



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ “ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ:
Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΚΑΤΑΡΤΗΣΗ-
ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ”**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

*Ο ρόλος της Αυτοαξιολόγησης των Εκπαιδευτικών – Η Αυτοαξιολόγηση στους
εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ :ΠΑΝΑΓΙΩΤΙΔΟΥ ΙΩΑΝΝΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:

**Κος. ΓΙΑΒΡΙΜΗΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ (Αναπληρωτής καθηγητής του τμήματος
Κοινωνιολογίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου)**

ΜΕΛΗ ΜΔΕ:

- 1) Κος. ΦΩΤΟΠΟΥΛΟΣ ΝΙΚΟΛΑΟΣ (Αναπληρωτής καθηγητής του τμήματος
κοινωνικής και εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου)**
- 2) Κος. ΤΖΑΡΤΖΑΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ (Αναπληρωτής καθηγητής στο τμήμα
Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας)**

ΕΤΟΣ: 2024

Περιεχόμενα

Περίληψη	3
1. Κεφάλαιο 1 ^ο – Εισαγωγή	4
1.1 Ιστορικό Υπόβαθρο Θέματος	4
2. Κεφάλαιο 2 ^ο – Θεωρητικό Μέρος.....	8
2.1 Η Σημασία της Αξιολόγησης και Αυτό-Αξιολόγησης στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα	8
2.2 Η Συζήτηση για την Διαδικασία της Αυτό-Αξιολόγησης στην Ελλάδα.....	12
2.3 Η Έρευνα για την Διαδικασία της Σχολικής Αυτοαξιολόγησης στην Ελλάδα 17	
2.4 Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση	18
2.4.1 Μορφές της Αυτό-Αξιολόγησης	20
2.5 Οι Σκοποί της Αξιολόγησης και Αυτό-Αξιολόγησης στην Εκπαίδευση	23
2.5.1 Αξιολόγηση και Αυτό-Αξιολόγηση με Στόχο τη Σχολική Λογοδοσία	24
2.5.2 Συμβατική ή Εξωτερική Λογοδοσία	26
2.5.3 Επαγγελματική Υπευθυνότητα	29
2.6 Η Αυτό-Αξιολόγηση με Στόχο τη Βελτίωση του Σχολείου	31
2.7 Σχολική Αυτοαξιολόγησης σε Επιστημονικό Πλαίσιο	35
2.8 Τελικός Ορισμός της Σχολικής Αυτοαξιολόγησης.....	36
2.9 Σχολική Αυτοαξιολόγηση με Στόχο τη Σχολική Λογοδοσία.....	37
2.10 Σχολική Αυτοαξιολόγηση Κάτω από μια Δημοκρατική Ιδεολογία	38
2.11 Σχολική Αυτοαξιολόγηση με Στόχο τη Βελτίωση του Σχολείου	40
Κεφάλαιο 3 ^ο – Σκοπός / Ερευνητικά Ερωτήματα.....	42
3.1 Σκοπός.....	42
3.2. Ερευνητικά Ερωτήματα	42
4. Κεφάλαιο 4 ^ο – Μέθοδοι / Μεθοδολογία της Έρευνας.....	43
4.1 Διαδικασία Μεθοδολογίας της Έρευνας.....	43
4.2 Δείγμα της Έρευνας	43
4.2 Μεθοδολογία Επιλογής του Δείγματος.....	44
5. Κεφάλαιο 5 ^ο – Ευρήματα και Παρουσίαση Αυτών Βάσει Θεματικών Αξόνων.	47
5.1 Περιγραφική Ανάλυση - Δημογραφικά Στοιχεία	47
6. Κεφάλαιο 6 ^ο – Συζήτηση	74
7. Κεφάλαιο 7 ^ο - Συμπεράσματα.....	85
Βιβλιογραφία	86

Περίληψη

Ως βασικός σκοπός της παρούσης εργασίας, αναφέρεται σχετικά η συλλογή, επεξεργασία και συζήτηση βιβλιογραφικών (ποιοτικών) αλλά και ποσοτικών δεδομένων μέσα από τη χρήση ερωτηματολογίου έρευνας, για την διαδικασία της αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών και ειδικότερα σε εκπαιδευτικούς 2βάθμιας εκπαίδευσης. Θα πρέπει να σημειωθεί ωστόσο, πως η χρήση των βιβλιογραφικών (ποιοτικών δεδομένων) αναφέρεται στην έρευνα και συλλογή στοιχείων από βιβλία και επιστημονικά άρθρα τα οποία παρείχαν σαφής και ολοκληρωμένες πληροφορίες για το υπο-εξέταση θέμα.

Ως προς την μεθοδολογία της εργασίας, στο Α' μέρος αυτής, έχει γίνει βιβλιογραφική ανασκόπηση και παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και η μεθοδολογία που χρησιμοποίησαν άλλοι ερευνητές που ασχολήθηκαν με θέμα αντίστοιχο με το συγκεκριμένο. Στο Β' μέρος της εργασίας ακολουθεί η εμπειρική ανάλυση. Για την εμπειρική ανάλυση χρειάστηκε συλλογή από ερευνητικά δεδομένα. Η συλλογή των δεδομένων έχει γίνει με τη χρήση ερωτηματολογίου. Οι ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο είναι «κλειστού τύπου».

Από τα αποτελέσματα βλέπουμε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί συγκέντρωσαν υψηλότερο μέσο όρο σε σχέση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς σχετικά με την άποψη ότι ο ρόλος του ρόλος της αυτοαξιολόγησης είναι σημαντικός γιατί αναδεικνύει τυχόν εκπαιδευτικές ελλείψεις εκπαιδευτικών όπως ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί συγκέντρωσαν υψηλότερο μέσο όρο σε σχέση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς σχετικά με την άποψη ότι ο ρόλος του ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει κύριο γνώμονα την βελτίωση του μαθήματος του εκπαιδευτικού.

1. Κεφάλαιο 1^ο – Εισαγωγή

1.1 Ιστορικό Υπόβαθρο Θέματος

Αποτελεί γεγονός πως τα τελευταία χρόνια στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το ζήτημα της αυτό-αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, έχει αναδειχθεί σε ένα νέο πλαίσιο (Zouganeli, et al, 2007). Μετά από παντελή απουσία κάθε είδους επίσημης αξιολόγησης για 27 χρόνια, εκτός από την αξιολόγηση των μαθητών και την ανάγκη παρακολούθησης των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών εξελίξεων σε διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο, η κυβέρνηση επιχείρησε να θεσπίσει ένα νομοθετικό πλαίσιο (2525/1997, 298612002) σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και το εκπαιδευτικό έργο, συμπεριλαμβανομένης της σχολικής αυτοαξιολόγησης.

Οι εκπαιδευτικοί, ωστόσο, αντέδρασαν στην προτεινόμενη αξιολόγηση. Ενώ αναγνωρίζουν τη σημασία αυτής στην εκπαίδευση (Παπαδόπουλος, 1998, Τύπας, 2002, Κασσιωτάκης, 2003, Αθανασούλα-Ρέππα, 2005, Κελπανίδης κ.ά., 2007), αμφισβητούν τον αναπαραγωγικό του ρόλο στο σχολείο και την κοινωνία και ζητούν αξιολόγηση για κάθε πτυχή του εκπαιδευτικού συστήματος (Ιορδανίδης, 1999, Μαυρογιώργος, 2003, Κασσιωτάκης, 2003). Οι εκπαιδευτικοί επίσης αμφιβάλλουν για τις μεθόδους, τα μέσα και τα πρόσωπα που πρόκειται να το εφαρμόσουν (Μπαγάκης, 1999).

Από την άλλη πλευρά, η αξιολόγηση φαίνεται να είναι ένα σύνθετο ζήτημα αφού «η εκπαιδευτική διαδικασία δεν παράγει απλά φυσικά προϊόντα. Υπάρχει ένα ευρύ φάσμα σύνθετων αποτελεσμάτων σε κάθε στάδιο, μερικά από αυτά απτά, πολλά από αυτά άυλα και υπόκεινται σε μια σειρά ερμηνειών» (Bush, West-Burnham, 1994). Επιπλέον, η πολιτική διάσταση της αξιολόγησης προσθέτει πολυπλοκότητα στο έργο, δεδομένου ότι μπορεί να επηρεάσει τις ζωές των ανθρώπων (MacBeath, 1999). Η αξιολόγηση γίνεται ακόμη πιο περίπλοκη στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο λαμβάνοντας υπόψη το φτωχό θεωρητικό και μεθοδολογικό της υπόβαθρο σε θέματα αξιολόγησης (Μπαγάκης, 2001).

Στο πλαίσιο αυτό, τα νομοθετικά πλαίσια για την αξιολόγηση, δεν εφαρμόστηκαν ποτέ. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, ωστόσο, συμπεριλαμβανομένης της σχολικής αυτοαξιολόγησης, υπήρξε στην πρώτη γραμμή του δημόσιου διαλόγου μεταξύ όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαίδευση (Zouganeli, et al, 2007). Η πρόκληση για την Κυβέρνηση είναι να δημιουργήσει ένα μοντέλο αξιολόγησης που, βασισμένο σε ένα ευρύτερο και πιο επιστημονικό πλαίσιο και κάτω από καθιερωμένες αρχές, μπορεί να οδηγήσει τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και τα αποτελέσματα σε πραγματική βελτίωση (Δημητρόπουλος, 1998) και αποδεκτό από ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα και ιδιαίτερα από τους εκπαιδευτικούς.

Από την ίδρυση του Νέου Ελληνικού Κράτους το 1832, το εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα οργανώθηκε κεντρικά. Κατατάσσεται στις κατηγορίες των μηχανιστικών και γραφειοκρατικών μοντέλων, διατηρώντας παράλληλα ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά προκειμένου να εξυπηρετήσει μια παραδοσιακά εξαιρετικά ομοιογενή κοινωνία που εκτιμά την εκπαίδευση από την παράδοση. Αυτό το σύστημα περιγράφεται ως πολύπλοκο λόγω του σημαντικού μεγέθους και των πολλαπλών δομών του. Είναι δομημένο ιεραρχικά σε μια γραμμική οργάνωση, σχηματικά με μορφή πυραμίδας (Ανδρέου, Παπακωνσταντίνου, 1994).

Στην κορυφή βρίσκεται ένας υπουργός Παιδείας, υποστηριζόμενος από δύο υφυπουργούς. Όλες οι αποφάσεις που αφορούν προγράμματα σπουδών, σχολικά βιβλία, σχολικά ωράρια, διορισμούς, μισθούς και επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, την ίδρυση και λειτουργία των σχολείων λαμβάνονται από το Υπουργείο και εισάγονται ενιαία σε όλα τα σχολεία. Το έγκριτο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.), φορέας που έχει το ρόλο του Υπουργού - σύμβουλου σε παιδαγωγικά επιστημονικά θέματα, είναι υπεύθυνος για την ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών και τη συγγραφή των σχολικών προγραμμάτων. Συντονίζει όλες τις δραστηριότητες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Κασσιωτάκης, 1994) και συνεργάζεται με το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο (Ν. 2986) (τεύχος 24/13 Φεβρουαρίου 2002).

Όλα τα νηπιαγωγεία και τα δημοτικά βρίσκονται στο κάτω μέρος της πυραμίδας (Ανδρέου, Παπακωνσταντίνου, 1994). Τα σχολεία, ωστόσο, βρίσκονται στον πυρήνα του συστήματος. Ο προϊστάμενος βρίσκεται στην κορυφή της ιεραρχίας, με τον αναπληρωτή προϊστάμενο και το διδακτικό προσωπικό να ακολουθούν (Κασσιωτάκης, 1994). Οι κύριες αρμοδιότητες των διευθυντών είναι να συντονίζουν

όλες τις σχολικές δραστηριότητες σύμφωνα με τους κανονισμούς, να παρέχουν οικονομική διαχείριση, να εποπτεύουν το διδακτικό προσωπικό, να συμμετέχουν στη σχολική επιτροπή και να ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς για τις εγκυκλίους που εκδίδει το Υπουργείο, χωρίς ωστόσο να έχουν άμεση εξουσία στη διδασκαλία και στο πρόγραμμα σπουδών (Αθανασίου, 1990).

Το συμβούλιο διδασκόντων είναι αρμόδιο για δευτερεύουσες αποφάσεις που λαμβάνονται με την αρχή της πλειοψηφίας. Αυτές οι δευτερεύουσες αποφάσεις περιλαμβάνουν την εφαρμογή του Εθνικού Προγράμματος Σπουδών, την παρακολούθηση των μαθητών, τη διαχείριση πειθαρχικών θεμάτων, την παρακολούθηση των επιτροπών μαθητών και οτιδήποτε συμβαίνει στο σχολείο, όπως επισκέψεις σε μουσεία ή διοργάνωση μουσικών και αθλητικών εκδηλώσεων. Το σχολείο, στη βάση της πυραμίδας, πρέπει να εφαρμόζει αποκλειστικά οδηγίες που προέρχονται από την κορυφή του η ιεραρχία.

Επομένως, η πραγματική σχολική αυτονομία είναι περιορισμένη. Τα σχολεία διοικούνται από εκπαιδευτικές διευθύνσεις που διαφέρουν για σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επισκέπτες σχολικοί σύμβουλοι δίνουν συμβουλές και πληροφορίες για εκπαιδευτικά θέματα (Κασσιωτάκης, 1994).

Στην Ελλάδα, στο πλαίσιο του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος, η εκπαίδευση είναι εξαιρετικά πολιτικοποιημένη. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί και οι διοικητικοί υπάλληλοι είναι άμεσα υπόλογοι στην κυβέρνηση (ΟΟΣΑ, 1997). Ως αποτέλεσμα της πολιτικής σύγχυσης στη μεταπολεμική περίοδο, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα γνώρισε πολλές εκπαιδευτικές ασυνέχειες. Παρά τις προσπάθειες για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, βασισμένες στο όραμα για οικονομική ανάπτυξη και κοινωνική δικαιοσύνη, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από τον αυταρχικό και φορμαλιστικό του χαρακτήρα (Κασσιωτάκης, 1994).

1.2 Ερευνητικές Ερωτήσεις Βάσει Θεματικών Αξόνων Ερωτηματολογίου

Οι ερευνητικές ερωτήσεις της παρούσης εργασίας, διαμορφώνονται βάσει των θεματικών αξόνων του ερωτηματολογίου, ως εξής

Ερευνητική Ερώτηση 1^η (Θεματικός Άξονας 1) – Ποιοι οι λόγοι σημαντικότητας του ρόλου της αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών και που αποσκοπούν σχετικά;

Ερευνητική Ερώτηση 2^η (Θεματικός Άξονας 2) – Ποιοι οι γνώμονες που πρέπει να επιτευχθούν μέσω της διενέργειας της αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών;

Ερευνητική Ερώτηση 3^η (Θεματικός Άξονας 3) – Σε ποιους τομείς βοηθά η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως προς την Βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου, στην επικοινωνία με τους μαθητές καθώς και στην κάλυψη αναγκών στο σχολείο;

2. Κεφάλαιο 2^ο – Θεωρητικό Μέρος

2.1 Η Σημασία της Αξιολόγησης και Αυτό-Αξιολόγησης στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει εφαρμόσει την αξιολόγηση σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και ορισμένους διοικητικούς λειτουργούς ως προς την επιλογή τους για τη θέση τους (Δημητρόπουλος, 1999). Μέχρι το 1982, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνταν από επιθεωρητές, οι οποίοι είχαν την ευθύνη της τοπικής διοίκησης και είχαν συμβουλευτικό ρόλο (Zouganeli, et al, 2007). Η ίδρυση ενός συστήματος επιθεωρήσεων ανάγεται στα πρώτα χρόνια της ανοικοδόμησης του Ελληνικού Κράτους (γύρω στο 1830) και απορρέει από τις εκπαιδευτικές ανάγκες εκείνης της περιόδου (Αθανασίου, 1990).

Οι επιθεωρητές έκριναν επίσης την ακριβή αναπαραγωγή της γνώσης στη διδασκαλία και τη μάθηση καθώς και την προσκόλληση των εκπαιδευτικών στη χρήση του σχολικού εγχειριδίου. Τα κριτήρια των κρίσεων τους ήταν λίγο πολύ απροσδιόριστα και συχνά άλλαζαν (ό.π., σελ. 104).

Το 1981 ανέλαβε την εξουσία το Πανελλήνιο Σοσιαλιστικό Κίνημα (ΠΑΣΟΚ). Η νέα κυβέρνηση επιχείρησε μια ευρύτερη «σοσιαλιστική» κοινωνική μεταρρύθμιση. Σε αυτή την προσπάθεια η κυβέρνηση εισήγαγε μια σειρά από μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση, των οποίων τα κεντρικά μηνύματα ήταν ο «εκσυγχρονισμός» και ο «εκδημοκρατισμός» (Κασσιωτάκης, 1994, Ζουγανέλη, et al, 2007). Ο «εκδημοκρατισμός» σε αυτό το πλαίσιο σήμαινε μια σειρά ρυθμίσεων που αποσκοπούσαν στην επέκταση της συμμετοχής ομάδων ενδιαφερομένων από τα ευρύτερα μέρη της κοινωνίας καθώς και στην αποκέντρωση της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος (Καζαμίας, 1994).

Τα προγράμματα σπουδών του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου αναθεωρήθηκαν πλήρως. Στα δημοτικά σχολεία οι αλλαγές περιλάμβαναν κάποιες ανταποδοτικές τάξεις, η αριθμητική αξιολόγηση των μαθητών αντικαταστάθηκε από αλφαβητική και η έμφαση της αξιολόγησης μεταφέρθηκε στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Ν. 13041/1982 και 1566/1985). Ο θεσμός της επιθεώρησης όμως καταργήθηκε (εγκύκλιος 351121Δ.1550/15-1-1982). Τις διοικητικές

αρμοδιότητες των επιθεωρητών ανέλαβαν οι υπεύθυνοι των τοπικών εκπαιδευτικών αρχών ενώ τις συμβουλευτικές τους αρμοδιότητες που ανέλαβαν οι σχολικοί σύμβουλοι (εγκύκλιος 1304/1982) (Παπακωνσταδίνου, 1993, Ζουγανέλη, κ.ά., 2007).

Ο Νόμος 214/1984 καθόρισε τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των συμβούλων. Οι σύμβουλοι ανέλαβαν καθήκοντα προγραμματιστών, εκπαιδευτών, προγραμματιστών, αξιολογητών και εκπαιδευτών εκπαιδευτικών (Αθανασίου, 1998, Ρέππας, 2000). Το άρθρο 1 του δεύτερου εδαφίου του νόμου καταλόγιζε στους συμβούλους την υποχρέωση να συμμετέχουν στην αξιολόγηση – αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, των προϊσταμένων, των αναπληρωτών διευθυντών και των υπευθύνων των τοπικών εκπαιδευτικών αρχών. Ωστόσο, οι όροι και οι διαδικασίες αξιολόγησης δεν καθορίστηκαν ποτέ. Χωρίς την εξασφάλιση κριτηρίων και προϋποθέσεων για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου στα σχολεία, αυτή η μορφή αξιολόγησης θεωρήθηκε προσαρτημένη στην παραδοσιακή επιθεώρηση. Δεν έχει εφαρμοστεί ποτέ (Zouganeli, et al, 2007).

Η απουσία πρακτικής αξιολόγησης από τα σχολεία, φάνηκε να απαλλάσσει τους εκπαιδευτικούς από το άγχος του παλιού τρόπου επιθεώρησης-αξιολόγησης αλλά όχι το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Ωστόσο, η αξιολόγηση παρέμεινε σταθερά στο επίκεντρο, προκαλώντας συζητήσεις και προτάσεις όχι μόνο λόγω της εγγενούς σημασίας της αλλά κυρίως λόγω των πέντε Προεδρικών Διαταγμάτων που εκδόθηκαν σε όλη την περίοδο από το 1982 έως το 1988 (Papakonstadinou, 1993). Όταν το 1992 το Συντηρητικό Κόμμα της Νέας Δημοκρατίας ήρθε στην εξουσία, επιχείρησε να εισαγάγει κάποια μορφή εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Οι δάσκαλοι όμως αντέδρασαν έντονα και το θέμα της αξιολόγησης ανεστάλη όταν το 1993 επανήλθαν στην εξουσία οι Σοσιαλιστές (Zouganeli, et al, 2007).

Ο Νόμος 2525/19-9-1997 *εσωτερίκευσε* τη μεταρρύθμιση που συμπληρώθηκε με τα Προεδρικά Διατάγματα 40/1998 (ΦΕΚ 107Α) και 1938/27-2-1998 (ΦΕΚ 189Β). Το άρθρο 8 του νόμου αυτού αναφέρεται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου «ως διαδικασίας αξιολόγησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης σκοπών και στόχων σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία». Σκοπός της αξιολόγησης ήταν η βελτίωση όλων εκείνων των μερών που εμπλέκονται και αυτών συμβολή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

στα διοικητικά τους καθήκοντα θα αναλαμβάνεται από τους διευθυντές. Υποστήριξη των εκπαιδευτικών στο διδακτικό και παιδαγωγικό τους έργο καθώς και την αξιολόγησή τους ως διαμορφωτική διαπροσωπική αλληλεπίδραση θα αναλάμβαναν οι σύμβουλοι (Δεληγιάννη, 2003).

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, η αξιολόγηση της σχολικής αποτελεσματικότητας και του εκπαιδευτικού συστήματος σε τοπικό και εθνικό επίπεδο αποδόθηκε στην εκπαιδευτική ιεραρχία και στο Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών (Σώμα Μονίμων Αξιολογητών), που επρόκειτο να συσταθεί. Η σύσταση αυτού του φορέα κρίθηκε απαραίτητη για την εξασφάλιση της αντικειμενικότητας στην αξιολόγηση, καθιστώντας τον πλήρως ανεξάρτητο (Κασσιωτάκης, 2003). Τέλος, επιτροπή της Πανεπιστημιακής Αρχής Καθηγητών θα αναλάμβανε την αξιολόγηση των μόνιμων αξιολογητών.

Με το άρθρο 41 του νόμου 2525/19-9-1997 καθιερώθηκε η διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, η οποία ορίστηκε ως διαδικασία διπλής φάσης. Στην αρχή της σχολικής χρονιάς μια επιτροπή πέντε (5) δασκάλων, ενίοτε με τη συμμετοχή μαθητών και γονέων, αναλαμβάνει την ευθύνη να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα όλων των παραγόντων που καθορίζουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου σύμφωνα με τις συστάσεις του Π.Ι. Στο τέλος του έτους, η επιτροπή εκδίδει έκθεση που υπογράφεται από το διδακτικό προσωπικό και όλους τους συμμετέχοντες. Υποβάλλεται στην τοπική εκπαιδευτική αρχή και αναμένεται να δημιουργήσει μελλοντικές εξελίξεις. Στην πράξη, οι εκθέσεις της διαδικασίας της αυτό-αξιολόγησης των εκπαιδευτικών παρουσίαζαν κάποιες γενικές και υποκειμενικές απόψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες ακολουθούν μια γραφειοκρατική και ιεραρχική διαδικασία• χωρίς προσδοκίες ανταπόκρισης (Zouganeli, et al, 2007).

Οι δάσκαλοι αντέδρασαν έντονα. Επέκριναν την προτεινόμενη αξιολόγηση ως αυστηρή επιθεώρηση που επιβάλλεται από «εξωτερικούς» που επιχειρούν ιεραρχικό, γραφειοκρατικό και αυθαίρετο έλεγχο. Υποστηρίζουν επίσης ότι η διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να περιοριστεί με επιβεβλημένα κριτήρια αφού κάθε σχολική μονάδα αντιμετωπίζει συγκεκριμένες συνθήκες και ανάγκες (Μαυρογιώργος, 2003). Οι εκπαιδευτικοί ζήτησαν τουλάχιστον, ως βασική προϋπόθεση, τη συμμετοχή τους σε αυτή τη διαδικασία. Ο νόμος αυτός καθώς και η νέα προσπάθεια του Υπουργείου (Εγκύκλιος Γ2/4791 του 1998) που αφορά την

αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τον προϊστάμενο, τον υποδιευθυντή και την ειδική επιτροπή αξιολόγησης στα σχολεία τους ουσιαστικά δεν εφαρμόστηκαν ποτέ.

Από τον Οκτώβριο του 2001, οι διαδικασίες για την εκπαιδευτική αξιολόγηση αλλάζουν ξανά. Τα άρθρα 4 και 5 του πιο πρόσφατου νόμου 2986/13-2-2002 ορίζουν τον σκοπό, τους στόχους και τη φύση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και αναθέτουν τη σχεδιαστική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΚΕ) Ζουγανλή et al, 2007). Αυτός ο θεσμός πρόκειται να αναπτύξει δείκτες και κριτήρια για τον έλεγχο του συστήματος. Επίσης, συλλέγει και αξιολογεί τις εκθέσεις των σχολείων και των τοπικών εκπαιδευτικών αρχών. Το Π.1. γίνεται υπεύθυνος για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και συνεργάζεται για την υλοποίηση τέτοιων δεδομένων, ενώ το Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών ακυρώθηκε (Κασιωτάκης, 2003, Ξοχέλλης, 2006).

Στο μεταξύ, η Ελλάδα, ως μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.), έχει προσπαθήσει να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις της και των διεθνών οργανισμών όπως η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (ΕΚ), ο ΟΟΣΑ ή η UNESCO. Ο στόχος της οδηγίας της ΕΚ (1992,2001) είναι σαφής: να συμβάλει στην ποιοτική ανάπτυξη στην εκπαίδευση, να ενθαρρύνει και να υποστηρίζει τη συνεργασία μεταξύ των χωρών-μελών (Μπαγκάκης, 1999, Ξοχέλλης, 2006β, Ζουγανλή, et al 2007). Στην πραγματικότητα, η αξιολόγηση είναι μια σαφής κατεύθυνση της «Λευκής Βίβλου» (1995) της ΕΚ στη διαμόρφωση της οποίας η Ελλάδα είχε πολύ ενεργή συμμετοχή (Μπαγκάκης, 1999).

Η κυβέρνηση βρέθηκε υπό πίεση να συμμορφωθεί με τις οδηγίες των παραπάνω οργανώσεων. Έτσι, τις τελευταίες δεκαετίες το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει δείξει μια αισθητή αλλά αργή και άκαμπτη διάθεση να παρακολουθεί τις διεθνείς τάσεις σε θέματα αξιολόγησης. Αυτή η προθυμία ήταν μάλλον συμμορφούμενη παρά αναπτυσσόμενη (Δημητρόπουλος, 1999, Κασιωτάκης, 2003).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ξεκίνησε το 1982 «από την αρχή» και έφτασε σε κάποια μορφή νομοθετικής οντότητας. Ωστόσο, μέχρι στιγμής δεν έχει γίνει καμία εφαρμογή. Μέχρι σήμερα (2008), η αξιολόγηση στην εκπαίδευση παραμένει αντικείμενο συνεχούς ενδιαφέροντος του ελληνικού εκπαιδευτικού και πολιτικού κόσμου.

2.2 Η Συζήτηση για την Διαδικασία της Αυτό-Αξιολόγησης στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, οι δημοσιευμένες εργασίες για την εκπαιδευτική αξιολόγηση έχουν περιοριστεί κυρίως στην τεχνική λογική της αξιολόγησης των μαθητών (Δημητρόπουλος, 1999). Διατηρεί επίσης την έννοια της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που αντανακλά κυρίως τις κοινωνιολογικές και πολιτικές διαμάχες, όπως συνέβαινε στο σύστημα επιθεώρησης πριν από το 1980 (Μαυρογιώργος, 1988).

Ο Μαυρογιώργος εξηγεί τη μακρά απουσία οποιασδήποτε ανάλυσης αξιολόγησης λόγω του καιροσκοπικού δισταγμού των ειδικών. Αναφέρει, ωστόσο, ότι η μικρή σχετική βιβλιογραφία χωρίζεται σε τρεις διαφορετικές οπτικές γωνίες, η καθεμία υιοθετεί διαφορετική προσέγγιση και διατυπώνει διαφορετικό σύστημα επιχειρημάτων και προτάσεων (σελ. 160)

A) Η συνδικαλιστική προοπτική. Αυτή προκύπτει από τη συλλογική εμπειρία του επαγγέλματος. Απορρίπτει τον ιδεολογικό έλεγχο εντός της εκπαιδευτικής λειτουργίας και τη μετατροπή των εκπαιδευτικών σε αποκλειστικούς υπευθύνους κυβερνητικών επιλογών και εντολών. Σχετίζει την αξιολόγηση με την επιστημονική και παιδαγωγική ελευθερία της γνώσης, τη σχολική ζωή και τον ρόλο των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο σχολείο. Τα σωματεία των εκπαιδευτικών φαίνεται να αποδέχονται το μήνυμα «διαμόρφωση, εφαρμογή και υπευθυνότητα», αλλά ταυτόχρονα φιλοδοξούν να ενσωματώσουν την αξιολόγηση σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα ως μια δημιουργική, δυναμική και μετασχηματιστική διαδικασία (Papakonstadinou, 1993, Athanasiadis in Bagakis, 2001, Kassiotakis, 2003). Ο λόγος αυτός προϋποθέτει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία και δίνει έμφαση στη διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που θα πρέπει να στοχεύει στην ανάπτυξη της σχολικής ζωής με τη συμμετοχή του συλλόγου γονέων και των κοινοτήτων των μαθητών (Τσούλιας, 2002)

B) Η φιλοσοφική και πολιτική προοπτική. Βασίζεται σε ένα ασαφές θεωρητικό πλαίσιο και επιχειρεί να αναλύσει έννοιες όπως η γραφειοκρατία ή η ιεραρχία «από πάνω προς τα κάτω» και «ανώτερη-κατώτερη» στο σύστημα. Θεωρεί την αξιολόγηση ως μέσο ή μηχανισμό για την επιβεβαίωση της γραφειοκρατικής συγκεντροποίησης, της κρατικής ενδυνάμωσης, της ανάπτυξης του κρατικού ελέγχου, άρα και της επιτήρησης, της υποταγής και της εξάρτησης των εκπαιδευτικών. Αυτή η οπτική επικρίνει επίσης την εισαγωγή των εκπαιδευτικών πολιτικών ως έγκυρων και αποκαλύπτει την ιδεολογία τους ως υιοθετημένες «αξίες», βασισμένες στην

τεχνοκρατική παιδαγωγική ιδεολογία (αποτελεσματικότητα, αποτελεσματικότητα, ποιότητα). Αντιτίθεται στην επιβολή της αξιολόγησης και εντοπίζει τα κενά, τις ασάφειες και τις αντιφάσεις της (Parakonstadinou, 1993).

Γ) Η παιδαγωγική προοπτική. Αντιμετωπίζει το κεντρικό ερώτημα ποιο ίδρυμα, πράκτορας ή πρόσωπο δικαιολογείται να έχει τον έλεγχο της αξιολόγησης ή σε ποιους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να είναι υπόλογοι. Ποιος δηλαδή δικαιούται να έχει λόγο στη διαμόρφωση και υλοποίηση της αξιολόγησης. Σε αυτόν τον λόγο ο έλεγχος μπορεί να ασκηθεί από:

- α) το κράτος και η δημόσια ιεραρχία στο όνομα του δημοσίου συμφέροντος
- β) οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, γιατί θα πρέπει να θεωρούνται υπεύθυνοι επαγγελματίες
- γ) οι μαθητές και οι γονείς, οι καταναλωτές που λαμβάνουν εκπαίδευση. Το σκεπτικό αυτής της προσέγγισης βασίζεται στην απόρριψη της κρατικής παρέμβασης και στην έννοια της προσωπικής ελευθερίας (Kogan όπ. Παπακωνσταντίνου, 1993, σ. 165).

Αυτή η οπτική δεν μπορεί να προσφέρει μια ολοκληρωμένη και διαλεκτική σύνθεση. Υπάρχει ένα αδιέξοδο στο ζήτημα καθώς η απάντηση σε απλές ερωτήσεις «ναι/όχι» παραμένει προβληματικός εκπαιδευτικός κόσμος (Συφάδος, 1999). Οι εκπαιδευτικοί ατομικά και συλλογικά τείνουν να βλέπουν την αξιολόγηση περισσότερο από την συνδικαλιστική και πολιτική πτυχή παρά την παιδαγωγική. Ο λόγος έγκειται στον τρόπο που η κυβέρνηση διαχειρίζεται το ερώτημα της αξιολόγησης. Φαίνεται ότι ο έλεγχος παίζει κυρίαρχο ρόλο ενώ οι εκπαιδευτικοί κάτω από αυτές τις συνθήκες στερούνται «κουλτούρας» αξιολόγησης (Κασσιωτάκης, 2003).

Τις τελευταίες δεκαετίες υπήρξε σημαντική επιστημονική αναβάθμιση των θεμάτων αξιολόγησης που ακολούθησε το διεθνές ενδιαφέρον και τις εξελίξεις στο αντικείμενο. Για παράδειγμα, υπάρχει μια σοβαρή βιβλιογραφική βάση δεδομένων για την εκπαιδευτική αξιολόγηση ενώ όλα τα ιδρύματα που παράγουν εκπαίδευση έχουν συμπεριλάβει το αντικείμενο της αξιολόγησης στα προγράμματά τους (Κουτούζης, 2003).

Στην αυγή της τρίτης χιλιετίας, ωστόσο, η ύπαρξη σκεπτικισμού αξιολόγησης που υστερεί σε σχέση με αυτόν της Ηνωμένης Πολιτείας της Αμερικής, του Καναδά ή του Ηνωμένου Βασιλείου δεν αρκεί για να δώσει απαντήσεις στις τρέχουσες προκλήσεις (Μπαγάκης, 1999). Σαφώς, θα πρέπει να εφαρμοστούν κάποιες σχετικές

πολιτικές αφού η ανάγκη για εκπαιδευτική αξιολόγηση αναγνωρίζεται ότι συμβάλλει στην επίλυση προβλημάτων σε οικονομικό, παιδαγωγικό-ψυχολογικό, κοινωνιολογικό και πρακτικό-διοικητικό επίπεδο (Κυριαζή, 2002). Κατά τη διερεύνηση του πλαισίου της αξιολόγησης στα ελληνικά σχολεία το βασικό ερώτημα που τίθεται είναι: για ποιους λόγους έχει αποκλειστεί η αξιολόγηση από τα σχολεία και το εκπαιδευτικό σύστημα.

Το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, κυρίαρχο από την επανίδρυση του Ελληνικού Κράτους (περίπου το 1830), χαρακτηρίζεται από ομοιομορφία και συνέπεια (Ανδρέου, Παπακωνσταντίνου, 1990, Bobas, 1995 που παρατίθεται το 1998). Βασίζεται σε ένα πολύ λεπτομερές Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών που υποστηρίζει την αρχή των ίσων ευκαιριών. Το Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών θα πρέπει να ακολουθείται από όλους τους εκπαιδευτικούς και να παρέχει γνώσεις που πρέπει να μάθουν όλοι οι μαθητές σε όλα τα σχολεία και με τον ίδιο ρυθμό καθ' όλη τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους. Προϋποθέτει ότι όλοι οι μαθητές έχουν την ίδια αφετηρία, μελετούν τα ίδια σχολικά βιβλία και αξιολογούνται με τον ίδιο τρόπο (Παπακωνσταντίνου, Μπολυφάτος, 1991).

Αυτή η κυρίαρχη αντίληψη ενός ενιαίου και συνεπούς προτύπου είναι τόσο άκαμπτη που δεν αφήνει χώρο για ερμηνείες, απαραίτητες για την επίλυση του πλήθους προβλημάτων στην εκπαίδευση ή για την εφαρμογή προτάσεων, μοντέλων, τεχνικών και εναλλακτικών λύσεων (Ράπτης, 1999). Οι σχολικές μονάδες απλώς εφαρμόζουν τις κεντρικές εκπαιδευτικές πολιτικές (Κουτούζης, 2003). Με άλλα λόγια, το σύστημα δεν μπορεί να προωθήσει αλλαγές, πρωτοβουλίες και καινοτομίες.

Ταυτόχρονα, η αρχή των «ίσων ευκαιριών» που προϋποθέτει ότι τα σχολεία είναι ουδέτερα και ικανά να εξασφαλίσουν ισότητα και αντικειμενικότητα, νομιμοποιεί την άποψη ότι όλα τα σχολεία διδάσκουν και μεταχειρίζονται όλους τους μαθητές υπό τις ίδιες συνθήκες (Bourdieu in Dale et al, 1976). Αυτό μπορεί να ειπωθεί ότι συμβάλλει στην άσκηση της εξουσίας και του ελέγχου του κράτους. Ο Ball (1990) γράφοντας για το παράδειγμα του Ηνωμένου Βασιλείου, τονίζει ότι η συγκέντρωση στο εκπαιδευτικό σύστημα στοχεύει στην επαγωγή υπευθυνότητας και ελέγχου στην εκπαίδευση (στο Ορφανού, 1998).

