**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ**

**ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

***ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ***

Διπλωματική εργασία

# Αυτοαξιολόγηση και ανάπτυξη κουλτούρας εμπιστοσύνης στο σχολείο: σχέση προϋποθέσεις και περιορισμοί στο ελληνικό σχολείο

του

Τσιώλη Δημητρίου

Επιβλέπων καθηγητής: Εμμανουήλ Κουτούζης, Αναπληρωτής Καθηγητής

Εξεταστές:

1. Γεώργιος Ιορδανίδης, Αναπληρωτής Καθηγητής
2. Νίκος Φωτόπουλος, Επίκουρος Καθηγητής

Φλώρινα,…….

Copyright © Δημήτριος Τσιώλης, 2019.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

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

**Ονοματεπώνυμο: Δημήτριος Τσιώλης**

**Α.Ε.Μ.: 0794**

**Ηλεκτρονική Διεύθυνση: dimitristsiolistrikala@gmail.com**

**Έτος εισαγωγής: 2017**

**Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Αυτοαξιολόγηση και ανάπτυξη κουλτούρας εμπιστοσύνης στο σχολείο: σχέση προϋποθέσεις και περιορισμοί**

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με 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. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη περιγραφή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το συγγραφέα.

Ημερομηνία ….. - …… - 2019 Ο δηλών

*Δημήτριος Τσιώλης*

# Περιεχόμενα

**Περιεχόμενα** ..... 4

**Πρόλογος** ..... 7

**Περίληψη** ..... 8

**Abstract** ..... 9

**Εισαγωγή** ..... 10

**1. Η Αυτοαξιολόγηση ως μια από τις Μορφές Αξιολόγησης** ..... 13

*1.1 Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Σχολικών Μονάδων* ..... 13

*1.1.1 Εξωτερική Αξιολόγηση* ..... 13

*1.1.2 Εσωτερική Αξιολόγηση* ..... 16

*1.1.3 Μοντέλα αξιολόγησης* ..... 22

*1.2 Βασικοί κατευθυντήριοι άξονες της Αυτοαξιολόγησης* ..... 22

*1.3 Αυτοαξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολικών Μονάδων: Διεθνείς Πρακτικές* ..... 25

*1.4 Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας στην Ελλάδα* ..... 30

*1.5 Ανάγκη Εφαρμογής της Αυτοαξιολόγησης στην Ελλάδα* ..... 36

**2. Κουλτούρα Εμπιστοσύνης στις Σχολικές Μονάδες** ..... 38

*2.1 Ορισμοί* ..... 38

*2.2 Σημασία της κουλτούρας* ..... 40

*2.3 Τύποι κουλτούρας* ..... 41

*2.4 Σχέση Σχολικού Κλίματος - Κουλτούρας Εμπιστοσύνης* ..... 46

*2.5 Αυτοαξιολόγηση και Κουλτούρα Εμπιστοσύνης στις Σχολικές Μονάδες* ..... 47

**3. Η Μεθοδολογία της Έρευνας** ..... 50

*3.1. Σκοπός της έρευνας - Ερευνητικά Ερωτήματα* ..... 50

*3.2. Δείγμα* ..... 50

*3.3. Ερευνητικό Εργαλείο* ..... 51

*3.4. Εγκυρότητα και αξιοπιστία* ..... 52

**4: Αποτελέσματα της έρευνας** ..... 54

*4.1 Χαρακτηριστικά του δείγματος* ..... 54

*4.2 Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου* ..... 57

*4.3 Κουλτούρα Εμπιστοσύνης* ..... 73

*4.4 Έλεγχος για τις μέσες τιμές απαντήσεων ανάμεσα στα δύο φύλα (Mann – Whitney)* ..... 82

***Ερώτηση: Κατά τη γνώμη σας, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στις σχολικές μονάδες είναι απαραίτητη;*** ..... 82

***Ερώτηση: Εάν υποθέσουμε πως εφαρμόζεται στο σχολείο σας το σύστημα της αυτοαξιολόγησης, ποιες πιστεύετε ότι θα ήταν οι σχέσεις σας με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό; Πιο συγκεκριμένα:*** ..... 83

***Ερώτηση: Θεωρείτε πως η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει θετικά:*** ..... 86

*4.5 Σύγκριση μέσων τιμών απαντήσεων σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας (Kruskal Wallis)* ..... 94

***Ερώτηση: Κατά τη γνώμη σας, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στις σχολικές μονάδες είναι απαραίτητη;*** ..... 94

***Ερώτηση: Εάν υποθέσουμε πως εφαρμόζεται στο σχολείο σας το σύστημα της αυτοαξιολόγησης, ποιες πιστεύετε ότι θα ήταν οι σχέσεις σας με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό; Πιο συγκεκριμένα:*** ..... 95

***Ερώτηση: Θεωρείτε πως η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει θετικά:*** ..... 98

*4.6 Σύγκριση μέσων τιμών απαντήσεων για τη θέση εργασίας (Kruskal Wallis)* ... 105

***Ερώτηση: Κατά τη γνώμη σας, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στις σχολικές μονάδες είναι απαραίτητη;*** ..... 105

***Ερώτηση: Εάν υποθέσουμε πως εφαρμόζεται στο σχολείο σας το σύστημα της αυτοαξιολόγησης, ποιες πιστεύετε ότι θα ήταν οι σχέσεις σας με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό; Πιο συγκεκριμένα:*** ..... 106

***Ερώτηση: Θεωρείτε πως η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει θετικά:*** ..... 108

**5. Συμπεράσματα-Συζήτηση** ..... 115

**Βιβλιογραφία** ..... 123

# Πρόλογος

Η παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης- Εκπαιδευτική Ηγεσία» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου προς το διευθυντή του Προγράμματος κ. Γεώργιο Ιορδανίδη, καθηγητή του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, και φυσικά στον καθηγητή μου και επιβλέποντα της παρούσας εργασίας κ. Εμμανουήλ Κουτούζη, αναπληρωτή καθηγητή στο Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο για τη βοήθειά του και την ανατροφοδότηση που μου παρείχε, καθώς και σε όλους τους διδάσκοντες του Μεταπτυχιακού Προγράμματος.

Θα ήθελα, επίσης, να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στους εκπαιδευτικούς και του διευθυντές των σχολικών μονάδων του Ν. Τρικάλων, που, παρόλη την πίεση του χρόνου που είχαν λόγω των υποχρεώσεών τους, συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια, συμβάλλοντας, έτσι στην υλοποίηση της παρούσας έρευνας.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου και την Εύη, για τη στήριξη και για την υπομονή τους, καθώς και τη Σταυρούλα, για τη συμβολή της στην αναζήτηση της βιβλιογραφίας.

# Περίληψη

Η παρούσα εργασία στοχεύει στην ανάδειξη των απόψεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με την αυτοαξιολόγηση στα πλαίσια της σχολικής μονάδας. Για την ανάδειξη των απόψεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών για το θέμα, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Στο εισαγωγικό κομμάτι της εργασίας, αναδεικνύεται η ανάγκη για την εφαρμογή ενός συστήματος αυτοαξιολόγησης στη χώρα μας - στην οποία μάλιστα δεν υφίσταται ουσιαστικά καμία μορφή αξιολόγησης τα τελευταία περίπου σαράντα χρόνια - καθώς και ορισμένα στοιχεία σχετικά με την έναρξη της συζήτησης αναφορικά με την αξιολόγηση, στις χώρες του εξωτερικού.

Στη συνέχεια, στο θεωρητικό μέρος της εργασίας αρχικά παρουσιάζονται οι βασικές μορφές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και της σχολικής μονάδας. Επίσης, γίνεται μια ιστορική αναδρομή αναφορικά με την αξιολόγηση και την αυτοαξιολόγηση στην Ελλάδα και παρουσιάζονται ορισμένα στοιχεία σχετικά με την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στο εξωτερικό. Στο θεωρητικό μέρος, ακόμα, γίνεται αναφορά στην κουλτούρα εμπιστοσύνης των οργανισμών και στη σχέση της με το κλίμα.

Το δεύτερο σκέλος της εργασίας, αφορά στην έρευνα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών για την αυτοαξιολόγηση στις σχολικές μονάδες. Η έρευνα έδειξε ότι οι συμμετέχοντες θεωρούν την εισαγωγή της αυτοαξιολόγησης στις σχολικές μονάδες απαραίτητη και ότι υπάρχει η προϋπόθεση της κουλτούρας εμπιστοσύνης μεταξύ των συμμετεχόντων στα σχολεία στα οποία διενεργήθηκε η έρευνα.



Λέξεις- Κλειδιά: Αυτοαξιολόγηση, κουλτούρα εμπιστοσύνης, σχολική μονάδα, ερωτηματολόγιο, εκπαιδευτικοί - διευθυντές.

# Abstract

This thesis aims to highlight the views of primary and secondary education teachers' and principals' on self-assessment within the school unit. A questionnaire was used to identify teachers' and principals' views. In the introductory part of this thesis, the need for a self-assessment system in our country, is emphasized -in which there has been virtually no form of evaluation in the last forty years- as well as some evidence regarding the launch of the debate concerning the evaluation in the countries abroad.

Following, in the beginning of the theoretical part of the work presents the basic forms of evaluation of the educational project and the school unit as presented. What is more, a historical overview of the assessment and self-assessment in Greece is displayed and some data in respect of the implementation of self-assessment abroad as presented. Furthermore in the theoretical part of the thesis, the culture of trust of the organizations and its relation to the climate are mentioned.

The second part of this dissertation deals with the research on teachers' and principals' views with regard to self-evaluation in school units. The research has shown that participants consider introducing self-assessment in school units as necessary and that there is a the pre-requisite of a culture of trust between the participants in the schools in which the research was conducted


Key Words: Self-evaluation, culture of trust, school, questionnaire, teachers - principals

# Εισαγωγή

Το θέμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί ένα από τα πιο επίκαιρα και επίμαχα θέματα τόσο σε εγχώριο όσο και σε διεθνές επίπεδο. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση είναι ένας μηχανισμός που παρέχει ανατροφοδότηση, προωθεί την βελτίωση της μάθησης και παρέχει χρήσιμες πληροφορίες τόσο σε πολιτικό επίπεδο όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (Κιρκιλιανίδου, 2012: 41). Την τελευταία εικοσαετία ιδιαίτερα, το θέμα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση έχει απασχολήσει έντονα τον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο (Πασιαρδής, Σαββίδης & Τσιάκκιρος, 2005 · Κουτούζης, 2008 · Καπαχτσή, 2008 · Αθανασούλα – Ρέππα, 2005 · Δημητρόπουλος, 2002). Οι βασικές μορφές αξιολόγησης που έχουν προταθεί είναι η εσωτερική και η εξωτερική, αλλά τα τελευταία χρόνια η εσωτερική μορφή αξιολόγησης φαίνεται να αποτελεί το επίκεντρο του ενδιαφέροντος των μελετητών (Κιρκιλιανίδου, όπ.π.).

Στην Ευρώπη, από τη δεκαετία του 1970, έχει αρχίζει με γοργούς ρυθμούς να εκδηλώνεται σε πολλές χώρες το ενδιαφέρον για την αξιολόγηση τόσο του εκπαιδευτικού έργου που παράγεται στα πλαίσια της σχολικής μονάδας όσο και της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Τσακίρη, 2000). Ορισμένες χώρες όπως η Γαλλία, η Γερμανία, το Βέλγιο, η Αγγλία, η Αυστρία και άλλες, έχουν παράδοση στην αξιολόγηση του σχολικού έργου. Οι πρώτες χώρες, όμως, που απέκτησαν μια πιο σύγχρονη αντίληψη για την αξιολόγηση κατά τη δεκαετία του 1990, είναι η Ιταλία, η Ισπανία και η Πορτογαλία, ενώ άλλες προσανατολίζονται στον εκσυγχρονισμό των ήδη υπαρχουσών συστημάτων αξιολόγησης (Eurydice, 2004).

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, θεωρείται ως η ραχοκοκαλιά οποιουδήποτε συστήματος (Καπαχτσή, 2008: 13). Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας έχει λάβει την περισσότερη προσοχή από ποτέ (Schildkamp, Vanhoof, van Petegem & Visscher, 2012: 126). Όλες οι ευρωπαϊκές χώρες έχουν την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας στην εκπαιδευτική τους ατζέντα, ορισμένες για πολύ καιρό και λαμβάνονται ως μια λογική συνέπεια της μεγαλύτερης αυτονομίας που απολαμβάνουν τα σχολεία και ως ένας τρόπος για να ενισχυθεί η ανταπόκριση των σχολείω στις ανάγκες της πρόσληψής τους, καθώς και για να μπορούν να βελτιωθούν (Meuret & Morlaix, 2003: 53-54). Σε ορισμένες χώρες, συμπεριλαμβανομένης και της Μεγάλης Βρετανίας και της Ολλανδίας, η εξωτερική αξιολόγηση, όπως για παράδειγμα οι έλεγχοι στις σχολικές μονάδες είναι μερικώς βασισμένες στην σχολική

αυτοαξιολόγηση. (Schildkamp, Vanhoof, van Petegem & Visscher, 2012: 126). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί μείζον εκπαιδευτικό ζήτημα. Στην Ελλάδα μέχρι το 1982 επικρατούσε ο θεσμός του επιθεωρητή ενώ από το 1982 μέχρι σήμερα επικρατεί απουσία αξιολόγησης αν και η πολιτεία φρόντιζε κατά καιρούς να ψηφίζει νόμους που όμως παρέμειναν ανενεργοί. Η αξιολόγηση συνδέθηκε με αρκετές προσπάθειες εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και έγινε πεδίο διαμάχης ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς φορείς. Δεν λήφθηκε ποτέ σοβαρά η άποψη πως η αξιολόγηση αποτελεί σημαντικό επιστημονικό πεδίο της εκπαίδευσης με μεγάλες κοινωνικοπολιτικές διαστάσεις. (Πίος, 2013:1-2).

Το πρώτο νομοθετικό πλαίσιο που αφορούσε την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα, ήταν το Π.Δ. 320/1993, κατά το οποίο ο διευθυντής της σχολικής μονάδας συμπλήρωνε μια έκθεση αξιολόγησης εφόσον είχε προηγηθεί συζήτηση με τους συλλόγους διδασκόντων και γονέων και κηδεμόνων (Σαλτερής, 2001:19). Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας εισήχθη από το Υπουργείο Παιδείας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με το Ν. 3848/2010. Εφαρμόστηκε πιλοτικά σε σχολεία ολόκληρης της περιφέρειας, και είχε ως σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας (Πεδή & Αυγητίδου, 2013: 155).

Στην πράξη, όμως, παρά τις παραπάνω προσπάθειες, εδώ και τριάντα επτά χρόνια, δεν εφαρμόζεται κάποιου είδους αξιολογική διαδικασία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο, είναι πλέον ευρύτατα αποδεκτό ότι σήμερα η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αλλά και όλων των παραγόντων της αποτελεί ανάγκη (Γούπος & Μηνάς, 2006: 443). Προϋπόθεση όμως για αυτό, είναι η δημιουργία, μιας νέας κουλτούρας για την αξιολόγηση που θα εκφράζεται από την προσπάθεια αυτο-βελτίωσης των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό μπορεί να καταστεί δυνατό μέσω της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων, πράξη η οποία μπορεί να συνδεθεί και με την παροχή αυτονομίας στα σχολεία στα πρότυπα άλλων χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Γούπος & Μηνάς, όπ. π.: 443). Όπως αναφέρει ο MacBeath (2001: 21), «*δείκτης υγείας του εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας αποτελεί η ικανότητα και δυνατότητα των σχολικών κοινοτήτων να χρησιμοποιούν τα εργαλεία της αυτοαξιολόγησης και της αυτοβελτίωσης*».

Η κουλτούρα παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του οργανισμού, επηρεάζει την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών και την επίδοση των μαθητών και κατ' επέκταση την αποτελεσματικότητα της στους σχολικούς οργανισμούς (Kowalski & Reitzug, 1993). Η διαμόρφωση κλίματος εμπιστοσύνης,

ανήκει στους βασικούς κατευθυντήριους άξονες για την υλοποίηση της εσωτερικής αξιολόγησης(Μαντάς, Ταβουλάρη & Δαλαβίκας, 2009: 205).

Στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, παρουσιάζονται οι βασικές μορφές της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στις σχολικές μονάδες, η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας καθώς και ιστορική αναδρομή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες του εξωτερικού.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η κουλτούρα των οργανισμών, η σχέση της με το σχολικό κλίμα καθώς και η σχέση μεταξύ της κουλτούρας εμπιστοσύνης με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Στο ερευνητικό μέρος, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας που αφορά την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε η συλλογή δεδομένων με τη ποσοτική μέθοδο και η ανάλυση των δεδομένων έγινε μέσω του προγράμματος SPPS. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 200 εκπαιδευτικοί και διευθυντές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από το Ν. Τρικάλων. Τέλος, ακολουθεί η συζήτηση, όπου καταγράφονται οι βασικές διαπιστώσεις που προέκυψαν από την παρουσίαση των δεδομένων, ενώ διατυπώνονται και ορισμένες προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

# 1. Η Αυτοαξιολόγηση ως μια από τις Μορφές Αξιολόγησης

## *1.1 Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Σχολικών Μονάδων*

Η αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να οριστεί ως η προσπάθεια κατανόησης των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης καθώς ελέγχου και διαπίστωσης, ότι οι διαδικασίες και τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης είναι κατανοητά και εύχρηστα (MacBeath, 2005:153). Ο όρος «Αξιολόγηση Σχολικής Μονάδας», αναφέρεται στην αποτίμηση της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας της σχολικής μονάδας, και την απόδοση αξίας στο παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο, με σκοπό τη βελτίωσή του. Σκοπός της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, όπως αναφέρει η Σοφού (2014: 3) *«είναι η αλλαγή και η βελτίωση της ποιότητας του έργου που παράγει η σχολική μονάδα».* Πιο συγκεκριμένα, στοχεύει στη δημιουργία ενός πλαισίου δράσης από όλα τα στελέχη της σχολικής μονάδας, το οποίο θα είναι σε θέση μακροπρόθεσμα να επιφέρει βελτίωση ή μεταβολή των πρακτικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί και είναι κάτι που θα επιφέρει τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών (Σοφού, 2014: 3). Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί να είναι εσωτερική ή εξωτερική (Μαντάς, Ταβουλάρη & Δαλαβίκας, 2009: 204).

### *1.1.1 Εξωτερική Αξιολόγηση*

Η εξωτερική αξιολόγηση με απλά λόγια δίνει την δυνατότητα στην εκάστοτε διοίκηση, να ελέγχει και να καθοδηγεί τις σχολικές μονάδες. Ασκείται από πολλούς φορείς, όπως την κεντρική διοίκηση, από φορείς της περιφέρειας, από σώματα επιθεωρητών ή ακόμα και από εξωτερικούς φορείς με τη χρήση διαφορετικών μηχανισμών διαχείρισης της ποιότητας με σκοπό να διασφαλίσει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου που παράγουν οι σχολικές μονάδες. Ένας λόγος εφαρμογής της εξωτερικής αξιολόγησης από την κεντρική διοίκηση, είναι να εξασφαλιστεί ότι δεν υπάρχει διαφορά στο επίπεδο της εκπαίδευσης από σχολείο σε σχολείο καθώς και να ελεγχθεί εάν οι σχολικές μονάδες αποδίδουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Υποστηρίζεται βέβαια ότι κύριος στόχος της εξωτερικής αξιολόγησης είναι να διασφαλίσει πως οι σχολικές μονάδες θα λογοδοτούν για τις επιδόσεις που έχουν επιτύχει, αλλά και για να μελετηθούν από την Πολιτεία τα περιθώρια βελτίωσής τους (MacBeath, 2005: 154).

Η εξωτερική αξιολόγηση, μπορεί να έχει διαφορετικές μορφές ανάμεσα στα

εκπαιδευτικά συστήματα. Οι πιο σημαντικές είναι η Επιθεώρηση που σχετίζεται με την αξιολόγηση σε επίπεδο μονάδας ή/και εκπαιδευτικού, η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος και οι Εντοπισμένες Μελέτες Αξιολόγησης (Σολομών, 1999: 15).

Η επιθεώρηση, είναι η πιο συνηθισμένη μορφή εξωτερικής αξιολόγησης και εφαρμόζεται από τις εκπαιδευτικές αρχές σε κεντρικό ή σε περιφερειακό επίπεδο. Εμφανίζεται παράλληλα με την απαρχή της οργάνωσης της μαζικής εκπαίδευσης στις αρχές του 19ου αιώνα σε πολλές δυτικές χώρες. Σύμφωνα με τον Σολομών (1999: 15-16) η βασική λειτουργία της επιθεώρησης, «*είναι ο έλεγχος της εφαρμογής της εκπαιδευτικής νομοθεσίας από τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς, σε ό,τι αφορά την ποιότητα της διδασκαλίας και τα μαθησιακά αποτελέσματα, πιθανώς και σε ορισμένα άλλα χαρακτηριστικά τους*». Δεν είναι παντού ίδια η μορφή της επιθεώρησης, καθώς υπάρχουν πολλοί παράγοντες που τη διαφοροποιούν, όπως για παράδειγμα, τα πρόσωπα που εφαρμόζουν την επιθεώρηση, το εύρος των αρμοδιοτήτων που έχουν οι επιθεωρητές, την αποφασιστικότητα που δείχνουν στις κρίσεις τους και τέλος τις μεθόδους και τα εργαλεία που χρησιμοποιούν (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 51).

Η επιθεώρηση, ως μία από τις μορφές εξωτερικής αξιολόγησης, έχει δυνατά σημεία καθώς και έντονο αντίλογο. Στα πλεονεκτήματά συγκαταλέγονται η αναγνωρίσιμη και συμβατική μορφή του ελέγχου, η άμεση ή έμμεση δράση για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, συμβάλλει στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και την προαγωγή τους. Επιπλέον, διευκολύνει τον εντοπισμό των λαθών και στην συνέχεια στην μεθόδευση της επίλυσής τους ενώ τέλος, υπάρχει εγκυρότητα στα αποτελέσματα καθώς η εκτέλεσή της γίνεται από πρόσωπα που δεν σχετίζονται άμεσα με τη σχολική μονάδα (Σολομών, 1999: 16).

Στα αδύναμα σημεία της επιθεώρησης, εντοπίζονται ο περιορισμός σε μία απλουστευτική αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, παρουσιάζοντας μια τυπική εικόνα, ενίοτε άδικη ως προς το πρόσωπο του εκπαιδευτικού, επικεντρώνεται στις ικανότητες των προσώπων και στα μετρήσιμα αποτελέσματα της διαδικασίας, παραβλέποντας άλλα στοιχεία που συμβάλλουν στην ποιότητα της σχολικής μονάδας και του έργου του εκπαιδευτικού. Επιπλέον, η επιθεώρηση προβάλλει τον ατομισμό, τα κριτήρια αξιολόγησης είναι στις περισσότερες περιπτώσεις ασαφή και δημιουργεί κλίμα άγχους στον εκπαιδευτικό προσωπικό, κάτι που αποσταθεροποιεί τη σχολική μονάδα από την εύρυθμη λειτουργία της. Τέλος, ίσως ένα από τα πιο σοβαρά

μειονεκτήματα της επιθεώρησης, είναι η προκατάληψη και οι υποκειμενικές κρίσεις των προσώπων που ασκούν την αξιολόγηση, στοιχεία που εντείνουν την αμφισβήτηση από τους εκπαιδευτικούς. Στην Ελλάδα τέλος, ο θεσμός του επιθεωρητή καταργήθηκε το 1982. (Σολομών, 1999: 16-17).

Η δεύτερη μορφή εξωτερικής αξιολόγησης είναι η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Κάθε εκπαιδευτικό σύστημα σχεδιάζει και αναπτύσσει διάφορους μηχανισμούς παρακολούθησης της κατάστασης (monitoring) και της ανάπτυξης ορισμένων παραγόντων στο εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας (Μαντάς, Ταβουλάρη & Δαλαβίκας, 2009: 201). Σκοπός είναι η παρακολούθηση διαφόρων κατηγοριών του εκπαιδευτικού συστήματος όπως η κατασκευή και η οργάνωση των σχολικών μονάδων, ο εξοπλισμός τους, οι διορισμοί και οι εξετάσεις (Σολομών, 1999: 17).

Η Τρίτη μορφή εξωτερικής αξιολόγησης είναι οι Εντοπισμένες Μελέτες Αξιολόγησης. Τα τελευταία είκοσι περίπου χρόνια σε αρκετές χώρες της Δύσης, η παρατήρηση ορισμένων πτυχών ενός εκπαιδευτικού συστήματος πραγματοποιείται συχνά μέσω περιφερειακών, εθνικών ή ακόμη και διεθνών εντοπισμένων μελετών αξιολόγησης. Τα θέματα που συνήθως περιλαμβάνουν είναι σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών, αλλά και με διάφορα άλλα θέματα όπως η προσχολική αγωγή και η εισαγωγή νέων τεχνολογιών, ανάλογα με τον προγραμματισμό και τις προτεραιότητες που τίθενται από την εκπαιδευτική πολιτική της κάθε χώρας. Οι μελέτες που λαμβάνουν χώρα στην Ελλάδα υπό την αιγίδα φορέων όπως από το Ελληνικό Κέντρο της Ι.Ε.Α. (Διεθνής Ένωση για την Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Επίδοσης). Οι μελέτες αυτές δίνουν τη δυνατότητα να γίνει εξονυχιστικός έλεγχος σε διάφορες πτυχές του εκπαιδευτικού συστήματος (Σολομών, 1999: 18). Επιπλέον, οι μελέτες αυτές αναφέρονται σε παράγοντες που είναι ικανοί να επηρεάσουν την απόδοση των μαθητών, στα αναλυτικά προγράμματα και ό,τι περιλαμβάνουν (σχολικά βιβλία), στο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών, στις εκπαιδευτικές πρακτικές και σε ό,τι επηρεάζει το σχολικό κλίμα (Μαντάς, Ταβουλάρη & Δαλαβίκας, 2009: 201).

Η εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, σε αρκετές χώρες έχει αρχίσει να δίνει τη θέση της στην εσωτερική αξιολόγηση ή σε ένα συνδυασμό αυτών των δύο τύπων αξιολόγησης. Εκεί όμως που η εξωτερική αξιολόγηση συνεχίζει να υφίσταται, παρουσιάζονται δύο τάσεις. Αρχικά, η τάση που βοηθά τις σχολικές μονάδες να γίνουν «κέντρα ποιότητας» παρέχοντας παράλληλα βοήθεια στη διαδικασία της αξιολόγησης, και εκείνη που εστιάζει στον βαθμό κατά τον οποίο οι

σχολικές μονάδες εφαρμόζουν τους κανόνες που έχουν ορίσει άλλοι φορείς για αυτές (Eurydice, 2004).

Ο συνδυασμός των δύο ειδών αξιολόγησης των σχολικών μονάδων είναι τριών μορφών:

α) Παράλληλη μορφή: Η σχολική μονάδα και η ομάδα που έχει αναλάβει την εξωτερική αξιολόγηση διεξάγουν ξεχωριστά τις αξιολογήσεις τους και στη συνέχεια γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων και η εξαγωγή των συμπερασμάτων.

β) Διαδοχική μορφή: Η σχολική μονάδα προχωρά στην αυτοαξιολόγησή της και στη συνέχεια, η ομάδα που είναι υπεύθυνη για την εξωτερική αξιολόγηση, χρησιμοποιεί τα συγκεκριμένα δεδομένα ως βάση για την δική της αξιολόγηση ή και το αντίστροφο.

γ) Συνεργατική μορφή: Οι δύο ομάδες που είναι υπεύθυνες για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας (εσωτερική και εξωτερική), συζητούν για τη διαδικασία που θα ακολουθηθεί και στη συνέχεια διαπραγματεύονται για τα κριτήρια ποιότητας που θα χρησιμοποιηθούν, λαμβάνοντας υπόψη όλες τις πιθανές απόψεις που μπορεί να υπάρξουν (Μαντάς, Ταβουλάρη & Δαλαβίκας, 2009: 206-207).

Η συνύπαρξη αυτών των δύο μορφών αξιολόγησης μπορεί να επιδράσει θετικά, αφού, μέσω της αλληλεπίδρασής τους μπορεί να εμπλουτιστεί και να εδραιωθεί η αξιοπιστία τους. Το σημείο ισορροπίας τους βασίζεται στο βαθμό αποκέντρωσης που χαρακτηρίζει το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα (Μαντάς, Ταβουλάρη & Δαλαβίκας, 2009: 207).

### *1.1.2 Εσωτερική Αξιολόγηση*

Η εσωτερική αξιολόγηση διενεργείται από τους ίδιους τους παράγοντες που ανήκουν στον οργανισμό ο οποίος αξιολογείται (Scriven, 1991). Η εσωτερική αξιολόγηση θεμελιώνεται πάνω σε διαφορετική βάση από την εξωτερική αξιολόγηση, καθώς έχει ως στόχο να βοηθήσει τις σχολικές μονάδες να αναλάβουν την ευθύνη των μαθησιακών αποτελεσμάτων που αυτά παράγουν αλλά κυρίως έχει στόχο αναπτυξιακό (MacBeath, 2005: 155). Γίνεται ένα απαραίτητο εργαλείο για την διοίκηση της σχολικής μονάδας εξυπηρετώντας τη λήψη αποφάσεων σε διάφορα επίπεδα διοίκησης (Nevo, 2015: 5). Η αυτοαξιολόγηση, ως λειτουργία έχει τους παρακάτω δύο ρόλους.

Αρχικά, δίνει την δυνατότητα της ύπαρξης διαλόγου πάνω σε θέματα που αφορούν τους στόχους, τις προτεραιότητες και τα κριτήρια ποιότητας στο επίπεδο τόσο

της σχολικής μονάδας αλλά και της τάξης. Παράλληλα, συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων, με την χρήση των κατάλληλων εργαλείων (MacBeath, 2005: 155). Η εσωτερική αξιολόγηση, διακρίνεται σε δύο μορφές, την ιεραρχική και την συλλογική εσωτερική αξιολόγηση.

### *Ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση*

Σε αυτή τη μορφή εσωτερικής αξιολόγησης, ο έλεγχος ασκείται βάσει της διοικητικής ή εκπαιδευτικής ιεραρχίας, από τα ανώτερα προς τα κατώτερα στελέχη με βάση είτε τη θέση (διευθυντής - υποδιευθυντής), είτε την εμπειρία. Η συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης εμφανίζεται από την πρώτη στιγμή της εφαρμογής του νεότερου σχολικού θεσμού, και αποτελεί συμπλήρωμα της εξωτερικής ιεραρχικής αξιολόγησης (Σολομών, 1999: 18).

### *Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση/αυτοαξιολόγηση*

Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση μπορεί να γίνει αντιληπτή ως η διαδικασία εκείνη που ξεκίνησε κυρίως από τη σχολική μονάδα, με σκοπό αρχικά τη συλλογή συστηματικών πληροφοριών σχετικά με τη λειτουργία του σχολείου, την ανάλυση αυτών των πληροφοριών σχετικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης και την λήψη αποφάσεων που περιλαμβάνουν σωστές συστάσεις. Σε έναν άλλο ορισμό η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αναφέρεται ως αξιολόγηση τα σχολικής μονάδας στο σύνολό της, η οποία μεταφέρεται από και προς τη σχολική κοινότητα με σκοπό την βελτίωση (Campbell & Kyriakides, 2004: 23-24). Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι μια διαδικασία, που αποσκοπεί στην εξέλιξη και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής μονάδας, εν αντιθέσει με την εξωτερική σε αρκετές περιπτώσεις έχει ως στόχο τη λογοδοσία και την κρίση (Καπαχτσή, 2011: 36). Σύμφωνα με τον Μπαγάκη (2006: 77), η αυτοαξιολόγηση μιας σχολικής μονάδας «*αναφέρεται σε ένα σύνολο συστηματικών διαδικασιών οι οποίες οργανώνονται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας και στις οποίες κεντρική θέση κατέχουν η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και η υλοποίηση δράσεων για τη βελτίωσή του*». Με την αυτοαξιολόγηση ορίζονται επίσης διαδικασίες οι οποίες είναι σε μεγάλο βαθμό υποκινούμενες από τη σχολική μονάδα, όπου επιλεγμένοι συμμετέχοντες περιγράφουν και αξιολογούν την λειτουργία της σχολικής μονάδας με ένα συστηματικό τρόπο με σκοπό την λήψη αποφάσεων και την υιοθέτηση αρχών μέσα

στα πλαίσια της ανάπτυξης της σχολικής μονάδας (Vanhoof & Van Petegem, 2011: 200). Με άλλα λόγια, η αυτοαξιολόγηση μπορεί είτε να αφορά την ανάπτυξη των ατόμων είτε την ανάπτυξη των θεσμών, αν και σαφώς τα δύο είναι αλληλένδετα (Wilcox, 1982: 185).

Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση βασίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και βρίσκονται υπό την εποπτεία των ιδίων των στελεχών της σχολικής μονάδας, όπως οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς και μέλη της τοπικής αυτοδιοίκησης (Καπαχτσή, 2011: 35), καθώς κρίνονται ως οι καλύτεροι γνώστες των προβλημάτων που αντιμετωπίζει το σχολείο (Γούπος & Μηνάς, 2006: 440), ενώ είναι σε θέση να συντονίσουν τη δράση τους προκειμένου να βρεθούν λύσεις για την επίλυσή τους (Καπαχτσή, 2011: 35). Έχει αναπτυχθεί θέτοντας ως βασικό στόχο την διεύρυνση της συμμετοχής των στελεχών της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις διαδικασίες αξιολόγησης και στην λήψη αποφάσεων, ενώ σημαντικό στοιχείο αποτελεί το γεγονός ότι δεν στηρίζεται μόνο στους εκπαιδευτικούς αλλά και στην συμμετοχή όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 54).

Τα βασικά χαρακτηριστικά της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα (πηγή: Σοφού, 2014: 2-3):

| | |
|---|---|
| Συμμετοχικότητα | Η αυτοαξιολόγηση στης σχολικής μονάδας θέτει ως προϋπόθεση ότι η διεύθυνση του σχολείου, μαζί με το εκπαιδευτικό προσωπικό και σε συνεργασία με τους μαθητές αλλά και τους γονείς, θα κάνουν μία συλλογική προσπάθεια για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου που παράγει το σχολείο μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης. |
| Ηγεσία | Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας προϋποθέτει την ύπαρξη ηγεσίας. |
| Αναστοχασμός | Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας προϋποθέτει την εμπλοκή των στελεχών της σχολικής μονάδας σε μια διαδικασία κριτικού στοχασμού, αναφορικά με το έργο που παράγει το σχολείο αλλά και με τις ενέργειες που πρέπει να γίνουν για την βελτίωσή του. |

| | |
|---|---|
| Βασίζεται σε δεδομένα | Η λήψη αποφάσεων βασίζεται σε συγκεκριμένα και αξιόπιστα δεδομένα. |
| Ευελιξία | Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας προϋποθέτει ευελιξία και ετοιμότητα για την αποτίμηση και την αναθεώρηση των πρακτικών της σχολικής μονάδας από την πλευρά της διεύθυνσης και των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας. |
| Διαρκής | Κάθε επίπεδο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας ανήκει σε ένα διαρκή κύκλο που εστιάζει στη βελτίωση του έργου της σχολικής μονάδας και της μάθησης, ενώ τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης παρέχουν ανατροφοδότηση για τις δράσεις βελτίωσης, οι οποίες στη συνέχεια αξιολογούνται. |
| Βελτιώνει τη διδασκαλία | Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας στοχεύει στην βελτίωση της διδασκαλίας μέσα στην εκπαιδευτική μονάδα. |
| Βελτιώνει τη μάθηση | Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας στοχεύει στην βελτίωση της μάθησης και των επιτευγμάτων των μαθητών. |
| Επικοινωνία | Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας εστιάζει στο άνοιγμα του σχολείου στην εκπαιδευτική κοινότητα. |

Από αυτόν τον τύπο εσωτερικής αξιολόγησης υπάρχουν αρκετές προσδοκίες. Δύο από αυτές είναι η αναβάθμιση του περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας ως ενός βασικού παράγοντα μάθησης και η ενίσχυση της αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ των στελεχών της σχολικής μονάδας. Αναμένεται επίσης, η βελτίωση ή η αλλαγή των πρακτικών διδασκαλίας - μάθησης κάτι που οδηγεί συνεπώς και στην βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 55-56). Η συγκεκριμένη μορφή της εσωτερικής αξιολόγησης, είναι ορατή κυρίως σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα ή συνδυάζεται με διαδικασίες αποκέντρωσης της εκπαίδευσης. Η αυτοαξιολόγηση, προσεγγίζει το θεσμό του σχολείου ως όλον, και δεν στοχεύει αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς και στις πρακτικές που εκείνοι χρησιμοποιούν ή στα μαθησιακά αποτελέσματα (Σολομών, 1999: 19).

