



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ –

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Διπλωματική εργασία

**Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας και αποτελεσματικότητα:
Διερεύνηση της σχέσης στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.**

του

Λαζαρίδη Ευστάθιου

(Α.Ε.Μ. 899) – email: eflazari@sch.gr

Επιβλέπων Καθηγητής: Κουτούζης Εμμανουήλ, Καθηγητής ΕΑΠ

Εξεταστές:

- 1. Ιορδανίδης Γεώργιος, Καθηγητής, Π.Δ.Μ.**
- 2. Παπαδοπούλου Βασιλική, Καθηγήτρια Π.Δ.Μ.**

Φλώρινα, Φεβρουάριος 2021

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας οφείλω να ευχαριστήσω το διδακτικό και ερευνητικό προσωπικό του μεταπτυχιακού τμήματος «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης – Εκπαιδευτική Ηγεσία» του πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, τον κύριο Ιορδανίδη Γ., την κυρία Παπαδοπούλου Β., ως εξεταστές του παρόντος πονήματος και ασφαλώς τον επιβλέποντα καθηγητή κύριο Κουτούζη Μ. για τις καίριες παρατηρήσεις-επισημάνσεις, τις διορθώσεις, τα σχόλια, τον χρόνο που αφιέρωσε και κυρίως την υπομονή του.

Οφείλω ακόμα να ευχαριστήσω τους δώδεκα συναδέλφους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ημαθίας που δέχτηκαν μέσω των συνεντεύξεων να συνεισφέρουν με τις απόψεις τους στη διεξαγωγή της έρευνας.

Πνευματικά Δικαιώματα

Copyright© Λαζαρίδης Ευστάθιος, 2021.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. Allrightsreserved.

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

Υπεύθυνη Δήλωση

Όνοματεπώνυμο: Λαζαρίδης Ευστάθιος

A.E.M.: 899

Ηλεκτρονική διεύθυνση: eflazari@sch.gr

Έτος εισαγωγής: 2018

Τίτλος διπλωματικής εργασίας:

Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας και αποτελεσματικότητα:

Διερεύνηση της σχέσης στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι τον συγγραφέα.

Φλώρινα, Φεβρουάριος 2021

Ο δηλών

Λαζαρίδης Ευστάθιος

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	7
ABSTRACT	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	9
Εκπαίδευση και σύγχρονη εποχή	9
Η προβληματική – θεματική της έρευνας	11
Η σημασία και ο σκοπός της έρευνας	13
Βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικών ερευνών.	15
Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΠΕΡΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ.....	19
1.1 Αποτελεσματικότητα. Περί τίνος πρόκειται;	19
1.2 Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση.	27
1.3 Σχολική Αποτελεσματικότητα και Σχολική Βελτίωση.	30
1.4 Η Δημοκρατικότητα της Αποτελεσματικότητας.	33
1.5 Αξιολόγηση-Αυτοαξιολόγηση και Αποτελεσματικότητα.	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ. ΤΙ, ΠΩΣ, ΠΟΤΕ ΚΑΙ ΓΙΑΤΙ.	40
2.1 Τι είναι η Αξιολόγηση;.....	40
2.2 Γιατί Αξιολόγηση;.....	43
2.3 Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και Αξιολόγηση του Έργου του Εκπαιδευτικού στην Ελλάδα.	46
2.4 Το Πώς και το Πότε της Αξιολόγησης.	50
2.5 Εσωτερική Αξιολόγηση και Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας.	56
2.6 Γιατί Αυτοαξιολόγηση;	61
2.7 Η Αυτοαξιολόγηση διεθνώς και η ελληνική απόπειρα.	65
Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΑ.....	72
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΠΕΡΙ ΜΕΘΟΔΟΥ Ο ΛΟΓΟΣ.....	72
3.1 Εισαγωγικά.....	72
3.2 Επιλέγοντας την ποιοτική έρευνα.	74
3.3 Η συνέντευξη ως μέθοδος συλλογής υλικού.	76
3.4 Δειγματοληπτική μέθοδος.	78
3.5 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων.	80
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	82
4.1 Νοηματοδότηση της αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού.....	83
Προσέγγιση των αποτελεσμάτων του πρώτου θέματος με ενδεικτικές απόψεις εκπαιδευτικών.	84
4.2 Προσδιορισμός των χαρακτηριστικών της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.	88

Προσέγγιση των αποτελεσμάτων του δεύτερου θέματος με ενδεικτικές απόψεις των εκπαιδευτικών.	89
4.3 Σχέση αυτοαξιολόγησης και αποτελεσματικότητας σχολικής μονάδας.	94
Προσέγγιση των αποτελεσμάτων του τρίτου θέματος με ενδεικτικές απόψεις των εκπαιδευτικών.	95
4.4 Η αυτοαξιολόγηση στην κουλτούρα του εκπαιδευτικού.....	98
Προσέγγιση των αποτελεσμάτων του τρίτου θέματος με ενδεικτικές απόψεις των εκπαιδευτικών.	99
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	103
5.1 Συζήτηση.....	103
Νοηματοδότηση της αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού.....	104
Προσδιορισμός των χαρακτηριστικών της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. .	109
Σχέση αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας και αποτελεσματικότητά της.....	112
Η αυτοαξιολόγηση στην κουλτούρα του εκπαιδευτικού.....	115
Ευρήματα της έρευνας σε αναλογία με ευρήματα παλαιότερων ερευνών που αναφέρθηκαν.....	117
5.2 Συμπερασματικά.....	118
5.3 Περιορισμοί.....	121
5.4 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	122
5.5 Αντί επιλόγου.....	122
Βιβλιογραφία.....	125
Ελληνόγλωσση.....	125
Μεταφρασμένη.....	133
Ξενόγλωσση.....	134
Παράρτημα 1. Οδηγός Συνέντευξης.....	138
Παράρτημα 2. Θέματα, υποθέματα, κατηγορίες και κωδικοί ανά συνέντευξη.....	140
Παράρτημα 3. Συγκεντρωτικός πίνακας κωδικών ανά θέμα-υποθέματα.....	183
Παράρτημα 4. Ενημερωτική Επιστολή προς τους συμμετέχοντες.....	199

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας αποτελεί διαρκές ζητούμενο στις σύγχρονες κοινωνίες που επενδύουν τεράστια ποσά προκειμένου να ανταπεξέλθουν στο δύσκολο και απαιτητικό στίβο της παγκοσμιοποίησης. Καίριας σημασίας για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας διαδραματίζει η αυτοαξιολόγησή της, η οποία ωστόσο, ως άλλη μορφή αξιολόγησης αποτελεί πεδίο αντιπαραθέσεων μεταξύ της εκπαιδευτικής κοινότητας και της πολιτείας. Η παρούσα έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση των αντιλήψεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών των όρων της της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και της αποτελεσματικότητάς της, καθώς και του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη σχέση μεταξύ των δύο παραπάνω εννοιών, αν δηλαδή συνειδητοποιούν ότι μέσω της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας μπορεί να υπάρξει βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της. Επίσης επιχειρεί να ανιχνεύει το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν ενσωματώσει την κουλτούρα της αυτοαξιολόγησης του σχολικού οργανισμού καθώς και να ψηλαφήσει τη στάση τους σε μελλοντική προσπάθεια αυτοαξιολόγησης της σχολικής τους μονάδας. Το θέμα της εργασίας προσεγγίστηκε από τη σκοπιά της ποιοτικής έρευνας και δη αυτήν της θεματικής ανάλυσης. Ως μέθοδος συλλογής δεδομένων προκρίθηκε αυτή των ημιδομημένων συνεντεύξεων και ως δείγμα χρησιμοποιήθηκαν εκπαιδευτικοί από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι οποίοι επιλέχτηκαν με κριτήριο την εμπειρία τους (σκόπιμη δειγματοληψία). Από τη διεξαγωγή της έρευνας προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους έχουν πολύ καλή αντίληψη των εννοιών της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και της αποτελεσματικότητάς της. Αναγνωρίζουν την θεμελιώδη αξία της δικής τους συμμετοχής στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, όχι όμως και, στο βαθμό που θα έπρεπε, τη συμμετοχή γονέων και μαθητών. Επίσης ανιχνεύθηκε πως ενώ θεωρητικά αντιλαμβάνονται την αξία της αυτοαξιολόγησης ως προς τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας, οι ίδιοι φαίνεται να μην έχουν εγκολπωθεί την κουλτούρα της αυτοαξιολόγησης, φανερώνοντας ανασφάλεια και επιφυλακτικότητα έναντι της συμμετοχής τους σε μελλοντική αυτοαξιολόγηση, επιζητώντας μεταξύ άλλων περισσότερη κατάρτιση-εκπαίδευση-ενημέρωση.

Λέξεις κλειδιά: σχολική αποτελεσματικότητα, σχολική αυτοαξιολόγηση

ABSTRACT

The school unit's effectiveness constitutes a continuous issue in modern societies that invest huge amounts of money in order to cope with globalization. Essential for the improvement of the school unit's efficiency is its self-evaluation process which as another form of evaluation initiates a controversy field between the educational community and the state. This research aims to investigate the educators' perceptions regarding the school unit's self-evaluation and its efficiency terms, as well as the way they perceive the relation between the two concepts mentioned above, that is if they realize that there can be improvement of the school unit's effectiveness through its self-evaluation. It also attempts to detect if the educators have incorporated the culture of self-assessment of the school's organism, as well as to palpate their attitude towards a future attempt of the school unit's self-evaluation. The dissertation's thesis was approached from the qualitative researches point of view and it mainly moves in this thematical analysis. As a data collecting method, a semi structured interview method was chosen and as a sample, primary school teachers were used that were selected with the criterion of their experience (calculated sampling). From the research occurred that the majority of the teachers have a good perception of the meanings of the school unit's self-assessment and its effectiveness. They acknowledge the fundamental value of their participation in the process of self-evaluation but not to the extent of the parent's and pupil's participation. It has also been detected that even if they apprehend the value of self-evaluation regarding the improvement of the school unit's effectiveness, they don't seem to have embraced the self-assessment culture, revealing insecurity and cautiousness in regard to their participation in a future self-evaluation process, pursuing among other things more training, education and instruction.

Keywords: school effectiveness, school efficacy, school self-evaluation, school assessment

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Εκπαίδευση και σύγχρονη εποχή

Στην αστικού τύπου κοινωνία και με δεδομένη τη διαφοροποίηση του κράτους από την κοινωνία των ιδιωτών, η εκπαίδευση, εν είδει κρατικού κανόνα δικαίου-θεσμού, εξελίχθηκε δεχόμενη τις αντιτιθέμενες επιρροές, της κεφαλαιακής εξάπλωσης και της κρατικής υπόστασης, του ατομικισμού, που καθορίζεται από τον οικονομικό ανταγωνισμό, και της δημοκρατίας (Ανθογαλίδου, 2004). Όντας κοινωνική θέσμιση, το εκπαιδευτικό σύστημα, αντιδρώντας στις εκάστοτε αλλαγές, εξελίσσεται με δυναμικό τρόπο, στοχεύοντας στην ομαλή ένταξη των ατόμων στην κοινωνία (Ράσης, 1988) και καθώς προσφέρεται και ρυθμίζεται από το κράτος, λειτουργεί ασφαλώς και ως διαδικασία μετάδοσης γνώσης και μόρφωσης, αλλά συγχρόνως προάγει μια συγκεκριμένη πρόσληψη της ζωής, τύπους συμπεριφοράς και στάσεις, νοοτροπίες και μεθόδους θέασης του κοινωνικού γίνεσθαι (Φίλιας, 1988).

Απότοκος κοινωνικοπολιτικών διενέξεων στο μακρύ ιστορικό χρόνο, ο καθορισμός της υπόστασης των εκπαιδευτικών δομών, η λειτουργία των οποίων, αντανακλά την αέναη διαπραγμάτευση τόσο μεταξύ των φορέων της εκπαιδευτικής δραστηριότητας εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού, όσο και ενός δούναι και λαβείν με διαφορετικών καταβολών και σκοπεύσεων κοινωνικές συλλογικότητες, επιδίωξη των οποίων αποτελεί η επιβολή προσδιοριστικών στοιχείων και προσανατολισμών προς εξυπηρέτηση ιδίου οφέλους (Ανθογαλίδου, 2004). Απόρροια και στις δυο παραπάνω περιπτώσεις διαπραγμάτευσης συνιστούν άλλοτε ήσσονος και άλλοτε μείζονος σημασίας μεταβολές εκπαιδευτικού χαρακτήρα (ό.π.).

Μεταβολές, που λαμβάνουν διαστάσεις μεταρρύθμισης, επιβάλλονται στον εκπαιδευτικό χώρο, από το παγκοσμιοποιημένο οικονομικό και τεχνολογικό περικείμενο και τις διαρκείς μεταμορφώσεις του, καθώς στη σύγχρονη εποχή της διαβίου μάθησης και των κοσμογονικών αλλαγών, η εκπαίδευση προσλαμβάνεται ως εκ των ων ουκ άνευ χαρακτηριστικό της και ως «πόρος προστιθέμενης αξίας» στην προσπάθεια ανέλιξης σε ατομικό και επαγγελματικό επίπεδο (Πετροπούλου, Κασιμάτη & Ρετάλης, 2015). Ούσα σημαντική παράμετρος, μέσω της οποίας ξεπερνιούνται αντιθέσεις και διχογνωμίες, ως παράγωγα των διεθνών εξελίξεων, η εκπαίδευση, στη νέα κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας, πορεύεται δεχόμενη και τις επιδράσεις

διεθνών οργανισμών (ΟΥΝΕΣΚΟ, ΟΟΣΑ, Παγκόσμια Τράπεζα, Συμβούλιο της Ευρώπης) αναφορικά με την ιδεολογικο-πολιτική της πυξίδα και τις εφαρμοζόμενες πρακτικές (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Στη χορεία των παγκόσμιων μετασχηματισμών που συνδέονται με το σχολικό θεσμό και τον επηρέασαν, αξίζει να αναφερθούν αφενός η επανεμφάνιση του νεοφιλελευθερισμού ως κυρίαρχης ιδεολογίας, η οποία πρόταξε την αγορά και συνακόλουθα πρόβαλε το παράδειγμα της επιχείρησης, ως υποδείγματος μορφοποίησης του συνόλου των κοινωνικών δραστηριοτήτων, αφετέρου η εξέχουσα θέση της γνώσης ως εφελθρίου κοινωνικο-οικονομικής προόδου των κρατών (Fischer, 2006).

Ήδη από τη δεκαετία του 1950 και εξαιτίας της σημαντικής απόκλισης μεταξύ των οικονομιών αναφάνηκε ως κυρίαρχο στοιχείο της δυτικοευρωπαϊκής πολιτικής η επίτευξη βελτίωσης της οικονομίας και ανασύνταξης της κοινωνίας, στοχεύσεις οι οποίες μαρτυρούνται και στο εκπαιδευτικό σκέλος υπερεθνικών οργανισμών όπως του ΟΗΕ, της UNESCO και κυρίως του ΟΟΣΑ. (Βρυσιώτη, 2017). Με δεδομένη την εξάπλωση των ιδεών του διεπιστημονικού κλάδου των Οικονομικών της Εκπαίδευσης, η οποία και εστίασε κατά κύριο λόγο στον υπολογισμό των οικονομικού χαρακτήρα του κόστους και των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης, αλλά και με την υιοθέτηση από την κοινή γνώμη της αντίληψης ότι η εκπαίδευση κοστίζει, το εκπαιδευτικό σύστημα προσεγγίστηκε από μερίδα θεωρητικών και πολιτικών, και ως ένα βαθμό, στη βάση του οικονομικού δίπολου ζημίας-κέρδους (ό.π.). Σήμερα, άλλωστε, περισσότερο από ποτέ παρατηρείται στενή διασύνδεση μεταξύ οικονομίας και εκπαίδευσης (Reynolds, Creemers, Stringfield, Teddlie&Schaffer, 2004).

Η θέση του ερωτήματος περί του οικονομικού κέρδους που επιφέρει η δαπάνη κεφαλαίων για την εκπαίδευση και του συναφούς ερωτήματος σχετικά με την αποτελεσματικότητα-αποδοτικότητα, δηλαδή της παραγωγής του μεγαλύτερου δυνατού εκπαιδευτικού αποτελέσματος με συγκεκριμένη κεφαλαιακή δαπάνη, καθόρισε, τρόπον τινά, την ατζέντα της Εκπαίδευσης την οποία και διέχυσε στην δημόσια πολιτική σκηνή προωθώντας την οικονομετρική διάσταση των εκπαιδευτικών συστημάτων με όρους κόστους-οφέλους, αποτελεσματικότητας αλλά και ποιότητας (Βρυσιώτη, 2017).

Η αναζήτηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης συνδέονται στενά με αυτόν της εκπαιδευτικής αξιολόγησης (Κουτσούλης & Χαραλάμπους, 2010), καθώς οι σχολικοί οργανισμοί, σε αντίθεση με συμπεράσματα παλαιότερων ερευνών (Coleman et.al. 1966 και Jencks et.al. 1971) που ανέδειξαν την αδυναμία ουσιαστικής αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων από τα σχολεία, έχουν τη δυνατότητα με τη χρήση πρακτικών που λειτουργούν ως προστιθέμενη αξία να ασκήσουν σημαντική επιρροή στην κατεύθυνση της ανάπτυξης-εξέλιξης των μαθητών, ανεξάρτητα από το κοινωνικο-οικονομικο-πολιτισμικό τους υπόβαθρο (Teddlie & Reynolds, 2003). Η αξιολόγηση, ως προστιθέμενη αξία με δυναμικά χαρακτηριστικά, θεωρείται παράγωγο εκείνων των μεταβολών που σχετίζονται με πρωτοβουλίες και δράσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού· άλλωστε η μορφή αυτή εσωτερικής αξιολόγησης, ως νέα πρόσληψη που τοποθετεί στο φόντο των ενεργειών και της ανάλυσής της το συγκεκριμένο και τα διακριτά γνωρίσματα του οργανισμού και προβάλλει τη συστημική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, υιοθετήθηκε πλέον από την πλειοψηφία των ευρωπαϊκών κρατών (Παπαντωνίου-Ζορπά & Χριστοφίδου, 2014).

