθηκε στην αξιολόγηση των διευθυντών σε σχέση με τα μαθητικά αποτελέσματα (Nash, 2001· Dinham, 2004· Nettles, & Herrington, 2007· Portin, Knapp, Dareff, Feldman, Russell, Samuelson, & Ling Yeh, 2009· OECD, 2013).

Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των διευθυντών των σχολικών μονάδων απασχόλησε τους ερευνητές είτε με τους τομείς που πρέπει αυτοί να αξιολογούνται, είτε με την πρόταση μοντέλων αξιολόγησης της αποτελεσματικότητάς τους (Schratz, & Petzold, 2007· Porter, Murphy, Goldring, Elliott, Polikoff, & May, 2008· Wallace Foundation, 2009· Clifford, & Ross, 2011· AASSA, 2012· Marzano, 2013). Άλλοι

ερευνητές εξέτασαν την αυτοαξιολόγηση των αναγκών των διευθυντών για αύξηση της αποτελεσματικότητάς τους (Πασιαρδής, 1995), αλλά και τη διπλή ιδιότητα που είχαν σαν φορείς αξιολόγησης και αξιολογούμενοι ταυτόχρονα (Στιβακτάκης, 2006).

1.2 ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Οι εμπειρικές έρευνες, οι οποίες έχουν ασχοληθεί με το συγκεκριμένο θέμα είναι λίγες. Αν και υπάρχουν μελέτες για την αυτοαξιολόγηση των διευθυντών, για την επιλογή τους ή για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, δεν υπάρχει έρευνα για τις στάσεις των εκπαιδευτικών επάνω στην αξιολόγηση της αποτελεσματικής διοίκησης εκ μέρους των διευθυντών των σχολικών μονάδων.

Έρευνα της Parylo (2012) για την αξιολόγηση της σχολικής διεύθυνσης, με ανάλυση όλων των δημοσιεύσεων που έγιναν μέσα στη δεκαετία 2001-2010 σε οκτώ επιστημονικά περιοδικά γι' αυτό το θέμα, κατέδειξε στο ποιοτικό κομμάτι ότι παρ' όλες τις αμέτρητες δημοσιεύσεις για εκπαιδευτικά θέματα και εκπαιδευτική αξιολόγηση μόνο πέντε έρευνες επικεντρώνονταν αποκλειστικά στην αξιολόγηση των διευθυντών σχολείου. Στο ποσοτικό κομμάτι της έρευνας σε τρία περιοδικά (N=671) έδειξε ότι μόνο ένα μικρό ποσοστό των άρθρων εστίαζε στην εκπαιδευτική ηγεσία και διοίκηση (2,3%).

Οι έρευνες που έχουν γίνει, ασχολήθηκαν με την επιλογή του διευθυντή (Σπυροπούλου, 2010· Ρεντίφης, 2012), με τον αποτελεσματικό διευθυντή σε ξένα σχολεία (Φασούλης, 2011), με τη συμβολή του διευθυντή στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Λαΐνας, 2004). Ακόμη υπήρξαν έρευνες για την γνώμη της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, τόσο από τη σκοπιά των διευθυντών όσο και από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών (Παπακωνσταντίνου, 1993· Μπελέσης, 2012· Γκέκας, 2011· Γκανάκας, 2006). Άλλες έρευνες κατέδειξαν τις απόψεις των διευθυντών για την αξιολόγηση της αποτελεσματικής διοίκησης (Πασιαρδής, 1995· Στιβακτάκης, 2006· Πασιαρδής, 2012· Γεράκη, 2013).

Υπάρχουν έρευνες που έχουν ασχοληθεί με τη μέτρηση των στάσεων των εκπαιδευτικών τόσο στην παρουσία των δύο φύλων στην διοίκηση του σχολείου (Ανδρικογιαννακοπούλου, 2010), όσο και στο ρόλο του σύγχρονου διευθυντή στη σχολική μονάδα (Μεριχωβίτης, 2012). Άλλες έρευνες εξέτασαν τη μέτρηση των στάσεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών στη συμβολή του διευθυντή στην

αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας στην πρωτοβάθμια αλλά και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Pashiaridis, 1998·Μυλωνά, 2005). Βλέπουμε ότι οι έρευνες απέναντι στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των διευθυντών σχολικών μονάδων είναι περιορισμένες.

Λόγω του γεγονότος ότι οι εμπειρικές έρευνες για το συγκεκριμένο θέμα στην Ελλάδα είναι ελάχιστες, θεωρήθηκε σκόπιμο να ερευνηθούν οι στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών επάνω στην αξιολόγηση της αποτελεσματικής διοίκησης των διευθυντών σχολικών μονάδων.

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των στάσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών επάνω στην αξιολόγηση της αποτελεσματικής διοίκησης των διευθυντών σχολικών μονάδων.

1.3 ΔΙΟΙΚΗΣΗ

Ετυμολογικά, ο όρος «διοίκηση» προέρχεται από το ρήμα «διοικώ», το οποίο σημαίνει διευθύνω, διαχειρίζομαι και ρυθμίζω συλλογικές υποθέσεις (Κωνσταντίνου, 2005), μεριμνώ για την περάτωση ενός έργου.

Οι αντιπροσωπευτικές τάσεις της διοίκησης είναι:

α) Κλασική διοίκηση. Οι κυριότεροι εκπρόσωποι της κλασικής διοίκησης είναι ο Fayol ο οποίος έδωσε έμφαση στην ορθολογική οργάνωση της εργασίας, ο Taylor που επικέντρωσε την προσοχή του στην ανάπτυξη θεωρίας για το πώς τα διοικητικά στελέχη να εκτελούν αποτελεσματικά τα καθήκοντά τους μέσα στο οργανισμό με επιστημονική μέθοδο και ο Max Weber ο οποίος ανέπτυξε τη θεωρία των δομών εξουσίας και περιέγραψε ένα γραφειοκρατικό τύπο οργάνωσης (Κουτούζης, 1999· Τύπας, 1999). Ο Weber είδε τη διοίκηση να ασκείται μέσω κανόνων που αναμφίβολα παρέχουν συνοχή, σταθερότητα και ομοιομορφία. Το Βεμπεριανό μοντέλο διοίκησης είναι από τεχνική σκοπιά το πιο ορθολογικό και σήμερα αποτελεί το πρότυπο σχεδιασμού σχεδόν όλων των μεγάλων οργανισμών, δημόσιων ή ιδιωτικών παρόλο που έχει δεχτεί πολλές κριτικές για την οργανωτική ακαμψία και την έλλειψη πρωτοβουλιών.

Η ιεραρχία της εξουσίας, ο έλεγχος των υφισταμένων και ο σαφής καταμερισμός της εργασίας είναι κάποιες βασικές αρχές που χρησιμοποιούνται στην διοίκηση οργανισμών και προέρχονται από την κλασική διοίκηση.

β) Νεοκλασική διοίκηση. Κυριότερος εκπρόσωπος είναι ο McGregor με τις θεωρίες X και Y (Ζαβλανός, 1991· Τύπας, 1999). Η νεοκλασική διοίκηση εισήγαγε τον ισχυρό ανθρωπιστικό προσανατολισμό στο έργο της και τοποθέτησε τα θετικά στοιχεία της επιστημονικής προσέγγισης στην ορθή προοπτική τους παίρνοντας ως βάση τις ανθρώπινες σχέσεις.

γ) Σύγχρονη διοίκηση. Ανάμεσα σε άλλες θεωρίες η θεωρία της ιεράρχησης των ανθρωπίνων αναγκών του Maslow (Μπουραντάς, 1992· Τύπας, 1999), η Θεωρία της ωριμότητας-ανωριμότητας του Argyris (1971), η θεωρία των δύο παραγόντων (υγιεινή/υποκίνηση) του Herzberg (Ζαβλανός, 1991· Τύπας, 1999) και η θεωρία των Getzels and Guba (1957) οργάνωση ως κοινωνικό σύστημα, νομοθετική (επίσημη οργάνωση) και ιδιογραφική (προσωπικότητα του ατόμου) διάσταση του οργανισμού.

Στη σύγχρονη διοίκηση ο πετυχημένος προϊστάμενος/ διευθυντής πρέπει να συνδέει τις ανάγκες και τις επιθυμίες των εργαζομένων με τις ανάγκες και τους στόχους του οργανισμού.

Η διοίκηση είναι ένα πολυσύνθετο και πολυδιάστατο φαινόμενο το οποίο εκδηλώνεται στους οργανισμούς μέσα από ένα σύνολο δυναμικά αλληλεξαρτώμενων δραστηριοτήτων (Κατσαρός, 2008). Σύμφωνα με τον Μπουρή (2008) η ενεργοποίηση ενός δοσμένου οργανωτικού σχήματος και η κατάλληλη δραστηριοποίηση του, η δραστηριοποίηση των επί μέρους συντελεστών του, αποτελεί, το βασικό αντικείμενο και τη βασική αποστολή της διοικήσεως. Ο Σαΐτης (2008) αναφέρει ότι ο Fayol ορίζει τη διοίκηση σαν μια λειτουργική διαδικασία που περιλαμβάνει πέντε επιμέρους ενέργειες: τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, τον συντονισμό και τον έλεγχο.

Η αποτελεσματικότητα της διοικητικής δράσης επηρεάζεται από όλους εκείνους τους παράγοντες που δομούν το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον του συστήματος. Οι παράγοντες αυτοί βρίσκονται σε μια δυναμική αλληλεξάρτηση μεταξύ τους και μεταβάλλονται στο χώρο και στον χρόνο.

Σύμφωνα με τον Μπουρή (2008), ως σύστημα (system) μπορεί να θεωρηθεί ένας οργανισμός που έχει μια δομή (structure), η οποία αντλεί πόρους από το περιβάλλον, τους οποίους επεξεργάζεται για να παράγει αγαθά και υπηρεσίες στο κοινωνικό σύνολο. Η δομή του συστήματος είναι ένα σύνολο στοιχείων (elements), που έχουν μια διάταξη και αλληλεξάρτηση μεταξύ τους και συμβάλλουν στην επίτευξη των συλλογικών στόχων. Το κάθε ένα από τα στοιχεία αυτά έχει την δική του οντότητα, που μπορεί να αναγνωρισθεί ότι συμβάλλει στη συμπεριφορά του οργανισμού που είναι η στοχοθεσία.

Η συμπεριφορά του οργανισμού είναι προσανατολισμένη προς μια ιδεατή κατάσταση και θέση που θέλει να έχει στο μέλλον. Αντανακλά την αποστολή του οργανισμού και στηρίζεται σε ένα σύστημα κοινώς αποδεκτών αξιών (shared values). Το όραμα είναι ένα σλόγκαν μια έκφραση φιλοδοξίας και κατατάσσεται μαζί με το σύστημα αξιών (values) πρώτο στην κλίμακα των οργανωτικών επιδιώξεων. Με βάση το όραμα καθορίζεται η αποστολή (mission) της οργάνωσης. Στην συνέχεια καθορίζονται οι μακροχρόνιοι στρατηγικοί στόχοι (Long-term goals) που διαμορφώνουν το Στρατηγικό Σχέδιο Δράσης (Strategic Plan).

Το εξωτερικό περιβάλλον (environment) της οργάνωσης είναι οι παράγοντες εκείνοι που την επηρεάζουν ή επηρεάζονται από αυτήν, χωρίς όμως να τελούν υπό τον έλεγχο της. Στα στοιχεία που συνθέτουν το εξωτερικό περιβάλλον ανήκουν : η κυβέρνηση (ρυθμιστικές αρχές, νόμοι, πολιτικές), οι καταναλωτές (προσδοκίες, συμπεριφορές), η τεχνολογία (τεχνογνωσία, πρότυπα ποιότητα), το οικονομικό σύστημα, οι δημογραφικές συνθήκες (σύνθεση του πληθυσμού κατά ηλικία, φύλο, επαγγελματική δραστηριότητα), η αγορά εργασίας, ο τοπικός "περίγυρος", κ.ά.

Το πλέγμα όλων αυτών των εσωτερικών και εξωτερικών στοιχείων με τις μεταξύ τους αλληλεξαρτήσεις αποτελούν τις βασικές αιτίες προσδιορισμού της διοικητικής αποτελεσματικότητας . Υπό το πρίσμα αυτών των συνθηκών καλείται η Διοίκηση σε συνεχή εμπλοκή και δέσμευση (commitment) σε ότι αφορά στην λήψη αποφάσεων υπό συνθήκες αβεβαιότητας. Η πολυπλοκότητα και ο κίνδυνος που εγκυμονεί η διαδικασία λήψης των αποφάσεων δημιούργησε τα διευθυντικά στελέχη (managers).

1.4 ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ-ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

Κάθε σχολείο αποτελεί αποκεντρωμένη δημόσια υπηρεσίας κάθετης οργάνωσης της διεύθυνσης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και είναι το βασικό κύτταρο του εκπαιδευτικού συστήματος (Χατζηπαναγιώτου, 2005). Ένα από τα όργανα διοίκησης κάθε σχολείου πρωτοβάθμιας, όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ο διευθυντής του. Οι γενικές αρχές της διοίκησης μπορούν να εφαρμοστούν σε ζητήματα που σχετίζονται με την οργάνωση και λειτουργία της διοίκησης της εκπαίδευσης. Η διοίκηση των σχολικών μονάδων ορίζεται από την Πετρίδου (2005, σελ. 184) ως «η συνεχής και δυναμική διαδικασία του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης και του ελέγχου όλων

των παραγωγικών πόρων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική προσπάθεια ώστε οι αποφάσεις, οι ενέργειες και τα προϊόντα της γνώσης να είναι αποτελεσματικά». Στη διοίκηση αποδίδεται «ο ρόλος της εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής και της διατήρησης της λειτουργικότητας και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας σε επίπεδο αντιστοιχίας στόχων και αποτελέσματος» (Σπυροπούλου, 2010, σελ.19).

Η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως ένας παραγωγικός οργανισμός (Καψάλης, 2005), και τα στελέχη που παίρνουν τις αποφάσεις σε επίπεδο σχολικής μονάδας είναι οι διευθυντές. Από τη στιγμή που αντιμετωπίζεται ως οργανισμός που παράγει τότε οι όροι αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα είναι συνυφασμένοι με την ύπαρξή του. Ο Παυλόπουλος (1983, όπ. αναφ. στο Ρουμπίδης, 2011), ορίζει την αποτελεσματικότητα ως το μέγεθος εκείνο του οργανισμού που χαρακτηρίζει την ικανότητα και τη δυνατότητα να πραγματοποιεί το σκοπό του, και η αποδοτικότητα ορίζεται ως η πραγμάτωση του σκοπού του οργανισμού με απόλυτα αποτελεσματικό τρόπο με το λιγότερο δυνατό κόστος (Callahan, 1964).

Ο διευθυντής είναι ο βασικός παράγοντας διοίκησης της σχολικής μονάδας και επιφορτισμένος με την καλή λειτουργία της, αφού σύμφωνα με την εκπαιδευτική νομοθεσία καλείται ως πρόσωπο που έχει τη βασική ευθύνη να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για ένα σχολείο δημοκρατικό, συναγωνιστικό, αποτελεσματικό και ανοικτό στην κοινωνία. Ασχολείται με Προγραμματισμό (βασικές κατευθύνσεις του σχολείου)-Οργάνωση (καθορισμός ενεργειών που οδηγούν στη βελτίωση της απόδοσης)-Διεύθυνση (υλοποίηση των προηγούμενων φάσεων)-Συντονισμό (καθοδήγηση προσπάθειών προς συγκεκριμένο στόχο)-Έλεγχο (αξιολόγηση των στόχων που τέθηκαν)-Ανατροφοδότηση (αξιολόγηση της διαδικασίας που ακολουθήθηκε και αντικατάσταση σημείων που κρίθηκαν αναποτελεσματικά).

Ο διευθυντής επηρεάζει όλες τις εσωτερικές σχολικές διαδικασίες που είναι άμεσα συνδεδεμένες με τη μάθηση και αυτό συμβαίνει γιατί οι διαδικασίες αυτές, προσδιορίζονται από την εκπαιδευτική πολιτική του σχολείου και την προσήλωση της αποστολής του στις ακαδημαϊκές προσδοκίες και τις ευκαιρίες για μάθηση των μαθητών, μέσα από την οργάνωση της διδασκαλίας και του διδακτικού χρόνου αλλά και τις καθημερινές πρακτικές (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000·Φασούλης, 2011). Είναι ο κύριος υπεύθυνος του σχολείου ως κοινωνικής ομάδας ή οργάνωσης και συγχρόνως ο διορισμένος υπάλληλος των διοικητικών εκπαιδευτικών αρχών. Προσπαθεί να ενεργεί σύμφωνα με τις προσδοκίες της ομάδας που ηγείται (των εκπαιδευτικών και των

μαθητών), ως διορισμένος όμως υπάλληλος προσπαθεί να συμπεριφέρεται σύμφωνα με τις προσδοκίες των ιεραρχικά ανωτέρων του στην εκπαιδευτική πυραμίδα (Χριστοδούλου, 2007).

Ο ρόλος των διευθυντών καθορίζεται, σε μεγάλο βαθμό, από το βαθμό αποκέντρωσης ή συγκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος στο οποίο λειτουργεί. Στα συγκεντρωτικά συστήματα η εξουσία και η δύναμη του εκπαιδευτικού ελέγχου ανήκει στην κεντρική εξουσία, ενώ στα αποκεντρωτικά ανήκει στις τοπικές κοινωνίες και στις ομάδες πίεσης όπως είναι οι τοπικές εκπαιδευτικές αρχές, τα σωματεία των εκπαιδευτικών κλπ. (Ανδρικογιαννακοπούλου, 2010). Όπως υποστήριξαν οι Φίλιας (1981), Παπαναούμ, (2001) (όπ. αναφ. στο Ανδρικογιαννακοπούλου, 2010), το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί στο πλαίσιο ενός συγκεντρωτικού διοικητικού συστήματος όπου οι πιο σημαντικές λειτουργίες ρυθμίζονται σε κεντρικό επίπεδο. Ο μεγάλος αριθμός εγκυκλίων, νόμων και διατάξεων που αφορούν την οργάνωση και τη διοίκηση των σχολικών μονάδων καθορίζουν και περιγράφουν με μεγάλη ακρίβεια τη λειτουργία των σχολικών μονάδων χωρίς να αφήνουν πολλά περιθώρια για άσκηση διοίκησης με αυτοτέλεια (Κουτούζης, 1999). Ο διευθυντής του σχολείου καλλιεργεί ενεργά ένα θετικό περιβάλλον, καθοδηγεί το συλλογικό προγραμματισμό, αξιολογεί το εκπαιδευτικό προσωπικό, προσπαθεί να έχει πάντοτε την απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή για την όσο δυνατόν αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου και προσπαθεί για τη συνεχή ανέλιξη και προσωπική επιμόρφωση του προσωπικού (Πασιαρδής, 2004). Όλες του οι ενέργειες θα πρέπει να διαπνέονται από τις αρχές α) της δημοκρατικής διοίκησης, β) της άμεσης εποπτείας, γ) της δικαιοσύνης, δ) της σωστής λήψης αποφάσεων και ε) της προσαρμοστικότητας και της ευελιξίας (Σαΐτης, 2008β).

Όπως βλέπουμε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα λόγω της συγκεντρωτικότητάς του, περιορίζει το ρόλο του διευθυντή και την αυτοτελή άσκηση διοίκησης εξαιτίας της μη εκχώρησης ουσιαστικών διοικητικών αρμοδιοτήτων και εξουσιών. Ωστόσο μπορεί, αποκτώντας βασικές δεξιότητες και διοικητική πείρα, να ασκεί το ρόλο του με σχετική αυτονομία και να συνδιαμορφώνει με το σύλλογο διδασκόντων την «εσωτερική» πολιτική της σχολικής του μονάδας, εξυπηρετώντας τόσο τις ανάγκες των μαθητών για διδασκαλία, μάθηση και διαπαιδαγώγηση, όσο και τις ποικίλες απαιτήσεις που προκύπτουν από το κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον της περιοχής της.

1.5 ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ- Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΩΣ MANATZER

Η αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων προϋποθέτει την εφαρμογή των αρχών του management. Η διοίκηση (ή management) είναι μια από τις σημαντικότερες δραστηριότητες αφού μέσω αυτής εναρμονίζονται όλες οι επιμέρους προσπάθειες των ατόμων που οδηγούν στην πραγματοποίηση του κοινού στόχου. Ο Μπουρής (2008, σελ 7), δίνοντας τον ορισμό του μάνατζμεντ (management) αναφέρει ότι «είναι η σειρά διαδικασιών προς επίτευξη κοινών στόχων με την βέλτιστη χρησιμοποίηση υπαρχόντων πόρων. Εστιάζεται στην λήψη αποφάσεων για το τι πρέπει να γίνει, κάτω από τις συνθήκες που επικρατούν, για την επίτευξη κοινών στόχων σύμφωνα με κοινά αποδεκτές αξίες (value), με δεδομένους πόρους (resource) σε καθορισμένα όρια εξουσίας». Το μάνατζμεντ συνδέεται κυρίως με τη συντήρηση της λειτουργικότητας των οργανισμών στην καθημερινή λειτουργία τους και λιγότερο με μια καθολική εποπτική διεύθυνση (στρατηγικός σχεδιασμός, καθορισμός πολιτικής κλπ) της δημιουργίας οράματος, της έμπνευσης και του ενθουσιασμού που είναι έργο της ηγεσίας (Κατσαρός, 2008). Όσον αφορά στην υλοποίηση του έργου, οι μάνατζερ εξετάζουν εναλλακτικές λύσεις και επιλέγουν την πλέον ικανοποιητική, ενώ οι ηγέτες επιδιώκουν την αναζήτηση νέων και καινοτόμων πρακτικών για την επίλυση προβλημάτων.

Ο εκπαιδευτικός προγραμματισμός γίνεται σε επίπεδο σχολικής μονάδας από τον διευθυντή του σχολείου και αναφέρεται κατά κανόνα σε θέματα οργάνωσης της σχολικής ζωής και του καταμερισμού της εργασίας (Μυλωνά, 2005). Ο διευθυντής είναι ακόμη υπεύθυνος για τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και φροντίζει για την ανάπτυξη του προσωπικού, την επιμόρφωση και την επικοινωνία των εκπαιδευτικών (Μυλωνά, 2005).

Διοικητική ευθύνη του διευθυντή είναι η διεκπεραίωση ζητημάτων υπηρεσιακής και γραμματειακής φύσεως. Ο διευθυντής ακόμη είναι αρμόδιος για την εισαγωγή καινοτομιών στο σχολείο του, για την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους εκπαιδευτικούς, την ενημέρωση του προσωπικού για τις θεσμικές αλλαγές και την παροχή διευκρινίσεων, τη διενέργεια των εξετάσεων στη σχολική μονάδα και την ενημέρωση των γονέων. Είναι υπεύθυνος για τους μαθητές και τις σχέσεις με την ευρύτερη κοινότητα, συνεργάζεται με τους τοπικούς φορείς, επιδιώκει καλή επικοινωνία με τον υποδιευθυντή και τους συναδέλφους και γενικότερα φροντίζει για την ομαλή λειτουργία του σχολείου. Επιπρόσθετα προεδρεύει στις συνεδριάσεις του συλλόγου,

συμμετέχει στο σχολικό συμβούλιο, συντάσσει το ωρολόγιο πρόγραμμα, εγκρίνει τις μετεγγραφές των μαθητών, επιμελείται την προμήθεια του εποπτικού υλικού, φροντίζει για την τήρηση των καθηκόντων των εκπαιδευτικών και εν τέλει ασχολείται με πάσης φύσεως ζητήματα, που μπορεί να ανακύψουν.

1.6 Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΩΣ ΗΓΕΤΗΣ

Κεντρική θέση στη θεωρία της Διοικητικής Επιστήμης κατέχει η έννοια της ηγεσίας.

Ένας ορισμός για την ηγεσία δίνεται από τους Hoy & Miskel (2008, σελ. 419): «η ηγεσία είναι μια κοινωνική διαδικασία που εμφανίζεται φυσικά μέσα σε κοινωνικά συστήματα και μοιράζεται ανάμεσα στα μέλη της. Επίσης, είναι κτήμα ή περιουσία ενός οργανισμού παρά μιας ξεχωριστής μονάδας». Η Σπυροπούλου (2010, σελ.19) αναφέρει ότι «ως ηγεσία ορίζεται η ικανότητα επιρροής ενός ατόμου πάνω σε άλλα άτομα, με κατεύθυνση την επίτευξη των στόχων της ομάδας και εξαιτίας αυτού είναι μια διεργασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης, αποτελεί δηλαδή κοινωνικό φαινόμενο». Η διαφορά μεταξύ μάνατζερ και ηγέτη είναι ότι οι μάνατζερ αντιμετωπίζουν τους εργαζόμενους ως υφισταμένους, ενώ οι ηγέτες αναπτύσσουν μαζί τους συναισθηματικές σχέσεις μέσω της δημιουργίας οράματος, της έμπνευσης και του ενθουσιασμού. Όσον αφορά στην υλοποίηση του έργου, οι μάνατζερ εξετάζουν εναλλακτικές λύσεις και επιλέγουν την πλέον ικανοποιητική, ενώ οι ηγέτες επιδιώκουν την αναζήτηση νέων και καινοτόμων πρακτικών για την επίλυση προβλημάτων (Μπουραντάς 2005). Ο Σαββίδης (2008) επισημαίνει ότι η διοίκηση αναφέρεται στην αντιμετώπιση της πολυπλοκότητας. Η χαώδης κατάσταση που επικρατεί στους σύγχρονους και πολύπλοκους οργανισμούς θα έθετε σε κίνδυνο ακόμη και την ίδια την ύπαρξή τους, χωρίς καλή διοίκηση. Η ηγεσία, από την άλλη, αναφέρεται στην προώθηση αλλαγών στους οργανισμούς.

Τα σχολεία εκτός από κάποιον που απλώς θα διεκπεραιώνει τη γραφειοκρατική δουλειά στο σχολείο, χρειάζονται ένα ηγέτη που θα συντονίζει την εργασία, θα αξιοποιεί το προσωπικό του σχολείου, θα διαμορφώνει το όραμα και θα μεριμνά για τη συνεχή βελτίωση του σχολείου.

Ο Σαββίδης (2008) αναφέρει ότι η ηγεσία αφορά μια σχέση αλληλεπίδρασης ηγέτη και υφισταμένων. Ο επικεφαλής μιας υπηρεσίας, ο οποίος επιτυγχάνει ένα αποτέλεσμα με τα μέσα που διαθέτει είναι ένας καλός προϊστάμενος. Όταν όμως διαθέτει και άλλες

ικανότητες έτσι ώστε να μπορεί να ασκεί επιρροή στα μέλη της ομάδας που διοικεί επιτυχάνοντας έτσι μεγαλύτερο και καλύτερο αποτέλεσμα είναι όχι μόνο καλός προϊστάμενος αλλά και καλός ηγέτης. Έτσι η βασική διαφορά ανάμεσα σε έναν καλό προϊστάμενο και έναν καλό και αποτελεσματικό ηγέτη είναι ο τρόπος αξιοποίησης του ανθρώπινου παράγοντα, αλλά και το μέγεθος και η ποιότητα του αποτελέσματος που θα επιτευχθεί (Σαΐτης, 2008β).

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004) διοίκηση είναι η καθημερινή διεκπεραίωση των εργασιών ενός οργανισμού. Η υλοποίηση αυτής της καθημερινότητας καθώς και η βραχυπρόθεσμη κατεύθυνση είναι η διεύθυνση, ενώ η ηγεσία αφορά στον μακροπρόθεσμο διοικητικό προσανατολισμό. Ο ηγέτης γνωρίζει τόσο τους στόχους του οργανισμού αλλά και τις επιδιώξεις των ατόμων ή ομάδων που περιέχει. Το δίπτυχο ηγέτης-διευθυντής αποτελεί τον ιδανικότερο συνδυασμό στο χώρο της διοικητικής ηγεσίας (Σαΐτης, 2008β).

Η Ανδρικογαννακοπούλου (2010), αναφέρει ότι υπάρχουν επιστημονικές μελέτες (Θεοφιλίδης, 1994· Σαΐτης, 1997· Τριλιανός, 2002· Ματσαγγούρας, 2003) που επιβεβαιώνουν την άποψη ότι σε κάθε σχολική μονάδα η ηγεσία καθορίζει την ποιότητα του παραγόμενου έργου της. Άλλωστε πολλά από τα διεθνώς αποδεκτά χαρακτηριστικά της σχολικής αποτελεσματικότητας π.χ. όπως το κοινό όραμα, η αποστολή και η επίτευξη των στόχων είναι προϊόν μιας αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας (Catano & Stronge, 2006). Υπάρχουν και άλλες έρευνες που συνδέουν την αποτελεσματική άσκηση ηγεσίας από το διευθυντή της σχολικής μονάδας με την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000· Marzano, Waters & McNulty, 2005, όπ. αναφ. στο Σαββίδης, 2008). Αυτό σημαίνει ότι για να έχουμε ποιοτικά παραγόμενο έργο στη σχολική μονάδα πρέπει να υπάρχει και αποτελεσματική διοίκηση. Ο Πασιαρδής και η Πασιαρδή (2006), επισημαίνουν ότι για να μπορεί μια σχολική μονάδα να είναι παραγωγική και να δίνει αξία στο εκπαιδευτικό κεφάλαιο μιας χώρας, θα πρέπει να έχει την ανάλογη διοίκηση, η οποία θα απαρτίζεται από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων που θα διοικούν με τέτοιο τρόπο, ώστε οι σχολικές μονάδες να πετυχαίνουν τους στόχους τους. Ακόμη ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να διασαφηνίζει τις προσδοκίες των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, τονίζοντας την επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και του ιδίου, για να κάνει την εργασία τους πιο αποτελεσματική.

Σύμφωνα με τον Στιβακτάκη (2006) ο αποτελεσματικός ηγέτης-διευθυντής έχει τις ακόλουθες δεξιότητες: επικέντρωση στην καθοδήγηση-εστίαση στον εκπαιδευτικό-ευρύτητα γνώσης-λήψη αποφάσεων-συμβολική και πολιτιστική αντίληψη-αξίες-επικέντρωση στους γονείς και στην κοινότητα-επικέντρωση στο μαθητή-μάρκετινγκ του σχολείου-μελλοντικοί προσανατολισμοί-ευαισθησία στο εναλλασσόμενο εκπαιδευτικό κλίμα.

Τα τελευταία χρόνια η θεώρηση ότι η ηγεσία ασκείται από ένα άτομο, τον επίσημο ηγέτη-διευθυντή, τίθεται υπό αμφισβήτηση. Από μελέτες βλέπουμε ότι έχουν αναπτυχθεί μοντέλα κατανεμημένης ηγεσίας, τα οποία αμφισβητούν ότι η ηγεσία είναι συνάρτηση του τι γνωρίζει και τι κάνει ο ηγέτης. Αντίθετα, τα μοντέλα αυτά στηρίζονται στην αντίληψη ότι στους οργανισμούς πολλά άτομα και ομάδες ατόμων υποκαθιστούν τον ηγέτη-διευθυντή, κατανέμοντας μεταξύ τους ηγετικούς ρόλους και αναλαμβάνοντας την εκπλήρωση των ηγετικών δραστηριοτήτων που απαιτούνται για την αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού (Gronn, 2008· Hoy, & Miskel, 2008). Ο Σαββίδης (2008) αναφέρει ότι έχει εντοπιστεί η επίδραση της κατανεμημένης ηγεσίας στην απόδοση του οργανισμού αλλά θα πρέπει η κατανομή της ηγεσίας να γίνεται με οργανωμένο τρόπο και η κατανομή της να γίνεται σε μέλη του οργανισμού τα οποία μπορούν να αναλάβουν επιτυχώς τον ηγετικό ρόλο. Σε έρευνα των Leithwood et al (2004) για το πώς οι διευθυντές των σχολείων επηρεάζουν τα μαθητικά αποτελέσματα βρέθηκε ότι τα βασικά σημεία που έπρεπε να κάνει ένας διευθυντής για να είναι αποτελεσματικός είναι: Δημιουργία και διατήρηση ενός ανταγωνιστικού σχολείου, ενίσχυση των άλλων να παίρνουν σημαντικές αποφάσεις, παροχή εκπαιδευτικού προσανατολισμού, ανάπτυξη και εφαρμογή σχεδίων βελτίωσης του σχολείου.

Η ηγεσία όπως βλέπουμε είναι ένας ευρύτερος όρος που υπερκαλύπτει και εμπεριέχει τους όρους διοίκηση και διεύθυνση. Οι απόψεις των περισσότερων μελετητών συγκλίνουν ότι η διεύθυνση φροντίζει για την καθημερινή εύρυθμη λειτουργία του οργανισμού ενώ μαζί με την ηγεσία οραματίζεται μια αποτελεσματική μελλοντική λειτουργία και ότι ο διευθυντής-ηγέτης αποτελεί παράγοντα που συμβάλλει περισσότερο από κάθε άλλον στην αποδοτικότητα της σχολικής μονάδας. Η βασική διαφορά είναι ότι ο ηγέτης δημιουργεί ένα όραμα για το σχολείο και προσπαθεί να το πραγματώσει μη μένοντας απλώς διαχειριστής της υπάρχουσας κατάστασης. Ο διευθυντής σαν ηγέτης έχει μία αμφίδρομη σχέση με τους εκπαιδευτικούς γιατί οι αποφάσεις του επηρεάζουν τη συμπεριφορά των υφισταμένων του και αντίθετα. Ακόμη υπάρχει πλέον κατανομή

ηγετικών ρόλων για την εκπλήρωση των στόχων και την σωστή λειτουργία του οργανισμού.