Σε αυτό το πλαίσιο, το σύστημα αξιολόγησης επιχείρησε επίσης να επιτύχει τη συμμόρφωση των εκπαιδευτικών με την κυβερνητική πολιτική και ιδεολογία. Μέχρι το 1982 οι επιθεωρητές ήταν εκτιμητές δασκάλων. Οι ασαφείς και υποκειμενικές

αναφορές τους δεν περιορίζονταν στην κρίση των δασκάλων εργασία. Αναφέρθηκαν επίσης στις πολιτικές απόψεις των εκπαιδευτικών, ακόμη και στην προσωπική ζωή των εκπαιδευτικών. Οι δάσκαλοι κρίνονταν για την εμφάνισή τους, τις κοινωνικές σχέσεις και τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις καθώς και για τον τρόπο με τον οποίο ήταν ντυμένοι ή περνούσαν τον ελεύθερο χρόνο τους (Αθανασίου, 1990). Έτσι, οι επιθεωρητές λειτουργούσαν ως πολιτικοί θεματοφύλακες του εθνομηδενισμού και της χριστιανικής θρησκευτικής ιδεολογίας στα σχολεία (Ρέππας, 1998).

Οι δάσκαλοι ήταν απλώς υποστηρικτές μιας ιδεολογίας, μεσολαβητές της επιβεβλημένης γνώσης και υλοποιητές κυβερνητικών επιλογών κάτω από κανόνες και κανόνες που θα μπορούσαν να εξασφαλίσουν τη λειτουργικότητα και την παραγωγικότητα του συστήματος (Παπακωνσταντίνου, 1993). Η αξιολόγηση και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συνιστά έναν μηχανισμό ιδεολογικής συμμόρφωσης και κοινωνικής επιλεκτικότητας μέσα σε ένα σχολείο που στόχευε στην αναπαραγωγή των κυρίαρχων-καπιταλιστικών κοινωνικών σχέσεων (Ρέππας, 1998 σελ. 19-20). Μια τέτοια αξιολόγηση, όπως αναφέρουν οι Gitlin και Smyth (1989), «σε αντίθεση με τη συμβατική σοφία δεν είναι ουδέτερος στόχος. δραστηριότητα χωρίς αξία είναι εμποτισμένη με μια πολύ εσκεμμένη πολιτική ατζέντα» (πρόλογος).

Η κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ (1981) στην προσπάθειά της να εκδημοκρατίσει την εκπαίδευση, εισήγαγε αλλαγές μέσω του νέου προγράμματος σπουδών. Κατάργησε επίσης το σύστημα επιθεωρήσεων αλλά τυποποίησε τις μεθόδους διδασκαλίας. Όλοι οι δάσκαλοι ήταν υποχρεωμένοι να ακολουθούν τις ίδιες μεθόδους διδασκαλίας με αυτές που προέβλεπαν τα εγχειρίδια των εκπαιδευτικών. Οι νέες ρυθμίσεις στην εκπαίδευση προσπάθησαν να αυξήσουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μέσω της προσκόλλησης σε μια ενιαία πηγή γνώσης, ένα μόνο πρόγραμμα, ένα ενιαίο βιβλίο και μέθοδο διδασκαλίας και μια ενιαία μέθοδο αξιολόγησης (Μπολυφάτος, 1991).

Οι αλλαγές αυτές επικρίθηκαν ως μια κυβερνητική προσπάθεια να αντικαταστήσει τον παραδοσιακό άμεσο έλεγχο από έναν τεχνικό και να διατηρήσει το «γραφειοκρατικό μοντέλο» αξιολόγησης. Ωστόσο, σε αντίθεση με τον παραδοσιακό έλεγχο, όπου ο εργοδότης δίνει προφανώς εντολές στον εργαζόμενο, ο τεχνικός έλεγχος ήταν πλέον συγκαλυμμένος (Ρέππας, 1998).

Παράλληλα, αν και η έμφαση στην αξιολόγηση του «εκπαιδευτικού έργου» μπορεί να θεωρηθεί ως προσπάθεια της κυβέρνησης να άρει την παραπάνω κριτική, οι προσπάθειες του Υπουργείου να επαναφέρει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μέσω σχολικών συμβούλων προκάλεσε την αντίδραση των εκπαιδευτικών. Τρεις Προεδρικές Εγκύκλιοι από το 1982 έως το 1985 επιχείρησαν να δοκιμάσουν τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών αλλά χωρίς αποτέλεσμα (Μπολυφάτος, 1991, σελ. 70). Οι δάσκαλοι φάνηκαν να αντιδρούν στη φιλοσοφία, τον χαρακτήρα και τον προσανατολισμό ορισμένων τμημάτων της εκπαιδευτικής πολιτικής και τα κατασκευασμένα εμπόδια στην εφαρμογή της αξιολόγησης (Παπακωνσταντίνου, 1993).

Μετά από πολύ καιρό χωρίς πρόοδο, ο νόμος 2525/97 πρότεινε την αξιολόγηση ως θέμα άμεσης προτεραιότητας και ως καταλυτικό μέσο για την αναβάθμιση της ποιότητας στην εκπαίδευση (Μαυρακάνας, 1998). Ο νόμος επικρίθηκε με πολλούς τρόπους. Υπέθεσε την αξιολόγηση ως μια ιεραρχική, «από πάνω προς τα κάτω» διαδικασία, η οποία απέκλειε οποιαδήποτε δραστηριότητα «ανατροφοδότησης» επιστροφής. Κανένα άλλο μοντέλο δεν επιχείρησε να ασκήσει τόσες πολλές μορφές εκπαιδευτικού ελέγχου από τόσους πολλούς πράκτορες (Καββαδίας και Τσιριγώτης, 1997Κουτούζης, 2003).

Ο νόμος δέχτηκε επίσης κριτική για την πολυπλοκότητά του και τα ασαφή σημεία του (Φικάρης, 1997). Ο ρόλος του συμβούλου παρέμεινε «αδύναμος» και οι δάσκαλοι αποκλείστηκαν εντελώς (ό.π., σελ. 154). Μια τέτοια αξιολόγηση φαινόταν να είναι σε πλήρη αρμονία με τον αυστηρά συγκεντρωτικό και ιεραρχικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος (Καββαδίας και Τσιριγώτης, 1997). Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι ο νόμος αυτός αφήνει μια «αίσθηση ... του γνωστού παρελθόντος», όσον αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Έτσι, αυτός ο νόμος δεν εφαρμόστηκε ποτέ.

Ορισμένοι συγγραφείς όπως ο Δούκας (1997), ο Αθανασιάδης (2001) υποστηρίζουν ότι οι διαφορές στις απόψεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των υπευθύνων χάραξης πολιτικής είναι μόνο υποθετικές. Στην πραγματικότητα, η αξιολόγηση είναι ένα διαπραγματεύσιμο θέμα και ένα πεδίο ακαδημαϊκής συζήτησης, καθώς τα πολιτικά κόμματα και τα σωματεία εκπαιδευτικών είναι αλληλένδετα και οι πραγματικοί διαμορφωτές πολιτικής είναι οι πολιτικοποιημένοι δάσκαλοι. Γεγονός, ωστόσο, είναι ότι το ενδιαφέρον του Υπουργείου επικεντρώνεται στην αξιολόγηση

των εκπαιδευτικών στελεχών και όχι στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Έτσι, η αξιολόγηση στην Ελλάδα παραμένει ένας άπιαστος αλλά όχι λιγότερο επιδιωκόμενος στόχος (Zouganeli, et al, 2007). Το έργο της αυτό-αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, που υλοποιήθηκε και πιλοτικά από την Π.1., αποδεικνύει το ενδιαφέρον για το θέμα.

2.3 Η Έρευνα για την Διαδικασία της Σχολικής Αυτοαξιολόγησης στην Ελλάδα

Στο πλαίσιο του τρίτου Πλαισίου Κοινωνικής Στήριξης, ο Δρ Solomon, πρόεδρος του Τμήματος Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου., σε συνεργασία με τα Ευρωπαϊκά Σχολεία και το Εθνικό Πειραματικό Πρόγραμμα Εσωτερικής Αξιολόγησης, ανέπτυξε και δοκίμασε με τους συναδέλφους του ένα έργο ΣΣΕ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αυτή η πρόταση ήταν ένα είδος εσωτερικής συλλογικής αξιολόγησης ή η διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, που, σύμφωνα με τους ερευνητές, στόχευε στην «ποιοτική διαφορά» στο σχολείο.

Η υλοποίηση του έργου σε πέντε σχολεία, ωστόσο, διεκόπη το 1998, τον τρίτο χρόνο της ζωής του. Βασική αιτία ήταν η αντίδραση των μαθητών στην κυβερνητική πολιτική για το εξεταστικό σύστημα και τη σύγκρουση του Π.Ι. και του Υπουργείου Παιδείας. Αυτό το γεγονός οδήγησε τον Dr. Solomon να παραιτηθεί. Το 1999 το Π.Ι. εξέδωσε το βιβλίο: *«Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο: πλαίσιο και υποστήριξη»*, στο οποίο επεξηγούνταν και ανέλυσαν την ερευνητική πρόταση.

Το έργο συνδύαζε δύο ιδέες. Το πρώτο ήταν ότι οι δάσκαλοι σε ένα σχολείο θα έπρεπε να συνεργάζονται σε έργα έρευνας δράσης για τη συλλογή πληροφοριών και το δεύτερο ήταν να αποστέλλονται τα στοιχεία σε ένα ειδικό κέντρο για την ανατροφοδότηση των δασκάλων (Verdis, 2002). Ο βασικός του στόχος ήταν να διαδώσει και να καθιερώσει έναν τύπο αξιολόγησης που θα ήταν φιλικός στη χρήση και θα ενθάρρυνε την αλλαγή ή τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και αποτελεσμάτων στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Solomon, 1999, σ.9).

Αυτό το σχήμα για την διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης των εκπαιδευτικών επικρίθηκε ως στερούμενο θεωρητικής εξέτασης και ως κενό σε περιεχόμενο σχετικά

με τους παράγοντες που έχουν αντίκτυπο στην ποιότητα της εκπαίδευσης. Θεωρήθηκε επίσης ως μια κοινωνικά ουδέτερη παιδαγωγική τεχνική που προσπαθούσε αποκλειστικά να αναπτύξει τη σχολική λειτουργία πέρα από τις ιστορικές και πολιτικές συνθήκες (Verdis 2002). Αν και οι ερευνητές θεώρησαν ότι η ποιότητα του σχολείου και οι εκπαιδευτικές πρακτικές έπαιξαν σημαντικό ρόλο στη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών, αγνόησαν το γεγονός ότι οι κοινωνικές και πολιτισμικές παράμετροι είναι επίσης κρίσιμες.

Υποστηρίζεται επίσης ότι το προτεινόμενο μοντέλο δεν λαμβάνει υπόψη την κοινωνική διάσταση της αξιολόγησης. Παραμένει ένας μηχανισμός αντιπαράθεσης και κοινωνικής επιλεκτικότητας μέσα σε ένα σχολείο με στόχο την αναπαραγωγή των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων. Οι προτεινόμενοι δείκτες της διαδικασίας της αυτό-αξιολόγησης των εκπαιδευτικών έχουν διαμορφωθεί σύμφωνα με την «κοινή λογική και εμπειρία», την εκπαιδευτική νομοθεσία και τις τρέχουσες τάσεις της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών.

Η σχολική αυτοαξιολόγηση είναι το επίκεντρο του δεύτερου μέρους αυτού του κεφαλαίου. Αρχικά, αυτή η ενότητα επιχειρεί να τοποθετήσει τη διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης των εκπαιδευτικών σε ένα επιστημονικό πλαίσιο για μια βαθύτερη κατανόηση και δίνει μερικούς από τους πιο χαρακτηριστικούς ορισμούς του όρου, ενώ αναγνωρίζει την πολυπλοκότητα του ζητήματος. Έχοντας αποδεχθεί ότι η διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, μπορεί να συνδυάσει τη σχολική λογοδοσία με τους σκοπούς της σχολικής βελτίωσης, αυτό το μέρος εξετάζει τη διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από τις προοπτικές αυτών των σκοπών και της αποδίδει μια δημοκρατική κατεύθυνση με μια πλουραλιστική προοπτική. Τέλος, η ενότητα παρουσιάζει έναν ορισμό της διαδικασίας της αυτό-αξιολόγησης των εκπαιδευτικών όπως αυτή έχει κατασκευαστεί για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας.

2.4 Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση

Οι ορισμοί του λεξικού αναφέρονται στην αξιολόγηση ως «αξιολόγηση της αξίας ενός στοιχείου ή έννοιας» (Collins, 1991). Αν και στην εκπαίδευση, οι μαθητές και οι δάσκαλοι ήταν πάντα τα πιο δημοφιλή αντικείμενα αξιολόγησης, το «κάτι» μπορεί να είναι οτιδήποτε σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, κάποιο είδος καινοτομίας,

παρέμβασης, έργου ή υπηρεσίας (Robson, 2000), μια δραστηριότητα (Clarke, 1999). διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης (Stenhouse, 1975, Elliott, 1978b) ή «ολόκληρη η διαδικασία της σχολικής εκπαίδευσης» (MacDonald 1978, Simons in Lacey and Lawton, 1981).

Στην πραγματικότητα, «οι πιο έντονες αμφισβητούμενες διαφωνίες στην αξιολόγηση περιστρέφονται γύρω από αυτά τα λεγόμενα ζητήματα αξίας» (House and Howe, 1999). Για τον Weiss (1972), η αξιολόγηση είναι «μια ελαστική λέξη που εκτείνεται για να καλύψει κρίσεις κάθε είδους» (Clarke, 1999). Ο Scriven (1967) δέχεται επίσης την αξιολόγηση ως «κρίσιμο της αξίας ενός εκπαιδευτικού προγράμματος». Για τους Adelman και Alexander (1982) η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι «η λήψη κρίσεων σχετικά με την αξία και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προθέσεων, διαδικασιών και αποτελεσμάτων...» (σελ. 5). Αυτό αρθρώνεται και από τον ελληνικό όρο της αξιολόγησης (αξιολογώ=αξιόλογος: αξία+λέω) (Δημητρόπουλος, 1997).

Από την άλλη πλευρά, πολλοί ερευνητές που προέρχονται από κοινωνικό υπόβαθρο στις ανθρωπιστικές επιστήμες, αποδίδουν μια διαφορετική διάσταση στην επικριτική φύση της αξιολόγησης. Παρέχουν περιγραφικές μελέτες με μικρή άμεση αναφορά σε κριτήρια αξίας και προτύπων αξίας. Έτσι, ο Cronbach και οι συνεργάτες του (1980) ορίζουν την αξιολόγηση «ως (α) συστηματική εξέταση γεγονότων που συμβαίνουν σε και συνακόλουθα ενός σύγχρονου προγράμματος - μια εξέταση που διεξάγεται για να βοηθήσει στη βελτίωση αυτού του προγράμματος και άλλα προγράμματα που έχουν τον ίδιο γενικό σκοπό» (σελ. 14).

Για άλλους, ωστόσο, η αξιολόγηση είναι «μια δραστηριότητα που αποτελείται τόσο από περιγραφή όσο και από κρίση». Ομοίως, ο Demunter (2001) αποδέχεται ότι «αξιολογώ» σημαίνει 1 επιβεβαιώνει εάν οι στόχοι που τέθηκαν ήταν επιτυχείς, συνειδητοποιώντας ότι το ίδιο το επίτευγμα μπορεί να τους κάνει να εξελιχθούν, αλλά «αξιολογώ» σημαίνει επίσης ότι 1 κάνω μια κρίση σχετική με τα συλλογικά στοιχεία που επιχειρεί να δώσει νόημα σε όλα αυτά που συμβαίνουν (Μπαγάκης, 2001, σελ. 28). Ο Nevo (1986) έχει επισημάνει ότι «υπάρχει μια σημαντική συναίνεση σχετικά με τον ορισμό της αξιολόγησης ως αξιολόγησης αξίας ή αξίας» (σελ. 16) και, επομένως, η αξιολόγηση αναπόφευκτα «περιλαμβάνει την κρίση της αξίας, της αξίας ή αποτελεσματικότητα από κάτω» (Clarke, 1999).

Άλλοι ορισμοί τονίζουν την πρακτική της αξιολόγησης. Οι Rogers και Badham (1992) ορίζουν την αξιολόγηση ως «τη διαδικασία συστηματικής συλλογής και ανάλυσης πληροφοριών προκειμένου να ληφθούν υπόψη αξιολογικές κρίσεις που βασίζονται σε σταθερά στοιχεία» (σελ. 3). Ομοίως, ο Nevo (1995) ορίζει την αξιολόγηση ως «μια πράξη συλλογής συστηματικών πληροφοριών σχετικά με τη φύση και τη ποιότητα των εκπαιδευτικών αντικειμένων» (σελ. 11). Σύμφωνα με τον Patton (1982), ωστόσο, «κανένας ορισμός μιας πρότασης δεν είναι αρκετός για να αποτυπώσει πλήρως την πρακτική της αξιολόγησης» (σελ. 35).

Γίνεται προφανές ότι στην εκπαίδευση, η έννοια είναι δύσκολο να προσδιοριστεί. Υπάρχει ένα ευρύ φάσμα σύνθετων αποτελεσμάτων, μερικά από αυτά άυλα, και υπόκεινται σε μια σειρά ερμηνειών, καθώς σε κάθε στάδιο της εκπαίδευσης η μαθησιακή διαδικασία βασίζεται στο ανθρώπινο στοιχείο (Bush, 1995). Έτσι, ο όρος χρησιμοποιείται ως γενικός προσδιορισμός για να αναφέρεται σε διάφορες μορφές αξιολόγησης.

2.4.1 Μορφές της Αυτό-Αξιολόγησης

Μια μεγάλης μορφής αξιολόγηση, διεξάγεται σε καθημερινό επίπεδο. Σε ένα σχολείο, οι μεμονωμένοι εκπαιδευτικοί αξιολογούν όταν λαμβάνουν σχετικές αποφάσεις σχετικά με την καλύτερη προσέγγιση διδασκαλίας και μάθησης ή τον συγκεκριμένο τρόπο συμπεριφοράς προς έναν μαθητή. Οι διευθυντές, κάνοντας επιλογές στην ηγεσία και τη διαχείριση, αξιολογούν επίσης. Γονείς και μαθητές εμπλέκονται αναπόφευκτα σε κρίσεις για το σχολείο, τον δάσκαλο και τη διδασκαλία, τη διοίκηση και ούτω καθεξής. Πίσω από κάθε λήψη απόφασης, λοιπόν, κρύβεται ένα αξιολογικό στοιχείο. Αυτά τα ιδιωτικά στοιχεία αξιολόγησης, συνήθως απροσδιόριστα και πολύ υποκειμενικά, αναφέρονται συχνά ως «άτυπη αξιολόγηση» (Osborne in Davies et al, 1990).

Αν και η άτυπη αξιολόγηση μπορεί να είναι έγκυρη, η αξιολόγηση στην εκπαίδευση δεν αναφέρεται στην άτυπη πτυχή της, καθώς είναι απροσδιόριστη, υποκειμενική και μη συστηματική. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση αναφέρεται στην επίσημη αξιολόγηση η οποία είναι «συνήθως καλά τεκμηριωμένη όσον αφορά τα στοιχεία που συλλέγονται και τις προϋποθέσεις που συντάσσονται» (Osborne στο Davies et al, 1990, σ. 153).

Οι Adelman και Alexander (1982) αναφέρουν ότι *«η επίσημη αξιολόγηση είναι η πραγματοποίηση σε κρίσεις για την αξία και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προσπαθειών σε δημόσιο επίπεδο, μερικές φορές ως θέμα σκόπιμης θεσμικής πολιτικής»* (σελ. 6). Οι Emerson και Goddard (1993), ωστόσο, δέχονται ότι *«η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που πραγματοποιείται σε διάφορα επίπεδα σε όλο το σχολείο και με ποικίλους βαθμούς επιστημότητας»* (σελ. 195).

Ο Scriven (1967) εισήγαγε την πιο δημοφιλή και διαρκή διάκριση της αξιολόγησης: αυτή της αθροιστικής και της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Η αθροιστική αξιολόγηση πραγματοποιείται στο τέλος μιας δραστηριότητας. Ο *«κύριος στόχος του είναι να προσδιορίσει τη συνολική αποτελεσματικότητα ή τον αντίκτυπο ενός προγράμματος ή έργου, με σκοπό να προτείνουμε εάν θα πρέπει να συνεχίσει να εκτελείται ή όχι»* (Clarke, 1999). Υπό αυτή την έννοια, σχετίζεται με τη λογική του ελέγχου. Στα σχολεία, τα τυποποιημένα τεστ είναι καλά παραδείγματα τεχνικών που χρησιμοποιούνται στη αθροιστική αξιολόγηση.

Αντίθετα, η διαμορφωτική αξιολόγηση σκοπεύει *«να παρέχει ανατροφοδότηση σε άτομα που προσπαθούν να βελτιώσουν κάτι»* (Scriven, 1980). Υποστηρίζει, επομένως, *«τη διαδικασία της βελτίωσης»* (Scriven, 1991). Η διαμορφωτική αξιολόγηση συνοδεύει δραστηριότητες, τις οδηγεί και επιτρέπει την πραγματοποίηση αποκλίσεων καθώς και τυχαίων και απρόβλεπτων στοιχείων που εμφανίζονται κατά την πραγματοποίησή της, υποδεικνύει τροποποιήσεις που πρέπει να πραγματοποιηθούν με ταυτόχρονη προσαρμογή της δραστηριότητας ή του δικτύου αντίχενυσης και αξιολόγησης» (Demunter στο Μπαγάκης, 2001, σ. 30).

Ο Stenhouse (1975), εκφράζοντας τις ιδέες του Scriven, γράφει για την αξιολόγηση της ανάπτυξης του προγράμματος σπουδών και επισημαίνει ότι *«η αθροιστική αξιολόγηση αφορά την αξιολόγηση του αναδυόμενου προγράμματος σπουδών όπως προσφέρεται στο σχολικό σύστημα»* (σελ. 104) ενώ η διαμορφωτική αξιολόγηση επηρεάζει *«τη διαμόρφωση ενός αναλυτικού προγράμματος μέσω των διαδοχικών αναθεωρήσεων της αναπτυξιακής φάσης»* (ό.π., σελ. 104). Σε αντίθεση με τις δύο μορφές, ο Patton (1986) τονίζει ότι *«η αθροιστική αξιολόγηση τείνει να είναι προσανατολισμένη στα συμπεράσματα ενώ η διαμορφωτική αξιολόγηση τείνει να είναι προσανατολισμένη στη δράση»* (σελ. 66).

Αυτές οι ξεχωριστές προσεγγίσεις στην αξιολόγηση έχουν εμφανείς διαφορές, καθώς ο Clarke (1999) προσδιορίζει *«στο μεθοδολογικό προσανατολισμό, την επιλογή*

των μεθόδων έρευνας, τη συχνότητα με την οποία συλλέγονται τα δεδομένα, τις ευκαιρίες για αναφορά των ερευνητικών ευρημάτων και τη φύση της σχέσης μεταξύ του αξιολογητή και όσοι ασχολούνται με δραστηριότητες προγράμματος» (σελ. 8).

Η αξιολόγηση μπορεί να χαρακτηριστεί ως μοντέλο «προϊόντος» όταν είναι πρωταρχικά προσανατολισμένη στα αποτελέσματα ενός προγράμματος ή μιας συνάρτησης και «αναμένεται να υποδεικνύει την αξία αποπληρωμής του» (Hopkins, 1989, σ. 17). Από την άλλη πλευρά, τα μοντέλα «διαδικασίας» δίνουν προσοχή στις συναλλαγές του προγράμματος ή της λειτουργίας και «αναμένεται να υποδεικνύουν τις εγγενείς αξίες του προγράμματος» (ibid, σελ. 17) όπως τα κίνητρα, οι εργασιακές συνήθειες και οι σχέσεις με άλλους Άνθρωποι.

Για τον Simons (1981) «τα μοντέλα προϊόντων δίνουν έμφαση στη μετρήσιμη μάθηση, στην πρόθεση διδασκαλίας και στο πόσο αποτελεσματικές ήταν οι προθέσεις οι οποίες επιτεύχθηκαν», ενώ «τα μοντέλα διαδικασίας μελετούν τις διαδικασίες διδασκαλίας, μάθησης και εκπαίδευσης προκειμένου να είναι σε θέση να συγκρίνουν την πρακτική με την πρόθεση, τις ευκαιρίες με τις φιλοδοξίες» (Lacey και Lawton, 1981).

Η αξιολόγηση μπορεί επίσης να λάβει τη μορφή εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης (Hopkins, 1989). Ο Scriven (1991) ορίζει τις εσωτερικές αξιολογήσεις ως «αυτές που γίνονται από το προσωπικό του έργου, ακόμα κι αν είναι ειδικό προσωπικό αξιολόγησης - δηλαδή, ακόμα κι αν είναι εξωτερικές στην παραγωγή γράφοντας μέρος του έργου *Iservice*» (σελ. 197). Η εσωτερική αξιολόγηση μπορεί να χαρακτηριστεί ιεραρχική όταν η ανώτερη εκπαιδευτική ιεραρχία του σχολείου κρίνει την κατώτερη. Μπορεί επίσης να θεωρηθεί ως συλλογικό ή η διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που βασίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται ουσιαστικά από τους εκπαιδευτικούς σε ισότιμη βάση, συνήθως με τη συμμετοχή μαθητών και γονέων (Solomon, 1999).

Η εξωτερική αξιολόγηση έχει εξωτερικό ιεραρχικό χαρακτήρα με σκοπό τον έλεγχο των εκπαιδευτικών. Στην εξωτερική αξιολόγηση, «ο εξωτερικός αξιολογητής είναι κάποιος που τουλάχιστον δεν συμμετέχει στο πρόγραμμα ή το πρόγραμμα... Είναι καλύτερο να θεωρηθεί η εξωτερικότητα ως μια συνέχεια κατά την οποία κάποιος προσπαθεί να σημειώσει όσο το δυνατόν υψηλότερη βαθμολογία» (Scriven, 1991). Η εσωτερική και η εξωτερική αξιολόγηση, σύμφωνα με τον Hopkins (1989) «διαφέρουν ως προς το πόσο τυπική είναι η συμφωνία για αξιολόγηση, ως προς το πόσο ελεύθεροι

είναι οι αξιολογητές να εγείρουν ζητήματα και να ερμηνεύουν τα δεδομένα, και ως προς τον τρόπο διαπραγμάτευσης των αλλαγών στα σχέδια» (σελ. 18).

Τέλος, η αξιολόγηση μπορεί να εφαρμοστεί είτε ως ένα απλό σύνολο διαδικασιών είτε μπορεί να λάβει τη μορφή «πειθαρχημένης έρευνας» (Lincoln Guba, 1986). Στη δεύτερη περίπτωση, μπορεί να εφαρμόσει «επιστημονικές διαδικασίες για τη συλλογή και ανάλυση πληροφοριών σχετικά με το περιεχόμενο, τη δομή και τα αποτελέσματα προγραμμάτων, έργων και προγραμματισμένων παρεμβάσεων» (ibid, σελ. 1). Σεβόμενη τη φύση της κοινωνικής έρευνας, η αξιολόγηση μπορεί να βασίζεται στο πρότυπο της ποιοτικής έρευνας αλλά μπορεί επίσης να βασίζεται στο νατουραλιστικό, αποδίδοντάς της διαφορετικά χαρακτηριστικά.

Πολλές από αυτές τις διαστάσεις είναι πιθανό να διαμορφωθούν σε διάφορους συνδυασμούς καθώς συσχετίζονται τόσο εννοιολογικά όσο και ως προς τη συχνότητα χρήσης τους. Διαμορφώνουν διαφορετικά σχέδια αξιολόγησης, «*σωματίδια Rly σε νέες καταστάσεις αξιολόγησης*» (Hopkins, 1989, σ. 18). Τα ερωτήματα που ακολουθούν ορθολογικά αφορούν πρωτίστως τους λόγους αξιολόγησης και τους σκοπούς της αξιολόγησης στην εκπαίδευση.

2.5 Οι Σκοποί της Αξιολόγησης και Αυτό-Αξιολόγησης στην Εκπαίδευση

Καθημερινά οι άνθρωποι αξιολογούν αυτά που βλέπουν, ακούν ή αγοράζουν, αντανακλώντας έτσι τις προσδοκίες τους για συγκεκριμένα αγαθά, υπηρεσίες ή απτά αντικείμενα. Τέτοιες αξιολογήσεις δεν αφορούν πάντα το να βοηθήσουν τους μη επαρκής παρόχους να βελτιώσουν τα προϊόντα ή τις υπηρεσίες τους. Ο σκοπός τους είναι μάλλον η λήψη τεκμηριωμένων αποφάσεων. Μερικές φορές αυτό συμβαίνει όταν οι άνθρωποι, ασυνείδητα ή συνειδητά, επικρίνουν δραστηριότητες, επιλογές ή συμπεριφορές άλλων ανθρώπων. Τέλος, οι άνθρωποι εφαρμόζουν αυτοκριτική προσπαθώντας να αυτοβελτιωθούν.

Στην εκπαίδευση ωστόσο, το τοπίο της αξιολόγησης, τείνει να είναι θολό αφού οι λειτουργίες της αξιολόγησης επικαλύπτονται ή παραμένουν σιωπηρές. Ο Nevo (1995) αναγνωρίζει ότι «*η αξιολόγηση μπορεί να προσφέρει συστηματικά στοιχεία που θα ενημερωθούν για την εμπειρία και την κρίση*» (σελ. 8). Με άλλα λόγια, η αξιολόγηση μπορεί να θεωρηθεί ως αντανάκλαση της προόδου χρησιμοποιώντας δεδομένα αξιολόγησης για την ενημέρωση αποφάσεων για

στρατηγικό σχεδιασμό (Rogers and Badham, 1992). Η αξιολόγηση μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί για τη λογοδοσία (Scriven, 1967) και μπορεί να εξυπηρετήσει μια κοινωνικοπολιτική λειτουργία: να παρακινήσει και να κερδίσει την υποστήριξη του κοινού (Nevo, 1986).

Ο House (1973) τονίζοντας την πολιτική διάσταση της αξιολόγησης υποστηρίζει ότι *«σε αντίθεση με την κοινή πεποίθηση, η αξιολόγηση δεν είναι ο απόλυτος διαιτητής, που απορρέει από την αντικειμενικότητά μας και γίνεται αποδεκτή ως η τελική κρίση. Η αξιολόγηση προέρχεται πάντα από μεροληπτικές καταβολές. Όταν κάποιος θέλει να υπερασπιστεί κάτι ή να επιτεθεί σε κάτι, συχνά το αξιολογεί. Η αξιολόγηση είναι μια συμπεριφορά με κίνητρα - αναπόσπαστο μέρος της πολιτικής διαδικασίας της κοινωνίας μας»* (στο MacBeath, 1999, σ. 5). Αυτό σημαίνει ότι η αξιολόγηση μπορεί να έχει συνέπειες για το μέλλον των ιδρυμάτων, την κατανομή των πόρων και την κατάσταση ή τη ζωή ατόμων και ομάδων (Adelman και Alexander, 1982). Σε κάποιο βαθμό, η αξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί από κάποιον για να ασκήσει εξουσία και να γίνει, επομένως, ένας μηχανισμός ελέγχου (Nevo, 1995, σ. 8).

Τέλος, η αξιολόγηση χρησιμοποιείται για βελτίωση (Cronbach, 1963, 1982, Stufflebeam et al, 1971, Cronbach et al, 1980, στο Nevo, 1995, Rogers and Badham, 1992). Έτσι, η λειτουργία της αξιολόγησης προσφέρει τρεις βασικές εναλλακτικές: αξιολόγηση για δράση ως λήψη αποφάσεων, αξιολόγηση για κατανόηση που επιδιώκει βελτίωση και αξιολόγηση για έλεγχο (Clarke, 1999).

Στην ερώτηση "ποιος είναι ο σκοπός της αξιολόγησης;" Οι Rogers και Barham (1992) προσδιορίζουν δύο κύριους σκοπούς: τη λογοδοσία *«για την απόδειξη της ποιότητας»* και την ανάπτυξη *«για τη βελτίωση της ποιότητας»*. Ομοίως, οι Davies et al (1990) προτείνουν δύο βασικές απαντήσεις: υπευθυνότητα και ανατροφοδότηση με στόχο τη βελτίωση, η οποία καλύπτει μια μεγάλη ποικιλία διαφορετικών καταστάσεων (σελ. 167). Παρά την αποτυχία της παράδοσης βελτίωσης να καθιερώσει ένα κοινό νόμισμα προσέγγισης ή πρακτικής σε σύγκριση με αυτό της λογοδοσίας, η παραπάνω διάκριση παραμένει ισχυρή (ibid, σελ. 159).

2.5.1 Αξιολόγηση και Αυτό-Αξιολόγηση με Στόχο τη Σχολική Λογοδοσία

Ο Nevo (1995) έχει επισημάνει ότι *«η αξιολόγηση απέδωσε το φως και την καρδιά για το κίνημα της λογοδοσίας»* (σελ. 1). Η λογοδοσία, ωστόσο, είναι μια

πολύπλευρη έννοια και όπως υποστηρίζει ο Burgess (1992), «το πρόβλημα είναι ότι οι άνθρωποι καταλαβαίνουν πολλά διαφορετικά πράγματα από τη λογοδοσία» (σελ. 5). Σύμφωνα με έναν απλό ορισμό, η λογοδοσία μπορεί να είναι «να κρατάς κάποιον λογαριασμό» (Sockett, 1980, σ. 10). Ο Kogan (1986) το ορίζει ως «μια κατάσταση κατά την οποία οι μεμονωμένοι κάτοχοι ρόλου υπόκεινται σε επανεξέταση και την εφαρμογή κυρώσεων εάν οι ενέργειές τους αποτύχουν να ικανοποιήσουν εκείνους με τους οποίους έχουν σχέση λογοδοσίας» (σελ. 25).

Ένα ερώτημα που τίθεται στη συνέχεια είναι, «γιατί πρέπει να λογοδοτήσουν οι δάσκαλοι και τα σχολεία;». Σύμφωνα με τον MacBeath (1999) «τα σχολεία είναι κυρίως υπεύθυνα για ό,τι κάνουν για τους μαθητές» (σελ. 6). Οι δάσκαλοι, όπως πιστεύει ο Sockett (1980), θα πρέπει να είναι υπεύθυνοι για τα αποτελέσματα και για τη διαδικασία που οδηγεί σε αυτά τα αποτελέσματα, εξηγώντας, ωστόσο, ότι οι δάσκαλοι και τα σχολεία θα πρέπει να είναι υπόλογοι για ό,τι είναι στον έλεγχό τους. Αυτό σημαίνει ότι «με τον ίδιο τρόπο όλοι οι τομείς της υπηρεσίας θα πρέπει να λογοδοτούν για αυτά τα μέρη της υπηρεσίας για την οποία είναι υπεύθυνοι και επί της οποίας έχουν αυτονομία λήψης αποφάσεων» (Simons στο Lacey, Lawton, 1981).

Ένα άλλο ερώτημα μπορεί να είναι: «σε ποιον να λογοδοτούν οι δάσκαλοι και το σχολείο;». Σε μια μάλλον διάχυτη χρήση του όρου, οι Becher και Eraut (1977) δηλώνουν ότι «ένα άτομο είναι υπόλογο σε όλους εκείνους που τον έχουν θέσει σε θέση εμπιστοσύνης και ότι η λογοδοσία πρέπει να εκφράζεται με όρους για να εξασφαλιστεί η συνεχής απόδοση *wal of that trust*» (σελ. 11 που αναφέρεται στο Scott, 1994). Ο Kogan (1986) προχωρά παραπέρα και διακρίνει αυτούς που έχουν «σκληρές» κυρώσεις, όπως αμοιβή, προαγωγή ή συνέχιση της απασχόλησης, από εκείνους που έχουν «ηπιότερες» κυρώσεις, όπως η αποδοκιμασία (σελ. 25). Ο Elliot (1979), στρέφοντας το ερώτημα στη σχολική λογοδοσία δηλώνει: «Σε μια ιδανική κατάσταση θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι ένα σχολείο είναι υπόλογο σε όλες εκείνες τις ομάδες και φορείς που έχουν νομικό ή ηθικό δικαίωμα να γνωρίζουν και να επηρεάζουν το έργο του» (σελ 69).

Λαμβάνοντας υπόψη την πολιτική διάσταση της αξιολόγησης, καθώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί από μια ομάδα για να διασφαλίσει ή να διατηρήσει τα συμφέροντά της, να προωθήσει ή να αποτρέψει την αλλαγή στις σχέσεις εξουσίας (ibid, σελ. 146), θα πρέπει να καταστεί σαφές, «ποιος κατευθύνει κάθε απόφαση (Dike, 1999, σελ. 13). Σε κάθε περίπτωση, «ο έλεγχος της κεντρικής απόφασης αξιολόγησης είναι ένα

ζωτικό μέσο για τον καθορισμό της κατεύθυνσης των σχέσεων λογοδοσίας» (Adelman, Alexander, 1982, σ. 24).

