



Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών

Επιστήμες της Αγωγής

Διπλωματική Εργασία

Ο ρόλος του ηγέτη διευθυντή της σχολικής μονάδας στη διαμόρφωση οργανωσιακής κουλτούρας με βάση τις καινοτομίες που φέρει ο νέος νόμος για την αξιολόγηση. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Τρικάλων

Μαρία Παληγιάννη

A.M :129558

Επιβλέπων καθηγητής: Αλέξανδρος Πεδιαδίτης

Πάτρα, Ιούνιος 2022

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

Ο ρόλος του ηγέτη διευθυντή της σχολικής μονάδας στη διαμόρφωση οργανωσιακής κουλτούρας με βάση τις καινοτομίες που φέρει ο νέος νόμος για την αξιολόγηση. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Τρικάλων

Μαρία Παληγιάννη

Επιτροπή Επίβλεψης Πτυχιακής / Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Αλέξανδρος Πεδιαδίτης

Ευστάθιος Στιβακτάκης

ΕΑΠ, Καθηγητής- Σύμβουλος

ΕΑΠ, Καθηγητής – Σύμβουλος

Πάτρα, Ιούνιος 2022

Μαρία Παληγιάννη, «Ο ρόλος του ηγέτη διευθυντή της σχολικής μονάδας στη διαμόρφωση οργανωσιακής κουλτούρας με βάση τις καινοτομίες που φέρει ο νέος νόμος για την αξιολόγηση. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Τρικάλων»

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας τη διπλωματική μου οφείλω να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Αλέξανδρο Πεδιαδίτη, ο οποίος μου πρόσφερε τις πολύτιμες συμβουλές σε οτιδήποτε αφορούσε στη διπλωματική μου εργασία καθώς και τον συν επιβλέποντα κ. Ευστάθιο Στιβακτάκη. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συναδέλφους μου που συμμετείχαν στην ερευνά, καθώς και την οικογένειά μου για την αμέριστη συμπαράσταση της κατά τη διάρκεια των σπουδών μου.

Περίληψη

Η συμβολή του ρόλου του ηγέτη διευθυντή της σχολικής μονάδας, όσον αφορά στη διαμόρφωση οργανωσιακής κουλτούρας με βάση τις καινοτομίες που φέρει ο νέος νόμος για την αξιολόγηση είναι αδιαμφισβήτητος. Η εφαρμογή του νέου νόμου επιφέρει ραγδαίες και σημαντικές αλλαγές στον τρόπο λειτουργίας του σχολείου. Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Τρικάλων για τον ρόλο του διευθυντή στη διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας με βάση τις καινοτομίες του νέου νόμου για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Η σημαντικότητα της εν λόγω έρευνας, έγκειται στο γεγονός ότι στην βιβλιογραφία υπάρχει έλλειψη ουδετερότητας, τόσο στα κριτήρια, όσο και στο σύστημα αξιολόγησης, το οποίο δημιουργεί αντιπαραθέσεις και συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντών. Η έρευνα διεξήχθη τους μήνες Μάρτιο και Απρίλιο του 2022. Έπειτα, με μέσο συλλογής δεδομένων το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, πραγματοποιήθηκε ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση. Ερευνήθηκαν οι αντιλήψεις 140 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο. Έπειτα, από την επεξεργασία και την ανάλυση των ερωτηματολογίων εξήχθη το συμπέρασμα ότι ο ρόλος του ηγέτη είναι ζωτικής σημασίας για το κλίμα και τις σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ αυτού και των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, διαπιστώσαμε ότι υπάρχει ένα πολύ καλό κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με τους διευθυντές αλλά και με τους γονείς, το οποίο αποτελεί θεμέλιο για την ανάπτυξη κουλτούρας σε ένα σχολικό οργανισμό. Επίσης, η εφαρμογή της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, επιδρά στην οργανωσιακή κουλτούρα ολόκληρης της σχολικής μονάδας, καθώς προωθεί την επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών, ενισχύει την αναβάθμιση των κτιριακών εγκαταστάσεων, συμβάλλει στην διαμόρφωση υψηλότερων αποδόσεων των μαθητών και κυρίως συντελεί στη δημιουργία ενός κοινού οράματος των εκπαιδευτικών και των ηγετών της σχολικής μονάδας και στην από κοινού λήψη αποφάσεων. Τέλος, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων διαφώνησε με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας όπως αυτή ορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας.

Μαρία Παληγιάννη, «Ο ρόλος του ηγέτη διευθυντή της σχολικής μονάδας στη διαμόρφωση οργανωσιακής κουλτούρας με βάση τις καινοτομίες που φέρει ο νέος νόμος για την αξιολόγηση. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Τρικάλων»

Λέξεις- κλειδιά

Οργανωσιακή κουλτούρα, ηγεσία, αξιολόγηση, ρόλος διευθυντή, εκπαιδευτικοί

Abstract

The contribution of the role of the school principal's leadership in shaping the organisational culture based on the innovations brought by the new law on evaluation is undeniable. The implementation of the new law brings about rapid and significant changes in the way schools operate. The purpose of this thesis is to examine the perceptions of primary school teachers in the prefecture of Trikala on the role of the principal in shaping organizational culture based on the innovations of the new law on school unit evaluation. The significance of this research lies in the fact that in the literature there is a lack of neutrality, both in the criteria and in the evaluation system, which creates controversy and conflicts between teachers and principals. The survey was conducted in March and April 2022. Then, using the electronic questionnaire as a means of data collection, a quantitative methodological approach was carried out. The perceptions of 140 primary school teachers who completed the questionnaire were explored. After processing and analyzing the questionnaires, it was concluded that the role of the leader is crucial to the climate and the relationships formed between the leader and the teachers. Specifically, we found that there is a very good climate of communication and cooperation between teachers, principals and parents, which is a foundation for the development of culture in a school organization. Furthermore, the implementation of school unit evaluation affects the organisational culture of the whole school unit, as it promotes the professional development of teachers, enhances the upgrading of the building facilities, contributes to the formation of higher student performance and, most importantly, contributes to the creation of a shared vision of teachers and school unit leaders and to joint decision making. Finally, the findings of this research showed that the majority of the participants disagreed with the school unit self-evaluation as defined by the Ministry of Education.

Keywords

Organisational culture, leadership, evaluation, managerial role, teachers

Περιεχόμενα

Περίληψη	v
Abstract	vii
Εισαγωγή	6
1. ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	8
1.1. Οργανωσιακή Κουλτούρα	8
1.2. Διαμόρφωση και διαχείριση της οργανωσιακής κουλτούρας	11
1.3. Τύποι Οργανωσιακής κουλτούρας	14
1.4. Διαφορά ανάμεσα στην οργανωσιακή κουλτούρα και στο κλίμα στο σχολικό περιβάλλον	16
1.5. Ανάπτυξη Οργανωσιακής Κουλτούρας	17
2. Ηγεσία	19
2.1. Στυλ ηγετικής συμπεριφοράς	19
2.2. Τύποι ηγεσίας	20
2.3. Χαρακτηριστικά Του Ηγέτη Της Σχολικής Μονάδας.....	23
3. Νομοθεσία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας	27
3.1. Θεματικοί άξονες και δείκτες για την εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας.....	27
3.2. Διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας	29
3.3. Βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών σχετικά με την αυτοαξιολόγηση σχολικών μονάδων	31
4. Νομοθεσία επιλογής διευθυντών των σχολικών μονάδων και εκπαιδευτική αξιολόγηση	34

4.1. Διαδικασία επιλογής Διευθυντών Σχολικών Μονάδων.....	34
4.2. Η έννοια της αξιολόγησης	38
4.3. Εκπαιδευτική αξιολόγηση	39
4.4. Μορφές αξιολόγησης	41
4.5. Σκοπός της αξιολόγησης	43
4.6. Η στάση των εκπαιδευτικών στο θεσμό της αξιολόγησης	46
5. Ανασκόπηση, Σημαντικότητα και Αναγκαιότητα	49
5.1. Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας.....	49
5.2. Η σημαντικότητα και η αναγκαιότητα της έρευνας.....	53
5.3. Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα.....	55
6. Μεθοδολογία της έρευνας	56
6.1. Ερευνητικό πρόβλημα	56
6.2. Μεθοδολογική προσέγγιση.....	57
6.3. Στρατηγική δειγματοληψίας (Πληθυσμός/Δείγμα)	58
6.3.1. Δημογραφικά Στοιχεία.....	58
6.4. Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων	61
6.5. Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας	69
6.6. Βαθμός αξιοπιστίας των ερευνητικών εργαλείων	71
6.7. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων	72
7. Αποτελέσματα	73
7.1. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για τους τύπους ηγεσίας	73

7.2. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για τους παράγοντες της οργανωσιακής κουλτούρας	87
7.3. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας	95
7.4. Αυτοαξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας	101
7.5. Στατιστικοί έλεγχοι στις κλίμακες του ερωτηματολογίου ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά	104
7.5.1. Έλεγχοι στατιστικής σημαντικότητας με παράγοντα διαφοροποίησης το φύλο	104
7.5.2. Έλεγχοι στατιστικής σημαντικότητας με παράγοντα διαφοροποίησης το είδος εργασιακής σχέσης	106
7.5.3. Έλεγχοι στατιστικής σημαντικότητας με παράγοντα διαφοροποίησης το μέγεθος της εκπαιδευτικής μονάδας	107
7.5.4. Έλεγχοι στατιστικής σημαντικότητας με παράγοντα διαφοροποίησης την ύπαρξη δεύτερου πτυχίου	109
7.5.5. Έλεγχοι στατιστικής σημαντικότητας με παράγοντα διαφοροποίησης την ύπαρξη μεταπτυχιακού ή διδακτορικού	113
7.5.6. Έλεγχοι στατιστικής σημαντικότητας των τύπων ηγεσίας με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος	115
.....	116
8. Ερμηνεία - Συζήτηση των αποτελεσμάτων	116
9. Γενικά συμπεράσματα	120
10. Περιορισμοί της ερευνάς – Προτάσεις	121
11. Βιβλιογραφία	123

11.1. Ελληνική Βιβλιογραφία.....	123
11.2. Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	133
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	144

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1 Θεματικοί Άξονες και Δείκτες αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων (ΦΕΚ 4189/Β/10-9-2021).....	30
Πίνακας 2: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος κατά φύλο	58
Πίνακας 3: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος κατά ειδικότητα ...	59
Πίνακας 4: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος κατά είδος εργασιακής σχέσης.....	59
Πίνακας 5: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανά τίτλο σπουδών	59
Πίνακας 6: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανά επαγγελματική εμπειρία.....	60
Πίνακας 7: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανά μέγεθος σχολικής μονάδας.....	60
Πίνακας 8: Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας MLQ των Avolio & Bass (1995)	64
Πίνακας 9: Κλειδί Βαθμολόγησης Ηγεσίας (πηγή: Avolio & Bass, 2004).....	68
Πίνακας 10: Ο δείκτης Cronbach για τις κατηγορίες του MLQ-45	71
Πίνακας 11: Ο δείκτης Cronbach για τους παράγοντες διαμόρφωσης οργανωσιακής κουλτούρας.....	72
Πίνακας 12: Ο δείκτης Cronbach για τους παράγοντες της αξιολόγησης	72
Πίνακας 13: Περιγραφική Ανάλυση της κλίμακας Μετασχηματιστική Ηγεσία	74
Πίνακας 14: Περιγραφική Ανάλυση της κλίμακας Διεκπαιρευτική Ηγεσία	79

Πίνακας 15: Περιγραφική Ανάλυση της κλίμακας Παθητική Ηγεσία	81
Πίνακας 16: Περιγραφική Ανάλυση της κλίμακας Αποτελέσματα Ηγεσίας	83
Πίνακας 17: Περιγραφικά μεγέθη των κατηγοριών του MLQ	86
Πίνακας 18: Περιγραφική Ανάλυση των παραγόντων που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας	87
Πίνακας 19: Περιγραφική Ανάλυση των παραγόντων που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας	90
Πίνακας 20: Περιγραφική Ανάλυση των παραγόντων που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας	93
Πίνακας 21: Περιγραφική Ανάλυση αξιολόγηση της σχολικής μονάδας	96
Πίνακας 22: Περιγραφική Ανάλυση αξιολόγηση της σχολικής μονάδας	98
Πίνακας 23: Βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας των συμμετεχόντων απέναντι στην αυτοαξιολόγηση του σχολείου	103
Πίνακας 24: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας στους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας με το φύλο	105
Πίνακας 25 : Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας στις δηλώσεις της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής μονάδας με το φύλο	106
Πίνακας 27 : Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας στους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας με το μέγεθος της εκπαιδευτικής μονάδας	107
Πίνακας 28 : Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας στις δηλώσεις της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής μονάδας με το μέγεθος της εκπαιδευτικής μονάδας	109

Πίνακας 29: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας στους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας με την ύπαρξη ή μη δεύτερου πτυχίου	110
Πίνακας 30: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας στις δηλώσεις της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής μονάδας με την ύπαρξη ή μη δεύτερου πτυχίου	113
Πίνακας 31 : Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας στους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας με την ύπαρξη ή μη Μεταπτυχιακού ή Διδακτορικού	114
Πίνακας 32 : Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας στις δηλώσεις της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής μονάδας με την ύπαρξη ή μη Μεταπτυχιακού ή Διδακτορικού	114
Πίνακας 33: Έλεγχοι στατιστικής σημαντικότητας των στυλ ηγεσίας με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος	115

Κατάλογος Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1: Αυτοαξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας, εννοιολόγηση του όρου
..... **Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1: Διαφοροποιήσεις ως προς το Φύλο, την Ειδικότητα και το Δευτερο πτυχίο	116
--	-----

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, ελληνικές αλλά και ξενόγλωσσες ερευνητικές μελέτες έχουν αναλωθεί στην έννοια της σχολικής κουλτούρας και το ρόλο της ως κινητήριας δύναμης για την αποτελεσματικότερη λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων. Επίσης, κάθε σχολική μονάδα διακρίνεται από το γεγονός ότι αποτελεί μια αυτόνομη κοινωνική ομάδα, μια μικρογραφία της κοινότητας στην οποία είναι ενταγμένη, και ως εκ τούτου αντιπροσωπεύει πλήρως τα μοναδικά χαρακτηριστικά της (Γκαραλέα, 2017). Έχει διαπιστωθεί ότι η ανάπτυξη του σχολείου, οι διαδικασίες αλλαγής και οι προσπάθειες βελτίωσης επωφελούνται λόγω της ποικιλομορφία των οργανισμών που ανήκουν στο εκπαιδευτικό σύστημα (Ρότσου, 2021). Φυσικά, τόσο για την οργάνωση όσο και για την διοίκηση, υπεύθυνος είναι ο διευθυντής¹ του σχολείου. Ως αποτέλεσμα, σε σύγκριση με τα προηγούμενα χρόνια, η διευθυντική θέση στο σημερινό εκπαιδευτικό περιβάλλον, έχει αλλάξει δραματικά. Η εκπαίδευση ως αρχή και στόχος των σύγχρονων πολιτισμών έχει μετατοπιστεί σημαντικά, υιοθετώντας νέες προοπτικές και ιδέες.

Όσο αναφορά την επιρροή του διευθυντή στην ανάπτυξη της οργανωσιακής κουλτούρας του σχολείου είναι καθοριστική. Ειδικότερα, η ηγεσία του διευθυντή είναι κρίσιμη για την ομαλή και επιτυχή διοίκηση κάθε εκπαιδευτικού ιδρύματος. Ωστόσο, σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό σύστημα, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα καθώς και οι διευθυντές αυτών έρχονται διαρκώς σε θέση να αντιμετωπίζουν τις διαφοροποιήσεις που δημιουργούνται στην κοινότητα αλλά και στην δομή του τομέα της εκπαίδευσης. Το προσόν του σχολείου να διαμορφώνει τη διοίκηση και τους στόχους του στις μεταβαλλόμενες καταστάσεις είναι κρίσιμη για τη συνεχή επιτυχία του (Παπαναστασίου, 2019). Επιπλέον,

¹ Στο κείμενό μας, όπου αυτό είναι εφικτό χρησιμοποιείται ο πληθυντικός για όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όπου δεν είναι εφικτό, χρησιμοποιείται το αρσενικό ή θηλυκό γένος τυχαίως και αδιακρίτως, χωρίς σεξιστικό υπαινιγμό ή διαφυλικό στερεότυπο, αλλά μόνο για λόγους συντομίας, γενίκευσης και απλοποίησης

έχει αποτελέσει μεγάλο θέμα μελέτης και έρευνας η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τόσο στον ελλαδικό και στον διεθνή χώρο, ενώ τονίζεται πως σχετίζεται με τη βελτιστοποίηση του σχολείου (Stepanova et al.2018, Πενέτη, 2020). Χρησιμοποιείται, για την αξιολόγηση μιας ευρύτερης ποικιλίας εκπαιδευτικών προσπαθειών και όχι μόνο της ποιότητας της διδασκαλίας. Σε γενικές γραμμές, το σύστημα αξιολόγησης κάθε χώρας είναι μοναδικό, γεγονός που σημαίνει ότι υπάρχει ποικιλομορφία και στους φορείς της αξιολόγησης.

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης, αποτελεί η εκτίμηση των αντιλήψεων και πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Τρικάλων για τον ρόλο που διαδραματίζει ο διευθυντής-ηγέτης της σχολικής μονάδας σχετικά με την διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας με βάση τις καινοτομίες που φέρει ο νέος νόμος για την αξιολόγηση. Στο πλαίσιο αυτό, ακολουθεί, αρχικά, μια εκτενής βιβλιογραφική ανασκόπηση, η οποία αποτελείται από πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο, αναπτύσσεται ο ρόλος της ηγέτη-διευθυντή, αλλά και παρουσιάζονται οι μορφές της οργανωσιακής κουλτούρας. Εν συνεχεία, επεξηγείται η έννοια της ηγεσίας και παρουσιάζονται οι βασικοί τύποι μιας ηγετικής συμπεριφοράς. Στο τρίτο κεφάλαιο, διερευνάται ο θεσμός της αυτόαξιολόγησης της εκπαιδευτικής μονάδας στο εκπαιδευτικό σύστημα. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η νομοθεσία επιλογής των διευθυντών, η εκπαιδευτική αξιολόγηση και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στον θεσμό της αξιολόγησης. Τέλος στο πέμπτο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, γίνεται μια ανασκόπηση της προαναφερθέντων, ενώ θα υπογραμμιστεί η σημασία και η αναγκαιότητα της παρούσας ερευνητικής εργασίας. Στην συνέχεια ακολουθεί η περιγραφή της μεθοδολογίας έρευνας, ενώ έπειτα, γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων, που διεξήχθησαν από την έρευνα και εν συνεχεία θα επεξηγηθούν και θα συγκριθούν με αντίστοιχες έρευνες των προγενέστερων ετών. Τέλος, η παρούσα εργασία, καταλήγει στην καταγραφή των γενικών της συμπερασμάτων και με βάση αυτά θα γίνει μια προσπάθεια για την ανάδειξη ερευνητικών προτάσεων για μεταγενέστερες ερευνητικές μελέτες. Η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση της βιβλιογραφίας και το παράρτημα.

1. ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1. Οργανωσιακή Κουλτούρα

Ο όρος κουλτούρα προέρχεται από τη λατινική λέξη «cultura» που σήμαινε την καλλιέργεια της γης. Η κουλτούρα και ο πολιτισμός σύμφωνα με τον ιστορικό Braudel (2002) αποτελούν τον πυρήνα της ύπαρξης ενός λαού. Εκφράζει το σύνολο των ιδεών των γνώσεων και των δεξιοτήτων ενός ατόμου (Φωτεινόπουλος, 2019). Η οργανωσιακή κουλτούρα, η οποία ορίζεται ως ένα κοινωνικό χαρακτηριστικό που επηρεάζει την οργανωσιακή, συλλογική και ατομική συμπεριφορά (Hartnell, Ou, & Kinicki, 2011), είναι ένα σύνθετο φαινόμενο που λειτουργεί ως εμπόδιο στην ύπαρξη ενός καθολικά αναγνωρισμένου ορισμού (Xiaoming & Junchen, 2012·Qian, Walker & Xiaowei, 2017). Λόγω του συγκεκριμένου μειονεκτήματος, δημιουργούνται διάφορες προσεγγίσεις αυτής της έννοιας (Wilson, 2001). Υπάρχει μια συμφωνία στη μετέπειτα θεωρητική συζήτηση σχετικά με την ιδέα της κουλτούρας ως σιωπηρού κοινωνικού κανόνα μιας συγκεκριμένης ομάδας, σχετικά με τους πολιτισμικούς κανόνες που διέπουν τι προωθείται, αποθαρρύνεται, επιτρέπεται ή απαγορεύεται μέσα στην κοινότητα (Groysberg et al., 2018). Μετά από πολλά χρόνια έρευνας, η έννοια έχει εξελιχθεί από μια ευρεία ιδέα σε μια ώριμη θεωρητική κατασκευή που αποτελεί κρίσιμο εργαλείο για την κατανόηση των καθημερινών λειτουργιών των οργανισμών, ενώ έχει χαρακτηριστεί με αρκετούς τρόπους (Κελαϊδίτου, 2012).

Τα πιο περίπλοκα μοντέλα περιλαμβάνουν στη δομή της έννοιας τη σύνδεση της οργανωσιακής κουλτούρας με άλλους οργανωσιακούς τομείς, κυρίως τη στρατηγική και τις λειτουργίες που εστιάζουν στο εξωτερικό ή εσωτερικό περιβάλλον του οργανισμού (Hatch & Cunliffe, 2006). Σύμφωνα με τους Dauber, Fink και Yolles (2012), ένα ολοκληρωμένο μοντέλο δημιουργίας οργανωσιακής κουλτούρας δεν πρέπει να περιγράφει μόνο τις εσωτερικές διαδικασίες αλλά να αναπαριστά και τη σχέση μεταξύ αυτών και του εξωτερικού περιβάλλοντος. Επισημαίνουν πέντε τομείς για τα τρέχοντα μοντέλα έρευνας της οργανωσιακής κουλτούρας: α) το σύστημα αξιών και πεποιθήσεων, β) η στρατηγική

κατεύθυνση, γ) η οργανωτική δομή, δ) οι ρόλοι και οι δραστηριότητες και ε) το εξωτερικό περιβάλλον.

Άλλες σύγχρονες προοπτικές υπογραμμίζουν τη σημασία της προσαρμογής της οργανωσιακής τυπολογίας στις απαιτήσεις μιας διεθνοποιημένης κοινωνίας και αγοράς, καθώς και την ύπαρξη δυναμικών, πολυδιάστατων (Ployhart & Vandenberg, 2010· Smith & Lewis, 2011) και διεπιστημονικών μοντέλων προσέγγισης της οργανωσιακής κουλτούρας (Tsui, Ni-fadkar & Ou, 2007).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι συγγραφείς στον εκπαιδευτικό τομέα, νομιμοποιούν τα σχολεία ως οργανισμούς (Bowen, 2004· Rolff, 1995). Ορίζουν την έννοια ως τα στοιχεία μιας ομάδας ατόμων των οποίων οι εξειδικευμένες ενέργειες συντονίζονται διαχρονικά για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων (Middlemist & Hitt, 1988). Αυτές οι συλλογικότητες καλλιεργούν ιδέες, γλώσσα, μύθους καθώς εκφράζουν και ανταλλάσσουν σκέψεις και αξίες μέσω της άμεσης και έμμεσης επικοινωνίας, διαμορφώνοντας την κουλτούρα τους, η οποία μπορεί να μελετηθεί μέσω αυτών των στοιχείων (Pettigrew, 1979).

Η εν λόγω θέση απεικονίζει με ακρίβεια τους σχολικούς οργανισμούς και είναι σύμφωνη με τις απόψεις των ειδικών της σχολικής κουλτούρας που χρησιμοποιούν την ταξινόμηση τριών επιπέδων του Schein (1985), αναγνωρίζοντας τις διαφορές στον τρόπο προβολής τους στα σχολεία καθώς και στο βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτές τις γνωρίζουν (Maslowski, 2006). Αυτό διαμορφώνει την ξεχωριστή κουλτούρα κάθε σχολείου (Wagner, 2005). Σύμφωνα με τις πρώτες προσπάθειες που έγιναν για την απόδοση ενός ορισμού της έννοιας οργανωσιακής κουλτούρας, ο Schein (1999) την προσδιόρισε ως ένα σύνολο παραδοχών και πεποιθήσεων που αναπτύσσουν τα άτομα μέσα σε ένα σχολικό οργανισμό επηρεάζοντας έτσι το ίδιο το σχολικό περιβάλλον. Η συγκεκριμένη έννοια έχει κυρίαρχο ρόλο στα πλαίσια μίας σχολικής μονάδας, καθώς επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς αλλά και τις επιδόσεις των μαθητών.

Η έννοια της οργανωσιακής κουλτούρας ποικίλλει, με τον ίδιο τρόπο ποικίλλει και η σχολική κουλτούρα, με αποτέλεσμα να υπάρχει πληθώρα ορισμών. Ειδικότερα, ο Maslowski (2006) την περιγράφει ως ένα σύστημα κοινών θεμελιωδών ιδεών, κανόνων,

αξιών και επιφανειακών στοιχείων μεταξύ των μελών των σχολικών οργανισμών που επηρεάζουν τις διδακτικές λειτουργίες (Maslowski, 2006, όπως αναφ. σε Καλλιοντζή & Ιορδανίδης, 2020).

Η εξέταση της βιβλιογραφίας αποκαλύπτει τόσο ολοκληρωμένες όσο και ελλιπείς προσεγγίσεις της έννοιας. Ορισμένες από αυτές, οι οποίες είναι σχετικές με την παρούσα μελέτη, αναφέρουν ότι ο θεσμός του σχολείου καθορίζεται μέσω των αξιών, των κοινών αντιλήψεων, καθώς και μέσω της συμπεριφοράς της σχολικής κοινότητας και αντανακλά τους κοινωνικούς της κανόνες (Groseschl & Doherty, 2000). Επιπλέον, σε μία μελέτη τους οι Hoy και Miskel (2008) την περιγράφουν ως ένα σύνολο κοινών αξιών που συνδέουν τη σχολική μονάδα και της προσδίδουν μια ιδιαίτερη ταυτότητα. Παράλληλα, άλλοι συγγραφείς την ορίζουν ως μια δομημένη συλλογή απόψεων, πεποιθήσεων και συμβάσεων που συμβάλλουν στη δέσμευση και την επικοινωνία των μελών. Πιο συγκεκριμένα, επικεντρώνονται στο πώς συνεργάζεται το εκπαιδευτικό προσωπικό και πώς αξιολογούνται μεταξύ τους σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο, ενώ ευρύτερα αναφέρονται στον όρο ως μια μορφή συμφωνίας σχετικά με το τι είναι σημαντικό στο σχολείο και πώς οι εκπαιδευτικοί εργάζονται και επηρεάζουν τον τομέα των γνωστικών λειτουργιών, των συμπεριφορών, των αντιλήψεων και των προσδοκιών (Deal & Peterson, 1999· Ingraham, 2000· Richardson, 2002· Wagner, 2005). Οι προσδοκίες, μαζί με τους κανόνες, που σχετίζονται με τη διαδικασία της μάθησης, της διδασκαλίας και της επίδοσης των μαθητών, επηρεάζουν σημαντικά τη σχολική κουλτούρα (Giles & Hargreaves, 2006· Kohm & Nance, 2009).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι πολλοί ερευνητές ενδιαφέρονται για τις σημερινές και μελλοντικές απαιτήσεις των σχολείων για την προσαρμογή στην αλλαγή, γι' αυτό οι Hall και Hord, (2019) ανέδειξαν τρία στοιχεία της σχολικής κουλτούρας που θα μπορούσαν να προωθήσουν την αλλαγή: την ανάπτυξη προσωπικών και ομαδικών γνώσεων και δεξιοτήτων και την καθιέρωση ενός κοινού οράματος.

Οι θεωρήσεις των προηγούμενων συγγραφέων αποτελούν παραδείγματα μιας ευρείας ή μερικής προσέγγισης μιας έννοιας και της ασάφειας που συχνά χαρακτηρίζει τις εννοιολογικές προσεγγίσεις, η οποία μπορεί να γίνει κατανοητή στο πλαίσιο της άυλης

υπόστασης και των δυσκολιών παρακολούθησης της σχολικής κουλτούρας (Stoll & Fink, 1996· Halsall, 1998).

Η πολύπλευρη διάσταση της έννοιας, καθώς και η ξεχωριστή ταυτότητα κάθε σχολείου, όταν εξετάζεται από την άποψη της κουλτούρας του, δημιουργούν δυσκολίες που μπορούν να αποτελέσουν ξεχωριστά αντικείμενα έρευνας. Η ασυμφωνία μεταξύ σχολικού περιβάλλοντος και σχολικής κουλτούρας, η οποία απορρέει από τις αντίθετες επιστημονικές οπτικές της ψυχολογίας και της ανθρωπολογίας, αποτελεί μείζον ζήτημα (Hoy, Tarter & Kottkamp, 1991).

Άλλα ζητήματα αφορούν το περιεχόμενο και την ένταση των στοιχείων που ανταλλάσσουν τα μέλη των σχολικών οργανώσεων, τον βαθμό στον οποίο η κουλτούρα είναι συνειδητή και εμφανής και την παρουσία ενός κυρίαρχου ή πολλαπλών τύπων κουλτούρας στα σχολεία (Maslowski, 2006· Kythreotis et al., 2010).

1.2. Διαμόρφωση και διαχείριση της οργανωσιακής κουλτούρας

Η διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας, όπως σημειώνει ο Schein (1985), αφορά τις γενικές γνώσεις, που έχουν οι εργαζόμενοι σε μια επιχείρηση, οι οποίες σχετίζονται αρχικά με τους διάφορους τρόπους με τους οποίους δύναται να επιλυθούν ορισμένα προβλήματα που είτε είναι εσωτερικά της επιχείρησης είτε σχετίζονται με το εξωτερικό περιβάλλον, δοκιμάζεται, στη συνέχεια εδραιώνεται στο υποσυνείδητο των εργαζομένων και τελικά υιοθετείται (Τσιώρα, 2019). Έχουμε μια κουλτούρα που μεταβιβάζεται στις μελλοντικές γενιές, με την προϋπόθεση ενός υγιούς οργανισμού, που διέπεται από αναγνωρισμένα και σταθερά ιδανικά. Οι στάσεις, οι ιδέες και οι συμπεριφορές τους επηρεάζονται από την κουλτούρα τους.

Ωστόσο, όταν ένα οργανισμός αντιμετωπίζει προκλήσεις κατά τη διάρκεια ενός μεγάλου χρονικού διαστήματος με αποτέλεσμα τα ιδανικά του να μην προσαρμόζονται στις καινούριες απαιτήσεις της εποχής, ένας ηγετικός ρόλος καθίσταται κρίσιμος. Ειδικότερα, αυτός που θα αναλάβει τον ηγετικό ρόλο έχει ως καθήκον τη δημιουργία μιας καινούριας

κουλτούρας, η οποία θα χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα απέναντι στις αλλαγές της εποχής και, επίσης, να είναι σε θέση να συμβάλλει στην ενσωμάτωσή της με επιτυχία στο σχολικό περιβάλλον. Σε αυτή την περίπτωση, οι ηγέτες είναι υπεύθυνοι για την επικοινωνία, το περιεχόμενο της κουλτούρας, τον τρόπο με τον οποίο θα διαχειριστεί και θα αξιολογηθεί, τον ορισμό της καθώς και για την ανανέωση και την αλλαγή του (Μπουραντάς, 2005).

Από το 1980 και έπειτα, η έρευνα που αφορά τον τομέα της εκπαίδευσης επικεντρώθηκε στη σχολική κουλτούρα συνδέοντάς την με την αντίστοιχη οργανωσιακή που παρατηρείται στις επιχειρήσεις (Μητράκα, 2020). Επομένως, ο ισχυρισμός πως η οργανωσιακή κουλτούρα που διαμορφώνεται στο σχολείο έχει τις ρίζες της σε αυτήν των επιχειρήσεων, μπορεί να κριθεί ως εύλογος, αφού την οργανωσιακή κουλτούρα σε ένα σχολείο δύναται να τη συντελούν ιδανικά, αξίες, αλλά και πολιτισμικά μοντέλα που είναι κοινά στην πλειοψηφία των μελών του σχολικού οργανισμού, καθορίζοντας, έτσι, ουσιαστικά τον τρόπο λειτουργίας του (Maslowski, 2001). Ωστόσο, εξαιτίας της πολυδιάστατης σύνθεσης των σχολικών οργανισμών αλλά και των διαφορετικών απόψεων που επικρατούν ανάμεσα στα μέλη αυτών, η κουλτούρα του σχολείου μπορεί να χαρακτηριστεί ως δυναμική και όχι ως τυποποιημένη όπως στην περίπτωση μιας επιχείρησης, καθώς η οργανωσιακή κουλτούρα στο σχολικό περιβάλλον λαμβάνει υπόψιν τις αρχές και τις απόψεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών, οι οποίες σε αρκετές περιπτώσεις είναι αρκετά δύσκολο να γίνουν αντιληπτές (Χατζηπαναγιώτου, 2008).

Επομένως, η συγκεκριμένη μορφή σχολικής κουλτούρας πρέπει να υποβάλλεται απαραίτητα προς έλεγχο αλλά και αναδιαμόρφωση σε τακτική βάση εστιάζοντας στα ιδανικά και στις επικρατέστερες πεποιθήσεις. Ανέκαθεν, το περιβάλλον του σχολείου χωρίζονταν σε δύο κατηγορίες: το εσωτερικό και το εξωτερικό. Από την μία, το εσωτερικό σχολικό περιβάλλον, περιλαμβάνει τόσο το ανθρώπινο δυναμικό όσο και τους ανθρώπους που εξυπηρετεί δηλαδή τους μαθητές, όπως και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα και αντιλήψεις αυτών. Από την άλλη, το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου αναφέρεται στους θεσμούς, στους υλικούς και οικονομικούς πόρους, στις εγκαταστάσεις αλλά και στα προγράμματα διαφόρων δραστηριοτήτων και σπουδών. Βάση αυτής της κατηγοριοποίησης

του σχολικού περιβάλλοντος, υπάρχουν παράγοντες και για τις δυο κατηγορίες, οι οποίοι επιδρούν σημαντικά και διαμορφώνουν την οργανωσιακή κουλτούρα του εκάστοτε σχολικού οργανισμού. Οι δημοφιλέστεροι από αυτούς είναι η ιδιοσυγκρασία των μελών, οι μέθοδοι που εφαρμόζονται στο να ληφθούν διάφορες αποφάσεις, η γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται αλλά και οι ευρύτερες συνθήκες που επικρατούν στην περιοχή του σχολείου (Κουτούζης & Παυλάκης, 2018).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι η κουλτούρα στα σχολεία εξαρτάται από διάφορους εξωτερικούς παράγοντες όπως είναι οι εγκαταστάσεις όπως είναι οι υποδομές του σχολικού χώρου. Ωστόσο, επηρεάζεται και από εσωτερικούς παράγοντες, οι οποίοι αποτελούν τον βασικό άξονα της κουλτούρας, όπως για παράδειγμα οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών (Ανθοπούλου, 1999· Μαρκοπούλου, 2021). Άρα, η κουλτούρα συνδέεται με διάφορες μεθόδους που προάγουν τη μάθηση, καθώς αποτελεί τη βασική λειτουργία για μία σχολική μονάδα (Κουτούζης & Παυλάκης, 2018). Με άλλα λόγια, η κουλτούρα μπορεί να συσχετιστεί με τη διαδικασία κατά την οποία οι άνθρωποι μαθαίνουν να προσαρμόζονται, να αλλάζουν και τελικά να διδάσκονται και να αφομοιώνουν νέα γνώση (Ortenblad, 2002). Επίσης τα σχολεία ακολουθούν την πορεία της οργανωσιακής κουλτούρας που προάγει τη μάθηση, προασπίζει την αυτό-βελτίωση με απώτερο σκοπό την αναβάθμιση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας (Μαρκοπούλου, 2021).

Σύμφωνα με τον Wallach (1983) υπάρχουν ξεχωριστές μορφές της κουλτούρας. Ειδικότερα, είναι η καινοτομική και η υποστηρικτική κουλτούρα, οι οποίες διαφέρουν από αυτή που ονομάζεται ως γραφειοκρατική. Όσον αφορά την καινοτομική κουλτούρα είναι η κουλτούρα μέσω της οποίας προωθείται η καινοτομία και η πρόκληση. Ενώ, η κουλτούρα της υποστήριξης αναφέρεται σε περιβάλλοντα όπου επικρατεί αμοιβαία βοήθεια και συνεργασία (Ραυτογιάννη-Τζιάβα, 2018). Σε αντίθεση με τη γραφειοκρατική κουλτούρα η οποία τονίζει τον παραδοσιακό τρόπο λειτουργίας ενός οργανισμού (Χατζηπαναγιώτου, 2008). Επιπλέον, επισημαίνεται ότι, η ποιοτική κουλτούρα διαμορφώνεται κυρίως από τη διαδικασία σχεδιασμού και αναβάθμισης των προγραμμάτων κατάρτισης του προσωπικού. Αυτές οι πρωτοβουλίες θα συμβάλλουν βοηθητικά ως προς την αλλαγή της νοοτροπίας των εργαζομένων. Στη δεκαετία του 1980, οι μελετητές (Schwartz & Jordon, 1980· Louis, 1983·

Harris & Moran, 1987) πρότειναν την ιδέα μιας κουλτούρας μέσω της οποίας δύναται να εξηγηθεί η διαφορά μεταξύ των στόχων ενός οργανισμού και των πραγματικών αποτελεσμάτων. Ειδικότερα, συμπέραναν ότι, τα οργανωτικά μοντέλα που τα οποία δεν ενσωμάτωναν την κουλτούρα κρίνονταν ως ανεπαρκή (Ραυτογιάννη-Τζιάβα, 2018).

Ο Hofstede, ο οποίος θεωρείται πολύ σημαντικός επιστήμονας στον τομέα της κοινωνιολογίας, προέβη σε μια παρομοίωση, η οποία προέρχεται από τους υπολογιστές ορίζοντας την κουλτούρα ως "τον συλλογικό προγραμματισμό", που βρίσκεται στο νου και διακρίνει τα άτομα που απαρτίζουν μια ομάδα από τα άτομα μιας άλλης ομάδας (Hofstede, 1986).

Τέλος, έχει διαπιστωθεί ότι η κουλτούρα διαμορφώνεται από τους στόχους, καθώς και από τις προσδοκίες των ατόμων σχετικά με την επιτυχία, την αποδοτικότητα υψηλής ποιότητας, την εξυπηρέτηση, την καινοτομία και τη σκληρή δουλειά και εμπλέκει τη δημιουργικότητα και την ενέργεια των ανθρώπων. Στην αρχή, τα "κρίσιμα γεγονότα" διαμορφώνουν την κουλτούρα, αλλά σταδιακά αναπτύσσει τη δική της ταυτότητα (Μπουραντάς, 2005).

1.3. Τύποι Οργανωσιακής κουλτούρας

Όπως αναφέραμε και στην προηγούμενη ενότητα, ο όρος της κουλτούρας εστιάζει σε κοινούς στόχους, αξίες και στάσεις που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί για το διδακτικό τους έργο ή για το σχολικό οργανισμό. Επομένως, η κουλτούρα παραπέμπει στις στάσεις και τις συμπεριφορές που διαφοροποιούν τις ομάδες μεταξύ τους (Ραυτογιάννη-Τζιάβα, 2018). Αν και κάθε ομάδα έχει τα δικά της χαρακτηριστικά, υπάρχουν ορισμένες ομοιότητες μεταξύ τους.

Σύμφωνα με σχετικές μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί για τον προσδιορισμό των κατηγοριών οργανωσιακής κουλτούρας, διαπιστώνεται ότι υπάρχουν τέσσερις διαφορετικοί τύποι (Baker, 2002· Denison, 1996 · Κούσουλα, 2021). Αρχικά, υπάρχει η έννοια της συνέπειας, στην οποία οι συμμετέχοντες μοιράζονται μια κοινή προοπτική,

απόψεις και αξίες, που αναπτύσσει με τους υπόλοιπους συναδέλφους του προκειμένου να είναι επιτυχημένος οργανισμός. Η δεύτερη διάσταση της οργανωσιακής κουλτούρας, αφορά την έννοια της αποστολής. Ειδικότερα, σύμφωνα με τον συγκεκριμένο τύπο κουλτούρας δίνεται έμφαση στη συλλογική προσπάθεια των μελών και στην αλληλοϋποστήριξη της εκπαιδευτικής κοινότητας, προκειμένου να πετύχουν τον κοινό στόχο τους (Κούσουλα, 2021). Αναφορικά με τον επόμενο τύπο οργανωσιακής κουλτούρας στα σχολεία, συνδέεται με την έννοια της συμμετοχής των εκπαιδευτικών και στην λήψη ευθυνών και πρωτοβουλιών, η οποία έχει ως αποτέλεσμα την οργανωσιακή αφοσίωση των μελών του σχολικού οργανισμού (Κούσουλα, 2021). Επιπρόσθετα, ο τελευταίος τύπος οργανωσιακής κουλτούρας παραπέμπει στην προσαρμοστικότητα. Ειδικότερα, τα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού θα πρέπει να είναι σε θέση να κατανοούν τους κανονισμούς τις διαδικασίες, να προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους, προκειμένου να αναπτυχθεί ο σχολικός οργανισμός (Baker, 2002).

Συνεπώς, με βάση τις παραπάνω μορφές γίνεται σαφές ότι η οργανωσιακή κουλτούρα δύναται να προσδιορίσει τους στόχους της σχολικής μονάδας μέσω της παρακίνησης των μελών να αλληλοϋποστηρίζονται και να προσαρμόζουν τις συμπεριφορές και τις πεποιθήσεις τους σύμφωνα με τους κανονισμούς που προβλέπονται στον οργανισμό (Sun, 2008· Ραυτογιάννη-Τζιάβα, 2018). Με άλλα λόγια τα κύρια χαρακτηριστικά της οργανωσιακής κουλτούρας είναι η συλλογική προσπάθεια, η ανάπτυξη του αισθήματος της αυτογνωσίας, η δέσμευση και η αφοσίωση των μελών του οργανισμού, διατηρώντας τις κατάλληλες στάσεις και συμπεριφορές (Κυθραιώτης και συν., 2010 · Robbins, & Judge, 2003 · Χατζηπαναγιώτου, 2008). Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι η οργανωσιακή κουλτούρα μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σε θετική ή ισχυρή και σε αρνητική ή αδύναμη. Η πρώτη περίπτωση, υφίσταται όταν δημιουργείται το συλλογικό αίσθημα των στόχων και των αξιών, η αμοιβαία αίσθηση της ευθύνης για τη μόρφωση των μαθητών με σκοπό τη συνεχή εξέλιξη και ανάπτυξη του σχολικού οργανισμού. Ενώ η δεύτερη μορφή οργανωσιακής κουλτούρας αφορά τις αρνητικές στάσεις, την έλλειψη συνεργασίας και της απομόνωσης των εκπαιδευτικών (Κυθραιώτης και συν., 2010).

1.4. Διαφορά ανάμεσα στην οργανωσιακή κουλτούρα και στο κλίμα στο σχολικό περιβάλλον

Για αρκετά χρόνια υπάρχει μία διαμάχη απόψεων σχετικά με τις έννοιες οργανωσιακή κουλτούρα και κλίμα αν έχουν ίδια την σημασία ή όχι (Denison, 1996). Αρχικά, μπορεί να προκύψει εύλογα ο ισχυρισμός ότι, εφόσον χρησιμοποιούμε δύο διαφορετικούς όρους για να περιγράψουμε τις παραπάνω έννοιες, τότε θα ήταν λογικό να θεωρήσουμε ότι διαφέρουν. Επομένως, στην περίπτωση αυτή θα είχε ενδιαφέρον να εξετάσουμε τα βασικά χαρακτηριστικά τους έτσι ώστε να τις εφαρμόσουμε για να ενισχύσουμε την εκπαιδευτική έρευνα (Van Houtte, 2005· Τσιώρα 2019).

Όσο αναφορά το κλίμα που αναπτύσσεται σε μία σχολική μονάδα, εξαρτάται από τις βιωματικές εμπειρίες των συμμετεχόντων καθώς και από την ατμόσφαιρα που επικρατεί στο σχολείο (Everard & Morris, 1999· Κυθραιώτης κ.συν., 2010 · Pashiardis, 2000· Χριστοφίδου, 2011). Επιπλέον, οι Thapa et al (2013) ορίζουν το σχολικό κλίμα ως συνδυασμό των παραπάνω παραγόντων, καθώς και της σχολικής υποδομής, των τεχνικών διδασκαλίας, των σχέσεων μεταξύ των καθηγητών, όπως και τη μορφή ηγεσίας που υιοθετείται.

Επιπλέον, το κλίμα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού και στην εφαρμογή του σχολικού προγράμματος, καθώς επίσης επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευτικών, την εργασιακή ικανοποίηση, την ποιότητα του σχολικού έργου και την απόδοση των συμμετεχόντων σε μία σχολική μονάδα (Costa, 2015· Ostroff et al., 2013).

Επιπρόσθετα, σε παρόμοια έρευνα, επισημαίνεται ότι το κλίμα που αναπτύσσεται σε ένα σχολικό οργανισμό επηρεάζει την αποτελεσματικότητά του, καθώς έχει αντίκτυπο στην ψυχολογική κατάσταση του προσωπικού (Jorde-Bloom, 1988), στο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την εργασία τους, την παραγωγικότητα και στην επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας (Sergiovanni & Starratt, 2007· Hoy & Miskel 2013· Pashiardis, 2000).

Αν και η διάκριση μεταξύ κλίματος και κουλτούρας είναι μικρή, έχει υψίστη σημασία, διότι οι απόψεις σχετικά με τις συμπεριφορές μπορούν να εκτιμηθούν ευκολότερα, σε σχέση με τις αντιλήψεις που αφορούν τις πεποιθήσεις και τις στάσεις των μελών σε έναν οργανισμό (MacNeil et al., 2009). Επίσης, αναφέρεται ότι οι συγκεκριμένοι όροι θα μπορούσαν να παρασταθούν σαν δύο κύκλους, από τους οποίους αυτός που θα απεικόνιζε την κουλτούρα να συμπεριλάμβανε εσωτερικά και τον αντίστοιχο για το κλίμα (Γκόλια κ.συν., 2013). Ως αποτέλεσμα, το κλίμα και η κουλτούρα ενός σχολείου να είναι αλληλένδετα, με κοινά στοιχεία που διαμορφώνουν την ταυτότητα του σχολικού οργανισμού (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008).

Τέλος, μπορούμε να διεξάγουμε το συμπέρασμα ότι οι συγκεκριμένοι όροι αν και διαφέρουν σε κάποια σημεία, ωστόσο αν αξιοποιηθούν μπορούν να δράσουν αποτελεσματικά στην αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Cohen, 2012).