Η προβληματική – θεματική της έρευνας

Στο ερέθισμα των κοινωνικο-πολιτικών και οικονομικο-τεχνολογικών μεταβολών, η αντίδραση του εκπαιδευτικού συστήματος παρουσιάζεται ποικιλόμορφη ανά τις βαθμίδες στις οποίες συγκροτείται και ασκείται η εκπαιδευτική πολιτική, από αυτήν της κρατικής-κυβερνητικής σύλληψης έως εκείνη της διοίκησης της εκπαιδευτικής μονάδας και από την ανασύνθεση της σκοποθεσίας και του αναλυτικού προγράμματος έως την υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου και την αξιολόγηση (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Ωστόσο, οι κεντρικά κατευθυνόμενες αλλαγές στον εκπαιδευτικό χώρο και δη σε αυτόν της σχολικής μονάδας έχουν αβέβαια αποτελέσματα ειδικά όταν αυτές εξαγγέλλονται με όρους προτροπής, τακτικισμού και με ρητορικό στόμφο (MacBeath, 2001). Οι εκπαιδευτικές μονάδες έχουν τη δυνατότητα πρόκλησης καινοτομιών βελτιώνοντας τις επιδόσεις τους και γενικότερα την αποτελεσματικότητά τους, όταν αντιλαμβάνονται τις ικανότητες εκπαιδευτικών και μαθητών ως προστιθέμενη αξία και επενδύουν σε αυτές, όταν αναζητούν εναλλακτικές μεθόδους πρόσληψης της γνώσης, όταν αναγνωρίζουν δυνατότητες στο σχολικό οργανισμό να μαθαίνει (ό.π). Με δεδομένο, δε, ότι η γνώση

δομείται από τον κάθε οργανισμό στη βάση του ξεχωριστού και ιδιαίτερου συγκείμενου που τον πλαισιώνει και μέσω της διαλεκτικής σχέσης που αναπτύσσει με απροσδιόριστους κάθε φορά παράγοντες (MacBeath, 1999), η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα -και συνακόλουθα η άποψη των διαμορφωτών πολιτικής- καθίσταται πρακτική και χρήσιμη μόνο όταν έχει επίγνωση της ιδιαιτερότητας του σχολικού χώρου τον οποίο εξετάζει εντός των κοινωνικο-πολιτισμικών ορίων λειτουργίας του (Townsend, 2007).

Η δημιουργία αποτελεσματικών σχολείων βρίσκεται στην πρώτη γραμμή των επιλογών πολλών χωρών αναφορικά με τη μεταρρύθμιση στην παιδεία (Botha, 2010). Βασική παράμετρος στην κατεύθυνση της αποτελεσματικότητας, και γενικότερα της βελτίωσης της σχολικής μονάδας, αποτελεί η αξιολόγησή της (Meuret & Morlaix, 2003), αφ' ης στιγμής ενεργοποιεί το σύνολο του δυναμικού του σχολικού οργανισμού ως προς την υλοποίηση των δράσεων που έχει αναλάβει, με προαπαιτούμενο την αναγνώριση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του και του πλαισίου εντός του οποίου αυτός δραστηριοποιείται (Παπαντωνίου-Ζορπά& Χριστοφίδου, 2014). Επιτυγχάνεται έτσι μετάβαση σε μια φιλοσοφία αυτο-ελέγχου που στοχεύει στην εξέλιξη της σχολικής μονάδας, στηριζόμενη κατά κύριο λόγο στο δικό της δυναμικό (Σολομών, 1999).

Με δεδομένο ότι στη χώρα μας η αξιολόγηση εξέλιπε ήδη από το 1982 με την κατάργηση του επιθεωρητισμού (Ιορδανίδης, 2011), και την ουσιαστική απουσία, έκτοτε, άλλης μορφής αξιολόγησης, καθώς και το γεγονός ότι επιχειρήθηκε πανελλαδικά το σχολικό έτος 2013-2014 η επιβολή της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων από τα πάνω, σε περίοδο οικονομικής κρίσης και χωρίς καμιά προετοιμασία, η προβληματική της παρούσης μελέτης σχετίζεται με το πώς οι σύλλογοι διδασκόντων αντιλαμβάνονται τη διασύνδεση μεταξύ σχολικής αυτοαξιολόγησης και σχολικής αποτελεσματικότητας. Οι υπάρχουσες σχετικές μελέτες-έρευνες στην Ελλάδα συνδέουν την αποτελεσματικότητα με την αυτοαξιολόγηση, όχι όμως στο πεδίο που φιλοδοξεί να φωτίσει η παρούσα έρευνα, σε αυτό, δηλαδή, του αν και κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη θετική αλληλεξάρτησή τους.

Θέμα της μελέτης είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συσχέτιση μεταξύ της σχολικής αυτοαξιολόγησης και της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Η επιλογή του θέματος αφορμάται κυρίως από την απουσία του ελέγχου της αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού και της αυτοαξιολόγησής του, μορφή αξιολόγησης η οποία, κατά την αντίληψη του συγγραφέα, συγκροτεί και

συστηματοποιεί το διάλογο και την πραγματική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για εκπαιδευτικά θέματα αλλά και για θέματα που άπτονται της αποτελεσματικότητας του οργανισμού στον οποίο εργάζονται¹.

Η υπόθεση εργασίας είναι ότι παρότι εκπαιδευτικοί και διευθυντές αναγνωρίζουν ως ένα βαθμό ότι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας συσχετίζεται με την αποτελεσματικότητά της, με την έννοια ότι η αξιολόγηση παραμέτρων όπως τα μαθητικά επιτεύγματα, η υλικοτεχνική υποδομή, οι μέθοδοι διδασκαλίας, οι σχέσεις εκπαιδευτικών μεταξύ τους, κλπ. επηρεάζονται θετικά μέσω και της ανατροφοδότησης που παρέχει η αυτοαξιολόγηση, εντούτοις δεν προβαίνουν σε αυτήν. Φαίνεται, δηλαδή, να μην έχουν αντιληφθεί τη σπουδαιότητα της αυτοαξιολόγησης ως παράγοντα ενδυνάμωσης της αυτοεκτίμησης και ανάπτυξης της επαγγελματικής τους ταυτότητας, αλλά και της ανάδειξής της ως συγκριτικού πλεονεκτήματος στην προσπάθειά τους να καταστούν οι ίδιοι και εν γένει η σχολική μονάδα περισσότερο αποτελεσματική.

Θα πρέπει, εδώ, να σημειωθεί ότι στην παρούσα εργασία οι όροι σχολική αποτελεσματικότητα και αποτελεσματικότητα του σχολείου, χρησιμοποιούνται εναλλακτικά εξατομικεύοντας την αναφορά τους στην αποτελεσματικότητα αυτής καθαυτής της σχολικής μονάδας και όχι εν γένει του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η σημασία και ο σκοπός της έρευνας

Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως βασική συνιστώσα ενός αποτελεσματικού σχολείου αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της ουσιαστικής συνεργασίας των διδασκόντων ενός σχολικού οργανισμού. Κατά συνέπεια η ανίχνευση

¹Η μακρόχρονη εμπειρία του γράφοντος σε δημοτικά σχολεία της χώρας ως δασκάλου κατέγραψε ως μείζονος σημασίας αρνητικό στοιχείο, το γεγονός της μη σύνταξης από το σύλλογο διδασκόντων ενός ουσιαστικού προγραμματισμού με αναφορές σε διδακτικούς-μαθησιακούς στόχους, σε μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης των μαθητών, σε επιμορφώσεις του διδακτικού προσωπικού, σε αναβάθμιση των σχέσεων σχολείου-οικογένειας, κτό. και ασφαλώς στην έλλειψη οργανωμένης ανατροφοδότησης μέσω της αυτοαξιολόγησης έστω και στο τέλος του διδακτικού έτους, προκειμένου έτσι να διαπιστωθεί από το σύλλογο διδασκόντων το αν υπήρξε και σε ποιο βαθμό αποτελεσματικός σε σχέση με τη στοχοθεσία που ο ίδιος έθεσε στον αρχικό προγραμματισμό του. Δυστυχώς ο όποιος προγραμματισμός εξαντλείται κατά βάση στην καταγραφή εκπαιδευτικών επισκέψεων, οργάνωσης των διαφόρων εκδηλώσεων, καθώς και κατανομής αρμοδιοτήτων, δείχνοντας έτσι ανήμπορος να εκμεταλλευτεί τα όποια περιθώρια οργάνωσης, υλοποίησης και ανάδειξης δικού του έργου, μολονότι λειτουργεί στα πλαίσια ενός συστήματος με συγκεντρωτικά χαρακτηριστικά, όπως το ελληνικό.

των στάσεων, απόψεων-αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως προς αυτό το θέμα είναι ασφαλώς καθοριστικής σημασίας για την εξέλιξη του σχολείου στην κατεύθυνση της αποτελεσματικότητάς του μέσω της οδού της αυτοαξιολόγησης.

Με δεδομένο το θέμα της έρευνας, σκοπός ή άλλως κύρια πρόθεση της ποιοτικής μελέτης είναι να διερευνηθεί, αν οι εκπαιδευτικοί συσχετίζουν και σε ποιο βαθμό την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας με την αυτοαξιολόγησή της, αν δηλαδή αντιλαμβάνονται τη διασύνδεση και αμφίδρομη σχέση μεταξύ των παραπάνω εννοιών.

Ως επιμέρους στόχοι-επιδιώξεις μπορούν να θεωρηθούν η εξέταση των αντιλήψεων-στάσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη νοηματοδότηση της σχολικής αποτελεσματικότητας και της συμμετοχικής αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, η αναζήτηση του αν και πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την αλληλεξάρτηση των δύο όρων και, τέλος, η διερεύνηση του αν έχει ενταχθεί ή όχι η αυτοαξιολόγηση στην καθημερινή πρακτική των εκπαιδευτικών, ως ανατροφοδοτικόεργαλείο τόσο για το καθαρά διδακτικό τους έργο όσο και για δραστηριότητες που αναφέρονται στη γενικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας, η υλοποίηση των οποίων απαιτεί συστηματική συλλογική προσπάθεια και η οποία αποτελεί ασφαλή δείκτη αποτελεσματικότητας.

Η αξία-σημασία-συμβολή της μελέτης έγκειται στο ότι πραγματεύεται τις έννοιες της αξιολόγησης-αυτοαξιολόγησης και της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας, που αποτελούν γενικότερα έννοιες ταμπού, αλλά και διαρκή ζητούμενα, καθώς μετά την κατάργηση της αξιολόγησης στην Ελλάδα οι έννοιες αυτές και κυρίως η αξιολόγηση πολεμήθηκαν, κατά βάση από τους συνδικαλιστικούς φορείς των εκπαιδευτικών² (Καψάλης, 2015)· στο ότι επιχειρεί να ανιχνεύσει το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν ή όχι και για ποιους λόγους την αγωνία της αποτελεσματικότητας της σχολικής τους μονάδας· στο ότι μπορεί ως ένα βαθμό να λειτουργήσει ως ερέθισμα για τη συνειδητοποίηση από τους εκπαιδευτικούς, του γεγονότος ότι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας συνδέεται θετικά με τη βελτίωση των ιδίων αλλά και της

²«Η αξιολόγηση είναι οργανικό μέρος της φυσικής και συμβολικής βίας, κατάγεται από την καπιταλιστική εκμετάλλευση και ταυτόχρονα την εκφράζει, την ισχυροποιεί και τη νομοποιεί ... Η αξιολόγηση πνίγει τη δημοκρατία, στραγγαλίζει την όποια παιδαγωγική ελευθερία έχουν οι εκπαιδευτικοί...» Κάτσικας, Χ., Θεριανός, Κ., Τσιριγώτης, Α. & Καββαδίας, Γ. (2007). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Λιβάνης.

σχολικής τους μονάδας· στο ότι ο λόγος των εκπαιδευτικών, ιδίως όταν αυτός εκφράζει ρητά και συνειδητά το πώς αντιλαμβάνονται έννοιες και διαδικασίες που έχουν άμεση σχέση με το έργο τους, μαρτυρά ως ένα σημείο, στερεότυπα καθώς και τον τρόπο δράσης των ιδίων στην σχολική καθημερινότητά τους.

Εξετάζοντας τα παραπάνω μέσω της ποιοτικής ερευνητικής προσέγγισης και ασφαλώς με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έρευνα θα διερευνηθούν οι στάσεις, αντιλήψεις, θέσεις των συνεντευξιζόμενων, ώστε η όποια γνώση παραχθεί να μπορεί να χρησιμοποιηθεί κατά βάση από τους άμεσα ενδιαφερόμενους διευθυντές και δασκάλους στην πιθανή άρση παρανοήσεων.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικών ερευνών.

Η αξιολόγηση ως κεντρικός άξονας αποτέλεσε και αποτελεί προσφιλέθες θέμα πολλών ερευνητικών προσπαθειών στον ελληνόφωνο χώρο (Ελλάδα και Κύπρο), με εκείνες που σχετίζονται με την εσωτερική αξιολόγηση-αυτοαξιολόγηση του σχολικού οργανισμού, το δείγμα των οποίων αντλεί κατά βάση από τη δεξαμενή των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, να υστερούν αριθμητικά σε σύγκριση με όσες αναφέρονται γενικώς στην αξιολόγηση. Ακόμη πιο μικρός είναι ασφαλώς ο αριθμός των ερευνών που μελετούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας θέμα που προσιδιάζει με την έρευνα του γράφοντος. Είναι, βέβαια, γνωστό ότι στην Ελλάδα από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 δεν υπάρχουν εμπειρικές έρευνες οι οποίες να αναφέρονται στις επιδράσεις της αξιολόγησης στη γενικότερη βελτίωση των σχολείων, με δεδομένο ότι δεν υφίσταται καμιάς μορφής αξιολόγηση των σχολικών οργανισμών και του έργου που επιτελείται σε αυτούς. Παρακάτω παρουσιάζονται αδρομερώς ορισμένες από τις συναφούς περιεχομένου έρευνες.

Η έρευνα των Κυριακίδη και Πασιαρδή (2005) σε σχολεία της Κύπρου κατέληξε στο συμπέρασμα ότι για όσες σχολικές μονάδες συμμετείχαν σε αυτοαξιολογικές διαδικασίες, οι μαθησιακές επιδόσεις σε Γλώσσα και Μαθηματικά ήταν καλύτερες μαθητών σχολείων που δεν αυτοαξιολογούνταν και μάλιστα η ίδια διαπίστωση επισημάνθηκε και μετά την παρέλευση έξι μηνών από την υλοποίηση του προγράμματος αυτοαξιολόγησης (Κασσωτάκης, 2018). Στην ανάλογο χαρακτήρα

έρευνα των Δημητρίου και Κυριακίδη (2012) σε εξήντα δημοτικά σχολεία της Κύπρου, χωρισμένα σε τέσσερις ομάδες. Η ομάδα σχολείων στην οποία εφαρμόστηκε εσωτερική αξιολόγηση πέτυχε σημαντικά καλύτερη επίδοση στα μαθηματικά, ενώ η ομάδα η οποία έτυχε σχεδίου υποστήριξης συνδεδεμένο με τις αρχές της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας πέτυχε τα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα σε σύγκριση με όλες τις άλλες ομάδες σχολείων.

Η εσωτερική αξιολόγηση του σχολείου και ο ρόλος του διευθυντή και του σχολικού συμβούλου σε αυτήν αποτέλεσε το θέμα της έρευνας του Ανδρεαδάκη (2005), το δείγμα της οποίας συνιστούσαν 422 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κρήτη. Στα αποτελέσματα της έρευνας συγκαταλέγονται η αποδοχή της αξιολόγησης ως υποστηρικτικής και ενισχυτικής του εκπαιδευτικού έργου διαδικασίας, η οποία επίσης βοηθά στη βελτίωση των εκπαιδευτικών σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο, καθώς και στην επισήμανση των προβλημάτων και αδυναμιών του σχολικού οργανισμού. Άλλοι εκπαιδευτικοί, ωστόσο, θεώρησαν ότι αρκετές φορές τα αποτελέσματα της αξιολόγησης δεν είναι αξιόπιστα και ότι συχνά παραβλέπεται το συγκεκριμένο μέσα στο οποίο λειτουργεί η σχολική μονάδα. Σε ό,τι αφορά στα κριτήρια αξιολόγησης, το κλίμα στην τάξη, η παιδαγωγική συμπεριφορά, η ενεργοποίηση του μαθητικού πληθυσμού και η υπευθυνότητα των διδασκόντων θεωρήθηκαν ως τα πλέον σημαντικά, ενώ σχετικά με τους αξιολογητές η σειρά καταλληλότητάς τους έφερνε τους εκπαιδευτικούς στην πρώτη θέση, τους σχολικούς συμβούλους μετά και τελευταίο το διευθυντή του σχολείου (Κιρκιλιανίδου, 2012).

Στην ποσοτική έρευνα του Ρούση (2006) που πραγματοποιήθηκε με δείγμα 234 εκπαιδευτικούς 47 σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Μεσσηνία αναφορικά με την επίδραση της εσωτερικής αξιολόγησης στην αποδοτικότητα του σχολικού οργανισμού, η πλειοψηφία των ερωτώμενων αναγνώριζε την εξαιρετικά σημαντική επιρροή της αξιολόγησης στην προαγωγή του εκπαιδευτικού έργου εν γένει με την προϋπόθεση της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων της (Κιρκιλιανίδου, 2012).