Ο Sockett (1980), λαμβάνοντας υπόψη τη σχολική λογοδοσία, τη διακεκριμένη εξωτερική και εσωτερική μορφή, Με πιο λεπτομερή τρόπο, οι Becher et al (1979) εντοπίζουν τρεις πτυχές της λογοδοσίας: συμβατική λογοδοσία προς τους εργοδότες ή τους πολιτικούς κυρίους του ατόμου, υπευθυνότητα στους πελάτες του (ηθική λογοδοσία). και ευθύνη προς τον εαυτό και τους συναδέλφους του (επαγγελματική λογοδοσία) (αναφέρεται στο Scott, 1994, σ. 138). Αυτές οι πτυχές της λογοδοσίας εξετάζονται περαιτέρω στις επόμενες ενότητες.

2.5.2 Συμβατική ή Εξωτερική Λογοδοσία

Συμβατικά, η λογοδοσία στην εκπαίδευση, τείνει να επικεντρώνεται στην εξωτερική λογοδοσία των εκπαιδευτικών ή των ιδρυμάτων σε εξωτερικούς αξιολογητές! επιθεωρητές ή φορείς που έχουν προηγουμένως ισχυρισμό ότι γνωρίζουν πόσο καλά αποδίδουν (Goddard, Leask, 1992, Adelman, Alexander, 1982,). Συνήθως, οι εξωτερικοί εκπαιδευτικοί αξιολογητές βρίσκονται σε *«συνεργασία με διαχειριστές και εξυπηρέτηση των αναγκών πληροφόρησης των «υπεύθυνων λήψης αποφάσεων»* (Nevo, 1995, σ. 1). Όσον αφορά την εξωτερική λογοδοσία, η αξιολόγηση δίνει τη δυνατότητα να κριθεί η «αξία» του σχολείου από τον έξω κόσμο... ασχολείται με τη χρήση αποδεικτικών στοιχείων για να κριθεί το επίπεδο ικανότητας που έχει επιτευχθεί» (Emerson και Goddard, 1993, σ. 193) και απόπειρες αθροιστικών δεδομένων.

Τα συστήματα εξωτερικής λογοδοσίας, περιλαμβάνουν επιρροή ή συμμόρφωση με εξωτερική βοήθεια (Newman et al, 1997). Αρνούνται «το προσωπικό του σχολείου τόσο την «ιδιοκτησία» ή τη δέσμευση και την εξουσία που χρειάζεται για να εργαστεί συλλογικά προς τον ξεκάθαρο σκοπό της βελτίωσης της μάθησης των μαθητών» (ibid, σελ. 50). Η διαδικασία των συστημάτων λογοδοσίας, σύμφωνα με τον Jones (1989), *«αποστραγγίζει από τους εκπαιδευτικούς την αίσθηση της συμμετοχής και της ευθύνης για την εργασία τους»* (σελ. 125). Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε «διαστρέβλωση της πραγματικότητας, αφού ένα μόνο μέτρο παραγωγής επακριβώς καθορισμένων στόχων είναι συχνά ο μόνος δείκτης αξίας» (Simons στο Lacey and Lawton, 1981, σ. 130).

Σε τέτοιες περιπτώσεις, οι δάσκαλοι μπορεί να αισθάνονται άδικα ότι τους ζητείται να δώσουν λογαριασμό και, όπως δηλώνει ο Stenhouse (1978) *«επινοούν τρόπους για να ξεπεράσουν τη λογιστική χωρίς ουσιαστικά να βελτιώσουν τον ισολογισμό»* (Goddard, Leask, 1992). Αυτό μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα «την απομάκρυνση κινήτρων και την αποδυνάμωση των εκπαιδευτικών (ibid, σελ. 155) και φέρνει άγχος και δυσαρέσκεια στη ζωή των εκπαιδευτικών *«που αυξάνονται όταν τα εξωτερικά μέτρα εφαρμόζονται με τρόπο που δεν φαίνεται ευαίσθητο»* (Russell, 1996). Έτσι, η εξωτερική λογοδοσία μερικές φορές φαίνεται να «εκτρέπει, απογοητεύει ακόμη και στη χειρότερη περίπτωση, να παραλύει τις προσπάθειες των ίδιων των σχολείων για βελτίωση» (ibid, σελ. 29).

Σε πολλές περιπτώσεις, τα συστήματα εξωτερικής λογοδοσίας αναδεικνύονται ως εργαλεία που οι πολιτικοί και οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής χρησιμοποιούν όχι μόνο για να συμπληρώσουν τη λήψη των αποφάσεών τους, αλλά μάλλον για να ελέγξουν τις πράξεις των ανθρώπων και, στη χειρότερη, να δικαιολογήσουν τις ενέργειές τους. Όπως αναφέρει ο House (1993) *«η αξιολόγηση εξυπηρετεί σημαντικές λειτουργίες νομιμοποίησης, πληροφόρησης και ελέγχου για τις κυβερνήσεις στις προηγμένες καπιταλιστικές κοινωνίες»* (σελ. 52). Ως εκ τούτου, μπορεί να θεωρηθεί ως η ανοδική, αυστηρή μορφή λογοδοσίας.

Η εξωτερική λογοδοσία μπορεί να θεωρηθεί ως στενά συνδεδεμένη με τη συμβατική πτυχή της ίδιας, η οποία, σύμφωνα με τους Becher et al (1979), έχει την έννοια «να λογοδοτεί κάποιος» στους εργοδότες (συμπεριλαμβανομένης της οικονομικής και πολιτικής συνιστώσας) (αναφέρεται στον Scott, 1994, αφού και τα δύο επιβάλλονται και ελέγχονται από έξω και απευθύνονται εκτός σχολείου. Υπό αυτή την έννοια, οι δύο όροι μπορούν να χρησιμοποιηθούν εναλλακτικά.

Στο πλαίσιο της εξωτερικής λογοδοσίας εξετάζεται επίσης η γραφειοκρατική λογοδοσία, σύμφωνα με την οποία «οι κανόνες και οι κανονισμοί καθορίζουν πώς πρέπει να συμπεριφέρονται οι περιφέρειες, τα σχολεία και οι δάσκαλοι, αφού *«...τόσο η πολιτική όσο και η πρακτική μπορούν να τυποποιηθούν»* (Stecher, Kirby, 2004, σελ. 6). Αυτή η μορφή λογοδοσίας φαίνεται να ταιριάζει καλά με το κεντρικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπου τα σχολεία ή οι περιφέρειες λογοδοτούν μόνο στις τοπικές αρχές και η κυβέρνηση ακολουθεί κανόνες και κανονισμούς, καθώς, προς το παρόν, το σύστημα δεν διαθέτει καμία διαδικασία αξιολόγησης .

Οι Goddard και Leask (1992) επεσήμαναν ότι *«είναι σωστό και απαραίτητο για τους εκπαιδευτικούς και τις υπηρεσίες εκπαίδευσης να λογοδοτούν στην κοινότητα και την κοινωνία για την ποιότητα της παροχής»* (σελ. 154). Αυτό συνεπάγεται ότι τα σχολεία πρέπει να παρέχουν «στους μαθητές το είδος των πληροφοριών που χρειάζονται ως «πελάτες αξιολόγησης» (Nevo, 1995, σ. 1). Σύμφωνα με τον MacBeath (1999), «το σχολείο μας είναι για να ικανοποιήσει τους γονείς και το κοινό ότι δεν είμαστε απερίσκεπτοι με τα χρήματα που έχουν επενδύσει οι φορολογούμενοι, ούτε απερίσκεπτοι με τη ζωή και το μέλλον των παιδιών» (σελ. 5).

Το θεμέλιο της κεντρικής υπόθεσης για κάθετη καθοδική λογοδοσία, βρίσκεται στην κεντρική σχέση του δασκάλου με το παιδί. Η εξουσία που έχουν οι δάσκαλοι στους μαθητές τους τους παρακινεί να είναι υπόλογοι στους μαθητές τους, παρόλο που υπάρχουν ισχυρές απαιτήσεις, που προκαλούνται από κυρίαρχες πιέσεις για ανοδική υπευθυνότητα, για την επίτευξη του προγράμματος σπουδών και των διευθυντικών στόχων (Goddard, Leask, 1992). Έτσι, οι δάσκαλοι και τα σχολεία που κατευθύνονται από ένα ισχυρό αίσθημα ηθικής ευθύνης είναι υπόλογα στους μαθητές και τους γονείς τους.

Η έννοια του «υπεύθυνου» σχολείου μπορεί να επικαλύπτεται από την έννοια του «ανταποκρινόμενου» σχολείου (Elliott et al, 1981) όπου *«η ανταπόκριση περιγράφει την προθυμία ενός ιδρύματος -ή, μάλιστα, ενός ατόμου- να ανταποκριθεί μόνο του ή με δική τους πρωτοβουλία, ο Le. την ικανότητα να είσαι ανοιχτός σε εξωτερικές παρορμήσεις και νέες ιδέες»* (Scott, 1989). Η ανταπόκριση και, επομένως, η ανταπόκριση μπορούν να λάβουν τη μορφή πρακτικού λόγου ή διαλόγου (Elliott, 1981) θεωρώντας ότι η ανταπόκριση μπορεί να επιτρέψει στους ανθρώπους να επηρεάσουν ορθολογικά την επαφή των άλλων μέσω της διαπροσωπικής επικοινωνίας χωρίς περιορισμούς που επιβάλλονται από την υιοθέτηση ειδικών κατάστασης και ρόλοι (ό.π. σελ. 22).

Μια τέτοια ανταπόκριση και ανταπόκριση φαίνεται να απαιτεί μια κοινωνία *«όπου οι ανθρώπινες σχέσεις δεν είναι πολύ επισημοποιημένες, τυποποιημένες και ιεραρχημένες»* (Elliott et al, 1981) και *«έχει την ευθύνη να γνωρίζει για τι θέλει να είναι υπεύθυνη η εκπαιδευτική υπηρεσία. και να γνωρίζουν τον καλύτερο τρόπο για να λογοδοτήσουν την υπηρεσία ώστε το επάγγελμα να είναι αποτελεσματικό»* (Goddard και Leask, 1992, σ. 154). Αυτό σημαίνει ότι *«ο βαθμός στον οποίο τα σχολεία μπορούν να είναι υπόλογα στους γονείς εξαρτάται από τον βαθμό στον οποίο η ευθύνη για τη λήψη*

εκπαιδευτικών αποφάσεων ανατίθεται σε αυτούς» (Elliott, et al., 1981). Ισχυρότερη επαγγελματική αυτονομία για εκπαιδευτικούς και σχολεία σημαίνει περισσότερο «υπεύθυνοι» και «ανταποκρινόμενοι» δάσκαλοι και σχολεία (ibid).

Υπό αυτή την έννοια, ένα «ανταποκρινόμενο» και «υπεύθυνο» σχολείο μπορεί επίσης να περιλαμβάνει συλλογική λογοδοσία σε ομάδες πελατών που λειτουργούν σε κατάσταση ηθικής υποχρέωσης αλλά και ενδοεπαγγελματική λογοδοσία μεταξύ μεμονωμένων εκπαιδευτικών που λειτουργούν σε ένα ανοιχτό σύστημα διαχείρισης (Elliott, et al 1981, σελ. 22). Εάν συμβαίνει αυτό, μπορεί να είναι παραγωγικό να εξεταστεί πώς θα μπορούσε να γίνει αντιληπτή η ενδοεπαγγελματική ή απλώς επαγγελματική λογοδοσία.

2.5.3 Επαγγελματική Υπευθυνότητα

Η επαγγελματική λογοδοσία μπορεί να θεωρηθεί ως ευθύνη του δασκάλου προς τον εαυτό του και τους συναδέλφους του (Scott, 1994, σ. 138), αντιλαμβανόμενη την ευθύνη ως «ηθική αίσθηση του καθήκοντος να αποδίδει σωστά» (Kogan, 1986, σ. 26). Δεδομένου ότι οι δάσκαλοι σε ένα σχολείο κρίνονται από τους συνομηλίκους τους σύμφωνα με επαγγελματικά πρότυπα και αξίες (Bush, West-Burnham, 1994), η επαγγελματική λογοδοσία προϋποθέτει ότι μπορεί να επιτευχθεί μέσα σε μια σχολική κοινότητα, χωρίς προκαθορισμένες εντολές από εξωτερικούς φορείς (Newman et al 1997, σελ. 42).

Ως εκ τούτου, η επαγγελματική λογοδοσία συνηγορεί υπέρ της λήψης αποφάσεων από όλα τα μέλη του σχολείου, ανεξαρτήτως ρόλου ή θέσης, ώστε να βλέπουν τους εαυτούς τους ως αμοιβαία υπόλογους (Socketk, 1980· Elliott, et al, 1981· Kogan, 1986). Υπό αυτή την έννοια, η επαγγελματική λογοδοσία μπορεί να πλησιάσει την έννοια της «συλλογικότητας» (Elliott, et al, 1981).

Η επαγγελματική λογοδοσία σχετίζεται επίσης με τον επαγγελματικό αυτοέλεγχο. Χωρίς να συνεπάγεται καμία νομική υποχρέωση για τα παραπάνω, αυτή η άποψη τονίζει την αυτονομία των σχολείων και των εκπαιδευτικών που προωθεί την απελευθέρωση του ανθρώπινου δυναμικού (Bush, West-Burnham, 1994, σ. 315). Όπως πιστεύουν οι Fidler et al (1997), «η ποιότητα στο εκπαιδευτικό σύστημα διασφαλίζεται καλύτερα με την παροχή αυτονομίας σε εκπαιδευτικούς, συμβούλους και άλλους που έχουν εκπαιδευτεί και έχουν πρόσβαση σε σχετική γνώση και των

οποίων η επαγγελματική ηθική τους οδηγεί να ενεργούν πάντα το συμφέρον του «πελάτη» τους - του μαθητή ή του μαθητή» (σελ. 23).

Αυτό σημαίνει ότι οι δάσκαλοι είναι επαγγελματίες που διαθέτουν επαρκή τεχνογνωσία και ικανότητα να προσδιορίζουν και να εφαρμόζουν τους καλύτερους τρόπους ικανοποίησης των αναγκών των μαθητών τους. Υπό αυτή την έννοια η επαγγελματική λογοδοσία αμφισβητείται και υπάρχει μια ουσιαστική συζήτηση για το αν η φύση της βάσης γνώσεων για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών έχει αναπτυχθεί αρκετά (Stecher, Kirby, 2004).

Οι κύκλοι πολιτικής θεωρούν ότι είναι αδύναμο και ανεπαρκές για να διασφαλιστεί ότι η παροχή εκπαίδευσης ανταποκρίνεται επαρκώς στις σύνθετες απαιτήσεις μιας σύγχρονης οικονομίας και κοινωνίας, ενώ στις πιο ακραίες περιπτώσεις υποστηρίζουν ότι απουσιάζει καθόλου (Fidler et al, 1997, σ. 23). Κανείς, ωστόσο, δεν μπορεί να αρνηθεί την αξία του.

Η επαγγελματική λογοδοσία μπορεί να έχει μεγαλύτερη επιρροή επειδή αυτοεπιβάλλεται. Μπορεί να κρατήσει μια ισορροπία για τους εκπαιδευτικούς να είναι υπόλογοι, προστατεύοντας και τα δύο σχολεία από απαιτήσεις για αποτελέσματα προσανατολισμένα στο προϊόν και τον δικό τους επαγγελματισμό μέσω μορφών αυτοαξιολόγησης, και από την άλλη πλευρά να ανταποκρίνονται στους πελάτες, δίνοντας στους γονείς την ευκαιρία να ασκήσουν άμεση επιρροή τη σχολική εκπαίδευση των παιδιών τους» (Kogan, 1986). Έτσι, η επαγγελματική λογοδοσία απαιτεί ένα όριο μεταξύ του τι είναι υπεύθυνοι οι εκπαιδευτικοί και του τι είναι επαγγελματικά υπεύθυνοι (Sockett, 1980).

Η έννοια ενός τέτοιου επαγγελματικά υπεύθυνου σχολείου, συνδέεται επίσης με την έννοια του «ανταποκρινόμενου» σχολείου, το οποίο με τη σειρά του συνδέεται στενά με την έννοια του σχολείου αυτοαξιολόγησης ή αυτοαναφοράς του οποίου η διαδικασία ανακουφίζει το ζήτημα του εσωτερικού λογοδοσία εκείνων που θα έπρεπε να λογοδοτούν σε ποιον για τις πράξεις τους» (Adelman, Alexander, 1982, σ. 24). Έτσι, η λογοδοσία μπορεί να εξυπηρετήσει τον ευγενή σκοπό της: «η προστασία των συμφερόντων των ατόμων και της δημοκρατίας είναι εγγενής απαίτηση των δημόσιων θεσμών και καθοριστικό χαρακτηριστικό του «επαγγελματισμού»» (MacBeath, 1999, σ. 5-6).

Αν και οι παραπάνω διακρίσεις είναι έγκυρες, οι περισσότεροι τρόποι λογοδοσίας ως σκοπός αξιολόγησης ενσωματώνουν σχολική ανταπόκριση και υπευθυνότητα (Bush, West-Burnham, 1994) θεωρώντας ότι, σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία, τα σχολεία ανταποκρίνονται και γίνονται υπεύθυνα μόνο «αν (ανταπόκριση) έχει ως αποτέλεσμα στην αλλαγή» (Elliott 1979).

2.6 Η Αυτό-Αξιολόγηση με Στόχο τη Βελτίωση του Σχολείου

Τα δεδομένα αυτό-αξιολόγησης, δεν θα πρέπει απλώς να συλλέγονται και να παρέχονται εντός ή εκτός του σχολείου για λόγους λογοδοσίας. Τα δεδομένα αξιολόγησης θα πρέπει να χρησιμοποιούνται για βελτίωση. Μπορεί να παρέχει χρήσιμους δείκτες για το τι λειτουργεί καλά αλλά και τι πρέπει να βελτιωθεί στα σχολεία, δεδομένου ότι «το επίπεδο αποτελεσματικότητας όλων των στοιχείων που αποτελούν ένα δεδομένο σχολείο δεν θα είναι ποτέ όλα στο όριο των δυνατοτήτων τους» (Reynolds et al. 1996).

Οι Cousins και Leithwood (1993) υποστηρίζουν τη σημασία της «χρήσης της γνώσης» που είναι «η χρήση αξιολογητικών δεδομένων ή κρίσεων για σκοπούς βελτίωσης» (Stoll, Fink, 1996). Αυτή η θεώρηση πλησιάζει τον στόχο βελτίωσης του σχολείου της σχολικής αξιολόγησης. Αυτό που μετράει ως βελτίωση του σχολείου είναι ένα εξαιρετικά αμφισβητούμενο ζήτημα. Σε διάφορα προγράμματα σχολικής βελτίωσης πολλοί συγγραφείς έχουν υιοθετήσει διάφορους ορισμούς που βασίζονται στην αξία. Ένας από τους πιο ευρέως αποδεκτούς είναι ο ορισμός του International School Improvement Program (ISIP) που εκτείνεται από το 1982 έως το 1986 σε 14 χώρες και συντονίζεται από τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) (Harris, 2002).

Το πρόγραμμα ορίζει τη σχολική βελτίωση ως μια συστηματική, διαρκή προσπάθεια που στοχεύει στην αλλαγή των συνθηκών μάθησης και άλλων σχετικών εσωτερικών συνθηκών σε ένα ή περισσότερα σχολεία, με απώτερο στόχο την αποτελεσματικότερη επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων» (Van Velzen et al, 1985). Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό, η αξιολόγηση μπορεί να γίνει «μια ζωτική και σημαντική δραστηριότητα, έστω και για έναν μόνο λόγο, θα πρέπει πάντα να είναι το πρώτο βήμα σε μια συστηματική διαδικασία βελτίωσης του σχολείου η συλλογή διαγνωστικών πληροφοριών προκειμένου να βελτιωθεί η λειτουργία του σχολείου».

Hopkins, 1989). Παρόλο που συλλέγονται αθροιστικά δεδομένα, μπορεί να είναι χρήσιμα για τη συνεχή διαδικασία βελτίωσης.

Ο ορισμός επικεντρώνεται στην εισαγωγή αλλαγής στα σχολεία που στοχεύει στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Δίνει προσοχή σε εκπαιδευτικούς στόχους όπως η γνώση, οι βασικές δεξιότητες, η έννοια του εαυτού, η επαγγελματική ικανότητα, οι κοινωνικές δεξιότητες όπως η υπεύθυνη ιδιότητα του πολίτη και η ισότητα και άλλοι (Hopkins, 1987). Αυτοί οι στόχοι μπορεί να διαφέρουν από χώρα σε χώρα και, στις περισσότερες περιπτώσεις, από σχολείο σε σχολείο ανάλογα με τις ανάγκες και τις αξίες που έχουν, αλλά και ανάλογα με τον βαθμό στον οποίο ρητά δηλώνονται, εξετάζονται, συζητούνται και μετατρέπονται σε σχολική πολιτική (Fidler et al, 1997).

Ο ορισμός δίνει έμφαση στη σημασία μιας πολυεπίπεδης προοπτικής για την ανάπτυξη και την αλλαγή του σχολείου (Harris, 2002). Η βελτίωση θα πρέπει να επιδιωχθεί στις σχολικές διαδικασίες και στα αποτελέσματα των μαθητών (Hulfría, Valcke 2005). Με άλλα λόγια, σε επίπεδο σχολείου και τάξης, δεδομένου ότι είναι δύσκολο να «αλλάξουμε την εκπαίδευση -ακόμη και σε μια τάξη- χωρίς επίσης να αλλάξουμε το σχολείο οργάνωση» (Hopkins, 1987). Ο Russell (1996) συμφωνεί λέγοντας ότι «η βελτίωση θα έρθει μόνο εάν οι αλλαγές συμβαίνουν ταυτόχρονα στο σχολείο, στην τάξη και μεταξύ ατόμων» (σελ. 25).

Η σχολική βελτίωση δίνει προσοχή στις συνθήκες μάθησης. Αυτές οι συνθήκες μπορούν να αναφερθούν ως οργανωμένες δραστηριότητες του σχολείου, που κατευθύνονται από δασκάλους ή άλλους που στοχεύουν στην επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων. Μπορούν επίσης να αναφέρονται σε «άλλες «σχετικές εσωτερικές συνθήκες» όπως το υλικό του προγράμματος σπουδών, η δομή της σχολικής οργάνωσης, η τοπική πολιτική, το σχολικό κλίμα, η κατανομή ρόλων, οι σχέσεις με τους γονείς, οι χρήσεις των πόρων και ούτω καθεξής» (Hopkins, 1987). Η σχολική βελτίωση, επομένως, εστιάζει στο εσωτερικό πλαίσιο του σχολείου και διαδικασίες ενίσχυσης της ικανότητάς του να αντιμετωπίζει την αλλαγή (Hopkins και Reynolds, 2001).

Η σχολική βελτίωση προϋποθέτει ένα «ανοιχτό» σχετικά με τη φύση των εκπαιδευτικών στόχων και αποφάσεων σχετικά με αυτό που το ίδιο το σχολείο θεωρεί ως επιθυμητή δράση καθώς και σε οποιαδήποτε ενδιάμεση διαδικασία απαραίτητη για την επίτευξη αυτών των στόχων (Hopkins, 1987). Η ρητή πεποίθηση είναι ότι

πέρα από τις αξίες που καθιερώνονται κεντρικά, τα σχολεία μπορούν να υποστηρίξουν επιλογές για την απόφασή τους για βελτίωση.

Υπάρχει ακόμα χώρος για ένα σχολείο να αναζητήσει και να διατηρήσει μια οργανωτική δέσμευση σε ορισμένες αξίες σχετικά με τους σκοπούς της εκπαίδευσης, δεδομένου ότι συνειδητά ή ασυνείδητα τα σχολεία αποτελούν τη βάση για τις επιλογές τους μέσα στην περιορισμένη ελευθερία που έχουν. Αυτό συνεπάγεται μια διαδικασία που περιλαμβάνει διάγνωση, προτεραιότητα στον καθορισμό στόχων σύμφωνα με τη σχολική κουλτούρα, καθώς η φαινομενικά ουδέτερη έννοια της «σχολικής βελτίωσης» συνοδεύεται από κρυφές αξίες (Elliott, 1996).

Ο ορισμός τοποθετεί το σχολείο στο κέντρο μιας πραγματικής αλλαγής (Harris 2000, Hulria, Valcke, 2005). Υποστηρίζει μια προσέγγιση «από κάτω προς τα πάνω» που παρέχει, επομένως, έναν τρόπο σκέψης για την αλλαγή του σχολικού επιπέδου σε αντίθεση με αυτόν του «από πάνω-κάτω» του 1970 (Harris, 2002). Υποστηρίζει ότι η αλλαγή είναι «πολύ περισσότερο θέμα εφαρμογής νέων πρακτικών στο σχολικό επίπεδο παρά απλώς απόφασης υιοθέτησής τους» (Hopkins, 1987). Θεωρεί τους εκπαιδευτικούς ως ένα εγγενές μέρος της αλλαγής που χρησιμοποιεί τις γνώσεις τους αντί να βασίζεται αποκλειστικά στην εξωτερική γνώση (Stoll και Fink, 1996, Harris 2002).

Η σχολική βελτίωση ως συστηματική, προσεκτικά σχεδιασμένη, καλά διαχειριζόμενη και μακροπρόθεσμη διαδικασία (Hopkins, 1987) χαρακτηρίζεται επίσης ως «διαρκής προσπάθεια». Αυτό σημαίνει ότι η αλλαγή μπορεί να ξεκινήσει «από το ίδιο το σχολείο, από την επιθεώρηση· από τις εκπαιδευτικές αρχές (τοπικές ή εθνικές), από άτομα ή ομάδες του συστήματος υποστήριξης- ή από οποιονδήποτε συνδυασμό αυτών (ibid, σελ. 2).

Με άλλα λόγια, μια τέτοια διαδικασία μπορεί να χρησιμοποιήσει όλους τους εμπνευστές, τους υποστηρικτές και τους ακτιβιστές σε όλα τα επίπεδα, τόσο εσωτερικά όσο και εξωτερικά (Harris, 2000). Τέλος, ενώ ο ορισμός δίνει προσοχή στο «ένα» σχολείο, τονίζει επίσης τη δυνατότητα συμμετοχής περισσότερων σχολείων σε μια διαδικασία αλλαγής. Η σχολική βελτίωση, που γίνεται αντιληπτή ως παραπάνω, δίνει έμφαση στην έννοια της διαδικασίας της αυτό-αξιολόγησης, ή της σχολικής αναθεώρησης ως ένα από τα βασικά της θέματα (Hopkins, 1987, Stoll, Fink, 1996, Hopkins and Reynolds, 2001).

Η σχολική βελτίωση θα πρέπει να ενσωματώνει και να ενσωματώνει «τον μακροπρόθεσμο στόχο της μετακίνησης των σχολείων προς τη θέση της αυτοανανέωσης και της ανάπτυξης» (Harris, 2000) έτσι ώστε αυτό που προκύπτει να είναι ένα ολοκληρωμένο σύνολο. Οι Aspinwall et al (1992) έχουν επισημάνει, «αν η αξιολόγηση είναι ένα στάδιο της διαδικασίας αλλαγής, μπορεί να αναβληθεί. αν είναι αναπόσπαστο μέρος, δεν μπορεί» (Bush and West-Burnham, 1994).

Αυτός ο ορισμός χαρακτηρίζει την πρώτη φάση του κινήματος βελτίωσης του σχολείου (Hopkins, Reynolds, 2001, Hulpria, Valcke, 2005) που έχει επικριθεί ως «ελάχιστα συνδεδεμένη με τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών» (Hopkins και Reynolds, 2001). Η δεύτερη φάση υποστηρίζει την αποκέντρωση και την αυτοδιαχείριση του σχολείου. Προέκυψε από την αλληλεπίδραση μεταξύ της σχολικής βελτίωσης και των κοινοτήτων σχολικής αποτελεσματικότητας (ibid σελ. 460).

Μερικές φορές η σχολική βελτίωση μπορεί να περιγραφεί με όρους αποτελεσματικότητας -«κάνοντας τα σωστά πράγματα»- ή αποτελεσματικότητας - «κάνοντας τα πράγματα σωστά» (Davies et al, 1990). Οι διαφορές μεταξύ τους, ωστόσο, φαίνονται σημαντικές. Ενώ η σχολική βελτίωση διατηρεί σαφώς την κατεύθυνση της αλλαγής, η σχολική αποτελεσματικότητα χωρίς να τονίζει την αναγκαιότητα αλλαγών εστιάζει σε κλίμακες αξιολόγησης που αποδίδουν την ελάχιστη σπατάλη των ταλέντων των μαθητών ή άλλες αλλαγές. Αφορά γενικά αθροιστικά αποτελέσματα, όπως τα αποτελέσματα των εξετάσεων, και πρωτίστως σηματοδοτεί το σκοπό της σχολικής λογοδοσίας (Reynolds et al, 1996). Είναι, ωστόσο, ασυμβίβαστοι οι στόχοι της σχολικής λογοδοσίας και της σχολικής βελτίωσης.

Οι σχέσεις μεταξύ αυτών των σκοπών είναι εμφανείς. Ο Glickman (1990) υποστηρίζει ότι «οι δίδυμοι πυλώνες της λογοδοσίας και της ενδυνάμωσης είναι συγκρίσιμοι» (Stoll, Fink, 1996, σ. 168). Οι Davies et al (1990) μιλώντας για την αξιολόγηση ισχυρίζονται ότι «η λογοδοσία τέλος ο Εάν η αξιολόγηση θα σχετιζόταν πιο ξεκάθαρα με το στατικό μέρος του μοντέλου, ενώ η συνάρτηση βελτίωσης θα αξιοποιούσε περισσότερο τα δυναμικά χαρακτηριστικά» (σελ. 166). Η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα, επομένως, μπορεί να συμβάλει στις πρακτικές βελτίωσης του σχολείου (Reynolds et al, 1996, Hulpria and Valcke, 2005, σ. 111).

Η τρίτη περίοδος της έρευνας για τη βελτίωση του σχολείου εστιάζει στη σημασία των αποτελεσμάτων των μαθητών και της ανάπτυξης ικανοτήτων που μπορεί να περιλαμβάνει ανάπτυξη προσωπικού, μεσοπρόθεσμο στρατηγικό σχεδιασμό με πίεση και υποστήριξη. Επιχειρεί την πολιτισμική αλλαγή υιοθετώντας έναν «μικτό» μεθοδολογικό προσανατολισμό και προγράμματα που σχετίζονται και επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς και τις πρακτικές τους (Hopkins, Reynolds, 2001, Hulria, Valcke, 2005).

2.7 Σχολική Αυτοαξιολόγηση σε Επιστημονικό Πλαίσιο

Η διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης προέρχεται από τις ιδέες του Stenhouse σύμφωνα με τις οποίες η εκπαίδευση αποτελείται από τη διαδικασία κατάρτισης που γίνεται αντιληπτή ως «η απόκτηση δεξιοτήτων που εμπλέκονται στην εκτέλεση της συγκεκριμένης εργασίας» καθώς και από «οδηγία» που αφορά «την απόκτηση και διατήρηση πληροφοριών (Elliott, 1991). Για τον Stenhouse, η εκπαίδευση περιλαμβάνει επίσης τη διαδικασία της «μύησης», η οποία ενδιαφέρεται να εξασφαλίσει τη δέσμευση και τη συμμόρφωση με ορισμένα κοινωνικά πρότυπα και αξίες.

Τέλος, η εκπαίδευση περιέχει «επαγωγή». Αναφέρεται στην παροχή πρόσβασης στη γνώση που είναι διαφορετική από την πληροφορία. Η γνώση συνιστά δομές ή συστήματα σκέψης για εμάς και τον κόσμο που είναι εγκλωβισμένα στον πολιτισμό μας. Όταν η γνώση έχει αποσαφηνιστεί ως μέσο και όχι ως προϊόν σκέψης, τότε μπορούν να κατανοηθούν οι λειτουργίες των κανόνων, των πληροφοριών και των δεξιοτήτων εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Elliott, 1991). Ο Stenhouse (1984), θεωρώντας ότι η μάθηση στην εκπαίδευση «δεν είναι η εκμάθηση της αλήθειας: είναι η εκμάθηση του πλαισίου αναζήτησης της αλήθειας» (σελ. 68), ισχυρίζεται ότι τα σχολεία εμπλέκονται σε μια εκπαιδευτική διαδικασία και μια διαδικασία είναι εκπαιδευτική εάν τα μαθησιακά αποτελέσματα γίνονται απρόβλεπτα (MacDonald, 1999).

Κατά την άποψη του Stenhouse, το αντικειμενικό μοντέλο αξιολόγησης που αντιλαμβάνεται την αξιολόγηση ως «η διαδικασία προσδιορισμού του βαθμού υλοποίησης των εκπαιδευτικών στόχων» (Tyler, 1949, στο Hopkins, 1989), είναι κατάλληλο μόνο για διαδικασίες εκπαίδευσης και εκπαίδευσης. Για τις διαδικασίες έναρξης και επαγωγής αυτό το μοντέλο δεν είναι επαρκές. Ο Stenhouse το επέκρινε

ως αδύναμο, αφού «η μάθηση αξιολογείται ως προς την ανάπτυξη των πνευματικών δυνάμεων που εκδηλώνονται στα αποτελέσματά της...» (Elliott, 1991).

Το 1972, ο Stenhouse επέκρινε επίσης το «νέο κύμα αξιολογητών» που αν και είχε υποστηρίξει ότι «οι μελλοντικές προσπάθειες για την αξιολόγηση (αυτών) πρακτικών σχεδιάζονται έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις προοπτικές ενός διαφορετικού κοινού· διαφωτιστικό προς το περίπλοκες διαδικασίες οργάνωσης, διδασκαλίας και μάθησης επί του θέματος· σχετικές με το κοινό και μελλοντικές επαγγελματικές αποφάσεις· και αναφέρεται στη γλώσσα που είναι προσβάσιμη στο κοινό τους» (MacDonald, Parlett, 1973), «ακόμα μου φαίνονται να ενδιαφέρονται για την «αξία» ή την «αξία» σε ένα πρόγραμμα σπουδών ή εκπαιδευτική πρακτική, αλλά τα κριτήριά τους δεν είναι ξεκάθαρα και η ανησυχία τους για το κοινό και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων, μου φαίνεται να συγκαλύπτει το πρόβλημά τους» (ό.π., σελ. 116).

Ο Stenhouse προβάλλει το «ερευνητικό μοντέλο της αξιολόγησης» (Stenhouse, 1975, σ. 122), το οποίο τοποθετεί την αξιολόγηση πιο κοντά στην αναπτυξιακή προσέγγιση και αλλαγή, αφού προέρχεται από το εσωτερικό της εκπαιδευτικής υποτροφίας και έρευνας. Έτσι, «η αξιολόγηση οδηγεί την ανάπτυξη και μπορεί να ενσωματωθεί σε αυτήν. Τότε η εννοιολογική διάκριση μεταξύ ανάπτυξης και αξιολόγησης καταστρέφεται και τα δύο συγχωνεύονται ως έρευνα» (Stenhouse, 1975, σ. 122). Υπό αυτό το σκεπτικό, ο Stenhouse υποστηρίζει την έννοια του «δάσκαλου ως ερευνητή» και τη συσχετίζει με τη «δημιουργία γνώσης του προγράμματος σπουδών».

Οι ιδέες του Stenhouse συνδέονται στενά με την αυτοαξιολόγηση του σχολείου και έχουν επηρεάσει πολλούς αξιολογητές που σχημάτισαν μια ομάδα και συνεργάστηκαν μαζί του στο Κέντρο Εφαρμοσμένης Έρευνας στην Εκπαίδευση (CARE) (Blenkin et al, 1992). Κατά τις δεκαετίες του 1980 και του 1990, η συζήτηση σχετικά με την SSE συγκέντρωσε αυξανόμενη δυναμική και έλαβε χώρα ενδιαφέρον από πολλούς προοδευτικούς εκπαιδευτικούς.

2.8 Τελικός Ορισμός της Σχολικής Αυτοαξιολόγησης

Για την διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης, η βιβλιογραφία χρησιμοποιεί διάφορους όρους και έννοιες. Η διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης και η σχολική αναθεώρηση είναι βασικά συνώνυμες και αφορούν μια πληθώρα διαδικασιών, διαδικασιών και προγραμμάτων αξιολόγησης σε επίπεδο σχολείου. Συχνά

χρησιμοποιούνται εναλλακτικά (Blenkin et al, 1992). Για παράδειγμα, ο Russell (1996) χρησιμοποιεί και τους δύο όρους «διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης και αυτοαναθεώρηση» για να «περιγράψει το μείγμα διαδικασιών παρακολούθησης και αξιολόγησης» (σελ. 35). Ο όρος διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης είναι ο πιο συχνά χρησιμοποιούμενος όρος σε όλη αυτή τη μελέτη επειδή χρησιμοποιείται και στο ελληνικό πλαίσιο.

