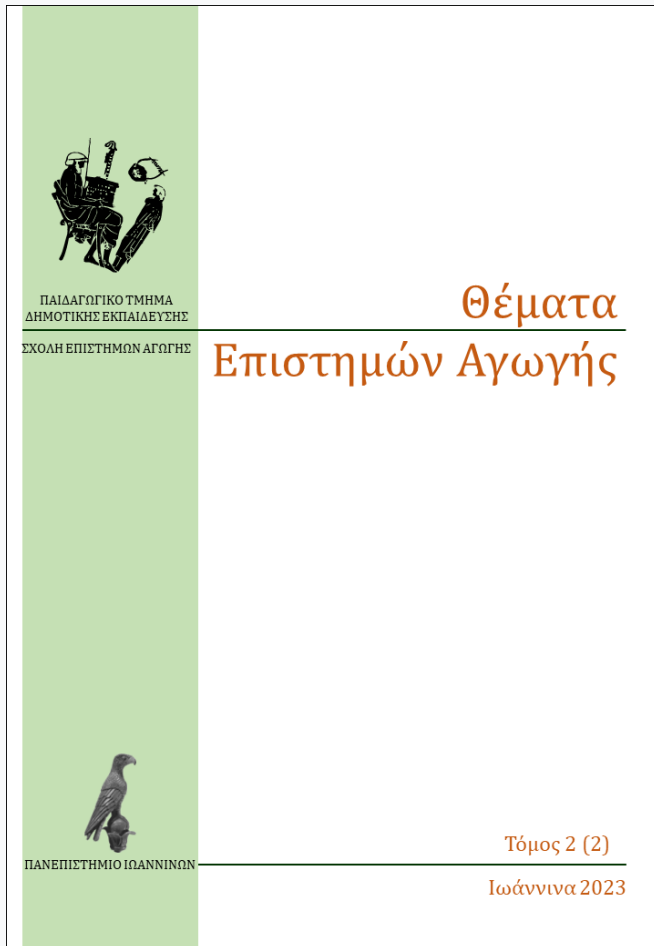


Θέματα Επιστημών Αγωγής

Τόμ. 2, Αρ. 2 (2023)



Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας και ηγεσία: Εμπειρίες από την ελληνική πραγματικότητα

Σωτηρία Αρβανίτη, Αικατερίνη Βασιλείου, Ευθυμία Γεωργακοπούλου, Χριστίνα Καραπάνου, Ελένη-Μαρίνα Μποζιάρη, Σοφία Παπακαμμένου, Ρόζα Πλαστήρα, Ιορδάνης Στεφανίδης, Μαρία Λιακοπούλου

doi: [10.12681/thea.33878](https://doi.org/10.12681/thea.33878)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Αρβανίτη Σ., Βασιλείου Α., Γεωργακοπούλου Ε., Καραπάνου Χ., Μποζιάρη Ε.-Μ., Παπακαμμένου Σ., Πλαστήρα Ρ., Στεφανίδης Ι., & Λιακοπούλου Μ. (2023). Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας και ηγεσία: Εμπειρίες από την ελληνική πραγματικότητα. *Θέματα Επιστημών Αγωγής*, 2(2), 104-124. <https://doi.org/10.12681/thea.33878>

Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας και ηγεσία: Εμπειρίες από την ελληνική πραγματικότητα

Σωτηρία Αρβανίτη, Αικατερίνη Βασιλείου, Ευθυμία Γεωργακοπούλου, Χριστίνα Καραπάνου, Ελένη-Μαρίνα Μποζιάρη, Σοφία Παπακαμμένου, Ρόζα Πλαστήρα, Ιορδάνης Στεφανιδής, Μαρία Λιακοπούλου

pe100624@uoi.gr, pe100625@uoi.gr, pe100626@uoi.gr, pe100627@uoi.gr, pe100628@uoi.gr,
pe100629@uoi.gr, pe100630@uoi.gr, pe100631@uoi.gr, liakopouloum@uoi.gr

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Περίληψη. Σήμερα τα σχολεία καλούνται να αναλάβουν ένα υψηλότερο ποσοστό ευθύνης, να εγγυηθούν την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Η αποτελεσματικότητα του σχολείου συνδέεται άρρηκτα με τις ιδιαίτερες τοπικές και χρονικές συνθήκες μέσα στις οποίες λειτουργεί, αλλά και με τα υπερεθνικά κριτήρια αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης. Την τελευταία εικοσαετία δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην αυτοαξιολόγηση ως μια πρακτική βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Η αυτοαξιολόγηση, ιδανικά θα έπρεπε να έχει μια διπλή στόχευση: αφενός τη διασφάλιση της ποιότητας και αφετέρου τη βελτίωση της ποιότητας. Η εξισορρόπηση μεταξύ τοπικού και υπερεθνικού, λογοδοσίας και βελτίωσης αποτελεί μια μεγάλη πρόκληση που δημιουργεί πλήθος εντάσεων και αφήνει ένα τεράστιο περιθώριο ερμηνειών και επιλογών σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Στο πλαίσιο αυτό είναι καθοριστικός ο ρόλος της ηγεσίας και του διευθυντή του σχολείου. Η παρούσα έρευνα εστιάζει στην αυτοαντίληψη του ρόλου των διευθυντών/ντριων και στη σύνδεση της αυτοαντίληψης και του στυλ ηγεσίας που υιοθετούν με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται και πραγματοποιούν την διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Τα δεδομένα προκύπτουν από δεκαέξι ημιδομημένες συνεντεύξεις με διευθυντές/ντριες σχολείων. Από την ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων διαφαίνονται σημαντικές συνδέσεις μεταξύ του στυλ ηγεσίας των διευθυντών/ντριων και του τρόπου που αντιλαμβάνονται την αυτοαξιολόγηση.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτική ηγεσία, αυτοαξιολόγηση, σχολικό κλίμα

Εισαγωγή

Την τελευταία εικοσαετία δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην αυτοαξιολόγηση ως πρακτική βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Σήμερα τα σχολεία καλούνται να αναλάβουν ένα υψηλότερο ποσοστό ευθύνης, να εγγυηθούν την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Vanhoof et al., 2009), να 'ανακαλύψουν' τους παράγοντες οι οποίοι μπορούν να διασφαλίσουν την επίτευξη των δικών τους στόχων. Η διαδικασία αυτή ταυτίζεται με τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Αν και αναγνωρίζεται πλέον η αξία της αυτοαξιολόγησης τόσο από τους ιθύνοντες που χαράσσουν εκπαιδευτική πολιτική όσο και από την ερευνητική και εκπαιδευτική κοινότητα, δεν έχει εδραιωθεί ως πρακτική στα σχολεία, συναντά εμπόδια και αντιστάσεις, αλλά και όταν εφαρμόζεται έχει έναν χαρακτήρα επιφανειακό, μηχανιστικό και γραφειοκρατικό.

Για την εδραίωση της αυτοαξιολόγησης ως πρακτικής βελτίωσης καθοριστικός μεταξύ άλλων είναι ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής είναι ο υπεύθυνος για την ορθή λειτουργία της σχολικής μονάδας, αυτός που χαράσσει κατευθυντήριες γραμμές, ο εμπυχωτής των εκπαιδευτικών και των μαθητών, ο συντονιστής των προσπαθειών, ο γραφειοκράτης που εκπροσωπεί την κεντρική εξουσία, ο οικονομικά υπόλογος για την ορθή διαχείριση των πόρων της μονάδας, ο εισηγητής καινοτομιών, ο υπεύθυνος για την

προσωπική και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Σαϊτής, 2008· Σαϊτή & Σαϊτής, 2011· Πασιαρδής, 2012· Al Shebli, & Mohamed 2022· Heenan et al., 2023·). Οι σύγχρονες συνθήκες καθιστούν αναγκαίο ο διευθυντής του σχολείου να είναι ηγέτης, με την έννοια ότι είναι αυτός που συλλαμβάνει ένα όραμα για το σχολείο του και παρακινεί όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία να εργαστούν γι' αυτό το όραμα. Η ηγεσία συνίσταται σε «...ένα σύνολο στάσεων και συμπεριφορών που δημιουργούν προϋποθέσεις για καινοτόμες αλλαγές, που επιτρέπουν σε άτομα και οργανισμούς να μοιράζονται ένα όραμα και να κινούνται προς την κατεύθυνσή του και που συμβάλλουν στη διαχείριση και λειτουργικοποίηση των ιδεών» (Beaudoin, 2003, σ. 520). Οι ενέργειες της ηγεσίας δεν είναι μόνο άμεσες, αλλά έμμεσα η ηγεσία επηρεάζει τη σκέψη και τις ενέργειες των άλλων ατόμων, μεγιστοποιεί την προσπάθειά τους και δημιουργεί τις προϋποθέσεις, ώστε εκείνα να είναι πιο αποτελεσματικά στις λειτουργίες που καλούνται να επιτελέσουν (Yeigh et al., 2019· Leithwood & Riehl, 2003· 2005· Kruse, 2013· Heenan et al., 2023·).

Ως εκ τούτου αφετηριακή παραδοχή για την παρούσα εργασία αποτελεί ότι η διεύθυνση της σχολικής μονάδας είναι καθοριστική για την υλοποίηση, την εδραίωση και την αποτελεσματικότητα της αυτοαξιολόγησης ως πρακτικής βελτίωσης. Ωστόσο, η ανάληψη ενός τέτοιου ρόλου από πλευράς των διευθυντών/ντριών των σχολείων προϋποθέτει -πέραν της απαραίτητης κατάρτισης- αντίστοιχες στάσεις και αντιλήψεις. Τα ερωτήματα που γεννώνται είναι: Πώς οι διευθυντές/ντριες αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους; Ποιο στυλ ηγεσίας υιοθετούν στην πράξη; Η αυτοαντίληψη του ρόλου τους και το στυλ ηγεσίας τους επιδρούν στον τρόπο που αντιλαμβάνονται και πραγματοποιούν την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου; Για την απάντηση στα παραπάνω ερωτήματα διεξήχθη ποιοτική έρευνα και ειδικότερα ημιδομημένες συνεντεύξεις με διευθυντές/ντριες σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας.

Αυτοαξιολόγηση

Η αξιολόγηση σε επίπεδο σχολικής μονάδας θα μπορούσε να είναι εξωτερική ή εσωτερική (αυτοαξιολόγηση). Η εξωτερική αξιολόγηση ταυτίζεται με την εποπτεία/ επιθεώρηση (inspection) και πρόκειται για μια περιοδική διαδικασία, οριζοντιωμένου ελέγχου που διενεργείται με σκοπό την επαλήθευση ότι τα σχολεία πληρούν τα εθνικά πρότυπα απόδοσης, ανταποκρίνονται στις νομοθετικές και επαγγελματικές προδιαγραφές και ικανοποιούν τις ανάγκες των μαθητών και των γονέων (Janssens, 2007). Κάθε μορφή εξωτερικής αξιολόγησης μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση του έργου του σχολείου, καθώς δρα ως κίνητρο για βελτίωση, βοηθά στον εντοπισμό λανθανόντων προβλημάτων και αδυναμιών, επιτρέπει τη σύγκριση μεταξύ σχολείων και τα δεδομένα μπορούν να αξιοποιηθούν σε επίπεδο κεντρικό για το σχεδιασμό βελτιωτικών δράσεων (Σολομών, 1999). Ωστόσο δεν αρκεί, αφενός γιατί συχνά αποτελεί απλοϊκή και επιφανειακή αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, και αφετέρου δεν μπορεί να συμβάλει στην κινητοποίηση των ίδιων των σχολείων και των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση του έργου τους. Οι περιορισμοί της εξωτερικής αξιολόγησης να συμβάλει στη βελτίωση των σχολείων μπορούν να ξεπεραστούν με την υιοθέτηση από τις σχολικές μονάδες εσωτερικών μορφών αξιολόγησης, καθώς όταν οι άμεσα ενδιαφερόμενοι (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) αναλαμβάνουν την αυτοαξιολόγησή τους, τότε βελτιώνεται η αποτελεσματικότητα των σχολείων (McNamara & O'Hara, 2005· Plowright, 2007· Schildkamp et al., 2009).

Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί διαδικασία συστηματικής συλλογής πληροφοριών η οποία ξεκινάει από το ίδιο το σχολείο και εστιάζει στην αποτίμηση της τρέχουσας λειτουργίας του σχολείου με στόχο τη λήψη αποφάσεων για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, τη βελτίωση της μάθησης, αλλά και του σχολείου ως όλου (Nevo, 2001· Janssens & Van

Amelvoort, 2008· Liakoroulou, 2023). Πρόκειται για μια φάση στο συνεχές, στην κυκλική διαδικασία βελτίωσης του σχολείου (Janseens & Van Amelvoort, 2008). Η εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση επιτρέπει την ανίχνευση των ιδιαίτερων συνθηκών και αναγκών μιας σχολικής μονάδας, συμβάλλει στην καλλιέργεια πνεύματος συλλογικότητας, ενθαρρύνει πρωτοβουλίες του σχολείου για τη βελτίωσή του και διασφαλίζει τη δέσμευση όλων των εμπλεκόμενων στις πρωτοβουλίες αυτές (Σολομών, 1999). Αποτελεί ένα 'εργαλείο' το οποίο θα βοηθούσε κάθε σχολική μονάδα να αποκτήσει μεγαλύτερο βαθμό αυτογνωσίας και να προχωρά συστηματικά στη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της μέσω του προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου. Βέβαια, υπάρχουν οι κίνδυνοι, η εσωτερική αξιολόγηση, αν δεν γίνεται με τρόπο συστηματικό, να επικεντρωθεί σε 'ανώδυνες' για το σχολείο πτυχές του εκπαιδευτικού έργου, να μην συνδεθεί με τις επιμέρους δραστηριότητες, να μην οδηγήσει σε σχέδια βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου και να μην έχει διάρκεια και συνέχεια (Liakoroulou, 2023).

Ωστόσο, η αυτοαξιολόγηση γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς ως μια υποχρέωση και όχι ως ένα μέσο για να βελτιώσουν τα σχολεία τη λειτουργία τους ως εκπαιδευτικών οργανισμών. Γίνεται αντιληπτή, ακόμη και ως απειλή, μέσο περιορισμού της αυτονομίας του εκπαιδευτικού και του σχολείου, μέσο κοινωνικού ελέγχου. Επίσης, εντοπίζεται έλλειψη ειλκρίνειας μεταξύ των εμπλεκόμενων στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης και απροθυμία κριτικής θέασης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Vanhoof et al., 2009· Liakoroulou, 2023). Κάποιοι από τους περιορισμούς στην εφαρμογή της είναι η απουσία επαγγελματικής κουλτούρας στα σχολεία ως σύνολο, δεν υπάρχει μια κουλτούρα επικοινωνίας του σχολείου με το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον, η διασφάλιση ποιότητας θεωρείται ότι είναι ζήτημα διαχείρισης και μάλιστα κυρίως ζητημάτων που έχουν να κάνουν με τη σχολική τάξη, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι εξοικειωμένοι με διαδικασίες συλλογής και ανάλυσης δεδομένων και κυρίως οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές/ντριες δεν διακρίνονται από αίσθημα 'ιδιοκτησίας' και συνακόλουθα δεν θεωρούν ότι είναι συνυπεύθυνοι για το σύστημα παρακολούθησης της ποιότητας στην εκπαίδευση (Van der Bij et al., 2016· Liakoroulou, 2023).

Προκειμένου η αυτοαξιολόγηση καταρχάς να γίνει αποδεκτή από τους εμπλεκόμενους και εν συνεχεία να αποτελέσει διαδικασία βελτίωσης του σχολείου θα πρέπει να έχει ξεκάθαρη στόχευση και συνακόλουθα σαφή κριτήρια. Η ξεκάθαρη στόχευση είναι απόρροια της υιοθέτησης ενός σαφούς μοντέλου αυτοαξιολόγησης. Μια τυπολογία των μοντέλων αξιολόγησης, η οποία μπορεί να παράσχει κατευθυντήριες γραμμές για τους στόχους και τα κριτήρια της αυτοαξιολόγησης, είναι η εξής (Kyriakides et al., 2006): α) Μοντέλο στόχων και καθηκόντων, β) Μοντέλο διαδικασίας, γ) Μοντέλο ικανοποίησης εργαζομένων και εταιρών, δ) Μοντέλο απουσίας προβλημάτων, ε) Μοντέλο διαρκούς μάθησης. Η σαφής στόχευση της αυτοαξιολόγησης ενισχύει το αίσθημα αυτοπεποίθησης των συμμετεχόντων/ουσών και ενισχύει τις πιθανότητες ευρείας αποδοχής και αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της (Van der Bij et al., 2016). Βασική προϋπόθεση είναι μια κοινή αντίληψη όλων των εμπλεκόμενων στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης αναφορικά με τη στόχευση, τα κριτήρια, τα αποτελέσματα και τη δυναμική αξιοποίηση των αποτελεσμάτων (Brown et al., 2018· Liakoroulou, 2023).

Ηγεσία

Η ηγεσία αποτελεί λειτουργία η οποία ενυπάρχει στις κοινωνικές σχέσεις και ως εκ τούτου, δεν αποτελεί αποκλειστικά ατομικό, αλλά κοινωνικό χαρακτηριστικό. Οι αντιλήψεις, οι μέθοδοι άσκησης της, οι επιδιωκόμενοι στόχοι της και η εμπλοκή των ατόμων στις λειτουργίες της, ακόμα και τα χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν έναν ηγέτη, διαφέρουν ανάλογα με τον τρόπο οργάνωσης της εκάστοτε κοινωνίας (Leithwood & Riehl, 2005). Στο πεδίο της εκπαίδευσης, ο διευθυντής ενός σχολείου θα πρέπει να είναι και ηγέτης, ώστε να καθορίζει το

όραμα και τις λειτουργίες του σχολείου και να κρίνει την ανάγκη διατήρησης ή αλλαγής τους μέσω επιρροής. Μπορεί παλιότερα επιτυχημένος ηγέτης να θεωρούνταν ο διευθυντής που έφερνε εις πέρας τις οργανωτικές λειτουργίες του σχολείου, ωστόσο σήμερα ο διευθυντής του σχολείου επιφορτίζεται με την ευθύνη δημιουργίας προϋποθέσεων για την αποτελεσματικότερη μάθηση, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την οικοδόμηση αξιών και στάσεων των μαθητών, την ανάπτυξη νέων επαγγελματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, την υλοποίηση και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, τη διαχείριση πιθανών κρίσεων στο σχολικό οργανισμό (Leithwood & Riehl, 2003· 2005· Litz, 2011· Heenan et al., 2023).

Στην προσπάθεια αναζήτησης του επιτυχημένου ηγέτη και των χαρακτηριστικών της αποτελεσματικής ηγεσίας έχουν προταθεί μοντέλα ηγεσίας με πιο αντιπροσωπευτικά τα ακόλουθα: α) Εκπαιδευτική/παιδαγωγική ηγεσία: Η εκπαιδευτική ηγεσία (Instructional leadership) εστιάζει στη διδασκαλία, τη μάθηση και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, επενδύει στην ανάπτυξη ακαδημαϊκού και κοινωνικού κεφαλαίου για τους μαθητές και πνευματικού για τους εκπαιδευτικούς (Sergiovanni, 1984· Robinson et al., 2008· Leithwood et al., 2010), β) Διοικητική ηγεσία: Οι εκπαιδευτικές μονάδες προσεγγίζονται ως οργανισμοί που επιδιώκουν στόχους, υπάρχουν κανόνες ρύθμισης διαδικασίας και συμπεριφορών και δίνεται έμφαση στην εποπτεία, στον έλεγχο των εισροών, των διαδικασιών, του περιβάλλοντος και των εκροών, καθώς και στη λογοδότηση των οργανισμών στα χρηματοδοτικά τους όργανα (Myers & Murphy, 1995· Σαϊτής, 2000· Bush, 2003· Bush 2021), γ) Μετασχηματιστική ηγεσία: Σύμφωνα με τον Bass (1985) τα τέσσερα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας και είναι γνωστά ως τέσσερα «I»: διαμόρφωση ιδανικών (Idealized Influence), δημιουργία κινήτρων (Inspirational Motivation), πνευματική διέγερση (Intellectual Stimulation) και έμφαση στο άτομο (Individualized Consideration). Η μετασχηματιστική ηγεσία βασίζεται στη δύναμη της επιρροής, δίνει έμφαση στους ανθρώπους παρά στις δομές, στοχεύει στην αλλαγή της κουλτούρας του οργανισμού, δημιουργεί στα μέλη της ομάδας αίσθημα υπερηφάνειας, ασφάλειας και αυτοπεποίθησης, παρέχει εξατομικευμένη στήριξη, βασίζεται στη διαμόρφωση κοινού οράματος, ενδυναμώνει και αφυπνίζει τα μέλη της ομάδας (Bass & Avolio, 1994· Leithwood et al., 1999· Sergiovanni, 2001· Heenan et al., 2023), δ) Κατανεμημένη ηγεσία: Η πολυπλοκότητα των εκπαιδευτικών και διοικητικών ζητημάτων, και το δεδομένο ότι ελάχιστοι έχουν όλα τα στοιχεία που συνθέτουν το προφίλ του «καλού ηγέτη», οδήγησαν στην αμφισβήτηση του μοντέλου ηγεσίας που στηρίζεται στον μοναδικό ηγέτη και στη στροφή σε μια κατανεμημένη ηγεσία (Copland, 2003· Μπέστιας & Μπάλιας, 2017). Ως κατανεμημένη ηγεσία μπορεί να θεωρηθεί μια διαρκής και εξελισσόμενη διαδικασία με διευρυμένα όρια αλληλοσυμπληρούμενης ηγεσίας. Κάθε μέλος του οργανισμού με τις δεξιότητες που κατέχει μπορεί να αναλάβει ηγετική δράση, με αποτέλεσμα τα όρια της ηγεσίας να διευρύνονται. (Gronn, 2002· Bennett et al., 2003· Harris & Lambert, 2003· Bolden, 2004· MacBeath, 2005· Spillane, 2006· Elmor, 2008· Αλτιντζής, 2014), ε) Ηθική ηγεσία: Σύμφωνα με τον Sergiovanni (1992), οι άνθρωποι εκ φύσεως είναι ηθικά υπεύθυνοι και ικανοί να ανταποκριθούν στις υποχρεώσεις και τα καθήκοντά τους πέρα από ιδιοτέλειες. Η αποτελεσματική ηγεσία βασίζεται στην ηθική του ίδιου του ηγέτη και συναρτάται άμεσα με τις συνήθειες, τα πιστεύω και με ηθικές αρχές, όπως ίσες ευκαιρίες για όλους, ισότητα και δικαιοσύνη, υψηλές προσδοκίες, δέσμευση ως προς τους ενδιαφερόμενους, συνεργασία, ομαδικότητα, κατανόηση, δέσμευση ως προς τους στόχους, στ) Διαπροσωπική ηγεσία: Εστιάζει στις σχέσεις με τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και όλες τις ομάδες αναφοράς (Bush & Glover, 2003· Bush 2021), ζ) Ενδεχομενική ηγεσία: Ένα από τα πρώτα μοντέλα στην κατηγορία αυτή διαμορφώθηκε από τον Fiedler και τους συνεργάτες του. Ο Fiedler (1967) προσπάθησε να προσδιορίσει τις μεταβλητές που επηρεάζουν την ηγεσία και που προκαλούνται από μια κατάσταση -αυτές θα βοηθήσουν τους διευθυντές/ντρίες να βρουν και να προσαρμόσουν τον τρόπο ηγεσίας που θα ακολουθήσουν στις απαιτήσεις της

κατάστασης, που διέπει τη λειτουργία του οργανισμού. Μπορεί, δηλαδή, να χρησιμοποιήσει ο ηγέτης το κατάλληλο στυλ στην κατάλληλη περίπτωση. Το σχολείο αποτελεί ένα περίπλοκο δίκτυο σχέσεων και ένα πλαίσιο εφαρμογής διαφορετικών διαστάσεων της ηγεσίας, με διαφορετικές κάθε στιγμή οργανωτικές ανάγκες, με αποτέλεσμα να μη μπορεί να βασίζεται σε έναν ηγέτη που περιορίζεται σε έναν από τους παραπάνω τύπους ηγεσίας.