Στην επίσης ποσοτική έρευνα των Αθανασίου και Γεωργούση (2006), στην οποία συμμετείχαν 104 διδάσκοντες σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ηπείρου, εξετάστηκε η αναγκαιότητα ή μη της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο, η συχνότητα εφαρμογής της, οι παράμετροι που την επηρέαζαν, οι φορείς που

θα την υλοποιούσαν και οι προϋποθέσεις εγκυρότητας των αποτελεσμάτων της. Στα ευρήματα της έρευνας και στο βαθμό που αυτά συνδέονται με την παρούσα εργασία συγκαταλέγονται το ότι η πλειονότητα του δείγματος αποδεχόταν την αξιολόγηση ως διαδικασία που επηρεάζει θετικά το εκπαιδευτικό έργο, αποτελώντας ταυτόχρονα κίνητρο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, ενώ θεωρούσε την αξιολόγηση ωφέλιμη, αν στις επιδιώξεις της συμπεριλαμβάνονται η συστηματική ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών σε σχέση με το διδακτικό τους έργο, η συστηματική υποστήριξη και ενθάρρυνσή τους, η διαπίστωση των δυσλειτουργιών τόσο σε επίπεδο τάξης όσο και σε αυτό της σχολικής μονάδας και, τέλος, η συνδρομή της αξιολόγησης γενικότερα στην υλοποίηση των στόχων του σχολικού οργανισμού (Κιρκιλιανίδου, 2012).

Η μελέτη των απόψεων 50 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιων σχολείων της Θεσπρωτίας σε σχέση με την εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, η οποία υπήρξε αποτέλεσμα ποιοτικής (μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων) έρευνας της Χαϊδεμενάκου (2006), εμφανίζει την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θετική ως προς την δυνατότητα συμβολής της αξιολόγησης στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου θεωρώντας, ωστόσο, περισσότερο κατάλληλη την εσωτερική αξιολόγηση παρά την εξωτερική (Κιρκιλιανίδου, 2012).

Στην ποιοτική και ποσοτική έρευνα των Ζουγανέλη, Καφετζόπουλου, Σοφού & Τσάφου (2008) για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου η οποία διενεργήθηκε με δείγμα εκπαιδευτικών, αλλά και διοικητικά στελέχη, σχολικούς συμβούλους και γονείς, από την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, προέκυψε από τα ποσοτικά δεδομένα ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ της αξιολόγησης καθώς τη θεωρούν αναγκαία για την εξέλιξη της εκπαίδευσης. Ωστόσο αρκετά μεγάλο ποσοστό (35%) των εκπαιδευτικών δεν την θεωρεί απαραίτητη με το ποσοστό αυτό να αυξάνεται (44%) μεταξύ αυτών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο ποιοτικό σκέλος της έρευνας, αντίθετα, το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δεν επιθυμούν την αξιολόγηση είναι σαφώς πολύ χαμηλότερο. Στα δεδομένα που προέκυψαν από την ποιοτική έρευνα, θα πρέπει να επισημανθεί, επίσης, η άποψη ορισμένων ότι η εκπαίδευση υποβιβάζεται και αποδυναμώνεται από την έλλειψη αξιολόγησης, ενώ ένα μεγάλο ποσοστό θεωρεί ότι μέσω αυτής οι εκπαιδευτικοί θα αναλάβουν τις ευθύνες που έχουν επωμιστεί. Αναφορικά με τη σχέση αξιολογητή-αξιολογούμενου η πλειονότητα προκρίνει την εσωτερική αξιολόγηση θεωρώντας ως καταλληλότερους τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές, αλλά και τους σχολικούς

συμβούλους ως συμμετέχοντες σε άλλες μορφές αξιολόγησης, κάτι όμως που ανατρέπεται αλλού, εφόσον παρουσιάζεται αντίφαση καθώς, ενώ θεωρούν τους διευθυντές και τους σχολικούς συμβούλους ως γνώστες της εκπαιδευτικής πραγματικότητας προτείνουν επίσης ανεξάρτητους φορείς για την αποφυγή μεροληψιών, υποκειμενικών κρίσεων και της ελεγκτικής εξουσίας των διευθυντών.

Στην ποσοτική έρευνα των Κασιμάτη & Γιαλαμά (2009) με δείγμα 358 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από όλη την Ελλάδα εξετάστηκαν οι απόψεις και οι στάσεις τους σχετικά με το θεσμό της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Και σε αυτήν την έρευνα η πλειονότητα των εκπαιδευτικών είχε θετική στάση για την αξιολόγηση εν γένει και ειδικότερα για την αξιολόγηση της διδακτικής επάρκειας και της επιστημονικής κατάρτισης του διδάσκοντα, καθώς αντιλαμβάνονται ότι μέσω της αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός ανατροφοδοτείται ως προς το έργο του και αναβαθμίζεται επαγγελματικά και κοινωνικά. Η αρνητική στάση ορισμένων εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση συνδέθηκε με τη δυσπιστία τους στην εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της, ενώ εκδηλώθηκε η αντίθεσή τους ως προς την αξιολόγηση της επιστημοσύνης τους αλλά και της διδακτικής τους ικανότητας (Κιρκιλιανίδου, 2012).

Στην ποσοτική έρευνα των Βέρδη και Τσέκου που πραγματοποιήθηκε το 2011 σε δείγμα 150 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, από τη Μακεδονία και την Αττική, και σε ό,τι αφορά στο σκέλος της έρευνας που μελέτησε τα οφέλη στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και τα οποία προκύπτουν από την αυτοαξιολόγηση των σχολείων οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες θεωρούν μικρή τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης σε τομείς όπως η βελτίωση της συμπεριφοράς, των επιδόσεων, της τήρησης των κανόνων της σχολικής μονάδας, της κοινωνικο-πολιτιστικού χαρακτήρα ανάπτυξης, της ασφάλειας, της μείωσης της μαθητικής διαρροής και της εμπιστοσύνης του μαθητικού πληθυσμού στο εκπαιδευτικό έργο που επιτελεί ο σχολικός οργανισμός. Αντίθετα το δείγμα της έρευνας υποστηρίζει ότι η συμβολή της αυτοαξιολόγησης διαπιστώνεται στην ποιοτική αναβάθμιση της καθημερινότητας της σχολικής κοινότητας, στην εφαρμογή των κανόνων του σχολείου από τους διδάσκοντες και στην ενίσχυση της εμπιστοσύνης των γονέων στο σχολικό έργο (Βέρδης & Τσέκου, 2017).

Η πλειονότητα δείγματος 159 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Δωδεκανήσου στην έρευνα του Χατζηνικόλα (2017), υιοθετεί, μεταξύ άλλων, τη θέση ότι μέσω της αυτοαξιολόγησης του σχολικού οργανισμού, αναδεικνύονται τα επιτεύγματα των εκπαιδευτικών και ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους, προβάλλονται οι καλές πρακτικές του σχολείου με αποτέλεσμα να παρακινούνται και τα λιγότερο ενεργά μέλη του συλλόγου διδασκόντων σε δράση, βελτιώνεται η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, καλλιεργείται κουλτούρα αξιολόγησης στο σχολείο το οποίο οργανώνεται, διοικείται και λειτουργεί αποτελεσματικότερα, μετασχηματιζόμενο σε οργανισμό που αυτονομείται και αυτοδιορθώνεται (Κασσωτάκης, 2018).

Στην ποιοτικού χαρακτήρα έρευνα του Κοσμά (2018) δεκαπέντε εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εμφανίστηκαν θετικοί στην ιδέα της εσωτερικής αξιολόγησης θεωρώντας ότι χάρη σε αυτήν θα βελτιώσουν τις διδακτικές τους μεθόδους και τις πρακτικές διαχείρισης της τάξης αλλά και τις σχέσεις τους με συναδέλφους, γονείς και μαθητές. Μάλιστα συναινούν στην συμμετοχή των γονέων και των μαθητών στις διαδικασίες αξιολόγησής τους. Επίσης πιστεύουν ότι θα βοηθηθούν στην αποτελεσματικότητά τους ως προς το εκπαιδευτικό έργο και ότι μέσω της αξιολόγησης θα υποστηριχτούν επαγγελματικά.

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΠΕΡΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ.

1.1 Αποτελεσματικότητα. Περί τίνος πρόκειται;

Με δεδομένο ότι τα τελευταία χρόνια μεταβλήθηκαν οι κοινωνικές ανάγκες εξαιτίας πολιτικών, οικονομικών και πολιτισμικών επιρροών, παρατηρήθηκε αύξηση του ενδιαφέροντος για την προσμέτρηση της «προστιθέμενης αξίας» ή της «αποτελεσματικότητας» των εκπαιδευτικών συστημάτων, με το Κίνημα για το Αποτελεσματικό Σχολείο (SchoolEffectivenessMovement) να επιχειρεί να απαντήσει στο ζήτημα της σχολικής κινητικότητας και επιτυχίας του μαθητικού πληθυσμού, καθώς στόχο του αποτέλεσε η, μέσω και των ανάλογων ερευνητικών συμπερασμάτων, υποστήριξη μαθητών με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο (Παμουκτσόγλου, 2001). Το Κίνημα για το Αποτελεσματικό Σχολείο επεδίωξε επίσης να εξηγήσει, γιατί

ορισμένοι σχολικοί οργανισμοί και δάσκαλοι ήταν πιο αποτελεσματικοί, ανεξάρτητα από το κοινωνικό πλαίσιο, θέτοντας, έτσι, στο επίκεντρο της έρευνας τη μελέτη των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού σχολείου και της αποτελεσματικής τάξης (Valenzuela, Bellei, & Allende, 2016). Αυτά τα χαρακτηριστικά-δείκτες-κριτήρια αποτελεσματικότητας αποτέλεσαν αντικείμενο μελετών³ από το Κίνημα των Αποτελεσματικών Σχολείων το οποίο στα τέλη της δεκαετίας του '70 και στις αρχές της δεκαετίας του '80 παρουσίασε καταλόγους συμπερίληψης σημαντικών παραμέτρων αποτελεσματικότητας οι οποίες και θα ήταν δυνατό να αξιοποιηθούν από κάθε σχολικό οργανισμό (Δούκας, 1999). Ωστόσο, και με δεδομένο ότι οι σχολικές μονάδες είναι δυναμικοί και όχι στατικοί οργανισμοί, αναφέρθηκε έντονος ο προβληματισμός ως προς τις «έρευνες καταλόγων», σχετικά με το πώς της διασύνδεσης των προτεινόμενων παραμέτρων αποτελεσματικότητας, με στόχο πάντα τη σχολική βελτίωση (ό.π.).

Γενικότερα, ο όρος «αποτελεσματικότητα» αναφέρεται σε κάθε οργανισμό, εν προκειμένω σχολικό, που πετυχαίνει τους στόχους του (Botha, 2010), ενώ, σύμφωνα με έναν άλλο ορισμό, αποτελεσματικό καλείται εκείνο το σχολείο όπου η συντελεσμένη πρόοδος των μαθητών αξιολογείται ως ικανοποιητικότερη από την αναμενόμενη, συνυπολογίζοντας, ασφαλώς, τις εισροές του, ώστε να θεωρείται ότι έχει προστιθέμενη αξία συγκριτικά με σχολεία φοίτησης ανάλογου επιπέδου μαθητών (Sammons, 2008). Για τον Lezotte, αποτελεσματικό σχολείο θεωρείται εκείνο που μπορεί να επιδεικνύει, μέσω των μαθητικών επιτευγμάτων, την κοινή παρουσία της ποιότητας και της ισότητας (Ryan & Telfer, 2011). Δεν υπάρχει, ωστόσο, κοινώς αποδεκτή δέσμη παραδοχών αναφορικά με την εκτίμηση της σχολικής αποτελεσματικότητας, ενώ σύμφωνα με τους Sun, Creemers και De Jong οι έρευνες για την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας επιδιώκουν αφενός τον εντοπισμό

³Μελέτη ορόσημο στη θεματική αυτή, ήταν εκείνη του R. Edmonds το 1979, όπου παρουσιάστηκαν 5 παράγοντες οι οποίοι συνιστούν το αποτελεσματικό σχολείο: ισχυρή διοίκηση του σχολείου, σχολικό κλίμα το οποίο εγγυάται τη μορφωτική πρόοδο, υψηλές προσδοκίες για τις μαθητικές επιδόσεις, σαφές πλαίσιο αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων και έμφαση στην απόκτηση των βασικών μορφωτικών δεξιοτήτων. Άλλες έρευνες πρότειναν διαφορετικό αριθμό μεταβλητών της σχολικής αποτελεσματικότητας. Συγκεκριμένα ο Austin (1981) πρότεινε 29, οι Brookover - Lawrence (1979) 10, ο Weber (1971) 8 κτλ. Ο κατάλογος αποτελεσματικότητας των Purkey - Smith (1983), παρουσίασε την πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση της σχετικής βιβλιογραφίας. Περιλαμβάνει 13 μεταβλητές αποτελεσματικότητας οι οποίοι διακρίνονται σε δυο κατηγορίες σε *οργανωτικές / διαρθρωτικές* (οργάνωση, λειτουργία σχολείων) και σε *μεταβλητές διαδικασιών* (μορφωτικές και προσωπικές σχέσεις που διαμορφώνονται στο σχολείο).

παραμέτρων που χαρακτηρίζουν τα αποτελεσματικά σχολεία αφετέρου την ανακάλυψη των διαφορών μεταξύ των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων αυτών των σχολείων (Botha, 2010). Για τη Sammons, δε, η σχολική αποτελεσματικότητα δεν στοχεύει στη μέτρηση της σχολικής εκπαίδευσης στο σύνολό της, αλλά στην εξέταση των διαφορετικών επιδράσεων κάθε σχολικού οργανισμού, συνυπολογίζοντας τις εισροές τους. Γίνεται παραδεκτό, ακόμα, ότι η αποτελεσματικότητα είναι δυνατό να διαφοροποιείται εντός της σχολική μονάδας τόσο στο επίπεδο των ειδικοτήτων όσο και αυτό των τάξεων και τμημάτων, καθώς και ότι η επήρεια των διδασκόντων μπορεί να αποβεί πιο ουσιώδης σε σύγκριση με τη διαφοροποίηση ανάμεσα στους σχολικούς οργανισμούς (Sammons, 2008). Δυστυχώς, δεν είναι λίγοι οι παιδαγωγοί οι οποίοι μη έχοντας αποκρυσταλλωμένη θέση αναφορικά με τον όρο της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας τον εναλλάσσουν με αυτόν της σχολικής αποδοτικότητας⁴ προκαλώντας σύγχυση (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 1999).

Η ανάγκη για σχολική αποτελεσματικότητα αποτελεί συστατικό στοιχείο του σχολικού θεσμού και θεωρείται ως η επιτυχημένη επιρροή της προσφερόμενης εκπαίδευσης στο μαθητικό πληθυσμό, προσδιορίζοντας ως θεμελιώδη προϋπόθεση αποτελεσματικότητας, τη βαθιά γνώση του σχολείου για τον εαυτό του (Λιακοπούλου, χ.χ.). Η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα απέδειξε ότι με τις κατάλληλες συνθήκες όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν, ότι οι κακές ακαδημαϊκές επιδόσεις και η αποκλίνουσα συμπεριφορά δεν πρέπει να θεωρούνται ως προβλήματα μεμονωμένων παιδιών ή των οικογενειών τους και ότι αποτελεί προκατάληψη η άποψη πως η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της περιοχής στην οποία λειτουργεί το σχολείο καθορίζει αναπότρεπτα την ποιότητα της σχολικής μονάδας, άλλωστε η έρευνα εξετάζει τα μαθησιακά αποτελέσματα, όχι σε απόλυτους αριθμούς, αλλά σε σχέση με την προστιθέμενη αξία στις ικανότητες των μαθητών και όχι στη βάση εξωσχολικών παραγόντων (Townsend, 2007). Σειρά μελετών αναγνώρισε, επίσης, πως η αποτελεσματικότητα οποιουδήποτε σχολείου πρέπει να εξεταστεί στο πλαίσιο της λειτουργίας του, πως το επίπεδο αποτελεσματικότητας των σχολείων ποικίλλει ανάλογα με το κοινωνικό περιβάλλον της τοποθεσίας τους (βλ. Hallinger&Murphy, 1986), και το κοινωνικό μίγμα των μαθητών (βλ. Blakey&Heath,1992), ενώ έχει επίσης αποδειχθεί ότι η συνολική σχολική απόδοση, από την άποψη της

⁴Η έννοια της αποδοτικότητας μιας παραγωγικής διαδικασίας αναφέρεται κυρίως στη μετατροπή των εισροών σε εκροές με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, στη μέγιστη δυνατή ποσότητα, χρησιμοποιώντας όσο το δυνατόν μικρότερες ποσότητες εισροών και με το λιγότερο κόστος.

αποτελεσματικότητάς της, μπορεί να διαφέρει με την πάροδο του χρόνου (βλ.Nuttall, 1992), ότι τα σχολεία που είναι αποτελεσματικά δεν είναι απαραίτητα αποτελεσματικά σε όλους τους τομείς, κάποια σχολεία μπορεί να είναι αποτελεσματικά σε ό,τι αφορά στις ακαδημαϊκές επιδόσεις τους, αλλά όχι με όρους κοινωνικών αποτελεσμάτων ή αντίστροφα (βλ.Mortimoreetal., 1988), ούτε είναι απαραίτητα αποτελεσματικά για όλους τους μαθητές, καθώς διαφορετικά σχολικά αποτελέσματα μπορούν να εμφανιστούν σε παιδιά από διαφορετικές ομάδες μέσα στο ίδιο σχολείο (βλ.Nuttall, Goldstein, Prosser, & Rasbash, 1989), (Townsend, 2007).

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας και υιοθετώντας τη θέση της Λιακοπούλου, θα πρέπει να γίνει διάκριση μεταξύ της σχολικής αποτελεσματικότητας η οποία και απηχεί την εκπαιδευτική εν γένει πολιτική (αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης) και της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας η οποία καθορίζεται από το βαθμό πλήρωσης των στόχων που η ίδια έθεσε, λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά του μαθητικού της πληθυσμού, αυτής καθ αυτής της σχολικής μονάδας αλλά και του γενικότερου πλαισίου εντός του οποίου λειτουργεί⁵, θέση από την οποία συνάγεται ότι ο κάθε σχολικός οργανισμός προσδιορίζει την αποτελεσματικότητά του, ορίζει τη στοχοθεσία του, οργανώνει και αξιολογεί την υλοποίησή του και, τέλος, επανασχεδιάζει (Λιακοπούλου, χ.χ.). Στην κατεύθυνση αυτή το Κίνημα για το Αποτελεσματικό Σχολείο συσχετίζει την έννοια της σχολικής αποτελεσματικότητας με την κοινωνική αποδοτικότητα, εφόσον αναφέρεται στο κατά πόσο επιτεύχθηκαν από το σχολικό οργανισμό οι τιθέμενοι από τον ίδιο στόχοι (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 1999). Όπως δε ο μαθητής, ως διδασκόμενος, ο ίδιος δομεί τη γνώση του, έτσι και η σχολική μονάδα, ως οργανισμός μάθησης, οργανώνει τις γνώσεις της λειτουργώντας στο δικό της κοινωνικο-πολιτισμικό συγκείμενο στην προσπάθειά της να καταστεί αποτελεσματική (MacBeath, 2001).