Η αυτοαξιολόγηση, όπως και κάθε άλλη μορφή αξιολόγησης, εσωτερικής ή εξωτερικής, κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της παρουσιάζει μια σειρά από δυνατά σημεία αλλά και αδυναμίες. Στα πλεονεκτήματα της συγκαταλέγεται το γεγονός ότι δίνει τη δυνατότητα να παρακολουθούνται από κοντά οι διαφορετικές συνθήκες που περιβάλλουν το χώρο του σχολείου. Ακόμα, προτρέπει το ενδιαφέρον για μια πιο ενδελεχή διερεύνηση συγκεκριμένων τομέων του εκπαιδευτικού έργου και παράλληλα ενθαρρύνει τη συλλογικότητα και την συνεργασία ενεργοποιώντας όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής κοινότητας (Σοφού, 2014: 3). Επίσης, ενισχύει την ικανότητα της σχολικής μονάδας να εφαρμόσει την αυτοαξιολόγηση, και τέλος, δημιουργεί κλίμα συνευθύνης μεταξύ των φορέων της σχολικής μονάδας (Σολομών, 1999: 19). Τέλος, έχει σημαντικό ρόλο στην συνδιαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής «από πάνω προς τα κάτω» (bottom- up), ενώ παρέχει θετικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Σοφού, 2014: 4).

Ωστόσο, η αυτοαξιολόγηση παρουσιάζει και ορισμένα τρωτά σημεία. Αρχικά αναπτύσσει τάσεις εσωστρέφειας της σχολικής μονάδας και επίσης υπάρχει η δυσκολία στη σύνδεση όχι μόνο με άλλα σχολεία αλλά και με την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα. Επιπλέον, παρουσιάζεται το φαινόμενο των εσωτερικών συγκρούσεων μεταξύ των στελεχών καθώς και μία δυσκολία για την άντληση στοιχείων και την εξαγωγή συμπερασμάτων για την αποτίμηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Η έλλειψη συστηματικότητας κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης, η προσήλωση σε θέματα δευτερεύουσας σημασίας καθώς και σε θέματα για τα οποία δεν ευθύνεται άμεσα η σχολική μονάδα όπως και η αδυναμία μετάβασης από τη διαδικασία και τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης στη σχεδίαση ενός κατάλληλου προγράμματος δράσης από την ίδια τη σχολική μονάδα, συγκαταλέγονται επίσης στα μειονεκτήματα της συγκεκριμένης μορφής εσωτερικής αξιολόγησης (Σολομών, 1999: 19). Επιπλέον, στα αδύνατα σημεία αναφέρεται και η διαφορά στην χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων καθώς γίνεται λόγος για κατηγοριοποίησή τους. Τέλος, η αδυναμία για την εξαγωγή συμπερασμάτων, όπως και για την εξαγωγή πορισμάτων, απαιτείται εξειδικευμένη τεχνογνωσία και γνώσεις σχετικά με το θεσμό της αυτοαξιολόγησης (Καπαχτσή, 2011: 44), ενώ το γεγονός ότι οι διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης είναι χρονοβόρες, έχοντας ως αποτέλεσμα την απώλεια του ενδιαφέροντος της διοίκησης της σχολικής μονάδας, πόσο μάλλον, όταν τα αποτελέσματα δεν είναι άμεσα και ορατά (Κωνσταντίνου& Κωνσταντίνου, 2017: 57).

Η εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας πραγματοποιείται από

παράγοντες που έχουν έμμεση ή άμεση σχέση με τη σχολική μονάδα (δάσκαλοι, διευθυντής, μαθητές, γονείς), ώστε να αξιοποιήσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Η διαδικασία αυτή μπορεί να αποτελεί σημαντικό μέρος στην καθημερινή ζωή της σχολικής μονάδας και αντανακλά τις ιδιαιτερότητές της όπως επίσης και την κουλτούρα της κάθε μονάδας. Βέβαια, παρά το ότι η συγκεκριμένη διαδικασία είναι μοναδική για κάθε σχολική μονάδα, δεν είναι απίθανη η διαμόρφωση ενός πλαισίου, το οποίο θα μπορεί να εξατομικεύεται ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες (Μαντάς, Ταβουλάρη & Δαλαβίκας, 2009: 204).

Τα βασικά στοιχεία του πλαισίου εσωτερικής αξιολόγησης είναι τα εξής:

1. Η ενιαία φιλοσοφία: Το κάθε πλαίσιο της εσωτερικής αξιολόγησης για να εφαρμοστεί, οφείλει να βασίζεται σε μία γενική φιλοσοφία και νοοτροπία την οποία θα την ακολουθούν όσοι συμμετέχουν (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 150).

2. Οι κατευθυντήριοι άξονες των διαδικασιών: Αναφέρονται στη ρύθμιση των διαδικασιών και της δράσης, και κρίνονται ως απαραίτητοι για να υπάρχει θετικό αποτέλεσμα (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 150). Για να ολοκληρωθούν οι διαδικασίες κρίνονται: η συνειδητοποίηση των στόχων της από τους συμμετέχοντες, η διαμόρφωση κατάλληλης ατμόσφαιρας και κλίματος εμπιστοσύνης, η τήρηση της εχεμύθειας και η στήριξη του κριτικού φίλου (Μαντάς, Ταβουλάρη & Δαλαβίκας, 2009: 205).

3. Τα κριτήρια ποιότητας: Τα κριτήρια που θα οριστούν για να ολοκληρωθεί η αξιολόγηση προσδιορίζονται από όλους όσους συμμετέχουν στην διαδικασία της αξιολόγησης. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η συμφωνία από όλους τους συμμετέχοντες πάνω στο τι θα αξιολογηθεί (Μαντάς, Ταβουλάρη & Δαλαβίκας, 2009: 205).

4. Η οργάνωση των διαδικασιών της αξιολόγησης: Είναι ο τρόπος με τον οποίο η σχολική μονάδα θα επιχειρήσει την αυτοαξιολόγησή της προσπαθώντας να εστιάσει στους τομείς που θα αξιολογηθούν είτε σε όλους ταυτόχρονα είτε σε καθέναν με τη σειρά (Μαντάς, Ταβουλάρη & Δαλαβίκας, 2009: 205).

5. Οι μέθοδοι και τα εργαλεία της αξιολόγησης: Οι μέθοδοι που μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατά τη διάρκεια της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, για την συλλογή των στοιχείων και την ανάλυσή τους ποικίλουν. Ορισμένες μέθοδοι που χρησιμοποιούνται είναι το ερωτηματολόγιο, οι συνεντεύξεις, η έρευνα και άλλοι. Αποτελούν προϋποθέσεις για την αυτοαξιολόγηση, το ότι ο σκοπός της είναι σαφής και συνεπώς δεν επιδέχεται παρερμηνείες, όπως επίσης και το ότι όλη η διαδικασία θα

οδηγήσει στη βελτίωση τόσο σε συλλογικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 150).

### *1.1.3 Μοντέλα αξιολόγησης*

Για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, έχουν προταθεί αρκετά μοντέλα, αλλά για την καλύτερη προσέγγιση της έννοιας της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, παρατίθενται δύο γενικά μοντέλα, τα οποία είναι αντίθετα μεταξύ τους: το τεχνοκρατικό (Μαντάς, Ταβουλάρη & Δαλαβίκας, 2009: 1999) και το συμμετοχικό (Καπαχτσή, 2011: 37).

α) το τεχνοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης, ενσωματώνεται στην γραφειοκρατική πλευρά της σχολικής μονάδας και επιβάλλεται ή προτείνεται από τη διοίκηση της σχολικής μονάδας (Meuret & Morlaix, 2003: 55). Κυριάρχησε τις δεκαετίες του ’80 και του ’90 και προτείνει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με βάση το ποσοστό με το οποίο επιτεύχθηκαν ή όχι οι επιδιωκόμενοι στόχοι που εκφράζονται βάσει συγκεκριμένης κλίμακας μέτρησης. Επιδιώκει τη σύγκριση του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού έργου μιας σχολικής μονάδας σε σχέση με το εκπαιδευτικό μιας άλλης, υπερτονίζοντας την αποτελεσματικότητά του έναντι των αρχικών στόχων. (Μαντάς, Ταβουλάρη & Δαλαβίκας, 2009: 199).

β) το συμμετοχικό μοντέλο αξιολόγησης, εστιάζει περισσότερο στη διαδικασία και στοχεύει στη βελτίωση της σχολικής μονάδας (Καπαχτσή, 2011: 37). Οι στόχοι είναι προϊόν διαπραγμάτευσης μεταξύ των ατόμων που ασκούν τη διοίκηση. Με αυτόν τον τρόπο, οι επίσημοι στόχοι του σχολείου, λειτουργούν μόνο ως σημείο αναφοράς, και η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αναζητά άμεσα την αρμονία της διαδικασίας και έμμεσα την αποτελεσματικότητα (Meuret & Morlaix, 2003: 61).

## *1.2 Βασικοί κατευθυντήριοι άξονες της Αυτοαξιολόγησης*

Στην αυτοαξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας, σύμφωνα με τον MacBeath (1999: 99-104) οι βασικοί κατευθυντήριοι άξονες είναι τέσσερις:

**1. Συνειδητοποίηση των στόχων της εσωτερικής αξιολόγησης από τους συμμετέχοντες**

Με βάση τον πρώτο άξονα, οι συμμετέχοντες πρέπει να είναι ενήμεροι για τους στόχους και για τα οφέλη που θα τους προσδώσει η διαδικασία αυτή. Οι στόχοι που προκύπτουν είναι αποτέλεσμα συζήτησης μέσα στη σχολική μονάδα και αρμόζουν με τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες της (MacBeath 1999: 99-104). Είναι σημαντικό, οι

συμμετέχοντες να είναι ξεκάθαροι και έντιμοι όσον αφορά τους λόγους για τους οποίους συμμετέχουν στη συγκεκριμένη διαδικασία, ενώ θα πρέπει να αναγνωρίζονται οι ουσιαστικοί λόγοι σε σχέση με τους λόγους πρακτικής και συμμόρφωσης. Οι πρακτικοί λόγοι σχετίζονται με την μικροπολιτική και συνεπώς είναι πιθανό να επικρατήσουν λόγω ότι το σχολείο θα ωφεληθεί από αυτό. Οι ουσιαστικοί λόγοι είναι εκείνοι με έναν πλήρως εκπαιδευτικό στόχο (MacBeath 2001: 142). Πρωταρχικός σκοπός είναι να αρχίσει η εσωτερική αξιολόγηση γιατί θα βοηθήσει τους μαθητές και θα στηρίξει τους εκπαιδευτικούς αλλά χωρίς οι στόχοι να έρχονται σε αντίθεση με τους πρακτικούς. Ωστόσο, εάν η εσωτερική αξιολόγηση στοχεύει μόνο στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής, τότε θα είναι μια διαδικασία χωρίς πραγματικό όφελος (MacBeath, 1999: 99). Πρακτικά, είναι πιθανή η ύπαρξη πολλών διαφορετικών ακροατηρίων μέσα στη σχολική μονάδα, αλλά οι συμμετέχοντες θα προτιμούσαν πράγματα διαφορετικά από την αξιολόγηση, αναζητώντας αποτελέσματα που θα έχουν αντίκρισμα στις πραγματικές τους ανάγκες (MacBeath, 1999: 99).

**2. Δημιουργία κουλτούρας εμπιστοσύνης**

Με βάση τον δεύτερο άξονα, ο οποίος αποτελεί βασικό σημείο εστίασης της παρούσας εργασίας, νοείται αρχικά η δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης και συναίνεσης ανάμεσα στους συμμετέχοντες, καθώς έτσι καθίσταται πιο εφικτή η προώθηση των στόχων που έχουν τεθεί (MacBeath, 1999: 99-104). Είναι απαραίτητη η πρόθυμη συμμετοχή των ατόμων, όπως επίσης και η ύπαρξη μιας ξεκάθαρης συμφωνίας, σχετικά με τους σκοπούς αλλά και τα αποτελέσματά της. Το τελευταίο, αποτελεί σημαντική προϋπόθεση που οδηγεί σε ορισμένους συλλογισμούς. Αρχικά, το πλαίσιο της διαδικασίας που θα ακολουθηθεί θα πρέπει να απαρτίζεται από δικαιοσύνη. Η αξιοποίηση των συγκεντρώσεων που έχουν ήδη υπάρξει μεταξύ των ανθρώπων που απασχολούν την καθημερινότητα του σχολείου (διοίκηση, εκπαιδευτικό προσωπικό, μαθητές, γονείς), αποτελούν ένα καλό σημείο εκκίνησης, προτού γίνει η διάσπαση σε μικτές ομάδες. Στοιχεία άνεσης βοηθούν επίσης στη δημιουργία ενός καλού κλίματος, χωρίς όμως να αλλοιώνουν τη σπουδαιότητα της διαδικασίας (MacBeath, 2001: 145).

Η συμμετοχή πολλών ατόμων στην διαδικασία κατά την οποία λαμβάνουν χώρα η δημιουργία της «ατμόσφαιρας» της σχολικής μονάδας, ισχυροποιεί τη σημασία της αξιολόγησης. Η εσωτερική αξιολόγηση, πρέπει να αποκτήσει μια αναπτυξιακή μορφή, ξεκινώντας με τον προσδιορισμό τα φάσης στην οποία βρίσκεται εκείνη τη στιγμή η σχολική μονάδα. Οι αποφάσεις επομένως που θα ληφθούν για το καλύτερο

δυνατό μέλλον της σχολικής μονάδας από τους συμμετέχοντες πρέπει να συνάδουν και με τον χρόνο που μπορεί να αφιερωθεί σε αυτή τη διαδικασία κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Τέλος, η διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης υποβαθμίζεται με την παρουσία στοιχείων που επιβάλλονται από εξωτερικούς παράγοντες, όπως επίσης και όταν η συγκεκριμένη διαδικασία θεωρείται ήσσονος σημασίας ή εμπόδιο στην σχολική ζωή από την ίδια τη σχολική μονάδα (MacBeath, 1999: 101).

**3. Τήρηση εχεμύθειας**

Σύμφωνα με τον τρίτο άξονα, το αίσθημα ασφάλειας των λεγόμενων είναι κομβικής σημασίας καθώς οι συμμετέχοντες πρέπει να αισθάνονται ότι μπορούν να εκφράσουν την άποψή τους ελεύθερα (MacBeath, 1999: 99-104). Ωστόσο, πρέπει να γίνει σαφές ότι είναι αδύνατον να αποκαλυφθεί η πηγή της πληροφορίας, όπως επίσης πρέπει να γίνει κατανοητό εξ αρχής ότι τα στοιχεία που θα συλλεχθούν θα αναδεικνύουν γενικές τάσεις χωρίς να έχουν στόχο τις προσωπικές απόψεις των συμμετεχόντων (MacBeath, 2001: 146). Στην ανοικτή συζήτηση που αφορά τις θεματικές ενότητες που θα αναλυθούν από τους συμμετέχοντες, πρέπει να καθορίζονται οι βασικοί κανόνες με ξεκάθαρο νόημα, με σκοπό να αποφευχθεί κάθε αίσθημα ανασφάλειας από πλευράς συμμετεχόντων για την διατύπωση οποιασδήποτε άποψης. Οι θεματικές ενότητες πρέπει να παρουσιάζονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να δίνεται βάρος σε αυτές και όχι στα άτομα, όπως επίσης, πρέπει να εστιάζονται στο τι πρέπει να αλλάξει και στο πώς πρέπει να γίνει αυτό (MacBeath, 2001: 146).

**4. Η εξασφάλιση βοήθειας από ένα κριτικό φίλο**

Τέλος, με βάση τον τέταρτο άξονα, με την έννοια "κριτικός φίλος", νοείται η υποστήριξη που μπορεί να παρέχει κάποιος εξωσχολικός παράγοντας προς τους συμμετέχοντες κάνοντας κριτικές και θέτοντας διάφορα ερωτήματα. Βασική όμως προϋπόθεση για όλα αυτά είναι να χαίρει της εκτίμησης και της εμπιστοσύνης των συμμετεχόντων, αλλά και ο ίδιος προσωπικά να ενδιαφέρεται για την ευημερία της σχολικής μονάδας (MacBeath, 1999: 99-104). Η οπτική γωνία του κριτικού φίλου, δίνει τη δυνατότητα να αποτελέσει πόλο σύνδεσης της σχολικής μονάδας με ένα ευρύτερο πεδίο γνώσεων (Καπαχτσή, 2011: 44). Ο κριτικός φίλος θα μπορούσε να είναι ερευνητής, πανεπιστημιακός σύμβουλος, σύμβουλος και άλλα (Καπαχτσή, 2011: 45). Η προσφορά του, αποτελεί και ένα μέτρο αντικειμενικότητας αλλά και υποστήριξης, ενώ δεν πρέπει να στερεί την αίσθηση της συμμετοχής της σχολικής μονάδας, αλλά και να συνεισφέρει με τρόπους που θεωρεί ο ίδιος σωστούς (MacBeath, 1999: 102). Ο ρόλος που επιτελεί είναι ιδιαίτερα λεπτός και πρέπει να έχει ορισμένα χαρακτηριστικά

απαραίτητα για την αποδοχή του από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας (Καπαχτσή, 2011: 45), όπως η εμπειρία που διαθέτει πάνω σε θέματα της σχολικής βελτίωσης και η εξειδικευμένη γνώση του στη συνεργασία με διάφορες ομάδες (MacBeath, 1999: 102). Το έργο του κριτικού φίλου φαίνεται να είναι απλό, στηρίζοντας τη σχολική μονάδα ως φίλος που πρέπει παράλληλα να ασκεί την κριτική του, και επίσης απαιτεί εξειδίκευση. Ορισμένα από τα καθήκοντα του κριτικού φίλου σύμφωνα με τον MacBeath (2005: 171), είναι να επεξηγεί τους στόχους του προγράμματος και να δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα συνεργασίας, να βοηθά στην συμπλήρωση του Πλαισίου Αυτοαξιολόγησης (ΠΑΑ) καθοδηγώντας τις ομάδες, να έχει συμβουλευτικό ρόλο ως προς την επιλογή και την χρήση των εργαλείων και τέλος να συμβουλεύει για την συλλογή των δεδομένων και να βοηθά στην ερμηνεία τους.

Η σημασία της σχολικής αυτοαξιολόγησης είναι μεγάλη και γενικά εξυπηρετεί τρεις σκοπούς. Πρώτον, την πολιτική, καθώς η αξιολόγηση πραγματοποιείται λαμβάνοντας υπόψη ένα συγκεκριμένο κοινό, το οποίο μπορεί να περιλαμβάνει τους συμμετέχοντες στο σχολείο. Δεύτερον, τη λογοδοσία, γιατί η αξιολόγηση της απόδοσης των σχολείων γίνεται με σκοπό να δοθούν ικανοποιητικές εξηγήσεις στους γονείς και την επικοινωνία ότι τα χρήματα των φορολογουμένων χρησιμοποιούνται αποτελεσματικά. Τέλος, τρίτον, την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Η αξιολόγηση των αναγκών συχνά προηγείται της επαγγελματικής εξέλιξης και θεωρείται ότι η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συμβάλλει σημαντικά, καθώς περιλαμβάνει μια συστηματική παροχή ανατροφοδότησης στο προσωπικό του σχολείου και μπορεί να αναδείξει τις ατομικές ανάγκες επαγγελματικής εξέλιξης στα πλαίσια της σχολικής μονάδας (Kyriakides & Campbell, 2004: 24).

## *1.3 Αυτοαξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολικών Μονάδων: Διεθνείς Πρακτικές*

Τα γεγονότα ότι οι σχολικές μονάδες απέκτησαν περισσότερες αρμοδιότητες, λόγω της αποκέντρωσης, αλλά και το ότι δίνεται μεγάλη σημασία τόσο στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και σε αυτά του εκπαιδευτικού συγκειμένου, λειτούργησαν καταλυτικά ώστε το ενδιαφέρον να μετατοπιστεί από την αξιολόγηση των ατόμων, σε αυτή της σχολικής μονάδας, τόσο σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο. Η Μεγάλη Βρετανία ήταν από τις πρώτες χώρες που προσπάθησαν να αναζητήσουν μοντέλα αυτοαξιολόγησης. Σημαντικό ρόλο σε αυτό έπαιξε κυρίως το γεγονός ότι η χώρα αυτή είχε μια διαχρονική

παράδοση στον θεσμό του επιθεωρητή και με βάση το πρόγραμμα GRIDS (Guidelines for Review and Internal Development) το οποίο αναπτύχθηκε από το Πανεπιστήμιο του Bristol είχε ως σκοπό να γίνει ένα εργαλείο στα χέρια των καθηγητών, μέσω του οποίου θα είχαν τη δυνατότητα να αξιολογήσουν και να βοηθήσουν στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας (Καπαχτσή: 2011: 46-47).

Το 1995, μια επιτροπή της Διδακτικής Ομοσπονδίας (NUT) συνεργάστηκε με μια ομάδα σχολείων καθώς και με τους εκπροσώπους των εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών, διευθυντών καθώς και μελών της διοίκησης ώστε να αναπτυχθεί ένα πλαίσιο αξιολόγησης το οποίο αποτυπώθηκε σε ένα βιβλίο, το οποίο εκδόθηκε από τους Macbeath, Boyd και Rand το 1995 με τίτλο «*Schools must speak for themselves*» (Τα Σχολεία Μιλούν για τον Εαυτό τους) και αποτελεί τον οδηγό αυτοαξιολόγησης στην Αγγλία από το 1998 οπότε και θεσμοθετήθηκε από την κυβέρνηση του Ηνωμένου Βασιλείου. (Καπαχτή 2011: 47).

Πιο αναλυτικά, στο συγκεκριμένο πλαίσιο αυτοαξιολόγησης, δημιουργήθηκαν από τους συμμετέχοντες εκείνης της έρευνας, δέκα θεματικά πεδία τα οποία περιείχαν ορισμένους δείκτες. Τα πεδία ήταν η ατμόσφαιρα της σχολικής μονάδας, οι σχέσεις, η ατμόσφαιρα της τάξης, η υποστήριξη της μάθησης η υποστήριξη της διδασκαλίας, ο χρόνος και η υποδομή, η οργάνωση και η επικοινωνία, οι ίσες ευκαιρίες, η αναγνώριση των επιτευγμάτων και η σύνδεση σχολείου και οικογένειας (Macbeath, 1999: 27-28).

Στη Σκωτία, το 2007, το Υπουργείο Παιδείας έπειτα από συνεχείς ανανεώσεις του προφίλ αξιολόγησης, εφάρμοσε το τελικό σύστημα αυτοαξιολόγησης, το HGIOS (How Good Is Our School). Το συγκεκριμένο πρόγραμμα χρησιμοποιείται στις σχολικές μονάδες και ελέγχει επτά τομείς με ένα σύνολο δεικτών, ενώ η αξιολόγηση γίνεται μέσω μιας τετράβαθμη κλίμακας. Οι τομείς που αξιολογούνται αφορούν το αναλυτικό πρόγραμμα, τις επιδόσεις, τη διδασκαλία, τη μάθηση, τη στήριξη των μαθητών το σχολικό κλίμα και τέλος την ηγεσία (Καπαχτσή & Κακανά, 2013: 5).

Στην Ιρλανδία, η κυβέρνηση ακολούθησε ένα διπλό δρόμο ανάπτυξης (Twin track) στα σχολεία της χώρας με το πρόγραμμα LAOS (Looking At Our Schools) (Καπαχτσή, 2011: 47). Πριν από αυτό, οι επιθεωρήσεις στις σχολικές μονάδες, είχαν ουσιαστικά σταματήσει να υπάρχουν ή είχαν έναν πολύ σποραδικό χαρακτήρα (Brady, 2016: 525). Το πρόγραμμα συνδυάζει δύο επιμέρους διαδικασίες. Πιο συγκεκριμένα, συνδυάζει την αυτοαξιολόγηση ολόκληρης της σχολικής μονάδας (Whole School Evaluation, W.S.E.) με ένα πρόγραμμα ανάπτυξης του σχολείου (School Development Planning, S.D.P.), με την απαραίτητη καθοδήγηση ενός επιθεωρητή ή συμβούλου

(Καπαχτσή, 2011: 47). Κατά τη διάρκεια της αυτοαξιολόγησης ελέγχονται πέντε τομείς: η ποιότητα της διδασκαλίας - μάθησης, η ποιότητα της στήριξης των μαθητών, η ποιότητα της διοίκησης της σχολικής μονάδας, η ποιότητα του σχολικού σχεδιασμού και τέλος η ποιότητα του αναλυτικού προγράμματος (McNamara, O' Hara, Lisi & Davidsdottir, 2011: 68).

Ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί τώρα στην Ιρλανδία, λαμβάνουν έλεγχο και αξιολόγηση της δουλειάς τους Αναφορικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων στην Ιρλανδία, αυτή αποτελεί ένα συνδυασμό που πλησιάζει μεταξύ και εξωτερικής και εσωτερικής επιτήρησης, δίνοντας έμφαση στην αυτοαξιολόγηση και στην ανάπτυξη πλάνων από τα ίδια τα σχολεία (Brady, 2016: 526).

Σε ορισμένες χώρες της Ευρώπης, η αυτοαξιολόγηση εφαρμόζεται με τη συνεργασία πανεπιστημίων, ιδιωτικών οργανισμών ή ακόμα και τοπικών φορέων. Πιο συγκεκριμένα στη Σλοβενία, το Πανεπιστήμιο της Λιουμπλιάνας, στην Πολωνία, το Πανεπιστήμιο της Κρακοβίας και στην Αυστρία το Πανεπιστήμιο του Ίννσμπρουκ συνεργάζονται με τα Υπουργεία Παιδείας του εκάστοτε κράτους (Καπαχτσή, 2011: 48-49). Η Αυστρία, είχε για αρκετά χρόνια ένα σώμα επιθεώρησης, για το οποίο έγινε προσπάθεια, να αποτελεί πλέον πηγή ενημέρωσης προς τις σχολικές μονάδες. Στη συγκεκριμένη χώρα, εμφανίζονται ορισμένες από τις πιο πρωτοπόρες οπτικές πάνω στα θέματα της αυτοαξιολόγησης (MacBeath, 2001: 64). Υπάρχουν ισχυρά στοιχεία αξιολόγησης του συστήματος στην Αυστρία, που παρέχουν μια βάση δεδομένων ως θεμέλιο για μια νέα μορφή ελέγχου του συστήματος εκπαίδευσης όπως η τακτική συμμετοχή της Αυστρίας στις διεθνείς αξιολογήσεις επιδόσεων PISA, TIMSS και PIRLS, που απεικονίζουν τις επιδόσεις του αυστριακού εκπαιδευτικού συστήματος σε σχέση με άλλες χώρες. (OECD, 2012: 7).

Σε χώρες όπως η Φινλανδία και η Ολλανδία, χώρες με αποκεντρωτικό σύστημα, οι σχολικές μονάδες αναπτύσσουν μόνες τους μηχανισμούς για την αυτοαξιολόγηση, βασιζόμενες στην κατάλληλη πληροφόρηση και υποστήριξη (Καπαχτσή, 2011: 48-49). Στις Κάτω Χώρες, η σχολική επιθεώρηση θα χρησιμοποιήσει τα αποτελέσματα των αυτοαξιολογήσεων των σχολείων όταν αυτές οι αξιολογήσεις πληρούν συγκεκριμένα πρότυπα, ενώ στη Φλάνδρα (Βέλγιο), τα σχολεία μπορούν να αποφασίσουν να δείξουν τα αποτελέσματα των σχολικών αυτοαξιολόγησής τους κατά τον έλεγχο της επιθεώρησης, αλλά η επιθεώρηση δεν μπορεί να απαιτήσει για να τα δει (Schildkamp, Vanhoof, van Petegem & Visscher, 2012: 126). Το ΖΕΒΟ (πλαίσιο αυτοαξιολόγησης για σχολεία πρωτοβάθμιας

εκπαίδευσης), εφαρμόστηκε στην Ολλανδία και απαρτίζεται από τέσσερα ερωτηματολόγια. Αυτό που απευθύνεται προς τους διευθυντές των σχολικών μονάδων και αφορά θέματα εργασιακού περιβάλλοντος και ηγεσίας, αυτό που προορίζεται για τους εκπαιδευτικούς και αφορά τη διδασκαλία και την εκπαίδευση, και των μαθητών που αφορά τη διδασκαλία και το κλίμα στην τάξη αλλά και τη μάθησή τους (Καπαχτσή, 2011: 48-49). Το πρόγραμμα ξεκίνησε από την SVO, τον Ολλανδικό Οργανισμό για την Εκπαιδευτική Έρευνα (Dutch Foundation for Educational Research) σε συνεργασία με το Κεντρικό Ινστιτούτο για την Ανάπτυξη των Δοκιμασιών (tests) CITO (Central Institute for Test Development) και τον Οργανισμό για την Ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος SLO (Foundation for Curriculum Development) (Scheerens & Hendriks, 2015: 128).

Στην Ολλανδία, υπάρχει στενή συνεργασία των ερευνητών και των υπευθύνων για τη διαμόρφωση της πολιτικής για την ανάπτυξη νέων μοντέλων αξιολόγησης. Για παράδειγμα το πανεπιστήμιο του Twente για αρκετά χρόνια, προσπάθησε να εργαστεί πάνω στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων. Αυτή η προσπάθεια, είχε ως αποτέλεσμα τη συσσώρευση γνώσης με σκοπό να χρησιμοποιηθεί για να προετοιμαστεί το έδαφος για τη διάδοχη κατάσταση πάνω στο θέμα της αξιολόγησης, σύμφωνα με το οποίο, η σχολική μονάδα θα διεξάγει μόνη της τη δική της αξιολόγηση και στη συνέχεια, η εξωτερική επιθεώρηση θα έχει ρόλο αξιολογητή για την ποιότητα της σχολικής εσωτερικής διαδικασίας (MacBeath, 2001: 64-65).

Η Ιταλία, είναι ακόμη ένα παράδειγμα αποκεντρωτικού συστήματος, όπου σε μερικές περιοχές έχει δοθεί βάρος στην αυτοαξιολόγηση. Για πολλά χρόνια, υπήρχε σώμα επιθεώρησης, το οποίο όμως ποτέ δεν αξιολογούσε τα σχολεία συστηματικά, αλλά το 1997, με ένα ψήφισμα, συγκροτήθηκε ένας νέος φορέας, με αρμοδιότητα την ποιότητα στην εκπαίδευση, παρέχοντας τεχνική βοήθεια στις σχολικές μονάδες και ορίζοντας τα κριτήρια για την αυτοαξιολόγησή τους. Στην Ισπανία, δεν υφίσταται η εξωτερική επιθεώρηση, αλλά το Υπουργείο Παιδείας προχώρησε στο μοντέλο της αυτοαξιολόγησης με σκοπό την επίτευξη μιας ανανέωσης, σε βάθος, της πορείας της μάθησης (MacBeath, 2001: 65). Τέλος, σε κάποιες χώρες όπως η Γερμανία, η Γαλλία και το Βέλγιο, οι επιθεωρητές αξιολογούν ξεχωριστά τους εκπαιδευτικούς και όχι τα σχολεία. Σύμφωνα με τον MacBeath (2001: 65), ο ρόλος των επιθεωρητών στις χώρες αυτές έχει επαναπροσδιοριστεί, με σκοπό την αναζήτηση μιας προσέγγισης αυτοαξιολόγησης για το σχολείο.

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, είναι η πρώιμη μορφή σχολικής

αξιολόγησης και βελτίωσης στη Νορβηγία. Υπάρχει ένα νομικό καθεστώς για τα σχολεία για να αναλάβουν την αυτοαξιολόγηση χρησιμοποιώντας τα δεδομένα που παραχωρούνται στις σχολικές μονάδες μέσω ενός σχολικού ιστοτόπου. Η Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Directorate for Education and Training) ανέπτυξε εργαλεία ανάλυσης για τις σχολικές μονάδες για να υποστηρίξουν την προσπάθειά τους. Οι ιδιοκτήτες των σχολικών μονάδων έχουν την υποχρέωση να εφαρμόσουν ένα πλαίσιο ποιότητας και να εξασφαλίσουν ότι οι σχολικές μονάδες τους θα εφαρμόζουν πρακτικές αυτοαξιολόγησης. Ενώ οι πρακτικές μπορεί να διαφέρουν οι ιδιοκτήτες των σχολικών μονάδων μπορούν τυπικά να επιχειρήσουν μια προσέγγιση με την οποία θα παρακολουθούν τα αποτελέσματα και προϋποθέτει οι σχολικές μονάδες να προσθέσουν ετήσια πλάνα και περιστασιακά να επισκέπτονται σχολικές μονάδες για να διεξάγουν έναν διάλογο ποιότητας και να ελέγξουν τη συμμόρφωση των πολιτικών που ακολουθούν οι σχολικές μονάδες με τους κανονισμούς (OECD, 2011: 26).

Στο Ισραήλ, η αυτοαξιολόγηση εφαρμόστηκε με τη βοήθεια ενός εξωτερικού συνεργάτη και αφού προηγουμένως εκπαιδευτικοί και διευθυντές σχολικών μονάδων πέρασαν το στάδιο της επιμόρφωσης (Καπαχτσή, 2011: 49). Η αυτοαξιολόγηση στο Ισραήλ ξεκινά με ένα πρόγραμμα αξιολόγησης βασικής εκπαίδευσης με διάρκεια εβδομήντα με ογδόντα ώρες. Κατά τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, ελέγχεται η επιλογή των δεδομένων αλλά και τα δεδομένα για τη ανάλυσή τους (MacBeath, 2001: 67). Στη συνέχεια, σχηματίζονται εσωτερικές ομάδες αξιολόγησης που απαρτίζονται από τρεις ή τέσσερις εκπαιδευτικούς σε καθένα από τα σχολεία που συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Έχουν ένα στόχο ο οποίος αξιολογείται σαν ένα τεστ που διεξάγεται από τους ειδικευομένους, με την παροχή βοήθειας τεχνικής φύσεως από εξωτερικό συνεργάτη. Μετά από αυτή τη διαδικασία, η εσωτερική ομάδα αξιολόγησης γίνεται μόνιμος θεσμός της σχολικής μονάδας (Macbeath, 1999: 87).

Συνοπτικά για τη διεθνή εμπειρία, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι οι περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, βρίσκονται σε μια διαδικασία μετάβασης σε ένα νέο σύστημα αξιολόγησης, την αυτοαξιολόγηση, η οποία θα δίνει έμφαση στην ανάπτυξη του διδακτικού έργου, στην ανάπτυξη πλάνων από τις σχολικές μονάδες καθώς και στην βελτίωση της ποιότητας της διοίκησης. Σε αρκετές χώρες της Ευρώπης, αναπτύσσονται προγράμματα και συστήματα αυτοαξιολόγησης από τις ίδιες τις σχολικές μονάδες, με την υποστήριξη κρατικών φορέων και πανεπιστημίων. Η διεθνής εμπειρία δίνει την αφορμή, με την επιτυχημένη εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων αυτοαξιολόγησης στις σχολικές μονάδες του εξωτερικού, αλλά και

μέσω αυτής της έρευνας, να αναδειχθούν τα θετικά στοιχεία της αυτοαξιολόγησης ώστε να αναπτυχθεί και στην Ελλάδα ένα παρόμοιο σύστημα αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων σε μόνιμη βάση.

## *1.4 Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας στην Ελλάδα*

Η ιστορία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στην Ελλάδα, ξεκινά το 1833 με το Διάταγμα με το οποίο ο υπουργός Παιδείας καθορίζει επιτροπές για επιθεώρηση στα σχολεία (Καπαχτσή, 2008: 33). Σύμφωνα με τον Ανδρέου (1998: 68), «*το σύστημα διοίκησης και εποπτείας της εκπαίδευσης ήταν πολύπλευρο και πολυσύνθετο και είχε ως αντιστοιχία στο γενικότερο σύστημα διοίκησης που καθιερώθηκε εκείνη την περίοδο*». Αρκετές δεκαετίες αργότερα, το 1895 ιδρύεται το «Εποπτικό Συμβούλιο Μέσης Εκπαίδευσης» διορίζοντας μόνιμους επιθεωρητές στη Μέση Εκπαίδευση. Το 1914, με τον νόμο 240/1914, τα Εποπτικά συμβούλια αυξάνονται και τίθενται υπό την εποπτεία των γενικών επιθεωρητών (Καπαχτσή, 2008: 33).

Το 1952 ξεκινά η οργάνωση στα «Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια Μέσης Εκπαίδευσης» στην έδρα κάθε γενικού επιθεωρητή, ενώ επίσης ιδρύονται δύο Ανώτερα συμβούλια Μέσης Εκπαίδευσης, ως δευτεροβάθμιο όργανο, και το Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Μέσης Εκπαίδευσης, ως τριτοβάθμιο όργανο. Λίγα χρόνια αργότερα, το 1964 και κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, η εποπτεία των σχολικών μονάδων όλων των βαθμίδων περνά στο νεοσύστατο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, όμως πριν εφαρμοστεί η μεταρρύθμιση, ακυρώνεται με βάση την βασιλική εκτροπή του 1965 και επακόλουθα το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο καταργείται με τον Νόμο 59/1967. Ωστόσο, το 1970 ιδρύονται τα «Ανώτερα περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης» με αρμοδιότητες διοικητικού αλλά και πειθαρχικού χαρακτήρα. Τα χρόνια μετά την πτώση της δικτατορίας την επίβλεψη των σχολικών μονάδων της Μέσης Εκπαίδευσης αναλαμβάνουν οι Επόπτες Μέσης Εκπαίδευσης, μέχρι το 1982 όπου καταργείται ο θεσμός του επιθεωρητή, ο μακροβιότερος θεσμός, στον διοικητικό, πειθαρχικό και εποπτικό μηχανισμό της εκπαίδευσης (Καπαχτσή, 2008: 33-34).