Ηγεσία και αυτοαξιολόγηση

Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί αναμφισβήτητα μια καινοτομία για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και για την πλειοψηφία των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων. Ωστόσο, η εισαγωγή μιας καινοτομίας δεν συνεπάγεται υποχρεωτικά και την εκπαιδευτική αλλαγή, καθώς η έννοια της «καινοτομίας» εκφράζει την πρόθεση μόνο για αλλαγή. Κάθε προσπάθεια αναμόρφωσης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας επηρεάζεται από διάφορες δυναμικές (π.χ. η ποιότητα της προτεινόμενης καινοτομίας, οι διαδικασίες που την υποστηρίζουν, το γενικότερο πολιτισμικό πλαίσιο, η κουλτούρα της σχολικής μονάδας).

Στην περίπτωση της αυτοαξιολόγησης ως καινοτομίας και προκειμένου αυτή να επιφέρει την επιθυμητή αλλαγή είναι αναγκαία (για τα στάδια εισαγωγής της καινοτομίας βλ. Miles, 1984):

- Στη φάση εισαγωγής της αυτοαξιολόγησης ως καινοτομίας η διαμόρφωση ευκρινών και σαφώς διατυπωμένων στόχων, η διαμόρφωση από κάθε σχολική μονάδα των δικών της διαδικασιών, κριτηρίων και εργαλείων τα οποία να είναι απόλυτα προσαρμοσμένα στις ανάγκες της, η αναγνώριση από την πλευρά των εκπαιδευτικών της σημαντικότητάς της και η ενεργός εμπλοκή τους.
- Στη φάση υλοποίησης η εφαρμογή και ο έλεγχος εφαρμογής των προγραμματισμένων δράσεων, η διασφάλιση της δέσμευσης όλων των μελών της σχολικής μονάδας, η δίκαιη κατανομή εργασιών και ευθυνών, η εξασφάλιση της μέγιστης δυνατής συμμετοχής, η μείωση της γραφειοκρατίας, η υποστήριξη της προσπάθειας (επιμόρφωση διευθυντών/ντριων και εκπαιδευτικών, δίκτυα εκπαιδευτικών και σχολείων, χρηματοδότηση στα σχολεία για την ανάπτυξη δικού τους συστήματος αυτοαξιολόγησης).
- Στη φάση εδραίωσης της αλλαγής η στενή σύνδεση με άλλες πρακτικές και κυρίως με τη διαδικασία του προγραμματισμού, η διαμόρφωση ενός κοινού, μακροπρόθεσμου οράματος για την εκπαίδευση, η διασφάλιση της συνοχής μεταξύ όλων των πολιτικών και πρακτικών για τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση και κυρίως η διασφάλιση της συνοχής μεταξύ των πολιτικών για τη διασφάλιση της ποιότητας και των υπόλοιπων εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών (European Commission 2020), η διάχυση των αποτελεσμάτων, η δημιουργία σταθερού μηχανισμού παροχής βοήθειας και διαρκούς υποστήριξης (π.χ. προσφορά πανεπιστημιακών μαθημάτων, δημιουργία δικτύων και κοινοτήτων μάθησης, 'κριτικός φίλος').

Οι παραπάνω προϋποθέσεις σαφώς σε σημαντικό βαθμό είναι συστημικές και αποτελούν ζήτημα ευρύτερης εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά πολλές από τις προϋποθέσεις θα μπορούσαν να διασφαλιστούν από την ηγεσία του σχολείου, από τον/την διευθυντή/ ντρια της κάθε σχολικής μονάδας. Με αφετηρία αυτή τη διαπίστωση γεννήθηκε ο προβληματισμός της παρούσας έρευνας και τα επιμέρους ερευνητικά της ερωτήματα. Ειδικότερα, γεννήθηκε το ερώτημα κατά πόσο η αυτοαντίληψη του ρόλου των διευθυντών/ντριων εν γένει, οι πρακτικές διοίκησης και ηγεσίας που υιοθετούν κατά την άσκηση του έργου τους, συνδέονται με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την αυτοαξιολόγηση ως πρακτική βελτίωσης, την αυτοαξιολόγηση όπως αυτή εισάγεται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και ποιες είναι οι σχετικές πρακτικές/ ενέργειες που οι ίδιοι υιοθετούν.

Οι Vanhoof et al. (2011) μεταξύ άλλων στην έρευνά τους καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι διευθυντές/ντριες των σχολείων έχουν μια πιο θετική στάση όσον αφορά την αυτοαξιολόγηση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς και σε σημαντικό βαθμό η αυτοαξιολόγηση θεωρείται καθήκον του διευθυντή και της διοίκησης και σε μικρότερο βαθμό υποχρέωση των εκπαιδευτικών. Η Emstad (2011) μετά από σε βάθος μελέτη δύο περιπτώσεων σχολείων στα οποία η αυτοαξιολόγηση είχε εκ διαμέτρου αντίθετη πορεία και επίδραση, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι στην περίπτωση που η αυτοαξιολόγηση δεν συνέβαλε στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου απουσίαζε η σαφής στόχευση, η επικοινωνία των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και η ηγεσία του σχολείου δεν τόνισε τη σημασία της αυτοαξιολόγησης, ούτε διασφάλισε ένα πλαίσιο διευκόλυνσης. Απεναντίας στην περίπτωση του σχολείου που η αυτοαξιολόγηση έφερε θετικά αποτελέσματα για το σχολείο, ο διευθυντής διακρινόταν από υψηλό επίπεδο δέσμευσης και όλοι οι εκπαιδευτικοί συνεργάστηκαν και συμμετείχαν στις διαδικασίες καθορισμού στόχων και επίλυσης προβλημάτων με βάση την ανατροφοδότηση. Σε ό,τι αφορά την ελληνική πραγματικότητα οι εκπαιδευτικοί θεωρούν καθοριστικό τον ρόλο του διευθυντή στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, υπό την προϋπόθεση ότι διαθέτει τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες, διαμορφώνει συνεργατικό κλίμα και αναλαμβάνει συμβουλευτικό και καθοδηγητικό ρόλο (Τσουνής κ.α., 2016· Liakorouli, 2023).

Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι αφενός η διερεύνηση της αυτοαντίληψης ρόλου διευθυντών/ντριων σχολείων, οι πρακτικές ηγεσίας που υιοθετούν και οι αντιλήψεις και πρακτικές τους αναφορικά με τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και αφετέρου η διερεύνηση πιθανής σύνδεσης της αυτοαντίληψης ρόλου και του στυλ ηγεσίας με τις αντιλήψεις, τις πρακτικές και το μοντέλο αυτοαξιολόγησης που προωθείται από τους διευθυντές/ντριες στο σχολείο. Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

1. Ποια είναι η αυτοαντίληψη του/της διευθυντή/ντριας σχολικής μονάδας για τον ρόλο του;
2. Ποιο στυλ ηγεσίας υιοθετείται από τους/τις διευθυντές/ντριες;
3. Ποιες πρακτικές διοίκησης και ηγεσίας υιοθετούν οι διευθυντές/ντριες προκειμένου να διασφαλίσουν την ομαλή λειτουργία του σχολείου και να προάγουν την αποτελεσματικότητά του;
4. Ποιες είναι οι στάσεις και οι πρακτικές για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας;
5. Υπάρχει σύνδεση μεταξύ του στυλ ηγεσίας των διευθυντών/ντριων και του μοντέλου αυτοαξιολόγησης που υιοθετείται και προωθείται στο κάθε σχολείο;

Για την απάντηση στα παραπάνω ερωτήματα επιλέχθηκε μια ποιοτική μεθοδολογία έρευνας και ανάλυσης των δεδομένων, καθώς απαιτείται η σε βάθος μελέτη εμπειριών, αντιλήψεων και στάσεων. Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων, με τη χρήση οδηγού συνέντευξης. Η επιλογή των διευθυντών/ντριων που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν «σκόπιμη» (purposeful sampling), με κριτήριο την ευκολία πρόσβασης και τη διασφάλιση ότι οι συμμετέχοντες/ουσες θα μοιράζονταν πρόθυμα τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες τους με τους ερευνητές. Ειδικότερα, συμμετείχαν 16 διευθυντές/ντριες σχολικών μονάδων: 10 άντρες και 6 γυναίκες, οι 12 από αυτούς εργάζονταν στην Πρωτοβάθμια και οι 4 στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι 2 διηύθυναν ιδιωτικές σχολικές μονάδες.

Η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν, έγινε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης σε τρία στάδια. Πιο συγκεκριμένα, υιοθετήθηκε «μια διατμηματική (cross-sectional) λογική

σύμφωνα με την οποία τα δεδομένα των διαφορετικών περιπτώσεων τεμαχίζονται και τα επιμέρους τμήματα οργανώνονται με βάση ένα κοινό σύστημα θεματικών αξόνων» (Τσιώλης, 2014, σ.16). Αναλυτικότερα, στο πρώτο στάδιο της αναγωγής των δεδομένων, αρχικό ζητούμενο ήταν η εξοικείωση με το υλικό. Συνεπώς, έγιναν πολλές προσεκτικές αναγνώσεις των απομαγνητοφωνήσεων, ώστε να υπάρχει μια γενική αλλά σαφής εικόνα του περιεχομένου. Ακολούθησε η κωδικοποίηση, κατά την οποία τα δεδομένα που εξέφραζαν κάποιο νόημα πήραν τη μορφή κωδικών, οι οποίοι στη συνέχεια κατηγοριοποιήθηκαν. Έπειτα, έγινε προσπάθεια, οι κατηγορίες που παρουσίαζαν ομοιογένεια να ενταχθούν σε ευρύτερους θεματικούς άξονες. Στο δεύτερο στάδιο, της έκθεσης των δεδομένων, δημιουργήθηκαν ατομικοί πίνακες έκθεσης δεδομένων για κάθε συμμετέχοντα διευθυντή, οι οποίοι αποτέλεσαν βάση για τη δημιουργία μιας συγκεντρωτικής φόρμας έκθεσης του συνόλου των κωδικών και κατηγοριών ανά θεματικό άξονα από όλους τους συνεντευξιαζόμενους. Η παρουσίαση των δεδομένων ανά συμμετέχοντα επιτρέπει να αναδειχθεί και να φωτιστεί η επίδραση του προφίλ του/της κάθε διευθυντή/ντριας στον τρόπο ηγεσίας, στις στάσεις και στις πρακτικές αυτοαξιολόγησης. Τέλος, η διαδικασία της θεματικής ανάλυσης ολοκληρώθηκε με την παρουσίαση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων, η οποία συνέδεε τη νοηματοδότηση που έχει δοθεί στα δεδομένα από τους συγγραφείς με την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Η ένταξη των δεδομένων σε θεματικές και κατηγορίες έγινε από δύο κωδικογράφους -μέλη της ερευνητικής ομάδας- και στην παρουσίαση αξιοποιήθηκαν μόνον τα δεδομένα στην κατηγοριοποίηση των οποίων συμφωνούσαν και οι δύο κωδικογράφοι.

Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων

Στον Πίνακα 1 φαίνονται τα δεδομένα κωδικοποιημένα με βάση τις κατηγορίες και υποκατηγορίες που αξιοποιήθηκαν για την επεξεργασία και ανάλυση των συνεντεύξεων. Δεδομένου του περιορισμού στην έκταση του παρόντος κειμένου παρουσιάζονται συνοπτικά μόνον τα δεδομένα που απαντούν άμεσα στα ερευνητικά ερωτήματα και απουσιάζουν οι αυτούσιες αναφορές, αν και θα φώτιζαν ακόμη περισσότερο τα παραπάνω ερωτήματα. Επίσης, για λόγους 'οικονομίας' στο σημείο αυτό σταχυολογούνται κάποια δεδομένα που παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Πίνακας 1: Κατηγοριοποίηση και παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων

Ψευδώνυμο	Προφίλ	Αυτοαντίληψη ρόλου & πρακτικές ηγεσίας	Αυτοαξιολόγηση
ΓΙΩΡΓΟΣ	<p>Σχολείο: Δημόσιο, 12/θέσιο δημοτικό σχολείο αστικής περιοχής</p> <p>Σπουδές: Παιδαγωγική ακαδημία, Μεταπτυχιακές σπουδές με θέμα τη διοίκηση, ΑΣΠΑΙΤΕ</p> <p>Έτη υπηρεσίας: 35</p> <p>Διευθυντική προϋπηρεσία: 12</p> <p>Κίνητρο: κουράστηκε στην τάξη</p>	<p>Ρόλος: να γνωρίζει τη νομοθεσία, να εμπνέει τη σχολική κοινότητα, λήψη αποφάσεων, «να κάνει όλα τα γρανάζια της μηχανής να δουλεύουν όλα μαζί»</p> <p>Προσόντα: γνώση της νομοθεσίας & παρέμβαση με στόχο τη διασφάλιση αρμονίας και διεκπεραίωσης των εργασιών</p> <p>Πρακτικές: διάλογος, ετήσιος προγραμματισμός, συναίσθηση του ρόλου του, ατομική λήψη αποφάσεων, κατανομή διοικητικών εργασιών</p> <p>Στυλ ηγεσίας: Διοικητική</p>	<p>Στάση συνεντευξιαζόμενου: θετική, αν και υπάρχει σύγχυση μεταξύ της έννοιας της ‘αξιολόγησης’ και της ‘αυτοαξιολόγησης’</p> <p>Αποψη για το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο: είναι σε σωστή κατεύθυνση, να μην έχει τη μορφή ποσοτικής αποτίμησης και υπαγωγής σε κατηγορίες</p> <p>Ενέργειες για την εφαρμογή: Τυπικές</p> <p>Εμπόδια υλοποίησης: η αρχική στάση των εκπαιδευτικών</p> <p>Αντίκτυπος στη σχολική μονάδα: Θετικός</p> <p>Βελτιωτικές προτάσεις: Να μην υπάρχει η δεκάβαθμη κλίμακα, διότι προκαλεί φόβο στους εκπαιδευτικούς</p> <p>Μοντέλο αυτοαξιολόγησης: Λογοδοσίας</p>
ΔΗΜΟΣ	<p>Σχολείο: Δημόσιο, 6/θέσιο δημοτικό σχολείο ημιαστικής περιοχής</p> <p>Σπουδές: ΠΤΔΕ, Μεταπτυχιακό, ΑΣΠΑΙΤΕ</p> <p>Έτη υπηρεσίας: 22</p> <p>Διευθυντική προϋπηρεσία: 2</p> <p>Κίνητρο: Προϋπηρεσία ως υποδιευθυντής και πίστη στο ότι μπορεί να προσφέρει</p>	<p>Ρόλος: ανάληψη πρωτοβουλιών, εργατικότητα, μετασχηματισμός του οργανισμού και βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου</p> <p>Προσόντα: ετοιμότητα, αμεσότητα, αποφασιστικότητα, αυτοσυγκράτηση, ενεργούς ακρόασης</p> <p>Πρακτικές: συνεχής ενημέρωση, συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, δημιουργία συνεργατικού κλίματος, ενεργητική ακρόαση, ενδοσχολικές επιμορφώσεις, καταγραφή των αναγκών των</p>	<p>Στάση συνεντευξιαζόμενου: θετική</p> <p>Αποψη για το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο: μόνο όταν είναι ανοιχτό στις βελτιώσεις μπορεί να γίνει αποδεκτό από την εκπαιδευτική κοινότητα</p> <p>Ενέργειες για την εφαρμογή: Συζήτηση, επιλογή δεικτών, σχεδιασμός και καταμερισμός των εργασιών.</p> <p>Εμπόδια υλοποίησης: η αλλαγή προκαλεί το αίσθημα του φόβου στους εκπαιδευτικούς, απουσία αυτονομίας του σχολείου, απουσία κουλτούρας αυτοαξιολόγησης, ακατάλληλος τρόπος εισαγωγής της καινοτομίας</p>

		εκπαιδευτικών, εξωστρέφεια, προγραμματισμός βάσει στόχων	Αντίκτυπος στη σχολική μονάδα: θετικός Βελτιωτικές προτάσεις: να μην υπάρχει η δεκάβαθμη κλίμακα και να γίνει πιο ουσιαστική η διαδικασία, σύνδεση με τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου
		Στυλ ηγεσίας: Μετασχηματιστική	Μοντέλο αυτοαξιολόγησης: Διαδικασίας
ΦΩΤΗΣ	Σχολείο: Δημόσιο, 10/θέσιο δημοτικό σχολείο, αστικής περιοχής Σπουδές: Παιδαγωγική Ακαδημία, Δεύτερο πτυχίο, Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό Έτη υπηρεσίας: 33 Διευθυντική προϋπηρεσία: 15 Κίνητρο: Αγάπη για την ομαδική εργασία, συνεργασία, βοήθεια	Ρόλος: ταύτιση διεύθυνσης και ηγεσίας, ανάληψη ευθυνών, διαθεσιμότητα, παρακολούθηση και διασφάλιση της ομαλής λειτουργίας του σχολείου, συμβουλευτική, ψυχολογική και παιδαγωγική υποστήριξη συναδελφών και μαθητών, προώθηση κοινωνικών δράσεων Προσόντα: εξωστρέφεια, ετοιμότητα, αυτοσυγκράτηση, αποφασιστικότητα, ευελιξία, διαρκής ενημέρωση για τις επιστημονικές εξελίξεις Πρακτικές: Συνεχής ενημέρωση, δημιουργία συνεργατικού κλίματος, προσήνεια, ενεργητική ακρόαση και κυρίως αυτοκριτική, αφοσίωση στο έργο, προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου με προοπτική τριετίας, πολλαπλά κανάλια επικοινωνίας με τους γονείς, ίση και δίκαιη μεταχείριση των εκπαιδευτικών, οργάνωση ενδοσχολικών επιμορφώσεων, συνεργασία με την τοπική κοινωνία, διαμόρφωση κοινού οράματος	Μοντέλο αυτοαξιολόγησης: Θετική Αποψη για το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο: Είναι σε σωστή κατεύθυνση, να μην έχει τη μορφή ποσοτικής αποτίμησης και υπαγωγής σε κατηγορίες Ενέργειες για την εφαρμογή: Συζήτηση, σχεδιασμός δράσεων σε τομείς που ήταν απαραίτητο να εξεταστούν, καταμερισμός αρμοδιοτήτων Εμπόδια υλοποίησης: Περιορισμένος χρόνος, επιβαρυντικός παράγοντας η διαχείριση των προβλημάτων της πανδημίας Αντίκτυπος στη σχολική μονάδα: Θετικός Βελτιωτικές προτάσεις: Να γίνει κατανοητή η σπουδαιότητα του αναστοχασμού και να υπάρχουν περισσότερα στάδια περιγραφικών αποτιμήσεων
		Στυλ ηγεσίας: Μετασχηματιστική	Μοντέλο αυτοαξιολόγησης: Διαδικασίας
ΧΡΗΣΤΟΣ	Σχολείο: Δημόσιο, 3/θέσιο δημοτικό σχολείο, ημιαστικής περιοχής	Ρόλος: ρυθμιστής, ικανότητα άμεσης επίλυσης προβλημάτων Προσόντα: ενσυναίσθηση, έλλειψη	Μοντέλο αυτοαξιολόγησης: Θετική, σύγχυση των εννοιών 'αξιολόγηση' - 'αυτοαξιολόγηση'

	<p>Σπουδές: Παιδαγωγική ακαδημία, Εξομοίωση Έτη υπηρεσίας: 38 Διευθυντική προϋπηρεσία: 20 Κίνητρο: Πεποίθηση ότι ένας δάσκαλος πρέπει να γίνεται διευθυντής/ υπηρεσιακή εξέλιξη</p>	<p>αυστηρότητας, αποφασιστικότητα, ικανότητα διαμόρφωσης συνεργατικού κλίματος, διοικητικές ικανότητες, έμφαση στη ζωή του διευθυντή έξω από το σχολείο Πρακτικές: ενσυναίσθηση, υποστήριξη, υποχωρήσεις, προσπάθεια να αποτελεί παράδειγμα Εμπόδια: Δεν υπάρχουν, λόγω της μικρής οργανικότητας του σχολείου</p> <p>Στυλ ηγεσίας: Διοικητική</p>	<p>Άποψη για το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο: Το εμποστεύεται, γιατί δομήθηκε από εξειδικευμένο προσωπικό Ενέργειες για την εφαρμογή: Τυπικές - ό,τι ζητήθηκε από την υπηρεσία Εμπόδια υλοποίησης: Δεν υπήρχαν Αντίκτυπος στη σχολική μονάδα: Κανένας Βελτιωτικές προτάσεις: Κατανόηση, ότι στόχο αποτελεί η βελτίωση και όχι η απόλυση, επιμόρφωση εκπαιδευτικών</p> <p>Μοντέλο αυτοαξιολόγησης: Στόχων & καθηκόντων</p>
NANTIA	<p>Σχολείο: Ιδιωτικό, 12/θέσιο δημοτικό, αστική περιοχή Σπουδές: πτυχίο από το ΠΤΔΕ, πτυχίο Ιταλικής γλώσσας, Μεταπτυχιακό δίπλωμα, φοίτηση στο Μαράολειο Διδασκαλείο Έτη υπηρεσίας: 25 Διευθυντική προϋπηρεσία: 8 Κίνητρο: υλοποίηση του οράματός της για ένα σύγχρονο σχολείο</p>	<p>Ρόλος: ταύτιση διεύθυνσης και ηγεσίας, διαμόρφωση κοινού οράματος, να εμπνέει και να παρακινεί, πρωτοπόρος Προσόντα: ενημερωμένος, να αφουγκράζεται τους εκπαιδευτικούς και να τους ενισχύει, να επιμορφώνεται και να γνωρίζει πολύ καλά το σχολείο Πρακτικές: εβδομαδιαίες συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς, εβδομαδιαίος προγραμματισμός ανά τάξη, ενθάρρυνση και υποστήριξη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, διαμόρφωση σταθερών δομών, διαμόρφωση θετικού κλίματος Εμπόδια: περιορισμός χρόνου</p> <p>Στυλ ηγεσίας: Εκπαιδευτική</p>	<p>Στάση συνεντευξιαζόμενου: θετική Άποψη για το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο: δομημένο σωστά, θέλει να το δει στην πράξη Ενέργειες για την εφαρμογή: όλες οι διαδικασίες, γινόταν ήδη στο σχολείο με παρόμοιο τρόπο Εμπόδια υλοποίησης: δεν υπήρχαν Αντίκτυπος στη σχολική μονάδα: επειδή γινόταν ήδη δεν άφησε κάποιον ιδιαίτερο- ξεχωριστό αντίκτυπο Βελτιωτικές προτάσεις: να ξεκαθαριστεί ο στόχος του στην εκπαιδευτική κοινότητα, να λάβει υπόψη τις ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου</p> <p>Μοντέλο αυτοαξιολόγησης: Απουσίας προβλημάτων</p>
KATIA	<p>Σχολείο: Ιδιωτικό, Γυμνάσιο, αστική περιοχή</p>	<p>Ρόλος: διεύθυνση και ηγεσία ταυτίζονται, καινοτόμος, αισιόδοξος, ενωτικός, οραματιστής, με στοχοθεσία και να κατευθύνει το προσωπικό του προς αυτή</p>	<p>Στάση συνεντευξιαζόμενου: πολύ θετική Άποψη για το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο: Συμφωνεί απόλυτα</p>