Η έννοια της αποτελεσματικότητας, προερχόμενη κι αυτή από τον παραγωγικό χώρο της οικονομίας, διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο στα εκπαιδευτικά συστήματα, από τη στιγμή που η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως παραγωγική λειτουργία, δομικά στοιχεία

⁵Όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή οι όροι σχολική αποτελεσματικότητα και αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας στην παρούσα εργασία χρησιμοποιούνται εναλλακτικά για να δηλώσουν την αποτελεσματικότητα σε επίπεδο μονάδας.

της οποίας αποτελούν οι εισροές⁶ (inputs), οι οποίες μέσω μεθοδευμένης σειράς ενεργειών (process) μετασχηματίζονται σε εκροές (outputs) (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 1999). Δεν μπορεί, βέβαια, να παραγνωρισθεί το γεγονός ότι υπάρχει αντικειμενική δυσκολία στην ποσοτικοποίηση ορισμένων μεταβλητών (εισροών-εκροών), με εκείνες το περιεχόμενο των οποίων άπτεται ψυχολογικών και κοινωνιολογικών αναφορών, όπως των νέων μαθητικών εμπειριών και των τροποποιημένων συμπεριφορών μαθητών και διδασκόντων, να θεωρείται μάλλον ανέφικτο να υπολογιστούν (Κωνσταντίνου, 2017). Μετά τη δεκαετία του 1980, ωστόσο, ο ορισμός της αποτελεσματικότητας μεταβάλλεται, καθώς δεν συμπεριλαμβάνονται δείκτες ποσοτικού χαρακτήρα, όπως για παράδειγμα αυτοί των εισροών (χρηματοδότηση, υλικοτεχνική υποδομή, δαπανώμενος χρόνος για μάθηση) -εκροών (πρόωρη σχολική εγκατάλειψη και επίδοση των μαθητών σε βασικά μαθησιακά αντικείμενα), που αντιγράφουν μοντέλα λειτουργίας επιχειρηματικών μονάδων (Ξωχέλλης, 2006).

Η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα, ουσιαστικά ξεκίνησε από τις Η.Π.Α. και τη Δυτική Ευρώπη, μετά τη δημοσίευση ερευνών⁷ (Παμουκτσόγλου, 2001), οι οποίες κατέληγαν στο απαισιόδοξο συμπέρασμα ότι τα σχολεία, οι εκπαιδευτικοί και η εκπαίδευση δεν μπορούν να επιδράσουν σημαντικά στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών (Sammons, Hillman&Mortimore, 1995). Τα πορίσματα, ωστόσο, των παραπάνω ερευνών, αμφισβητήθηκαν από νεότερες μελέτες⁸ οι οποίες συνέδραμαν το κίνημα για τα αποτελεσματικά σχολεία και υπερασπίστηκαν τη θέση ότι υπάρχουν καθοριστικοί σχολικοί παράγοντες οι οποίοι επιδρούν στα μαθητικά επιτεύγματα και προκαλούν εκπαιδευτικά επακόλουθα υψηλότερου επιπέδου σε σύγκριση με τα αποτελέσματα που θα επέβαλε η κοινωνική τους καταγωγή (Δούκας, 1999), ότι, δηλαδή, ανεξάρτητα από το πολιτισμικό, οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών, υφίστανται στις σχολικές μονάδες εκπαιδευτικές πρακτικές που λειτουργούν ως προστιθέμενη αξία⁹ ασκώντας σημαντική επιρροή στην κατεύθυνση της εξέλιξης των μαθητών (Teddlie&Reynolds, 2003).

⁶Ως εισροές στον εκπαιδευτικό χώρο συγκαταλέγονται το έμψυχο δυναμικό του σχολείου, η ικανότητα των μαθητών, τα κοινωνικοοικονομικά τους χαρακτηριστικά, οι χρηματικοί πόροι και η οργανωτική δομή του σχολείου, κλπ. ενώ ως εκροές

⁷Coleman et al., 1966 και Jenks et al., 1972.

⁸Weber, 1971, Summers - Wolfe, 1977, Hoover, 1978, Lezotte - Passalacqua, 1978, Brookover et al., 1979, Edmonds, 1979, Rutter et al., 1979, Gregory et al., 1980, Madaus et al., 1980, Murnane, 1981, Cohen, 1982, Purkey - Smith, 1983, Mackenzie, 1983, Lipsitz, 1984, Rosenholtz, 1985, Stedman, 1985, Cohn - Rosenholtz, 1985.

⁹Addedvalue

Από την ανασκόπηση ερευνών για τα αποτελεσματικά σχολεία προέκυψε ότι δεν είναι ένας απομονωμένος παράγοντας που συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα των σχολείων, αλλά πολλοί και διαφορετικοί σε επιμέρους επίπεδα του σχολείου (Hofman, Hofman&Gray, 2015). Έχει αποδειχθεί επανειλημμένα από την έρευνα για τα αποτελεσματικά σχολεία, ότι αυτά μπορούν να ελέγξουν αρκετές μεταβλητές για να εξασφαλίσουν ότι όλοι οι μαθητές μαθαίνουν, ενώ ερευνητές επιχείρησαν την κατηγοριοποίηση των παραμέτρων που θεωρούνται κρίσιμες για τη σχολική αποτελεσματικότητα στοχεύοντας στην αντιγραφή αυτών των σημαντικών μεταβλητών και από άλλα σχολεία βοηθώντας έτσι την εκπαίδευση των μαθητών ανεξαρτήτως του κοινωνικο-οικονομικού συγκείμενου και του οικογενειακού περιβάλλοντός τους (Ryan&Telfer, 2011). Τονίζεται, ωστόσο, ότι τα ευρήματα δεν θα πρέπει να εφαρμόζονται μηχανικά και ανεξάρτητα από το ιδιαίτερο πλαίσιο του σχολείου αλλά μάλλον να προσλαμβάνονται ως χρήσιμο σημείο εκκίνησης (αυτό)αξιολόγησης και αναθεώρησης του σχολείου (Sammons, Hillman&Mortimore, 1995), αλλά και ως συσχετισμοί και αλληλεπιδράσεις, η επήρεια των οποίων έχει ισχύ, όταν λειτουργούν αθροιστικά και αλληλεξαρτώμενα (MacBeath, 2001), θέση με την οποία διαφοροποιείται μερικώς ο Καψάλης (2005), σύμφωνα με τον οποίο και με δεδομένα το γεγονός ότι τα σχολεία δεν είναι ίδια μεταξύ τους, όντας πολύπλοκα κοινωνικά συστήματα, και τη δυναμική αλληλεπίδραση των διαφόρων παραγόντων, είναι δυνατό η επίδραση κάποιου παράγοντα άλλοτε να αυξάνει και άλλοτε να λειτουργεί ανασχετικά ή και να ακυρώνει την επίδραση του άλλου.

Βασικοί παράγοντες των αποτελεσματικών σχολείων σύμφωνα με τον Edmonds (1979) θεωρούνται η ισχυρή διοίκηση του σχολείου, το υποστηρικτικό για τη διδασκαλία και μάθηση σχολικό κλίμα, οι υψηλές προσδοκίες αναφορικά με τα μαθητικά επιτεύγματα, η βαρύτητα στην πρόσκτηση βασικών μορφωτικών δεξιοτήτων και ένα ευδιάκριτο σύνολο νορμών μαθητικής αξιολόγησης (Ramberg, Låftman, Fransson&Modin, 2019). Αντίστοιχα ο Mortimore και οι συνεργάτες του (1995) προέβαλαν ως μεταβλητές ενός αποτελεσματικού σχολείου, την διοίκηση που διέπεται από επαγγελματικά χαρακτηριστικά, τη συναντίληψη οραμάτων και στόχων, την έμφαση στη διδασκαλία και τη μάθηση, τη δημιουργία ενός ελκυστικού περιβάλλοντος που ευνοεί τη μάθηση και είναι ενισχυτικό προς το μαθητή, τις υψηλές προσδοκίες, την καλά σχεδιασμένη διδασκαλία, τον συνεχή έλεγχο της μαθητικής επίδοσης και εξέλιξης, τον καθορισμό

υποχρεώσεων και δικαιωμάτων των μαθητών, τη συνεργατική σχέση γονέων και εκπαιδευτικών και τη λειτουργία του σχολείου ως μανθάνοντα οργανισμού (Θωμά, 2010). Για τον Ξωχέλλη (2006) ως κεφαλαιώδους σημασίας παράμετροι του αποτελεσματικού σχολείου λογίζονται η κοινή αντίληψη των μελών του συλλόγου διδασκόντων και οι μεταξύ τους συνεργατικές και βασιζόμενες στην εμπιστοσύνη σχέσεις, στοιχεία που περιγράφουν όψεις της κουλτούρας της σχολικής μονάδας. Ο Κυριακίδης στο Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ) αποδίδει ιδιαίτερη βαρύτητα στο σύνολο των δραστηριοτήτων και πρακτικών που εφαρμόζει το σχολείο για τη διδασκαλία και για την πρόκληση ενός ενισχυτικού για τη μάθηση περιβάλλοντος (Κυριακίδης, 2017), ενώ για τους Giltin, Smith και Day η επαγγελματική ολοκλήρωση των διδασκόντων συνδυαζόμενη με την ενεργό συμμετοχή τους στην πραγμάτωση των στόχων της εκπαιδευτικής μονάδας, θεωρείται εξαιρετικά σημαντικό στοιχείο της αποτελεσματικότητας του ίδιου του σχολικού οργανισμού (Χαραλάμπους & Γκανάκας, 2006). Για πολλούς ερευνητές τα αποτελεσματικά σχολεία χαρακτηρίζονται από ικανή ηγεσία, υψηλές προσδοκίες στα μαθησιακά επιτεύγματα, εξαιρετική διαχείριση της τάξης, διαφοροποιημένη διδασκαλία και ικανή ανατροφοδότηση στους μαθητές, ποικιλία αξιολογικών μεθόδων, προβολή της αυτενεργούς μάθησης, ποιοτική γονεϊκή συμμετοχή, πολύ καλό σχολικό κλίμα και ποιοτικό αναλυτικό πρόγραμμα (Sammons, 2008).

Μια άλλη αναφορά σε χαρακτηριστικά που απαντώνται στα αποτελεσματικά σχολεία είναι αυτή που τα διαχωρίζει σε οργανωτικά και στα της εσωτερικής ζωής του σχολικού οργανισμού με τα πρώτα να συμπεριλαμβάνουν τη διεύθυνση του σχολείου, την ηγεσία για τη διδασκαλία, τη μη συχνή εναλλαγή των μελών του συλλόγου διδασκόντων, τη διάρθρωση και οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τις συνεργατικές σχέσεις εκπαιδευτικών και γονέων, την επιβράβευση της αριστείας, την ορθολογική εκμετάλλευση του διδακτικού χρόνου και τη συνεργασία και υποστήριξη της σχολικής μονάδας από τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές (Καψάλης, 2005). Αντίστοιχα οι σχέσεις συναδελφικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών, η συνεργασία τους στο σχεδιασμό δράσεων, το ομαδικό πνεύμα, η σαφήνεια των μαθησιακών στόχων, οι υψηλές προσδοκίες και, τέλος, η οργάνωση και το πνεύμα πειθαρχίας στοιχειοθετούν τα γνωρίσματα της εσωτερικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας, τα οποία, καθώς συνιστούν τις κατευθυντήριες γραμμές μέσω των οποίων καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό το σχολικό κλίμα, κατά συνέπεια η ποιότητα και

αποτελεσματικότητά του, θεωρούνται σαφώς αξιολογότερα των οργανωτικών παραμέτρων (ό.π.). Συνάφεια με τα παραπάνω, σε ό,τι αφορά στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας εντοπίζει κανείς και στους Hofman, et.al. (2015) με την αναφορά τους στη σχολική κουλτούρα, με την οποία συνδέονται στενά το σχολικό κλίμα, οι αξίες και οι στάσεις, και η οποία αντιπροσωπεύει παραμέτρους σχολικής αποτελεσματικότητας, όπως οι προσδοκίες για πρόοδο των μαθητών, η έμφαση στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων και το επίπεδο συμμετοχής της τοπικής κοινότητας και ιδίως των γονέων.

Η πλειονότητα των ερευνών που αναφέρονται στη σχολική αποτελεσματικότητα (Sheerens, 1990, Reynolds, 1994, Mortimore, 1995) προσέλαβε το δείκτη της αριθμητικής έκφρασης της μαθητικής επίδοσης, σε *ad hoc*¹⁰ εξετάσεις, ως κριτήριο της αποτελεσματικής σχολικής πράξης, στοιχείο που προκαλεί τριβές μεταξύ των θεωρητικών και ερευνητών της σχολικής πραγματικότητας, καθώς προβάλλεται από σκεπτικιστές του χώρου η θέση ότι η σχολική επίδοση αποτελεί ασφαλώς ένα από τα παράγωγα της σχολικής μονάδας, ίσως όμως όχι το πλέον σημαντικό, και μάλιστα από τη στιγμή που και αυτή ακόμα η ποσοτική έκφραση της μαθητικής επίδοσης είναι προβληματική (Λαμπρόπουλος, Σπινθουράκη & Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2001). Το αποτελεσματικό σχολείο, άλλωστε, είναι αυτό που αμβλύνει τις διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις τάξεις, προσφέρει κατευθυντήριες γραμμές αξιολόγησης των κοινωνικών καταστάσεων και διαμορφώνει συνείδηση κοινωνικής μεταβολής (Ματσαγγούρας, 1999).

Η κριτική, ωστόσο, στις έρευνες για τη σχολική αποτελεσματικότητα, εντάθηκε τελευταία εξαιτίας της πραγματιστικής αντίληψης που διακατέχει τις εν λόγω έρευνες¹¹ σε συνάρτηση με την από μέρους τους υποβάθμιση των θεωριών και της επίρειας της κοινωνικής δομής (Sammons, 2008). Η απάντηση των ερευνητών στην ασκούμενη κριτική αρθρώνεται με επιχειρήματα που σχετίζονται με την συνεισφορά τους στο διάλογο για ποιοτικότερη εκπαίδευση αφ' ης στιγμής επίκεντρο της έρευνάς τους αποτελεί ο εντοπισμός και η μελέτη πτυχών της σχολικής ζωής και των σχέσεων τους με μαθητικά αποτελέσματα μεταξύ των οποίων και όσα έχουν ακαδημαϊκό, συναισθηματικό και κοινωνικό χαρακτήρα, στοιχείο που τα καθιστά καθολικά αποδεκτά (ό.π.).

¹⁰Επί τούτω, για το σκοπό αυτό.

¹¹Κατά βάση στο Ηνωμένο Βασίλειο.

1.2 Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση.

Οι επιρροές της παγκοσμιοποίησης στον εκπαιδευτικό, οικονομικό και γενικότερα κοινωνικό χώρο είχαν ως απότοκο τη διαμόρφωση εκείνων των συνθηκών οι οποίες ενδυνάμωσαν την αξία και σημασία της ποιότητας της εκπαίδευσης στη διεθνή κοινότητα (κυβερνήσεις, υπερεθνικοί οργανισμοί) για την οποία η ανακάλυψη μεθόδων ποιοτικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού συστήματος εν γένει και βελτίωσης της αποτελεσματικότητάς του αποτελούν σημαντικές προτεραιότητες (Κασσωτάκης, 2017). Το ζήτημα της ποιότητας στην εκπαίδευση θεωρείται κοινή συνισταμένη πολλών παραμέτρων τόσο κοινωνικο-πολιτισμικών όσο και εκπαιδευτικών, η δομή των οποίων είναι πολύπλοκη και η σύμπραξή τους κάθε άλλο παρά γραμμική μπορεί να χαρακτηριστεί (Ματσαγγούρας, Γιαλούρης, & Κουλουμπαρίτη, 2014). Παρότι ο όρος ποιότητα¹² προέρχεται κατά βάση από το χώρο των επιχειρήσεων συσχετίζεται με το στόχο της αύξησης της αποτελεσματικότητας και στον τομέα της εκπαίδευσης με τη δημιουργία τεχνικών, μεθόδων και στρατηγικών εξέλιξης των εκπαιδευτικών συστημάτων (Δούκας, 1999). Οι μελετητές προσλαμβάνουν την έννοια της ποιότητας ως σχετική και πολυπαραγοντική με άλλους από αυτούς να τη συνδέουν με παραγωγικούς όρους (εισροές-εκροές), άλλους να τονίζουν τα ποιοτικά «προϊόντα» της σχολικής μονάδας και άλλους να προβάλλουν τη δυνατότητα του σχολείου να αυτομετασχηματίζεται (ό.π.).

Η προαναφερθείσα τάση διεθνών οργανισμών και κυβερνήσεων αναφορικά με εξεύρεση μεθόδων ποιοτικότερης λειτουργίας και ενδυνάμωσης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων αποκλήθηκε από μερίδα συγγραφέων και ως «ρεύμα ποιότητας», συνδέθηκε στενά με την υλοποίηση της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, άρα και της αποτελεσματικότητας των σχολικών οργανισμών και των διδασκόντων σε αυτούς, και είχε ως απόρροια τη μεταστροφή της προσοχής από ποσοτικού σε ποιοτικού χαρακτήρα επιδιώξεις της σχολικής μονάδας (Κασσωτάκης, 2017). Καθώς είναι ακανθώδες θέμα ο ορισμός της έννοιας της ποιότητας, εξαιτίας της διαφοροποίησης της οπτικής των μελετητών αναφορικά με τους σκοπούς και τις κοινωνικοπολιτικές λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος¹³

¹²Όπως και αυτοί της αποτελεσματικότητας, της αποδοτικότητας, του ποιοτικού ελέγχου και της διασφάλισης της ποιότητας.