1.7 ΜΟΝΤΕΛΑ ΗΓΕΣΙΑΣ

Η εκπαιδευτική ηγεσία δίνει έμφαση στην ανάπτυξη του σχολείου μέσα από την ανάπτυξη της διδασκαλίας και της μάθησης (Harris, 2005). Αναφέρεται σε τρεις διαστάσεις σχετικά με το ρόλο των ηγετών: τον καθορισμό της αποστολής του σχολείου, τη διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος και την προώθηση θετικού κλίματος μάθησης. Η πρόσφατη επικέντρωση στη βελτίωση της μάθησης και της διδασκαλίας και ως εκ τούτου στην κατάρτιση των διευθυντών και των εκπαιδευτικών συνετέλεσε στην εκ νέου αναθέρμανση του ενδιαφέροντος των ερευνητών για την εκπαιδευτική ηγεσία που ασκείται από το διευθυντή (Catano, Stronge, 2006· Hallinger, 2003 , όπ. αναφ. στο Γεράκη, 2013).

1.7.1 Συναλλακτική ηγεσία

Το μοντέλο της συναλλακτικής ηγεσίας (transactional leadership) έχει ως επίκεντρο της ηγεσίας τη δράση του ηγέτη και την εξουσία που καθορίζεται από τη θέση που κατέχει (Portin, 1999 όπ. αναφ. οι Ιάσονος και Ζεμπύλας, 2008). Βασικά της γνωρίσματα είναι το όραμα, η προσωπική δέσμευση, η συνεργατική κουλτούρα, η από κοινού επίλυση των προβλημάτων, η συμμετοχή όλων στη λήψη αποφάσεων, το χτίσιμο θετικών συναδερφικών σχέσεων κ.α. (Hopkins, Ainscow, & West, 1994). Οι ηγέτες που ενστερνίζονται αυτό το μοντέλο, προσπαθούν να διατηρήσουν οργανωτική αρμονία, βεβαιώνονται ότι τα συστήματα διατηρούνται και αναπτύσσονται, οι στόχοι καθορίζονται και επιτυγχάνονται (Day, Harris & Hadfield, 2001, όπ. αναφ. στο Ιάσονος και Ζεμπύλας, 2008· Webb, Neumann & Jones, 2004). Οι συναλλακτικοί ηγέτες δίνουν έμφαση κυρίως σε διοικητικά θέματα και βολιδοσκοπούν τις ανάγκες των υφισταμένων τους προσπαθώντας να τις ικανοποιήσουν και εξαργυρώνουν αυτή τους την ενέργεια με ανταπόδοση σε έργο ή υπηρεσία από τους υφισταμένους (Πασιαρδής, 2004).

Όπως βλέπουμε στο μοντέλο συναλλακτικής ηγεσίας η δύναμη της εξουσίας και της επιρροής του ηγέτη βασίζεται στη διοικητική του θέση και είναι ανάλογη με τη βαθμίδα

ιεραρχίας στην οποία ανήκει. Για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί σε ένα σχολείο, επικρατεί κλίμα «ανταλλαγής» υπηρεσιών δημιουργώντας έτσι ένα είδος συμφωνίας ανάμεσα στο διευθυντή και τους υφισταμένους, όπου η καλή εργασία ανταμείβεται με θετική ενίσχυση.

1.7.2 Μετασχηματιστική ηγεσία

Ο Burns (1978, *οπ. αναφ. οι Webb et al. 2004*) χρησιμοποίησε τον όρο μετασχηματιστική ηγεσία (*transformational leadership*) για να αναπαραστήσει τους ηγέτες που διαμορφώνουν, μεταβάλλουν και εξυψώνουν τα κίνητρα και τους στόχους των μελών των ιδρυμάτων. Σύμφωνα με το Sergiouvanni (1990 *οπ. αναφ. στο Ιάσονος & Ζεμπύλας, 2008*), στα πλαίσια μιας μετασχηματιστικής ηγεσίας, οικοδομείται ο σεβασμός, η επάρκεια, η αυτονομία, η επίτευξη και ο ηγέτης με τους οπαδούς του ενώνονται σε αναζήτηση υψηλότερων στόχων, προσαρμόζοντας το σχολείο προς μια νέα κατεύθυνση. Επίσης, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες δίνουν έμφαση στην εσωτερική παρακίνηση (*Webb et al. 2004*), διευκολύνουν την επαγγελματική ανάπτυξη των οπαδών τους και διαπραγματεύονται μαζί με αυτούς το όραμά τους (*Portin, 1999*). Η μετασχηματιστική ηγεσία οδηγεί σε καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις και προετοιμάζει τους διευθυντές για την αλλαγή. Αυτό το επιτυγχάνει επικεντρώνοντας στα συναισθήματα, τις αξίες και την αποδοχή ενός κοινού βασικού στόχου, καθώς και την ανάπτυξη ικανοτήτων αλλά και την προσωπική δέσμευση στους οργανωτικούς στόχους (*Leithwood, et.al 2006*). Η Telford (1996) χωρίζει τη μετασχηματιστική ηγεσία σε τέσσερις τομείς: α) της οργάνωσης (δημοκρατικότητα, κοινό όραμα, συμμετοχικότητα, προγραμματισμός, επικοινωνία), β) των ανθρώπινων πόρων (μάθηση, επαγγελματική αναβάθμιση, θετικές διαπροσωπικές σχέσεις, εμπιστοσύνη, συνεργασία με γονείς, επιμόρφωση), γ) της πολιτικής (συλλογική άσκηση εξουσίας, ομοφωνία, συλλογική λήψη αποφάσεων), δ) των συμβολισμών (προώθηση κοινού οράματος μέσω των συμβολισμών). Ο ηγέτης που εφαρμόζει αυτό το μοντέλο μπορεί να εμπνεύσει, να καθοδηγήσει και να παρακινήσει τους συναδέλφους του για την επίτευξη του κοινού στόχου. Η μετασχηματιστική μορφή ηγεσίας αναφέρεται σε έναν κόσμο οργανωμένο πολιτισμικά, για αυτό και θεωρείται η πιο κατάλληλη για το σχολείο και την εισαγωγή καινοτομιών (*Ρεντίφης, 2012*), όπως και για την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα των νεοδιόριστων, ώστε να αναλαμβάνουν τις διοικητικές εργασίες του σχολείου (πρωτόκολλο, μητρώα μαθητών κ. α.) (*Σαΐτης, 2000*).

1.7.3 Κατανεμημένη Ηγεσία

Η σχολική ηγεσία που οδηγεί σε αποτελεσματικότητα είναι η κατανεμημένη ηγεσία (distributed leadership), δεδομένου ότι οι αποτελεσματικοί σχολικοί ηγέτες φροντίζουν για την ανάπτυξη άλλων ηγετών στο χώρο του σχολείου που θα αναλάβουν αρμοδιότητες στο παρόν και θα συνεχίσουν το έργο τους στο μέλλον (Hargreaves & Fink, 2008). Ο επιτυχημένος ηγέτης αυτού του μοντέλου προωθεί την ύπαρξη εμπιστοσύνης και συνεργασίας, σέβεται και εκτιμά το προσωπικό του, ενδιαφέρεται για την επιμόρφωσή τους και μεταθέτει την ευθύνη για λήψη αποφάσεων στα χέρια των εκπαιδευτικών, προσφέροντας όμως καθοδήγηση και αποφεύγοντας την άσκηση πλήρους εξουσίας (Αριστοτέλους, & Αγγελίδης, 2008). Το μοντέλο αυτό της ηγεσίας θεωρεί πως κεντρικό σημείο του σχεδιασμού της σχολικής μονάδας είναι οι ανάγκες των μαθητών και πως η συμμετοχή όλων είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος ελέγχου (Λούη, Χατζηγεωργίου, 2009).

Ο όρος κατανεμημένη ή διανεμητική ηγεσία είναι δημοφιλής όχι μόνο στους ερευνητές και στους φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και στους εκπαιδευτικούς που ασκούν ηγεσία. Χρησιμοποιείται πλέον συχνότερα για να περιγράψει τις προσεγγίσεις, που πραγματοποιούνται στη σχολική ηγεσία και συμβάλλουν στη βελτίωση της σχολικής μονάδας και στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων (Ritchie, & Woods, 2007). Ο Spilane (2006) αναφέρει ότι αποτελεί μια μορφή συλλογικής αντιπροσωπείας, ενσωματώνει τις δραστηριότητες πολλών ατόμων που εργάζονται σε ένα σχολείο και συμβάλλουν στην κινητοποίηση και στην καθοδήγηση άλλων εκπαιδευτικών στα πλαίσια μιας εκπαιδευτικής αλλαγής. Η κατανεμημένη ηγεσία φαίνεται να δίνει επιπλέον κίνητρα για τη δράση των εκπαιδευτικών και να ενισχύει τη συμμετοχή και την οργανωτική ικανότητα (McBeath, 2005·Ritchie, & Woods, 2007), ενώ σύμφωνα με τον McBeath (2005), ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και την καινοτομία αλλά για την εφαρμογή της απαιτείται η ύπαρξη πείρας.

1.7.4 Άλλα Μοντέλα Ηγεσίας

Ο Πασιαρδής (2004) αναφέρει και άλλα δύο μοντέλα το εναλλακτικό μοντέλο ηγεσίας βασισμένο σε αξίες (values – led contingency model), σύμφωνα με το οποίο η επιτυχημένη ηγεσία δεν μπορεί να προσδιοριστεί και να καθοδηγηθεί από οργανικά, γραφειοκρατικά και διοικητικά ενδιαφέροντα, αλλά από ατομικά και ομαδικά αξιακά

συστήματα. Την κριτική ηγεσία (critical leadership) που είναι μια ομόφωνη αποστολή, ένας διαμοιρασμός ιδεών και υπευθυνοτήτων μεταξύ του ηγέτη και των οπαδών του.

Υπάρχουν ακόμη τα μοντέλα της ηθικής ηγεσίας, της διαπροσωπικής, της ενδεχομενικής, της μεταμοντέρνας, της ηγεσίας που υπηρετεί (servant leadership) (Χρονοπούλου, 2012).

Τα μοντέλα ηγεσίας «παρουσιάζουν σημαντικές εννοιολογικές επικαλύψεις. Για το λόγο αυτό, παρότι υπάρχουν διακριτά χαρακτηριστικά από το ένα μοντέλο στο άλλο, δεν είναι δυνατή η απόλυτη κατάταξη ενός ηγέτη αποκλειστικά στη μία μορφή ή στην άλλη ούτε είναι εύκολο να αποσαφηνιστούν πλήρως εννοιολογικά οι περιγραφές των περιγραφόμενων μοντέλων» (Χρονοπούλου, 2012, σελ. 22). Σε κάθε σχολική μονάδα επικρατούν διαφορετικές συνθήκες, που διαμορφώνονται από την αλληλεπίδραση των μελών όλης της σχολικής κοινότητας, οπότε δεν μπορούμε να πούμε ότι ένα μοντέλο ηγεσίας μπορεί να είναι το κατάλληλο για όλες τις επικρατούσες συνθήκες. Η ιδιαιτερότητα του κάθε σχολείου θα πρέπει να υπαγορεύει τη χρήση ενός συνδυασμού μοντέλων ηγεσίας, που θα αναμιγνύει προσεγγίσεις και στοιχεία από διάφορα μοντέλα (Χρονοπούλου, 2012). Η έρευνα των Leithwood & Riehl (2003) διαπιστώνει ότι οι διευθυντές ασκούν ηγεσία μέσω δεσμών δράσεων που ενώνονται γύρω από διαφορετικά μοντέλα ηγεσίας, μετασχηματιστική, καθοδηγητική, ηθική ή συμμετοχική ηγεσία. Οι πρακτικές που σχηματίζουν τη βάση των επιτυχημένων διευθυντών και είναι πολύτιμες καθώς ισχύουν σε όλα τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα είναι:

α) Θέσπιση κατευθύνσεων (εντοπισμός και διατύπωση οράματος, δημιουργία εννοιών με κοινό και ξεκάθαρο νόημα για όλη την εκπαιδευτική κοινότητα, δημιουργία υψηλών προσδοκιών, προώθηση της αποδοχής των στόχων από την ομάδα, παρακολούθηση της απόδοσης εκπαιδευτικών και μαθητών, προώθηση του οράματος)

β) Ανάπτυξη των ανθρωπίνων πόρων (προσφορά πνευματικής διέγερσης, παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης, παροχή κατάλληλου μοντέλου σαν παράδειγμα για την αξιοποίηση των ικανοτήτων και την επίτευξη αλλαγής)

γ) Ανάπτυξη του σχολείου σαν κοινότητα μάθησης (ενδυνάμωση σχολικής κουλτούρας, τροποποίηση της οργανωσιακής δομής, δημιουργία συνεργατικών διαδικασιών, διαχείριση του περιβάλλοντος συνεργαζόμενος με τους γονείς, δημοτικές αρχές και επιχειρηματίες).

Από όλα τα παραπάνω μοντέλα ηγεσίας βλέπουμε ότι η εκπαιδευτική ηγεσία επικεντρώνεται στις διδακτικές πρακτικές σαν κατεύθυνση του σχολείου, η μετασχηματιστική σε ένα ευρύτερο φάσμα αλλαγών του σχολείου και της διδασκαλίας

με πρόθεση να βελτιωθεί η μάθηση, ενώ η διανεμητική με το πώς παίρνονται οι αποφάσεις για τις προτεραιότητες του σχολείου και πώς αυτές εφαρμόζονται. Ο κάθε διευθυντής ανάλογα με τις περιστάσεις και τις συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο του, θα πρέπει να κάνει χρήση διαφορετικών μοντέλων ηγεσίας αν θέλει να είναι αποτελεσματικός.

1.8 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

Η έρευνα διαπιστώνει, ότι από όλες τις εκπαιδευτικές παραμέτρους σημαντικότερο ρόλο παίζει στη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών, η ποιότητα της διδασκαλίας που προσφέρει ο εκπαιδευτικός της τάξης (Caena 2011· Vanderrvoort et al. 2004 όπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας, Γιαλούρης, Κουλουμπαρίση, 2014). Ο διευθυντής είναι ο δεύτερος παράγοντας που επηρεάζει την μάθηση, μετά από την διδασκαλία μέσα στην τάξη, και η επίπτωση είναι μεγαλύτερη όσο μεγαλύτερη είναι και η μαθησιακή ανάγκη των μαθητών (Leithwood, Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004).

Ο διευθυντής του σχολείου σύμφωνα με τον παραδοσιακό του ρόλο είναι ο κυρίαρχος ηγέτης του χώρου αυτού και ασχολείται με την επίβλεψη των υφισταμένων του καθώς και με την διεκπεραίωση διοικητικών και υπηρεσιακών υποθέσεων. Στο χώρο του σχολείου είναι ο διοικητικός αλλά και ο επιστημονικός - παιδαγωγικός υπεύθυνος. Ο αποτελεσματικός διευθυντής διαθέτει βαθιά γνώση και εμπειρία σε θέματα διοίκησης και εκπαίδευσης και δεξιότητες που συνίστανται: α) στην κατοχή στρατηγικών και μεθόδων και ειδικών γνώσεων σε οικονομικά, κατασκευαστικά και άλλα θέματα, β) στην αντίληψη του σχολείου σαν ζωντανό οργανισμό όπου ο ανθρώπινος παράγοντας αποτελεί το κλειδί της ισορροπίας και της ομαλής λειτουργίας καθώς και στην αντίληψη του Αναλυτικού Προγράμματος ως ενιαίου υλικού-οδηγού εκπαιδευτικής πράξης, γ) στην δικαιοσύνη, κατανόηση, επιείκεια, εκτίμηση, σεβασμό, ανοικτότητα, συνεργατικότητα, ενδιαφέρον τα οποία συντείνουν στην ανάπτυξη ισχυρών διαπροσωπικών σχέσεων όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας (Στραβάκου, 2003). Οι ενέργειες που χαρακτηρίζουν ένα διευθυντή σαν αποτελεσματικό είναι: η δημιουργία μιας οργανωτικής κουλτούρας, η ενίσχυση αντιλήψεων και πρακτικών σχολικής αυτονομίας, η απόδοση ιδιαίτερης σημασίας στις προτάσεις των διαφωνούντων, η βελτίωση των τρόπων επικοινωνίας και η κοινή αντιμετώπιση προβλημάτων

συμπεριφοράς, η ελαχιστοποίηση των διαφορών εξουσίας, η καλλιέργεια του "ανήκειν", η διατύπωση κανονισμών ώστε να ενθαρρύνεται η αυτοπειθαρχία και η βελτίωση της εμφάνισης του σχολικού χώρου και κτηρίου (Ματσαγγούρας, 2003). Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2012) οι ικανότητες και πρακτικές των επιτυχημένων διευθυντών μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τέσσερα πλαίσια α) χρήση ανθρωποκεντρικής ηγεσίας, β) αξίες και όραμα του διευθυντή, γ) πτυχές της μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και δ) δημιουργία και αξιοποίηση δικτύων.

Οι Hoy και Miskel (2008) ταξινομούν τα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα σε τρεις κατηγορίες α) προσωπικότητα (αυτοπεποίθηση, συναισθηματική ωριμότητα), β) εργασιακή υποκίνηση (καθήκον, προσδοκίες) και γ) δεξιότητες (διοικητικές, διαπροσωπικές). Η έρευνα των Halpin, & Winer (1964 όπ. αναφ. σε Μιχόπουλο, 1998) για τον καθορισμό του πρότυπου αποτελεσματικής ηγετικής συμπεριφοράς με βάση τις απόψεις των υφισταμένων, έγινε πάνω σε δύο διαστάσεις της ηγετικής συμπεριφοράς. τη μέριμνα για τα άτομα (ενδιαφέρον και σεβασμός για τα μέλη της ομάδας, εμπιστοσύνη, επικοινωνία) και την καθιέρωση δομής (προσδιορισμός οργανωτικών ρόλων, προσανατολισμός στην εργασία και το παραγόμενο προϊόν).

Όπως αναφέρουν οι Everard & Morris (1999), ένας αποτελεσματικός διευθυντής παρωθεί και παρακινεί μαθητές και εκπαιδευτικούς και προωθεί την προσφορά ίσων ευκαιριών μάθησης. Έχει σταθερή διοικητική πορεία, αξιοπιστία, δημιουργεί κλίμα αλληλοσεβασμού, θέτει στόχους και τους πραγματοποιεί, έχει ευελιξία, και αναλαμβάνει πρωτοβουλίες. Δείχνει εμπιστοσύνη, δημιουργεί θετικό, ευχάριστο και δημιουργικό κλίμα, διαχειρίζεται ορθολογικά τα οικονομικά του σχολείου, έχει την ικανότητα καθοδήγησης των μαθητών και επιβολής της πειθαρχίας, έχει την ικανότητα να επηρεάζει τα μέλη της σχολικής κοινότητας και να τα οδηγεί σε θετικά αποτελέσματα, συλλέγει πληροφορίες, συνεργάζεται με μαθητές, γονείς, διδακτικό προσωπικό και άλλους φορείς. Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008β) η σχολική διεύθυνση θα είναι αποτελεσματική όταν οι προσδοκίες από το διευθυντή-ηγέτη, τους υφισταμένους και το έργο συγκλίνουν.

Όπως έχει προκύψει μέσα από τις διάφορες έρευνες (Green, 2001· Leithwood & Riehl, 2003· Mc Ewan, 2003· Day, 2005· Leithwood et al., 2006), τα χαρακτηριστικά του επιτυχημένου ηγέτη, μπορούν να συνοψιστούν στις εξής κατηγορίες:

- Δημιουργία και μετάδοση κοινού οράματος.
- Προώθηση κατανεμημένης ηγεσίας.

- Δημιουργία συλλογικής κουλτούρας.
- Κατανόηση και ανάπτυξη προσωπικού (δημιουργία μαθησιακής κοινότητας).
- Προσωπικότητα.
- Δημιουργία παραγωγικών σχέσεων με τους γονείς και την κοινότητα.

Ο διευθυντής είναι ο βασικός παράγοντας αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση της συνεχούς ποιότητας του παρεχόμενου έργου και της ομαλής λειτουργίας του σχολείου (Κιρκιγιάννη, 2011), ενώ η έκθεση του ΟΟΣΑ (OECD, 2008), αναφέρει ότι αποτελεσματικός διευθυντής είναι αυτός που συνδυάζει την εφαρμογή των διοικητικών κανόνων με την κατάλληλη μορφή καθοδήγησης.

Στην Ελλάδα σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (OECD (2011) έχουμε ένα από τα πιο συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης. Στην έρευνα του οργανισμού αναγνωρίστηκαν τέσσερις τομείς ευθύνης σαν κλειδιά για την αύξηση της αποτελεσματικότητας του διευθυντή: 1) υποστήριξη, αξιολόγηση και ανάπτυξη της ποιότητας των εκπαιδευτικών, 2) στοχοθεσία, αξιολόγηση και λογοδοσία του ιδίου, 3) στρατηγική διαχείριση οικονομικών και ανθρώπινων πόρων 4) συνεργασία με άλλα σχολεία.

Τα ευρήματα του ερωτηματολογίου TALIS (Teaching and Learning International Survey, 2013) του ΟΟΣΑ, αποκάλυψαν ότι για να ανταποκριθούν αποτελεσματικά οι διευθυντές των σχολείων στον απαιτητικό τους ρόλο, πρέπει η εκπαιδευτική πολιτική κάθε χώρας: α) να αναπτύξει επίσημα προγράμματα για την προετοιμασία των διευθυντών να ασκήσουν το επάγγελμα, β) να παρέχει ευκαιρίες και να απαλείψει τα εμπόδια για την επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών γ) να ενθαρρύνει την χρήση της κατανεμημένης ηγεσίας και δ) να διασφαλίσει ότι οι διευθυντές εκπαιδεύονται επάνω στην εκπαιδευτική ηγεσία και έχουν ευκαιρίες να την εφαρμόσουν. Η σημασία της κατανεμημένης ηγεσίας με την κατανομή της εξουσίας σε διαφορετικούς ανθρώπους μέσα στο σχολείο, όπως σε υποδιευθυντές, τομεάρχες ή στο σύλλογο διδασκόντων, τονίζεται και στην έκθεση του ΟΟΣΑ (Stoll, & Temperley 2009). Κάποια από τα ευρήματα της King Rice (2010) σε έρευνα που διεξήγαγε ήταν ότι ένας προβλεπτικός παράγοντας της αποτελεσματικότητας των διευθυντών ήταν η εμπειρία και ότι η αποτελεσματικότητα ήταν εξαρτημένη από το αίσθημα αυτεπάρκειας που είχαν και από τη σωστή χρήση του χρόνου για τις καθημερινές δραστηριότητες.

Ο Marzano (2013) οργάνωσε τις δράσεις και συμπεριφορές ενός επιτυχημένου ηγέτη σε πέντε τομείς:

- α) επικέντρωση στα μαθητικά επιτεύγματα με την συγκέντρωση δεδομένων
- β) συνεχή βελτίωση της διδασκαλίας
- γ) ένα εγγυημένο και βιώσιμο πρόγραμμα σπουδών
- δ) συνεργασία και
- ε) σχολικό κλίμα

Τα καθήκοντα του διευθυντή είναι οργανωτικά, συντονιστικά, εκτελεστικά, διοικητικά, ηγετικά και παιδαγωγικά και αποσκοπούν στη βελτίωση του παιδαγωγικού έργου της σχολικής μονάδας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Στη χώρα μας, όπως και στην πλειοψηφία των κρατών της Ευρώπης, υπάρχει μια δημόσια διαμάχη που δείχνει ότι το σχολείο έχει χάσει την αξία και τη φήμη του και μια ανησυχία για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η διατήρηση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης σε υψηλά επίπεδα, προϋποθέτει και την ύπαρξη κοινά αποδεκτών διαδικασιών ελέγχου όπως και κοινά αποδεκτών κριτηρίων αξιολόγησης της ποιότητας και αποτελεσματικότητας. Η επαναφορά του θεσμού της αξιολόγησης έρχεται σε μια συγκυρία όπου ο προβληματισμός για το ρόλο και τη φυσιογνωμία του εκπαιδευτικού επαγγέλματος βρίσκεται στο κέντρο των αλλαγών – μεταρρυθμίσεων των εκπαιδευτικών συστημάτων σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο. Η εφαρμογή μιας πολύπλοκης και ευαίσθητης διαδικασίας όπως η αξιολόγηση, μετά την ανυπαρξία από το εκπαιδευτικό σύστημα για ένα πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα, είναι μια δύσκολη υπόθεση γιατί προκαλεί συνειρμούς με το λεγόμενο επιθεωρητισμό που τόσα δεινά επέφερε στην εκπαίδευση. Προκειμένου τα σχολεία να αντιμετωπίσουν τις σύγχρονες προκλήσεις και να προσφέρουν αγωγή και παιδεία στους μαθητές τους, επιβάλλεται η παρουσία σ' αυτά μιας ηγετικής φυσιογνωμίας, ενός διευθυντή, που να έχει την ικανότητα δημιουργικής και παραγωγικής διαχείρισης. Ο βαθμός ετοιμότητας και ικανότητας του διευθυντή της σχολικής μονάδας να ανταποκριθεί στις διαρκώς αυξανόμενες, πολυσύνθετες και πολύμορφες ανάγκες του σχολείου και να διαχειριστεί

κατάλληλα όλες τις συνιστώσες που παρεμβαίνουν στο σχολικό περιβάλλον, θα γίνει γνωστός με την αξιολόγηση.

Όσον αναφορά την έννοια του όρου αξιολόγηση στην εκπαίδευση (εκπαιδευτική αξιολόγηση) η μελέτη της βιβλιογραφίας οδήγησε στη διαπίστωση ότι δεν υπάρχει ομοφωνία για την έννοια αυτή. Η Σαΐτη (2008, σελ. 15) αναφέρει ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου «είναι η συνεχής διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της». Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1995) ο όρος εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι γενικός, περιεκτικός και χρησιμοποιείται συνήθως, για να δηλώσει τη διαδικασία ελέγχου της καταλληλότητας, λειτουργικότητας ή αποτελεσματικότητας όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, των προϊόντων της και των διασυνδέσεων του εκπαιδευτικού συστήματος, με το ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό σύστημα. Ο Δημητρόπουλος (2002) ορίζει την αξιολόγηση στην εκπαίδευση ως τη συστηματική και οργανωμένη διαδικασία κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμώνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια, μέσα και σκοπούς. Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (OECD, 2008) οι αξιολογήσεις είναι συστηματικές αναλύσεις των σπουδαιότερων πλευρών ενός οργανισμού με έμφαση στην εγκυρότητα των αποτελεσμάτων τους και τη δυνατότητα χρήσης τους. Ο κύριος σκοπός των αξιολογήσεων είναι να συμβάλλουν στη βελτίωση της λήψης αποφάσεων, την κατανομή των πόρων και του επιπέδου υπευθυνότητας. Ο Wolf (1990, όπ. αναφ. στο Γκανάκας, 2006) ορίζει την αξιολόγηση σαν μια συστηματική συλλογή και ερμηνεία των δεδομένων που οδηγεί ως μέρος μιας διαδικασίας σε μια αξιολογική κρίση με σκοπό τη δράση. Στον παραπάνω ορισμό υπάρχει η ερμηνεία των δεδομένων που πρέπει να γίνεται μετά από κριτική εξέταση των στοιχείων που συγκεντρώθηκαν, η αξιολογική κρίση που αφορά στην επιτυχία της προσπάθειας σε σχέση με τους στόχους αλλά και το αν οι στόχοι που τέθηκαν έχουν αξία και η δράση που είναι το κομμάτι των αποφάσεων και των αλλαγών.

Στο χώρο της εκπαίδευσης η αξιολόγηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το σύνολο των λειτουργιών του εκπαιδευτικού συστήματος (McBeath, 2002) ένα κομμάτι των οποίων είναι και ο διευθυντής. Η Σαΐτη (2008) αναφέρει ότι η διαδικασία του ελέγχου αποτελείται από τέσσερα στάδια: α) τον καθορισμό προτύπων απόδοσης β) τη μέτρηση της απόδοσης γ) τη σύγκριση της μέτρησης με τα πρότυπα και δ) τη διόρθωση των αποκλίσεων.

Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση θεωρείται επιβεβλημένη:

α) για την αποτίμηση του έργου που γίνεται μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, την αποτύπωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στην τωρινή περίοδο και της επικράτησης στα σχολεία κοινά αποδεκτών αξιών,

β) την αναδιάταξη των λειτουργιών του εκπαιδευτικού συστήματος και αναδιάρθρωση των εκπαιδευτικών δομών για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (αποκέντρωση και αποσυγκέντρωση των σχολικών θεσμών, ενίσχυση της αυτονομίας του σχολείου, επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών) και

γ) την ανάγκη ενημέρωσης και απόδοσης λόγου στους γονείς και στην κοινή γνώμη (Χαϊδεμενάκου, 2005).

2.2 ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Η έννοια της αξιολόγησης ανάλογα με τη θεωρητική προσέγγιση κάθε μελετητή μπορεί να διακριθεί σε πολλές μορφές.

Ανάλογα με το χρόνο που υλοποιείται μπορεί να διακριθεί σε προκαταρκτική, διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση. Η προκαταρκτική γίνεται πριν από την έναρξη κάποιας διαδικασίας, η διαμορφωτική γίνεται καθόλη τη διάρκεια της εξέλιξης της δράσης και υπηρετεί σκοπούς βελτίωσης και όχι κρίσης, ενώ η τελική γίνεται μετά το τέλος της δράσης και αποσκοπεί στην διατύπωση τελικής κρίσης και όχι ανατροφοδότησης για τους αξιολογούμενους. Σε περίπτωση επανάληψης της δράσης όμως είναι άριστος οδηγός βελτίωσης (Μπελέσης, 2012·Γκανάκας, 2006).

Ανάλογα με τη θέση του αξιολογητή διακρίνεται σε: α) εσωτερική αξιολόγηση που πραγματοποιείται από τους φορείς της σχολικής μονάδας και χωρίζεται στην ιεραρχική αξιολόγηση που γίνεται από τον διευθυντή και την αυτοαξιολόγηση που γίνεται με τη συνεργασία όλων των παραγόντων της σχολικής κοινότητας και β) εξωτερική αξιολόγηση που γίνεται από ανώτερους διοικητικούς φορείς εκτός σχολείου. Μερικές μορφές εξωτερικής αξιολόγησης είναι η επιθεώρηση, η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος και οι εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης (Μπελέσης, 2012·Σαΐτη, 2008·Ιωαννίδου, 2006). Στο κεφάλαιο της διοίκησης είδαμε τις αντιπροσωπευτικές τάσεις της διοίκησης (κλασική, νεοκλασική και σύγχρονη). Ανάλογα με τον τρόπο διοίκησης, υπάρχει η εκπαιδευτική αξιολόγηση στην κλασική διοίκηση

που προσπαθούσε μέσω του επιθεωρητισμού να ελέγξει κατά πόσο ένας εκπαιδευτικός εκτελούσε σωστά τα καθήκοντά του. Στη νεοκλασική, το σχολείο μέσω του αξιολογητή εξασφάλιζε στον εκπαιδευτικό τις κατάλληλες συνθήκες εργασίας ώστε να είναι ικανοποιημένος από το περιβάλλον εργασίας του, και στη σύγχρονη προσπαθεί μέσω ενός δημοκρατικού μοντέλου αξιολόγησης (συμμετοχικού) να εξασφαλίσει και την επίτευξη των στόχων του σχολείου και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Σαΐτη, 2008· Γκανάκας, 2006). Ακόμη υπάρχει η αξιολόγηση 360 μοιρών η οποία είναι η αξιολόγηση από πολλές πηγές. Όταν οι αξιολογήσεις από προϊσταμένους, υφισταμένους, συνεργάτες και από τους ίδιους τους εργαζομένους χρησιμοποιούνται όλες μαζί, τότε αυτές αναφέρονται ως αξιολογήσεις «360-μοιρών» (Αρχοντάκη, 2011). Η αξιολόγηση αυτού του τύπου είναι και η πιο αξιόπιστη από αυτές που στηρίζονται σε μία μόνο πηγή αφού στην όλη διαδικασία εμπλέκεται ένα σύνολο ατόμων (Τοσονίδου, 2013). Ο Dessler, (2011) αναφέρει και την αξιολόγηση από τους υφισταμένους η οποία ονομάζεται και προς τα πάνω αξιολόγηση (upward feedback). Η αξιολόγηση αυτού του είδους βοηθάει τους διευθυντές να αντιληφθούν το πώς εκλαμβάνουν οι υφιστάμενοι τον τρόπο διοίκησής τους. Απαραίτητη προϋπόθεση η ανωνυμία η οποία επηρεάζει την αποτελεσματικότητα.