Η κατάργηση του θεσμού του σχολικού επιθεωρητή το 1982 αποτελεί σημαντική τομή στην ιστορία της εκπαίδευσης στη χώρα. Αναλυτικότερα, το 1982, η ελληνική κυβέρνηση με το νόμο 1304/1982 «*Για την επιστημονική/παιδαγωγική καθοδήγηση και διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*», οδηγείται στην κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή, ενώ

παράλληλα προωθείται η εισαγωγή του θεσμού του σχολικού συμβούλου (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 74) . Σύμφωνα με τον συγκεκριμένο θεσμό όπως αναφέρει η Ρέππα (2005: 43), «*εκχωρούνται αρμοδιότητες στο σχολικό σύμβουλο με τομέα την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση αφενός και στον προϊστάμενο εκπαίδευσης με τομέα τη διοικητική και πειθαρχική ευθύνη αφετέρου*». Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δεν αποδέχονται την αξιολόγηση που επιχειρήθηκε καθώς η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (ΔΟΕ) και η Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΟΛΜΕ) αντέδρασαν με το σκεπτικό ότι με τις ρυθμίσεις που εισάχθηκαν, παραμένει η ίδια αντίληψη και συνεχίζεται η ίδια κατάσταση όπως παλιότερα, στο θέμα της αξιολόγησης (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 74). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, την αναστολή της εφαρμογής της, ενώ ο σχολικός σύμβουλος, περιορίζεται στη σύνταξη μιας έκθεσης μέσω της οποίας καταγράφονται όχι μόνο το επιτελούμενο έργο στην περιφέρεια, αλλά και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η κάθε περιοχή καθώς και προτεινόμενες λύσεις (Καπαχτσή, 2008: 34). Το 1985, με το Νόμο 1566/1985, υποστηρίχθηκε ότι εδραιώθηκε η αποκέντρωση με τη σύσταση τοπικών συλλογικών οργάνων καθώς και με την εμπλοκή της Πρωτοβάθμιας τοπικής αυτοδιοίκησης (Ανδρέου, 1998: 70). Στην εισηγητική έκθεση του συγκεκριμένου Νόμου, υποστηριζόταν η διοικητική διαίρεση στο σχήμα Υπουργείο - Νομαρχίες (διευθύνσεις εκπαίδευσης) - Επαρχίες (γραφεία εκπαίδευσης) - Σχολική Μονάδα, με έντονες αποκεντρωτικές τάσεις. Τελικά, προχώρησε η θεσμοθέτηση οργάνων με συμμετέχοντες εκπροσώπους των εκπαιδευτικών και κοινωνικών συλλογικών φορέων, η λειτουργία αυτών όμως δεν έγινε ποτέ. Ωστόσο, τέθηκαν σε λειτουργία μόνο τα αναγκαία και παραδοσιακά μέρη του συστήματος, αφού στην πραγματικότητα έγινε μια παραχώρηση των διαχειριστικών αρμοδιοτήτων στις περιφερειακές υπηρεσίες αλλά και στην πρωτοβάθμια τοπική αυτοδιοίκηση, με την κεντρική εξουσία να διατηρεί το δικαίωμα της τελικής απόφασης (Ανδρέου, 1998: 70). Παρόλα, αυτά η Ο.Λ.Μ.Ε. αντέδρασε και απέρριψε όλο το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης (Καπαχτσή, 2008: 34).

Τα χρόνια που ακολούθησαν, εκδόθηκαν ορισμένα Προεδρικά Διατάγματα όπως το 140/1988 κατά το οποίο με τον όρο αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θεωρείται η συνεκτίμηση του συλλογικού αλλά και του συμμετοχικού έργου των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένα σχολεία, ενώ το 1993, το Προεδρικό Διάταγμα 320/1993, νοούσε ότι η εκτίμηση της απόδοσης της απόδοσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Μπάλιου, 2001: 66).

Το 1997, το θέμα της αξιολόγησης γίνεται ξανά επίκαιρο καθώς ψηφίζεται ο νόμος Ν.2525/97, σύμφωνα με τον οποίο -ιδιαίτερα με το άρθρο 8- η αξιολόγηση έχει ως σκοπό της την διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχεται στις σχολικές μονάδες καθώς και την εκτίμηση της απόδοσης των σχολείων και κατ' επέκταση της αποτελεσματικότητας του συστήματος της εκπαίδευσης, για την υλοποίηση των σκοπών και των στόχων της (Μπάλιου, 2011: 66). Το σύστημα αξιολόγησης που προτάθηκε πρόβαλε την πολυσυλλεκτικότητα κατά τη συλλογή των στοιχείων καθώς η αξιολόγηση θα ασκούνταν από τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων, τους προϊσταμένους Διευθύνσεων τους σχολικούς συμβούλους και τέλος από το Σώμα, Μονίμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α.). Ωστόσο και σε αυτήν την περίπτωση οι εκπαιδευτικοί πρόβαλαν αντιστάσεις με την συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης κάτι που οδήγησε στο να μην εφαρμοστεί ποτέ (Καπαχτσή, 2008: 35).

Το 2002 ένας νέος νόμος έρχεται προς ψήφιση, ο Ν.2989/02 «*Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών Π/βθμιας και Δ/βθμιας Εκπαίδευσης, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*» και αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου που παράγουν κατά τον οποίο, και πιο συγκεκριμένα με το άρθρο 4, η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου ανατίθεται στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) και στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 84). Πιο συγκεκριμένα, όπως αναφέρει η Καπαχτσή (2008: 35) «*παρατηρείται μια ευρύτερη αντίληψη σχετικά με την ολιστική θεώρηση της αξιολόγησης*» δηλαδή την αξιολόγηση όλων των τμημάτων της σχολικής μονάδας και όχι αποσπασματικά και ορισμένων μόνο συντελεστών της εκπαίδευσης. Φαίνεται ωστόσο, ότι το συγκεκριμένο σύστημα, δεν είναι μία διαδικασία ελεγκτικού χαρακτήρα, αλλά μια διαδικασία παροχής ανατροφοδότησης με σκοπό την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και κατ' επέκταση τη βελτίωση όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων (Καπαχτσή, 2008: 35). Την ίδια χρονιά, με ένα νέο Νόμο 2986/2002 παρατηρείται μια τάση πολυδιάστατης αντίληψης της αξιολόγησης. Αξιολογούνται τόσο η σχολική μονάδα και ο εκπαιδευτικός, όσο και όλα τα στελέχη της εκπαίδευσης με ιεραρχική βάση. Παρουσιάζεται πολυσυλλεκτικότητα κατά τη συλλογή στοιχείων όπως και παλιότερα, καθώς επίσης και ένας συνδυασμός εσωτερικής, εξωτερικής, διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης διαμέσου των σχολικών συμβούλων. Παρόλα αυτά, δε λαμβάνουν μέρος στην αξιολόγηση όλα τα υποσυστήματα του σχολικού περιβάλλοντος, όπως οι γονείς και οι μαθητές, κάτι που αμφισβητεί την ολιστική φιλοσοφία της συγκεκριμένης μορφής αξιολόγησης. Τέλος

στο Σύλλογο Διδασκόντων παρατίθεται μόνο η έκθεση αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας στα πλαίσια της αυτοαξιολόγησης, με βάση την οποία ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να παρακινείται να αντιμετωπίζει με μία μεγαλύτερη κριτική διάθεση για το τι πρέπει να κάνει καθημερινά στη σχολική μονάδα (Καπαχτσή, 2008: 38).

Με την εγκύκλιο του 2010 (37100/Γ1-31/3/2010) καθώς και με τον ν.3848/2010 το Υπουργείο Παιδείας δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, κατά τη διάρκεια της προσπάθειας για την ανανέωση των σχολικών μονάδων και για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης από τη σχολική μονάδα, προγραμματίζει τις διαδικασίες αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου. Σκοπός της, όπως αναφέρεται στην εγκύκλιο «*αποτελεί η ανάπτυξη συνεργατικών συμπεριφορών και καινοτόμων παρεμβάσεων των σχολείων και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εμπλεκομένων*» (Καπαχτσή, 2011: 50). Σε πρώτη φάση, πραγματοποιήθηκε πιλοτικά με τη συμμετοχή 500 σχολικών μονάδων όλων των βαθμίδων και όλων των τύπων (Νηπιαγωγεία, Δημοτικά, Γυμνάσια, Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια, Επαγγελματικές Σχολές, Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής) σε όλες τις περιφέρειες της χώρας (Πεδή & Αυγητίδου, 2013: 155). Γενικός σκοπός της αυτοαξιολόγησης είναι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου που προσφέρει η εκπαιδευτική μονάδα. Όπως αναφέρουν οι Πεδή & Αυγητίδου (2013: 155), οι επιμέρους στόχοι είναι:

α) η ανάδειξη της σχολικής μονάδας ως φορέα προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού της έργου

β) η δημιουργία κουλτούρας αξιολόγησης στα σχολεία

γ) η απόκτηση εμπειριών από στελέχη και εκπαιδευτικούς στο πεδίο της αξιολόγησης

δ) η διαμόρφωση κουλτούρας λήψης πρωτοβουλιών και σχεδίασης δράσεων και επίλυση προβλημάτων

ε) η συνεχής ανατροφοδότηση για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και τον καθορισμό επιμορφωτικών και άλλων παρεμβάσεων.

Οι εξελίξεις που συντελέστηκαν σε ευρωπαϊκό επίπεδο την τελευταία εικοσαετία, πάνω στο θέμα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας -όπως αναφέρθηκε παραπάνω- επηρέασαν το θέμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στο επίπεδο της σχολικής μονάδας και στην Ελλάδα. Μια από αυτές τις εξελίξεις, ήταν το «Πολυνομοσχέδιο για την Παιδεία» του 2011 και του Νόμου 3966/2011, «Θεσμικό πλαίσιο των Προτύπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και

Εκδόσεων και λοιπές διατάξεις» που θέσπισε το Υπουργείο Παιδείας. Στο πλαίσιο αυτής της γενικότερης μεταρρύθμισης εφαρμόζεται ένα σχέδιο δράσης που ονομάζεται «Νέο Σχολείο». Ένα μέρος αυτού του σχεδίου, είναι και η θεσμοθέτηση της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας ή αλλιώς της αυτοαξιολόγησης. Στο συγκεκριμένο σχέδιο, διευκρινίζονται οι στόχοι της μεταρρύθμισης, υπάρχουν ριζικές αλλαγές ενώ συμπεριλαμβάνονται και οι τρόποι χρηματοδότησης (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 153). Με βάση το συγκεκριμένο σχέδιο, η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμπεριλαμβάνει του εξής τομείς:

α) Τους πόρους, της σχολικής μονάδας (προσωπικό, προϋπολογισμός, υλικοτεχνική υποδομή).

β) Τη διοίκηση της σχολικής μονάδας (συντονισμός σχολικής ζωής, εφαρμογή του σχολικού προγράμματος, αξιοποίηση πόρων).

γ) Την υλοποίηση του σχολικού προγράμματος χωρίς απώλεια διδακτικών ωρών.

δ) Το σχολικό κλίμα και τις σχέσεις ανάμεσα στα στελέχη της εκπαίδευσης.

ε) Το πρόγραμμα της σχολικής μονάδας που περιλαμβάνει δράσεις κοινωνικού, πολιτιστικού και περιβαλλοντικού περιεχομένου.

στ) Εκπαιδευτικές διαδικασίες και καινοτόμες δράσεις της σχολικής μονάδας.

ζ) Τα μαθησιακά αποτελέσματα (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 153-154).

Το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ), με βάση συγκεκριμένες θεματικές ενότητες, διεξήγαγε μία έρευνα - αξιολόγηση κατά την σχολική περίοδο 2001-2002, αλλά από εκείνη την περίοδο μέχρι και το σχολικό έτος 2010-2011, δεν έχει υπάρξει καμία μορφή αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Το 2010-2011, εφαρμόστηκε προαιρετικά η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων, σύμφωνα με το Νόμο 3848/2010. Το Υπουργείο Παιδείας, με την εγκύκλιο του «Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας» προετοίμασε το έδαφος για την εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος «Αυτοαξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου» (ΑΕΕ), σε επιλεγμένες σχολικές μονάδες με σκοπό την αποτίμηση της ποιότητας του σχολικού έργου και την ανάπτυξη σχεδίων δράσης για τη βελτίωση της ποιότητας της σχολικής μονάδας. Στις αρχές του 2011, το Υπουργείο Παιδείας καθόρισε τις σχολικές μονάδες, δύο ανά νομό, που θα συμμετείχαν στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 154).

Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας, διεξάγεται σε επάλληλους κύκλους. Για την ολοκλήρωση του κάθε κύκλου, απαιτείται ένα διάστημα δύο ετών, ενώ χωρίζεται σε περιόδους εφαρμογής

διάρκειας τεσσάρων τετράμηνων, ενώ κάθε φορά τίθενται συγκεκριμένοι στόχοι (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 157). Οι τομείς της αξιολόγησης είναι πέντε: μέσα και πόροι, διοίκηση, κλίμα, σχέσεις παραγόντων εκπαιδευτικής κοινότητας, εκπαιδευτικές διαδικασίες και εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Την ευθύνη για την οργάνωση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου την έχει η διοίκηση της σχολικής μονάδας. Η διαδικασία ξεκινά με τον καθορισμό αυτών που θα συμμετέχουν στην ολομέλεια, στην οποία έχουν θέση και εκπρόσωποι των γονέων των μαθητών, αφού προηγουμένως έχει λάβει σχετική απόφαση για αυτό ο σύλλογος διδασκόντων. Η σχολική μονάδα έχει επίσης τη δυνατότητα να επιλέγει έναν η περισσότερους κριτικούς φίλους ανάλογα με τη σοβαρότητα του θέματος που βρίσκεται υπό συζήτηση. Στη συνέχεια, δημιουργούνται ομάδες εργασίας με συγκεκριμένο έργο, το οποίο καταγράφεται σε ημερολόγιο υπό την εποπτεία του συντονιστή (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 157-158).

Η ολοκλήρωση της αξιολόγησης του σχεδίου δράσης που συμπληρώνεται από τη σχολική μονάδα, κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων τετράμηνων, συντελείται με την τελική διαμόρφωση και υποβολή σε ιεραρχική βάση, της ετήσιας και της τελικής έκθεσης της αξιολόγησης καθώς και των ενδιάμεσων αξιολογήσεων. Η τελική έκθεση αξιολόγησης συντάσσεται από μια μικρή ομάδα εκπαιδευτικών η οποία επιλέγεται από το σύνολο της ολομέλειας και υποχρέωσή της είναι η αξιοποίηση όλων των δεδομένων των ενδιάμεσων αξιολογήσεων όπως και η κατάρτιση προσχεδίου για συζήτηση στην ολομέλεια (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 159). Η τελική έκθεση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας θα πρέπει να περιλαμβάνει:

α) την περίληψη των αποτελεσμάτων της έκθεσης της σχολικής μονάδας.

β) την αναλυτική παρουσίαση των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης.

γ) τις προτεραιότητες που τέθηκαν.

δ) τις διαδικασίες διαμόρφωσης των σχεδίων δράσης.

ε) την υλοποίηση και αξιολόγηση των σχεδίων δράσης (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 160).

Στην Ελλάδα, μετά το 1982, έχουν γίνει επανειλημμένες προσπάθειες για την εισαγωγή ενός συστήματος αξιολόγησης, το οποίο αντικρουόταν σε μεγάλο βαθμό, από τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, την τελευταία δεκαετία, φαίνεται πως η αξιολόγηση έχει αρχίσει να εισάγεται στις σχολικές μονάδες με τη μορφή της αυτοαξιολόγησης, ώστε

τα ίδια τα σχολεία να αναλαμβάνουν μόνα τους αυτή τη διαδικασία. Η πιλοτική εφαρμογή της, είναι ένα ικανό βήμα για την οριστική εισαγωγή της στο σχολικό περιβάλλον στα αμέσως επόμενα χρόνια. Παρόλο που οι προδιαγραφές της αυτοαξιολόγησης είναι αυστηρές και απαιτούν διαρκή επιμόρφωση κάτι που εναντιώνεται με την θέληση των διδασκόντων , φαίνεται πως τελικά η αυτοαξιολόγηση έχει θέση μέσα στα σχολεία με σκοπό να βοηθήσει την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας αλλά και των ατόμων που την απαρτίζουν.

## *1.5 Ανάγκη Εφαρμογής της Αυτοαξιολόγησης στην Ελλάδα*

Η αξιολόγηση στη σχολική μονάδα, ιδιαίτερα σε εκείνες που έχουν ένα καθεστώς αυτονομίας, αναλαμβάνει ένα δομικό ρόλο ως τμήμα της μάθησης, στο οποίο μπορεί να βασιστεί η αλλαγή (Γούπος & Μηνάς, 2006: 437). Όπως αναφέρθηκα παραπάνω, στην Ελλάδα, υπήρξε μια αρκετά μεγάλη χρονική περίοδος κατά την οποία το ζήτημα της αξιολόγησης ήταν σε κατάσταση στασιμότητας, ωστόσο, σήμερα αρχίζει να απασχολεί όλο και περισσότερο τον κόσμο που βρίσκεται στο ευρύτερο περιβάλλον της σχολικής μονάδας. Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι μια πρόσφατη - αλλά ισχυρή τάση - που συνδέεται με την προσπάθεια ενίσχυσης της αυτονομίας της σχολικής μονάδας (Γούπος & Μηνάς, 2006: 439). Ωστόσο γιατί υπάρχει η ανάγκη για την εισαγωγή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα; Αρχικά κατά την έρευνα της Παμουκτσόγλου (2003: 175), όπ. αν. στο Πίος (2013: 3-4), αυτό που καθορίζει την αναγκαιότητα για την ύπαρξη ενός αξιολογικού συστήματος στην Ελλάδα, είναι η επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού όπως επίσης και η επιστημονική και διδακτική του επάρκεια. Επιπλέον, είναι ένας θεσμός ο οποίος είναι δεκτός από όλους, εκπαιδευτικούς αλλά και σχολικούς συμβούλους, αλλά το πιο σημαντικό είναι η αναβάθμιση του κύρους του εκπαιδευτικού αλλά και της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με μια άλλη έρευνα, η ανάγκη για την αξιολόγηση, έγκειται στο γεγονός ότι το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα, βρίσκεται σε αδράνεια, ενώ το επάγγελμα του εκπαιδευτικού συνεχίζει να θεωρείται ως μια διεκπεραιωτική διαδικασία παρά ως επάγγελμα. (Πασιαρδής, Σαββίδης & Τσιάκκιρος, 2005: 351-352). Η εσωτερική αξιολόγηση, αποτελεί ένα ισχυρό κίνητρο για να υπάρξει ανάπτυξη, καθώς μπορεί να καλύψει τις ανάγκες όλων όσων συμμετέχουν στην διαδικασία της αξιολόγησης (Χατζόπουλος, 2000: 266). Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί αναγκαιότητα σύμφωνα με την έρευνα των Πεδή και Αυγητίδου (2013: 158),

και αυτό γιατί βοηθά στην βελτίωση των αδύνατων και των δυνατών σημείων όχι μόνο της σχολικής μονάδας, αλλά και του εκπαιδευτικού έργου. Επιπλέον, σύμφωνα με την ίδια έρευνα, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί συνδέουν την αναγκαιότητα για την ύπαρξη της αυτοαξιολόγησης με τη διαδικασία βελτίωσης του έργου των εκπαιδευτικών από τους σχολικούς συμβούλους (Πεδή & Αυγητίδου, 2013: 158). Ένας ακόμη λόγος που αναδεικνύει την ανάγκη για την υιοθέτηση της αυτοαξιολόγησης, είναι η τάση αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς έχει ως στόχο τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης και την απεμπλοκή της σχολικής μονάδας από τον συνεχή έλεγχο της κεντρικής εξουσίας (Καπαχτσή, 2011: 38). Τέλος, ένας σημαντικός λόγος για τον οποίο η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στις σχολικές μονάδες αποτελεί αναγκαιότητα, είναι η προσαρμογή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στις επιταγές και στις συνθήκες σύγκλισης και εναρμόνισης με τα υπόλοιπα ευρωπαϊκά και παγκόσμια συστήματα εκπαίδευσης (Καπαχτσή, 2011: 39).

Η διοίκηση και η οργάνωση της εκπαίδευσης είναι στενά συνδεδεμένη με την οργάνωση τόσο του προσωπικού του σχολείου όσο και των εποπτικών μέσων (Πασιαρδή, 2001: 60). Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας αγωνίζεται για τη δημιουργία ενός κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος, μέσα στο οποίο θα προάγονται οι ανθρώπινες σχέσεις και θα διατηρείται η συνοχή του προσωπικού του σχολείου με όλα τα άλλα μέλη που απαρτίζουν το έμψυχο υλικό της σχολικής μονάδας (Πασιαρδή, 2001: 63). Για την επιτυχία αυτού του εγχειρήματος, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ύπαρξη ενός κατάλληλου κλίματος που θα προάγει στα μέλη της την αλληλοκατανόηση την αμοιβαιότητα και τη συνεργασία (Πασιαρδή, 2001: 64).

# 2. Κουλτούρα Εμπιστοσύνης στις Σχολικές Μονάδες

## *2.1 Ορισμοί*

**Κουλτούρα**

Η κουλτούρα, κατά τον Mintzberg (1979), όπ. αν. στο Πασιαρδής (2004: 150), χαρακτηρίζεται ως «*την ιδεολογία του οργανισμού που περιλαμβάνει τις αντιλήψεις και τις συνήθειές του και τον διαχωρίζει από άλλους οργανισμούς».* Ορίζει δηλαδή την κουλτούρα ως ένα *«σύστημα κοινών αντιλήψεων που διαχωρίζει τον έναν οργανισμό από τον άλλο».* Η οργανωσιακή κουλτούρα ορίζεται ως ένα γνωστικό πλαίσιο αποτελούμενο από στάσεις, αξίες, κανόνες συμπεριφοράς και προσδοκίες που ασπάζονται τα στελέχη του οργανισμού (Greenberg, & Baron, 2013: 812). Η οργανωσιακή κουλτούρα, όπως αναφέρουν οι Robbins & Judge (2011: 494) «*αναφέρεται σε ένα σύστημα κοινού νοήματος που διαθέτουν τα μέλη και το οποίο διακρίνει ένα οργανισμό από τους υπόλοιπους*». Κατά τον Hofstede, όπ. αν. στο Βακόλα και Νικολάου (2012: 393), η οργανωσιακή κουλτούρα, ορίζεται ως «*ο κοινός τρόπος σκέψης που διαφοροποιεί τα μέλη ενός οργανισμού από τον άλλο*».

Έχει γίνει πολλή συζήτηση σχετικά με τις διαφορές μεταξύ της οργανωσιακής κουλτούρας και του οργανωσιακού κλίματος. Το οργανωσιακό κλίμα αναφέρεται στην άποψη που εκφράζουν οι εργαζόμενοι για το εργασιακό περιβάλλον. Οι απόψεις αυτές είναι κατά κύριο λόγο περιγραφικές, δεν βασίζονται σε αξίες όπως εκείνες που διακατέχουν την οργανωσιακή κουλτούρα. Επομένως, οι απόψεις των ανθρώπων για τις πολιτικές του οργανισμού ή της επιχείρησης είναι άμεσα παρατηρήσιμες, ενώ οι αξίες και τα πιστεύω πάνω στα οποία στηρίζεται η κουλτούρα γίνονται δύσκολα αντιληπτά(Βακόλα και Νικολάου, 2012: 393).

Ο Schein (οπ. αν. Uğurlu, 2009: 1003) ορίζει την κουλτούρα μιας ομάδας ως εξής: «*Ένα πρότυπο κοινών βασικών υποθέσεων που έμαθε η ομάδα καθώς λύνει τα προβλήματα της εξωτερικής προσαρμογής και της εσωτερικής ολοκλήρωσης που έχει εργαστεί αρκετά καλά ώστε να θεωρηθεί έγκυρο και ως εκ τούτου να διδαχθεί στα νέα μέλη ως ο σωστός τρόπος να αντιληφθούν, να σκέφτονται και να αισθάνονται σε σχέση με αυτά τα προβλήματα*». Ο Robbins (οπ. αν. Uğurlu, 2009: 1003) ορίζει την οργανωτική κουλτούρα ως "ένα σύστημα κοινής νοημοσύνης που κατέχουν μέλη που ξεχωρίζει την οργάνωση από άλλες οργανώσεις από άλλους οργανισμούς. Τα βασικά στοιχεία της κουλτούρας είναι: Προσωπική Αυτονομία, Κατασκευή, Υποστήριξη,

Ταυτότητα, Απόδοση/ Βραβείο, Αντοχή Συγκρούσεων, Ανοχή Κινδύνων (Uğurlu, 2009: 1003).

Κουλτούρα και κλίμα είναι δύο έννοιες που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, ενώ η κουλτούρα είναι εκείνη που επηρεάζει το κλίμα που επικρατεί μέσα στη σχολική μονάδα (Χατζηπαναγιώτου, 2010: 202). Η κάθε σχολική μονάδα αναπτύσσει το δικό της κλίμα με σκοπό την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων (Πασιαρδή, 2001: 29). Το σχολικό κλίμα, μπορεί να οριστεί ως την ατμόσφαιρα που επικρατεί μέσα σε μία σχολική μονάδα και περικλείει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που τη διαφοροποιούν σε σχέση με τις υπόλοιπες (Χατζηπαναγιώτου, 2010: 201). Σύμφωνα με έναν άλλο ορισμό, το σχολικό κλίμα νοείται ως το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στις ψυχολογικές, ακαδημαϊκές και φυσικές παραμέτρους του σχολικού περιβάλλοντος, επηρεάζοντας σημαντικά την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών για την τέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου (Πασιαρδή, 2001: 25). Συχνά λέγεται ότι αποτελεί την «καρδιά της σχολικής μονάδας», ένα στοιχείο που οδηγεί τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς να το αγαπούν και να έχουν τη διάθεση να αποτελέσουν μέρος του (Macneil, Prater & Busch, 2009: 75).

**Εμπιστοσύνη**

Εμπιστοσύνη είναι η βούληση ενός ατόμου ή ομάδας να είναι ευάλωτο απέναντι σε μια άλλη πλευρά, έχοντας την πεποίθηση ότι είναι καλοπροαίρετη, αξιόπιστη, ικανή, ειλικρινής και ανοιχτή (Tschannen-Moran & Hoy, 2000: 556). Οι Bryk και Schneider (2002: 14) ωστόσο, δίνουν ένα άλλο ορισμό για την εμπιστοσύνη, ως τον υπολογισμό βάσει εκείνου, ένας άνθρωπος αποφασίζει για το εάν θα εμπλακεί ή όχι σε μια δράση που ενσωματώνει κάποιο βαθμό ρίσκου με ένα άλλο άτομο. Η εμπιστοσύνη είναι μία παγκόσμια αντίληψη που περιλαμβάνει τουλάχιστον πέντε πτυχές: ευελιξία, πρόβλεψη, ικανότητα, δεξιότητα και ανοικτότητα. Όλα αυτά τα στοιχεία βασίζονται σε κοινές πεποιθήσεις ότι τα άτομα ή οι ομάδες ενεργούν με τρόπους οι οποίοι είναι προς το συμφέρον των ενδιαφερόμενων πλευρών. Η εμπιστοσύνη συνεπάγεται την ανάληψη ρίσκων και την ευαισθητοποίησή της έναντι του άλλου με την εμπιστοσύνη ότι ο άλλος θα ενεργήσει με τρόπους που δεν θα βλάψουν το εμπιστευτικό μέρος (Hoy, Quincy Gage & Tarter, 2012: 240).

## *2.2 Σημασία της κουλτούρας*

Η ουσία της κουλτούρας ενός σχολείου/σχολικής κουλτούρας είναι το βαθύτερο επίπεδο των βασικών θεωριών και πεποιθήσεων που μοιράζονται τα μέλη του, και οι οποίες λειτουργούν υποσυνείδητα, και ορίζουν το πώς ο οργανισμός «βλέπει» τον εαυτό του και το περιβάλλον του (Schein, 1995, στο Macbeath & Mortimore, 2001: 181). Η κουλτούρα ενός οργανισμού, μπορεί να ασκήσει ισχυρή επιρροή πάνω στη φύση του έργου του. Όπως αναφέρουν οι (Rhodes, Stevens and Hemmings) κατά τους (Harris, Caldwell & Longmuir 2013:22)., «η σχολική κουλτούρα επηρεάζει  τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί, η διοίκηση της σχολικής μονάδας, οι μαθητές και οι άλλοι σχολικοί παράγοντες, κάνουν σχολική εκπαίδευση σε πρακτικές με νόημα και πρακτικές.

Όταν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων έχουν εμπιστοσύνη στο προσωπικό και τους ενθαρρύνει στο να εμπλέκονται στην διαδικασία της λήψης των αποφάσεων, οδηγεί, σε αυξημένη εμπιστοσύνη του προσωπικού, και σε ηθικό. Οι ευκαιρίες αυτές μπορούν να ενισχύσουν την κουλτούρα εμπιστοσύνης στο σχολείο και να ενθαρρύνουν το προσωπικό του σχολείου να συνεργαστεί για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης. Οι ηγέτες των σχολικών μονάδων μπορούν να χρησιμοποιήσουν αυτή τη κουλτούρα εμπιστοσύνης για να δημιουργήσουν ένα «ψυχολογικά ασφαλές περιβάλλον για το προσωπικό όπου μπορούν να ξεκινήσουν και να δοκιμάσουν νέες ιδέες και πρακτικές χωρίς φόβο κριτικής ή τιμωρίας». Το προσωπικό μπορεί στην συνέχεια να συμμετέχει αυθεντικά στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και να θεωρεί ότι οι αποφάσεις τους υποστηρίζονται (Harris, Caldwell & Longmuir 2013:22).

Σύμφωνα με την Χατζηπαναγιώτου «η κουλτούρα είναι πολύ σημαντική για ένα οργανισμό, γιατί δίνει νόημα σε κάθε πτυχή του». Η μοναδικότητα κάθε σχολικού οργανισμού, προσδιορίζεται από τη κυρίαρχη σχολική κουλτούρα που διαμορφώνεται στους κόλπους του.(Βαρδιάμπαση, 2017: 223). Εάν ένα σχολείο διαφορετικό από τα άλλα αλλάζει και διαφοροποιεί τις δικές του παραλλαγές, μπορεί να είναι πιο επιτυχημένο και αποτελεσματικό στην αλλαγή και βελτίωση των συμπεριφορών των μελών του. Η σχολική κουλτούρα πρέπει να έχει ένα χαρακτηριστικό που μπορεί να διακρίνει ένα σχολείο από τους άλλους, έτσι οι διαχειριστές των σχολείων πρέπει να είναι οι δημιουργοί των εφαρμογών που θα κάνουν το σχολείο μοναδικό.

Η ισχυρή σχολική κουλτούρα είναι πολύ σημαντική για τα σχολεία που θέλουν να είναι αποτελεσματικά και να αναπτυχθούν. Οι εκπαιδευτικοί είναι ίσως η πιο

σημαντική μεταβλητή ειδικά για να αλλάξει η σχολική κουλτούρα και να δημιουργήσει ένα αποτελεσματικό, επειδή οι διευθυντές, βοηθοί διευθυντές, οικογένειες και όλοι οι οργανισμοί γύρω από το σχολείο παρατηρούν τον δάσκαλο ως διαχειριστή των δραστηριοτήτων διδασκαλίας-μάθησης (Uğurlu, 2009: 1004).

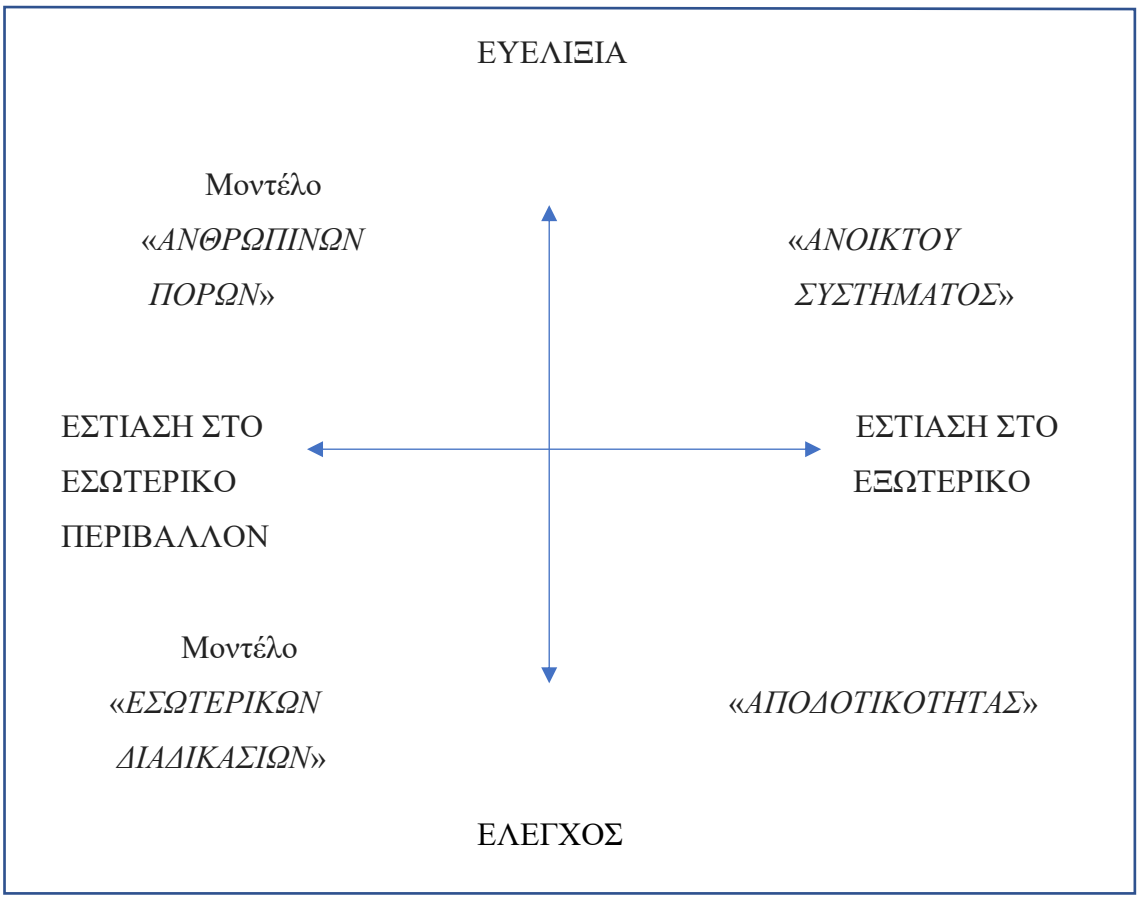
## *2.3 Τύποι κουλτούρας*

Η οργανωσιακή κουλτούρα, αντιπροσωπεύει μία κοινή ιδέα που έχουν τα στελέχη του οργανισμού. Με αυτό ως δεδομένο, θα πρέπει να φανεί ότι τα άτομα εκείνα με διαφορετικό υπόβαθρο ή σε διαφορετικό ιεραρχικό επίπεδο μέσα σε ένα οργανισμό να τον περιγράφουν συνήθως με τέτοιους όρους. Κάτι τέτοιο όμως δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχουν υποκουλτούρες σε οποιαδήποτε δεδομένη κουλτούρα. Οι περισσότεροι οργανισμοί, έχουν μια κυρίαρχη κουλτούρα, και πληθώρα υποκουλτούρων. Η κυρίαρχη κουλτούρα (dominant culture), εκφράζει τις θεμελιώδεις αξίες που αποδέχεται η πλειονότητα των μελών του οργανισμού και δίνει στον οργανισμό την δική του ταυτότητα. Οι υποκουλτούρες (subcultures), συνήθως αναπτύσσονται σε μεγάλους οργανισμούς, για να εντοπίσουν κοινά προβλήματα, καταστάσεις ή εμπειρίες που έχουν να αντιμετωπίσουν οι ομάδες, τα μέλη των οποίων βρίσκονται στον ίδιο χώρο ή στην ίδια ομάδα (Robbins & Judge, 2011: 495-496). Τα άτομα, που συνήθως διαμορφώνουν τις επιμέρους υποκουλτούρες λαμβάνουν υπόψη και άλλα σύνολα αξιών, ενώ δέχονται τις κύριες αξίες ενός οργανισμού ως σύνολο. Αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι κουλτούρες δεν θα πρέπει να θεωρούνται ως ένα σύνολο που αποτελείται από ξεχωριστές υποκουλτούρες, αλλά ως μικρά υποσύνολα, τα οποία λειτουργούν μέσα σε μια ευρύτερη και κυρίαρχη κουλτούρα. (Greenberg, & Baron, 2013: 846).