<p>Σπουδές: πτυχίο Φυσικών Επιστημών, Μεταπτυχιακό και Διδακτορικό δίπλωμα Έτη υπηρεσίας: 18 Διευθυντική προϋπηρεσία: 6 Κίνητρο: πληρούσε τα προσόντα και την ενδιέφερε η διοίκηση</p>	<p>Προσόντα: υπομονή, επιμονή, οργάνωση, να είναι ήρεμος, ικανός σε θέματα διοίκησης και να αγαπάει τη δουλειά του Πρακτικές: στενή συνεργασία με εκπαιδευτικούς και γονείς, εισαγωγή καινοτομιών, σωστή διαχείριση πόρων, συχνές και με συγκεκριμένη στόχευση συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς, σαφής προγραμματισμός έργου, δράσεις για να φέρει τους γονείς κοντά στο σχολείο, προώθηση εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας, εξωστρέφεια Εμπόδιο: χρόνος που κάποιες φορές απαιτείται για να κατευθύνει τους νέους εκπαιδευτικούς</p>	<p>Ενέργειες για την εφαρμογή: εφαρμόστηκε κανονικά, όπως προβλέπει η νομοθεσία Εμπόδια υλοποίησης: δεν υπήρχαν Αντίκτυπος στη σχολική μονάδα: θετικός, βοήθησε η διαδικασία τους εκπαιδευτικούς να αντιληφθούν τα στοιχεία του σύγχρονου σχολείου Βελτιωτικές προτάσεις: καμία Μοντέλο αυτοαξιολόγησης: Στόχων και καθηκόντων</p>	
<p>ΒΑΛΙΑ</p>	<p>Σχολείο: Νηπιαγωγείο, αγροτικής περιοχής Σπουδές: Τμήμα Νηπιαγωγών Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή Ιωαννίνων, διδασκαλείο του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, εξομοίωση πτυχίου, επιμορφώσεις Έτη υπηρεσίας: 35 Διευθυντική προϋπηρεσία: 30 Κίνητρο: οι γνώσεις και οι σπουδές της καθώς και μια εσωτερική ανάγκη για επαγγελματική εξέλιξη</p>	<p>Ρόλος: δημιουργία και μετάδοση οράματος, συμβουλευτικό ρόλο, υποστήριξη εκπαιδευτικών, ανάληψη πρωτοβουλιών, συμβάλλει στην δημιουργία κλίματος δημοκρατικής συμπεριφοράς μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, προωθεί την ύπαρξη εμπιστοσύνης και συνεργασίας, του αμοιβαίου σεβασμού Προσόντα: επιστημονική συγκρότηση, διοικητική και διδακτική επάρκεια, ικανότητα ανάληψης πρωτοβουλιών, συνεργατικότητα, ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, ικανότητα διαχείρισης κρίσεων, εξωστρέφεια Πρακτικές διαρκής συντονισμός των μαθητών και των εκπαιδευτικών, καλή</p>	<p>Στάση συνεντευξιαζόμενου: Θετική, σύγχυση των εννοιών 'αξιολόγηση' - 'αυτοαξιολόγηση' Αποψη για το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο: ιδιαίτερα απαιτητική διαδικασία Ενέργειες για την εφαρμογή: Έκαναν ότι προβλέπεται Εμπόδια υλοποίησης: Δεν υπήρξαν Αντίκτυπος στη σχολική μονάδα: βελτίωση της σχολικής μονάδας Βελτιωτικές προτάσεις: πρέπει να υπάρχει αλλά να είναι διαφοροποιημένη ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου Μοντέλο αυτοαξιολόγησης: Στόχων και καθηκόντων</p>

		<p>συνεργασία, προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών,</p> <p>Στυλ ηγεσίας: Εκπαιδευτική</p>	
ΠΑΥΛΟΣ	<p>Σχολείο: Ημερήσιο Γυμνάσιο Σπουδές: Απόφοιτος του τμήματος Φυσικής Αθηνών, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος</p> <p>Έτη υπηρεσίας: 22</p> <p>Διευθυντική προϋπηρεσία: 10</p> <p>Κίνητρο: επιδιώκει συνεχώς την εξέλιξή του/ θεωρεί ότι διαθέτει τις απαραίτητες ικανότητες</p>	<p>Ρόλος: διεύθυνση και ηγεσία ταυτίζονται, επίδραση για τη διαμόρφωση υψηλών προσδοκιών, αξιοποίηση του λάθους για αυτοβελτίωση, διοικητικός, επιστημονικός αλλά και παιδαγωγικός</p> <p>Προσόντα: επικοινωνιακός, να έχει όραμα και αγάπη γι' αυτό που κάνει, να δημιουργεί το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα, διαρκής εκπαίδευση, εύρος πνεύματος, να εμπνέει, ειλικρίνεια, εξωστρέφεια, υψηλές προσδοκίες</p> <p>Πρακτικές: προγραμματισμός, συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό, συλλογική λήψη αποφάσεων, συνεργασία με γονείς και μαθητές, εστίαση σε ένα κοινό στόχο</p> <p>Στυλ ηγεσίας: Εκπαιδευτική</p>	<p>Στάση συνεντευξιαζόμενου: Θετική</p> <p>Άποψη για το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο: απαιτούσε πολύ χρόνο από την πλευρά του</p> <p>Ενέργειες για την εφαρμογή: έκαναν ότι τους ζητήθηκε</p> <p>Εμπόδια υλοποίησης: Δεν υπήρξαν</p> <p>Αντίκτυπος στη σχολική μονάδα: ενδυνάμωσε το κλίμα συλλογικότητας και συνεργασίας, είδαν τις αδυναμίες του σχολείου και τι έπρεπε να βελτιώσουν</p> <p>Βελτιωτικές προτάσεις :πρέπει να είναι διαφοροποιημένη ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου και λιγότερο απαιτητική</p> <p>Μοντέλο αυτοαξιολόγησης: Απουσία προβλημάτων</p>
ΑΛΚΗΣ	<p>Σχολείο: 6/θέσιο διαπολιτισμικό σχολείο</p> <p>Σπουδές: Κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος στη διοίκηση, μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή</p> <p>Έτη υπηρεσίας: 32</p> <p>Διευθυντική προϋπηρεσία:15</p> <p>Κίνητρο: Προσωπική ανέλιξη, επιθυμία για υπηρεσία από άλλη θέση, προσφορά στην εκπαίδευση</p>	<p>Ρόλος: οργανωτικός, καθοδηγητικός, συνεργατικός, νομομαθής</p> <p>Προσόντα: Ενσυναίσθηση, δημιουργία κλίματος συνεργασίας, ειλικρίνειας και συναδελφικότητας, καλή συνεργασία με μαθητές και γονείς</p> <p>Πρακτικές: επικοινωνία με συναδέλφους, λήψη αποφάσεων από τον Σύλλογο Διδασκόντων.</p> <p>Εμπόδια: Έλλειψη υποδομών</p> <p>Στυλ ηγεσίας: Εκπαιδευτική</p>	<p>Στάση συνεντευξιαζόμενου: θετική</p> <p>Άποψη για το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο: Χρήσιμο λόγω της επιστημονικότητάς του στη διαδικασία αυτοβελτίωσης με πιο εμπεριστατωμένα αποτελέσματα</p> <p>Ενέργειες για την εφαρμογή: Σύνταξη ετήσια έκθεσης για τα πεπραγμένα της προηγούμενης και τους στόχους της επόμενης</p> <p>Εμπόδια υλοποίησης: Δεν υπήρξαν, μόνο ενστάσεις λόγω της πολιτικής διάστασης του ζητήματος</p>

ΣΠΥΡΟΣ	<p>Σχολείο: 6/ Θέσιο Δημοτικό σχολείο σε αστική περιοχή. Σπουδές: Εξομοίωση και μεταπτυχιακό Έτη υπηρεσίας: 35 Διευθυντική προϋπηρεσία: 7 Κίνητρο: Καλό κλίμα συνεργασίας, παραίνεση συναδέλφων</p>	<p>Ρόλος: Συντονιστικός Προσόντα: Αίσθηση της ευθύνης και έλλειψη άγχους Πρακτικές: συνεργασία, διάλογος Εμπόδια: Περιορισμός χρόνου, οι παρεμβάσεις των γονέων Στυλ ηγεσίας: Διοικητική</p>	<p>Αντίκτυπος στη σχολική μονάδα: Συνεργατικό κλίμα, δραστηριοποίηση, ενημέρωση Βελτιωτικές προτάσεις: Ειλικρινής διάλογος Υπουργείου – εκπαιδευτικών, συμμετοχή των εκπαιδευτικών Μοντέλο αυτοαξιολόγησης: Διαδικασίας Στάση συνεντευξιαζόμενου: αρνητική Άποψη για το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο: Διαφωνία με τον τρόπο υλοποίησης που προβλέπει το υπουργείο Ενέργειες για την εφαρμογή: Ανάρτηση των ενιαίων κείμενων της ΔΟΕ Εμπόδια υλοποίησης: Δεν υπήρχαν εμπόδια Βελτιωτικές προτάσεις: Δεν έχει να προτείνει τίποτα περισσότερο από όσα ήδη έχουν κατατεθεί ακολουθώντας τη γραμμή της ΔΟΕ</p>
ΝΕΚΤΑΡΙΟΣ	<p>Σχολείο: Δημόσιο Λύκειο σε αστική περιοχή Σπουδές: , διάφορα επιμορφωτικά σεμινάρια Έτη υπηρεσίας: 30 Διευθυντική προϋπηρεσία: 2, 7-8 υποδιευθυντής στο ίδιο σχολείο Κίνητρο: εσωτερική πρόκληση για προσωπική ανέλιξη, μεγάλη προϋπηρεσία στην εκπαίδευση και ως</p>	<p>Ρόλος: να εμπνέει εμπιστοσύνη, σεβασμό, όραμα, να ενημερώνεται για τις εξελίξεις της κοινωνίας, να προλαμβάνει Προσόντα: αγάπη για το επάγγελμα και τα παιδιά, επικοινωνιακός, ενημερωμένος, να μπει στην ψυχολογία των μαθητών και να είναι κοντά τους, να εμπνέει σεβασμό, δίκαιος, οξυδερκής Πρακτικές: προσβάσιμος, προσιτός, διάλογος, καλή διάθεση ώστε να βρεθούν λύσεις Στυλ ηγεσίας: Ηθική</p>	<p>Μοντέλο αυτοαξιολόγησης: Απουσία προβλημάτων Στάση συνεντευξιαζόμενου: θετική, σύγχυση εννοιών «αξιολόγησης»-«αυτοαξιολόγησης» Άποψη για το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο: προβάλλει στην κοινωνία τις ενέργειες στις οποίες προβαίνουν Ενέργειες για την εφαρμογή: συγκρότηση ομάδων, κατανομή θεματικών αξόνων, ενέργειες/δράσεις σε κάθε άξονα Εμπόδια υλοποίησης: αντιδράσεις κάποιων εκπαιδευτικών Αντίκτυπος στη σχολική μονάδα: θετικός, προβολή των ενεργειών της σχολικής μονάδας</p>