Στη σύγχρονη εποχή, όπου ο ρυθμός των εκπαιδευτικών αλλαγών συνεχώς εντείνεται, επιβάλλεται να κρίνονται έγκαιρα ως προς το θετικό ή αρνητικό τους αποτέλεσμα. Με την αξιολόγηση γίνεται η εκτίμηση ή αποτίμηση των αλλαγών επάνω στην εκπαιδευτική διαδικασία και το εκπαιδευτικό έργο και παρουσιάζεται το μέτρο της αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας που οι αλλαγές αυτές επιφέρουν. Η αξιολόγηση, επομένως, παίζει πρωτεύοντα ρόλο και ωθεί την εκπαιδευτική πολιτική στον εκσυγχρονισμό αλλά και στο συντονισμό της με την πραγματικότητα, αφού συνεχώς παρακολουθεί το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού έργου αλλά και των συντελεστών που το επιτελούν.

2.3 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Βασικό μέλημα των εκπαιδευτικών πολιτικών όλων των κρατών, είναι η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Για επιτευχθεί όμως η βελτίωση, θα πρέπει να γίνει αποτίμηση του έργου της σχολικής μονάδας, εκτίμηση των αποτελεσμάτων και ανατροφοδότηση μέσω της αξιολόγησης.

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση στον τελευταίο νόμο συνδέεται με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Ο Μιχαλόπουλος (2013) αναφέρει ότι ο όρος καθιερώθηκε για να αποφορτίσει τον αρνητικά φορτισμένο όρο αξιολόγηση εκπαιδευτικών και εξέφραζε την αλλαγή επιδιώξεων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Ο όρος περιέχει όλες τις αλληλεπιδράσεις που γίνονται στο ευρύτερο πλαίσιο της σχολικής ζωής μεταξύ των πρωταγωνιστών της, καθώς και τις παντός είδους εξωδιδασκτικές ενέργειες όλων όσων εμπλέκονται στην διαδικασία της εκπαίδευσης, οι οποίες επηρεάζουν την συνολική διαμόρφωση της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού ατόμου (Παπακωνσταντίνου, 1993). Μέσα στον όρο εκπαιδευτικό έργο περιέχεται και ένας από τους ρόλους κλειδιά στη διαδικασία της εκπαίδευσης ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Μέσα από την δική του αποτελεσματική διοίκηση εξαρτάται η αποτελεσματικότητα του σχολείου που διευθύνει. Σε έρευνα που διενεργήθηκε βρέθηκε ότι οι Διευθυντές Εκπαίδευσης και οι Προϊστάμενοι θεωρούν αναγκαία την αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης μαζί με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού, & Τσάφος, 2005).

2.4 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Για να μπορέσουν οι διευθυντές να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους σε όλη τη σταδιοδρομία τους και να αντιμετωπίσουν τις μεγάλες προκλήσεις που προκύπτουν σαν αποτέλεσμα της τοποθέτησής τους ως επικεφαλείς σχολείων, θα πρέπει να υπάρχει συγκέντρωση στοιχείων μέσω της αξιολόγησης και πληροφόρηση σχετικά με την αποτελεσματικότητα των συμπεριφορών και ενεργειών τους. Οι κύριες κατευθύνσεις στην εκπαιδευτική πολιτική για την αξιολόγηση των διευθυντών όπως τις προτείνει ο ΟΟΣΑ (OECD, 2013) είναι:

- 1) Να προωθηθεί η αποτελεσματική αξιολόγηση των σχολικών ηγετών στο ευρύτερο πλαίσιο εκτίμησης και αξιολόγησης της εκπαίδευσης
- 2) Να αναπτυχθεί ένα κοινό πλαίσιο ηγεσίας ή ένα σύνολο επαγγελματικών προτύπων για τους διευθυντές των σχολείων
- 3) Να προωθηθεί η αξιολόγηση της παιδαγωγικής ηγεσίας, προσαρμοσμένη όμως ανάλογα στο σχολείο που εφαρμόζεται
- 4) Να δημιουργηθεί η ικανότητα αξιολόγησης για τον αποτελεσματικό σχολικό ηγέτη

5) Να εξασφαλιστεί ότι η αξιολόγηση των διευθυντών δίνει στοιχεία για την επαγγελματική ανάπτυξή τους

6) Να εξεταστεί η πιθανότητα να δοθούν ευκαιρίες επαγγελματικής ανέλιξης, σαν επιβράβευση των πλέον επιτυχημένων σχολικών ηγετών.

Ο Marzano (2013β) προσφέρει μια ολοκληρωμένη προσέγγιση αξιολόγησης της σχολικής ηγεσίας με το μοντέλο που έχει αναπτύξει, αναθεωρημένο για χρήση από τη σχολική χρονιά 2014-15. Τα κριτήρια που επικεντρώνει την αξιολόγηση των διευθυντών είναι:

1) Δημιουργία μιας σχολικής κουλτούρας που προωθεί τη συνεχή βελτίωση της μάθησης και της διδασκαλίας για τους μαθητές και το προσωπικό,

2) Μέριμνα για ασφάλεια στη σχολική μονάδα,

3) Πρωτοστασία για το σχεδιασμό, την εφαρμογή, και την αξιολόγηση ενός σχεδίου βασισμένου σε δεδομένα, για την αύξηση των μαθητικών επιτευγμάτων,

4) Παροχή βοήθειας στο εκπαιδευτικό προσωπικό με την ευθυγράμμιση του προγράμματος σπουδών, της διδασκαλίας και της αξιολόγησης με τους πολιτειακούς και τοπικούς μαθητικούς στόχους,

5) Παρακολούθηση, υποβοήθηση και αξιολόγηση της αποτελεσματικής διδασκαλίας και της αποτίμησης των πρακτικών αξιολόγησης

6) Διαχείριση τόσο του προσωπικού όσο και των οικονομικών πόρων για την υποστήριξη των μαθητικών επιτευγμάτων και των όσων ορίζει το νομικό πλαίσιο

7) Συνεργασία με τη σχολική κοινότητα

8) Επίδειξη δέσμευσης για το κλείσιμο του μαθησιακού χάσματος

Στο βιβλίο της AASSA (2012) για τα αμερικανικά σχολεία της Ν. Αμερικής αναφέρεται ότι η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των διευθυντών γίνεται στην: εκπαιδευτική ηγεσία-σχολικό κλίμα-διαχείριση ανθρώπινων πόρων-οργάνωση-επικοινωνία και σχέσεις με την κοινότητα-επαγγελματισμός-πρόοδος μαθητών.

Οι έξι τομείς που θα πρέπει να αξιολογείται η αποτελεσματικότητα των διευθυντών σχολείων είναι σύμφωνα με τους Clifford & Ross (2011):

1) Επαγγελματική ανάπτυξη και μάθηση

2) Μαθητική ανάπτυξη και μαθητικά επιτεύγματα

3) Σχολικός σχεδιασμός και πρόοδος

4) Σχολική κουλτούρα και κλίμα

5) Επαγγελματική ποιότητα και εκπαιδευτική ηγεσία

6) Υποστήριξη των μελών της σχολικής κοινότητας και δημιουργία δεσμών με ομάδες τόσο μέσα όσο και έξω από το σχολείο

2.5 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΤΟ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟ

Σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα και σε κάθε χώρα του κόσμου η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των διευθυντών των σχολικών μονάδων γίνεται με διαφορετικό τρόπο.

Στην Αυστρία δεν υπάρχει επίσημη πολιτική ελέγχου για την αξιολόγηση των σχολικών διευθυντών. Οι επιθεωρητές που επισκέπτονται το σχολείο εφαρμόζουν ως κριτήρια αξιολόγησης το αν τηρούνται οι νόμοι και οι κανονισμοί του σχολείου. Αν μετά την αξιολόγησή τους από το σώμα επιθεωρητών το έργο τους θεωρηθεί ως αναποτελεσματικό, για παράδειγμα, αν δεν κατέχουν τις απαραίτητες ικανότητες για να λύσουν τα προβλήματα που προκύπτουν, μπορεί να απολυθούν από τη θέση του διευθυντή (Schratz, & Petzold, 2007).

Στις ΗΠΑ κάθε πολιτεία αξιολογεί τον διευθυντή με διαφορετικά κριτήρια. Σε πολλές πολιτείες των ΗΠΑ εφαρμόζεται η πρόταση έκθεσης του Wallace Foundation (2009) για την υιοθέτηση κριτηρίων αξιολόγησης του διευθυντή χωρισμένα σε

α) έξι κριτήρια σχολικής αποτελεσματικότητας: υψηλές προσδοκίες για τις μαθητικές επιδόσεις, αυστηρό περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, ποιοτικές παιδαγωγικές οδηγίες, κουλτούρα μάθησης και επαγγελματική συμπεριφορά, δημιουργία σχέσεων με άλλες κοινότητες, λογοδοσία για την απόδοσή του και σε

β) έξι κριτήρια κλειδιά της σχολικής ηγεσίας: οργάνωση (διατύπωση κοινών στόχων), εφαρμογή (εμπλοκή όλων για να καταλάβουν τη σημασία των υψηλών προσδοκιών), ενίσχυση (δημιουργία όλων των απαραίτητων καταστάσεων για την προαγωγή της μάθησης), υποστήριξη (προώθηση των διαφορετικών αναγκών των σπουδαστών εντός και εκτός του σχολείου), επικοινωνία (με μέλη του σχολείου αλλά και εκτός), παρακολούθηση (συλλογή και ανάλυση στοιχείων για συνεχή βελτίωση).

Η έκθεση του ΟΟΣΑ (OECD, 2013) για τα χαρακτηριστικά του πλαισίου αξιολόγησης των διευθυντών μας δίνει τις παρακάτω πληροφορίες.

Η Αυστραλία χωρίζεται σε οκτώ περιοχές που η καθεμία έχει διαφορετικά κριτήρια αξιολόγησης των διευθυντών σχολείων. Οι τομείς που αξιολογούνται οι διευθυντές είναι γενική ηγεσία, παιδαγωγική ηγεσία, ανάπτυξη του σχολείου, σχολικό κλίμα, σχέσεις με

την κοινότητα, αξιολόγηση και λογοδοσία, διαχείριση των πόρων, διαπροσωπικές δεξιότητες, σχολικές επιδόσεις σε σχέση με το στρατηγικό σχέδιο που έχουν εκπονήσει. Στο γαλλόφωνο Βέλγιο αξιολογούνται στην παιδαγωγική ηγεσία, διαπροσωπικές δεξιότητες, διαχείριση των πόρων και εκτός από αυτά και σε πρόσθετα στοιχεία που θα επιλέξουν οι αξιολογητές, ενώ στο υπόλοιπο Βέλγιο δεν υπάρχουν καθορισμένοι τομείς, αλλά η αξιολόγηση γίνεται σε τομείς που ορίζουν τα όργανα του σχολείου. Στον Καναδά σε παιδαγωγική ηγεσία, σχέσεις με την κοινότητα, ανάπτυξη του σχολείου, διαχείριση των πόρων, αν και η αξιολόγηση διαφέρει ανάμεσα στις τρεις επαρχίες που χωρίζεται η χώρα. Στη Χιλή στην επίτευξη 2-4 θεσμικών στόχων που έχουν τεθεί και 2-4 επαγγελματικών αναπτυξιακών στόχων (με αξία 50% οι θεσμικοί και 50% οι επαγγελματικοί), που σχετίζονται με τη γενική ηγεσία, παιδαγωγική ηγεσία, σχολικό κλίμα, και διαχείριση πόρων. Οι θεσμικοί στόχοι πρέπει να συνδέονται με ένα αντικειμενικό σκοπό του σχολείου διάρκειας 2-4 ετών. Μεταξύ των θεσμικών στόχων, τουλάχιστον δύο πρέπει να συνδέονται με το Πλαίσιο Ποιότητας Σχολικής Ηγεσίας. Επιπλέον, τουλάχιστον ένας θεσμικός στόχος θα πρέπει να σχετίζεται με τα αποτελέσματα, ενώ ένας άλλος με τη γενική ηγεσία ή την παιδαγωγική ηγεσία. Στην Κορέα στην γενική ηγεσία, παιδαγωγική ηγεσία, ανάπτυξη του σχολείου, σχολικό κλίμα, σχέσεις με την κοινότητα, διαχείριση των πόρων, διαπροσωπικές δεξιότητες και ικανοποίηση μαθητών και γονέων. Με το νέο νόμο που έχει ψηφιστεί στην Τσεχία οι διευθυντές θα αξιολογηθούν στο τέλος της θητείας τους σε τομείς που θα ορίσει η εκπαιδευτική επιτροπή. Στη Νορβηγία, Σουηδία, Δανία, Φινλανδία και Εσθονία δεν υπάρχει κεντρικό πλαίσιο αξιολόγησης αλλά αξιολογούνται από τοπικούς δημοτικούς φορείς. Στη Γαλλία στο Επίπεδο ISCED 1¹: η αξιολόγηση γίνεται με παρατήρηση των πρακτικών και των συμπεριφορών ηγεσίας (γενική ηγεσία, παιδαγωγική ηγεσία, σχέσεις με την κοινότητα, διαχείριση των πόρων) και στο διδακτικό τους έργο. Στα επίπεδα ISCED 2 και 3: αξιολογούνται στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί από το "έγγραφο δέσμευσης", και με την παρατήρηση των πρακτικών και των συμπεριφορών ηγεσίας. Στην Ουγγαρία δεν υπάρχει κρατική αξιολόγηση αλλά γίνεται από τα σχολικά

¹ Διεθνής Πρότυπη Ταξινόμηση της Εκπαίδευσης (ISCED): Το επίπεδο 0 αναφέρεται στην προσχολική εκπαίδευση, το επίπεδο 1 αναφέρεται στη βασική εκπαίδευση, το επίπεδο 2 στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το επίπεδο 3 στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το επίπεδο 4 στη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση μη Πανεπιστημιακή (π.χ. ΙΕΚ), το επίπεδο 5 στο πρώτο επίπεδο Πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και αφορά το βασικό τίτλο σπουδών σε όλα τα Α.Ε.Ι. και τα Μεταπτυχιακά Διπλώματα Ειδίκευσης (π.χ. .Master - MS.c, M.Eng, M.B.A. κ.λπ.) και το επίπεδο 6 που αναφέρεται στο δεύτερο επίπεδο Πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και αφορά την εκπαίδευση σε Α.Ε.Ι. που οδηγεί σε μεταπτυχιακό δίπλωμα (Διδακτορικό δίπλωμα).

συμβούλια με τη συμμετοχή και εξωτερικού ανεξάρτητου ειδικού. Στο Μεξικό στην ανάπτυξη του σχολείου, αξιολόγηση υφισταμένων και λογοδοσία και διαχείριση των πόρων. Στην Ολλανδία η αξιολόγηση γίνεται από σχολικά συμβούλια ενώ θα θεσμοθετηθεί κεντρικό πλαίσιο αξιολόγησης διευθυντών το οποίο θα εφαρμοστεί από το 2015. Στη Νέα Ζηλανδία αξιολογείται στην επίτευξη της σύμβασης απόδοσης σε σχέση με τη γενική ηγεσία, παιδαγωγική ηγεσία, σχολικό κλίμα, σχέσεις με την κοινότητα και τη διαχείριση των πόρων. Η σύμβαση απόδοσης περιλαμβάνει έναν ή περισσότερους επαγγελματικούς αναπτυξιακούς στόχους (σχολικό κλίμα, παιδαγωγική, δημιουργία συμπράξεων και δικτύων). Στην Πολωνία στη γενική ηγεσία, παιδαγωγική ηγεσία, την ανάπτυξη του σχολείου, το σχολικό κλίμα, τη διαχείριση των πόρων. Στην Πορτογαλία η αξιολόγηση χωρίζεται σε Εσωτερική Αξιολόγηση: εκπλήρωση δήλωσης αποστολής (carta de missão) (αποτελεσματικότητα, αποδοτικότητα, ποιότητα), ηγετικές ικανότητες και επαγγελματική ανάπτυξη και Εξωτερική Αξιολόγηση η οποία αξιολογεί τα αποτελέσματα που έχει ένας διευθυντής, την εκπαιδευτική υπηρεσία, την ηγεσία και τη διαχείριση (management). Στη Σλοβακία υπάρχουν εθνικές προδιαγραφές για την αξιολόγηση των διευθυντών αλλά αυτή διενεργείται από τα σχολικά συμβούλια. Στην Ισπανία αξιολογείται η γενική ηγεσία, παιδαγωγική ηγεσία, ανάπτυξη του σχολείου, το κλίμα του σχολείου, σχέσεις με την κοινότητα, αξιολόγηση και λογοδοσία, τη διαχείριση των πόρων και τις διαπροσωπικές δεξιότητες. Στη Σλοβενία η αξιολόγηση γίνεται επάνω στη συμφωνία εργασιακής απόδοσης που καλύπτει τα καθήκοντα του διευθυντή και αξιολογείται η γενική ηγεσία, παιδαγωγική ηγεσία και η διαχείριση των πόρων. Στη Μεγάλη Βρετανία έχουν τεθεί τρεις προσωπικοί / κοινοί στόχοι για αξιολόγηση που καλύπτουν τους τομείς α) της ηγεσίας και της διαχείρισης, β) τη μαθητική ανάπτυξη και την ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών και γ) την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών.

2.6 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Στη χώρα μας τα συστήματα αξιολόγησης ουσιαστικά περιορίζονταν στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών και μαθητών και αγνοούσαν όλους τους υπόλοιπους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έως το 1982 υπήρχε ο θεσμός του Επιθεωρητή, ο οποίος καταργήθηκε και στη θέση του εισήχθη ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου. Με

αλληπάλληλα Προεδρικά Διατάγματα ρυθμιζόταν η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, χωρίς όμως να εφαρμόζονται αυτά τα διατάγματα στην πράξη, με αποτέλεσμα την απουσία συστηματικής αξιολόγησης.

Σύμφωνα με το τελευταίο Π.Δ. 152/2013 (ΦΕΚ Α 240/05-11-2013) η αξιολόγηση των διευθυντών των σχολικών μονάδων γίνεται σε πέντε κατηγορίες παραμέτρων:

1) Άσκηση διοικητικού και οργανωτικού έργου, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια: α) Υλοποίηση του νομοθετικού πλαισίου β) Οργάνωση του έργου του συλλόγου διδασκόντων

2) Άσκηση του έργου της εποπτείας και της αξιολόγησης, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια: α) Διοικητική αξιολόγηση εκπαιδευτικών β) Οργάνωση της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, υλοποίηση των προγραμματισθεισών δράσεων και τεκμηρίωση των αποτελεσμάτων.

3) Σχολικό κλίμα και παιδαγωγική της σχολικής μονάδας., η οποία περιλαμβάνει το ομώνυμο κριτήριο

4) Σχεδιασμός, προγραμματισμός και προετοιμασία της διδασκαλίας, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια α) Βαθμός αντίληψης των δυνατοτήτων και αναγκών των μαθητών για τη διαμόρφωση του σχεδιασμού της διδασκαλίας β) Στόχοι και περιεχόμενο γ) Διδακτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα.

Διεξαγωγή της διδασκαλίας και αξιολόγηση των μαθητών, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια α) Προετοιμασία μαθητών για τη διδασκαλία β) Διδακτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα γ) Ενέργειες μαθητών κατά τη διαδικασία μάθησης δ) Εμπέδωση της νέας γνώσης και αξιολόγηση των μαθητών.

5) Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια α) Τυπικά προσόντα και επιστημονική ανάπτυξη β) Επαγγελματική ανάπτυξη.

Η αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων γίνεται από τους Διευθυντές Εκπαίδευσης στα κριτήρια της Κατηγορίας 1. Από τους Σχολικούς Συμβούλους αξιολογούνται στα υπόλοιπα κριτήρια οι διευθυντές που ανήκουν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ενώ οι διευθυντές της Δευτεροβάθμιας, αξιολογούνται στα κριτήρια των κατηγοριών 2, 3, 5 από τους Σχολικούς Συμβούλους Παιδαγωγικής Ευθύνης και στα κριτήρια της κατηγορίας 4 από τους Σχολικούς Συμβούλους ειδικότητας.

Σύμφωνα με τα παραπάνω βλέπουμε ότι η αξιολόγηση των διευθυντών των σχολικών μονάδων γίνεται τόσο σε επίπεδο διοικητικού έργου αλλά και σε επίπεδο διδακτικού, εφόσον εκ του νόμου ο διευθυντής παρέχει και διοικητικό και διδακτικό έργο.

2.6.1 Αξιολόγηση του διευθυντή στην άσκηση διοικητικού και οργανωτικού έργου

Η διοικητική εργασία του σχολείου με την οποία ασχολείται ο διευθυντής περιλαμβάνει: τις γραφειοκρατικές ενέργειες που επικεντρώνονται στην τήρηση των υπηρεσιακών βιβλίων του σχολείου, στη διεκπεραίωση της υπηρεσιακής αλληλογραφίας, την προμήθεια του αναλώσιμου υλικού, την αρχειοθέτηση των εγγράφων, την κατανομή του εξωδίδακτικού έργου, τη φροντίδα για την υγιεινή κατάσταση των χώρων και την ασφάλεια των μαθητών, τη συντήρηση και ασφαλή αποθήκευση του σχολικού εξοπλισμού. Ελέγχει επίσης τις παραπάνω εργασίες για την επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος στη σχολική μονάδα (Σαΐτης, 2008). Όμως επειδή ο φόρτος της γραφειοκρατικής εργασίας, όπως και το διδακτικό του ωράριο ενεργεί σε βάρος των διοικητικών και παιδαγωγικών του καθηκόντων, η σε ένα βαθμό αδυναμία του ελληνικού σχολείου να πραγματοποιήσει ικανοποιητικά τους στόχους του, μπορεί να αποδοθεί και στο ρόλο του διευθυντή, και έτσι ο ηγετικός ρόλος του περιορίζεται στην κατά γράμμα εκτέλεση νόμων και εγκυκλίων (Σαΐτης, 1990, όπ. αναφ. στο Σπυροπούλου, 2010)

Οργανωτικά είναι ο κύριος φορέας καινοτομιών στη σχολική μονάδα, καθορίζει και κατανέμει τις αρμοδιότητες και εργασίες των διδασκόντων με δίκαιο και νόμιμο τρόπο και συντονίζει τις ενέργειες για την επίτευξη των στόχων. Είναι υπεύθυνος για τη σύγκλιση του συλλόγου διδασκόντων και μέσα σε δημοκρατικό κλίμα εκφράζονται ανοιχτά οι απόψεις των εκπαιδευτικών και παίρνονται συλλογικά οι αποφάσεις. Ακόμη πρέπει να ενημερώνει τους διδάσκοντες για κάθε αλλαγή στα Αναλυτικά προγράμματα και να παρέχει τις ανάλογες διευκρινίσεις (Ματσαγγούρας, Γιαλούρης, & Κουλουμπαρίτση, 2014). Για τη σύγκλιση του συλλόγου όμως ο Knapp et. al (2003, όπ. αναφ. στο Wallace Foundation, 2013) παραθέτει τον προβληματισμό ενός διευθυντή σχετικά με την εμπειρία του από μια τυπική συνάντηση του προσωπικού σε σύλλογο διδασκόντων του σχολείου του. Η συζήτηση επικεντρώθηκε στα θέματα: εκδρομές, ιστορίες "πολέμου" από ανήσυχους μαθητές, και άλλα διαχειριστικά και γραφειοκρατικά θέματα και όχι σε θέματα όπως η εργασία των μαθητών και η ανάλυση των δεδομένων για τελειοποίηση της διδασκαλίας. Η απαισιοδοξία των εκπαιδευτικών ήταν ένα σημαντικό εμπόδιο, με τους εκπαιδευτικούς να προβάλλουν τους εαυτούς τους ως εργαζόμενους μάρτυρες σε ένα χαμένο σκοπό. Πολλοί από τους διευθυντές

παραπονιούνται για την έλλειψη αποτελεσματικότητας σε ένα σύλλογο λόγω της πολυφωνίας όταν είναι να παρθεί μια σημαντική απόφαση.

Ένα άλλο μεγάλο κομμάτι της διευθυντικής αποτελεσματικότητας έχει να κάνει με την αποδοτική αξιοποίηση των δυνατοτήτων οργάνωσης του σχολείου και με την δίκαιη κατανομή του έργου των εκπαιδευτικών. Ο Hargreaves (1994) αναφέρει ότι ο χρόνος των εκπαιδευτικών είναι ένας πεπερασμένος και πολύτιμος πόρος που πολλές φορές σπαταλιέται από αντικρουόμενες προτεραιότητες. Οπότε θα πρέπει να γίνεται μια ορθολογική χρήση του χρόνου αυτού από τον διευθυντή κατανέμοντάς τον σε διοικητικές και άλλες σχολικές εργασίες.

Οι Porter, Murphy, Goldring, Elliott, Polikoff, & May, (2008) σε μια έρευνα 360 μοιρών που διεξήγαγαν, κατέδειξαν ότι ένα άλλο κομμάτι της αποτελεσματικότητας είναι η διατήρηση ενός υγιούς σχολικού περιβάλλοντος που χαρακτηρίζεται από την ασφάλεια των μαθητών και την ευταξία.

Οι αποτελεσματικοί διευθυντές που μελετήθηκαν από το Πανεπιστήμιο της Ουάσιγκτον προέτρεπαν τους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν ο ένας με τον άλλο και με τη διοίκηση σε μια ποικιλία δραστηριοτήτων, συμπεριλαμβανομένων της ανάπτυξης και της ευθυγράμμισης (παρακολούθηση ορθής εφαρμογής και τήρησης) του προγράμματος σπουδών, των διδακτικών πρακτικών και της αξιολόγησης (Portin, Knapp, Dareff, Feldman, Russell, Samuelson, & Ling Yeh, 2009).

Ο αποτελεσματικός διευθυντής επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη διοίκηση του σχολείου. Συνεργάζεται μαζί τους για το σχεδιασμό και την επίτευξη διδακτικών στόχων. Η δημοκρατική αρχή διοίκησης υπαγορεύει ότι ο διευθυντής σχολείου κατά τη λήψη αποφάσεων πρέπει να χρησιμοποιεί ουσιαστικά τη μέθοδο της συμμετοχικής ηγεσίας (Σαΐτης, 2002).

Ένα άλλο σημείο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας για τον διευθυντή στην άσκηση διοικητικού έργου είναι η υποστήριξη καινοτομιών. Οι αποτελεσματικοί διευθυντές πρέπει να επεμβαίνουν στη διαδικασία εισαγωγής νεωτερισμών και να επιβλέπουν τον τρόπο, που εισάγονται οι αλλαγές (Hall & Hord, 1987, στο Πασιαρδής, 2004). Ο διευθυντής που έχει ενεργό ρόλο στη διαδικασία της γενικότερης αλλαγής ενισχύει την αποτελεσματική εφαρμογή καινοτομιών, πολύ περισσότερο από αυτόν που περιορίζεται στη διοικητική πλευρά του ρόλου του και αφήνει την υλοποίησή τους στους εκπαιδευτικούς. Η Χατζηπαναγιώτου (2008) τονίζει ότι η σχολική ηγεσία αποτελεί

ουσιαστικό παράγοντα για την υποστήριξη και την εφαρμογή των καινοτομιών στη σχολική μονάδα.

Όμως η διοικητική και οργανωτική αποτελεσματικότητα του διευθυντή περιορίζεται από τη συγκεντρωτικότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Σύμφωνα με την έκθεση του ΟΟΣΑ (OECD, 2001), ένας από τους τομείς που οι διευθυντές έχουν συγκριτικά με άλλες χώρες τη λιγότερη εξουσία, είναι η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και η αυτονομία της σχολικής μονάδας σε θέματα πρόσληψης εκπαιδευτικών και προγράμματος σπουδών. Σε έρευνα από την Παπαναούμ (1995) αποκαλύπτεται ότι ο διευθυντής στο ελληνικό σχολείο είναι κυρίως αποδέκτης και εκτελεστής εγκυκλίων και διαταγών για όλα τα κύρια θέματα της αρμοδιότητάς του. Συνεπώς είναι «μοναχικός» και «ανίσχυρος» σε ένα απρόσωπο συγκεντρωτικό μηχανισμό διοίκησης, δίχως τις αναγκαίες προϋποθέσεις, μα ούτε και την απαραίτητη υποστήριξη που χρειάζεται για να ανταποκριθεί στο έργο του.

Από τα παραπάνω βλέπουμε ότι η διοικητική και οργανωτική αποτελεσματικότητα του διευθυντή περιορίζεται από το συγκεντρωτικό σύστημα και ότι ο φόρτος της διοικητικής και διδακτικής εργασίας εμποδίζει τα διοικητικά και παιδαγωγικά του καθήκοντα. Ακόμη παρόλο που ο δημοκρατικός τρόπος άσκησης εξουσίας θεωρείται απαραίτητος, ο πλατειασμός, η ασχολία με τα επουσιώδη εκ μέρους των διδασκόντων και η πολυφωνία σε έναν σύλλογο όταν πρέπει να παρθεί μια σοβαρή απόφαση, είναι ανασταλτικοί παράγοντες της αποτελεσματικής διοίκησης.

2.6.2 Αξιολόγηση του διευθυντή στην εποπτεία και στο έργο της αξιολόγησης-αυτοαξιολόγησης

Ο διευθυντής του σχολείου εποπτεύει και αξιολογεί κρίνοντας επαρκή τον εκπαιδευτικό που: ανταποκρίνεται επαρκώς στα προβλεπόμενα καθήκοντά του, προσέρχεται στο σχολείο έγκαιρα, εφαρμόζει το ωρολόγιο πρόγραμμα, εκτελεί τις εφημερίες επιμελώς, φροντίζει για την ασφάλεια των μαθητών, αναλαμβάνει καθήκοντα και εργασίες για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, ενημερώνει έγκαιρα για τις απουσίες των μαθητών και συμμετέχει στη λήψη και εφαρμογή αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων. Κάθε εκπαιδευτικός γίνεται μέτοχος θεμάτων διοικητικής φύσεως αναλαμβάνοντας εξωδιδακτικά καθήκοντα στα οποία αξιολογείται από τον διευθυντή. Ακόμη ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, αναθέτοντας στους εκπαιδευτικούς τους τομείς ευθύνης τους και συγκαλώντας συχνά το σύλλογο

διδασκόντων, έως την τελική αποτίμηση της μονάδας. Σύμφωνα με τους Ματσαγγούρα, Γιαλούρη, & Κουλουμπαρίση (2014), η εποπτεία και η αξιολόγηση δεν πρέπει να έχει χαρακτηριστικά ελέγχου, χειραγώγησης ή επίκρισης αλλά παρακολούθησης της εύρυθμης λειτουργίας του σχολείου.

Στο εξωτερικό και σε χώρες που τα εκπαιδευτικά τους συστήματα είναι πιο αποκεντρωμένα από της Ελλάδας, βλέπουμε από πολλές έρευνες ότι η άσκηση του έργου της εποπτείας και της αξιολόγησης είναι ένα σημαντικό κομμάτι του έργου των διευθυντών. Σε χώρες που ο διευθυντής είναι αυτός που προσλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να παρακολουθεί το μάθημά τους τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα και αν αυτοί δεν είναι επαρκείς, μετά την ανατροφοδότηση θα πρέπει να σχεδιάσει ατομική επιμόρφωση. Αν βέβαια δεν συμβαδίζουν με τα στάνταρ που έχουν τεθεί μπορεί ακόμη και να προβεί στην αποδέσμευσή τους όπως αναφέρεται στην έκθεση *Principal effectiveness: A new principalship to drive student achievement, teacher effectiveness and school turnarounds* (2009). Ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας (σύμφωνα με την ΥΑ 30972/Γ1 ΦΕΚ 614/15-03-2013) και πλέον παρατηρείται μία μετατόπιση του κέντρου εστίασης του ενδιαφέροντος και προς την αυτοαξιολόγηση, η οποία αντιμετωπίζεται πλέον ως διακριτή και ολοκληρωμένη οντότητα (Πασιάς, 2010). Παράλληλα είναι υπεύθυνος μαζί με το σχολικό σύμβουλο και για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ο μεν διευθυντής για την υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια ο δε σύμβουλος για τα διδακτικά καθήκοντα και για την επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη.

Η έρευνα της King Rice (2010) αποκάλυψε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από το διευθυντή μπορεί να προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες για την απόδοσή τους από ότι να εξαχθεί σαν συμπέρασμα από τα αποτελέσματα των μαθητών τους.