Στον όρο διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης, η λέξη «εαυτός» μπορεί να αναφέρεται σε διαφορετικά επίπεδα. *«Χωρίς να αρνείται την αναγκαιότητα και την ισχύ της ιδιωτικής αυτοαξιολόγησης, η διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης επικεντρώνεται συνήθως σε ολόκληρο το σχολείο «στο πρόγραμμα σπουδών και την οργάνωση του σχολείου»* (Hopkins, 1989, σ. 116). Ο Kemmis (1982) επικεντρώνεται στη διαδικασία SSE και την ορίζει ως *«μια διαδικασία συλλογής πληροφοριών και διαδικασιών εφαρμογής που επιτρέπουν στους εμπλεκόμενους να συμμετέχουν σε συνεχείς, συστηματικές και κρίσιμες συζητήσεις των εκπαιδευτικών επιχειρήσεων»* (σελ. 222).

Ομοίως, ο Simons (1998) αντιλαμβάνεται την διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης, ως μια διαδικασία πειστικής, συλλογής και επικοινωνίας πληροφοριών και αποδεικτικών στοιχείων με σκοπό την ενημέρωση για τη λήψη αποφάσεων, την απόδοση αξίας στο πρόγραμμα και την εδραίωση της εμπιστοσύνης του κοινού στο σχολείο. Η SSE, επομένως, μπορεί να εξυπηρετήσει πολλούς σκοπούς. Όλοι οι σκοποί, ωστόσο, μπορούν να συμπεριληφθούν σε αυτούς της βελτίωσης του σχολείου και της σχολικής λογοδοσίας.

2.9 Σχολική Αυτοαξιολόγηση με Στόχο τη Σχολική Λογοδοσία

Αν και η αξιολόγηση θεωρείται συνήθως ως εργαλείο λογοδοσίας, η στροφή προς την διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης, σήμαινε αλλαγές στη συμβατική σκέψη. Ο Simons (1981) θεωρεί τη διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης ως αξιολόγηση των διεργασιών διδασκαλίας και μάθησης ή ολόκληρης της σχολικής διαδικασίας και την προτείνει ως *«μια εναλλακτική στα τρέχοντα μοντέλα λογοδοσίας»* (στο Lacey και Lawton, 1981, σ. 116).

Η διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης, δίνοντας στους δασκάλους τον έλεγχο της δικής τους αξιολόγησης, παρακάμπτει τα μειονεκτήματα μιας εξωτερικά επιβεβλημένης προσέγγισης «από πάνω προς τα κάτω», όπως αντίσταση,

δολιοφθορά, χαμηλό ηθικό, δυσαρέσκεια που σχετίζονται με μείωση της αίσθησης ιδιοκτησίας και δέσμευσης την προσπάθεια (Fullan, Hargreaves, 1992).

Ταυτόχρονα, η διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης δεν αρνείται καμία μορφή λογοδοσίας. Η διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης μπορεί να γίνει « στα μέσα με τα οποία άτομα και ομάδες ανακαλύπτουν και κρίνουν τους δικούς τους και ο ένας του άλλου δραστηριότητες καθώς αυτές συμβάλλουν στις συλλογικές προσπάθειες του ιδρύματος» (Adelman, Alexander, 1982). Καθώς μπορεί να γίνει διαρκές μέρος της επαγγελματικής πρακτικής που αντανάκλα την ποιότητα και το εύρος της μάθησης και της διδασκαλίας, μπορεί να οδηγήσει σε υπευθυνότητα συνεπής με τον επαγγελματισμό (Simons στο Lacey και Lawton, 1981, σ. 132).

Η διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης, μπορεί επίσης να θεωρηθεί ότι προετοιμάζει τα σχολεία για υπευθυνότητα και εξωτερική ευθύνη. Η διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης *«σέβεται την αυτονομία (τους) των δασκάλων, προστατεύει το δικαίωμά τους στην ιδιωτική ζωή και, όσο παράδοξο κι αν φαίνεται, παρέχει μια διαδικασία για να γίνουν οι πολιτικές και οι πρακτικές του σχολείου πιο δημόσιες»* (Kogan, 1986). Ο MacBeath (1999), αναγνωρίζοντας τα συμπεράσματα του Nevo (1995), που δηλώνει, *«ένα σχολείο που δεν διαθέτει εσωτερικό μηχανισμό αυτοαξιολόγησης θα έχει δυσκολίες στην ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στην αξιολόγηση και έλλειψη αυτοπεποίθησης, απαραίτητα για τον εποικοδομητικό διάλογο μεταξύ των σχολείων και εξωτερική αξιολόγηση»* (σελ. 93). Στο πλαίσιο αυτό, η διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης αποδίδει στην πολιτική διάσταση της αξιολόγησης μια δημοκρατική ιδεολογία.

2.10 Σχολική Αυτοαξιολόγηση Κάτω από μια Δημοκρατική Ιδεολογία

Η διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης, υποθέτει ότι οι προοπτικές διαφόρων ενδιαφερομένων που έχουν *«την πιο άμεση επένδυση στην επιτυχία της εκπαίδευσης»* (MacBeath et al, 1996) πρέπει να ληφθούν υπόψη. Είναι σημαντικό, οι ομάδες που είναι πιθανό να επηρεαστούν από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να κληθούν να λάβουν ενεργό μέρος στη διαδικασία (Fink, 1995). Το πιο σημαντικό, η διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης, υποστηρίζει την άποψη ότι μια ποικιλία προοπτικών μπορεί να δώσει μια πλήρως στρογγυλεμένη εις βάθος εικόνα που μπορεί να μας βοηθήσει να δούμε καθαρά *«προς όφελος των μαθητών»* (Elliott, 1996). Η

σημασία της απόκτησης των απόψεων ενός ευρέος φάσματος συμμετεχόντων / ενδιαφερομένων αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο (Stoll, Fink, 1996).

Η διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης, επομένως, σέβεται τη διαφορετικότητα και αναγνωρίζει την αξία του πλουραλισμού. Ο πλουραλισμός στη σχολική κοινότητα δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ως γεγονός ή, ως μια ποικιλία κουλτούρας, ιδεολογίας και κοσμοθεωρίας, που υπάρχει και θεωρείται σε μια πλουραλιστική κοινωνία. Τέτοιες διαφορές πρέπει να εκτιμώνται, να επιδοκιμάζονται και ακόμη και να ενθαρρύνονται (Amilburu, 1996).

Η πλουραλιστική οπτική της διαδικασίας της αυτό-αξιολόγησης, ωστόσο, που αναζητά μια σειρά συμφερόντων στη διατύπωσή της, σέβεται τα κοινά και της διαφορετικότητας σε αξίες, ιδανικά και διαδικασίες. Αυτό είναι χαρακτηριστικό ενός δημοκρατικού σχολείου, αφού ο σεβασμός στον οποίο ο πλουραλισμός συνεπάγεται μια ισορροπία ενοποίησης και διαφορετικότητας φαίνεται καλά στο όραμα ενός δημοκρατικού σχολείου (ibid, σελ. 137).

Υπό αυτή την έννοια, η δημοκρατική αξιολόγηση μπορεί να θεωρηθεί ως ένας τρόπος προσφυγής στις εσωτερικές αξίες του σχολείου και ως ένας τρόπος να πειστούν οι επαγγελματίες να δημιουργήσουν μια δημόσια σφαίρα ενημερωμένης συζήτησης (Simons, 1987). Σέβεται ως βασικές αρχές αυτές της «εμπιστευτικότητας», της «διαπραγμάτευσης» και της «προσβασιμότητας», αναγνωρίζοντας το «δικαίωμα στη γνώση» (MacDonald, Walker, 1974). Έτσι, η διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης μπορεί να προστατεύσει τα συμφέροντα των ατόμων και των δημοκρατιών «ως εγγενής απαίτηση των δημόσιων θεσμών και καθοριστικό χαρακτηριστικό του «επαγγελματισμού» (MacBeath, 1999).

Η διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης που έχει δημοκρατική διάσταση θα πρέπει, σύμφωνα με τους Cronbach et al (1980), «να προσφέρει πληροφορίες για έλεγχο και ανεξάρτητη ερμηνεία (σ. 17), «να «φωτίζει, όχι να υπαγορεύει την απόφαση» (σελ. 155). Μέσα σε μια συνεχή διαδικασία αξιολόγησης και τροποποίησης, «συλλογική και ανοιχτή», η διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζει τα πορίσματά της ως «αντικειμενικό γεγονός», ως «τελικό σημείο - η άποψη του προϊόντος της αξιολόγησης, αποδεκτή και με λίγη συζήτηση» (Adelman, Alexander, 1982).

Οι Elliott και Kushner (2007) δέχονται ότι «η σχέση μεταξύ αξιολόγησης και δημοκρατίας είναι οικεία και ουσιαστική» (σελ. 329), αλλά από το 1979, ο Elliott

παραδέχεται ότι «σε οποιοδήποτε δεδομένο πολιτικό πλαίσιο οι απαντήσεις δεν είναι τόσο απλές» (σελ. 69). Παρά τις δυσκολίες, τέτοιες διαδικασίες «προκαλούν τις πολιτικές καθώς και τις περιεχόμενες παραδοχές της ορθόδοξης σκέψης» (Simons in Lacey and Lawton, 1981, σ. 116), καθώς έχουν τη δυνατότητα να υποστηρίξουν την ανάπτυξη, την αλλαγή και τη βελτίωση (Bush και West-Burnham, 1994, Adelman, Alexander, 1982), «ανάπτυξη κοινωνικού κεφαλαίου, προώθηση της κοινωνίας των πολιτών και διατήρηση της κοινωνικής συνοχής μέσα σε μια κουλτούρα διαφορετικότητας» (Elliott, Kushner, 2007, σ. 230).

2.11 Σχολική Αυτοαξιολόγηση με Στόχο τη Βελτίωση του Σχολείου

Η διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης, μπορεί να συνδεθεί άμεσα με τη βελτίωση του σχολείου. Μπορεί να βοηθήσει τα σχολεία να εξετάσουν τις δικές τους πρακτικές και να παρέχει χρήσιμες ενδείξεις για το τι λειτουργεί ή τι πρέπει να βελτιωθεί. «Η SSE βασίζεται στη συλλογή αξιόπιστων πληροφοριών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ενημέρωση αποφάσεων και προτεραιοτήτων για προσπάθειες βελτίωσης» (Southworth και Conner, 1999).

Η αυτοαξιολόγηση θεωρείται δεδομένη στα λόγια του Russell (1996), «αυτο-αντιπαράθεση για αυτοβελτίωση» (σελ. 99). Σύμφωνα με τους Adelman και Alexander (1982), «Η διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης φιλοδοξεί να επιτύχει ατομική ή ιδιωτική αυτοαξιολόγηση με σκοπό την επίτευξη αποτελεσματικότητας, παραγωγικότητας και ίσως βελτίωσης στην καθημερινή διδασκαλία και την επίσημη αξιολόγηση για να βοηθήσει στη λήψη θεσμικών αποφάσεων». σελ. 183). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενημερωθούν καλύτερα για τους ρόλους, τις ευθύνες και τα προβλήματα των συναδέλφων τους. Η διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης, μπορεί επίσης να βοηθήσει τους δασκάλους στον εντοπισμό των επιπτώσεων των πολιτικών που απαιτούν προσοχή σε επίπεδο σχολείου ή τάξης, στην ενίσχυση των προοπτικών τους ή στην ανάπτυξη των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων (Simons in Lacey, Lawton, 1981).

Πλεονεκτήματα της διαδικασίας της αυτό-αξιολόγησης, θεωρούνται η ευαισθησία όλων των εμπλεκόμενων μερών, η ανάπτυξη ενδιαφέροντος για βαθύτερη διερεύνηση του εκπαιδευτικού έργου, η ανάπτυξη συνεργασίας και συνεργασίας, η προώθηση του αισθήματος συνυπευθυνότητας προς τη βελτίωση της δουλειάς τους. Ενθαρρύνονται επίσης οι πρωτοβουλίες, οι δραστηριότητες και η ικανότητα του

σχολείου για αυτοέλεγχο (Clift et al, 1987, Hargreaves, 1994, στο Bagakis, 2001, σ. 215). Εφόσον η διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης, αφήνει τον έλεγχο της διαδικασίας στα σχολεία, μπορεί να δημιουργήσει ή να ενισχύσει το αίσθημα και τη λειτουργία της ευθύνης, που είναι απαραίτητα για υπευθυνότητα και βελτίωση (Stenhouse, 1975).

Η διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης, μπορεί να δημιουργήσει «ένα πλαίσιο κοινής κατανόησης εντός του οποίου τα σχολεία μπορούν να αρχίσουν να συνειδητοποιούν την ανάγκη για αλλαγή, να αναπτύσσουν ιδέες και να ενθαρρύνουν τους προβληματισμούς» (Nixon, 1992, σ. 21). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί, μελετώντας συστηματικά το σχολείο στο σύνολό του, μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα το σχολείο ως οργανισμό. Η διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης μπορεί «να επιφέρει κριτική επίγνωση, βελτίωση και αλλαγή σε μια πρακτική, ένα περιβάλλον ή ένα σύστημα» (Wellington, 1996). Η διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης μπορεί να οδηγήσει σε βελτίωση μέσω επεξηγήσεων, επαγγελματικής εξέλιξης και προώθησης της κατανόησης της ιστορίας, του πλαισίου και του πολιτισμού του σχολείου (Stoll, Fink 1996).

Η διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης, επομένως, μπορεί να προσφέρει μαθησιακές εμπειρίες. Μπορεί να γίνει κεντρικό στοιχείο της επαγγελματικής μάθησης και της διερευνητικής διαδικασίας βελτίωσης του σχολείου (Nixon, 1992). Αυτή η μάθηση, με τη σειρά της, μπορεί να βελτιώσει τη μαθησιακή διαδικασία των μαθητών. Ο Simons υποστηρίζει ότι «η καταλληλότερη αιτιολόγηση για την διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης ,είναι η εκπαιδευτική και η επαγγελματική» (Lacey, Lawton, 1981). Έτσι, η διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης μπορεί να μεταφέρει «την ιδέα ότι η διαδικασία της αξιολόγησης και της ανάπτυξης είναι ένα και το αυτό πράγμα» (Hopkins, 1989, σ. 189) που συνάδει με την άποψη του Stenhouse (1975), σύμφωνα με την οποία *«η ανάπτυξη η αξιολόγηση καταστρέφεται και τα δύο συγχωνεύονται ως έρευνα»*.

Κεφάλαιο 3^ο – Σκοπός / Ερευνητικά Ερωτήματα

3.1 Σκοπός

Ως βασικός σκοπός της παρούσης εργασίας, αναφέρεται σχετικά η συλλογή, επεξεργασία και συζήτηση βιβλιογραφικών (ποιοτικών) αλλά και ποσοτικών δεδομένων μέσα από τη χρήση ερωτηματολογίου έρευνας, για την διαδικασία της αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών και ειδικότερα σε εκπαιδευτικούς 2βάθμιας εκπαίδευσης. Θα πρέπει να σημειωθεί ωστόσο, πως η χρήση των βιβλιογραφικών (ποιοτικών δεδομένων) αναφέρεται στην έρευνα και συλλογή στοιχείων από βιβλία και επιστημονικά άρθρα τα οποία παρείχαν σαφής και ολοκληρωμένες πληροφορίες για το υπο-εξέταση θέμα.

3.2. Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσης εργασίας, διαμορφώνονται βάσει των θεματικών αξόνων του ερωτηματολογίου, ως εξής

Ερευνητική Ερώτηση 1^η (Θεματικός Άξονας 1) – Ποιοι οι λόγοι σημαντικότητας του ρόλου της αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών και που αποσκοπούν σχετικά;

Ερευνητική Ερώτηση 2^η (Θεματικός Άξονας 2) – Ποιοι οι γνώμονες που πρέπει να επιτευχθούν μέσω της διενέργειας της αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών;

Ερευνητική Ερώτηση 3^η (Θεματικός Άξονας 3) – Σε ποιους τομείς βοηθά η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως προς την Βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου, στην επικοινωνία με τους μαθητές καθώς και στην κάλυψη αναγκών στο σχολείο;

4. Κεφάλαιο 4^ο – Μέθοδοι / Μεθοδολογία της Έρευνας

4.1 Διαδικασία Μεθοδολογίας της Έρευνας

Ως προς την μεθοδολογία της εργασίας, στο Α' μέρος αυτής, έχει γίνει βιβλιογραφική ανασκόπηση και παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και η μεθοδολογία που χρησιμοποιήσαν άλλοι ερευνητές που ασχολήθηκαν με θέμα αντίστοιχο με το συγκεκριμένο. Στο Β' μέρος της εργασίας ακολουθεί η εμπειρική ανάλυση. Για την εμπειρική ανάλυση χρειάστηκε συλλογή από ερευνητικά δεδομένα. Η συλλογή των δεδομένων έχει γίνει με τη χρήση ερωτηματολογίου. Οι ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο είναι «κλειστού τύπου».

Τη συλλογή των δεδομένων, ακολούθησε η επεξεργασία αυτών. Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS No.23. Η επεξεργασία σε πρώτο στάδιο αφορούσε την περιγραφή των απαντήσεων. Η περιγραφή έγινε, χρησιμοποιώντας διάφορα μέτρα τάσης, όπως το μέσο όρο, τη διακύμανση (ή την τυπική απόκλιση) και τα τεταρτημόρια.

4.2 Δείγμα της Έρευνας

Το δείγμα το οποίο επιλέγεται προς ανάλυση στη παρούσα ερευνητική εργασία, αναφέρεται σε 100 άτομα εκπαιδευτικούς στη 2βάθμια εκπαίδευση στη δημόσια εκπαίδευση σε σχολεία της Αθήνας. Ειδικότερα, θα πρέπει να σημειωθεί πως η συλλογή των απαντήσεων στα σχετικά ερωτηματολόγια, πραγματοποιήθηκε στους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ένα προς ένα και ακολούθως εισήγαγε τα δεδομένα στο στατιστικό πρόγραμμα spss. Ειδικότερα το δείγμα της έρευνας αναφέρεται ως εξής.

Το 52% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα μας ήταν γυναίκες και το υπόλοιπο 48% ήταν άνδρες. Το 34% των ερωτηθέντων ήταν ηλικίας από 51-60 ετών, το 27% ήταν από 41-50 ετών, το 26% ήταν από 31-40 ετών και το υπόλοιπο 13% ήταν από 22-30 ετών. Το 33% των ερωτηθέντων είχαν συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία από 6-10 έτη, το 22% από 16-20 έτη, το 19% ήταν από 0-5 έτη και το 18% είχαν πάνω 20 έτη υπηρεσίας. Το 40% των ερωτηθέντων είχαν εκπαιδευτική προϋπηρεσία στη σχολική μονάδα που υπηρετούν από 6-10 έτη, το 35% από 0-5 έτη και το υπόλοιπο 25% (αθροιστικά) είχαν πάνω από 10 έτη υπηρεσίας.

Το 81% των ερωτηθέντων ήταν απόφοιτοι ΑΕΙ, το 14% ήταν κάτοχοι Μεταπτυχιακού και το υπόλοιπο 5% ήταν κάτοχοι Διδακτορικού. Το 77% των ερωτηθέντων ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί και το υπόλοιπο 23% ήταν αναπληρωτές. Το 19% των εκπαιδευτικών ήταν Φιλολόγοι, το 18% ήταν καθηγητές Φυσικής Αγωγής, το 14% ήταν καθηγητές Πληροφορικής, το 10% ήταν καθηγητές Αγγλικής γλώσσας και άλλο ένα 10% ήταν Μαθηματικοί.

Τέλος, το υπόλοιπο 29% (αθροιστικά) ήταν Βιολόγοι, Γεωλόγοι, Φυσικοί, Καλλιτεχνικών, Χημικοί, Κοινωνικών Επιστημών, Καθηγητές Γερμανικών και Γαλλικών. Το 48% των ερωτηθέντων εργάζονται σε Λύκειο, το 37% των ερωτηθέντων εργάζονται σε Γυμνάσιο και το 15% εργάζονται και στα δυο.

4.2 Μεθοδολογία Επιλογής του Δείγματος

Το δείγμα επιλέχθηκε βάσει ενός ελαχίστου αριθμού συμμετεχόντων που θα έπρεπε να υπάρχουν στην έρευνα, δηλαδή περί τα 100 άτομα. Στη περίπτωση αυτή, η ερευνήτρια επισκέφθηκε περί τα δέκα (10) σχολεία, μοίρασε σχετικά 135 ερωτηματολόγια, ωστόσο από αυτά έλαβε πίσω τα 100 και τα οποία χρησιμοποίησε για την στατιστική ανάλυση της εργασίας της. Επίσης στην περίπτωση των 100 αυτών ερωτηματολογίων, κοίταξε και έλεγξε προσεκτικά να έχουν συμπληρωθεί όλες οι απαντήσεις με σκοπό να μπορεί να τα αναλύσει σωστά η ερευνήτρια με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS No.23 και να παραθέσει τα αποτελέσματα που αναφέρονται στο κεφάλαιο των Ευρημάτων της παρούσης εργασίας.

4.3 Τρόπος Τεκμηρίωσης της Αντιπροσωπευτικότητας του Δείγματος

Όπως σημειώθηκε και παραπάνω, το δείγμα το οποίο επιλέχθηκε προς ανάλυση στη παρούσα ερευνητική εργασία, αναφέρεται σε 100 άτομα εκπαιδευτικούς στη 2βάθμια εκπαίδευση στη δημόσια εκπαίδευση σε σχολεία της Αθήνας. Ειδικότερα σημειώθηκε πως η συλλογή των απαντήσεων στα σχετικά ερωτηματολόγια, πραγματοποιήθηκε στους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί πως ο συγκεκριμένος αριθμός συμμετεχόντων, επιλέχθηκε βάσει σύγκρισης με άλλες διπλωματικές εργασίες όπου αντίστοιχα θέματα έχουν διερευνηθεί με ένα δείγμα από 80 έως 100 συμμετέχοντες.

Τέλος, σύμφωνα και με τις γενικές συνιστάμενες του προγράμματος SPSS, ένα δείγμα περί τα 100 άτομα, θεωρείται αντιπροσωπευτικό κι ορθό ως προς την ανάλυση του. Ως προς την αντιπροσωπευτικότητα τέλος, το δείγμα των 100 ατόμων, έχει συλλεχθεί από 8-10 σχολεία 2ας εκπαίδευσης στην Αθήνα, έτσι ώστε οι συμμετέχοντες να προέρχονται από διαφορετικά σχολεία και με σκοπό να υπάρχει ένα δείγμα εκπαιδευτικών από διαφορετικά σχολεία της Αθήνας.

4.4 Τρόπος Κατασκευής και Εγκυρότητας του Ερωτηματολογίου με το Εργαλείο Cronbach a

Σύμφωνα με τα δεδομένα της εργασίας, αναφορικά με το ερωτηματολόγιο της έρευνας, θα λέγαμε πως αυτό αποτελείται από βασικές και δημογραφικές ερωτήσεις των συμμετεχόντων και ως προς τις απόψεις τους για την διαδικασία της αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών και ειδικότερα σε εκπαιδευτικούς 2βάθμιας εκπαίδευσης.

Οι ερωτήσεις του εν λόγω ερωτηματολογίου λοιπόν, αναφέρονται στην σχετική δομή του προγράμματος σπουδών, στην υποδομή του εκπαιδευτικού, στην άποψη μεθόδων εξέτασης των γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκόμισαν καθώς και στους στόχους του προγράμματος σπουδών που επιτεύχθηκαν, αλλά κι αν η ολοκλήρωση του προγράμματος στη σχολή τους βοήθησε περισσότερο στην απόκτηση νέων δεξιοτήτων και γνώσεων, στην εισαγωγή σε νέες μεθόδους εκπαίδευσης, στην βελτίωση της κριτικής τους σκέψης, στην εισαγωγή σε μια νέα τεχνολογία, στην αύξηση της προσωπικής τους αποτελεσματικότητας και στην ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος.

Ως προς τις ερωτήσεις της έρευνας, αυτές έχουν δομηθεί βάσει της θεωρίας που αναπτύχθηκε παραπάνω και με σκοπό να αποδώσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την διαδικασία της αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών και ειδικότερα σε εκπαιδευτικούς 2βάθμιας εκπαίδευσης. Θα πρέπει τέλος να σημειωθεί πως τα ερωτηματολόγια στο σύνολό τους, μετρούν τις απαντήσεις των εργαζομένων σε απαντήσεις κλιμάκων κλειστού τύπου με επιλογές απαντήσεων Ναι, Όχι καθώς και Διαφωνώ Απόλυτα έως Συμφωνώ Απόλυτα και άλλες επιλογές απαντήσεων. Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί πως σε σχέση με την εκτίμηση της εγκυρότητας του

ερωτηματολογίου, αυτή πραγματοποιήθηκε με το εργαλείο Cronbach a και το οποίο μετρά το βαθμό εγκυρότητας του συγκεκριμένου.

Αξιοπιστία Cronbach's alpha

Για την αξιολόγηση της εσωτερικής συνέπειας των ερωτηματολογίων χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής Cronbach's alpha ο οποίος, για το βασικό ερωτηματολόγιο (16 ερωτήσεις), μας έδειξε ότι είναι $\alpha=0,5$.

Cronbach's Alpha	N of Items
,50	16

5. Κεφάλαιο 5^ο – Ευρήματα και Παρουσίαση Αυτών Βάσει Θεματικών Αξόνων

5.1 Περιγραφική Ανάλυση - Δημογραφικά Στοιχεία

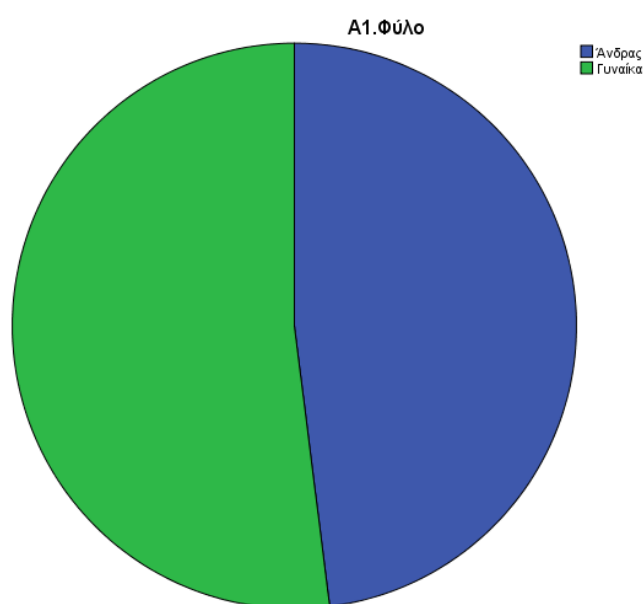
Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

Ερώτηση 1

Το 52% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα μας ήταν γυναίκες και το υπόλοιπο 48% ήταν άνδρες.

A1.Φύλο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ανδρας	48	48,0	48,0	48,0
Γυναίκα	52	52,0	52,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

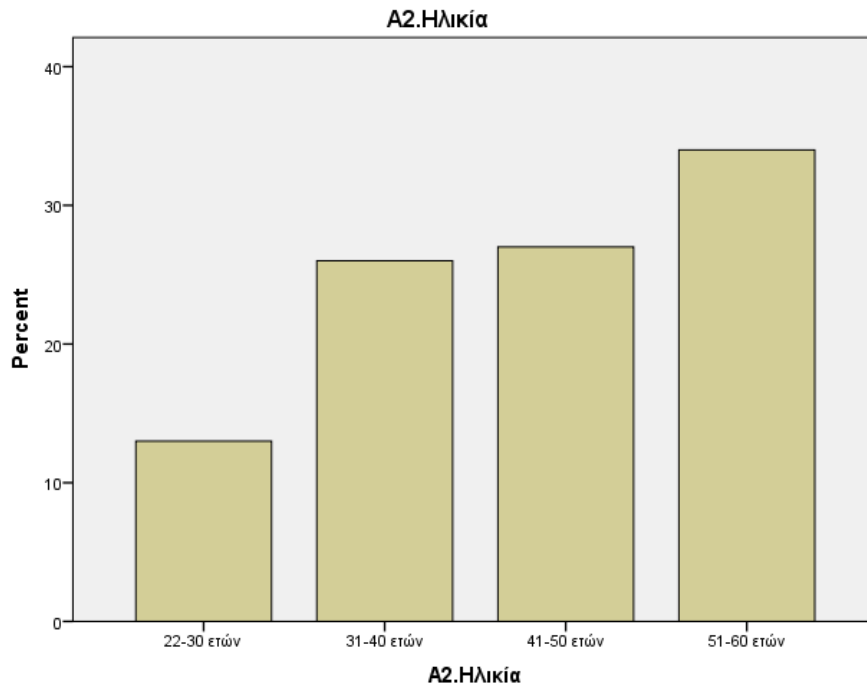


Ερώτηση 2

Το 34% των ερωτηθέντων ήταν ηλικίας από 51-60 ετών, το 27% ήταν από 41-50 ετών, το 26% ήταν από 31-40 ετών και το υπόλοιπο 13% ήταν από 22-30 ετών.

A2.Ηλικία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	22-30 ετών	13	13,0	13,0	13,0
	31-40 ετών	26	26,0	26,0	39,0
	41-50 ετών	27	27,0	27,0	66,0
	51-60 ετών	34	34,0	34,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

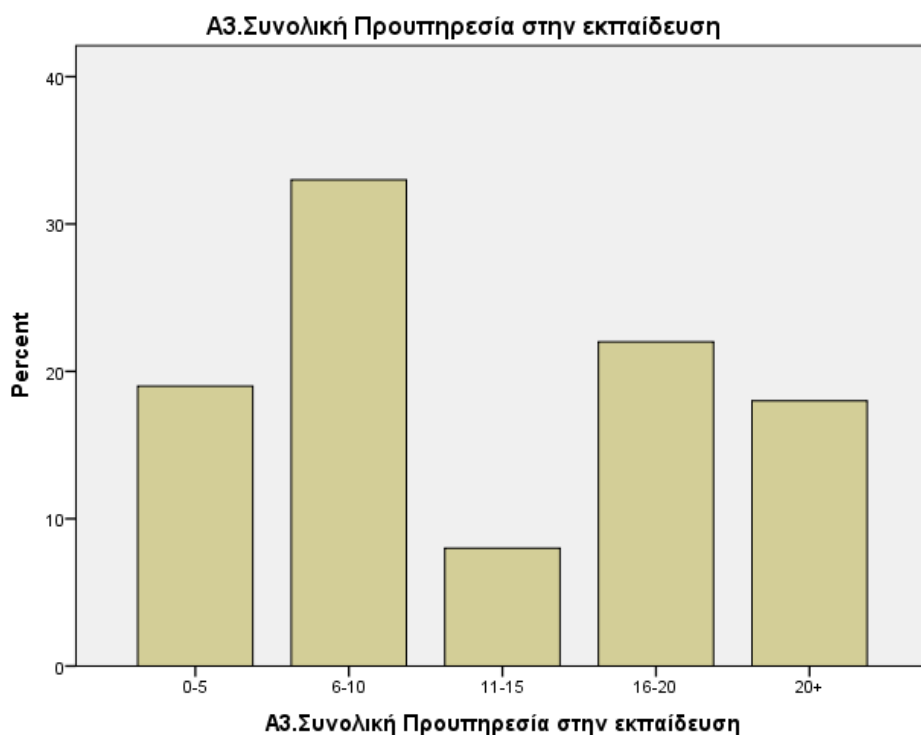


Ερώτηση 3

Το 33% των ερωτηθέντων είχαν συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία από 6-10 έτη, το 22% από 16-20 έτη, το 19% ήταν από 0-5 έτη και το 18% είχαν πάνω 20 έτη υπηρεσίας.

A3.Συνολική Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-5	19	19,0	19,0	19,0
	6-10	33	33,0	33,0	52,0
	11-15	8	8,0	8,0	60,0
	16-20	22	22,0	22,0	82,0
	20+	18	18,0	18,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

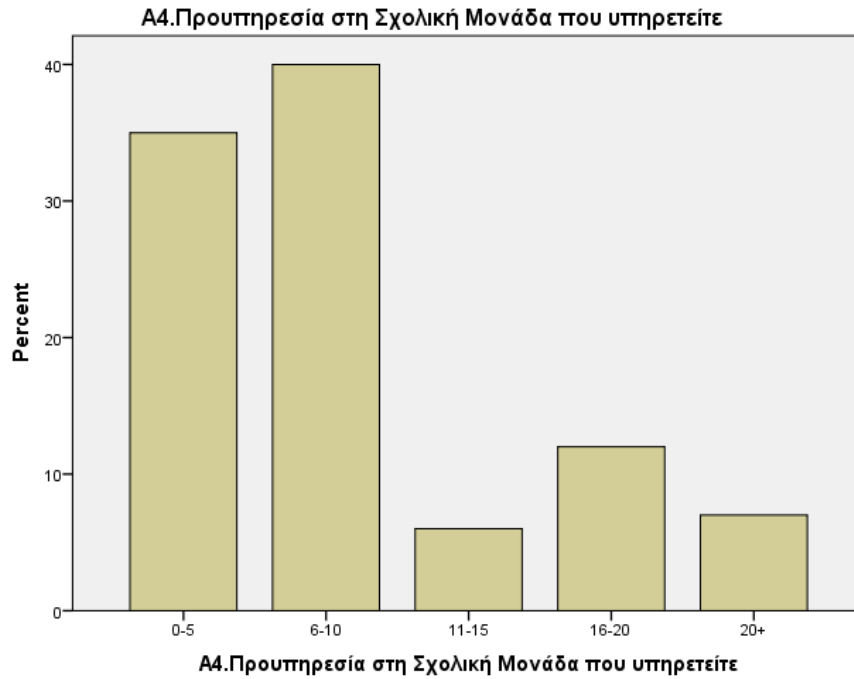


Ερώτηση 4

Το 40% των ερωτηθέντων είχαν εκπαιδευτική προϋπηρεσία στη σχολική μονάδα που υπηρετούν από 6-10 έτη, το 35% από 0-5 έτη και το υπόλοιπο 25% (αθροιστικά) είχαν πάνω από 10 έτη υπηρεσίας.

A4.Προϋπηρεσία στη Σχολική Μονάδα που υπηρετείτε

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-5	35	35,0	35,0	35,0
	6-10	40	40,0	40,0	75,0
	11-15	6	6,0	6,0	81,0
	16-20	12	12,0	12,0	93,0
	20+	7	7,0	7,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

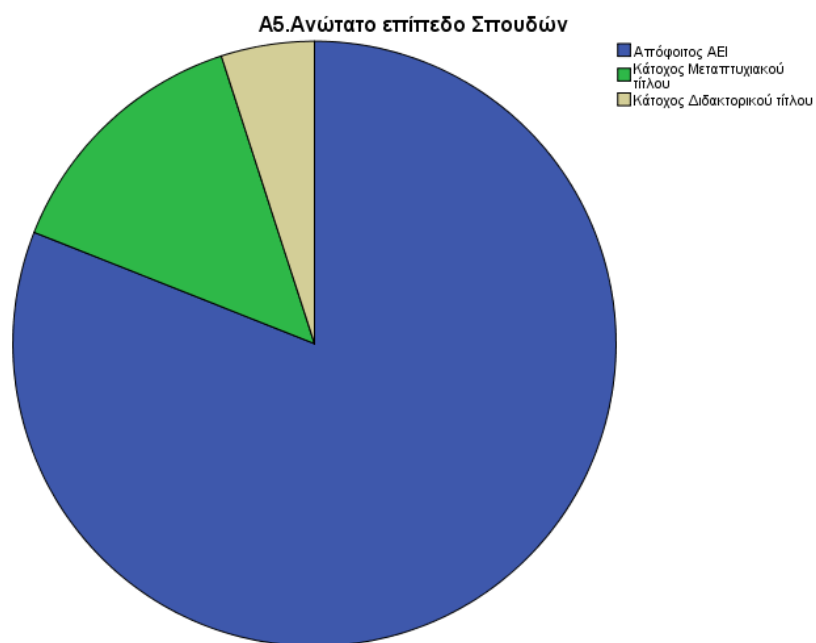


Ερώτηση 5

Το 81% των ερωτηθέντων ήταν απόφοιτοι ΑΕΙ, το 14% ήταν κάτοχοι Μεταπτυχιακού και το υπόλοιπο 5% ήταν κάτοχοι Διδακτορικού.