	εκπαιδευτικός και ως υποδιευθυντής		Βελτιωτικές προτάσεις: να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου, να γίνεται γενική και όχι ατομική αξιολόγηση που εμπεριέχει κινδύνους
			Μοντέλο αυτοαξιολόγησης: Ικανοποίηση εταίρων
ΒΑΣΙΛΗΣ	<p>Σχολείο: Δημόσιο Δημοτικό 12θέσιο οργανικά, 14θέσιο λειτουργικά σε αστική περιοχή</p> <p>Σπουδές: Παιδαγωγικό Δημοτικής, Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος συγγραφική δραστηριότητα, επιμορφωτικά σεμινάρια</p> <p>Έτη υπηρεσίας: 28</p> <p>Διευθυντική προϋπηρεσία: 4, και υποδιευθυντής σε άλλο σχολείο</p> <p>Κίνητρο: κρυμμένες φιλοδοξίες και εφαρμογή του οράματός του</p>	<p>Ρόλος: πατέρας και συνάδελφος ταυτόχρονα των συναδέλφων του, ένα με αυτούς, λειτουργικό κομμάτι του συλλόγου διδασκόντων</p> <p>Προσόντα: καλοπροαίρετος, προσφιλής, να τους δέχεται όλους, να ακούει τα προβλήματα των εμπλεκομένων και να συνεργάζεται μαζί τους, να προσπαθεί να βρει λύσεις στα προβλήματα, να έχει επαφή και εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες, να βρίσκει καινοτόμες ιδέες και να προωθεί την εκπαίδευση, να καλυτερεύει την ποιότητά της</p> <p>Πρακτικές: ενσυναίσθηση, πολύωρη εργασία, διαμόρφωση καλών σχέσεων με το Δήμο</p> <p>Στυλ ηγεσίας: Ηθική</p>	<p>Μοντέλο αυτοαξιολόγησης: Ικανοποίηση εταίρων</p> <p>Στάση συνεντευξιαζόμενου: θετική</p> <p>Αποψη για το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο: τραγικό, πληθώρα νόμων χωρίς εφαρμογή και αντίκτυπο, “τρελά νομοθετήματα”</p> <p>Ενέργειες για την εφαρμογή: καμία</p> <p>Εμπόδια υλοποίησης: αντιδράσεις εκπαιδευτικών, προστριβές, φόβος</p> <p>Αντίκτυπος στη σχολική μονάδα: προστριβές μεταξύ των εκπαιδευτικών</p> <p>Βελτιωτικές προτάσεις: να γίνει συζήτηση και να λαμβάνονται υπόψη οι κριτικές για όσα προωθούνται ώστε να εφαρμόζονται σωστά και να αποδίδουν</p> <p>Μοντέλο αυτοαξιολόγησης: -</p>
ΝΙΚΟΣ	<p>Σχολείο: Δημοτικό, ημιαστική περιοχή νομού Έβρου</p> <p>Σπουδές: Δάσκαλος (ΠΕ70), ΕΚΠΑ, μεταπτυχιακό στην εκπαίδευση</p> <p>Έτη υπηρεσίας: 24 με την στρατιωτική θητεία</p>	<p>Ρόλος: ταύτιση διεύθυνσης-ηγεσίας, επιδρά στις στάσεις, στα κίνητρα, στην ικανότητα εκπαιδευτικών και στο μαθησιακό κλίμα τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές, καθορίζει στόχους και κοινά οράματα σε συνεργασία με όλους τους φορείς, προαγωγή μαθησιακής διαδικασίας, άσκηση διεκπεραιωτής εξουσίας, αναγνώριση σημασίας μαθητών, εκπαιδευτικών, γονιών</p>	<p>Στάση συνεντευξιαζόμενου: αρνητική, δημιουργεί πολλά προβλήματα, στην πράξη δεν μπορεί να εφαρμοστεί</p> <p>Αποψη για το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο: μη σαφώς οριοθετημένη, δίνει περιθώριο αξιολόγησης “ασφαλών” θεμάτων, μη ρεαλιστική, δημιουργεί περισσότερα προβλήματα παρά οφέλη</p>

	<p>Διευθυντική προϋπηρεσία: πρώτη φορά στην θέση του διευθυντή</p> <p>Κίνητρο: ενδιαφέρον για την σχολική διοίκηση και την θέση ευθύνης που επιφέρει, συνολική γνώση λειτουργίας σχολικής μονάδας</p>	<p>και λοιπών φορέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και λήψη αποφάσεων</p> <p>Προσόντα: ηγετικές ικανότητες, ικανότητες διοίκησης, ικανότητα ισοκατανομής χρόνου μεταξύ ηγεσίας και διοίκησης, ειλικρίνεια, δικαιοσύνη, αξιοπιστία, ηθικότητα, υπομονή, επιμονή</p> <p>Πρακτικές: πίστη στο καθήκον, αγάπη για την εργασία, τους μαθητές και τους συναδέλφους, υπομονή, ελπίδα, σκληρή δουλειά</p>	<p>Ενέργειες για την εφαρμογή: τυπική εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης σχετικά με ασφαλείς δείκτες, ορισμός συντονιστή μετά από συνέλευση συλλόγου διδασκόντων</p> <p>Εμπόδια υλοποίησης: πολλά εμπόδια</p> <p>Αντίκτυπος στη σχολική μονάδα: περισσότερο δυσαρέσκεια παρά ικανοποίηση, προβληματισμός για το μέλλον σχετικά με τον σκοπό της</p> <p>Βελτιωτικές προτάσεις: ανάληψη ευθύνης από το υπουργείο σχετικά με τις υποχρεώσεις του απέναντι στις σχολικές μονάδες</p>
		<p>Στυλ ηγεσίας: Εκπαιδευτική</p>	<p>Μοντέλο αυτοαξιολόγησης: -</p>
ΔΟΜΝΑ	<p>Σχολείο: Δημόσιο 6/θεσιο Δημοτικό Σχολείο (ημιαστική περιοχή)</p> <p>Συνολική προϋπηρεσία στη θέση: 2 έτη</p> <p>Σπουδές: ΠΤΔΕ, ΦΠΨ</p> <p>Κίνητρο: Βελτίωση κακώς κειμένων στη διοίκηση σχολικών μονάδων</p> <p>Κατάρτιση σε θέματα διοίκησης: Μεταπτυχιακός τίτλος</p> <p>Στάση για εκ νέου διεκδίκηση θέσης Δ/ντή: Θετική</p>	<p>Ρόλος: όραμα, ικανότητα να παρασύρει και τους άλλους προς αυτό, συμπόρευση</p> <p>Προσόντα: γνώσεις, παιδεία, ενσυναίσθηση, ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων, να εμπνέει</p> <p>Πρακτικές: συνεργασία, συζήτηση, συνεννόηση, ισότιμη αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών</p>	<p>Στάση: Θετική απέναντι στην αξιολόγηση, με σοβαρές ενστάσεις για το πλαίσιο υλοποίησης της ισχύουσας αυτοαξιολόγησης, σύγχυση εννοιών 'αξιολόγησης' - 'αυτοαξιολόγησης'</p> <p>Ενέργειες για υλοποίηση: απόφαση συλλόγου διδασκόντων, συνεργασία εκπ/κών</p> <p>Εμπόδια υλοποίησης: μη γνώση χειρισμού Η/Υ, φόβος εκπ/κών</p> <p>Βελτιωτικές προτάσεις: να λαμβάνονται υπόψη οι βασικές ελλείψεις κάθε σχολείου σε υλικοτεχνική υποδομή</p>
		<p>Στυλ ηγεσίας: Διοικητική</p>	<p>Μοντέλο αυτοαξιολόγησης: -</p>
ΔΩΡΑ	<p>Σχολείο: Δημόσιο, 6/θέσιο δημοτικό ημιαστικής περιοχής</p> <p>Σπουδές: ΤΕΦΑΑ</p> <p>Έτη υπηρεσίας: 30+</p>	<p>Ρόλος: "ήρεμη δύναμη του σχολείου", με όραμα, έλεγχος ισορροπιών</p> <p>Προσόντα: ετοιμότητα, καθοδήγηση, διάθεση για εξέλιξη</p> <p>Πρακτικές: πρόγραμμα, επικοινωνία,</p>	<p>Στάση συνεντευξιαζόμενου: ουδετερότητα</p> <p>Άποψη για το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο: θετική ως προς την ιδέα, απροσδιόριστη, επιφυλακτική ως προς την εφαρμογή της ιδέας</p>

	<p>Διευθυντική προϋπηρεσία: 5 χρόνια Κίνητρο: η εμπειρία, πεποίθηση για δυνατό έλεγχο του σχολείου</p>	<p>πλήρης διοικητική οργάνωση Στυλ ηγεσίας: Διοικητική</p>	<p>Ενέργειες για την εφαρμογή: εφαρμογή του Νόμου τυπικά Εμπόδια υλοποίησης: - Αντίκτυπος στη σχολική μονάδα: υλοποίηση δράσεων , περισσότερη συνεργασία και επικοινωνία Βελτιωτικές προτάσεις: - Μοντέλο αυτοαξιολόγησης: -</p>
ΦΩΤΕΙΝΗ	<p>Σχολείο: 10/θέσιο Γενικό Λύκειο ημιαστικής περιοχής Σπουδές: Εφαρμοσμένη Πληροφορική, Μεταπτυχιακές σπουδές στη Διοίκηση και Οργάνωση , πτυχίο Αγγλικής, παρακολούθηση σεμιναρίων Έτη υπηρεσίας: 25 Διευθυντική προϋπηρεσία: πρώτη του χρονιά Κίνητρο: τυχαία λόγω συνταξιοδότησης του προηγούμενου διευθυντή και μη επιλογής νέων διευθυντών/ντριων</p>	<p>Ρόλος: εμπνέει σεβασμό, εμπιστοσύνη, διασφαλίζει την αποδοχή των εκπαιδευτικών και των μαθητών, μέντορας, να κατέχει το γνωστικό αντικείμενο εις βάθος, αποφασιστικότητα, ετοιμότητα, ευρηματικότητα , διπλωματία Προσόντα: να εμπνέει σεβασμό , παιδεία, ενσυναίσθηση, ορθή επιλογή εκπαιδευτικών ως προς τον καταμερισμό εργασιών, επικοινωνιακός Πρακτικές: ενημέρωση του συλλόγου διδασκόντων, επικοινωνία, πειθαρχία, δημοκρατικό πνεύμα Στυλ ηγεσίας: Διοικητική</p>	<p>Στάση συνεντευξιζόμενου: θετική Αποψη για το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο: θετική στην ιδέα του, απογοητευμένη από την εφαρμογή Ενέργειες για την εφαρμογή: τυπική εφαρμογή του Νόμου Εμπόδια υλοποίησης: - Αντίκτυπος στη σχολική μονάδα: περισσότερος γραφειοκρατικός φόρτος Βελτιωτικές προτάσεις: εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης με τρόπο που να βελτιώνονται τα σχολεία και όχι να κατηγοριοποιούνται και να τίθενται ταμπέλες. Περισσότερη προσοχή στις ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου. Μοντέλο αυτοαξιολόγησης:</p>