1.5. Ανάπτυξη Οργανωσιακής Κουλτούρας

Προκειμένου να αναπτυχθεί η οργανωσιακή κουλτούρα στις σχολικές μονάδες, οι συνεχείς αλλαγές στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο καθιστούν αναγκαία τη μετατροπή των εκπαιδευτικών οργανισμών σε κοινότητες μάθησης (Θεοφιλίδης, 2012). Σύμφωνα με μία παρόμοια μελέτη, υποστηρίζεται ότι η εκπαιδευτική κοινότητα θα πρέπει να διαμορφώνεται με βασικό άξονα τις κοινές αξίες, την καθοδήγηση και την ταυτόχρονα συλλογική και υποστηρικτική μάθηση (Hord, 2004).

Επιπλέον, η ανάπτυξη μιας ισχυρής κουλτούρας που προάγει τη συμμετοχή, τη δημιουργικότητα και τη μάθηση απαιτεί την επικοινωνία και τον σεβασμό μεταξύ όλων των συμμετεχόντων στην σχολική μονάδα, καθώς και την υποστήριξη της εφαρμογής καινοτομιών (Huffman, 2003). Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να εξελίσσονται μέσω του διδακτικού τους έργου τους και να ενισχύουν την επαγγελματική τους ευαισθητοποίηση σε ένα ευχάριστο και οικείο περιβάλλον (Σταματούρου, 2016).

Επιπρόσθετα, σε μία σχετική έρευνα έχει επισημανθεί ότι η διαμόρφωση της κουλτούρας επιτυγχάνεται κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις (Hoy & Miskel, 2008). Συγκεκριμένα, σημειώνεται ότι είναι απαραίτητη η δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης και αλληλοϋποστήριξης μεταξύ των συναδέλφων, καθώς και ο σεβασμός αλλά και η εκτίμηση της ηγεσίας προς τους εκπαιδευτικούς (Κούσουλα, 2021).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λάβουν τις κατάλληλες αποφάσεις προς το όφελος των μαθητών τους αναπτύσσοντας μια οργανωσιακή κουλτούρα μέσω του διαλόγου, κατά τον οποίο μπορεί να υπάρχουν διαφωνίες, ωστόσο στην περίπτωση που οι απόψεις των μαθητών αξιολογηθούν με αντικειμενικό τρόπο δεν θα δημιουργηθούν εντάσεις στον σχολικό οργανισμό (Hoy & Miskel, 2008 · Κούσουλα, 2021).

Σε γενικές γραμμές, οι κύριες πτυχές της εκπαιδευτικής οργανωτικής κουλτούρας περιλαμβάνουν τη δημιουργικότητα, τη σταθερότητα, την προσοχή στη λεπτομέρεια, τα αποτελέσματα, τους ανθρώπινους πόρους και την ομαδική εργασία, καθώς και τη μαχητικότητα των εκπαιδευτικών (Hoy & Miskel, 2008).

Στην πράξη, η κουλτούρα παραπέμπει στο βαθμό δημιουργικότητας των εκπαιδευτικών, στον τρόπο με τον οποίο συμβάλλουν στην ενότητα του οργανισμού καθώς και στην έμφαση που δίνουν για να επιτύχουν ακριβή και λεπτομερή αποτελέσματα. Επιπλέον, η κουλτούρα αναφέρεται στην στρατηγική που υιοθετεί η διοίκηση όσο αναφορά τις αποφάσεις που λαμβάνει, εάν δηλαδή δρα με γνώμονα το ανθρώπινο δυναμικό ή όχι. (Χατζηπαναγιώτου, 2008· Κούσουλα, 2021).

2. Ηγεσία

2.1. Στυλ ηγετικής συμπεριφοράς

Οι αρχικές μελέτες που πραγματοποιήθηκαν στον τομέα αυτό ήταν κατά τη δεκαετία του 1930. Ειδικότερα, η τεχνική που χρησιμοποιήθηκε για τη διερεύνηση της στάσης του ηγέτη απέναντι στην ομάδα, βασίστηκε στον προσδιορισμό του πιο αποτελεσματικού στυλ ηγεσίας. Τον τρόπο δηλαδή με τον οποίο ένας ηγέτης συμπεριφέρεται και αντιμετωπίζει τα μέλη της ομάδας με απώτερο σκοπό την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί. Ο χαρακτήρας του ηγέτη και των υφισταμένων του επηρεάζουν και το στυλ ηγεσίας (Κανε, 2018). Σύμφωνα με έρευνες που έχουν διεξαχθεί, έχει διαπιστωθεί ότι τα κυριότερα στυλ ηγεσίας, που βασίζονται στο στυλ λήψης αποφάσεων του ηγέτη κατανέμονται σε τρεις κατηγορίες και παρουσιάζονται αναλυτικότερα παρακάτω (Βασιλάκη, 2012· Ραυτογιάννη-Τζιάβα, 2018· Καραγκιώτη, 2020).

Αυταρχικοί ηγέτες: Ένας αυταρχικός ηγέτης θα πρέπει να είναι ικανός στο να λαμβάνει αποφάσεις και να αναθέτει καθήκοντα στους υφισταμένους, ώστε να τις εκτελέσουν. Η δύναμή του πηγάζει από τη θέση του και θεωρεί την οικονομική ανταμοιβή ως τη μόνη μορφή αποζημίωσης και, ως εκ τούτου, ως κίνητρο για τους υφισταμένους του. Τα μέλη της ομάδας λαμβάνουν εντολές χωρίς εξηγήσεις ή επεξηγήσεις, ενώ έχουν ελάχιστη εμπιστοσύνη στον ηγέτη. Ο διευθυντής τρομοκρατεί και διατάζει υπό τον φόβο των ποινών τους εκπαιδευτικούς χωρίς να επιτρέπει την δυνατότητα λήψης πρωτοβουλίας. Η μέθοδος αυτή έχει ορισμένα μειονεκτήματα που σχετίζονται με το πως οι εργαζόμενοι κατανοούν τον οργανισμό και την αποτελεσματικότητά του. Οι εργαζόμενοι δεν αναλαμβάνουν την ιδιοκτησία της εργασίας τους, αντίθετα, απλώς ακολουθούν τις οδηγίες και η απόδοση κρίνεται θετική στην περίπτωση που υπάρχει η παρουσία του ηγέτη. Αποτρέπει την ανάπτυξη συνεργατικού κλίματος και εμπιστοσύνης προς όφελος της σχολικής κοινότητας (Βασιλάκη, 2012· Ραυτογιάννη-Τζιάβα, 2018).

Δημοκρατικοί ηγέτες: Ο διευθυντής με δημοκρατικό ηγετικό ρόλο προκειμένου να πάρει πρωτοβουλίες, εξετάζει και συνυπολογίζει τις συστάσεις, τα θέλω και τις απαιτήσεις, που έχουν οι συνάδελφοί. Επίσης, δεν είναι λίγες οι φορές που προτρέπει τους συναδέλφους του

να πάρουν και οι ίδιοι αποφάσεις. Ο διευθυντής δίνει έμφαση στη συλλογικότητα και παρέχει αναλύσεις και διευκρινίσεις στους εκπαιδευτικούς σχετικά με πρωτοβουλίες, που τυχόν έλαβε χωρίς τη συμμετοχή όλων. Οι εκπαιδευτικοί, έχοντας έναν ηγέτη τέτοιου τύπου, είναι ανοιχτοί σε νέες ευρηματικές ιδέες και παράγουν υψηλής ποιότητα εργασία. Ο συγκεκριμένος τρόπος διοίκησης είναι αποτελεσματικός και ωθεί τους εκπαιδευτικούς στη μόρφωση, στο να έχουν καλές δεξιότητες, μεγάλη εμπειρία και ανεπτυγμένο αίσθημα ευθύνης (Ραυτογιάννη-Τζιάβα, 2018).

Εξουσιοδοτικοί ηγέτες: Ο ηγέτης θέτει πολλές αποφάσεις στους υφισταμένους του, ώστε να περιορίζονται σε σημαντικό βαθμό τα καθήκοντά του. Οι υφιστάμενοι λαμβάνουν δικές τους πρωτοβουλίες δίχως την επιρροή του διευθυντή, που έχει αναλάβει ηγετικό ρόλο, διότι ο τελευταίος ενδέχεται να μην έχει θέσει συγκεκριμένους σκοπούς και να έχει ελαττωθεί η εμπιστοσύνη στο πρόσωπό του. Όταν συμβαίνει κάτι τέτοιο οι συνέπειες είναι αρνητικές, επειδή οι εκπαιδευτικοί τείνουν να είναι αδιάφοροι και με χαμηλό ηθικό. Επίσης, οι πρωτοβουλίες που λαμβάνουν βασίζονται στις δικές τους ανάγκες (Ραυτογιάννη-Τζιάβα, 2018).

Ο τρόπος με τον οποίο αποφασίζει και διοικεί ένας ηγέτης καθορίζει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας δημιουργώντας τις κατάλληλες συνθήκες έτσι ώστε οι υφιστάμενοι να είναι παραγωγικοί και αποδοτικοί (Ζαβλανού, 1998). Επομένως, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι αυτός που μέσα από την επιλογή του κατάλληλου στυλ διοίκησης θα προωθήσει την αποτελεσματικότητα της καθώς δεν υπάρχει ένα στυλ διοίκησης κατάλληλο για όλες τις περιστάσεις.

2.2. Τύποι ηγεσίας

Υστέρα από μια ευρεία επιστημονική μελέτη οι Liethwood, Jantzi και Steinbach (1999) κατέληξαν στην κατηγοριοποίηση των έξι τύπων ηγεσίας που αφορούν τους σχολικούς οργανισμούς: Παιδαγωγική ηγεσία, Μετασχηματιστική ηγεσία, Ηθική ηγεσία, Συμμετοχική ηγεσία, Ενδεχομενική ηγεσία και Συναλλακτική ηγεσία. Ενώ στην πιο πρόσφατη κατηγοριοποίηση των Bush and Middlewood (2005) αναφέρονται δέκα τύποι ηγεσίας:

Διοικητική, Διδακτική, Συναλλακτική, Μετασχηματιστική, Συναισθηματική, Συμμετοχική, Κατανεμημένη, Ηθική, Μετανεωτερική και Ενδεχομενική.

Αρχικά, η πρώτη κατηγορία της παιδαγωγικής ηγεσίας επικεντρώνεται περισσότερο στο πώς θα κάνει πιο ομαλή και εύκολη την εκπαιδευτική λειτουργία του σχολείου. Η συγκεκριμένη λειτουργία επιτυγχάνεται κυρίως με το να επικεντρώνεται στη δημιουργία μιας «φιλοσοφίας» σχετικά με το τι ακριβώς ονειρεύεται ότι θα γίνει μελλοντικά στο χώρο του σχολείου και τους στόχους που επιθυμεί να κατακτήσει. Επιπροσθέτως, συν επικουρικά λειτουργεί και ο σχεδιασμός και η οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και η επιθυμία και η επιδίωξη για τη δημιουργία μιας ευχάριστης και αισιόδοξης «ατμόσφαιρας» στο χώρο του σχολείου (Hallinger & Murphy, 1985).

Αξίζει να τονιστεί ότι κύριο μέλημα και στόχος της παιδαγωγικής ηγεσίας είναι η μάθηση η οποία διαρκεί καθόλη τη διάρκεια της ζωής των εκπαιδευτικών και η εκπαιδευτική τους ανέλιξη. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί να κάνουν το «λειτουργημά» τους και με τη στάση τους να λειτουργούν ως υπόδειγμα για την πλειοψηφία των μαθητών τους, καθώς και να μπορούν να διοικούν τη σχολική μονάδα με τρόπο που θα επιτρέπει τη συνεργασία και θα «ενθαρρύνει» το διάλογο μεταξύ των εκπαιδευτικών (Ξανθοπούλου, 2020; Μαρκογιαννάκη και Κουτρούκης, 2015).

Αναφορικά με την επόμενη κατηγορία ηγεσίας, αυτή της μετασχηματιστικής, σύμφωνα με τις πρώτες μελέτες που πραγματοποιήθηκαν, δόθηκε μεγάλη έμφαση στη συμπεριφορά του ηγέτη, καθώς και στην κουλτούρα (Bass 1985 · Burns, 1978· Leithwood et al., 1999· Sashkin, 2004· Tichy & Devanna, 1990). Ειδικότερα, με βάση τη μελέτη του Burns (1978), η μετασχηματιστική ηγεσία εστιάζει στην θέση που κατέχει ο ηγέτης και τις μεθόδους που χρησιμοποιεί για να παρακινεί τους εργαζομένους. Επιπρόσθετα, στην ίδια μελέτη διαχωρίζεται η θεωρητική έννοια του συναλλακτικού μοντέλου της ηγεσίας από το αντίστοιχο μετασχηματιστικό και αναλύεται η διαφορά τους με το μοντέλο «προς αποφυγή». Στο σημείο αυτό να σημειωθεί ότι για την ανάλυση του πρώτου μοντέλου χρησιμοποιούνται στοιχεία τα οποία προέρχονται από την κοινωνική ανταλλαγή μεταξύ ηγέτη και υφισταμένων (Bass & Riggio, 2014).

Επιπλέον, ο Burns (1978) υποστηρίζει ότι τα δύο παραπάνω μοντέλα έχουν εντελώς διαφορετικές έννοιες και για το λόγο αυτό οι ηγέτες μπορούν εφαρμόσουν ένα από αυτά. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι στη συγκεκριμένη μελέτη βασίστηκαν και μεταγενέστερες θεωρίες ηγεσίας. Συγκεκριμένα, ο Bass (1985) εξέτασε τα χαρακτηριστικά των ηγετών που ανήκαν στο δημόσιο αλλά και στον ιδιωτικό τομέα και δημιούργησε ένα κατάλληλο μοντέλο μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Επιπρόσθετα, όπως αναφέρεται από τους Καλλιοντζή και Ιορδανίδη (2019), οι τύποι της μετασχηματιστικής ηγεσίας μπορεί να διαφέρουν αλλά ταυτόχρονα αλληλοσυνδέονται μεταξύ τους (Bass, 1985· Avolio et al., 1999). Επίσης, ισχυρίζεται ότι η αποτελεσματική ηγεσία μπορεί να επιτευχθεί μόνο στην περίπτωση που το προσωπικό είναι ικανοποιημένο από την εργασία του και επιβραβεύεται η προσπάθεια του. Με άλλα λόγια, αυτό σημαίνει ότι εφαρμόζεται συναλλακτική μορφή ηγεσίας, η οποία έχει τεκμηριωθεί από παλαιότερες έρευνες και κυρίως από τον Leithwood, και τους συνεργάτες του το 1996, οι οποίοι τη συνδέουν με την υλοποίηση διοικητικών εργασιών. Αντίθετα, στην ίδια έρευνα αναφέρεται ότι πολιτικές που φέρουν τροποποιήσεις σε έναν οργανισμό έχουν μετασχηματιστικό χαρακτήρα (Leithwood et al., 1996). Άρα, με βάση το προφίλ του ηγέτη, ο Yukl (2013) θεωρεί ότι μπορούν να εφαρμοστούν είτε συναλλακτικές, μετασχηματιστικές, είτε πρακτικές «προς αποφυγή» έτσι ώστε να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά τους.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι οι πολιτικές των παραπάνω μορφών ηγεσίας εξελίχθηκαν, με αποτέλεσμα οι Avolio και Bass (1991) να αναπτύξουν τη Θεωρία της Πλήρους Έκτασης Ηγεσίας (Full Range Leadership Model). Συγκεκριμένα, όπως αναφέρεται και από τη μελέτη των Antonakis et al. (2003), η νέα θεωρία ερμήνευσε την πολύπλευρη μορφή της ηγεσίας και κυρίως τα χαρακτηριστικά των ηγετών, τα οποία λειτουργούν ως παράγοντες πρόβλεψης της ηγεσίας. Ειδικότερα, σημειώνεται στις πτυχές της μετασχηματιστικής ηγεσίας συμπεριλαμβάνεται η επίδραση της συμπεριφοράς των ηγετών, όπως για παράδειγμα η αίσθηση κυριαρχίας αλλά και η εμπιστοσύνη. Επίσης, μία διάσταση της μετασχηματιστικής ηγεσίας αποτελούν οι πεποιθήσεις των ηγετών καθώς επίσης και η προσφορά κινήτρων στο προσωπικό που έχει ως στόχο την ανάπτυξη ενθουσιασμού και αισθήματος ικανοποίησης από την εργασία. Επιπλέον, σύμφωνα με τους

Antonakis et al. (2003), επιδιώκεται η εμπλοκή των υφισταμένων σε νέες δράσεις έτσι ώστε να επιλύονται ενδεχόμενα προβλήματα σε έναν οργανισμό. Παράλληλα, οι Bass και Riggio (2014) θεωρούν ότι βασικό στοιχείο της μετασχηματιστικής ηγεσίας αποτελεί η επικράτηση κλίματος υποστήριξης μεταξύ ηγετών και υφισταμένων.

Επιπρόσθετα, να σημειωθεί ότι η μετασχηματιστική ηγεσία έχει καθοριστικό ρόλο στον χώρο της εκπαίδευσης, καθώς αναπτύσσει σχέσεις εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ του ηγέτη και του προσωπικού, καθώς επίσης τους δημιουργεί κίνητρα έτσι ώστε να γίνουν πιο αποδοτικοί και τελικά να επιτύχουν τους στόχους του σχολικού οργανισμού. Τέλος, όπως αναφέρει η Καραγκιώτη (2020), οι ηγέτες κατά τη μετασχηματιστική ηγεσία έχουν τις ίδιες υποχρεώσεις με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας, καθώς και τα ίδια κίνητρα.

2.3. Χαρακτηριστικά Του Ηγέτη Της Σχολικής Μονάδας

Όπως οι επιχειρήσεις, έτσι και τα σχολεία αποτελούν ένα σύνθετο περιβάλλον με πολλές εσωτερικές και εξωτερικές επιρροές, καθώς και ένα θεσμό που είναι αλληλοεξαρτώμενος από τα κοινωνικά φαινόμενα. Τα σχολεία μεταδίδουν πληροφορίες και δεξιότητες, αλλά και διαμορφώνουν στάσεις, αντιλήψεις και αξίες, καθώς και διαμορφώνουν συνειδήσεις. Επειδή είναι δύσκολο ή αδύνατο να ποσοτικοποιηθούν συγκεκριμένοι σχολικοί στόχοι, η σχολική επίδοση δύναται να συνδεθεί με την αποτελεσματική αντιστοίχιση των σκοπών και των καταλήξεων με την ευρεία έννοια. Ο σχεδιασμός του αναλυτικού προγράμματος και των τεχνικών διδασκαλίας, η συνέπεια του προσωπικού, η αλληλοσυνεργασία σχολείου-οικογένειας, η θετική σχολική ατμόσφαιρα και η σχολική ηγεσία είναι πτυχές που συμβάλλουν στην απόδοση των σχολείων (Ραυτογιάννη-Τζιάβα, 2018).

Μια ποιοτική σχολική ηγεσία δύναται να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα που καθορίζει την ικανότητα του σχολείου να λειτουργεί αποτελεσματικά. Για να γίνει αυτό, ο διευθυντής πρέπει να διαθέτει τα χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες ενός επιτυχημένου ηγέτη. Μετά από ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, ανακαλύψαμε ότι οι θεωρίες

χαρακτηριστικών εστιάζουν στην προσωπικότητα του ηγέτη, δηλαδή αναζητούν γνωρίσματα που παρατηρούνται σε οποιοδήποτε αποτελεσματικό ηγέτη.

Η εξυπνάδα, το δικαίωμα του ηγέτη στον αυτοκαθορισμό, αλλά και στην πρωτοβουλία, και η πίστη στις ικανότητές του σχετικά με την εργασία του, αποτελούν χαρακτηριστικά ενός καλού ηγέτη (Handy, 1981, p.89). Επιπλέον, οι Hoy & Miskel, 1996 κατηγοριοποιούν τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ηγεσίας σε 3 άξονες. Τον πρώτο άξονα αποτελεί η προσωπικότητα του ανθρώπου, η οποία απαρτίζεται από χαρακτηριστικά, όπως η πίστη στον εαυτό, η συνέπεια, η αυτογνωσία και η ωριμότητα. Τον δεύτερο άξονα τον αποτελούν σημεία τα οποία συνδέονται με την εργασία, όπως οι σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων, η αίσθηση του καθήκοντος, οι εργασιακοί στόχοι αλλά και τα ιδανικά με τις αξίες. Τέλος, τον τρίτο άξονα αποτελούν οι ιδιαίτερες ικανότητες του ανθρώπου όπως το χάρισμα του να διοικεί και να διαχειρίζεται ικανοποιητικά διάφορες καταστάσεις όταν αυτές σχετίζονται κυρίως με ανθρώπους. Παράλληλα, σε παρόμοιες μελέτες καταγράφονται ορισμένα αναγκαία γνωρίσματα που πρέπει να διαθέτει ο ηγέτης, όπως για παράδειγμα η ενσυναίσθηση, και το αίσθημα για εκπλήρωση των εκάστοτε στόχων (DuBrin, 1998).

Επομένως, ένας ηγέτης οφείλει να έχει κάποιες θεμελιώδεις δεξιότητες και να ενεργεί με συγκεκριμένες μεθόδους. Ως αποτέλεσμα, ένας καλός ηγέτης διαμορφώνεται ανάλογα με το κάθε σενάριο, προσφέρει ψυχολογική τόνωση στην ομάδα του και ανακάμπτει γρήγορα από τις αντιξοότητες. Τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά είναι απαραίτητα αλλά όχι επαρκή για την αποτελεσματική ηγεσία, διότι δεν επαρκούν από μόνα τους.

Αξίζει να σημειωθεί ότι στην έρευνα του Duignan (1986) καταγράφηκαν ορισμένα χαρακτηριστικά τα οποία δύναται να οδηγήσουν σε εξαιρετικά υψηλές αποδόσεις της ηγεσίας στο σχολικό περιβάλλον. Τα δημοφιλέστερα από αυτά είναι ο καθορισμός φιλικού κλίματος, η προώθηση και η προτροπή για συμμετοχή σε δράσεις αλλά και η ανάπτυξη του αισθήματος του καθήκοντος για την επίτευξη των σκοπών της σχολικής μονάδας.

Σύμφωνα με τους Θεοφιλίδη και Στυλιανίδη (2000) τα κύρια γνωρίσματα που βελτιώνουν την συνολική λειτουργία οποιουδήποτε εκπαιδευτικού ιδρύματος είναι εφτά στο σύνολο τους. Ωστόσο τα δημοφιλέστερα από αυτά είναι ο διευθυντής να έχει όραμα

και σχέδιο για τον σχολικό οργανισμό που διευθύνει, αλλά και να διακατέχεται από δεξιότητες προσαρμογής, δηλαδή η δυνατότητα να παράγεται έργο προσαρμόζοντας και αλλάζοντας όπου χρειάζεται τους στόχους αλλά και το διαθέσιμο υλικό που απαιτείται την κάθε φορά. Παράλληλα, η εφαρμογή δράσεων αλλά και η συνέπεια, η εργασιακή πληρότητα αλλά και το ανεπτυγμένο συναίσθημα αποτελούν και αυτά δημοφιλή γνωρίσματα που επιδρούν στην απόδοση του σχολικού διευθυντή.

Επιπρόσθετα, σε παρόμοια έρευνα προσδιορίστηκαν τα σημεία εκείνα που οδηγούν σε μια ικανοποιητική συμπεριφορά ηγέτη. Ειδικότερα, αυτά είναι το στυλ ηγεσίας που αρμόζει στην κάθε περίπτωση, η ενσυναίσθηση, η συνέπεια, η πληρότητα και η ταπεινή προσήλωση στους στόχους (Μπουραντά, 2005).

Αν και τα ευρήματα πολυάριθμων ερευνών φαίνεται να βοηθούν στον εντοπισμό συγκεκριμένων ηγετικών χαρακτηριστικών, οι σχέσεις μεταξύ αυτών των χαρακτηριστικών και της αποτελεσματικής ηγεσίας δεν επαρκούν για να εξηγήσουν και να προβλέψουν πλήρως την αποτελεσματικότητα των ηγετών. Κάτι τέτοιο δικαιολογείται σε πολλές περιστάσεις κατά τις οποίες άνθρωποι που δεν διέθεταν τα ενδεικνύόμενα χαρακτηριστικά θεωρούνταν καλοί ηγέτες. Οι ηγέτες που απέκτησαν τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά, από την άλλη πλευρά, δεν ευνοήθηκαν από τα περιβάλλοντα στα οποία άσκησαν ηγεσία και έτσι απέτυχαν. Επιπρόσθετα, αξίζει να αναφερθεί ότι τα σχολεία του εικοστού πρώτου αιώνα πρέπει να μπορούν να προσαρμόζονται σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, ο ηγετικός ρόλος των εκπαιδευτικών έχει τονιστεί στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις σε όλο τον κόσμο, επειδή οι εκπαιδευτικοί αλλάζουν ανάλογα με τις μεταβολές στο περιβάλλον τους (Bezzina, 2000 · Daresh, 1998 · Davies, 2002 · Portin, 1998 · Wong, 2003).

Σήμερα, οι σχολικοί οργανισμοί οφείλουν να προσαρμόζονται ανάλογα με τις διαφοροποιήσεις του εργασιακού καθεστώτος και ο διευθυντής, ως εκπρόσωπος της σχολικής μονάδας, πρέπει να εγγυάται ότι πληρούνται οι προϋποθέσεις για μια επιτυχημένη και ανοικτή στην κοινωνία σχολική μονάδα. Ειδικότερα, για τους εκπαιδευτικούς, ως ηγέτες, κρίνεται αναγκαίο να είναι εξοπλισμένοι με την κατάλληλη γνώση και δυνατότητα για να διδάξουν τους αυριανούς πολίτες, καλλιεργώντας το διανοητικό, το ψυχο-

συναισθηματικό, καθώς και το κοινωνικό τους εδάφιο. Σύμφωνα με τον σπουδαίο λόγιο, Γεώργιο Μπαμπινιώτη, η συναισθηματική νοημοσύνη εκφράζεται ως *«η ικανότητα κάποιου να ελέγχει τα συναισθήματά του, να αντεπεξέρχεται στη συναισθηματική πίεση, να αναπτύσσει τις ικανότητές του σε τομείς όπως η φαντασία, η καλλιτεχνία και η ανθρώπινη επικοινωνία»* (Μπαμπινιώτης, 2002). Οι Salovey και Mayer (1990) επινόησαν τη φράση, την οποία περιγράφουν ως «το χάρισμα να παρακολουθεί κανείς τόσο τα συναισθήματά του όσο και τις εμπειρίες από άλλους ανθρώπους». Η συναισθηματική νοημοσύνη, κατά τον Goleman (1998), απαρτίζεται από την αυτογνωσία, την αυτοδιαχείριση και την κοινωνική επίγνωση. Επιπλέον, στο ίδιο αποτέλεσμα καταλήγει και η Ραφτογιάννη-Τζιαβά (2018).

Ένα σύνολο από μελέτες τα τελευταία χρόνια έχουν καταδείξει τη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης για την απόδοση ενός διευθυντή σχολείου. Σύμφωνα με την έρευνα του Morgan, (1996), ένας ηγέτης-διευθυντής οφείλει να διαθέτει τόσο εξατομικευμένες γνώσεις όσο και δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης προκειμένου να δημιουργήσει ένα παραγωγικό επαγγελματικό περιβάλλον το οποίο να εμπνέει και να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς στο να δίνουν τον εκατό τοις εκατό για τη βελτίωση της απόδοσης.

Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι η ηγεσία, αποτελεί ένα σύνθετος όρο *«αφού ασκείται από πολλά πρόσωπα που κατέχουν διάφορους ρόλους σε διάφορα επίπεδα, όπως η αρχή, οι εκπαιδευτές, οι μαθητές και οι γονείς»*. Στο πλαίσιο μιας σχολικής μονάδας, ο ηγέτης είναι *«το άτομο που λειτουργεί ως φάρος, κατευθύνοντας τους εκπαιδευτές προς ένα ενιαίο όραμα ή στόχο προς όφελος των παιδιών»* (Κονταξή, 2008:7).

Η θέση του ηγέτη στην ανάπτυξη της σχολικής κουλτούρας είναι να ενσωματώσει τη φιλοσοφία, τα ιδανικά και τα «πιστεύω» της τοπικής κοινωνίας στο σχολείο, σκοπεύοντας στην κινητοποίηση της κοινωνίας και στην σύναψη συμφωνιών και συνεργασιών με την κοινωνία. Επίσης, επιδιώκει να θέσει σε εφαρμογή προγράμματα και δημιουργικές δραστηριότητες που περιλαμβάνουν τους εκπαιδευτικούς την οικογένεια αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Επιπλέον, αναγνωρίζει τα επιτεύγματα των μαθητών και του σχολικού οργανισμού, δημιουργώντας καλή ατμόσφαιρα και υψηλές προσδοκίες για δασκάλους, γονείς μαθητές, με στόχο να γίνουν πιο επιτυχημένοι και εκσυγχρονισμένοι (Κονταξή, 2008). Σύμφωνα με τους Πασιαρδή και Σαββίδη (2014) «οι επιτυχημένοι σχολικοί ηγέτες καθοδηγούνται από ένα προσωπικό σύστημα αξιών και παρέχουν μια σαφή αίσθηση του σκοπού και της κατεύθυνσης στο σχολείο».

Επιπλέον, ο ρόλος του ηγέτη στον καθορισμό της σχολικής κουλτούρας αποτελεί εξαιρετικά σημαντικής σημασίας, την στιγμή που αυτή συντελεί έναν από τα κύρια μελήματα κάθε διευθυντή. Ο διευθυντής έχει βαθιά επίγνωση της σχολικής κουλτούρας, καθώς και των στοιχείων που συμβάλλουν ή εμποδίζουν την ανάπτυξη των μαθητών. Ταυτόχρονα, προωθεί τη δημιουργία συνθηκών που θα οδηγήσουν στην οικοδόμηση προτύπων συμπεριφοράς στο σχολείο, όπως και κλίματος ομαδικότητας και εμπιστευτικότητας (Deal & Peterson 1999).

Πιο αναλυτικά, ο σχολικός ηγέτης, αποτελεί το πρόσωπο το οποίο γνωρίζει την παρούσα σχολική κουλτούρα, εστιάζει σε μια στέρεα μονάδα ενώ προάγει τις απαραίτητες διαφοροποιήσεις. Παράλληλα, διακατέχεται από τα προσωπικά του ιδανικά τα οποία συγχέονται με αυτά του σχολείου που διευθύνει, ενώ είναι και ο κύριος εκφραστής της ικανοποίησης που προέρχεται από τα θετικά αποτελέσματα του σχολικού οργανισμού (Kythreotis et al, 2010). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως ένας σχολικός ηγέτης συμβάλλει στην γέννηση νέων τεχνικών και μεθόδων οι οποίες θα στοχεύουν στην εκπαίδευση των μαθητών αλλά και στην δημιουργία ενός συνεργατικού κλίματος (Τσάφος, 2012).

3. Νομοθεσία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας

3.1. Θεματικοί άξονες και δείκτες για την εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας

Αναφορικά με την εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, αποτελεί μία μορφή βελτίωσης της εκπαίδευσης, η οποία επικρατεί αρκετές δεκαετίες. Συγκεκριμένα, η

εσωτερική αξιολόγηση διακρίνεται σε ιεραρχική και σε συλλογική εσωτερική αυτοαξιολόγηση (Καρατζιά-Σταυλιώτη και Λαμπρόπουλος, 2006). Στον πρώτο τύπο αξιολόγησης, τα διοικητικά όργανα του σχολικού ιδρύματος εποπτεύουν τους κατώτερους τους με στόχο την διασφάλιση της υπακοής στον νόμο. Ωστόσο, η συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης δε βασίζεται σε αντικειμενικά κριτήρια, με αποτέλεσμα να μη συμβάλει στην προώθηση της συλλογικότητας (Σολομών, 1999). Όσον αφορά στο δεύτερο τύπο εσωτερικής αξιολόγησης, έχει ως στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της σχολικής μονάδας, η οποία επιτυγχάνεται από τα ίδια τα μέλη του οργανισμού, δηλαδή από μαθητές και εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, η παρακολούθηση της πορείας της αξιολόγησης πραγματοποιείται από τους εμπλεκόμενους και όχι από εξωτερικούς φορείς, και ως εκ τούτου δημιουργείται ένα κλίμα συνεργασίας, το οποίο συμβάλει στην επιτυχή αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (MacBeath, 2001).

Γενικά, ο σκοπός της εσωτερικής αξιολόγησης είναι η αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος, εστιάζοντας στην προώθηση της συνεργασίας, της εμπιστοσύνης και στη δημιουργία καλών σχέσεων μεταξύ των μελών του οργανισμού. Επομένως, με την εν λόγω διαδικασία επιλύονται προβλήματα που ενδεχομένως παρουσιαστούν σε ένα σχολικό οργανισμό. Επιπρόσθετα, δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εξετάσουν τα καθήκοντα τους και να πάρουν τις κατάλληλες αποφάσεις σχετικά με το επάγγελμά τους αλλά και να ευαισθητοποιηθούν περισσότερο απέναντι στους μαθητές τους (Λουμίτη, 2017).

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι η επίτευξη των παραπάνω προϋποθέτει την ευνοϊκή στάση των συμμετεχόντων αναφορικά με την εσωτερική αξιολόγηση. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι δεκτικοί ως προς τις αλλαγές που ενδεχομένως χρειαστούν να γίνουν ως προς τον τρόπο της διδασκαλίας τους. Επίσης, η εσωτερική αξιολόγηση μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα σχολικό οργανισμό, μόνο εάν υπάρχει ένα κλίμα συνεργασίας μεταξύ των συμμετεχόντων, στο οποίο θα αποφεύγονται οποιεσδήποτε στερεοτυπικές αντιλήψεις (Αντωνοπούλου και Τσιότσιαλα, 2022).

Επομένως, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι η εσωτερική αξιολόγηση έχει σπουδαία σημασία στην αναβάθμιση της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, έχουν

εκφραστεί διάφορες απόψεις αναφορικά με τους δείκτες αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2006), η διαδικασία της αξιολόγησης θα πρέπει να εστιάζει στους βασικούς σκοπούς της εκπαίδευσης, στο διδακτικό υλικό που χρησιμοποιείται, καθώς επίσης να έχει ως γνώμονα τον μαθητή και τον εκπαιδευτικό, εξετάζοντας συνεχώς το εκπαιδευτικό έργο. Επιπλέον, οι Μαντάς και οι συνεργάτες του το 2009 ανέφεραν ότι η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας έχει αποκτήσει θεσμικό αλλά και οργανωτικό χαρακτήρα, το οποίο έχει ως στόχο την άμεση παρέμβαση στο εκπαιδευτικό έργο. Σε μία πιο πρόσφατη μελέτη, η Αφουκατούδη (2018) αναφέρει ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επιτυγχάνεται με τη χρήση κατάλληλων δεικτών ποιότητας. Ειδικότερα, επισημαίνεται ότι το διδακτικό έργο αναλύεται από 7 άξονες, καθένας από τους οποίους διακρίνεται σε διαφορετικούς δείκτες. Οι δείκτες με τη σειρά τους απαρτίζονται από ορισμένα κριτήρια τα οποία εξετάζουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Επιπλέον, η Παπαγιαννοπούλου (2021) διευκρινίζει ότι, στο τέλος του διδακτικού έτους πραγματοποιείται μία συνεδρίαση στην οποία συντάσσεται η Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης. Αρχικά, γίνεται μία συζήτηση σχετικά με την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου και στη συνέχεια αξιολογείται η σχολική μονάδα με βάση ορισμένα κριτήρια που αναγράφονται στο αντίστοιχο νομοθετικό πλαίσιο. Με τον τρόπο αυτό, διατυπώνονται όλες οι δυσκολίες που προέκυψαν κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους και δίνονται προτάσεις για τη βελτίωσή τους (Αντωνοπούλου και Τσιότσιαλα, 2022).

3.2. Διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Για την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων δημοσιεύτηκε νέος νόμος τον Σεπτέμβριο του 2021 και συγκεκριμένα εκδόθηκε το ΦΕΚ Β 4189 – 10.09.2021 η υπ. αριθμ. 108906/ΓΔ4 με Απόφαση της Υφυπουργού ΠΑΙΘ κας Ζ. Μακρή “Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο”.

Μαρία Παληγιάννη, «Ο ρόλος του ηγέτη διευθυντή της σχολικής μονάδας στη διαμόρφωση οργανωσιακής κουλτούρας με βάση τις καινοτομίες που φέρει ο νέος νόμος για την αξιολόγηση. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Τρικάλων»

Πίνακας 1 Θεματικοί Άξονες και Δείκτες αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων (ΦΕΚ 4189/Β/10-9-2021)

Παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία	
Άξονες	Δείκτες
1. Διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση	<ul style="list-style-type: none"> - Εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών - Ενίσχυση ήπλων και ψηφιακών δεξιοτήτων μαθητών/τριών - Εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης μάθησης - Υποστήριξη ένταξης ευάλωτων ομάδων μαθητών/τριών και μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες - Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για την υποστήριξη της διδασκαλίας - Ενασχόληση με ομίλους, σχολικές δραστηριότητες, προγράμματα - Προετοιμασία για συμμετοχή σε σχολικούς διαγωνισμούς, σε πολιτιστικές, καλλιτεχνικές και αθλητικές δράσεις
2. Σχολική διαρροή – φοίτηση	<ul style="list-style-type: none"> - Παρακολούθηση και μείωση της άτακτης/αποραδικής φοίτησης και σχολικής διαρροής - Μέριμνα για τη μετάβαση μεταξύ εκπαιδευτικών βαθμίδων και προς την αγορά εργασίας
3. Σχέσεις μεταξύ μαθητών/τριών	<ul style="list-style-type: none"> - Υποστήριξη και ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών/τριών - Διαμόρφωση κλίματος αλληλοσεβασμού, εμπιστοσύνης και σεβασμού της διαφορετικότητας
4. Σχέσεις μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών	<ul style="list-style-type: none"> - Διαμόρφωση τρόπων διαχείρισης εντάσεων και συγκρούσεων - Πρόληψη και αντιμετώπιση σχολικής βίας και εκφοβισμού - Καλλιέργεια κλίματος σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών - Υποστήριξη και ενίσχυση της συνεργασίας μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών
5. Σχέσεις σχολείου – οικογένειας	<ul style="list-style-type: none"> - Ανάπτυξη διαύλων επικοινωνίας, υποστήριξη και ενίσχυση της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας - Υποστήριξη δράσεων ενημέρωσης γονέων/κηδεμόνων για θέματα κοινού ενδιαφέροντος
Διοικητική λειτουργία	
Άξονες	Δείκτες
6. Ηγεσία - Οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας	<ul style="list-style-type: none"> - Στοχοθεσία και προτεραιοποίηση στόχων - Διασφάλιση της εφαρμογής του σχολικού κανονισμού - Αξιοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού - Κατανομή και διαχείριση πόρων - Προστασία, αξιοποίηση και εκσυγχρονισμός σχολικών χώρων – υποδομών
7. Σχολείο και κοινότητα	<ul style="list-style-type: none"> - Πρωτοβουλίες για τη διαμόρφωση δικτύων σχολείων - Ενίσχυση σχέσεων και επιδίωξη συνεργασιών με φορείς - Εξωστρέφεια -διάχυση καλών πρακτικών
Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	
Άξονες	Δείκτες
8. Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις	<ul style="list-style-type: none"> - Συμμετοχή σε επιμορφώσεις από αρμόδιους φορείς - Συμμετοχή σε ενδοσχολικές επιμορφώσεις - Σχεδιασμός και υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων με τη μορφή της ετεροπαράτηξης - Σχεδιασμός δράσεων ανάπτυξης του γλωσσικού και του επιστημονικού εγγραμματισμού - Σχεδιασμός και υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων σε συνεργασία με άλλα σχολεία
9. Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εθνικά και ευρωπαϊκά προγράμματα	<ul style="list-style-type: none"> - Συμμετοχή σε εθνικά και ευρωπαϊκά προγράμματα (Erasmus κ.λπ.) - Συμμετοχή σε δράσεις κοινωνικού ενδιαφέροντος κ.λπ.

Με βάση το νέο νόμο αυτοαξιολόγησης, στην αρχή του διδακτικού έτους, οι σχολικές μονάδες προβαίνουν σε γενική εκτίμηση του έργου και των λειτουργιών της σχολικής μονάδας του προηγούμενου έτους και υποβάλλουν συνοπτική Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης.

Αναφορικά με την Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης του σχολικού οργανισμού περιλαμβάνει τη σύντομη περιγραφή της ταυτότητας σχολικής μονάδας (μαθητικό δυναμικό, στελέχωση, υποδομές, ιδιαίτερα χαρακτηριστικά σχολείου με βάση το κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον κ.λπ.). Στο πεδίο αυτό καταγράφονται και οι ιδιαίτερες συνθήκες που έχουν ενδεχομένως επιδράσει στη λειτουργία της σχολικής μονάδας το σχολικό έτος αναφοράς και πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την αποτίμηση του έργου της, την αποτίμηση των λειτουργιών της σχολικής μονάδας, κατά το προηγούμενο σχολικό έτος, με βάση τους εννέα (9) άξονες (σε τετράβαθμη κλίμακα σύμφωνα με το άρθρο 3 της παρούσας), τη συνοπτική τεκμηρίωση της αποτίμησης αυτής, τα θετικά σημεία και τις αδυναμίες που εντοπίστηκαν στις τρεις λειτουργίες της σχολικής μονάδας.

Συνοψίζοντας, με βάση το νέο νόμο αυτοαξιολόγησης, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι θα συμβάλει θετικά στην εξέλιξη των σχολικών οργανισμών εφόσον πρόκειται να αναπτυχθούν τόσο οι εγκαταστάσεις των κτιρίων και ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός όσο και η δημιουργία νέων ικανοτήτων και δεξιοτήτων των καθηγητών, αφού θα είναι σε θέση να επιμορφώνονται συνεχώς μέσα από μία σειρά ειδικών σεμιναρίων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Επομένως, μέσα από την βελτιωμένη διοικητική λειτουργία, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αλλά και την υποστήριξη των μαθητών είναι πιθανό να αναγεννηθεί το εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και η εύρυθμη λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων.

3.3. Βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών σχετικά με την αυτοαξιολόγηση σχολικών μονάδων

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες σχετικά με την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Μία πρόσφατη έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Καραντώνη (2021) σε δείγμα 162

εκπαιδευτικών, διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων απάντησε ότι δεν εφαρμόζεται η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Σύμφωνα με τη μελέτη των Παπαδόσηφου και συν. (2019) διερευνήθηκαν οι απόψεις των διευθυντών/τριών στις Πρωτοβάθμιας καθώς και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε δείγμα 120 ατόμων. Τα αποτελέσματα της έρευνας σημείωσαν ανεπαρκή διασφάλιση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ειδικότερα, τονίστηκε ότι το κριτήριο της αυτοαξιολόγησης θεωρήθηκε ότι έχει λιγότερη σημασία σε σχέση με άλλους παράγοντες οι οποίοι θα οδηγήσουν στη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Μεταξύ αυτών, διαπιστώθηκε ότι κυρίαρχο ρόλο είχαν η σχολική κουλτούρα καθώς και η θέση του διευθυντή.

Επιπρόσθετα, σε παρόμοια έρευνα ο Μίζης (2019) εξέτασε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε ένα δείγμα μεγέθους 150 ατόμων. Σύμφωνα με τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν υψηλό μορφωτικό επίπεδο εξέφρασαν πιο θετική στάση απέναντι στο ρόλο της αυτοαξιολόγησης. Παράλληλα, σημειώθηκε έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των συμμετεχόντων, γεγονός που δυσκολεύει τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Επίσης αποθαρρυντικά φαίνεται να είναι τα ευρήματα της έρευνας των Βέρδης & Τσέκου (2016) σχετικά με την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης των σχολείων. Συγκεκριμένα, λήφθηκε δείγμα 150 εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από το οποίο διαπιστώθηκε ότι οι ερωτηθέντες είχαν αρνητική άποψη για τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης, καθώς θεωρούν ότι πρόκειται για ένα είδος ελέγχου από την κεντρική διοίκηση. Στα ίδια συμπεράσματα οδηγήθηκε και η έρευνα του Διαλεκτόπουλου (2016), ο οποίος συγκέντρωσε δείγμα 168 εκπαιδευτικών, από το οποίο σημειώθηκε ελλιπής συμμόρφωση στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας καθώς και αρνητική στάση απέναντι σε αυτή τη διαδικασία.

Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι σε μία παλαιότερη έρευνα που διεξήχθη από τις Πεδή και Αυγητίδου (2013) σε 5 σχολικούς συμβούλους, 3 Προϊσταμένους νηπιαγωγείων, 3 διευθυντές σχολείου και 7 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε ανεπαρκής επιμόρφωση και έλλειψη ενημέρωσης. Ωστόσο αποτυπώθηκε ομόφωνη συμφωνία σχετικά με τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης ως προς τη βελτίωση του σχολικού οργανισμού.

Παρόμοιες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί και σε διεθνές επίπεδο προκειμένου να εξετάσουν τη συμμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και να διερευνήσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Σύμφωνα με τη μελέτη των Drvodelić & Domonić (2016), στην οποία συμμετείχαν 170 εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής, διαπιστώθηκε ότι οι ερωτηθέντες που είχαν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών σχετικό με την αυτοαξιολόγηση ήταν πιο θετικοί στην εν λόγω διαδικασία σε σχέση με τους υπόλοιπους.

Επιπλέον, οι Podgornik και Vogrinec το 2017, θέλησαν να εξετάσουν τις αντιλήψεις 1530 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας βαθμίδας σχετικά με τους παράγοντες που ευνοούν τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Από την εν λόγω μελέτη επισημάνθηκε ότι η συνεργασία καθώς και η επικοινωνία έχουν καθοριστικό ρόλο στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Επίσης, στα ίδια αποτελέσματα είχε καταλήξει και παλαιότερη έρευνα, η οποία διεξήχθη σε δείγμα 580 διευθυντών. Συγκεκριμένα, οι Vanhoof et al (2009) συμπέραναν ότι οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες θεωρούν ότι οι σχολικές μονάδες εφαρμόζουν σε ικανοποιητικό βαθμό τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, ενώ παράλληλα ισχυρίζονται ότι η αναβάθμιση του σχολικού οργανισμού προϋποθέτει την ύπαρξη καλών και υποστηρικτικών σχέσεων προωθώντας έτσι την αποτελεσματική επικοινωνία.

Τέλος, σε μία παλαιότερη έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Leung (2013) σε 1225 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στον Χονγκ Κόνγκ, σημειώθηκε ότι η διαδικασία της αξιολόγησης μπορεί να προσφέρει ίσες ευκαιρίες μάθησης και ένα δημοκρατικό κλίμα, το οποίο θα προωθεί τη συνεργασία και την αλληλοϋποστήριξη. Ωστόσο, αναφέρθηκαν και ορισμένες δυσκολίες που υπάρχουν κατά την εφαρμογή της εν λόγω διαδικασίας, με κυριότερη να είναι η έλλειψη εξειδικευμένων γνώσεων.