A5.Ανώτατο επίπεδο Σπουδών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Απόφοιτος ΑΕΙ	81	81,0	81,0	81,0
	Κάτοχος Μεταπτυχιακού τίτλου	14	14,0	14,0	95,0
	Κάτοχος Διδακτορικού τίτλου	5	5,0	5,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

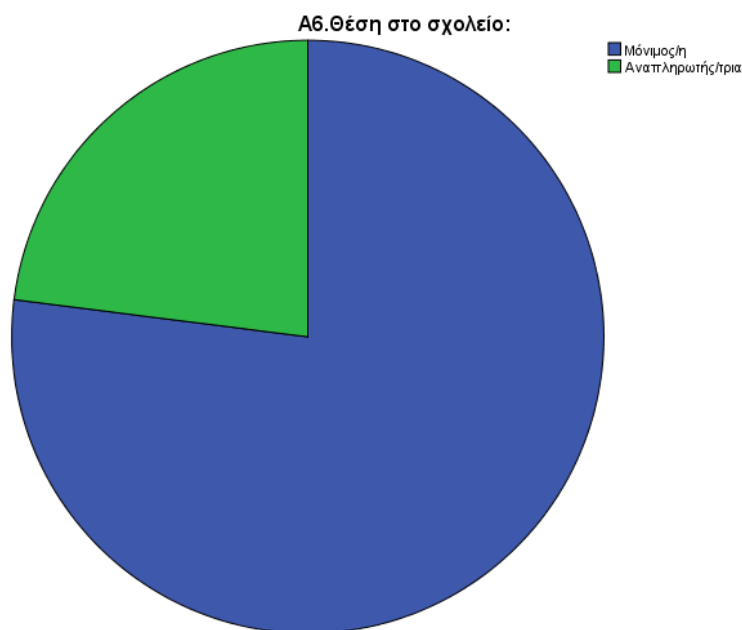


Ερώτηση 6

Το 77% των ερωτηθέντων ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί και το υπόλοιπο 23% ήταν αναπληρωτές.

A6.Θέση στο σχολείο:

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Μόνιμος/η	77	77,0	77,0	77,0
Αναπληρωτής/τρια	23	23,0	23,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	



Ερώτηση 7

Το 19% των εκπαιδευτικών ήταν Φιλολόγοι, το 18% ήταν καθηγητές Φυσικής Αγωγής, το 14% ήταν καθηγητές Πληροφορικής, το 10% ήταν καθηγητές Αγγλικής γλώσσας και άλλο ένα 10% ήταν Μαθηματικοί. Το υπόλοιπο 29% (αθροιστικά) ήταν Βιολόγοι, Γεωλόγοι, Φυσικοί, Καλλιτεχνικών, Χημικοί, Κοινωνικών Επιστημών, Καθηγητές Γερμανικών και Γαλλικών.

A7.Ειδικότητα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Αγγλικής Φιλολογίας	10	10,0	10,0	10,0
Βιολόγος	3	3,0	3,0	13,0
Γεωλόγος	7	7,0	7,0	20,0
Καθηγητής/τρια Γερμανικών	2	2,0	2,0	22,0
Καθηγητής/τρια Φυσικής αγωγής	18	18,0	18,0	40,0
Φυσικός	8	8,0	8,0	48,0
Πληροφορικής	14	14,0	14,0	62,0
Φιλολόγος	19	19,0	19,0	81,0
Εικαστικά	3	3,0	3,0	84,0
Καθηγητής/τρια Γαλλικών	1	1,0	1,0	85,0

Χημικός	2	2,0	2,0	87,0
Μαθηματικός	10	10,0	10,0	97,0
Κοινωνικών Επιστημών	3	3,0	3,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

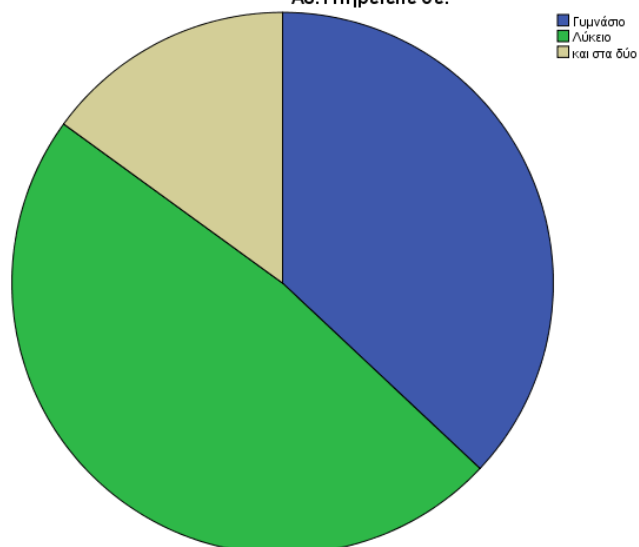
Ερώτηση 8

Το 48% των ερωτηθέντων εργάζονται σε Λύκειο, το 37% των ερωτηθέντων εργάζονται σε Γυμνάσιο και το 15% εργάζονται και στα δύο.

A8.Υπηρετείτε σε:

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Γυμνάσιο	37	37,0	37,0	37,0
Λύκειο	48	48,0	48,0	85,0
και στα δύο	15	15,0	15,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

A8.Υπηρετείτε σε:



5.2 Παρουσίαση Ευρημάτων του Βασικού Ερωτηματολογίου Έρευνας Βάσει Θεματικών Αξόνων

5.2.1 Θεματικός Άξονας 1 - Λόγοι Σημαντικότητας του Ρόλου της Αυτοαξιολόγησης των Εκπαιδευτικών και που Πρέπει να Αποσκοπεί (Ερώτηση 1 έως 4)

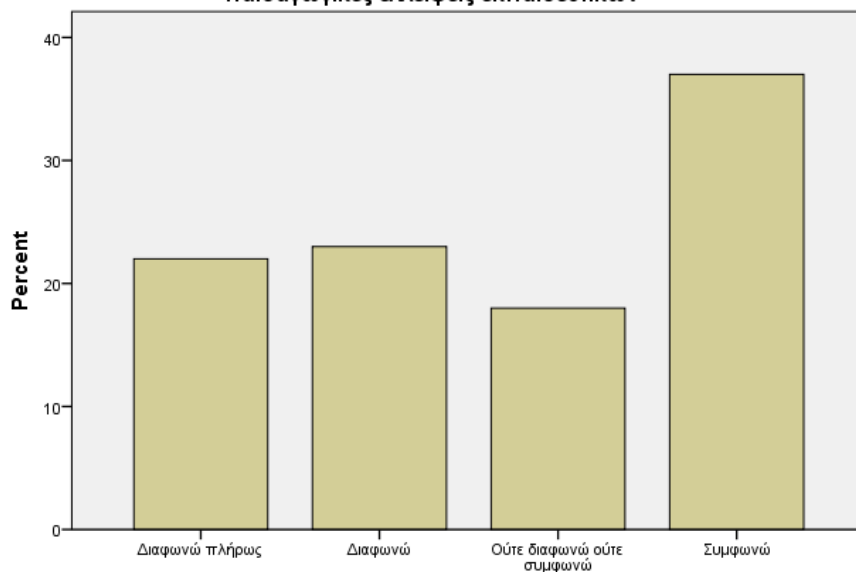
Ερώτηση 1

Το 45% (αθροιστικά) των ερωτηθέντων διαφώνησαν με την άποψη ότι ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης είναι σημαντικός γιατί αναδεικνύει τυχόν παιδαγωγικές ελλείψεις εκπαιδευτικών, ενώ το 37% συμφώνησαν με την παραπάνω άποψη και το 18% διατήρησαν ουδέτερη άποψη.

B1.Ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης είναι σημαντικός γιατί αναδεικνύει τυχόν παιδαγωγικές ελλείψεις εκπαιδευτικών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ πλήρως	22	22,0	22,0	22,0
Διαφωνώ	23	23,0	23,0	45,0
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	18	18,0	18,0	63,0
Συμφωνώ	37	37,0	37,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

B1.Ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης είναι σημαντικός γιατί αναδεικνύει τυχόν παιδαγωγικές ελλείψεις εκπαιδευτικών



B1.Ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης είναι σημαντικός γιατί αναδεικνύει τυχόν παιδαγωγικές ελλείψεις εκπαιδευτικών

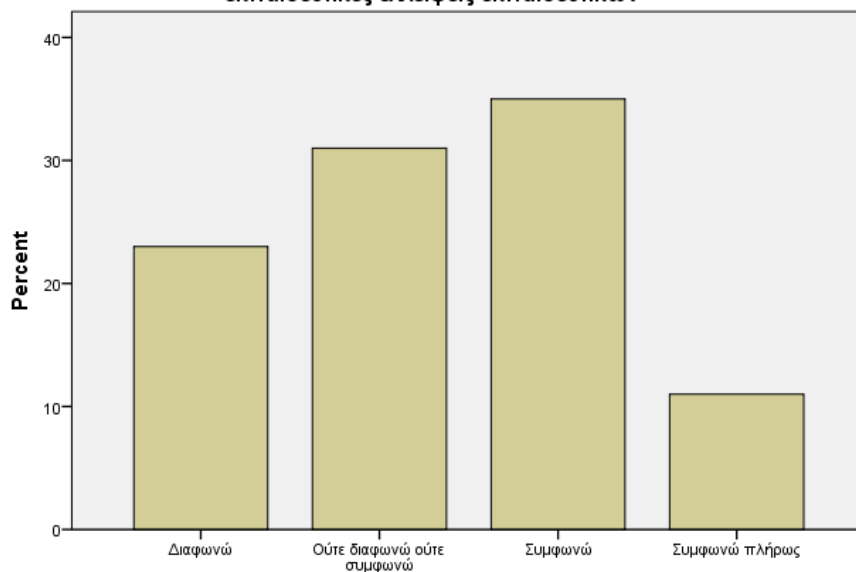
Ερώτηση 2

Το 35% των ερωτηθέντων συμφώνησαν με την άποψη ότι ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης είναι σημαντικός γιατί αναδεικνύει τυχόν εκπαιδευτικές ελλείψεις εκπαιδευτικών, το 31% διατήρησαν ουδέτερη άποψη ενώ το 23% διαφώνησαν.

B2.Ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης είναι σημαντικός γιατί αναδεικνύει τυχόν εκπαιδευτικές ελλείψεις εκπαιδευτικών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	23	23,0	23,0	23,0
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	31	31,0	31,0	54,0
	Συμφωνώ	35	35,0	35,0	89,0
	Συμφωνώ πλήρως	11	11,0	11,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

B2.Ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης είναι σημαντικός γιατί αναδεικνύει τυχόν εκπαιδευτικές ελλείψεις εκπαιδευτικών



B2.Ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης είναι σημαντικός γιατί αναδεικνύει τυχόν εκπαιδευτικές ελλείψεις εκπαιδευτικών

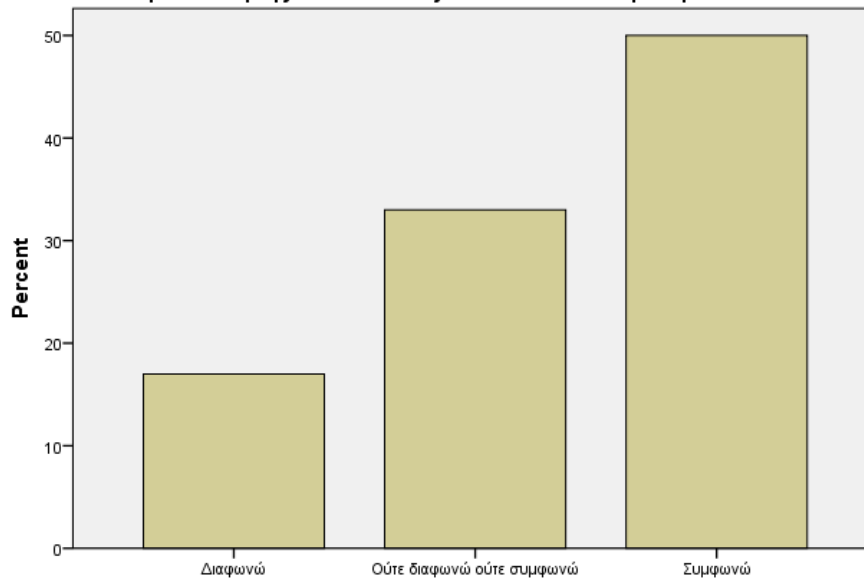
Ερώτηση 3

Το 50% των ερωτηθέντων συμφώνησαν με την άποψη ότι ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει κύριο γνώμονα την βελτίωση της επικοινωνίας εκπαιδευτικού & μαθητών, το 34% διατήρησαν ουδέτερη άποψη ενώ το υπόλοιπο 16% διαφώνησαν.

B3.Πιστεύω ότι ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει κύριο γνώμονα την βελτίωση της επικοινωνίας εκπαιδευτικού & μαθητών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ	16	16,0	16,0	16,0
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	34	34,0	34,0	50,0
Συμφωνώ	50	50,0	50,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

B3.Πιστεύω ότι ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει κύριο γνώμονα την βελτίωση της επικοινωνίας εκπαιδευτικού & μαθητών



B3.Πιστεύω ότι ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει κύριο γνώμονα την βελτίωση της επικοινωνίας εκπαιδευτικού & μαθητών

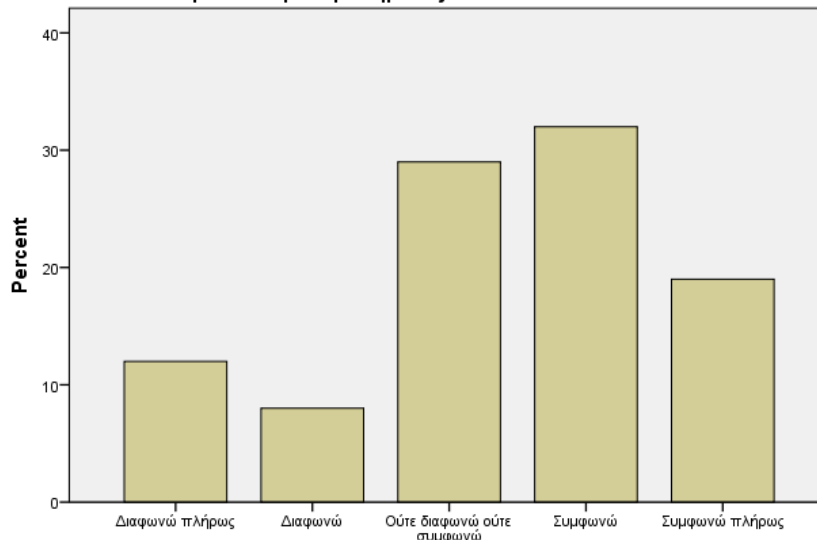
Ερώτηση 4

Το 32% των ερωτηθέντων συμφώνησαν με την άποψη ότι ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει κύριο γνώμονα την βελτίωση του μαθήματος του εκπαιδευτικού, το 29% διατήρησαν ουδέτερη άποψη ενώ το 19% συμφώνησαν πλήρως.

B4.Πιστεύω ότι ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει κύριο γνώμονα την βελτίωση του μαθήματος του εκπαιδευτικού

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πλήρως	12	12,0	12,0	12,0
	Διαφωνώ	8	8,0	8,0	20,0
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	29	29,0	29,0	49,0
	Συμφωνώ	32	32,0	32,0	81,0
	Συμφωνώ πλήρως	19	19,0	19,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

B4.Πιστεύω ότι ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει κύριο γνώμονα την βελτίωση του μαθήματος του εκπαιδευτικού



B4.Πιστεύω ότι ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει κύριο γνώμονα την βελτίωση του μαθήματος του εκπαιδευτικού

Μέσοι Όροι (Μ.Ο.) / Τυπικές Αποκλίσεις (Τ.Α.) / Τεταρτημόρια (Ερώτηση 1 έως 4)

Ο μέσος όρος της ερώτησης Β1.Ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης είναι σημαντικός γιατί αναδεικνύει τυχόν παιδαγωγικές ελλείψεις εκπαιδευτικών είναι 2,7 με Τ.Α.1,2 και τα τεταρτημόρια κυμάνθηκαν από 2-4. Ο μέσος όρος της ερώτησης Β2.Ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης είναι σημαντικός γιατί αναδεικνύει τυχόν εκπαιδευτικές ελλείψεις εκπαιδευτικών είναι 3,3 με Τ.Α. 1 και τα τεταρτημόρια κυμάνθηκαν από 3-4.

Ο μέσος όρος της ερώτησης Β3.Πιστεύω ότι ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει κύριο γνώμονα την βελτίωση της επικοινωνίας εκπαιδευτικού & μαθητών ήταν 3,3 με Τ.Α. 0,75 και τα τεταρτημόρια κυμάνθηκαν από 3-4. Ο μέσος όρος της ερώτησης Β4. Πιστεύω ότι ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει κύριο γνώμονα την βελτίωση του μαθήματος του εκπαιδευτικού ήταν 3,4 με Τ.Α.1,2 και τα τεταρτημόρια κυμάνθηκαν από 3-4.

Πίνακας Μέσων Όρων, Τυπικών Αποκλίσεων & Τεταρτημορίων ερωτήσεων B1-B4

		B1.Ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης είναι σημαντικός γιατί αναδεικνύει τυχόν παιδαγωγικές ελλείψεις εκπαιδευτικών	B2.Ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης είναι σημαντικός γιατί αναδεικνύει τυχόν εκπαιδευτικές ελλείψεις εκπαιδευτικών	B3.Πιστεύω ότι ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει κύριο γνώμονα την βελτίωση της επικοινωνίας εκπαιδευτικού & μαθητών	B4.Πιστεύω ότι ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει κύριο γνώμονα την βελτίωση του μαθήματος του εκπαιδευτικού
N	Valid Missing	100 0	100 0	100 0	100 0
Mean		2,70	3,34	3,33	3,38
Std. Deviation		1,18	0,96	0,75	1,23
Percentiles	25	2,00	3,00	3,00	3,00
	50	3,00	3,00	3,50	4,00
	75	4,00	4,00	4,00	4,00

5.2.2 Θεματικός Άξονας 2 - Γνώμονες που Πρέπει να Επιτευχθούν Μέσω της Επίτευξης της Αυτοαξιολόγησης των Εκπαιδευτικών (Ερώτηση 5 έως 11)

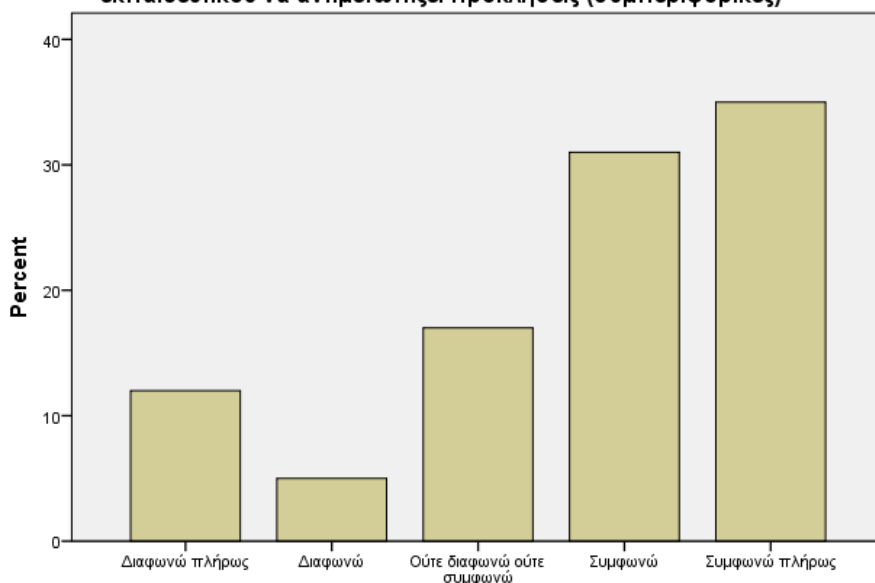
Ερώτηση 5

Το 35% των ερωτηθέντων συμφώνησαν πλήρως με την άποψη ότι ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει γνώμονα τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει προκλήσεις (συμπεριφορικές), το 31% συμφώνησαν επίσης και το 17% διατήρησαν ουδέτερη άποψη.

B5... ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει γνώμονα τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει προκλήσεις (συμπεριφορικές)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πλήρως	12	12,0	12,0	12,0
	Διαφωνώ	5	5,0	5,0	17,0
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	17	17,0	17,0	34,0
	Συμφωνώ	31	31,0	31,0	65,0
	Συμφωνώ πλήρως	35	35,0	35,0	100,0
Total		100	100,0	100,0	

B5... ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει γνώμονα τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει προκλήσεις (συμπεριφορικές)



B5... ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει γνώμονα τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει προκλήσεις (συμπεριφορικές)

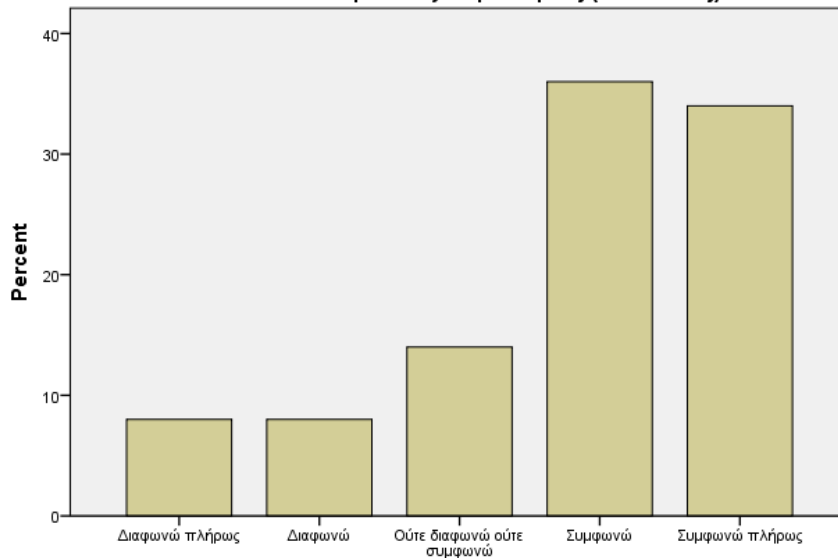
Ερώτηση 6

Το 36% των ερωτηθέντων συμφώνησαν με την άποψη ότι ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει γνώμονα τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει προκλήσεις (κοινωνικές), το 34% συμφώνησαν πλήρως και το 14% διατήρησαν ουδέτερη άποψη.

B6... ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει γνώμονα τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει προκλήσεις (κοινωνικές)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πλήρως	8	8,0	8,0	8,0
	Διαφωνώ	8	8,0	8,0	16,0
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	14	14,0	14,0	30,0
	Συμφωνώ	36	36,0	36,0	66,0
	Συμφωνώ πλήρως	34	34,0	34,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

B6... ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει γνώμονα τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει προκλήσεις (κοινωνικές)



B6... ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει γνώμονα τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει προκλήσεις (κοινωνικές)

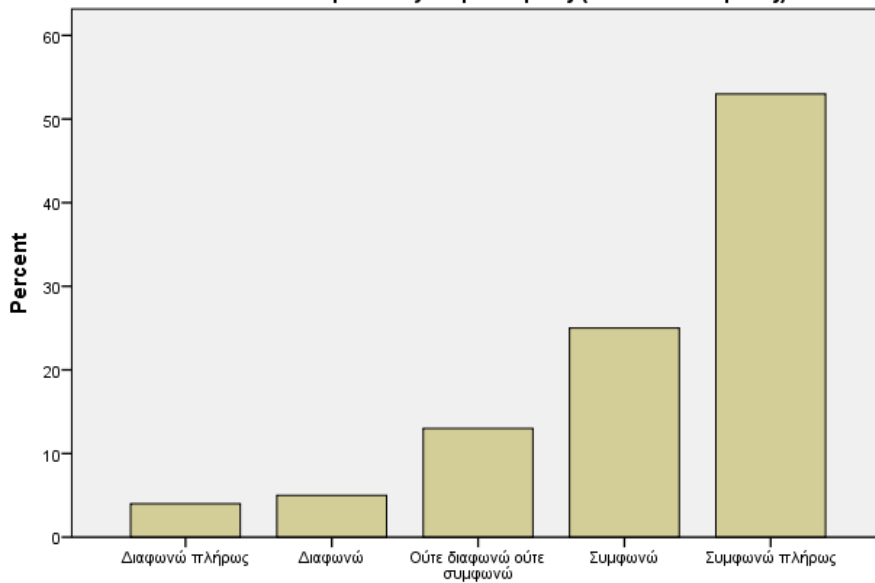
Ερώτηση 7

Το 53% των ερωτηθέντων συμφώνησαν με την άποψη ότι ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει γνώμονα τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει προκλήσεις (πολυπολιτισμικές), το 25% συμφώνησαν επίσης και το 13% διατήρησαν ουδέτερη άποψη.

B7... ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει γνώμονα τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει προκλήσεις (πολυπολιτισμικές)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ πλήρως	4	4,0	4,0	4,0
Διαφωνώ	5	5,0	5,0	9,0
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	13	13,0	13,0	22,0
Συμφωνώ	25	25,0	25,0	47,0
Συμφωνώ πλήρως	53	53,0	53,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

B7... ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει γνώμονα τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει προκλήσεις (πολυπολιτισμικές)



B7... ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει γνώμονα τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει προκλήσεις (πολυπολιτισμικές)

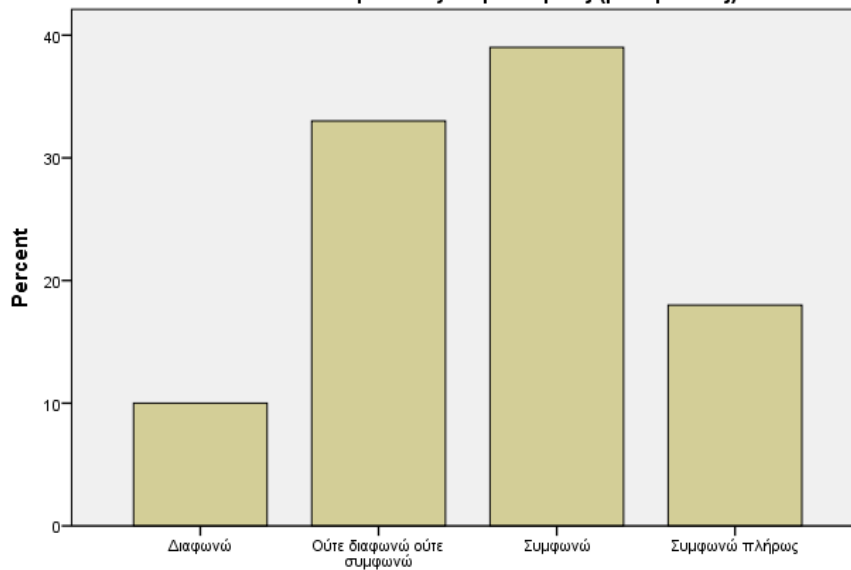
Ερώτηση 8

Το 39% των ερωτηθέντων συμφώνησαν με την άποψη ότι ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει γνώμονα τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει προκλήσεις (μαθησιακές), το 33% διατήρησαν ουδέτερη άποψη ενώ το 18% συμφώνησαν.

B8... ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει γνώμονα τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει προκλήσεις (μαθησιακές)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	10	10,0	10,0	10,0
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	33	33,0	33,0	43,0
	Συμφωνώ	39	39,0	39,0	82,0
	Συμφωνώ πλήρως	18	18,0	18,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

B8... ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει γνώμονα τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει προκλήσεις (μαθησιακές)



B8... ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει γνώμονα τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει προκλήσεις (μαθησιακές)

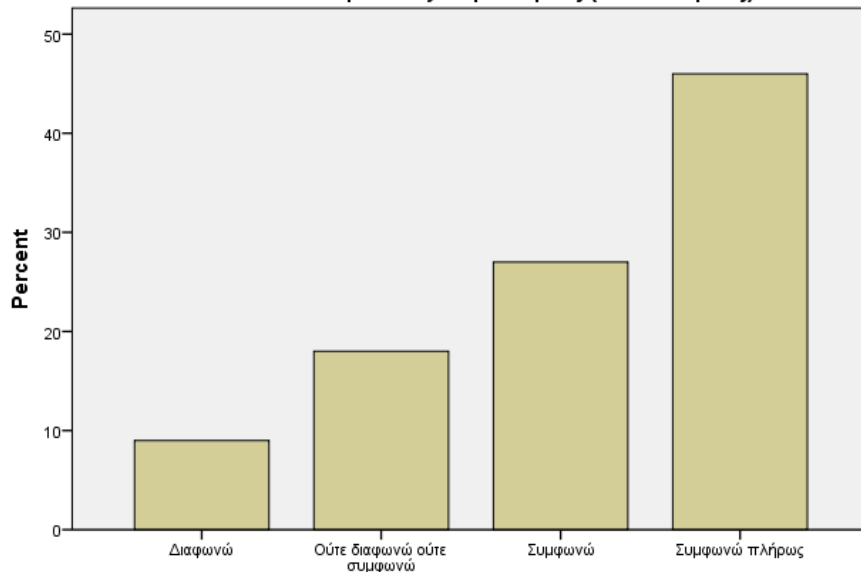
Ερώτηση 9

Το 46% των ερωτηθέντων συμφώνησαν πλήρως με την άποψη ότι ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει γνώμονα τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει προκλήσεις (συναδελφικές), το 27% συμφώνησαν επίσης και το 18% διατήρησαν ουδέτερη άποψη.

B9... ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει γνώμονα τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει προκλήσεις (συναδελφικές)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	9	9,0	9,0	9,0
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	18	18,0	18,0	27,0
	Συμφωνώ	27	27,0	27,0	54,0
	Συμφωνώ πλήρως	46	46,0	46,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

B9... ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει γνώμονα τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει προκλήσεις (συναδελφικές)



B9... ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει γνώμονα τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει προκλήσεις (συναδελφικές)

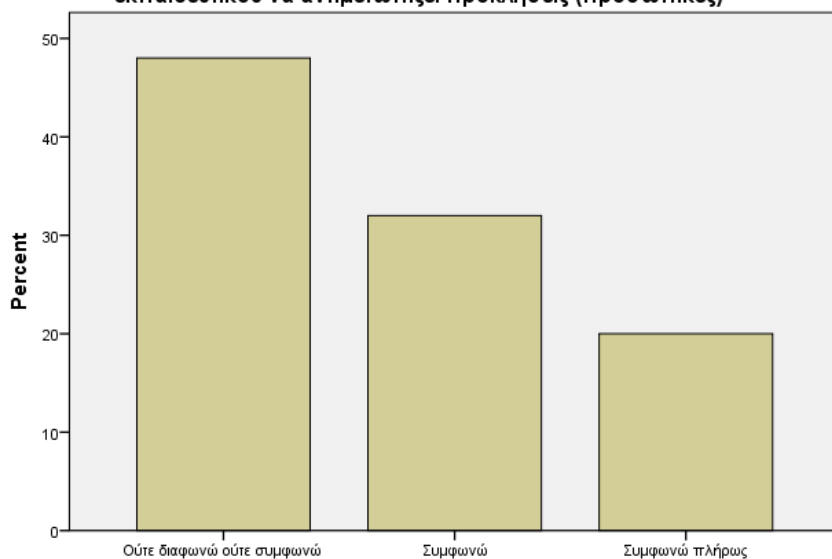
Ερώτηση 10

Το 48% των ερωτηθέντων διατήρησαν ουδέτερη άποψη σχετικά με την άποψη ότι ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει γνώμονα τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει προκλήσεις (προσωπικές), ενώ το 32% συμφώνησαν και το υπόλοιπο 20% συμφώνησαν πλήρως.

B10... ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει γνώμονα τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει προκλήσεις (προσωπικές)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	48	48,0	48,0	48,0
Συμφωνώ	32	32,0	32,0	80,0
Συμφωνώ πλήρως	20	20,0	20,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

B10... ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει γνώμονα τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει προκλήσεις (προσωπικές)



B10... ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει γνώμονα τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει προκλήσεις (προσωπικές)

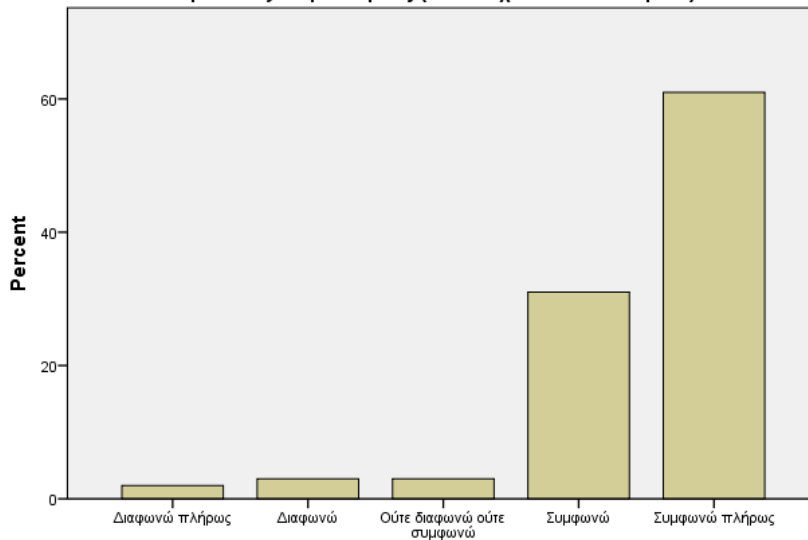
Ερώτηση 11

Το 61% των ερωτηθέντων συμφώνησαν πλήρως με την άποψη ότι ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει γνώμονα τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει προκλήσεις (υλικοτεχνικών υποδομών), ενώ και το 31% συμφώνησαν επίσης.

B11... αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει γνώμονα τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει προκλήσεις (υλικοτεχνικών υποδομών)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ πλήρως	2	2,0	2,0	2,0
Διαφωνώ	3	3,0	3,0	5,0
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	3	3,0	3,0	8,0
Συμφωνώ	31	31,0	31,0	39,0
Συμφωνώ πλήρως	61	61,0	61,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

B11... αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει γνώμονα τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει προκλήσεις (υλικοτεχνικών υποδομών)



B11... αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει γνώμονα τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει προκλήσεις (υλικοτεχνικών υποδομών)

Μέσοι Όροι (Μ.Ο.) / Τυπικές Αποκλίσεις (Τ.Α.) / Τεταρτημόρια (Ερώτηση 5 έως 11)

Ο μέσος όρος της ερώτησης B5... ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει γνώμονα τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει προκλήσεις (συμπεριφορικές) είναι 3,7 με Τ.Α.1,3 και τα τεταρτημόρια κυμάνθηκαν από 3-5. Ο μέσος όρος της ερώτησης B6... ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει γνώμονα τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει προκλήσεις (κοινωνικές) είναι 3,8 με Τ.Α. 1,2 και τα τεταρτημόρια κυμάνθηκαν από 3-5.

Ο μέσος όρος της ερώτησης B7... ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει γνώμονα τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει προκλήσεις (πολυπολιτισμικές) ήταν 4,2 με Τ.Α. 1,1 και τα τεταρτημόρια κυμάνθηκαν από 4-5. Ο μέσος όρος της ερώτησης B8... ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει γνώμονα τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει προκλήσεις (μαθησιακές) ήταν 3,7 με Τ.Α.0,89 και τα τεταρτημόρια κυμάνθηκαν από 3-4.

Ο μέσος όρος της ερώτησης B9... ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει γνώμονα τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει προκλήσεις (συναδελφικές) ήταν 4,1 με Τ.Α.1 και τα τεταρτημόρια κυμάνθηκαν από 3-5. Ο μέσος

όρος της ερώτησης B10... ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει γνώμονα τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει προκλήσεις (προσωπικές) ήταν 3,7 με T.A.0,78 και τα τεταρτημόρια κυμάνθηκαν από 3-4. Ο μέσος όρος της ερώτησης B11... αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει γνώμονα τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει προκλήσεις (υλικοτεχνικών υποδομών) ήταν 4,5 με T.A.0,86 και τα τεταρτημόρια κυμάνθηκαν από 4-5.