Καταρχάς, με βάση τις πρακτικές που υιοθετούν οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα έγινε μια προσπάθεια κατάταξης σε ένα στυλ ηγεσίας. Ο/η κάθε διευθυντής/ντρια υιοθετεί πρακτικές και έχει χαρακτηριστικά από διάφορα στυλ ηγεσίας, ωστόσο σε κάθε περίπτωση φαίνεται να κυριαρχεί εμφανώς ένα στυλ ηγεσίας. Οι διευθυντές/ντριες που συμμετείχαν υιοθετούν κατά κύριο λόγο είτε το διοικητικό στυλ ηγεσίας είτε ασκούν εκπαιδευτική ηγεσία. Χαρακτηριστικό των διευθυντών/ντριών που υιοθετούν ένα διοικητικό στυλ ηγεσίας είναι ότι επιδιώκουν κατά προτεραιότητα την απρόσκοπτη λειτουργία της σχολικής μονάδας (ρόλος του διευθυντή κατά τον Γιώργο είναι «*να κάνει τα γρανάζια της μηχανής να δουλεύουν όλα μαζί*»). Φαίνεται ότι προβαίνουν σε διάλογο με τους συναδέλφους, αλλά εν τέλει τις αποφάσεις τις λαμβάνουν οι ίδιοι. Θεωρούν βασικά προσόντα ενός διευθυντή/ντριας την ικανότητα λήψης πρωτοβουλιών, το αίσθημα ευθύνης και την ικανότητα συντονισμού. Αυτό που παρουσιάζει ενδιαφέρον είναι ότι οι διευθυντές/ντριες που υιοθετούν διοικητικό στυλ ηγεσίας έχουν αναλάβει τον ρόλο παρακινημένοι από εξωτερικά θα λέγαμε κίνητρα. Ειδικότερα, ο Γιώργος και ο Χρήστος ανέλαβαν τον ρόλο του διευθυντή γιατί θεώρησαν ότι αποτελεί μια φυσική επαγγελματική εξέλιξη, ο Σπύρος μετά από παραίνεση των συναδέλφων του και η Φωτεινή λόγω αρχαιότητας μετά από συνταξιοδότηση της προηγούμενης διευθύντριας. Σε ό,τι αφορά ειδικότερα την αυτοαξιολόγηση προέβησαν και οι έξι διευθυντές/ντριες αυτού του στυλ ηγεσίας σε μια τυπική εφαρμογή της νομοθεσίας, αντιμετώπισαν τη διαδικασία εντελώς διεκπεραιωτικά και επιφανειακά, σε μια περίπτωση μάλιστα αναρτήθηκαν οι τυποποιημένες εκθέσεις που δόθηκαν από τη ΔΟΕ. Ενώ εκφράζουν θετική στάση ως προς την πρακτική εν γένει, εκφράζουν έντονες αντιρρήσεις ως προς τον τρόπο εισαγωγής και εφαρμογής της στην ελληνική πραγματικότητα. Φαίνεται, ωστόσο, ότι υπάρχει σύγχυση μεταξύ της πρακτικής και των διαδικασιών αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης. Οι δύο έννοιες και διαδικασίες δεν φαίνεται να είναι διαχωρισμένες στη συνείδηση των διευθυντών/ντριών που υιοθετούν ένα διοικητικό στυλ ηγεσίας. Σε δύο περιπτώσεις -ο Σπύρος και η Δώρα- δεν προβαίνουν καν στη διατύπωση προτάσεων βελτίωσης της διαδικασίας, καθώς την απορρίπτουν συλλήβδην. Από τους υπόλοιπους διευθυντές/ντριες επισημαίνεται η ανάγκη η αυτοαξιολόγηση να μην εστιάζει σε ποσοτικούς δείκτες, αλλά να έχει πιο ποιοτικό χαρακτήρα και εστίαση στην ιδιαιτερότητα του κάθε σχολείου. Σε μια προσπάθεια συσχέτισης του στυλ ηγεσίας με το μοντέλο αυτοαξιολόγησης που προκρίνουν ως καταλληλότερο, προκύπτει ότι η Δόμνα, η Δώρα και η Φωτεινή δεν έχουν μια σαφή πρόταση για τη στόχευση και τις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης, συνεπώς δεν είναι εφικτό να κάνουμε λόγο για προτίμηση σε κάποιο μοντέλο αυτοαξιολόγησης. Ο Γιώργος αντιλαμβάνεται την αυτοαξιολόγηση ως λογοδοσία, ο Χρήστος με την έννοια της επίτευξης των στόχων και ο Σπύρος ως απουσία προβλημάτων. Για κανέναν από τους/τις διευθυντές/ντριες που υιοθετούν ένα διοικητικό στυλ ηγεσίας η αυτοαξιολόγηση δεν θεωρείται μέσο βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η Νάντια, η Κάτια, η Βάλια, ο Παύλος, ο Άλκης και ο Νίκος υιοθετούν κυρίως πρακτικές που μας οδηγούν να τους κατατάξουμε σε ένα εκπαιδευτικό στυλ ηγεσίας. Η Νάντια και ο Άλκης επέλεξαν να γίνουν διευθυντές/ντριες θεωρώντας ότι από τη θέση αυτή μπορούν να προσφέρουν περισσότερα στην εκπαίδευση και να υπηρετήσουν το όραμά τους για ένα καλύτερο σχολείο. Για τους υπόλοιπους τέσσερεις το κίνητρο ήταν η ανάγκη για υπηρεσιακή και επαγγελματική εξέλιξη. Είναι χαρακτηριστικό ότι και οι έξι διευθυντές/ντριες που υιοθετούν το εκπαιδευτικό στυλ ηγεσίας θεωρούν ότι ο διευθυντής θα πρέπει να έχει ρόλο ηγέτη στη σχολική μονάδα με προτεραιότητα τη διαμόρφωση κοινού οράματος στο σχολείο και την παρακίνηση των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση αυτού του οράματος. Ως προς τα προσόντα του διευθυντή θεωρούν πρωταρχικής σημασίας την ικανότητα κατανόησης και συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και την πολύ καλή και συνεχή κατάρτιση του ίδιου του/της διευθυντή/ντριας. Ως προς τις πρακτικές ηγεσίας που υιοθετούν δίνουν έμφαση στις συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς, στην ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να επιμορφώνονται διαρκώς και στην

προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξής τους, στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, στην προώθηση εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας, στη συλλογική λήψη αποφάσεων. Ως προς την αυτοαξιολόγηση έχουν όλοι θετική στάση, με εξαίρεση τον Νίκο. Ειδικότερα, η Νάντια και ο Παύλος προχώρησαν στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης, την οποία ήδη εφαρμόζαν ως πρακτική στο σχολείο και φαίνεται να θεωρούν ως κριτήριο ποιότητας την απουσία προβλημάτων (μοντέλο απουσίας προβλημάτων). Η Κάτια και η Βάλια, επίσης, είναι θετικές ως προς την πρακτική της αυτοαξιολόγησης και την εφαρμόσαν απρόσκοπτα με βάση το μοντέλο επίτευξης στόχων και καθηκόντων. Ο Άλκης είναι θετικός στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και θεωρεί ότι μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στη βελτίωση της σχολικής μονάδας και στην αυτοβελτίωση του εκπαιδευτικού, εφαρμόστηκε στο σχολείο του και αντιλαμβάνεται την αυτοαξιολόγηση ως μια πρακτική αξιολόγησης όλων των επιμέρους διδακτικών, παιδαγωγικών, διοικητικών διαδικασιών με τελικό σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (μοντέλο διαδικασίας). Τέλος, ο Νίκος εκφράζει αρνητική στάση για την αυτοαξιολόγηση, καθώς την θεωρεί μη ρεαλιστική και ασαφώς οριοθετημένη, διαπιστώνει ότι δημιουργεί στην πράξη πολλά προβλήματα παρά συμβάλλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Τέλος, ο Νεκτάριος και ο Βασίλης ανέλαβαν την ηγεσία παρακινήμενοι από τις προσωπικές τους φιλοδοξίες, θεωρούν ότι βασικά προσόντα και αρμοδιότητες ενός διευθυντή είναι οι στάσεις και οι αξίες, όπως ο σεβασμός στους συναδέλφους, η εμπιστοσύνη, η προσήνεια, η δικαιοσύνη κ.λπ. (ηθική ηγεσία). Ακόμη και στα ερωτήματα της συνέντευξης που αφορούσαν στις καλές πρακτικές ηγεσίας που υιοθετούν, οι απαντήσεις τους εστιάζουν σε χαρακτηριστικά και προσωπικές αξίες. Ως προς την αυτοαξιολόγηση είναι θετικοί, ωστόσο διαπιστώνεται ότι δεν έχουν σαφή εικόνα για τη συγκεκριμένη πρακτική και στην πράξη ο μεν Νεκτάριος προχώρησε στο σχολείο που διευθύνει στην εφαρμογή της και θεωρεί ότι η βασική συμβολή της διαδικασίας είναι η προβολή του σχολείου στην τοπική κοινωνία (μοντέλο ικανοποίησης εταιρών), ο δε Βασίλης δεν προέβη σε διαδικασία αυτοαξιολόγησης και θεωρεί ότι μια τέτοια διαδικασία μόνο τριβή μεταξύ των εκπαιδευτικών μπορεί να προκαλέσει.

Ο Δήμος και ο Φώτης υιοθετούν ένα μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας. Το κίνητρο του Δήμου για την ανάληψη του ρόλου του διευθυντή είναι η πίστη ότι μπορεί να προσφέρει από τη θέση αυτή και του Φώτη η επιθυμία του για ομαδική εργασία και προσφορά. Και οι δύο στην περιγραφή του ρόλου του διευθυντή εστιάζουν στην ανάληψη πρωτοβουλιών και στην υλοποίηση δράσεων μετασχηματισμού και βελτίωσης του σχολείου. Έχουν κοινές πρακτικές οι οποίες συνίστανται στην ουσιαστική συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, στην εξωστρέφεια, στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου και των στόχων του σχολείου βάσει ενός οράματος, στη συμμετοχική λήψη αποφάσεων, στην οργάνωση ενδοσχολικών επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών. Είναι θετικοί ως προς την αυτοαξιολόγηση, την εφαρμόσαν με παρόμοιο τρόπο, είναι σε θέση να εντοπίσουν τις αδυναμίες της πρακτικής αυτής, προβαίνουν σε συγκεκριμένες προτάσεις βελτίωσης και θεωρούν βασική προϋπόθεση η αυτοαξιολόγηση να συνδεθεί με τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου και να προσεγγιστεί ως διαδικασία αναστοχασμού και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου (μοντέλο διαδικασίας).

Συμπερασματικά

Εν κατακλείδι, διαπιστώνονται σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς το στυλ ηγεσίας που υιοθετούν οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα και συνακόλουθες διαφοροποιήσεις ως προς τη στάση τους και τις πρακτικές που υιοθέτησαν για την εφαρμογή του νεοεισαχθέντος θεσμού της αυτοαξιολόγησης. Ο ρόλος, οι αντιλήψεις του/της διευθυντή/ντριας φαίνεται να είναι κομβικής σημασίας για τον τρόπο εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης. Χαρακτηριστικά ο

Γιώργος θεωρεί ότι η αυτοαξιολόγηση έχει ως στόχο τη λογοδοσία του σχολείου και εφαρμόσει την πρακτική με έναν τρόπο διαδικαστικό και διαχειριστικό, ως μια γραφειοκρατικού τύπου υποχρέωση. Με παρόμοιο τρόπο φαίνεται να λειτούργησαν και οι συμμετέχοντες/ουσες διευθυντές/ντριες που δεν έχουν σαφώς διαμορφωμένη εικόνα για την πρακτική και την αξία της. Ο Σπύρος που είναι αρνητικά διακείμενος στην πρακτική της αυτοαξιολόγησης δεν προχώρησε σε καμία σχετική ενέργεια στο σχολείο που διευθύνει και κατέθεσε τα τυποποιημένα κείμενα της ΔΟΕ. Ο Δήμος και ο Φώτης, οι οποίοι θεωρούν την αυτοαξιολόγηση ως μια πρακτική που μπορεί να συμβάλει στον αναστοχασμό και στην αυτοβελτίωση της σχολικής μονάδας, προώθησαν συνεργατικές διαδικασίες αυτοαξιολόγησης συνδέοντάς τες με τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου και το συνολικό έργο του σχολείου. Οι διευθυντές/ντριες που αντιλαμβάνονται την αυτοαξιολόγηση ως μια διαδικασία ελέγχου επίτευξης των στόχων του σχολείου και ελέγχου ανταπόκρισης των μελών του σχολείου στα καθήκοντά τους, εφαρμόσαν τον νόμο και τα κριτήρια, τα προβλεπόμενα βήματα και τις διαδικασίες με ένα τρόπο τυπικό, αλλά επιφανειακό. Σε όλες τις περιπτώσεις διαφάνηκε ο καθοριστικός ρόλος του διευθυντή.

Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα διευθυντές/ντριες έχουν θετική στάση για την αυτοαξιολόγηση ως διαδικασία βελτίωσης, ωστόσο, από αρκετούς εκφράζεται η απροθυμία να πραγματοποιήσουν την αυτοαξιολόγηση με το παρόν θεσμικό πλαίσιο, καθώς θεωρούν ότι είναι διαδικασία χρονοβόρα, υποκειμενική, δύσκολη και έξωθεν επιβαλλόμενη, δεδομένο που καταγράφεται και στο πλαίσιο της διεθνούς έρευνας (Vanhoof et al., 2009· Brown et al., 2021· Λιακοπούλου, 2023). Ένα δεύτερο σημείο σύγκλισης των απόψεων των διευθυντών/ντριών είναι ότι προτείνουν το συνδυασμό εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης χωρίς να προσδιορίζεται, ωστόσο, ποια θα είναι αυτή η σχέση. Τρεις είναι οι πιθανοί τρόποι σύνδεσης εξωτερικής- εσωτερικής αξιολόγησης: παράλληλα, διαδοχικά και συνεργατικά (Kyriakides & Campbell 2004). Στις δύο πρώτες περιπτώσεις φαίνεται να προκρίνεται η λογοδοσία και η εξωτερική αξιολόγηση με κίνδυνο η εσωτερική αξιολόγηση να απωλέσει το χαρακτήρα της πρακτικής βελτίωσης και να μετατραπεί σε αυτοεπιτήρηση των σχολείων, ενώ η τρίτη επιλογή προϋποθέτει υψηλό επίπεδο «ωριμότητας» από τα σχολεία και το εκπαιδευτικό σύστημα.