Η αξιολόγηση δεν θα πρέπει να είναι ένα μέσο ελέγχου και συμμόρφωσης των διδασκόντων με την επιβολή κυρώσεων, αλλά θα πρέπει να συμβάλλει στον εντοπισμό των εκπαιδευτικών αναγκών και τη βελτίωση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Ο τρόπος που ο διευθυντής διαχειρίζεται την διαδικασία της αξιολόγησης, επιδρά στις απόψεις των εκπαιδευτικών γι' αυτή. Όταν η αξιολόγηση εκληφθεί από τον εκπαιδευτικό ως μέσο κρίσεως και ελέγχου προς το άτομό του και όχι ως αποτίμηση του έργου του τότε προκαλεί την καχυποψία και το φόβο του αξιολογούμενου (Παπακωνσταντίνου, & Αναστασίου, 2013). Η ένταση του ελέγχου μπορεί να έχει αρνητικό αντίκτυπο με μείωση του ενδιαφέροντος για την εργασία και αύξηση των απουσιών από αυτή όπως και των συγκρούσεων (Σαΐτης, 2002).

Ο τρόπος διοίκησης μπορεί να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά την αξιολόγηση έργου ενός εργαζομένου. Η συμπεριφορά του αξιολογητή που εμφανίζεται να συνδέεται με θετικές αντιδράσεις εκ μέρους των εκπαιδευτικών, περιλαμβάνει έγκαιρη ανατροφοδότηση, προσαρμογή των προτύπων στα δεδομένα του σχολείου, και παροχή καθοδήγησης και ενθάρρυνσης (Γκέκας, 2011). Όμως αν ο αξιολογητής διευθυντής είναι ιδιαίτερα συγκεντρωτικός θα αξιολογήσει αρνητικά κάποιον που αναλαμβάνει πολλές πρωτοβουλίες (Παπακωνσταντίνου, & Αναστασίου, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί ανησυχούν για την αντικειμενικότητα του συστήματος αξιολόγησης, αν και εκτιμούν ότι κάποια σημεία της αξιολόγησης παρέχουν δυνατότητες ωφέλειας για αυτούς (Ovando, 2001· Χαϊδεμενάκου, 2005). Όταν η αξιολόγηση είναι αποδεκτή από τους αξιολογούμενους, οι εργαζόμενοι δείχνουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στη διοίκηση και έχουν πιο θετική στάση απέναντι στην αξιολόγησή τους (Παπακωνσταντίνου, & Αναστασίου, 2013). Αντιθέτως δεν είναι αποδεκτή, όταν υπάρχει δυσπιστία σχετικά με την αξιοπιστία και εγκυρότητα των μεθόδων που χρησιμοποιούνται (Rebore, 2006) και πεποίθηση από τους εκπαιδευτικούς ότι πιθανές ιδεολογικές φορτίσεις, προκαταλήψεις και τοποθετήσεις εκ μέρους των αξιολογητών διευθυντών μπορούν να επηρεάσουν την αξιολόγηση (Δημητρόπουλος, 2002).

Ένας παράγοντας αποτελεσματικότητας στον οποίο θα αξιολογηθεί ο διευθυντής, είναι και η αξιολόγηση από τον ίδιο, της υπηρεσιακής συνέπειας και διοικητικής επάρκειας των συναδέλφων του. Η ανάπτυξη σχέσεων αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ αξιολογητή και αξιολογούμενου είναι προαπαιτούμενο. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αντιληφθεί την αξιολόγηση αυτή σαν έλεγχο και επιθεώρηση, είτε σαν μια καταγραφή των σημείων που υπερτερεί ή που υστερεί. Η καταγραφή αυτών των σημείων από τον διευθυντή θα πρέπει να γίνει τεκμηριωμένα και να προχωρήσει στην ανατροφοδότηση και την πρόταση για βελτίωση των σημείων που υστερεί μέσα από επιμορφώσεις ή συνεργασίες.

2.6.3 Αξιολόγηση του διευθυντή στο σχολικό κλίμα και παιδαγωγική της σχολικής μονάδας

Σαν σχολικό κλίμα ορίζεται η ποιότητα και τα χαρακτηριστικά της σχολικής ζωής, η οποία περιλαμβάνει τη διαθεσιμότητα για στήριξη της διδασκαλίας και τη μάθησης. Η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας εξαρτάται από οργανωτικά και διοικητικά χαρακτηριστικά, αλλά και από τα χαρακτηριστικά της εσωτερικής ζωής του σχολείου

που δημιουργούν το κλίμα του και είναι συνέπεια του τρόπου σκέψης και συμπεριφοράς των μαθητών και εκπαιδευτικών (Μεριχωβίτης, 2012). Το κλίμα περιλαμβάνει ορατά και αόρατα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του σχολείου και του προσωπικού, όπου στα μεν ορατά ανήκουν μεταξύ των άλλων το πρόγραμμα σπουδών, ο σκοπός και η δομή του σχολείου, στα δε αόρατα περιλαμβάνονται στοιχεία όπως οι αξίες και οι ιδεολογίες των μελών του (Ρεντίφης, 2012). Περιλαμβάνει τους στόχους, τις αξίες, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τις επίσημες οργανωτικές δομές και τις οργανωτικές πρακτικές. Είναι αποτέλεσμα της δουλειάς του διευθυντή επάνω στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας, στις σχέσεις με την κοινότητα ή στη μαθητική βελτίωση (Clifford et al, 2012). Το σημαντικότερο ίσως χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού διευθυντή, είναι η ικανότητά του να δημιουργεί στη σχολική του μονάδα ένα ζεστό, θετικό κλίμα μάθησης. Όταν συμβαίνει αυτό, δημιουργείται μια θετική αυτοεικόνα του σχολείου, που είναι στενά συνδεδεμένη με την αυτοεικόνα του διευθυντή για το άτομό του και τις ικανότητές του (Πασιαρδής, 1995).

Η διαμόρφωση του θετικού κλίματος επηρεάζεται από τη συμπεριφορά και τη στάση του διευθυντή. Πρέπει να επιλύει προβλήματα και συγκρούσεις και να δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την καλή λειτουργία της σχολικής μονάδας (Λαΐνας, 2004). Ακόμη οφείλει να είναι δίκαιος και αντικειμενικός με τους διδάσκοντες, να τους ενθαρρύνει, και να παρέχει ηθική και συναισθηματική υποστήριξη για να μπορέσει να κερδίσει την εμπιστοσύνη και το σεβασμό των συνεργατών του (Zeng & Zeng, 2005) καθώς και να λειτουργεί, θεωρώντας τους εκπαιδευτικούς συνεργάτες και όχι ιεραρχικά κατώτερους υπαλλήλους, προς τους οποίους απευθύνει εντολές προς εκτέλεση (Ματσαγγούρας, Γιαλούρης, & Κουλουμπαρίτση, 2014). Η διαμόρφωση θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα επηρεάζεται επιπλέον από τρεις παράγοντες, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς τους. Το θετικό κλίμα αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την απόδοση του σχολείου, διότι επηρεάζει την ατμόσφαιρα μέσα στην οποία οι εκπαιδευτικοί επιτελούν το παιδαγωγικό τους έργο (Ματσαγγούρας, Γιαλούρης, & Κουλουμπαρίτση, 2014).

Η διεύθυνση του σχολείου οφείλει να οικοδομεί παιδαγωγικές σχέσεις και να εμπνεύσει στους εκπαιδευτικούς το όραμα της αλλαγής (Γραβάνη-Κασίδα, 2012). Μέσα στην παιδαγωγική της σχολικής μονάδος είναι και ο καθορισμός κοινού οράματος, αλλά και η μετάδοσή του από τον αποτελεσματικό διευθυντή σε όλο το σχολείο. Για την επίτευξη των σκοπών και στόχων της διοίκησης της εκπαίδευσης απαιτούνται προσπάθειες,

προγράμματα, συντονισμός δράσεων και κυρίως ένα όραμα κοινό που θα μοιράζονται στελέχη και εκπαιδευτικοί. Η διαμόρφωση του κοινού οράματος δίνει στη σχολική μονάδα μια αίσθηση κατεύθυνσης προς την οποία θα κινηθεί. Στον τομέα αυτό σημαντικό ρόλο παίζει η προσωπικότητα των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης που με τη δυναμική αφοσίωσή τους καθοδηγούν τον επιτυχή μετασχηματισμό του οράματος σε πραγματικότητα (Θεοφιλίδης, & Στυλιανίδης, 2000). Ο ρόλος του επιτυχημένου διευθυντή είναι να προωθήσει τη διαμόρφωση ενός ρεαλιστικού, αξιόπιστου και ελκυστικού οράματος (Noonan, 2003). Ο διευθυντής πρέπει να ξεκαθαρίσει μέσα του το όραμα που θέλει, να πιστεύει ότι μπορεί να το πετύχει, να το μοιραστεί με τους υφιστάμενους του βοηθώντας τους να το κατανοήσουν και να επιδιώξει τη συνεργασία μαζί τους για να το πετύχουν. Το όραμα που θα μοιραστεί ο διευθυντής πρέπει να αντανακλά τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις αξίες και τα πιστεύω ολόκληρης της σχολικής κοινότητας, γιατί από μόνο του πιθανόν να μην ωθήσει στην ενδυνάμωση εκπαιδευτικών και μαθητών, με αποτέλεσμα να μην επιτευχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα (Thompson, 1999·Barnett, &McCormic 2003 όπ. αναφ. στο Νικολάου, χ.χ.) Το όραμα πρέπει να μετατραπεί από το διευθυντή σε κοινούς σκοπούς και στόχους και να εκφραστεί με τη μορφή κοινών κανόνων, που θα διαμορφώσει το αίσθημα κοινής αποστολής και θα δώσει μία αίσθηση βεβαιότητας, ασφάλειας και συνοχής στους διδάσκοντες (Λαϊνας, 2004).

Μέσα στο σχολείο είναι απαραίτητη η δημιουργία μιας αίσθησης κοινότητας, η δημιουργία δεσμών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές, η δημιουργία αισθήματος ασφάλειας και κοινού σκοπού (Beck, & Foster, 1999). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποκτήσουν, εκείνο το επίπεδο επαγγελματισμού, το οποίο θα τους επιτρέψει να διδάσκουν επιτυχημένα. Η επιτυχία αυτή στηρίζεται, σύμφωνα με τον Green, (2001) και την McEwan, (2003)(όπ. αναφ. στο Αριστοτέλους & Αγγελίδης, 2008), στον ηγέτη της σχολικής μονάδας, ο οποίος ενθαρρύνει και μετατρέπει το σχολείο σε κοινότητα μάθησης, στην οποία δεν συμμετέχουν μόνο οι μαθητές, αλλά και ο ίδιος και οι εκπαιδευτικοί. Με τη χρήση του όρου κοινότητα μάθησης εννοούμε τη δημιουργία μιας σχολικής κουλτούρας που κάνει τη συνεργασία αναμενόμενη, χωρίς αποκλεισμούς, γνήσια, συνεχή και επικεντρωμένη στην κριτικά εξεταζόμενη πρακτική για τη βελτίωση των μαθητικών αποτελεσμάτων (Leithwood, et. al 2006·Leithwood, 2002·Hall, & Hord, 2001). Όπως αναφέρουν οι Leithwood, et. al (2006) ο όρος ενσωματώνει τρεις ισχυρές έννοιες: μια σχολική κουλτούρα που δίνει έμφαση ότι ο επαγγελματισμός είναι

προσανατολισμένος στο μαθητή με βάση τη γνώση (Darling-Hammond, 1990), τονίζει τη μάθηση και δίνει μεγάλη αξία στην έρευνα και τον προβληματισμό των εκπαιδευτικών (Too1, 2001), και δίνει έμφαση στην προσωπική σύνδεση μέσα από το αίσθημα κοινότητας που αναπτύσσεται (Louis et al., 1995). Η κοινότητα μάθησης έχει κοινούς κανόνες και αξίες, εστιάζει στη μάθηση, στη δημόσια πρακτική, στο διάλογο και στη συνεργασία. Ο αποτελεσματικός διευθυντής μπορεί να συμβάλει στην δημιουργία και την ανάπτυξη μιας κοινότητας μάθησης, δίνοντας προσοχή στην ατομική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, και δημιουργώντας και υποστηρίζοντας δίκτυα συνομιλιών στο σχολείο του, γύρω από ζητήματα διδασκαλίας και μάθησης (Leithwood, et. al 2006).

Για να τονιστεί η μάθηση μέσα στην κοινότητα, ο διευθυντής μαζί με τους εκπαιδευτικούς πρέπει να δημιουργήσει υψηλές προσδοκίες στους μαθητές του σχολείου με παιδοκεντρική οργάνωση των μαθημάτων και συνεχή αξιολόγηση των μαθητών (Πασιαρδής, 2004). Διάφορες μελέτες σε πετυχημένα σχολεία υπογραμμίζουν τη σχέση αποτελεσματικής εκπαιδευτικής διεύθυνσης και υψηλότερων επιδόσεων των μαθητών (Nash, 2001· Dinham, 2004· Nettles, & Herrington, 2007, όπ. αναφ. στο Γεράκη, 2013), όμως ο Clifford et. al (2012) αναφέρει ότι ο διευθυντής του σχολείου έχει άμεση επίδραση στο κλίμα του σχολείου ενώ μόνο έμμεση στα μαθητικά αποτελέσματα μια που η επιρροή του είναι μέσω άλλων. Η δημιουργία υψηλών προσδοκιών μπορεί να τονίζεται από μελέτες, όμως σε πολλές πολιτείες της Αμερικής (αλλά και στην χώρα μας θα έλεγα), η δημιουργία υψηλών προσδοκιών για την απόδοση των μαθητών επέφερε την στασιμότητα των μαθητών στην ίδια τάξη. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα την μείωση των σχολικών εγγραφών, τη μείωση του μεγέθους των σχολείων και την αύξηση της μαθητικής διαρροής η οποία γινόταν και σε μικρότερη ηλικία. Συνακόλουθο της μαθητικής διαρροής ήταν και η μικρότερη απόκτηση εκπαίδευσης για όσους παρατούσαν το σχολείο (Allensworth, & Miller, 2002·Leithwood, et.al 2006). Οπότε κάποιος διευθυντής ακολουθώντας πολιτική δημιουργίας υψηλών προσδοκιών και στασιμότητας των μαθητών ίσως δεν ασκούσε αποτελεσματική διοίκηση.

Πολύ σημαντικό στοιχείο του έργου του διευθυντή για την παιδαγωγική και το σχολικό κλίμα, είναι η καταπολέμηση του ρατσισμού και της σχολικής βίας. Θα πρέπει να εισάγει πολιτικές που προάγουν την ισότητα, τη δημοκρατία, την κοινωνική δικαιοσύνη και τον αλληλοσεβασμό. Θα πρέπει μέσα από διαρκή διάλογο, να εμπνεύσει στους μαθητές την κατανόηση της διαφορετικότητας και να δημιουργήσει συμμαχίες κατά του ρατσισμού

και της βίας μέσα στην ευρύτερη κοινότητα (Shields, LaRocque, & Oberg, 2002·Dei, 1996·Solomon, 2002, όπ, αναφ στο Leithwood, et.al 2006).

Μέσα στο πλαίσιο της άσκησης αποτελεσματικού έργου ο διευθυντής επιδιώκει την ανάπτυξη διασυνδέσεων, φιλικών και εποικοδομητικών σχέσεων με το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου (άλλα σχολεία, οργανισμούς ή φορείς της τοπικής κοινωνίας, σύλλογο γονέων) για την εξασφάλιση διευκολύνσεων και πόρων για την καλή λειτουργία του σχολείου, αλλά και την προβολή μιας θετικής εικόνας του σχολείου στην τοπική κοινότητα και ενός καλού ενδοσχολικού κλίματος (Στραβάκου, 2003·Leithwood et al., 2006·Χριστοδούλου, 2007· Pont, Nusche, & Moorman 2008), και αυτό προϋποθέτει επικοινωνιακή και κοινωνική δεξιότητα από μέρους του διευθυντή (Σπυροπούλου, 2010). Όμως όπως αναφέρει η έρευνα του Wallace Foundation (2013, σελ.9), «ο ρόλος του διευθυντή στην εμπλοκή της εξωτερικής κοινότητας με το σχολείο δεν έχει κατανοηθεί αρκετά». Στην έρευνα των Henderson, & Mapp (2002), φαίνεται να υπάρχει θετική σχέση μεταξύ της εμπλοκής των γονέων και του οφέλους για τους μαθητές (μαθητικού και κοινωνικού). Ακόμη η προσέγγιση των εκπαιδευτικών με τους γονείς μαθητών με χαμηλά μαθητικά επιτεύγματα συσχετίστηκε με αύξηση της επίδοσής τους (Westat and Policy Studies Associates, 2001). Οι διευθυντές στις σχολικές μονάδες συνεργάζονται με το σύλλογο γονέων συχνά και αποτελεσματικά και τον ενημερώνουν για τους στόχους που τέθηκαν, τις προσδοκίες που έχουν για τα παιδιά τους και την πρόοδό τους και παροτρύνουν τους εκπαιδευτικούς να κάνουν το ίδιο (Πασιαρδής, 2004·Γραβάνη-Κασίδα, 2012). Όμως σε σχέση με τους γονείς η έννοια «καλές σχέσεις» δεν σημαίνει απαραίτητα και «φιλικές σχέσεις», αλλά ούτε ότι επιτρέπεται από αυτούς να εμπλακούν σε μεγάλο βαθμό στην ηγεσία του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ σημαντικό για τον διευθυντή, τη διευκρίνιση των ορίων εμπλοκής των γονέων στις ενδοσχολικές διαδικασίες (Αριστοτέλους & Αγγελίδης, 2008).

2.6.4 Αξιολόγηση του διευθυντή στην επιστημονική και επαγγελματική του ανάπτυξη

Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης (professional development) ορίζεται σαν μια σειρά διαδικασιών που στοχεύουν στην αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών, των πεποιθήσεων και την επίδοση των μαθητών ή μπορεί να συνδεθεί με τη σχολική κουλτούρα, την ανάπτυξη επαγγελματικής ευθύνης και την εν γένει συνειδητοποίηση ενός ευρύτερου ρόλου στον οποίο καλείται να ανταποκριθεί ο εκπαιδευτικός

(Ματσαγγούρας, Γιαλούρης, & Κουλουμπαρίτση, 2014). Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2005, σελ.79), η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συνίσταται στην «σταδιακή απόκτηση: α) εξειδικευμένων επιστημονικών γνώσεων και δεξιοτήτων, αποτελεσματικών στη διαχείριση της εκπαιδευτικής πράξης, β) προσωπικών σχημάτων κατανόησης των εκπαιδευτικών καταστάσεων και γ) ικανοτήτων διακριτικής παρέμβασης, που είναι απαραίτητα στοιχεία, ώστε ο εκπαιδευτικός, με αίσθημα επαγγελματικής επάρκειας και ευθύνης να προβαίνει στη στοχαστικο-κριτική ανάλυση των εκπαιδευτικών καταστάσεων, αντιλήψεων και πρακτικών και στην αποτελεσματική παρέμβαση, με στόχο να προωθήσει τους μαθησιακούς, αναπτυξιακούς, κοινωνικούς, πολιτικούς και ηθικούς σκοπούς της εκπαίδευσης».

Οι Ματσαγγούρας, Γιαλούρης, & Κουλουμπαρίτση (2014, σελ. 236) αναφέρουν ότι «η επιστημονική ανάπτυξη περιλαμβάνει τις σπουδές, πτυχίο, μετεκπαιδύσεις, μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης, διδακτορικό, τη γλωσσομάθεια και άλλα διπλώματα που σχετίζονται με την τέχνη και τον πολιτισμό αλλά και πιστοποιημένες επιμορφώσεις που η πολιτεία κρίνει ως ιδιαίτερα σημαντικές για το έργο ενός εκπαιδευτικού, όπως ΤΠΕ. Η επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει γνώσεις, δεξιότητες και εμπειρία που αποκτώνται α) από την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού σε διάφορα θεσμοθετημένα προγράμματα σχετικά με: το γνωστικό αντικείμενο ή/και τη διδακτική του, παιδαγωγικά ζητήματα, β) την άσκηση καθηκόντων σε διάφορες θέσεις ευθύνης που οδηγούν τον εκπαιδευτικό σε απόκτηση ιδιαίτερων επαγγελματικών εμπειριών και γ) συμμετοχή σε γενικές εκπαιδευτικές δράσεις όπως άσκηση επιμορφωτικού έργου, συγγραφή βιβλίων ή επιστημονικών άρθρων, συμμετοχή σε επιστημονικά ή εκπαιδευτικά συνέδρια είτε ως ακροατής είτε ως εισηγητής».

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας βλέπουμε ότι οι αποτελεσματικοί διευθυντές είναι δια βίου μαθητές και προσπαθούν διαρκώς να προσθέσουν περισσότερα στις γνώσεις και δεξιότητες που ήδη κατέχουν (Πασιαρδής, 1995). Όμως σε έρευνα των Σαΐτη & Γουρναρόπουλου (2001), καταδείχθηκε ότι η διοικητική λειτουργία της εκπαίδευσης δεν είναι αποτελεσματική στο βαθμό που θα έπρεπε καθώς η πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών της στερείται διοικητικής επιμόρφωσης, απαραίτητη προϋπόθεση για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης στα σχολεία. Η έρευνα των Pont, Nusche, & Moorman (2008) για τις χώρες του ΟΟΣΑ, έδειξε ότι η ανάπτυξη δεξιοτήτων για την αποτελεσματική διεύθυνση στο σχολείο είναι αποτέλεσμα των: α) Αντιμετώπιση της ανάπτυξης των διευθυντών "ως συνεχές" (Ενθάρρυνση της εισαγωγικής εκπαίδευσης με

προγράμματα επιμόρφωσης, διαχρονική οργάνωση προγραμμάτων με ενδιαφέρον, βεβαιότητα για ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση που θα καλύπτει τις ανάγκες του σχολείου και το διοικητικό πλαίσιο), β) Εξασφάλιση της συνέπειας της παροχής διοικητικής εκπαίδευσης από διαφορετικά εκπαιδευτικά ιδρύματα και οργανισμούς και γ) Βεβαιότητα για την απαραίτητη ποικιλία (περιεχομένου, σχεδιασμού και μεθόδων) αποτελεσματικής εκπαίδευσης, που θα συνδυάζει θεωρητικό αλλά και πρακτικό μέρος.

Τα ευρήματα της έρευνας TALIS (Teaching and Learning International Survey, 2013) του ΟΟΣΑ έδειξαν ότι για να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα των διευθυντών, κάθε χώρα πρέπει να αναπτύξει επίσημα προγράμματα για την προετοιμασία επάνω στην άσκηση των καθηκόντων τους, να παρέχει ευκαιρίες και να απαλείψει τα εμπόδια για την επαγγελματική ανάπτυξή τους. Σε έρευνα των Kythreotis, & Pashiardis (2006), αναφέρεται ότι η αποτελεσματικότητα του διευθυντή αυξάνεται με την εφαρμογή του κατάλληλου προπαρασκευαστικού προγράμματος για περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξη, όμως η Μπάλιου (2007) υποστηρίζει ότι η σχολική ηγεσία βρίσκεται σε κρίση αφού οι υποψήφιοι διευθυντές δεν διαθέτουν τα προσόντα που θα τους επέτρεπαν να ασκήσουν το έργο τους με επιτυχία. Επιπλέον, οι υπάρχοντες διευθυντές είναι ελλιπώς προετοιμασμένοι και δεν έχουν την αναγκαία στήριξη για την οργάνωση του σχολείου τους. Στην έκθεση της Ευρωπαϊκής Ένωσης (European Commission/ EACEA/ Eurydice, 2013) αναφέρεται ότι η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών των σχολικών μονάδων θεωρείται επαγγελματική υποχρέωση. Σε πολλές από τις χώρες της έρευνας οι διευθυντές παρακολουθούσαν σχολές ή επιμορφώσεις στην αρχή της θητείας τους ή καθόλη τη διάρκεια του έτους, που διοργανώνονταν από κρατικούς οργανισμούς, ενώ σε άλλες ήταν προαπαιτούμενο για προαγωγή και αναβάθμιση της καριέρας αλλά και για αύξηση του μισθού. Στην Αυστρία (Schratz, & Petzold, 2007) η επιμόρφωση των διευθυντών γίνεται σε 24 ημέρες που μοιράζονται σε τρεις ή τέσσερις περιόδους κάθε καλοκαίρι. Οι βασικές υποχρεωτικές ενότητες είναι:

α) επικοινωνία και ηγεσία, β) διαχείριση συγκρούσεων, γ) επίβλεψη του μαθήματος των εκπαιδευτικών: ανάλυση - διαβούλευση - αξιολόγηση- ανάπτυξη του σχολείου και δ) εκπαιδευτικά δικαιώματα. Στη Σουηδία υπάρχει η Εθνική Σχολή Ηγετικής Εκπαίδευσης (National School Leadership Training) με προγράμματα εκπαίδευσης για τους διευθυντές, η παρακολούθηση των οποίων είναι υποχρεωτική από το 2010. Η εκπαίδευση γίνεται σε τρεις τομείς α) εκπαιδευτική νομοθεσία και άσκηση των διοικητικών καθηκόντων β) διοίκηση μέσω σκοπών και στόχων και γ) σχολική ηγεσία

(Nusche, Halasz, Looney, Santiago, & Shewbridge, 2011). Στην Αμερική το Εθνικό Συμβούλιο Ανάπτυξης Προσωπικού (Sparks και Hirsch, 2000) συνιστά ότι τα προγράμματα ανάπτυξης ηγεσίας θα πρέπει να έχουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: θα πρέπει να είναι μακροχρόνια, οι διευθυντές να τα παρακολουθούν χωρίς να παίρνουν άδεια από την εργασία τους και να είναι σχεδιασμένα προσεκτικά με ένα συνεκτικό πρόγραμμα σπουδών και επικεντρωμένα στην μαθητική ανάπτυξη. Με βάση τα δεδομένα που παρέχονται από το Πανεπιστήμιο του Συμβουλίου Εκπαιδευτικής Διοίκησης (UCEA), ο Peterson (2001,όπ. αναφ. στο Leithwood, et. al (2006) υποστηρίζει ότι τα προγράμματα θα πρέπει να έχουν α) μια σαφή αποστολή και σκοπό συνδέοντας την ηγεσία με τη βελτίωση του σχολείου β) ένα συνεκτικό πρόγραμμα σπουδών που να παρέχει σύνδεση με κρατικά συστήματα πιστοποίησης και γ) έμφαση στη χρήση των νέων τεχνολογιών.

Βλέπουμε ότι η επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών των σχολείων είναι αναπόσπαστο κομμάτι του επαγγέλματός τους και σε πολλές χώρες θεωρείται τόσο σημαντική που προσφέρεται από το ίδιο το κράτος όμως ο Pashiardis (1998) αναφέρει ότι οι διευθυντές δεν έχουν το ζήλο να βελτιωθούν, και ένας από τους λόγους που γίνεται αυτό είναι ότι στην Κύπρο δεν αξιολογείται η επαγγελματική ανάπτυξη και απόδοση του διευθυντή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΣΤΟΧΟΙ-ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ-ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

3.1 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Τέσσερα (4) ήταν τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας:

Ερευνητικό Ερώτημα 1: Σύγκριση του βαθμού σημαντικότητας μεταξύ των 10 κριτηρίων για καθεμία από τις 4 περιοχές αξιολόγησης του έργου των διευθυντών, καθώς και ιεράρχηση των σημαντικότερων κριτηρίων σε περίπτωση που ο βαθμός σημαντικότητας δεν είναι ο ίδιος.

Ερευνητικό Ερώτημα 2: Διερεύνηση του αριθμού και του είδους των αξόνων αξιολόγησης του έργου των διευθυντών, εξετάζοντας το σύνολο των 40 κριτηρίων, με βάση τη σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί.

Ερευνητικό Ερώτημα 3: Με βάση τις μεταβλητές που μετρούν την αξιολόγηση του έργου των διευθυντών βάσει των αξόνων που προκύπτουν από το παραπάνω ερευνητικό ερώτημα, διερευνώνται οι διαφοροποιήσεις αυτών σε σχέση με τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.

Ερευνητικό Ερώτημα 4: Να εντοπιστούν οι διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το πώς πρέπει να αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των διευθυντών τους, σε σχέση με δημογραφικούς παράγοντες (φύλο, ηλικία), εκπαίδευση ή/και σχολικούς παράγοντες (τύπος σχολείου, περιοχή).

Σχετικά με τη μεθοδολογία διερεύνησης του ερωτήματος 1, αποδεικνύεται πρώτα με τη βοήθεια του μη παραμετρικού τεστ Friedman ότι τα κάθε δέκα κριτήρια που απαρτίζουν τις ενότητες (2, 3, 4) διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ως προς την ιεράρχησή τους. Εξετάζεται δηλαδή η μηδενική υπόθεση ότι τα δέκα κριτήρια μίας περιοχής είναι ίσα ως προς τη σημαντικότητα ιεράρχησής τους σε σχέση με την εναλλακτική υπόθεση, ότι για έστω και ένα από αυτά ο βαθμός σημαντικότητας διαφέρει. Εφόσον το p-value που αντιστοιχεί στην τιμή της στατιστικής είναι μικρότερο του επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας που έχει οριστεί (συνήθως 0,05) τότε απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Ο λόγος για τον οποίο χρησιμοποιείται το μη παραμετρικό τεστ αντί του παραμετρικού τεστ Ανάλυσης της Διακύμανσης (ANOVA) είναι η μη ανεξαρτησία των δειγμάτων καθώς και τα 10 κριτήρια κάθε περιοχής υπολογίζονται στο ίδιο δείγμα εκπαιδευτικών. Εφόσον αποδειχθεί πως υπάρχουν διαφορές ως προς τη σημαντικότητα των κριτηρίων, παρουσιάζονται τα μέτρα κεντρικής θέσης και διασποράς για καθένα από αυτά. Τέλος με τη βοήθεια boxplots απεικονίζεται η ιεράρχηση των κριτηρίων βάσει σημαντικότητας.

Σχετικά με το ερευνητικό ερώτημα 2, χρησιμοποιείται η ανάλυση συστάδων προκειμένου να ταξινομηθούν οι μεταβλητές σε διαφορετικές ομάδες ή συστάδες. Οι μεταβλητές που ανήκουν στην ίδια ομάδα έχουν τη μεγαλύτερη δυνατή ομοιογένεια μεταξύ τους και τη μεγαλύτερη δυνατή απόσταση (ανομοιογένεια) από τα μέλη μίας διαφορετικής ομάδας. Ο τύπος μεθόδου ταξινόμησης που επιλέχθηκε στην παρούσα

εργασία και ο οποίος θεωρείται ο πιο διαδεδομένος είναι η ιεραρχική συσσωρευτική μέθοδος (hierarchical clustering). Πιο συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε η ιεραρχική συσσωρευτική μέθοδος Ward η οποία δημιουργεί συστάδες (clusters) με βάση τη μεγιστοποίηση της ομοιογένειας μεταξύ των στοιχείων της ομάδας, χρησιμοποιώντας ως λογική την ελαχιστοποίηση του ολικού αθροίσματος των τετραγωνικών σφαλμάτων. Με τη βοήθεια δενδρογράμματος, απεικονίζεται η πλήρη αποτύπωση της ιεραρχικής ομαδοποίησης της μεθόδου Ward και σχηματίζονται οι συστάδες με τις μεταβλητές που τις απαρτίζουν. Ως αποτέλεσμα, προκύπτουν ο αριθμός και τα είδη των αξόνων αξιολόγησης του έργου των διευθυντών καθώς και οι μεταβλητές που απαρτίζουν κάθε άξονα.

Πλέον, κάθε άξονας θεωρείται μία συνεχής μεταβλητή η οποία προκύπτει από το μέσο όρο των βαθμολογιών ιεράρχησης των κριτηρίων-μεταβλητών που απαρτίζουν τον άξονα.

Σε σχέση λοιπόν με το ερευνητικό ερώτημα 3, χρησιμοποιούνται τα παραμετρικά τεστ Student (t-test) και Ανάλυσης της Διακύμανσης (ANOVA) προκειμένου να εξεταστεί αν οι μέσες τιμές μίας συγκεκριμένης μεταβλητής ανά γκρουπ όπως αυτά προκύπτουν από τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (πχ. φύλο, ηλικία κλπ...) είναι ίσες (μηδενική υπόθεση) ή διαφέρουν στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους (εναλλακτική υπόθεση). Στην περίπτωση όπου τα γκρουπ είναι 2 σε αριθμό (πχ. άνδρας, γυναίκα), χρησιμοποιείται το t-test ενώ στην περίπτωση όπου τα γκρουπ είναι από 3 και άνω (πχ. σχολεία αγροτικής, ημιαστικής ή αστικής περιοχής) χρησιμοποιείται το τεστ Ανάλυσης της Διακύμανσης (ANOVA). Όταν το p-value που αντιστοιχεί στην τιμή της εκάστοτε στατιστικής (t ή F) είναι μικρότερο του επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας που έχει οριστεί (συνήθως 0,05) τότε απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση.