Η κουλτούρα παίζει σημαντικούς ρόλους μέσα στα πλαίσια των οργανισμών. Αρχικά, δίνει μια αίσθηση ταυτότητας, καθώς όσο πιο καθαρά ορίζονται οι απόψεις και οι αξίες ενός οργανισμού, τόσο εντονότερα οι άνθρωποι έχουν την δυνατότητα να αισθάνονται μέλη του οργανισμού αυτού (Greenberg, & Baron, 2013: 846). Επιπλέον, η κουλτούρα, παράγει δέσμευση στην αποστολή του οργανισμού καθώς πολλές φορές είναι πιθανό οι άνθρωποι να δυσκολεύονται να σκεφτούν πέρα από τα δικά τους όρια και προσωπικά συμφέροντα, αλλά η ύπαρξη μιας ισχυρής κουλτούρας, τους δίνει το αίσθημα ότι αποτελούν μέρος ενός μεγαλύτερου συνόλου. Τέλος, η κουλτούρα, ξεκαθαρίζει και ενδυναμώνει τα πρότυπα συμπεριφοράς. Μπορεί να καθοδηγεί τις πράξεις και τα λεγόμενα των εργαζομένων, παρέχοντάς τους σαφείς οδηγίες για το τι

πρέπει να λένε και να κάνουν σε μία κατάσταση, πράξη απαραίτητη και χρήσιμη για τους νέους υπαλλήλους του οργανισμού. Από αυτή την οπτική, η κουλτούρα προσφέρει μια σταθερότητα ως προς τη συμπεριφορά, ως προς το τι μπορεί να κάνει ένα άτομο σε πολλές περιπτώσεις ή πολλά άτομα μαζί. Αυτό που προκύπτει ως συμπέρασμα από αυτούς τους τρεις βασικούς ρόλους, είναι ότι καθίσταται σαφές πως η κουλτούρα αποτελεί μια σημαντική δύναμη, η οποία μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά στους οργανισμούς (Greenberg, & Baron, 2013: 847).

Για την περιγραφή και την κατανόηση της οργανωσιακής κουλτούρας, πολλοί ερευνητές κατέληξαν σε αρκετά μοντέλα και τυπολογίες. Σύμφωνα με τους Cameron και Quinn, «*η οργανωσιακή κουλτούρα αντανακλάται στις επικρατούσες αξίες, στα κυρίαρχα στυλ ηγεσίας, στη γλώσσα και στα σύμβολα*» (Cameron & Quinn, 2011: 21). Σύμφωνα με τους ίδιους, μέσα σε έναν οργανισμό, υπάρχουν και υπο-κουλτούρες που αντανακλούν διάφορες υποομάδες όπως επίσημες ή άτυπες ομάδες και τμήματα (Βακόλα & Νικολάου, 2012: 398).




*Σχήμα 1: Τύποι κουλτούρας (Cameron & Quinn, 2011)*

Οι ίδιοι (2011), όρισαν τέσσερις τύπους κουλτούρας (βλ. σχήμα 1). Όπως φαίνεται και από το σχήμα, η οργανωσιακή κουλτούρα στηρίζεται πάνω σε δύο διαστάσεις με την πρώτη να βασίζεται στην ευελιξία και τη δεύτερη να δίνει έμφαση στον έλεγχο. Όσον αφορά τους οργανισμούς που τείνουν προς τον έλεγχο στοχεύουν στην σταθερότητα, την προβλεψιμότητα, τις αυστηρές διαδικασίες και τις μετρήσεις αποτελεσμάτων, ενώ από την άλλη πλευρά, οι οργανισμοί που τείνουν προς την ευελιξία χαρακτηρίζονται από την ενθάρρυνση ανάληψης πρωτοβουλιών, την προσαρμοστικότητα, την ανάληψη κινδύνων και άλλα (Βακόλα & Νικολάου, 2012: 398).

Η δεύτερη διάσταση σχετίζεται με την εσωτερική και την εξωτερική εστίαση. Οι οργανισμοί με εσωτερική εστίαση, δίνουν έμφαση στην αυστηρή εσωτερική οργάνωση, χαρακτηριζόμενοι από ιεραρχική δομή και έμφαση στις διαδικασίες και στους ρόλους. Από την άλλη πλευρά, η εξωτερική εστίαση χαρακτηρίζεται από έμφαση στην ικανοποίηση των πελατών, στην καινοτομία, τη δημιουργικότητα και τη γρήγορη προσαρμογή στις εξελίξεις του περιβάλλοντος (Βακόλα & Νικολάου, 2012: 399).

Με βάση το παραπάνω σχήμα, με το συνδυασμό αυτών των διαστάσεων,

οδηγούμαστε σε τέσσερις διακριτούς τύπους κουλτούρας, το Μοντέλο Ανθρώπινων Πόρων, το Μοντέλο Εσωτερικών Διαδικασιών, το Μοντέλο της Αποδοτικότητας και το Μοντέλο Ανοιχτού Συστήματος (Βακόλα & Νικολάου, 2012: 399).

α) Μοντέλο Ιεραρχίας ή Μοντέλο Εσωτερικών Διαδικασιών (The Hierarchy Culture)

Οι κανονισμοί και οι διαδικασίες που έχουν σκοπό τον έλεγχο και την πρόβλεψη των συμπεριφορών των ατόμων και των ομάδων, χαρακτηρίζουν τους οργανισμούς με κυρίαρχο αυτόν τον τύπο κουλτούρας (Βακόλα & Νικολάου, 2012: 399). Η ιεραρχία σε αυτή τη περίπτωση είναι αυστηρή όπως και οι κανόνες και η προβλεψιμότητα. Οι σαφείς γραμμές της αρχής λήψης αποφάσεων, οι τυποποιημένοι κανόνες και διαδικασίες και οι μηχανισμοί ελέγχου και λογοδοσίας μπορούν να εκτιμηθούν ως τα κλειδιά της επιτυχίας. Η οργανωτική κουλτούρα που είναι συμβατή με αυτή τη μορφή χαρακτηρίζεται από έναν επίσημο και δομημένο τόπο εργασίας. Οι αποτελεσματικοί ηγέτες σε έναν τέτοιο οργανισμό είναι καλοί συντονιστές και διοργανωτές και η διατήρηση ενός ομαλά οργανωμένου οργανισμού είναι σημαντική. Οι μακροπρόθεσμες ανησυχίες του οργανισμού είναι η σταθερότητα, η προβλεψιμότητα και η αποτελεσματικότητα. (Cameron & Quinn, 2011: 42)

β) Μοντέλο της Αγοράς ή Αποδοτικότητας (The Market Culture)

Στο αυτό το μοντέλο, δίνεται έμφαση στην επίτευξη των αποτελεσμάτων διαμέσου της αξιοποίησης των διαθέσιμων πόρων. Στα κυριότερα χαρακτηριστικά ανήκουν η στοχοθεσία, ο έλεγχος των δαπανών, η μέτρηση αποτελεσμάτων και η σύνδεση των αποτελεσμάτων με κίνητρα (Βακόλα & Νικολάου, 2012: 399). Ο όρος «αγορά» δεν είναι συνώνυμος με τη «λειτουργία μάρκετινγκ» ή με «τους καταναλωτές στην αγορά». Αντίθετα, το συγκεκριμένο μοντέλο αναφέρεται σε έναν τύπο οργάνωσης που λειτουργεί ως την ίδια την αγορά. Είναι προσανατολισμένο προς το εξωτερικό περιβάλλον αντί για τις εσωτερικές υποθέσεις (Cameron & Quinn, 2011: 44).

γ) Μοντέλο Ανθρώπινων Πόρων ή Παρέας (The Clan Culture)

Το συγκεκριμένο μοντέλο στηρίζεται στο συνδυασμό των διαστάσεων της ευελιξίας με την εσωτερική εστίαση. Αυτό δείχνει ότι με τον συγκεκριμένο τύπο οργανωσιακής κουλτούρας δίνεται έμφαση στη συμμετοχή, στην ομαδικότητα και στην ανάπτυξη των ανθρώπων (Βακόλα & Νικολάου, 2012: 399). Αντί για τους κανόνες και τις διαδικασίες των ιεραρχιών ή τα ανταγωνιστικά κεντρικά κέντρα των αγορών, τα τυπικά χαρακτηριστικά των ομάδων ήταν η ομαδική εργασία, τα

προγράμματα συμμετοχής των εργαζομένων και η εταιρική δέσμευση των εργαζομένων. Αυτά τα χαρακτηριστικά αποδείχθηκαν από ημιαυτόνομες ομάδες εργασίας που έλαβαν ανταμοιβές με βάση την ομαδική (όχι ατομική) ολοκλήρωση και που προσέλαβαν και κατέγραψαν τα μέλη τους, ποιοτικούς κύκλους που ενθάρρυναν τους εργαζόμενους να εκφράζουν προτάσεις για το πώς να βελτιώσουν τη δουλειά τους και την απόδοση της εταιρίας και ένα περιβάλλον ενδυνάμωσης για τους εργαζόμενους. Οι βασικές παραδοχές σε μια κουλτούρα των ανθρώπινων πόρων είναι ότι το περιβάλλον μπορεί καλύτερα να γίνει διαχειρίσιμο μέσω της ομαδικής εργασίας και της ανάπτυξης των εργαζομένων, οι πελάτες θεωρούνται ως συνεργάτες, ο οργανισμός αναπτύσσει ένα ανθρώπινο εργασιακό περιβάλλον και το κύριο καθήκον της διοίκησης είναι η ενδυνάμωση των εργαζομένων και η διευκόλυνση της συμμετοχής, της δέσμευσης και της αφοσίωσής τους (Cameron & Quinn, 2011: 46).

δ) Μοντέλο Ανοιχτού Συστήματος (The Adhocracy Culture)

Το εργασιακό περιβάλλον προωθεί την καινοτομία και την δημιουργικότητα. Το προσωπικό προθυμοποιείται να αναλάβει πρωτοβουλίες και να πάρει ρίσκα (Βακόλα & Νικολάου, 2012: 399). Είναι μια οργανωτική μορφή που ανταποκρίνεται περισσότερο στις συνεχώς επιταχυνόμενες συνθήκες που όλο και περισσότερο αντιπροσωπεύουν τον οργανωτικό κόσμο του εικοστού πρώτου αιώνα. Με ταχέως μειούμενα μισά από τα πλεονεκτήματα προϊόντων και υπηρεσιών, αναπτύχθηκε ένα σύνολο υποθέσεων που διέφερε από τις άλλες τρεις μορφές οργάνωσης. Αυτές οι υποθέσεις ήταν ότι οι καινοτόμες και πρωτοποριακές πρωτοβουλίες οδηγούν στην επιτυχία, οι οργανώσεις δραστηριοποιούνται κυρίως στην ανάπτυξη νέων προϊόντων και υπηρεσιών και στην προετοιμασία για το μέλλον και το κύριο καθήκον της διοίκησης είναι να ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και τη δραστηριότητα στην πρωτοπορία. Θεωρήθηκε ότι η προσαρμογή και η καινοτομία οδήγησαν σε νέους πόρους και προνόμια και έτσι δόθηκε έμφαση στη δημιουργία ενός οράματος για το μέλλον, στη οργανωμένη αναρχία και στην πειθαρχημένη φαντασία (Cameron & Quinn, 2011: 49).

Άλλοι αναφέρθηκαν σε αυτές τις οργανωτικές αρχές ως αρχή, τιμή και πρότυπα Κάθε μία από αυτές τις αρχές λειτουργεί με βάση ξεχωριστούς μηχανισμούς που προσανατολίζουν, επιτρέπουν και περιορίζουν την οικονομική συμπεριφορά. Για παράδειγμα, η αρχή ως οργανωτική αρχή επιλύει το πρόβλημα του συντονισμού της δράσης ενόψει της αλληλεξάρτησης και της αβεβαιότητας με την ανακατανομή των δικαιωμάτων λήψης αποφάσεων. (McEvily, Perrone & Zaheer, 2003: 92). Η

εμπιστοσύνη, σχετίζεται περισσότερο με την αρχή των ανθρώπινων πόρων. Ωστόσο η εμπιστοσύνη, μπορεί και συμβαίνει σε οργανωτικά πλαίσια εκτός των ανθρώπων. Για παράδειγμα, υπάρχει μια ποικιλία οργανωτικών ρυθμίσεων όπου η συνεργασία σε μεικτές καταστάσεις κινήτρων, εξαρτάται από την εμπιστοσύνη όπως και σε συναφείς στρατηγικές συμμαχίες, σχέσεις ηγεσίας- πελάτη και με προσωρινές ομάδες σε οργανισμούς (McEvily, Perrone & Zaheer, 2003: 92). Συνολικά, μπορούμε να αναφέρουμε πως η εμπιστοσύνη προωθείται κυρίως μέσω του Μοντέλου Ανοιχτού Συστήματος, καθώς προωθεί την καινοτομία και την δημιουργικότητα, όπως και την εμπιστοσύνη του προσωπικού προς το πρόσωπο του ηγέτη καθώς θεωρείται πρόθυμος και έτοιμος να ρισκάρει.

### *2.4 Σχέση Σχολικού Κλίματος - Κουλτούρας Εμπιστοσύνης*

Η έννοια του κλίματος θεωρείται ότι έχει άμεση σχέση με την έννοια της κουλτούρας. Η κουλτούρα κατά κύριο λόγο, αναφέρεται σε θέματα αποδεκτά από το σύνολο των μελών μιας σχολικής μονάδας και με βάση αυτά, δημιουργείται ισχυρός δεσμός αποκτώντας μια ταυτότητα διαφορετική των άλλων σχολικών μονάδων (Πασιαρδή, 2001: 26). Το σχολικό κλίμα αποτελεί αντικείμενο μελέτης και αρκετοί ερευνητές συνδέουν τις έννοιες του σχολικού κλίματος και της κουλτούρας, ίσως γιατί και οι δύο περιγράφουν το χαρακτήρα της σχολικής μονάδας και αναφέρονται ως δείκτες της αποτελεσματικότητάς της (Van Houte, 2005: 71). Συνεπώς, το σχολικό κλίμα σχετίζεται με την εξήγηση που δίνει κανείς στην έννοια της κουλτούρας, γιατί η κουλτούρα μιας σχολικής μονάδας, αποτελεί αντανάκλαση του σχολικού κλίματος. Έτσι μπορεί να γίνει φανερό ότι η έννοια της κουλτούρας αποτελεί ένα από τους παράγοντες που επηρεάζουν το κλίμα της σχολικής μονάδας και εν συνεχεία και την αποτελεσματικότητά της (Πασιαρδή, 2001: 26-27).

Είναι επίσης πολύ πιθανό, ότι οι σχολικές μονάδες που έχουν τη δυνατότητα να έχουν ένα κλίμα εμπιστοσύνης, ανοικτότητας και συνεργασίας είναι και οι πιο αποτελεσματικές. Μπορούμε να ισχυριστούμε ότι μέσω των συμμετοχικών και των συνεργατικών διαδικασιών, όλοι οι ενδιαφερόμενοι γνωρίζουν τι ακριβώς συμβαίνει στη σχολική μονάδα και η συμβολή τους είναι θεσμοθετημένη. Ως εκ τούτου ο ρόλος της διοίκησης της σχολικής μονάδας αλλά και των άλλων σχολικών ηγετών σε πρώτη φάση θα κυριαρχήσει στην δημιουργία ενός κατάλληλου κλίματος για την εισαγωγή της σχολικής αυτοαξιολόγησης (Kyriakides & Campbell, 2004: 27).

Ωστόσο, παρά τις ομοιότητες που μπορούν να εντοπιστούν ανάμεσα σε αυτές

τις δύο έννοιες, η σύγχρονη βιβλιογραφία συνηθίζει να τις διαχωρίζει. Η κυριότερη διαφορά τους είναι σε γενικές γραμμές ότι το κλίμα αναφέρεται κυρίως σε αντιλήψεις ενώ η κουλτούρα σε κοινές παραδοχές και ιδεολογίες (Hoy, 1990: 151-152). Η απουσία της κουλτούρας αξιολόγησης σε συνδυασμό με την έλλειψη διδακτικού προσωπικού στις σχολικές μονάδες αποτελούν έναν από τους λόγους της απαξίωσης της αξιολόγησης στην Ελλάδα. Η έλλειψη προγραμμάτων βασικής κατάρτισης καθώς και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών τόσο με γνωστικά αντικείμενα όσο και με δράσεις που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διοίκηση και αξιολόγηση δημιουργεί αρνητικό κλίμα προς την αξιολόγηση (Καπαχτσή, 2008: 46-47).

### *2.5 Αυτοαξιολόγηση και Κουλτούρα Εμπιστοσύνης στις Σχολικές Μονάδες*

Η κατανόηση της φύσης και της σημασίας της εμπιστοσύνης στις σχολικές μονάδες είναι σημαντική για την εκπλήρωση της αποστολή τους, στον περίπλοκο και συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο του εικοστού πρώτου αιώνα (Tschannen-Moran, 2004: 1). Η εμπιστοσύνη δημιουργεί μια ανθεκτική βάση για την ανάπτυξη προσωπικών και επαγγελματικών σχέσεων με κοινωνικό και συναισθηματικό χαρακτήρα μεταξύ των μελών ενός οργανισμού, αν και οι επαγγελματικές σχέσεις σύμφωνα με τον Johnson (2016: 1) οπ. αν. Κολυβάς (2018: 13) βασίζονται κυρίως στην ολοκλήρωση καθηκόντων και την επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Η εμπιστοσύνη μπορεί να επηρεάσει θετικά τις στάσεις, τις συμπεριφορές, τις αντιλήψεις και τα αποτελέσματα των μελών ενός οργανισμού όπως οι καθηγητές και οι μαθητές (Van Maele & Van Houtte, 2009: 580). Αντίθετα, η ανάπτυξη σχέσεων χωρίς εμπιστοσύνη, δημιουργεί τριβές και «θερμότητα» που υποβαθμίζουν το έργο του οργανισμού (Tschannen-Moran, 2004: 2).

Είναι επίσης πολύ πιθανό, ότι οι σχολικές μονάδες που έχουν τη δυνατότητα να έχουν ένα κλίμα εμπιστοσύνης, ανοικτότητας και συνεργασίας είναι και οι πιο αποτελεσματικές. Μπορούμε να ισχυριστούμε ότι μέσω των συμμετοχικών και των συνεργατικών διαδικασιών, όλοι οι ενδιαφερόμενοι γνωρίζουν τι ακριβώς συμβαίνει στη σχολική μονάδα και η συμβολή τους είναι θεσμοθετημένη. Ως εκ τούτου ο ρόλος της διοίκησης της σχολικής μονάδας αλλά και των άλλων σχολικών ηγετών σε πρώτη φάση θα κυριαρχήσει στην δημιουργία ενός κατάλληλου κλίματος για την εισαγωγή της σχολικής αυτοαξιολόγησης (Kyriakides & Campbell, 2004: 27).

Η εδραίωση σχέσεων εμπιστοσύνης με τους γονείς και τις ευρύτερες

κοινότητες, ωστόσο δεν είναι ένα εύκολο έργο για τις σχολικές μονάδες ή την διοίκησή τους. Κατά τους Walker, Kutsyuruba και ο Noonan (2011) οπ. αν. (Harris, Caldwell & Longmuir, 2013: 21) στην μελέτη τους παρατηρήθηκαν μερικές περιπτώσεις στις οποίες οι γονικές σχέσεις ελέγχου ήταν δυσλειτουργικές εξαιτίας της δυσπιστίας των γονέων του εκπαιδευτικού συστήματος. Αρνητικές σχέσεις ή σχέσεις χωρίς εμπιστοσύνη ανάμεσα σε γονείς και σχολικές μονάδες μπορεί να είναι και αντιπολιτευτικές. Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων στην μελέτη των Walker, Kutsyuruba και Noonan (οπ.π.), ανέφεραν ότι οι διευθυντές είχαν μια παρόμοια δυσπιστία επειδή ορισμένοι γονείς, πίστευαν ότι δεν διέθεταν την ειλικρίνεια, την ηθική ακεραιότητα και την ορθή κρίση. Η ηγεσία της σχολικής μονάδας και άλλοι ηγέτες σχολικών μονάδων, παίζουν αναπόσπαστο ρόλο στην ανάπτυξη της κουλτούρας εμπιστοσύνης στα πλαίσια των σχολικών μονάδων (Harris, Caldwell& Longmuir, 2013: 21). Οι Bryk και Schneider (2002) χρησιμοποίησαν τον όρο «σχέσεις εμπιστοσύνης» για να περιγράψουν τη δυναμική των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που συμβαίνουν στο σχολικό περιβάλλον, τις αμοιβαίες εξαρτήσεις και την ασυμμετρία εξουσίας μεταξύ των μελών μιας σχολικής μονάδας.

Στα σχολεία διακρίνουμε δυο επίπεδα εμπιστοσύνης: (α) την θεσμική εμπιστοσύνη που αναφέρεται στην προσδοκία κατάλληλης συμπεριφοράς βάσει κανόνων σε ένα οργανωμένο περιβάλλον, όπως ο εκπαιδευτικός οργανισμός, και (β) τη σχέση εμπιστοσύνης που αναφέρεται στις προσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του οργανισμού, ως αποτέλεσμα των μεταξύ τους αλληλεπιδράσεων (Louis, 2007: 3). Η εμπιστοσύνη επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας γιατί ενισχύει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, ενθαρρύνει το πειραματισμό και τη δοκιμή νέων στρατηγικών, καλλιεργεί δηλαδή μια κουλτούρα που βοηθά τους μαθητές να φτάσουν στην επίτευξη των στόχων. Η ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης μπορεί να βοηθήσει επίσης στην παροχή κοινωνικής υποστήριξης και καθοδήγησης από τους εκπαιδευτικούς σε μαθητές που οι οικογένειες τους εξαιτίας της οικονομικής τους κατάστασης στερούνται της πολιτιστικής βάσης να τους προετοιμάσουν να έχουν πρόσβαση σε όλες τις ευκαιρίες που προσφέρει η εκπαίδευση (Tshcannen-Moran, 2004: 6-7).

Ως εκ τούτου, επειδή η εμπιστοσύνη είναι ζωτικής σημασίας για τους οργανισμούς και ειδικότερα για τα σχολεία, καθώς συνδέεται με την αποτελεσματική τους λειτουργία, πρέπει να καλλιεργείται συνειδητά και να διατηρείται στις σχέσεις, οι οποίες οφείλουν να είναι συνεκτικές και συνεργατικές (Van Maele & Van Houtte,

2009: 559; Tschannen-Moran, 2017: 3-4). Στα σχολεία ένα ισχυρό δίκτυο σχέσεων βασιζόμενων στην εμπιστοσύνη που περιλαμβάνει τόσο τους φοιτητές όσο και τις οικογένειές τους, μπορεί να είναι ένα ισχυρό όχημα για τη δημιουργία κοινωνικού κεφαλαίου για τους μαθητές, ανεξάρτητα από τα πλεονεκτήματα ή τα μειονεκτήματά τους στη ζωή. Η εμπιστοσύνη, αποτελεί επίσης μια βάση για το οικονομικό κεφάλαιο για τις σχολικές μονάδες. Επειδή όμως εκείνες, δεν παράγουν τα έσοδα που χρειάζονται για να λειτουργήσουν, πρέπει να βασίζονται στις κοινότητες που τα χορηγούν και τα χρηματοδοτούν (Tschannen-Moran, 2017: 3).

# 3. Η Μεθοδολογία της Έρευνας

## *3.1. Σκοπός της έρευνας - Ερευνητικά Ερωτήματα*

Παρά το γεγονός ότι έχουν διενεργηθεί αρκετές έρευνες στο πεδίο της αυτοαξιολόγησης διαπιστώνεται έλλειψη ερευνών που να εμβαθύνουν στον τρόπο εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης στο σχολείο. Όπως σημειώνει και η Karagiorgi (2011), το πεδίο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι σε εμβρυϊκό στάδιο. Έτσι, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών και διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με την αυτοαξιολόγηση στα πλαίσια της σχολικής μονάδας. Ο σκοπός της έρευνας αναλύεται στους παρακάτω επιμέρους στόχους:

**1)** Να διερευνηθούν οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών για το ρόλο της κουλτούρας εμπιστοσύνης, στην ανάπτυξη της αυτοαξιολόγησης.

**2)** Να αναδειχθούν τα θετικά και τα αρνητικά σημεία της αυτοαξιολόγησης, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών.

**3)** Να αναδειχθούν συγκεκριμένες προτάσεις για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στο ελληνικό σχολείο.

**4)** Να διερευνηθεί, εάν υπάρχει στα σχολεία η προϋπόθεση της κουλτούρας εμπιστοσύνης, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών.

## *3.2. Δείγμα*

Για την επιλογή του δείγματος θα αξιοποιηθεί η μέθοδος της "βολικής" δειγματοληψίας σύμφωνα με την οποία επιλέγονται από τον ερευνητή άτομα που βρίσκονται κοντά του συμβάλλοντας στην ερευνητική διαδικασία ως συμμετέχοντες της έρευνας (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 170). Πληθυσμός της παρούσας έρευνας είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας. Πληθυσμός σύμφωνα με τους Verma και Mallick (2004: 310), είναι "όλη η υπό εξέταση ομάδα ανθρώπων". Το δείγμα της έρευνας, το οποίο είναι ένα μέρος του πληθυσμού (Κατσίλλης, 2006), θα αποτελέσουν 200 άτομα, εκ των οποίων οι 150 θα είναι εκπαιδευτικοί και οι υπόλοιποι 50 διευθυντές, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί και διευθυντές από τον Ν. Τρικάλων, ενώ τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν στις σχολικές μονάδες κατά την περίοδο Μαΐου-Ιουνίου 2019.

## *3.3. Ερευνητικό Εργαλείο*

Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας έγινε με τη χρήση της ποσοτικής μεθόδου και συγκεκριμένα με τη χρήση ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε από τον ερευνητή με βάση τις ανάγκες της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο (questionnaire) είναι μια γραπτή συλλογή ερωτήσεων αυτό-αναφοράς (self- report) που δίνονται προς απάντηση σε μια επιλεγμένη μονάδα συμμετεχόντων στην έρευνα. Ο συμμετέχων δίνει τις απαντήσεις του σε μια ειδική φόρμα που του έχει ήδη δοθεί (Mills, Gay & Airasian, 2017: 411). Ερωτηματολόγιο είναι μια φόρμα που χρησιμοποιείται σε ένα δειγματοληπτικό σχεδιασμό, την οποία οι συμμετέχοντες σε μια μελέτη συμπληρώνουν και επιστρέφουν στον ερευνητή. Ο συμμετέχων επιλέγει απαντήσεις στις ερωτήσεις και δίνει βασικές προσωπικές ή δημογραφικές πληροφορίες (Creswell, 2011: 431). Πλεονέκτημα του ερωτηματολογίου είναι ότι, δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να συλλέξει σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα μεγάλο αριθμό δεδομένων (Mills, Gay & Airasian, 2017: 411).

Στην παρούσα έρευνα, το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 17 ερωτήσεις, από τις οποίες οι περισσότερες έχουν σχεδιαστεί με βάση την κλίμακα Likert και περιέχει κυρίως ερωτήσεις κλειστού τύπου. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου είναι εκείνες οι οποίες εκφράζονται με τέτοιον τρόπο που επιτρέπει ένα περιορισμένο αριθμό επιλογών για αυτόν που απαντά (Verma & Mallick, 2004: 238). Οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου αντιθέτως επιτρέπουν στον ερωτώμενο να απαντήσει με λεπτομέρεια χωρίς άλλη προτροπή (Verma & Mallick, 2004: 239). Οι κλειστού τύπου ερωτήσεις περιλαμβάνουν απαντήσεις κλίμακας τύπου Likert. Η κλίμακα Likert είναι η κλίμακα που χρησιμοποιείται συχνότερα στην εμπειρική κοινωνική έρευνα και προτάθηκε το 1932 από τον Rensis Likert. Ο τύπος αυτός της κλίμακας, ο οποίος ονομάζεται κλίμακα Likert, χρησιμοποιείται κυρίως σε ερωτηματολόγια (Likert response scale), όπου ζητείται να μετρηθεί η ένταση των συναισθημάτων ή των στάσεων (υπέρ ή κατά) των υποκειμένων έναντι κάποιου ζητήματος (Σταμοβλάσης, 2016: 46). Τέλος, στο ερωτηματολόγιο υπάρχουν και διχοτομικές ερωτήσεις οι οποίες θέλουν μια καταφατική ή αρνητική απάντηση (Ναι/Όχι), όπως επίσης και απαντήσεις πολλαπλής επιλογής (Cohen, Manion& Morrison, 2008: 422-423).

Το ερωτηματολόγιο[1] αποτελείται από τρεις ενότητες. Η πρώτη ενότητα

[1] Κατασκευάστηκε από τον ερευνητή για τις ανάγκες της έρευνας. Κάποιες ερωτήσεις βασίστηκαν σε ερωτηματολόγια άλλων ερευνών (Κιρκιλιανίδου, 2012, Ξυφτερά, 2018).

(Ενότητα Α) αναφέρεται στο προφίλ των εκπαιδευτικών και των διευθυντών και αποτελείται από επτά (7) ερωτήσεις. Από τις επτά ερωτήσεις, οι τρεις είναι διχοτομικές ενώ οι υπόλοιπες τέσσερις είναι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Η δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου (Ενότητα Β), περιλαμβάνει οκτώ (8) ερωτήσεις αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Από τις οκτώ ερωτήσεις, οι περισσότερες -πέντε στον αριθμό- είναι ερωτήσεις ιεράρχησης, δύο είναι πολλαπλής επιλογής ενώ τέλος, υπάρχει μία ερώτηση της οποίας οι προτάσεις/υποερωτήματα έπρεπε να τοποθετηθούν κατά σειρά προτίμησης. Όλες οι ερωτήσεις της συγκεκριμένης ενότητας, -πλην μίας- περιλαμβάνουν αρκετά υποερωτήματα, για την όσο το δυνατόν πιο ενδελεχή διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σε ζητήματα αυτοαξιολόγησης. Τέλος, η τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου (Ενότητα Γ), που αναφέρεται στην κουλτούρα εμπιστοσύνης, περιλαμβάνει δύο ερωτήσεις: μία ανοικτού και μία κλειστού τύπου. Η ερώτηση κλειστού τύπου έχει 16 υποερωτήματα ιεραρχικής μορφής.

Με στόχο τη μέτρηση στάσεων ή απόψεων, ο Rensis Likert, πρότεινε μια απλή τεχνική διά της οποίας οι ερωτώμενοι καλούνται να τοποθετηθούν στον βαθμό, στον οποίο συμφωνούν ή διαφωνούν για μια σειρά από θέματα που αντιπροσωπεύουν ένα γενικότερο φαινόμενο. Οι δυνατές απαντήσεις που συνοδεύουν τα θέματα έχουν σταθερή μορφή -είναι συνήθως πέντε (π.χ., συμφωνώ απολύτως, συμφωνώ, δεν έχω άποψη, διαφωνώ, διαφωνώ απολύτως), παρότι σε κάποιες εφαρμογές παρατηρείται η αφαίρεση της ενδιάμεση, ουδέτερης άποψης, ενώ σε άλλες προστίθενται κατηγορίες για πιο λεπτομερείς διαφοροποιήσεις των ερωτώμενων (Κυριαζή, 2011: 69-70). Η κλίμακα δοκιμάζεται σε μικρό δείγμα, το οποίο θα πρέπει μεν να εμφανίζει τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού, αλλά δεν είναι απαραίτητο, να είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού, δηλαδή να έχει επιλεγεί με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας (Κυριαζή, 2011: 70). Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, αναλύθηκαν με τη χρήση του λογισμικού SPSS. Το SPSS προέρχεται από τα αρχικά των λέξεων Statistical Package for Social Sciences (Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες)(Ανδριώτης, 2003: 3).

## *3.4. Εγκυρότητα και αξιοπιστία*

Τα όργανα μέτρησης και φυσικά η μέτρηση πρέπει να χαρακτηρίζεται από δύο σπουδαίες ιδιότητες: Εγκυρότητα και αξιοπιστία. Ένα όργανο θεωρείται έγκυρο *όταν πράγματι μετρά αυτό που πρέπει να μετρά* και αξιόπιστο *όταν παράγει τα ίδια*

*αποτελέσματα μετρώντας το ίδιο πράγμα επανειλημμένα* (Κατσιλλής, 2005: 29).

Οι έννοιες *εγκυρότητα* και *αξιοπιστία*, είναι ανάλογες με τις έννοιες ακρίβεια και επαναληπτικότητα αντίστοιχα που χρησιμοποιούνται (Σταμοβλάσης, 2016: 54). Συνδέονται μεταξύ τους με αρκετά περίπλοκους τρόπους. Αυτοί οι δύο όροι μερικές φορές επικαλύπτονται ενώ σε άλλες ο ένας αποκλείει τον άλλο. Η εγκυρότητα μπορεί να θεωρηθεί ως ο μεγαλύτερος, περιεκτικότερος όρος όταν γίνεται αξιολόγηση για την επιλογή ενός εργαλείου. Η αξιοπιστία μπορεί να κατανοηθεί ευκολότερα, ως μια μέτρηση της συνέπειας (Creswell, 2011: 197). Η **εγκυρότητα** μιας διαδικασίας μέτρησης, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, αναφέρεται στο βαθμό που εκείνη μετρά αυτό που προτίθεται να μετρήσει. Στην πραγματικότητα εκφράζει τον βαθμό συνάφειας μεταξύ των θεωρητικών όρων και εμπειρικών δεικτών που επιλέγονται. Μπορεί να αναφέρεται στο όργανο μέτρησης αλλά και σε όλη τη διαδικασία της μέτρησης. Κάθε ερευνητής καλείται να απαντήσει σε ερωτήματα σχετικά με την εγκυρότητα του οργάνωση του οργάνου μέτρησης που έχει χρησιμοποιήσει. Η εγκυρότητα συνδέεται με τα συστηματικά σφάλματα.

Η **αξιοπιστία** συνδέεται με την επαναληπτικότητα των αποτελεσμάτων. Η αξιοπιστία μιας διαδικασίας μέτρησης αναφέρεται στο βαθμό που εκείνη παράγει τα ίδια αποτελέσματα σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις με τα ίδια εμπειρικά εργαλεία, δηλαδή αναφέρεται στη σταθερότητα των μετρήσεων. Η αξιοπιστία συνδέεται με τα τυχαία σφάλματα (Σταμοβλάσης, 2016: 54). Μια αναξιόπιστη μέτρηση δεν μπορεί να είναι και έγκυρη. Με άλλα λόγια δεν μπορεί να είναι έγκυρο ένα σύνολο μετρήσεων το οποίο παρουσιάζει μεγάλη διακύμανση, αλλά μπορεί να είναι αξιόπιστο, δηλαδή να είναι σταθερό με τον χρόνο αλλά να μην είναι έγκυρο, δηλαδή να μη μετριέται αυτό για το οποίο η διαδικασία σχεδιάσθηκε (Σταμοβλάσης, 2016: 55).

Από τον έλεγχο που έγινε στις μεταβλητές του ερωτηματολογίου για να διαπιστωθεί εάν αυτό είναι αξιόπιστο αποδείχτηκε πως είναι καθώς ο έλεγχος εσωτερικής συνέπειας Cronbach’s alpha ήταν 0,761.

# 4: Αποτελέσματα της έρευνας

## *4.1 Χαρακτηριστικά του δείγματος*

Η έρευνα διεξήχθη σε 50 σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Τρικάλων, οι οποίες επιλέχθηκαν με βολική δειγματοληψία, και συνολικά συμμετείχαν στην έρευνα 200 εκπαιδευτικοί εκ των οποίων 50 κατείχαν διοικητική θέση στη σχολική μονάδα που εργάζονταν. Επιπλέον, κατά τη διάρκεια της έρευνα δόθηκαν 200 ερωτηματολόγια εκ των οποίων συλλέχθηκαν και το 100% από αυτά. Επομένως ο τελικός αριθμός του δείγματος παρέμεινε 200 (N=200), δηλαδή το 100% του αρχικού δείγματος.

### Το φύλο των εκπαιδευτικών

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Άνδρας | 88 | 44,0 | 44,0 | 44,0 |
| | Γυναίκα | 112 | 56,0 | 56,0 | 100,0 |
| | Total | 200 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 1: Φύλο των εκπαιδευτικών

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 200 εκπαιδευτικοί και διευθυντές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εκ των οποίων 88 ήταν άντρες (44%) και 112 γυναίκες (56%).

### Η ηλικία των εκπαιδευτικών

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Έως 30 | 4 | 2,0 | 2,0 | 2,0 |
| | 31-40 | 12 | 6,0 | 6,0 | 8,0 |
| | 41-50 | 31 | 15,5 | 15,5 | 23,5 |
| | 51-60 | 131 | 65,5 | 65,5 | 89,0 |
| | >60 | 22 | 11,0 | 11,0 | 100,0 |
| | Total | 200 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 2: Ηλικία των εκπαιδευτικών

Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες της έρευνας ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα «51-60» με ποσοστό 65,5%. Πολλοί ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία «41-50» και συγκεκριμένα 31 σε ποσοστό 15,5%. 22 άτομα με ποσοστό 11% έχουν ηλικία μεγαλύτερη από 60 έτη. 12 από τους συμμετέχοντες ανήκαν στην ηλικιακή κατηγορία «31-40» σε ποσοστό 6%. Τέλος, στην έρευνα συμμετείχαν 4 άτομα που είχαν ηλικία έως 30 έτη σε ποσοστό 2%.

## Θέση Εργασίας

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Διευθυντής | 51 | 25,5 | 25,5 | 25,5 |
| | Μόνιμος Εκπαιδευτικός | 137 | 68,5 | 68,5 | 94,0 |
| | Αναπληρωτής | 12 | 6,0 | 6,0 | 100,0 |
| | Total | 200 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 3: Θέση εργασίας των εκπαιδευτικών

137 από τους 200 συμμετέχοντες είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί στις σχολικές μονάδες με ποσοστό 68,5%. Στη συνέχεια, ακολουθούν 51 άτομα με ποσοστό 25,5%, που έχουν θέση διευθυντή στις σχολικές μονάδες που εργάζονται, ενώ τέλος, 12 άτομα με ποσοστό 6% έχουν θέση αναπληρωτή.

## Βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Πρωτοβάθμια | 130 | 65,0 | 65,0 | 65,0 |
| | Δευτεροβάθμια | 70 | 35,0 | 35,0 | 100,0 |
| | Total | 200 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 4: Βαθμίδα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών

Στην ερώτηση σχετικά με την βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται οι συμμετέχοντες της έρευνας, οι περισσότεροι, 130 στον αριθμό και σε ποσοστό 65% εργάζονται στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ 70 εργάζονται στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (35%).

## Ανώτατος τίτλος σπουδών που διαθέτουν

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Πτυχίο | 172 | 86,0 | 86,0 | 86,0 |
| | Μεταπτυχιακό | 23 | 11,5 | 11,5 | 97,5 |
| | Διδακτορικό | 5 | 2,5 | 2,5 | 100,0 |
| | Total | 200 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 5: Ανώτατος τίτλος σπουδών

Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες και πιο συγκεκριμένα 172 άτομα, απάντησαν ότι ο ανώτατος τίτλος σπουδών που διαθέτουν είναι το «Πτυχίο» σε ποσοστό 86%. 23 άτομα, με ποσοστό 11,5% δήλωσαν ότι ο ανώτατος τίτλος σπουδών που διαθέτουν είναι «Μεταπτυχιακό», ενώ τέλος μόλις 5 άτομα σε ποσοστό 2,5% κατέχουν τίτλο «Διδακτορικού».

## Έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | 1-3 | 1 | ,5 | ,5 | ,5 |
| | 4-7 | 12 | 6,0 | 6,0 | 6,5 |
| | 8-16 | 12 | 6,0 | 6,0 | 12,5 |
| | 17-20 | 30 | 15,0 | 15,0 | 27,5 |
| | 21-30 | 92 | 46,0 | 46,0 | 73,5 |
| | >30 | 53 | 26,5 | 26,5 | 100,0 |
| | Total | 200 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 6: Έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών

Στην ερώτηση αναφορικά με τα έτη υπηρεσίας των συμμετεχόντων 92 άτομα απάντησαν ότι έχουν 21-30 έτη υπηρεσίας με ποσοστό 46%. Αμέσως μετά, 53 άτομα δήλωσαν ότι έχω από 30 και πάνω έτη υπηρεσίας με ποσοστό 26,5%. 30 άτομα, δήλωσαν ότι έχουν υπηρετήσει από 17 έως 20 έτη στην εκπαίδευση σε ποσοστό 15%. Στην συνέχεια 12 άτομα απάντησαν ότι έχουν υπηρετήσει στην εκπαίδευση από 8 έως 16 έτη σε ποσοστό 6% ενώ επίσης 12 άτομα απάντησαν ότι έχουν προϋπηρεσία από 4 έως 7 έτη σε ποσοστό 6%. Τέλος, 1 μόνο άτομο δήλωσε ότι έχει προϋπηρεσία από 1 έως 3 έτη σε ποσοστό 0,5%.

## Επιμόρφωση σε ζητήματα αξιολόγησης σχολικής μονάδας

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Ναι | 30 | 15,0 | 15,0 | 15,0 |
| | Όχι | 170 | 85,0 | 85,0 | 100,0 |
| | Total | 200 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 7: Επιμόρφωση πάνω σε ζητήματα αξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Σε αυτήν την ερώτηση 170 άτομα απάντησαν αρνητικά σε ποσοστά 85% ενώ μόλις 30 άτομα απάντησαν θετικά με ποσοστό 15%.

### *4.2 Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου*

## Είναι απαραίτητη η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στις σχολικές μονάδες;

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Καθόλου | 7 | 3,5 | 3,5 | 3,5 |
| | Λίγο | 13 | 6,5 | 6,5 | 10,0 |
| | Μέτρια | 34 | 17,0 | 17,0 | 27,0 |
| | Πολύ | 87 | 43,5 | 43,5 | 70,5 |
| | Πάρα Πολύ | 59 | 29,5 | 29,5 | 100,0 |
| | Total | 200 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 8: Είναι απαραίτητη η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

Στην συγκεκριμένη ερώτηση, 7 άτομα απάντησαν «Καθόλου» σε ποσοστό 3,5%, ενώ 13 απάντησαν «Λίγο» σε ποσοστό 6,5%. 34 άτομα σε ποσοστό 17%, απάντησαν «Μέτρια». Στην συνέχεια, 87 άτομα, που ήταν και τα περισσότερα, απάντησαν «Πολύ» στο εάν είναι απαραίτητη η αξιολόγηση σε ποσοστό 43,5%. Τέλος, «Πάρα Πολύ» απάντησαν 59 άτομα σε ποσοστό 29,5%.

Στόχος των ερωτημάτων αυτών είναι η ανάδειξη της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην αυτοαξιολόγηση και την ανάπτυξη κουλτούρας εμπιστοσύνης. Χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Likert.

**Ερώτηση: Εάν υποθέσουμε πως εφαρμόζεται στο σχολείο σας το σύστημα της αυτοαξιολόγησης, ποιες πιστεύετε ότι θα ήταν οι σχέσεις σας με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό;**

Η συγκεκριμένη ερώτηση περιλαμβάνει τρία υποερωτήματα. Στο πρώτο υποερώτημα, αναφορικά με το εάν ως διευθυντής η εκπαιδευτικός του σχολείου, θα αποδεχόντουσαν τις αξιολογήσεις των συναδέλφων χωρίς να προκύψουν εντάσεις, 106 άτομα σε ποσοστό 53% απάντησαν «Ναι», 45 απάντησαν «Όχι» σε ποσοστό 22,5%, ενώ τέλος με «Δεν ξέρω» απάντησαν 49 άτομα σε ποσοστό 24,5%.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Ναι | 106 | 53,0 | 53,0 | 53,0 |
| | Όχι | 45 | 22,5 | 22,5 | 75,5 |
| | Δεν Ξέρω | 49 | 24,5 | 24,5 | 100,0 |
| | Total | 200 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 9: Αποδοχή της αξιολόγησης από τους συναδέλφους

Στο δεύτερο υποερώτημα, αναφορικά με το εάν θα αισθανόντουσαν άνετα για να αξιολογηθούν από τους συναδέλφους τους, 113 άτομα απάντησαν «Ναι» σε ποσοστό 56,5%, 53 άτομα απάντησαν «Όχι» σε ποσοστό 26,5% ενώ τέλος 34 άτομα απάντησαν «Δεν ξέρω» σε ποσοστό 17%.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Ναι | 113 | 56,5 | 56,5 | 56,5 |
| | Όχι | 53 | 26,5 | 26,5 | 83,0 |
| | Δεν Ξέρω | 34 | 17,0 | 17,0 | 100,0 |
| | Total | 200 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 10: Εάν οι συμμετέχοντες αισθάνονται άνετα να αξιολογηθούν από τους συναδέλφους τους

Στο τελευταίο υποερώτημα, αναφορικά με το εάν θεωρούν ότι οι συνάδελφοι των ερωτηθέντων είναι ικανοί να τους αξιολογήσουν, οι απαντήσεις ήταν πιο ισορροπημένες καθώς 65 άτομα απάντησαν «Ναι» σε ποσοστό 32,5%, 62 απάντησαν «Όχι», σε ποσοστό 31%, ενώ «Δεν ξέρω» απάντησαν 73 άτομα σε ποσοστό 36,5%.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Ναι | 65 | 32,5 | 32,5 | 32,5 |
| | Όχι | 62 | 31,0 | 31,0 | 63,5 |
| | Δεν Ξέρω | 73 | 36,5 | 36,5 | 100,0 |
| | Total | 200 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 11: Εάν οι συμμετέχοντες θεωρούν ικανούς τους συναδέλφους τους να τους αξιολογήσουν

## Ερώτηση: Θεωρείτε πως η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει θετικά:

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Καθόλου | 8 | 4,0 | 4,0 | 4,0 |
| | Λίγο | 16 | 8,0 | 8,0 | 12,0 |
| | Μέτρια | 62 | 31,0 | 31,0 | 43,0 |
| | Πολύ | 82 | 41,0 | 41,0 | 84,0 |
| | Πάρα Πολύ | 32 | 16,0 | 16,0 | 100,0 |
| | Total | 200 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 12: Θετική συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου

Στο πρώτο υποερώτημα που αφορά την θετική συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού και διδακτικού έργου της σχολικής μονάδας, 8 άτομα απάντησαν «Καθόλου» σε ποσοστό 4%, 16 απάντησαν «Λίγο» σε ποσοστό 8%, ενώ 62 άτομα σε ποσοστό 31%, απάντησαν «Μέτρια». Στην συνέχεια, 82 άτομα, που ήταν και τα περισσότερα, απάντησαν «Πολύ» σε ποσοστό 41%. Τέλος, «Πάρα Πολύ» απάντησαν 32 άτομα σε ποσοστό 16%.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Καθόλου | 9 | 4,5 | 4,5 | 4,5 |
| | Λίγο | 14 | 7,0 | 7,0 | 11,5 |
| | Μέτρια | 56 | 28,0 | 28,0 | 39,5 |
| | Πολύ | 86 | 43,0 | 43,0 | 82,5 |
| | Πάρα Πολύ | 35 | 17,5 | 17,5 | 100,0 |
| | Total | 200 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 13: Θετική συμβολή της αυτοαξιολόγησης στη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου

Στο δεύτερο υποερώτημα που αφορά την θετική συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην βελτίωση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας, 9 άτομα απάντησαν «Καθόλου» σε ποσοστό 4,5%, 14 απάντησαν «Λίγο» σε ποσοστό 7%, ενώ 56 άτομα σε ποσοστό 28%, απάντησαν «Μέτρια». Στην συνέχεια, 86 άτομα, που ήταν και τα περισσότερα, απάντησαν «Πολύ» σε ποσοστό 43%. Τέλος, «Πάρα Πολύ» απάντησαν 35 άτομα σε ποσοστό 17,5%.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Καθόλου | 12 | 6,0 | 6,0 | 6,0 |
| | Λίγο | 21 | 10,5 | 10,5 | 16,5 |
| | Μέτρια | 50 | 25,0 | 25,0 | 41,5 |
| | Πόλυ | 83 | 41,5 | 41,5 | 83,0 |
| | Πάρα Πολύ | 34 | 17,0 | 17,0 | 100,0 |
| | Total | 200 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 14: Θετική συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των αναγκών

Στην συνέχεια, στο τρίτο υποερώτημα που αφορά την στην αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των αναγκών και των προβλημάτων της εκάστοτε σχολικής μονάδας, 12 άτομα απάντησαν «Καθόλου» σε ποσοστό 6%, 21 απάντησαν «Λίγο» σε ποσοστό 10,5%, ενώ 50 άτομα σε ποσοστό 25%, απάντησαν «Μέτρια». Στην συνέχεια, 83 άτομα, που ήταν και τα περισσότερα, απάντησαν «Πολύ» σε ποσοστό 41,5%. Τέλος, «Πάρα Πολύ» απάντησαν 34 άτομα σε ποσοστό 17%.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Καθόλου | 11 | 5,5 | 5,5 | 5,5 |
| | Λίγο | 16 | 8,0 | 8,0 | 13,5 |
| | Μέτρια | 44 | 22,0 | 22,0 | 35,5 |
| | Πολύ | 87 | 43,5 | 43,5 | 79,0 |
| | Πάρα Πολύ | 42 | 21,0 | 21,0 | 100,0 |
| | Total | 200 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 15: Θετική συμβολή της αυτοαξιολόγησης στον εντοπισμό ελλείψεων του σχολείου

Στο τέταρτο υποερώτημα που αφορά την θετική συμβολή της αυτοαξιολόγησης στον εντοπισμό ελλείψεων της σχολικής μονάδας, 11 άτομα απάντησαν «Καθόλου»

σε ποσοστό 5,5%, 16 απάντησαν «Λίγο» σε ποσοστό 8%, ενώ 44 άτομα σε ποσοστό 22%, απάντησαν «Μέτρια». Στην συνέχεια, 87 άτομα, που ήταν και τα περισσότερα, απάντησαν «Πολύ» σε ποσοστό 43,5%. Τέλος, «Πάρα Πολύ» απάντησαν 42 άτομα σε ποσοστό 21%.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Καθόλου | 12 | 6,0 | 6,0 | 6,0 |
| | Λίγο | 28 | 14,0 | 14,0 | 20,0 |
| | Μέτρια | 45 | 22,5 | 22,5 | 42,5 |
| | Πολύ | 74 | 37,0 | 37,0 | 79,5 |
| | Πάρα Πολύ | 41 | 20,5 | 20,5 | 100,0 |
| | Total | 200 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 16: Θετική συμβολή της αυτοαξιολόγησης στη συνεχή και συστηματική ανατροφοδότηση της εκπαίδευσης

Στο πέμπτο υποερώτημα που αφορά την συνεχή και συστηματική ανατροφοδότηση της εκπαίδευσης, 12 άτομα απάντησαν «Καθόλου» σε ποσοστό 6%, 28 απάντησαν «Λίγο» σε ποσοστό 14%, ενώ 45 άτομα σε ποσοστό 22,5%, απάντησαν «Μέτρια». Στην συνέχεια, 74 άτομα, που ήταν και τα περισσότερα, απάντησαν «Πολύ» σε ποσοστό 37%. Τέλος, «Πάρα Πολύ» απάντησαν 41 άτομα σε ποσοστό 20,5%.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Καθόλου | 32 | 16,0 | 16,0 | 16,0 |
| | Λίγο | 27 | 13,5 | 13,5 | 29,5 |
| | Μέτρια | 44 | 22,0 | 22,0 | 51,5 |
| | Πολύ | 64 | 32,0 | 32,0 | 83,5 |
| | Πάρα Πολύ | 33 | 16,5 | 16,5 | 100,0 |
| | Total | 200 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 17: Θετική συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην εξασφάλιση της αξιοκρατίας

Στο έκτο υποερώτημα που αφορά την θετική συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην εξασφάλιση της αξιοκρατίας, 32 άτομα απάντησαν «Καθόλου» σε ποσοστό 16%, 27 απάντησαν «Λίγο» σε ποσοστό 13,5%, ενώ 44 άτομα σε ποσοστό 22%, απάντησαν «Μέτρια». Στην συνέχεια, 64 άτομα, που ήταν και τα περισσότερα, απάντησαν «Πολύ» σε ποσοστό 32%. Τέλος, «Πάρα Πολύ» απάντησαν 33 άτομα σε ποσοστό 16,5%.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Καθόλου | 27 | 13,5 | 13,5 | 13,5 |
| | Λίγο | 23 | 11,5 | 11,5 | 25,0 |
| | Μέτρια | 50 | 25,0 | 25,0 | 50,0 |
| | Πολύ | 65 | 32,5 | 32,5 | 82,5 |
| | Πάρα Πολύ | 35 | 17,5 | 17,5 | 100,0 |
| | Total | 200 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 18: Θετική συμβολή της αυτοαξιολόγησης στη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος

Στην συνέχεια, στο έβδομο υποερώτημα που αφορά την θετική συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην στη γενικότερη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας, 27 άτομα απάντησαν «Καθόλου» σε ποσοστό 13,5%, 23 απάντησαν «Λίγο» σε ποσοστό 11,5%, ενώ 50 άτομα σε ποσοστό 25%, απάντησαν «Μέτρια». Στην συνέχεια, 65 άτομα, που ήταν και τα περισσότερα, απάντησαν «Πολύ» σε ποσοστό 32,5%. Τέλος, «Πάρα Πολύ» απάντησαν 35 άτομα σε ποσοστό 17,5%.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Καθόλου | 24 | 12,0 | 12,0 | 12,0 |
| | Λίγο | 26 | 13,0 | 13,0 | 25,0 |
| | Μέτρια | 68 | 34,0 | 34,0 | 59,0 |
| | Πολύ | 53 | 26,5 | 26,5 | 85,5 |
| | Πάρα Πολύ | 29 | 14,5 | 14,5 | 100,0 |
| | Total | 200 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 19: Θετική συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Στο τελευταίο υποερώτημα που αφορά την θετική συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, 24 άτομα απάντησαν «Καθόλου» σε ποσοστό 12%, 26 απάντησαν «Λίγο» σε ποσοστό 13%, ενώ 68 άτομα που ήταν και τα περισσότερα σε ποσοστό 34%, απάντησαν «Μέτρια». Στην συνέχεια, 53 άτομα, απάντησαν «Πολύ» σε ποσοστό 26,5%. Τέλος, «Πάρα Πολύ» απάντησαν 29 άτομα σε ποσοστό 14,5%.

**Ερώτηση: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε αρνητικά για την αξιολόγηση τα παρακάτω σημεία;**

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Καθόλου | 5 | 2,5 | 2,5 | 2,5 |
| | Λίγο | 10 | 5,0 | 5,0 | 7,5 |
| | Μέτρια | 29 | 14,5 | 14,5 | 22,0 |
| | Πολύ | 106 | 53,0 | 53,0 | 75,0 |
| | Πάρα Πολύ | 50 | 25,0 | 25,0 | 100,0 |
| | Total | 200 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 20: Έλλειψη καταρτισμένων αξιολογητών

Στο πρώτο υποερώτημα που αφορά την έλλειψη καταρτισμένων αξιολογητών και συγκεκριμένων κριτηρίων, 5 άτομα απάντησαν «Καθόλου» σε ποσοστό 2,5%, 10 απάντησαν «Λίγο» σε ποσοστό 5%, ενώ 29 άτομα σε ποσοστό 14,5%, απάντησαν «Μέτρια». Στην συνέχεια, 106 άτομα, που ήταν και τα περισσότερα, απάντησαν «Πολύ» σε ποσοστό 53%. Τέλος, «Πάρα Πολύ» απάντησαν 50 άτομα σε ποσοστό 25%.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Καθόλου | 4 | 2,0 | 2,0 | 2,0 |
| | Λίγο | 8 | 4,0 | 4,0 | 6,0 |
| | Μέτρια | 35 | 17,5 | 17,5 | 23,5 |
| | Πολύ | 97 | 48,5 | 48,5 | 72,0 |
| | Πάρα Πολύ | 56 | 28,0 | 28,0 | 100,0 |
| | Total | 200 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 21: Πιθανότητα μη αντικειμενικής αξιολόγησης

Στο δεύτερο υποερώτημα που αφορά την πιθανότητα μη αντικειμενικότητας στις αξιολογήσεις, 4 άτομα απάντησαν «Καθόλου» σε ποσοστό 2 %, 8 απάντησαν «Λίγο» σε ποσοστό 4%, ενώ 35 άτομα σε ποσοστό 17,5%, απάντησαν «Μέτρια». Στην συνέχεια, 97 άτομα, που ήταν και τα περισσότερα, απάντησαν «Πολύ» σε ποσοστό 48,5%. Τέλος, «Πάρα Πολύ» απάντησαν 56 άτομα σε ποσοστό 28%.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Καθόλου | 12 | 6,0 | 6,0 | 6,0 |
| | Λίγο | 20 | 10,0 | 10,0 | 16,0 |
| | Μέτρια | 41 | 20,5 | 20,5 | 36,5 |
| | Πολύ | 92 | 46,0 | 46,0 | 82,5 |
| | Πάρα Πολύ | 35 | 17,5 | 17,5 | 100,0 |
| | Total | 200 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 22: Υποτίμηση του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία

Στο τρίτο υποερώτημα που αφορά την υποτίμηση του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία όταν αξιολογείται το εκπαιδευτικό και διδακτικό του έργο, 12 άτομα απάντησαν «Καθόλου» σε ποσοστό 6%, 20 απάντησαν «Λίγο» σε ποσοστό 10%, ενώ 41 άτομα σε ποσοστό 20,5%, απάντησαν «Μέτρια». Στην συνέχεια, 92 άτομα, που ήταν και τα περισσότερα, απάντησαν «Πολύ» σε ποσοστό 46%. Τέλος, «Πάρα Πολύ» απάντησαν 35 άτομα σε ποσοστό 17,5%.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Καθόλου | 8 | 4,0 | 4,0 | 4,0 |
| | Λίγο | 13 | 6,5 | 6,5 | 10,5 |
| | Μέτρια | 30 | 15,0 | 15,0 | 25,5 |
| | Πολύ | 75 | 37,5 | 37,5 | 63,0 |
| | Πάρα Πολύ | 74 | 37,0 | 37,0 | 100,0 |
| | Total | 200 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 23: Σύνδεση αξιολόγησης με σκοπιμότητες

Το τέταρτο υποερώτημα, αφορά την σύνδεση της αξιολόγησης με σκοπιμότητες, όπως ο μισθός και η προαγωγή, 8 άτομα απάντησαν «Καθόλου» σε ποσοστό 4%, 13 απάντησαν «Λίγο» σε ποσοστό 6,5%, ενώ 30 άτομα σε ποσοστό 15%, απάντησαν «Μέτρια». Στην συνέχεια, 75 άτομα, που ήταν και τα περισσότερα,

απάντησαν «Πολύ» σε ποσοστό 37,5%. Τέλος, «Πάρα Πολύ» απάντησαν 74 άτομα σε ποσοστό 37%.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Καθόλου | 2 | 1,0 | 1,0 | 1,0 |
| | Λίγο | 15 | 7,5 | 7,5 | 8,5 |
| | Μέτρια | 28 | 14,0 | 14,0 | 22,5 |
| | Πολύ | 83 | 41,5 | 41,5 | 64,0 |
| | Πάρα Πολύ | 72 | 36,0 | 36,0 | 100,0 |
| | Total | 200 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 24: Ελλιπή οργάνωση από πλευράς πολιτείας

Στη συνέχεια στο πέμπτο υποερώτημα που αφορά την ελλιπή οργάνωση από την πλευρά της πολιτείας και την ελλιπή ενημέρωση και βοήθεια από κρατικούς φορείς, ώστε η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας να εφαρμοστεί σε κάθε σχολική μονάδα, 2 άτομα απάντησαν «Καθόλου» σε ποσοστό 1%, 15 απάντησαν «Λίγο» σε ποσοστό 7,5%, ενώ 28 άτομα σε ποσοστό 14%, απάντησαν «Μέτρια». Στην συνέχεια, 83 άτομα, που ήταν και τα περισσότερα, απάντησαν «Πολύ» σε ποσοστό 41,5%. Τέλος, «Πάρα Πολύ» απάντησαν 72 άτομα σε ποσοστό 36%.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Καθόλου | 6 | 3,0 | 3,0 | 3,0 |
| | Λίγο | 15 | 7,5 | 7,5 | 10,5 |
| | Μέτρια | 44 | 22,0 | 22,0 | 32,5 |
| | Πολύ | 85 | 42,5 | 42,5 | 75,0 |
| | Πάρα Πολύ | 50 | 25,0 | 25,0 | 100,0 |
| | Total | 200 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 25: Δυσκολία εφαρμογής και υλοποίησης της μορφής αυτής αξιολόγησης

Στο τελευταίο υποερώτημα που αφορά τη δυσκολία εφαρμογής και υλοποίησης της συγκεκριμένης μορφής αξιολόγησης, 6 άτομα απάντησαν «Καθόλου» σε ποσοστό 3%, 15 απάντησαν «Λίγο» σε ποσοστό 7,5%, ενώ 44 άτομα σε ποσοστό 22%, απάντησαν «Μέτρια». Στην συνέχεια, 85 άτομα, που ήταν και τα περισσότερα, απάντησαν «Πολύ» σε ποσοστό 42,5%. Τέλος, «Πάρα Πολύ» απάντησαν 50 άτομα σε ποσοστό 25%.

## Ερώτηση: Πόσο συχνά πρέπει να γίνεται η αυτοαξιολόγηση:

Στο πρώτο υποερώτημα που κλήθηκαν να απαντήσουν αφορούσε τη συχνότητα με την οποία θα έπρεπε να γίνεται η αυτοαξιολόγηση. Υπέρ της εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης μία φορά το χρόνο, 80 άτομα απάντησαν «Ναι» σε ποσοστό 40%, «Όχι», απάντησαν 91 άτομα σε ποσοστό 45,5%, ενώ «Δεν ξέρω» απάντησαν 29 άτομα σε ποσοστό 14,5%.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Ναι | 80 | 40,0 | 40,0 | 40,0 |
| | Όχι | 91 | 45,5 | 45,5 | 85,5 |
| | Δεν Ξέρω | 29 | 14,5 | 14,5 | 100,0 |
| | Total | 200 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 26: Αυτοαξιολόγηση μία φορά το χρόνο

Στο δεύτερο υποερώτημα, για το εάν πρέπει να γίνεται η αυτοαξιολόγηση κάθε τρία χρόνια, οι περισσότεροι και συγκεκριμένα 91 σε ποσοστό 45,5% απάντησαν «Όχι», 80 άτομα απάντησαν «Ναι» σε ποσοστό 40%, ενώ τέλος με «Δεν ξέρω» απάντησαν 29 σε ποσοστό 14,5%.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Ναι | 57 | 28,5 | 28,5 | 28,5 |
| | Όχι | 101 | 50,5 | 50,5 | 79,0 |
| | Δεν Ξέρω | 42 | 21,0 | 21,0 | 100,0 |
| | Total | 200 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 27: Αυτοαξιολόγηση μία φορά τα τρία χρόνια

Στο τελευταίο υποερώτημα που αφορά την συχνότητα της αυτοαξιολόγησης, που θα έπρεπε να γίνεται όταν προκύπτουν προβλήματα ή κρίνεται αναγκαίο, 89 άτομα απάντησαν «Ναι» σε ποσοστό 44,5 %, «Όχι» απάντησαν 62 άτομα σε ποσοστό 31% ενώ τέλος «Δεν ξέρω» απάντησαν 49 άτομα σε ποσοστό 24,5%.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Ναι | 89 | 44,5 | 44,5 | 44,5 |
| | Όχι | 62 | 31,0 | 31,0 | 75,5 |
| | Δεν Ξέρω | 49 | 24,5 | 24,5 | 100,0 |
| | Total | 200 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 28: Αυτοαξιολόγηση όποτε κρίνεται απαραίτητο

## Ερώτηση: Οι παράγοντες που χρειάζεται να συμπεριληφθούν στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης είναι:

Στο πρώτο υποερώτημα που αφορά την κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας, 5 άτομα απάντησαν «Καθόλου» σε ποσοστό 2,5%, 5 απάντησαν «Λίγο» σε ποσοστό 2,5%, ενώ 35 άτομα σε ποσοστό 17,5%, απάντησαν «Μέτρια». Στην συνέχεια, 96 άτομα, που ήταν και τα περισσότερα, απάντησαν «Πολύ» σε ποσοστό 48%. Τέλος, «Πάρα Πολύ» απάντησαν 59 άτομα σε ποσοστό 29,5%.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Καθόλου | 5 | 2,5 | 2,5 | 2,5 |
| | Λίγο | 5 | 2,5 | 2,5 | 5,0 |
| | Μέτρια | 35 | 17,5 | 17,5 | 22,5 |
| | Πολύ | 96 | 48,0 | 48,0 | 70,5 |
| | Πάρα Πολύ | 59 | 29,5 | 29,5 | 100,0 |
| | Total | 200 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 29: Υλικοτεχνική υποδομή της χώρας

Στο δεύτερο υποερώτημα που αφορά τους οικονομικούς πόρους της σχολικής μονάδας, 5 άτομα απάντησαν «Καθόλου» σε ποσοστό 2,5%, 6 απάντησαν «Λίγο» σε ποσοστό 3%, ενώ 23 άτομα σε ποσοστό 11,5%, απάντησαν «Μέτρια». Στην συνέχεια, 92 άτομα, που ήταν και τα περισσότερα, απάντησαν «Πολύ» σε ποσοστό 46%. Τέλος, «Πάρα Πολύ» απάντησαν 74 άτομα σε ποσοστό 37%.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Καθόλου | 5 | 2,5 | 2,5 | 2,5 |
| | Λίγο | 6 | 3,0 | 3,0 | 5,5 |
| | Μέτρια | 23 | 11,5 | 11,5 | 17,0 |
| | Πολύ | 92 | 46,0 | 46,0 | 63,0 |
| | Πάρα Πολύ | 74 | 37,0 | 37,0 | 100,0 |
| | Total | 200 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 30: Οικονομικοί πόροι της σχολικής μονάδας

Στην συνέχεια και στο τρίτο υποερώτημα που αφορά τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, 5 άτομα απάντησαν «Καθόλου» σε ποσοστό 2,5%, 7 απάντησαν «Λίγο» σε ποσοστό 3,5%, ενώ 18 άτομα σε ποσοστό 9%, απάντησαν «Μέτρια». Στην συνέχεια, 94 άτομα, που ήταν και τα περισσότερα, απάντησαν «Πολύ» σε ποσοστό 47%. Τέλος, «Πάρα Πολύ» απάντησαν 76 άτομα σε ποσοστό 38%.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Καθόλου | 5 | 2,5 | 2,5 | 2,5 |
| | Λίγο | 7 | 3,5 | 3,5 | 6,0 |
| | Μέτρια | 18 | 9,0 | 9,0 | 15,0 |
| | Πολύ | 94 | 47,0 | 47,0 | 62,0 |
| | Πάρα Πολύ | 76 | 38,0 | 38,0 | 100,0 |
| | Total | 200 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 31: Σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών

Στο τέταρτο υποερώτημα που αφορά τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, 8 άτομα απάντησαν «Καθόλου» σε ποσοστό 4%, 20 απάντησαν «Λίγο» σε ποσοστό 10%, ενώ 27 άτομα σε ποσοστό 13,5%, απάντησαν «Μέτρια». Στην συνέχεια, 90 άτομα, που ήταν και τα περισσότερα, απάντησαν «Πολύ» σε ποσοστό 45%. Τέλος, «Πάρα Πολύ» απάντησαν 55 άτομα σε ποσοστό 27,5%.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Καθόλου | 8 | 4,0 | 4,0 | 4,0 |
| | Λίγο | 20 | 10,0 | 10,0 | 14,0 |
| | Μέτρια | 27 | 13,5 | 13,5 | 27,5 |
| | Πολύ | 90 | 45,0 | 45,0 | 72,5 |
| | Πάρα Πολύ | 55 | 27,5 | 27,5 | 100,0 |
| | Total | 200 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 32: Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών

Στο πέμπτο υποερώτημα που αφορά τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, 19 άτομα απάντησαν «Καθόλου» σε ποσοστό 9,5%, 14 απάντησαν «Λίγο» σε ποσοστό 7%, ενώ 29 άτομα σε ποσοστό 14,5%, απάντησαν «Μέτρια». Στην συνέχεια, 82 άτομα, που ήταν και τα περισσότερα, απάντησαν «Πολύ» σε ποσοστό 41%. Τέλος, «Πάρα Πολύ» απάντησαν 56 άτομα σε ποσοστό 28%.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Καθόλου | 19 | 9,5 | 9,5 | 9,5 |
| | Λίγο | 14 | 7,0 | 7,0 | 16,5 |
| | Μέτρια | 29 | 14,5 | 14,5 | 31,0 |
| | Πολύ | 82 | 41,0 | 41,0 | 72,0 |
| | Πάρα Πολύ | 56 | 28,0 | 28,0 | 100,0 |
| | Total | 200 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 33: Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων

Στο έκτο υποερώτημα που αφορά τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων, 22 άτομα απάντησαν «Καθόλου» σε ποσοστό 11%, 18 απάντησαν «Λίγο» σε ποσοστό 9%, ενώ 31 άτομα σε ποσοστό 15,5%, απάντησαν «Μέτρια». Στην

συνέχεια, 97 άτομα, που ήταν και τα περισσότερα, απάντησαν «Πολύ» σε ποσοστό 48,5%. Τέλος, «Πάρα Πολύ» απάντησαν 32 άτομα σε ποσοστό 16%.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Καθόλου | 22 | 11,0 | 11,0 | 11,0 |
| | Λίγο | 18 | 9,0 | 9,0 | 20,0 |
| | Μέτρια | 31 | 15,5 | 15,5 | 35,5 |
| | Πολύ | 97 | 48,5 | 48,5 | 84,0 |
| | Πάρα Πολύ | 32 | 16,0 | 16,0 | 100,0 |
| | Total | 200 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 34: Ποιότητα της διδασκαλίας

Στο έβδομο υποερώτημα που αφορά την ποιότητα της διδασκαλίας, 5 άτομα απάντησαν «Καθόλου» σε ποσοστό 2,5%, 16 απάντησαν «Λίγο» σε ποσοστό 8%, ενώ 35 άτομα σε ποσοστό 17,5%, απάντησαν «Μέτρια». Στην συνέχεια, 85 άτομα, που ήταν και τα περισσότερα, απάντησαν «Πολύ» σε ποσοστό 42,5%. Τέλος, «Πάρα Πολύ» απάντησαν 59 άτομα σε ποσοστό 29,5%.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Καθόλου | 5 | 2,5 | 2,5 | 2,5 |
| | Λίγο | 16 | 8,0 | 8,0 | 10,5 |
| | Μέτρια | 35 | 17,5 | 17,5 | 28,0 |
| | Πολύ | 85 | 42,5 | 42,5 | 70,5 |
| | Πάρα Πολύ | 59 | 29,5 | 29,5 | 100,0 |
| | Total | 200 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 35: Οικονομικοί πόροι της σχολικής μονάδας

Στο όγδοο και τελευταίο υποερώτημα που αφορά τα μαθησιακά αποτελέσματα, 10 άτομα απάντησαν «Καθόλου» σε ποσοστό 5%, 9 απάντησαν «Λίγο» σε ποσοστό 4,5%, ενώ 41 άτομα σε ποσοστό 20,5%, απάντησαν «Μέτρια». Στην συνέχεια, 94 άτομα, που ήταν και τα περισσότερα, απάντησαν «Πολύ» σε ποσοστό 47%. Τέλος, «Πάρα Πολύ» απάντησαν 46 άτομα σε ποσοστό 23%.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Καθόλου | 10 | 5,0 | 5,0 | 5,0 |
| | Λίγο | 9 | 4,5 | 4,5 | 9,5 |
| | Μέτρια | 41 | 20,5 | 20,5 | 30,0 |
| | Πολύ | 94 | 47,0 | 47,0 | 77,0 |
| | Πάρα Πολύ | 46 | 23,0 | 23,0 | 100,0 |
| | Total | 200 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 36: Μαθησιακά αποτελέσματα

## Ερώτηση: Για να καταστεί επιτυχημένη η αυτοαξιολόγηση μιας σχολικής μονάδας συμβάλλοντας στην εξέλιξή της, θα πρέπει:

Στο πρώτο υποερώτημα που αφορά την ύπαρξη εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών που εμπλέκονται σε αυτή , 1 άτομο απάντησε «Καθόλου» σε ποσοστό 0,5%, 3 απάντησαν «Λίγο» σε ποσοστό 1,5%, ενώ 17 άτομα σε ποσοστό 8,5%, απάντησαν «Μέτρια». Στην συνέχεια, 84 άτομα, απάντησαν «Πολύ» σε ποσοστό 42%. Τέλος, «Πάρα Πολύ» απάντησαν 95 άτομα που ήταν και τα περισσότερα σε ποσοστό 47,5%.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Καθόλου | 1 | ,5 | ,5 | ,5 |
| | Λίγο | 3 | 1,5 | 1,5 | 2,0 |
| | Μέτρια | 17 | 8,5 | 8,5 | 10,5 |
| | Πολύ | 84 | 42,0 | 42,0 | 52,5 |
| | Πάρα Πολύ | 95 | 47,5 | 47,5 | 100,0 |
| | Total | 200 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 37: Ύπαρξη εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών

Στο δεύτερο υποερώτημα που αφορά την συμφωνία μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας για τα σημεία στα οποία πρέπει να εστιάσουν κατά τη διάρκεια της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, 1 άτομο απάντησε «Καθόλου» σε ποσοστό 0,5%, 5 απάντησαν «Λίγο» σε ποσοστό 2,5%, ενώ 29 άτομα σε ποσοστό 14,5%, απάντησαν «Μέτρια». Στην συνέχεια, 80 άτομα, απάντησαν «Πολύ» σε ποσοστό 40%. Τέλος, «Πάρα Πολύ» απάντησαν 85 άτομα που ήταν και τα περισσότερα σε ποσοστό 42,5%.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Καθόλου | 1 | ,5 | ,5 | ,5 |
| | Λίγο | 5 | 2,5 | 2,5 | 3,0 |
| | Μέτρια | 29 | 14,5 | 14,5 | 17,5 |
| | Πολύ | 80 | 40,0 | 40,0 | 57,5 |
| | Πάρα Πολύ | 85 | 42,5 | 42,5 | 100,0 |
| | Total | 200 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 38: Συμφωνία μεταξύ των μελών του σχολείου για τα σημεία που θα εστιάσουν κατά τη διάρκεια της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Στο τρίτο υποερώτημα που αφορά τη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων στο ευρύ κοινό, 51 άτομα απάντησαν «Καθόλου» σε ποσοστό 25,5%, 20 απάντησαν «Λίγο» σε ποσοστό 10%, ενώ 47 άτομα σε ποσοστό 23,5%, απάντησαν «Μέτρια». Στην συνέχεια, 61 άτομα, που ήταν και τα περισσότερα απάντησαν «Πολύ» σε ποσοστό 30,5%. Τέλος, «Πάρα Πολύ» απάντησαν 21 άτομα που ήταν και τα περισσότερα σε ποσοστό 10,5%.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Καθόλου | 51 | 25,5 | 25,5 | 25,5 |
| | Λίγο | 20 | 10,0 | 10,0 | 35,5 |
| | Μέτρια | 47 | 23,5 | 23,5 | 59,0 |
| | Πολύ | 61 | 30,5 | 30,5 | 89,5 |
| | Πάρα Πολύ | 21 | 10,5 | 10,5 | 100,0 |
| | Total | 200 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 39: Δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων στο ευρύ κοινό