4. Νομοθεσία επιλογής διευθυντών των σχολικών μονάδων και εκπαιδευτική αξιολόγηση

4.1. Διαδικασία επιλογής Διευθυντών Σχολικών Μονάδων

Τα τελευταία χρόνια, τα κριτήρια επιλογής διευθυντών σχολείων έχουν βρεθεί στο επίκεντρο ερευνών και κριτικής. Η επικρατέστερη και επιβεβαιωμένη αιτία είναι η έλλειψη ουδετερότητας στα κριτήρια και στη διαδικασία επιλογής, η οποία έχει οδηγήσει σε αντιπαραθέσεις και συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντών (Αργυροπούλου & Φιλίππου, 2018).

Με την καθιέρωση της θεσμικής νομοθεσίας στη μεταδικτατορική περίοδο, υπήρξε σημαντική αλλαγή στον τρόπο επιλογής των διευθυντών σχολείων Ν. 1566/85, εισάγοντας την ιδέα του *primus inter pares*. Συγκεκριμένα, τα Συμβούλια που πραγματοποιούνται στις περιφέρειες τόσο της Πρωτοβάθμιας, όσο και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι αρμόδια για την επιλογή των διευθυντών, οι οποίοι μετατρέπονται αμέσως σε θέσεις με θητεία. Αυτό αλλάζει τον τρόπο εκλογής των διευθυντών, ο οποίος προηγουμένως βασιζόταν στην αρχαιότητα (Saitis, 2008). Αργότερα, βάσει του νόμου αριθ. 2043/92, τα κριτήρια επιλογής τροποποιήθηκαν κάπως και για πρώτη φορά μοριοδοτήθηκαν. Στη συνέχεια, το ΠΔ 25/2002 επαναπροσδιορίζει τα κριτήρια επιλογής διευθυντών και τα χωρίζει σε μοριοδοτούμενα κριτήρια, τα οποία είναι δύο κατηγοριών. Από την μια έχουμε κριτήρια τα οποία προκύπτουν ύστερα από αναφορά των αιτιών του κάθε υποψηφίου και από την άλλη έχουμε αυτά που προκύπτουν ύστερα από προσωπικές ερωτήσεις που γίνονται στον κάθε υποψήφιο μετά από την συνέλευση του υπηρεσιακού συμβουλίου.

Επιπλέον, με το Ν. 3467/2006 ως κριτήρια επιλογής Διευθυντών τέθηκαν:

- Η υφιστάμενη επιστημονική και υπηρεσιακή κατάρτιση του κάθε αξιολογούμενου εκπαιδευτικού
- Οι παιδαγωγικές του γνώσεις
- Τα στοιχεία του χαρακτήρα του
- Οι απόψεις που συγκεντρώνονται για την ποιότητα του έργου του.

Υπήρξε, ωστόσο, υποτίμηση στην αξιολόγηση του γνωστικού και παιδαγωγικού επιπέδου των εξεταζόμενων, κριτήρια που είναι αντικειμενικά και μετρήσιμα.

Αντιθέτως, οι όροι με τους οποίους οδηγήθηκαν στον εντοπισμό και της καθιέρωση των συγκεκριμένων διευθυντών ήταν ουσιαστικά τα ίδια βάσει του νόμου 3848/2010, αλλά η αξιολόγησή τους για όσο διάστημα διαρκούσε η συνέντευξη έγινε μέσω της χρησιμοποίησης τόσο καθορισμένων, όσο και ποιοτικών δεικτών αξιολόγησης. Ως αποτέλεσμα, θεωρήθηκε ιδιαίτερα ευνοϊκός από μεγάλη μερίδα της σχολικής κοινότητας καθώς και από ορισμένους μαθητές (Λεμονή & Κολεζάκης, 2013).

Επιπλέον, προστέθηκε πρόσφατα ο Νόμος 4823/2021 αναφορικά τόσο με την Αναβάθμιση, όσο και με την Αξιολόγηση του "Νέου Σχολείου". Συγκεκριμένα δημοσιεύθηκε το ΦΕΚ με το νέο Νόμο του Υπουργείου Παιδείας με θέμα τον ανασχηματισμό και την καλυτέρευση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του ρόλου των εκπαιδευτικών, το οποίο περιέχει 245 δημοσιεύσεις. Ειδικότερα, το νέο Νομοσχέδιο περιέχει εκείνες τις μεθόδους με τις οποίες έχουμε τη δυνατότητα να βαθμολογήσουμε με σκοπό την επιλογή των καταλληλότερων εκπαιδευτικών, διευθυντών, αλλά και του ευρύτερου εκπαιδευτικού έργου.

Σύμφωνα με το νόμο Ν. 4823/2021 (ΦΕΚ 136/Α/2021), τα βασικά κριτήρια επιλογής των διευθυντών των σχολικών μονάδων προσδιορίζονται κυρίως με βάση την προϋπηρεσία που διαθέτουν, η οποία διαχωρίζεται σε εκπαιδευτική και διδακτική υπηρεσία. Συγκεκριμένα οι υποψήφιοι θα πρέπει να είναι εκπαιδευτικοί της δημόσιας εκπαίδευσης και να διαθέτουν διδακτική υπηρεσία τουλάχιστον δεκαπέντε ετών, στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Επιπλέον, θα πρέπει να διαθέτουν πιστοποιημένη γνώση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) Α' επιπέδου, η οποία θα αποδεικνύεται με σχετική πιστοποίηση.

Επιπρόσθετα, οι υποψήφιοι διευθυντές των σχολικών μονάδων θα πρέπει να διαθέτουν διδακτική εμπειρία τουλάχιστον οχτώ ετών από τα οποία τα τέσσερα να έχουν πραγματοποιηθεί στο ίδιο τύπο σχολείου, ενώ παράλληλα να έχουν ασκήσει τουλάχιστον

ένα από τα παρακάτω καθήκοντα για δύο τουλάχιστον έτη, σε θέση στελέχους της εκπαίδευσης των εξής κατηγοριών:

- Περιφερειακού Επόπτη Ποιότητας της Εκπαίδευσης,
- Επόπτη Ποιότητας της Εκπαίδευσης,
- Οργανωτικού Συντονιστή Περιφερειακού Κέντρου Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού
- Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου
- Συντονιστή Εκπαίδευσης Εξωτερικού
- Προϊσταμένου Τμήματος Επιστημονικής
- Παιδαγωγικής Καθοδήγησης, Σχολικού Συμβούλου, Προϊσταμένου Γραφείου Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Προϊσταμένου Γραφείου Εκπαίδευσης, Κέντρου Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.) Κέντρου Διάγνωσης,
- Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.) ή Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.
- Διευθυντή Δημόσιου Ινστιτούτου Επαγγελματικής Κατάρτισης (Δ.Ι.Ε.Κ.)
- Σχολής Επαγγελματικής Κατάρτισης (Σ.Ε.Κ.),
- Σ.Δ.Ε. ή Πρότυπου ΕΠΑ.Λ. ή Προϊσταμένου οργανικής μονάδας του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Αναφορικά με τον πιο πρόσφατα ψηφισμένο Νόμο 4823/2021, ο οποίος έλαβε την έγκριση του Ελληνικού Κοινοβουλίου υπόψη του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων επιχειρείτε η εκτίμηση, τόσο των ατόμων που στελεχώνουν τον χώρο του εκπαιδευτικού συστήματος, όσο και της εκτίμησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου του προσωπικού. Επιφορτισμένος με την ανάληψη της αρμοδιότητας της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και των παρεχόμενων υπηρεσιών τους είναι ο Εκπαιδευτικός Σύμβουλος ειδικότητας. Βασικό μέλημά του είναι η εκτίμηση του έργου των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, έστω και αν μέχρι τώρα δεν έχει εφαρμοστεί στην πραγματικότητα ο συγκεκριμένος ρόλος. Η ανάληψη των συγκεκριμένων αρμοδιοτήτων θα αρχίσει την υλοποίησή της στο μέσο της διάρκειας του 2022 (Καλομοίρης, 2022).

Επιπρόσθετα, μείζονος σημασίας στην όλη διαδικασία έχει ο Διευθυντής του σχολείου, ο οποίος καλείται να υπολογίσει το κατά πόσο το έργο των εκπαιδευτικών είναι το

επιθυμητό με γνώμονα τις διοικητικές τους ικανότητες. Ειδικότερα, ο Σύμβουλος Εκπαίδευσης που είναι επιφορτισμένος με την Επιστημονική Ευθύνη, όσον αφορά στη διδασκαλία των μαθημάτων, τόσο σε γενικό, όσο και σε συγκεκριμένο επίπεδο, «κρίνει» το έργο των εκπαιδευτικών όχι μόνο της Πρωτοβάθμιας, αλλά και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα κριτήρια ως προς τα οποία γίνεται η αξιολόγηση περιλαμβάνουν το κατά πόσο υπάρχουν στο περιβάλλον του σχολείου παιδαγωγικά χαρακτηριστικά, ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός οργανώνει και χειρίζεται την τάξη του, ο βαθμός στον οποίο είναι επιστημονικά καταρτισμένος, καθώς και το κατά πόσο τηρεί τις υπηρεσιακές του υποχρεώσεις (Καλομοίρης, 2022).

Η ψήφιση του νέου Νόμου 4823/2021, έχει ως αποτέλεσμα η διαδικασία που ακολουθείται για την εκτίμηση του εκπαιδευτικού έργου να διαχωρίζεται σε μια τεταρτοβάθμια κλίμακα περιγραφικής ανάλυσης. Πιο συγκεκριμένα, ο πρώτος βαθμός χρησιμοποιείται στην περίπτωση, όπου το έργο των εκπαιδευτικών είναι άριστο, ο δεύτερος βαθμός στην περίπτωση, όπου το έργο είναι πολύ καλό, ο βαθμός τρία για τις περιπτώσεις, όπου το έργο είναι καλό και ο βαθμός τέσσερα για την περίπτωση, όπου το έργο δεν είναι καθόλου καλό (Καλομοίρης, 2022).

Όσο αναφορά τις ομοιότητες και τις διαφορές που παρουσιάζει ο Νόμος 4823/2021 σε σχέση με τους προηγούμενους της τελευταίας δεκαετίας, δηλαδή των νόμων Ν.4547/2018, Ν.4473/2017, Ν.4527/2015 και Ν.3848.2010 παρατηρούμε ότι ο νέος νόμος προϋποθέτει μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία σε σχέση με τους προηγούμενους. Επιπρόσθετα, η πιστοποιημένη γνώση ΤΠΕ πρώτου επιπέδου διαπιστώθηκε ότι κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας έγινε απαραίτητη αρχικά στο νόμο Ν.4547/2018 (Κελεσιδής, 2018) και συνεχίζει να είναι σε ισχύ και στον νέο νόμο Ν. 4823/2021. Παράλληλα εφαρμόζει την υιοθέτηση ενός συστήματος το οποίο θα περιλαμβάνει όλες εκείνες τις ενέργειες σύμφωνα με τις οποίες θα μπορεί η διεύθυνση να λαμβάνει τις απαραίτητες πληροφορίες ανατροφοδότησης για την ποιότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μελών (Ζαρκάδα και Μακρή, 2022).

Από την άλλη πλευρά, αυτό που διαφοροποιεί το συγκεκριμένο νόμο είναι το γεγονός ότι χρησιμοποιούνται παράγοντες βαρύτητας ξεχωριστά για κάθε ένα στοιχείο το οποίο

ελέγχεται και βαθμολογείται, καθώς επίσης και το γεγονός ότι η διαδικασία της εκτίμησης δεν γίνεται κάνοντας χρήση περιγραφικών μεθόδων. Παρατηρείται λοιπόν για μια ακόμη φορά η εξάρτηση της διαδικασίας της εκτίμησης του εκπαιδευτικού έργου με τις υπηρεσιακές συνθήκες που υφίστανται ο εκπαιδευτικός. Αυτό έχει ως συνέπεια, στην περίπτωση που το έργο του εκπαιδευτικού δεν συγκεντρώσει την απαραίτητη βαθμολογία, ο εκπαιδευτικός από εκείνο το σημείο και μετά να μην δύναται να ανελιχθεί περαιτέρω σε επαγγελματικό επίπεδο. Αν και ο συγκεκριμένος Νόμος ήταν ο μόνος που χρησιμοποιήθηκε στην πράξη, παρόλα αυτά δεν μπόρεσε να συνεχιστεί προκειμένου να ολοκληρωθεί η διαδικασία της αξιολόγησης, η οποία παρέμεινε να εκκρεμεί (Καλομοίρης, 2022).

4.2. Η έννοια της αξιολόγησης

Η αξιολόγηση είναι μία έννοια η οποία έχει πολύπλευρη σημασία για την εκπαιδευτική διαδικασία, επιτυγχάνοντας την ενίσχυση και τη βελτίωση της τόσο σε παιδαγωγικό όσο και διδακτικό επίπεδο. Ειδικότερα, η συγκεκριμένη έννοια αναφέρεται κυρίως στην εξέταση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών και των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων του, με στόχο την βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας.

Αν επιχειρήσει κανείς να αποδώσει το νόημα του όρου "αξιολόγηση", θα μπορούσε να συμπεράνει ότι η προαναφερθείσα έννοια ισχύει για όλες τις ανθρώπινες δραστηριότητες. Η Κωνσταντίνου, 2002 την ορίζει ως ένα κοινωνικό φαινόμενο που σχετίζεται με κάθε δράση και τα αποτελέσματά της. Επίσης αποτελεί το σημαντικότερο βήμα που ακολουθείται στο πλαίσιο ενός τυποποιημένου συνόλου ενεργειών με προκαθορισμένη μορφή και ρόλο (Γούλα, 2020).

Επιπλέον στην αξιολόγηση έχει εκφραστεί ως το σύνολο ενεργειών με τις οποίες προσδιορίζεται η παραγωγικότητα και διαδικασία εκτίμησης της αποτελεσματικότητας και αποτίμησης των αποτελεσμάτων μιας σκόπιμης και συστηματικής δραστηριότητας Δεληγιάννη (2002). Βασικές προϋποθέσεις της οποίας είναι η τήρηση συγκεκριμένων κριτηρίων και η εφαρμογή των ενεργειών εκείνων οι οποίες εξασφαλίζουν την ύπαρξη της αξιοπιστίας. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την επιβολή προκαθορισμένων ορίων. Αντί για

αυτό, δύναται να χαρακτηριστεί ως το σύνολο των ενεργειών, προκειμένου να μπορέσουν συγκεντρωθούν γεγονότα και στοιχεία τα οποία θα μπορούσαν να διευκολύνουν τους λήπτες αποφάσεων να επιλέξουν μεταξύ διαφορετικών επιλογών (Prodromou,1992).

Όσο αναφορά το επίπεδο που σχετίζεται με την λειτουργία του γενικότερου συστήματος, πρόκειται για μια ειδική ερευνητική δραστηριότητα. Οι αξιολογήσεις, σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ, είναι συστηματικές μελέτες των βασικών χαρακτηριστικών ενός οργανισμού, ενός προγράμματος ή μιας πολιτικής, επικεντρωμένη στην αξιοπιστία των στοιχείων που απορρέουν από αυτή και την πιθανότητα εφαρμογής τους. Ο θεμελιώδης στόχος όλων των διαδικασιών αξιολόγησης αναφέρεται στην συμβολή της ενίσχυσης του τρόπου με τον οποίο λαμβάνονται οι αποφάσεις, των επιπέδων υπευθυνότητας και της κατανομής των πόρων (OECD, 1997). Ομοίως, η Ευρωπαϊκή Ένωση θεωρεί ότι η διαδικασία της αξιολόγησης πρέπει να είναι επιστημονικά τεκμηριωμένη, να κάνει χρήση λογικών και προκαθορισμένων τακτικών, να μπορεί να γενικευτεί, καθώς επίσης και να επιτυγχάνει στους στόχους της. Τέλος θα πρέπει να ικανοποιούνται οι ιδιαίτερες απαιτήσεις των χρηστών. Οι επιτυχείς αξιολογήσεις διεξάγονται με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορούν να δώσουν ουσιαστικές πληροφορίες στους υπεύθυνους λήψης αποφάσεων, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη τους διαθέσιμους πόρους και τις πολιτικές συνθήκες (ΕΚ, 1997).

4.3. Εκπαιδευτική αξιολόγηση

Στο χώρο της εκπαίδευσης, η αξιολόγηση έχει επίσης καθιερωθεί ως συστηματική διαδικασία. Αποτελεί βασικό συστατικό όλων των διδακτικών δραστηριοτήτων και επηρεάζει όλους όσους συμμετέχουν στην εκπαίδευση. Έχει γίνει, ένας ανεξάρτητος κλάδος της εκπαίδευσης, που αναφέρεται μόνο στις τεχνικές, τις ιδέες και τα εργαλεία με τα οποία μπορεί να αξιολογηθεί η προσφορά των εκπαιδευτών, η διδασκαλία, το πρόγραμμα σπουδών και το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα (Δημητρόπουλος, 1991). Σχεδόν παράλληλα με την διαρκή εξέλιξη των εκπαιδευτικών συστημάτων, επινοήθηκε και καθιερώθηκε η έννοια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Στην εκπαίδευση, η έννοια αξιολόγηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με όλες τις εκπαιδευτικές λειτουργίες,

καθώς και με τη συνολική διοίκηση και δομή ενός κράτους, καθώς και με τις πολιτιστικές και ιστορικές αξίες του (Κόκκος, 1999).

Με βάση την επιστημονική τεχνογνωσία και τεχνική, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συνεπάγεται την εκτίμηση της αποδοτικότητας και της λειτουργίας των πτυχών της διδακτικής μεθόδου, από τις καταλήξεις της μέχρι τις συνθήκες της (Ξωχέλλης 2006). Εναλλακτικά, πρόκειται για μια συστηματική διαδικασία που εξετάζει το βαθμό επίτευξης των επιθυμητών εκπαιδευτικών στόχων και τους παράγοντες που εμποδίζουν την ικανοποιητική επίτευξή τους, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης μέσω της ανατροφοδότησης.

Επίσης, η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας, ή αξιολόγηση στην εκπαίδευση, περιγράφεται από τον Δημητρόπουλο (1991), η δουλεμένη και συστηματική διαδικασία εξέτασης διαδικασιών, συστημάτων, προσώπων, καταστάσεων ή αποτελεσμάτων ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού με τη χρήση προκαθορισμένων κριτηρίων, μέσων και στόχων (Δημητρόπουλος, 1991). Σε παρόμοιο πνεύμα, ο Κουλαϊδής (1992) ορίζει την έννοια ως την άμεση ή έμμεση αλληλεπίδραση με σκοπό τη συλλογή και ερμηνεία πληροφοριών σχετικά με την κατανόηση, τις γνώσεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών, καθώς και την αποτελεσματικότητα άλλων στοιχείων που εμπλέκονται στο διδακτικό έργο και σχετίζονται με το αναλυτικό πρόγραμμα (Γούλα, 2020).

Στην πράξη, η μέθοδος με την οποία οργανώνονται και δομούνται οι σχολικές μονάδες από διοικητική, παιδαγωγική και υλικοτεχνική άποψη καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο αξιολογείται η εκπαιδευτική τους δραστηριότητα. Η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της διοίκησης αυτών των μονάδων, δηλαδή ως διαδικασία "αξιολόγησης" μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο διοίκησης. Επίσης, περιλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς στόχους, τις μεθόδους επίτευξής τους, το εκπαιδευτικό υλικό, το πρόγραμμα σπουδών, τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς (Κωνσταντίνου, 2002). Ειδικότερα, η έννοια της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αναφέρεται στην εξέταση του διδακτικού έργου ενός επαγγελματία εκπαιδευτικού και των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων του, οι οποίες είναι εδραιωμένες σε συγκεκριμένα εργασιακά περιβάλλοντα (Αθανασίου, 1993). Σύμφωνα με τον Πασιαρδή

(1994), η εν λόγω εκτίμηση της εκπαίδευσης είναι μια διαδικασία κατά την οποία η ηγεσία ενός σχολικού συστήματος προχωρά στη συλλογή πληροφοριών και δεδομένων σχετικές με τη διδασκαλία, ιδιαίτερα με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, καθώς και με το μαθησιακό περιβάλλον της συγκεκριμένης μονάδας, με στόχο τη βελτίωσή τους (Πασιαρδής, 1994).

Επιπρόσθετα, η αξιολόγηση του έργου ενός εκπαιδευτικού, σύμφωνα με τον Παπασταμάτη, δεν περιορίζεται μόνο στη μέτρηση της ποιότητας της διδασκαλίας, εκφραζόμενης από όρους μαθησιακών αποτελεσμάτων, αλλά περιλαμβάνει και την ευρύτερη ουσία των εκπαιδευτικών προσπαθειών (με όρους αξιών, στάσεων, συμπεριφορών και προτύπων) (Παπασταμάτης, 2001). Επιπλέον, ο Mialaret θεωρεί την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως μια αξιολογική κρίση που βασίζεται σε συγκεκριμένα και ακριβή κριτήρια, με έμφαση στην παιδαγωγική σύνδεση, τη διδακτική πρακτική και τη συνολική δραστηριότητα του εκπαιδευτικού (Mialaret, 2006).

4.4. Μορφές αξιολόγησης

Η διαδικασία της αξιολόγησης αποτελεί βασικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, το οποίο έχει παρακινήσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών για την ανάλυση των επιμέρους μορφών αξιολόγησης. Ειδικότερα, στην Ελλάδα έχει διερευνηθεί εκτενώς το θέμα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης (Καπαχτσή, 2008 · Τσιώλης, 2019 · Κουτούζης 2008 · Αθανασούλα-Πέππα, 2005 · Πασιαρίδης & Σαββίδης, 2014 · Πατσιλή, 2021). Τα είδη αξιολόγησης που έχουν εφαρμοστεί θεωρητικά και πρακτικά έχουν ταξινομηθεί σχετικά με συγκεκριμένα κριτήρια.

Αναφορικά με το κριτήριο της πορείας των διαδικασιών αξιολόγησης, που βασίζεται σε χρονικά στάδια, η αξιολόγηση μπορεί να διακριθεί (Γούλα, 2020):

1. Σε προκαταρκτική αξιολόγηση, η οποία σχετίζεται με την αξιολόγηση που πραγματοποιείται στην αρχή ενός προγράμματος ή μιας ενέργειας και αποσκοπεί στον έλεγχο των παραγόντων, που συμβάλλουν στην βελτίωση του γενικού προγράμματος ή της διαδικασίας.

2. Σε ενδιάμεση ή διαμορφωτική αξιολόγηση, που συνιστά ένα είδος αξιολόγησης που λαμβάνει χώρα σε κάποιο σημείο στην υλοποίηση κάποιου προγράμματος ή μιας δραστηριότητας και έχει ως στόχο την εύρεση ενδεχομένων ατελειών και την έγκαιρη διόρθωσή τους, για να επιτευχθούν οι επιδιωκόμενοι σκοποί.

3. Σε τελική ή αθροιστική αξιολόγηση, που εκτελείται αφότου έχει ολοκληρωθεί το πρόγραμμα της εκπαίδευσης. Η συγκεκριμένη αξιολόγηση αποσκοπεί στην παρουσίαση πορισμάτων, που διεξήχθησαν από την προσπάθεια των εκπαιδευτικών σε συγκερασμό με τις δυσκολίες, οι οποίες προέκυψαν το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα με αποτέλεσμα την αποφυγή της επανάληψής τους σε μελλοντικές εφαρμογές του προγράμματος.

4. Σε μετα-αξιολόγηση, η οποία σχετίζεται με την συνολική αξιολόγηση που υλοποιείται αφού ολοκληρωθεί η τελική αξιολόγηση και σκοπεύει στην εύρεση του βαθμού αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Όπως αναφέρει και ο Ανδρεαδάκης (2020), βάση της σχέσης που επικρατεί ανάμεσα στους ανθρώπους που αξιολογούν και στο υπό αξιολόγηση άτομο, η αξιολόγηση μπορεί να κατηγοριοποιηθεί ως εξής:

1. Σε εξωτερική αξιολόγηση για την οποία αναφέρεται πως εφαρμόζεται από φορείς οι οποίοι δεν σχετίζονται με τον σχολικό οργανισμό και είναι μέλη σε ανώτερες διοικητικές βαθμίδες ή διεξάγουν τη διαδικασία της αξιολόγησης με ανάθεση (Σολομών, 1999).

2. Σε εσωτερική αξιολόγηση, εκεί όπου τα πρόσωπα που αξιολογούν έχουν άμεση σχέση με υπό αξιολόγηση εκπαιδευτικό πρόγραμμα και διακρίνεται στις εξής κατηγορίες: Στην ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση όπου οι ανώτεροι της σχολικής μονάδας αξιολογούν τους υφιστάμενους τους και στην συλλογική εσωτερική ή αυτοαξιολόγηση όπου οι εκπαιδευτικοί αλλά και όλοι οι εμπλεκόμενοι στην σχολική κοινότητα όπως, γονείς, μαθητές και τοπικοί φορείς συμμετέχουν στην διαδικασία της αξιολόγησης καθώς βιώνουν την καθημερινότητα της λειτουργίας της (Καπαχτσή, 2008 · Σολομών, 1999).

Στο σημείο αυτό, κρίνεται σκόπιμο να υπογραμμιστεί πως οι μορφές που αναπτύχθηκαν παραπάνω δύναται αρκετά συχνά να εφαρμόζονται παράλληλα (Παμουκτσόγλου, 2007).

4.5. Σκοπός της αξιολόγησης

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει δοκιμαστεί αρκετά στο παρελθόν. Ξεκινώντας με ένα αυστηρό σύστημα επιθεώρησης, εξελίχθηκε σε πιο "δημοκρατικές" μορφές σε ορισμένες περιπτώσεις, σύμφωνα με τις παγκόσμιες αλλαγές και τάσεις στη σχολική διοίκηση (Πασιαρδής, 1996). Τρεις προσεγγίσεις που έδρασαν πάνω στην μέθοδο αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών στο πέρασμα των χρόνων μπορούν να απαριθμηθούν με βάση την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής διοίκησης (Γούλα, 2020)

1. Η παραδοσιακή: το θεσμικό όργανο του επιθεωρητή είχε την δυνατότητα να παρακολουθεί πόσο καλά οι εκπαιδευτές εκτελούσαν τα καθήκοντά τους.

2. Η νεοκλασική: το έργο του επιθεωρητή εξασφαλίζει επαρκείς συνθήκες εργασίας και την ικανοποίηση των εκπαιδευτών από το σχολείο.

3. Η σύγχρονη: ενσωματώνονται οι προηγούμενες μέθοδοι και βάσει της οποίας επιδιώκεται η ικανοποίηση των απαιτήσεων των εκπαιδευτών (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011).

Ως εκ τούτου, είναι προφανές ότι η διαδικασία αξιολόγησης αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εξυπηρετώντας διπλό σκοπό. Κατά συνέπεια, πρέπει να εφαρμόζεται η διαφοροποίηση ανάμεσα στις 2 μορφές, αυτών της διαμορφωτικής και της τελικής αξιολόγησης, προκειμένου να εκπληρώσει τους σκοπούς και τους μοναδικούς στόχους της. Η πρώτη επικεντρώνεται στις απαιτήσεις και τους στόχους των εκπαιδευτών. Σύμφωνα με τους Πασιαρδή, 1994· Stronge (1997·) Sergiovanni και Starratt (2002), η διαμορφωτική αξιολόγηση χρησιμοποιείται για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας, τη βελτιστοποίηση της μαθησιακής διαδικασίας, τον εντοπισμό των ικανοτήτων και των ελλείψεων των εκπαιδευτικών και την παροχή της κατάλληλης εκπαιδευτικής βοήθειας, προκειμένου να μειωθούν ή να εξαλειφθούν οι πιθανές αδυναμίες και να βελτιωθεί η επικοινωνία μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι εξαιρετικής σημασίας για τους επαγγελματίες που βρίσκονται στην αρχή της σταδιοδρομίας τους, για τους εκπαιδευτικούς με μεγάλη εμπειρία αλλά εμφανίζουν κάποιες δυσκολίες, καθώς και για τα άτομα που

αναλαμβάνουν νέες ευθύνες και νέες θέσεις αλλά στην νιώθουν ανασφάλεια (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy & Hoy, 1998).

Επιπλέον, η τελική διαδικασία αξιολόγησης εξετάζει τις επιδόσεις των εκπαιδευτών και διεξάγεται μετά τη διαμορφωτική, δεδομένου ότι έχει περάσει αρκετός χρόνος ώστε να είναι δυνατή η βελτίωση των ελαττωμάτων, που είχαν ανακαλυφθεί προηγουμένως (Sergiovanni & Starratt, 2002). Επίσης, αναφέρεται ότι, στην περίπτωση που απαιτείται λήψη αποφάσεων σχετικά με τη μονιμοποίηση ενός εκπαιδευτικού ή την προαγωγή του σε ανώτερες θέσεις, η τελική αξιολόγηση πραγματοποιείται συνήθως από ένα άτομο (Πασιαρδής, 1996).

Ορισμένα από τα θετικά που μπορούν να εξαχθούν μέσω της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι τα εξής (Ανδρέου (1992):

1. Να επεκταθεί ο εκπαιδευτικός και πολιτιστικός χαρακτήρας της σχολικής μονάδας.
2. Συμμετοχή των γονέων και των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στη σχολική μονάδα.
3. Περιορισμός της έννοιας «ισοπέδωσης»
4. Περιορισμός της σχολικής εγκατάλειψης και της σχολικής αποτυχίας
5. Η κατάργηση ορισμένων βαθιά ριζωμένων πτυχών του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως η ομοιομορφία και ο συγκεντρωτισμός.
6. Ο «εκδημοκρατισμός» της εκπαίδευσης.

Επίσης, σε μία παρόμοια έρευνα του Κασσωτάκη (1992) που πραγματοποιήθηκε διαπιστώθηκε ότι, η διαδικασία της αξιολόγησης είναι εξαιρετικά ουσιώδης. Ειδικότερα, στην περίπτωση που διεξαχθεί αποτελεσματικά, μπορεί να βοηθήσει τους διευθυντές του σχολείου στον εντοπισμό των προβλημάτων που έχουν δημιουργηθεί κατά την εκτέλεση των διοικητικών διαδικασιών καθώς και στον προσδιορισμό των αιτιών τους (Κασσωτάκης, 1992). Επομένως, αποφέρει οφέλη σε ολόκληρη την κοινότητα και όχι μόνο σε αυτούς που την εκτελούν.

Επιπλέον, έχει αποτυπωθεί ότι η αξιολόγηση, μαζί με τη σχολική δομή, την παιδαγωγική και τα προγράμματα σπουδών, αποτελεί ένα από τα τέσσερα πρωτεύοντα μέσα επικοινωνίας με τα οποία σηματοδοτείται η γνωστική και η εκπαιδευτική πραγματικότητα. Κατά συνέπεια, για μια αξιόπιστη, έγκυρη και αντικειμενική αξιολόγηση απαιτείται μια διαδικασία που περιλαμβάνει επιβεβαίωση, επικύρωση και βελτίωση (Δούκας, 2000).

Τέλος, η αξιολόγηση δύναται να χαρακτηριστεί ως μέρος μιας μεγαλύτερης διαδικασίας θέσπισης σκοπών, εύρεσης ελαττωμάτων και δημιουργία προτάσεων για την καλυτέρευση των υπηρεσιών της εκπαίδευσης που παρέχονται. Επομένως, η αξιολόγηση προσπαθεί να προσδιορίσει αντικειμενικά και οργανωμένα την επιτυχία διαφόρων δραστηριοτήτων ή προγραμμάτων, καταλήγοντας σε στέρεα πορίσματα με σκοπό την εξέλιξη και ανάπτυξή τους (Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, 1999). Επομένως, η διαδικασία της αξιολόγησης σχετίζεται με το αν το οικονομικό επίπεδο θα είναι αποτελεσματικό ή όχι, ενώ παράλληλα προάγει τη διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας σε ψυχοπαιδαγωγικό επίπεδο, καθώς και στη διαχείριση εκπαιδευτικών, διοικητικών και άλλων προβλημάτων που ανακύπτουν στο σχολικό περιβάλλον σε διοικητικό-πρακτικό επίπεδο (Δημητρόπουλος, 1991).

Το αναθεωρημένο Νομοσχέδιο εμπεριέχει κανονισμούς οι οποίοι αφορούν στην εκτίμηση της επίδοσης των εκπαιδευτικών, στον τρόπο με τον οποίο αποφασίζονται οι εκπαιδευτικοί που θα στελεχώσουν τις σχολικές μονάδες, η γενικότερη διάρθρωση της εκπαίδευσης, καθώς και την καθιέρωση των Εκκλησιαστικών σχολείων.

Οι διαφορετικές χρηματοδοτήσεις που δέχονται τα σχολεία από την «αναζήτηση» ιδιωτών ή εταιρειών, προκειμένου να συγκεντρώσουν τα απαραίτητα χρήματα για την «βελτίωση» των συνθηκών τους, έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργούνται σχολεία με «ανισότητες». Οι «ανισότητες» αυτές «αντικατοπτρίζονται» στην ύπαρξη Διευθυντών που λειτουργούν και ως διαχειριστές, οι Δήμοι αναλαμβάνουν μεγαλύτερες ευθύνες για τη συνολική διαχείριση των σχολικών μονάδων και οι εκπαιδευτικοί ελέγχονται παρά πάνω από μια φορά, έχοντας τον φόβο της περικοπής του μισθού τους.

Πιο συγκεκριμένα, ο νέος Νόμος εστιάζει στην εκτίμηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών και όλων όσων βρίσκονται στο χώρο της σχολικής μονάδας και ασχολούνται

με θέματα διοίκησης και καλύτερης οργάνωσής της. Στη «βάση» αυτής της εκτίμησης υπάρχει η δημιουργία ενός συγκεκριμένου και ειδικά διαμορφωμένου σχεδίου, με το οποίο θα επιτρέπεται ο έλεγχος των εκπαιδευτικών και της λειτουργίας της σχολικής μονάδας, καθώς και θα διευκολύνεται η δυνατότητα «ανατροφοδότησης» για το σύνολο του εκπαιδευτικού έργου. Τέλος η διαδικασία της αξιολόγησης είναι μια διαδικασία συνεχής, που γίνεται με συγκεκριμένο τρόπο και έχει ως τελικό της στόχο να προωθήσει την ενίσχυση και την εφαρμογή μιας εύστοχης και ολοκληρωμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας.

4.6. Η στάση των εκπαιδευτικών στο θεσμό της αξιολόγησης

Σύμφωνα με τα πρόσφατα ευρήματα διαφόρων μελετών διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μια ευνοϊκή στάση απέναντι στην εσωτερική αξιολόγηση, σε αντίθεση με τα συστήματα εξωτερικής αξιολόγησης με τα οποία πολλοί αντιδρούν ενώ άλλοι δείχνουν επιφυλακτικοί (Ουρτζάνη, 2021 · Παπαλεωνιδοπούλου, 2021· Τσώκου, 2021).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός για το πόσο επιφυλακτικοί παραμένουν οι εκπαιδευτικοί όταν πρόκειται να εφαρμοστεί μία εξωτερική αξιολόγηση. Σύμφωνα με την έρευνα του Γκελαμέρη (2019), αναφέρει την εν λόγω στάση των εκπαιδευτικών ως βασικό παράγοντα για την ανάπτυξη μελλοντικών συστημάτων εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με το σύστημα της αξιολόγησης στην περίπτωση που χαρακτηρίζεται ως μία αξιοκρατική διαδικασία (Παπαγιαννοπούλου, 2021). Αντίθετα, θεωρούν ότι η αξιολόγηση δεν είναι αντικειμενική όταν πραγματοποιείται από εξωτερικά όργανα, καθώς επίσης τους δημιουργούν δυσάρεστα συναισθήματα όπως άγχους και έντονης πίεσης.

Επιπρόσθετα, το σύστημα αξιολόγησης που εφαρμόζεται στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια δίνει ενεργό ρόλο στους γονείς, περιλαμβάνοντας τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων καθώς και εκπροσώπους τοπικών φορέων, στην προετοιμασία της έκθεσης αυτοαξιολόγησης. Ωστόσο μόνο οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, αντιλαμβάνονται αυτή τη

διαδικασία ως μία μορφή συνεργασίας του σχολικού οργανισμού με τους γονείς και την κοινωνία (Ουρτζάνη, 2021).

Οι επίσημες συνδικαλιστικές ομάδες εξέφρασαν και συνεχίζουν να εκφράζουν τις αντιδράσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας στο θεσμό της αξιολόγησης. Από την περίοδο του "επιθεωρητισμού" μέχρι σήμερα, οι έντονες αντιδράσεις παραμένουν αρνητικές, επειδή θεωρείται ότι η εφαρμογή της αξιολόγησης αποσκοπεί κυρίως στην αξιολόγηση του ίδιου του εκπαιδευτικού και όχι στην ενίσχυση του εκπαιδευτικού έργου και στην ανάδειξη της συμβολής των εκπαιδευτικών σε αυτό. Επίσης, ενώ θεωρούν ότι η διαδικασία της αξιολόγησης είναι ζωτικής σημασίας για εκπαιδευτικούς, επαγγελματικούς, επιμορφωτικούς και παιδαγωγικούς λόγους, ωστόσο η δυσμενής στάση τους συνδέεται με τα πρότυπα, τους στόχους, την αξιοπιστία, τους σκοπούς και τις προθέσεις της πολιτείας (Αθανασιάδης, 2001· Μπάκας, 2009· Πατσιλή, 2021)

Αξίζει να σημειωθεί ότι το Διοικητικό Συμβούλιο της ΔΟΕ αντιτίθεται ακόμη και σήμερα σε κάθε είδους αξιολόγηση των επαγγελματιών εκπαιδευτών που θα είχε αρνητικές επιπτώσεις στην παιδαγωγική διαδικασία. Ειδικότερα, το 2021, εκφράστηκε η ακόλουθη άποψη:

Η χρήση και μόνο του όρου «εξωτερική αξιολόγηση» δίνει τον τόνο της μετάθεσης του έργου έξω από το πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Το ίδιο και οι ποικίλες δημόσιες αναρτήσεις σε ιστοσελίδες και ηλεκτρονικές εφαρμογές που θα οδηγήσουν στον ανταγωνισμό και την κατηγοριοποίηση των σχολικών μονάδων και στη συνέχεια των εκπαιδευτικών και των μαθητών με καταστροφικά αποτελέσματα για τη μαθησιακή διαδικασία. (Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος, 2021).

Παρά τις αντιδράσεις του Διοικητικού Συμβουλίου της ΟΛΜΕ αναφορικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, εύλογα θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ότι η εν λόγω μέθοδος θα μπορούσε να αποτελέσει αντικειμενικό κριτήριο σχετικά με το διδακτικό έργο που προσφέρουν οι εκπαιδευτικοί στις σχολικές μονάδες. Αν λάβουμε υπόψη την παραπάνω άποψη θα μπορούσαμε τελικά να συμπεράνουμε ότι μία αποτελεσματική λύση στο συγκεκριμένο πρόβλημα θα ήταν η εφαρμογή ενός συνδυαστικού μοντέλου

αξιολόγησης, το οποίο θα περιελάμβανε τόσο την εξωτερική όσο και την εσωτερική αξιολόγηση, έτσι ώστε να επιτευχθεί η καλύτερη δυνατή πορεία σε μία σχολική μονάδα.

Επίσης, το Διοικητικό Συμβούλιο της ΟΛΜΕ έχει παρόμοια άποψη, καθώς προτιμά η αξιολόγηση να βασίζεται στο σχεδιασμό, στην εκτέλεση και στον απολογισμό. Επιπλέον, η ΟΛΜΕ ευελπιστεί να συμμετάσχει στην αξιολόγηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων, των τρόπων και των μέσων διδασκαλίας με σκοπό να προωθήσει την αυτοαξιολόγηση, επικαλώντας τα πορίσματα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου και άλλων διεθνών οργανισμών και τονίζοντας την ανάγκη να αναδειχθεί ο σύλλογος διδασκόντων σε φορέα με καθοριστικό ρόλο και σημαντικές αρμοδιότητες (Παπακωνσταντίνου, 1993· Κωνσταντίνου, 2015). Κάθε είδους αξιολόγηση, σύμφωνα με την ΟΛΜΕ, οφείλει να διακατέχεται αποκλειστικά εκπαιδευτικό χαρακτήρα, όπως και να σκοπεύει στη βελτιστοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι να συσχετίζεται με την εισοδηματική ανάπτυξη (ΟΛΜΕ, 2012, όπως αναφ. σε Γούλα, 2020).

Σε μία σχετική μελέτη που διεξήχθη, σημειώνεται ότι η παραπάνω αρνητική αντίδραση πηγάζει από την εσφαλμένη κατανόηση της λειτουργίας και του ρόλου της αξιολόγησης. Επίσης συνδέεται με την αδυναμία διασφάλισης των απαραίτητων προϋποθέσεων για την υλοποίηση ενός ικανοποιητικού συστήματος αξιολόγησης, με τη δυσπιστία ως προς την αντικειμενικότητα και εγκυρότητα της αξιολόγησης και με τη δυσκολία διεξαγωγής της αντικειμενικής αξιολόγησης του συνολικού εκπαιδευτικού έργου (Γούλα, 2020).

Για την αντιμετώπιση αυτών των αντιδράσεων προτείνεται μία ολοκληρωμένη προσέγγιση των παραγόντων και των σκελών του εκπαιδευτικού έργου, με οργανωμένα και στοχευμένα κριτήρια αξιολόγησης. Ειδικότερα, συνιστάται αξιοπιστία, αντικειμενικότητα και εγκυρότητα, που θα εξασφαλίζονται από τον αναπόσπαστο χαρακτήρα της διαδικασίας αξιολόγησης (Κασσωτάκης, 1992 · Ουρτζάνη, 2021).

5. Ανασκόπηση, Σημαντικότητα και Αναγκαιότητα

5.1. Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας

Σχετικά με την ατμόσφαιρα που διαμορφώνεται σε έναν σχολικό οργανισμό, έχει εστιάσει το ενδιαφέρον αρκετών ερευνητών. Σύμφωνα με την έρευνα του Costa (2015), αναφέρεται ότι η «ατμόσφαιρα» που υπάρχει εντός του χώρου του σχολείου συνιστά κύριο λόγο ανάπτυξή της. Συγκεκριμένα, οι Γουρναρόπουλος (2007) και Πασιαρδή (2001), δηλώνουν ότι η "ατμόσφαιρα" αυτή διαμορφώνεται κυρίως από τη φύση των σχέσεων μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής οργάνωσης και συγκεκριμένα του εκπαιδευτικού που βρίσκεται στην ηγεσία της σχολικής μονάδας, των γονέων, των παιδιών, καθώς και των καθηγητών μεταξύ τους. Εύλογα λοιπόν, οι Σαΐτης (2008) και Thapa et al. (2013) συμπεραίνουν ότι η καλή ατμόσφαιρα στον χώρο της σχολικής κοινότητας κρίνεται αναγκαία για την πραγματοποίηση των επιδιώξεών της.

Για παράδειγμα, οι Everard & Morris (1996) και Κυθραιώτης και συν. (2010) επισημαίνουν ότι ο ψυχολογικός περιορισμός όλων όσοι συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, ο ζήλος τους για την αποτελεσματικότητα της κοινότητας, η ένθερμη προσπάθειά τους να αναλάβουν καινοτόμες δράσεις και πρωτοβουλίες, καθώς και η ένθερμη δράση τους επηρεάζονται από το κλίμα σε ενός αποτελεσματικού σχολείου. Για τον λόγο αυτό, οι Σαΐτης (2008β) και Γουρναρόπουλος (2007) σημειώνουν τη σημασία που έχει η υπεραντιστάθμιση των υπόλοιπων παραγόντων που διαμορφώνουν τη σχολική ατμόσφαιρα, όταν εμφανίζονται εξωτερικοί παράγοντες που έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην ψυχική διάθεση των ατόμων που εμπλέκονται.

Σε σχετική μελέτη που πραγματοποιήθηκε, ο Κατσαρός (2008) τόνισε ότι ένας παράγοντας διαμόρφωσης της σχολικής ατμόσφαιρας σχετίζεται με την μέθοδο εφαρμογής της σχολικής αρχηγίας. Άρα όπως αναφέρει και ο Μιχόπουλος (1998) η αποτελεσματική απόδοση θα προκύψει από την καταγραφή των σχέσεων και την υιοθέτηση ενός ανοιχτού κλίματος από τον διευθυντή, το οποίο, όπως επισημαίνει ο Πασιαρδής (2014), θα βασίζεται στην ειλικρινή συνεργασία.

Αναφορικά με την κουλτούρα, οι Γκόλια και συν. (2014) σημειώνουν ότι σχετίζεται με τον όρο "κλίμα", ωστόσο αναφέρουν ότι έχει ευρύτερη έννοια, δηλαδή πρόκειται για έναν περίπλοκο όρο που επηρεάζεται από ποικίλα στοιχεία και για το γεγονός αυτό δεν υπάρχει ομόφωνη συμφωνία για τον ορισμό του. Για τον λόγο αυτό, ο Wilson (2001) δικαιολογεί τη διατύπωση διαφόρων προσεγγίσεων αυτής της έννοιας.

Πιο αναλυτικά, σε μία προσπάθεια περιγραφής του όρου της κουλτούρας οι Ζαλβανός (2006:207) και Πεδιαδίτης (2009) χρησιμοποίησαν έννοιες όπως τη μορφή διοίκησης, τη διαδικασία με την οποία λαμβάνονται οι αποφάσεις, τις αντιδράσεις των ατόμων σχετικά με την καινοτομία, τις στρατηγικές με τις οποίες διαχειρίζονται ενδεχόμενες συγκρούσεις, καθώς και τις σχέσεις μεταξύ των εργαζομένων.

Επιπρόσθετα, ο Hargreaves (1995:335) αναφέρει ότι η έννοια της σχολικής κουλτούρας αποτελείται από αντιλήψεις, συμπεριφορές και διαδικασίες δράσεις οι οποίες ταυτίζονται για ένα μέρος εκπαιδευτικών. Με βάση αυτή τη μελέτη, στη συνέχεια ο Day (2003:181) διαχώρισε την έννοια της κουλτούρας σε τρεις κατηγορίες. Ειδικότερα ανέφερε ότι υπάρχει η κουλτούρα διαχωρισμού, η κουλτούρα σύνδεσης και την κουλτούρα ενσωμάτωσης. Ενώ σε μία παρόμοια μελέτη, ο Ματσαγγούρας (1999:214-222) σημειώνει ότι η διδακτική κουλτούρα αποτελείται από την ατομική εργασιακή αυτονομία και τη συλλογική εργασιακή αυτονομία.

Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, αρκετοί ερευνητές έχουν κάνει προσπάθειες για τον προσδιορισμό της σχέσης της οργανωσιακής κουλτούρας με άλλους οργανωσιακούς τομείς. Για παράδειγμα, οι Hatch & Cunliffe (2006) εστίασαν στη στρατηγική και τις λειτουργίες του εξωτερικού ή εσωτερικού περιβάλλοντος του οργανισμού, χρησιμοποιώντας σύνθετα μοντέλα. Ειδικότερα, οι Dauber et al. (2012) αναφέρουν ότι ένα ολοκληρωμένο μοντέλο παραγωγής οργανωσιακής κουλτούρας, δεν θα πρέπει να αντικατοπτρίζει μόνο τις εσωτερικές διαδικασίες αλλά και την αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών και του εξωτερικού περιβάλλοντος. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, να αναπτυχθούν μοντέλα τα οποία προσδιορίζουν πέντε κατηγορίες της οργανωσιακής κουλτούρας. Χαρακτηριστικά, η Τσώνη (2018) αναφέρει ότι οι πτυχές της οργανωσιακής κουλτούρας αποτελούνται από τις

αξίες και τις πεποιθήσεις, τη στρατηγική κατεύθυνση, την οργανωτική δομή τις δραστηριότητες και το εξωτερικό περιβάλλον.

Σχετικά με τη σχολική κουλτούρα, οι Υφαντή & Κυριακοπούλου (2011) δηλώνουν ότι συμπεριλαμβάνει μια σειρά από λειτουργίες, οι οποίες μπορεί να διαφέρουν από το ένα σχολείο στο άλλο, μη λαμβάνοντας υπόψη ότι ο σκοπός του σχολείου είναι ίδιος για όλες τις σχολικές μονάδες και είναι κατοχυρωμένος με νομικές διαδικασίες.

Επιπλέον, η Χατζηπαναγιώτου (2008) επισημαίνει ότι η ιδιοσυγκρασία η οποία θα διακρίνει κάθε σχολική κοινότητα, είναι υπεύθυνη για την ενότητα και την συνοχή όλων των μελών που την απαρτίζουν, βελτιώνει τη συνοχή της και καθορίζει σε πολύ μεγάλο βαθμό την συμπεριφορά των μελών προς τα παιδιά, η οποία συμπεριφορά λειτουργεί ως υπόδειγμα για αυτά. Επομένως, όπως αναφέρει και η Τσώνη (2018), ο πολιτισμός και τα μέλη της σχολικής κοινότητας έχουν αμφίδρομη σχέση, καθώς οι σχέσεις και οι συμπεριφορές εγκαθιδρύονται και αποκτώνται μέσω των σχέσεων αλληλεπίδρασης και εξαρτώνται πάντα από την δύναμη της σχέσης που υπήρχε στο παρελθόν.

Όσον αφορά στην οργανωσιακή κουλτούρα ενός σχολείου, έχει διαπιστωθεί ότι διαφέρει από εκείνη του φορέα κατά ένα βασικό λόγο. Συγκεκριμένα, ένας φορέας ή μια επιχείρηση προκειμένου να έχει τη δυνατότητα να διαλέξει τον πιο σωστό υποψήφιο, θα πρέπει να έχει, αλλά και να δίνει την απαραίτητη ενημέρωση. Αντιθέτως, σε ένα τυπικό ελληνικό σχολείο κάτι τέτοιο είναι ανέφικτο, πράγμα που σημαίνει ότι ο δύσκολος ρόλος πέφτει στον διευθυντή του σχολείου. Χαρακτηριστικά, ο Λαϊνός (2004) σημειώνει ότι ο διευθυντής επιμορφώνεται με την άχαρη, αλλά και δύσκολη διαδικασία να κατευθύνει και να καθοδηγήσει τα μέλη που εισέρχονται για πρώτη φορά στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Σύμφωνα με μία συγκριτική μελέτη που πραγματοποιήθηκε από τον Ταταρίδη (2021) σχετικά με τις νομοθεσίες της τελευταίας δεκαετίας για την επιλογή του διευθυντή παρατηρήθηκε ότι ακολουθούνται ορισμένα κριτήρια για να ληφθεί μία απόφαση. Ωστόσο, οι Αργυροπούλου και Φιλίππου (2018) επισημαίνουν ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί αντιδρούν με τον τρόπο επιλογής και θεωρούν τα κριτήρια μη αντικειμενικά και ως εκ τούτου κρίθηκε αναγκαία η διαδικασία της αξιολόγησης, η οποία αποτελεί βασικό στοιχείο στον χώρο της εκπαίδευσης.

Σχετικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης φαίνεται να υπάρχουν διχασμένες αντιδράσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, η Γούλα (2020) αναφέρει ότι αρκετοί εκπαιδευτικού θεωρούν ότι η συγκεκριμένη μέθοδος θα φέρει θετικά αποτελέσματα στην εκπαιδευτική κοινότητα, ενώ ορισμένοι ισχυρίζονται ότι η εν λόγω διαδικασία είναι μη αντικειμενική.

Επιπλέον, έχουν πραγματοποιηθεί μελέτες που διερευνούν τον ρόλο του διευθυντή καθώς και της οργανωσιακής κουλτούρας στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι ερευνητές έχουν εστιάσει το ενδιαφέρον τους στην αναζήτηση των παραγόντων που συμβάλουν στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου, μεταξύ των οποίων δίνεται μεγαλύτερη σημασία στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Για παράδειγμα, οι μελέτες των Block et al. (2008), Leung (2013), O'Brien et al. (2019) και Παπαδόσηφου και συν. (2019), καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα εξελιγμένα εκπαιδευτικά συστήματα χαρακτηρίζονται από υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικού έργου και καλύτερο κλίμα σε σχέση με τις σχολικές μονάδες οι οποίες δεν συμμορφώνονται στην αυτοαξιολόγηση.

Τέλος, σύμφωνα με εμπειρικές έρευνες που έχουν διεξαχθεί αναφέρεται ότι όσοι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στη θέση του Διευθυντή ή του υποδιευθυντή έχουν εκείνα τα «αρχηγικά» χαρακτηριστικά, τα οποία τους οδηγούν στο να διατείνονται ότι η ένταξη της διαπολιτισμικής αγωγής στα σχολεία είναι απαραίτητη προϋπόθεση, για να μπορέσουν οι πρόσφυγες να εισέλθουν και να ενσωματωθούν στο χώρο (Κουφούδη, 2017). Στην Ελλάδα, ο τρόπος με τον οποίο είναι οργανωμένη η διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος, είναι «ενσωματωμένος» στον γενικότερο τρόπο με τον οποίο γίνεται η οργάνωση και η λειτουργία του ευρύτερου κράτους, «υιοθετώντας» έτσι αρκετά στοιχεία από αυτόν. Τα πιο χαρακτηριστικά στοιχεία που «αφομοιώνει» ο τρόπος λειτουργίας της σχολικής μονάδας είναι η συγκέντρωση των εξουσιών σε λίγους, η ύπαρξη αντιπαραθέσεων μεταξύ των οργάνων της σχολικής μονάδας λόγω των διαφορετικών καθηκόντων που καλείται να αναλάβει ο καθένας, αλλά και η απουσία ενός συγκεκριμένου νομοθετικού πλαισίου. Επιπρόσθετα, στα παραπάνω προστίθενται και η έλλειψη της κατηγοριοποίησης των κανόνων δικαίου, η προσκόλληση σε «φορμαρισμένες» μεθοδολογίες και γραφειοκρατικά

πρότυπα, καθώς και σε ενέργειες οι οποίες απαιτούν πολύ χρόνο και έχουν μεγάλο κόστος για τη διεξαγωγή τους (Ρεντίφης, 2016).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η ένταξη των Τεχνολογιών Πληροφορικής στην Εκπαίδευση είναι το κύριο μέλημα όλων των σχολικών μονάδων, ένα μέλημα το οποίο υποστηρίζεται από όλους τους εκπαιδευτικούς που έχουν τη διάθεση για αρμονική συνύπαρξη και συνεργασία, καθώς και την ενθάρρυνση που λαμβάνουν από το διευθυντή τους. Αυτό που προκύπτει λοιπόν είναι η προώθηση της σχολικής αρχηγίας, η οποία «μετασχηματίζεται» σε ηλεκτρονική. Η ηλεκτρονική ηγεσία δίνει τη δυνατότητα για ενημέρωση, δημιουργεί τις ευνοϊκές συνθήκες για τη δημιουργία νέων γεγονότων και μεθόδων σχετικές με το εκπαιδευτικό έργο. Τέλος, αναφέρεται και στην «καλλιέργεια» ποιοτικότερων σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων και στη βελτίωση του τρόπου με τον οποίο γίνεται η επικοινωνία τους (Μανώλης, 2020).

5.2. Η σημαντικότητα και η αναγκαιότητα της έρευνας

Από την βιβλιογραφική έρευνα, γίνεται αντιληπτό ότι ο διευθυντής, προκειμένου να αναπτύξει την οργανωσιακή κουλτούρα με βάση τις καινοτομίες που φέρει το νομοθετικό πλαίσιο στο σχολείο, είναι επιφορτισμένος με το να στηρίζει έμπρακτα όλα τα μέλη που απαρτίζουν την σχολική κοινότητα και να συμβάλει με αυτόν τον τρόπο στην ειρηνική τους συμβίωση. Επιπλέον, όπως διαπιστώσαμε από τη βιβλιογραφία, θεωρείται ότι υπάρχει έλλειψη ουδετερότητας στα κριτήρια και στη διαδικασία επιλογής, δημιουργώντας αντιπαράθεσεις και συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντών.

Η θεματολογία της παρούσας έρευνας δεν επιλέχθηκε με τυχαίο τρόπο, αλλά «στηρίχθηκε» στην έλλειψη «πλούσιων» βιβλιογραφικών πηγών για το συγκεκριμένο θέμα, καθώς και στη μη ύπαρξη μιας πληθώρας μελετών στον Ελληνικό χώρο. Και τα δύο αυτά δεδομένα καταδεικνύουν το γεγονός ότι δεν επιχειρήθηκε καμία ενέργεια για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η εκπαιδευτική κοινότητα θεωρεί τη διαδικασία της αξιολόγησης ως εξαιρετικά χρήσιμη και απαραίτητη, μιας και μπορεί να χρησιμοποιηθεί συν επικουρικά στην εκπαιδευτική

διαδικασία και να παρέχει χρήσιμες πληροφορίες όχι μόνο για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και για το σύνολο του συστήματος της εκπαίδευσης γενικότερα.

Γίνεται φανερό ότι επιχειρείται μια προσπάθεια να μεγαλώσει ο βαθμός απόδοσης των εκπαιδευτικών, κυρίως με την «προσφορά» των απαραίτητων θέλγητρων σε αυτούς, όπως και το να επιτευχθούν όλες οι απαραίτητες τροποποιήσεις που απαιτούνται, προκειμένου να λάβουν τέλος όλες οι μέθοδοι που εφαρμόζονταν χωρίς αποτέλεσμα στο παρελθόν.

Επιπρόσθετα, η συγκεκριμένη έρευνα, επιχειρεί να διερευνήσει τις ιδέες, τις αντιλήψεις, τις γνώμες, καθώς και το τι αναμένουν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται, τόσο στην Πρωτοβάθμια, όσο και στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση για τη διαδικασία της αξιολόγησης τους. Ακριβώς τα παραπάνω διερευνώνται και για την εκτίμηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ύστερα από τις αλλαγές που θα επιφέρει η ψήφιση και η νομοθέτηση του Νόμου 4823/2021.

Για το γεγονός αυτό, κρίνεται σημαντικό να διατυπωθούν οι απόψεις των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, αναφορικά με το εάν μπορεί να διαμορφωθεί ένα αρμονικό κλίμα, το οποίο θα περιλαμβάνει την υιοθέτησή των νέων κανονισμών για το μοντέλο της αξιολόγησης στο πλαίσιο της λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων με βάση τις τωρινές συνθήκες. Ειδικότερα, πρόκειται να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που βρίσκονται στην εκπαίδευση πρώτου βαθμού του Νομού Τρικάλων. Επομένως, μέσω της παρούσας εργασίας θα εξαγάγουμε νέες πληροφορίες σχετικά με το πρόσφατο σύστημα επιλογής και αξιολόγησης, το οποίο είναι ιδιαίτερα σημαντικό καθώς θα μας βοηθήσει να διευρύνουμε τις γνώσεις μας, να ενημερωθούμε σχετικά με πολιτικές συζητήσεις γύρω από τους νόμους που έχουν θεμελιωθεί καθώς και να εξετάσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί η αναγκαιότητα της διερεύνησης του συγκεκριμένου προβλήματος. Συγκεκριμένα, η παρούσα μελέτη πρόκειται να συμπληρώσει το κενό στη βιβλιογραφία που αφορά το νέο νόμο αξιολόγησης της εκπαιδευτικής μονάδας καθώς και να διερευνήσει το εν λόγω ζήτημα από την σκοπιά των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μέσω αυτής της διαδικασίας, θα αναλυθούν οι εμπειρίες των

εκπαιδευτικών καθώς και θα αντληθούν πολύτιμες πληροφορίες για το νέο εκπαιδευτικό σύστημα.

5.3. Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα θα διερευνηθούν η εκτίμηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Τρικάλων για τον ρόλο που κατέχει ο διευθυντής ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος στον καθορισμό της οργανωσιακής κουλτούρας με βάση τις καινοτομίες που φέρει ο νέος νόμος για την αξιολόγηση.

Στο πλαίσιο αυτό, παρουσιάζονται ακολούθως τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία φυσικά απορρέουν τόσο από τον ερευνητικό σκοπό όσο και από την βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε:

1. Ποιοι παράγοντες και σε ποιο βαθμό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ότι συμβάλλουν στην διαμόρφωση οργανωσιακής κουλτούρας;
2. Ποιες ηγετικές συμπεριφορές σε συνδυασμό με την προσωπική τους επιτυχία, θεωρούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ότι εμφανίζονται στο σχολείο τους;
3. Σε ποιο βαθμό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ότι η εφαρμογή της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας επηρεάζει την οργανωσιακή της κουλτούρα;
4. Διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για τον ρόλο του ηγέτη της σχολικής μονάδας αναφορικά με το φύλο, το επίπεδο μόρφωσης, το είδος εργασιακής σχέσης και το μέγεθος της σχολικής μονάδας;

6. Μεθοδολογία της έρευνας

6.1. Ερευνητικό πρόβλημα

Η παρούσα ερευνητική μελέτη, καλείται να διερευνήσει την εκτίμηση των αντιλήψεων και πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Τρικάλων για τον ρόλο που διαδραματίζει ο διευθυντής-ηγέτης της σχολικής μονάδας αναφορικά με την διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας σύμφωνα με τις καινοτομίες που φέρει ο νέος νόμος για την αξιολόγηση (ΦΕΚ Β 4189 – 10.09.2021 η υπ. αριθμ. 108906/ΓΔ4).

Αναμφίβολα, η οργανωσιακή κουλτούρα αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο ενός ανεπτυγμένου σχολικού ιδρύματος, διότι αφενός προωθεί τη συλλογική και υποστηρικτική μάθηση (Hord, 2004) κι αφετέρου, συμβάλλει στη βελτίωση κι επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Σταματούρου, 2016.) Σε αυτό το πλαίσιο θεωρήθηκε απαραίτητο να εξεταστούν οι ποικίλοι παράγοντες που συμβάλουν στην επίτευξη της οργανωσιακής κουλτούρας (Hoy & Miskel, 2008) διερευνώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά τόσο με τον τρόπο λειτουργίας της ηγεσίας όσο και με την επικείμενη αξιολόγηση.

Παράλληλα, όπως αναφέραμε και στο θεωρητικό μέρος, μία παράμετρος που διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της οργανωσιακής κουλτούρας σε σχολικές μονάδες είναι η μορφή ηγεσίας που υιοθετείται από τους διευθυντές. Η επιλογή της μορφής ηγεσίας είναι άλλωστε αυτή που όχι μόνο θα επηρεάσει την οργανωσιακή κουλτούρα (Ζαβλανού, 1998), αλλά στην ουσία θα τη διαμορφώσει. Συνεπώς, μέσα από την παρούσα έρευνα θα συζητηθούν τα στυλ ηγεσίας που εφαρμόζονται από τους διευθυντές (Καραγκιώτη, 2020), αλλά και ο βαθμός στον οποίο συμβάλουν στην ανάπτυξη της οργανωσιακής κουλτούρας.

Τέλος, το ερευνητικό πρόβλημα της παρούσας μελέτης περιλαμβάνει την εξέταση του αντίκτυπου της αξιολόγησης σχετικά με την οργανωσιακή κουλτούρα (Ουρτζάνη, 2021), καθώς παρουσιάζονται αποτελέσματα διάφορων ερευνών (Drvodelić & Domonić, 2016), ενώ συγχρόνως δίνεται έμφαση στην επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών όσον αφορά στο ρόλο του ηγέτη μίας σχολικής αλλά και ειδικότερα την

επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών όσον αφορά στο ρόλο του ηγέτη μίας σχολικής μονάδας.

Συμπερασματικά, η εν λόγω ερευνητική εργασία θέτει το ερευνητικό πρόβλημα το οποίο εκτείνεται στους άξονες που προαναφέρθηκαν επιχειρώντας μία προσέγγιση αυτών των θεμάτων στηριζόμενη από τη μία πλευρά, στην άφθονη βιβλιογραφία κι από την άλλη, στις έρευνες και τα αποτελέσματα που αυτές παρουσιάζουν.

6.2. Μεθοδολογική προσέγγιση

Με απώτερο σκοπό την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων, επιλέχθηκε ως καταλληλότερη μέθοδος αυτή της ποσοτικής μεθόδου. Πιο συγκεκριμένα, θα πραγματοποιήσουμε την έρευνά μας με την βοήθεια της δειγματοληψίας προκειμένου να εξετάσουμε τις αντιλήψεις που έχουν διαμορφώσει οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Τρικάλων αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίον ο διευθυντής συμβάλλει στον καθορισμό της οργανωσιακής κουλτούρας. Σύμφωνα με τον Creswell (2016), η ποσοτική προσέγγιση επιχειρεί να διακρίνει την συνολική τάση των απαντήσεων, καθώς και να τονίσει την ποικιλία των απόψεων που επικρατεί μεταξύ των ατόμων.

Επιπλέον, η εν λόγω μέθοδος μας παρέχει τη δυνατότητα να συγκρίνουμε αποτελεσματικά μεταβλητές οι οποίες ανήκουν σε διαφορετικές ομάδες και μας βοηθούν στο να καταλήξουμε στην ύπαρξη ή μη διαφορών (Robson, 2002). Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε ότι η ποσοτική μέθοδος ενδείκνυται για την εξέταση της ύπαρξης συσχετίσεων μεταξύ δύο ή περισσότερων μεταβλητών, γεγονός που αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου.

Επιπρόσθετα, για την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης μελέτης συγκεντρώθηκαν δεδομένα, τα οποία κωδικοποιούνται μέσω του ανώνυμου ερωτηματολογίου με αποτέλεσμα να μπορούμε να ελέγξουμε τις μεταξύ τους σχέσεις καθώς και να εξάγουμε ποσοτικά συμπεράσματα, το οποίο αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη χρήση της συγκεκριμένης μεθόδου. Επίσης, κρίθηκε απαραίτητη η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, μέσα από την οποία αντλήσαμε πληροφορίες για προηγούμενες έρευνες και εντοπίσαμε ερευνητικά κενά, τα οποία πρόκειται να συμπληρώσει η εν λόγω εργασία.

6.3. Στρατηγική δειγματοληψίας (Πληθυσμός/Δείγμα)

Η ερευνητική διαδικασία πραγματοποιήθηκε τον Μάρτιο και τον Απρίλιο του 2022 με τη χρήση του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου το οποίο απεστάλη στις σχολικές μονάδες. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα σε 15 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Τρικάλων με απώτερο σκοπό τον εντοπισμό τυχών λαθών, ασαφειών και παραλείψεων στα ερευνητικά ερωτήματα προκειμένου να ελεγχθεί η λειτουργικότητα του ερευνητικού εργαλείου (Robson, 2010). Έπειτα, ζητήθηκε η άδεια του διευθυντή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και των εκπαιδευτικών ώστε να εξασφαλιστεί η συνεργασία τους.

Στην εν λόγω ερευνητική μελέτη, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Τρικάλων αποτέλεσαν τον πληθυσμό που στόχευσε η έρευνα. Συγκεκριμένα, το δείγμα αποτέλεσε μια υποομάδα του πληθυσμού στόχου, 140 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων που εργάζονται στα 91 δημοτικά σχολεία του Νομού Τρικάλων. Η επιλογή του δείγματος έγινε με δειγματοληψία μη πιθανότητας και συγκεκριμένα με βολική δειγματοληψία, η οποία όμως δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στον πληθυσμό παρά μόνο στο δείγμα μας (Creswell, 2016).

6.3.1. Δημογραφικά Στοιχεία

Ακολουθούν οι πίνακες με τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος του οποίου το μέγεθος ανέρχεται στα 140 άτομα.

Πίνακας 2: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος κατά φύλο

		N	%
Φύλο	Αντρας	56	40,0
	Γυναίκα	84	60,0
Σύνολο		140	100,0

Στο δείγμα που χρησιμοποιήθηκε την πλειοψηφία κατακτά ο γυναικείος πληθυσμός με ποσοστό 60% (Πίνακας 2).

Πίνακας 3: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος κατά ειδικότητα

		N	%
Ειδικότητα	Δάσκαλος/α γενικής αγωγής	112	80,0
	Δάσκαλος/α ειδικής αγωγής	15	10,7
	Δάσκαλος/α ειδικότητας	13	9,3
	Σύνολο	140	100,0

Η ειδικότητα των περισσότερων ήταν Δάσκαλος/α γενικής αγωγής με ποσοστό 80%. Ακολούθησαν οι Δάσκαλοι/ες ειδικής αγωγής με ποσοστό 10.7% και με μόλις 9.3% οι Δάσκαλοι/ες ειδικότητας (Πίνακας 3).

Πίνακας 4: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος κατά είδος εργασιακής σχέσης

		N	%
Είδος εργασιακής σχέσης	Μόνιμος	105	75,0
	Αναπληρωτής	34	24,3
	Ωρομίσθιος	1	0,7
	Σύνολο	140	100,0

Η πλειοψηφία των εργαζομένων που συμμετείχαν στην έρευνα και συγκεκριμένα οι 105 από τους 140 εργάζονται σε κάποια μόνιμη θέση. Οι 34 είναι αναπληρωτές και μόλις ένα άτομο κατατάσσεται στην κατηγορία των ωρομίσθιων (πίνακας 4).

Πίνακας 5: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανά τίτλο σπουδών

		N	%
Σπουδές (Δεύτερο πτυχίο)	Ναι	25	17,9
	Όχι	115	82,1
	Σύνολο	140	100,0
Μεταπτυχιακό	Ναι	62	44,3
	Όχι	78	55,7
	Σύνολο	140	100,0
Διδακτορικό	Ναι	2	1,4
	Όχι	138	98,6
	Σύνολο	140	100,0

Από τον πίνακα 5, παρατηρούμε ότι το ποσοστό εκείνων που έχουν επιλέξει να αποκτήσουν ένα δεύτερο πτυχίο ανέρχεται στο 17.9%, ενώ το 55.7% του δείγματος έχει ολοκληρώσει τις μεταπτυχιακές σπουδές και μόνο 2 άτομα έχουν ολοκληρώσει τις διδακτορικές σπουδές.

Πίνακας 6: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανά επαγγελματική εμπειρία

		N	%
Έτη προϋπηρεσίας	0-10	38	27,1%
	11-20	44	31,4%
	21-30	36	25,7%
	31 και άνω	22	15,7%
Σύνολο		140	100,0%

Από τα 140 άτομα του δείγματος τα 38 έχουν το πολύ 10 έτη προϋπηρεσίας. Τα 44 έχουν από 11 έως 20 έτη εργασίας στο αντικείμενό τους και τα 36 από 21 έως 30. Τέλος, 22 άτομα έχουν ολοκληρώσει τουλάχιστον 31 έτη εργασίας (Πίνακας 6).

Πίνακας 7: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανά μέγεθος σχολικής μονάδας

		N	%
Μέγεθος σχολικής μονάδας	Ως 6/θέσιο	59	42,1
	7/θέσιο ως 9/θέσιο	43	30,7
	10/θέσιο και πάνω	38	27,1
Σύνολο		140	100,0

Οι περισσότεροι δάσκαλοι εργάζονται σε σχολείο που διαθέτει το πολύ 6 τάξεις. Το 30.7% εργάζεται σε σχολική μονάδα της οποίας το μέγεθος είναι από 7 έως 9 τάξεις και το υπόλοιπο 27.1% εργάζεται σε 10/θέσιο ή και μεγαλύτερο σχολείο (Πίνακας 7).

6.4. Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων

Για την διεξαγωγή της έρευνας και για την συλλογή των δεδομένων, υιοθετήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο, το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, το οποίο σχεδιάστηκε προκειμένου να μελετηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Τρικάλων για τον ρόλο που διαδραματίζει ο διευθυντής στην διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας. Η αποστολή του ερωτηματολογίου με ηλεκτρονικό τρόπο κατατάσσει το εν λόγω εργαλείο στην κατηγορία των διαδικτυακών ερωτηματολογίων.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε ότι η διαδικασία αυτή έχει αρκετά πλεονεκτήματα για τη διεξαγωγή της έρευνας. Αρχικά, πρόκειται για ένα εύχρηστο εργαλείο το οποίο μπορεί να εφαρμοστεί με αρκετή ευκολία στη διεξαγωγή ποσοτικών μελετών. Επιπλέον, το εν λόγω ερευνητικό εργαλείο δύναται να συλλέξει πολλά δεδομένα σε μικρό χρονικό διάστημα και στη συνέχεια να τα αποκωδικοποιήσει κατάλληλα, έτσι ώστε να μπορούν να εφαρμοστούν σε μία ποσοτική μελέτη. Επίσης, κατά τη συλλογή δεδομένων δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή να μην βρίσκεται παρών, γεγονός που καθιστά την έρευνα αξιόπιστη αφού οι συμμετέχοντες μπορούν και απαντούν με ειλικρίνεια (Creswell,2016).

Τέλος, οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου επιλέχθηκαν βάση των ερευνητικών ερωτημάτων. Τα άτομα τα οποία λαμβάνουν μέρος στην έρευνα ουσιαστικά μέσω των απαντήσεών τους επιβεβαιώνουν ή απορρίπτουν τις ερευνητικές υποθέσεις -ερωτήματα που προέκυψαν από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας.

Το ερωτηματολόγιο συνοδεύεται από την ενημερωτική επιστολή προς τους συμμετέχοντες(Παράρτημα- Ερωτηματολόγιο, σελ 143),μέσω της οποίας γίνεται γνωστός ο σκοπός της έρευνας και η σημασία της συμμετοχής τους. Επιπλέον, ενημερώνονται για τον απαιτούμενο χρόνο συμπλήρωσης και εγγυάται η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα των απαντήσεων.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τους εξής άξονες:

Α. Δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων: Στο πρώτο στάδιο του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να συμπληρώσουν τα στοιχεία τους τα οποία αποτέλεσαν τα δημογραφικά δεδομένα του δείγματος. Σε αυτά κατατάσσονται το φύλο των

συμμετεχόντων, τα έτη προϋπηρεσίας, η ειδικότητα των δασκάλων, το είδος εργασιακής σχέσης, το μέγεθος της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν και το μορφωτικό τους επίπεδο.

Β. Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας (Multifactor Leadership Questionnaire): Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να συμπληρώσουν το Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας (MLQ-45) των Bass & Avolio (1995), όπως μεταφράστηκε στην ελληνική γλώσσα από τον Μαγουλιανίτη (2011) για την διεξαγωγή της διδακτορικής του διατριβής. Πρόκειται για ένα ψυχολογικό αρχείο το οποίο έχει ως στόχο να αξιολογήσει ένα πλήρες φάσμα στυλ ηγεσίας. Αποτελείται από 45 στοιχεία, 36 στοιχεία που αφορούν τα στυλ ηγεσίας και 9 στοιχεία που αφορούν τα αποτελέσματα της ηγεσίας. Συντίθεται από 9 κλίμακες που μετρούν τρία στυλ ηγεσίας: μετασχηματιστική ηγεσία (5 κλίμακες), συναλλακτική ηγεσία (2 κλίμακες) και παθητική/αποφευκτική συμπεριφορά (2 κλίμακες). Η απάντηση στις ερωτήσεις δίνεται μέσω μιας κλίμακας τύπου Likert όπου 1=Καθόλου και 5=Πολύ Συχνά (Bass, 1985). Ο συντελεστής αξιοπιστίας είναι ίσος με 0,927 και αξίζει να αναφερθεί πως το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο έχει σταθμιστεί σε πολλές γλώσσες ανάμεσα στις οποίες βρίσκεται και η ελληνική. Σκοπός αυτού του ερωτηματολογίου είναι ο εντοπισμός και η μέτρηση κύριων ηγετικών και αποτελεσματικών συμπεριφορών των συμμετεχόντων, καθώς και ο υπολογισμός της συσχέτισης αυτών με την προσωπική επιτυχία.

Το εν λόγω ερευνητικό εργαλείο παρουσιάστηκε πρώτη φορά από τον Bass (1985), αλλά από τότε έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές τροποποιήσεις του. Για παράδειγμα, οι Avolio και Bass (2004) εφαρμόζουν το MLQ έτσι ώστε να εκτιμήσουν όλες τις διαστάσεις των ηγετικών μορφών, όπως δηλαδή της μετασχηματιστικής, της συναλλακτικής και της παθητικής ηγεσίας. Επίσης, οι κατασκευαστές του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου ισχυρίζονται ότι αυτό το ερευνητικό εργαλείο είναι σε θέση να διαχωρίσει τους ηγέτες που είναι αποτελεσματικοί από τους υπόλοιπους, καθώς επικεντρώνεται σε στοιχεία του χαρακτήρα τους αλλά και του τρόπου συμπεριφοράς τους. Συγκεκριμένα, το MLQ διακρίνεται σε self-rating form και σε rater form. Στην πρώτη περίπτωση, τα άτομα που λαμβάνουν μέρος στην έρευνα αξιολογούν τους εαυτούς τους θεωρώντας τους ως ηγέτες,

ενώ στη δεύτερη περίπτωση μπαίνουν στη διαδικασία να αξιολογήσουν την συμπεριφορά των ηγετών (Λαμπρόπουλος, 2020).

Επιπλέον, το MLQ που περιλαμβάνει 45 ερωτήσεις, το ερευνητικό εργαλείο δηλαδή που εφαρμόσαμε στην παρούσα έρευνα έχει ως βασικό στόχο την διερεύνηση των ηγετικών παραγόντων μέσα από 36 στοιχεία καθώς και την εκτίμηση της έκβασης από την ηγεσία μέσα από τις υπόλοιπες 9 ερωτήσεις (Χούμπαβλη, 2018).

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει χαρακτηριστικά της ηγεσίας, μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονται η ιδανική επιρροή, το όραμα, η οι πνευματικές ανησυχίες, ο ατομικός έλεγχος, η πιθανή «αναγνώριση», η αντιμετώπιση κατά παρέκκλιση, τόσο ενεργητικά, όσο και παθητικά, η καθοδήγηση Laissez-Faire, το επιπρόσθετο εγχείρημα, η αποτελεσματικότητα, καθώς και η ανταμοιβή (Avolio & Bass, 2004).

Στον παρακάτω πίνακα 8, παρουσιάζονται οι ερωτήσεις όπως διατυπώθηκαν από τους δημιουργούς του Avolio & Bass (1995) και η μετάφραση του Μαγουλιανίτη (2011).

Πίνακας 8: Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας MLQ των Avolio & Bass (1995)

Avolio & Bass (1995)	Μαγουλιανιτης (2011)
1. Provides me with assistance in exchange for my efforts	Μου παρέχει βοήθεια ως αντάλλαγμα των προσπαθειών μου
2. Re-examines critical assumptions to question whether they are appropriate.	Επανεξετάζει κρίσιμα στοιχεία που θεωρούνται δεδομένα και αναρωτιέται ένα αυτά είναι κατάλληλα
3. Fails to interfere until problems become serious	Δεν παρεμβαίνει μέχρι τα προβλήματα να γίνουν σοβαρά
4. Focuses attention on irregularities, mistakes, exceptions, and deviations from standards	Εστιάζει την προσοχή του σε <u>αντικανονικότητες</u> , λάθη, εξαιρέσεις και αποκλίσεις από τα standards
5. Avoids getting involved when important issues arise	Αποφεύγει να εμπλακεί όταν προκύπτουν σημαντικά ζητήματα
6. Talks about their most important values and beliefs	Αναφέρεται στις δικές του/ της σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις
7. <u>Is absent when needed</u>	Είναι απών όταν τον έχουν ανάγκη

8. Seeks differing perspectives when solving problems	Αναζητά διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων
9. Talks optimistically about the future	Μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον
10. Instills pride in me for being associated with him/her	Με κάνει να νιώθω υπερήφανος/η που συνεργάζομαι μαζί του/ της
11. Discusses in specific terms who is responsible for achieving performance targets	Δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι ο υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων
12. Waits for things to go wrong before taking action	Περιμένει κάτι να πάει στραβά για να επέμβει
13. Waits for things to go wrong before taking action	Μιλάει με ενθουσιασμό για τις ανάγκες που πρέπει να επιτευχθούν.
14. Specifies the importance of having a strong sense of purpose	Καθορίζει τη σπουδαιότητα έχοντας ισχυρή αίσθηση του σκοπού.
15. Spends time teaching and coaching	Αφιερώνει χρόνο στο να διδάσκει και να καθοδηγεί
16. Makes clear what one can expect to receive when performance goals are achieved	Κάνει ξεκάθαρο τι αποτέλεσμα περιμένει να πάρει κάποιος όταν επιτευχθούν οι στόχοι.
17. Shows that he/ she is a firm believer in "If it ain't broke, don't fix it"	Φαίνεται να είναι σταθερός/ή στην άποψη: «Εάν δεν είναι χαλασμένο μην το φτιάξεις».
18. Goes beyond self-interest for the good of the group	Βάζει το καλό της ομάδας πιο πάνω από το προσωπικό του/της συμφέρον
19. Treats me as an individual rather than just as a member of a group	Με αντιμετωπίζει περισσότερο ως ξεχωριστό άτομο παρά ως μέλος της ομάδας.

20. Demonstrates that problems must become chronic before taking action	Ακολουθεί την τακτική του ότι τα προβλήματα πρέπει να γίνουν χρόνια πριν αναλάβει δράση.
21. Acts in ways that builds my respect	Λειτουργεί κατά τρόπο που κερδίζει τον σεβασμό μου
22. Concentrates his/her full attention on dealing with mistakes, complaints, and failures	Επικεντρώνει την προσοχή του/της αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών.
23. Considers the moral and ethical consequences of decisions	Σκέφτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων
24. Keeps track of all mistakes	Παρακολουθεί κάθε λάθος που γίνεται
25. Displays a sense of power and confidence	Επιδεικνύει αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης
26. Articulates a compelling vision of the future	Προβάλλει ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον
27. Directs my attention toward failures to meet standards	Μου εξισιά την προσοχή όταν δεν ανταποκρίνομαι στις απαιτήσεις.
28. Avoids making decisions	Αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις
29. Considers me as having different needs, abilities, and aspirations from others	Με αντιμετωπίζει σε σύγκριση με τους άλλους, ως άτομο με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες
30. Gets me to look at problems from many different angles	Με παροτρύνει να βλέπω τα προβλήματα από πολλές διαφορετικές γωνίες
31. Helps me to develop my strengths	Με βοηθά να αναπτύσσω τις δυνατότητές μου
32. Suggests new ways of looking at how to complete assignments	Προτείνει νέους τρόπους προσέγγισης, με τους οποίους μπορούμε να επιδιώξουμε την ολοκλήρωση ενός έργου

33. Delays responding to urgent questions	Καθυστερεί να δώσει λύση σε επείγοντα ζητήματα
34. Emphasizes the importance of having a collective sense of mission	Δίνει έμφαση στο πόσο είναι σημαντικό να υπάρχει συλλογική αίσθηση της αποστολής
35. Expresses satisfaction when I meet expectations	Εκφράζει ικανοποίηση όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες του/της
36. Expresses confidence that goals will be achieved	Εκφράζει την πεποίθηση ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν
37. Is effective in meeting my job-related needs	Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ανάγκες μου που σχετίζονται με τη δουλειά
38. Uses methods of leadership that are satisfying	Χρησιμοποιεί ικανοποιητικές μεθόδους ηγεσίας.
39. Gets me to do more than I expected to do	Καταφέρνει να κάνω περισσότερα από ό,τι θα περίμενα και εγώ ο ίδιος
40. Is effective in representing me to higher authority	Με αντιπροσωπεύει ικανοποιητικά σε υψηλότερα κλιμάκια
41. Works with me in a satisfactory way	Συνεργαζόμαστε με ικανοποιητικό τρόπο.
42. Heightens my desire to succeed	Αυξάνει την επιθυμία μου για επιτυχία.
43. Is effective in meeting organizational requirements	Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της σχολικής μονάδας
44. Increases my willingness to try harder	Αυξάνει την προθυμία μου να προσπαθώ περισσότερο
45. Leads a group that is effective	Ηγείται μιας ομάδας που είναι αποτελεσματική.

Στον πίνακα 9, που ακολουθεί παρουσιάζεται η αντιστοιχία των ερωτήσεων και στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Ερωτήσεις	Μορφές Ηγεσίας
10, 18, 21, 25	Εξιδανικευμένη Επιρροή – Χαρακτηριστικά
6, 14, 23, 34	Εξιδανικευμένη Επιρροή – Συμπεριφορά
9, 13, 26, 36	Εμπνευσμένη Παρακίνηση
2, 8, 30, 32	Ενεργοποίηση Νοητικών Ικανοτήτων
15, 19, 29, 31	Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον
1, 11, 16, 35	Αμοιβή με βάση την Επίδοση
4, 22, 24, 27	Κατ' Εξαίρεση Ηγεσία (Ενεργητική)
3, 12, 17, 20	Κατ' Εξαίρεση Ηγεσία (Παθητική)
5, 7, 28, 33	Ηγεσία Laissez-Faire
39, 42, 44	Μεγαλύτερη Προσπάθεια
37, 40, 43, 45	Αποτελεσματικότητα
38, 41	Ευχαρίστηση από την Ηγεσία

Πίνακας 9: Κλειδί Βαθμολόγησης Ηγεσίας (πηγή: Avolio & Bass, 2004)

Γ. Παράγοντες διαμόρφωσης οργανωσιακής κουλτούρας: Στη συνέχεια, οι δάσκαλοι και οι δασκάλες που συμμετείχαν στην έρευνα συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο που αφορούσε τους παράγοντες που διαμορφώνουν την οργανωσιακή κουλτούρα και αποτελούνταν από 31 ερωτήσεις με επιλογές στην απάντηση μέσα από κλίμακα Likert (Ελάχιστα, Λίγο, Αρκετά, Πολύ, Πάρα πολύ, Δεν γνωρίζω δεν απαντώ).

Δ. Εφαρμογή της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής μονάδας: Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αναφερόταν στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας και αποτελούνταν από τρία σκέλη. Στο πρώτο ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να συμπληρώσουν τρεις λέξεις που τους αντιπροσωπεύουν στο άκουσμα του όρου της αξιολόγησης, έπειτα να απαντήσουν στον βαθμό που συμφωνούν ή διαφωνούν με την αξιολόγηση του νέου νομοσχεδίου, και όσοι διαφωνούν να γράψουν τον λόγο της διαφωνίας τους εν συντομία σε μία ερώτηση ανοικτού τύπου. Τέλος, συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο που αποτελούνταν από 17 ερωτήσεις με επιλογές απαντήσεων σε κλίμακα Likert (Ελάχιστα, Λίγο, Αρκετά, Πολύ, Πάρα πολύ, Δεν γνωρίζω δεν απαντώ).

6.5. Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας

Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας αποτελούν σημαντικούς παράγοντες στην διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας (Jackson, 2009). Η αξιοπιστία αποδεικνύει την σταθερότητα και την συνέπεια του ερευνητικού εργαλείου, δηλαδή σε επαναλαμβανόμενη χορήγηση οι τιμές του παραμένουν ίδιες και οι απαντήσεις των συμμετεχόντων είναι παρόμοιες (Creswell, 2016).

Η έννοια της εγκυρότητας σχετίζεται με το κατά πόσο η έρευνα που διεξάγεται διακρίνεται από ακρίβεια, αρτιότητα και ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα (Robson, 2010). Η έννοια της εξωτερικής εγκυρότητας αναφέρεται στην περίπτωση όπου τα αποτελέσματα της έρευνας έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιηθούν για την εξαγωγή συμπερασμάτων σε ένα πιο ευρύ πλαίσιο (Cohen et al., 2008· Robson, 2010). Στην περίπτωση που πραγματοποιείται ποσοτική μελέτη, ο πιο αποδοτικός τρόπος προκειμένου να ενισχυθεί η εγκυρότητα της είναι να γίνει η προσεχτική επιλογή του κατάλληλου δείγματος, η χρήση του πιο αποδοτικού βοηθήματος, καθώς και η ορθή χρήση των στοιχείων που θα συλλεχθούν (Cohen et al., 2008).

Επιπλέον, η έννοια της αξιοπιστίας ταυτίζεται με την συνοχή και τη σαφήνεια. Για να μπορεί μια έρευνα να διακατέχεται από αξιοπιστία, θα πρέπει να οδηγεί στα ίδια ακριβώς συμπεράσματα, τα οποία θα προκύπτουν από τη συλλογή των ίδιων δεδομένων τα οποία θα προέρχονται από πανομοιότυπο υπόδειγμα και περιβάλλον (Cohen et al., 2008). Η ύπαρξη της αξιοπιστίας σε μια έρευνα, προϋποθέτει την ύπαρξη εγκυρότητας (Cohen et al., 2008). Στις περιπτώσεις όπου ένα υπόδειγμα δεν χαρακτηρίζεται από αξιοπιστία, αυτό αυτομάτως συνεπάγεται ότι δεν μπορεί να χαρακτηριστεί και από εγκυρότητα (Robson, 2010).

Για την διασφάλιση της αξιοπιστίας της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερευνητικό εργαλείο MLQ (Multifactor Leadership Questionnaire) των Bass & Avolio (1995). Ένα εργαλείο παγκοσμίως αναγνωρισμένο το οποίο χρησιμοποιείται από πολλούς ερευνητές. Επίσης, για τα άλλα δύο σκέλη του ερωτηματολογίου τα οποία δημιουργήθηκαν από την ερευνήτρια, δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στα ερωτήματα προκειμένου να είναι σαφή, κατανοητά και σύντομα ώστε να απαντήσουν σωστά οι συμμετέχοντες. Για την μέτρηση της εσωτερικής συνέπειας υπολογίστηκε ο δείκτης Cronbach 's Alpha (Cronbach, 1951).

Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε με τον ίδιο τρόπο σε όλες τις σχολικές μονάδες. Ζητήθηκε η προφορική άδεια από τον διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού αλλά και των διευθυντών των σχολείων και έπειτα απεστάλη με ηλεκτρονική μορφή. Όσοι εκπαιδευτικοί επιθυμούσαν συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο.

Η διασφάλιση της εγκυρότητας σε μια έρευνα πρόκειται για μια από τις πιο σημαντικές επιδιώξεις, καθώς μεγιστοποιεί την αξία της. Η έννοια της εγκυρότητας σχετίζεται, τόσο με τη δομή των ερωτήσεων, όσο και με το βαθμό στον οποίο αυτές ανταποκρίνονται στους ερευνητικούς σκοπούς. Η κάθε μεταβλητή και η κάθε ερώτηση της έρευνας, διακρίνεται από 72 άρθρα περιγραφόμενες διατυπώσεις. Αυτό παρέχει στους συμμετέχοντες στην έρευνα να κατανοούν το πραγματικό νόημα των ερωτήσεων και να δίνουν ξεκάθαρες και στοχευμένες απαντήσεις, με ευκολία. Παράλληλα, λόγω του ότι η έρευνα διεξάγεται προσωπικά στο σπίτι του κάθε ατόμου χωριστά, μεγιστοποιείται και η εσωτερική εγκυρότητα, καθώς η απουσία άγχους, φόβου και η ευχέρεια χρόνου τους «ωθούν» στο να δίνουν πιο αληθινές απαντήσεις στις ερωτήσεις (Robson, 2007).

Για την διασφάλιση της εγκυρότητας αρχικά του πρώτου σκέλους του ερωτηματολογίου MLQ-45 δόθηκε έμφαση στην ακριβή μετάφρασή του όπως αυτή είχε γίνει από τον Μαγγουλιανίτη, (2011). Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε ότι η εν λόγω μετάφραση έχει χρησιμοποιηθεί και σε άλλες σχετικές έρευνες στην Ελλάδα (Μακρής, 2017· Αντωνιάδου, 2020). Έπειτα, για τα άλλα δύο σκέλη του ερωτηματολογίου που σχεδιάστηκαν από την ερευνήτρια έγινε προσπάθεια τα ερωτήματα να είναι διατυπωμένα σωστά και με σύντομο τρόπο και δόθηκαν συγκεκριμένες οδηγίες συμπλήρωσης. Επιπλέον η τήρηση της ανωνυμίας κατά την συμπλήρωση του ερευνητικού εργαλείου είναι καθοριστικής σημασίας.

Επιπρόσθετα, προκειμένου να επιτευχθεί ο σχεδιασμός του περιεχομένου, όπως επίσης και το «ύψος» των ερωτήσεων πραγματοποιήθηκε αναζήτηση και ανάγνωση των ερωτηματολογίων MLQ, καθώς και τα ερωτηματολόγια του Πεδιαδίτη (2009), που είναι σχετικά με την εκπαιδευτική μελέτη και τα οποία ρυθμίστηκαν έτσι ώστε να συμπεριληφθούν στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο.

Εξίσου σημαντική είναι και η διενέργεια βιβλιογραφικής ανασκόπησης με διεξοδικό τρόπο, μέσα από την οποία επήλθε η δημιουργία των ερωτήσεων που χρησιμοποιήθηκαν στο ερωτηματολόγιο και οι οποίες μεγαλώνουν την εγκυρότητα που αποκτά η έρευνα. Επιπλέον, οι ερωτήσεις που δημιουργήθηκαν έγιναν με σκοπό να «απαντάνε» στα ερευνητικά ερωτήματα. Για αυτό το λόγο, η δημιουργία των ερωτήσεων έγινε με γνώμονα τους κύριους «άξονες» των εννοιών της κουλτούρας, της αρχηγίας, της σχολικής αποδοτικότητας, αλλά και της έννοιας που σχετίζεται με εκείνα τα στοιχεία που λειτουργούν ενισχυτικά για την διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος απέναντι στην σχολική πραγματικότητα και καθορίζουν τις ηγετικές στάσεις. Τέλος, η πιλοτική έρευνα συνέβαλε στην διασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας, καθώς διορθώθηκαν κάποια λάθη που παρατηρήθηκαν.

6.6. Βαθμός αξιοπιστίας των ερευνητικών εργαλείων

Παρακάτω παρατίθενται οι πίνακες που αναφέρουν την αξιοπιστία και την εσωτερική συνέπεια των κατηγοριών και των παραγόντων από τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα εργασία.