3.2 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Στην παρούσα έρευνα υιοθετούνται οι φιλοσοφικές παραδοχές του θετικισμού, σύμφωνα με τις οποίες *«τα κοινωνικά φαινόμενα διέπονται από καθολικούς νόμους αιτίου και αποτελέσματος, με τρόπο ανάλογο με αυτόν που ισχύει στο φυσικό κόσμο»* (Σαραφίδου, 2011, σελ. 18). Η παρατήρηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς μπορεί να

οδηγήσει στην αποκάλυψη τέτοιων νόμων, οι οποίοι θα βοηθήσουν στην πρόβλεψη και τον έλεγχο αυτής της συμπεριφοράς. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το πρώτο τρίμηνο του σχολικού έτους 2014-2015 σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Κατά την πιλοτική φάση τον Σεπτέμβριο του 2014 χορηγήθηκαν πιλοτικά τα ερωτηματολόγια σε (25) εκπαιδευτικούς και έγινε έλεγχος εγκυρότητας περιεχομένου (σαφήνεια, κατανόηση). Οι προτάσεις ιεράρχησης στις ενότητες μέτρησης απόψεων και στάσεων ήταν 15 σε κάθε ενότητα. Διαπιστώθηκε ότι υπήρχε πρόβλημα λόγω του μεγάλου αριθμού προτάσεων και της δυσκολίας στην ιεράρχησή τους από τους εκπαιδευτικούς. Οι προτάσεις μειώθηκαν στις 10 σε κάθε ενότητα και επίσης, τα δημογραφικά στοιχεία περιορίστηκαν στα απολύτως απαραίτητα για την έρευνα.. Το ερωτηματολόγιο ξαναδόθηκαν πιλοτικά όπου και ξαναέγινε έλεγχος εγκυρότητας. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην πιλοτική έρευνα εξαιρέθηκαν από το δείγμα της κύριας φάσης της έρευνας.

Η συλλογή των δεδομένων, έγινε είτε με προσωπική επίδοση των ερωτηματολογίων είτε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων που υπηρετούν σε διάφορους τύπους σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Μαγνησίας (Γυμνάσια, Γενικά Λύκεια, Επαγγελματικά Λύκεια). Στους εκπαιδευτικούς γνωστοποιήθηκε ότι τα αποτελέσματα που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς και διαβεβαιώθηκε η διασφάλιση της ανωνυμίας τους. Η έρευνα συνέπεσε με την αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων για πρώτη φορά σύμφωνα με το Π.Δ. 152/2013. Το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικά με δημογραφικά, εργασιακά και επαγγελματικά στοιχεία των εκπαιδευτικών και πέντε ενότητες με αντίστοιχες κλίμακες μέτρησης απόψεων και στάσεων (βλ. παράρτημα). Ο χρόνος συμπλήρωσής του δεν υπερέβαινε τα 15-20 λεπτά της ώρας. . Στη συνέχεια, τα δεδομένα καταχωρήθηκαν στον ηλεκτρονικό υπολογιστή και δημιουργήθηκε αρχείο βάσης δεδομένων με την κωδικοποίηση των ερωτήσεων και την καταχώρηση των απαντήσεων. Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSSv20.

3.3 ΔΕΙΓΜΑ

Το δείγμα προήλθε από τη Μαγνησία με σύνολο σχολείων 71 (στον πίνακα 1 φαίνεται η κατανομή των σχολείων) και σύνολο εκπαιδευτικών 1446. Το απετέλεσαν 277 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων, οι οποίοι απάντησαν στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ως προς την αξιολόγηση των διευθυντών των σχολικών τους μονάδων.

Πίνακας 1: Κατανομή σχολείων

Σχολεία	Συχνότητα
Γυμνάσια	37
Γενικά Λύκεια	21
ΕΠΑΛ	10
Ειδικά σχολεία	3
Σύνολο	71

Κατά την κύρια φάση της έρευνας, για την επιλογή του δείγματος των διευθυντών ακολουθήθηκε «η μέθοδος της απλής τυχαίας δειγματοληψίας (*simple random sampling*). Στην τυχαία δειγματοληψία κάθε μονάδα του πληθυσμού που βρίσκεται υπό εξέταση έχει ίση πιθανότητα να επιλεγεί στο δείγμα» (Cohen et al., 2008, σελ.165). Η συγκεκριμένη μέθοδος περιλαμβάνει την τυχαία επιλογή από έναν κατάλογο, στον οποίο καταγράφεται το σύνολο του πληθυσμού (πλαίσιο δειγματοληψίας), ενός αριθμού υποκειμένων που απαιτούνται για να δημιουργηθεί το δείγμα. Για τον λόγο αυτό και με βάση ολοκληρωμένους καταλόγους, δημιουργήθηκε βάση δεδομένων με τον συνολικό προς διερεύνηση πληθυσμό, δηλαδή με το σύνολο των σχολείων του συγκεκριμένου νομού. Οι κατάλογοι ανακτήθηκαν από τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Μαγνησίας. Κατόπιν, επιλέχθηκαν με τυχαίο τρόπο εκπαιδευτικοί στους οποίους δόθηκαν τα ερωτηματολόγια της έρευνας. Η επίδοση των ερωτηματολογίων έγινε ηλεκτρονικά, αλλά και σε έντυπη μορφή. Στις περιπτώσεις, όπου υπήρχε ευκολία στην πρόσβαση, τα ερωτηματολόγια δόθηκαν απευθείας στους εκπαιδευτικούς. Δόθηκαν 300 ερωτηματολόγια και επεστράφησαν 277 ερωτηματολόγια, πλήρως συμπληρωμένα. Τα 277 ερωτηματολόγια αποτέλεσαν

το δείγμα της έρευνάς μας (S= 277 εκπαιδευτικοί), το οποίο αποτελεί ένα ποσοστό δείγματος 92,3% αναφορικά με τον συνολικό πληθυσμό (N=300 εκπαιδευτικοί).

Από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος οι 118 εκπαιδευτικοί ήταν άνδρες (ποσοστό 42,6%) και οι 159 γυναίκες (ποσοστό 57,4%), ενώ 14 ή 5,1% ήταν ηλικίας 31-40 ετών, 153 ή 55,2% ήταν ηλικίας 41-50 και 110 εκπαιδευτικοί ή 39,7% ήταν ηλικίας άνω των 50 ετών.

Το δείγμα των εκπαιδευτικών αποτελούνταν από 15 εκπαιδευτικούς κλάδου ΠΕ01 (ποσοστό 5,4%), 60 εκπαιδευτικούς ΠΕ02 (ποσοστό 21,7%), 31 κλάδου ΠΕ03 (ποσοστό 11,3%), 36 κλάδου ΠΕ04 (ποσοστό 13%), 10 εκπαιδευτικούς κλάδου ΠΕ05 (ποσοστό 3,6%), 14 κλάδου ΠΕ06 (ποσοστό 5,1%), 7 εκπαιδευτικούς ΠΕ07 (ποσοστό 2,5%), 7 εκπαιδευτικούς ΠΕ08 (ποσοστό 2,5%), 7 εκπαιδευτικούς κλάδου ΠΕ09 (ποσοστό 2,5%), 4 κλάδου ΠΕ10 (ποσοστό 1,4%), 18 εκπαιδευτικούς κλάδου ΠΕ11 (ποσοστό 6,5%), 3 κλάδου ΠΕ12 (ποσοστό 1,1%), 2 κλάδου ΠΕ13 (ποσοστό 0,7%), 3 κλάδου ΠΕ14 (ποσοστό 1,1%), 5 εκπαιδευτικούς κλάδου ΠΕ15 (ποσοστό 1,8%), 8 εκπαιδευτικούς ΠΕ16 (ποσοστό 2,9%), 15 εκπαιδευτικούς κλάδου ΠΕ17 (ποσοστό 5,4%), 7 εκπαιδευτικούς ΠΕ18 (ποσοστό 2,5%), 23 εκπαιδευτικούς κλάδου ΠΕ19 (ποσοστό 8,3%) και 2 κλάδου ΠΕ20 (ποσοστό 0,7%).

Όλοι οι εκπαιδευτικοί ήταν κάτοχοι βασικού πτυχίου σπουδών και οι 15 ή 5,4% είχαν δεύτερο πτυχίο έναντι 262 ή 94,6%, ενώ μόλις 1 εκπαιδευτικός ή 0,4% είχε δίπλωμα μετεκπαίδευσης έναντι 276 ή 99,6% που δεν είχαν.

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών ένας αριθμός 30 ατόμων ή ποσοστό 10,8% ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών έναντι 247 ή 89,2% που δεν είχαν, ενώ 12 ή 4,3% ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού στη διοίκηση εκπαίδευσης έναντι 265 ή 95,7%. Μόλις 4 εκπαιδευτικοί του δείγματος ή 1,4% ήταν κάτοχοι διδακτορικού έναντι 273 ή 98,6%.

Σε σχέση με τη συνολική προϋπηρεσία 2 εκπαιδευτικοί ή 0,7% είχαν 1-6 έτη προϋπηρεσίας, 31 ή 11,2% είχαν 7-12 έτη προϋπηρεσίας, η πλειοψηφία (141 ή 50,9%) είχε προϋπηρεσία 13-20 έτη και 99 από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος ή 35,7% είχε προϋπηρεσία άνω των 20 ετών.

Σε σχέση με τη διοικητική προϋπηρεσία η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, δηλαδή 259 ή 93,5% δεν είχε προϋπηρεσία, 12 ή 4,3% είχαν 1-4 έτη προϋπηρεσίας, 5 εκπαιδευτικοί ή 1,8% είχαν 5-8 έτη προϋπηρεσίας, και μόλις 1 εκπαιδευτικός ή 0,4% είχε προϋπηρεσία 9-12 ετών.

Πίνακας 2: Χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών

Μεταβλητή	Επιλογές	Συχνότητα (f)	Σχετική Συχνότητα (Ποσοστό %)
Φύλο	Άνδρας	118	42,6
	Γυναίκα	159	57,4
Ηλικία	31-40	14	5,1
	41-50	153	55,2
	≥51	110	39,7
Ειδικότητα	ΠΕ01	15	5,4
	ΠΕ02	60	21,7
	ΠΕ03	31	11,3
	ΠΕ04	36	13,0
	ΠΕ05	10	3,6
	ΠΕ06	14	5,1
	ΠΕ07	7	2,5
	ΠΕ08	7	2,5
	ΠΕ09	7	2,5
	ΠΕ10	4	1,4
	ΠΕ11	18	6,5

	ΠΕ12	3	1,1
	ΠΕ13	2	0,7
	ΠΕ14	3	1,1
	ΠΕ15	5	1,8
	ΠΕ16	8	2,9
	ΠΕ17	15	5,4
	ΠΕ18	7	2,5
	ΠΕ19	23	8,3
	ΠΕ20	2	0,7
Δεύτερο Πτυχίο	Ναι	15	5,4
	Όχι	262	94,6
Δίπλωμα Μετεκπαίδευσης	Ναι	1	0,4
	Όχι	276	99,6
Μεταπτυχιακό	Ναι	30	10,8
	Όχι	247	89,2
Μεταπτυχιακό στη Δ.Ε.	Ναι	12	4,3
	Όχι	265	95,7
Διδακτορικό	Ναι	4	1,4
	Όχι	273	98,6

	ΔΑ	4	1,4
	1-6	2	0,7
Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας	7-12	31	11,2
	13-20	141	50,9
	>20	99	35,7
	Χωρίς προϋπηρεσία	259	93,5
Διοικητική προϋπηρεσία	1-4	12	4,3
	5-8	5	1,8
	9-12	1	0,4

Ως προς τον τύπο σχολείου, 164 εκπαιδευτικοί ή ποσοστό 59,2% δίδασκαν στο Γυμνάσιο, 78 εκπαιδευτικοί ή ποσοστό 28,2% δίδασκαν σε Γενικό Λύκειο και 35 εκπαιδευτικοί ή ποσοστό 12,6% σε ΕΠΑΛ.

Σε σχέση με το μέγεθος της σχολικής μονάδας 59 εκπαιδευτικοί ή 21,3% ανήκαν σε σχολεία κάτω των 120 μαθητών, 110 ή 39,7% ανήκαν σε σχολεία μεγέθους 121-250 μαθητών και 108 ή 39% ανήκαν σε σχολεία μεγέθους 251 μαθητών και άνω.

Ως προς την περιοχή σχολείου, 155 εκπαιδευτικοί ή 56% ανήκαν σε σχολεία που βρίσκονται σε αστικές περιοχές, 81 ή 29,2% ανήκαν σε σχολεία που βρίσκονται σε ημιαστικές περιοχές και 41 ή 14,8% ανήκαν σε σχολεία που βρίσκονται σε αγροτικές περιοχές.

Τέλος ως προς τον τύπο εργασίας, το σύνολο των εκπαιδευτικών (277 ή 100%) ανήκε στην κατηγορία των μονίμων.

Πίνακας 3: Χαρακτηριστικά των Σχολείων

Μεταβλητή	Επιλογές	Συχνότητα (f)	Σχετική Συχνότητα (Ποσοστό %)
Τύπος Σχολείου	Γυμνάσιο	164	59,2
	Γενικό Λύκειο	78	28,2
	ΕΠΑΛ	35	12,6
Μέγεθος Σχολικής Μονάδας	<120	59	21,3
	121-250	110	39,7
	≥251	108	39
Περιοχή Σχολείου	Αστική	155	56
	Ημιαστική	81	29,2
	Αγροτική	41	14,8
Τύπος Εργασίας	Μόνιμος	277	100

3.4 ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Το ερωτηματολόγιο είναι ένα εργαλείο συλλογής δεδομένων για επισκοπήσεις, το οποίο είναι ευρέως διαδεδομένο και εύχρηστο, που παρέχει δομημένα, συχνά αριθμητικά δεδομένα, μπορεί να επιδοθεί χωρίς την παρουσία του ερευνητή και είναι σχετικά εύληπτο και εύκολο στην ανάλυσή του. Επιπλέον, εξασφαλίζει την ανωνυμία και την αδυναμία ταυτοποίησης των ερωτώμενων, πράγμα που ενθαρρύνει την

ελικρινή και έντιμη ανταπόκριση κατά τη συμπλήρωσή του. Αυτά τα πλεονεκτήματα μπορεί να μετριάζονται κάπως από δυσκολίες, όπως είναι ο χρόνος διαμόρφωσης του ερωτηματολογίου, η πιλοτική αποστολή και τροποποίησή του, η απλότητα και η περιορισμένη γκάμα των δεδομένων που μπορεί να συλλεχθούν και η συχνά περιορισμένη ευελιξία που παρέχει ως προς τις απαντήσεις των συμμετεχόντων (Wilson & McLean, 1994, όπ. ανάφ. στους Cohen et al., 2008).

Το ερωτηματολόγιο (επισυνάπτεται ως παράρτημα) απαρτίζεται από τις εξής ενότητες:

Ενότητα 1: Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών και στοιχεία σχολικών μονάδων. Εδώ εξετάζονται το φύλο (κατηγορική μη ιεραρχημένη διχοτομική μεταβλητή), η ηλικία (κατηγορική ιεραρχημένη μεταβλητή), η βαθμίδα σπουδών (πχ. κάτοχος διδακτορικού) (κατηγορική μη ιεραρχημένη διχοτομική μεταβλητή), η συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία σε έτη (κατηγορική ιεραρχημένη μεταβλητή), η συνολική διοικητική υπηρεσία σε έτη (κατηγορική ιεραρχημένη μεταβλητή), ο τύπος σχολείου (κατηγορική μη ιεραρχημένη μεταβλητή), το μέγεθος σχολικής μονάδας (κατηγορική ιεραρχημένη μεταβλητή), η περιοχή σχολείου (κατηγορική μη ιεραρχημένη μεταβλητή) και ο τύπος εργασίας (κατηγορική μη ιεραρχημένη μεταβλητή).

Ακολουθούν 4 ενότητες ερωτήσεων που αφορούν 4 περιοχές αξιολόγησης του έργου του διευθυντή, η καθεμία από τις οποίες απαρτίζεται από 10 κριτήρια.

Ενότητα 2: Δέκα κριτήρια (ερωτήσεις B1 έως B10 ερωτηματολογίου) αξιολόγησης διευθυντών/διευθυντριών σχολείων που αφορούν στην άσκηση οργανωτικού και διοικητικού έργου. Κάθε κριτήριο είναι και μία κατηγορική ιεραρχημένη μεταβλητή καθώς λαμβάνει βαθμό ιεράρχησης (1 σημαντικότερο, 10 λιγότερο σημαντικό) από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς του δείγματος.

Ενότητα 3: Δέκα κριτήρια (ερωτήσεις Γ1 έως Γ10 ερωτηματολογίου) αξιολόγησης διευθυντών/διευθυντριών σχολείων που αφορούν στην άσκηση του έργου της εποπτείας και της αξιολόγησης. Κάθε κριτήριο είναι και μία κατηγορική ιεραρχημένη μεταβλητή καθώς λαμβάνει βαθμό ιεράρχησης (1 σημαντικότερο, 10 λιγότερο σημαντικό) από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς του δείγματος.

Ενότητα 4: Δέκα κριτήρια (ερωτήσεις Δ1 έως Δ10 ερωτηματολογίου) αξιολόγησης διευθυντών/διευθυντριών σχολείων που αφορούν στο σχολικό κλίμα και παιδαγωγική της σχολικής μονάδας. Κάθε κριτήριο είναι και μία κατηγορική ιεραρχημένη μεταβλητή καθώς λαμβάνει βαθμό ιεράρχησης (1 σημαντικότερο, 10 λιγότερο σημαντικό) από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς του δείγματος.

Ενότητα 5: Δέκα κριτήρια (ερωτήσεις Ε1 έως Ε10 ερωτηματολογίου) αξιολόγησης διευθυντών/διευθυντριών σχολείων που αφορούν στην επιστημονική και επαγγελματική του ανάπτυξη. Κάθε κριτήριο είναι και μία κατηγορική ιεραρχημένη μεταβλητή καθώς λαμβάνει βαθμό ιεράρχησης (1 σημαντικότερο, 10 λιγότερο σημαντικό) από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς του δείγματος.

Τα κριτήρια των ενότητων 2, 3, 4, 5, που καλούνται οι εκπαιδευτικοί να ιεραρχήσουν στηρίχθηκαν στο νομοθετικό πλαίσιο το οποίο ορίζει τη συγκεκριμένη διαδικασία της αξιολόγησης (Π.Δ. 152/2013),

Ενότητα 6: Πέντε (ερωτήσεις ΣΤ1 έως ΣΤ5 ερωτηματολογίου) προτάσεις που αφορούν στους σκοπούς της αξιοποίησης των αποτελεσμάτων αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων. Κάθε κριτήριο είναι και μία κατηγορική ιεραρχημένη μεταβλητή καθώς λαμβάνει βαθμό ιεράρχησης βάσει κλίμακας likert 5 βαθμίδων (1 διαφωνώ πλήρως έως 5 συμφωνώ πλήρως) από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς του δείγματος. Οι προτάσεις της ενότητας 6 βασίστηκαν σε κομμάτι από το εργαλείο μέτρησης της αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης της Χαλκιοπούλου (2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΤΟΥ ΒΑΘΜΟΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΚΑΙ ΙΕΡΑΡΧΗΣΗ ΤΩΝ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΕΡΩΝ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ

Στον πίνακα 4 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού τεστ Friedman βάσει του οποίου ελέγχεται για καθεμία από της 4 περιοχές αξιολόγησης του έργου των διευθυντών αν τα κριτήρια είναι εξίσου σημαντικά (μηδενική υπόθεση) ή αν έστω και ένα διαφέρει σε σημαντικότητα από τα υπόλοιπα (εναλλακτική υπόθεση).

Πίνακας 4

Περιοχή αξιολόγησης	Στατιστική Friedman	Συμπέρασμα
B1 – B10	$X^2 = 600,508$ $p = 0,000^{***}$	Τα 10 κριτήρια (ερωτήσεις B1 έως B10 ερωτηματολογίου) αξιολόγησης διευθυντών/διευθυντριών σχολείων που αφορούν στην άσκηση οργανωτικού και διοικητικού έργου δεν είναι εξίσου σημαντικά (απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση)
Γ1 – Γ10	$X^2 = 440,926$ $p = 0,000^{***}$	Τα 10 κριτήρια (ερωτήσεις Γ1 έως Γ10 ερωτηματολογίου) αξιολόγησης διευθυντών/διευθυντριών σχολείων που αφορούν στην άσκηση του έργου της εποπτείας και της αξιολόγησης δεν είναι εξίσου σημαντικά (απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση)
Δ1 – Δ10	$X^2 = 648,692$ $p = 0,000^{***}$	Τα 10 κριτήρια (ερωτήσεις Δ1 έως Δ10 ερωτηματολογίου) αξιολόγησης διευθυντών/διευθυντριών σχολείων που αφορούν στο σχολικό κλίμα και παιδαγωγική της σχολικής μονάδας δεν είναι εξίσου σημαντικά (απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση)
E1 – E10	$X^2 = 699,374$ $p = 0,000^{***}$	Τα 10 κριτήρια (ερωτήσεις E1 έως E10 ερωτηματολογίου) αξιολόγησης διευθυντών/διευθυντριών σχολείων που αφορούν στην επιστημονική και επαγγελματική του ανάπτυξη δεν είναι

εξίσου σημαντικά (απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση)

*: στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο 0,05

** : στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο 0,01

***: στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο 0,001

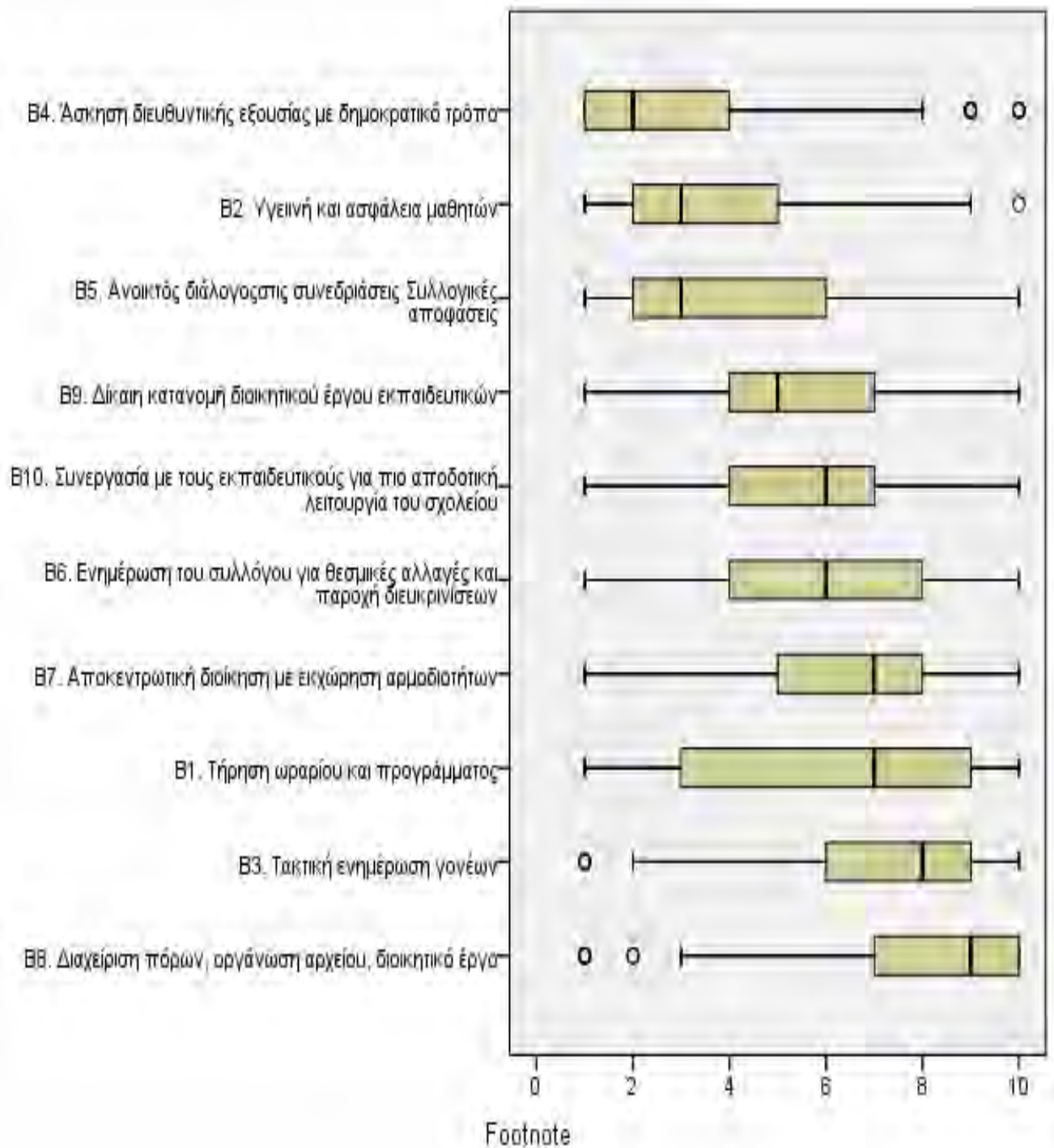
Οι πίνακες 4α, 4β, 4γ, 4δ παρουσιάζουν για τα 10 κριτήρια των 4 περιοχών αξιολόγησης του έργου των διευθυντών, τα αντίστοιχα μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς, δηλαδή, τη μέση τιμή της θέσης ιεράρχησης, τη διάμεσο, την τυπική απόκλιση καθώς και το boxplot, κάθε κριτηρίου προκειμένου να γίνει η ιεράρχησή τους ως προς τη σημαντικότητά τους.

Πίνακας 4α

Κριτήριο	Μ.Τ.	Δμ	Τ.Α.
B4. Άσκηση διευθυντικής εξουσίας με δημοκρατικό τρόπο	2.98	2.00	2.414
B2. Υγιεινή και ασφάλεια μαθητών	3.69	3.00	2.301
B5. Ανοικτός διάλογος στις συνεδριάσεις Συλλογικές αποφάσεις	4.27	3.00	2.774

B9. Δίκαιη κατανομή διοικητικού έργου εκπαιδευτικών	5.18	5.00	2.065
B10. Συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για πιο αποδοτική λειτουργία του σχολείου	5.28	6.00	2.432
B6. Ενημέρωση του συλλόγου για θεσμικές αλλαγές και παροχή διευκρινίσεων	5.93	6.00	2.423
B7. Αποκεντρωτική διοίκηση με εκχώρηση αρμοδιοτήτων	6.13	7.00	2.556
B1. Τήρηση ωραρίου και προγράμματος	6.18	7.00	3.069
B3. Τακτική ενημέρωση γονέων	7.24	8.00	2.249
B8. Διαχείριση πόρων, οργάνωση αρχείου, διοικητικό έργο	8.10	9.00	2.197

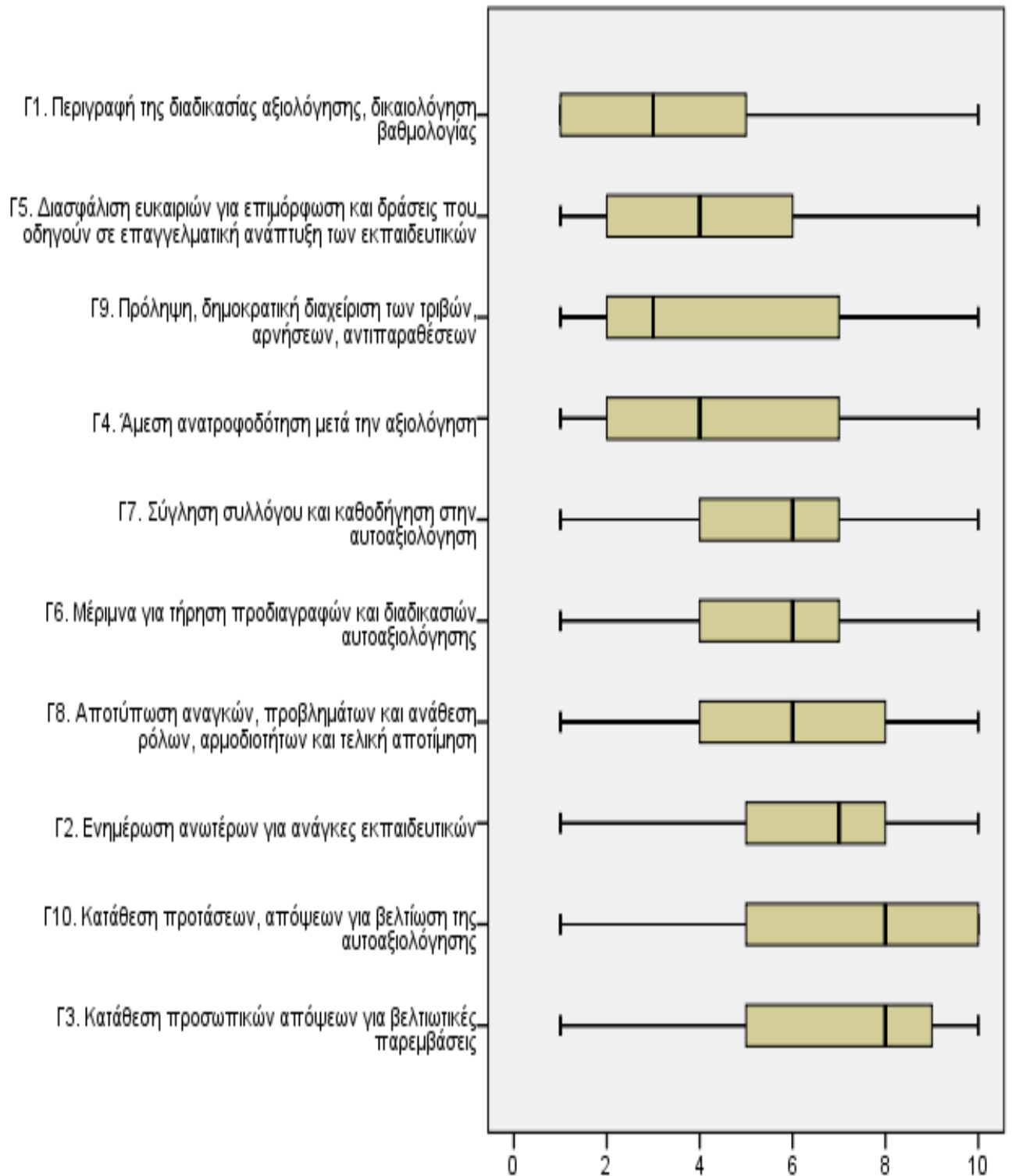
Boxplot



Πίνακας 4β

Κριτήριο	Μ.Τ.	Δμ	Τ.Α.
Γ1. Περιγραφή της διαδικασίας αξιολόγησης, δικαιολόγηση βαθμολογίας	3.61	3.00	2.777
Γ5. Διασφάλιση ευκαιριών για επιμόρφωση και δράσεις που οδηγούν σε επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	4.17	4.00	2.262
Γ9. Πρόληψη, δημοκρατική διαχείριση των τριβών, αρνήσεων, αντιπαραθέσεων	4.45	3.00	2.817
Γ4. Άμεση ανατροφοδότηση μετά την αξιολόγηση	4.49	4.00	2.659
Γ7. Σύγκληση συλλόγου και καθοδήγηση στην αυτοαξιολόγηση	5.60	6.00	2.423
Γ6. Μέριμνα για τήρηση προδιαγραφών και διαδικασιών αυτοαξιολόγησης	5.64	6.00	2.386
Γ8. Αποτύπωση αναγκών, προβλημάτων και ανάθεση ρόλων, αρμοδιοτήτων και τελική αποτίμηση	5.96	6.00	2.715
Γ2. Ενημέρωση ανωτέρων για ανάγκες εκπαιδευτικών	6.61	7.00	2.564
Γ10. Κατάθεση προτάσεων, απόψεων για βελτίωση της αυτοαξιολόγησης	7.14	8.00	2.660
Γ3. Κατάθεση προσωπικών απόψεων για βελτιωτικές παρεμβάσεις	7.18	8.00	2.745