Στο τέταρτο και τελευταίο υποερώτημα που αφορά την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησης τόσο από τη σχολική μονάδα, όσο και από την Πολιτεία, 6 άτομα απάντησαν «Καθόλου» σε ποσοστό 3%, 20 απάντησαν «Λίγο» σε ποσοστό 10%, ενώ 30 άτομα σε ποσοστό 15%, απάντησαν «Μέτρια». Στην συνέχεια, 88 άτομα, που ήταν και τα περισσότερα απάντησαν «Πολύ» σε ποσοστό 44%. Τέλος, «Πάρα Πολύ» απάντησαν 56 άτομα που ήταν και τα περισσότερα σε ποσοστό 28%.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Καθόλου | 6 | 3,0 | 3,0 | 3,0 |
| | Λίγο | 20 | 10,0 | 10,0 | 13,0 |
| | Μέτρια | 30 | 15,0 | 15,0 | 28,0 |
| | Πολύ | 88 | 44,0 | 44,0 | 72,0 |
| | Πάρα Πολύ | 56 | 28,0 | 28,0 | 100,0 |
| | Total | 200 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 40: Αξιοποίηση των αποτελεσμάτων από την Πολιτεία και από το σχολείο

## *4.3 Κουλτούρα Εμπιστοσύνης*

**<u>Ερώτηση: Οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο εμπιστεύονται το διευθυντή/ τη διευθύντρια της σχολικής μονάδας.</u>**

Στη συγκεκριμένη πρόταση, 5 άτομα απάντησαν «Διαφωνώ απόλυτα» σε ποσοστό 2,5%, 12 απάντησαν «Διαφωνώ» σε ποσοστό 6%, ενώ 5 άτομα σε ποσοστό 2,5%, απάντησαν «Διαφωνώ λίγο». Στην συνέχεια, 29 άτομα, απάντησαν «Συμφωνώ λίγο» σε ποσοστό 14,5%, ενώ με «Συμφωνώ» απάντησαν 96 άτομα που ήταν και τα περισσότερα σε ποσοστό 48%. Τέλος, «Συμφωνώ απόλυτα» απάντησαν 53 άτομα σε ποσοστό 26,5%.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Διαφωνώ απόλυτα | 5 | 2,5 | 2,5 | 2,5 |
| | Διαφωνώ | 12 | 6,0 | 6,0 | 8,5 |
| | Διαφωνώ λίγο | 5 | 2,5 | 2,5 | 11,0 |
| | Συμφωνώ λίγο | 29 | 14,5 | 14,5 | 25,5 |
| | Συμφωνώ | 96 | 48,0 | 48,0 | 73,5 |
| | Συμφωνώ απόλυτα | 53 | 26,5 | 26,5 | 100,0 |
| | Total | 200 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 41: Εμπιστοσύνη των δασκάλων προς το/τη διευθυντή/διευθύντρια του σχολείου

**Ερώτηση: Οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο εμπιστεύονται ο ένας τον άλλο.**

Σε αυτή, 3 άτομα απάντησαν «Διαφωνώ απόλυτα» σε ποσοστό 1,5%, 19 απάντησαν «Διαφωνώ» σε ποσοστό 9,5%, ενώ 18 άτομα σε ποσοστό 9%, απάντησαν «Διαφωνώ λίγο». Στην συνέχεια, 52 άτομα, απάντησαν «Συμφωνώ λίγο» σε ποσοστό 41,5%, ενώ με «Συμφωνώ» απάντησαν 83 άτομα που ήταν και τα περισσότερα σε ποσοστό 41,5%. Τέλος, «Συμφωνώ απόλυτα» απάντησαν 25 άτομα σε ποσοστό 12,5%.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Διαφωνώ απόλυτα | 3 | 1,5 | 1,5 | 1,5 |
| | Διαφωνώ | 19 | 9,5 | 9,5 | 11,0 |
| | Διαφωνώ λίγο | 18 | 9,0 | 9,0 | 20,0 |
| | Συμφωνώ λίγο | 52 | 26,0 | 26,0 | 46,0 |
| | Συμφωνώ | 83 | 41,5 | 41,5 | 87,5 |
| | Συμφωνώ απόλυτα | 25 | 12,5 | 12,5 | 100,0 |
| | Total | 200 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 42: Εμπιστοσύνη μεταξύ των δασκάλων

**Ερώτηση: Οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο είναι καχύποπτοι απέναντι στις περισσότερες ενέργειες του διευθυντή/ της διευθύντριας.**

Σε αυτή, 40 άτομα απάντησαν «Διαφωνώ απόλυτα» σε ποσοστό 20%, 58 που ήταν και τα περισσότερα απάντησαν «Διαφωνώ» σε ποσοστό 29%, ενώ 29 άτομα σε ποσοστό 14,5%, απάντησαν «Διαφωνώ λίγο». Στην συνέχεια, 34 άτομα, απάντησαν «Συμφωνώ λίγο» σε ποσοστό 17%, ενώ με «Συμφωνώ» απάντησαν 30 άτομα σε ποσοστό 15%. Τέλος, «Συμφωνώ απόλυτα» απάντησαν 9 άτομα σε ποσοστό 4,5%.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Διαφωνώ απόλυτα | 40 | 20,0 | 20,0 | 20,0 |
| | Διαφωνώ | 58 | 29,0 | 29,0 | 49,0 |
| | Διαφωνώ λίγο | 29 | 14,5 | 14,5 | 63,5 |
| | Συμφωνώ λίγο | 34 | 17,0 | 17,0 | 80,5 |
| | Συμφωνώ | 30 | 15,0 | 15,0 | 95,5 |
| | Συμφωνώ απόλυτα | 9 | 4,5 | 4,5 | 100,0 |
| | Total | 200 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 43: Οι δάσκαλοι καχύποπτοι απέναντι στις περισσότερες ενέργειες του/της διευθυντή/διευθύντριας

## Ερώτηση: Οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο συνήθως φροντίζουν ο ένας τον άλλο.

Σε αυτή, 2 άτομα απάντησαν «Διαφωνώ απόλυτα» σε ποσοστό 1%, 11 απάντησαν «Διαφωνώ» σε ποσοστό 5,5%, ενώ 20 άτομα σε ποσοστό 10%, απάντησαν «Διαφωνώ λίγο». Στην συνέχεια, 64 άτομα, απάντησαν «Συμφωνώ λίγο» σε ποσοστό 32%, ενώ με «Συμφωνώ» απάντησαν 79 άτομα που ήταν και τα περισσότερα σε ποσοστό 39,5%. Τέλος, «Συμφωνώ απόλυτα» απάντησαν 24 άτομα σε ποσοστό 12%.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Διαφωνώ απόλυτα | 2 | 1,0 | 1,0 | 1,0 |
| | Διαφωνώ | 11 | 5,5 | 5,5 | 6,5 |
| | Διαφωνώ λίγο | 20 | 10,0 | 10,0 | 16,5 |
| | Συμφωνώ λίγο | 64 | 32,0 | 32,0 | 48,5 |
| | Συμφωνώ | 79 | 39,5 | 39,5 | 88,0 |
| | Συμφωνώ απόλυτα | 24 | 12,0 | 12,0 | 100,0 |
| | Total | 200 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 44: Οι δάσκαλοι φροντίζουν ο ένας τον άλλο

## Ερώτηση: Οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο πιστεύουν την ακεραιότητα του διευθυντή.

Σε αυτή, 4 άτομα απάντησαν «Διαφωνώ απόλυτα» σε ποσοστό 2%, 13 απάντησαν «Διαφωνώ» σε ποσοστό 6,5%, ενώ 15 άτομα σε ποσοστό 7,5%, απάντησαν «Διαφωνώ λίγο». Στην συνέχεια, 25 άτομα, απάντησαν «Συμφωνώ λίγο» σε ποσοστό 12,5%, ενώ με «Συμφωνώ» απάντησαν 90 άτομα που ήταν και τα περισσότερα σε ποσοστό 45%. Τέλος, «Συμφωνώ απόλυτα» απάντησαν 53 άτομα σε ποσοστό 26,5%.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Διαφωνώ απόλυτα | 4 | 2,0 | 2,0 | 2,0 |
| | Διαφωνώ | 13 | 6,5 | 6,5 | 8,5 |
| | Διαφωνώ λίγο | 15 | 7,5 | 7,5 | 16,0 |
| | Συμφωνώ λίγο | 25 | 12,5 | 12,5 | 28,5 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Συμφωνώ | 90 | 45,0 | 45,0 | 73,5 |
| | Συμφωνώ απόλυτα | 53 | 26,5 | 26,5 | 100,0 |
| | Total | 200 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 45: Οι δάσκαλοι πιστεύουν στην ακεραιότητα του διευθυντή

## Ερώτηση: Οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο είναι καχύποπτοι μεταξύ τους.

Σε αυτή, 28 άτομα απάντησαν «Διαφωνώ απόλυτα» σε ποσοστό 14%, 49 που ήταν και τα περισσότερα απάντησαν «Διαφωνώ» σε ποσοστό 24,5%, ενώ 44 άτομα σε ποσοστό 22%, απάντησαν «Διαφωνώ λίγο». Στην συνέχεια, 33 άτομα, απάντησαν «Συμφωνώ λίγο» σε ποσοστό 16,5%, ενώ με «Συμφωνώ» απάντησαν 33 άτομα σε ποσοστό 16,5%. Τέλος, «Συμφωνώ απόλυτα» απάντησαν 8 άτομα σε ποσοστό 4 %.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Διαφωνώ απόλυτα | 28 | 14,0 | 14,0 | 14,0 |
| | Διαφωνώ | 49 | 24,5 | 24,5 | 38,5 |
| | Διαφωνώ λίγο | 44 | 22,0 | 22,0 | 60,5 |
| | Συμφωνώ λίγο | 38 | 19,0 | 19,0 | 79,5 |
| | Συμφωνώ | 33 | 16,5 | 16,5 | 96,0 |
| | Συμφωνώ απόλυτα | 8 | 4,0 | 4,0 | 100,0 |
| | Total | 200 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 46: Οι δάσκαλοι είναι καχύποπτοι μεταξύ τους

## Ερώτηση: Ο διευθυντής/ η διευθύντρια σ' αυτό το σχολείο συνήθως ενεργεί προς όφελος των δασκάλων.

Σε αυτή, 3 άτομα απάντησαν «Διαφωνώ απόλυτα» σε ποσοστό 1,5%, 7 απάντησαν «Διαφωνώ» σε ποσοστό 3,5%, ενώ 9 άτομα σε ποσοστό 4,5%, απάντησαν «Διαφωνώ λίγο». Στην συνέχεια, 25 άτομα, απάντησαν «Συμφωνώ λίγο» σε ποσοστό 12,5%, ενώ με «Συμφωνώ» απάντησαν 85 άτομα που ήταν και τα περισσότερα σε ποσοστό 42,5%. Τέλος, «Συμφωνώ απόλυτα» απάντησαν 71 άτομα σε ποσοστό 35,5%.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Διαφωνώ απόλυτα | 3 | 1,5 | 1,5 | 1,5 |
| | Διαφωνώ | 7 | 3,5 | 3,5 | 5,0 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Διαφωνώ λίγο | 9 | 4,5 | 4,5 | 9,5 |
| | Συμφωνώ λίγο | 25 | 12,5 | 12,5 | 22,0 |
| | Συμφωνώ | 85 | 42,5 | 42,5 | 64,5 |
| | Συμφωνώ απόλυτα | 71 | 35,5 | 35,5 | 100,0 |
| | Total | 200 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 47: Ο/Η διευθυντής/διευθύντρια ενεργεί προς όφελος των εκπαιδευτικών

## Ερώτηση: Ο διευθυντής/ η διευθύντρια αυτού του σχολείου, δε δείχνει ενδιαφέρον για τους δασκάλους.

Σε αυτή, 83 άτομα που ήταν και τα περισσότερα απάντησαν «Διαφωνώ απόλυτα» σε ποσοστό 41,5%, 57 απάντησαν «Διαφωνώ» σε ποσοστό 28,5%, ενώ 13 άτομα σε ποσοστό 6,5%, απάντησαν «Διαφωνώ λίγο». Στην συνέχεια, 21 άτομα, απάντησαν «Συμφωνώ λίγο» σε ποσοστό 10,5%, ενώ με «Συμφωνώ» απάντησαν 19 άτομα σε ποσοστό 9,5%. Τέλος, «Συμφωνώ απόλυτα» απάντησαν 7 άτομα σε ποσοστό 3,5 %.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Διαφωνώ απόλυτα | 83 | 41,5 | 41,5 | 41,5 |
| | Διαφωνώ | 57 | 28,5 | 28,5 | 70,0 |
| | Διαφωνώ λίγο | 13 | 6,5 | 6,5 | 76,5 |
| | Συμφωνώ λίγο | 21 | 10,5 | 10,5 | 87,0 |
| | Συμφωνώ | 19 | 9,5 | 9,5 | 96,5 |
| | Συμφωνώ απόλυτα | 7 | 3,5 | 3,5 | 100,0 |
| | Total | 200 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 48: Ο/Η διευθυντής/διευθύντρια του σχολείου δε δείχνει ενδιαφέρον για τους δασκάλους

## Ερώτηση: Ακόμα και σε δύσκολες καταστάσεις οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο μπορούν να βασιστούν ο ένας στον άλλο.

Σε αυτή, 2 άτομα απάντησαν «Διαφωνώ απόλυτα» σε ποσοστό 1%, 12 απάντησαν «Διαφωνώ» σε ποσοστό 6%, ενώ επίσης 12 άτομα σε ποσοστό 6%, απάντησαν «Διαφωνώ λίγο». Στην συνέχεια, 54 άτομα, απάντησαν «Συμφωνώ λίγο» σε ποσοστό 27%, ενώ με «Συμφωνώ» απάντησαν 88 άτομα που ήταν και τα περισσότερα σε ποσοστό 44%. Τέλος, «Συμφωνώ απόλυτα» απάντησαν 32 άτομα σε ποσοστό 16%.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Διαφωνώ απόλυτα | 2 | 1,0 | 1,0 | 1,0 |
| | Διαφωνώ | 12 | 6,0 | 6,0 | 7,0 |
| | Διαφωνώ λίγο | 12 | 6,0 | 6,0 | 13,0 |
| | Συμφωνώ λίγο | 54 | 27,0 | 27,0 | 40,0 |
| | Συμφωνώ | 88 | 44,0 | 44,0 | 84,0 |
| | Συμφωνώ απόλυτα | 32 | 16,0 | 16,0 | 100,0 |
| | Total | 200 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 49: Οι δάσκαλοι βασίζονται ο ένας στον άλλο σε δύσκολες καταστάσεις

## Ερώτηση: Οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο κάνουν καλά τη δουλειά τους.

Σε αυτή, κανένα άτομο δεν απάντησε «Διαφωνώ απόλυτα», 8 απάντησαν «Διαφωνώ» σε ποσοστό 4%, ενώ 11 άτομα σε ποσοστό 5,5%, απάντησαν «Διαφωνώ λίγο». Στην συνέχεια, 30 άτομα, απάντησαν «Συμφωνώ λίγο» σε ποσοστό 15%, ενώ με «Συμφωνώ» απάντησαν 110 άτομα που ήταν και τα περισσότερα σε ποσοστό 55%. Τέλος, «Συμφωνώ απόλυτα» απάντησαν 41 άτομα σε ποσοστό 20,5%.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Διαφωνώ | 8 | 4,0 | 4,0 | 4,0 |
| | Διαφωνώ λίγο | 11 | 5,5 | 5,5 | 9,5 |
| | Συμφωνώ λίγο | 30 | 15,0 | 15,0 | 24,5 |
| | Συμφωνώ | 110 | 55,0 | 55,0 | 79,5 |
| | Συμφωνώ απόλυτα | 41 | 20,5 | 20,5 | 100,0 |
| | Total | 200 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 50: Οι δάσκαλοι στο σχολείο κάνουν καλά τη δουλειά τους

## Ερώτηση: Οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο μπορούν να βασιστούν στο διευθυντή/ στη διευθύντρια.

Σε αυτήν την πρόταση, 2 άτομα απάντησαν «Διαφωνώ απόλυτα» σε ποσοστό 1%, 4 απάντησαν «Διαφωνώ» σε ποσοστό 2%, ενώ 14 άτομα σε ποσοστό 7%, απάντησαν «Διαφωνώ λίγο». Στην συνέχεια, 41 άτομα, απάντησαν «Συμφωνώ λίγο» σε ποσοστό 20,5%, ενώ με «Συμφωνώ» απάντησαν 89 άτομα που ήταν και τα

περισσότερα σε ποσοστό 44,5%. Τέλος, «Συμφωνώ απόλυτα» απάντησαν 50 άτομα σε ποσοστό 25%.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Διαφωνώ απόλυτα | 2 | 1,0 | 1,0 | 1,0 |
| | Διαφωνώ | 4 | 2,0 | 2,0 | 3,0 |
| | Διαφωνώ λίγο | 14 | 7,0 | 7,0 | 10,0 |
| | Συμφωνώ λίγο | 41 | 20,5 | 20,5 | 30,5 |
| | Συμφωνώ | 89 | 44,5 | 44,5 | 75,0 |
| | Συμφωνώ απόλυτα | 50 | 25,0 | 25,0 | 100,0 |
| | Total | 200 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 51: Οι δάσκαλοι στο σχολείο μπορούν να βασιστούν στον/στην διευθυντή/διευθύντρια

## Ερώτηση: Οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο πιστεύουν στην ακεραιότητα των συναδέλφων τους.

Σε αυτή, 1 άτομο απάντησε «Διαφωνώ απόλυτα» σε ποσοστό 0,5%, 5 απάντησαν «Διαφωνώ» σε ποσοστό 2,5%, ενώ 17 άτομα σε ποσοστό 8,5%, απάντησαν «Διαφωνώ λίγο». Στην συνέχεια, 56 άτομα, απάντησαν «Συμφωνώ λίγο» σε ποσοστό 28%, ενώ με «Συμφωνώ» απάντησαν 90 άτομα που ήταν και τα περισσότερα σε ποσοστό 45%. Τέλος, «Συμφωνώ απόλυτα» απάντησαν 31 άτομα σε ποσοστό 15,5%.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Διαφωνώ απόλυτα | 1 | ,5 | ,5 | ,5 |
| | Διαφωνώ | 5 | 2,5 | 2,5 | 3,0 |
| | Διαφωνώ λίγο | 17 | 8,5 | 8,5 | 11,5 |
| | Συμφωνώ λίγο | 56 | 28,0 | 28,0 | 39,5 |
| | Συμφωνώ | 90 | 45,0 | 45,0 | 84,5 |
| | Συμφωνώ απόλυτα | 31 | 15,5 | 15,5 | 100,0 |
| | Total | 200 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 52: Οι δάσκαλοι στο σχολείο πιστεύουν στην ακεραιότητα των συναδέλφων τους

## Ερώτηση: Ο διευθυντής/ η διευθύντρια σ' αυτό το σχολείο είναι ικανός/η να κάνει καλά τη δουλειά του/της.

Σε αυτή, 2 άτομα απάντησαν «Διαφωνώ απόλυτα» σε ποσοστό 1%, 7 απάντησαν «Διαφωνώ» σε ποσοστό 3,5%, ενώ 17 άτομα σε ποσοστό 8,5%, απάντησαν

«Διαφωνώ λίγο». Στην συνέχεια, 21 άτομα, απάντησαν «Συμφωνώ λίγο» σε ποσοστό 10,5%, ενώ με «Συμφωνώ» απάντησαν 101 άτομα που ήταν και τα περισσότερα σε ποσοστό 50,5%. Τέλος, «Συμφωνώ απόλυτα» απάντησαν 52 άτομα σε ποσοστό 26,5%.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Διαφωνώ απόλυτα | 2 | 1,0 | 1,0 | 1,0 |
| | Διαφωνώ | 7 | 3,5 | 3,5 | 4,5 |
| | Διαφωνώ λίγο | 17 | 8,5 | 8,5 | 13,0 |
| | Συμφωνώ λίγο | 21 | 10,5 | 10,5 | 23,5 |
| | Συμφωνώ | 101 | 50,5 | 50,5 | 74,0 |
| | Συμφωνώ απόλυτα | 52 | 26,0 | 26,0 | 100,0 |
| | Total | 200 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 53: Ο/Η διευθυντής/διευθύντρια στο σχολείο κάνουν καλά τη δουλειά τους

## Ερώτηση: Οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο είναι ανοιχτοί μεταξύ τους.

Σε αυτή, 2 άτομα απάντησαν «Διαφωνώ απόλυτα» σε ποσοστό 1%, 12 απάντησαν «Διαφωνώ» σε ποσοστό 6%, ενώ 22 άτομα σε ποσοστό 11%, απάντησαν «Διαφωνώ λίγο». Στην συνέχεια, 73 άτομα, που ήταν και τα περισσότερα απάντησαν «Συμφωνώ λίγο» σε ποσοστό 36,5%, ενώ με «Συμφωνώ» απάντησαν 65 άτομα σε ποσοστό 32,5%. Τέλος, «Συμφωνώ απόλυτα» απάντησαν 26 άτομα σε ποσοστό 13%.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Διαφωνώ απόλυτα | 2 | 1,0 | 1,0 | 1,0 |
| | Διαφωνώ | 12 | 6,0 | 6,0 | 7,0 |
| | Διαφωνώ λίγο | 22 | 11,0 | 11,0 | 18,0 |
| | Συμφωνώ λίγο | 73 | 36,5 | 36,5 | 54,5 |
| | Συμφωνώ | 65 | 32,5 | 32,5 | 87,0 |
| | Συμφωνώ απόλυτα | 26 | 13,0 | 13,0 | 100,0 |
| | Total | 200 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 54: Οι δάσκαλοι είναι ανοιχτοί μεταξύ τους

## Ερώτηση: Όταν οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο σου λένε κάτι μπορείς να το πιστέψεις.

Σε αυτή, 1 άτομο απάντησε «Διαφωνώ απόλυτα» σε ποσοστό 0,5%, 7 απάντησαν «Διαφωνώ» σε ποσοστό 3,5%, ενώ 28 άτομα σε ποσοστό 14%, απάντησαν

«Διαφωνώ λίγο». Στην συνέχεια, 74 άτομα, που ήταν και τα περισσότερα απάντησαν «Συμφωνώ λίγο» σε ποσοστό 37%, ενώ με «Συμφωνώ» απάντησαν 69 άτομα σε ποσοστό 34,5%. Τέλος, «Συμφωνώ απόλυτα» απάντησαν 21 άτομα σε ποσοστό 10,5%.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Διαφωνώ απόλυτα | 1 | ,5 | ,5 | ,5 |
| | Διαφωνώ | 7 | 3,5 | 3,5 | 4,0 |
| | Διαφωνώ λίγο | 28 | 14,0 | 14,0 | 18,0 |
| | Συμφωνώ λίγο | 74 | 37,0 | 37,0 | 55,0 |
| | Συμφωνώ | 69 | 34,5 | 34,5 | 89,5 |
| | Συμφωνώ απόλυτα | 21 | 10,5 | 10,5 | 100,0 |
| | Total | 200 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 55: όταν λένε οι δάσκαλοι κάτι στο σχολείο μπορείς να το πιστέψεις

## **Ερώτηση: Ο διευθυντής/ η διευθύντρια δεν πληροφορεί τους δασκάλους για όλα όσα συμβαίνουν στην πραγματικότητα**.

Σε αυτή, 78 άτομα που ήταν και τα περισσότερα απάντησαν «Διαφωνώ απόλυτα» σε ποσοστό 39%, 51 απάντησαν «Διαφωνώ» σε ποσοστό 25,5%, ενώ 15 άτομα σε ποσοστό 7,5%, απάντησαν «Διαφωνώ λίγο». Στην συνέχεια, 24 άτομα, απάντησαν «Συμφωνώ λίγο» σε ποσοστό 12%, ενώ με «Συμφωνώ» απάντησαν 23 άτομα σε ποσοστό 11,5%. Τέλος, «Συμφωνώ απόλυτα» απάντησαν 9 άτομα σε ποσοστό 4,5 %.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Διαφωνώ απόλυτα | 78 | 39,0 | 39,0 | 39,0 |
| | Διαφωνώ | 51 | 25,5 | 25,5 | 64,5 |
| | Διαφωνώ λίγο | 15 | 7,5 | 7,5 | 72,0 |
| | Συμφωνώ λίγο | 24 | 12,0 | 12,0 | 84,0 |
| | Συμφωνώ | 23 | 11,5 | 11,5 | 95,5 |
| | Συμφωνώ απόλυτα | 9 | 4,5 | 4,5 | 100,0 |
| | Total | 200 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 56: Ο/Η διευθυντής/διευθύντρια δεν πληροφορεί τους δασκάλους για όλα όσα συμβαίνουν στην πραγματικότητα

## *4.4 Έλεγχος για τις μέσες τιμές απαντήσεων ανάμεσα στα δύο φύλα (Mann – Whitney)*

Χρησιμοποιήθηκε η μη παραμετρική μέθοδος Mann - Whitney, αφού δεν ισχύουν οι προϋποθέσεις για την εφαρμογή του παραμετρικού ελέγχου T-test, καθώς ο έλεγχος κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov έδειξε ότι τα δεδομένα δεν ακολουθούν κανονική κατανομή.

**One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test**

| | | | Φύλο συμμετεχόντων |
|---|---|---|---|
| N | | | 200 |
| Normal Parameters[a,b] | Mean | | 1.5600 |
| | Std. Deviation | | .49763 |
| Most Extreme Differences | Absolute | | .372 |
| | Positive | | .310 |
| | Negative | | -.372 |
| Test Statistic | | | .372 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | | | .000[c] |
| Monte Carlo Sig. (2-tailed) | Sig. | | .000[d] |
| | 99% Confidence Interval | Lower Bound | .000 |
| | | Upper Bound | .000 |

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Lilliefors Significance Correction.

d. Based on 10000 sampled tables with starting seed 2000000.

### *Ερώτηση: Κατά τη γνώμη σας, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στις σχολικές μονάδες είναι απαραίτητη;*

**Ranks**

| | Φύλο συμμετεχόντων | N | Mean Rank | Sum of Ranks |
|---|---|---|---|---|
| Είναι απαραίτητη η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στις σχολικές μονάδες; | Άνδρας | 88 | 104.53 | 9199.00 |
| | Γυναίκα | 112 | 97.33 | 10901.00 |
| | Total | 200 | | |

**Test Statistics[a]**

| | Είναι απαραίτητη η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στις σχολικές μονάδες; |
|---|---|
| Mann-Whitney U | 4573.000 |
| Wilcoxon W | 10901.000 |
| Z | -.928 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | .354 |

| | Άνδρες | Γυναίκες | Σύνολο |
|---|---|---|---|
| ***N Total*** | 88 | 112 | 200 |
| ***Mean*** | 3.9886 | 3.8125 | 3.8900 |
| ***Std. Dev.*** | .90331 | 1.09488 | 1.01640 |
| Z= -0.928, p= 0,354 > 0,05 | | | |

Η μέση τιμή αναφορικά με την άποψη των ανδρών για το εάν είναι απαραίτητη η αξιολόγηση είναι 3.98, με τυπική απόκλιση 0.90. Η μέση τιμή αναφορικά με την άποψη των γυναικών για το ίδιο ερώτημα είναι 3.81 με τυπική απόκλιση 1.09. Η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική (Z= -0.928, p= 0,354 > 0,05).

***Ερώτηση: Εάν υποθέσουμε πως εφαρμόζεται στο σχολείο σας το σύστημα της αυτοαξιολόγησης, ποιες πιστεύετε ότι θα ήταν οι σχέσεις σας με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό; Πιο συγκεκριμένα:***

Α) Ως διευθυντής/ εκπαιδευτικός του σχολείου πιστεύετε ότι θα δεχόσασταν τις αξιολογήσεις των συναδέλφων σας χωρίς να δημιουργούνται εντάσεις;

**Ranks**

| | Φύλο συμμετεχόντων | N | Mean Rank | Sum of Ranks |
|---|---|---|---|---|
| Αποδοχή των απόψεων των άλλων εκπαιδευτικών κατά την ετεροαξιολόγηση | Άνδρας | 88 | 98.82 | 8696.50 |
| | Γυναίκα | 112 | 101.82 | 11403.50 |
| | Total | 200 | | |

**Test Statistics[a]**

| | Αποδοχή των απόψεων των άλλων εκπαιδευτικών κατά την ετεροαξιολόγηση |
|---|---|
| Mann-Whitney U | 4780.500 |
| Wilcoxon W | 8696.500 |
| Z | -.400 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | .689 |

a. Grouping Variable: Φύλο συμμετεχόντων

| | Άνδρες | Γυναίκες | Σύνολο |
|---|---|---|---|
| ***N Total*** | 88 | 112 | 200 |
| ***Mean*** | 1.6818 | 1.7411 | 1.7150 |
| ***Std. Dev.*** | .81007 | .85683 | .83502 |
| Z= -0.400, p= 0,689 > 0,05 | | | |

Η μέση τιμή αναφορικά με την άποψη των ανδρών για το εάν θα δέχονταν ως διευθυντές ή εκπαιδευτικοί τις αξιολογήσεις των συναδέλφων τους χωρίς να δημιουργούνται εντάσεις στην περίπτωση που εφαρμοζόταν στο σχολείο τους το σύστημα της αυτοαξιολόγησης είναι 1,68, με τυπική απόκλιση 0.81. Η μέση τιμή αναφορικά με την άποψη των γυναικών για το ίδιο ερώτημα είναι 1,74 με τυπική απόκλιση 0,85. Η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική (Z= -0.400, p= 0,689 > 0,05).

Β) Αισθάνεστε άνετα να σας αξιολογήσουν οι συνάδελφοί σας;

**Ranks**

| | Φύλο συμμετεχόντων | N | Mean Rank | Sum of Ranks |
|---|---|---|---|---|
| Αίσθημα άνεσης των εκπαιδευτικών σε περίπτωση εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης | Άνδρας | 88 | 94.15 | 8285.00 |
| | Γυναίκα | 112 | 105.49 | 11815.00 |
| | Total | 200 | | |

**Test Statistics[a]**

| | Αίσθημα άνεσης των εκπαιδευτικών σε περίπτωση εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης |
|---|---|
| Mann-Whitney U | 4369.000 |
| Wilcoxon W | 8285.000 |
| Z | -1.542 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | .123 |

a. Grouping Variable: Φύλο συμμετεχόντων

| | Άνδρες | Γυναίκες | Σύνολο |
|---|---|---|---|
| ***N Total*** | 88 | 112 | 200 |
| ***Mean*** | 1.5341 | 1.6607 | 1.6050 |
| ***Std. Dev.*** | .78709 | .74197 | .76281 |
| Z= -1.542, p= 0,123 > 0,05 | | | |

Η μέση τιμή αναφορικά με την άποψη των ανδρών για το εάν θα αισθάνονταν άνετα να αξιολογηθούν από τους συναδέλφους τους, στην περίπτωση που εφαρμοζόταν στο σχολείο τους το σύστημα της αυτοαξιολόγησης είναι 1,53, με τυπική απόκλιση 0.78. Η μέση τιμή αναφορικά με την άποψη των γυναικών για το ίδιο ερώτημα είναι 1,66 με τυπική απόκλιση 0,74. Η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική (Z= -1.542, p= 0,123 > 0,05).

Γ) Θεωρείτε πως οι συνάδελφοί σας είναι ικανοί να σας αξιολογήσουν;

**Ranks**

| | Φύλο συμμετεχόντων | N | Mean Rank | Sum of Ranks |
|---|---|---|---|---|
| Στάση απέναντι στην ικανότητα των συναδέλφων εκπαιδευτικών να αξιολογήσουν | Άνδρας | 88 | 99.49 | 8755.00 |
| | Γυναίκα | 112 | 101.29 | 11345.00 |
| | Total | 200 | | |

**Test Statistics[a]**

| | Στάση απέναντι στην ικανότητα των συναδέλφων εκπαιδευτικών να αξιολογήσουν |
|---|---|
| Mann-Whitney U | 4839.000 |
| Wilcoxon W | 8755.000 |
| Z | -.233 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | .816 |

a. Grouping Variable: Φύλο συμμετεχόντων

| | Άνδρες | Γυναίκες | Σύνολο |
|---|---|---|---|
| ***N Total*** | 88 | 112 | 200 |
| ***Mean*** | 2.0227 | 2.0536 | 2.0400 |
| ***Std. Dev.*** | .87069 | .80359 | .83178 |
| Z= -0.233, p= 0,816 > 0,05 | | | |

Η μέση τιμή αναφορικά με την άποψη των ανδρών για το εάν θεωρούν ότι οι συνάδελφοί τους είναι ικανοί να τους αξιολογήσουν, στην περίπτωση που εφαρμοζόταν στο σχολείο τους το σύστημα της αυτοαξιολόγησης είναι 2,02, με τυπική απόκλιση 0.87. Η μέση τιμή αναφορικά με την άποψη των γυναικών για το ίδιο ερώτημα είναι 2,05 με τυπική απόκλιση 0,80. Η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική (Z= -0.233, p= 0,816 > 0,05).

### *Ερώτηση: Θεωρείτε πως η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει θετικά:*

Α) Στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού και διδακτικού έργου του σχολείου

**Ranks**

| | Φύλο συμμετεχόντων | N | Mean Rank | Sum of Ranks |
|---|---|---|---|---|
| Αναβάθμιση έργου | Άνδρας | 88 | 116.80 | 10278.00 |
| | Γυναίκα | 112 | 87.70 | 9822.00 |
| | Total | 200 | | |

**Test Statistics[a]**

| | Αναβάθμιση εκπαιδευτικού και διδακτικού έργου |
|---|---|
| Mann-Whitney U | 3494.000 |
| Wilcoxon W | 9822.000 |
| Z | -3.727 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | .000 |

a. Grouping Variable: Φύλο συμμετεχόντων

| | Άνδρες | Γυναίκες | Σύνολο |
|---|---|---|---|
| ***N Total*** | 88 | 112 | 200 |
| ***Mean*** | 3.8636 | 3.3393 | 3.5700 |
| ***Std. Dev.*** | .81905 | 1.04454 | .98486 |
| Z= -3.727, p= 0,000 < 0,001 | | | |

Η μέση τιμή αναφορικά με την άποψη των ανδρών για το εάν η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει θετικά στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού και διδακτικού έργου του σχολείου είναι 3,86, με τυπική απόκλιση 0.81. Η μέση τιμή αναφορικά με την άποψη των γυναικών για το ίδιο ερώτημα είναι 3,33 με τυπική απόκλιση 1,04. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική (Z= -3.727, p= 0,000 < 0,001). Πιο συγκεκριμένα, οι άνδρες πιστεύουν πιο πολύ στην θετική συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου.

## Β) Στη βελτίωση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας

**Ranks**

| | Φύλο συμμετεχόντων | N | Mean Rank | Sum of Ranks |
|---|---|---|---|---|
| Βελτίωση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας | Άνδρας | 88 | 109.77 | 9659.50 |
| | Γυναίκα | 112 | 93.22 | 10440.50 |
| | Total | 200 | | |

**Test Statistics[a]**

| | Βελτίωση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας |
|---|---|
| Mann-Whitney U | 4112.500 |
| Wilcoxon W | 10440.500 |
| Z | -2.124 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | .034 |

a. Grouping Variable: Φύλο συμμετεχόντων

| | Άνδρες | Γυναίκες | Σύνολο |
|---|---|---|---|
| ***N Total*** | 88 | 112 | 200 |
| ***Mean*** | 3.8068 | 3.4732 | 3.6200 |
| ***Std. Dev.*** | .86911 | 1.07351 | 1.00030 |
| Z= -2.124, p= 0,034 < 0,05 | | | |

Η μέση τιμή αναφορικά με την άποψη των ανδρών για το εάν η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει θετικά στην βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου είναι 3,80, με τυπική απόκλιση 0.86. Η μέση τιμή αναφορικά με την άποψη των γυναικών για το ίδιο ερώτημα είναι 3,47 με τυπική απόκλιση 1,07. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική (Z= -2.124, p= 0,034 < 0,05). Αναλυτικότερα, οι άνδρες πιστεύουν περισσότερο στην θετική συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην βελτίωση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

### Γ) Στην αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των αναγκών και των προβλημάτων της εκάστοτε σχολικής μονάδας

**Ranks**

| | Φύλο συμμετεχόντων | N | Mean Rank | Sum of Ranks |
|---|---|---|---|---|
| Αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση αναγκών της σχολικής μονάδας | Άνδρας | 88 | 111.49 | 9811.00 |
| | Γυναίκα | 112 | 91.87 | 10289.00 |
| | Total | 200 | | |

**Test Statistics[a]**

| | Αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση αναγκών |
|---|---|
| Mann-Whitney U | 3961.000 |
| Wilcoxon W | 10289.000 |
| Z | -2.499 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | .012 |

a. Grouping Variable: Φύλο συμμετεχόντων

| | Άνδρες | Γυναίκες | Σύνολο |
|---|---|---|---|
| ***N Total*** | 88 | 112 | 200 |
| ***Mean*** | 3.7500 | 3.3571 | 3.5300 |
| ***Std. Dev.*** | .94989 | 1.14575 | 1.07932 |
| Z= -2.499, p= 0,012 < 0,05 | | | |

Η μέση τιμή αναφορικά με την άποψη των ανδρών για το εάν η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει θετικά στην αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των αναγκών και των προβλημάτων της εκάστοτε σχολικής μονάδας είναι 3,75, με τυπική απόκλιση 0.94. Η μέση τιμή αναφορικά με την άποψη των γυναικών για το ίδιο

ερώτημα είναι 3,35 με τυπική απόκλιση 1,14. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική (Z= -2.499, p= 0,012 < 0,05). Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι άνδρες, θεωρούν ότι τα προβλήματα της σχολικής μονάδας θα αντιμετωπιστούν αποτελεσματικότερα με την συμβολή της αυτοαξιολόγησης.