¹³Τις διαφορετικές απόψεις της ποιοτικής εκπαίδευσης μπορεί να τις προσεγγίσει κανείς μέσω των πρακτικών μοντέλων εφαρμογής. Αυτά περιλαμβάνουν τεχνικές όπως η «διασφάλιση της ποιότητας» (quality assurance), η «λογοδότηση ή απόδοση λόγου» (accountability), οι «δείκτες

(Δούκας, 1999), από κάποιους συγγραφείς θεωρείται ότι η ποιότητα στην εκπαίδευση έχει μάλλον τα χαρακτηριστικά μιας διαδικασίας περισσότερο και λιγότερο ενός αποτελέσματος, μιας λειτουργίας παρά ενός στόχου, που είναι πιο εύκολο να αναγνωρισθεί παρά να ορισθεί (Κασσωτάκης, 2017). Επιχειρώντας, ωστόσο, έναν ορισμό της έννοιας της ποιότητας μιας υπηρεσίας, όπως του εκπαιδευτικού συστήματος στην ολότητά του ή μιας σχολικής μονάδας, θα μπορούσε να γίνει λόγος για την αναγνώριση στην υπηρεσία αυτή εκείνων των προσδιοριστικών παραγόντων που για την πλειοψηφία των αποδεκτών της θεωρούνται αναγκαίοι για την ικανοποίηση στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό των προκαθορισμένων εκπαιδευτικών σκοπών. Ο Διεθνής Οργανισμός Τυποποίησης (ISO) ορίζει την ποιότητα ως «*το σύνολο των χαρακτηριστικών μιας οντότητας (προϊόντος ή παρεχόμενης υπηρεσίας), που την καθιστούν ικανή να καλύπτει εκφρασμένες και συνεπαγόμενες ανάγκες*» (ό.π.). Είναι βέβαια χαρακτηριστικό ότι από το ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο για την εκπαίδευση απουσιάζει έστω κι ένα περίγραμμα της έννοιας της ποιότητας, ενώ όταν απαντάται συσχετίζεται κυρίως με την αξιολόγηση (Βαβουράκη, Ζουγανέλη, Σοφού & Κούτρα, 2007).

Η επίτευξη των προκαθορισμένων στοχεύσεων της εκπαίδευσης και δη των σχολικών οργανισμών δεν αναφέρεται μόνο στον τομέα των γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών, αλλά σχετίζεται και με τη δημιουργία κοινωνικών δεξιοτήτων, τη πνευματική εξύψωση και τη διαμόρφωση έντιμων και υπεύθυνων πολιτών (Κασσωτάκης, 2017). Άλλωστε η πλέον κοινή θέση ορίζει την ποιότητα της εκπαίδευσης δίνοντας έμφαση στην ανθρωποκεντρική της πλευρά αλλά και στην αποτελεσματικότητά της (Κωνσταντίνου, 2015). Στην Ευρωπαϊκή Ένωση, ωστόσο, από την αρχή της δεκαετίας του 1990 και καθώς υποχωρεί η αντίληψη του κράτους πρόνοιας προς όφελος νεοφιλελεύθερων προσεγγίσεων η συζήτηση περί αποτελεσματικότητας και ποιότητας ενισχύεται, όπως ενισχύεται και η παρεμβατικότητα θεσμικών κοινοτικών οργάνων μέσω των οποίων η αποτελεσματικότητα και η ποιότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων προβάλλονται ως αναπτυξιακοί μοχλοί (Βαβουράκη, κ.ά., 2007).

Τα κριτήρια και οι δείκτες που μπορεί να εντοπίσει κανείς στη βιβλιογραφία σε σχέση με την ποιότητα της εκπαίδευσης εκτείνονται από τη θεματολογία διοικητικού ύφους έως αυτήν που εστιάζει στις μαθητικές ανάγκες και την κουλτούρα του σχολικού

απόδοσης» (performanceindicators), τα «σταθμισμένα κριτήρια» (standards) και η «ποιοτική διαχείριση» (qualitymanagement).

οργανισμού και της αίθουσας διδασκαλίας (Ξωχέλλης,2006). Η ιδέα, άλλωστε, ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης που προσφέρεται στις σχολικές αίθουσες καθορίζεται από την ποιότητα των διδασκόντων, αποτελεί πλέον κοινό τόπο, με δεδομένο ότι η αποτελεσματικότητα ακόμη και ενός αριστοτεχνικά σχεδιασμένου εκπαιδευτικού προγράμματος εξαρτάται από την αποτελεσματικότητα αυτών που αναλαμβάνουν να το υλοποιήσουν (Αποστολόπουλος, 2017).

Κριτήρια και δείκτες ως περιεχόμενο «ερευνών καταλόγων» με χαρακτηριστικά αποτελεσματικότητας, αποτέλεσαν αντικείμενο προβληματισμού, στοιχείο που επέφερε στα τέλη της δεκαετίας του 1980 κάμψη στο κίνημα της αποτελεσματικότητας (Μανιάτη, 2017) και μετατόπιση του ενδιαφέροντος στη καθολική ποιοτική δράση των σχολείων από τη δεκαετία του 1990 (Κασσωτάκης, 2018). Με δεδομένη την πεποίθηση ότι ουσιαστική αλλαγή μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από την εκπαίδευση και δη στο πεδίο που ονομάζεται σχολική μονάδα, υποστηρίχτηκε ότι το πρόβλημα συλλαμβάνεται στην αναζήτηση εκείνων των μεθόδων χάρη στις οποίες τα μη αποτελεσματικά σχολεία θα εξελιχθούν και τα αποτελεσματικά θα σταθεροποιήσουν την απόδοσή τους (Μανιάτη, 2017). Στη βάση της παραπάνω ιδέας η αξιολόγηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας, καθώς και η ανίχνευση στρατηγικών βελτίωσης και αλλαγής της, παρουσιάζεται ως το έργο ερευνητών, φορέων και κυβερνήσεων, επιδίωξη των οποίων αποτελεί η προαγωγή της ποιότητας και συνακόλουθα των αποτελεσμάτων του σχολικού οργανισμού (ό.π.). Σημαντικό εργαλείο που εμπιστεύεται τη σχολική μονάδα και τη δυνατότητα της σχολικής κοινότητας που δραστηριοποιείται σε αυτή για να προωθήσει την αλλαγή, είναι ασφαλώς η αυτοαξιολόγηση, στόχος της οποίας είναι η αύξηση της αποτελεσματικότητας με επίκεντρο τη διδακτική διαδικασία και τη μάθηση, το πλέον αξιόλογο γνώρισμα ποιότητας του σχολικού οργανισμού (ό.π.).

Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, και με δεδομένο ότι η όποια συζήτηση περί ποιότητας είναι σαφώς ιδεολογικοπολιτική, η ποιότητα στην εκπαίδευση είναι ανάγκη να μην προσλαμβάνεται ως τεχνικής φύσης θέμα, για το οποίο θα πρέπει να επινοηθούν ή να επιλεγούν οι πλέον κατάλληλοι μηχανισμοί ελέγχου, διασφάλισης και προαγωγής της (Ματθαίου, 2007). Ο δε χαρακτηρισμός ιδεολογικοπολιτική μπορεί να τεκμηριωθεί από το γεγονός ότι κατά την ύστερη νεωτερικότητα υποχώρησε η κυρίαρχη, στην εκπαίδευση του 19^{ου} αιώνα, ιδέα σφυρηλάτησης της συλλογικότητας και της εθνικής ταυτότητας, για χάρη της οικονομίας, ελέω κατίσχυσης του φιλελευθερισμού και του οικονομικού πραγματισμού (Ματθαίου, 2007), με απώτερο σκοπό, μέσω της

απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων που υπαγορεύονται από την αγορά, τη μείωση της πίεσης από την παγκοσμιοποιημένη οικονομία (MacBeath, Schratz, Meuret&Jacobsen, 2005).

1.3 Σχολική Αποτελεσματικότητα και Σχολική Βελτίωση.

Ο διάλογος αναφορικά με τα δεδομένα των ερευνών για την σχολική αποτελεσματικότητα, πέραν της προφανούς αξίας του για την ίδια τη έρευνα, σχετίζεται άμεσα με την πραγματική ζωή στο σχολικό οργανισμό, καθώς τροφοδοτεί τον αντίστοιχο διάλογο για τις προοπτικές βελτίωσης του σχολείου (Καψάλης, 2015).

Η έννοια της σχολικής βελτίωσης μπορεί να αναφέρεται σε ένα προϊόν (βελτιωμένη απόδοση ενός σχολείου με την πάροδο του χρόνου) ή σε μια ελεγχόμενη ή αναδυόμενη διαδικασία αλλαγής που εξελίσσεται εγκαίρως, με διαδικαστικές πτυχές και συγκεκριμένο περιεχόμενο (Scheerens, 2013). Μια πρώτη και βασική άποψη της σύνδεσης της βελτίωσης και της αποτελεσματικότητας θεωρεί ότι τα αποτελέσματα της έρευνας για την σχολική αποτελεσματικότητα αποτελούν πιθανόν δεξαμενή ιδεών για τη βελτίωση του σχολείου, η οποία, όταν θεάται ως συστηματική δραστηριότητα, στρέφει την προσοχή σε δύο επιπλέον επισημάνσεις-καταρχάς, ότι η διαδικασία της θέσης σε κίνηση των συνθηκών βελτίωσης της αποτελεσματικότητας μελετάται ως μια διαδικασία αλλαγής και, δεύτερον, ότι ο έλεγχος της διαδικασίας αλλαγής θεωρείται διακριτός από τον τακτικό έλεγχο του οργανισμού κάτι που σημαίνει ότι η βελτίωση του σχολείου υπερβαίνει την άμεση διαχείριση της πρωτοβάθμιας διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης και συχνά περιλαμβάνει προσαρμογές της διοικητικής προσέγγισης και των οργανωτικών συνθηκών (ό.π.).

Ενώ, λοιπόν, η αποτελεσματικότητα του σχολείου επικεντρώνεται έντονα στα αποτελέσματα των μαθητών και στα χαρακτηριστικά των σχολείων και των τάξεων που σχετίζονται με αυτά τα αποτελέσματα, χωρίς να εξετάζονται αυτόματα οι διαδικασίες που απαιτούνται για την πραγματοποίηση αλλαγών, η σχολική βελτίωση ενδιαφέρεται κυρίως για την αλλαγή της ποιότητας των εκπαιδευτικών και των σχολείων χωρίς να ελέγχονται άμεσα οι συνέπειες για τα μαθησιακά αποτελέσματα (Reezigt, 2001). Το κίνημα για τη σχολική αποτελεσματικότητα προσπαθεί να συστηματοποιήσει στοιχεία και να ποσοτικοποιήσει την πρόοδο, ενώ το κίνημα βελτίωσης του σχολείου επιδιώκει να εντοπίσει και να κατανοήσει τους σιωπηρούς παράγοντες που επηρεάζουν τις

διαδικασίες οργανωτικών αλλαγών (Vázquez&Gairín, 2014). Με λίγα λόγια, η αποτελεσματικότητα του σχολείου προσπαθεί να ανακαλύψει τι πρέπει να αλλάξει στα σχολεία προκειμένου να γίνουν πιο αποτελεσματικά, ενώ το πώς μπορούν να αλλάξουν τα σχολεία προκειμένου να βελτιωθούν, αποτελεί το αντικείμενο έρευνας της σχολικής βελτίωσης (Reezigt, 2001), η οποία ορίζεται από τον Hopkins ως μια ξεχωριστή προσέγγιση στην εκπαιδευτική αλλαγή που ενισχύει τα μαθησιακά αποτελέσματα καθώς και την ικανότητα του σχολείου να διαχειρίζεται την αλλαγή (Wrigley, 2003).

Επιπλέον, η εφαρμογή της γνώσης σχετικά με την αποτελεσματικότητα της σχολικής εκπαίδευσης, αναφορικά με το τι λειτουργεί στην εκπαίδευση, συχνά θεωρείται απλοϊκή και μηχανιστική (Karagiorgi, 2011). Οι ερευνητές της σχολικής βελτίωσης υποστηρίζουν ότι μια εικόνα της τρέχουσας αποτελεσματικότητας των σχολείων δεν φανερώνει τρόπους επιτυχίας των σχολείων και ότι επίσης, η διαφορεική έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα δεν έχει καμία θεωρία σχετικά με τα σχολικά αποτελέσματα σε διαφορετικά πλαίσια, αγνοώντας συχνά τον αντίκτυπο των κοινωνικών ή πολιτιστικών πτυχών, όπως οι αξίες, ενώ αντίθετα η σχολική βελτίωση αναφέρεται στις διαδικασίες υποστήριξης της ποιοτικής εκπαίδευσης και στις απαραίτητες προϋποθέσεις για αλλαγή (ό.π.).

Καθώς, λοιπόν, η αποτελεσματικότητα αφορά τα αποτελέσματα, οι ερευνητές της προσπαθούν να περιγράψουν ορισμένες μεταβλητές σχολικής επιτυχίας με μετρήσιμους όρους, με τη βελτίωση του σχολείου αντίστοιχα να υποδεικνύει τη διαδικασία ως στόχευση των ερευνώντων (Townsend, 2007). Υπάρχουν, λοιπόν, ουσιαστικές διαφορές μεταξύ αφενός της παράδοσης της σχολικής αποτελεσματικότητας, η οποία τελικά είναι ένα πρόγραμμα έρευνας με επίκεντρο τη θεωρία και την εξήγηση και αφετέρου την παράδοση της σχολικής βελτίωσης, ενός προγράμματος καινοτομίας επικεντρωμένου στην αλλαγή και την επίλυση προβλημάτων στην εκπαιδευτική πρακτική (Creemers, Kyriakides&Antonίου, 2013).

Διαφοροποιημένη προσέγγιση παρουσιάζεται από άλλους συγγραφείς. Σύμφωνα με τους MacBeath και Mortimore, η έννοια της αποτελεσματικότητας του σχολείου εμφανίστηκε ως αποτέλεσμα των ανισοτήτων στην κοινωνία, γεγονός που προκάλεσε την κίνηση της εκπαίδευσης για όλους. Για την εκπλήρωση του στόχου της παροχής εκπαίδευσης για όλους, τα σχολεία πρέπει να αναθεωρούν και να βελτιώνουν συνεχώς τις επιδόσεις τους, όντας αυτοκριτικά και ικανά να κατανοούν πώς μαθαίνουν οι

άνθρωποι, στοιχείο που έχει οδηγήσει σε μια γενική παραδοχή ότι η σχολική βελτίωση λειτουργεί ως αίτιο της αποτελεσματικότητας του σχολείου, με αποτέλεσμα οι δύο έννοιες, παρότι διαφορετικές να μην μπορούν να εξεταστούν μεμονωμένα, εφόσον οι στόχοι και οι προθέσεις τους δεν διαχωρίζονται (Botha, 2010).

Η σχέση μεταξύ σχολικής αποτελεσματικότητας και σχολικής βελτίωσης, υποστηρίζει ο Scheerens, εξαρτάται από την αντιστοιχία τους με μετρήσιμα αποτελέσματα (Wrigley, 2003). Έχει συνειδητοποιηθεί ότι το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας για την αποτελεσματικότητα της σχολικής εκπαίδευσης σχετίζεται με τη σχολική βελτίωση στο βαθμό που η τελευταία είναι προσανατολισμένη στο αποτέλεσμα (ό.π.). Συνήθως, η έρευνα για την αποτελεσματικότητα της σχολικής προσπάθειας επιχειρεί να βρει χαρακτηριστικά ολόκληρου του σχολείου που συσχετίζονται έντονα με τις μετρήσιμες πτυχές των μαθησιακών επιτευγμάτων (ό.π.).

Οι μελέτες¹⁴, ωστόσο, σχετικά με τη βελτίωση του σχολείου δείχνουν ότι λίγα σχολεία βελτιώνουν τις διαδικασίες ή τα αποτελέσματά τους με προοδευτικό και διατηρούμενο τρόπο με την πάροδο του χρόνου (Valenzuela, et.al., 2016). Τα ευρήματα φανερώνουν ότι η φύση της διαδικασίας βελτίωσης είναι κυρίως απρόβλεπτη, όχι κατ' ανάγκη γραμμική και είναι προϊόν της προσαρμογής ορισμένων βασικών οργανωτικών και παιδαγωγικών διαδικασιών στις ιδιαιτερότητες κάθε σχολείου (ό.π.). Η βελτίωση μπορεί να είναι συνεχής αλλά σπάνια προχωρά ως μια σταθερή διαδικασία με τα περισσότερα σχολεία να βιώνουν περιόδους στασιμότητας, γενικά μετά την εισαγωγή μιας νέας πρακτικής που δεν υιοθετείται πλήρως από τους συμμετέχοντες στο σχολείο (ό.π.). Έτσι, αναγνωρίσιμες περίοδοι σημαντικών βελτιώσεων ακολουθούνται από σχετική σταθερότητα ή ακόμη και παρακμή και στη συνέχεια ανανεωμένη βελτίωση, ενώ φαίνεται ότι τα διαφορετικά επίπεδα ανάπτυξης στη σχολική βελτίωση και οι αποτελεσματικές στρατηγικές διαφέρουν σημαντικά μεταξύ των σταδίων και μεταξύ των μειονεκτικών και των μη μειονεκτικών περιβαλλόντων(ό.π.). Ειδικότερα, η διαδικασία βελτίωσης του σχολείου ακολουθεί ορισμένα στάδια, όταν έχουν επιτευχθεί ορισμένες βασικές συνθήκες προς πιο σύνθετα και πολυδιάστατα επίπεδα (ό.π.).

¹⁴Creemers&Kyriakides, 2010; Grayetal, 2003; Manganetal, 2005; Thomas, Peng & Grey, 2007.