Πίνακας Μέσων Όρων, Τυπικών Αποκλίσεων & Τεταρτημορίων ερωτήσεων B5-B11

		B5... ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει γνώμονα τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει προκλήσεις (συμπεριφορικές)	B6... ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει γνώμονα τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει προκλήσεις (κοινωνικές)	B7... ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει γνώμονα τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει προκλήσεις (πολυπολιτισμικές)	B8... ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει γνώμονα τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει προκλήσεις (μαθησιακές)	B9... ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει γνώμονα τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει προκλήσεις (συναδελφικές)	B10... ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει γνώμονα τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει προκλήσεις (προσωπικές)	B11... αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει γνώμονα τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει προκλήσεις (υλικοτεχνικών υποδομών)
N	Valid	100	100	100	100	100	100	100
	Missing	0	0	0	0	0	0	0
Mean		3,72	3,80	4,18	3,65	4,10	3,72	4,46
Std. Deviation		1,32	1,22	1,10	0,89	1,00	0,78	0,86
Percentiles	25	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00	3,00	4,00
	50	4,00	4,00	5,00	4,00	4,00	4,00	5,00
	75	5,00	5,00	5,00	4,00	5,00	4,00	5,00

5.2.3 Θεματικός Άξονας 3 - Πως Βοηθούν τα Αποτελέσματα της Αυτοαξιολόγησης τους Εκπαιδευτικούς ως προς την Βελτίωση του Εκπαιδευτικού τους Έργου, στην Επικοινωνία με τους Μαθητές και στην Κάλυψη Αναγκών στο Σχολείο (Ερώτηση 12 έως 16)

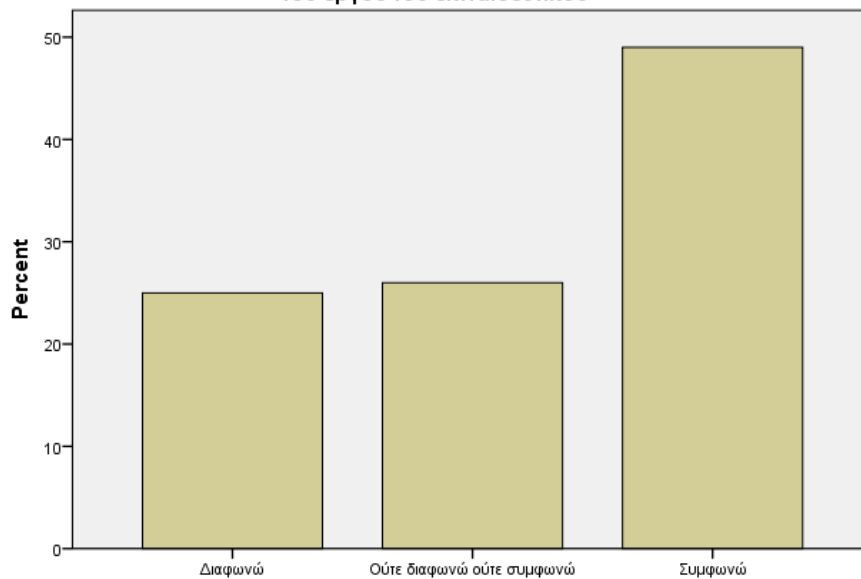
Ερώτηση 12

Το 49% των ερωτηθέντων συμφώνησαν με την άποψη ότι τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης μπορεί να οδηγήσουν στη βελτίωση του έργου του εκπαιδευτικού, το 26% διατήρησαν ουδέτερη στάση ενώ το υπόλοιπο 25% διαφώνησαν.

B12. Τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης μπορεί να οδηγήσουν στη βελτίωση του έργου του εκπαιδευτικού

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ	25	25,0	25,0	25,0
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	26	26,0	26,0	51,0
Συμφωνώ	49	49,0	49,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

B12. Τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης μπορεί να οδηγήσουν στη βελτίωση του έργου του εκπαιδευτικού



B12. Τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης μπορεί να οδηγήσουν στη βελτίωση του έργου του εκπαιδευτικού

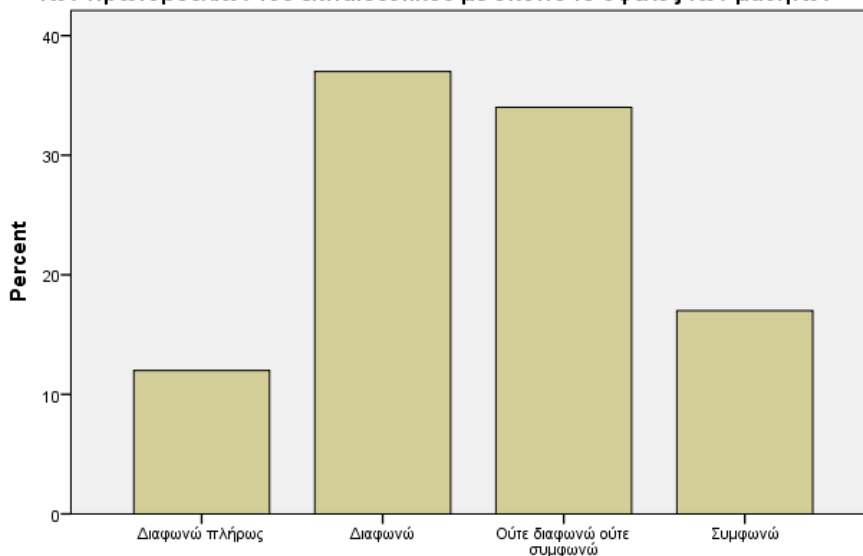
Ερώτηση 13

Το 37% των ερωτηθέντων διαφώνησαν με την άποψη ότι τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης μπορεί να οδηγήσουν στην αύξηση των πρωτοβουλιών του εκπαιδευτικού με σκοπό το όφελος των μαθητών, το 34% διατήρησαν ουδέτερη στάση ενώ το 17% συμφώνησαν.

B13. Τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης μπορεί να οδηγήσουν στην αύξηση των πρωτοβουλιών του εκπαιδευτικού με σκοπό το όφελος των μαθητών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ πλήρως	12	12,0	12,0	12,0
Διαφωνώ	37	37,0	37,0	49,0
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	34	34,0	34,0	83,0
Συμφωνώ	17	17,0	17,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

B13. Τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης μπορεί να οδηγήσουν στην αύξηση των πρωτοβουλιών του εκπαιδευτικού με σκοπό το όφελος των μαθητών



B13. Τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης μπορεί να οδηγήσουν στην αύξηση των πρωτοβουλιών του εκπαιδευτικού με σκοπό το όφελος των μαθητών

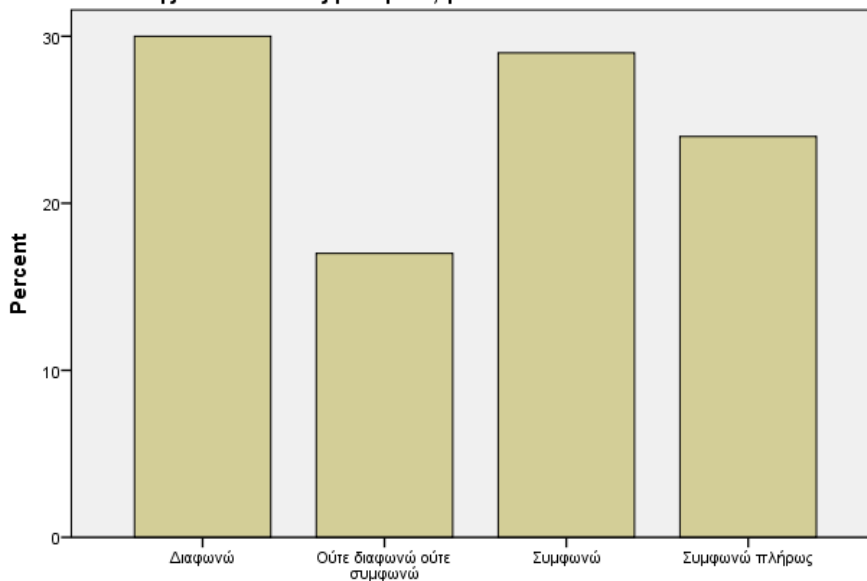
Ερώτηση 14

Το 53% (αθροιστικά) των ερωτηθέντων συμφώνησαν με την άποψη ότι τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης μπορεί να οδηγήσουν στην βελτίωση της επικοινωνίας μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών, ενώ το 30% διαφώνησαν και το 17% διατήρησαν ουδέτερη στάση.

B14. Τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης μπορεί να οδηγήσουν στη βελτίωση της επικοινωνίας μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ	30	30,0	30,0	30,0
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	17	17,0	17,0	47,0
Συμφωνώ	29	29,0	29,0	76,0
Συμφωνώ πλήρως	24	24,0	24,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

B14. Τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης μπορεί να οδηγήσουν στη βελτίωση της επικοινωνίας μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών



B14. Τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης μπορεί να οδηγήσουν στη βελτίωση της επικοινωνίας μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών

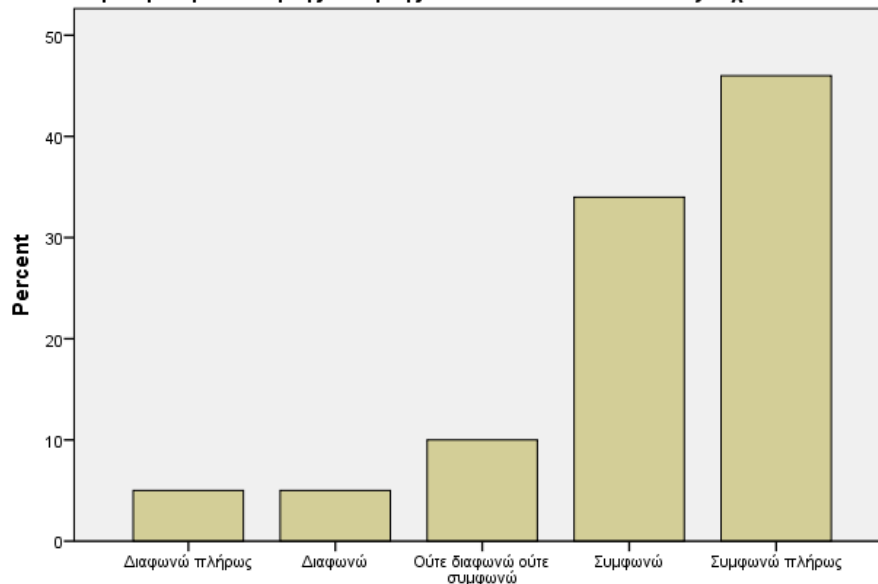
Ερώτηση 15

Το 46% των ερωτηθέντων συμφώνησαν πλήρως με την άποψη ότι τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης μπορεί να οδηγήσουν στην αύξηση ή στην αψύπνιση της ανάγκης των εκπαιδευτικών να εξελιχθούν, ενώ και το 34% συμφώνησαν με την παραπάνω άποψη.

B15. Τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης μπορεί να οδηγήσουν στην αύξηση ή στην αφύπνιση της ανάγκης των εκπαιδευτικών να εξελιχθούν

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ πλήρως	5	5,0	5,0	5,0
Διαφωνώ	5	5,0	5,0	10,0
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	10	10,0	10,0	20,0
Συμφωνώ	34	34,0	34,0	54,0
Συμφωνώ πλήρως	46	46,0	46,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

B15. Τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης μπορεί να οδηγήσουν στην αύξηση ή στην αφύπνιση της ανάγκης των εκπαιδευτικών να εξελιχθούν



B15. Τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης μπορεί να οδηγήσουν στην αύξηση ή στην αφύπνιση της ανάγκης των εκπαιδευτικών να εξελιχθούν

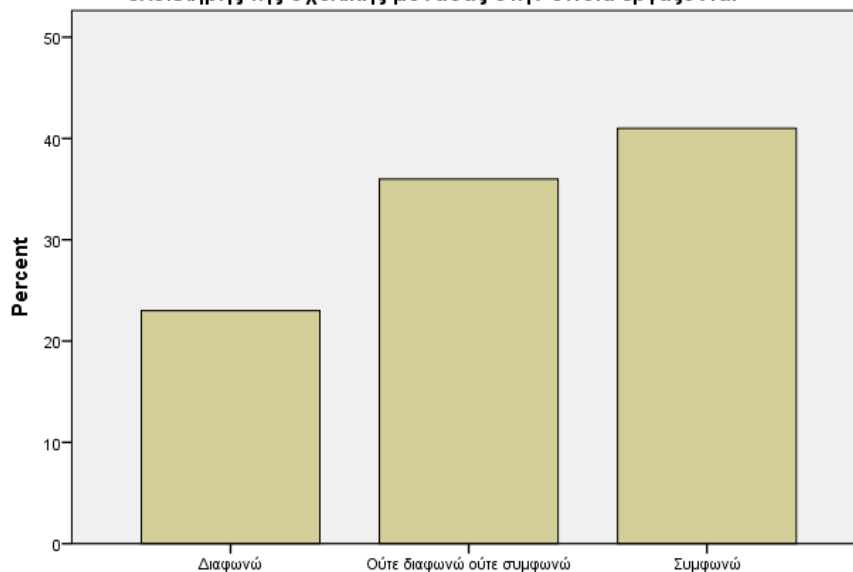
Ερώτηση 16

Το 41% των ερωτηθέντων συμφώνησαν με την άποψη ότι τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης μπορεί να οδηγήσουν στη βελτίωση ολόκληρης της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται, ενώ το 36% διατήρησαν ουδέτερη στάση και το υπόλοιπο 23% διαφώνησαν με την παραπάνω άποψη.

B16.Τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης μπορεί να οδηγήσουν στη βελτίωση ολόκληρης της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ	23	23,0	23,0	23,0
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	36	36,0	36,0	59,0
Συμφωνώ	41	41,0	41,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

B16.Τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης μπορεί να οδηγήσουν στη βελτίωση ολόκληρης της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται



B16.Τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης μπορεί να οδηγήσουν στη βελτίωση ολόκληρης της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται

Μέσοι Όροι (Μ.Ο.) / Τυπικές Αποκλίσεις (Τ.Α.) / Τεταρτημόρια (Ερωτήσεις 12 έως 16)

Ο μέσος όρος της ερώτησης B12.Τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης μπορεί να οδηγήσουν στη βελτίωση του έργου του εκπαιδευτικού είναι 3,2 με Τ.Α.0,83 και τα τεταρτημόρια κυμάνθηκαν από 3-4. Ο μέσος όρος της ερώτησης B13.Τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης μπορεί να οδηγήσουν στην αύξηση των πρωτοβουλιών του εκπαιδευτικού με σκοπό το όφελος των μαθητών είναι 2,6 με Τ.Α. 0,91 και τα τεταρτημόρια κυμάνθηκαν από 2,3. Ο μέσος όρος της ερώτησης B14.Τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης μπορεί να οδηγήσουν στη βελτίωση της

επικοινωνίας μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών ήταν 3,5 με Τ.Α. 1,16 και τα τεταρτημόρια κυμάνθηκαν από 2-4.

Ο μέσος όρος της ερώτησης B15.Τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης μπορεί να οδηγήσουν στην αύξηση ή στην αφύπνιση της ανάγκης των εκπαιδευτικών να εξελιχθούν ήταν 4,1 με Τ.Α.1,1 και τα τεταρτημόρια κυμάνθηκαν από 4-5. Ο μέσος όρος της ερώτησης B16.Τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης μπορεί να οδηγήσουν στη βελτίωση ολόκληρης της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται ήταν 3,2 με Τ.Α. 0,78 και τα τεταρτημόρια κυμάνθηκαν από 3-4.

Πίνακας Μέσων Όρων, Τυπικών Αποκλίσεων & Τεταρτημορίων ερωτήσεων B12-B16

		B12.Τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης μπορεί να οδηγήσουν στη βελτίωση του έργου του εκπαιδευτικού	B13.Τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης μπορεί να οδηγήσουν στην αύξηση των πρωτοβουλιών του εκπαιδευτικού με σκοπό το όφελος των μαθητών	B14.Τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης μπορεί να οδηγήσουν στη βελτίωση της επικοινωνίας μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών	B15.Τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης μπορεί να οδηγήσουν στην αύξηση ή στην αφύπνιση της ανάγκης των εκπαιδευτικών να εξελιχθούν	B16.Τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης μπορεί να οδηγήσουν στη βελτίωση ολόκληρης της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται
N	Valid	100	100	100	100	100
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		3,24	2,56	3,47	4,11	3,18
Std. Deviation		0,83	0,91	1,16	1,10	0,78
Percentiles	25	2,25	2,00	2,00	4,00	3,00
	50	3,00	3,00	4,00	4,00	3,00
	75	4,00	3,00	4,00	5,00	4,00

6. Κεφάλαιο 6^ο – Συζήτηση

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας αλλά και τον διαχωρισμό των θεματικών αξόνων και ανάλογων ερευνητικών ερωτημάτων, θα λέγαμε πως αρχικά, τα εν λόγω ερευνητικά ερωτήματα απαντώνται ως εξής.

Ερευνητική Ερώτηση 1^η (Θεματικός Άξονας 1) – Ποιοι οι λόγοι σημαντικότητας του ρόλου της αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών και που αποσκοπούν σχετικά;

Στο συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα, το 45% (αθροιστικά) των ερωτηθέντων διαφώνησαν με την άποψη ότι ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης είναι σημαντικός γιατί αναδεικνύει τυχόν παιδαγωγικές ελλείψεις εκπαιδευτικών, ενώ το 37% συμφώνησαν με την παραπάνω άποψη και το 18% διατήρησαν ουδέτερη άποψη. Το 35% των ερωτηθέντων συμφώνησαν με την άποψη ότι ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης είναι σημαντικός γιατί αναδεικνύει τυχόν εκπαιδευτικές ελλείψεις εκπαιδευτικών, το 31% διατήρησαν ουδέτερη άποψη ενώ το 23% διαφώνησαν.

Επίσης, το 50% των ερωτηθέντων συμφώνησαν με την άποψη ότι ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει κύριο γνώμονα την βελτίωση της επικοινωνίας εκπαιδευτικού & μαθητών, το 34% διατήρησαν ουδέτερη άποψη ενώ το υπόλοιπο 16% διαφώνησαν, το 32% των ερωτηθέντων συμφώνησαν με την άποψη ότι ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει κύριο γνώμονα την βελτίωση του μαθήματος του εκπαιδευτικού, το 29% διατήρησαν ουδέτερη άποψη ενώ το 19% συμφώνησαν πλήρως.

Ερευνητική Ερώτηση 2^η (Θεματικός Άξονας 2) – Ποιοι οι γνώμονες που πρέπει να επιτευχθούν μέσω της διενέργειας της αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών;

Στο συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα, το 35% των ερωτηθέντων συμφώνησαν πλήρως με την άποψη ότι ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει γνώμονα τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει προκλήσεις (συμπεριφορικές), το 31% συμφώνησαν επίσης και το 17% διατήρησαν ουδέτερη άποψη. Επίσης το 36% των ερωτηθέντων συμφώνησαν με την άποψη ότι ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει γνώμονα τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να

αντιμετωπίζει προκλήσεις (κοινωνικές), το 34% συμφώνησαν πλήρως και το 14% διατήρησαν ουδέτερη άποψη, το 53% των ερωτηθέντων συμφώνησαν με την άποψη ότι ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει γνώμονα τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει προκλήσεις (πολυπολιτισμικές), το 25% συμφώνησαν επίσης και το 13% διατήρησαν ουδέτερη άποψη.

Το 39% των ερωτηθέντων συμφώνησαν με την άποψη ότι ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει γνώμονα τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει προκλήσεις (μαθησιακές), το 33% διατήρησαν ουδέτερη άποψη ενώ το 18% συμφώνησαν, το 46% των ερωτηθέντων συμφώνησαν πλήρως με την άποψη ότι ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει γνώμονα τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει προκλήσεις (συναδελφικές), το 27% συμφώνησαν επίσης και το 18% διατήρησαν ουδέτερη άποψη. Επίσης το 48% των ερωτηθέντων διατήρησαν ουδέτερη άποψη σχετικά με την άποψη ότι ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει γνώμονα τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει προκλήσεις (προσωπικές), ενώ το 32% συμφώνησαν και το υπόλοιπο 20% συμφώνησαν πλήρως και τέλος το 61% των ερωτηθέντων συμφώνησαν πλήρως με την άποψη ότι ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει γνώμονα τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει προκλήσεις (υλικοτεχνικών υποδομών).

Θεματικός Άξονας 3 – Πως Βοηθούν τα Αποτελέσματα της Αυτοαξιολόγησης τους Εκπαιδευτικούς ως προς την Βελτίωση του Εκπαιδευτικού τους Έργου, στην Επικοινωνία με τους Μαθητές και στην Κάλυψη Αναγκών στο Σχολείο

Στο συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα, το 49% των ερωτηθέντων συμφώνησαν με την άποψη ότι τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης μπορεί να οδηγήσουν στη βελτίωση του έργου του εκπαιδευτικού, το 26% διατήρησαν ουδέτερη στάση ενώ το υπόλοιπο 25% διαφώνησαν και το 37% των ερωτηθέντων διαφώνησαν με την άποψη ότι τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης μπορεί να οδηγήσουν στην αύξηση των πρωτοβουλιών του εκπαιδευτικού με σκοπό το όφελος των μαθητών, το 34% διατήρησαν ουδέτερη στάση ενώ το 17% συμφώνησαν.

Αντίστοιχα, το 53% (αθροιστικά) των ερωτηθέντων συμφώνησαν με την άποψη ότι τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης μπορεί να οδηγήσουν στην βελτίωση της επικοινωνίας μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών, ενώ το 30%

διαφώνησαν και το 17% διατήρησαν ουδέτερη στάση, το 46% των ερωτηθέντων συμφώνησαν πλήρως με την άποψη ότι τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης μπορεί να οδηγήσουν στην αύξηση ή στην αφύπνιση της ανάγκης των εκπαιδευτικών να εξελιχθούν, ενώ και το 34% συμφώνησαν με την παραπάνω άποψη και το 41% των ερωτηθέντων συμφώνησαν με την άποψη ότι τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης μπορεί να οδηγήσουν στη βελτίωση ολόκληρης της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται, ενώ το 36% διατήρησαν ουδέτερη στάση και το υπόλοιπο 23% διαφώνησαν με την παραπάνω άποψη.

Από τα παραπάνω λοιπόν, διαφαίνεται ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί συγκέντρωσαν υψηλότερο μέσο όρο σε σχέση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς σχετικά με την άποψη ότι ο ρόλος του ρόλος της αυτοαξιολόγησης είναι σημαντικός γιατί αναδεικνύει τυχόν εκπαιδευτικές ελλείψεις εκπαιδευτικών. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί πιστεύουν περισσότερο ότι ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης είναι σημαντικός γιατί αναδεικνύει τυχόν εκπαιδευτικές ελλείψεις εκπαιδευτικών σε σχέση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς.

Επίσης, βλέπουμε ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί συγκέντρωσαν υψηλότερο μέσο όρο σε σχέση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς σχετικά με την άποψη ότι ο ρόλος του ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει κύριο γνώμονα την βελτίωση του μαθήματος του εκπαιδευτικού. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί πιστεύουν περισσότερο ότι ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει κύριο γνώμονα την βελτίωση του μαθήματος του εκπαιδευτικού σε σχέση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς.

Επίσης, βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί με την μεγαλύτερη προϋπηρεσία συγκέντρωσαν τον υψηλότερο μέσο όρο (πάνω από 20 χρόνια) γεγονός που σημαίνει ότι πιστεύουν πιο σθεναρά ότι τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης μπορεί να οδηγήσουν στη βελτίωση ολόκληρης της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με λιγότερη προϋπηρεσία στην εκπαίδευση.

Τέλος, βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που απασχολούνται στο Γυμνάσιο πιστεύουν πιο σθεναρά, καθώς συγκέντρωσαν το υψηλότερο μέσο όρο, ότι ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει γνώμονα τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει προκλήσεις (συμπεριφορικές) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που απασχολούνται σε Λύκεια.

Σε θεωρητικό επίπεδο, η αξιολόγηση της αξίας των μαθητών, των δασκάλων, της σχολικής ή εκπαιδευτικής εργασίας, είναι ένα σύνθετο ζήτημα, καθώς τα αποτελέσματα στην εκπαίδευση δεν είναι πάντα απτά. Από την άλλη πλευρά, ακόμη και σε περιγραφικές αξιολογήσεις, οι αξιολογικές κρίσεις δεν μπορούν να αποφευχθούν. Η αξιολόγηση μπορεί να πάρει πολλές μορφές με διάφορες ορολογίες ανάλογα με τη λειτουργία, την κατεύθυνση ή τον τρόπο διεξαγωγής της. Ο βασικός σκοπός της σχολικής αξιολόγησης μπορεί να θεωρηθεί η σχολική λογοδοσία και η σχολική βελτίωση.

Η αξιολόγηση, με στόχο τη σχολική λογοδοσία μπορεί να κατευθυνθεί κάθετα και ιεραρχικά προς τα πάνω, εκτός σχολείου ως εξωτερική ή συμβατική λογοδοσία. Αυτή τείνει να είναι η πιο αυστηρή πτυχή της αξιολόγησης, καθώς σε πολλές περιπτώσεις μπορεί να χρησιμοποιηθεί για πολιτική ή ιδεολογική αιτιολόγηση. Η αξιολόγηση μπορεί επίσης να εξυπηρετήσει την κάθετη προς τα κάτω ευθύνη ενός σχολείου να απαντά στους μαθητές και τους γονείς τους, τη σχολική ανταπόκριση ή την ανταπόκριση του σχολείου.

Τέλος, η αξιολόγηση μπορεί να αντιμετωπιστεί οριζόντια εντός του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού συμβάλλοντας έτσι στην επαγγελματική υπευθυνότητα. Σε όλες τις περιπτώσεις, η αξιολόγηση που αποσκοπεί στη λογοδοσία θα πρέπει να συνδέεται με αισθήματα ευθύνης. Η αξιολόγηση, το πιο σημαντικό, μπορεί να λειτουργήσει για το σκοπό της σχολικής βελτίωσης. Στη συνέχεια, θα πρέπει να ενταχθεί στη συστηματική διαδικασία που επιχειρεί την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και λαμβάνει χώρα εντός του σχολείου εφόσον οι εσωτερικές συνθήκες είναι κατάλληλες.

Η διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης, η οποία πηγάζει από τις ιδέες του Stenhouse (1975), είναι μια συστηματική διαδικασία συλλογής πληροφοριών για σχολικές εργασίες, εμπλέκοντας όλες τις ενδιαφερόμενες ομάδες σε δημοκρατικές διαδικασίες. Μπορεί να ισχύει για τη σχολική επαγγελματική ευθύνη και υπευθυνότητα χωρίς να απορρίπτεται η εξωτερική λογοδοσία. Η διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης μπορεί να χρησιμοποιηθεί ιδιαίτερα για σκοπούς σχολικής βελτίωσης, ενσωματώνοντας τα στοιχεία αξιολόγησης στη σχολική πολιτική. Ταυτόχρονα, η διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης αναγνωρίζει ότι η διαδικασία της δραστηριότητας δημιουργεί ένα πλαίσιο που μπορεί επίσης να οδηγήσει στη σχολική μάθηση και, ως εκ τούτου, στη σχολική βελτίωση.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης ως σκόπιμη διαδικασία αποτελεί ένα νέο εγχείρημα για το σχολείο στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, η μελέτη διερευνά τη διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης από μια άλλη πτυχή, αυτή της καινοτομίας. Η επόμενη ενότητα αναλαμβάνει αυτήν την έρευνα αναγνωρίζοντας τη σημασία της για την «υλοποίηση της διαδικασίας», σχολικής αυτοαξιολόγησης.

Σύμφωνα με τους Δημητρίου και Κυριακίδη (2007), για την ανάπτυξη της αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα, είναι απαραίτητο να διασφαλιστεί ότι υπάρχει αποδοχή των θεωρητικών της υποθέσεων από τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία, υποθέσεις που υποστηρίζουν την αυτοαξιολόγηση και πηγάζουν από θεωρίες κοινωνικής και οργανωτικής ψυχολογίας. Από την άλλη πλευρά, η μη υιοθέτηση αυτών των παραδοχών από τα σχολεία καθιστά προβληματική την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης (Kyriakides, Campbell, 2004).

Ο MacBeath (1999) λοιπόν αναφέρει τις τέσσερις κύριες υποθέσεις του. Σύμφωνα με την πρώτη, οι άνθρωποι φυσικά επιδιώκουν να μάθουν και να βελτιωθούν (MacBeath, 1999). Αυτό σύμφωνα με τους Κυριακίδη και Campbell (2004) σημαίνει ότι υπάρχει μια τάση για τα άτομα να μαθαίνουν από τις εμπειρίες τους αλλά και να τις αξιολογούν. Αναφέρουν (2004) ως παράδειγμα ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κρίνουν ποιες από τις μεθόδους που εφαρμόζουν είναι αποτελεσματικές και ποιες όχι, προκειμένου να αναπτύξουν τα κατάλληλα προγράμματα, ώστε η διδασκαλία τους να είναι αποτελεσματική.

Η επόμενη υπόθεση σύμφωνα με τον MacBeath (1999) είναι ότι για να συμβεί αλλαγή στον οργανισμό, πρέπει να υπάρχει δράση μέσα στον ίδιο τον οργανισμό. Δηλαδή, οι ουσιαστικές αλλαγές που έχουν ως αποτέλεσμα την αύξηση της αποτελεσματικότητας σε ένα σχολείο είναι αποτέλεσμα των ενεργειών και των πρωτοβουλιών των ίδιων των συμμετεχόντων στο σχολείο (Kyriakides & Campbell, 2004). Όπως υπογραμμίζουν οι Κυριακίδης και Κάμπελ (2004), η σημασία αυτής της υπόθεσης δεν έγκειται τόσο στην ικανότητα του οργανισμού να εισάγει αποτελεσματικά μια αλλαγή, όσο στην έναρξη της αλλαγής μέσα από τον ίδιο τον οργανισμό και επιπλέον, αυτό το γεγονός συνεπάγεται μια ηθική ευθύνη του οργανισμού να εισαγάγει, να διατηρήσει και να αξιολογήσει την όλη διαδικασία.

Μια άλλη υπόθεση σύμφωνα με τον MacBeath (1999), είναι ότι η ανατροφοδότηση θεωρείται σημαντική για την ανάπτυξη, τόσο σε επίπεδο

οργανισμού όσο και σε επίπεδο ατόμου. Με άλλα λόγια, τα δεδομένα που προκύπτουν από τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης θεωρούνται δεδομένα ανατροφοδότησης και θα πρέπει να συνεπάγονται βελτίωση αφενός σε ατομικό επίπεδο, αφετέρου σε επίπεδο ολόκληρου του σχολικού οργανισμού (MacBeath, 1999).

Μια άλλη υπόθεση που αναφέρεται από τον MacBeath (1999), είναι ότι όταν τα άτομα δημιουργούν κάτι τα ίδια, τότε αισθάνονται δεσμευμένα και αφοσιωμένα σε αυτό που έχουν δημιουργήσει. Αυτή είναι μια υπόθεση που προέρχεται από τη συστημική θεωρία των Getzels και Guba, όπου βασίστηκε το μοντέλο οργανωτικής αποτελεσματικότητας των Hoy και Miskel (Kyriakides & Campbell, 2004). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, η θέση που έχει ένας οργανισμός στη ζωή των εργαζομένων έχει αντίκτυπο στα κίνητρα και τη δέσμευσή τους, στοιχεία που αποτελούν καταλύτες για τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας του οργανισμού (Kyriakides & Campbell, 2004).

Σύμφωνα με τον Rosenholtz (1989b), η καινοτομία πρέπει να ξεκινά από τον ίδιο τον σχολικό οργανισμό, γιατί, με αυτόν τον τρόπο, οι συμμετέχοντες την αισθάνονται ως δημιούργημά τους και στη συνέχεια αυξάνεται το κίνητρό τους να εργαστούν και να προσπαθήσουν γι' αυτό. Οι Κυριακίδης και Κάμπελ (2004) θεωρούν ότι αυτό πρέπει να συμβαίνει με τα μέλη μιας σχολικής οργάνωσης στην περίπτωση εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης.

Μια άλλη υπόθεση για την αυτοαξιολόγηση, που σημειώθηκε από τους Κυριακίδη και Κάμπελ (2004), αφορά τη συλλογή εμπειρικών δεδομένων. Ειδικότερα, δεδομένου ότι, στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης, ο επιστημονικός ορθολογισμός απαιτεί τη διαδικασία συλλογής εμπειρικών δεδομένων (Cohen, Manion, Morisson, 2007), αναμένεται ότι οι συμμετέχοντες σε μια σχολική οργάνωση ακολουθούν τις επιταγές της αντικειμενικότητας και για λόγους των δεδομένων είναι σε θέση να αλλάξουν ακόμη και τις πρακτικές τους (Visscher, Coe, 2003) και επιπλέον, θεωρούν αυτή τη διαδικασία ως αναπόσπαστο μέρος της αποστολής τους (Kyriakides & Campbell, 2004). Έτσι, τα μέλη μιας σχολικής οργάνωσης, ιδιαίτερα οι δάσκαλοι, πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία συλλογής εμπειρικών δεδομένων σχετικά με τη σχολική αποτελεσματικότητα (Teddle & Reynolds, 2000).

Όπως επισημαίνουν οι Vanhoof και Van Petegem (2011), η εισαγωγή και εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης δεν είναι εύκολη υπόθεση για ένα σχολείο, ενώ

καθοριστικό ρόλο για την ποιότητα της όλης διαδικασίας παίζει ο τρόπος διεξαγωγής της. Η εφαρμογή μιας αλλαγής στο σχολείο είναι επίσης μια πολύπλοκη διαδικασία (Bartley, Melville & Weinburgh, 2012). Όπως αναφέρει ο Κυθραϊώτης (2012), η πολυπλοκότητα της αλλαγής οφείλεται στο γεγονός ότι οι σχολικοί οργανισμοί, ως ανοιχτά κοινωνικά συστήματα, περιλαμβάνουν διάφορους παράγοντες (ανθρώπινο δυναμικό, δομές κ.λπ.) που μπορούν να προωθήσουν ή, αντίθετα, να εμποδίσουν την εφαρμογή της αλλαγής.

Οι περισσότεροι ερευνητές θεωρούν την αλλαγή ως διαδικασία και όχι ως αποτέλεσμα και η αποτελεσματική διαχείριση αυτής της διαδικασίας είναι απαραίτητη για την επιτυχία της (Wong & Cheung, 2009). Οι Everard και Morris (1999), μάλιστα, σημειώνουν ότι η επιτυχία μιας αλλαγής που εισάγεται σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό είναι ένα περίπλοκο ζήτημα και γι' αυτό συχνά επιχειρείται να αλλάξει αποτύχει. Ο Κυθραϊώτης, επίσης (2012), αναφέρει ότι ορισμένοι παράγοντες μπορούν να οδηγήσουν τη διαδικασία αλλαγής σε πλήρη αποτυχία.

Εφόσον στην Ελλάδα θα εφαρμοζόταν για πρώτη φορά η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με την υπ' αριθμόν 30973/Γ1/05-03-2013 εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, επρόκειτο για αλλαγή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Όπως αποδείχθηκε, το εγχείρημα της εισαγωγής της αυτοαξιολόγησης στις ελληνικές σχολικές μονάδες δεν στέφθηκε με επιτυχία, καθώς η νέα ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας - μετά τις εκλογές της 25ης Ιανουαρίου 2015, όπου η πολιτική εξουσία πέρασε από την κοινή κυβέρνηση ΝΔ-ΠΑΣΟΚ στην κοινή κυβέρνηση ΣΥΡΙΖΑ-ΑΝΕΛ - με δελτίο τύπου στις 31 Ιανουαρίου 2015 ανακοίνωσε την αναστολή της (Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2015).

Προσπαθώντας να εντοπίσει κανείς τους λόγους που οδήγησαν στην αποτυχία της εν λόγω αλλαγής, ανακαλύπτει κάποιο λάθος χειρισμό. Πρώτα από όλα, όπως αναφέρει ο MacBeath (1999), για να προχωρήσει η αυτοαξιολόγηση και να έχει θετικά αποτελέσματα, οι συμμετέχοντες πρέπει να έχουν θετική στάση απέναντί της. Σύμφωνα με τον Rosenholtz (1989b), για να δημιουργηθεί μια αίσθηση «ιδιοκτησίας» μιας αλλαγής και να παρακινηθούν οι εμπλεκόμενοι να εργαστούν για αυτήν, είναι απαραίτητη μια συλλογική διαδικασία απόφασης για την εισαγωγή της, με τη συμμετοχή των ίδιων των εμπλεκομένων.

Σύμφωνα με τον Κυθραϊώτη (2012), η ηγεσία πρέπει να εμπλέξει τους συμμετέχοντες στη διαμόρφωση του οράματος που σχετίζεται με την αλλαγή μέσω

του διαλόγου, της ανταλλαγής απόψεων, της εκμετάλλευσης εμπειριών, της ανατροφοδότησης, της τροποποίησης (ενδεχομένως) των στόχων, που σύμφωνα με τους Vanhoof και Van Petegem (2011), είναι απαραίτητο να ληφθούν υπόψη οι ανάγκες και οι επιθυμίες των συμμετεχόντων.