### Δ) Στον εντοπισμό των αναγκών και των ελλείψεων του σχολείου

**Ranks**

| | Φύλο συμμετεχόντων | N | Mean Rank | Sum of Ranks |
|---|---|---|---|---|
| Εντοπισμός ελλείψεων | Άνδρας | 88 | 103.72 | 9127.50 |
| | Γυναίκα | 112 | 97.97 | 10972.50 |
| | Total | 200 | | |

**Test Statistics[a]**

| | Εντοπισμός αναγκών και ελλείψεων |
|---|---|
| Mann-Whitney U | 4644.500 |
| Wilcoxon W | 10972.500 |
| Z | -.737 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | .461 |

a. Grouping Variable: Φύλο συμμετεχόντων

| | Άνδρες | Γυναίκες | Σύνολο |
|---|---|---|---|
| ***N Total*** | 88 | 112 | 200 |
| ***Mean*** | 3.7273 | 3.6161 | 3.6650 |
| ***Std. Dev.*** | 1.03643 | 1.09253 | 1.06699 |
| Z= -0.737, p= 0,461 > 0,05 | | | |

Η μέση τιμή αναφορικά με την άποψη των ανδρών για το εάν η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει θετικά στον εντοπισμό των αναγκών και των ελλείψεων του σχολείου είναι 3,72, με τυπική απόκλιση 1,03. Η μέση τιμή αναφορικά με την άποψη των γυναικών για το ίδιο ερώτημα είναι 3,61 με τυπική απόκλιση 1,09. Η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική (Z= -0.737, p= 0,461 > 0,05).

Ε. Στη συνεχή και συστηματική ανατροφοδότηση της εκπαίδευσης

**Ranks**

| | Φύλο συμμετεχόντων | N | Mean Rank | Sum of Ranks |
|---|---|---|---|---|
| Ανατροφοδότηση εκπαίδευσης | Άνδρας | 88 | 110.32 | 9708.50 |
| | Γυναίκα | 112 | 92.78 | 10391.50 |
| | Total | 200 | | |

**Test Statistics[a]**

| | Ανατροφοδότηση εκπαίδευσης |
|---|---|
| Mann-Whitney U | 4063.500 |
| Wilcoxon W | 10391.500 |
| Z | -2.211 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | .027 |

a. Grouping Variable: Φύλο συμμετεχόντων

| | Άνδρες | Γυναίκες | Σύνολο |
|---|---|---|---|
| ***N Total*** | 88 | 112 | 200 |
| ***Mean*** | 3.7045 | 3.3750 | 3.5200 |
| ***Std. Dev.*** | 1.12607 | 1.13998 | 1.14286 |
| Z= -2.211, p= 0,027 < 0,05 | | | |

Η μέση τιμή αναφορικά με την άποψη των ανδρών για το εάν η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει θετικά στη συνεχή και συστηματική ανατροφοδότηση της εκπαίδευσης είναι 3,70, με τυπική απόκλιση 1,12. Η μέση τιμή αναφορικά με την άποψη των γυναικών για το ίδιο ερώτημα είναι 3,37 με τυπική απόκλιση 1,13. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική (Z= -2.211, p= 0,027 < 0,05).

ΣΤ) Στην εξασφάλιση της αξιοκρατίας

**Ranks**

| | Φύλο συμμετεχόντων | N | Mean Rank | Sum of Ranks |
|---|---|---|---|---|
| Στην εξασφάλιση της αξιοκρατίας | Άνδρας | 88 | 110.86 | 9756.00 |
| | Γυναίκα | 112 | 92.36 | 10344.00 |
| | Total | 200 | | |

**Test Statistics[a]**

| | Εξασφάλιση αξιοκρατίας |
|---|---|
| Mann-Whitney U | 4016.000 |
| Wilcoxon W | 10344.000 |
| Z | -2.308 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | .021 |

a. Grouping Variable: Φύλο συμμετεχόντων

| | Άνδρες | Γυναίκες | Σύνολο |
|---|---|---|---|
| ***N Total*** | 88 | 112 | 200 |
| ***Mean*** | 3.4432 | 3.0000 | 3.1950 |
| ***Std. Dev.*** | 1.20209 | 1.36890 | 1.31362 |
| Z= -2.308, p= 0,021 < 0,05 | | | |

Η μέση τιμή αναφορικά με την άποψη των ανδρών για το εάν η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει θετικά στην εξασφάλιση της αξιοκρατίας είναι 3,44, με τυπική απόκλιση 1,20. Η μέση τιμή αναφορικά με την άποψη των γυναικών για το ίδιο ερώτημα είναι 3 με τυπική απόκλιση 1,36. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική (Z= -2.308, p= 0,021 < 0,05). Πιο συγκεκριμένα, οι άνδρες, θεωρούν περισσότερο σε σχέση με τις γυναίκες, ότι η εξασφάλιση της αξιοκρατίας, επιτυγχάνεται μέσω της αυτοαξιολόγησης.

## Ζ) Στη γενικότερη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας

**Ranks**

| | Φύλο συμμετεχόντων | N | Mean Rank | Sum of Ranks |
|---|---|---|---|---|
| Βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος | Άνδρας | 88 | 109.24 | 9613.50 |
| | Γυναίκα | 112 | 93.63 | 10486.50 |
| | Total | 200 | | |

**Test Statistics[a]**

| | Βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος |
|---|---|
| Mann-Whitney U | 4158.500 |
| Wilcoxon W | 10486.500 |
| Z | -1.953 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | .051 |

a. Grouping Variable: Φύλο συμμετεχόντων

| | Άνδρες | Γυναίκες | Σύνολο |
|---|---|---|---|
| ***N Total*** | 88 | 112 | 200 |
| ***Mean*** | 3.4886 | 3.1339 | 3.2900 |
| ***Std. Dev.*** | 1.17438 | 1.31858 | 1.26646 |
| Z= -1.953, p= 0,051 > 0,05 | | | |

Η μέση τιμή αναφορικά με την άποψη των ανδρών για το εάν η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει θετικά στην γενικότερη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας είναι 3,48, με τυπική απόκλιση 1,17. Η μέση τιμή αναφορικά με την άποψη των γυναικών για το ίδιο ερώτημα είναι 3,13 με τυπική απόκλιση 1,31. Η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική (Z= -1.953, p= 0,051 > 0,05).

Η) Στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

**Ranks**

| | Φύλο συμμετεχόντων | N | Mean Rank | Sum of Ranks |
|---|---|---|---|---|
| Επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών | Άνδρας | 88 | 109.93 | 9674.00 |
| | Γυναίκα | 112 | 93.09 | 10426.00 |
| | Total | 200 | | |

**Test Statistics[a]**

| | Επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών |
|---|---|
| Mann-Whitney U | 4098.000 |
| Wilcoxon W | 10426.000 |
| Z | -2.112 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | .035 |

a. Grouping Variable: Φύλο συμμετεχόντων

| | Άνδρες | Γυναίκες | Σύνολο |
|---|---|---|---|
| ***N Total*** | 88 | 112 | 200 |
| ***Mean*** | 3.3977 | 3.0179 | 3.1850 |
| ***Std. Dev.*** | 1.07788 | 1.25907 | 1.19495 |
| Z= -2.112, p= 0,035 < 0,05 | | | |

Η μέση τιμή αναφορικά με την άποψη των ανδρών για το εάν η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει θετικά στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι 3,39, με τυπική απόκλιση 1,07. Η μέση τιμή αναφορικά με την άποψη των γυναικών για το ίδιο ερώτημα είναι 3,01 με τυπική απόκλιση 1,25. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($Z= -2.112$, $p= 0,035 < 0,05$). Αναλυτικότερα, οι άνδρες, απάντησαν περισσότερο ότι η αυτοαξιολόγηση συμβάλλει στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις γυναίκες.

## *4.5 Σύγκριση μέσων τιμών απαντήσεων σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας (Kruskal Wallis)*

Χρησιμοποιήθηκε η μη παραμετρική μέθοδος Kruskal Wallis, αφού δεν ισχύουν οι προϋποθέσεις για την εφαρμογή του παραμετρικού ελέγχου Anova, καθώς ο έλεγχος κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov έδειξε ότι τα δεδομένα δεν ακολουθούν κανονική κατανομή.

**One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test**

| | | | Έτη υπηρεσίας |
|---|---|---|---|
| N | | | 200 |
| Normal Parameters[a,b] | Mean | | 4.7950 |
| | Std. Deviation | | 1.11318 |
| Most Extreme Differences | Absolute | | .298 |
| | Positive | | .162 |
| | Negative | | -.298 |
| Test Statistic | | | .298 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | | | .000[c] |
| Monte Carlo Sig. (2-tailed) | Sig. | | .000[d] |
| | 99% Confidence Interval | Lower Bound | .000 |
| | | Upper Bound | .000 |

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Lilliefors Significance Correction.

d. Based on 10000 sampled tables with starting seed 299883525.

### *Ερώτηση: Κατά τη γνώμη σας, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στις σχολικές μονάδες είναι απαραίτητη;*

**Ranks**

| | Ετη υπηρεσίας | N | Mean Rank |
|---|---|---|---|
| Είναι απαραίτητη η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στις σχολικές μονάδες; | 1-3 | 1 | 37.50 |
| | 4-7 | 12 | 107.42 |
| | 8-16 | 12 | 109.25 |
| | 17-20 | 30 | 77.72 |
| | 21-30 | 92 | 96.13 |
| | >30 | 53 | 118.63 |
| | Total | 200 | |

**Test Statistics[a,b]**

| | Είναι απαραίτητη η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στις σχολικές μονάδες; |
|---|---|
| Chi-Square | 13.538 |
| df | 5 |
| Asymp. Sig. | .019 |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Έτη υπηρεσίας

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω έλεγχο, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με διαφορετικά έτη υπηρεσίας, αναφορικά με το αν θεωρούν απαραίτητη την αξιολόγηση ($x^2$ = 13.538, df = 5, p = 0,019 < 0,05). Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι που έχουν εμπειρία από 21 έως 30 έτη απάντησαν πως η αξιολόγηση είναι απαραίτητη στις σχολικές μονάδες.

***Ερώτηση: Εάν υποθέσουμε πως εφαρμόζεται στο σχολείο σας το σύστημα της αυτοαξιολόγησης, ποιες πιστεύετε ότι θα ήταν οι σχέσεις σας με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό; Πιο συγκεκριμένα:***

Α) Ως διευθυντής/ εκπαιδευτικός του σχολείου πιστεύετε ότι θα δεχόσασταν τις αξιολογήσεις των συναδέλφων σας χωρίς να δημιουργούνται εντάσεις;

**Ranks**

| | Ετη υπηρεσίας | N | Mean Rank |
|---|---|---|---|
| Αποδοχή των απόψεων των άλλων εκπαιδευτικών κατά την ετεροαξιολόγηση | 1-3 | 1 | 53.50 |
| | 4-7 | 12 | 76.29 |
| | 8-16 | 12 | 104.54 |
| | 17-20 | 30 | 102.22 |
| | 21-30 | 92 | 111.10 |
| | >30 | 53 | 86.58 |
| | Total | 200 | |

**Test Statistics[a,b]**

| | Αποδοχή των απόψεων των άλλων εκπαιδευτικών κατά την ετεροαξιολόγηση |
|---|---|
| Chi-Square | 10.898 |
| df | 5 |
| Asymp. Sig. | .053 |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Έτη υπηρεσίας

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω έλεγχο, η διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με διαφορετικά έτη υπηρεσίας, αναφορικά με το εάν θα δέχονταν ως διευθυντές ή εκπαιδευτικοί τις αξιολογήσεις των συναδέλφων τους χωρίς να δημιουργούνται εντάσεις στην περίπτωση που εφαρμοζόταν στο σχολείο τους το σύστημα της αυτοαξιολόγησης, δεν είναι στατιστικά σημαντική, ($x^2$ = 10.898, df = 5, p = 0,053 > 0,05).

B) Αισθάνεστε άνετα να σας αξιολογήσουν οι συνάδελφοί σας;

**Ranks**

| | Ετη υπηρεσίας | N | Mean Rank |
|---|---|---|---|
| Αίσθημα άνεσης των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους από τους συναδέλφους τους | 1-3 | 1 | 57.00 |
| | 4-7 | 12 | 85.00 |
| | 8-16 | 12 | 102.46 |
| | 17-20 | 30 | 93.10 |
| | 21-30 | 92 | 105.59 |
| | >30 | 53 | 99.74 |
| | Total | 200 | |

**Test Statistics[a,b]**

| | Αίσθημα άνεσης των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους από τους συναδέλφους τους |
|---|---|
| Chi-Square | 3.330 |
| df | 5 |
| Asymp. Sig. | .649 |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Έτη υπηρεσίας

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω έλεγχο, η διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με διαφορετικά έτη υπηρεσίας, αναφορικά με το εάν θα αισθάνονταν άνετα για να αξιολογηθούν από τους συναδέλφους τους, στην περίπτωση που εφαρμοζόταν στο σχολείο τους το σύστημα της αυτοαξιολόγησης, δεν είναι στατιστικά σημαντική ($x^2$ = 3.330, df = 5, p = 0,649 > 0,05).

Γ) Θεωρείτε πως οι συνάδελφοί σας είναι ικανοί να σας αξιολογήσουν;

**Ranks**

| | Ετη υπηρεσίας | N | Mean Rank |
|---|---|---|---|
| Στάση απέναντι στην ικανότητα των συναδέλφων εκπαιδευτικών να αξιολογήσουν | 1-3 | 1 | 164.00 |
| | 4-7 | 12 | 76.67 |
| | 8-16 | 12 | 81.29 |
| | 17-20 | 30 | 97.70 |
| | 21-30 | 92 | 106.95 |
| | >30 | 53 | 99.43 |
| | Total | 200 | |

**Test Statistics[a,b]**

| | Στάση απέναντι στην ικανότητα των συναδέλφων εκπαιδευτικών να αξιολογήσουν |
|---|---|
| Chi-Square | 6.527 |
| df | 5 |
| Asymp. Sig. | .258 |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Έτη υπηρεσίας

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω έλεγχο, η διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με διαφορετικά έτη υπηρεσίας, αναφορικά με το εάν θεωρούν ότι οι συνάδελφοί τους είναι ικανοί να τους αξιολογήσουν στην περίπτωση που εφαρμοζόταν στο σχολείο τους το σύστημα της αυτοαξιολόγησης, δεν είναι στατιστικά σημαντική ($x^2$ = 6.527, df = 5, p = 0,258 > 0,05).

***Ερώτηση: Θεωρείτε πως η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει θετικά:***

Α) Στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού και διδακτικού έργου του σχολείου

**Ranks**

| | Έτη υπηρεσίας | N | Mean Rank |
|---|---|---|---|
| Αναβάθμιση εκπαιδευτικού και διδακτικού έργου | 1-3 | 1 | 55.50 |
| | 4-7 | 12 | 98.00 |
| | 8-16 | 12 | 93.00 |
| | 17-20 | 30 | 82.30 |
| | 21-30 | 92 | 98.18 |
| | >30 | 53 | 117.93 |
| | Total | 200 | |

**Test Statistics[a,b]**

| | Αναβάθμιση εκπαιδευτικού και διδακτικού έργου |
|---|---|
| Chi-Square | 9.759 |
| df | 5 |
| Asymp. Sig. | .082 |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Έτη υπηρεσίας

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω έλεγχο, η διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με διαφορετικά έτη υπηρεσίας, αναφορικά με το εάν η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει θετικά στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού και διδακτικού έργου, δεν είναι στατιστικά σημαντική ($x^2$ = 9,759, df = 5, p = 0,082 > 0,05).

Β) Στη βελτίωση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας

**Ranks**

| | Ετη υπηρεσίας | N | Mean Rank |
|---|---|---|---|
| Βελτίωση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας | 1-3 | 1 | 122.50 |
| | 4-7 | 12 | 110.96 |
| | 8-16 | 12 | 96.21 |
| | 17-20 | 30 | 87.18 |
| | 21-30 | 92 | 99.35 |
| | >30 | 53 | 108.22 |
| | Total | 200 | |

**Test Statistics[a,b]**

| | Βελτίωση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας |
|---|---|
| Chi-Square | 3.549 |
| df | 5 |
| Asymp. Sig. | .616 |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Έτη υπηρεσίας

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω έλεγχο, η διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με διαφορετικά έτη υπηρεσίας, αναφορικά με το εάν η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει θετικά στην βελτίωση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας, δεν είναι στατιστικά σημαντική ($x^2 = 3,549$, df = 5, $p = 0,616 > 0,05$).

Γ) Στην αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των αναγκών και των προβλημάτων της εκάστοτε σχολικής μονάδας

**Ranks**

| | Ετη υπηρεσίας | N | Mean Rank |
|---|---|---|---|
| Αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση αναγκών και προβλημάτων της σχολικής μονάδας | 1-3 | 1 | 125.00 |
| | 4-7 | 12 | 108.92 |
| | 8-16 | 12 | 86.75 |
| | 17-20 | 30 | 84.55 |
| | 21-30 | 92 | 101.53 |
| | >30 | 53 | 108.48 |

| | | |
|---|---|---|
| Total | 200 | |

**Test Statistics[a,b]**

| | Αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση αναγκών και προβλημάτων της σχολικής μονάδας |
|---|---|
| Chi-Square | 4.881 |
| df | 5 |
| Asymp. Sig. | .431 |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Έτη υπηρεσίας

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω έλεγχο, η διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με διαφορετικά έτη υπηρεσίας, αναφορικά με το εάν η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει θετικά στην αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των αναγκών και των προβλημάτων της εκάστοτε σχολικής μονάδας, δεν είναι στατιστικά σημαντική ($x^2$ = 4,881, df = 5, p = 0,431 > 0,05).

Δ) Στον εντοπισμό των αναγκών και των ελλείψεων του σχολείου:

**Ranks**

| | Ετη υπηρεσίας | N | Mean Rank |
|---|---|---|---|
| Εντοπισμός αναγκών και ελλείψεων | 1-3 | 1 | 49.50 |
| | 4-7 | 12 | 121.88 |
| | 8-16 | 12 | 89.38 |
| | 17-20 | 30 | 102.07 |
| | 21-30 | 92 | 95.50 |
| | >30 | 53 | 106.93 |
| | Total | 200 | |

**Test Statistics[a,b]**

| | Εντοπισμός αναγκών και ελλείψεων |
|---|---|

| | |
|---|---|
| Chi-Square | 4.704 |
| df | 5 |
| Asymp. Sig. | .453 |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Έτη υπηρεσίας

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω έλεγχο, η διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με διαφορετικά έτη υπηρεσίας, αναφορικά με το εάν η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει θετικά στον εντοπισμό των αναγκών και των ελλείψεων του σχολείου, δεν είναι στατιστικά σημαντική ($x^2$ = 4,704, df = 5, p = 0,453 > 0,05).

Ε. Στη συνεχή και συστηματική ανατροφοδότηση της εκπαίδευσης

**Ranks**

| | Ετη υπηρεσίας | N | Mean Rank |
|---|---|---|---|
| Ανατροφοδότηση εκπαίδευσης | 1-3 | 1 | 63.00 |
| | 4-7 | 12 | 103.04 |
| | 8-16 | 12 | 137.96 |
| | 17-20 | 30 | 89.98 |
| | 21-30 | 92 | 92.14 |
| | >30 | 53 | 112.61 |
| | Total | 200 | |

**Test Statistics[a,b]**

| | Ανατροφοδότηση εκπαίδευσης |
|---|---|
| Chi-Square | 11.550 |
| df | 5 |
| Asymp. Sig. | .042 |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Έτη υπηρεσίας

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω έλεγχο, η διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με διαφορετικά έτη υπηρεσίας, αναφορικά με το εάν η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει θετικά στην συνεχή και συστηματική ανατροφοδότηση της εκπαίδευσης, είναι στατιστικά σημαντική ($x^2$ =

11,550, df = 5, p = 0,042 < 0,05). Αναλυτικότερα, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες που απάντησαν ότι η αυτοαξιολόγηση έχει θετική συμβολή στην ανατροφοδότηση της εκπαίδευσης έχουν εμπειρία από 21 έως 30 έτη.

## ΣΤ) Στην εξασφάλιση της αξιοκρατίας

**Ranks**

| | Ετη υπηρεσίας | N | Mean Rank |
|---|---|---|---|
| Εξασφάλιση αξιοκρατίας | 1-3 | 1 | 135.50 |
| | 4-7 | 12 | 98.50 |
| | 8-16 | 12 | 116.75 |
| | 17-20 | 30 | 90.38 |
| | 21-30 | 92 | 93.37 |
| | >30 | 53 | 114.72 |
| | Total | 200 | |

**Test Statistics[a,b]**

| | Εξασφάλιση αξιοκρατίας |
|---|---|
| Chi-Square | 7.230 |
| df | 5 |
| Asymp. Sig. | .204 |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Έτη υπηρεσίας

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω έλεγχο, η διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με διαφορετικά έτη υπηρεσίας, αναφορικά με το εάν η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει θετικά στην εξασφάλιση της αξιοκρατίας, δεν είναι στατιστικά σημαντική ($x^2$ = 7,230, df = 5, p = 0,204 > 0,05).

## Ζ) Στη γενικότερη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας

**Ranks**

| | Ετη υπηρεσίας | N | Mean Rank |
|---|---|---|---|
| Βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος | 1-3 | 1 | 75.50 |
| | 4-7 | 12 | 89.54 |
| | 8-16 | 12 | 114.33 |
| | 17-20 | 30 | 87.75 |
| | 21-30 | 92 | 93.27 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | >30 | 53 | 120.08 |
| | Total | 200 | |

**Test Statistics[a,b]**

| | Βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος |
|---|---|
| Chi-Square | 10.908 |
| df | 5 |
| Asymp. Sig. | .053 |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Έτη υπηρεσίας

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω έλεγχο, η διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με διαφορετικά έτη υπηρεσίας, αναφορικά με το εάν η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει θετικά στη γενικότερη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας, δεν είναι στατιστικά σημαντική ($x^2$ = 10,908, df = 5, p = 0,053 > 0,05).

## Η) Στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

**Ranks**

| | Ετη υπηρεσίας | N | Mean Rank |
|---|---|---|---|
| Επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών | 1-3 | 1 | 84.50 |
| | 4-7 | 12 | 96.71 |
| | 8-16 | 12 | 82.71 |
| | 17-20 | 30 | 84.27 |
| | 21-30 | 92 | 100.41 |
| | >30 | 53 | 115.04 |
| | Total | 200 | |

**Test Statistics[a,b]**

| | Επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών |
|---|---|
| Chi-Square | 7.449 |
| df | 5 |
| Asymp. Sig. | .189 |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Έτη υπηρεσίας

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω έλεγχο, η διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με διαφορετικά έτη υπηρεσίας, αναφορικά με το εάν η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει θετικά στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξή τους, δεν είναι στατιστικά σημαντική ($x^2 = 7,449$, $df = 5$, $p = 0,189 > 0,05$).

## *4.6 Σύγκριση μέσων τιμών απαντήσεων για τη θέση εργασίας (Kruskal Wallis)*

Χρησιμοποιήθηκε η μη παραμετρική μέθοδος Kruskal Wallis, αφού δεν ισχύουν οι προϋποθέσεις για την εφαρμογή του παραμετρικού ελέγχου Anova, καθώς ο έλεγχος κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov έδειξε ότι τα δεδομένα δεν ακολουθούν κανονική κατανομή.

**One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test**

| | | | θέση εργασίας που κατέχουν |
|---|---|---|---|
| N | | | 200 |
| Normal Parameters[a,b] | Mean | | 1.8050 |
| | Std. Deviation | | .52760 |
| Most Extreme Differences | Absolute | | .389 |
| | Positive | | .296 |
| | Negative | | -.389 |
| Test Statistic | | | .389 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | | | .000[c] |
| Monte Carlo Sig. (2-tailed) | Sig. | | .000[d] |
| | 99% Confidence Interval | Lower Bound | .000 |
| | | Upper Bound | .000 |

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Lilliefors Significance Correction.

d. Based on 10000 sampled tables with starting seed 926214481.

### *Ερώτηση: Κατά τη γνώμη σας, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στις σχολικές μονάδες είναι απαραίτητη;*

**Ranks**

| | Θέση εργασίας των εκπαιδευτικών | N | Mean Rank |
|---|---|---|---|
| Είναι απαραίτητη η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στις σχολικές μονάδες; | Διευθυντής | 51 | 114.59 |
| | Μόνιμος Εκπαιδευτικός | 137 | 95.09 |
| | Αναπληρωτής | 12 | 102.38 |
| | Total | 200 | |

**Test Statistics[a,b]**

| | Είναι απαραίτητη η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στις σχολικές μονάδες; |
|---|---|
| Chi-Square | 4.771 |
| df | 2 |
| Asymp. Sig. | .092 |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: θέση εργασίας που κατέχουν

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω έλεγχο, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των διαφορετικών θέσεων εργασίας που κατέχουν, αναφορικά με το αν θεωρούν απαραίτητη την αξιολόγηση ($x^2 = 4.771$, df = 2, p = 0,092 > 0,05).

***Ερώτηση: Εάν υποθέσουμε πως εφαρμόζεται στο σχολείο σας το σύστημα της αυτοαξιολόγησης, ποιες πιστεύετε ότι θα ήταν οι σχέσεις σας με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό; Πιο συγκεκριμένα:***

Α) Ως διευθυντής/ εκπαιδευτικός του σχολείου πιστεύετε ότι θα δεχόσασταν τις αξιολογήσεις των συναδέλφων σας χωρίς να δημιουργούνται εντάσεις;

**Ranks**

| | Θέση εργασίας των εκπαιδευτικών | N | Mean Rank |
|---|---|---|---|
| Αποδοχή των απόψεων των άλλων εκπαιδευτικών κατά την ετεροαξιολόγηση | Διευθυντής | 51 | 89.56 |
| | Μόνιμος Εκπαιδευτικός | 137 | 107.24 |
| | Αναπληρωτής | 12 | 70.00 |
| | Total | 200 | |

**Test Statistics[a,b]**

| | Αποδοχή των απόψεων των άλλων εκπαιδευτικών κατά την ετεροαξιολόγηση |
|---|---|
| Chi-Square | 8.502 |
| df | 2 |
| Asymp. Sig. | .014 |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: θέση εργασίας που κατέχουν

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω έλεγχο, η διαφορά μεταξύ των διαφορετικών θέσεων εργασίας που κατέχουν αναφορικά με το εάν θα δέχονταν ως

διευθυντές ή εκπαιδευτικοί τις αξιολογήσεις των συναδέλφων τους χωρίς να δημιουργούνται εντάσεις στην περίπτωση που εφαρμοζόταν στο σχολείο τους το σύστημα της αυτοαξιολόγησης, είναι στατιστικά σημαντική (x2 = 8.502, df = 2, p = 0,014 < 0,05). Αναλυτικότερα, οι περισσότεροι που απάντησαν ότι θα δέχονταν τις αξιολογήσεις των συναδέλφων τους χωρίς να δημιουργηθούν εντάσεις έχουν θέση μόνιμου εκπαιδευτικού.

Β) Αισθάνεστε άνετα να σας αξιολογήσουν οι συνάδελφοί σας;

**Ranks**

| | Θέση εργασίας των εκπαιδευτικών | N | Mean Rank |
|---|---|---|---|
| Αίσθημα άνεσης των εκπαιδευτικών σε περίπτωση εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης | Διευθυντής | 51 | 89.01 |
| | Μόνιμος Εκπαιδευτικός | 137 | 106.14 |
| | Αναπληρωτής | 12 | 85.00 |
| | Total | 200 | |

**Test Statistics[a,b]**

| | Αίσθημα άνεσης των εκπαιδευτικών σε περίπτωση εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης |
|---|---|
| Chi-Square | 5.237 |
| df | 2 |
| Asymp. Sig. | .073 |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: θέση εργασίας που κατέχουν

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω έλεγχο, η διαφορά μεταξύ των διαφορετικών θέσεων εργασίας που κατέχουν, αναφορικά με το εάν θα αισθανόντουσαν άνετα για να αξιολογηθούν από τους συναδέλφους τους, στην περίπτωση που εφαρμοζόταν στο σχολείο τους το σύστημα της αυτοαξιολόγησης, δεν είναι στατιστικά σημαντική ($x^2$ = 5.237, df = 2, p = 0,073 > 0,05).

Γ) Θεωρείτε πως οι συνάδελφοί σας είναι ικανοί να σας αξιολογήσουν;

**Ranks**

| | Θέση εργασίας των εκπαιδευτικών | N | Mean Rank |
|---|---|---|---|
| Στάση απέναντι στην ικανότητα των συναδέλφων εκπαιδευτικών να αξιολογήσουν | Διευθυντής | 51 | 98.23 |
| | Μόνιμος Εκπαιδευτικός | 137 | 103.46 |
| | Αναπληρωτής | 12 | 76.33 |
| | Total | 200 | |

**Test Statistics[a,b]**

| | Στάση απέναντι στην ικανότητα των συναδέλφων εκπαιδευτικών να αξιολογήσουν |
|---|---|
| Chi-Square | 2.851 |
| df | 2 |
| Asymp. Sig. | .240 |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: θέση εργασίας που κατέχουν

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω έλεγχο, η διαφορά μεταξύ των διαφορετικών θέσεων εργασίας που κατέχουν, αναφορικά με το εάν θεωρούν ότι οι συνάδελφοί τους είναι ικανοί να τους αξιολογήσουν στην περίπτωση που εφαρμοζόταν στο σχολείο τους το σύστημα της αυτοαξιολόγησης, δεν είναι στατιστικά σημαντική ($x^2 = 2.851$, df = 2, p = 0,240 > 0,05).

***Ερώτηση: Θεωρείτε πως η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει θετικά:***

Α) Στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού και διδακτικού έργου του σχολείου

**Ranks**

| | Θέση εργασίας των εκπαιδευτικών | N | Mean Rank |
|---|---|---|---|
| Αναβάθμιση έργου | Διευθυντής | 51 | 123.15 |
| | Μόνιμος Εκπαιδευτικός | 137 | 91.78 |
| | Αναπληρωτής | 12 | 103.75 |
| | Total | 200 | |

**Test Statistics[a,b]**

| | Αναβάθμιση εκπαιδευτικού και διδακτικού έργου |
|---|---|
| Chi-Square | 12.215 |
| df | 2 |
| Asymp. Sig. | .002 |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: θέση εργασίας που κατέχουν

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω έλεγχο, η διαφορά μεταξύ των διαφορετικών θέσεων εργασίας που κατέχουν, αναφορικά με το εάν η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει θετικά στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού και διδακτικού έργου του σχολείου, είναι στατιστικά σημαντική ($x^2$ = 12.215, df = 2, p = 0,002 < 0,005). Πιο συγκεκριμένα, οι αναπληρωτές όπως και οι διευθυντές πιστεύουν περισσότερο στην θετική συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού και διδακτικού έργου.

## Β) Στη βελτίωση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας

**Ranks**

| | Θέση εργασίας των εκπαιδευτικών | N | Mean Rank |
|---|---|---|---|
| Βελτίωση σχολικής μονάδας | Διευθυντής | 51 | 124.71 |
| | Μόνιμος Εκπαιδευτικός | 137 | 89.72 |
| | Αναπληρωτής | 12 | 120.75 |
| | Total | 200 | |

**Test Statistics[a,b]**

| | Βελτίωση σχολικής μονάδας |
|---|---|
| Chi-Square | 16.965 |
| df | 2 |
| Asymp. Sig. | .000 |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: θέση εργασίας που κατέχουν

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω έλεγχο, η διαφορά μεταξύ των διαφορετικών θέσεων εργασίας που κατέχουν, αναφορικά με το εάν η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει θετικά στην βελτίωση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας, είναι στατιστικά σημαντική ($x^2$ = 16.965, df = 2, p = 0,000 < 0,001). Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι που πιστεύουν την θετική συμβολή της αυτοαξιολόγησης στη βελτίωση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας, είναι όσοι έχουν θέση διευθυντή ή αναπληρωτή στη σχολική μονάδα.

## Γ) Στην αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των αναγκών και των προβλημάτων της εκάστοτε σχολικής μονάδας

**Ranks**

| | Θέση εργασίας των εκπαιδευτικών | N | Mean Rank |
|---|---|---|---|
| Αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση αναγκών | Διευθυντής | 51 | 120.63 |
| | Μόνιμος Εκπαιδευτικός | 137 | 91.72 |
| | Αναπληρωτής | 12 | 115.17 |
| | Total | 200 | |

**Test Statistics[a,b]**

| | Αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση αναγκών |
|---|---|
| Chi-Square | 11.128 |
| df | 2 |
| Asymp. Sig. | .004 |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: θέση εργασίας που κατέχουν

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω έλεγχο, η διαφορά μεταξύ των διαφορετικών θέσεων εργασίας που κατέχουν, αναφορικά με το εάν η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει θετικά στην αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των αναγκών και των προβλημάτων της εκάστοτε σχολικής μονάδας, είναι στατιστικά σημαντική (x2 = 11.128, df = 2, p = 0,004 < 0,005). Πιο συγκεκριμένα, οι διευθυντές καθώς και όσοι κατέχουν θέση αναπληρωτή πιστεύουν πως η αυτοαξιολόγηση

συμβάλλει θετικά στην αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των αναγκών του κάθε σχολείου.

Δ) Στον εντοπισμό των αναγκών και των ελλείψεων του σχολείου

**Ranks**

| | Θέση εργασίας των εκπαιδευτικών | N | Mean Rank |
|---|---|---|---|
| Εντοπισμός ελλείψεων | Διευθυντής | 51 | 109.93 |
| | Μόνιμος Εκπαιδευτικός | 137 | 95.28 |
| | Αναπληρωτής | 12 | 120.04 |
| | Total | 200 | |

**Test Statistics[a,b]**

| | Εντοπισμός αναγκών και ελλείψεων |
|---|---|
| Chi-Square | 4.278 |
| df | 2 |
| Asymp. Sig. | .118 |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: θέση εργασίας που κατέχουν

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω έλεγχο, η διαφορά μεταξύ των διαφορετικών θέσεων εργασίας που κατέχουν, αναφορικά με το εάν η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει θετικά στον εντοπισμό των αναγκών και των ελλείψεων του σχολείου, δεν είναι στατιστικά σημαντική ($x2 = 4.278$, $df = 2$, $p = 0,118 > 0,05$).

Ε) Στη συνεχή και συστηματική ανατροφοδότηση της εκπαίδευσης

**Ranks**

| | Θέση εργασίας των εκπαιδευτικών | N | Mean Rank |
|---|---|---|---|
| Ανατροφοδότηση εκπαίδευσης | Διευθυντής | 51 | 113.92 |
| | Μόνιμος Εκπαιδευτικός | 137 | 94.87 |
| | Αναπληρωτής | 12 | 107.75 |
| | Total | 200 | |

**Test Statistics[a,b]**

| | Ανατροφοδότηση εκπαίδευσης |
|---|---|
| Chi-Square | 4.563 |
| df | 2 |
| Asymp. Sig. | .102 |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: θέση εργασίας που κατέχουν

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω έλεγχο, η διαφορά μεταξύ των διαφορετικών θέσεων εργασίας που κατέχουν, αναφορικά με το εάν η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει θετικά στην συνεχή και συστηματική ανατροφοδότηση της εκπαίδευσης, δεν είναι στατιστικά σημαντική (x2 = 4.563, df = 2, p = 0,102 > 0,05).

ΣΤ) Στην εξασφάλιση της αξιοκρατίας

**Ranks**

| | Θέση εργασίας των εκπαιδευτικών | N | Mean Rank |
|---|---|---|---|
| Εξασφάλιση αξιοκρατίας | Διευθυντής | 51 | 119.78 |
| | Μόνιμος Εκπαιδευτικός | 137 | 92.63 |
| | Αναπληρωτής | 12 | 108.42 |
| | Total | 200 | |

**Test Statistics[a,b]**

| | Εξασφάλιση αξιοκρατίας |
|---|---|
| Chi-Square | 8.905 |
| df | 2 |
| Asymp. Sig. | .012 |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: θέση εργασίας που κατέχουν

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω έλεγχο, η διαφορά μεταξύ των διαφορετικών θέσεων εργασίας που κατέχουν, αναφορικά με το εάν η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει θετικά στην εξασφάλιση της αξιοκρατίας, είναι

στατιστικά σημαντική (x2 = 8.905, df = 2, p = 0,012 < 0,05). Αναλυτικότερα, όσοι κατέχουν θέση διευθυντή ή αναπληρωτή στις σχολικές μονάδες πιστεύουν περισσότερο ότι η αυτοαξιολόγηση συμβάλλει στην εξασφάλιση της αξιοκρατίας.