Η σχέση μεταξύ σχολικής αποτελεσματικότητας και σχολικής βελτίωσης αποτελεί αμφισβητούμενο ζήτημα με τους Teddlie και Reynolds¹⁵ να προσπαθούν να υποτάξουν τη βελτίωση στην αποτελεσματικότητα και τον Hopkins¹⁶ να επιδιώκει να διακρίνει τα δύο, δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στη βελτίωση της σχολικής εκπαίδευσης (Wrigley, 2003). Μετά από τρεις δεκαετίες έρευνας σχετικά με την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα¹⁷ και βελτίωση, θα μπορούσε κανείς να καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η σχέση τους εξακολουθεί να είναι προβληματική, καθώς αφενός η έρευνα για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα εστιάζει έντονα στα μαθησιακά αποτελέσματα και στα χαρακτηριστικά των σχολικών τάξεων και των συστημάτων που συνδέονται με αυτά τα αποτελέσματα, χωρίς να εξετάσει τις διαδικασίες που απαιτούνται για τη μεταβολή και τη βελτίωση της διδασκαλίας, των σχολείων και των εκπαιδευτικών συστημάτων αφετέρου, η σχολική βελτίωση, ασχολείται κυρίως με τη διαδικασία της αλλαγής στις τάξεις και σε μεγαλύτερο βαθμό στα σχολεία, χωρίς να ερευνά, στο βαθμό που θα έπρεπε, τις συνέπειες για τα μαθησιακά αποτελέσματα (Creemers, et.al., 2013).

Θα ήταν χρήσιμο, τέλος, να ειπωθεί ότι δεν υπάρχει κοινή αντίληψη μεταξύ των συγγραφέων και στο ζήτημα της έννοιας της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, καθώς δεν είναι λίγες οι φορές που συνδέεται με τη σχολική αποτελεσματικότητα και οι δυο όροι χρησιμοποιούνται συχνά αδιαφοροποίητα. Συνήθως, ωστόσο, η εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα δίνει έμφαση στην ποιοτική διάσταση συνδεδεμένη πάντα με τα μαθησιακά επιτεύγματα (Creemers, 2014) και τη δράση μέσα στην τάξη (Scheerens, 2013). Τα τελευταία 30 χρόνια, η έρευνα για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα έδωσε σχεδόν αποκλειστική έμφαση στην αναζήτηση παραγόντων που μπορεί να επηρεάσουν την πρόοδο της μάθησης των μαθητών και τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα, δηλαδή την ποιοτική διάσταση της αποτελεσματικότητας (Kyriakides, Charalambous, Creemers&Dimosthenous, 2019).

1.4 Η Δημοκρατικότητα της Αποτελεσματικότητας.

¹⁵Λειτουργούν ως φύλακες του παραδείγματος στο ρόλο τους ως εκδότες της έκδοσης ICSEI SchoolEfficiency and SchoolImprovement και του Διεθνούς Εγχειριδίου Σχολικής Αποτελεσματικότητας.

¹⁶Εμπειρογνώμονας με μακρόχρονη γνώση στη σχολική βελτίωση.

¹⁷Η έννοια της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας εδώ χρησιμοποιείται εναλλακτικά με αυτήν της σχολικής αποτελεσματικότητας.

Η εκπαίδευση είναι ένας ισχυρός μηχανισμός για τη βελτίωση πολλών πτυχών της ζωής ενός ατόμου, συμπεριλαμβανομένης της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης και της ευημερίας, λόγος για τον οποίο η σχολική αποτυχία έχει αρνητικό μακροπρόθεσμα αντίκτυπο στη ζωή ενός παιδιού, καθώς η εγκατάλειψη του σχολείου χωρίς επαρκή προσόντα θα μπορούσε να οδηγήσει σε δυσκολίες εξασφάλισης ίσης συμμετοχής στις οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές πτυχές της σύγχρονης κοινωνίας (Kyriakides, Charalambous, Creemers, Antoniou, Devine, Papastyliauou&Fahie, 2019). Άλλωστε διεθνείς μελέτες αξιολόγησης, όπως η PISA, αποκάλυψαν ότι στην Ευρώπη περίπου το 20% των μαθητών δεν διαθέτουν βασικές δεξιότητες στα μαθηματικά και ότι ένας δεκαπεντάχρονος μαθητής από ένα σχετικά υποβαθμισμένο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον είναι 2,37 φορές πιο πιθανό να είναι κακός μαθητής σε σχέση με ένα μαθητή που προέρχεται από μια πλούσια οικογένεια (ό.π.).

Η έρευνα έχει δείξει επίσης ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα επηρεάζονται σημαντικά από παραμέτρους όπως η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας, η εθνικότητα, το φύλο και το κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου (Angus, 2009), παράγοντες, δηλαδή, που δεν είναι πιθανό να αλλάξουν, εύρημα που οδήγησε τους ερευνητές της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας να προτείνουν τη χρήση δύο διαστάσεων αποτελεσματικότητας, αυτών της ποιότητας και της ισότητας (Kyriakides, et. al., 2019).

Η κουλτούρα της σχολικής αποτελεσματικότητας περιλαμβάνει πολλές από τις βασικές αξίες που σχετίζονται με τη δημοκρατία, όπως η ανεκτικότητα και ο σεβασμός των άλλων, η συμμετοχή και η έκφραση απόψεων, η ανταλλαγή και διάδοση γνώσεων, η εκτίμηση της αξίας της δημοκρατίας και της ισότητας, η ευκαιρία για τους μαθητές να κάνουν κρίσεις και επιλογές, η αξιοπρεπής αντιμετώπισή τους και η ενθάρρυνσή τους στη συμμετοχή της οργάνωσης του σχολείου (Harber, χ.χ.). Ο όρος «αποτελεσματικότητα», ωστόσο, δεν παραπέμπει σε μια ουδέτερη έννοια, ενώ η αναζήτηση του αποτελεσματικού σχολείου δεν είναι δυνατόν να διαχωριστεί από τις καθιερωμένες αξίες και παρότι πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι ο όρος «αποτελεσματικότητα» έχει αντικειμενικό υπόβαθρο σε αντιδιαστολή με το «καλό» που θεωρείται υποκειμενικό, οι δύο έννοιες έχουν κοινή αφετηρία την αναφορά τους στο σκοπό του σχολείου, στο πώς αξιολογείται η επιτυχία του και με ποιες μεθόδους και τεχνικές (MacBeath, 2001). Ένα θεωρητικά καλό-αποτελεσματικό σχολείο μπορεί να θεάται ως τέτοιο από το διευθυντή του, όχι όμως κατ' ανάγκην και από μαθητές με

πολύ χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό προφίλ που καταβάλουν ιδιαίτερη προσπάθεια να παρακολουθήσουν τις επιταγές του αναλυτικού προγράμματος και για τους οποίους η σύγκρουση για τη σημειολογία της έννοιας «αποτελεσματικότητα» δεν έχει ιδιαίτερο νόημα (ό.π.).

Εξαιτίας της υπερβολικά στενής εστίασής της στη μέτρηση της ακαδημαϊκής γνώσης, η έρευνα για την αποτελεσματικότητα επικρίνεται ολοένα και περισσότερο, με πολλούς ερευνητές να θέτουν πλέον ερωτήματα σχετικά με το κατά πόσον η απόκτηση γνώσεων είναι ο σπουδαιότερος εκπαιδευτικός στόχος και ειδικά, αν αυτός είναι ο σημαντικότερος στόχος της δημόσιας εκπαίδευσης (Burušić, Babarović&Velić, 2016). Η σχολική αποτελεσματικότητα έχει, επίσης, επικριθεί έντονα με πολιτικά, φιλοσοφικά, μεθοδολογικά και θεωρητικά κριτήρια για την υποστήριξη συντηρητικών ιδεολογιών, για την ποσοτική της προσέγγιση προς τα αποτελέσματα και την υιοθέτηση ενός τεχνικού μοντέλου αιτιότητας (Karagiorgci,2011). Βασικός σκοπός στη σημερινή μεταμοντέρνα κοινωνία θα πρέπει να είναι η επικέντρωση των σχολικών οργανισμών στη μεταφορά κοινωνικών αξιών, στην ανάπτυξη κοινωνικών και καλλιτεχνικών δεξιοτήτων και, κυρίως, στην ανάπτυξη της ικανότητας μεταφοράς, αξιολόγησης και σύνθεσης της γνώσης, καθώς και στις μεταγνωστικές δεξιότητες (Burušić, et.al., 2016). Κατά συνέπεια, η μελλοντική πρόκληση της έρευνας για την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης είναι να αναπτυχθούν αξιόπιστα και έγκυρα μέτρα διαφορετικών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, πέραν των περιορισμένων γνωστικών, χρησιμοποιώντας πολύπλευρα κριτήρια (ό.π.).

Οι ερευνητές, λοιπόν, της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας αντιμετωπίζουν ένα κοινωνικά ευαίσθητο ζήτημα σχετικά με το αν η εκπαίδευση πρέπει να στοχεύει στην αριστεία ή αν πρωταρχικός της στόχος πρέπει να είναι η άμβλυνση της εκπαιδευτικής ανισότητας και η επιδίωξη της εκπαιδευτικής ισότητας, με την τελευταία ιδέα να προάγει την κοινωνική δικαιοσύνη στοχεύοντας στη μείωση των διαφορών που οφείλονται στο γενικότερο υπόβαθρο ή στη διαφορά των ικανοτήτων (Burušić,et.al., 2016). Η Sammons (2008), δε, διαπιστώνει ισχυρή σχέση μεταξύ της σχολικής αποτελεσματικότητας και της προαγωγής της ισότητας στην εκπαίδευση, στοιχείο ιδιαίτερα σημαντικό δεδομένης της αυξανόμενης βαρύτητας που αποκτά η εκπαίδευση ως μέσο προώθησης ευρύτερων πολιτικών κοινωνικής ενσωμάτωσης και μείωσης των διαφορών επίδοσης σε πολλές χώρες. Για το Wrigley (2003), ωστόσο, η προσπάθεια απομόνωσης των αποτελεσμάτων του σχολείου και της αίθουσας διδασκαλίας από

παράγοντες που εμπλέκονται σε συμφραζόμενα είναι κεντρική τόσο για το ερευνητικό παράδειγμα της σχολικής αποτελεσματικότητας όσο και για τα πολιτικά αιτήματα εκείνων που αρέσκονται να κατηγορούν σχολεία υποβαθμισμένων κοινοτήτων για τα χαμηλά μαθησιακά επιτεύγματα.

Για να αντιμετωπιστούν καλύτερα τα ζητήματα της ισότητας, πρέπει να επιχειρηθούν προσπάθειες, ώστε οι διαφορές στους μαθησιακούς παράγοντες να μην αντικατοπτρίζονται στα μαθησιακά τους αποτελέσματα, κάτι που συνεπάγεται ότι η προσέγγιση των μαθητών ως ένα αδιαφοροποίητο μέγεθος δεν είναι αποτελεσματική στην αντιμετώπιση θεμάτων ισότητας στην εκπαίδευση (Kyriakides, et.al., 2019). Αντί να παρέχουν τις ίδιες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές, υποστηρίζεται ότι τα σχολεία πρέπει να παρέχουν αυξημένες ευκαιρίες μάθησης σε μαθητές που δεν προέρχονται από ευνοϊκά περιβάλλοντα, ώστε να αντισταθμίσουν τις αρχικές αδικίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν· κατά συνέπεια, αυτό το είδος θετικής διάκρισης δεν θεωρείται μόνο ως αποδεκτό, αλλά ουσιαστικά απαραίτητο για την ενεργό προώθηση της δικαιοσύνης στα σχολεία (ό.π.).

Εν τέλει, αντί η συζήτηση να περιστρέφεται στη συγχώνευση μεταξύ της αποτελεσματικότητας του σχολείου και της βελτίωσής του, θα πρέπει να εξεταστούν μοντέλα εκπαιδευτικής ανάπτυξης που περιλαμβάνουν τη συζήτηση του σκοπού καθώς και της διαδικασίας, μέσα από την εύρεση μιας νέας κατεύθυνσης βελτίωσης, η οποία μπορεί να επικεντρωθεί στην ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη και η οποία είναι προσανατολισμένη στο μέλλον, ούσα πραγματικά μεταμορφωτική (Wrigley, 2003).

1.5 Αξιολόγηση-Αυτοαξιολόγηση και Αποτελεσματικότητα.

Οι εξελίξεις της παιδαγωγικής επιστήμης συνδυαζόμενες με τις αυξητικές τάσεις των επενδύσεων στον εκπαιδευτικό χώρο και τις ανάλογου επιπέδου απαιτήσεις για λογοδοσία επέφεραν αντίστοιχα αύξηση των πιέσεων για αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση, καθιστώντας επιβεβλημένη τη συνεχή προσπάθεια των σχολικών μονάδων για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους και την επαγγελματική εξέλιξη των διδασκόντων σε αυτά (Πασιαρδής, 2014).

Καθώς κάθε σχολική μονάδα δημιουργεί σταδιακά τη δική της ξεχωριστή κουλτούρα, μέσω της οποίας το σχολείο θεάται ως δυναμικό πεδίο αλληλεπίδρασης διαφόρων

παραγόντων, κάθε απόπειρα αποτελεσματικότερης λειτουργίας του οφείλει να συμπεριλαμβάνει το σύνολο αυτών των παραγόντων, προωθώντας σταδιακά τις όποιες αλλαγές με βασική προϋπόθεση τη μεθοδική προετοιμασία (Καψάλης, 2005). Σύμφωνα δε με τις αναφερόμενες στη σχολική βελτίωση έρευνες, οι όποιες μεταβολές στη σχολική μονάδα για να έχουν ουσιαστικό αντίκρισμα, δεν μπορεί παράναπροβλέπουν την ενεργητική στάση των ίδιων των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, με δεδομένο ότι η αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου σε κάθε τομέα (εκπαιδευτικό έργο, σχέσεις σχολείου οικογένειας, κλπ.) είναι στέρεη και λειτουργική μόνο όταν ο σύλλογος διδασκόντων αποδεχτεί την ανάγκη βελτιωτικών ενεργειών και τη συλλογική του δράση, καθώς αυτός είναι που μπορεί να δρομολογήσει και να ελέγξει την ευόδωση αλλαγών στον τρόπο λειτουργίας του σχολείου (ό.π.).

Η εμπλοκή όλων των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας τόσο στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, μέσω της συγκέντρωσης, της ανάλυσης και της εκτίμησης των δεδομένων αναφορικά με το πώς λειτουργεί ο σχολικός οργανισμός όσο και στη συνολικότερη δράση με σκοπό την αναβάθμιση της προσφερόμενης εκπαίδευσης, θεωρείται ως μια εξαιρετικά σημαντική παράμετρος ποιότητας στην εκπαίδευση, αφού οι όποιες ενέργειες επιχειρούνται στο σχολείο προϋποθέτουν την ανάλυση των στοιχείων που το προσδιορίζουν αλλά και του πλαισίου εντός του οποίου αυτό λειτουργεί (Παπαντωνίου & Χριστοφίδου, 2014). Καθώς, λοιπόν, η πραγματική μεταβολή στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας προέρχεται από την αυτόβουλη ενεργοποίηση των μελών της (ό.π.), σύμφωνα με το δυναμικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας κάθε σχολικός οργανισμός είναι αποτελεσματικός, όταν δραστηριοποιείται σε τομείς που στοχεύουν σε ποιοτικότερες μεθόδους διδασκαλίας και ενίσχυσης του περιβάλλοντος μάθησης, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα μηχανισμούς αξιολόγησης με στόχο τη διαρκή βελτίωση της πολιτικής του (Κυριακίδης, 2008). Κατά συνέπεια η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας πιστεύεται ότι θα βοηθήσει στη ενίσχυση των παραμέτρων γενικότερα του σχολείου, στην ενίσχυση των επιπέδων μάθησής του, επομένως και της ποιότητάς του(ό.π.), η οποία, υποβοηθείται και από το γεγονός της παρακολούθησης της εξέλιξης των σχολικών οργανισμών, αλλά και της λογοδότησης στα άλλα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας -γονείς και μαθητές- χάρη και μέσω της αυτοαξιολόγησης (MacBeathetal., 2005).

Στηριζόμενη στην αξία του σχολείου και στη θέληση της εκπαιδευτικής κοινότητας να μεταβάλλει τα δεδομένα, η αυτοαξιολόγηση στοχεύει στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού, υπογραμμίζοντας κυρίως όσα συνδέονται με τη διδασκαλία και τη μάθηση, στοιχεία που θεωρούνται ως τα πλέον σημαντικά ποιοτικά χαρακτηριστικά κάθε σχολικής μονάδας (Μανιάτη, 2017). Η διαδικασία της σχολικής αυτοαξιολόγησης, όταν αυτή εκλαμβάνεται ως ευκαιρία διερεύνησης της προόδου και των πρακτικών του σχολείου που σχετίζονται με τα επιτεύγματα των μαθητών, έχει τη δυνατότητα να αυξήσει την αποτελεσματικότητα του σχολείου και να καταστεί η ίδια αποδοτικό εργαλείο στην προσπάθεια εστιασμένης αλλαγής (Ryan&Telfer, 2011), ενώ αυτή η ίδια διαδικασία συντείνει στην προαγωγή αυτών καθ' αυτών των μαθητικών επιδόσεων (Δημητρίου, 2009). Αναφορικά με παραμέτρους που ευνοούν την σχολική αποτελεσματικότητα¹⁸ και σύμφωνα και με τα πορίσματα μετα-αναλύσεων ερευνών, η λειτουργία του μηχανισμού της αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα, αποτελεί μια από τις πιο αξιοσημείωτες πτυχές της αποτελεσματικότητας και ταυτόχρονα αυτή στην αξία της οποίας συμφωνεί το σύνολο των ερευνητών (ό.π.). Τα μέσα αυτοαξιολόγησης του σχολείου μπορούν να παρέχουν στα σχολεία πληροφορίες σχετικά με μεταβλητές διεργασιών που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα του σχολείου, τις οποίες τα σχολεία μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να βελτιώσουν την απόδοσή τους όσον αφορά τη βελτίωση της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και τελικά την επίδοση των μαθητών (Schildkamp, et.al., 2012). Γενικότερα, βέβαια, οι μηχανισμοί αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας εμφανίζονται, σύμφωνα με το Lomo, σε πολλές θεωρίες και μοντέλα ως απαραίτητη προϋπόθεση της αποτελεσματικότητας (Hofman,et.al., 2015,Meuret&Morlaix, 2003). Η αξιολόγηση της διδασκαλίας, για παράδειγμα, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα που συντελεί στην διαρκή προαγωγή της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και της μάθησης στις σχολικές μονάδες (OECD, 2009).