Πίνακας 10: Ο δείκτης Cronbach για τις κατηγορίες του MLQ-45

	Cronbach's Alpha	N
Εξιδανικευμένη επιρροή (Χαρακτηριστικά) MLQ-45	0,820	4
Εξιδανικευμένη επιρροή (συμπεριφορά) MLQ-45	0,689	4
Εμπνευσμένο κίνητρο MLQ-45	0,889	4
Διανοητική διέγερση MLQ-45	0,703	4
Εξατομικευμένη εξέταση MLQ-45	0,755	4
Ανταμοιβή για επιτευχθέντες στόχους MLQ-45	0,768	4
Διαχείριση κατ' εξαίρεση (ενεργό) MLQ-45	0,694	4
Διαχείριση κατ' εξαίρεση (παθητική) MLQ-45	0,805	4
Ηγεσία laissez Faire MLQ-45	0,928	4
Πρόσθετη προσπάθεια MLQ-45	0,937	3
Αποτελεσματικότητα MLQ-45	0,929	4
Ικανοποίηση MLQ-45	0,886	2

Για κάθε μία από τις 12 κατηγορίες του ερευνητικού εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε, το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο MLQ-45, υπολογίστηκε ο δείκτης Cronbach ο οποίος κυμάνθηκε από 0.689 έως 0,937 (Πίνακας 10).

Πίνακας 11: Ο δείκτης Cronbach για τους παράγοντες διαμόρφωσης οργανωσιακής κουλτούρας

	Cronbach's Alpha	N
Συνολικό score παράγοντα διαμόρφωσης οργανωσιακής κουλτούρας	0.964	31

Ο δείκτης Cronbach για τους παράγοντες διαμόρφωσης οργανωσιακής κουλτούρας κυμάνθηκε στο 0.964, γεγονός που τους καθιστά αξιόπιστους(Πίνακας 11).

Πίνακας 12: Ο δείκτης Cronbach για τους παράγοντες της αξιολόγησης

	Cronbach's Alpha	N
Συνολικό score παράγοντα της αξιολόγησης	0.953	17

Ο δείκτης Cronbach για τους παράγοντες αξιολόγησης της σχολικής μονάδας υπολογίστηκε να είναι 0.953, γεγονός που σημαίνει μεγάλη εσωτερική συνέπεια (Πίνακας 12).

6.7. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Προκειμένου να διενεργηθεί η επεξεργασία και η στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας ερευνητικής μελέτης, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο “IBM SPSS Statistics 21”. Πιο συγκεκριμένα, αφού δημιουργήθηκε η βάση δεδομένων, εξήχθησαν οι πίνακες της περιγραφικής ανάλυσης. Στην συνέχεια, ακολουθήσε η επαγωγική ανάλυση των δεδομένων. Σε αυτήν, και με απώτερο σκοπό την

εξαγωγή των αποτελεσμάτων, χρησιμοποιήθηκαν έλεγχοι κανονικότητας και έλεγχοι συσχετίσεων και έλεγχος t-test ανεξάρτητων δειγμάτων.

Ειδικότερα, για τον έλεγχο της σχέσης ανάμεσα σε μια κατηγορική ανεξάρτητη μεταβλητή με δυο κατηγορίες και μια ποσοτική εφαρμόστηκε το t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Αν ο έλεγχος της ομοιογένειας των διασπορών της ποσοτικής μεταβλητής (που πραγματοποιήθηκε με το Levene's test) έδειχνε ανομοιογένεια των τυπικών αποκλίσεων, τότε καταφεύγαμε σε προσαρμοσμένη τιμή του t-test για άνισες διασπορές. Για τον έλεγχο της σχέσης περισσότερων των δύο κατηγοριών χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης One way Anova.

7. Αποτελέσματα

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την στατιστική ανάλυση των δεδομένων. Συγκεκριμένα, τα ευρήματα της εν λόγω έρευνας τα ταξινομούμε στις δύο παρακάτω κατηγορίες, που είναι η περιγραφική και η επαγωγική ανάλυση. Αρχικά στην περιγραφική ανάλυση, θα παραθέσουμε τους πίνακες που περιλαμβάνουν την κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων που λάβαμε σχετικά με τις ερωτήσεις που περιλαμβάνουν οι κλίμακες του ερωτηματολογίου. Ειδικότερα, για κάθε μία κλίμακα έχουμε κατασκευάσει ένα πίνακα που περιλαμβάνει τις συχνότητες, τις σχετικές συχνότητες καθώς και τη μέση τιμή αλλά και την τυπική απόκλιση που καταγράφηκε για κάθε ερώτηση.

7.1. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για τους τύπους ηγεσίας

Ακολουθεί η περιγραφική ανάλυση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με τον ρόλο του διευθυντή και των τύπων ηγεσίας στη διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας της εκπαιδευτικής μονάδας.

Πίνακας 13: Περιγραφική Ανάλυση της κλίμακας Μετασχηματιστική Ηγεσία

	Καθόλου		Σπάνια		Μερικές φορές		Συχνά		Πολύ συχνά		Δείκτες	
	n	%	n	%	n	%	N	%	N	%	μ.ό.	τ.α
10. Με κάνει να νιώθω υπερήφανος/η που συνεργάζομαι μαζί του/της.	0	0.0%	4	2.9%	21	15.00%	41	29.3%	74	52.9%	4.3	0.8
18. Βάζει το καλό της ομάδας πιο πάνω από το προσωπικό του/της συμφέρον.	0	0.0%	4	2.9%	28	20.0%	32	22.9%	76	54.3%	4.3	0.9
21. Λειτουργεί κατά τρόπο που κερδίζει τον σεβασμό μου.	0	0.0%	5	3.6%	21	15.0%	40	28.6%	74	52.9%	4.3	0.9
25. Επιδεικνύει αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης.	11	7.9%	29	20.7%	33	23.6%	48	34.3%	19	13.6%	3.3	1.2
6. Αναφέρεται στις δικές του/ της σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις.	0	0.0%	21	15.0%	33	23.6%	44	31.4%	42	30.0%	3.8	1.0
14. Καθορίζει τη σπουδαιότητα έχοντας ισχυρή αίσθηση του σκοπού.	0	0.0%	8	5.7%	30	21.4%	34	24.3%	68	48.6%	4.2	1.0
23. Σκέφτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων.	5	3.6%	17	12.1%	58	41.4%	48	34.3%	12	8.6%	3.3	0.9
34. Δίνει έμφαση στο πόσο είναι σημαντικό να υπάρχει συλλογική αίσθηση της αποστολής.	5	3.6%	32	22.9%	50	35.7%	43	30.7%	10	7.1%	3.2	1.0
9. Μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον.	0	0.0%	8	5.7%	25	17.9%	31	22.1%	76	54.3%	4.2	0.9
13. Μιλάει με ενθουσιασμό για τις ανάγκες που πρέπει να επιτευχθούν.	0	0.0%	8	5.7%	35	25.0%	37	26.4%	60	42.9%	4.1	1.0
26. Προβάλλει ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον.	11	7.9%	34	24.3%	36	25.7%	40	28.6%	19	13.6%	3.2	1.2
36. Εκφράζει την πεποίθηση ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν.	5	3.6%	31	22.1%	33	23.6%	47	33.6%	24	17.1%	3.4	1.1
2. Επανεξετάζει κρίσιμα στοιχεία που θεωρούνται δεδομένα και αναρωτιέται εάν αυτά είναι κατάλληλα.	0	0.0%	4	2.9%	19	13.6%	79	56.4%	38	27.1%	4.1	0.7
8. Αναζητά διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων.	0	0.0%	6	4.3%	28	20.0%	55	39.3%	51	36.4%	4.1	0.9
30. Με παροτρύνει να βλέπω τα προβλήματα από πολλές διαφορετικές γωνίες.	12	8.6%	30	21.4%	46	32.9%	41	29.3%	11	7.9%	3.1	1.1
32. Προτείνει νέους τρόπους προσέγγισης, με τους οποίους μπορούμε να επιδιώξουμε την ολοκλήρωση ενός έργου.	7	5.0%	34	24.3%	37	26.4%	38	27.1%	24	17.1%	3.3	1.2
15. Αφιερώνει χρόνο στο να διδάσκει και να καθοδηγεί.	0	0.0%	18	12.9%	35	25.0%	30	21.4%	57	40.7%	3.9	1.1
19. Με αντιμετωπίζει περισσότερο ως ξεχωριστό άτομο παρά ως μέλος της ομάδας.	0	0.0%	16	11.4%	39	27.9%	42	30.0%	43	30.7%	3.8	1.0
29. Με αντιμετωπίζει σε σύγκριση με τους άλλους, ως άτομο με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες	22	15.7%	42	30.0%	44	31.4%	25	17.9%	7	5.0%	2.7	1.1
31. Με βοηθά να αναπτύσσω τις δυνατότητές μου.	8	5.7%	39	27.9%	33	23.6%	41	29.3%	19	13.6%	3.2	1.2

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα 13, παρατηρούμε ότι 4 εκπαιδευτικοί (2.9%) δήλωσαν ότι σπάνια νιώθουν περήφανα που συνεργάζονται με τον ηγέτη της σχολικής μονάδας ενώ

74 (52.9%) δήλωσαν ότι νιώθουν πολύ συχνά περήφανα για τον ίδιο λόγο. Η μέση τιμή των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση ισούται με 4.3 ενώ η τυπική απόκλιση με 0.8. Με άλλα λόγια, οι συμμετέχοντες κατά μέσο όρο απάντησαν συχνά.

Αναφορικά με το αν ο διευθυντής της σχολικής μονάδας βάζει το καλό της ομάδας πιο πάνω από το προσωπικό του/της συμφέρον, από τους 140 εκπαιδευτικούς του δείγματος (100.0%), οι 28 εκπαιδευτικοί (20.0%) δήλωσαν ότι το βάζει μερικές φορές, ενώ οι 76 (54.3%) δήλωσαν ότι το βάζει πολύ συχνά. Επίσης, η μέση τιμή των απαντήσεων στην εν λόγω ερώτηση ισούται με 4.3 και η τυπική απόκλιση με 0.9. Επομένως, οι ερωτηθέντες κατά μέσο όρο απάντησαν συχνά (Πίνακας 13).

Επιπλέον, σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα 13, προκύπτει ότι όσον αφορά στο κατά πόσο ο διευθυντής της σχολικής μονάδας λειτουργεί με τρόπο που να κερδίζει το σεβασμό των εκπαιδευτικών, οι 74 (52.9%) δήλωσαν ότι το κάνει πολύ συχνά, ενώ οι 21 (15.0%) δήλωσαν μερικές φορές. Σχετικά με τη μέση τιμή των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση ισούται με 4.3 ενώ η τυπική απόκλιση με 0.9. Με άλλα λόγια, οι συμμετέχοντες κατά μέσο όρο απάντησαν συχνά.

Όσον αφορά στην ερώτηση του αν ο διευθυντής επιδεικνύει αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης, από τους 140 εκπαιδευτικούς του δείγματός μας (100.0%), οι 33 (23.60%), δήλωσαν ότι αυτό είναι κάτι που συμβαίνει μερικές φορές και οι 19 (13.6%), δήλωσαν ότι συμβαίνει αρκετά συχνά. Τέλος, η μέση τιμή των απαντήσεων σε αυτή την ερώτηση ισούται με 3.3 και η τυπική απόκλιση είναι της τάξης του 1.2. Άρα, οι ερωτηθέντες κατά μέσο όρο απάντησαν μερικές φορές (Πίνακας 13).

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα 13, προκύπτει ότι στην ερώτηση που σχετίζεται με το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ο διευθυντής αναφέρεται στις δικές του/της σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις, οι 21 (15.0%), δήλωσαν ότι αυτό είναι κάτι που συμβαίνει σπάνια, ενώ οι 42 (30.0%) δήλωσαν ότι αυτό συμβαίνει πολύ συχνά. Σχετικά με τη μέση τιμή των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση ισούται με 3.8 ενώ η τυπική απόκλιση με 1. Με άλλα λόγια, οι συμμετέχοντες κατά μέσο όρο απάντησαν συχνά.

Επίσης, από τον παραπάνω πίνακα 13, προκύπτει ότι από τους 140 εκπαιδευτικούς του δείγματός (100.0%), οι 30 (21.4%) θεωρούν ότι ο διευθυντής καθορίζει τη σπουδαιότητα έχοντας ισχυρή αίσθηση του σκοπού, ενώ οι 68 (48.6 %) θεωρούν ότι αυτό είναι κάτι που συμβαίνει πολύ συχνά. Επιπλέον, η μέση τιμή των απαντήσεων στην εν λόγω ερώτηση ισούται με 4.2 και η τυπική απόκλιση με 1. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί κατά μέσο όρο δήλωσαν συχνά.

Αναφορικά με την ερώτηση του κατά πόσο ο διευθυντής σκέφτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεών του, οι 5 εκπαιδευτικοί (3.6%) δήλωσαν ότι αυτό είναι κάτι που δεν συμβαίνει καθόλου, ενώ 48 εκπαιδευτικοί (34.3%) δήλωσαν ότι αυτό είναι κάτι που συμβαίνει συχνά. Σχετικά με τη μέση τιμή των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση ισούται με 3.3 ενώ η τυπική απόκλιση με 0.9. Με άλλα λόγια, οι συμμετέχοντες κατά μέσο όρο απάντησαν μερικές φορές (Πίνακας 13).

Από τον παραπάνω πίνακα 13, προκύπτει ότι από τους 140 εκπαιδευτικούς (100.0%) του δείγματος, οι 32 (22.9%) θεωρούν ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας σπάνια δίνει έμφαση στο πόσο είναι σημαντικό να υπάρχει συλλογική αίσθηση της αποστολής, ενώ οι 10 (7.1%) θεωρούν ότι αυτό είναι κάτι που συμβαίνει πολύ συχνά. Αναφορικά με τη μέση τιμή των απαντήσεων στην εν λόγω ερώτηση ισούται με 3.2 ενώ η τυπική απόκλιση με 1. Με άλλα λόγια, οι συμμετέχοντες κατά μέσο όρο απάντησαν συχνά.

Αναφορικά με το αν ο διευθυντής μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον, όπως καταδεικνύεται από τον παραπάνω πίνακα, οι 25 εκπαιδευτικοί (17.9%) δήλωσαν ότι αυτό είναι κάτι που συμβαίνει μερικές φορές, ενώ οι 76 εκπαιδευτικοί (54.3%) ανέφεραν ότι αυτό είναι κάτι που συμβαίνει πολύ συχνά. Επιπλέον, η μέση τιμή των απαντήσεων στην εν λόγω ερώτηση ισούται με 4.2 και η τυπική απόκλιση με 0.9. Άρα, οι εκπαιδευτικοί κατά μέσο όρο δήλωσαν συχνά (Πίνακας 13).

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα 13, παρατηρούμε ότι αναφορικά με την ερώτηση που σχετίζεται με το πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας μιλάει με ενθουσιασμό για τις ανάγκες της σχολικής μονάδας που πρέπει να επιτευχθούν, οι 35 (25.0%) θεωρούν ότι αυτό είναι κάτι που συμβαίνει μερικές φορές, ενώ

οι 60 (42.9%) είναι κάτι που συμβαίνει πολύ συχνά. Σχετικά με τη μέση τιμή των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση ισούται με 4.1 ενώ η τυπική απόκλιση με 1.0. Με άλλα λόγια, οι συμμετέχοντες κατά μέσο όρο απάντησαν συχνά.

Επιπρόσθετα, από τον παραπάνω πίνακα 13, προκύπτει ότι από τους 140 εκπαιδευτικούς (100.0%) του δείγματος, οι 11 (7.9%) θεωρούν ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας δεν προβάλλει καθόλου ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον, ενώ οι 40 (28.6%) θεωρούν ότι αυτό είναι κάτι που συμβαίνει συχνά. Αναφορικά με τη μέση τιμή των απαντήσεων στην εν λόγω ερώτηση ισούται με 3.2 ενώ η τυπική απόκλιση είναι της τάξης του 1.2. Με άλλα λόγια, οι συμμετέχοντες κατά μέσο όρο απάντησαν μερικές φορές.

Στην ερώτηση που αναφέρεται στο κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο διευθυντής εκφράζει την πεποίθηση ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν, όπως προκύπτει από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα, οι 31 εκπαιδευτικοί (22.1%) δήλωσαν ότι αυτό είναι κάτι που συμβαίνει σπάνια, ενώ οι 47 (33.6%) θεωρούν ότι αυτό είναι κάτι που συμβαίνει συχνά. Όσο αναφορά τη μέση τιμή των απαντήσεων στην παρούσα ερώτηση ισούται με 3.4 ενώ η τυπική απόκλιση με 1.1. Άρα, οι εκπαιδευτικοί κατά μέσο όρο δήλωσαν μερικές φορές (Πίνακας 13) .

Σύμφωνα με τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα 13, παρατηρούμε ότι 79 εκπαιδευτικοί (56.4 %) θεωρούν ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας επανεξετάζει κρίσιμα στοιχεία που θεωρούνται δεδομένα και αναρωτιέται εάν αυτά είναι κατάλληλα συχνά, ενώ 19 εκπαιδευτικοί (13.6%) θεωρούν ότι αυτό συμβαίνει μερικές φορές. Σχετικά με τη μέση τιμή των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση ισούται με 4.1 ενώ η τυπική απόκλιση με 0.7. Με άλλα λόγια, οι συμμετέχοντες κατά μέσο όρο απάντησαν συχνά.

Αναφορικά με την ερώτηση του κατά πόσο ο διευθυντής αναζητά διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων, από τους 140 εκπαιδευτικούς (100.0%) του δείγματος, οι 55 (39.3%) δήλωσαν ότι αυτό είναι κάτι που συμβαίνει συχνά, ενώ οι 28 (20.0%) δήλωσαν ότι αυτό συμβαίνει μερικές φορές. Όσο αναφορά τη μέση τιμή των απαντήσεων στην παρούσα ερώτηση ισούται με 4.1 ενώ η τυπική απόκλιση με 0.9. Άρα, οι εκπαιδευτικοί κατά μέσο όρο δήλωσαν μερικές φορές (Πίνακας 13).

Όπως προκύπτει από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα, στην ερώτηση του πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας τους παροτρύνει να βλέπουν τα προβλήματα από πολλές διαφορετικές γωνίες, οι 30 (21.4%) ανέφεραν ότι αυτό είναι κάτι που συμβαίνει σπάνια, ενώ οι 41 (29.3%) ανέφεραν ότι συμβαίνει συχνά. Επιπλέον, η μέση τιμή των απαντήσεων στην εν λόγω ερώτηση ισούται με 3.1 και η τυπική απόκλιση με 1.1. Άρα, οι εκπαιδευτικοί κατά μέσο όρο απάντησαν μερικές φορές (Πίνακας 13) .

Σύμφωνα με τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα, προκύπτει ότι οι 24 εκπαιδευτικοί (17.1%) θεωρούν ότι ο διευθυντής προτείνει πολύ συχνά νέους τρόπους προσέγγισης, με τους οποίους μπορούν να επιδιώξουν την ολοκλήρωση ενός έργου, ενώ οι 34 (24.3%) πιστεύουν ότι αυτό είναι κάτι που συμβαίνει σπάνια. Αναφορικά με τη μέση τιμή των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση ισούται με 3.3 ενώ η τυπική απόκλιση με 1.2. Με άλλα λόγια, οι συμμετέχοντες κατά μέσο όρο απάντησαν μερικές φορές (Πίνακας 13).

Σχετικά με τον παραπάνω πίνακα 13 και ειδικότερα στην ερώτηση που αναφέρεται στο κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας θεωρούν ότι ο διευθυντής αφιερώνει χρόνο στο να διδάσκει και να καθοδηγεί, οι 18 (12.90%) δήλωσαν ότι αυτό είναι κάτι που συμβαίνει σπάνια, ενώ οι 57 (40.70%) ότι συμβαίνει πολύ συχνά. Επίσης, η μέση τιμή των απαντήσεων ισούται με 3.9, ενώ η τυπική απόκλιση είναι της τάξης του 1.1. Επομένως, οι συμμετέχοντες απάντησαν κατά μέσο όρο συχνά.

Επιπλέον, σύμφωνα με τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα 13, οι 43 εκπαιδευτικοί (30.70%) δήλωσαν ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας τους αντιμετωπίζει πολύ συχνά ως ξεχωριστό άτομο, παρά ως μέλος της ομάδας, ενώ οι 16 (11.40%) ανέφεραν ότι αυτό συμβαίνει σπάνια. Όσο αναφορά τη μέση τιμή των απαντήσεων στην παρούσα ερώτηση ισούται με 3.8 ενώ η τυπική απόκλιση με 1.0. Άρα, οι εκπαιδευτικοί κατά μέσο όρο δήλωσαν συχνά.

Επιπρόσθετα, από τον παραπάνω πίνακα 13, προκύπτει ότι οι 42 εκπαιδευτικοί (30.00%) θεωρούν ότι ο διευθυντής σπάνια τους αντιμετωπίζει σε σύγκριση με τους άλλους, ως άτομο με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες, ενώ οι 7 (5.00%) θεωρούν ότι αυτό

είναι κάτι που συμβαίνει πολύ συχνά. Σχετικά με τη μέση τιμή των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση ισούται με 2.7 ενώ η τυπική απόκλιση με 1.1. Με άλλα λόγια, οι συμμετέχοντες κατά μέσο όρο απάντησαν μερικές φορές.

Τέλος, αναφορικά με το κατά πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ο διευθυντής τους βοηθά να αναπτύξουν τις δυνατότητες τους, οι 39 (27.90%) δήλωσαν ότι τους βοηθά σπάνια, ενώ οι 8 (5.70%) δήλωσαν ότι δεν τους βοηθά καθόλου. Επιπλέον, η μέση τιμή των απαντήσεων ισούται με 3.2, ενώ η τυπική απόκλιση είναι της τάξης του 1.1. Επομένως, οι συμμετέχοντες δήλωσαν κατά μέσο μερικές φορές (Πίνακας 13).

Πίνακας 14: Περιγραφική Ανάλυση της κλίμακας Διεκπαιρευτική Ηγεσία

	Καθόλου		Σπάνια		Μερικές φορές		Συχνά		Πολύ συχνά		Δείκτες	
	n	%	N	%	n	%	N	%	N	%	μ.ό.	τ.α
1. Μου παρέχει βοήθεια ως αντάλλαγμα των προσπαθειών μου.	0	0.0%	10	7.1%	23	16.4%	43	30.7%	64	45.7%	4.1	.9
11. Δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι ο υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.	0	0.0%	7	5.0%	25	17.9%	51	36.4%	57	40.7%	4.1	.9
16. Κάνει ξεκάθαρο τι αποτέλεσμα περιμένει να πάρει κάποιος όταν επιτευχθούν οι στόχοι.	0	0.0%	7	5.0%	35	25.0%	45	32.1%	53	37.9%	4.0	.9
35. Εκφράζει ικανοποίηση όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες του/της.	3	2.1%	33	23.6%	30	21.4%	51	36.4%	23	16.4%	3.4	1.1
4. Εστιάζει την προσοχή του σε αντικανονικότητες, λάθη, εξαιρέσεις και αποκλίσεις από τα standards.	0	0.0%	16	11.4%	36	25.7%	38	27.1%	50	35.7%	3.9	1.0
22. Επικεντρώνει την προσοχή του/της αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών.	18	12.9%	33	23.6%	49	35.0%	32	22.9%	8	5.7%	2.9	1.1
24. Παρακολουθεί κάθε λάθος που γίνεται.	5	3.6%	32	22.9%	50	35.7%	43	30.7%	10	7.1%	3.2	1.0
27. Μου εφιστά την προσοχή όταν δεν ανταποκρίνομαι στις απαιτήσεις.	20	14.3%	45	32.1%	40	28.6%	30	21.4%	5	3.6%	2.7	1.1

Από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα 14, παρατηρούμε ότι οι 10 εκπαιδευτικοί (7.10%) θεωρούν ότι σπάνια ο διευθυντής της σχολικής μονάδας τους παρέχει βοήθεια ως αντάλλαγμα των προσπαθειών τους, ενώ οι 64 (45.70%) δήλωσαν ότι αυτό συμβαίνει πολύ συχνά. Όσο αναφορά τη μέση τιμή των απαντήσεων στην παρούσα ερώτηση ισούται με 4.1 ενώ η τυπική απόκλιση με 0.9. Άρα, οι εκπαιδευτικοί κατά μέσο όρο δήλωσαν συχνά.

Αναφορικά με το κατά πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι ο υπεύθυνος για την επίτευξη

συγκεκριμένων στόχων, όπως καταδεικνύεται από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα, οι 25 εκπαιδευτικοί (17.90%) θεωρούν ότι αυτό συμβαίνει μερικές φορές, ενώ οι 57 (40.70%) πιστεύουν ότι συμβαίνει πολύ συχνά. Επιπλέον, η μέση τιμή των απαντήσεων ισούται με 4.1, ενώ η τυπική απόκλιση είναι της τάξης του 0.9. Επομένως, οι συμμετέχοντες απάντησαν κατά μέσο συχνά (Πίνακας 14).

Σύμφωνα με τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα 14, παρατηρούμε ότι οι 35 εκπαιδευτικοί (25.00%) θεωρούν ότι ο διευθυντής κάνει ξεκάθαρο το τι αποτέλεσμα περιμένει να πάρει κάποιος όταν επιτευχθούν οι στόχοι μερικές φορές, ενώ οι 53 (37.90%) πιστεύουν ότι αυτό συμβαίνει πολύ συχνά. Σχετικά με τη μέση τιμή των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση ισούται με 4.0 ενώ η τυπική απόκλιση με 0.9. Με άλλα λόγια, οι συμμετέχοντες κατά μέσο όρο απάντησαν συχνά.

Όπως προκύπτει από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα, οι 33 εκπαιδευτικοί (23.60%) θεωρούν ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας εκφράζει σπάνια την ικανοποίησή του όταν οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται στις προσδοκίες του/της, ενώ οι 23 (16.40%) θεωρούν ότι την εκφράζει πολύ συχνά. Τέλος, η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση προέκυψαν ίσα με 3.4 και 1.1 αντίστοιχα, άρα οι ερωτηθέντες απάντησαν κατά μέσο όρο μερικές φορές (Πίνακας 14).

Σχετικά με την ερώτηση που αναφέρεται στο κατά πόσο συχνά πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι ο διευθυντής εστιάζει την προσοχή του σε αντικανονικότητες, λάθη, εξαιρέσεις και αποκλίσεις από τα standards, όπως προκύπτει από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα, οι 36 (25.70%) θεωρούν ότι αυτό συμβαίνει μερικές φορές, ενώ οι 50 (35.70%) πολύ συχνά. Όσο αναφορά τη μέση τιμή των απαντήσεων στην παρούσα ερώτηση ισούται με 3.9 ενώ η τυπική απόκλιση με 1.0. Άρα, οι εκπαιδευτικοί κατά μέσο όρο δήλωσαν συχνά (Πίνακας 14).

Σύμφωνα με τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα 14, παρατηρούμε ότι 33 εκπαιδευτικοί (23.60%) θεωρούν ότι ο διευθυντής σπάνια επικεντρώνει την προσοχή του/της αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών, ενώ οι 8 από αυτούς (5.70%) πιστεύουν ότι συμβαίνει πολύ συχνά. Επιπλέον, η μέση τιμή των απαντήσεων

ισούται με 2.9, ενώ η τυπική απόκλιση είναι της τάξης του 1.1. Επομένως, οι συμμετέχοντες δήλωσαν κατά μέσο μερικές φορές.

Από τον παραπάνω πίνακα 14 προκύπτει ότι αναφορικά με την ερώτηση που σχετίζεται με το πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ο διευθυντής παρακολουθεί κάθε λάθος που γίνεται, οι 32 (22.90%) δήλωσαν ότι αυτό συμβαίνει σπάνια, ενώ οι 10 (7.10%) πολύ συχνά. Σχετικά με τη μέση τιμή των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση ισούται με 3.2 ενώ η τυπική απόκλιση με 1.0. Με άλλα λόγια, οι συμμετέχοντες κατά μέσο όρο απάντησαν μερικές φορές.

Τέλος, από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα 14, προκύπτει ότι οι 40 εκπαιδευτικοί (28.60%) δήλωσαν ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας τους εφιστά την προσοχή όταν δεν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις μερικές φορές, ενώ οι 5 (3.60%) δήλωσαν ότι αυτό συμβαίνει πολύ συχνά. Όσο αναφορά τη μέση τιμή των απαντήσεων στην παρούσα ερώτηση ισούται με 2.7 ενώ η τυπική απόκλιση με 1.1. Άρα, οι εκπαιδευτικοί κατά μέσο όρο δήλωσαν μερικές φορές.

Πίνακας 15: Περιγραφική Ανάλυση της κλίμακας Παθητική Ηγεσία

	Καθόλου		Σπάνια		Μερικές φορές		Συχνά		Πολύ συχνά		Δείκτες	
	N	%	N	%	n	%	n	%	N	%	μ.ό.	τ.α
3. Δεν παρεμβαίνει μέχρι τα προβλήματα να γίνουν σοβαρά.	0	0.0%	9	6.4%	36	25.7%	35	25.0%	60	42.9%	4.0	1.0
12. Περιμένει κάτι να πάει στραβά για να επέμβει.	0	0.0%	30	21.4%	44	31.4%	24	17.1%	42	30.0%	3.6	1.1
17. Φαίνεται να είναι σταθερός/ή στην άποψη: «Εάν δεν είναι χαλασμένο μην το φτιάξεις».	0	0.0%	27	19.3%	40	28.6%	26	18.6%	47	33.6%	3.7	1.1
20. Ακολουθεί την τακτική του ότι τα προβλήματα πρέπει να γίνουν χρόνια πριν αναλάβει δράση.	0	0.0%	56	40.0%	31	22.1%	22	15.7%	31	22.1%	3.2	1.2
5. Αποφεύγει να εμπλακεί όταν προκύπτουν σημαντικά ζητήματα	0	0.0%	41	29.3%	40	28.6%	28	20.0%	31	22.1%	3.4	1.1
7. Είναι απών όταν τον έχουν ανάγκη.	0	0.0%	57	40.7%	34	24.3%	28	20.0%	21	15.0%	3.1	1.1
28. Αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις.	45	32.1%	42	30.0%	22	15.7%	27	19.3%	4	2.9%	2.3	1.2
33. Καθυστερεί να δώσει λύση σε επείγοντα ζητήματα.	45	32.1%	43	30.7%	27	19.3%	22	15.7%	3	2.1%	2.2	1.1

Αναφορικά με την ερώτηση που σχετίζεται με το κατά πόσο συχνά θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι ο διευθυντής δεν παρεμβαίνει μέχρι τα προβλήματα να γίνουν σοβαρά, οι 36 (25.70%) δήλωσαν ότι μερικές φορές δεν παρεμβαίνει, ενώ οι 60 (42.90%) ανέφεραν ότι

πολύ συχνά δεν παρεμβαίνει μέχρι τα προβλήματα να γίνουν σοβαρά. Σχετικά με τη μέση τιμή των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση ισούται με 4.0 ενώ η τυπική απόκλιση με 1.0. Με άλλα λόγια, οι συμμετέχοντες κατά μέσο όρο απάντησαν συχνά (Πίνακας 15).

Από τους 140 εκπαιδευτικούς (100.00%) του δείγματος μας, παρατηρούμε ότι όπως προκύπτει από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα, οι 44 (31.40%) δήλωσαν ότι ο διευθυντής περιμένει κάτι να πάει στραβά για να επέμβει μερικές φορές, ενώ οι 42 (30.00%) θεωρούν ότι περιμένει πολύ συχνά. Επιπλέον, η μέση τιμή των απαντήσεων ισούται με 3.6, ενώ η τυπική απόκλιση είναι της τάξης του 1.1. Επομένως, οι συμμετέχοντες δήλωσαν κατά μέσο όρο συχνά (Πίνακας 15).

Στην ερώτηση που σχετίζεται με το πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας θεωρούν ότι ο διευθυντής φαίνεται να είναι σταθερός/ή στην άποψη: «Εάν δεν είναι χαλασμένο μην το φτιάξεις», οι 27 (19.30%) δήλωσαν ότι αυτό συμβαίνει σπάνια, ενώ οι 47 (33.60%) πολύ συχνά. Σχετικά με τη μέση τιμή των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση ισούται με 3.7 ενώ η τυπική απόκλιση με 1.1. Με άλλα λόγια, οι συμμετέχοντες κατά μέσο όρο απάντησαν συχνά (Πίνακας 15).

Σύμφωνα με τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα, προκύπτει ότι 31 εκπαιδευτικοί (22.10 %) θεωρούν ότι ο διευθυντής της σχολικής τους μονάδας ακολουθεί πολύ συχνά την τακτική του ότι τα προβλήματα πρέπει να γίνουν χρόνια πριν αναλάβει δράση, ενώ οι 56 (40.00%) θεωρούν ότι αυτό είναι κάτι που συμβαίνει σπάνια. Τέλος, όσο αναφορά τη μέση τιμή των απαντήσεων στην παρούσα ερώτηση ισούται με 3.2 ενώ η τυπική απόκλιση με 1.2. Άρα, οι εκπαιδευτικοί κατά μέσο όρο δήλωσαν μερικές φορές (Πίνακας 15).

Επιπλέον, στην ερώτηση που σχετίζεται με το κατά πόσο συχνά θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι ο διευθυντής αποφεύγει να εμπλακεί όταν προκύπτουν σημαντικά ζητήματα, οι 28 (20.00%) θεωρούν ότι αυτή η κατάσταση συμβαίνει συχνά, ενώ οι 31 (22.10 %) πολύ συχνά. Όσο αναφορά με τη μέση τιμή των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση ισούται με 3.4 ενώ η τυπική απόκλιση με 1.1. Με άλλα λόγια, οι συμμετέχοντες κατά μέσο όρο απάντησαν μερικές φορές (Πίνακας 15).

Σύμφωνα με τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα 15, παρατηρούμε ότι οι 28 εκπαιδευτικοί (20.00%) θεωρούν ότι ο διευθυντής είναι απών όταν τον έχουν ανάγκη, ενώ οι 57 (40.70%) θεωρούν ότι σπάνια είναι απών. Σχετικά με τη μέση τιμή των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση ισούται με 3.1 ενώ η τυπική απόκλιση με 1.1. Επομένως, οι ερωτηθέντες κατά μέσο όρο απάντησαν μερικές φορές.

Όπως προκύπτει από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα 15, από τους 140 εκπαιδευτικούς του δείγματός μας (100.00%), οι 42 (30.00%) αναφέρουν ότι σπάνια ο διευθυντής αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις, ενώ οι 27 (19.30%) δήλωσαν ότι αποφεύγει συχνά. Επιπλέον, η μέση τιμή των απαντήσεων ισούται με 2.3, ενώ η τυπική απόκλιση είναι της τάξης του 1.2. Άρα, οι ερωτηθέντες δήλωσαν κατά μέσο σπάνια.

Αναφορικά με το κατά πόσο συχνά θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι ο διευθυντής καθυστερεί να δώσει λύση σε επείγοντα ζητήματα, οι 43 (30.70%) δήλωσαν ότι σπάνια καθυστερεί, ενώ οι 3 (2.10%) δήλωσαν ότι καθυστερεί πολύ συχνά. Τέλος, όσο αναφορά τη μέση τιμή των απαντήσεων στην παρούσα ερώτηση ισούται με 2.2 ενώ η τυπική απόκλιση με 1.1. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί κατά μέσο όρο απάντησαν σπάνια (Πίνακας 15).

Πίνακας 16: Περιγραφική Ανάλυση της κλίμακας Αποτελέσματα Ηγεσίας

	Καθόλου		Σπάνια		Μερικές φορές		Συχνά		Πολύ συχνά		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	n	%	n	%	μ.ό.	τ.α
39. Καταφέρνει να κάνω περισσότερα από ό,τι θα περίμενα και εγώ ο ίδιος.	10	7.1%	37	26.4%	37	26.4%	40	28.6%	16	11.4%	3.1	1.1
42. Αυξάνει την επιθυμία μου για επιτυχία.	4	2.9%	36	25.7%	29	20.7%	45	32.1%	26	18.6%	3.4	1.1
44. Αυξάνει την προθυμία μου να προσπαθώ περισσότερο.	6	4.3%	35	25.0%	31	22.1%	47	33.6%	21	15.0%	3.3	1.1
37. Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ανάγκες μου που σχετίζονται με τη δουλειά.	2	1.4%	22	15.7%	38	27.1%	53	37.9%	25	17.9%	3.6	1.0
40. Με αντιπροσωπεύει ικανοποιητικά σε υψηλότερα κλίμακα.	7	5.0%	22	15.7%	46	32.9%	41	29.3%	24	17.1%	3.4	1.1
43. Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της σχολικής μονάδας.	3	2.1%	15	10.7%	41	29.3%	49	35.0%	32	22.9%	3.7	1.0
45. Ηγείται μιας ομάδας που είναι αποτελεσματική.	5	3.6%	20	14.3%	36	25.7%	55	39.3%	24	17.1%	3.5	1.0
38. Χρησιμοποιεί ικανοποιητικές μεθόδους ηγεσίας.	7	5.0%	24	17.1%	40	28.6%	49	35.0%	20	14.3%	3.4	1.1
41. Συνεργαζόμαστε με ικανοποιητικό τρόπο.	2	1.4%	11	7.9%	46	32.9%	48	34.3%	33	23.6%	3.7	1.0

Με βάση τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα 16, προκύπτει ότι 40 εκπαιδευτικοί (28.60%) θεωρούν ότι ο διευθυντής του σχολείου τους, καταφέρνει συχνά να κάνουν περισσότερα από ό,τι θα περίμεναν και οι ίδιοι, ενώ οι 37 (26.40%) θεωρούν ότι το καταφέρνει σπάνια. Σχετικά με τη μέση τιμή των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση ισούται με 3.1 ενώ η τυπική απόκλιση με 1.1. Με άλλα λόγια, οι συμμετέχοντες κατά μέσο όρο απάντησαν μερικές φορές.

Από τον παραπάνω πίνακα 16, προκύπτει ότι από τους 140 εκπαιδευτικούς του δείγματος (100.00%), οι 36 (25.70%) θεωρούν ότι σπάνια ο διευθυντής αυξάνει την επιθυμία του για επιτυχία, ενώ οι 45 (32.10%) δήλωσαν ότι συμβαίνει συχνά. Επιπλέον, η μέση τιμή των απαντήσεων ισούται με 3.4, ενώ η τυπική απόκλιση είναι της τάξης του 1.1. Επομένως, οι συμμετέχοντες δήλωσαν κατά μέσο μερικές φορές.

Αναφορικά με το κατά πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο διευθυντής του σχολείου αυξάνει την προθυμία τους να προσπαθούν περισσότερο, οι 21 (15.00%) δήλωσαν ότι αυτό συμβαίνει συχνά, ενώ 35 (25.00%) δήλωσαν ότι σπάνια συμβαίνει να αυξάνει την προθυμία τους να προσπαθούν περισσότερο. Τέλος, σχετικά με τη μέση τιμή των απαντήσεων στην παρούσα ερώτηση ισούται με 3.3 ενώ η τυπική απόκλιση με 1.1. Άρα, οι εκπαιδευτικοί κατά μέσο όρο απάντησαν μερικές φορές (Πίνακας 16).

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, παρατηρούμε ότι οι 38 εκπαιδευτικοί (27.10%) θεωρούν ότι ο διευθυντής ανταποκρίνεται μερικές φορές αποτελεσματικά στις ανάγκες τους που σχετίζονται με τη δουλειά, ενώ οι 25 (17.90%) θεωρούν ότι ανταποκρίνεται πολύ συχνά. Όσο αναφορά με τη μέση τιμή των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση ισούται με 3.6 ενώ η τυπική απόκλιση με 1.0. Με άλλα λόγια, οι συμμετέχοντες κατά μέσο όρο απάντησαν συχνά (Πίνακας 16).

Στην ερώτηση που σχετίζεται με το κατά πόσο συχνά θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας τους αντιπροσωπεύει ικανοποιητικά σε υψηλότερα κλιμάκια, οι 46 (32.90%) δήλωσαν ότι αυτό είναι κάτι που συμβαίνει μερικές φορές, ενώ οι 24 (17.10%) δήλωσαν ότι συμβαίνει πολύ συχνά. Επιπλέον, η μέση τιμή των απαντήσεων

ισούται με 3.4, ενώ η τυπική απόκλιση είναι της τάξης του 1.1. Επομένως, οι συμμετέχοντες δήλωσαν κατά μέσο μερικές φορές (Πίνακας 16).

Από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα 16, προκύπτει ότι οι 49 εκπαιδευτικοί (35.00%) θεωρούν ότι ο διευθυντής ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της σχολικής μονάδας, ενώ οι 3 (2.10%) δήλωσαν ότι δεν ανταποκρίνεται καθόλου αποτελεσματικά. Σχετικά με τη μέση τιμή των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση ισούται με 3.7 ενώ η τυπική απόκλιση με 1.0. Με άλλα λόγια, οι συμμετέχοντες κατά μέσο όρο απάντησαν συχνά.

Σχετικά με την ερώτηση που αναφέρεται στο κατά πόσο συχνά θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας ηγείται μιας ομάδας που είναι αποτελεσματική, οι 55 (39.30%) αναφέρουν ότι αυτό συμβαίνει συχνά, ενώ οι 24 (17.10%) δήλωσαν ότι αυτό είναι κάτι που συμβαίνει πολύ συχνά. Επίσης, η μέση τιμή των απαντήσεων ισούται με 3.5, ενώ η τυπική απόκλιση είναι της τάξης του 1.0. Επομένως, οι συμμετέχοντες δήλωσαν κατά μέσο συχνά (Πίνακας 16).

Από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα 16, προκύπτει ότι οι 20 εκπαιδευτικοί (14.30%) θεωρούν ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας χρησιμοποιεί πολύ συχνά ικανοποιητικές μονάδες ηγεσίας, ενώ οι 7 (5.00%) καθόλου. Σχετικά με τη μέση τιμή των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση ισούται με 3.4 ενώ η τυπική απόκλιση με 1.1. Με άλλα λόγια, οι συμμετέχοντες κατά μέσο όρο απάντησαν μερικές φορές.

Τέλος, όσο αναφορά το κατά πόσο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι συνεργάζονται με ικανοποιητικό τρόπο με τον διευθυντή του σχολείου, οι 33 (23.60%) θεωρούν ότι συνεργάζονται ικανοποιητικά πολύ συχνά, ενώ οι 11 (97.90%) θεωρούν ότι σπάνια συνεργάζονται ικανοποιητικά. Επιπλέον, η μέση τιμή των απαντήσεων ισούται με 3.7, ενώ η τυπική απόκλιση είναι της τάξης του 1.0. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν κατά μέσο συχνά (Πίνακας 16).

Πίνακας 17: Περιγραφικά μεγέθη των κατηγοριών του MLQ

	M.T	T.A.
Μετασχηματιστική ηγεσία		
Εξιδανικευμένη Επιρροή (Χαρακτηριστικά)	4,0	0,8
Εξιδανικευμένη Επιρροή (Συμπεριφορά)	3,7	0,6
Εμπνευσμένο Κίνητρο	3,7	0,9
Διανοητική Διέγερση	3,6	0,7
Εξατομικευμένη εξέταση	3,4	0,8
Διεκπαιρεωτική Ηγεσία		
Ανταμοιβή για επιτευχθέντες στόχους	3,9	0,7
Διαχείριση κατ' εξαίρεση (Ενεργητική)	3,1	0,7
Παθητική – προς αποφυγή Ηγεσία		
Διαχείριση κατ' εξαίρεση (Παθητική)	3,6	0,9
Ηγεσία Laissez-faire	2,8	1,0
Αποτελέσματα Ηγεσίας		
Πρόσθετη Προσπάθεια	3,3	1,1
Αποτελεσματικότητα	3,5	0,9
Ικανοποίηση	3,5	1,0

Στον πίνακα 17, που προηγείται καταγράφονται οι μέσες τιμές για τα επιμέρους στυλ ηγεσίας. Όσον αφορά την Μετασχηματιστική ηγεσία, η διάσταση «Εξιδανικευμένη επιρροή (Χαρακτηριστικά)» εμφανίζει την μεγαλύτερη μέση τιμή (4), ενώ το «Εξατομικευμένη εξέταση » την μικρότερη (3,4). Στη Διεκπαιρεωτική Ηγεσία η «Ανταμοιβή για τους επιτευχθέντες στόχους » είχε τιμή 3,9 ενώ η « Διαχείριση κατ' Εξαιρεση » (3,1). Σχετικά με την Παθητική Ηγεσία η «Ηγεσία Laissez-faire» έχει τιμή 2,8. Τέλος, στα Αποτελέσματα Ηγεσίας οι τιμές των διαστάσεων δεν διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους και οι τιμές τους κυμαίνονται στο 3,5 και 3,3.

7.2. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για τους παράγοντες της οργανωσιακής κουλτούρας

Ακολουθεί η περιγραφική ανάλυση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με τους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας της εκπαιδευτικής μονάδας.

Πίνακας 18: Περιγραφική Ανάλυση των παραγόντων που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας

Παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας	Ελάχιστα		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	μ.ο.	τ.α.
1. Οι υψηλές επιδόσεις των μαθητών ως απόρροια της ικανότητας του εκπαιδευτικού.	2	1.4%	9	6.4%	18	12.9%	52	37.1%	59	42.1%	4.1	1.0
2. Η ικανότητα του εκπαιδευτικού να διαχειρίζεται προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών στην τάξη του.	3	2.1%	1	0.7%	17	12.1%	40	28.6%	79	56.4%	4.4	0.9
3. Ο σεβασμός των μαθητών στις υποδομές του σχολείου.	3	2.1%	4	2.9%	14	10.0%	42	30.0%	77	55.0%	4.3	0.9
4. Οι εκπαιδευτικοί θέτουν υψηλούς στόχους.	0	0.0%	2	1.4%	12	8.6%	41	29.3%	85	60.7%	4.5	0.7
5. Οι εκπαιδευτικοί επιζητούν την επιμόρφωση τους.	2	1.4%	3	2.1%	14	10.0%	38	27.1%	83	59.3%	4.4	0.9
6. Οι εκπαιδευτικοί προετοιμάζουν τις εκπαιδευτικές τους δραστηριότητες.	3	2.1%	3	2.1%	10	7.1%	38	27.1%	86	61.4%	4.4	0.9
7. Οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν με τους γονείς.	3	2.1%	3	2.1%	19	13.6%	38	27.1%	77	55.0%	4.3	0.9
8. Οι γονείς επιζητούν την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς.	2	1.4%	1	0.7%	20	14.3%	49	35.0%	68	48.6%	4.3	0.8
9. Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου.	3	2.1%	4	2.9%	25	17.9%	35	25.0%	73	52.1%	4.2	1.0
10. Οι καλές κτηριακές εγκαταστάσεις.	3	2.1%	7	5.0%	31	22.1%	37	26.4%	62	44.3%	4.1	1.0
11. Επαρκής στελέχωση προσωπικού στο σχολείο.	3	2.1%	2	1.4%	19	13.6%	29	20.7%	87	62.1%	4.4	0.9
12. Οι διοικητικές ικανότητες του διευθυντή.	5	3.6%	1	0.7%	11	7.9%	35	25.0%	88	62.9%	4.4	0.9

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα 18, παρατηρούμε ότι οι 18 εκπαιδευτικοί (12.9%) θεωρούν ότι τους αντιπροσωπεύει αρκετά το γεγονός ότι οι υψηλές επιδόσεις των μαθητών αποτελούν απόρροια της ικανότητας του εκπαιδευτικού, ενώ οι 59 (42,1%) το θεωρούν πάρα πολύ αντιπροσωπευτικό για αυτούς. Όσο αναφορά με τη μέση τιμή των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση ισούται με 4.1 ενώ η τυπική απόκλιση με 1.0. Με άλλα λόγια, οι συμμετέχοντες κατά μέσο όρο απάντησαν πολύ αντιπροσωπευτικό.