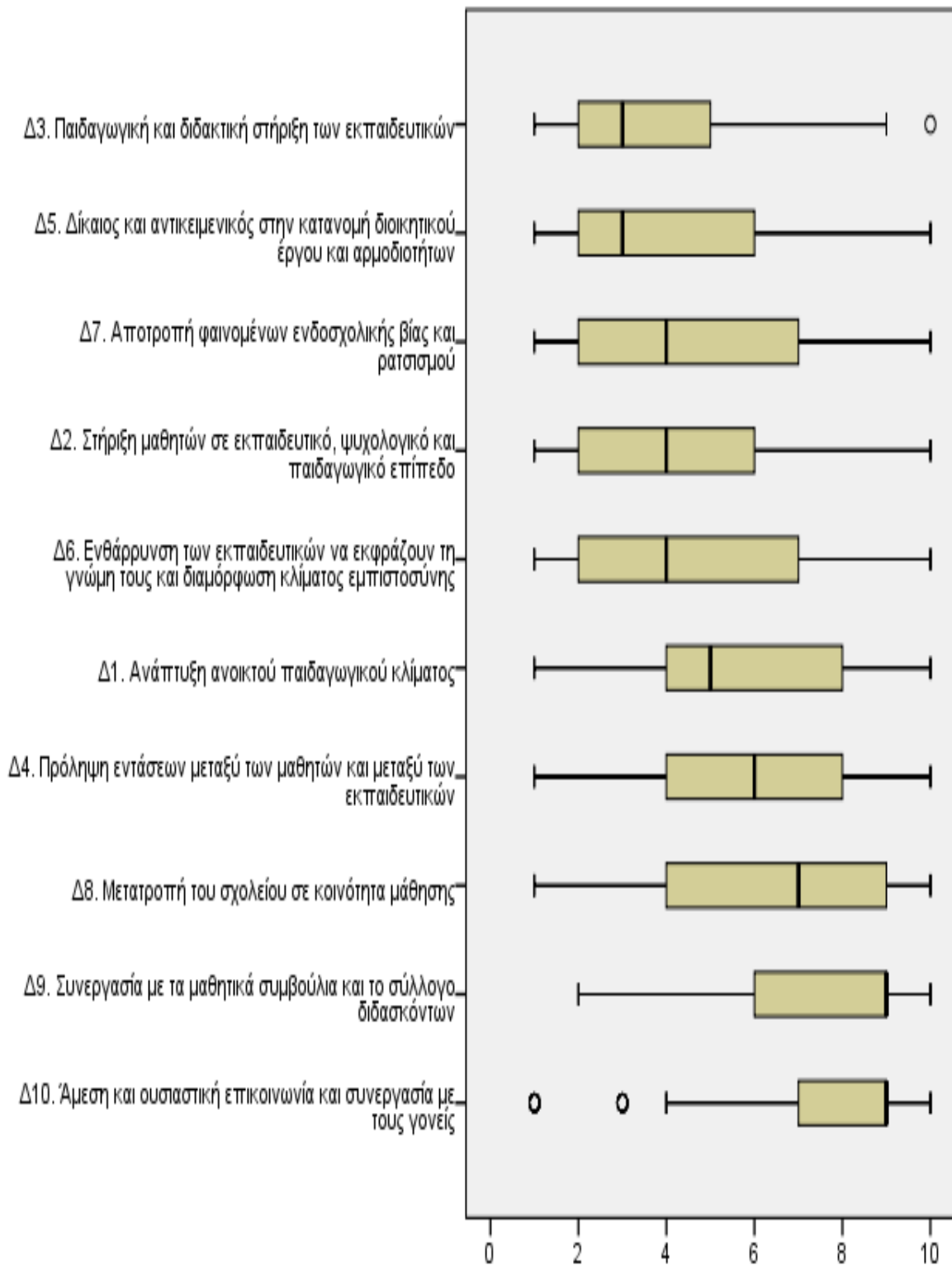
Boxplot



Πίνακας 4γ

Κριτήριο	Μ.Τ.	Δμ	Τ.Α.
Δ3. Παιδαγωγική και διδακτική στήριξη των εκπαιδευτικών	3.67	3.00	2.151
Δ5. Δίκαιος και αντικειμενικός στην κατανομή διοικητικού έργου και αρμοδιοτήτων	3.70	3.00	2.515
Δ7. Αποτροπή φαινομένων ενδοσχολικής βίας και ρατσισμού	4.52	4.00	2.399
Δ2. Στήριξη μαθητών σε εκπαιδευτικό, ψυχολογικό και παιδαγωγικό επίπεδο	4.55	4.00	2.447
Δ6. Ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να εκφράζουν τη γνώμη τους και διαμόρφωση κλίματος εμπιστοσύνης	4.72	4.00	2.760
Δ1. Ανάπτυξη ανοικτού παιδαγωγικού κλίματος	5.55	5.00	2.708
Δ4. Πρόληψη εντάσεων μεταξύ των μαθητών και μεταξύ των εκπαιδευτικών	5.86	6.00	2.475
Δ8. Μετατροπή του σχολείου σε κοινότητα μάθησης	6.66	7.00	2.611
Δ9. Συνεργασία με τα μαθητικά συμβούλια και το σύλλογο διδασκόντων	7.73	9.00	2.287
Δ10. Άμεση και ουσιαστική επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς	7.94	9.00	2.279

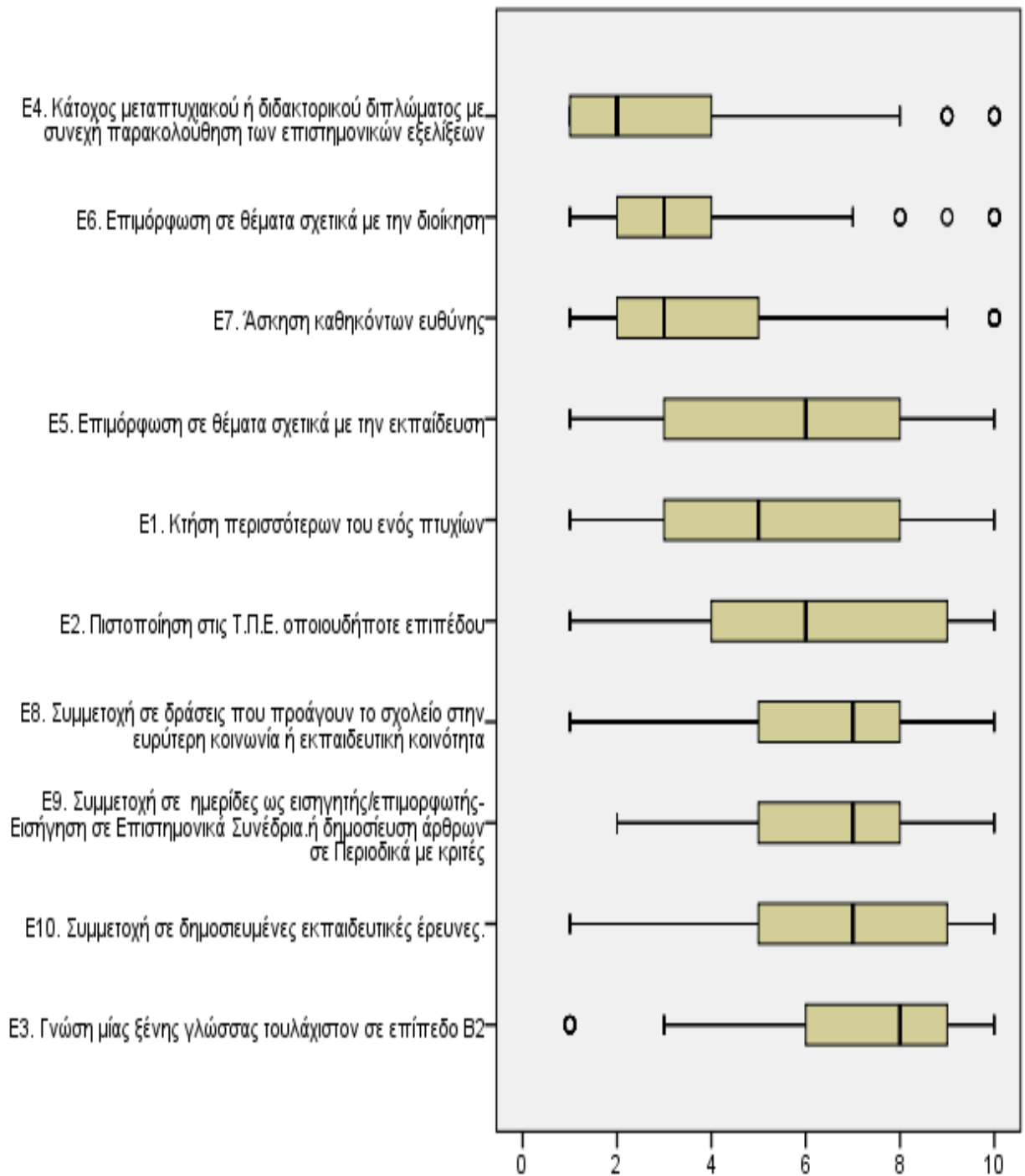
Boxplot



Πίνακας 4δ

Κριτήριο	Μ.Τ.	Δμ	Τ.Α.
E4. Κάτοχος μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος με συνεχή παρακολούθηση των επιστημονικών εξελίξεων	3.01	2.00	2.531
E6. Επιμόρφωση σε θέματα σχετικά με την διοίκηση	3.32	3.00	2.147
E7. Άσκηση καθηκόντων ευθύνης	3.64	3.00	2.403
E5. Επιμόρφωση σε θέματα σχετικά με την εκπαίδευση	5.48	6.00	2.763
E1. Κτήση περισσότερων του ενός πτυχίων	5.54	5.00	2.696
E2. Πιστοποίηση στις Τ.Π.Ε. οποιουδήποτε επιπέδου	6.31	6.00	2.621
E8. Συμμετοχή σε δράσεις που προάγουν το σχολείο στην ευρύτερη κοινωνία ή εκπαιδευτική κοινότητα	6.59	7.00	2.264
E9. Συμμετοχή σε ημερίδες ως εισηγητής/επιμορφωτής- Εισήγηση σε Επιστημονικά Συνέδρια.ή δημοσίευση άρθρων σε Περιοδικά με κριτές	6.71	7.00	2.066
E10. Συμμετοχή σε δημοσιευμένες εκπαιδευτικές έρευνες.	6.76	7.00	2.281
E3. Γνώση μίας ξένης γλώσσας τουλάχιστον σε επίπεδο B2	7.48	8.00	2.487

Boxplot



Βάσει των boxplots:

Σε ότι αφορά στην αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς της αποτελεσματικότητας διευθυντών σε σχέση με την άσκηση διοικητικού και οργανωτικού έργου, παρατηρούμε πως στην 1η θέση, ως σημαντικότερο κριτήριο, είναι η άσκηση διευθυντικής εξουσίας με δημοκρατικό τρόπο (M.T.= 2,98, Δμ= 2, T.A.= 2,41). Αμέσως μετά βρίσκεται η υγιεινή και ασφάλεια των μαθητών (M.T.= 3,69, Δμ = 3, T.A.= 2,30). Στην τρίτη θέση βρίσκεται ο ανοικτός διάλογος στις συνεδριάσεις με λήψη συλλογικών αποφάσεων (M.T.= 4,27, Δμ = 3, T.A.= 2,77).

Σε ότι αφορά την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των διευθυντών τους σε σχέση με την άσκηση εποπτείας και του έργου της αξιολόγησης προσωπικού-αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας, παρατηρούμε πως στην 1η θέση, ως σημαντικότερο κριτήριο, είναι η περιγραφή της διαδικασίας αξιολόγησης και η δικαιολόγηση βαθμολογίας (M.T.= 3,61, Δμ= 3, T.A.= 2,77). Αμέσως μετά βρίσκεται η διασφάλιση ευκαιριών για επιμόρφωση και δράσεις που οδηγούν σε επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (M.T.= 4,17, Δμ= 4, T.A.= 2,26). Στην τρίτη θέση βρίσκεται η πρόληψη και η δημοκρατική διαχείριση των τριβών, των αρνήσεων και των αντιπαραθέσεων (M.T.= 4,45, Δμ= 3, T.A. 2,81).

Σε ότι αφορά την αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς της αποτελεσματικότητας διευθυντών σε σχέση με το σχολικό κλίμα και την παιδαγωγική της σχολικής μονάδας, παρατηρούμε πως στην 1η θέση, ως σημαντικότερο κριτήριο, είναι η παιδαγωγική και διδακτική στήριξη των εκπαιδευτικών (M.T.= 3,67, Δμ= 3, T.A.= 2,15). Αμέσως μετά, στη ίδια θέση θα λέγαμε, βρίσκεται ο δίκαιος και αντικειμενικός στην κατανομή διοικητικού έργου και αρμοδιοτήτων (M.T.= 3,70, Δμ= 3, T.A.= 2,51). Στην τρίτη θέση βρίσκεται η αποτροπή φαινομένων ενδοσχολικής βίας και ρατσισμού (M.T.= 4,52, Δμ= 4, T.A.= 2,40).

Σε ότι αφορά την αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς της αποτελεσματικότητας διευθυντών σε σχέση με την επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη των τελευταίων, παρατηρούμε πως στην 1η θέση, ως σημαντικότερο κριτήριο, είναι η κατοχή μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος με συνεχή παρακολούθηση των επιστημονικών εξελίξεων (M.T.= 3,01, Δμ= 2, T.A.= 2,53). Αμέσως μετά βρίσκεται η

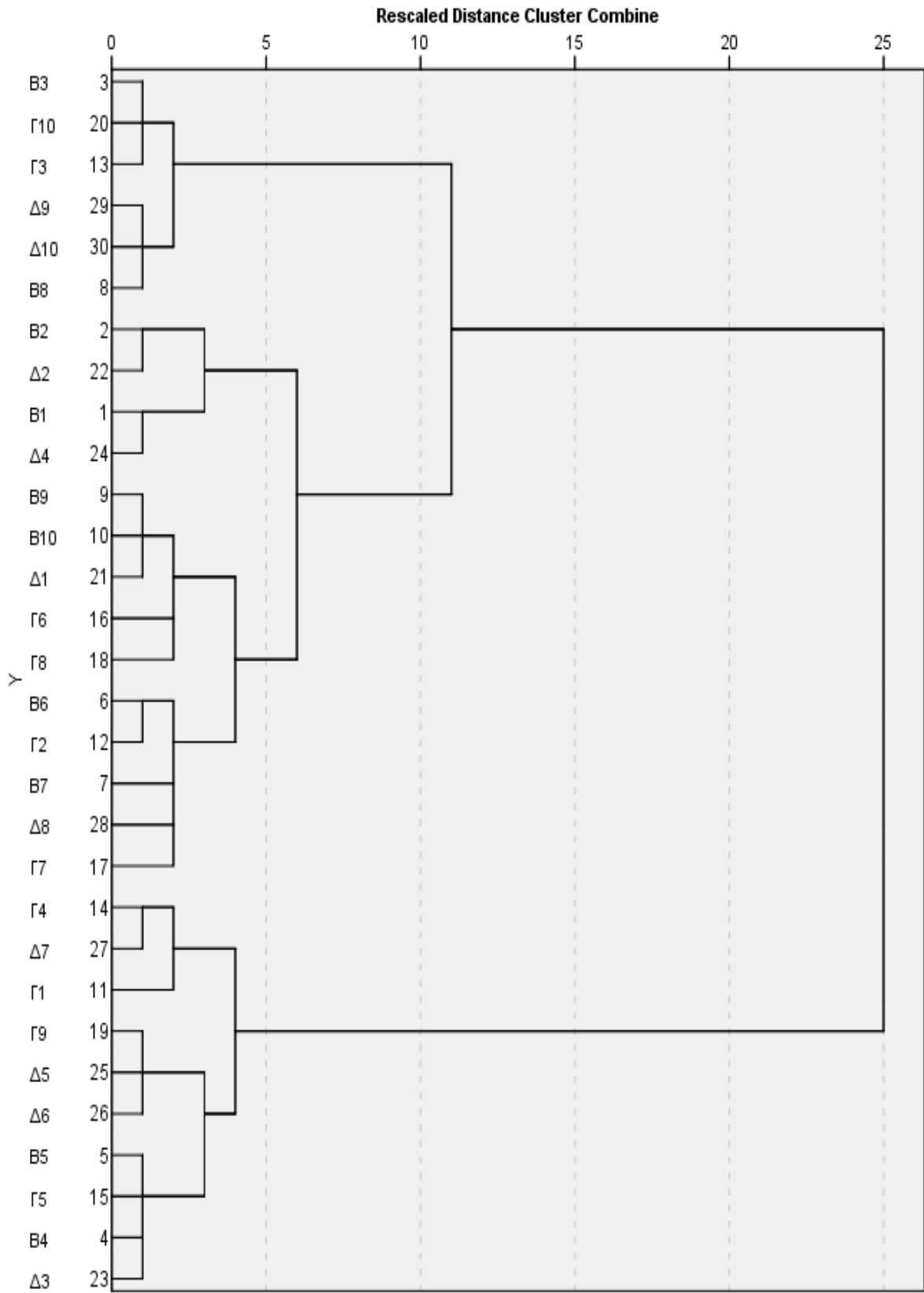
επιμόρφωση σε θέματα σχετικά με την διοίκηση (Μ.Τ.= 3,32, Δμ= 3, Τ.Α.= 2,14). Στην τρίτη θέση βρίσκεται η άσκηση καθηκόντων ευθύνης (Μ.Τ.= 3,64, Δμ= 3, Τ.Α.= 2,40).

4.2 ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΟΥ ΑΡΙΘΜΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΙΔΟΥΣ ΤΩΝ ΑΞΟΝΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ, ΕΞΕΤΑΖΟΝΤΑΣ ΤΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ, ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΣ ΣΗΜΑΣΙΑ ΠΟΥ ΑΠΟΔΙΔΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ.

Στη συγκεκριμένη ενότητα διερευνούμε, εφαρμόζοντας την ανάλυση συστάδων, αν και κατά πόσο εξετάζοντας το σύνολο των 30 κριτηρίων, Β1 – Β10, Γ1 – Γ10, Δ1 – Δ10 (αφαιρέθηκαν οι ερωτήσεις/κριτήρια Ε1 – Ε10 καθώς δεν προέκυπταν ικανοποιητικά αποτελέσματα), προκύπτει η δυνατότητα ομαδοποίησης αυτών σε συγκεκριμένους άξονες αξιολόγησης του έργου των διευθυντών.

Γράφημα Δ1

Dendrogram using Ward Linkage



Με βάση το δενδροειδές διάγραμμα Β1 προκύπτουν οι παρακάτω 4 άξονες αξιολόγησης του έργου των διευθυντών:

Άξονας 1. Ομαλή Λειτουργία-Επικοινωνία

B3. Τακτική ενημέρωση γονέων

B8. Διαχείριση πόρων, οργάνωση αρχείου, διοικητικό έργο

Γ3. Κατάθεση προσωπικών απόψεων για βελτιωτικές παρεμβάσεις

Γ10. Κατάθεση προτάσεων, απόψεων για βελτίωση της αυτοαξιολόγησης

Δ9. Συνεργασία με τα μαθητικά συμβούλια και το σύλλογο διδασκόντων

Δ10. Άμεση και ουσιαστική επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς

Άξονας 2. Μέριμνα-Ασφάλεια Μαθητών

B1. Τήρηση ωραρίου και προγράμματος

B2. Υγιεινή και ασφάλεια μαθητών

Δ2. Στήριξη μαθητών σε εκπαιδευτικό, ψυχολογικό και παιδαγωγικό επίπεδο

Δ4. Πρόληψη εντάσεων μεταξύ των μαθητών και μεταξύ των εκπαιδευτικών

Άξονας 3. Συμμετοχική Διοίκηση

B9. Δίκαιη κατανομή διοικητικού έργου εκπαιδευτικών

B10. Συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για πιο αποδοτική λειτουργία του σχολείου

Δ1. Ανάπτυξη ανοικτού παιδαγωγικού κλίματος

Γ6. Μέριμνα για τήρηση προδιαγραφών και διαδικασιών αυτοαξιολόγησης

Γ8. Αποτύπωση αναγκών, προβλημάτων και ανάθεση ρόλων, αρμοδιοτήτων και τελική αποτίμηση

B6. Ενημέρωση του συλλόγου για θεσμικές αλλαγές και παροχή διευκρινίσεων

Γ2. Ενημέρωση ανωτέρων για ανάγκες εκπαιδευτικών

B7. Αποκεντρωτική διοίκηση με εκχώρηση αρμοδιοτήτων

Δ8. Μετατροπή του σχολείου σε κοινότητα μάθησης

Γ7. Σύγκληση συλλόγου και καθοδήγηση στην αυτοαξιολόγηση

Άξονας 4. Δημοκρατικότητα

Γ4. Άμεση ανατροφοδότηση μετά την αξιολόγηση

Δ7. Αποτροπή φαινομένων ενδοσχολικής βίας και ρατσισμού

Γ1. Περιγραφή της διαδικασίας αξιολόγησης, δικαιολόγηση βαθμολογίας

Γ9. Πρόληψη, δημοκρατική διαχείριση των τριβών, αρνήσεων, αντιπαραθέσεων

Δ5. Δίκαιος και αντικειμενικός στην κατανομή διοικητικού έργου και αρμοδιοτήτων

Δ6. Ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να εκφράζουν τη γνώμη τους και διαμόρφωση κλίματος εμπιστοσύνης

B5. Ανοικτός διάλογος στις συνεδριάσεις Συλλογικές αποφάσεις

Γ5. Διασφάλιση ευκαιριών για επιμόρφωση και δράσεις που οδηγούν σε επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

B4. Άσκηση διευθυντικής εξουσίας με δημοκρατικό τρόπο

Δ3. Παιδαγωγική και διδακτική στήριξη των εκπαιδευτικών

Από τους 4 παραπάνω άξονες προκύπτουν και οι αντίστοιχες 4 σύνθετες μεταβλητές (Ομαλή Λειτουργία-Επικοινωνία, Μέριμνα-Ασφάλεια Μαθητών, Συμμετοχική

Διοίκηση, Δημοκρατικότητα) βάση της μέσης τιμής των βαθμολογήσεων σε σημαντικότητα κριτηρίων που απαρτίζουν κάθε άξονα.

4.3 ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΒΑΣΕΙ ΤΩΝ ΑΞΟΝΩΝ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΑ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Στη συγκεκριμένη ενότητα εξετάζεται αν και κατά πόσο υπάρχουν διαφοροποιήσεις για καθεμία από τις 4 μεταβλητές ως προς τη μέση τιμή ανάμεσα στα γκρουπ που διαμορφώνονται με βάση δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 5: Σύγκριση των μεταβλητών αξιολόγησης ως προς το Φύλο των εκπαιδευτικών

	Φύλο				P
	Άνδρες N=118		Γυναίκες N=159		
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	
<i>Ομαλή Λειτουργία-Επικοινωνία</i>	7,64	1,34	7,48	1,46	0,354
<i>Μέριμνα-Ασφάλεια Μαθητών</i>	4,92	1,59	5,17	1,77	0,231
<i>Συμμετοχική Διοίκηση</i>	5,77	0,80	5,91	0,85	0,191
<i>Δημοκρατικότητα</i>	4,12	1,31	4,00	1,16	0,811

* Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 95%

Σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών, από τον παραπάνω Πίνακα 5, προκύπτει πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις μέσες τιμές ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες, για καμία από τις 4 μεταβλητές. Αναλυτικότερα:

για τη μεταβλητή «Ομαλή λειτουργία-Επικοινωνία» έχουμε $[t(275) = 0,918, p > 0,05]$,

για τη μεταβλητή «Μέριμνα-Ασφάλεια μαθητών» έχουμε $[t(275) = -1,201, p > 0,05]$,

για τη μεταβλητή «Συμμετοχική Διοίκηση» έχουμε $[t(275) = -1,310, p > 0,05]$,

για τη μεταβλητή «Δημοκρατικότητα» έχουμε $[t(275) = 0,418, p > 0,05]$.

Πίνακας 6: Σύγκριση των μεταβλητών αξιολόγησης ως προς την Ηλικία των εκπαιδευτικών

	Ηλικία						P
	31-40 N=14		41-50 N=153		>50 N=110		
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	
Ομαλή Λειτουργία-Επικοινωνία	7,08	1,19	7,45	1,45	7,75	1,36	0,108
Μέριμνα-Ασφάλεια Μαθητών	5,41	1,81	4,91	1,77	5,23	1,57	0,256
Συμμετοχική Διοίκηση	5,66	0,85	5,95	0,83	5,74	0,82	0,095
Δημοκρατικότητα	4,41	1,24	4,09	1,22	3,96	1,22	0,386

* Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 95%

Σε σχέση με την ηλικία των εκπαιδευτικών, από τον παραπάνω Πίνακα 6, προκύπτει πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις μέσες τιμές ανάμεσα στα 3

ηλικιακά γκρουπ: «31 – 40», «41 – 50» και «51 και άνω», για καμία από τις 4 μεταβλητές. Αναλυτικότερα:

για τη μεταβλητή «Ομαλή λειτουργία-Επικοινωνία» έχουμε $[F(2, 274) = 2,247, p > 0,05]$,

για τη μεταβλητή «Μέριμνα-Ασφάλεια μαθητών» έχουμε $[F(2, 274) = 1,371, p > 0,05]$,

για τη μεταβλητή «Συμμετοχική Διοίκηση» έχουμε $[F(2, 274) = 2,379, p > 0,05]$,

για τη μεταβλητή «Δημοκρατικότητα» έχουμε $[F(2, 274) = 0,955, p > 0,05]$.

Πίνακας 7: Σύγκριση των μεταβλητών αξιολόγησης ως προς την κατοχή Μεταπτυχιακού διπλώματος

	Μεταπτυχιακό				P
	Όχι N=247		Ναι N=30		
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	
Ομαλή Λειτουργία-Επικοινωνία	7,54	1,38	7,63	1,71	0,748
Μέριμνα-Ασφάλεια Μαθητών	5,05	1,71	5,16	1,66	0,739
Συμμετοχική Διοίκηση	5,83	0,84	5,99	0,73	0,334
Δημοκρατικότητα	4,08	1,21	3,85	1,30	0,325

* Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 95%

Σε σχέση με τον μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών των εκπαιδευτικών, από τον παραπάνω Πίνακα 7, προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις μέσες τιμές

ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς που δεν έχουν μεταπτυχιακό και σε αυτούς που έχουν, για καμία από τις 4 μεταβλητές. Αναλυτικότερα:

για τη μεταβλητή «Ομαλή λειτουργία-Επικοινωνία» έχουμε $[t(275) = -0,321, p > 0,05]$,

για τη μεταβλητή «Μέριμνα-Ασφάλεια μαθητών» έχουμε $[t(275) = -1,333, p > 0,05]$,

για τη μεταβλητή «Συμμετοχική Διοίκηση» έχουμε $[t(275) = -0,967, p > 0,05]$,

για τη μεταβλητή «Δημοκρατικότητα» έχουμε $[t(275) = 0,986, p > 0,05]$.

Πίνακας 8: Σύγκριση των μεταβλητών αξιολόγησης ως προς την κατοχή Διδακτορικού διπλώματος

	<i>Διδακτορικό</i>				P
	Όχι N=273		Ναι N=4		
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	
<i>Ομαλή Λειτουργία-Επικοινωνία</i>	7,55	1,42	7,70	1,22	0,828
<i>Μέριμνα-Ασφάλεια Μαθητών</i>	5,05	1,70	6,00	1,13	0,272
<i>Συμμετοχική Διοίκηση</i>	5,84	0,83	6,32	0,37	0,257
<i>Δημοκρατικότητα</i>	4,07	1,22	3,15	0,96	0,137

* Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 95%

Σε σχέση με τον διδακτορικό τίτλο σπουδών των εκπαιδευτικών, από τον παραπάνω Πίνακα 8, προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις μέσες τιμές ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς που δεν έχουν διδακτορικό και σε αυτούς που έχουν, για καμία από τις 4 μεταβλητές. Αναλυτικότερα:

για τη μεταβλητή «Ομαλή λειτουργία-Επικοινωνία» έχουμε $[t(275) = 0,218, p > 0,05]$,
για τη μεταβλητή «Μέριμνα- Ασφάλεια μαθητών» έχουμε $[t(275) = -1,101, p > 0,05]$,
για τη μεταβλητή «Συμμετοχική Διοίκηση» έχουμε $[t(275) = -1,137, p > 0,05]$,
για τη μεταβλητή «Δημοκρατικότητα» έχουμε $[t(275) = 1,493, p > 0,05]$.

Πίνακας 9: Σύγκριση των μεταβλητών αξιολόγησης ως προς τον Τύπο Σχολείου

	Τύπος σχολείου						
	Γυμνάσιο N=164		ΓΕΛ N=78		ΕΠΑΛ N=35		P
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	
Ομαλή Λειτουργία-Επικοινωνία	7,64	1,37	7,76	1,42	6,66	1,29	0,000
Μέριμνα-Ασφάλεια Μαθητών	5,19	1,66	5,31	1,57	3,92	1,76	0,000
Συμμετοχική Διοίκηση	5,84	0,81	5,82	0,84	5,97	0,89	0,652
Δημοκρατικότητα	3,96	1,21	3,84	1,15	4,95	1,11	0,000

* Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 95%

Σε σχέση με τον τύπο του σχολείου, από τον παραπάνω Πίνακα 9, προκύπτει πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις μέσες τιμές ανάμεσα στους 3 τύπους σχολείων (Γυμνάσιο, Γενικό Λύκειο και Επαγγελματικό Λύκειο), για τις μεταβλητές «Ομαλή λειτουργία - Επικοινωνία», «Μέριμνα - Ασφάλεια μαθητών» και «Δημοκρατικότητα», ενώ για τη μεταβλητή «Συμμετοχική Διοίκηση» δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά. Αναλυτικότερα:

- για τη μεταβλητή «Ομαλή λειτουργία-Επικοινωνία» έχουμε $[F(2, 274) = 8,505, p < 0,05]$. Η μέση τιμή για τα επαγγελματικά λύκεια (Μ.Τ. = 6,67) είναι στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη σε σχέση με τους υπολοίπους τύπους σχολείων.

- για τη μεταβλητή «Μέριμνα- Ασφάλεια μαθητών» έχουμε $[F(2, 274) = 9,788, p < 0,05]$. Η μέση τιμή για τα επαγγελματικά λύκεια (Μ.Τ.= 3,92) είναι στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη σε σχέση με τους υπολοίπους τύπους σχολείων.

- για τη μεταβλητή «Συμμετοχική Διοίκηση» έχουμε $[F(2, 274) = 0,429, p > 0,05]$.

- για τη μεταβλητή «Δημοκρατικότητα» έχουμε $[F(2, 274) = 11,725, p < 0,05]$. Η μέση τιμή για τα επαγγελματικά λύκεια (Μ.Τ. = 4,95) είναι στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη σε σχέση με τους υπολοίπους τύπους σχολείων.

Πίνακας 10: Σύγκριση των μεταβλητών αξιολόγησης ως προς το Μέγεθος της Σχολικής Μονάδας

	<i>Μέγεθος σχολικής μονάδας</i>						P
	<120 N=59		121-250 N=109		>250 N=109		
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	
<i>Ομαλή Λειτουργία-Επικοινωνία</i>	7,20	1,53	7,36	1,45	7,93	1,22	0,000
<i>Μέριμνα-Ασφάλεια Μαθητών</i>	7,55	1,41	4,80	1,71	5,26	1,62	0,240
<i>Συμμετοχική Διοίκηση</i>	5,98	0,84	5,93	0,81	5,69	0,82	0,042
<i>Δημοκρατικότητα</i>	4,24	1,28	4,10	1,22	3,91	1,19	0,231

* Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 95%

Σε σχέση με το μέγεθος του σχολείου, από τον παραπάνω Πίνακα 10, προκύπτει πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις μέσες τιμές ανάμεσα στους 3 τύπους σχολείων σε σχέση με το μέγεθός τους (<120 μαθητές, 121 – 250 μαθητές και >250 μαθητές), για τη μεταβλητή «Ομαλή λειτουργία - Επικοινωνία», ενώ για τις μεταβλητές «Μέριμνα - Ασφάλεια μαθητών», «Συμμετοχική Διοίκηση» και «Δημοκρατικότητα», δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά. Αναλυτικότερα:

- για τη μεταβλητή «Ομαλή λειτουργία-Επικοινωνία» έχουμε $[F(2, 274) = 6,865, p < 0,05]$. Η μέση τιμή για σχολικές μονάδες άνω των 250 μαθητών (Μ.Τ. = 7,93) είναι στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη σε σχέση με τους υπολοίπους τύπους σχολείων ως προς το μέγεθος.

- για τη μεταβλητή «Μέριμνα- Ασφάλεια μαθητών» έχουμε $[F(2, 274) = 1,436, p > 0,05]$.

- για τη μεταβλητή «Συμμετοχική Διοίκηση» έχουμε $[F(2, 274) = 3,210, p < 0,05]$. Το επίπεδο σημαντικότητας είναι οριακά κοντά στο 0,05 και με βάση το post hoc test επιβεβαιώνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις μέσες τιμές ανάμεσα στους 3 τύπους σχολείων σε σχέση με το μέγεθός τους για τη μεταβλητή αυτή.

- για τη μεταβλητή «Δημοκρατικότητα» έχουμε $[F(2, 274) = 1,473, p > 0,05]$.

Πίνακας 11: Σύγκριση των μεταβλητών αξιολόγησης ως προς την Περιοχή Σχολείου

<i>Περιοχή σχολείου</i>							
Αστική N=155		Ημιαστική N=81		Αγροτική N=41			
M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	P	

Ομαλή Λειτουργία-Επικοινωνία	7,87	1,17	7,26	1,51	6,91	1,71	0,001
Μέριμνα-Ασφάλεια Μαθητών	5,33	1,62	4,87	1,84	4,45	1,54	0,006
Συμμετοχική Διοίκηση	5,73	0,81	6,03	0,84	5,94	0,85	0,021
Δημοκρατικότητα	3,88	1,18	4,09	1,21	4,62	1,25	0,002

* Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 95%

Σε σχέση με την περιοχή του σχολείου, από τον παραπάνω Πίνακα 11, προκύπτει πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις μέσες τιμές ανάμεσα στους 3 τύπους περιοχών σχολείου (Αστική, Ημιαστική, Αγροτική) και για κάθε μία από τις μεταβλητές: «Ομαλή λειτουργία - Επικοινωνία», «Μέριμνα - Ασφάλεια μαθητών», «Συμμετοχική Διοίκηση» και «Δημοκρατικότητα». Αναλυτικότερα:

- για τη μεταβλητή «Ομαλή λειτουργία-Επικοινωνία» έχουμε $[F(2, 274) = 10,628, p < 0,05]$. Η μέση τιμή για σχολεία αστικών περιοχών (Μ.Τ. = 7,88) είναι στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη σε σχέση με τους υπολοίπους τύπους σχολείων ως προς την περιοχή.