Η αυτόβουλη ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, στοιχείο που δηλώνει το βαθμό αφοσίωσής τους, καθορίζεται από τον τρόπο πρόσληψης του ρόλου που διαδραματίζει ο σχολικός οργανισμός στη ζωή τους. Έτσι η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης υπηρετείται αποδοτικότερα, από τη στιγμή που αυτή

¹⁸Creemers, Kyriakides, Demetriou& Antoniou, 2007' Scheerens, Seidel, Witziers, Hendriks&Doornekamp, 2005.

σχεδιάζεται και διαμορφώνεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας (Κυριακίδης, 2008), οι οποίοι, στην προσπάθειά τους να συμβάλλουν στην ποιοτικότερη λειτουργία της, ενισχύουν, σύμφωνα με τη θεωρία του ανθρώπινου δυναμικού, την ικανοποίησή τους, καθώς αναπτύσσονται σε αυτούς αισθήματα παραγωγής ουσιαστικού έργου (Παπαντωνίου & Χριστοφίδου, 2014). Θεωρείται, επίσης, ότι θα εκμεταλλευτούν τα δεδομένα που θα προκύψουν από την αυτοαξιολόγηση προκειμένου να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Απότοκο των παραπάνω, η ενδυνάμωση της θέσης που καταλαμβάνει η σχολική μονάδα στη ζωή των εκπαιδευτικών, γεγονός που προσδιορίζει και την αποτελεσματικότητα του οργανισμού (Κυριακίδης, 2008).

Η συμμετοχική εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας γίνεται αντιληπτή ως περισσότερο, ίσως, ικανή από την εξωτερική στο να καταστήσει κτήμα των εκπαιδευτικών τις όποιες αρρυθμίες του σχολικού οργανισμού με στόχο την αντιμετώπισή τους, αφού οποιαδήποτε απόφαση κι αν ληφθεί σε κεντρικό επίπεδο, η ποιότητα της εκπαίδευσης, άρα εν πολλοίς, και η αποτελεσματικότητά της, στηρίζεται στις δράσεις που αναλαμβάνονται στο σχολείο και δη μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας (Κασσωτάκης, 2018). Μάλιστα η έκθεση αυτοαξιολόγησης που θα προκύψει ως προϊόν συλλογικής δράσης, μπορεί να αξιοποιηθεί ως προς την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας, την εξέλιξη του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και τη προαγωγή της εν γένει λειτουργίας της σχολικής μονάδας (Μιχαηλίδου & Πασιαρδής, 2014). Προβλήματα της σχολικής μονάδας όπως η παραβατικότητα στη συμπεριφορά των μαθητών, οι μη λειτουργικές σχέσεις σχολείου οικογένειας, ο σχολικός εκφοβισμός, κλπ. είναι ευνόητο ότι αντιμετωπίζονται αποτελεσματικότερα στη μικροκλίμακα της σχολικής μονάδας, ιδίως όταν αυτή ακολουθεί σχέδια δράσης που προέκυψαν από διαδικασίες αυτοαξιολόγησης, αφού η επίλυση αυτών των προβλημάτων καθίσταται ευκολότερη από το διδακτικό προσωπικό που έχει άμεση γνώση και αντίληψη γι' αυτά (Κασσωτάκης, 2018).

Ούσα μια μορφή ολιστικής αξιολόγησης του σχολείου, η οποία υλοποιείται από το σύνολο της σχολικής κοινότητας προς όφελος της ίδιας, κρίνεται επιβεβλημένο η αυτοαξιολόγηση να συναρτάται με την προαγωγή της αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού, (Κυριακίδης, 2008). Ως αλληλένδετος με την αυτοαξιολόγηση και απαραίτητη προϋπόθεσή της, ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου

αποτελεί διαδικασία αλλά και μέσο ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας του οργανισμού (Λιακοπούλου, χ.χ.), καθώς αποτελεί μεθοδευμένη σειρά ενεργειών, σύμφωνα με την οποία διευθυντής και διδακτικό προσωπικό προσδιορίζουν το σύνολο των δραστηριοτήτων του σχολείου, και τα σχέδια δράσης μέσω των οποίων αυτές θα επιτευχθούν (Σαΐτης, 2008). Καθώς, δε, τελικός σκοπός, αλλά και στρατηγική της σχολικής αυτοαξιολόγησης είναι η βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της, η αυτοαξιολόγηση δεν μπορεί παρά να εντάσσεται στις αξιολογήσεις διαμορφωτικού σκοπού, τα προϊόντα της οποίας απαγορεύεται να λειτουργήσουν ως κριτήριο σύγκρισης και συνακόλουθα κατάταξης μεταξύ των σχολικών μονάδων (Κυριακίδης, 2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ. ΤΙ, ΠΩΣ, ΠΟΤΕ ΚΑΙ ΓΙΑΤΙ.

2.1 Τι είναι η Αξιολόγηση;

Ως νοητική λειτουργία συνυφασμένη με το ανθρώπινο είδος, η αξιολόγηση¹⁹, εν είδη ανακλαστικού, πραγματώνεται καθημερινά σε σειρά δραστηριοτήτων, καθώς η πολυσημία της έννοιας συμπεριλαμβάνει σημανόμενα που αναφέρονται σε πρακτικές, το εύρος διακύμανσης των οποίων εκκινεί από την καθημερινότητα και καταλήγει στον επιστημονικό κλάδο της αξιολόγησης, η σχηματοποίηση και αναγνώριση του οποίου συντελέστηκε περί τα τέλη του 20ού αιώνα (Κακανά, 2015).

Είτε ως έκφραση απλής κρίσης είτε ως συστηματοποιημένη διεργασία η αξιολόγηση, συσχετιζόμενη με τον καθορισμό της αξίας μιας ατομικής ή ομαδικής δράσης-ενέργειας και των προϊόντων της, αποτελεί κρίσιμη φάση οποιασδήποτε μεθοδικής και πειθαρχημένης διαδικασίας, προϋπόθεση της οποίας είναι ο σχεδιασμός-

¹⁹Συναφείς έννοιες με την έννοια της αξιολόγησης είναι οι έννοιες της «μέτρησης», της «εκτίμησης», της «διόρθωσης» της «βαθμολογίας» και της «εξέτασης». Αν και οι έννοιες αυτές είναι αλληλένδετες στο πεδίο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, ωστόσο, πολύ συχνά θεωρούνται ως ταυτόσημες και χρησιμοποιούνται με λανθασμένο τρόπο οδηγώντας σε παρερμηνείες της αξιολογικής διαδικασίας. Βλέπε: Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Α. & Ρετάλης, Σ. (2015). Σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης με αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Καψάλης, Α. & Χανιωτάκης, Ν. (2015). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη. Κασσωτάκης, Μ. (2003). Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

προγραμματισμός και ασφαλώς η εκπλήρωση των προσχεδιασμένων ενεργειών (Κακανά, 2015). Η αξιολόγηση, για έναν από τους ορισμούς της, είναι η διαδικασία της συστηματικής συλλογής των δεδομένων, της ανάλυσης για τον προσδιορισμό των αξιών, και της δημιουργίας ενός προτύπου κρίσης που βασίζεται σε έγκυρα αποδεικτικά στοιχεία (Şahin&Kılıç, 2018).

Προσδιοριζόμενη κυρίως από τις αρχές της σύνθεσης, του συνδυασμού και του διαλόγου, η αξιολόγηση στρέφει το ενδιαφέρον της κατ' αρχήν στην αναζήτηση νοήματος και σημασίας και καθώς είναι τοποθετημένη στο ιστορικό κάθε φορά συγκείμενο, συνεκτιμά την ιδιαίτερη συμβολή των πρωταγωνιστών αλλά και διακυβεύματα της κοινωνίας (Μπαγάκης, 2001). Μέσω της αξιολόγησης επιζητείται πρωτίστως η εξακρίβωση τόσο του επιπέδου κατάκτησης των επιδιωκόμενων στόχων όσο και των παραγόντων εκείνων που συμμετείχαν παρωθητικά ή ανασταλτικά στην υλοποίησή τους (Κακανά, 2015). Παράλληλα εκφράζονται θέσεις-απόψεις σχετικά με τα παράγωγα της αξιολόγησης και καταβάλλεται προσπάθεια νοηματοδότησής τους, αφού η αναζήτηση του νοήματος θεωρείται πρωτεύουσας σημασίας, αιτία για την οποία η αξιολόγηση πρέπει να διενεργείται από ερευνητές και όχι ελεγκτές²⁰ (Μπαγάκης, 2001). Αυτή η ερευνητική χροιά της αξιολόγησης αντιτίθεται στη βεμπεριανή τυπική μορφή λογικής η οποία, και σε ό,τι αφορά στην εκπαιδευτική αξιολόγηση (Educational Assessment²¹), απεκδύεται κάθε είδους αξιακόχαρακτήρα και προσανατολίζεται προς μια ακραιφνώς τεχνική κατεύθυνση, παραγνωρίζοντας έμφορτες αξιών πτυχές της εκπαιδευτικής λειτουργίας και επιδεικνύοντας τάσεις συσχέτισης με τον παραγωγικό τομέα (Μπαγάκης, 2001).

Σχετικά νέος επιστημονικός κλάδος, η εκπαιδευτική αξιολόγηση προσέτρεξε στην αξιοποίηση μεθοδολογικών εργαλείων και τεχνικών άλλων επιστημών²², στοιχείο που αιτιολογεί, ως ένα βαθμό, την πληθώρα ορισμών (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου 2017) από τους οποίους εν είδη συνισταμένης η εκπαιδευτική αξιολόγηση προσδιορίζεται ως μια πολυσύνθετη ομάδα πρακτικών που καταδεικνύει, αν και πώς

²⁰Να σημειωθεί ότι η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία διαφορετική από τον έλεγχο, καθώς ο τελευταίος σχετίζεται με ένα εξωτερικό μοντέλο αναφοράς, εξαρτάται από την ύπαρξη νόρμας που αποτελεί και το εργαλείο μέτρησης και είναι διαδικασία αναλυτική. Επίσης ο έλεγχος προϋποθέτει τη διάκριση ελεγκτή και ελεγχόμενου.

²¹Στη βιβλιογραφία ο όρος συναντάται και ως Educational Evaluation.

²²Μαθηματικά, Ψυχολογία, Παιδαγωγική.

υλοποιήθηκαν οι εκπαιδευτικοί στόχοι (Κασσωτάκης, 2003). Προσδιορίζεται, επίσης, ως συστηματοποιημένη διαδικασία, μέσω της οποίας αθροίζονται, επεξεργάζονται και ερμηνεύονται ευρήματα στη βάση προαποφασισμένων κριτηρίων και η οποία αποβλέπει στην εκτίμηση και στην ενίσχυση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας εξαιρετικής σημασίας παραμέτρων, όπως οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, αυτή καθαυτή η διδακτική διεργασία, τα αναλυτικά και τα εκπαιδευτικά προγράμματα, αλλά και το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα στην ολότητά του (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015; Πετροπούλου, κ.ά. 2015).

Περισσότερο αναλυτικά και με δεδομένες τις πιέσεις για αποτελεσματικότητα και ποιότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων, εξαιτίας των οποίων εμπλουτίστηκε τόσο το περιεχόμενο όσο και οι θεματικές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, ως σκοποί της αναφέρονται η συμβολή της στη λεπτομερή εξέταση του συντελεσμένου σε κάθε εκπαιδευτικό οργανισμό έργου, η προώθηση διεργασιών προόδου των σχολικών μονάδων, η ενθάρρυνση πρωτοβουλιών σε εθνική, περιφερειακή και τοπική κλίμακα, η ενίσχυση στη λήψη αποφάσεων με ορθολογικά κριτήρια και τέλος η λειτουργία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ως ουσιώδη παράγοντα εξέλιξης και αναμόρφωσης αφενός των εκπαιδευτικών μεθόδων-διαδικασιών αφετέρου του ίδιου του συστήματος εκπαίδευσης (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Αντίστοιχα, χαρακτηριστικά συστηματικότητας έχει και η αξιολόγηση του σχολικού οργανισμού, χάρη στην οποία, και με την αρωγή προκαθορισμένων αρχών και κανόνων, διερευνώνται ποικίλα χαρακτηριστικά σχετιζόμενα με το πώς της οργάνωσης και της λειτουργίας της σχολικής μονάδας, αλλά και με τα εκπαιδευτικού χαρακτήρα παράγωγά της (Κασσωτάκης, 2018). Στόχευση της παραπάνω ερευνητικής διεργασίας αποτελεί τα όποια αποτελέσματά της να λειτουργήσουν ανατροφοδοτικά για την εκπαιδευτική μονάδα στην κατεύθυνση προαγωγής της και εξέλιξης του εκπαιδευτικού της έργου (Κασσωτάκης, 2018). Η έννοια της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας συσχετίζεται με τη διενέργεια αποτίμησης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του προερχόμενου από αυτήν εκπαιδευτικού έργου, με επιδίωξη την αναζήτηση μεθόδων βελτίωσής του (Μαντάς, Ταβουλάρη & Δαλαβίκας, 2009).

Ως θεωρία και πράξη η αξιολόγηση στην εκπαίδευση αποτελεί λειτουργία που κανοναρχείται από το φιλοσοφικό, ιδεολογικό και πολιτικό πρόσημό της

(Χαραλάμπους & Γκανάκας, 2006), καθώς οι κοινωνικές θεωρίες (Δομολειτουργισμός-Συγκρουσιακές) προβάλλουν στην έννοια της αξιολόγησης τις δικές τους επιταγές, επιδρώντας και προκαλώντας αντιφάσεις στο χώρο και της παιδαγωγικής επιστήμης (Λάμνιαν, 1997). Ως εκ τούτου η προσέγγιση της αξιολόγησης υπό το πρίσμα του δομολειτουργισμού σαφώς αντίκειται εκείνης που ασπάζεται αρχές συγκρουσιακών θεωριών (μαρξιστικών, νεομαρξιστικών, κ.ά.), με το δομολειτουργισμό να νομιμοποιεί την αξιολόγηση ωθούμενος από την ανάγκη ελέγχου του επιπέδου αντίδρασης του σχολικού οργανισμού στις αξιώσεις της κοινωνίας, της οποίας αποτελεί θεμελιώδες χαρακτηριστικό πλήρωσης των όποιων αναγκών της και τις συγκρουσιακές θεωρίες να προσλαμβάνουν εν συνόλω το σχολείο και τις επιμέρους λειτουργίες τους (π.χ. αξιολόγηση) ως κρατικό ιδεολογικό όχημα υποστήριξης της καθεστηκυίας τάξης πραγμάτων (Κασσωτάκης, 2018).

2.2 Γιατί Αξιολόγηση;

Καθώς η εκπαίδευση προσλαμβάνεται από το σύνολο σχεδόν των κοινωνιών ως αναπτυξιακός συντελεστής πρωτεύουσας σημασίας, προσδίδεται στη θέσμιση της αξιολόγησης αντίστοιχη αξία, αφ' ης στιγμής λειτουργεί ως εργαλείο ελέγχου της στοχοθεσίας που οφείλουν να πραγματώσουν αναλυτικά προγράμματα, διδακτικές μέθοδοι, εκπαιδευτικές δομές, κτλ. (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015). Όντας, δε, συστατικό στοιχείο της ορθής πρακτικής διαχείρισης, η αξιολόγηση συντείνει στον προσδιορισμό των αναγκών, στον καθορισμό και την αποσαφήνιση των στόχων και στην επιλογή στρατηγικών για την επίτευξη αυτών (Santers & Davidson, 2003).

Αποτελώντας εκ των ων ουκ άνευ συστατικό στοιχείο της εκπαιδευτικής και διοικητικής δραστηριότητας του εκπαιδευτικού συστήματος εν γένει και της σχολικής μονάδας ειδικότερα, η αξιολόγηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το σχεδιασμό, τον προγραμματισμό και την οργάνωση του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και τη διεύθυνση, το συντονισμό και την αποτελεσματική διοίκηση του σχολικού οργανισμού (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου 2017). Τρεις είναι οι τομείς στους οποίους μπορεί να ανιχνεύσει κανείς τη συμβολή της αξιολόγησης στην εκπαίδευση: στον οικονομικό, όπου συνυφαίνεται με την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα, στον παιδαγωγικό-ψυχολογικό, όπου η αξιολόγηση συνεισφέρει στο να κατανοηθεί, ενισχυθεί και διευκολυνθεί η μαθησιακή λειτουργία, και στον πρακτικό-διοικητικό, όπου συντελεί στην εκτίμηση της αξίας διαδικασιών, στην αποδοτικότερη εκτέλεση

διοικητικών και διδακτικών καθηκόντων και στην ολιστική προσέγγιση του προγραμματισμού του συστήματος της εκπαίδευσης αλλά και του σχολικού οργανισμού (Χριστοφίδου, 2014).

Στο μικρο-επίπεδο του σχολείου, μάλιστα, τα ευεργετήματα από την εφαρμογή της αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό έργο χαρακτηρίζονται εξόχως σημαντικά, καθώς προσδίδεται στη σχολική μονάδα γενικότερο μορφωτικό και πολιτιστικό υπόβαθρο, υποσκάπτεται η ισοπέδωση, συρρικνώνονται η σχολική αποτυχία και η σχολική διαρροή, μεταβάλλονται βεβαιότητες εκπαιδευτικών συστημάτων όμοιων με το ελληνικό, όπως η ομοιομορφία, ο συγκεντρωτισμός, ο πολιτικός και ιδεολογικός έλεγχος, κλπ. και, τέλος, με τη συμμετοχή των γονέων αλλά και εκπαιδευτικών φορέων στη σχολική ζωή, το σχολείο αποκτά σαφώς ισχυρότερο δημοκρατικό προφίλ, (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου 2017).