Όπως αναφέρουν οι Hill, Shapiro και Wise (1989), ένας ηγέτης ενθαρρύνει πρώτα τη συμμετοχή στην ανάπτυξη ενός οράματος και στη συνέχεια προχωρά στην ανάπτυξη ενός σχεδίου για την επίτευξή του, έτσι ώστε η δράση να συνδέεται με το όραμα και να αναπτύσσεται η αίσθηση του. της «ιδιοκτησίας» προς τα επιτεύγματα. Αντίθετα, η κεντρική αρχή (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων), ως εισηγήτρια και καθοδηγητής για την υλοποίηση της αλλαγής, ενήργησε μάλλον αυταρχικά, αφού ουσιαστικά επέβαλε την απόφαση εισαγωγής της αλλαγής, χωρίς προηγούμενη συναίνεση για τους στόχους και το διάλογο με οι άμεσα εμπλεκόμενοι (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., 2015), που δεν είναι άλλοι από την εκπαιδευτική κοινότητα.

Σύμφωνα με τους Everard και Morris (1999), η μη συμμετοχή των ενδιαφερομένων στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την αλλαγή είναι ένα σοβαρό πρόβλημα που την επηρεάζει αρνητικά. Οι (1999) επισημαίνουν ότι η βελτίωση του οράματος και της στρατηγικής από την ηγεσία και στη συνέχεια η ανακοίνωση της απόφασης και η απαίτηση συμμόρφωσης από τους εμπλεκόμενους μειώνει τις πιθανότητες επιτυχίας της αλλαγής, καθώς πρόκειται για μια διαδικασία διαλόγου, ανατροφοδότησης και αλληλεπίδρασης, και όταν αυτή η διαδικασία είναι παράκαμψη, όχι δέσμευση και δέσμευση, αλλά αποστασιοποίηση και αντίδραση.

Όπως σημειώνει ο Fullan (1993), αυτό που είναι σημαντικό δεν μπορεί να προσδιοριστεί με την απόφαση και την παραγγελία. Οι Fuegen και Brehm (2004) και Knowles και Linn (2004) υποστηρίζουν ότι τα άτομα δεν αντιστέκονται στην αλλαγή τόσο πολύ όσο ότι τους επιβάλλεται. Εξάλλου, «ανατέθηκε», σύμφωνα με την υπ' αριθ. 44375/Γ1/24-03-2014 εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, ουσιαστικά παράκαμψε κάθε κατανομή ηγεσίας και συμμετοχικής λήψης αποφάσεων σε κρίσιμες συνθήκες όπως αυτή, πρακτική που επισημαίνουν οι Vanhoof και Van Petegem (2011). ως απαραίτητη για την υποστήριξη της αυτοαξιολόγησης.

Η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων έχει επίσης ως αποτέλεσμα την ενίσχυση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, η οποία συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας θετικής στάσης απέναντι στην αλλαγή, όπως υποστηρίζει ο Zimmerman (2006). Επίσης, όπως αναφέρουν οι Beckard και Harris (1987), μια

στάση της ηγεσίας, σχετικά με τη διαχείριση της αλλαγής, που θέτει σε κίνδυνο την επιτυχία της έχει να κάνει με τη μη κατανόηση της διαδικασίας της παρέμβασης, με αποτέλεσμα να δεδομένου ότι δίνεται έμφαση στη δράση και παραμελείτε ο σχεδιασμός που είναι εξίσου σημαντικός.

Εν προκειμένω, η κεντρική ηγεσία εφάρμοσε εσπευσμένα την με αριθμό εγκύκλιο 44375/Γ1/24-03-2014 του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, αγνοώντας ότι οι εκπαιδευτικοί εκδήλωσαν το σύνδρομο της «ξένης ιδέας», όπως ανέφεραν οι Everard και Morris (1999), καθώς αντιμετώπισαν την αλλαγή με ανασφάλεια και ανησυχία και θεώρησαν τιμωρητικές τις προθέσεις του Υπουργείου (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., 2015). Η δυσπιστία των εκπαιδευτικών προήλθε από την πεποίθηση ότι το συγκεκριμένο σύστημα αξιολόγησης θα υποβάθμιζε παρά θα αναβάθμιζε τις σχολικές μονάδες, καθώς και ότι θα έθετε σε κίνδυνο το εργασιακό μέλλον των εκπαιδευτικών, το οποίο φαινόταν αβέβαιο σε μια δυσμενή περίοδο λόγω της οικονομικής κρίσης. Α. ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., 2015).

Προφανώς, δεν υπήρχε καμία διαβεβαίωση ότι τα δεδομένα της αυτοαξιολόγησης θα χρησίμευαν ως απόδειξη βελτίωσης και όχι για τιμωρητικό σκοπό, μια ενέργεια απαραίτητη σύμφωνα με τον Zimmerman (2006) προκειμένου να ενθαρρυνθούν οι εκπαιδευτικοί για την παροχή στοιχείων. Οι Vanhoof και Van Petegem (2011), μάλιστα, επισημαίνουν ότι, για να έχει καλύτερα αποτελέσματα η αυτοαξιολόγηση, οι συμμετέχοντες δεν πρέπει να θεωρούν αυτή τη διαδικασία ως απειλή, η οποία δεν επιτεύχθηκε σε αυτήν την περίπτωση, αντίθετα, ανασφάλεια και φόβο. δεν διασκέδαζαν οι δάσκαλοι, κάτι που, σύμφωνα με τον Fullan (2001), δημιουργεί εμπόδιο στην αλλαγή.

Ένας άλλος παράγοντας που, σύμφωνα με τον Morrison (1998), επηρεάζει αρνητικά την αλλαγή και που φαίνεται να συνέβη εδώ, ενεργώντας ως καταλύτης στην αποτυχία της αυτοαξιολόγησης, είναι η πολυπλοκότητα της αλλαγής. Οι Εκπαιδευτικές Ομοσπονδίες αντέδρασαν έντονα, ακυρώνοντας τις περισσότερες από τις προπονήσεις που σχετίζονται με την αξιολόγηση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., 2015).

Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί αφενός επιφορτισμένοι με πρόσθετα καθήκοντα και αφετέρου ανεπαρκώς ενημερωμένοι για την αξιολόγηση, το σκοπό και τα οφέλη της, προφανώς δεν θεώρησαν την εισαγωγή αυτής της μορφής αξιολόγησης ως ευκαιρία βελτίωσης. Αντίθετα, μάλλον εκτίμησαν ότι έχουν περισσότερα να χάσουν από μια τέτοια διαδικασία (έλεγχος καταστάσεων, ελευθερία κινήσεων,

χρόνος, προσπάθεια) παρά να κερδίσουν. Το γεγονός αυτό, σύμφωνα με τους Brauns και Taut (2003), ενισχύει την αντίσταση στην αξιολόγηση αλλά και τον βαθμό δυσκολίας όσον αφορά την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας.

Ένας άλλος πιθανός λόγος αποτυχίας έχει να κάνει με τη λειτουργία της κεντρικής αρχής (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων) που θέσπισε την αλλαγή. Έτσι, η κεντρική εξουσία, με την πολυεπίπεδη γραφειοκρατική της δομή, τείνει να δίνει έμφαση στη «συμμόρφωση», όπως το θέτει ο Elmore (1980), παρά στην ικανότητα να εφαρμόσει οποιαδήποτε αλλαγή. Αυτό κατά συνέπεια οδηγεί το σχολείο, το οποίο έχει αναπτύξει γραφειοκρατικές δομές, να δαπανά τον εαυτό του στη συμμόρφωση με τις απαιτήσεις των ανώτερων αρχών, αντί να αναπτύσσει την ικανότητά του να εφαρμόζει την αλλαγή αποτελεσματικά. Αντίστοιχα, οι ανώτερες αρχές (Δ/ση Εκπαίδευσης, Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης, Υπουργείο κατά ιεραρχία) αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στον έλεγχο της συμμόρφωσης με τους κανονισμούς παρά στον έλεγχο της ικανότητας εφαρμογής της αλλαγής, κάτι που γίνεται εμφανές στο αρ. 44375/Γ1/24-03-2014 εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, όπου ανέφερε ότι «Οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης σε συνεργασία με τις αντίστοιχες Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, καλούνται μέχρι 11-4-2014 να αποστείλουν στο ο Διευθυντής του Γραφείου του Υπουργού πίνακα με τα σχολεία στα οποία δεν έχει ολοκληρωθεί η συγκρότηση των ομάδων εργασίας».

Σύμφωνα με τους Kythraiotis και Passiardi (2012b), το φαινόμενο αυτό αποτελεί εμπόδιο στην επιτυχία της αλλαγής. Με άλλα λόγια, η ίδια κεντρική αρχή που θεσμοθετεί την αλλαγή, ουσιαστικά εμποδίζει την εφαρμογή της με τις δομές της. Θα πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι σε περιόδους αλλαγής η μικροπολιτική ισχύς εντείνεται στους οργανισμούς, καθιστώντας την προσπάθεια θεσμοθέτησης της αλλαγής πολύπλοκη (Blase, 1991).

Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η μικροπολιτική εξουσία δεν υποχώρησε και, όπως φαίνεται, λειτούργησε με τη μορφή συμμαχίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς οι δάσκαλοι δύσπιστοι για την αυτοαξιολόγηση, έχοντας κοινή στάση μέσω των συνδικαλιστικών οργάνων, συνεργάστηκαν στο προκειμένου να επεκτείνουν την επιρροή τους και στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, δυναμώνοντας το κλίμα αντίδρασης μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα. Το κλίμα διχασμού που δημιουργήθηκε στις σχολικές μονάδες αποτυπώνεται ενδεικτικά σε ανακοινώσεις συλλόγων διδασκόντων:

«... Σε κάποιο βαθμό, η συζήτηση στα σχολεία χρωματίστηκε και από την έκφραση της αγωνίας πολλών συναδέλφων για μια αντιπρόταση του εκπαιδευτικού κινήματος – εδώ οι απόψεις δίστανται τόσο σε επίπεδο συνδικαλιστικών δυνάμεων όσο και σε επίπεδο συναδέλφων. Μέχρι τη δημοσίευση της τρίτης εγκυκλίου, 13 δημοτικά σχολεία (από τα 30 συνολικά του Συλλόγου) και 6 νηπιαγωγεία είχαν προχωρήσει σε πρακτικά μη συγκρότησης των ομάδων εργασίας, ενώ μετά την εγκύκλιο όλες οι σχολικές μονάδες προχώρησαν σε αντίστοιχα πρακτικά δηλώνοντας έτσι καθολική αντίσταση και διαφωνία συναδέλφων απέναντι στην αυτοαξιολόγηση. Μετά την εγκύκλιο και τις υποχρεωτικές αναθέσεις, σε αρκετά σχολεία καταγράφηκε η διαφωνία των συναδέλφων με βάση το σχετικό κείμενο της ΔΟΕ, είχαμε την πρώτη επίσημη παραίτηση διευθύντριας, ενώ ήδη οι σύλλογοι διδασκόντων ορίζουν συγκεκριμένες ώρες συναντήσεων ομάδων με στόχο καθολικής συμμετοχής στις στάσεις ώστε να μπλοκάρει τη λειτουργία τους με την καθολική αποχή των συναδέλφων. Οι μάχες των υπογραφών, οι πρακτικές άρνησης σχηματισμού ομάδων, το μπλοκάρισμα σεμιναρίων με μαζική παρουσία μελών του Συλλόγου, σηματοδοτούν τη διάθεση της μεγάλης πλειοψηφίας του Συλλόγου να εναντιωθεί στην αξιολόγηση. Αποτελούν πλειοψηφικό μέτωπο αγώνα που, παρά τις διακυμάνσεις, τους φόβους, τις ανησυχίες, τις αυταπάτες, μπορεί να δώσει τις επόμενες μάχες με όρους νίκης...» (Μαριόλης, 2014).

Όπως φαίνεται, οι παραπάνω συνθήκες θα μπορούσαν να δημιουργήσουν κάθε άλλο παρά ευνοϊκό έδαφος για την καθολική αποδοχή των υποθέσεων αυτοαξιολόγησης, που είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική εφαρμογή της αυτο-αξιολόγησης. αξιολόγηση κατά Κυριακίδη και Campbell (2004) Σύμφωνα με τον Fullan (1991) άλλωστε, εάν κατά την εισαγωγή και εφαρμογή της αλλαγής δεν ξεπεραστούν τα εμπόδια, όπως αυτά που αναφέρθηκαν στην περίπτωση των σχολικών μονάδων στην Ελλάδα, τότε αντί για την εσωτερίκευση της αλλαγής, δηλαδή την ένταξή της στο σχολείο, επέρχεται η απόρριψη και η αποτυχία της, όπως συνέβη στην προκειμένη περίπτωση.

7. Κεφάλαιο 7^ο - Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, θα λέγαμε πως όπως αναφέρει ο Barber (1996), η ικανότητα ενός οργανισμού να βελτιώνεται και να εκσυγχρονίζεται, καθορίζει την επιτυχία του. Ο ίδιος (1996) χαρακτηρίζει την αυτοαξιολόγηση ως βασική διαδικασία για το σκοπό αυτό. Ωστόσο, για τα δεδομένα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί αλλαγή και, όπως επισημαίνει ο Starr (2011), τα σχολεία αντιμετωπίζουν δυσκολία να αντιμετωπίσουν κάθε είδους αλλαγή.

Σύμφωνα με τους Fullan, Cuttress και Kilcher (2005), η γνώση για την αλλαγή δεν διασφαλίζει απαραίτητα την επιτυχία της εφαρμογής της, ωστόσο η απουσία σχετικής γνώσης εγγυάται την αποτυχία της. Όπως σημειώθηκε από τους Everard και Morris (1999), οι υποστηρικτές της αλλαγής τείνουν να κατανοούν ένα σαφές όραμα και πιστεύουν ότι η μετάδοσή του είναι επαρκής για την εφαρμογή του, αγνοώντας ότι η αντίσταση από τους εμπλεκόμενους είναι συνέπεια αυτού του γεγονότος, ενώ επίσης αγνοούν τις αντιλήψεις και τις θέσεις των οι συμμετέχοντες. Αυτές οι στάσεις, όπως υποστηρίζουν (1999) και, όπως αποδείχθηκε στην περίπτωση της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας στην Ελλάδα, οδηγούν την προσπάθεια αλλαγής σε ναυάγιο.

Επομένως, όσοι ηγούνται τέτοιων αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει, όπως επισημαίνει ο Miles (1986), να συνειδητοποιήσουν ότι πρέπει να ακολουθήσουν διαφορετικές στρατηγικές, από τη φάση της εισαγωγής έως τη φάση της εφαρμογής και εσωτερίκευσης της αλλαγής, προκειμένου να καταστεί η διαχείρισή της επιτυχημένη και αποτελεσματική.

Όπως τονίζουν επίσης οι Wong και Cheung (2009), είναι σημαντικό να κατανοήσουμε ότι μόνο όταν κάποιος συνειδητοποιεί τους λόγους για τους οποίους πρέπει να συμβεί μια αλλαγή, αποφασίζει να αλλάξει. Η εδραίωση της αλλαγής συμβαίνει όταν υπάρχει αλλαγή στις αξίες, τις στάσεις και τις αντιλήψεις των ατόμων, αφού η αλλαγή δεν είναι απλώς ένα γεγονός. Είναι μια διαδικασία μέσω της οποίας τα άτομα και ο οργανισμός εξελίσσονται σταδιακά καθώς αποκτούν την ικανότητα να αντιμετωπίζουν νέες συνθήκες και αυτό είναι κάτι που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής, εάν αυτή η διαδικασία δεν οδηγήσουν σε αποτυχία.

Οι περιορισμοί της έρευνας, αναφέρονται κυρίως σε δύο (2) παράγοντες που δυσκόλεψαν την διενέργεια της έρευνας και της συλλογής των αποτελεσμάτων, όπως το γεγονός ότι δεν υπήρχε μια μεγάλη σχετικά προθυμία από τους συμμετέχοντες να απαντήσουν την έρευνα και επομένως κρίθηκε ως δύσκολη η επικοινωνία με τους συμμετέχοντες αλλά και η συλλογή των αποτελεσμάτων έρευνας.

Σχετικά με τις προτάσεις της μελλοντικής έρευνας, αυτή θα μπορούσε να αναφέρεται σχετικά στη συλλογή, επεξεργασία και συζήτηση βιβλιογραφικών (ποιοτικών) αλλά και ποσοτικών δεδομένων μέσα από τη χρήση ερωτηματολογίου έρευνας, για την αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών και τις απόψεις τους, τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και κατόπιν να γίνει σύγκριση των απόψεων αυτών μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο (2) βαθμίδων για να προκύψουν χρήσιμα συμπεράσματα

- A.CH.-K.G. (1999) Teachers' Evaluation: A new Circle of 'Inspection' and 'Counselling'? *Sychnoni Ekpaedeusi*, issue 108-109 (p. 15)
- Adelman, C. and Alexander, R. (1982) *The Self-evaluating Institutions: Practices and Principles in the Management of Educational Change*. London: Methuen and Co Ltd.
- Altrichter, H. (2002) Why should teachers do research and how could they do it? Patra: Lecture in Conference of Pedagogical Department of Patra University
- Altrichter, H., Specht, W. (1998) Quality Assurance and Quality Development in Education. International Approaches and Parameters, as Applying to the Austrian School System in Solomon, J. (ed) *Trends in the Evaluation of Education Systems: School (Self-Evaluation and Decentralisation)*. Athens: Pedagogical Institution
- Alvick, T. (1996) *School Self-Evaluation: What, Why, How, by Whom, for Whom?* Dundee: Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe (CIDREE)
- Alvick, T. (1996) *School Self-Evaluation: A Whole School Approach* Dundee: Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe (CIDREE)
- Amilburu, M. G. (ed) (1996) *Education, the State and the Multicultural Challenge*. Spain: EUSNA
- Anderson, G., Herr, K., Nihlen, A. S. (1994) *Studying your own School: An Educator's Guide to Qualitative Practitioner Research*. California: Corwin Press
- Anderson, C. S (1982) The Search of School Climate: A Review of the Review of Educational research Vol. 52, No 3 (p.p. 368-420)
- Aoki (1989) in Wideen, M. and Andrews, I (Eds) *Staff Development for School Improvement* London: Falmer Press

- Aspinwall, K., Simkins, T., Wilkinson, J. and McAuley, J (1992) *Managing Evaluation in Education* London: Routledge
- Ball, S. J. (1990) *Politics and Policy Making in Education*, London: Poutledge in Orphanou (1998)
- Ball, S. J. (1987) *The Micro-politics of the School: Towards a Theory of School Organisation*. London: Methuen
- Ballet, K. and Kelchtermans, O. (2008) *Workload and Willingness to Change: Disentangling the Experience of Identification* *Journal of Curriculum Studies* Vol. 40, No. 1,47-67
- Barth, R. (1990) *Improving Schools from Within: Teachers, Parents and Principals Can Make the Difference* San Francisco: CA, Jossey-Bass
- Bascia, N. and Hargreaves, A. (2000) *The Sharp Edge of Educational Change. Teaching, Leading and the Realities of Reform* London: Rutledge Publications
- Bassey, M. (1995) *Creating Education Through Research: A Global Perspective of Educational Research for the 21st Century* Kirklington, Moore Press
- Becher, T. and Eraut, M. R. (1977) *Accountability in the Middle Years of Schooling* Swindon: Social Science Research Council
- Becher, T., Eraut, M. R., Booth, J, Canning, T. and Knight, J. (1979) *Accountability in the Middle Years of Schooling (Working Papers and Final Report)* Swindon: Social Science Research Council
- Bell, J. (1993) *Doing your Research Project: A Guide for first time Researcher in Education and Social Science* Buckingham: Open University Press p. 9
- Bell, J. (1987) 'Doing your research project: A Guide for first time researcher in Education and social Science' England: Milton Keynes, Open University Press
- Bell, L (1992) *Managing Teams in Secondary Schools* London: Routledge
- Blenkin, G., Edwards, G. and Kelly, A. V. (1992) *Change and the Curriculum* London: Paul Chapman Publishing Ltd

- Bolman, L. G., Deal, T. E. (1991) *Reforming Organisations, Artistry, Choice and Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco
- Bourdieu, P. (1976) *The school as a conservative force: scholastic and cultural inequalities* in R. Dale, G Esland and M. MacDonald *School and Capitalism: A Sociological Reader*, for the *Schooling and Society* Course at Open University, Routledge and Kogan Paul Ltd
- British Educational Research Association (BERA) (1992) *Ethical Guidelines for Funded Research Intelligence*, (43), Summer, p. 19
- Broadfoot, P. (1996) *Education, Assessment and Society* Buckingham: Open University Press
- Brooke-Smith, R. (2003) *Leading Learners Leading School* London: Routledge Falmer
- Bryman, A. (1988) *Quantity and quality in Social Research* London: Routledge Burgess,
T. (1992) *Accountability in Schools* London: Longman
- Burgess, T. (1984) *The Research Process in Educational Settings: Ten Case Studies* Lewes: Falmer Press
- Burgess, R. (1982) *Introduction in Field Research: A Sourcebook and Field Manual* London, Allen and Unwin
- Bush, T. and West-Burnham, J. (eds) (1994) *The Principles of Educational Management* Longman: Educational Management Development Unit, University of Leicester
- Bush, T. (1995) *Theories of Educational Management* London: Paul Chapman Publishing Ltd
- Campbell, A. and Groundwater-Smith, S. (2007) *An Ethical Approach to Practitioner Research: Dealing with Issues and Dilemmas in Action Research* London, Routledge
- Carr, W. and Kemmis, S. (1986) *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research* Lewes, Falmer Press

- Christensen, P. and James, A.(eds) (2000) *Research with Children, Perspectives and Practices*
London, Falmer Press
- Clarke, A. (1999) *Evaluation Research: An Introduction to Principles, Methods and Practice*
London: Sage Publication
- Clifford, Geertz (1973) *The Inspection of Cultures Selected Essays' Basic Books*
- Clift, P., Nuttall, D. and McCormick, R. (eds) (1987) *Studies in School Self- evaluation* East
Sussex: The Falmer Press Open University Set Book
- Cohen, L. and Manion, L. (1996) *Research Methods in Education* London: Routledge
- Cohen, L. Manion, L. and Morrison K. (2000) *Research Methods in Education* London:
Routledge Falmer
- Collins (1991) *English Dictionary* (3rd edition) England, H. Collins
- Cordray, D. S. and Lipsey, M. W. (1986) *Evaluation Studies for 1986: Programme
Evaluation and Programme Research Evaluation studies review Annual, 11, pp 17-
44*
- Cousins, J. B. & Earl, L. M. (eds) (1995) *Participatory Evaluation in Education: Studies of
Evaluation Use and Organisational Learning*, London: The Falmer Press
- Cousins, J. B., Leithwood, K. A. (1993) *Enhancing Knowledge Utilisation as a Strategy for
School Improvement Science Communication, Vol. 14, No 3, pp 305-333*
- Cronbach, L. J. (1963) *Course Improvement through Evaluation Teachers' College Record,*
Vol. 64, Nov. 8, p. 672-683
- Cronbach, L. J. (1982) *Designing Evaluation of Educational and Social Programs* San
Francisco, Callifornia: Jossey Bass
- Cronbach, L. J., Ambron, S. R., Dornbusch, S. M., Hess, R.D., Hornik, R.C., Phillips, D. C,
Walker, D. F., Weiner, S.S. (1980) *Toward Reform of Programme Evaluation;
Aims, Methods and Institutional Arrangements* San Francisco: Jossey Bass

- Cullingford, C. (ed) (1997) *Assessment versus Evaluation* London: Cassell
- Cunningham, J. B. (1983) *Gathering Data in Changing Organisation*, *Human Relations*, 36 (5), 403-420
- Dalin, P with Hans-Gunter, R. (1993) *Changing the School Culture* London: Cassell
- Dalin P with Rolff H. G. and Kleekamp, B. (1993) *Changing School Culture* London Cassell
- Darling-Hammond, L. (1995) *Authentic Assessment in Action* New York: Teachers' College Press
- David, M., Edwards, R and Alldred, P (2001) *Children and School-based Research: 'Informed consent' or 'educated consent'?* *British Educational Research Journal*, Vol 27, No 3
- Davies, B. and Ellisson, L. (1997) *School Leadership for the 21st Century: A Competency and Knowledge Approach* London: Routledge
- Davies, D. and Rudd, P. (2001) *Evaluating School Self-Evaluation* Slough Berkshire: The National Foundation for Educational Research
- Day, C. and Townsend, A. (2007) *Ethical Issues for Consultants in Complex Collaborative Action Research Setting* in Campbell, A. and Groundwater-Smith, S. *An Ethical Approach to Practitioner Research: Dealing with Issues and Dilemmas in Action Research* London, Routledge
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H., Bersford, J. (2000) *Leading Schools in Times of Change* Buckingham: Open University Press
- Deal, T. E. and Kennedy, A. (1983) *Culture and School Performance*, *Educational Leadership*, 40(5) pp 14-15
- Deal, T. and Kennedy, A. (1988) *Corporate Culture: The Rights and Rituals of Corporate Life* Penguin: Harmondsworth
- Dean, J. (1991) *Organising Learning in primary School* London: Routledge

- Earley, P., Fidler, B., and Ouston, J. (1996b) *Improvement through Inspection? Complementary Approaches to School Development* London: David Fulton
- Easterby-Smith, M., Thorpe, R., Lowe, A. (1995) *Management Research: An introduction* London: Sage Publications
- Ebbutt, D. (1985) *Educational Action Research: Some General Concerns and Specific Quibbles* in Burgess, R (ed.) *Issues in Educational Research* London: Falmer Press
- Eisner, E. (1991) *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Programmes* New York: McMillan
- Eisner, E. and Peshkin, A. (1990) *Qualitative Enquiry in Education: The Continuing Debate* New York: Teachers College Press
- Elliott, J. (May, 2004) *The teacher as a member of a linked community of learning* Conference in the Pedagogical Department of University of Patra, Patra, Greece
- Elliott, J. (2002) *What is the applied research in education?* in O. Bagakis (ed) *The Teacher as Researcher* Athens: Metechrnio
- Elliott, J. (1996) *School Effectiveness Research and its Critics: Alternative Visions of Schooling* *Cambridge Journal of Education* 26 (2): 199-224
- Elliott, J. (1991) *'Action Research for Educational Change'* Buckingham: Open University Press
- Elliott, J. (1991b) *Action Research: A Framework for Self-evaluation in Schools* Cambridge Institute of Education School Council Programme 2 'Teacher-pupil Interaction and the Quality of Learning' Project
- Elliott, J. (1979) *The self-assessment of Teacher Performance in Classroom Action Research Network*, Bulletin 3, Spring 1979, Cambridge Institute of Education
- Elliott (1978b) *Classroom Accountability and Self-monitoring Teacher* in W. Harlen (ed) (1978) *Evaluation and the Teacher's Role* London: Macmillan

- Elliott, J. and Kushner, S. (2007) The Need for a Manifesto for Educational Programme Evaluation Cambridge Journal of Education September 2007, p. 321-336
- Elliott, J., Bridges, D., Ebbutt, D., Gibson, R., Nias, J. (1981) School Accountability: The SSRC Accountability Project London: Grant McInyre Limited
- Emerson, C., Goddard, I. (1993) Managing Staff in Schools Heinemann Educational. A Division of Heinemann Publishers (OXFORD) Ltd
- European Commission (1995) White Book: Teaching and Learning towards the Community of Knowledge Brussels: European Commission
- Fidler, B., Russell, S. and Simkins, T. (eds) (1997) Choices for Self-managing Schools: Autonomy and Accountability London: Paul Chapman Publishing Ltd
- Flick, U. (1998) An Introduction to Qualitative Research London: Sage Publications
- Fragudaki, A., Dragona, Th. (1997) What is our Country? Ethnocentrism in Education Athens: Alexandria Publications
- Frost, D. (2003) Awaking the sleeping giant of teacher leadership: An address to Headteachers (April 2nd 2003) in Amersfoort, Holland
- Frost, D., Durrant, J., Head, M. and Holden, G. (2000) Teacher-led School improvement London: Routledge
- FraenkelJ., R., Wallen, N., E. (2000) How to Design and Evaluate Research in Education The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Fullan, M. G. (2001) The New Meaning of Educational Change London: Routledge Falmer
- Fullan, M. G. (1993) Change Forces: Probing the Depths 0/ Educational Reform London, Falmer Press

- Fullan, M. and Hargreaves, A. (1992) *What's Worth Fighting for in your school?*
Buckingham: Open University Press
- Gitlin, A. and Smyth, J. (1989) *Teacher Evaluation: Educative Alternatives* London: The Falmer Press
- Gillborn, D. (1990) *Race, Ethnicity and Education: Teaching and Learning in Multiethnic Schools'* Academic Division of Unwin Hyman Ltd
- Glasman, N., Nevo, D. (1988) *Evaluation in Decision Making* Lancaster: Kluwer Academic Publishers
- Glickman, (1990) *Pushing School Reform to a New Edge: The Seven Ironies of School Empowerment*, Phi Delta Kappan
- Goddard, D. (1992) *Evaluation/or Improvement in Burgess, T. (eds) Accountability in Schools* London: Longman Group UK Ltd
- Goddard, D. and Leask, M. (1992) *The search/or quality: Planning/or improvement and Managing Change* London: Paul Chapman Publishing Ltd
- Gold, R., L. (1969) *Roles in Sociological Field Observations in Issues in G. J. McCall and J. L. Simons (eds) Participant Observation A Text for Reader Reading Mass Addiston- Wesley*
- Gray, J., Hopkins, J., Reynolds, D., Wilcox, B., Farrell, S. and Jesson, D (1999) *Improving Schools: Performance and Potential* Buckingham: OUP
- Guba, E. G. and Lincoln, V. S. (1994) *Competing Paradigms in Qualitative Research in Denzin, N., Lincoln, Y. S. (eds) Handbookfor Qualitative Research pp 105-107* London: Sage
- Guba, E., Lincoln, Y. S (1981) *Effective Evaluation. Improving the Usefulness of Evaluation Results through Responsive and Naturalistic Approaches* San Francisco: Jossey-Bass
- Hall, D. and Hall, I. (1996) *Practical Social Research Project Work in the Community* London: MacMillan Press Ltd

- Hallinger, P. (2003) Leading Educational Change: Reflections on the Practice of Instructional and Transformational Leadership Cambridge Journal of Education Vol. 33, No 3, November 2003, pp.338-352
- Halsall, R. (ed) (1998) Teacher Research and School Improvement: Opening Doors from the Inside Buckingham: Open University Press
- Halsey, A. H. (ed) (1972) Educational Priority Vol: 1 Educational Priority Area (ERA) Problems and Politics London, HSMO
- Hammersley, M. (1993) On the Teacher as Researcher in Hammersley, M (eds) 'Educational Research: Current issues' London: Paul Chapman Publishing/Open University
- Hammersley, M. and Atkinson, P. (1983, 1995) 'Ethnography: Principles in Practice' London: Tavistock
- Hargreaves, A. (3rd edition, 1999) Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age USA, Columbia University: Teacher College Press
- Hargreaves, A. (1994) Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age London: Cassell
- Hargreaves, D. (1980) The Occupational Culture of Teachers in Woods P (eds) Teacher Strategies: Explorations in the Sociology of the School London, Croom Helm, pp125-48
- Hargreaves, A. and Fullan, M. O. (1992) What's worth fighting for in your school?: Working Together for Improvement Open University in Association with Ontario Public School Teachers' Federation
- Hargreaves, D. and Hopkins, D. (1991, 1996) The Empowered School: the Management and Practice of Development Planning London: Cassell.
- Harris, A. (2004) Distributed Leadership and School Improvement. Leading or misleading? Educational Management Administration and Leadership, Vol 32 No 1 January 2004

- Hitchcock, D and Hughes, D. (1989) *Research and the Teacher: A Qualitative Introduction to School-based Research* London, Open University Press
- Holms, G. (1993) *Essential School Leadership: Developing Vision and Purpose in Management* London, Kogan Page Limited
- Hopkins, D. and Jackson, D. (2003) *Building Capacity for Leading and Learning in* Harris, A., Day, Ch., Hopkins, D., Hadfield, M., Hargreaves, A. and Chapman, C. (2003) *Effective Leadership for School Improvement* London: Routledge Falmer
- Hopkins, D., Reynolds, D. (2001) *The Past, Present and Future of School Improvement: Towards the Third Age* *British Educational Research Journal* Vol. 27, No.4. pp 459-471
- Hopkins, D. (1999) *The New Structure of School Improvement: Inquiry Schools and Achieving Students* Open University Press
- Hopkins, D. (1997) *Evaluation for School Development* Open University Press
- Hopkins, D. (1996) *Towards a Theory for School Improvement* in Gray, J., Reynolds, D., Fitz-Gibbon, C (eds) *Merging traditions: The Future of Research on School Effectiveness and School Improvement* London Cassell
- Hopkins, D. (1993) *A Teacher's Guide to Classroom research* Open University Press
- Hopkins, D. (1990) *Evaluation for School Development* Open University Press, Milton Keynes
- Hopkins, D. (1989) *Evaluation for School Development* Stratford: Open University Press
- Hopkins, D. (1987) (Ed) *Improving the Quality of Schooling: Lessons from OECD International School Improvement Project* Lewes: The Falmer Press
- Hopkins, D. (1985) *A Teacher's Guide to Classroom Research* Buckingham: Open University Press

- Hopkins, D. and Hargreaves, D. H. (1994) *Developing Planning for School Improvement* London: Cassell
- Hord, S. M. (1981) *Working Together: Co-operation or Collaboration? Research and Development Report No 3123* Austin, The University of Texas
- House, E. R (1993) *Professional Evaluation, Social Impact, Political Consequences*, London, Sage Publications
- House, E.R (1980) *Evaluating Validity* Beverly Hills, CA: Sage Publications
- House, E. R. (1973) *School Evaluation: The Politics and Process*, San Francisco, McCutchan Publishing Corporation
- House, E. R, Howe, K. R. (1995) *Values in Education and Social Research* London: Sage Publications
- Huberman, M. (1990) *Linkage between Researchers and Practitioners: A Qualitative Study* American Educational Research Journal, Vo127, No 363-391
- Hulpia, H. and Valcke, M. (2004/5) *The use of performance indicators in a school improvement policy: The Theoretical and Educational Context Evaluation and Research in Education* (18) 1 and 2
- Iordanidis, O. (1999) *Discuss the Possible Elements of an Evaluation Plan that could be Implemented by your Organization or Educational Institution* The Educational, issue 49/50 pp 80-87
- James, C. and Connolly, U. (2000) *Effective Change in Schools* London: Routledge, Falmer
- Jones, K. (1989) *The Conservative Revolution in Education* London: Hutchinson Radius
- Jorgensen, P. S. (2004) *Children's Participation in a Democratic Learning Environment* in J. MacBeath and L. Moos (eds) *Democratic Learning: The challenge*

- Kincheloe, J. (1995) *Teachers as Researchers: Qualitative Enquiry as a Path to Empowerment* London, Falmer Press
- Kogan, M. (1986) *Educational Accountability* London: Hutchinson
- Kuhn, T. (1962) *Research Paradigm: the Structure of Scientific Revolutions* Chicago, University of Chicago Press
- Kvale, S. (1996) *Interviews: An introduction to Qualitative Research Interviewing* London: Sage Publications
- Lacey, C. and Lawton, D. (eds) *Issues in Evaluation and Accountability* London: Methuen and Co Ltd
- Larson, R. (1992) *'Changing Schools from the Inside Out'* Lancaster: Technomic Publishing
- Lather, P. (1986) *Research as Praxis* *Harvard Educational Review*, 56 (39), pp 257- 277
- Leithwood, K. and Jantzi, D. (1990) *Transformational Leadership: How Principals can Help Reform School Cultures School Effectiveness and School Improvement*, Vol 1, pp 249-8
- Leeson, C. (2007) *Going around in circles* in Campbell, A. and Groundwater-Smith, S. *An Ethical Approach to Practitioner Research: Dealing with Issues and Dilemmas in Action Research* London, Routledge
- Little, J. W. (1982) *Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace conditions of School Success* *American Educational Research Journal*, 19 (3), 325-30
- Little, J. W. (1981) *The Power of Organisational Setting* Paper adapted from final report, *School Success and Staff Development* Washington, DC: National Institute of Education
- Lowe, T. J. and Pollard, I. W. (1989) *Negotiation skills* in Riches, C. and Morgan, C. (eds) *Human Resource Management* Milton Keynes: Open University Press
- MacBeath, J. (2005) *Can Teachers Learn?* In Bagakis (ed) *In Service Training and Teachers' Professional Development* Athens, Metechmio