- για τη μεταβλητή «Μέριμνα- Ασφάλεια μαθητών» έχουμε $[F(2, 274) = 5,251, p < 0,05]$. Η μέση τιμή για αυτή τη μεταβλητή είναι στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη για σχολεία αγροτικών περιοχών (Μ.Τ.= 4,45) σε σχέση με σχολεία ημιαστικών περιοχών (Μ.Τ.= 4,87) και αστικών περιοχών (Μ.Τ.= 5,33).

- για τη μεταβλητή «Συμμετοχική Διοίκηση» έχουμε $[F(2, 274) = 3,934, p < 0,05]$. Από το post hoc test δεν επιβεβαιώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μέσες τιμές ανάμεσα στους 3 τύπους περιοχών σχολείων για τη μεταβλητή αυτή.

- για τη μεταβλητή «Δημοκρατικότητα» έχουμε $[F(2, 274) = 6,196, p < 0,05]$. Η μέση τιμή για τα σχολεία αγροτικών περιοχών (Μ.Τ. = 4,62) είναι στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη σε σχέση με τους υπολοίπους τύπους σχολείων ως προς την περιοχή.

4.4 ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ

Σε ότι αφορά τον εντοπισμό των διαφορών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το πώς πρέπει να αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των διευθυντών τους, σε σχέση με δημογραφικούς παράγοντες (φύλο, ηλικία), εκπαίδευση ή/και σχολικούς παράγοντες (τύπος σχολείου, περιοχή), εξετάζονται οι απορρίψεις ή όχι των μηδενικών υποθέσεων για την ισότητα των διαμέσων κάθε κατηγορικής ιεραρχημένης μεταβλητής ΣΤ1 έως ΣΤ5 σε σχέση με τα γκρουπ που διαμορφώνονται από κάθε ερώτηση των δημογραφικών στοιχείων και στοιχείων σχολικών μονάδων που περιγράφηκαν παραπάνω. Χρησιμοποιήθηκαν τα τεστ Mann-Whitney U για έως δύο γκρουπ και Kruskal-Wallis για τρία ή περισσότερα γκρουπ.

Παρουσιάζονται στον πίνακα 12 εκείνες οι υποθέσεις για τις οποίες είχαμε απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης:

Πίνακας 12

Ισότητα ή όχι διαμέσων εξεταζόμενης μεταβλητής ως προς γκρουπ βάσει μεταβλητής δημογραφικών στοιχείων ή στοιχείων σχολικής μονάδας	Τεστ	Συμπέρασμα
ΣΤ1. Οικονομική εξέλιξη ή υποβάθμιση ανάλογα ως προς την ηλικία	KW = 10.132, $p = 0,006^{**}$	Το ΣΤ1 είναι σημαντικότερο στοιχείο προς αξιοποίηση για ηλικίες 31-40 ($\Delta\mu = 4$) απ' ότι για ηλικίες 41-50 και

	>51 ($\Delta\mu = 3$)
ΣΤ1. Οικονομική εξέλιξη ή υποβάθμιση ανάλογα ως προς τον τύπο σχολείου	$KW = 6.760$, $p = 0,034^*$ Το ΣΤ1 είναι σημαντικότερο στοιχείο προς αξιοποίηση για εκπαιδευτικούς Γενικού Λυκείου ($\Delta\mu = 4$) σε σχέση με τα υπόλοιπα γκρουπ, δηλαδή εκπαιδευτικούς Γυμνασίου ή ΕΠΑΛ Λυκείου ($\Delta\mu = 3$)
ΣΤ1. Οικονομική εξέλιξη ή υποβάθμιση ανάλογα ως προς την περιοχή σχολείου	$KW = 21.150$, $p = 0,000^{***}$ Το ΣΤ1 είναι σημαντικότερο κριτήριο για εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία ημιαστικών περιοχών ($\Delta\mu = 4$) σε σχέση με εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία αγροτικών ή αστικών περιοχών ($\Delta\mu = 3$)

*: στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο 0,05

** : στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο 0,01

***: στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο 0,001

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

5.1 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Βαθμός σημαντικότητας των κριτηρίων αξιολόγησης

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα καθώς και οι διαπιστώσεις-συμπεράσματα της παρούσας έρευνας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως τα κριτήρια αξιολόγησης των διευθυντών τους, έχουν διαφορετικό βαθμό σημαντικότητας. Η ιεράρχηση της στάσης των εκπαιδευτικών

απέναντι στην αξιολόγηση του έργου των διευθυντών σε σχέση με την άσκηση διοικητικού και οργανωτικού έργου, έδειξε ότι θεωρούν σαν σημαντικότερα κριτήρια αξιολόγησης κατά σειρά:

1) την άσκηση διευθυντικής εξουσίας με δημοκρατικό τρόπο, αποτέλεσμα που συμφωνεί με την έρευνα του Γιασεμή (2001) στην Κύπρο σύμφωνα με την οποία, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητο ότι ο διευθυντής πρέπει να είναι δημοκρατικός μαζί τους.

2) την υγιεινή και ασφάλεια των μαθητών. Τη σημασία της αξιολόγησης του διευθυντή σε σχέση με την υγιεινή και την ασφάλεια των μαθητών δείχνουν και τα αποτελέσματα της έρευνας των Porter et al (2008) που έδειξε ότι η αποτελεσματικότητα της διοίκησης εξαρτάται και από τη διατήρηση ενός υγιούς σχολικού περιβάλλοντος, που χαρακτηρίζεται από την ασφάλεια των μαθητών και την ευταξία. Ακόμη ο Marzano (2013β) προτείνει σαν κριτήριο την ασφάλεια των μαθητών στο μοντέλο αξιολόγησης των διευθυντών.

3) τον ανοικτό διάλογο στις συνεδριάσεις με λήψη συλλογικών αποφάσεων. Η συμμετοχική λήψη αποφάσεων για θέματα που αφορούν το σχολείο είναι χαρακτηριστικό της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Λεμονή & Κολεζάκης, 2013) Βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ σημαντικά κριτήρια αξιολόγησης όσα έχουν να κάνουν με τη άσκηση της διευθυντικής εξουσίας με δημοκρατικό τρόπο.

Η ιεράρχηση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση του έργου των διευθυντών σε σχέση με την άσκηση της εποπτείας και του έργου της αξιολόγησης προσωπικού-αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας, έδειξε ότι θεωρούν σαν σημαντικότερα κριτήρια αξιολόγησης κατά σειρά:

1) την περιγραφή της διαδικασίας αξιολόγησης και τη δικαιολόγηση της επιβαλλόμενης βαθμολογίας.

2) τη διασφάλιση ευκαιριών για επιμόρφωση και δράσεις που οδηγούν σε επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Για τα κριτήρια 1 και 2 βλέπουμε ότι το ζητούμενο της αντικειμενικής αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών και η φροντίδα εκ μέρους του διευθυντή για την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συμφωνεί με τα αποτελέσματα της έρευνας του Μεριχωβίτη (2012).

3) την πρόληψη και δημοκρατική διαχείριση των τριβών, των αρνήσεων και των αντιπαραθέσεων. Η αξιολόγηση είναι μια βαθύτατα συμμετοχική διαδικασία στην οποία εμπλέκονται όλοι όσοι μετέχουν στην εκπαιδευτική κοινότητα (Μιχαλόπουλος, 2013). Η

συζήτηση και η διερεύνηση της εξεύρεσης λύσεων που είναι αποδεκτές από όλους είναι καθήκον του διευθυντή. Όπως αναφέρει ο Griffin (2008), ο σύγχρονος ηγέτης πρέπει να λύνει τα προβλήματα μέσω του διαλόγου και να δίνει λύσεις που θα είναι αποδεκτές από όλους τους εμπλεκόμενους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έρχονται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της έρευνας του Μπελέση (2012) ότι στην αξιολόγηση του διευθυντή, οι εκπαιδευτικοί δίνουν πολύ μεγαλύτερο βάρος στην ικανότητά του να διαχειρίζεται τις συγκρούσεις και να συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς. Βλέπουμε πάλι ότι μέσα στα σημαντικότερα κριτήρια αξιολόγησης και σε αυτή την κατηγορία παραμέτρων είναι η άσκηση δημοκρατικής διοίκησης

Η ιεράρχηση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση του έργου των διευθυντών στην κατηγορία παραμέτρων του σχολικού κλίματος και της παιδαγωγικής της σχολικής μονάδας, κατέδειξε σαν σημαντικότερα κριτήρια:

1) την παιδαγωγική και διδακτική στήριξη των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί ιεραρχούν πολύ υψηλά αυτό το κριτήριο αξιολόγησης του διευθυντή γιατί πραγματικά περιμένουν από αυτόν καθοδήγηση και υποστήριξη. Ο λόγος τα οξυμένα προβλήματα που αντιμετωπίζει καθημερινά ο εκπαιδευτικός, οι αυξημένες απαιτήσεις του επαγγέλματός του και η ανάγκη για συνεχή απόκτηση επιστημονικών και παιδαγωγικών γνώσεων.

2) τη δικαιοσύνη και αντικειμενικότητα στην κατανομή διοικητικού έργου και αρμοδιοτήτων. Η υψηλή ιεράρχηση αυτού του κριτηρίου συμφωνεί με τα αποτελέσματα της έρευνας του Μαραγιάννη (2007) σύμφωνα με την οποία ως σημαντικά στοιχεία αξιολόγησης του διευθυντή καταγράφονται η αντικειμενικότητα, η αξιοκρατία, η δικαιοσύνη και η αμεροληψία.

3) την αποτροπή φαινομένων ενδοσχολικής βίας και ρατσισμού. Η υψηλή ιεράρχηση του κριτηρίου συμφωνεί με τα αποτελέσματα της έρευνας των Καρκανάκη & Καφφετζή (2009) για το σημαντικό ρόλο του διευθυντή στον έλεγχο του σχολικού εκφοβισμού, μέσα από τη θέσπιση κανόνων και την ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας και σχέσης εμπιστοσύνης με τους μαθητές.

Τέλος στην ιεράρχηση της στάσης των εκπαιδευτικών στην κατηγορία παραμέτρων αξιολόγησης της επιστημονικής και επαγγελματικής ανάπτυξη των διευθυντών τους, η έρευνα έδειξε ότι θεωρούν σαν σημαντικότερα κριτήρια αξιολόγησης κατά σειρά:

1) την κατοχή μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος με συνεχή παρακολούθηση των επιστημονικών εξελίξεων. Το εύρημα έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα της

έρευνας του Μπελέση (2012) ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν μεγαλύτερη σημασία σε άλλα κριτήρια αξιολόγησης του διευθυντή όπως στην οργανωτική ικανότητα και την ικανότητα του διευθυντή να διαχειρίζεται τις συγκρούσεις και να συνεργάζεται με εκπαιδευτικούς και γονείς παρά στα επιστημονικά προσόντα.

2) την επιμόρφωση σε θέματα σχετικά με την διοίκηση. Η σημαντικότητα της επιμόρφωσης σε θέματα διοίκησης συμφωνεί με τα ευρήματα της έρευνας της Χρίστου (2010), σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικό να εξακολουθούν οι διευθυντές τους να επιμορφώνονται σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης και μετά την προαγωγή τους σε ηγετικές θέσεις. Ακόμη όπως έχουμε αναφέρει σε πολλές χώρες η επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης γίνεται από σχολές ή σεμινάρια καθόλη τη θητεία.

3) την προγενέστερη άσκηση καθηκόντων ευθύνης.

Άξονες αξιολόγησης του έργου των διευθυντών με βάση τη σημασία που αποδίδουν στα κριτήρια αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί

Σύμφωνα με το τελευταίο Π.Δ. 152/2013 (ΦΕΚ Α 240/05-11-2013) η αξιολόγηση των διευθυντών των σχολικών μονάδων γίνεται σε τέσσερις κατηγορίες παραμέτρων (αν αφαιρέσουμε την κατηγορία σχεδιασμός, προγραμματισμός και προετοιμασία της διδασκαλίας). Μετά την εξέταση των 30 κριτηρίων των κατηγοριών παραμέτρων αξιολόγησης του έργου των διευθυντών, Β (άσκηση διοικητικού και οργανωτικού έργου 10 κριτήρια), Γ (άσκηση της εποπτείας και του έργου της αξιολόγησης προσωπικού-αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας 10 κριτήρια) και Δ (σχολικό κλίμα και παιδαγωγική της σχολικής μονάδας 10 κριτήρια), προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται διαφορετικά τους άξονες αξιολόγησης των διευθυντών. Η έρευνα έδειξε την ομαδοποίηση των κριτηρίων σε τέσσερις άξονες αξιολόγησης που ονομάστηκαν:

Άξονας 1 «Ομαλή Λειτουργία του σχολείου-Επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς». Τα αποτελέσματα συμφωνούν με τα αποτελέσματα της έρευνας του Γουρναρόπουλου (2007) σύμφωνα με την οποία, είναι απαραίτητο να υπάρχει αμφίδρομη επικοινωνία ανάμεσα στον διευθυντή και στους εκπαιδευτικούς, δημιουργική συνεργασία και σωστές διαπροσωπικές σχέσεις.

Άξονας 2 «Μέριμνα- Ασφάλεια Μαθητών». Η ύπαρξη αυτού του άξονα καθώς και η ιεράρχηση του κριτηρίου υγιεινή και ασφάλεια των μαθητών σε ένα από τα πιο σημαντικά κριτήρια αξιολόγησης του διευθυντή, έρχεται σε συμφωνία με τα

αποτελέσματα της έρευνας των Porter et al (2008) στην οποία ο χαρακτηρισμός μιας διοίκησης σαν αποτελεσματική εξαρτάται από την ασφάλεια των μαθητών.

Άξονας 3 «Συμμετοχική Διοίκηση». Όταν σε ένα σχολείο, ο διευθυντής καταφέρνει να εμπλέξει τους εκπαιδευτικούς στην ηγεσία, τότε δίνεται η ευκαιρία σε άλλους ανθρώπους να συνεισφέρουν και να αναπτύξουν αυτοπεποίθηση, προετοιμάζονται οι μελλοντικοί ηγέτες, μειώνεται το άγχος των διευθυντών και τους δίνεται η ευκαιρία να επικεντρωθούν στις βασικότερες δραστηριότητες (Green, 2001). Η συμμετοχική λήψη αποφάσεων αναδεικνύεται σημαντικός παράγοντας ανάπτυξης καλών διαπροσωπικών σχέσεων και στις έρευνες των Χατζηπαναγιώτου (2003) και Παναγιωτίδου (2012). Όμως το αυστηρά καθοδηγούμενο και συγκεντρωτικό, ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν αφήνει προς το παρόν περιθώρια για την εφαρμογή συμμετοχικών μοντέλων διοίκησης παρόλο που η σχετική βιβλιογραφία τα αναδεικνύει ως πιο επιτυχημένα από τα συγκεντρωτικά μοντέλα που εφαρμόζονται στη χώρα μας

Άξονας 4 «Δημοκρατικότητα». Όπως αναφέρει ο Σαΐτης (2008β) όλες οι ενέργειες ενός διευθυντή θα πρέπει να διαπνέονται από τις αρχές της δημοκρατικής διοίκησης. Σύμφωνα με τον ίδιο (Σαΐτης, 2002), η δημοκρατική αρχή διοίκησης υπαγορεύει ότι ο διευθυντής σχολείου κατά τη λήψη αποφάσεων πρέπει να χρησιμοποιεί ουσιαστικά τη μέθοδο της συμμετοχικής ηγεσίας.

Οι τέσσερις άξονες αξιολόγησης, όπως τους αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, έχουν κοινά στοιχεία με το μοντέλο αξιολόγησης που προτείνει ο Marzano (2013β). Ο άξονας 1 της έρευνάς μας περιλαμβάνει σαν κριτήρια τη διαχείριση πόρων, οργάνωση αρχείου, διοικητικό έργο, συνεργασία με τη μαθητική κοινότητα και τους γονείς, κριτήρια που υπάρχουν και στο μοντέλο του Marzano (διαχείριση του προσωπικού και των πόρων του σχολείου, συνεργασία με τη σχολική κοινότητα). Ο άξονας 2 περιλαμβάνει την υγιεινή και ασφάλεια των μαθητών, τη στήριξη των μαθητών σε εκπαιδευτικό επίπεδο και την πρόληψη εντάσεων όπως και το μοντέλο του Marzano (μέριμνα για ασφάλεια στη σχολική μονάδα). Ο άξονας 3 περιλαμβάνει τη μέριμνα για τήρηση προδιαγραφών και διαδικασιών αξιολόγησης-αυτοαξιολόγησης, τη μετατροπή του σχολείου σε κοινότητα μάθησης και αντίστοιχα στο μοντέλο (αξιολόγηση της αποτελεσματικής διδασκαλίας και αποτίμηση των πρακτικών αξιολόγησης, δημιουργία μιας σχολικής κουλτούρας για προώθηση της συνεχούς βελτίωσης της μάθησης και της διδασκαλίας). Ένα από τα κριτήρια του άξονα 4 είναι η παιδαγωγική και διδακτική στήριξη των εκπαιδευτικών από το διευθυντή και αντίστοιχα στο μοντέλο Marzano (παροχή βοήθειας στο εκπαιδευτικό

προσωπικό και ευθυγράμμιση του προγράμματος σπουδών και της αξιολόγησης με τους πολιτειακούς και τοπικούς μαθητικούς στόχους).

Διαφοροποίηση των μεταβλητών αξιολόγησης βάσει των αξόνων σε σχέση με τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών

Εξετάζοντας τους τέσσερις προηγούμενους άξονες αξιολόγησης-μεταβλητές σε σχέση με το φύλο, ηλικία, μεταπτυχιακό και διδακτορικό, δεν προέκυψε κανένα εύρημα.

Σε σχέση με τον τύπο σχολείου βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα ΕΠΑΛ δίνουν μεγαλύτερη σημασία στον άξονα αξιολόγησης «Ομαλή Λειτουργία του σχολείου-Επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς» από ότι οι συνάδελφοί τους που υπηρετούν σε Γυμνάσια και Γενικά Λύκεια. Μια εξήγηση που μπορεί να δοθεί είναι ότι τα ΕΠΑΛ έχουν πολύ μεγαλύτερο αριθμό εκπαιδευτικών, με πολλές διαφορετικές ειδικότητες, γεγονός που δυσκολεύει την επικοινωνία των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και την λειτουργία του σχολείου. Η ανάγκη για πιο ομαλή λειτουργία του σχολείου όσο και για καλύτερη επικοινωνία μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών τους οδηγεί στο να θεωρούν πολύ σημαντική την αξιολόγηση του διευθυντή της σχολικής μονάδας σ' αυτόν τον άξονα.

Άλλο ένα εύρημα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑΛ δίνουν μεγαλύτερη σημασία στον άξονα αξιολόγησης «Μέριμνα- Ασφάλεια των Μαθητών» σε σχέση με όσους υπηρετούν σε Γυμνάσια και Λύκεια. Το γεγονός ότι στα ΕΠΑΛ δίνεται επαγγελματική παιδεία και τεχνική κατάρτιση με την ύπαρξη τομέων στους οποίους η επικινδυνότητα είναι μεγάλη, γιατί οι μαθητές μαθαίνουν επάνω σε μηχανές ή ασχολούνται με τον ηλεκτρισμό ή χρησιμοποιούν εργαλεία με κίνδυνο να τραυματιστούν εξηγεί τη μεγαλύτερη σημασία που δίνεται σ' αυτόν τον άξονα από τους εκπαιδευτικούς που δουλεύουν σ' αυτόν τον τύπο σχολείου. Άλλο ένα γεγονός που συμβάλλει στην απόδοση μεγαλύτερης σημασίας στον συγκεκριμένο άξονα αξιολόγησης είναι ύπαρξη μαθητών πιο ανήσυχων, με μεγαλύτερη παραβατικότητα και με ζητούμενο από τους εκπαιδευτικούς την ύπαρξη ενός διευθυντή που θα προλαμβάνει και θα αμβλύνει τις εντάσεις τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών.

Διαπιστώθηκε ότι δε συμβαίνει το ίδιο όμως και στον άξονα «Δημοκρατικότητα» στον οποίο όσοι υπηρετούν στα ΕΠΑΛ δίνουν μικρότερη σημασία από όσους διδάσκουν στα

Γυμνάσια και Λύκεια. Η εξήγηση που μπορεί να δοθεί είναι ότι στα σχολεία αυτά λόγω του προγράμματος σπουδών με πολλά διαφορετικά αντικείμενα και εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται ένα διευθυντή που να αναλαμβάνει περισσότερες πρωτοβουλίες και να παίρνει αποφάσεις λειτουργώντας περισσότερο συγκεντρωτικά.

Σε σχέση με το μέγεθος της σχολικής μονάδας διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες με περισσότερους από 250 μαθητές δίνουν μικρότερη σημασία στον άξονα «Ομαλή Λειτουργία του σχολείου-Επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς» από ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε μικρότερες σχολικές μονάδες. Ο διευθυντής, οι εκπαιδευτικοί και όσοι εμπλέκονται στο σχολικό περιβάλλον μεταφέρουν, συζητούν και μοιράζονται οποιαδήποτε πληροφορία είναι δυνατόν να τους κάνει αποτελεσματικότερους στην υλοποίηση των στόχων τους. Οι πληροφορίες μεταφέρονται με σαφήνεια και ακρίβεια, έτσι ώστε να γνωρίζουν όλοι τι αναμένεται από αυτούς (Kinbrugh and Burkett, στο Πασιαρδής, 1995). Τους εκπαιδευτικούς των μεγάλων σχολείων, ίσως λόγω του πλήθους των μαθητών, να τους απασχολούν περισσότερο τα εκπαιδευτικά καθήκοντα από την επικοινωνία μεταξύ τους και με τον διευθυντή του σχολείου.

Σε σχέση με την περιοχή του σχολείου, τα σχολεία των αστικών περιοχών δίνουν μικρότερη σημασία στον άξονα «Ομαλή Λειτουργία του σχολείου-Επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς», από τα σχολεία των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι δεν αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες πρόσβασης που αντιμετωπίζουν οι συνάδελφοι των άλλων περιοχών, στις ευκολότερες συνθήκες εργασίας που τους παρέχονται σε ένα αστικό περιβάλλον και στην ευκολία της επικοινωνίας και της συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών.

Τα σχολεία των αγροτικών περιοχών δίνουν μεγαλύτερη σημασία στον άξονα «Μέριμνα-Ασφάλεια μαθητών» από ότι τα σχολεία των ημιαστικών και αστικών περιοχών. Η εξήγηση που μπορεί να δοθεί είναι ότι λόγω του δυσπρόσιτου των περιοχών αυτών η ασφάλεια και η υγεία των μαθητών είναι συνεχές ζητούμενο. Ακόμα λόγω του χαμηλότερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου των οικογενειών και του χαμηλότερου γνωστικού επιπέδου των μαθητών είναι απαραίτητη η μέριμνα για στήριξη σε εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό επίπεδο.

Τα σχολεία των αγροτικών περιοχών δίνουν μικρότερη σημασία στον άξονα «Δημοκρατικότητα» από ότι τα σχολεία των άλλων περιοχών. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί

με δεδομένο ότι σε σχολεία αγροτικών περιοχών υπηρετούν εκπαιδευτικοί με μικρότερη εκπαιδευτική υπηρεσία και κατά συνέπεια λιγότερο έμπειροι, αναζητούν ένα διευθυντή που θα παίρνει το μεγαλύτερο βάρος των αποφάσεων μόνος του. Ακόμη η διασφάλιση ευκαιριών για επιμόρφωση και δράσεις που οδηγούν σε επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι μικρή, λόγω της απόστασης των αγροτικών περιοχών από τα αστικά κέντρα.

Αντιλήψεις για την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης των διευθυντών

Ως προς τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των διευθυντών, το μόνο στοιχείο που πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι μπορεί να αξιοποιηθεί είναι η οικονομική εξέλιξη ή υποβάθμιση ανάλογα με τη βαθμολογία που κατάφερε ένας διευθυντής. Ως προς την ηλικία, το ηλικιακό γκρουπ 31-40 πιστεύει περισσότερο από τα άλλα ηλικιακά γκρουπ ότι πρέπει να υπάρχει οικονομική εξέλιξη ή υποβάθμιση των διευθυντών ανάλογα με την αξιολόγησή τους. Ως προς τον τύπο σχολείου, οι εκπαιδευτικοί των Γενικών Λυκείων πιστεύουν περισσότερο ότι πρέπει να υπάρχει οικονομική εξέλιξη ή υποβάθμιση των διευθυντών, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των Γυμνασίων ή των ΕΠΑΛ. Τέλος οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία ημιαστικών περιοχών σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των αστικών ή αγροτικών περιοχών, πιστεύουν περισσότερο στην οικονομική εξέλιξη ή υποβάθμιση των διευθυντών μετά την αξιολόγησή τους.

Από όλες τις προτάσεις που υπήρχαν στο ερωτηματολόγιο, ως προς το σκοπό που θα εξυπηρετούσε η αξιολόγηση των διευθυντών, μόνο η οικονομική εξέλιξη ή υποβάθμιση απασχόλησε τους εκπαιδευτικούς. Στις περισσότερες χώρες, η αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης αποβλέπει και στην υπηρεσιακή εξέλιξή τους, βαθμολογική και οικονομική. Στο Π.Δ. 152/2013 παρόλο που προτάσσεται η διαμορφωτική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, υπήρχε πρόβλεψη για βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των στελεχών και μάλιστα με συγκεκριμένες ποσοστώσεις. Η συμφωνία των εκπαιδευτικών με την μισθολογική ανέλιξη, όπως προκύπτει από την έρευνα, ίσως είναι απόρροια της τωρινής οικονομικής συγκυρίας. Με την ύφεση και τη μείωση των αποδοχών όλων των υπαλλήλων, είναι φυσικό να προτάσσεται η οικονομική από τη διοικητική-εκπαιδευτική βελτίωση.

Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει κάποιους περιορισμούς που θεωρείται σημαντικό να ληφθούν υπόψη. Για τη διενέργεια της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια, γεγονός που μπορεί να έχει αρνητικό αντίκτυπο στην αξιοπιστία των συμπερασμάτων (Javeau, 2000). Σύμφωνα με τον Shkedi (1998) η ποσοτική έρευνα συχνά έχει σαν αποτέλεσμα τη συλλογή αρεστών απαντήσεων. Παρά τους περιορισμούς τα βασικά ευρήματα της έρευνας συμφωνούν με την βιβλιογραφία.

Εισηγήσεις για μελλοντική έρευνα

Η έρευνα συνέπεσε με την αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων για πρώτη φορά σύμφωνα με το Π.Δ. 152/2013. Μετά από τριάντα χρόνια πλήρους απουσίας οποιασδήποτε επιστημονικής αποτίμησης των παραγόντων που επιδρούν στο εκπαιδευτικό έργο και στο διοικητικό έργο των στελεχών της εκπαίδευσης ήταν η πρώτη φορά που θα γινόταν αποτίμηση των παραπάνω έργων.

Η συγκεκριμένη χρονική στιγμή ήταν φορτισμένη σε πολιτικό επίπεδο, καθώς το πολιτικό ενδιαφέρον για την εκπαίδευση ήταν εστιασμένο στη λογοδοσία και την αξιολόγηση της απόδοσης, με μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών να αντιτίθεται σε αυτό, θεωρώντας την αξιολόγηση συνέχεια του επιθεωρητισμού. Σε οικονομικό επίπεδο, μια που μεγάλο μέρος των αποδοχών των εκπαιδευτικών είχε ψαλιδιστεί και παρόλο που το ΠΔ έκανε λόγο για διαμορφωτική αξιολόγηση υπήρχε διάχυτος ο φόβος ότι η αξιολόγηση θα οδηγούσε σε περαιτέρω μειώσεις των μισθών. Τέλος σε εργασιακό επίπεδο, με το να θέσει σε διαθεσιμότητα ολόκληρους κλάδους ειδικοτήτων και με την αίσθηση ότι θα ακολουθούσαν και άλλοι κλάδοι. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα δόθηκαν υπό το πρίσμα των παραπάνω φορτίσεων.