Είναι εκ των ων ου άνευ ότι η «... αυτοαξιολόγηση μπορεί να πετύχει μόνο αν τα μέλη της ομάδας είναι θετικά διακείμενα προς αυτήν» (McBeath, 1999). Η θετική στάση των διευθυντών και των εκπαιδευτικών μπορεί να διασφαλιστεί καταρχάς εμπλέκοντάς τους σε όλα τα στάδια της διαδικασίας, καθώς είναι ο μόνος τρόπος να καταγραφεί αυτό που πραγματικά κάνουν και οι πραγματικές συνθήκες άσκησης του έργου τους (Saunders, 2010). Επίσης, η θετική στάση και η δέσμευσή τους μπορεί να διασφαλιστεί μέσω της υποστήριξης. Η υποστήριξη αυτή θα μπορούσε να είναι είτε εξωτερική με την παροχή εργαλείων, δεικτών είτε να έχει τη μορφή θεωρητικής και πρακτικής ενίσχυσης, προκειμένου να αναπτύξουν μόνοι τους ένα μοντέλο αυτοαξιολόγησης προσαρμοσμένο στο πλαίσιο. Στην πρώτη περίπτωση της εξωτερικής βοήθειας δεν ενθαρρύνεται η αυτοαξιολόγηση, αλλά μια καταγραφή της υπάρχουσας κατάστασης που θα μπορούσε να εκληφθεί από τους συμμετέχοντες/ουσες ως αυτοεπιτήρηση και να οδηγήσει σε μια επιφανειακή καταγραφή της κατάστασης αυτής (McNamara & O'Hara, 2008). Συνεπώς, η υποστήριξη προς τα σχολεία θα πρέπει να στοχεύει στην αυτονομία τους, θα πρέπει να παρέχονται εκείνες οι γνώσεις, εκείνα τα «εργαλεία», οι δομές, που θα επιτρέψουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να σχεδιάσουν, να πραγματοποιήσουν και να αξιοποιήσουν την αυτοαξιολόγηση του σχολείου τους. Για να κινηθούμε προς την κατεύθυνση αυτή βασική προϋπόθεση -πέραν φυσικά της πολιτικής βούλησης και της θεσμικής υποστήριξης- είναι ο διευθυντής του σχολείου να αντιληφθεί την ηγεσία ως πράξη μετασχηματισμού και την αυτοαξιολόγηση ως μέσο αναστοχασμού και βελτίωσης.

Αναφορές

- Al Shebli, A. & Alhosani, M. (2022). The role of school leadership practices in school culture: A systematic literature review. *Journal of Positive School Psychology*, 6(3), 6655-6664.
- Αλτιντζής, Π. (2014). *Η δέσμευση των εκπαιδευτικών στις τέσσερις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας: αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του ν. Θεσσαλονίκης* (Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας).
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. Free Press.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (Eds.). (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Sage.
- Beaudoin, M. (2003). Distance education leadership for the new century. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 6(2). <https://tinyurl.com/yh7dp8mw>.
- Bennett, N., Wise, C., Woods, P., & Janet A. (2003). *Distributed leadership: A review of literature*. National College for School Leadership.
- Bolden, R. (2004). *What is leadership?* University of Exeter: Centre for Leadership Studies.
- Brown, M., Gardezi, S., Blanco, L.d.C., Simeonova, R., Parvanova, Y., McNamara, G., O' Hara, J. & Kechri Z. (2021). "School self-evaluation an international or country specific imperative for school improvement?". *International Journal of Educational Research Open*, 2, 100063. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100063>.
- Brown, M., McNamara, G., O' Hara, J., O' Brien, S., & Fadar, J. (2018). Integrated co-professional evaluation? Converging approaches to school evaluation across frontiers. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(12), 76-90. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n12.6>.
- Bush, T. (2021). School leadership and culture: Societal and organisational perspectives. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 211-213.
- Bush, T. (2003). *Theories of educational leadership and management*. Sage.
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and evidence*. National College for School Leadership.
- Copland, M. A. (2003). Leadership of inquiry: Building and sustaining capacity for school improvement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25, 375-395. <https://doi.org/10.3102/01623737025004375>.
- Elmor, R. (2008). Leadership as the practice of improvement. *Improving School Leadership*, 2, 37-67.
- Emstad, A.B. (2011). The principal's role in the post-evaluation process. How does the principal engage in the work carried out after the schools self-evaluation?. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 23, 271-288. <https://doi.org/10.1007/s11092-011-9128-0>.
- European Commission (2020). *Supporting school self-evaluation and development through quality assurance policies: key considerations for policy makers*. Report by ET2020 Working Group Schools. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. McGraw-Hill.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451.
- Harris, A., & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Open University Press.
- Heenan, I.W., De Paor, D., Lafferty, N. & McNamara, P.M. (2023). The impact of transformational school leadership on school staff and school culture in primary schools- A systematic review of international literature. *Societies*, 13, 133. <https://doi.org/10.3390/soc13060133>.
- Janseens, F.J.G., & Van Amelsvoort, Gonnie H.W.C.H. van. (2008). School self-evaluation and school inspections in Europe: an exploratory study. *Studies in Educational Evaluation*, 34, 15-23.
- Janssens, F.J.G. (2007). Supervising the quality of education. In W. Böttcher & H.G. Kotthoff (Eds), *Schulinspektion: Evaluation, Rechenschaftslegung und Qualitätsentwicklung* (pp. 113-132). Waxman.
- Kruse, K. (2013). *What is leadership?* <http://www.forbes.com/sites/kevinkruse/2013/04/09/whatis-leadership>.
- Kyriakides, L., & Campbell, R.J. (2004). School self-evaluation and school improvement: a critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30, 23-36. [https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(04\)90002-8](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(04)90002-8).
- Kyriakides, L., Demetriou, D., & Charalambous, Ch. (2006). Generating criteria for evaluating teachers through teacher effectiveness research. *Educational Research*, 48(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/00131880500498297>.
- Liakopoulou, M. (2023). Self-assessment as a practice for school improvement: reservations, conditions, perspectives. In S.G. Soulis, M. Liakopoulou & A. Galani (Eds.), *Challenges and Concerns in 21st Century Education* (pp. 150-167). Cambridge Scholars Publishing.
- Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2005). What do we already know about educational leadership. In W.A. Firestone & C. Riehl (Eds.), *A new agenda for research in educational leadership* (pp. 12-27). Teachers College Press.
- Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Laboratory for Students Success, Temple University.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Open University Press.
- Leithwood, K., Patten, S., & Doris, J. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671-706.
- Litz, D. (2011). Globalization and the changing face of educational leadership: Current trends and emerging dilemmas. *International Education Studies*, 4(3), 47-61. <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/9921>.

- MacBeath, J. (2005). Leadership as distributed: a matter of practice. *School Leadership and Management*, 25(4), 349-366.
- McNamara, G., & O'Hara, J. (2008). The importance of the concept of self-evaluation in the changing landscape of education policy. *Studies in Educational Evaluation*, 34, 173-179.
- McNamara, G., & O'Hara, J. (2005). Internal review and self-evaluation- the chosen route to school improvement in Ireland. *Studies in Educational Evaluation*, 31, 267-282.
- Miles, M. (1984). *The role of the change agent in the school improvement process*, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Μπέστιας Γ., & Μπάλιας, Ε. (2017). Το μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας ως παράγοντας προώθησης των δημοκρατικών αξιών στο ελληνικό σχολείο: Μια έρευνα σε διευθυντές/ντρες σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιφερειακής ενότητας Αιτωλοακαρνανίας. Στο Β. Καραβάκου, Κ. Τσιούμης (επιμ.), Πρακτικά 1^{ου} Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου «Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες» (τ. Α.) (σσ. 44-153). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. <http://www.leadership2017.uom.gr.B>.
- Myers, E., & Murphy, J. (1995). Suburban secondary school principals: perceptions of administrative control in schools. *Journal of Education Administration*, 33, 14-37.
- Nevo, D. (2001). School evaluation: internal or external? *Studies in Educational Evaluation*, 27(2), 95-106.
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι διευθυντές/ντρες σχολείων*. Ιών.
- Πίος, Σ. (2013). Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: απόψεις εκπαιδευτικού προσωπικού. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), 7^ο Διεθνές Συνέδριο για την ανοικτή και εξ' αποστάσεως εκπαίδευση: Πρακτικά (σσ. 1-19). ΕΚΤ. <https://doi.org/10.12681/icodl.629>
- Plowright, D. (2007). Self-evaluation and ofsted inspection. *Educational Management Administration and Leadership*, 35(3), 373-393.
- 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), 1-13. <https://doi.org/10.1177/2158244017713239>.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on school outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Σαϊτη, Α., & Σαϊτης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διοίκηση της εκπαίδευσης*. Ιδιωτική έκδοση.
- Σαϊτης, Χ. (2000). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Ατραπός.
- Σαϊτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Saunders, D. (2010). Neoliberal ideology and public higher education in the United States. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 8(1), 41-77.
- Schildkamp, K., Visscher, A., & Luyten, H. (2009). The effects of the use of a school self-evaluation instrument. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(1), 69-88. <https://doi.org/10.1080/09243450802605506>.
- Sergiovanni, T. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41(5). <https://tinyurl.com/ygt4gb88>.
- Sergiovanni, T. (1992). *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement*. Jossey Bass.
- Sergiovanni, T. (2001). *Leadership - What's in it for schools?* Routledge & Falmer.
- Σολομών, Ι. (1999). Εισαγωγή. Στο Ι. Σολομών (επιμ.), *Εσωτερική αξιολόγηση & προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα* (σσ. 9-14). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. Jossey- Bass.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Κριτική.
- Τσούνης, Γ., Τσούνη, Β., Αναστασόπουλος, Ι., & Γονίδου, Μ. (2016). Διευθυντής και προώθηση μηχανισμών αυτοαξιολόγησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας: Απόψεις εκπαιδευτικού προσωπικού σε σχολεία της Δυτικής Αττικής. Στο Ι. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, & Α. Μπαστέα (επιμ.), *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης: Πρακτικά* (σσ. 1365-1381). ΕΚΤ. <https://doi.org/10.12681/edusc.1014>.
- Yeigh, T., Lynch, D., Turner, D., Provost, S.C., Smith, R. & Willis, R.L. (2019) School leadership and school improvement: an examination of school readiness factors. *School Leadership & Management*, 39(5), 434-456.
- Van der Bij, T., Geijsel, F.P., & Dam, G.T.M. ten. (2016). Improving the quality of education through self-evaluation in Dutch secondary school. *Studies in Educational Evaluation*, 49, 42-50.
- Vanhoof, J., Van Petegem, P. & De Maeyer, S. (2009). Attitudes towards school self-evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 35(1), 21-28. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2009.01.004>.
- 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. <https://doi.org/10.1080/03055698.2010.506326>.

Αναφορά στο άρθρο ως: Αρβανίτη, Σ., Βασιλείου, Α., Γεωργακοπούλου, Ε., Καραπάνου, Χ., Μποζιάρη, Ε. Μ., Παπακαμμένου, Σ., Πλαστήρα, Ρ., Στεφανίδης, Ι., Λιακοπούλου, Μ. (2023). Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας και ηγεσία: Εμπειρίες από την ελληνική πραγματικότητα. *Θέματα Επιστημών Αγωγής*, 2(2), 104-124.

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/thea>