- MacBeath, J. (2003) *The Self-Evaluation File: Good Ideas and Practical Tools for Teachers, Pupils and School Leaders* Glasgow: Learning Files Scotland Ltd
- MacBeath, J. and Mortimore, P. (2001) *Improving School Effectiveness* Buckingham: Open University Press
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuter, D., and Jakobsen, L. (2000) *Self-evaluation in European Schools* London: Routledge Falmer
- MacBeath, J., (1999) *Schools Must Speak for Themselves: The Case for School Self-Evaluation* London: Routledge
- MacBeath, J., (1998) *Effective School Leadership: Responding to Change* London: Paul Chapman Publishing Ltd
- MacBeath, J., Boyd, B., Rand J., Bell, S. (1996) *Schools Speak for Themselves: Towards a Framework for Self-evaluation* London: National Union of Teachers in association with the Quality in Education Centre University of Strathclyde
- MacDonald, B. (1999) *A Statement on the Occasion of his Investiture as Doctor Honoris Causa at the University of Valladolid, Spain, 11 November*
- MacDonald, B. (1978) *The Experience of Curriculum Innovation CARE* University of East Anglia
- MacDonald, B. and Walker, R. (1974) *SAFARI Innovation, Evaluation, Research and the Problem of Control* Norwich, Centre for Applied Research in education, University of East Anglia
- MacDonald, B. and Parlett, M. (1973) *Rethinking Evaluation: Notes from the Cambridge Conference* Cambridge Journal of Education, 3, pp 7-82
- MacGilchrist, B. Myers, K. and Reed, J. (1997) *The Intelligent School* London: Paul Chapman Publishing Ltd
- Maitles, H. and Deuchar, R. (2006) *We don't learn democracy, we live it* Education, Citizenship and Social Justice, Vol. 1, No 3, 29-266 (2006)

- Marshall, C., Rossman (1995) (2nd edition) *Designing Qualitative Research* London: Sage Publications
- McAlpin, L., Weston, C., Berthiaume, D., Fairbank-Roch, G., and Owen, M. (2004) Reflection on teaching: Types and Goals of Reflection. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice* Vol 10 No 4-6, December, 2004.
- McIntyre, D. (2005) Bridging the Gap between Research and Practice *Cambridge Journal of Education* Vol35, No 3, November 2005, pp. 362-382
- McKee, A. (2001) Reviewing the Democratic Evaluation in Bagakis, G. (ed) *Evaluation of Educational Programmes and School Athens: Metechmio*
- McKenzie, G., Powell, J. and Usher, R. (1997) *Understanding Social Research Perspectives on Methodology and Practice* (end) London: The Falmer Press
- McMahon, A., Bolam, R., Abbott, R. and Holly, P. (1984) *Guidelines for Review and Internal Development in Schools: Secondary School Handbook*, York: Longman
- McNamee, M. and Bridges, D., (eds) (2004) *The Ethics of Educational Research* London: Blackwell Publishing
- McNiff, J. with Whitehead, J. (2002) *Action research: Principles and Practice* London: Routledge Falmer
- McNiff, J. (1992) *Action research: Principles and Practice* London: Routledge McTaggart, R. (1991) *Action Research: A Short Modern History* Geelong Deakin University Press
- Merton, R. K. and Kendall, P. L. (1946) The Focused Interview *American Journal of Sociology*, 51 pp.541-557
- Middlewood, D., Parker, Rand Beere, J. (2005) *Creating a Learning School* London: Paul Chapman

- Modgil, S., Verma, G., Mallick, K., Modgil, C. (1986) *Multicultural Education. The Interminable Debate* London: The Falmer Press
- Morris, L. L., FitzGibbon, C.T. & Freeman, M.E. (1987) *How to communicate Evaluation Findings* Newbury Park, CA: Sage
- Morrison, K. (1998) *Management theories for educational change* London: Paul Chapman
- Morgan D. (1997) *The Focus Group guidebook* London: Sage
- Nevo, D. (1995) *School-based Evaluation: A Dialogue for School Improvement* Oxford: Pergamon
- Nevo, D. (1986) *The Conceptualisation of Educational Evaluation: An Analytic Review of the Literature* *New Directions in E. R. House Educational Evaluation*. Lewes, Falmer Press: 15-19
- Newell, R. (1993) *Questionnaires* in N. Gilbert (ed) *Researching Social Life* London, Sage pp 94-116
- Newman, F. M., King, M. B., Rigdon, M. (1997) *Accountability and School Performance: Implications from Restructuring Schools* *Harvard Educational Review* Vol. 67 No 1
- Nixon, J. (1992) *Evaluating the Whole Curriculum* Milton Keynes: Open University Press
- Nuttall, D. L. (1994) *Choosing Indicators*, in K. A. Riley and D. L. Nuttall (eds) *Measuring Quality: Education Indicators-United Kingdom and International Perspectives*. London: Falmer Press in Stoll and Fink
- OECD (1999) *Improving Schools* Paris
- GECD/CERI GECD (1997) *Reviews of National Policies for Education: Greece*. Paris: GEED

- GECD (1989) *Schools and Quality: An International Report* Paris, GECD
- OFSTED (1998) *School Evaluation Matters* London: Standards and Effectiveness Unit
Department for Education and Industry
- O'Hanlon, C. (ed) (1996) *Professional Development and Action Research in Educational Settings* London: The Falmer Press
- O'Hanlon, C. (2002) *The Political Perspective: Ideology and Freedom in Educational Action Research* in Bagakis (ed) *The Teacher as Researcher* Athens: Metechmio
- Oja, S. N., Smulyan, L. (1989) *Collaborative Action Research: A Developmental Approach* Sussex: The Falmer Press
- Oppenheim, A. N. (1992) *Questionnaire Design, Interviewing and Attitudes Measurement* London: Printer
- Oppenheim, A. N. (1966) *Questionnaire Design and Attitude Measurement* London: Heinemann
- Osborne A. (1990) *The Nature of Educational Management*, in Davies, B., Ellison, L., Osborne A. and West-Burnham (1990) *Education Management in 1990s* London: Pitman Publishing Longman Group UK Limited
- Owens, J. M. with Rogers P. J. (1999) *Programme Evaluation Forms and Approaches* Sage Publications
- Owens, R. (1995, 5th ed) *Organisational Behaviour in Education USA*, Needham Heights
- Parlett, M. and Hamilton, D. (1977) *Evaluation as illumination: A new Approach to the Study of Innovatory Programmes* in Hamilton, D., Jenkins, B." King, C., MacDonald, B., and Parlett, M (eds) *Beyond the Numbers Game. A reader in Educational Evaluation* Hampshire: MacMillan
- Parsons, C. (1981) *A Policy for Educational Evaluation* in Lacey, C. and Lawton, D. (eds) *Issues in Evaluation and Accountability* London: Methuen and Co Ltd
- Patton, M. Q. (1986, 2nd ed) *Utilization -Focused evaluation* Beverly Hills, CA: Sage

- Patton, M. Q. (1982) *Practical Evaluation* London: Sage
- Pickering, J. (1997) *Involving Pupils*, School Improvement Network in Research Matters, No 6, Spring, London: University of London, Institute of Education
- Pollard, A., Tann, S. (1987) *Reflective Teaching in the Primary School* London, Cassell
- Powell, R. and Single H. (1996) *Focus Groups* International Journal for Quality in Health Care 8 (5): 499-504
- Radford, M. (2007) *Action Research and the Challenge of Complexity* (2007) Cambridge Journal of Education Vol. 37, No.2 June 2007, pp 263-278
- Rapoport, R. N. (1970) *Three Dilemmas in Action Research* Human Relations, 23 (6) 499
- Reynolds, D., Bolam, R., Creemers, B., Hopkins, D., Stoll, L. and Lagerwelj (1996) (eds) *Making Good Schools: Linking School Effectiveness with School Improvement* London: Routledge
- Riley, K. (1998) *Whose school is it anyway?* Educational Change and Development London: Falmer Press
- Riley, K. (1994) *Quality and Equity: Promotion Opportunities in Schools* Continuum Intl Pub. Groups
- Robson, C. (2000) *Small scale Evaluation* London: Sage Publications Ltd
- Robson, C. (1993) *Real World Research* Blackwell Publisher Ltd Oxford
- Rossmann, G. B., Corbett, H. D., Firestone, W. A. with a Foreword by A. Peshkin (1988) *Change Effectiveness in Schools: A Cultural Perspective* State University Of New York Press
- Rogers, G. and Badham, L. (1992) *Evaluation in Schools Getting Started on Training and Implementation* London: Routledge

- Rossi, D. H. and Freeman, H. E. (1993) *Evaluation: A Systematic Approach* Beverly Hills, Sage Publications
- Rudduck, J. and McIntyre, D (2007) *Improving Learning Through Consulting Pupils*, London: Routledge
- Rudduck, J., Chaplain, R. and Wallace, G. (1996) *School Improvement: What can Pupils Tell Us?* London: Fulton Publications
- R. (Rudolf) Van den Berg, P. Slegers, F. Geijel and R. Vandenberghe (2000) Implementation of an Innovation: Meeting the Concerns of Teachers Studies in Educational Evaluation 26 (2000) 331-350
- Russell, S. (1996) *Collaborative School Self-review* London: Lemos and Crane
- Saunders, L. & Karmock-Golds, L. (1997) *Raising Pupils Attainment: How Self-evaluation can help?* Case Study No 4 CIDREE Collaborative Project Self-Evaluation in School Development, Dundee, Scottish CCC
- Schartz, M. (1997) *Initiating Change Theory School Evaluation: Methodological Implications for School Development* Dundee: Scottish Consultative Council on the Curriculum
- Schatzman, L. and Strauss A. L. (1973) *Field research: Strategy for a Natural Sociology* Englewood Cliffs, N. J: Prentice Hall
- Scheerens, J. Amelsoot H.W.C., and Donoughue, C. (1999) Aspects of the Organisational and Political Context of School Evaluation in four European Countries Studies in Educational Evaluation 25 (1999) 79-108
- Scheerens, J. (1992) *Effective Schooling: Research, Theory and Practice*. London: Cassell
- Schein, E. (1992) *Organisational Culture and Leadership* (2nd edn) San Francisco: CA: Jossey- Bass
- Schein, E. (1985) *Organisational Culture and Leadership* San Francisco: CA: Jossey- Bass

- Schon, D. A (1987) *Educating the Reflective Practitioner: Toward a new design for Teaching and Learning in the Professions* San Francisco, Jossey-Bass Inc.
- Schon, D. A (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books
- Schon, D. A (1973) *Beyond the Stable State* Harmondsworth: Penguin
- Schwandt, T. A. (1994) *Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry* (pp 118-137) in *Handbook of Qualitative Research*, Denzin and Lincoln, Y. Thousand Oaks, Sage Publication
- Scott, D. (1994) *Accountability and Control in Educational Settings* London Cassell
- Scott, D. (1996) *Ethnography and Education* in D. Scott and R. Usher, (1996) (eds) *Understanding Educational research: Methods and Data in Educational Research* London: Routledge
- Scott, D. (1996) *Methods and data in educational research* in D. Scott. and R. Usher, (1996) (eds) *Understanding Educational Research: Methods and Data in Educational Research* London: Routledge
- Scott, D. and Usher, R. (1996) (eds) *Understanding Educational Research: Methods and Data in Educational Research* London: Routledge
- Scott, P. (1989) *Accountability, Responsiveness and Responsibility* in Glatter, R (ed) *Educational Institutions and their Environments: Managing the Boundaries* Milton Keynes, Open University Press
- Scottish Office Education Department (1996) *How Good is our School? Self- evaluation Using Performance Indicators* Edinburgh, HMSO
- Scriven, M. (1991) (4th ed.) *'Evaluation Thesaurus'* Newbury Park, C.A.: Sage Publications
- Scriven, M. (1991b) *Beyond Formative and Summative Evaluation* pp 19-64 in M.W. McLaughlin and D. C. Phillips *Evaluation and Education: A Quarter Century*, National Society for the Study of Education Chicago: Chicago U.D.

- Scriven, M. (1980) Evaluation Thesaurus, (2nd ed.) Inverness, California: Edgepress
- Scriven, M. (1967) The Methodology of Evaluation pp 39-83 in R Tyler, R. Gagne and M. Scriven (eds) Perspectives in Curriculum Evaluation AERA, Monograph Series on Curriculum Evaluation No 1 Chicago, Rand McNally
- Shipman, M. (1988) (3rd ed) The Limitations of Social Research Essex: Longman Group Limited
- Simkins, T. (2005) Leadership in Education: 'What works' or 'What Makes Sense '? Educational Management Administration and Leadership Vol 33 No 1 January
- Simons, H. (2003) Return to Values: Curriculum and Evaluation/or the 21st Century Conference of Pedagogical Department of University of Patra, Patra, Greece
- Simons, H. (1998) Developing curriculum through School self-Evaluation in Beyer, L. and Apple, M. (eds) The Curriculum: Problems, Politics and Possibilities Albany: State University of N. Y. Press
- Simons, H. (1988) Evaluation and the Reform of Schools the Institute of Education, University of London, England, Council of Europe: The Evaluation of Educational Programmes: Methods. Uses and Benefits (22-25 Nov.1988), Edited by the Scottish Council for Research in Education
- Simons, H. (1987). 'Getting to Know Schools in a Democracy: The Politics and Process of Evaluation' London, New York and Philadelphia, Falmer Press
- Simons, H. (1981) Process Evaluation in Schools in Lacey, C. and Lawton, D. (eds) Issues in Evaluation and Accountability London: Methuen and Co Ltd
- Sockett, H. (1980) Accountability: the Contemporary Issues in H. Sockett (Ed), Accountability in the English Educational System London: Hodder and Stoughton.
- Solomon, I. (1999) Internal Evaluation and Programmatismos of Work in School Unit: A Framework for Work and Support Athens: Pedagogical Institution

- Southworth, O. and Conner, C. (1999) *Managing Improving Primary Schools: Using Evidence-based Management and Leadership* London: The Falmer Press
- Spradley, J. P. (1980) *Participant Observation* Orlando, FL Harcourt Brace Jovanovich College, Publishers
- Stake, R E. (1995) *The Art of Case Study Research* London: Sage publications, Inc.
- Stake, R E.(1967) *The Countenance of Educational Evaluation* Teachers' College Record, 68 (7), 523-540
- Stecher, B. and Kirby, S. N. (eds) (2004) *Organisational Improvement and Accountability. Lessons for Education from Other Sectors* London: RAND Corporation
- Steiner-Loeffler, U. (1996) *Taking Photographs as a Medium of School Self-evaluation Case Study No 1* Dundee: Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe (CIDREE)
- Stenhouse, L. A. (1988) *The conduct, analysis and reporting of case study in educational research and evaluation* pp 212-225 in Murphy R. and H. Torrance (eds.) *Evaluating Education: Issues and Methods* London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Stenhouse, L. (1984) *Artistry and Teaching: the teacher as focus of research and development*, in Hopkins D. and Widden M. (eds) *Alternative Perspective on School Improvement*, Lewes: Falmer Press
- Stenhouse, L. A. (1979) *Research as a Basis for Teaching* in L. A. Stenhouse (1983) *Books, Authority, Education and Emancipation* London: Heineman
- Stenhouse, L. A. (1978) *Some Limitations of the Use of Objectives* in Hamilton D. et al (eds) *Beyond the Numbers Game* California: McCutchan Berkely
- Stenhouse. L. A. (1975) *An Introduction to Curriculum Research and Development* An Open University Set Book, London, Heinemann Educational Books Ltd.

- Sturman, A. (1999) Case Study Methods in J. P. Keeves and G. Lakomski (eds) Issues in Educational Research Amsterdam: Pergamon, pp 103-112
- Stoll, L., Fink, D. (1996) Changing our Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement Buckingham: Open University Press
- Street H. and Temperley J. (eds) (2005) Improving Schools through Collaborative Enquiry Continuum International Publishing
- Stringer, E. T. (1996) 'Action Research: A handbook for practitioners' London: Sage publications
- Stufflebean, D.R., Foley, W. J, Gephart, W. J., Hammod, L. R., Merriman, H. O. and Provus, M. M. (1971) Educational Evaluation and decision Making in Education Itasca, IL: Peacock
- Suchman, E. A. (1967) Evaluation Research New York: Russell Sage Foundation 296
- Sutton, R. (1994) School Self-Review: A Practical Approach Salford: Ruth Sutton Publications
- Syphados, N. (1999) 'Can it be Existed an Alternative Evaluation?' Educational Community 1999, pp 6-9
- Szaday, C. (1997) Charting a Course: A Consultant's Perspective, Case Study No 6 CIDREE Collaborative Project Self-Evaluation in School Development, Dundee, Scottish CCC
- Tanguiri, R. (1968) The Concept of Organizational Climate in Tanguiri, R. and Litwin, G. H. Organizational Climate: Exploration of a Concept Boston: Graduate School of Business, Harvard University
- Trumbull, D, J. (1989) Computer-generated Challenges to School Culture: One Teacher's Story, Journal of Curriculum Studies, Vol. 21, no 5, pp. 457-469

- Tsoulias, N. (2002) Evaluation in Education: Targets and content ASPECTS, issue 71, pp 11-12
- Tyler, R. W. (1949) Basic Principles of Curriculum and Instruction University of Chicago Press, Chicago
- Typas, G. (2002) Evaluation of teachers and Educational Work: Aims and Targets ASPECTS, December 2002, pp 13-17
- Usher, R. (1996) A Critique of the Neglected Epistemological Assumptions of Educational Research in D. Scott and R. Usher Understanding Educational Research London: Routledge
- Van den Berg, R., Slegers, P., Geijssel, F and Vandenberghe, R (2000) Implementation of an Innovation: Meeting the Concerns of Teachers Studies in Educational Evaluation Vo126 No 4, pp. 331-350
- Van Maanen, J. (1988) Tales of the Field: On Writing Ethnography Chicago: University of Chicago Press
- Van Velzen, W. G., Miles, M. B., Ekholm M., Hameyer, U. and Robin, D. (1985) Making School Improvement Work Leuven, Belgium ACCD
- Vincent, C. and Tomlinson, S. (1997) Home-School Relationships: The 'swarming of Disciplinary Mechanism'? British Educational Research Journal, 23 (3) 361-377
- Walker, D. (1985) Writing and Reflection in B., D., Keogh, R and Walker, D. (eds) Reflection: Turning Experience into Learning London, Kogan Page
- Watkins, K. (1991) Validity in Action Research Many voices: Defining Human resources
- Webb, R (ed) (1990) Practitioner Research in the Primary School Hampshire: The Falmer Press
- Weiss, C. H. (1997) Thinking about Programme Evaluation, Sage Publication
- Weiss, C. H. (1972) Evaluation Research: Methods for Assessing Programme Effectiveness New Jersey: Prentice Hall

Wellington, J. J. (1996) *Methods and Issues in Educational Research* Sheffield: University of Sheffield

Ελληνική Βιβλιογραφία

Α.Δ.Ι.Π.Π.Δ.Ε. (2015). Ετήσια Έκθεση Α.Δ.Ι.Π.Π.Δ.Ε. για την Ποιότητα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης 2014-2015. Διαθέσιμο από: <http://www.adippde.gr/images/data/ektheseis/ekth2014-15.pdf>.

Ανδρέου, Α, Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994) *Αρχή και Οργάνωση-Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος Αθήνα: Νέα Σύνορα, Εκδόσεις Λιβάνη*

Αθανασιάδης, Χ. (2001) *Εκπαιδευτικές Ενώσεις και Αξιολόγηση στον Γ. Μπαγάκη (επιμ.) Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολική Αθήνα: Μετέχμιο*

Αθανασίου, Ι. (1998) *Η Ελληνική Παιδεία και η Ευρωπαϊκή της Διάσταση Διοικητικές Πληροφορίες, τεύχος 12, (σελ. 86-119)*

Αθανασίου, Λ. (1990) *Η αξιολόγηση του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο: Από τον Σχολικό Επιθεωρητή στο Σχολικό Σύμβουλο Ιωάννινα: Το Φιλοσοφικό Τμήμα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Αθανασούλα-Ρεπ~ Α. (2005) *Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, στο Πασιαρδής, Ι., Σαββίδης, Ι, & Τσιάκκιρος, Α. (τέλη), Αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου των Δασκάλων:/rom Θεωρία στην Πράξη, Αθήνα: Έλλην*

Δεληγιάννη, Α. (2003) *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικών Όψεις, (72), σελ. 29-Demunter, Π. (2001) Αξιολόγηση: Μια Θεωρητική και Πρακτική Προσέγγιση στο Μπαγάκη, Γ. (επιμ.) Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείο Αθήνα:Μετέχμιο*

Διδασκαλικό Βήμα, (2002) *Μύηση της Ένωσης; Τεύχος 3,δ: Εκπαιδευτική-Επαγγελματική Εφημερίδα Σωματείου Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (επιμ.) Αθήνα: Μάρτιος-Απρίλιος 2002 σελ. 2*

- Διδασκαλικό Βήμα, (2001) Δευτερεύουσα ομιλία του προέδρου του σωματείου Εφημερίδα της Ένωσης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (επιμ.) Αθήνα: Ιούλιος-Αύγουστος 2001 σελ. 82
- Διδασκαλικό Βήμα, (2000) Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου Περιοδικό Σωματείου Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (επιμ.) Αθήνα: Μάιος-Ιούνιος 2000 σελ 18-19
- Δημητρίου, Δ. & Κυριακίδης, Λ. (2007). Ανάπτυξη μηχανισμών αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας που βελτιώνουν την αποτελεσματικότητά της. Δελτίο Μορφωτικού Ομίλου Κύπρου, (6), σσ. 2-7.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1998). Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου. Αθήνα: Γρηγόρης (4η έκδ.).
- Ιορδανίδης, Ο. (1999) Συζητήστε τα πιθανά στοιχεία ενός σχεδίου αξιολόγησης που θα μπορούσε να εφαρμόσει ο οργανισμός ή το εκπαιδευτικό σας ίδρυμα Το Εκπαιδευτικό, τεύχος 49/50 σελ. 80-87
- Καραγεώργος, Δ. (2000) Αξιολόγηση Σχολικής Μονάδας Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Αντικειμένων, τεύχος 3, σσ 45-56
- Κασιωτάκης, Μ. (2003) Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικών, Η Λέσχη Εκπαιδευτικών, τεύχος 30, σελ. 3-7.
- Καβαδιάς, Γ. και Τσιριγώτης, Θ. (1997) Θρύλοι και πραγματικότητες της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών Αντιτετράδια της Παιδείας, τεύχος 47, σελ 26-32.
- Καβορή, Π. (1998) Το σχολικό κλίμα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Σημαντικός παράγοντας αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της Παιδαγωγικής Επιθεώρησης Σχολικής Μονάδας, τεύχος 27, σελ. 181-201
- Καζαμίας, Α. (1994) Ο Έλληνας δάσκαλος και η Ευρωπαϊκή του Διάσταση Ευρωπαϊκό Εκπαιδευτικό Συνέδριο, Αθήνα: Ίδρυμα Σπουδών Λαμπράκη, Εκπαιδευτήρια «Κωστέα-Γήτωνα»

- Κελπανίδης, Μ., Αντωνιάδη, Φ., Παπαδοπούλου, Σ., Πιμενίδου, Δ. (2007) TeachersJ Απόψεις σχετικά με την αξιολόγηση της εργασίας τους σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Ευρήματα Ερευνών Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 44 σελ. 157-177
- Κουτούζης, Μ. (2003) Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Εξηγήσεις και παρεξηγήσεις Εφημερίδα: Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών, τεύχος 30, σελ. 28-29
- Κυριαζή, Ου. (2002) Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και το εκπαιδευτικό έργο στο πλαίσιο του νέου νόμου 2986/2002 Επιστήμες της Αγωγής, τεύχος 3, σελ 23-30.
- Κυθραϊώτης, Α. (2012). Ο σχεδιασμός της αλλαγής. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), ΕΠΑ71Κ: Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και στρατηγικός σχεδιασμός - Τόμος Ι: Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και βελτίωση (σελ. 82-121). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Κυθραϊώτης, Α., & Πασιαρδής Π. (2012α). Το άτομο και η αλλαγή. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), ΕΠΑ71Κ: Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και στρατηγικός σχεδιασμός - Τόμος Ι: Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και βελτίωση (σελ. 122-152). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Κυθραϊώτης, Α., & Πασιαρδής Π. (2012β). Η αλλαγή σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), ΕΠΑ71Κ: Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και στρατηγικός σχεδιασμός - Τόμος Ι: Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και βελτίωση (σελ. 192-225). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Νόμος για την αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - θέσπιση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. (2010, 19 Μαΐου). Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Τ.Α' 3848/2010, 1439-1470.

- Νόμος για την Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.). (2013, 9 Απριλίου). Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Τ.Α' 4142/2013. 1085-1096.
- Μιχαήλ, Κ., Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι., Στυλιανίδης, Μ., & Τσιακκύρος, Α. (2003). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στελεχών: Μια νέα προσέγγιση. Εκπαιδευτική επιθεώρηση, 36, 60-81.
- Μπαγάκης, Γ. (2005) Μορφές σχολικής αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα: Υποθέσεις- Δυνατότητες: Η ελληνική εμπειρία Σχολή Μωραΐτη Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, Πρακτικά, Μάρτιος, 2004
- Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2001) Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολική Αθήνα: Μετέχμιο
- Μπολυφάτος, Σ. (1991) στην Πράξη του Συνεδρίου Η Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Κοινότητας των Εκπαιδευτικών, τεύχος 11 (Μάρτιος-Απρίλιος), Μέρος Δεύτερο
- Μαυρακάνας, Ph. (1998) Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών Το σχολείο και το σπίτι, τεύχος 8, σελ 396-398
- Μαυρογιώργος, Γ. (2003) Γιατί μια τέτοια «συζήτηση» για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών; Περιοδικό, Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών, τεύχος 30, σελ 26-30
- Μαυρογιώργος, Γ. (1988) Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση Ιωάννινα: Προκηρύξεις Παν.
- Ορφανού, Α. (1998) Ο Συγκεντρωτισμός του Κράτους στην Προώθηση της Εκπαιδευτικής Αλλαγής Νέα Εκπαίδευση, τεύχος 87, σελ. 116-118
- Παπαδόπουλος, Χ. (1998) Evaluation: At the Edge of the Hill or Something Other? Εκπαιδευτική Κοινότητα, τεύχος 44, σ. 10-15

- Παπακωνστατίνου, Π. (1993) Εκπαιδευτικό Έργο και Αξιολόγηση στη Σχολική Αθήνα: Express
- Παπακωνστατίνου, Π., Μπουλάδος, Σ. (1991) στην Πράξη του Συνεδρίου Η Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Εκπαιδευτικής Κοινότητας, τεύχος 11 (Μάρτιος-Απρίλιος), Μέρος Δεύτερο
- Ράπτης, Π. (1999) Σημείο Αναφοράς για τη Σχολική Αξιολόγηση: Μια Ιστορική Παρέμβαση το Σχολείο και το Σπίτι τεύχος 3 σελ. 133-137
- Ρέππας, Χ. (2000) Εκπαιδευτική Πολιτική και Αξιολόγηση: Μερικές Σκέψεις για την Πρόταση του Παιδαγωγικού Ιδρύματος για το Εσωτερικό Σχολείο-Αξιολόγηση Εκπαιδευτικής Κοινότητας τεύχος 52 σελ. 22-27
- Ρέππας, Χ. (1998) Αξιολόγηση και Ανασυγκρότηση της Εκπαιδευτικής Κοινότητας σελ. 18-22
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2013). Εγκύκλιος Γ1/30973 της 5-3-2013. Προετοιμασία της γενίκευσης του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία αυτοαξιολόγησης.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2014). Εγκύκλιος Γ1/44375 της 24-03-2014. Διευκρινίσεις σχετικά με την υλοποίηση του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014.
- Παπακωνσταντίνου, Π., & Κολυμπάρη, Τ. (2017). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και το εκπαιδευτικό έργο στα δίκτυα της τεχνο-γραφειοκρατικής πολιτικής. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/327365881_E_axiologese_ton_ekpaideutikon_kai_tou_ekpaideutikou_ergou_st_a_dichtya_tes_technographeiokratikes_politikes .

Πασιαρδής, Π. (2007α). Στρατηγικός σχεδιασμός, καινοτομίες και αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Εισαγωγή και διαχείριση αλλαγής (Τόμος Ι). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Προεδρικό Διάταγμα για την Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (2013, 5 Νοεμβρίου). Εφημερίδα της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας, 240/Α΄, 152/2013, σ. 4107-4134.

Σαββίδης, Γ. (2011). Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Στο: Π. Πασιαρδής (Επιμ.), Τόμος Β΄: Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και δασκάλων (58-129). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Ταμπάκης, Θ. (2014, 26 Απριλίου). ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ Π.Ε. ΞΑΝΘΙΑ. Ανακτήθηκε από <http://www.e-lesxi.gr/reportazae>.

Χρήστου, Χ. (2001) Αξιολόγηση εκπαιδευτικών Διδακταλικά Βήμα, 3η Περίοδος, Ιούλιος-Αύγουστος

Διαδικτυακή Βιβλιογραφία

Everard, K. B., Morris, G. & Wilson I. (2004). Effective School Management. London: Chapman Pu (4th ed.).

Fuegen K. & Brehm J. W. (2004). The intensity of affect and resistance to social influence. In Knowles E. S. & Linn J. A. (Eds.), Resistance and persuasion, 39-64. Mahwah, Lawrence Erlbaum, New Jersey.

Fullan, M. (1991). The New Meaning of Educational Change. New York, NY: Teachers College Press (2nd ed.).

Fullan, M. (1993). Change Force: Probing the Depths of Education Reform. London: The Falmer Press.

Fullan, M. (2001). The New Meaning of Educational Change. New York, NY: Teachers College Press (3rd ed.).

- Fullan, M., Cuttress, C. & Kilcher, A. (2005). Eight forces for leaders of change. *Journal of Staff Development*, 26(4), Fall, 54-64.
- Hall, G. E., & Hord, S.M. (2001). *Implementing Change*. Boston: Allyn & Bacon. 25)
- Miles, M. (1986). *Research findings on the stages of school improvement*. New York: Center for Policy Research.
- Morrison, K. (1998). *Management theories for educational change*. London: Paul Chapman Publishing, Ltd.
- OECD. (1998). *Education at a glance*. Paris: OECD.
- Rosenholtz, S. J. (1989b). Workplace conditions that affect teacher quality and commitment implications for teacher induction programs. *The elementary School Journal*, 89(4), 421-439.
- Starr, K. (2011). Principals and the politics of Resistance to Change. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(6), 646-660.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press.
- Vanhoof, J., Van Petegem, P. & De Maeyer, S. (2009). Attitudes towards school self-evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 35(1), 21-28.
- Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2011). Designing and evaluating the process of school self-evaluations. *Improving Schools*, 14(2), 200-212.
- Wong, P., & Cheung, A. C. (2009). Managing the process of an educational change. *International Journal of Educational Management*, 23(1), 87-106.
- Zimmerman, J. (2006). Why Some Teachers Resist Change and What Principals Can Do About It. *NASSP Bulletin*, 90(3), 238-249.

Παράρτημα Νο.1 – Ερωτηματολόγιο Έρευνας

Ερώτηση 1 – Φύλο

Ανδρας

Γυναίκα

Ερώτηση 2 – Ηλικία

22-30 ετών

31-40 ετών

41-50 ετών

51-60 ετών

Ερώτηση 3 – Συνολική Προϋπηρεσία στην Εκπαίδευση

0-5

6-10

11-15

16-20

20+

Ερώτηση 4 - Συνολική Προϋπηρεσία στην Σχολική Μονάδα

0-5

6-10

11-15

16-20

20+

Ερώτηση 5 – Ανώτατο Επίπεδο Σπουδών

Απόφοιτος ΑΕΙ

Κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου

Κάτοχος Διδακτορικού Τίτλου

Ερώτηση 6 – Θέση στο Σχολείο

Μόνιμος/η

Αναπληρωτής/τρια

Ερώτηση 7 – Ειδικότητα

Επιλέξτε

Ερώτηση 8 – Υπηρετείτε σε

Γυμνάσιο

Λύκειο

Και στα δύο

Βασικό Ερωτηματολόγιο Έρευνας

Θεματικός Άξονας 1 - Λόγοι Σημαντικότητας του Ρόλου της Αυτοαξιολόγησης των Εκπαιδευτικών και που Πρέπει να Αποσκοπεί

Ερώτηση 1 - Ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης είναι σημαντικός γιατί αναδεικνύει τυχόν παιδαγωγικές ελλείψεις εκπαιδευτικών

Διαφωνώ

Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ

Συμφωνώ

Συμφωνώ Πλήρως

Ερώτηση 2 - Ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης είναι σημαντικός γιατί αναδεικνύει τυχόν εκπαιδευτικές ελλείψεις εκπαιδευτικών

Διαφωνώ Πλήρως

Διαφωνώ

Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ

Συμφωνώ

Συμφωνώ Πλήρως

Ερώτηση 3 - Πιστεύω ότι ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει κύριο γνώμονα την βελτίωση της επικοινωνίας εκπαιδευτικού & μαθητών

Διαφωνώ Πλήρως

Διαφωνώ

Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ

Συμφωνώ

Συμφωνώ Πλήρως

Ερώτηση 4 - Πιστεύω ότι ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει κύριο γνώμονα την βελτίωση του μαθήματος του εκπαιδευτικού

Διαφωνώ Πλήρως

Διαφωνώ

Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ

Συμφωνώ

Συμφωνώ Πλήρως

Θεματικός Άξονας 2 – Γνώμονες που Πρέπει να Επιτευχθούν Μέσω της Επίτευξης της Αυτοαξιολόγησης των Εκπαιδευτικών

Ερώτηση 5 - ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει γνώμονα τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει προκλήσεις (συμπεριφορικές)

Διαφωνώ Πλήρως

Διαφωνώ

Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ

Συμφωνώ

Συμφωνώ Πλήρως

Θεματικός Άξονας 2

Ερώτηση 6 - ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει γνώμονα τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει προκλήσεις (κοινωνικές)

Διαφωνώ Πλήρως

Διαφωνώ

Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ

Συμφωνώ

Συμφωνώ Πλήρως

Ερώτηση 7 - ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει γνώμονα τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει προκλήσεις (πολυπολιτισμικές)

Διαφωνώ Πλήρως

Διαφωνώ

Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ

Συμφωνώ

Συμφωνώ Πλήρως

Ερώτηση 8 - ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει γνώμονα τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει προκλήσεις (μαθησιακές)

Διαφωνώ Πλήρως

Διαφωνώ

Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ

Συμφωνώ

Συμφωνώ Πλήρως

Ερώτηση 9 - ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει γνώμονα τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει προκλήσεις (συναδελφικές)

Διαφωνώ Πλήρως

Διαφωνώ

Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ

Συμφωνώ

Συμφωνώ Πλήρως

Ερώτηση 10 - ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει γνώμονα τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει προκλήσεις (προσωπικές)

Διαφωνώ Πλήρως

Διαφωνώ

Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ

Συμφωνώ

Συμφωνώ Πλήρως

Ερώτηση 11 - ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει γνώμονα τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει προκλήσεις (υλικοτεχνικών υποδομών)

Διαφωνώ Πλήρως

Διαφωνώ

Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ

Συμφωνώ

Συμφωνώ Πλήρως

Θεματικός Άξονας 3 – Πως Βοηθούν τα Αποτελέσματα της Αυτοαξιολόγησης τους Εκπαιδευτικούς ως προς την Βελτίωση του Εκπαιδευτικού τους Έργου, στην Επικοινωνία με τους Μαθητές και στην Κάλυψη Αναγκών στο Σχολείο

Ερώτηση 12 - τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης μπορεί να οδηγήσουν στη βελτίωση του έργου του εκπαιδευτικού

Διαφωνώ Πλήρως

Διαφωνώ

Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ

Συμφωνώ

Συμφωνώ Πλήρως

Ερώτηση 13 - τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης μπορεί να οδηγήσουν στην αύξηση των πρωτοβουλιών του εκπαιδευτικού με σκοπό το όφελος των μαθητών

Διαφωνώ Πλήρως

Διαφωνώ

Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ

Συμφωνώ

Συμφωνώ Πλήρως

Ερώτηση 14 - τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης μπορεί να οδηγήσουν στην βελτίωση της επικοινωνίας μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών

Διαφωνώ Πλήρως

Διαφωνώ

Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ

Συμφωνώ

Συμφωνώ Πλήρως

Ερώτηση 15 - τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης μπορεί να οδηγήσουν στην αύξηση ή στην αφύπνιση της ανάγκης των εκπαιδευτικών να εξελιχθούν

Διαφωνώ Πλήρως

Διαφωνώ

Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ

Συμφωνώ

Συμφωνώ Πλήρως

Ερώτηση 16 - τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης μπορεί να οδηγήσουν στη βελτίωση ολόκληρης της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται

Διαφωνώ Πλήρως

Διαφωνώ

Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ

Συμφωνώ

Συμφωνώ Πλήρως