Ζ) Στη γενικότερη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας

**Ranks**

| | Θέση εργασίας των εκπαιδευτικών | N | Mean Rank |
|---|---|---|---|
| Βελτίωση του συστήματος | Διευθυντής | 51 | 113.32 |
| | Μόνιμος Εκπαιδευτικός | 137 | 96.69 |
| | Αναπληρωτής | 12 | 89.54 |
| | Total | 200 | |

**Test Statistics[a,b]**

| | Βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος |
|---|---|
| Chi-Square | 3.751 |
| df | 2 |
| Asymp. Sig. | .153 |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: θέση εργασίας που κατέχουν

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω έλεγχο, η διαφορά μεταξύ των διαφορετικών θέσεων εργασίας που κατέχουν, αναφορικά με το εάν η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει θετικά στην γενικότερη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας, δεν είναι στατιστικά σημαντική (x2 = 3.751, df = 2, p = 0,153 > 0,05).

Η) Στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

**Ranks**

| | Θέση εργασίας των εκπαιδευτικών | N | Mean Rank |
|---|---|---|---|
| Επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών | Διευθυντής | 51 | 119.81 |
| | Μόνιμος Εκπαιδευτικός | 137 | 94.20 |
| | Αναπληρωτής | 12 | 90.33 |

| | | |
|---|---|---|
| Total | 200 | |

**Test Statistics[a,b]**

| | Επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών |
|---|---|
| Chi-Square | 8.204 |
| df | 2 |
| Asymp. Sig. | .017 |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: θέση εργασίας που κατέχουν

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω έλεγχο, η διαφορά μεταξύ των διαφορετικών θέσεων εργασίας που κατέχουν, αναφορικά με το εάν η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει θετικά στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, είναι στατιστικά σημαντική ($x2 = 8.204$, $df = 2$, $p = 0,017 < 0,05$). Τέλος, όσοι κατέχουν θέση διευθυντή δείχνουν να πιστεύουν περισσότερο στην θετική συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

## 5. Συμπεράσματα-Συζήτηση

Όπως σημειώθηκε και παραπάνω, η έρευνα πραγματοποιήθηκε την περίοδο Μαΐου-Ιουνίου 2019, με συμμετέχοντες 200 εκπαιδευτικούς και διευθυντές σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Τρικάλων, με σκοπό τη διερεύνηση των απόψεών τους για την αυτοαξιολόγηση στα πλαίσια της σχολικής μονάδας.

Όσον αφορά κάποια γενικά στοιχεία των συμμετεχόντων της έρευνας, οι περισσότεροι από αυτούς ήταν γυναίκες, και ανήκαν στην ηλικιακή κατηγορία των 51 έως 60 ετών. Ακόμα, σχεδόν τα 3/4 των συμμετεχόντων έχουν θέση μόνιμου εκπαιδευτικού στις σχολικές μονάδες που εργάζονται, και 130 συμμετέχοντες εργάζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Επιπλέον, 172 άτομα δήλωσαν ως ανώτατο τίτλων σπουδών το πτυχίο και σχεδόν οι μισοί έχουν από 21 έως 30 έτη υπηρεσία. Τέλος, σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες (170 από τους 200), δήλωσαν πως δεν έχουν επιμορφωθεί πάνω σε ζητήματα αξιολόγησης σχολικής μονάδας.

Σχετικά με την ερώτηση για το εάν η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στις σχολικές μονάδες είναι απαραίτητη, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και διευθυντές δήλωσαν, ότι είναι απαραίτητη σε μεγάλο βαθμό («πολύ»). Στο ίδιο εύρημα έχουν καταλήξει και αρκετές άλλες έρευνες (Μιχαλόπουλος, 2013 · Πίος, 2013 · Karagiorgi, 2012). Αντίθετα, στην έρευνα των Zepeda & Ponticell (1998) σε 114 σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Τέξας και την Οκλαχόμα των Ηνωμένων Πολιτειών, οι συμμετέχοντες θεώρησαν την αξιολόγηση ως «ανεπιθύμητη» διαδικασία.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της έρευνας, αφορούσε στη διερεύνηση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών για το ρόλο της κουλτούρας εμπιστοσύνης, στην ανάπτυξη της αυτοαξιολόγησης. Έτσι, στην ερώτηση για το εάν θα δέχονταν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές τις αξιολογήσεις των συναδέλφων τους χωρίς να δημιουργούν εντάσεις, οι περισσότεροι απάντησαν ότι θα τις δέχονταν. Επιπλέον, οι περισσότεροι απάντησαν ότι θα αισθάνονταν άνετα να αξιολογηθούν από τους συναδέλφους τους. Αντίθετα, ως προς το εάν θεωρούν ότι οι συνάδελφοί τους είναι ικανοί να τους αξιολογήσουν, οι περισσότεροι απάντησαν «Δεν ξέρω». Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα παραπάνω ερωτήματα – με εξαίρεση το τρίτο ερώτημα στο οποίο φάνηκαν διστακτικοί – δείχνουν ότι οι συμμετέχοντες πιστεύουν στο ρόλο της κουλτούρας εμπιστοσύνης στην ανάπτυξη της αυτοαξιολόγησης.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, αφορούσε στην ανάδειξη των θετικών και των αρνητικών σημείων της αυτοαξιολόγησης, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών. Έτσι, αναφορικά με το βαθμό στον οποίο συμβάλλει η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας σε ορισμένα ζητήματα που αφορούν τη σχολική μονάδα ή και την εκπαίδευση, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες έκριναν ότι συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό και στα οχτώ ζητήματα που συμπεριλήφθηκαν στην ερώτηση αυτή. Πιο συγκεκριμένα, σημείωσαν ότι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, συμβάλλει «πολύ» στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού και διδακτικού έργου του σχολείου, στη βελτίωση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας, στον εντοπισμό αλλά και την αντιμετώπιση αναγκών και ελλείψεων, στην εξασφάλιση της αξιοκρατίας, στη συνεχή και συστηματική ανατροφοδότηση της εκπαίδευσης, στη γενικότερη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος και στην επαγγελματική ανάπτυξη των ίδιων ως εκπαιδευτικών. Οι συμμετέχοντες, φαίνεται πως αποδίδουν μεγάλη σημασία στην αυτοαξιολόγηση, καθώς θεωρούν σημαντικές όλες τις σχετικές προτάσεις του ερωτηματολογίου. Αυτό φανερώνει ότι πιθανότατα είναι ενημερωμένοι για τις σύγχρονες μεθόδους αξιολόγησης, παρά το ότι, όπως δήλωσαν, δεν έχουν επιμορφωθεί σε αντίστοιχα ζητήματα.

Στην έρευνα των Zepeda & Ponticell (όπ.π.) σχετικά με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της αξιολόγησης, η επαγγελματική ενδυνάμωση των συμμετεχόντων, αναδείχθηκε επίσης ως θετικό στοιχείο της αξιολόγησης. Ακόμα, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν επίσης με αυτά της έρευνας της Κιρκιλιανίδου (2012: 105), στην οποία ως πιο σημαντικά πλεονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης, αναδείχθηκαν η συμβολή της αυτοαξιολόγησης στον εντοπισμό και την επίλυση των προβλημάτων της μονάδας, στην αναβάθμιση και βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου, καθώς και στη βελτίωση και αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας. Επίσης, στην έρευνα των Πεδή & Αυγητίδου (2013: 168), οι συμμετέχοντες φάνηκε να συνδέουν την αυτοαξιολόγηση με τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς.

Επιπλέον, αναφορικά με το ίδιο ερευνητικό ερώτημα, και συγκεκριμένα ως προς τα αρνητικά στοιχεία της αυτοξιολόγησης, οι περισσότεροι επεσήμαναν ότι και τα έξι ζητήματα που συμπεριλήφθηκαν στο ερωτηματολόγιο, αποτελούν σε μεγάλο βαθμό, αρνητικά στοιχεία της. Αναλυτικότερα, τα στοιχεία αυτά ήταν η έλλειψη

καταρτισμένων αξιολογητών, η έλλειψη αντικειμενικότητας, η υποτίμηση του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία κατά τη διάρκεια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και διδακτικού του έργου, η σύνδεση της αξιολόγησης με σκοπιμότητες, όπως ο μισθός και η προαγωγή, η δυσκολία εφαρμογής της μορφής αυτής της αξιολόγησης, και τέλος, η ελλιπή οργάνωση και ενημέρωση από την πολιτεία. Παρά την αναγνώριση των θετικών στοιχείων της αυτοαξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές, φαίνεται πως αποδίδουν μεγάλη σημασία και σε κάποια στοιχεία, τα οποία θεωρούν αρνητικά στοιχεία της.

Στη συνέχεια, με βάση το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, που αφορούσε στην ανάδειξη συγκεκριμένων προτάσεων για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στο ελληνικό σχολείο, φάνηκαν τα παρακάτω: Σχετικά με τη συχνότητα σύμφωνα με την οποία πρέπει να γίνεται η αυτοαξιολόγηση, οι περισσότεροι τάχθηκαν υπέρ της αυτοαξιολόγησης μόνο όταν προκύπτουν ζητήματα και κρίνεται απαραίτητο να γίνει. Η απάντηση αυτή έρχεται σε αντίφαση με τη δήλωση των περισσοτέρων ότι γενικότερα η αξιολόγηση είναι απαραίτητη. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με αντίστοιχο στην έρευνα της Κιρκιλιανίδου (όπ.π.: 105-106), όπου οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται μία φορά το χρόνο ή όταν προκύπτει κάποιο πρόβλημα.

Επίσης, με βάση το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, και αναφορικά με τους παράγοντες που κατά τη γνώμη των συμμετεχόντων χρήζουν αξιολόγησης, οι περισσότεροι θεώρησαν «πολύ» σημαντικούς όλους τους παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα, απαραίτητοι παράγοντες για αξιολόγηση, κρίθηκαν η κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή, οι οικονομικοί πόροι και η διοίκηση του σχολείου. Επίσης, «πολύ» σημαντικό να αξιολογηθούν κρίθηκαν και οι παράγοντες που αφορούν τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, και των εκπαιδευτικών με τους γονείς και τους μαθητές, καθώς επίσης και την ποιότητα της διδασκαλίας και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Αντίστοιχα, στην έρευνα της Κιρκιλιανίδου (όπ.π), η σχέση εκπαιδευτικών και μαθητών, η ικανότητα διαχείρισης προβλημάτων που προκύπτουν μέσα στην τάξη από τους εκπαιδευτικούς, η συνεργασία σχολείου - οικογένειας και η διδακτική ικανότητα των εκπαιδευτικών, ως τους πιο σημαντικούς δείκτες αξιολόγησης.

Επιπλέον, με βάση το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, και σχετικά με τους παράγοντες που θα συμβάλλουν στο να καταστεί επιτυχημένη η αυτοαξιολόγηση της εκάστοτε σχολικής μονάδας, οι συμμετέχοντες στην έρευνα διαφοροποιήθηκαν στις

απαντήσεις τους ως προς το βαθμό σημαντικότητας κάθε παράγοντα. Πιο συγκεκριμένα, η ύπαρξη εμπιστοσύνης μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών και η συμφωνία των μελών του σχολείου στα σημεία που θέλουν να εστιάσουν κατά την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, χαρακτηρίστηκαν από τους περισσότερους ως «πάρα πολύ» σημαντικοί παράγοντες. Ως «πολύ» σημαντικοί, χαρακτηρίστηκαν οι παράγοντες που αφορούσαν την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησης από τη σχολική μονάδα και από το Υπουργείο, όπως επίσης και τη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων στο ευρύ κοινό.

Τέλος, το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, αφορούσε στη διερεύνηση της ύπαρξης ή μη στα σχολεία, της προϋπόθεσης της κουλτούρας εμπιστοσύνης, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών. Έτσι, στην ερώτηση αναφορικά με τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας των συμμετεχόντων πάνω σε μια σειρά προτάσεων που είχαν ως στόχο την ανάδειξη των απόψεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών αναφορικά με την ύπαρξη ή μη εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ των εκπαιδευτικών με το διευθυντή, οι περισσότεροι εκ των συμμετεχόντων σημείωσαν «Συμφωνώ» στις περισσότερες προτάσεις. Πιο συγκεκριμένα, «συμφωνώ» σημείωσαν στις προτάσεις που αφορούσαν την εμπιστοσύνη των δασκάλων προς τον/την διευθυντή/διευθύντρια και την εμπιστοσύνη και τη φροντίδα που δείχνουν οι δάσκαλοι μεταξύ τους. Επιπλέον, «Συμφωνώ» απάντησαν οι περισσότεροι αναφορικά με την πρόταση ότι μπορούν οι δάσκαλοι να βασιστούν ο ένας πάνω στον άλλο σε δύσκολες καταστάσεις αλλά και στη διοίκηση, ότι ο/η διευθυντής/τρια κάνει καλά τη δουλειά του/της, ότι δείχνουν εμπιστοσύνη στην ακεραιότητα των συναδέλφων τους και ότι ο/η διευθυντής/διευθύντρια είναι ικανός/ή να κάνει καλά τη δουλειά του/της.

Αντίθετα, οι περισσότεροι απάντησαν με «Διαφωνώ» στις προτάσεις που αφορούσαν την καχυποψία των εκπαιδευτικών απέναντι στις ενέργειες του διευθυντή και προς τους άλλους εκπαιδευτικούς, αλλά και στην απόκρυψη μέρους από τα πραγματικά γεγονότα από τη διοίκηση. Ακόμα, «Διαφωνώ απόλυτα» απάντησαν οι περισσότεροι ερωτηθέντες αναφορικά με την ύπαρξη μειωμένου ενδιαφέροντος της διοίκησης προς το πρόσωπό τους, ενώ «Συμφωνώ λίγο» απάντησαν οι περισσότεροι στις προτάσεις σχετικά με την ανοιχτότητα μεταξύ των συναδέλφων αλλά και την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στα λεγόμενα των άλλων εκπαιδευτικών. Επομένως, λαμβάνοντας υπόψη τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε όλες τις παραπάνω προτάσεις, φαίνεται ότι σε γενικές γραμμές υπάρχει εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ τους και με το διευθυντή.

Σε συμφωνία με την παραπάνω διαπίστωση, αντίστοιχα, στην έρευνα του Κολυβά (2018: 134-135), οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι υπάρχει εμπιστοσύνη στις μεταξύ τους σχέσεις αλλά και στις σχέσεις τους με το διευθυντή, και επιπλέον, στην έρευνα της Ξυφτερά (2018: 80-81), οι εκπαιδευτικοί, ανέφεραν ότι εμπιστεύονταν σε πολύ μεγάλο βαθμό τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή. Στην έρευνα των Vanhoof και των συνεργατών του (2009), σε 96 σχολικές μονάδες του Βελγίου, φάνηκε, αντίθετα, ότι δεν υπήρχε κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς παρουσίασαν έλλειψη πνεύματος συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ τους.

Από τους στατιστικούς ελέγχους που έγιναν για να εντοπιστεί εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις μεταξύ των δύο φύλων αναφορικά με ορισμένα ερωτήματα, φάνηκαν τα παρακάτω. Στην ερώτηση εάν η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στις σχολικές μονάδες είναι απαραίτητη, στην οποία, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι περισσότεροι/ες δήλωσαν πως είναι απαραίτητη σε μεγάλο βαθμό, φάνηκε πως δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των δύο φύλων, εύρημα το οποίο αναδεικνύει την καθολική αξία της αξιολόγησης στο δείγμα των εκπαιδευτικών και των διευθυντών. Στην ερώτηση που αφορούσε τις σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους στην περίπτωση εφαρμογής του συστήματος της αυτοαξιολόγησης, δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις απαντήσεις που έδωσαν οι άνδρες και οι γυναίκες στις τρεις προτάσεις αναφορικά με το αν θα δέχονταν ως διευθυντές ή εκπαιδευτικοί τις αξιολογήσεις των συναδέλφων τους χωρίς να δημιουργούνται εντάσεις, εάν θα αισθάνονταν άνετα να αξιολογηθούν από τους συναδέλφους τους και εάν θεωρούν πώς είναι ικανοί οι συνάδελφοί τους να τους αξιολογήσουν, στις οποίες οι περισσότεροι/ες, απάντησαν θετικά.

Στην ερώτηση αναφορικά με τα θετικά στοιχεία της αυτοαξιολόγησης, οι απαντήσεις μεταξύ των δύο φύλων, για κάποια από τα στοιχεία αυτά, παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Πιο συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντικές διαφορές, παρατηρήθηκαν στις απαντήσεις των δύο φύλων αναφορικά με την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού και διδακτικού έργου, τη βελτίωση της λειτουργίας και την αντιμετώπιση αναγκών του σχολείου, την ανατροφοδότηση της εκπαίδευσης, την εξασφάλιση της αξιοκρατίας και την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, προτάσεις τις οποίες οι άνδρες κρίνουν περισσότερο ως θετικά στοιχεία της αυτοαξιολόγησης. Αντίθετα, όσον αφορά στον εντοπισμό των αναγκών και των ελλείψεων του σχολείου και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας,

δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των απαντήσεων των δύο φύλων.

Στη συνέχεια, από τους στατιστικούς ελέγχους που έγιναν για να εντοπιστεί εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις των ερωτηθέντων σε ορισμένα ερωτήματα σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας που έχουν, διαπιστώθηκαν τα παρακάτω: Σχετικά με το εάν η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στις σχολικές μονάδες είναι απαραίτητη, φάνηκε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των ατόμων που είχαν διαφορετικά έτη υπηρεσίας, με τους συμμετέχοντες με τα περισσότερα έτη υπηρεσίας, να τη θεωρούν και περισσότερο απαραίτητη. Επιπλέον, δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες με διαφορετικά έτη υπηρεσίας, στην ερώτηση που αφορούσε τις σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους στην περίπτωση εφαρμογής του συστήματος της αυτοαξιολόγησης, και συγκεκριμένα στο αν θα δέχονταν ως διευθυντές ή εκπαιδευτικοί τις αξιολογήσεις των συναδέλφων τους χωρίς να δημιουργούνται εντάσεις, εάν θα αισθάνονταν άνετα να αξιολογηθούν από τους συναδέλφους τους και εάν θεωρούν πως οι συνάδελφοί τους είναι ικανοί να τους αξιολογήσουν.

Αναφορικά με την ανάδειξη των θετικών στοιχείων της αυτοαξιολόγησης, και συγκεκριμένα για τα θετικά της σημεία που αφορούν την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού και διδακτικού έργου, τη βελτίωση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας, τον εντοπισμό και την αντιμετώπιση αναγκών των σχολείου, την εξασφάλιση της αξιοκρατίας, την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας, οι απαντήσεις μεταξύ των συμμετεχόντων με διαφορετικά έτη υπηρεσίας, δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Αντίθετα, όσον αφορά σε ένα από τα θετικά στοιχεία της αυτοαξιολόγησης που υπήρχε στην ερώτηση αυτή του ερωτηματολογίου, την ανατροφοδότηση της εκπαίδευσης, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των συμμετεχόντων με διαφορετικά έτη υπηρεσίας, με τους συμμετέχοντες με 8-16 έτη υπηρεσίας, συμμετέχοντες που βρίσκονται στην «κορυφή» της καριέρας τους, να θεωρούν την ανατροφοδότηση της εκπαίδευσης «πάρα πολύ» θετικό στοιχείο της αυτοαξιολόγησης.

Τέλος, από τους στατιστικούς ελέγχους που έγιναν για να εντοπιστεί εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις των ερωτηθέντων σε ορισμένα ερωτήματα σε σχέση με τη θέση εργασίας που έχουν, φάνηκαν τα εξής:

Στην ερώτηση εάν η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στις σχολικές μονάδες είναι απαραίτητη, φάνηκε πως δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ ατόμων που είχαν διαφορετική θέση εργασίας, καθώς για τους περισσότερους, κρίθηκε ως απαραίτητη. Στην ερώτηση που αφορά τις σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους στην περίπτωση εφαρμογής του συστήματος της αυτοαξιολόγησης, δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες στα δύο από τα τρία υποερωτήματα αναφορικά με το εάν θα αισθάνονταν άνετα να αξιολογηθούν από τους συναδέλφους τους και εάν θεωρούν πως οι συνάδελφοί τους είναι ικανοί να τους αξιολογήσουν. Αντίθετα, αναφορικά με το εάν θα δέχονταν ως διευθυντές ή εκπαιδευτικοί τις αξιολογήσεις των συναδέλφων τους χωρίς να δημιουργούνται εντάσεις, υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις απαντήσεις των συμμετεχόντων με διαφορετική θέση εργασίας, καθώς οι διευθυντές και οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, φάνηκαν λιγότερο θετικοί απέναντι σε αυτήν την πρόταση, σε σχέση με τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς.

Στην ερώτηση αναφορικά με την ανάδειξη των θετικών στοιχείων της αυτοαξιολόγησης, οι απαντήσεις μεταξύ των συμμετεχόντων με διαφορετική θέση εργασίας, που δόθηκαν σχετικά με την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού και διδακτικού έργου, τη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου, την αντιμετώπιση των αναγκών του σχολείου και την εξασφάλιση της αξιοκρατίας, δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Αντίθετα, όσον αφορά στον εντοπισμό των αναγκών και των ελλείψεων του σχολείου, στην ανατροφοδότηση της εκπαίδευσης, και στη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των συμμετεχόντων με διαφορετική θέση εργασίας, με τους διευθυντές και τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς να τα θεωρούν «πολύ» με «πάρα πολύ» σημαντικά θετικά στοιχεία της αυτοαξιολόγησης. Υπάρχει, τέλος, στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των συμμετεχόντων με διαφορετική θέση εργασίας, στην απάντηση σχετικά με την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ως θετικού στοιχείου της αυτοαξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα, οι διευθυντές και οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, φάνηκε να αξιολογούν αυτό το στοιχείο περισσότερο θετικά από τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς. Αυτό, ίσως, να σημαίνει, ότι οι διευθυντές και οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, που έχουν σταθερή θέση εργασίας, ίσως αποβλέπουν περισσότερο από τους αναπληρωτές σε ζητήματα επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης, ως αποτέλεσμα της ηρεμίας που έχουν λόγω της σταθερότητας και της μονιμότητας της θέσης εργασίας που διαθέτουν.

Περιορισμό της έρευνας, αποτελεί το γεγονός ότι το δείγμα επιλέχθηκε με τη μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας, κάτι το οποίο δε μας επιτρέπει να γενικεύσουμε τα ευρήματα της παρούσας έρευνας.

Πάντως, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας παρέχουν ορισμένα στοιχεία αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών για την αυτοαξιολόγηση στις σχολικές μονάδες και για την ύπαρξη ή απουσία της κουλτούρας εμπιστοσύνης μέσα σε αυτές. Η αξιολόγηση θεωρείται από τους συμμετέχοντες απαραίτητη και ότι συμβάλλει θετικά σε μια σειρά από παράγοντες που σχετίζονται με τη σχολική μονάδα αλλά και με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων είναι φανερή η εμπιστοσύνη που δείχνουν τόσο προς το διευθυντή όσο και προς τους συναδέλφους τους. Αντίστοιχα, αισθήματα καχυποψίας ή παραποίησης των αληθινών γεγονότων από τους διευθυντές ή από τους άλλους εκπαιδευτικούς, είναι σε πολύ μικρό ποσοστό. Τέλος, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων στις περισσότερες από τις ερωτήσεις που τέθηκαν δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές είτε σχετίζονται με το φύλο, τη θέση των ερωτηθέντων ή τα έτη που βρίσκονται στην υπηρεσία.

Ορισμένα στοιχεία, όπως η διαμόρφωση ενός κλίματος εμπιστοσύνης, η ανάπτυξη κουλτούρας αξιολόγησης στις σχολικές μονάδες και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των ατόμων που ασκούν τη διοίκηση, αποτελούν προϋποθέσεις για την εισαγωγή της αυτοαξιολόγησης στις σχολικές μονάδες. Η παρούσα έρευνα είναι φυσικό να μην μπορεί να καλύψει όλες τις διαστάσεις του θέματος. Θα παρουσίαζε αρκετό ενδιαφέρον, εάν στο μέλλον διερευνώνταν το θέμα της αυτοαξιολόγησης ακόμα πιο βαθιά, εξετάζοντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών με ποιοτικές μεθόδους δεδομένων. Ακόμα μεγαλύτερο ενδιαφέρον, θα παρουσίαζε, τέλος, η εξέταση του θέματος εάν θα μπορούσε να γίνει πιλοτική εφαρμογή του συστήματος της αυτοαξιολόγησης σε σχολείο/σχολεία και μελέτη περίπτωσης σε αυτό/αυτά, για να διαπιστωθούν στην πράξη τα οφέλη και οι αδυναμίες της αυτοαξιολόγησης.

# Βιβλιογραφία

**Ξενόγλωσση**


Brady, A. M. (2016) The Regime of Self-Evaluation: Self-Conception for Teachers and Schools, *British Journal of Educational Studies*, 64(4), 523-541.

Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.

Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2011). *Diagnosing and changing organizational culture: Based on the competing values framework*. San Francisco: Jossey-Bass.

Campbell, R. J., Kyriakides, L., Muijs, R. D., & Robinson, W. (2004). Effective teaching and values: Some implications for research and teacher appraisal. *Oxford Review of Education*, *30*(4), 451-465.

Eurydice (2004). *Evaluation of schools providing compulsory education in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit.

Forsyth, P. B., Adams, C. M., & Hoy, W. K. (2011). *Collective trust. Why schools can't improve.* New York & London: Teachers College Press.

Greenberg, J., & Baron, R. (2013). *Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά.* Αθήνα: Gutenberg.

Harris J., Caldwell B., Longmuir F. (2013). *Literature review: A culture of trust enhances performance.* Australia: Australian Institute for Teaching and School Leadership Limited (AITSL).

Hoy, W. K. (1990). Organizational climate and culture: A conceptual analysis of the school workplace. Journal of Educational and Psychological Consultation, 1 (2), 149-168.

Hoy, W. K., Gage III, C. Q., & Tarter, C. J. (2006). School mindfulness and faculty trust: necessary conditions for each other? Educational administration quarterly, 42(2), 236-255.

Kowalski, T. & Reitzug, U. (1993). *Contemporary School Administration*. New York: Longman.

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

Louis, K. S. (2007). Trust and improvement in schools. *Journal of educational change, 8*(1), 1-24.

MacBeath, J. (1999). *School must speak for themselves. The case for school self evaluation.* London and New York: Routledge.

MacBeath, J., & Mortimer, O. (Eds.). (2001). I*mproving school effectiveness.* Buckingham, UK: Open University Press.

Macneil, A., Prater, D., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate and climate on student Achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12, (1), 73-84.

McEvily, B., Perrone, V., & Zaheer, A. (2003). Trust as an organizing principle. *Organization science, 14*(1), 91-103.

McNamara, G., O'Hara, J., Lisi, P. L. & Davidsdottir, S. (2011). Operationalising self-evaluation in schools: experiences from Ireland and Iceland, *Irish Educational Studies*, 30(1), 63-82.

Meuret, D., & Morlaix, S. (2003). Conditions of success of a school's self-evaluation: Some lessons of a European experience. *School effectiveness and school improvement, 14*(1), 53-71.

Nevo, D. (2002). Dialogue evaluation: Combining internal and external evaluation, In D. Nevo (Ed.), *School-based evaluation: An international perspective* (pp. 3-16). Oxford, UK: Elsevier.

Nusche, D., Earl, L., Maxwell, W., & Shewbridge, C. (2011). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education.* Paris: OECD

Robbins, S. & Judge, T. (2011). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Βασικές έννοιες και προσεγγίσεις* (Επιμ. Σαχινίδης, Α.)(Μετ. Πλατάκη, Α.). Αθήνα: Κριτική.

Ryan, K. E., Chandler, M., & Samuels, M. (2007). What should school-based evaluation look like? Studies in Educational Evaluation, 33(3-4), 197-212.

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

Scheerens, J., Hendriks, M. (2015). School self-evaluation in the Netherlands. In D. Nevo (Ed.) *School-Based Evaluation: An International Perspective.* (pp. 113-143) Emerald Group Publishing Limited.

Schildkamp, K., Vanhoof, J., van Petegem, P. & Visscher, A. (2012) The use of school self-evaluation results in the Netherlands and Flanders, *British Educational Research Journal*, 38(1), 125-152.

Specht, W., Sobanski, F. (2012*). OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes*: *Country Background Report for Austria*. BM.UK: Paris. OECD.

Tschannen-Moran, M. (2004, November). *What's trust go to do with it? The role of faculty and principal trust in fostering student achievement*. *The role of faculty and principal trust in fostering student achievement*. Paper presented at the University Council for Educational Administration Annual Convention, Kansas City. Retrieved April 23, 2007 from http://mxtsch.people. wm.edu/vitae.php.

Tschannen-Moran, M (2017). The Importance of Trust in Schools. The WERA Educational Journal, 9 (2), 3-11.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. Review of educational research, 70 (4), 547-593.

Uğurlu, C. T. (2009). The significance of school culture in elementary schools in terms of organizational development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 1*(1), 1003-1007.

Van Houte, M. (2005). Climate or Culture? A Plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement,* 16 (1), 71-89.

Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2009). Faculty trust and organizational school characteristics: An exploration across secondary schools in Flanders. *Educational Administration Quarterly, 45*(4), 556-589.

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

Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2011). Designing and evaluating the process of school self-evaluations. *Improving Schools,14*(2), 200-212.

Wilcox, B. (1982). School Self-Evaluation: the benefits of a more focused approach. *Educational Review, 34*(3), 185-193.

Zepeda, S. J., & Ponticell, J. A. (1998). At cross-purposes: what do teachers need, want, and get from supervision? Journal of Curriculum and Supervision, 14(1), 68.

**Μεταφρασμένη**

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creswell J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: ίων.

Karagiorgi, Y. (2012). School self-evaluation at an embryonic stage: depicting teachers' experiences with a participative project. *International Journal of Leadership in Education, 15*(2), 199-220.

MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη*. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

MacBeath J., Schratz M., Meuret D. & Jacobsen L. (2005). *Η αυτοαξιολόγηση στο Ευρωπαϊκό Σχολείο. Πώς άλλαξαν όλα.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mills E. G., Gay R. L., Airasian P. (2017). *Εκπαιδευτική Έρευνα. Ποσοτικές και Ποιοτικές Μέθοδοι – Εφαρμογές.* Αθήνα: Προπομπός

Schnell R., Hill B. P. & Esser E. (2014). *Μέθοδοι Εμπειρικής Κοινωνικής Έρευνας*. Επιστ. Επιμ. Ναγόπουλος Ν., Γκιόσος Γ., Μανιά Μ. Αθήνα: Προπομπός.

Scriven, M. (1991). Evaluation Thesaurus. Newbury Park CA: Sage.

Verma, G. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές.* Α. Παπασταμάτης (Επμ.), Ε. Γρίβα (Μτφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.

**Ελληνόγλωσση**

Αθανασούλα - Ρέππα, Α., (2005). Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού και του Έργου του στην Ελλάδα. Στο Πασιαρδής Π., Σαββίδης Γ., & Τσιάκκιρος Α., (επιμ). *Η αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών από τη Θεωρία στην Πράξη* (σ.σ. 39-60). Αθήνα: Έλλην.

Ανδρέου, Α., (1998). *Ζητήματα διοίκησης της εκπαίδευσης.* Αθήνα: Βιβλιογονία.

Ανδριώτης, Κ. (2003). *Ποσοτική Έρευνα και Ανάλυση Δεδομένων με τη χρήση του SPSS 11.5,* Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Βακόλα, Μ., Νικολάου, Ι. (2012). *Οργανωσιακή Ψυχολογία & Συμπεριφορά*. Αθήνα: Rosili.

Βαρδιάμπαση, Ζ - Π. (2017). Ηγεσία, σχολική κουλτούρα, αξιολόγηση και σχολική βελτίωση: Μια γραμμική σχέση. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επμ.), Τύποι, Μορφές, Εφαρμογές και Αποτελεσματικότητα της Εκπαίδευσης. Κοινωνική Παιδαγωγική, Διαπολιτισμικότητα, Συμβουλευτική και Ειδική Αγωγή, *Πρακτικά 22ου Διεθνούς Συνεδρίου*, σσ. (215-231). Πάτρα.

Γούπος, Θ. & Μηνάς, Α. (2011). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Η περίπτωση της αυτο-αξιολόγησης των σχολικών μονάδων. Στο Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη, *Πρακτικά του 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης* (σσ. 434-444).

Δημητρόπουλος, Ε. (2002). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Καπαχτσή, Β., (2008). *Η Αξιολόγηση του Έργου του Εκπαιδευτικού. Στάσεις Ελλήνων Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Απέναντι στην Αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.

Καπαχτσή , Β. (2011), *Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Μια αναπτυξιακή διαδικασία.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Καπαχτσή, Β., & Κακανά, Δ. Μ. (2013). Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: η αξιοπιστία και η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής ενός εργαλείου μέτρησης. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, 16*(61).

Κατσιλλής Ι. (2005). *Περιγραφική Στατιστική*. Αθήνα: Gutenberg.

Κιρκιλιανίδου, Μ. (2012). *Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Ν. Ημαθίας για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Κολυβάς, Σ., (2018). *Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Διπλωματική Εργασία. Επιστήμες της Αγωγής, Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Ε.Α.Π, Πάτρα.

Κουλαϊδής Β.(2005). *Αποτύπωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε επίπεδο σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.

Κουτούζης, Μ., (2008). Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα. Στο Αθανασούλα - Ρέππα, Α., & Κουτούζης, Μ., (2008). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, τομ. Γ' (αναθεωρημένος) *Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Κυριαζή Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.

Κωνσταντίνου, Χ. & Κωνσταντίνου, Ι. (2017). *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη.* Αθήνα: Gutenberg.

Λεμπέση Ν., (2018) «*Η μη Λεκτική Επικοινωνία του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας και η επίδραση της στο Σχολικό Κλίμα*» Διπλωματική Εργασία. Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Πειραιά Τεχνολογικού Τομέα, Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας.

Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ. & Δαλαβίκας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, τ. 10, σ. 195-210.

Μιχαλόπουλος, Γ. (2013). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) (2006). *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και Αλλού*. Αθήνα: εκδόσεις Μεταίχμιο.

Μπάλιου, Ε. (2011). Οδηγός Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου: Εξωτερική αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και στην Ελλάδα. Αξιολόγηση Σχολικής Μονάδας. Αθήνα: Γραφικές Τέχνες Μουρούσια.

Ξυφτερά, Ε. (2018). *Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων και ο ρόλος της κουλτούρας εμπιστοσύνης στο ελληνικό σχολείο*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Γ., & Τσιάκκιρος, Α. (2005). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών: από την θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Πεδή, Ε., & Αυγητίδου, Σ. (2013). Η εισαγωγή και διαχείριση της καινοτομίας" Αυτοαξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου" στο ελληνικό σχολείο: πρώτες διαπιστώσεις. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, *55*, (153-171).

Πίος, Σ. (2013). Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: απόψεις εκπαιδευτικού προσωπικού. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, *7*(7Β).

Σαλτερής, Ν. (2001). Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών, περιοδικό «Ο πολίτης», τ. 94, σ. 17-25.

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

Σοφού, Ε. (2014). Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Στο *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο* (Επιμορφωτικό υλικό). Θεσσαλονίκη : Υ.ΠΑΙ.Θ.

Σταμοβλάσης Δ., (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας με στοιχεία Στατιστικής: Επιστημολογία, Θεωρία, Βασικές Έννοιες, Σχεδιασμός και Ανάλυση Ερευνητικών Δεδομένων.* Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Τσακίρη, Δ. (Υπεύθυνη Έρευνας), (2000). *Αξιολόγηση και εκπαιδευτικά συστήματα στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Συγκριτική μελέτη των συστημάτων*

*αξιολόγησης της Εκπαίδευσης* (σε συνεργασία με την Χ. Μικρογιαννάκη). Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. http://www.kee.gr/html/research_main.php

Τσιριγώτης, Θ. (2002): «Η αναδιάρθρωση στην εκπαίδευση», από τον τόμο: «Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, Ποιος, ποιον και γιατί;, επιμέλεια Χ. Κάτσικας, Γ. Καββαδίας. Σαββάλας: Αθήνα.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2010). Διαμόρφωση και Διατήρηση Θετικού Σχολικού Κλίματος μέσω της Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών: Ο Ρόλος της Σχολικής Ηγεσίας. Στο Καρακατσάνη, Δ. & Παπαδιαμαντάκη, Γ. (2012) (Επίμ.). *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο.* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Χατζόπουλος, Θ. (2000). Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας: θεωρία και πράξη. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείων*, (σελ. 262-270). Αθήνα: Μεταίχμιο.