Με δεδομένο την παύση της αξιολόγησης με το συγκεκριμένο ΠΔ, θα ήταν χρήσιμο να επαναληφθεί η έρευνα με τον καινούργιο νόμο περί αξιολόγησης εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης. Η αποτελεσματικότητα της διοίκησης επηρεάζει την ίδια την διαδικασία της αξιολόγησης, γι' αυτό και η μέτρηση της αποτελεσματικότητας των διευθυντών θα είναι πάντα ένα ζήτημα που θα απασχολεί τους ερευνητές. Η επανάληψη της μέτρησης σε διαφορετικό πληθυσμό θα επέτρεπε τη σύγκριση και την περαιτέρω διερεύνηση του θέματος. Η συγκριτική έρευνα ανάμεσα στους δύο νόμους και στις

απαντήσεις που θα δοθούν, θα επέτρεπε την εξαγωγή συμπερασμάτων για τα κριτήρια και τους άξονες αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκαν, καθώς και για το αν η αξιολόγηση θα έγερνε προς το μέρος των εκπαιδευτικών-διευθυντών με την ικανοποίηση των αναγκών τους με παιδαγωγική και διοικητική στήριξη ή προς την αντίθετη πλευρά με οικονομική ή βαθμολογική στασιμότητα ή ακόμη και υποβάθμιση. Θα επέτρεπε την αποτίμηση των αλλαγών επάνω στην εκπαιδευτική διαδικασία και την αποτελεσματικότητα που οι αλλαγές αυτές επέφεραν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσσα βιβλιογραφία

- Ανδρικογιαννακοπούλου, Α. (2010). *Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την παρουσία των δύο φύλων στην οργάνωση και διοίκηση των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Η περίπτωση του νομού Αχαΐας στις κρίσεις του 2007*. Πάτρα: Μεταπτυχιακή Εργασία
- Αριστοτέλους, Φ., Αγγελίδης, Π. (2008). Ο επιτυχημένος σχολικός ηγέτης: Μια μελέτη περίπτωσης. *Πρακτικά 10ου Παγκόσμιου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, 413-427. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://pek.org.cy/Proceedings_2008/contents.html (20/08/2014).
- Αρχοντάκη, Μ. (2011). *Αξιολόγηση ανθρώπινου δυναμικού στις ελληνικές επιχειρήσεις*. Ηράκλειο: ΑΤΕΙ Κρήτης-Πτυχιακή Εργασία.
- Γεράκη, Α. (2013). *Συμβολή των διευθυντών σχολικών μονάδων σε επιμέρους μεταβλητές της αποτελεσματικότητας*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ-Διδακτορική διατριβή. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://invenio.lib.auth.gr/record/133412> (30/11/2013)
- Γιασεμής, Χ. (2001). Τα χαρακτηριστικά του ιδεώδη διευθυντή στην Κυπριακή Δημοτική Εκπαίδευση σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 116, 86-100.
- Γκανάκας, Ι., (2006). *Η αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου από τη σκοπιά διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ- Διδακτορική

- Διατριβή. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://hdl.handle.net/10442/hedi/14135> (14/08/2014)
- Γκέκας, Β. (2011). *Απόψεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Λάρισας σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας-Μεταπτυχιακή Εργασία.
- Γουρναρόπουλος, Γ. (2007). Η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου- Διδακτορική διατριβή.
- Γραβάνη-Κασίδα, Α. (2012). *Ο ρόλος του διευθυντή στη συνεργασία σχολείου οικογένειας*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας-Μεταπτυχιακή Εργασία.
- Δημητρόπουλος, Ε., (2002). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ζαβλανός, Μ. (1991). *Οργάνωση και Διοίκηση*. Τόμος Α'. Αθήνα: Έλλην.
- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β. (2005). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.pi-schools.gr/download/programs/.../ax.../s_391_436.pdf (17/03/2014)
- Θεοφιλίδης, Χ., & Στυλιανίδης, Μ., (2000). *Φιλοσοφία και Πρακτική της Διοίκησης Δημοτικού Σχολείου στην Κύπρο*. Λευκωσία: Ιδίου
- Ιάσονος, Σ., & Ζεμπύλας, Μ., (2008). Μοντέλα ηγεσίας διευθυντών και προσέγγιση διαπολιτισμικής αγωγής σε δημοτικά σχολεία της Κύπρου. *Πρακτικά 10ου Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, 443-459. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://pek.org.cy/Proceedings_2008/contents.html (20/08/2014).
- Ιωαννίδου, Σ., (2006). *Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Πανεπιστήμιο Πειραιά-Μεταπτυχιακή Εργασία. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: digilib.lib.unipi.gr/dspace/bitstream/unipi/1008/1/Ioannidou.pdf (26/12/2014)
- Javeau, C. (2000). Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. (Επιμ): Τζαννόνε-Τζώρτζη Κ. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Καρκανάκη, Μ., Καφετζή, Π. (2009). *Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού-bullying σε δημοτικά σχολεία του δήμου Ηρακλείου*. Ηράκλειο: ΤΕΙ Κρήτης- Διπλωματική Εργασία. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=3&ved=0CCkQFjAC&url=http%3A%2F%2Fthess.pde.sch.gr%2Fjm%2Findex.php%2F2010-06-24-06-35-37%2F2010-07-02-09-46->

- 44%2Fcategory%2F21%3Fdownload%3D686&ei=LYEQVfrbC8T1avujgsgG&usg=AFQjCNG11YBdRGb3Uw9OySRFLMq5QB9-0Q (15/01/2015)
- Κασσωτάκης, Μ. (1995). Η αξιολόγηση των μαθητών: Ένα χρόνιο πρόβλημα της ελληνικής εκπαίδευσης. Στο: *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, 417-444. Αθήνα: Σείριος.
- Κατσαρός, Ι., (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Καψάλης, Α. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Κιρκιγιάννη, Φ., (2011). Ο Αποτελεσματικός Διευθυντής του Σχολείου. *Τα Εκπαιδευτικά*, 99-100, 96-113. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: www.taekpaideutika.gr/ekr_99-100/09.pdf (08/08/2013).
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός*. Στο Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., & Χαλκιώτης, Δ.(επιμ.) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων Τόμος Α'*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κωνσταντίνου, Α. (2005). *Πώς θα διευθύνεις αποτελεσματικά το σχολείο σου*. Λευκωσία: Καντζηλάρη.
- Λαΐνας, Α. (2004). Το έργο του διευθυντή σχολικής μονάδας και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. *Επιστημονική επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.*, 17, 151-179. Πάτρα.
- Λεμονή, Ι., Κολεζάκης, Α. (2013). Το πολυσύνθετο έργο του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και η έλλειψη σχετικής κατάρτισης του στη "Διοίκηση Σχολικών Μονάδων". *εκπ@ιδευτικός κύκλος* , 1, 3, 165-184. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.educircle.gr/periodiko/images/teuxos/2013/3/teuxos3-a10.pdf> (20/01/2015)
- Λούη, Κ., Χατζηγεωργίου, Ε. (2009). Οι διαστάσεις και οι πτυχές της καταναμημένης ηγεσίας (distributed leadership) στο σχολείο και ένα προτεινόμενο σχήμα διερεύνησης στα κυπριακά σχολεία μέσης εκπαίδευσης. *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου*, 11, 14-20. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com_content&view=article&id=65&Itemid=114&lang=el (05/06/2014)

- Μαραγιάννης, Κ. (2007). *Σύγχρονες μορφές αξιολόγησης : κριτήρια και μεθοδολογία αξιολόγησης του έργου των διευθυντικών στελεχών στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. ΕΑΠ-Διπλωματική Εργασία.
- Ματσαγγούρας, Η., (2003). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη. Χώρος-ομάδα-πειθαρχία-μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη*. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, 63-81. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ματσαγγούρας, Η., Γιαλούρης, Π., & Κουλουμπαρίτση, Α. (2014). *Προκαταρκτικές ενέργειες για την εφαρμογή συστήματος αξιολόγησης*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
- Μεριχωβίτης, Ι. (2012). *Αντιλήψεις και απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το ρόλο του σύγχρονου διευθυντή στη σχολική κοινότητα*. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο-Διπλωματική Εργασία. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/.../merixovitis_ioannis.pdf... (27/03/2013)
- Μιχαλόπουλος, Γ., (2013). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας-Μεταπτυχιακή Εργασία.
- Μιχόπουλος, Α., (1998). *Εκπαιδευτική Διοίκηση ΙΙ*. Αθήνα: Ιδίου.
- Μπάλιου, Ε. (2007). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Ένα μοντέλο ανάπτυξης προγράμματος σπουδών για διευθυντές σχολικών μονάδων*. *Φιλολογική*, 101, 67-71.
- Μπελέσης, Ι., (2012). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχολικών μονάδων Α/θμιας εκπαίδευσης στη Β' Διεύθυνση ΠΕ Αθήνας*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας-Διπλωματική Εργασία.
- Μπουραντάς, Δ. (1992). *Μάνατζμεντ, Οργανωτική θεωρία και συμπεριφορά*. Αθήνα: Team.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Μπουρής, Ι., (2008). *Γενικές αρχές της οργάνωσης και της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Υπόεργο 3 Προγράμματα επιμόρφωσης στελεχών της εκπαίδευσης. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

- Μυλωνά, Ζ., (2005). *Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα. Απόψεις και στάσεις διευθυντών και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη ΑΕ.
- Νικολάου, Ε. (χ.χ.). *Ο ρόλος του ηγέτη της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.akida.info/index.php?searchword=%CE%9D%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%BB%CE%B1%CE%BF%CF%85+%CE%B5%CF%80%CE%B1%CE%B3%CE%B3%CE%B5%CE%BB%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9&ordering=newest&searchphrase=all&limit=100&option=com_search&lang=el (07/05/2014)
- Παναγιωτίδου, Α. (2012). *Ο ρόλος των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικού-διευθυντή στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος*. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Μεταπτυχιακή εργασία. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/.../1944/1/panagiotidou_katerina.pdf (29/12/2014)
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση
- Παπακωνσταντίνου, Γ., & Αναστασίου, Σ., (2013). *Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαναούμ. Ζ. (1995). *Η διεύθυνση σχολείου. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Πασιαρδής, Π. (1995). *Ο αποτελεσματικός διευθυντής: Αυτοαξιολόγηση των αναγκών των διευθυντών δημοτικών σχολείων στην Κύπρο*. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 20, σελ. 171- 205.
- Πασιαρδής Π., (2004), *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π., & Πασιαρδή, Γ., (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία. Πραγματικότητα ή ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι διευθυντές σχολείων. Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Ίων.
- Πασιάς, Γ. (2010). *Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στην Ελλάδα. Παραδόσεις Σεμιναρίου Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο
- Πετρίδου, Ε., (2005). *Ο προγραμματισμός της δράσης της εκπαιδευτικής μονάδας ως βασικό στοιχείο της διοίκησης της ποιότητας στην εκπαίδευση*. Στο: Καψάλης, Α.

- (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση σχολικών μονάδων* (σελ. 183-194). Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Ρεντίφης, Γ., (2012). *Οι αντιλήψεις των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης σχετικά με τον τρόπο επιλογής τους*. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Μεταπτυχιακή εργασία.
- Ρουμπίδης, Χ. (2011). *Συγκριτική Μελέτη Διοίκησης Έργου στις Σχολικές Μονάδες στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Μεταπτυχιακή Εργασία. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://hdl.handle.net/2159/14586> (12/02/2014).
- Σαββίδης, Ι., (2008). *Διερεύνηση της σχέσης των ηγετικών στιλ και της αυτοεπάρκειας των διευθυντών με την αυτοεπάρκεια και τη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών*. Πανεπιστήμιο Κύπρου Διδακτορική Διατριβή.
- Σαϊτή, Α., (2008). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών-ΑΣΠΑΙΤΕ. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: repository.edulll.gr/edulll/retrieve/.../1099_01_oaed_enotita11_v01.pdf.
- Σαϊτής, Χ. (2000). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σαϊτής, Χ., & Γουρναρόπουλος, Γ. (2001). Η αναγκαιότητα προγραμματισμού για τη δημιουργία διοικητικών στελεχών στην εκπαίδευση. *Νέα Παιδεία*, 99, 75-90.
- Σαϊτής, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο – Από τη θεωρία... στην πράξη*. Αθήνα: Ιδίου.
- Σαϊτής, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο Δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαϊτής Χ. (2008β). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Ιδίου.
- Σαραφίδου, Γ.Ο. (2011). *Συνάρθρωση Ποσοτικών και Ποιοτικών Προσεγγίσεων. Η Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σπυροπούλου, Ε. Ι., (2010). *Η επιλογή Διευθυντή Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ-Μεταπτυχιακή Εργασία. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://invenio.lib.auth.gr/record/125220?ln=e1> (17/02/2014)
- Στιβακτάκης, Ε., (2006). *Ο Διευθυντής του σχολείου ως φορέας και αντικείμενο αξιολόγησης. Συγκριτική μελέτη των απόψεων διευθυντών σχολείων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου Διδακτορική Διατριβή.

- Στραβάκου, Π., (2003). *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως κινητήρια δύναμη λειτουργίας της-μια εμπειρική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Τοσονίδου, Ε.Μ. (2013). Διαδικασίες αξιολόγησης ανθρωπίνου δυναμικού. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου-Μεταπτυχιακή διατριβή.
- Τύπας, Γ. (1999). *Η εφαρμογή των σύγχρονων μεθόδων management στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την άσκηση αποτελεσματικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής*. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Διδακτορική διατριβή.
- Φασούλης, Κ., (2011). Η αποτελεσματική οργάνωση και διοίκηση του σχολείου. Γνωρίσματα ποιοτικής ηγετικής συμπεριφοράς στα ξένα σχολεία υποχρεωτικής εκπαίδευσης. *Μέντορας*, 13, 22-41. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.pi-schools.gr/publications/mentor/> (10/02/2014)
- Χαϊδεμενάκου, Σ., (2005). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και οι εκπαιδευτικοί: Από την πλευρά εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσπρωτίας*. ΕΑΠ-Μεταπτυχιακή Εργασία. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educconf/1/12_.pdf. (12/02/2014).
- Χαλκιοπούλου, Β., (2012). Η Αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών: Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Σερρών ενόψει της εφαρμογής της στο πλαίσιο του Νόμου 3848/2010. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας-Διπλωματική Εργασία.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2005). «Το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός». Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο. Εισαγωγή και στήριξη καινοτομιών. *Περιλήψεις εισηγήσεων επιμορφωτικού σεμιναρίου για διευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και προϊσταμένους γραφείων προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, επαγγελματικής εκπαίδευσης και φυσικής αγωγής Βορείου Ελλάδας*. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ. Πράξη «Επιμόρφωση στελεχών διοίκησης της εκπαίδευσης».

- Χριστοδούλου, Θ. (2007). Η Διοίκηση των σχολικών μονάδων εκπαίδευσης – Εποπτεία. *Πρακτικά Συνεδρίου Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας, 1403-1410*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://conf2007.edu.uoi.gr/> (21/01/2014).
- Χρίστου, Έ. (2010). *Ηγεσία και Διεύθυνση στην Εκπαίδευση. Εμπειρική διερεύνηση σε σχολικές μονάδες της Κύπρου*. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Διπλωματική Μελέτη
- Χρονοπούλου, Σ., (2012). *Μορφές εκπαιδευτικής ηγεσίας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Διπλωματική Μελέτη

Ξενογλώσση βιβλιογραφία

- AASSA (2012). Association of American schools in South America. Principals performance evaluation system. Handbook 2012-2013. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.aassa.com/page.cfm?p=356> (30/03/2013)
- Allensworth, E., & Miller, S. (2002). *Declining high school enrollment: An exploration of causes*. Chicago: Consortium on Chicago School Research.
- Argyris, C.(1971). *Management and Organizational Development: The path form XA to YB*. New York: McGraw-Hill.
- Beck, L., & Foster, W. (1999). Administration and community: Considering challenges, exploring possibilities. Στο J. Murphy & K.S. Louis (Eds.), *Handbook of research on educational administration* (σελ. 337-358). San Francisco: Jossey-Bass.
- Callahan, R. (1964). *Education and the Cult of Efficiency*. Chicago: The university of Chicago Press.
- Catano , N. & Stronge, J. H. (2006). What Are Principals Expected to Do? Congruence Between Principal Evaluation and Performance Standards. *NASSP Bulletin, 90 (3)*, 221-237. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://bul.sagepub.com/content/90/3/221> (20/08/2014).
- Clifford, M., & Ross, S. (2011). Rethinking Principal Evaluation. A new paradigm informed by research and practice. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.nassp.org/evaluation.aspx> (17/08/2014)
- Clifford, M., Menon, R., Gangi, T., Condon, C., & Hornung, K., (2012). *Measuring School Climate for Gauging Principal Performance. A Review of the Validity and*

- Reliability of Publicly Accessible Measures*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.air.org/resource/measuring-school-climate-gauging-principal-performance> (15/05/2014).
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Day, C. (2005). Sustaining success in challenging contexts: leadership in English schools. *Journal of Educational Administration*, 43 (6), 573 – 583.
- Dessler, G. (2011). *Human Resource Management* (12th edition). Upper Saddle River: Pearson Education Inc.
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2013. *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> (19/09/2013)
- Everard, K.B., & Morris, G.,(1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα:ΕΑΠ
- Getzels, J.W., & Guba E.G., (1957). Social Behavior and the Administrative Process. *The School Review*, 65, No. 4, 423-441. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.jstor.org/stable/1083752> (22/01/2014).
- Green, R.L. (2001). *Practicing the art of leadership*. Upper Saddle River, NJ: Prectice-Hall.
- Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 141-158. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.emeraldinsight.com/toc/jea/46/2> (18/08/2014).
- Hall, G., & Hord, S., (2001). *Implementing change: Patterns, principles, and potholes*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hargreaves, A. (1994). Intensification: Teachers' work—better or worse? Στο A. Hargreaves (Ed.), *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age* (σελ. 117-140). Toronto: OISE Press.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2008). Distributed leadership: democracy or delivery? *Journal of Educational Administration*, 46 (2), 229-240. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://dx.doi.org/10.1108/09578230810863280> (12/05/2014)
- Harris, A., (2005). Leading from the chalk-face: An overview of school leadership. *Leadership*, 1 (1), 73-87. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://dx.doi.org/10.1177/1742715005049352> (12/05/2014)

- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory
- Hopkins, D., Ainscow, M., West, M. (1994). *School improvement in era of change*. New York: Teacher College Press.
- Hoy, W. K., & Miskel, G. C., (2008). *Educational Administration: Theory Research and Practice*. (8th edition) New York: Mc Graw-Hill.
- King Rice, J. (2010). *Principal Effectiveness and Leadership in an Era of Accountability: What Research Says*. Washington: CALDER-National Center of Analysis of Longitudinal Data in Education Research. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.caldercenter.org/upload/hansen.pdf> (12/05/2014)
- Kythreotis, A., Pashiardis, P. (2006). *Exploring leadership role in school effectiveness and the validation of model s of principals' effects on students achievements*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://scholar.google.gr/scholar_url?hl=el&q=http://www.topkinisis.com/conference/CEAM/wib/index/outline/PDF/KYTHREOTIS%2520Andreas.pdf&sa=X&scisig=AA GBfm0b1BvxmSEZ6NJDdcYG_d6wx0YQ1g&oi=scholar&ei=y39UUZeYLczXPY OLgZgF&ved=0CCYQgAMoADAA (31/03/2013)
- Leithwood, K. (2002). *Organizational learning and school improvement*. Greenwich, CT: JAI.
- Leithwood, K. & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, P.A.: Laboratory for students Success, Temple University.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K., (2004). *How Leadership Influences Student Learning: Review of Research*. University of Minnesota, Center for Applied Research and Educational Improvement. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.wallacefoundation.org/Search/Pages/results.aspx?k=leithwood> (22/05/2014).
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham: NCSL.
- Marzano, R.J. (2013). *The Marzano school leadership evaluation model*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://trep-wa.org/the-model/framework-and-rubrics/leadership-frameworks/marzano-school-leadership-evaluation-model/> (20/08/2014)

- Marzano, R.J. (2013β). *The Marzano School Leadership Evaluation Model at a Glance. For Use in the 2014-15 School Year*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://trep-wa.org/the-model/framework-and-rubrics/leadership-frameworks/marzano-school-leadership-evaluation-model/> (20/08/2014)
- McBeath, J. (2002). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- McBeath, J. (2005). Leadership as distributed: a matter of practice. *School Leadership and Management*, 25 (4), 349-366.
- McEwan, E.K. (2003). *Ten traits of highly effective principals: from good to great performance*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Noonan, J. S. (2003). *The elements of leadership. What you should know*. USA: Scarecrow Press.
- Nusche, D., Halasz, G., Looney, J., Santiago, P., & Shewbridge, C. (2011). *OECD Reviews of evaluation and assessment in education-Sweden*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.oecd.org/edu/evaluationpolicy> (24/11/2013)
- OECD (2008). *Improving School Leadership Policy & Practice in OECD Countries*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.oecd.org/edu/schoolleadership> (05/01/2014).
- OECD, (2011). *Education Policy Advice for Greece, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. OECD Publishing. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264119581-en> (24/11/2013)
- OECD, (2013). *Synergies for Better Learning. An International perspective on evaluation and assessment*. OECD reviews of evaluation and assessment in education. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.oecd.org/edu/school/synergies-for-better-learning.htm#Tables> (20/08/2014)
- Ovando, N.M. (2001). Teachers' Perceptions of a Learner-Centered Teacher Evaluation System. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 15 (3), σελ. 213-231
- Parylo, O., (2012). Evaluation of educational administration: A decade review of research (2001-2010). *Studies in Educational Evaluation*, 38,(3-4), 73-83. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2012.06.002> (31/03/2013)
- Pashiardis, P., (1998). Secondary Principals in Cyprus: The Views of the Principal Versus the Views of the Teachers-A Case Study. *ISEA*, 29, 11-23. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:

- <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED424654>
(20/04/2014)
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership, vol1:Policy and Practice*. OECD. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.oecd.org/edu/schoolleadership> (12/02/2014)
- Porter, A.C., Murphy, J., Goldring, E., Elliott, S.N., Polikoff, M.S., & May, H., (2008). *Vanderbilt Assessment of Leadership in Education: Technical Manual*. Vanderbilt University. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/principal-evaluation/Pages/Vanderbilt-Assessment-of-Leadership-in-Education-Technical-Manual-1.aspx> (22/05/2014)
- Portin, B.S. (1999). *Manifestations of Critical Leadership in Tides of Reform: Contradiction or Opportunity?* Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://eric.ed.gov/?id=ED437737> (15/06/2014)
- Portin, B.S., Knapp, M.S., Dareff, S., Feldman, S., Russell, F.A., Samuelson, C., & Ling Yeh, T., (2009). *Leadership for Learning Improvement in Urban Schools*. University of Washington. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/district-policy-and-practice/Documents/Leadership-for-Learning-Improvement-in-Urban-Schools.pdf> (05/05/2014)
- Principal effectiveness: A new principalship to drive student achievement, teacher effectiveness and school turnarounds* (2009). Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <https://www.files.eric.ed.gov/fulltext/ED532065.pdf> (22/08/2013)
- Rebore, R., (2006). *Human Resources Administration in Education : A Management Approach*. Boston: Allyn & Bacon.
- Ritchie, R. & Woods, P. (2007). Degrees of distribution: towards an understanding of variations in the nature of distributed leadership in schools. *School Leadership and Management*, 27 (4), 363 – 381.
- Schatz, M., & Petzold, K. (2007). *Improving school leadership. Country background report for Austria*. OECD. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: www.oecd.org/edu/schoolleadership (07/04/2014)

- Shkedi, A. (1998). Teachers' attitudes towards research : a challenge for qualitative researchers, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 11 (4), 559-577
- Sparks, D. & Hirsch, S. (2000). *Learning to lead, leading to learn*. Oxford, OH: National Staff Development Council.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stoll, L., & Temperley, J. (2009). *Improving school leadership-the toolkit*. OECD. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: www.oecd.org/edu/schoolleadership (24/11/2013)
- TALIS (Teaching and Learning International Survey, 2013). *TALIS 2013 Results. An international perspective of learning and teaching*. OECD. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.oecd.org/edu/school/talis.htm> (07/04/2014)
- Telford H 1996. *Transforming schools through collaborative leadership*. London: Falmer.
- Wallace Foundation, (2009). *Assessing the effectiveness of school leaders: New directions and new processes*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: www.wallacefoundation.org. (22/05/2014).
- Wallace Foundation, (2013). *The school principal as leader: Guiding schools to better teaching and learning*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: www.wallacefoundation.org. (22/05/2014).
- Webb, P.T., Neumann, M., & Jones, C.L. (2004). Politics, school improvement and social justice: a triadic model of teacher leadership. *The Educational Forum*, 68 (3), 254-262.
- Westat and Policy Studies Associates. (2001). *The longitudinal evaluation of change and performance in Title I schools*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of the Deputy Secretary, Planning and Evaluation Service. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: https://www2.ed.gov/offices/OUS/PES/esed/lesc_p_vo11.pdf (12/05/2014)
- Zeng, G., & Zeng, L. (2005). Developmentally and culturally inappropriate practice in U.S. kindergarten programs: Prevalence, severity, and its relationship with teacher and administrator qualifications. *Education*, 125 (4), 706-720.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Παιδαγωγικό Τμήμα

Δημοτικής Εκπαίδευσης

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

‘Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης’

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Αγαπητέ/ή συνάδελφε/ισσα,

Στην χρονική περίοδο που διανύουμε γίνεται πολύς λόγος για την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, ένα πεδίο που αποτελεί μια σημαντική περιοχή μελέτης. Ένα κομμάτι της αξιολόγησης είναι και η αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης. Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση των διευθυντών τους και την αποτελεσματική διοίκηση. Η συνεργασία σας με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι πολύτιμη.

Σχετικά με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, επισημαίνονται τα εξής:

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 όνομά 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.

δ) Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 15 λεπτά της ώρας. Η συμπλήρωση και η επιστροφή του ερωτηματολογίου, αποτελεί την αποδοχή της συμμετοχής σας στην έρευνα. Είναι σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις.

Σας ευχαριστώ προκαταβολικά για το χρόνο σας.

Με εκτίμηση,

Δημήτριος Μπαζιάνας

Σαραφίδου Γιασεμή

Εκπαιδευτικός ΠΕ11 (Φυσικής Αγωγής)
Μεταπτυχιακός φοιτητής

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Π.Τ.Δ.Ε.-Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Επιβλέπουσα καθηγήτρια

ΕΝΟΤΗΤΑ 1

ΚΩΔΙΚΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ:

(Α) Επιλέξτε ή συμπληρώστε κατά περίπτωση:

ΦΥΛΟ: Άνδρας Γυναίκα

ΗΛΙΚΙΑ: έως και 30 ετών 31 έως και 40 ετών
41 έως και 50 ετών 51 ετών και άνω

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ: (συμπληρώστε τον κωδικό της ειδικότητάς σας)

ΣΠΟΥΔΕΣ: Βασικό πτυχίο: Πανεπιστημίου Δεύτερο πανεπιστημιακό πτυχίο

Δίπλωμα μετεκπαίδευσης Μεταπτυχιακό (Master)

Μεταπτυχιακό στην διοίκηση της εκπαίδευσης Διδακτορικό

Άλλο:.....

ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΣΕ ΕΤΗ:

1 έως και 6 7 έως και 12 13 έως και 20 21 και άνω

ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ (αν είστε διευθυντής) ΣΕ ΕΤΗ:

1 έως και 4 5 έως και 8 9 έως και 12 13 έως και 16 17 και άνω

ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ : Γυμνάσιο Γενικό Λύκειο

ΕΠΑΛ Άλλο

ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ στην οποία υπηρετείτε:

Έως και 120 μαθητές 121 έως και 250 251 και άνω

ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ: Αστική Ημιαστική Αγροτική

ΤΥΠΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

Μόνιμος/η

Αναπληρωτής/τρια

Ωρομίσθιος/α

ΕΝΟΤΗΤΑ 2

Οι παρακάτω δέκα προτάσεις αναφέρονται στα κριτήρια που θα αξιολογηθεί ο/η Διευθυντής / Διευθύντρια του σχολείου και αφορούν **την άσκηση οργανωτικού και διοικητικού έργου**. Αφού τα διαβάσετε προσεκτικά, **ιεραρχήστε** τα κριτήρια αξιολόγησης ξεκινώντας με το σημαντικότερο κατά τη γνώμη σας και δώστε του τον αριθμό ένα (1). Συνεχίστε με το δεύτερο σημαντικότερο κατά τη γνώμη σας και δώστε του τον αριθμό δύο (2). Συνεχίστε με το τρίτο σημαντικότερο κ.ο.κ. μέχρι να αριθμήσετε όλα τα κριτήρια (και τα δέκα) με σειρά σημαντικότητας.

Μέριμνα για την τήρηση του σχολικού ωραρίου και του ωρολογίου προγράμματος	
Μέριμνα για την υγιεινή και την ασφάλεια των μαθητών	
Τακτική και έγκαιρη ενημέρωση των γονέων	
Άσκηση διευθυντικής εξουσίας με δημοκρατικό τρόπο	
Ενθάρρυνση ανοικτού διαλόγου και ελεύθερης ανταλλαγής απόψεων σε κάθε συνεδρίαση του συλλόγου- Συλλογική λήψη αποφάσεων	
Ενημέρωση του συλλόγου διδασκόντων για κάθε θεσμική αλλαγή και παροχή ανάλογων διευκρινίσεων.	
Αποκεντρωτική διοίκηση με εκχώρηση αρμοδιοτήτων σε εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας	
Διαχείριση υλικών πόρων της σχολικής μονάδας-Οργάνωση του αρχείου του σχολείου- Διεκπεραίωση του διοικητικού έργου	
Ορθολογική και δίκαιη κατανομή του διοικητικού έργου των εκπαιδευτικών	
Συνεργασία με όλους τους εκπαιδευτικούς με στόχο την καλύτερη και πιο αποδοτική λειτουργία του σχολείου	

ΕΝΟΤΗΤΑ 3

Οι παρακάτω δέκα προτάσεις αναφέρονται στα κριτήρια που θα αξιολογηθεί ο/η Διευθυντής / Διευθύντρια του σχολείου και αφορούν την **άσκηση του έργου της εποπτείας και της αξιολόγησης**. Αφού τα διαβάσετε προσεκτικά, **ιεραρχήστε** τα κριτήρια αξιολόγησης ξεκινώντας με το σημαντικότερο κατά τη γνώμη σας και δώστε του τον αριθμό ένα (1). Συνεχίστε με το δεύτερο σημαντικότερο κατά τη γνώμη σας και δώστε του τον αριθμό δύο (2). Συνεχίστε με το τρίτο σημαντικότερο κ.ο.κ. μέχρι να αριθμήσετε όλα τα κριτήρια (και τα δέκα) με σειρά σημαντικότητας.

Περιγραφή της διαδικασίας αξιολόγησης, δικαιολόγηση με επιχειρήματα της βαθμολογίας που επιβάλλει	
---	--

Ενημέρωση των ανωτέρων του για τις ανάγκες των εκπαιδευτικών	
Κατάθεση των προσωπικών του απόψεων και προτάσεων για αποτελεσματικές βελτιωτικές παρεμβάσεις στο έργο των εκπαιδευτικών	
Άμεση ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών μετά την αξιολόγηση	
Διασφάλιση ενδοσχολικών ευκαιριών για επιμορφώσεις, δράσεις και διασχολικές συνεργασίες που μπορεί να οδηγήσουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	
Μέριμνα με συστηματικό και έγκυρο τρόπο για την τήρηση των προδιαγραφών και των διαδικασιών αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας	
Σύγκληση του συλλόγου διδασκόντων και καθοδήγηση στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου	
Αποτύπωση αναγκών, προβλημάτων, χάραξη και υλοποίηση δράσεων, ανάθεση ρόλων και αρμοδιοτήτων και τελική αποτίμηση της σχολικής μονάδας	
Πρόληψη και διαχείριση με δημοκρατικό τρόπο των πιθανών τριβών, αρνήσεων και αντιπαραθέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών	
Κατάθεση προσωπικών απόψεων και προτάσεων για αποτελεσματικές βελτιωτικές παρεμβάσεις στο έργο της αυτοαξιολόγησης	

ΕΝΟΤΗΤΑ 4

Οι παρακάτω δέκα προτάσεις αναφέρονται στα κριτήρια που θα αξιολογηθεί ο/η Διευθυντής / Διευθύντρια του σχολείου και αφορούν το **σχολικό κλίμα και παιδαγωγική της σχολικής μονάδας**. Αφού τα διαβάσετε προσεκτικά, **ιεραρχήστε** τα κριτήρια αξιολόγησης ξεκινώντας με το σημαντικότερο κατά τη γνώμη σας και δώστε του τον αριθμό ένα (1). Συνεχίστε με το δεύτερο σημαντικότερο κατά τη γνώμη σας και δώστε του τον αριθμό δύο (2). Συνεχίστε με το τρίτο σημαντικότερο κ.ο.κ. μέχρι να αριθμήσετε όλα τα κριτήρια (και τα δέκα) με σειρά σημαντικότητας.

Ανάπτυξη ανοικτού παιδαγωγικού κλίματος	
Στήριξη των μαθητών του σχολείου σε εκπαιδευτικό, ψυχολογικό και παιδαγωγικό επίπεδο	
Παιδαγωγική και διδακτική στήριξη των εκπαιδευτικών στο έργο τους	
Πρόληψη εντάσεων μεταξύ των μαθητών και μεταξύ των εκπαιδευτικών	
Είναι δίκαιος και αντικειμενικός στην κατανομή διοικητικού έργου και αρμοδιοτήτων	
Ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να εκφράζουν τη γνώμη τους και διαμόρφωση κλίματος εμπιστοσύνης	
Αποτροπή φαινομένων ενδοσχολικής βίας και ρατσισμού	
Μετατροπή του σχολείου σε κοινότητα μάθησης	
Συνεργασία με τα μαθητικά συμβούλια και το σύλλογο διδασκόντων	
Άμεση και ουσιαστική επικοινωνία με τους γονείς και συνεργασία μαζί τους	

ΕΝΟΤΗΤΑ 5

Οι παρακάτω δέκα προτάσεις αναφέρονται στα κριτήρια που θα αξιολογηθεί ο/η Διευθυντής / Διευθύντρια του σχολείου και αφορούν την επιστημονική και επαγγελματική του **ανάπτυξη**. Αφού τα διαβάσετε προσεκτικά, **ιεραρχήστε** τα κριτήρια αξιολόγησης ξεκινώντας με το σημαντικότερο κατά τη γνώμη σας και δώστε του τον αριθμό ένα (1). Συνεχίστε με το δεύτερο σημαντικότερο κατά τη γνώμη σας και δώστε του τον αριθμό δύο (2). Συνεχίστε με το τρίτο σημαντικότερο κ.ο.κ. μέχρι να αριθμήσετε όλα τα κριτήρια (και τα δέκα) με σειρά σημαντικότητας.

Κτήση περισσότερων του ενός πτυχίων	
Πιστοποίηση στις Τ.Π.Ε. οποιουδήποτε επιπέδου.	
Γνώση μίας ξένης γλώσσας τουλάχιστον σε επίπεδο Β2	
Κάτοχος μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος με συνεχή παρακολούθηση των επιστημονικών εξελίξεων μέσω συνεδρίων, εισηγήσεων, δημοσιεύσεων	
Επιμόρφωση σε θέματα σχετικά με την εκπαίδευση	
Επιμόρφωση σε θέματα σχετικά με την διοίκηση	
Άσκηση καθηκόντων ευθύνης (προϋπηρεσία ως προϊστάμενος γραφείου, προϊστάμενος εκπ/κών θεμάτων, διευθυντής σχολείου)	
Συμμετοχή σε δράσεις που προάγουν το σχολείο στην ευρύτερη κοινωνία ή εκπαιδευτική κοινότητα π.χ. δράσεις Αριστείας.	
Συμμετοχή σε εκπαιδευτικές/επιμορφωτικές ημερίδες ως εισηγητής/επιμορφωτής-Εισήγηση σε Επιστημονικά Συνέδρια με πρακτικά.ή δημοσίευση άρθρων σε Επιστημονικά Περιοδικά με κριτές	
Συμμετοχή σε δημοσιευμένες εκπαιδευτικές έρευνες.	

ΕΝΟΤΗΤΑ 6

Οι παρακάτω προτάσεις αναφέρονται στους **σκοπούς της αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης** των διευθυντών σχολικών μονάδων. **Κυκλώστε τον ανάλογο αριθμό**, υποδεικνύοντας το **βαθμό** στον οποίο θεωρείτε ότι η **αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης των διευθυντών πρέπει να στοχεύει στους παρακάτω σκοπούς**;

Διαφωνώ ← | → Συμφωνώ

1.	Οικονομική εξέλιξη ή υποβάθμιση ανάλογα	1	2	3	4	5
2.	Προαγωγή	1	2	3	4	5
3.	Απόλυση	1	2	3	4	5

4.	Αυτοβελτίωση	1	2	3	4	5
5.	Επιμόρφωση	1	2	3	4	5
6.	Άλλο.....	1	2	3	4	5