Στην ερώτηση που σχετίζεται με την ικανότητα του εκπαιδευτικού να διαχειρίζεται προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών στην τάξη του, οι 17(12.1%) δήλωσαν ότι το

γεγονός αυτό τους αντιπροσωπεύει αρκετά, ενώ οι 79 (17.10%) δήλωσαν ότι είναι πάρα πολύ αντιπροσωπευτικό για τους ίδιους. Επιπλέον, η μέση τιμή των απαντήσεων ισούται με 4.4, ενώ η τυπική απόκλιση είναι της τάξης του 0.9. Επομένως, οι συμμετέχοντες δήλωσαν κατά μέσο όρο πολύ αντιπροσωπευτικό (Πίνακας 18).

Από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα 18, προκύπτει ότι οι 42 εκπαιδευτικοί (30.0%) θεωρούν ότι αντιπροσωπεύονται πολύ με το γεγονός ότι οι μαθητές καλούνται να σέβονται τις υποδομές του σχολείου, ενώ οι 77 (55.0%) δήλωσαν ότι είναι πάρα πολύ αντιπροσωπευτικό. Σχετικά με τη μέση τιμή των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση ισούται με 4.3 ενώ η τυπική απόκλιση με 0.9. Με άλλα λόγια, οι συμμετέχοντες κατά μέσο όρο απάντησαν πολύ αντιπροσωπευτικό.

Αναφορικά με την πρόταση που αναφέρεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί θέτουν υψηλούς στόχους, οι 12 (8.6%) αναφέρουν ότι τους αντιπροσωπεύει αρκετά, ενώ οι 85 (60.7%) δήλωσαν ότι αυτό πάρα πολύ αντιπροσωπευτικό. Επίσης, η μέση τιμή των απαντήσεων ισούται με 4.5, ενώ η τυπική απόκλιση είναι της τάξης του 0.7. Επομένως, οι συμμετέχοντες δήλωσαν κατά μέσο όρο πάρα πολύ αντιπροσωπευτικό (Πίνακας 18).

Επιπλέον, από τον παραπάνω πίνακα 18, διαπιστώνουμε ότι 14 (10.0%) εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι τους αντιπροσωπεύει αρκετά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί επιζητούν την επιμόρφωση τους, ενώ 83 (59.3%) σημείωσαν ότι είναι πάρα πολύ αντιπροσωπευτικό. Όσο αναφορά τη μέση τιμή των απαντήσεων ισούται με 4.4, ενώ η τυπική απόκλιση είναι της τάξης του 0.9. Άρα, οι συμμετέχοντες απάντησαν κατά μέσο όρο πολύ αντιπροσωπευτικό.

Επιπρόσθετα, όσο αναφορά την πρόταση που αναφέρεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί προετοιμάζουν τις εκπαιδευτικές τους δραστηριότητες, οι 38 (27.1%) αναφέρουν ότι τους αντιπροσωπεύει πολύ, ενώ οι 86 (61.4%) δήλωσαν ότι είναι πάρα πολύ αντιπροσωπευτικό. Ταυτόχρονα, η μέση τιμή των απαντήσεων ισούται με 4.4, ενώ η τυπική απόκλιση είναι της τάξης του 0.9. Με άλλα λόγια, οι ερωτηθέντες δήλωσαν κατά μέσο όρο πολύ αντιπροσωπευτικό (Πίνακας 18).

Με βάση τον παραπάνω πίνακα 18, σημειώνεται ότι 19 (13.6%) εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι είναι αρκετά αντιπροσωπευτικό για τους ίδιους το γεγονός ότι «οι εκπαιδευτικοί να

επικοινωνούν με τους γονείς», ενώ 77(55.0%) επισημαίνουν ότι είναι πάρα πολύ αντιπροσωπευτικό. Όσο αναφορά τη μέση τιμή των απαντήσεων ισούται με 4.3, ενώ η τυπική απόκλιση είναι της τάξης του 0.9. Άρα, οι συμμετέχοντες απάντησαν κατά μέσο όρο πολύ αντιπροσωπευτικό.

Από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα 18, προκύπτει ότι οι 49 εκπαιδευτικοί (35.0%) θεωρούν ότι αντιπροσωπεύονται πολύ από το γεγονός ότι οι γονείς επιζητούν την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, ενώ οι 68 (48.6%) δήλωσαν ότι είναι πάρα πολύ αντιπροσωπευτικό. Σχετικά με τη μέση τιμή των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση ισούται με 4.3 ενώ η τυπική απόκλιση με 0.8. Με άλλα λόγια, οι συμμετέχοντες κατά μέσο όρο απάντησαν πολύ αντιπροσωπευτικό.

Στην ερώτηση που σχετίζεται με την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, οι 25(17.9%) δήλωσαν ότι αυτό είναι αρκετά αντιπροσωπευτικό για τους ίδιους, ενώ οι 73 (52.1%) δήλωσαν ότι είναι πάρα πολύ αντιπροσωπευτικό. Επιπλέον, η μέση τιμή των απαντήσεων ισούται με 4.2, ενώ η τυπική απόκλιση είναι της τάξης του 1. Επομένως, οι συμμετέχοντες δήλωσαν κατά μέσο όρο πολύ αντιπροσωπευτικό (Πίνακας 18).

Σχετικά με την πρόταση που αναφέρεται στις καλές κτηριακές εγκαταστάσεις, οι 37 (26.4%) αναφέρουν ότι τους αντιπροσωπεύει σε πολύ μεγάλο βαθμό, ενώ οι 62 (44.3%) δήλωσαν ότι αυτό είναι πάρα πολύ αντιπροσωπευτικό. Επίσης, η μέση τιμή των απαντήσεων ισούται με 4.1, ενώ η τυπική απόκλιση είναι της τάξης του 0.7. Επομένως, οι συμμετέχοντες δήλωσαν κατά μέσο όρο πολύ αντιπροσωπευτικό (Πίνακας 18).

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα 18, παρατηρούμε ότι οι 19 εκπαιδευτικοί (13.6%) θεωρούν ότι τους αντιπροσωπεύει αρκετά η πρόταση που σχετίζεται με την επαρκή στελέχωση του προσωπικού, ενώ οι 87 (62.1%) το θεωρούν πάρα πολύ αντιπροσωπευτικό. Όσο αναφορά με τη μέση τιμή των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση ισούται με 4.4 ενώ η τυπική απόκλιση με 0.9. Με άλλα λόγια, οι συμμετέχοντες κατά μέσο όρο απάντησαν πολύ αντιπροσωπευτικό.

Τέλος, από τον παραπάνω πίνακα 18, διαπιστώνουμε ότι 11 (7.9%) εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι αντιπροσωπεύονται αρκετά με τις διοικητικές ικανότητες του διευθυντή, ενώ

88 (62.9%) σημείωσαν ότι είναι πάρα πολύ αντιπροσωπευτικό. Όσο αναφορά τη μέση τιμή των απαντήσεων ισούται με 4.4, ενώ η τυπική απόκλιση είναι της τάξης του 0.9. Άρα, οι συμμετέχοντες απάντησαν κατά μέσο όρο πολύ αντιπροσωπευτικό.

Πίνακας 19: Περιγραφική Ανάλυση των παραγόντων που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας

Παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας	Ελάχιστα		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ		Δείκτες	
	N	%	N	%	n	%	n	%	n	%	μ.ο.	τ.α.
13. Ο διευθυντής συναποφασίζει με τον σύλλογο διδασκόντων.	7	5.0%	1	0.7%	11	7.9%	31	22.1%	90	64.3%	4.4	1.0
14. Ο διευθυντής διαθέτει όραμα για την σχολική μονάδα.	3	2.1%	4	2.9%	7	5.0%	30	21.4%	96	68.6%	4.5	0.9
15. Ο διευθυντής στηρίζει έμπρακτα τους συναδέλφους του.	5	3.6%	2	1.4%	13	9.3%	25	17.9%	95	67.9%	4.5	1.0
16. Ο διευθυντής στηρίζει τις καλές σχέσεις των συναδέλφων μεταξύ τους.	5	3.6%	3	2.1%	12	8.6%	31	22.1%	89	63.6%	4.4	1.0
17. Ο διευθυντής επιβραβεύει τις προσπάθειες του προσωπικού.	7	5.0%	2	1.4%	13	9.3%	37	26.4%	81	57.9%	4.3	1.0
18. Ο διευθυντής στηρίζει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.	5	3.6%	4	2.9%	15	10.7%	31	22.1%	85	60.7%	4.3	1.0
19. Ο διευθυντής αποτελεί παράδειγμα μέσω της δικής του επιμόρφωσης.	7	5.0%	6	4.3%	12	8.6%	35	25.0%	80	57.1%	4.3	1.1
20. Οι εκπαιδευτικοί διατηρούν καλές συναδελφικές σχέσεις.	7	5.0%	4	2.9%	18	12.9%	25	17.9%	86	61.4%	4.3	1.1
21. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εκφράζουν τις απόψεις τους ελεύθερα στο γραφείο των εκπαιδευτικών.	8	5.7%	5	3.6%	13	9.3%	28	20.0%	86	61.4%	4.3	1.1
22. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συζητούν χωρίς να αισθάνονται μειονεκτικά το λάθος που έκαναν στην διδασκαλία τους.	7	5.0%	5	3.6%	18	12.9%	32	22.9%	78	55.7%	4.2	1.1
23. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι δεν θα κατακριθούν εάν ζητήσουν την βοήθεια των συναδέλφων τους.	8	5.7%	4	2.9%	15	10.7%	31	22.1%	82	58.6%	4.3	1.1

Με βάση με τον παραπάνω πίνακα 19, παρατηρούμε ότι οι 11 εκπαιδευτικοί (7.9%) θεωρούν αρκετά αντιπροσωπευτικό για τους ίδιους το γεγονός ότι ο διευθυντής συναποφασίζει με τον σύλλογο διδασκόντων, ενώ οι 90 (64.3%) το θεωρούν πάρα πολύ αντιπροσωπευτικό. Όσο αναφορά με τη μέση τιμή των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση ισούται με 4.4 ενώ η τυπική απόκλιση με 1.0. Με άλλα λόγια, οι συμμετέχοντες κατά μέσο όρο απάντησαν πολύ αντιπροσωπευτικό.

Στην ερώτηση που σχετίζεται με το γεγονός ότι διευθυντής διαθέτει όραμα για την σχολική μονάδα, οι 7(5.0%) δήλωσαν ότι τους αντιπροσωπεύει αρκετά, ενώ οι 96 (68.6%) δήλωσαν ότι είναι πάρα πολύ αντιπροσωπευτικό. Επιπλέον, η μέση τιμή των απαντήσεων ισούται με 4.5, ενώ η τυπική απόκλιση είναι της τάξης του 0.9. Επομένως, οι συμμετέχοντες δήλωσαν κατά μέσο όρο πάρα πολύ αντιπροσωπευτικό (Πίνακας 19).

Από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα 19, προκύπτει ότι οι 25 εκπαιδευτικοί (17.9%) θεωρούν πολύ αντιπροσωπευτική την πρόταση «ο διευθυντής στηρίζει έμπρακτα τους συναδέλφους του», ενώ οι 95 (67.9%) δήλωσαν ότι αντιπροσωπεύονται σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό. Σχετικά με τη μέση τιμή των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση ισούται με 4.5 ενώ η τυπική απόκλιση με 1. Με άλλα λόγια, οι συμμετέχοντες κατά μέσο όρο απάντησαν πάρα πολύ αντιπροσωπευτικό.

Αναφορικά με την πρόταση που αναφέρεται στο γεγονός ότι ο διευθυντής στηρίζει τις καλές σχέσεις των συναδέλφων μεταξύ τους, οι 12 (8.6%) αναφέρουν ότι αντιπροσωπεύονται αρκετά από αυτό, ενώ οι 89 (63.6%) δήλωσαν ότι αυτό είναι πάρα πολύ αντιπροσωπευτικό. Επίσης, η μέση τιμή των απαντήσεων ισούται με 4.4, ενώ η τυπική απόκλιση ισούται με 1. Επομένως, οι συμμετέχοντες δήλωσαν κατά μέσο όρο πολύ αντιπροσωπευτικό (Πίνακας 19).

Επιπλέον, από τον παραπάνω πίνακα 19, διαπιστώνουμε ότι 13 (9.3%) συμμετέχοντες δήλωσαν ότι είναι αρκετά αντιπροσωπευτικό για τους ίδιους το γεγονός ότι ο διευθυντής επιβραβεύει τις προσπάθειες του προσωπικού, ενώ 81 (57.9%) σημείωσαν ότι είναι πάρα πολύ αντιπροσωπευτικό. Όσο αφορά τη μέση τιμή των απαντήσεων ισούται με 4.3, ενώ η τυπική απόκλιση είναι της τάξης του 1. Άρα, οι συμμετέχοντες απάντησαν κατά μέσο όρο πολύ αντιπροσωπευτικό.

Επιπρόσθετα, όσο αναφορά την πρόταση που αναφέρεται στο γεγονός ότι ο διευθυντής στηρίζει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι 31 (22.1%) αναφέρουν ότι αντιπροσωπεύονται πολύ, ενώ οι 85 (60.7%) δήλωσαν ότι είναι πάρα πολύ αντιπροσωπευτικό. Ταυτόχρονα, η μέση τιμή των απαντήσεων ισούται με 4.3, ενώ η τυπική

απόκλιση ισούται με 1. Με άλλα λόγια, οι ερωτηθέντες δήλωσαν κατά μέσο όρο πολύ αντιπροσωπευτικό (Πίνακας 19).

Με βάση τον παραπάνω πίνακα 19, σημειώνεται ότι 12 (8.6%) εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι είναι αρκετά αντιπροσωπευτικό για τους ίδιους το γεγονός ότι ο διευθυντής αποτελεί παράδειγμα μέσω της δικής του επιμόρφωσης, ενώ 80 (57.1%) επισημαίνουν ότι είναι πάρα πολύ αντιπροσωπευτικό. Όσο αναφορά τη μέση τιμή των απαντήσεων ισούται με 4.3, ενώ η τυπική απόκλιση είναι της τάξης του 1.1. Άρα, οι συμμετέχοντες απάντησαν κατά μέσο όρο πολύ αντιπροσωπευτικό.

Από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα 19, προκύπτει ότι οι 25 εκπαιδευτικοί (17.9%) θεωρούν πολύ αντιπροσωπευτική την πρόταση «οι εκπαιδευτικοί διατηρούν καλές συναδελφικές σχέσεις», ενώ οι 86 (61.4%) δήλωσαν ότι είναι πάρα πολύ αντιπροσωπευτική. Σχετικά με τη μέση τιμή των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση ισούται με 4.3 ενώ η τυπική απόκλιση με 1.1. Με άλλα λόγια, οι συμμετέχοντες κατά μέσο όρο απάντησαν πολύ αντιπροσωπευτική.

Επίσης, από τον παραπάνω πίνακα 19, διαπιστώνουμε ότι 13 (9.3%) συμμετέχοντες δήλωσαν ότι είναι αρκετά αντιπροσωπευτικό για τους ίδιους το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εκφράζουν τις απόψεις τους ελεύθερα στο γραφείο των εκπαιδευτικών, ενώ 86 (61.4%) σημείωσαν ότι είναι πάρα πολύ αντιπροσωπευτικό. Όσο αναφορά τη μέση τιμή των απαντήσεων ισούται με 4.3, ενώ η τυπική απόκλιση είναι της τάξης του 1.1. Άρα, οι συμμετέχοντες απάντησαν κατά μέσο όρο πολύ αντιπροσωπευτικό.

Επιπρόσθετα, όσο αναφορά την πρόταση που αναφέρεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συζητούν χωρίς να αισθάνονται μειονεκτικά το λάθος που έκαναν στην διδασκαλία τους, οι 32 (22.9%) αναφέρουν ότι αντιπροσωπεύονται πολύ, ενώ οι 78 (55.7%) δήλωσαν ότι είναι πάρα πολύ αντιπροσωπευτικό. Ταυτόχρονα, η μέση τιμή των απαντήσεων ισούται με 4.3, ενώ η τυπική απόκλιση ισούται με 1. Με άλλα λόγια, οι ερωτηθέντες δήλωσαν κατά μέσο όρο πολύ αντιπροσωπευτικό (Πίνακας 19).

Τέλος, από τον παραπάνω πίνακα 19, σημειώνεται ότι 15 (10.7%) εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι είναι αρκετά αντιπροσωπευτικό για τους ίδιους το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί

αισθάνονται ότι δεν θα κατακριθούν εάν ζητήσουν την βοήθεια των συναδέλφων τους, ενώ 82 (58.6%) επισημαίνουν ότι είναι πάρα πολύ αντιπροσωπευτικό. Όσο αναφορά τη μέση τιμή των απαντήσεων ισούται με 4.3, ενώ η τυπική απόκλιση είναι της τάξης του 1.1. Άρα, οι συμμετέχοντες απάντησαν κατά μέσο όρο πολύ αντιπροσωπευτικό.

Πίνακας 20: Περιγραφική Ανάλυση των παραγόντων που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας

Παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας	Ελάχιστα		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ		Δείκτες	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	μ.ο.	τ.α.
24. Επιδιώκουν να συζητούν στον σύλλογο διδασκόντων ό,τι τους απασχολεί σχετικά με την διδασκαλία τους.	8	5.7%	3	2.1%	21	15.0%	33	23.6%	75	53.6%	4.2	1.1
25. Επιδιώκουν να ζητούν την βοήθεια των συναδέλφων τους σε τυχόν συγκρούσεις με τους γονείς των μαθητών τους.	8	5.7%	8	5.7%	13	9.3%	36	25.7%	75	53.6%	4.2	1.2
26. Εκφράζουν την αδυναμία τους να διαχειριστούν μια προβληματική συμπεριφορά των μαθητών τους.	7	5.0%	11	7.9%	24	17.1%	34	24.3%	64	45.7%	4.0	1.2
27. Μοιράζονται με τους συναδέλφους τους καλές πρακτικές που χρησιμοποιούν στην τάξη τους.	7	5.0%	6	4.3%	12	8.6%	32	22.9%	83	59.3%	4.3	1.1
28. Μοιράζονται με τους συναδέλφους τους την επιτυχία τους στην ολοκλήρωση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος.	8	5.7%	6	4.3%	20	14.3%	27	19.3%	79	56.4%	4.2	1.2
29. Εκφράζουν την ικανότητά τους για την σωστή διαχείριση μιας προβληματικής συμπεριφοράς.	9	6.4%	7	5.0%	11	7.9%	34	24.3%	79	56.4%	4.2	1.2
30. Μπορούν να ζητήσουν την βοήθεια των συναδέλφων τους σχετικά με την αδυναμία τους στην χρήση.	8	5.7%	7	5.0%	19	13.6%	29	20.7%	77	55.0%	4.1	1.2
31. Μπορούν να συνεργαστούν σε συνδιδασκαλία με τους συναδέλφους.	9	6.4%	7	5.0%	15	10.7%	30	21.4%	79	56.4%	4.2	1.2

Με βάση με τον παραπάνω πίνακα 20, παρατηρούμε ότι οι 21 εκπαιδευτικοί (15.0%) θεωρούν αρκετά αντιπροσωπευτική την πρόταση «Επιδιώκουν να συζητούν στον σύλλογο διδασκόντων ό,τι τους απασχολεί σχετικά με την διδασκαλία τους», ενώ οι 75 (53.6%) το θεωρούν πάρα πολύ αντιπροσωπευτικό. Όσο αναφορά με τη μέση τιμή των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση ισούται με 4.2 ενώ η τυπική απόκλιση με 1.1. Με άλλα λόγια, οι συμμετέχοντες κατά μέσο όρο απάντησαν πολύ αντιπροσωπευτικό.

Αναφορικά με την πρόταση «Επιδιώκουν να ζητούν την βοήθεια των συναδέλφων τους σε τυχόν συγκρούσεις με τους γονείς των μαθητών τους», οι 13(9.3%) δήλωσαν ότι τους

αντιπροσωπεύει αρκετά, ενώ οι 75 (53.6%) δήλωσαν ότι είναι πάρα πολύ αντιπροσωπευτικό. Επιπλέον, η μέση τιμή των απαντήσεων ισούται με 4.2, ενώ η τυπική απόκλιση είναι της τάξης του 1.2. Επομένως, οι συμμετέχοντες δήλωσαν κατά μέσο όρο πάρα πολύ αντιπροσωπευτικό (Πίνακας 20).

Με βάση τον παραπάνω πίνακα 20, σημειώνεται ότι 24 (17.1%) εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι είναι αρκετά αντιπροσωπευτικό για τους ίδιους το γεγονός ότι εκφράζουν την αδυναμία τους να διαχειριστούν μια προβληματική συμπεριφορά των μαθητών τους, ενώ 64 (45.7%) επισημαίνουν ότι είναι πάρα πολύ αντιπροσωπευτικό. Όσο αναφορά τη μέση τιμή των απαντήσεων ισούται με 4.0, ενώ η τυπική απόκλιση είναι της τάξης του 1.2. Άρα, οι συμμετέχοντες απάντησαν κατά μέσο όρο πολύ αντιπροσωπευτικό.

Από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα 20, προκύπτει ότι οι 27 εκπαιδευτικοί (19.3%) θεωρούν πολύ αντιπροσωπευτική την πρόταση «Μοιράζονται με τους συναδέλφους τους την επιτυχία τους στην ολοκλήρωση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος.», ενώ οι 79 (56.4%) δήλωσαν ότι αντιπροσωπεύονται σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό. Σχετικά με τη μέση τιμή των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση ισούται με 4.2 ενώ η τυπική απόκλιση με 1.2. Με άλλα λόγια, οι συμμετέχοντες κατά μέσο όρο απάντησαν πάρα πολύ αντιπροσωπευτικό.

Αναφορικά με την πρόταση που αναφέρεται στο γεγονός ότι μοιράζονται με τους συναδέλφους τους καλές πρακτικές που χρησιμοποιούν στην τάξη τους, οι 12 (8.6%) αναφέρουν ότι αντιπροσωπεύονται αρκετά από αυτό, ενώ οι 83 (59.3%) δήλωσαν ότι αυτό είναι πάρα πολύ αντιπροσωπευτικό. Επίσης, η μέση τιμή των απαντήσεων ισούται με 4.3, ενώ η τυπική απόκλιση ισούται με 1.1. Επομένως, οι συμμετέχοντες δήλωσαν κατά μέσο όρο πολύ αντιπροσωπευτικό (Πίνακας 20).

Επιπλέον, από τον παραπάνω πίνακα 20, διαπιστώνουμε ότι 11 (7.9%) συμμετέχοντες δήλωσαν ότι είναι αρκετά αντιπροσωπευτικό για τους ίδιους το γεγονός ότι εκφράζουν την ικανότητά τους για την σωστή διαχείριση μιας προβληματικής συμπεριφοράς, ενώ 79 (56.4%) σημείωσαν ότι είναι πάρα πολύ αντιπροσωπευτικό. Όσο αναφορά τη μέση τιμή

των απαντήσεων ισούται με 4.2, ενώ η τυπική απόκλιση είναι της τάξης του 1.2. Άρα, οι συμμετέχοντες απάντησαν κατά μέσο όρο πολύ αντιπροσωπευτικό.

Επιπρόσθετα, όσο αναφορά την πρόταση «Μπορούν να ζητήσουν την βοήθεια των συναδέλφων τους σχετικά με την αδυναμία τους στην χρήση», οι 29 (20.7%) αναφέρουν ότι αντιπροσωπεύονται πολύ, ενώ οι 77 (55.0%) δήλωσαν ότι είναι πάρα πολύ αντιπροσωπευτικό. Ταυτόχρονα, η μέση τιμή των απαντήσεων ισούται με 4.1, ενώ η τυπική απόκλιση ισούται με 1.2. Με άλλα λόγια, οι ερωτηθέντες δήλωσαν κατά μέσο όρο πολύ αντιπροσωπευτικό (Πίνακας 20).

Τέλος, από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα 20, προκύπτει ότι οι 30 εκπαιδευτικοί (21.4%) θεωρούν πολύ αντιπροσωπευτική την πρόταση «Μπορούν να συνεργαστούν σε συνδιδασκαλία με τους συναδέλφους.», ενώ οι 79 (56.4%) δήλωσαν ότι αντιπροσωπεύονται σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό. Σχετικά με τη μέση τιμή των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση ισούται με 4.2 ενώ η τυπική απόκλιση με 1.2. Με άλλα λόγια, οι συμμετέχοντες κατά μέσο όρο απάντησαν πάρα πολύ αντιπροσωπευτικό.

7.3. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας

Ακολουθεί η περιγραφική ανάλυση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Πίνακας 21: Περιγραφική Ανάλυση αξιολόγηση της σχολικής μονάδας

Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας	Ελάχιστα		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ		Δείκτες	
	N	%	n	%	N	%	N	%	N	%	μ.ο.	τ.α.
1. Ενισχύει την εμπιστοσύνη και την αμοιβαιότητα στις σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων.	4	2.9%	49	35.0%	27	19.3%	40	28.6%	20	14.3%	3.2	1.1
2. Προωθεί την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.	3	2.1%	40	28.6%	34	24.3%	32	22.9%	31	22.1%	3.3	1.2
3. Ενισχύει την καλύτερη επικοινωνία και συνεργασία του σχολείου με τους γονείς των μαθητών.	2	1.4%	46	32.9%	37	26.4%	29	20.7%	26	18.6%	3.2	1.1
4. Ενισχύει την δυνατότητα επίτευξης των στόχων που θέτει ο εκπαιδευτικός.	2	1.4%	40	28.6%	33	23.6%	32	22.9%	33	23.6%	3.4	1.2
5. Προωθεί την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.	5	3.6%	39	27.9%	36	25.7%	25	17.9%	35	25.0%	3.3	1.2
6. Βοηθάει στην καλλιέργεια συνεργατικής κουλτούρας στη σχολική κοινότητα.	0	0.0%	41	29.3%	31	22.1%	32	22.9%	36	25.7%	3.5	1.2
7. Προωθεί την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων.	1	0.7%	37	26.4%	31	22.1%	30	21.4%	41	29.3%	3.5	1.2
8. Βοηθάει στη διαμόρφωση κλίματος αλληλοσεβασμού μεταξύ των μαθητών.	3	2.1%	49	35.0%	26	18.6%	29	20.7%	33	23.6%	3.3	1.2

Με βάση με τον παραπάνω πίνακα 21, παρατηρούμε ότι οι 27 εκπαιδευτικοί (19.3%) θεωρούν ότι η εφαρμογή της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, τη φετινή χρονιά επηρεάζει την οργανωσιακή κουλτούρα του σχολείου καθώς ενισχύει αρκετά την εμπιστοσύνη και την αμοιβαιότητα στις σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων, ενώ οι 20 (14.3%) θεωρούν ότι ενισχύεται σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό. Όσο αναφορά με τη μέση τιμή των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση ισούται με 3.2 ενώ η τυπική απόκλιση με 1.1. Με άλλα λόγια, οι συμμετέχοντες κατά μέσο όρο απάντησαν πολύ μεγάλο βαθμό.

Αναφορικά με τον παραπάνω πίνακα 21, διαπιστώνουμε ότι οι 34 συμμετέχοντες (24.3%) υποστηρίζουν ότι η εφαρμογή της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας τη φετινή χρονιά επιδρά στην οργανωσιακή κουλτούρα της σχολικής μονάδας καθώς προωθεί αρκετά την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ενώ οι 31 (22.1%) θεωρούν ότι προωθείται σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό. Επίσης, η μέση τιμή των απαντήσεων στην εν λόγω ερώτηση ισούται με 3.3 ενώ η τυπική απόκλιση με 1.2. Επομένως, οι συμμετέχοντες κατά μέσο όρο απάντησαν αρκετά.

Σύμφωνα με τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα 21, συμπεραίνουμε ότι οι 37 εκπαιδευτικοί (26.4%) ισχυρίζονται ότι η εφαρμογή της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, τη φετινή χρονιά επηρεάζει την οργανωσιακή κουλτούρα του σχολείου καθώς ενισχύει αρκετά την καλύτερη επικοινωνία και συνεργασία του σχολείου με τους γονείς των μαθητών, ενώ 46 (32.9%) θεωρούν ότι ενισχύεται λίγο. Όσο αφορά με τη μέση τιμή των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση ισούται με 3.2 ενώ η τυπική απόκλιση με 1.1. Με άλλα λόγια, οι συμμετέχοντες κατά μέσο όρο απάντησαν αρκετά.

Σχετικά με τον παραπάνω πίνακα 21, σημειώνεται ότι οι 32 συμμετέχοντες (22.9%) επισημαίνουν ότι η εφαρμογή της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας τη φετινή χρονιά επιδρά στην οργανωσιακή κουλτούρα της σχολικής μονάδας καθώς ενισχύει αρκετά την δυνατότητα επίτευξης των στόχων που θέτει ο εκπαιδευτικός, ενώ οι 40 (28.6%) θεωρούν ότι ενισχύεται λίγο. Επίσης, η μέση τιμή των απαντήσεων στην εν λόγω ερώτηση ισούται με 3.4 ενώ η τυπική απόκλιση με 1.2. Επομένως, οι ερωτηθέντες κατά μέσο όρο απάντησαν αρκετά.

Με βάση με τον παραπάνω πίνακα 21, αποτυπώνεται ότι οι 36 εκπαιδευτικοί (19.3%) θεωρούν ότι η εφαρμογή της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, τη φετινή χρονιά επηρεάζει την οργανωσιακή κουλτούρα του σχολείου καθώς προωθεί αρκετά την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ενώ οι 39 (27.3%) θεωρούν ότι προωθείται λίγο. Όσο αφορά με τη μέση τιμή των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση ισούται με 3.3 ενώ η τυπική απόκλιση με 1.2. Συνεπώς, οι συμμετέχοντες κατά μέσο όρο απάντησαν αρκετά.

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα 21, διαπιστώνουμε ότι οι 36 συμμετέχοντες (25.7%) υποστηρίζουν ότι η εφαρμογή της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας τη φετινή χρονιά επιδρά στην οργανωσιακή κουλτούρα της σχολικής μονάδας καθώς βοηθάει σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό στην καλλιέργεια συνεργατικής κουλτούρας στη σχολική κοινότητα, ενώ οι 41 (22.1%) θεωρούν ότι βοηθά σε λίγο βαθμό. Επίσης, η μέση τιμή των απαντήσεων στην εν λόγω ερώτηση ισούται με 3.5 ενώ η τυπική απόκλιση με 1.2. Επομένως, οι συμμετέχοντες κατά μέσο όρο απάντησαν πολύ.

Με βάση τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα 21, συμπεραίνουμε ότι οι 41 εκπαιδευτικοί (29.3%) δηλώνουν ότι η εφαρμογή της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, τη φετινή χρονιά επηρεάζει την οργανωσιακή κουλτούρα του σχολείου καθώς προωθεί σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων, ενώ 37 (26.4%) θεωρούν ότι προωθείται λίγο. Όσο αφορά με τη μέση τιμή των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση ισούται με 3.5 ενώ η τυπική απόκλιση με 1.2. Με άλλα λόγια, οι συμμετέχοντες κατά μέσο όρο απάντησαν πολύ μεγάλο βαθμό.

Τέλος, αναφορικά με τον παραπάνω πίνακα 21, διαπιστώνουμε ότι οι 33 ερωτηθέντες (23.6%) υπογραμμίζουν ότι η εφαρμογή της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας τη φετινή χρονιά επιδρά στην οργανωσιακή κουλτούρα της σχολικής μονάδας καθώς βοηθάει σε πολύ μεγάλο βαθμό στη διαμόρφωση κλίματος αλληλοσεβασμού μεταξύ των μαθητών, ενώ οι 49 (35.0%) θεωρούν ότι βοηθά λίγο. Επίσης, η μέση τιμή των απαντήσεων στην εν λόγω ερώτηση ισούται με 3.3 ενώ η τυπική απόκλιση με 1.2. Επομένως, οι συμμετέχοντες κατά μέσο όρο απάντησαν αρκετά.

Πίνακας 22: Περιγραφική Ανάλυση αξιολόγηση της σχολικής μονάδας

Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας	Ελάχιστα		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ		Δείκτες	
	N	%	n	%	N	%	n	%	N	%	μ.ο.	τ.α.
9. Ενισχύει την θέληση για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.	1	0.7%	43	30.7%	28	20.0%	34	24.3%	34	24.3%	3.4	1.2
10. Προωθεί την συλλογικότητα στη λήψη αποφάσεων.	1	0.7%	39	27.9%	28	20.0%	33	23.6%	39	27.9%	3.5	1.2
11. Βοηθάει στην ανάδειξη κοινού οράματος μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.	1	0.7%	36	25.7%	32	22.9%	35	25.0%	36	25.7%	3.5	1.2
12. Βοηθάει στην ύπαρξη υψηλών επιδόσεων των μαθητών.	5	3.6%	55	39.3%	32	22.9%	16	11.4%	32	22.9%	3.1	1.3
13. Ενισχύει την αναβάθμιση των κτιριακών εγκαταστάσεων.	0	0.0%	52	37.1%	31	22.1%	32	22.9%	25	17.9%	3.2	1.1
14. Προωθεί την επαγγελματική επιβράβευση των εκπαιδευτικών.	2	1.4%	58	41.4%	22	15.7%	28	20.0%	30	21.4%	3.2	1.2
15. Ενισχύει τις κοινωνικές ανισότητες των μαθητών.	7	5.0%	24	17.1%	20	14.3%	36	25.7%	53	37.9%	3.7	1.3
16. Ενισχύει την κριτική στάση των γονέων έναντι των εκπαιδευτικών.	4	2.9%	16	11.4%	21	15.0%	39	27.9%	60	42.9%	4.0	1.1
17. Προωθεί τον ανταγωνισμό των εκπαιδευτικών.	7	5.0%	16	11.4%	23	16.4%	32	22.9%	62	44.3%	3.9	1.2

Με βάση με τον παραπάνω πίνακα 22, παρατηρούμε ότι οι 28 εκπαιδευτικοί (20.0%) θεωρούν ότι η εφαρμογή της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, τη φετινή χρονιά επηρεάζει την οργανωσιακή κουλτούρα του σχολείου καθώς ενισχύει αρκετά την θέληση για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ενώ οι 43 (30.7%) θεωρούν ότι ενισχύεται λίγο. Όσο αναφορά με τη μέση τιμή των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση ισούται με 3.4 ενώ η τυπική απόκλιση με 1.2. Με άλλα λόγια, οι συμμετέχοντες κατά μέσο όρο απάντησαν αρκετά.

Αναφορικά με τον παραπάνω πίνακα 22, διαπιστώνουμε ότι οι 39 συμμετέχοντες (27.9%) υποστηρίζουν ότι η εφαρμογή της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας τη φετινή χρονιά επιδρά στην οργανωσιακή κουλτούρα την συλλογικότητα στη λήψη αποφάσεων, ενώ οι 39 (22.1%) θεωρούν ότι προωθείται λίγο. Επίσης, η μέση τιμή των απαντήσεων στην εν λόγω ερώτηση ισούται με 3.5 ενώ η τυπική απόκλιση με 1.2. Επομένως, οι συμμετέχοντες κατά μέσο όρο απάντησαν πολύ.

Σύμφωνα με τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα 22, συμπεραίνουμε ότι οι 36 εκπαιδευτικοί (25.7%) ισχυρίζονται ότι η εφαρμογή της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, τη φετινή χρονιά επηρεάζει την οργανωσιακή κουλτούρα του σχολείου καθώς βοηθάει σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό στην ανάδειξη κοινού οράματος μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, ενώ 32 (22.9%) θεωρούν ότι ενισχύεται αρκετά. Όσο αναφορά με τη μέση τιμή των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση ισούται με 3.5 ενώ η τυπική απόκλιση με 1.2. Με άλλα λόγια, οι συμμετέχοντες κατά μέσο όρο απάντησαν πολύ.

Σχετικά με τον παραπάνω πίνακα 22, σημειώνεται ότι οι 32 συμμετέχοντες (22.9%) επισημαίνουν ότι η εφαρμογή της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας τη φετινή χρονιά επιδρά στην οργανωσιακή κουλτούρα της σχολικής μονάδας καθώς βοηθάει σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό στην ύπαρξη υψηλών επιδόσεων των μαθητών, ενώ οι 55 (28.6%) θεωρούν ότι βοηθάει λίγο. Επίσης, η μέση τιμή των απαντήσεων στην εν λόγω ερώτηση ισούται με 3.1 ενώ η τυπική απόκλιση με 1.3. Επομένως, οι ερωτηθέντες κατά μέσο όρο απάντησαν αρκετά.

Με βάση με τον παραπάνω πίνακα 22, αποτυπώνεται ότι οι 32 εκπαιδευτικοί (22.9%) θεωρούν ότι η εφαρμογή της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, τη φετινή χρονιά επηρεάζει την οργανωσιακή κουλτούρα του σχολείου καθώς ενισχύει σε πολύ μεγάλο βαθμό την αναβάθμιση των κτιριακών εγκαταστάσεων, ενώ οι 52 (37.1%) θεωρούν ότι ενισχύεται λίγο. Όσο αναφορά με τη μέση τιμή των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση ισούται με 3.2 ενώ η τυπική απόκλιση με 1.1. Συνεπώς, οι συμμετέχοντες κατά μέσο όρο απάντησαν αρκετά.

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα 22, διαπιστώνουμε ότι οι 30 συμμετέχοντες (21.4%) υποστηρίζουν ότι η εφαρμογή της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας τη φετινή χρονιά επιδρά στην οργανωσιακή κουλτούρα της σχολικής μονάδας καθώς προωθεί την επαγγελματική επιβράβευση των εκπαιδευτικών, ενώ οι 58 (41.4%) θεωρούν ότι προωθείται σε λίγο βαθμό. Επίσης, η μέση τιμή των απαντήσεων στην εν λόγω ερώτηση ισούται με 3.2 ενώ η τυπική απόκλιση με 1.2. Επομένως, οι συμμετέχοντες κατά μέσο όρο απάντησαν αρκετά.

Με βάση τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα 22, συμπεραίνουμε ότι οι 53 εκπαιδευτικοί (37.9%) δηλώνουν ότι η εφαρμογή της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, τη φετινή χρονιά επηρεάζει την οργανωσιακή κουλτούρα του σχολείου καθώς ενισχύει σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό τις κοινωνικές ανισότητες των μαθητών, ενώ 34 (17.1%) θεωρούν ότι ενισχύεται λίγο. Όσο αναφορά με τη μέση τιμή των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση ισούται με 3.7 ενώ η τυπική απόκλιση με 1.3. Με άλλα λόγια, οι συμμετέχοντες κατά μέσο όρο απάντησαν πολύ.

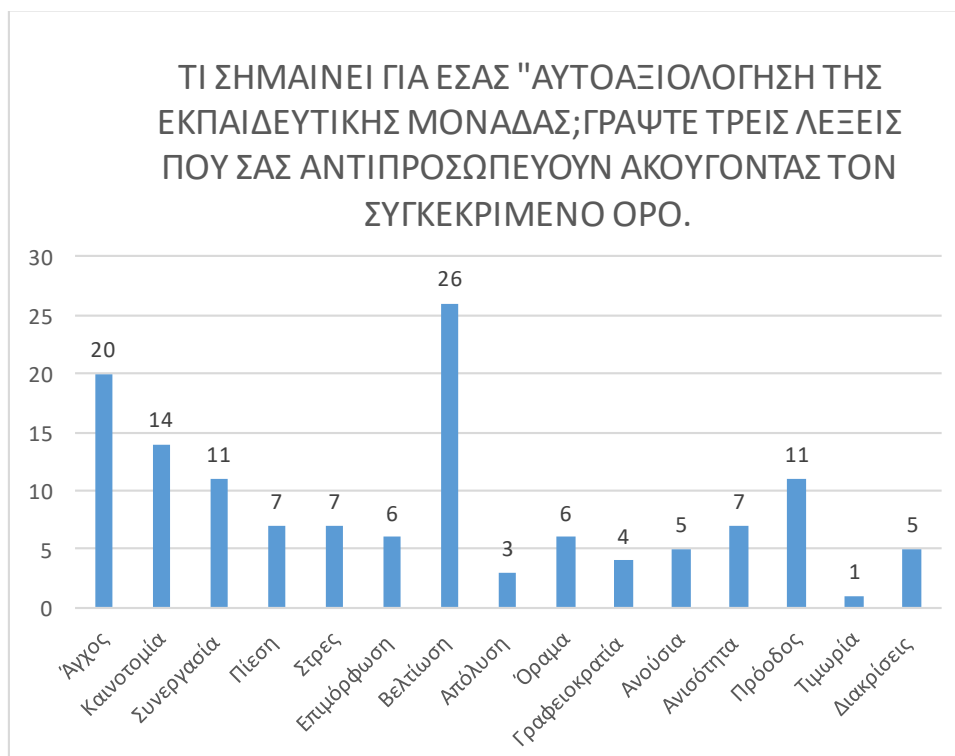
Επιπρόσθετα, από τον παραπάνω πίνακα 22, διαπιστώνουμε ότι οι 60 ερωτηθέντες (42.9%) υπογραμμίζουν ότι η εφαρμογή της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας τη φετινή χρονιά επιδρά στην οργανωσιακή κουλτούρα της σχολικής μονάδας καθώς ενισχύει σε πολύ μεγάλο βαθμό την κριτική στάση των γονέων έναντι των εκπαιδευτικών, ενώ οι 16 (11.4%) θεωρούν ότι ενισχύεται λίγο. Επίσης, η μέση τιμή των απαντήσεων στην εν λόγω ερώτηση ισούται με 4.0 ενώ η τυπική απόκλιση με 1.1. Επομένως, οι συμμετέχοντες κατά μέσο όρο απάντησαν πολύ.

Τέλος, από τον παραπάνω πίνακα 22, γίνεται αντιληπτό ότι οι 62 ερωτηθέντες (44.3%) τονίζουν ότι η εφαρμογή της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας τη φετινή χρονιά επηρεάζει την οργανωσιακή κουλτούρα του σχολείου καθώς προωθεί σε πολύ μεγάλο βαθμό τον ανταγωνισμό των εκπαιδευτικών, ενώ οι 23 (16.4%) θεωρούν ότι προωθείται αρκετά. Αναφορικά με τη μέση τιμή των απαντήσεων στην εν λόγω ερώτηση ισούται με 3.9 ενώ η τυπική απόκλιση με 1.2. Επομένως, οι συμμετέχοντες κατά μέσο όρο απάντησαν πολύ.

7.4. Αυτοαξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας

Στο Διάγραμμα 1 που ακολουθεί καταγράφονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με την ανοικτού τύπου ερώτηση: *Τι σημαίνει για εσάς « Αυτοαξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας»; Γράψτε τρεις λέξεις που σας αντιπροσωπεύουν ακούγοντας τον συγκεκριμένο όρο.* Η λέξη που εμφανίζεται με μεγαλύτερη συχνότητα είναι η «Βελτίωση» σε ποσοστό 18,57%, ακολουθεί το «Άγχος» με ποσοστό 14,28 %, και η «Καινοτομία» με ποσοστό 10%. Σε πολύ μικρή συχνότητα και συγκεκριμένα με μόνο μια απάντηση συναντάμε πολλές λέξεις, κάποιες από αυτές είναι «Τιμωρία», «Υποχρέωση», «κίνητρο».

Διάγραμμα 1: Αυτοαξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας, εννοιολόγηση του όρου



Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κλήθηκαν να εκφράσουν την αντίληψή τους σχετικά τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους στην εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης της εκπαιδευτικής μονάδας όπως αυτή παρουσιάστηκε από το αρμόδιο Υπουργείο. Στον πίνακα 23 που ακολουθεί καταγράφονται οι συχνότητες των απαντήσεων τους.

Πίνακας 23: Βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας των συμμετεχόντων απέναντι στην αυτοαξιολόγηση του σχολείου

			N	%
Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας		Δεν συμφωνώ	57	40,7%
		Συμφωνώ λίγο	24	17,1%
		Συμφωνώ αρκετά	20	14,3%
		Συμφωνώ πολύ	30	21,4%
		Συμφωνώ απόλυτα	9	6,4%
		Σύνολο	140	100,0%

Το 40.7% των συμμετεχόντων διαφωνεί με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και μόλις το 6.4% συμφωνεί απόλυτα. Οι συμμετέχοντες οι οποίοι συμφωνούν από αρκετά έως πολύ ανέρχονται στους 50 και στους 24 ανέρχονται εκείνοι που συμφωνούν σε μικρό όμως βαθμό (Πίνακας 23).

Από τις απαντήσεις τους σχετικά με τους λόγους της διαφωνίας τους ή προβληματισμού του, όσον αφορά την αυτοαξιολόγηση, καταγράφηκαν διάφορες απαντήσεις εκ των οποίων αρκετές αφορούσαν την έλλειψη της αξιοκρατίας. Συγκεκριμένα παρατίθενται ανάλογες απαντήσεις : «Δεν υπάρχει αξιοκρατία στην αξιολόγηση». «Αμφιβάλλω για την αξιοκρατία των διαδικασιών». «Έλλειψη εμπιστοσύνης στους θεσμούς και στην αξιοκρατία». «Υπάρχει έλλειψη εμπιστοσύνης στην ακεραιότητα των διαδικασιών». Επιπλέον αρκετές αφορούσαν τον διαχωρισμό των μαθητών και των σχολείων και τη δημιουργία διακρίσεων και ανισοτήτων: «Διαχωρισμός μαθητών και σχολείων σε άριστους κ μη». «Διαχωρισμός σχολείων και μαθητών». «Η κατηγοριοποίηση των σχολείων». «Προωθεί την ανισότητα των σχολείων και των μαθητών!». Τέλος, αρκετές απαντήσεις αφορούσαν τις γραφειοκρατικές

διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης. : «Χρονοβόρα γραφειοκρατική διαδικασία». «Γραφειοκρατία και όχι πράξη». «Διαφωνώ με το πλαίσιο γεμάτο γραφειοκρατία κ όχι ουσία». «Είναι μια διαδικασία γραφειοκρατίας που δεν οδηγεί πουθενά και όπου εφαρμόστηκε υπήρξε υποβάθμιση της σχολικής μονάδας».

7.5. Στατιστικοί έλεγχοι στις κλίμακες του ερωτηματολογίου ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί εξετάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με τις διαστάσεις της ηγεσίας, τους παράγοντες οργανωσιακής κουλτούρας και την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους με σκοπό την διαπίστωση ή όχι στατιστικών σημαντικά διαφορών ($p < .05$).

7.5.1. Έλεγχοι στατιστικής σημαντικότητας με παράγοντα διαφοροποίησης το φύλο

Σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα 24, παρατηρούμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($0.025 < 0,05$) ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς τις απαντήσεις που έδωσαν στην ερώτηση «2. Η ικανότητα του εκπαιδευτικού να διαχειρίζεται προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών στην τάξη του.». Συγκεκριμένα, από τον έλεγχο t-test παρατηρείται ότι οι απαντήσεις των γυναικών στην εν λόγω ερώτηση σημειώνουν μεγαλύτερη μέση τιμή (4.5) σε σχέση με των ανδρών (4.2). Στην ερώτηση «3.Ο σεβασμός των μαθητών στις υποδομές του σχολείου» έχουμε στατιστική σημαντικότητα ($0.007 < 0.05$) και διακρίνουμε ότι η μέση τιμή των αντρών (4.1) στις απαντήσεις τους, είναι μικρότερη από αυτή των γυναικών (4.5). Επιπλέον, στις ερωτήσεις «4.Οι εκπαιδευτικοί θέτουν υψηλούς στόχους» και «7.Οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν με τους γονείς» έχουμε στατιστική σημαντικότητα ($0.020 < 0,05$ και $0.039 < 0,05$) και βλέπουμε ξανά πως υπάρχει διαφορά στην μέση τιμή των απαντήσεων, με τις γυναίκες πάλι να έχουν μεγαλύτερη μέση τιμή με (4.6) και (4.4), σε αντίθεση με αυτή των αντρών με τιμές (4.3) και (4.1) αντίστοιχα. Η διαφοροποίηση μεταξύ φύλου συνεχίζεται και στις απαντήσεις «9.Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου», «10.Οι καλές κτηριακές εγκαταστάσεις.», «15.Ο διευθυντής στηρίζει έμπρακτα τους συναδέλφους του.»,

«17.Ο διευθυντής επιβραβεύει εύκολα τις προσπάθειες του προσωπικού» όπου έχουμε ξανά σημαντική στατιστική διαφορά ($0.029 < 0.05$, $0.02 < 0.05$, $0.048 < 0.05$, $0.019 < 0.05$) με τις μέσες τιμές των αντρών να είναι (4.0 ,3.7 ,4.3 ,4.1) και των γυναικών (4.4 , 4.3 ,4.6, 4.5) αντίστοιχα με τους άντρες να έχουν μικρότερη μέση τιμή στις απαντήσεις τους σε σύγκριση με τις γυναίκες.

Πίνακας 24: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας στους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας με το φύλο

Δηλώσεις	Φύλο				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	Άντρες		Γυναίκες		T	Df	p
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.			
2. Η ικανότητα του εκπαιδευτικού να διαχειρίζεται προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών στην τάξη του.	4.2	0.9	4.5	0.8	-2.259	138	0.025
3. Ο σεβασμός των μαθητών στις υποδομές του σχολείου.	4.1	1.0	4.5	0.8	-2.749	138	0.007
4. Οι εκπαιδευτικοί θέτουν υψηλούς στόχους.	4.3	0.8	4.6	0.6	-2.355	138	0.020
7. Οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν με τους γονείς.	4.1	1.1	4.4	0.8	-2.089	138	0.039
9. Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου.	4.0	1.0	4.4	0.9	-2.208	138	0.029
10. Οι καλές κτηριακές εγκαταστάσεις.	3.7	1.1	4.3	1.0	-3.143	138	0.002
15. Ο διευθυντής στηρίζει έμπρακτα τους συναδέλφους του.	4.3	1.1	4.6	0.9	-1.999	138	0.048
17. Ο διευθυντής επιβραβεύει τις προσπάθειες του προσωπικού.	4.1	1.2	4.5	0.9	-2.383	138	0.019

Στις επόμενες δηλώσεις του πίνακα 25, που αφορούν την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας, «15.Ενισχύει τις κοινωνικές ανισότητες των μαθητών», «16.Ενισχύει την κριτική στάση των γονέων έναντι των εκπαιδευτικών.», «17.Προωθεί τον ανταγωνισμό των εκπαιδευτικών» έχουμε στατιστική σημαντικότητα αφού ($0.001 < 0.05$, $0.034 < 0.05$, $0.040 < 0.05$), πλέον όμως οι άντρες έχουν μεγαλύτερη μέση τιμή (4.2 ,4.2 ,4.2) από τις γυναίκες (3.5 ,3.7 ,3.4).

Πίνακας 25 : Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας στις δηλώσεις της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής μονάδας με το φύλο

Δηλώσεις	Φύλο				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	Άντρες		Γυναίκες		T	Df	p
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.			
15. Ενισχύει τις κοινωνικές ανισότητες των μαθητών.	4.2	1.2	3.5	1.3	3.453	138	0.001
16. Ενισχύει την κριτική στάση των γονέων έναντι των εκπαιδευτικών.	4.2	1.1	3.8	1.2	2.145	138	0.034
17. Προωθεί τον ανταγωνισμό των εκπαιδευτικών.	4.2	1.2	3.7	1.2	2.070	138	0.040

7.5.2. Έλεγχοι στατιστικής σημαντικότητας με παράγοντα διαφοροποίησης το είδος εργασιακής σχέσης

Με μία σύντομη ανασκόπηση του πίνακα 26, διακρίνουμε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($0.037 < 0.05$) μεταξύ μόνιμων και αναπληρωτών στις απαντήσεις που δόθηκαν στο ερώτημα «12.Οι διοικητικές ικανότητες του διευθυντή» με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς να εμφανίζουν μεγαλύτερη μέση τιμή (4.5) από τους αναπληρωτές ή ωρομίσθιους (4.1). Άρα οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν κατά μέσο όρο περισσότερες διοικητικές ικανότητες σε σχέση με τους αναπληρωτές.

Πίνακας 26: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας με παράγοντα διαφοροποίησης το είδος εργασιακής σχέσης

	Είδος εργασιακής σχέσης				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	Μόνιμοι		Αναπληρωτές ή Ωρομίσθιοι		T	Df	p
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.			
12. Οι διοικητικές ικανότητες του διευθυντή.	4.5	0.8	4.1	1.2	2.106	138	0.037

7.5.3. Έλεγχοι στατιστικής σημαντικότητας με παράγοντα διαφοροποίησης το μέγεθος της εκπαιδευτικής μονάδας

Αναφορικά με τον παρακάτω πίνακα 27, παρατηρούμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($0.047 < 0.05$) ανάμεσα στις έως 6/θέσιες και 7/θέσιες και άνω σχολικές μονάδες ως προς τις απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση «5. Οι εκπαιδευτικοί επιζητούν την επιμόρφωση τους». Συγκεκριμένα, τα 7/θέσια (4.5) σχολεία σημειώνουν μεγαλύτερη μέση τιμή σε σχέση με τα 6/θέσια (4.2), που αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί στα 7/θέσια και άνω σχολεία επιζητούν σε μεγαλύτερο βαθμό την επιμόρφωση τους. Παράλληλα, παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά ($0 < 0.05$) ανάμεσα στις 6/θέσιες και 7/θέσιες σχολικές μονάδες σχετικά με το αν οι γονείς επιζητούν την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα, υπογραμμίζεται ότι στα 7/θέσια και άνω σχολεία οι γονείς επιζητούν σε μεγαλύτερο βαθμό την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς (4.5) σε σχέση με τα έως 6/θέσια (4.0). Επιπρόσθετα, αποτυπώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά (0.039) ανάμεσα στις έως 6/θέσιες και 7/θέσιες και άνω σχολικές μονάδες ως προς τις απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση «11. Επαρκείς στελέχωση προσωπικού στο σχολείο», με τα 7/θέσια και άνω σχολεία να έχουν λιγότερες ελλείψεις στο προσωπικό σε σχέση με τα έως 6/θέσια.

Πίνακας 27 : Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας στους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας με το μέγεθος της εκπαιδευτικής μονάδας

Δηλώσεις	Μέγεθος σχολικής μονάδας				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	Ως 6/θέσιο		7/θέσιο και πάνω		T	Df	p
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.			
5. Οι εκπαιδευτικοί επιζητούν την επιμόρφωση τους.	4.2	1.0	4.5	0.8	-2.006	138	0.047
8. Οι γονείς επιζητούν την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς.	4.0	1.0	4.5	0.7	-3.568	138	0.000
11. Επαρκείς στελέχωση προσωπικού στο σχολείο.	4.2	1.1	4.5	0.8	-2.089	138	0.039

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον πίνακα 28, σημειώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά ($0.044 < 0.05$) ανάμεσα στις έως 6/θέσιες και 7/θέσιες και άνω σχολικές μονάδες σχετικά με

το αν η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας προωθεί την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, επισημαίνεται ότι στα έως 6/θέσια σχολεία οι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό (3.6) ότι η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας προωθεί την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε σχέση με τα 7/θέσια και άνω (3.2). Επιπλέον, καταγράφεται στατιστικά σημαντική διαφορά ($0.036 < 0.05$) ανάμεσα στις έως 6/θέσιες και 7/θέσιες και άνω σχολικές μονάδες ως προς τις απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση «3. Ενισχύει την καλύτερη επικοινωνία και συνεργασία του σχολείου με τους γονείς των μαθητών». Ειδικότερα, παρουσιάζεται ότι στα έως 6/θέσια σχολεία οι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό (3.5) ότι η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας ενισχύει την καλύτερη επικοινωνία και συνεργασία του σχολείου με τους γονείς των μαθητών σε σχέση με τα 7-θέσια και άνω (3.0). Επιπρόσθετα, εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά ($0.049 < 0.05$) ανάμεσα στις έως 6/θέσιες και 7/θέσιες και άνω σχολικές μονάδες ως προς τις απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση «8. Βοηθάει στη διαμόρφωση κλίματος αλληλοσεβασμού μεταξύ των μαθητών», με τους εκπαιδευτικούς των έως 6/θέσιων σχολείων να επισημαίνουν σε μεγαλύτερο βαθμό (3.5) τη συμβολή της αξιολόγησης στη διαμόρφωση κλίματος αλληλοσεβασμού μεταξύ των μαθητών σε σχέση με τα 7/θέσια και άνω (3.1). Επίσης, καταγράφεται στατιστικά σημαντική διαφορά ($0.025 < 0.05$) ανάμεσα στις έως 6/θέσιες και 7/θέσιες και άνω σχολικές μονάδες ως προς τις απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση «10. Προωθεί την συλλογικότητα στη λήψη αποφάσεων», με τους εκπαιδευτικούς των έως 6/θέσιων σχολείων να τονίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό (3.8) τη συμβολή της αξιολόγησης στην προώθηση της συλλογικότητας στη λήψη αποφάσεων σε σχέση με τα 7/θέσια και άνω (3.3).

Πίνακας 28 : Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας στις δηλώσεις της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής μονάδας με το μέγεθος της εκπαιδευτικής μονάδας

Δηλώσεις	Μέγεθος σχολικής μονάδας				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	Ως 6/θέσιο		7/θέσιο και πάνω		T	Df	p
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.			
2. Προωθεί την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.	3.6	1.1	3.2	1.2	2.030	138	0.044
3. Ενισχύει την καλύτερη επικοινωνία και συνεργασία του σχολείου με τους γονείς των μαθητών.	3.5	1.1	3.0	1.1	2.121	138	0.036
8. Βοηθάει στη διαμόρφωση κλίματος αλληλοσεβασμού μεταξύ των μαθητών.	3.5	1.3	3.1	1.2	1.987	138	0.049
10. Προωθεί την συλλογικότητα στη λήψη αποφάσεων.	3.8	1.2	3.3	1.2	2.261	138	0.025

7.5.4. Έλεγχοι στατιστικής σημαντικότητας με παράγοντα διαφοροποίησης την ύπαρξη δευτέρου πτυχίου

Σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα 29, παρατηρούμε ότι καταγράφονται στατιστικά σημαντική διαφορά ($0.048 < 0.05$) ανάμεσα στις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι δευτέρου πτυχίου με αυτούς που δεν έχουν δεύτερο τίτλο σπουδών ως προς την ερώτηση «2. Η ικανότητα του εκπαιδευτικού να διαχειρίζεται προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών στην τάξη του.». Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με δεύτερο πτυχίο θεωρούν τον εαυτό τους πιο ικανό (4.8) να διαχειρίζεται προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών στην τάξη του σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με μόνο ένα πτυχίο (4.4). Ταυτόχρονα καταγράφεται στατιστικά σημαντική διαφορά ($0.039 < 0.05$) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που έχουν δεύτερο πτυχίο σπουδών με αυτούς που δεν έχουν ως προς τις απαντήσεις της ερώτησης «4. Οι εκπαιδευτικοί θέτουν υψηλούς στόχους». Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με δεύτερο πτυχίο ισχυρίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό (4.8) ότι θέτουν υψηλούς στόχους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με μόνο ένα πτυχίο (4.4).

Πίνακας 29: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας στους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας με την ύπαρξη ή μη δεύτερου πτυχίου

	Σπουδές (Δεύτερο πτυχίο)				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	Ναι		Όχι				
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	T	df	p
2. Η ικανότητα του εκπαιδευτικού να διαχειρίζεται προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών στην τάξη του.	4.7	0.9	4.3	0.9	1.993	138	0.048
4. Οι εκπαιδευτικοί θέτουν υψηλούς στόχους.	4.8	0.4	4.4	0.8	2.087	138	0.039

Επιπλέον, στον πίνακα 30 που ακολουθεί, αποτυπώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά ($0.001 < 0.05$) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με δεύτερο πτυχίο και σε αυτούς χωρίς δεύτερο πτυχίο ως προς τις απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση «3. Ενισχύει την καλύτερη επικοινωνία και συνεργασία του σχολείου με τους γονείς των μαθητών». Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό (3.9) ότι η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας ενισχύει την καλύτερη επικοινωνία και συνεργασία του σχολείου με τους γονείς των μαθητών σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς (3.1).

Επιπρόσθετα, παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά ($0.032 < 0.05$) στις απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση «4. Ενισχύει την δυνατότητα επίτευξης των στόχων που θέτει ο εκπαιδευτικός.» μεταξύ των εκπαιδευτικών που είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου και αυτών που δεν έχουν άλλο πτυχίο. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με δεύτερο πτυχίο υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό (3.8) ότι η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας ενισχύει την δυνατότητα επίτευξης των στόχων που θέτει ο εκπαιδευτικός σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς χωρίς δεύτερο πτυχίο (3.3).

Επιπλέον, σημειώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά ($0.001 < 0.05$) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που διαθέτουν δεύτερο πτυχίο με αυτούς που δεν έχουν δεύτερο τίτλο σπουδών ως προς τις απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση «6. Βοηθάει στην καλλιέργεια συνεργατικής κουλτούρας στη σχολική κοινότητα.», με τους εκπαιδευτικούς που είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου να θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό (4.2) ότι η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας βοηθάει στην καλλιέργεια συνεργατικής κουλτούρας στη σχολική

κοινότητα σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς (3.3). Ταυτόχρονα, αποτυπώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά ($0.001 < 0.05$) μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν δεύτερο πτυχίο με αυτούς που δεν έχουν δεύτερο τίτλο σπουδών ως προς τις απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση «7. Προωθεί την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων», με τους εκπαιδευτικούς που είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου να υποστηρίζουν πιο έντονα (4.2) ότι η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας προωθεί την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς (3.4).

Σύμφωνα με τα στοιχεία του παρακάτω πίνακα 30, παρατηρούμε ότι καταγράφονται στατιστικά σημαντική διαφορά ($0.001 < 0.05$) ανάμεσα στις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου με αυτούς που δεν έχουν δεύτερο τίτλο σπουδών ως προς την ερώτηση «8. Βοηθάει στη διαμόρφωση κλίματος αλληλοσεβασμού μεταξύ των μαθητών.». Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με δεύτερο πτυχίο θεωρούν πιο έντονα ότι η αξιολόγηση βοηθάει στη διαμόρφωση κλίματος αλληλοσεβασμού μεταξύ των μαθητών (4.0) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με μόνο ένα πτυχίο (3.1).

Επιπρόσθετα, στις απαντήσεις της ερώτησης «9. Ενισχύει την θέληση για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών» καταγράφονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ($0.016 < 0.05$) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου με αυτούς που δεν έχουν δεύτερο τίτλο σπουδών. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν δεύτερο πτυχίο (3.9) ισχυρίζονται περισσότερο από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς (3.3) ότι η εφαρμογή της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, τη φετινή χρονιά επηρεάζει την οργανωσιακή κουλτούρα του σχολείου καθώς ενισχύει την θέληση για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Αναφορικά με τον παρακάτω πίνακα 30, συμπεραίνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($0.004 < 0.05$) ανάμεσα στις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου με αυτούς που δεν έχουν δεύτερο τίτλο σπουδών ως προς την ερώτηση «10. Προωθεί την συλλογικότητα στη λήψη αποφάσεων.». Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με δεύτερο πτυχίο θεωρούν πιο έντονα ότι η εφαρμογή της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, τη φετινή χρονιά επηρεάζει την οργανωσιακή

κουλτούρα του σχολείου καθώς προωθεί την συλλογικότητα στη λήψη αποφάσεων (4.1) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με μόνο ένα πτυχίο (3.4).

Επιπρόσθετα, παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά ($0.006 < 0.05$) στις απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση «12. Βοηθάει στην ύπαρξη υψηλών επιδόσεων των μαθητών.» μεταξύ των εκπαιδευτικών που είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου και αυτών που δεν έχουν άλλο πτυχίο. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με δεύτερο πτυχίο υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό (3.7) ότι η εφαρμογή της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας τη φετινή χρονιά επηρεάζει την οργανωσιακή κουλτούρα του σχολείου καθώς βοηθάει στην ύπαρξη υψηλών επιδόσεων των μαθητών σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς χωρίς δεύτερο πτυχίο (3.3).

Σχετικά με τον παρακάτω πίνακα 30, διεξάγεται το συμπέρασμα ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($0.004 < 0.05$) ανάμεσα στις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου με αυτούς που δεν έχουν δεύτερο τίτλο σπουδών ως προς την ερώτηση «13. Ενισχύει την αναβάθμιση των κτιριακών εγκαταστάσεων.». Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί με δεύτερο πτυχίο υποστηρίζουν πιο έντονα ότι η εφαρμογή της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, τη φετινή χρονιά επηρεάζει την οργανωσιακή κουλτούρα του σχολείου καθώς ενισχύει την αναβάθμιση των κτιριακών εγκαταστάσεων (3.8) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με μόνο ένα πτυχίο (3.1). Ταυτόχρονα, σημειώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά ($0.016 < 0.05$) ανάμεσα στις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου με αυτούς που δεν έχουν δεύτερο τίτλο σπουδών ως προς την ερώτηση «14. Προωθεί την επαγγελματική επιβράβευση των εκπαιδευτικών.», με τους εκπαιδευτικούς με δεύτερο πτυχίο να επισημαίνουν πιο έντονα ότι η εφαρμογή της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, τη φετινή χρονιά επηρεάζει την οργανωσιακή κουλτούρα του σχολείου καθώς προωθεί την επαγγελματική επιβράβευση των εκπαιδευτικών (3.7) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με μόνο ένα πτυχίο (3.1).

Πίνακας 30: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας στις δηλώσεις της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής μονάδας με την ύπαρξη ή μη δεύτερου πτυχίου

	Σπουδές (Δεύτερο πτυχίο)				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	Ναι		Όχι				
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	T	df	p
3. Ενισχύει την καλύτερη επικοινωνία και συνεργασία του σχολείου με τους γονείς των μαθητών.	3.9	1.1	3.1	1.1	3.303	138	0.001
4. Ενισχύει την δυνατότητα επίτευξης των στόχων που θέτει ο εκπαιδευτικός.	3.8	1.3	3.3	1.1	2.165	138	0.032
6. Βοηθάει στην καλλιέργεια συνεργατικής κουλτούρας στη σχολική κοινότητα.	4.2	1.0	3.3	1.1	3.495	138	0.001
7. Προωθεί την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων.	4.2	1.2	3.4	1.2	3.252	138	0.001
8. Βοηθάει στη διαμόρφωση κλίματος αλληλοσεβασμού μεταξύ των μαθητών.	4.0	1.3	3.1	1.2	3.516	138	0.001
9. Ενισχύει την θέληση για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.	3.9	1.2	3.3	1.2	2.438	138	0.016
10. Προωθεί την συλλογικότητα στη λήψη αποφάσεων.	4.1	1.1	3.4	1.2	2.952	138	0.004
12. Βοηθάει στην ύπαρξη υψηλών επιδόσεων των μαθητών.	3.7	1.4	3.0	1.2	2.768	138	0.006
13. Ενισχύει την αναβάθμιση των κτιριακών εγκαταστάσεων.	3.8	1.0	3.1	1.1	2.936	138	0.004
14. Προωθεί την επαγγελματική επιβράβευση των εκπαιδευτικών.	3.7	1.2	3.1	1.2	2.445	138	0.016

7.5.5. Έλεγχοι στατιστικής σημαντικότητας με παράγοντα διαφοροποίησης την ύπαρξη μεταπτυχιακού ή διδακτορικού

Στον πίνακα 31 που ακολουθεί, παρατηρούμε ότι στις απαντήσεις της ερώτησης «4. Οι εκπαιδευτικοί θέτουν υψηλούς στόχους» υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($0.044 < 0.05$), στην μέση τιμή ανάμεσα σε αυτούς με μεταπτυχιακό ή διδακτορικό (4.6) και σε αυτούς που δεν είναι κάτοχοι αυτών των πτυχίων (4.4). Άρα οι εκπαιδευτικοί που έχουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό θέτουν υψηλότερους στόχους. Στην ερώτηση «11.Επαρκείς στελέχωση προσωπικού στο σχολείο έχουμε στατιστικά σημαντική διαφορά ($0.032 < 0.05$), ανάμεσα στην μέση τιμή αυτών που έχουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό (4.6) κι αυτών που δεν έχουν (4.2). Το αποτέλεσμα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό ή διδακτορικό υποστηρίζουν ότι έχουν επάρκεια στελέχωσης προσωπικού στο σχολείο που εργάζονται.

Στη συνέχεια, στην ερώτηση «21. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εκφράζουν τις απόψεις τους ελεύθερα στο γραφείο των εκπαιδευτικών» παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά ($0.027 < 0.05$) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακό ή διδακτορικό (4.5) και σε αυτούς που δεν είναι κάτοχοι αυτών των πτυχίων (4.1). Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι αυτών των πτυχίων υποστηρίζουν πιο έντονα ότι μπορούν να εκφράζουν τις απόψεις τους ελεύθερα στο γραφείο των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 31 : Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας στους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας με την ύπαρξη ή μη Μεταπτυχιακού ή Διδακτορικού

Δηλώσεις	Μεταπτυχιακό ή Διδακτορικό				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	Ναι		Όχι				
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	t	df	p
4. Οι εκπαιδευτικοί θέτουν υψηλούς στόχους.	4.6	0.6	4.4	0.8	2.033	138	0.044
11. Επαρκείς στελέχωση προσωπικού στο σχολείο.	4.6	0.8	4.2	1.0	2.166	138	0.032
21. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εκφράζουν τις απόψεις τους ελεύθερα στο γραφείο των εκπαιδευτικών.	4.5	1.0	4.1	1.2	2.233	138	0.027

Τέλος, στον πίνακα 32, οι απαντήσεις που διατυπώθηκαν στην ερώτηση «13. Ενισχύει την αναβάθμιση των κτιριακών εγκαταστάσεων» αποτυπώνουν στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού (3.5) και αυτών που δεν είναι (3.0). Με άλλα λόγια αυτό σημαίνει ότι οι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού θεωρούν πιο έντονα ότι η εφαρμογή της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, τη φετινή χρονιά επηρεάζει την οργανωσιακή κουλτούρα του σχολείου καθώς ενισχύει την αναβάθμιση των κτιριακών εγκαταστάσεων.

Πίνακας 32 : Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας στις δηλώσεις της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής μονάδας με την ύπαρξη ή μη Μεταπτυχιακού ή Διδακτορικού

Δηλώσεις	Μεταπτυχιακό ή Διδακτορικό				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	Ναι		Όχι				
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	T	df	p
13. Ενισχύει την αναβάθμιση των κτιριακών εγκαταστάσεων.	3.5	1.2	3.0	1.1	2.247	138	0.026

7.5.6. Έλεγχοι στατιστικής σημαντικότητας των τύπων ηγεσίας με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

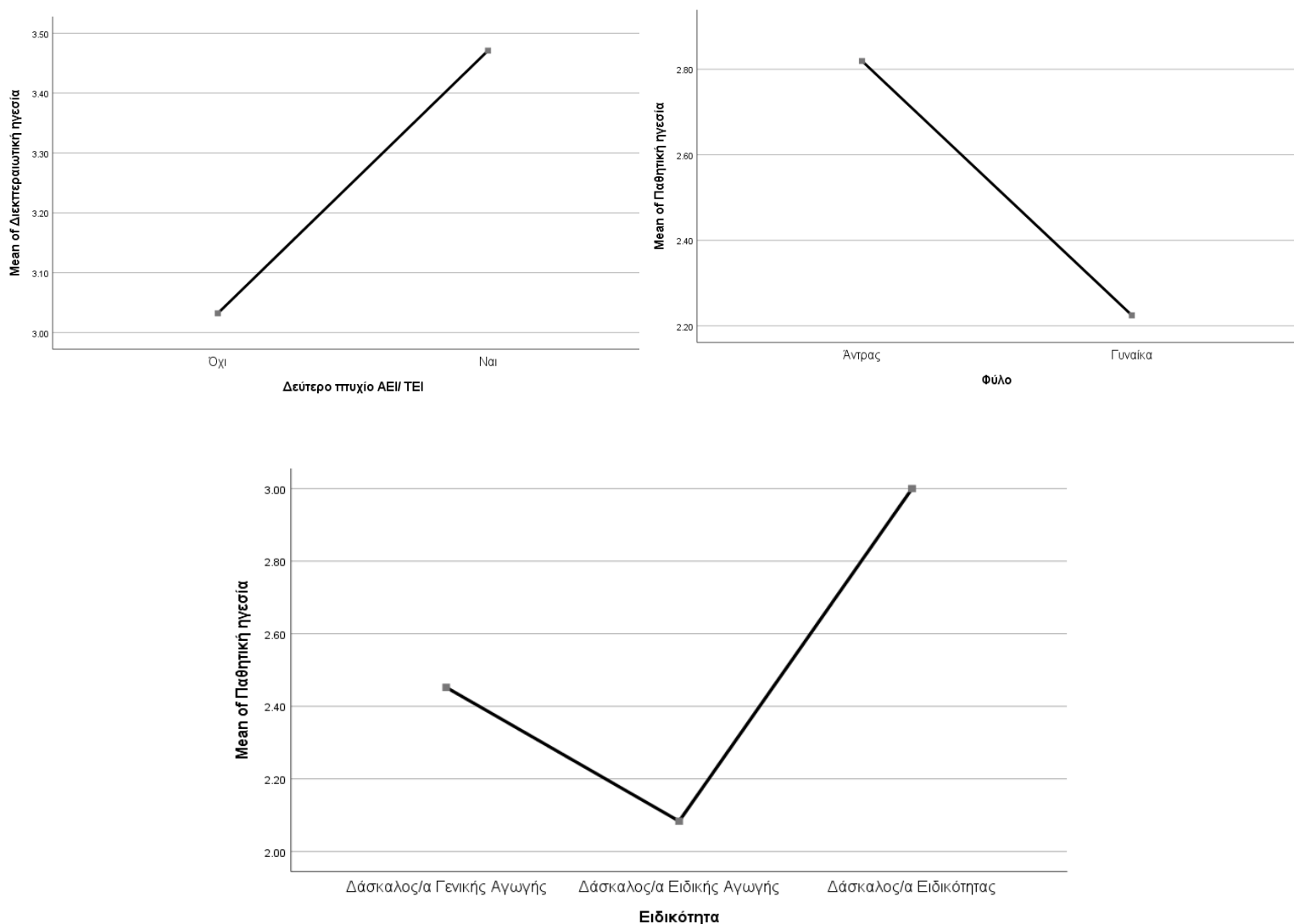
Στον πίνακα 33 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι τιμές των παραμετρικών ελέγχων που χρησιμοποιήθηκαν, t- test και Anova για τα στυλ ηγεσίας με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Από αυτές αναδεικνύονται 3 στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Πίνακας 33: Έλεγχοι στατιστικής σημαντικότητας των στυλ ηγεσίας με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

	Φύλο (t-test)	Έτη πρώτης ηγεσίας (Anova)	Ειδικότητα (Anova)	Είδος εργασιακής απασχόλησης (t- test)	Μέγεθος σχολικής μονάδας (Anova)	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ ΤΕΙ (t-test)	Μεταπτυχιακές σπουδές (t-test)
Διεκπεραιωτική ηγεσία	0.401	0.618	0.909	0.524	0.922	0.001	0.664
Μετασχηματιστική ηγεσία	0.378	0.729	0.986	0.769	0.443	0.057	0.322
Παθητική ηγεσία	0.000	0.755	0.041	0.527	0.244	0.198	0.397
Αποτελέσματα ηγεσίας	0.270	0.916	0.579	0.486	0.186	0.107	0.887

Στα Γραφήματα 1-3, διερευνώνται οι στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο, την ειδικότητα και την ύπαρξη Δεύτερου πτυχίου. Πιο αναλυτικά ως προς το φύλο, παρατηρείται πως οι άνδρες εκπαιδευτικοί θεωρούν σε υψηλότερο επίπεδο πως ο διευθυντής τους ακολουθεί την παθητική ηγεσία στην σχολική μονάδα όπου απασχολούνται. Επιπλέον ως προς την ειδικότητα, αναδεικνύεται πως οι δάσκαλοι ειδικότητας συμφωνούν σε υψηλότερο επίπεδο πως ο διευθυντής τους ακολουθεί ένα στυλ παθητικής ηγεσίας, με τους δάσκαλους ειδικής αγωγής να συμφωνούν σε μικρότερο επίπεδο. Τέλος ως προς την κατοχή δεύτερου πτυχίου ΑΕΙ ή ΤΕΙ, αναδεικνύεται πως οι εκπαιδευτικοί που έχουν δεύτερο πτυχίο συμφωνούν σε υψηλότερο επίπεδο πως ο διευθυντής τους ακολουθεί ένα στυλ διεκπεραιωτικής ηγεσίας,

Γράφημα 1: Διαφοροποιήσεις ως προς το Φύλο, την Ειδικότητα και το Δευτεροπτυχίο



8. Ερμηνεία - Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Τρικάλων για τον ρόλο που κατέχει ο διευθυντής ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος στον καθορισμό της οργανωσιακής κουλτούρας με βάση τις καινοτομίες που φέρει ο νέος νόμος για την αξιολόγηση. Στο σημείο αυτό αξίζει να

αναφέρουμε ότι έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες στη βιβλιογραφία που να εξετάζουν τον ρόλο του διευθυντή στην ανάπτυξη της οργανωσιακής κουλτούρας σε μία σχολική μονάδα. Επομένως, παρακάτω θα σχολιάσουμε τα ευρήματα της μελέτης μας και θα τα συγκρίνουμε με τα ήδη υπάρχοντα.

Αρχικά, το δείγμα που συλλέχθηκε αποτελείται από 140 άτομα εκ των οποίων τα 84 ήταν γυναίκες και τα 56 άντρες. Το γεγονός αυτό δεν προκαλεί εντύπωση, καθώς όπως έχει ήδη διαπιστωθεί η πλειοψηφία του εν λόγω επαγγέλματος είναι γυναίκες (Τσιώρα, 2019). Η ειδικότητα των περισσότερων ήταν Δάσκαλος/α γενικής αγωγής με ποσοστό 80%. Ακολούθησαν οι Δάσκαλοι/ες ειδικής αγωγής με ποσοστό 10.7% και με μόλις 9.3% οι Δάσκαλοι/ες ειδικότητας. Σχετικά με τη θέση των εκπαιδευτικών η πλειοψηφία του δείγματος 105 από τους 140 καλύπτουν μόνιμη θέση, οι 34 είναι αναπληρωτές και μόνο ένας ωρομίσθιος. Σε ποσοστό 72,8% καταγράφηκαν οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 11 έτη και άνω και το 27,1% έως 10 έτη προϋπηρεσίας. Όσον αφορά στις σπουδές τους ένα μεγάλο ποσοστό, το 44,3%, διαθέτει μεταπτυχιακό φανερώνοντας την διάθεση των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση.

Αναφορικά με τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τις πτυχές της κουλτούρας στη σχολική μονάδα και ιδιαίτερα όσο αναφορά τις υψηλές επιδόσεις των μαθητών, η πλειοψηφία συμφώνησε με το γεγονός ότι οι υψηλές επιδόσεις είναι απόρροια της ικανότητας του εκπαιδευτικού. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειώσουμε ότι σε παρόμοια έρευνα τονίστηκε ότι το σχολείο επιδρά σημαντικά στην επιτυχία των παιδιών (Costa, 2015). Επιπλέον, βάση των απαντήσεών τους η ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαχειρίζονται προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών καθώς επίσης και η θέλησή τους να θέτουν υψηλούς στόχους επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την κουλτούρα του σχολείου. Τα ευρήματα αυτά εντοπίζονται και σε άλλες έρευνες (Everard & Morris · Κυθραιώτης και συν.). Εξίσου σημαντικό ρόλο για την διαμόρφωση της κουλτούρας του σχολείου αποτελεί και το όραμα που διαθέτει ο διευθυντής της εκπαιδευτικής μονάδας όπως επισημαίνεται και στην έρευνα των Θεοφιλίδη και Στυλιανίδη (2000). Σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και η διάθεση των εκπαιδευτικών να μπορούν να συνεργάζονται, να μοιράζονται τις επιτυχίες τους και να επιδιώκουν την βοήθεια των συναδέλφων τους.

Επιπλέον, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι ενθαρρυντικά όσο αναφορά τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς, καθώς η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επισήμανε την σπουδαιότητα των εκπαιδευτικών να επικοινωνούν με τους γονείς. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα έρχονται σε συμφωνία με τα ευρήματα της Τσιώρα (2019) καθώς ισχυρίζεται ότι η επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς μπορεί να συμβάλει θετικά στην αλλαγή της κουλτούρας των σχολείων.

Επιπρόσθετα, σημειώθηκε ότι κατά μέσο όρο οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται συχνά σε ικανοποιητικό βαθμό με τους διευθυντές. Αντίθετα, υπάρχουν ερευνητές που υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να λαμβάνουν μέρος στη λήψη κοινών αποφάσεων και να συνεργάζονται με τους διευθυντές (Hoy & Miskel, 2013· Τσιώρα (2019).

Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει πως οι παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας διαφοροποιούνται ως προς το φύλο καθώς οι γυναίκες υποστηρίζουν περισσότερο πως οι κατάλληλες υποδομές, ο διευθυντής και η επαρκής στελέχωση των εκπαιδευτικών του σχολείου μπορούν να επηρεάσουν την κουλτούρα του σχολείου. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία από 7/θεσια και πάνω υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό πως επιζητούν την επιμόρφωση τους, οι γονείς επιζητούν την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και υπάρχει επαρκής στελέχωση του προσωπικού του σχολείου.

Επιπρόσθετα, από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη στον διευθυντή της σχολικής τους μονάδας γεγονός που επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. (Καλλιοντζή & Ιορδανίδης, 2019). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης έρευνας σχετικά με τον ρόλο του διευθυντή και το στυλ ηγεσίας διαφοροποιούνται ως προς το φύλο καθώς οι άντρες αντιμετωπίζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό παθητική ηγεσία στο σχολικό τους περιβάλλον. Διαφοροποίηση παρουσιάζεται και ως προς την κατοχή δεύτερου πτυχίου ΑΕΙ ή ΤΕΙ, αναδεικνύοντας πως οι εκπαιδευτικοί που έχουν δεύτερο πτυχίο συμφωνούν σε υψηλότερο επίπεδο πως ο διευθυντής τους ακολουθεί ένα στυλ διεκπεραιωτής ηγεσίας,

Σε επόμενο στάδιο οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ποιο βαθμό συμφωνούν ή διαφωνούν με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας όπως αυτή ορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως το 40.7% των δασκάλων διαφωνεί με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και μόλις το 6.4% συμφωνεί απόλυτα. Οι συμμετέχοντες οι οποίοι συμφωνούν από αρκετά έως πολύ ανέρχονται στους 50, ενώ στους 24 ανέρχονται εκείνοι που συμφωνούν σε μικρό όμως, βαθμό. Τα εν λόγω αποτελέσματα ήταν αναμενόμενα, καθώς έχει επισημανθεί στη βιβλιογραφία η έντονη διαφωνία των εκπαιδευτικών στον θεσμό της αξιολόγησης, κυρίως όταν πραγματοποιείται από εξωτερικούς φορείς (Ουρτζάνη, 2021 · Παπαλεωνιδοπούλου, 2021· Τσώκου, 2021· Γούλα, 2020). Συγκεκριμένα, θεωρούν πως η εφαρμογή της επηρεάζει τις σχέσεις των συναδέλφων προωθώντας τον ανταγωνισμό τους και αμβλύνει τις ανισότητες μεταξύ των μαθητών, με τους άντρες εκπαιδευτικούς να υπερτερούν σε σχέση με τις γυναίκες. Ωστόσο, υπάρχουν και έρευνες που αναδεικνύουν την θετική στάση των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση, καθώς την θεωρούν ως ένα αξιοκρατικό μέσο (Γκελαμέρη, 2019 · Παπαγιαννοπούλου, 2021). Στα δεδομένα της έρευνας παρατηρείται διαφοροποίηση ως προς το δεύτερο πτυχίο και το μεταπτυχιακό, συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν δεύτερο πτυχίο και μεταπτυχιακό συμφωνούν περισσότερο πως η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη μιας οργανωσιακής κουλτούρας καθώς προωθεί την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, την αναβάθμιση των κτιριακών εγκαταστάσεων και την συλλογικότητα στη λήψη των αποφάσεων.

Σε σχέση με την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας υπάρχει διαφοροποίηση και ως προς το μέγεθος της σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε έως 6/θέσια σχολεία εκφράζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την θετική τους στάση απέναντι στον ρόλο της αξιολόγησης στην διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας.

Τέλος, όπως υπογραμμίζεται και στη βιβλιογραφία, οι εν λόγω πτυχές του ερωτηματολογίου είναι απαραίτητες για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας καθώς καθορίζουν την συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και την αποτελεσματικότητα όλων των εμπλεκόμενων (Costa, 2015 · Ostroff et al., 2013).

9. Γενικά συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, στην παρούσα εργασία επιχειρήθηκε η διερεύνηση του ρόλου ενός ηγέτη διευθυντή σε ένα σχολικό οργανισμό σχετικά με τη διαμόρφωση οργανωσιακής κουλτούρας, η οποία θα βασίζεται στις καινοτομίες που φέρει ο νέος νόμος για την αξιολόγηση.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν ενθαρρυντικά ως προς τον τρόπο που διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί τα διάφορα ζητήματα που εμφανίζονται σε μία σχολική μονάδα. Το γεγονός αυτό είναι πολύ σημαντικό, καθώς η κουλτούρα συνήθως παραπέμπει στο βαθμό με τον οποίο ένας εκπαιδευτικός είναι δημιουργικός, αλλά και στον τρόπο με τον οποίο συμβάλλει στην ενότητα του σχολικού οργανισμού όπως και στην έμφαση που δίνεται στην λεπτομέρεια για να κατορθώσει ακριβή και λεπτομερή αποτελέσματα (Day, 2003).

Επιπλέον, διαπιστώσαμε ότι υπάρχουν πολύ καλές σχέσεις επικοινωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με τους διευθυντές αλλά και με τους γονείς, οι οποίες είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη κουλτούρας στους σχολικούς οργανισμούς. Εκτός από την επικοινωνία, σημειώθηκε και διάθεση για συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς μέσω της οποίας μπορούν να συζητήσουν διάφορα προβλήματα που εμφανίζονται σε μία σχολική μονάδα καθώς και να ανταλλάξουν ιδέες για θέματα που αφορούν τη διδασκαλία.

Αναφορικά με την ηγεσία, διαπιστώσαμε ότι η μορφή η οποία υποδεικνύεται από τα αποτελέσματα είναι η Δημοκρατική, καθώς παρατηρήσαμε ότι ο διευθυντής μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον, προβάλλει ένα συναρπαστικό όραμα ενώ παράλληλα δίνει κίνητρα για λήψη πρωτοβουλιών.

Τέλος, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων διαφώνησε με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας όπως αυτή ορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας.

10. Περιορισμοί της έρευνάς – Προτάσεις

Στους περιορισμούς της έρευνας εντάσσεται ο μικρός αριθμός των συμμετεχόντων και η βολική δειγματοληψία καθώς το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από τους εκπαιδευτικούς που ήταν πρόθυμοι κ διαθέσιμοι. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να ολοκληρωθεί η έρευνα, δημιουργήθηκε με τη συνδρομή του διαδικτύου, του ηλεκτρονικού υπολογιστή, καθώς και του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνάς μας και συγκεκριμένα η προσοχή «στράφηκε» στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Τρικάλων. Το δείγμα μας περιλάμβανε 140 εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων που εργάζονται σε 91 δημοτικά σχολεία του Νομού Τρικάλων. Αρκετοί ήταν οι εκπαιδευτικοί που θεωρούσαν δύσκολη την συμπλήρωση σε ηλεκτρονική μορφή και χρειαζόταν συνεχής υπενθύμιση και παρότρυνση. Επιπλέον, ο δεύτερος και ο τρίτος άξονας του ερευνητικού εργαλείου αποτελούν μη σταθμισμένο εργαλείο που συντάχθηκε από την ερευνήτρια και αυτό αποτελεί έναν ακόμη περιορισμό της έρευνας. Παράλληλα η αξιολόγηση αποτελεί ιδιαίτερο ζήτημα και αρκετοί ήταν οι εκπαιδευτικοί που δίσταζαν να απαντήσουν παρά την διαβεβαίωση της ανωνυμίας των ερωτηματολογίων.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έρχονται να «εμπλουτίσουν» με περαιτέρω πληροφορίες το κενό της βιβλιογραφίας, καθώς και να μας δώσουν την αναγκαία ενημέρωση για την άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αλλαγές που θεωρούν ότι θα επιφέρει η νέα καθιέρωση του ψηφίσματος του Νόμου 4823/2021 στον τρόπο με τον οποίο θα γίνεται το εκπαιδευτικό τους έργο, μιας και θα αξιολογείται. Παρόλο που έχει ψηφιστεί ο συγκεκριμένος νόμος, εντούτοις δεν έχει εφαρμοστεί ακόμη, γι' αυτό και θα συγκεντρώσουμε στοιχεία που να φανερώνουν την αντίληψή τους για το συγκεκριμένο θέμα.

Ωφέλιμο θα ήταν τα αποτελέσματα της έρευνας να παρουσιαστούν στους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στη διεξαγωγή της έρευνας, αλλά και στους εκπαιδευτικούς που κατέχουν διευθυντικές θέσεις και θα ήταν χρήσιμο να λάβουν πληροφορίες για την διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τη σημασία της διαμόρφωσης της

Μαρία Παληγιάννη, «Ο ρόλος του ηγέτη διευθυντή της σχολικής μονάδας στη διαμόρφωση οργανωσιακής κουλτούρας με βάση τις καινοτομίες που φέρει ο νέος νόμος για την αξιολόγηση. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Τρικάλων»

ηγετικής «κουλτούρας» σε μια σχολική μονάδα. Ιδιαίτερα χρήσιμο θα ήταν να κοινοποιηθούν τα συγκεκριμένα αποτελέσματα και συμπεράσματα της έρευνας και σε όσους βρίσκονται στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων και είναι υπεύθυνοι για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής.

11. Βιβλιογραφία

11.1. Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αθανασιάδης, Χ. (2001), «Τα εκπαιδευτικά συνδικάτα και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, 1982-2000», στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*, σσ. 146-153. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αθανασίου, Λ. (1993). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στο σχολείο. Στο: Σ. Χιωτάκης (επιμ.), *Η Αμφισβήτηση των Εξετάσεων και των Βαθμών στο Σχολείο: Επιχειρήματα και Αντεπιχειρήματα* (σσ. 229-254). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Εκπαιδευτική διοίκηση & οργανωτική συμπεριφορά. Αθήνα: Έλλην.
- Ανδρέου, Α. (1992) (επιμ. και εισαγωγή), Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου – Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών.
- Αντωνιάδου, Κ. (2020). Ο ρόλος του στυλ ηγεσίας των διευθυντών/ντριών και των αντίστοιχων πρακτικών στον μετασχηματισμό και τη λειτουργία δημόσιων σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ως Οργανισμών Μάθησης. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 21ο, 125-151
- Καλομοίρης, Η. (2022). Απόψεις και προσδοκίες των εκπαιδευτικών για την εμπλοκή των Διευθυντών και των Συμβούλων Εκπαίδευσης στην αξιολόγηση (Doctoral dissertation, Πρόγραμμα Δημόσιας Διοίκησης, Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης, Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου).
- Κουφούδη, Σ. (2017). *Ο ρόλος του/της ηγέτη/ιδας-διευθυντή/τριας σ' ένα πολυπολιτισμικό σχολείο: η ένταξη των προσφύγων μαθητών/τριών στα ελληνικά δημοτικά σχολεία*.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Αιβάνη

- Ρεντίφης, Γ. (2016). Οι αντιλήψεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων για τα κριτήρια επιλογής. Εμπειρική έρευνα. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(2), 1170-1178.
- Μανώλης, Κ. (2020). Απόψεις εκπαιδευτικών για το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας σχετικά με την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία: Η περίπτωση των Δημοτικών Σχολείων του Δήμου Τρίπολης.
- Πεδιαδίτης, Α. (2009). Η εκπαιδευτική έρευνα ως αντικείμενο μελέτης και ως πεδίο κοινωνικών αναπαραστάσεων του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: <https://www.didaktorika.gr/eadd/browse?type=author&order=author> ΕΑΔΔ. Προσπελάστηκε 20/04/2018
- Ανθοπούλου, Σ.-Σ., (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Σ.-Σ., Κατσουλάκης, Γ., Μαυρογιώργος, Γ., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού (τόμ. Β')* σελ. 17-92 Πάτρα: ΕΑΠ.
- Αντωνοπούλου, Χ., & Τσιότσιαλα, Φ. (2022). Η Εκπαιδευτική Αξιολόγηση στην Ελλάδα: Ανάλυση μέσω της συναινετικής μεθόδου Delphi.
- Αργυροπούλου, Ε., & Φιλίππου, Δ. (2018). Διχαστικός ή αντικειμενικός ο νόμος επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων (4327/2015); *Μελέτη Περίπτωσης στο Νομό Θεσσαλονίκης. Επιστήμες Αγωγής*, 2018(1), 28-52.
- Αφουκατούδη, Α. (2018). Η διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.
- Βασιλάκη, Ζ. (2012). Ηγεσία και καινοτομία: ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στην εισαγωγή, ανάπτυξη και αξιολόγηση καινοτομιών (*Master's thesis*).
- Βέρδης, Α., & Τσέκου, Αικ. (2017). Αυτοαξιολόγηση σχολικών μονάδων: Απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Έρευνα που παρουσιάστηκε στο 3^ο επιστημονικό συνέδριο της πανελλήνιας ένωσης σχολικών συμβούλων (Β' τόμος) με θέμα: Προοπτικές για ένα σύγχρονο και δημοκρατικό σχολείο. Αθήνα.*

Γκαραλέα, Ε. (2017). Ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας στη σχολική μονάδα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Γκελαμέρης, Δ. Β. (2019). Οι μελλοντικές τάσεις στην Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού

Γούλα, Ι. (2020). Απόψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον θεσμό της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών: η περίπτωση του Ν. Σερρών.

Δεληγιάννη, Ι. (2002). Μορφές αλλένδωσης στην αρχαία Αθήνα: θρησκευολογική & κοινωνιολογική ερμηνεία των εικονογραφικών πηγών (*Bachelor's thesis*).

Δημητρόπουλος, Ε. (1991). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, τ. 1. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου. *Αθήνα: Γρηγόρη*.

Διαλεκτόπουλος, Θ (2016). Απόψεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου Σχολικής Μονάδας και τη διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης (ΑΕΕ). *Πρακτικά 2^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων: Εκπαιδευτικές πολιτικές για το Σχολείο του 21^{ου} αιώνα*, τόμος Γ. (pp. 713-725). Αθήνα: ΠΕΣΣ.

Δούκας, Χ. (2000). Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία. Η περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (1982-1994) (2η έκδ.). *Αθήνα: Γρηγόρη*.

έργου και των εκπαιδευτικών: Έρευνα πεδίου με τη μέθοδο Delphi.

Ζαβλανού, Μ. (1998). *Οργανωτική συμπεριφορά*. Αθήνα: Ελλήν.

Ζαλβανός, Μ. (2006). *Η ποιότητα στις παρεχόμενες υπηρεσίες και προϊόντα*. Αθήνα: Σταμούλη.

Ζαρκάδα, Ε., & Μακρή, Π. (2022). Διαχείριση των νέων εκπαιδευτικών και ενσωμάτωσή τους στις σχολικές μονάδες με την εφαρμογή του Mentoring (Συμβουλευτική καθοδήγηση).

- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). Σχολική ηγεσία και διοίκηση. Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία. *Αθήνα: Γρηγόρης*.
- Καλλιοντζή, Β., & Ιορδανίδης, Γ. (2019). Η μετασχηματιστική ηγεσία στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα: διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 8(1), 112-128.
- Καλλιοντζή, Β., & Ιορδανίδης, Γ. (2020). Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών για την Οργανωσιακή Κουλτούρα της Ελληνικής Δημόσιας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιστήμες Αγωγής*, 2020(3), 113-140.
- Καπαχτσή, Β. (2008). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Ν. Θεσσαλονίκης. (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). *Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος*.
- Καραγκιώτη, Μ. (2020). Απόψεις εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Κοζάνης για τον ρόλο του/της διευθυντή/τριας, τις πρακτικές και τα πεδία που διαμορφώνουν την οργανωσιακή κουλτούρα του σχολείου.
- Καραντώνης, Κ. (2021). Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, ως μέσο για τη βελτίωση και τη διασφάλιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Εμπειρική διερεύνηση σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στον Ν. Αττικής.
- Καρατάσιος, Γ., & Καραμήτρου, Α. (2008). Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας. Πρακτικά διημερίδων, *Αθήνα, Ίδρυμα Ευγενίδου, 20-21 Μαρτίου 2008 & Θεσσαλονίκη, Πολυτεχνική Σχολή ΑΠΘ*, 17-18 Απριλίου 2008, 48-53.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε., & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). Αξιολόγηση, αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην Εκπαίδευση. *τ*, 86, 81-86.
- Κασσωτάκης, Μ. (1992), «Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του», στο: Ανδρέου, Α. (επιμ.), *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού*

έργου: βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σσ. 46-70. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών.

Κελαϊδίτου, Θ. (2012) Αξιολόγηση οργανωτικής κουλτούρας ΩΚΚ. Πανεπιστήμιο Πειραιώς. Διπλωματική εργασία.

Κελεσιδης, Ε. Α. (2018). Ιστορική εξέλιξη των συστημάτων επιλογής στελεχών εκπαίδευσης κατά τη μεταπολίτευση. *Ερευνα στην Εκπαίδευση*, 7(1), 81-99.

Κόκκος, Α. (1999). Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης, Τόμος Γ'. Πάτρα: ΕΑΠ

Κονταξή, Μ. (2008). Η φιλοσοφία της εκπαιδευτικής ηγεσίας και η επίδραση του ηγέτη στην κουλτούρα του σχολείου. *Δελτίο ΚΟΕΔ*, 22, 7-8.

Κούσουλα, Β. (2021). Οργανωσιακή κουλτούρα και εκπαιδευτική ηγεσία: Διερεύνηση της σχέσης σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αιτωλοακαρνανίας.

Κουτούζης, Ε., & Παυλάκης, Μ. (2018). Η Κουλτούρα και η Σημασία της στην Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών Μονάδων σε Οργανισμούς Μάθησης. *Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: Πάτρα*

Κουτούζης, Μ. (2008). Η αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Χατζηευστρατίου, Ι., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων τ. Γ (αναθεωρημένος) Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής*

Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι. (1999), «Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική μονάδα», στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α. – Κουτούζης, Μ. – Χατζηευστρατίου, Ι. (επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης, τόμος Γ'.* Πάτρα: εκδόσεις ΕΑΠ.

Κυθραιώτης, Α., Δημητρίου, Δ., & Αντωνίου, Π. (2010). Η ανάπτυξη της κουλτούρας και του κλίματος του σχολείου.

Κωνσταντίνου, Ι. (2015). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου στην ελληνική εκπαίδευση: Διερεύνηση των θεσμικών μέτρων, των εκπαιδευτικών

θέσεων και των επιστημονικών δεδομένων (1833-2011) (*Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 2015*).

Κωνσταντίνου, Χ. (2002). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 37-51.

Λαμπρόπουλος, Κ. (2020). *Οικονομικά αποτελέσματα και ικανότητες μάρκετινγκ των ευρωπαϊκών νομοθετικών ρυθμίσεων διανοητικής ιδιοκτησίας* (Master's thesis, Πανεπιστήμιο Πειραιώς).

Λεμονή, Ι., & Κολεζάκης, Α. (2013). Το πολυσύνθετο έργο του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και η έλλειψη σχετικής κατάρτισής του στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 1 (3), 165-184.

Λουμίτη, Ε. Μ. Α. (2017). Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Συγκριτική μελέτη της Ελλάδας και της Μ. Βρετανίας.

Μαγουλιανίτης, Γ. (2011). *Μορφές ηγεσίας και όραμα στην Ελληνική Αστυνομία* (Doctoral dissertation).

Μακρής, Ι. Δ. (2017). *Μετασχηματιστική ηγεσία, εργασιακή απόδοση και ψυχολογικό κεφάλαιο* (Master's thesis, Πανεπιστήμιο Πειραιώς).

Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ., & Δαλαβίικας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 15, 195-209

Μαρκογιαννάκη, Γ. Χ., & Κουτρούκης, Θ. Α. (2015). Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος», τόμος 3. *Τεύχος*, 3, 2015.

Μαρκοπούλου, Γ. (2021). Η τηλεεκπαίδευση ως παράγοντας μετασχηματισμού της οργανωσιακής κουλτούρας της σχολικής μονάδας και της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού.

Ματσαγγούρας, Η. (1999). Η κουλτούρα της σχολικής μονάδας ως ρυθμιστικός παράγοντας αποτυχίας και κοινωνικού αποκλεισμού. Στο Χ. Κωνσταντίνου & Γ. Πλειός (Επιμ.),

Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: Πρακτικά Η΄ Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου. Αθήνα: *Ελληνικά Γράμματα*, 211-228.

Μητράκα, Κ. (2020). Η σχολική κουλτούρα στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση (*Doctoral dissertation, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Σχολή Επιστημών Οικονομίας και Δημόσιας Διοίκησης. Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης*).

Μίζης, Κ. (2019). Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών για τη Συμβολή της Αυτοαξιολόγησης στην. *Επιστήμες Αγωγής*, 2019(3), 50-75.

Μπάκας, Θ. (2009). Οι αλλαγές και οι αντιστάσεις στην εκπαίδευση. *Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη*, 3, 47-56.

Μπαμπινιώτης, Γ. Δ. (2002). Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων: ερμηνευτικό, ετυμολογικό, ορθογραφικό, συνωνύμων, αντιθέτων, κυρίων ονομάτων, επιστημονικών όρων, ακρωνυμίων. *Κέντρο Λεξικολογίας*.

Μπασλής, Γ. (2015). Επιλογή Διευθυντών στα Σχολεία. *Νέα Παιδεία*, 154. Διαθέσιμο: <http://www.neapaideia-glossa.gr/content/154d.htm>. (10/01/2016).

Μπέζας, Ε. (2018). Απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαδικασία επιλογής διευθυντών σχολείων με έμφαση στο νομοθετικό της πλαίσιο.

Μπουζάκης, Σ. (2005). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998)*. Αθήνα: *Gutenberg*.

Μπουραντάς Δ. (2002), *Μάνατζμεντ Θεωρητικό υπόβαθρο –Σύγχρονες πρακτικές εκδ. Μπένου*.

Μπουραντάς Δ. (2005), *Ηγεσία: Ο δρόμος της συνεχούς επιτυχίας*, εκδ. *Κριτική*.

Παπαναστασίου, Δ. (2019). Τα δημοτικά σχολεία ως οργανισμοί μάθησης: προϋποθέσεις και περιορισμοί.

Πενέτη, Α. (2020). Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Ξανθοπούλου, Ε. (2020). Ο Διευθυντής σχολικής μονάδας: διοικητικός ή παιδαγωγικός ηγέτης.

Ξωχέλλης, Π. (2006). Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Αθήνα: *Τυπωθήτω* -

Ξωχέλλης, Π. (2006). Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Αθήνα: *Τυπωθήτω*

Ουρτζάνη, Ε. (2021). Απόψεις εκπαιδευτικών Δημοτικών Σχολείων του Ν. Ηρακλείου για το νέο σύστημα αξιολόγησης, καθώς και για τη συμβολή των διευθυντών στην αποδοχή αυτής για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (*Doctoral dissertation, Πρόγραμμα Δημόσιας Διοίκησης, Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης, Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου*).

Παμουκτσόγλου, Α. (2007). Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας: Η Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση. Αθήνα: *Ελληνοεκδοτική*.

Παπαγιαννοπούλου, Κ. (2021). Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου (*Master's thesis, Πανεπιστήμιο Πειραιώς*).

Παπαδόσηφου, Μ., Ανδρεαδάκης, Ν., Γκαρνάρα, Ρ.Σ., & Κοντάκος, Α. (2019). Διασφάλιση ποιότητας στην εκπαίδευση: Απόψεις διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Quality Assurance in Education and evaluation of school units in International Conference of Organization and Management of Educational Units*. Thessaloniki, Greece.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο. Αθήνα: Έκφραση.

Παπαλεωνιδοπούλου, Ε. (2021). Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το θεσμό της Αξιολόγησης (*Master's thesis, Πανεπιστήμιο Πειραιώς*).

Παπασταμάτης, Α. (2001). Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31, 31-64.

Πασιαρδής, Π. (1994). Προς ένα σύστημα αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού. *Νέα Παιδεία*, 72, 15-33.

- Πασιαρδής, Π. (1996), Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Αθήνα: *Γρηγόρης*
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2006). Αποτελεσματικά σχολεία: πραγματικότητα ή ουτοπία. Αθήνα: *Τυπωθήτω*
- Πασιαρίδης, Π. & Σαββίδης, Γ. (2014). Θεωρητικοί προσανατολισμοί αξιολόγησης προγραμμάτων.
- Πατσιλή, Χ. (2021). Απόψεις εκπαιδευτικών ΠΕ70 για το νέο νομοθετικό πλαίσιο αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας
- Πεδή, Ε., & Αυγητίδου, Σ. (2013). Η εισαγωγή και διαχείριση της καινοτομίας" Αυτοαξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου" στο ελληνικό σχολείο: πρώτες διαπιστώσεις. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 55.
- Πεδιάδης, Α. (2009). Η εκπαιδευτική έρευνα ως αντικείμενο μελέτης και ως πεδίο κοινωνικών αναπαραστάσεων του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- Πρωτογεράκη, Ν. Γ. (2011). Ο Διευθυντής στη Σχολική Μονάδα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Η Τυπολογία και ο Ρόλος του στη Διαχείριση Κρίσεων. Η περίπτωση των Διευθυντών του Νομού Ηρακλείου.
- Ραυτογιάννη-Τζιάβα, Μ. (2018). Ηγέτης-Οργανωσιακή κουλτούρα.
- Ρότσου, Δ. (2021). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση των φοιτητών/-τριών των ΠΤΔΕ στην Ελλάδα: Αναπαραστάσεις διδασκόντων/-ουσών με αντικείμενα συναφή με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.
- Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2011). Εισαγωγή στη διοίκηση της εκπαίδευσης: θεωρία και μελέτη περιπτώσεων (Τόμος Α'). Αθήνα, *Αυτοέκδοση*.
- Σαΐτης, Χ. (2014). Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας. Αθήνα: *Αυτοέκδοση*.
- Σολομών, Ι. (1999), Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Αθήνα: *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*.

- Σολομών, Ι. (1999). Εσωτερική Αξιολόγηση & Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα: Ένα Πλαίσιο Εργασίας και Υποστήριξης. *Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Τμήμα Αξιολόγησης*.
- Σταματούρου, Α. (2016). Η οργανωσιακή μάθηση ως στοιχείο κουλτούρας και ανάπτυξης ενός σχολικού οργανισμού. Ο ρόλος της ηγεσίας. Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων, 6, 145-153.
- Ταρατόρη, Ε., Κουγιουρούκη, Μ., & Στραβάκου, Π. (2011). Σχολική κουλτούρα-Η οπτική των φοιτητών. Οργάνωση και Διοίκηση στην Εκπαίδευση, Εταιρία Επιστημών Αγωγής Δράμας. *Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου*.
- Ταταρίδης, Γ. (2021). Συγκριτική μελέτη των πιο πρόσφατων νόμων (2010-2018) με τους οποίους πραγματοποιήθηκε η επιλογή Διευθυντών Σχολικών Μονάδων. *Κείμενα Παιδείας*, 2(2).
- Τσάφος, Β. (2012). Αναπτύσσοντας δεξιότητες έρευνας και στοχασμού σε φοιτητές-υποψήφιους εκπαιδευτικούς: η αξιοποίηση της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης. *Action Research in Education*, 3, 44-65.
- Τσιώλης, Δ. (2019). Αυτοαξιολόγηση και ανάπτυξη κουλτούρας εμπιστοσύνης στο σχολείο: σχέση προϋποθέσεις και περιορισμοί στο ελληνικό σχολείο. (Διπλωματική εργασία). *Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Παιδαγωγική Σχολή-Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης*. Φλώρινα
- Τσιώρα, Μ. (2019). Η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας στα ελληνικά δημόσια σχολεία από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Λέσβου.
- Τσώκου, Ι. (2021). Η συμβολή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική ανάπτυξη και το εκπαιδευτικό τους έργο. Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των Νομών Αχαΐας και Ηλείας
- Φρούντζα Β. (2018). Ο ρόλος του διευθυντή - ηγέτη στη διαμόρφωση κουλτούρας στη σχολική μονάδα.

- Φωτεινόπουλος, Γ. (2019). Οργανωσιακή κουλτούρα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το μονοπάτι που οδηγεί στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Στο: ΔΚ Μαυροσκούφης (Επιμ.). ΥΠ.ΕΠΘ, *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, 213-230. Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Χούμπαβλη, Ι. Β. (2018). Αποτελεσματική ηγετική συμπεριφορά: η περίπτωση της διοικητικής δομής της Βουλής των Ελλήνων.
- Χριστοφίδου, Ε. (2011). Κουλτούρα και κλίμα. Πρόγραμμα επιμόρφωσης νεοπροαχθέντων διευθυντών σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Επιμ.). Λευκωσία. Ανακτήθηκε από:
http://www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi_veltiosi_scholeiou/tomeis_drasis/klima_koultoura/parousiaseis/koultoura_kai_klima.pdf
- Braudel, F. (2002). *Η Γραμματική των Πολιτισμών*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας.
- Day, C. (2003). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης (Α. Βακάκη, Μετάφρ.). Αθήνα: *Τυπωθήτω*

11.2. Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Antonakis, J., Avolio, B., & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: an examination of the ninefactor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire, *The Leadership Quarterly*, 14, (3), 261-295.
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (1991). The full range leadership development program: Basic and advanced manuals. *Binghamton, NY*: Bass, Avolio, & Associates

- Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organisational Psychology*, 72, 441- 462.
- Baker, K. A. (2002). Organizational culture. Washington, DC: *US Department of Energy, Office of Science*, 188. Retrieved November 14, 2020 from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.439.8759&rep=rep1&type=pdf>
- Bass, B. (1998). Transformational leadership: industrial, military, and educational impact. *Mahwah, NJ: Erlbaum*.
- Bass, B. M. (1985). Leadership: Good, better, best. *Organizational dynamics*, 13(3), 26-40.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire: MLQ; manual and sampler set*. Mind Garden.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2014). Transformational Leadership (2nd ed.). *New York: Routledge*.
- Bezzina, C. (2000). Educational leadership for twenty-first century Malta: breaking the bonds of dependency. *International Journal of educational management*.
- Blok, H., Slegers, P., & Karsten, S. (2008). Looking for a balance between internal and external evaluation of school quality: Evaluation of the SVI model. *Journal of education policy*, 23(4), 379-395.
- Bowen, D. E., & Ostroff, C. (2004). Understanding HRM–firm performance linkages: The role of the “strength” of the HRM system. *Academy of management review*, 29(2), 203-221.
- Burns, J. (1978). Leadership. New York: *Harper and Row*.
- Bush, T., & Middlewood, D. (2005). *Organisational culture*. Στο T. Bush, & D. Middlewood, *Leading and Managing People in education* (σσ.47-58). Warwick:UK :SAGE

- Cohen, J. (2012). School climate and culture improvement. A prosocial strategy that recognizes, educates, and supports the whole child and the whole school community. In P. Brown, M. Corrigan, & A. Higgins-D'Alessandro (Ed.). Handbook of prosocial education, (1) 9. United States of America: Rowman & Littlefield Publishers, Inc. Ανακτήθηκε από: <https://www.iirp.edu/wpcontent/uploads/2015/05/SC-and-Culture-Improvement.pdf>
- Costa, L. (2015). School climate and leadership: Levers for school improvement efforts (Doctoral dissertation, Southern New Hampshire University). Ανακτήθηκε από: <https://academicarchive.snhu.edu/bitstream/handle/10474/2661/sed2015costa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Creswell, J. W. (2011). Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. Αθήνα: *Ελλην.*
- Daresh, J. C. (1998). Professional development for school leadership: The impact of US educational reform. *International Journal of Educational Research*, 29(4), 323-333.
- Dauber, D., Fink, G., & Yolles, M. (2012). A configuration model of organizational culture. *Sage Open*, 2(1), 2158244012441482.
- Davies, D. (2002). The 10th school revisited: Are school/family/community partnerships on the reform agenda now?. *Phi Delta Kappan*, 83(5), 388-392.
- Deal, T. E. & Peterson, K. D. (1999) Shaping School Culture: The Heart of Leadership. *Jossey-Bass, San Francisco, CA.*
- Denison, D. R. (1996). What is the difference between organizational culture and organizational climate? A native's point of view on a decade of paradigm wars. *The Academy of Management Review*, 21(3), 619–654. DOI: 10.5465/AMR.1996.9702100310
- Drucker, P. (1954). The Practice of Management (Kindle ed.).

- Drvodelić, M., & Domović, V. (2016). Preschool teachers' attitudes towards the self-evaluation of preschool institutions. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 18(Sp. Ed. 1), 47-60.
- DuBrin AJ (1998) Leadership: research findings, practice and skills, 2nd edn. *Houghton Mifflin Co.*, Boston, pp 10–11.
- Duignan, P. (1986). Research on effective schooling: Some implications for school improvement. *Journal of educational administration*.
- Edmonds, R. R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1),
- Everard K. and Morris G (1999) Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση, Κίκιζας (μτφρ), ΕΑΠ Πάτρα.
- Giles, C. & Hargreaves, A. (2006) The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 124-15.
- Goleman, D. (1998, March). The emotionally competent leader. *In The Healthcare Forum Journal* (Vol. 41, No. 2, pp. 36-38).
- Groseschl, S. & Doherty, L. (2000) Conceptualizing culture, *Cross Cultural Management: An International Journal*, 7(4), 12-17.
- Groysberg, B., Lee, J., Price, J., & Cheng, J. (2018). The leader's guide to corporate culture. *Harvard business review*, 96(1), 44-52.
- Gruenert, S., & Valentine, J. (1998). School climate survey. Columbia, *MO: Middle*.
- Haiyan, Q., Walker, A., & Xiaowei, Y. (2017). Building and leading a learning culture among teachers: A case study of a Shanghai primary school. *Educational management administration & leadership*, 45(1), 101-122.
- Hall, G. E. & Hord, S. M. (2019) Implementing change: Patterns, principles, and potholes. Pearson.

- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). *Assessing the instructional management behavior of principals. The elementary school journal*, 86(2), 217-247.
- Halsall, R. (1998) *Teacher research and school improvement*. Philadelphia: *Open University Press*.
- Handy, C. (1981) *Understanding Organisations*, 2nd edn (*Harmondsworth, Penguin*).
- Hargreaves, A. (1995). Νοοτροπίες των εκπαιδευτικών: Ένας στόχος αλλαγής. Στο A. Hargreaves & M. Fullan, *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (Π. Χατζηπαντελή, Μετάφρ.). Αθήνα: *Πατάκη*, 329-365.
- Haris, P. R., & Moran, R. T. (1987). *Managing cultural differences*. Houston, TX: *Gulf Publishing*.
- Hartnell, C. A., Ou, A. Y., & Kinicki, A. (2011). "Organizational culture and organizational effectiveness: A meta-analytic investigation of the competing values framework's theoretical suppositions": *Correction to Hartnell, Ou, and Kinicki* (2011).
- Hatch, M.J., & Cunliffe, A.L. (2006) *Organization Theory: modern, symbolic, and postmodern perspectives* (2nd Ed) *Oxford University Press*.
- Hofstede, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of intercultural relations*, 10(3), 301-320.
- Hord, S. M. (Ed.). (2004). *Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities*. New York: *Teachers College Press*.
- Hoy, K. H. & Miskel, C. G. (1996) *Educational administration: theory, research and practice* (*New York, Allyn and Bacon*).
- Hoy, W. K. & Miskel, C.G. (2008) *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*, 8th ed., *McGraw-Hill, New York, NY*.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration*, 9th., ed. N.Y.: *McGraw-Hill*.
- Ανακτήθηκε από:

https://www.academia.edu/35330690/Educational_Administration_Theory_Wayne.pdf?auto=download

- Hoy, W. K., Tarter, C. J. & Kottkamp, R. B. (1991) Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate. Newbury Park, CA: *Corwin Press*.
- Ingraham, C. L. (2000) Consultation through a multicultural lens: multicultural and cross-cultural consultation in schools. *School Psychology Review*, 29, 320-43.
- Jorde-Bloom, P. (1988). Factors influencing overall job satisfaction and organizational commitment in early childhood work environments. *Journal of research in childhood education*, 3 (2), 107-122. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/248909282_Factors_Influencing_Overall_Job_Satisfaction_and_Organizational_Commitment_in_Early_Childhood_Work_Environments
- Kane, G. (2018). Leadership Theories, In L. J. Buiton, G. M. Kane, & J. F. Borland (EDS.), *Sport Leadership in the 21st century* (2nd ed., 1-19). Burlington, MA: Jones & Barlett Learning.
- Kythreotis, A., Pashiardis, P., & Kyriakides, L. (2010). The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration*.
- Kythreotis, A., Pashiardis, P., & Kyriakides, L. (2010). The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration*, 48 (2), 218-240.
- Leithwood, K., Tomlinson, D., & Genge, M. (1996). Transformational school leadership. In K. Leithwood et al. (Eds.), *International handbook of educational administration* (785-840). Netherlands: Kluwer Academic.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R., (1999). Changing leadership for changing times. *Buckingham: Open University Press*.

- Leung, L. F. (2013). A Study of the Principals' and Teachers' Perceptions of the Effects of Collegial. *University of Toronto*.
- Likert, R., & Bowers, D. G. (1969). Organizational theory and human resource accounting. *American Psychologist*, 24(6), 585.
- Louis, M. R. (1983). Culture: Yes; Organization; No!. ALFRED P SLOAN SCHOOL OF MANAGEMENT CAMBRIDGE MA.
- Macbeth, D. (2001). On "reflexivity" in qualitative research: Two readings, and a third. *Qualitative inquiry*, 7(1), 35-68.
- MacNeil, A., Prater, D., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International journal of leadership in education Theory and Practice*, 12 (1), 73-84. Ανακτήθηκε από: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603120701576241?scroll=top&needAccess=true>
- Maslowski, R.(2006) A review of inventories for diagnosing school culture. *Journal of Educational Administration*, 44(1), 6-35.
- Mialaret, G. (2006). Educational sciences: historical aspects, epistemological problems *Paris: PUF*.
- Middlemist, D. R., & Hitt, M. A. (1988). Organizational behavior: Managerial strategies for performance. *West*.
- Morgan, D. L. (1996). Focus groups as qualitative research (Vol. 16). *Sage publications*.
- O'Brien, S., McNamara, G., O'Hara, J., & Brown, M. (2019). Irish teachers, starting on a journey of data use for school self-evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 60, 1-13.
- Örtenblad, A. (2002). A typology of the idea of learning organization. *Management learning*, 33(2), 213-230.

- Ostroff, C., Kinicki, A., & Tamkins, M. (2013). Organization culture and climate. In W. Borman, D. Ilgen, & R. Klimoski (Eds.), *Handbook of psychology: Industrial and organizational psychology*, 12 (22), 565-593. Ανακτήθηκε από: <http://arismath.org/msl/Library/psychology/common/Handbook-of-Psychology-Volume-12-Industrial-and-Organizational-Psychology.pdf#page=580>
- Pashiardis, G. (2000). School climate in elementary and secondary schools: Views of Cypriot principals and teachers. *International Journal of Educational Management*.
- Pettigrew, A. M. (1979). On studying organizational cultures. *Administrative science quarterly*, 24(4), 570-581.
- Ployhart, R. E., & Vandenberg, R. J. (2010). Longitudinal research: The theory, design, and analysis of change. *Journal of management*, 36(1), 94-120.
- Podgornik, V., & Vogrinc, J. (2017). The role of headteachers, teachers, and school counselors in the system of quality assessment and assurance of school work. *SAGE open*, 7(2), 2158244017713239.
- Portin, B. S. (1998). From change and challenge to new directions for school leadership. *International journal of educational research*, 29(4), 381-391.
- Prodromou, L. (1992). What culture? Which culture? Cross-cultural factors in language learning. *ELT journal*, 46(1), 39-50.
- Quinn, R. E. (1988). Beyond rational management: Mastering the paradoxes and competing demands of high performance. *Jossey-Bass*.
- Richardson, J. (2002) Share Culture: A Consensus of Individual Values. Results. Oxford, OH: *National Staff Development Council*.
- Robbins, T & Judge, S. P. (2003). Essentials of organizational behavior. *Upper Saddle River: NJ: Prentice Hall*
- Rolff, H. G. (1995). Die Schule als besondere soziale Organisation [The school as specific social organization]. *Wandel durch Selbstorganisation*, 121-145.

- Saitis, C. (2008). Educational Policy & Administration. Athens: *National & Kapodistrian University of Athens and School of Pedagogical and Technological Education (in Greek)*.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Sashkin, A. (2004). Transformation Leadership Approaches: A Review and Synthesis. In The Nature of Leadership, Antonakis, J., Cianciolo, A.T., Sternberg, R.J., Eds.; *Sage: Thousand Oaks, CA*, 171–196.
- Schein, E. H. (1985), *Organizational Culture and Leadership*. (1st ed.). San Francisco: *Jossey-Bass*.
- Schein, E. H. (1990). Organizational culture (Vol. 45, No. 2, p. 109). *American Psychological Association*.
- Schein, E. H. (1999). Sense and nonsense about culture and climate.
- Schwartz, J. and Jordan. D (1980). *Culture: The Anthropological Perspective*. New York: *John*.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2002). *Supervision: A redefinition* (7th ed.). New York, NY: *McGraw-Hill, Inc.*
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2007). *Supervision: A redefinition* (8th Ed.). New York: *McGraw Hill*.
- Siminou, P. (2007). Steps of educational decentralization in Greece: Between delegation and deconcentration. In *School Decentralization in the Context of Globalizing Governance* (pp. 77-93). Springer, Dordrecht.
- Smircich, L. (1983). Concepts of culture and organizational analysis. *Administrative science quarterly*, 339-358.
- Smith, W. K., & Lewis, M. W. (2011). Toward a theory of paradox: A dynamic equilibrium model of organizing. *Academy of management Review*, 36(2), 381-403.

- Stepanova, N. A., Sannikova, L. N., Levshina, N. I., Yurevich, S. N., & Ilyina, G. V. (2018). Methodological performance evaluation by teachers in preschool educational institutions. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 6(2), 67.
- Stoll, L. & Fink, D. (1996) *Changing our schools*. Buckingham, UK: *Open University Press*.
- Stronge, J. H., & Ostrander, L. P. (1997). Client surveys in teacher evaluation. *Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practice*, 129-161.
- Sun, S. (2008). Organizational culture and its themes. *International Journal of Business and Management*, 3(12), 137-141. Retrieved November 14, 2020 from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.665.4781&rep=rep1&type=pdf>
- Tannenbaum, R., & Schmidt, W. H. (1970). Leadership Pattern. *Current Perspectives for Managing Organizations*, 315.
- Tichy, N.M. & Devanna, M.A. (1990). *The Transformational Leader*. Toronto: *John Wiley and Sons*.
- Tsui, A. S., Nifadkar, S. S., & Ou, A. Y. (2007). Cross-national, cross-cultural organizational behavior research: Advances, gaps, and recommendations. *Journal of management*, 33(3), 426-478.
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive culture: Researches into the development of mythology, philosophy, religion, art and custom* (Vol. 2). *J. Murray*.
- Van-Houtte, M. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School effectiveness and school improvement*, 16 (1), 71-89. DOI: 10.1080/09243450500113977
- Vanhoof, J., De Maeyer, S., & Van Petegem, P. (2011). Variation in the conduct and the quality of self-evaluations: a multi – level path analysis. *Educational Studies*, 37(3), 277-287.

- Wagner, C. (2005) Leadership for an improved school culture: How to assess and improve the culture of your school. *Kentucky School Leader*, Fall/Winter, 9-16.
- Wallach, E. J. (1983). Individuals and organizations: The cultural match. *Training & Development Journal*.
- Wilson, A. M. (2001). Understanding organisational culture and the implications for corporate marketing. *European Journal of Marketing*.
- Wong, M. H. (2003). Ecological restoration of mine degraded soils, with emphasis on metal contaminated soils. *Chemosphere*, 50(6), 775-780.
- Xiaoming, C., & Junchen, H. (2012). A Literature Review on Organization Culture and Corporate Performance.
- Yukl, G. (2013). Leadership in organizations (8th ed.). Pearson Prentice Hall.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of educational research*, 83 (3), 357-385. DOI: 10.3102/0034654313483907
- Brown, J. D. (2002). The Cronbach alpha reliability estimate. *JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter*, 6(1).

Μαρία Παληγιάννη, «Ο ρόλος του ηγέτη διευθυντή της σχολικής μονάδας στη διαμόρφωση οργανωσιακής κουλτούρας με βάση τις καινοτομίες που φέρει ο νέος νόμος για την αξιολόγηση. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Τρικάλων»

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητέ/ή Συνάδελφε,

Το παρόν ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε στο πλαίσιο της ολοκλήρωσης της διπλωματικής μου εργασίας στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Αποσκοπεί στην συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με τον ρόλο του διευθυντή στην διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας και πως αυτή επηρεάζεται με την εφαρμογή του νέου νομοθετικού πλαισίου για την αξιολόγηση όπως αυτό γίνεται αντιληπτό από τους διδάσκοντες των σχολικών μονάδων. Συμπληρώνεται ανώνυμα από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Τρικάλων.

Η συμμετοχή σας είναι καθοριστική για την επιτυχημένη διεξαγωγή της έρευνας. Για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν θα χρειαστείτε πάνω από 10 λεπτά της ώρας. Για την διασφάλιση της αξιοπιστίας της έρευνας θα σας παρακαλούσα να απαντήσετε προσεκτικά και με ειλικρίνεια χωρίς να αφήσετε αναπάντητα ερωτήματα. Η συμμετοχή σας είναι προαιρετική και οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Σας ευχαριστώ προκαταβολικά για τον πολύτιμο χρόνο που διαθέσατε στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και σας εύχομαι κάθε επιτυχία, επαγγελματική και προσωπική. Παρακαλώ, εφόσον επιθυμείτε, συμπληρώστε εδώ την προσωπική σας ηλεκτρονική διεύθυνση (email)* προκειμένου να σας στείλω συνοπτικά τα αποτελέσματα της έρευνας.

Με εκτίμηση

Παληγιάννη Μαρία

Δασκάλα ΠΕ70

Email:paligiannimaria2@gmail.com

*Το email σας θα χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά και μόνο για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας.

Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

(σημειώστε την απάντησή σας με X)

Φύλο: Άντρας ☐ Γυναίκα ☐

Έτη προϋπηρεσίας: 0-10 ☐ 11-20 ☐ 21-30 ☐ 31 και άνω ☐

Ειδικότητα: Δάσκαλος/α γενικής αγωγής ☐

Δάσκαλος/α ειδικής αγωγής ☐

Δάσκαλος/α ειδικότητας ☐

Είδος εργασιακής σχέσης : Μόνιμος ☐

Αναπληρωτής ☐

Ωρομίσθιος ☐

Μέγεθος σχολικής μονάδας που υπηρετείτε:

Ως 6/θέσιο ☐

7/θέσιο ως 9/θέσιο ☐

10/θέσιο και πάνω ☐

Σπουδές :

Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ ΤΕΙ Ναι ☐ Όχι ☐

Μεταπτυχιακές σπουδές Ναι ☐ Όχι ☐

Διδακτορικό δίπλωμα Ναι ☐ Όχι ☐

B. Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας (Multifactor Leadership Questionnaire)

Επιλέξτε για κάθε μια δήλωση χωριστά τον βαθμό που πιστεύετε ότι ταιριάζει περισσότερο στο σχολείο που εργάζεστε.

Στο σχολείο μου, θεωρώ ότι ο/η διευθυντής/ ντρια μου:		Καθόλου	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
1	Μου παρέχει βοήθεια ως αντάλλαγμα των προσπαθειών μου.	1	2	3	4	5
2	Επανεξετάζει κρίσιμα στοιχεία που θεωρούνται δεδομένα και αναρωτιέται εάν αυτά είναι κατάλληλα.	1	2	3	4	5
3	Δεν παρεμβαίνει μέχρι τα προβλήματα να γίνουν σοβαρά.	1	2	3	4	5
4	Εστιάζει την προσοχή του σε αντικανονικότητες, λάθη, εξαιρέσεις και αποκλίσεις από τα standards.	1	2	3	4	5
5	Αποφεύγει να εμπλακεί όταν προκύπτουν σημαντικά ζητήματα	1	2	3	4	5
6	Αναφέρεται στις δικές του/ της σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις.	1	2	3	4	5
7	Είναι απών όταν τον έχουν ανάγκη.	1	2	3	4	5
8	Αναζητά διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων.	1	2	3	4	5
9	Μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον.	1	2	3	4	5
10	Με κάνει να νιώθω υπερήφανος/η που συνεργάζομαι μαζί του/της.	1	2	3	4	5
11	Δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι ο υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.	1	2	3	4	5
12	Περιμένει κάτι να πάει στραβά για να επέμβει.	1	2	3	4	5
13	Μιλάει με ενθουσιασμό για τις ανάγκες που πρέπει να επιτευχθούν.	1	2	3	4	5
14	Καθορίζει τη σπουδαιότητα έχοντας ισχυρή αίσθηση του σκοπού.	1	2	3	4	5
15	Αφιερώνει χρόνο στο να διδάσκει και να καθοδηγεί.	1	2	3	4	5

16	Κάνει ξεκάθαρο τι αποτέλεσμα περιμένει να πάρει κάποιος όταν επιτευχθούν οι στόχοι.	1	2	3	4	5
17	Φαίνεται να είναι σταθερός/ή στην άποψη: «Εάν δεν είναι χαλασμένο μην το φτιάξεις».	1	2	3	4	5
18	Βάζει το καλό της ομάδας πιο πάνω από το προσωπικό του/της συμφέρον.	1	2	3	4	5
19	Με αντιμετωπίζει περισσότερο ως ξεχωριστό άτομο παρά ως μέλος της ομάδας.	1	2	3	4	5
20	Ακολουθεί την τακτική του ότι τα προβλήματα πρέπει να γίνουν χρόνια πριν αναλάβει δράση.	1	2	3	4	5
21	Λειτουργεί κατά τρόπο που κερδίζει τον σεβασμό μου.	1	2	3	4	5
22	Επικεντρώνει την προσοχή του/της αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών.	1	2	3	4	5
23	Σκέφτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων.	1	2	3	4	5
24	Παρακολουθεί κάθε λάθος που γίνεται.	1	2	3	4	5
25	Επιδεικνύει αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης.	1	2	3	4	5
26	Προβάλλει ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον.	1	2	3	4	5
27	Μου επιστρά την προσοχή όταν δεν ανταποκρίνομαι στις απαιτήσεις.	1	2	3	4	5
28	Αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις.	1	2	3	4	5
29	Με αντιμετωπίζει σε σύγκριση με τους άλλους, ως άτομο με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες.	1	2	3	4	5
30	Με παροτρύνει να βλέπω τα προβλήματα από πολλές διαφορετικές γωνίες.	1	2	3	4	5
31	Με βοηθά να αναπτύσσω τις δυνατότητές μου.	1	2	3	4	5
32	Προτείνει νέους τρόπους προσέγγισης, με τους οποίους μπορούμε να επιδιώξουμε την ολοκλήρωση ενός έργου.	1	2	3	4	5
33	Καθυστερεί να δώσει λύση σε επείγοντα ζητήματα.	1	2	3	4	5
34	Δίνει έμφαση στο πόσο είναι σημαντικό να υπάρχει συλλογική αίσθηση της αποστολής.	1	2	3	4	5
35	Εκφράζει ικανοποίηση όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες του/της.	1	2	3	4	5
36	Εκφράζει την πεποίθηση ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν.	1	2	3	4	5
37	Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ανάγκες μου που σχετίζονται με τη δουλειά.	1	2	3	4	5
38	Χρησιμοποιεί ικανοποιητικές μεθόδους ηγεσίας.	1	2	3	4	5

39	Καταφέρνει να κάνω περισσότερα από ό,τι θα περίμενα και εγώ ο ίδιος.	1	2	3	4	5
40	Με αντιπροσωπεύει ικανοποιητικά σε υψηλότερα κλιμάκια.	1	2	3	4	5
41	Συνεργαζόμαστε με ικανοποιητικό τρόπο.	1	2	3	4	5
42	Αυξάνει την επιθυμία μου για επιτυχία.	1	2	3	4	5
43	Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της σχολικής μονάδας.	1	2	3	4	5
44	Αυξάνει την προθυμία μου να προσπαθώ περισσότερο.	1	2	3	4	5
45	Ηγείται μιας ομάδας που είναι αποτελεσματική.	1	2	3	4	5

1=καθόλου, 2=σπάνια, 3=μερικές φορές 4=συχνά, 5=πολύ συχνά

Γ. Παράγοντες διαμόρφωσης οργανωσιακής κουλτούρας

Παρακάτω ακολουθεί μια σειρά προτάσεων σχετικών με τους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας. Επιλέξτε τον βαθμό που σας αντιπροσωπεύει σε κάθε μία.

		Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω δεν απαντώ
1.	Οι υψηλές επιδόσεις των μαθητών ως απόρροια της ικανότητας του εκπαιδευτικού.						
2.	Η ικανότητα του εκπαιδευτικού να διαχειρίζεται προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών στην τάξη του.						
3.	Ο σεβασμός των μαθητών στις υποδομές του σχολείου.						
4.	Οι εκπαιδευτικοί θέτουν υψηλούς στόχους.						
5.	Οι εκπαιδευτικοί επιζητούν την επιμόρφωση τους.						
6.	Οι εκπαιδευτικοί προετοιμάζουν τις εκπαιδευτικές τους δραστηριότητες.						

7.	Οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν συχνά με τους γονείς.						
8.	Οι γονείς επιζητούν την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς.						
9.	Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου.						
10.	Οι καλές κτηριακές εγκαταστάσεις.						
11.	Επαρκείς στελέχωση προσωπικού στο σχολείο.						
12.	Οι διοικητικές ικανότητες του διευθυντή.						
13.	Ο διευθυντής συναποφασίζει με τον σύλλογο διδασκόντων.						
14.	Ο διευθυντής διαθέτει όραμα για την σχολική μονάδα.						
15.	Ο διευθυντής στηρίζει έμπρακτα τους συναδέλφους του.						
16.	Ο διευθυντής στηρίζει τις καλές σχέσεις των συναδέλφων μεταξύ τους .						
17.	Ο διευθυντής επιβραβεύει τις προσπάθειες του προσωπικού .						
18.	Ο διευθυντής στηρίζει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.						
19.	Ο διευθυντής αποτελεί παράδειγμα μέσω της δικής του επιμόρφωσης.						
20.	Οι εκπαιδευτικοί διατηρούν καλές συναδελφικές σχέσεις.						
21.	Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εκφράζουν τις απόψεις τους ελεύθερα στο γραφείο των εκπαιδευτικών.						
22.	Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συζητούν χωρίς να αισθάνονται μειονεκτικά το λάθος που έκαναν στην διδασκαλία τους.						
23.	Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι δεν θα κατακριθούν εάν ζητήσουν την βοήθεια των συναδέλφων τους για κάτι που δεν γνωρίζουν σχετικά με το διδακτικό τους αντικείμενο.						
24.	Επιδιώκουν να συζητούν στον σύλλογο διδασκόντων ό,τι τους απασχολεί σχετικά με την διδασκαλία τους.						
25.	Επιδιώκουν να ζητούν την βοήθεια των συναδέλφων τους σε τυχόν συγκρούσεις με τους γονείς των μαθητών τους.						

26.	Εκφράζουν την αδυναμία τους να διαχειριστούν μια προβληματική συμπεριφορά των μαθητών τους.						
27.	Μοιράζονται με τους συναδέλφους τους καλές πρακτικές που χρησιμοποιούν στην τάξη τους.						
28.	Μοιράζονται με τους συναδέλφους τους την επιτυχία τους στην ολοκλήρωση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος.						
29.	Εκφράζουν την ικανότητά τους για την σωστή διαχείριση μιας προβληματικής συμπεριφοράς.						
30.	Μπορούν να ζητήσουν την βοήθεια των συναδέλφων τους σχετικά με την αδυναμία τους στην χρήση των σύγχρονών εκπαιδευτικών μέσων στη διδασκαλία τους.						
31.	Μπορούν να συνεργαστούν σε συνδιδασκαλία με τους συναδέλφους τους προκειμένου να πετύχουν κοινούς στόχους κάποιου προγράμματος.						

Δ. Εφαρμογή της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής μονάδας

1. Τι σημαίνει για εσάς «Αυτοαξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας» ;

Γράψτε τρεις λέξεις που σας αντιπροσωπεύουν ακούγοντας τον συγκεκριμένο όρο.

2. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας όπως αυτή ορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας με πρόσφατη Υπουργική Απόφαση 108906/ΓΔ4/2021 – ΦΕΚ 4189/Β/10-9-2021; Επιλέξτε βάζοντας √ στο αντίστοιχο κουτάκι.

Δεν συμφωνώ Συμφωνώ λίγο Συμφωνώ αρκετά Συμφωνώ Πολύ Συμφωνώ απόλυτα

☐
☐
☐
☐
☐

Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

☐

2α. Γράψτε με συντομία τον λόγο της διαφωνίας ή του προβληματισμού σας σχετικά με την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης της εκπαιδευτικής μονάδας.

.....

.....

.....

.....

3. Παρακάτω ακολουθεί μια σειρά δηλώσεων σχετικών με τον βαθμό που η εφαρμογή της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, τη φετινή χρονιά επηρεάζει την οργανωσιακή κουλτούρα του σχολείου. Σημειώστε τον βαθμό σημαντικότητας επιρροής που έχει η καθεμία δήλωση για εσάς προσωπικά, επιλέγοντας την αντίστοιχη θέση.

Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας :		Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω δεν απαντώ
1.	Ενισχύει την εμπιστοσύνη και την αμοιβαιότητα στις σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων.						
2.	Προωθεί την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.						
3.	Ενισχύει την καλύτερη επικοινωνία και συνεργασία του σχολείου με τους γονείς των μαθητών.						
4.	Ενισχύει την δυνατότητα επίτευξης των στόχων που θέτει ο εκπαιδευτικός.						
5.	Προωθεί την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.						
6.	Βοηθάει στην καλλιέργεια συνεργατικής κουλτούρας στη σχολική κοινότητα.						
7.	Προωθεί την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων.						
8.	Βοηθάει στη διαμόρφωση κλίματος αλληλοσεβασμού μεταξύ των μαθητών.						
9.	Ενισχύει την θέληση για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.						

10.	Προωθεί την συλλογικότητα στη λήψη αποφάσεων.						
11.	Βοηθάει στην ανάδειξη κοινού οράματος μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.						
12.	Βοηθάει στην ύπαρξη υψηλών επιδόσεων των μαθητών.						
13.	Ενισχύει την αναβάθμιση των κτιριακών εγκαταστάσεων.						
14.	Προωθεί την επαγγελματική επιβράβευση των εκπαιδευτικών.						
15.	Ενισχύει τις κοινωνικές ανισότητες των μαθητών.						
16.	Ενισχύει την κριτική στάση των γονέων έναντι των εκπαιδευτικών.						
17.	Προωθεί τον ανταγωνισμό των εκπαιδευτικών.						

Σας ευχαριστώ θερμά για τον χρόνο που διαθέσατε!

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.