Από τα παραπάνω εύκολα διαπιστώνει κανείς την αναγκαιότητα της αυτοαξιολόγησης καθώς, και σε ό,τι αφορά στον εκπαιδευτικό, μέσω αυτής αυτοβελτιώνεται και καθίσταται ικανός να οργανώσει τη διδασκαλία του, να αποτιμήσει το ποιόν της και να ασκήσει έλεγχο στο κατά πόσο είναι κατάλληλη και αποδοτική για τους στόχους που έχει θέσει, οδηγούμενος έτσι στην αναγνώρισή της ως θεμελιακού στοιχείου μάθησης (Rogers στο Πίος, 2013). Αντίστοιχα στο επίπεδο του σχολικού οργανισμού η αξιολόγηση λειτουργεί ως επιβεβλημένη διαδικασία νέων επιλογών, προτεραιοτήτων και στρατηγικών (ό.π.) ενώ, μέσω της αξιοποίησης των δεδομένων της, λαμβάνονται αποφάσεις για τη διατήρηση ή μη του εν ισχύ σχολικού προγράμματος, για την υλοποίηση ή αναδιοργάνωση δράσεων εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα, αλλά και για την απόρριψη εκείνων που κρίνονται ατελέσφορες ή συγκριτικά υψηλού κόστους ως προς τα αναμενόμενα παράγωγά τους (Κασσωτάκης, 2018).

Όσο μάλιστα πολλαπλασιάζονται οι αυτοδιοικητικές τάσεις στη σχολική μονάδα και συνακόλουθα αυξάνονται οι δυνατότητες θέσης εκπαιδευτικών στόχων, μερικής, έστω, διαμόρφωσης του διδακτικού περιεχομένου, πρόσληψης εκπαιδευτικού προσωπικού, επιλογής διδακτικών μέσων και γενικότερα ανάληψης πρωτοβουλιών, τόσο η λειτουργία της αξιολόγησης θα προσλαμβάνεται ως αδήριτη ανάγκη (Κασσωτάκης, 2018). Κάτω από αυτήν την οπτική, γίνεται αντιληπτό ότι η αξιολόγηση του σχολικού οργανισμού μπορεί να εκληφθεί ως στοιχείο εκδημοκρατισμού του, καθώς χάρη σε

αυτήν δίνεται το δικαίωμα στο σχολείο να αυτενεργήσει λαμβάνοντας το ίδιο αποφάσεις με σκοπό να καταστεί κατά το δυνατό αποτελεσματικό, ακόμα και σε ό,τι αφορά στην ικανοποίηση παιδαγωγικών στόχων, μολονότι το ελληνικό πλαίσιο αναφοράς διακρίνεται για το συγκεντρωτικό του χαρακτήρα (ό.π.).

Η απόδοση νοήματος της εκπαιδευτικής και γνωστικής πραγματικότητας, σύμφωνα με τους Bernstein και Bates πραγματώνεται και μέσω της αξιολόγησης, ως κύριο σύστημα εκπομπής μηνυμάτων²³, η οποία, όταν συγκεντρώνει τα γνωρίσματα της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας και της αντικειμενικότητας, συγκροτεί διεργασία που καταλήγει στην εξακρίβωση, στην επιβεβαίωση και στην εξέλιξη (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Άλλωστε για τον ΟΟΣΑ²⁴ «Η αυθεντική, έγκυρη και αξιόπιστη αξιολόγηση που οδηγεί στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών σε όλα τα επίπεδα συμπεριλαμβανομένης και της μάθησης είναι κεντρική για την δημιουργία υψηλής απόδοσης εκπαιδευτικών συστημάτων» (Κολυμπάρη, 2017).

Οι αυξητικές τάσεις των αναφορών στον παγκόσμιο εκπαιδευτικό χώρο ως προς την αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου γενικότερα, δεν υπαγορεύονται μόνο από παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά κίνητρα, με στόχευση ποιοτικότερη εκπαίδευση, αλλά και οικονομικά, καθώς η κρατική χρηματοδότηση του εκπαιδευτικού προϊόντος και η στροφή της προσοχής της αγοράς προς αυτό σε συνάρτηση με την υπερίσχυση της νεοφιλελεύθερης ιδεολογίας πρόκριναν την οικονομική διάσταση της εκπαίδευσης, αποκαλύπτοντας έτσι τη βαθιά πολιτική χροιά της (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Μάλιστα με πρόσχημα ή μη την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα, η ιδιαίτερη αξία της αξιολόγησης θα βαίνει αυξανόμενη, γιατί αυτή προσλαμβάνεται ως εργαλείο αναμόρφωσης της σχολικής μονάδας και της αποτελεσματικότητάς της, γιατί αποτελεί εξαιρετικά χρήσιμη επινότηση σε μια ανταγωνιστικά διαμορφωμένη οικονομία η οποία στο περιβάλλον της παγκοσμιοποίησης επιτάσσει ικανότητα ελιγμών στο χώρο της εκπαίδευσης με στόχο μελλοντικά ευέλικτους εργαζόμενους και γιατί η αξιολόγηση, στα πλαίσια ενός συγκεντρωτικού συστήματος, όπως επί παραδείγματι του ελληνικού, αποδεικνύεται το κατεξοχήν ελεγκτικό μέσο του εκπαιδευτικού γίνεσθαι (ό.π.). Καθώς για τον ΟΟΣΑ

²³Τα άλλα βασικά συστήματα μηνυμάτων είναι τα αναλυτικά προγράμματα, η παιδαγωγική και η σχολική οργάνωση.

²⁴Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης.

η αποτελεσματικότητα και η ποιότητα αποτελούν τους δύο από τους τρεις πυλώνες²⁵ κατοχύρωσης της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων, κρίνεται επιβεβλημένη η αξιολόγησή τους, εφόσον η απουσία της αποτελεί παράγοντα πρόκλησης σειράς προβλημάτων. (Κολυμπάρη, 2017). Για δε την Ευρωπαϊκή Ένωση η αξιολόγηση θεωρείται ως εκ των ων ουκ άνευ παράγοντας διασφάλισης της ποιότητας στην εκπαίδευση, αφού τόσο αυτή (ποιότητα) όσο και η αποτελεσματικότητα προσλαμβάνονται ως θεμελιακές παράμετροι της κοινωνικής συνοχής, της πολιτειότητας, της επικοινωνίας με διαφορετικούς πολιτισμούς, αλλά και της διαμόρφωσης ενεργών πολιτών, ικανών να ανταπεξέλθουν στις ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας (ό.π.). Κάτω από το πρίσμα που μόλις περιγράφηκε, το δίπολο εξωτερική αξιολόγηση – αυτοαξιολόγηση αποτελεί την ασφαλιστική δικλείδα ανάδειξης της αποτελεσματικότητας και ελέγχου της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών, παρέχοντας στους σχολικούς οργανισμούς το κλειδί επίβλεψης της λειτουργίας τους, προσδιορισμού των αδυναμιών τους και αναβάθμισής του έργου τους (ό.π.).

2.3 Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και Αξιολόγηση του Έργου του Εκπαιδευτικού στην Ελλάδα.

Με γνώμονα την οπτική γωνία πραγμάτευσης του περιεχομένου του, η εννοιολογική προσέγγιση του εκπαιδευτικού έργου προσέλαβε στην Ελλάδα διάφορες σημασίες μετά το 1983, έτος κατά το οποίο εμφανίστηκε ο όρος για να δηλωθεί το δημιουργημένο από τους σχολικούς οργανισμούς *προϊόν*, με τη βαρύτητα να δίνεται κυρίως στο πώς της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων (Μαντάς, κ.ά., 2009). Ωστόσο, σύμφωνα με τους Καψάλη και Χανιωτάκη (2015) ο όρος αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σήμανε τη μεταστροφή της προσοχής και στις υπόλοιπες πτυχές διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού αποτελέσματος, όπως η δομή και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, οι υλικοτεχνικές υποδομές, κτλ.

Έτσι το εκπαιδευτικό έργο στοιχειοθετείται για τον Γκότοβο από τα παράγωγα της δραστηριότητας του διδάσκοντα ή από αυτή καθαυτή τη δράση του που υλοποιείται στο συγκεκριμένο της παιδαγωγικής διάδρασης (Μαντάς, κ.ά., 2009). Για τον Μπαλάσκα το εκπαιδευτικό έργο συμπεριλαμβάνει το σύνολο των σχετικών διαδικασιών του

²⁵Ο τρίτος πυλώνας είναι η ισότητα.

οργανωμένου κράτους αλλά και των εκπαιδευτικών του σχολικού οργανισμού, στοιχεία, μέσω των οποίων επιδιώκεται η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων και η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (ό.π. αν στο Δήμου & Σούρτη, 2017), ενώ για τον Παπακωνσταντίνου το εκπαιδευτικό έργο ορίζεται ως η συνολική δράση που αποσκοπεί στην επίτευξη συγκεκριμένης εργασίας στη σχολική μονάδα, καθώς και το παραγόμενο προϊόν της εν γένει λειτουργίας του συστήματος εκπαίδευσης ή επιμέρους διαδικασιών του (ό.π. αν στο Μαντάς, κ.ά., 2009). Σύμφωνα με την τελευταία θεώρηση του εκπαιδευτικού έργου, αυτό διαρθρώνεται σε τρία διαδοχικά επίπεδα: σε αυτό του εκπαιδευτικού συστήματος, ως έκβασης της συνολικής λειτουργίας του θεσμού, σε εκείνο του σχολικού οργανισμού, ως η απόληξη μιας συστηματικής και ολοκληρωμένης δράσης, και στο επίπεδο της σχολικής τάξης, ως τελικό αποτέλεσμα της οργανωμένης δράσης καθενός εκάστου εκπαιδευτικού (Ζουγανέλη, κ.ά., 2007).

Για τον Κασσωτάκη, τέλος, και μόνο στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, ως εκπαιδευτικό έργο νοείται το άθροισμα όλων των στοχευμένων, συστηματικών και ποικιλόμορφων δράσεων που υλοποιούνται στο σχολικό οργανισμό και οι οποίες αποσκοπούν στην εκπλήρωση του προορισμού του, προσδίδοντας έτσι στον εν λόγω όρο πολύ ευρύτερο περιεχόμενο από αυτόν του διδακτικού έργου, καθώς συμπεριλαμβάνει και τις όποιες ενέργειες προηγούνται ή έπονται αυτού, αλλά και τη διαντίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών, όπως και το σύνολο των εξωδιδακτικών ενεργειών που άπτονται του σχολικού προγραμματισμού (Κασσωτάκης, 2018: 28).

Καθώς από τους παραπάνω ορισμούς προκύπτει ότι στο εκπαιδευτικό έργο ενυπάρχουν τα στοιχεία της οργάνωσης και συστηματικότητας, θεωρείται εκ των ων ουκ άνευ η διενέργεια αξιολόγησής του, η οποία συνίσταται στην εκτίμηση της ικανοποιητικής ή μη εκπλήρωσης της ειδικής λειτουργίας και της αποτελεσματικότητας όλων των μεταβλητών του -εκπαιδευτικοί, μαθητές, αναλυτικά προγράμματα, σχολικά εγχειρίδια, εκπαιδευτικές πολιτικές, κτλ.- στη βάση επιστημονικά αποδεκτών πρακτικών και μεθοδολογικών εργαλείων (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· Ξωχέλης, 2006). Με δεδομένη δε τη σημασία-αξία που προσδίδεται στην αξιολόγηση από τη διεθνή επιστημονική κοινότητα αλλά και τους διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής, (Χαραλάμπους & Γκανάκας, 2006), πιστεύεται ότι αυτή έχει τη δυνατότητα να λειτουργήσει ως κινητήριο δύναμη ανατροφοδότησης και προόδου της εκπαίδευσης (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού & Τσάφος, 2008).

Για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί κεντρικής σημασίας ζήτημα η δυσχέρεια λειτουργικής περιγραφής των αποτελεσμάτων του, καθώς το έργο κάθε σχολικής μονάδας χαρακτηρίζεται πολυσύνθετο και πολυπαραγοντικό (Ξωχέλης, 2006). Σήμερα θεωρείται παραδεκτό ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου οφείλει μεταξύ άλλων να συμπεριλάβει εισροές όπως σκοπούς, προγράμματα, σχολικά βιβλία, κλπ., τις υλικοτεχνικές δομές σε συσχέτιση με την οικονομική υποστήριξη, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, ως βασικές συνιστώσες της εκπαιδευτικής λειτουργίας, και τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης (ό.π.). Οι παραπάνω παράμετροι στοιχειοθετούν το εκπαιδευτικό έργο στην ολότητά του και συνηγορούν στη συστημική προσέγγιση της σχολικής μονάδας ως οργανισμού (ό.π.).

Επαναφέροντας τη συζήτηση στις επιδιώξεις της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου θα πρέπει να γίνει αναφορά στη διαρκή εξέλιξη της διδασκαλίας, στην αναβάθμιση της σχολικής ζωής, στην άμβλυνση των ανισοτήτων των σχολικών οργανισμών, στην αποτελεσματικότερη και ποιοτικότερη διοίκηση και λειτουργία τους, στην εξακρίβωση των αδυναμιών και δυσλειτουργιών του εκπαιδευτικού συστήματος, στη συνεχή βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, μέσω της ανατροφοδότησης και στη σύμπραξη όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας για τη προαγωγή του συνολικότερου εκπαιδευτικού αποτελέσματος (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2014). Προβάλλεται επίσης από κάποιες προσεγγίσεις το επιχείρημα ότι ένας από τους κύριους στόχους της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί η ισότητα ευκαιριών στην εκπαιδευτική διαδικασία, συντελώντας έτσι στον εκδημοκρατισμό εκπαίδευσης και κοινωνίας, καθώς η πρόσβαση στη γνώση θεωρείται και είναι θεμελιακή συνιστώσα αποδυνάμωσης της κοινωνικής ανισότητας (ό.π.).

Ο επίσημος κρατικός λόγος στη χώρα μας με το άρθρο 8 του νόμου 2525/1997 ορίζει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως *«διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της, όπως αυτοί καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία»*, θέση με την οποία συμπαρατάσσεται και ο Κασσωτάκης, συμπεριλαμβάνοντας, ωστόσο, την ανάγκη εντοπισμού των βαθύτερων λόγων που λειτουργούν ως τροχοπέδη στην πραγμάτωση

των στόχων της εκπαίδευσης, με τη βοήθεια ανατροφοδοτικών διαδικασιών που αποσκοπούν στην προαγωγή του εκπαιδευτικού συστήματος (Δήμου & Σούρτη, 2017).

Περισσότερο αναλυτικός, ο νόμος 2986/2002 στο άρθρο 4 καθορίζει ως κεντρικό στόχο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, πέρα από επιδιώξεις όπως *«η αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων, η ποιοτική ανάπτυξη της σχολικής ζωής, η συνεχής βελτίωση της διδακτικής πρακτικής μέσα στην τάξη, η κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την αναβάθμιση του συνολικού εκπαιδευτικού αποτελέσματος»* την εξασφάλιση ισότητας ευκαιριών πρόσβασης για όλο το μαθητικό πληθυσμό, στοιχείο που συνεπικουρεί στον εκδημοκρατισμό και τη βελτίωση της εκπαίδευσης και εν γένει της κοινωνίας, καθώς προσλαμβάνονται ως ουσιαστικοί παράμετροι κοινωνικής ισότητας η απρόσκοπτη προσέγγιση της γνώσης και η αρμονική ανάπτυξη του συνόλου των ιδιαίτερων ψυχικών και πνευματικών χαρακτηριστικών των μαθητών (Μπάλιου, 2011).

Όντας ο σχολικός οργανισμός το πλέον βασικό πεδίο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπου υλοποιείται η σκοποθεσία-στοχοθεσία της εκπαίδευσης και αποτιμώνται στην πράξη εκπαιδευτικού χαρακτήρα ενέργειες και μεταρρυθμιστικές απόπειρες, η διαρκής και συστηματική αξιολόγηση του παραγόμενου στη σχολική μονάδα εκπαιδευτικού έργου, αφενός προσπορίζει σε αυτήν εξαιρετικά σημαντικά στοιχεία βελτίωσής της, αφετέρου συνιστά για την πολιτική θέσμιση εχέγγυο πραγμάτωσης των εκπαιδευτικών μέτρων, στην περίπτωση, βέβαια, που η αξιολόγηση ακολουθεί τις επιταγές του αναπτυξιακού μοντέλου²⁶(Χαραλάμπους & Γκανάκας, 2006).

Εκτός από το εκπαιδευτικό έργο η σχετική βιβλιογραφία ασχολείται και με το έργο του εκπαιδευτικού, διακρίνοντας, ωστόσο, τις δύο έννοιες καθώς η τελευταία ταυτίζεται με το διδακτικό έργο (Δήμου & Σούρτη, 2017). Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού σχετίζεται, βέβαια, με το διδακτικό του έργο αλλά και με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό καθώς και με προσδιορισμένες ενέργειες, τοποθετημένες σε οριοθετημένα πλαίσια χώρου και χρόνου και επίσης οριοθετημένες καταστάσεις ενέργειας και δράσης του (Λουκέρης, Κατσαντώνης & Συρίου, 2009). Σύμφωνα με τους Πασιαρδή και Σαββίδη (2014), η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών

²⁶Άλλη ονομασία του ανθρωπιστικού-πλουραλιστικού μοντέλου αξιολόγησης. Βλέπε επόμενο κεφάλαιο.

παραπέμπει στη διαδικασία μέσω της οποίας η ηγεσία των εκπαιδευτικών συστημάτων ή των σχολικών οργανισμών αποδύεται σε μια προσπάθεια συγκέντρωσης πληροφοριών τόσο για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό όσο και για το διδακτικό του έργο, αλλά και για το περιβάλλον μάθησης που διαμορφώνεται στο σχολείο με στόχο τη βελτίωσή του. Προέκταση της παραπάνω θέσης με τη συμπερίληψη ποιοτικών αναφορών στη μεγάλη εικόνα της όλης εκπαιδευτικής προσπάθειας (στάσεις, αξίες, πρότυπα συμπεριφοράς) και όχι μόνο του βαθμού απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων από τους μαθητές, επιχειρεί ο Παπασταμάτης (2001), ενώ ο Mialaret αντιλαμβάνεται την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού ως αξιολογική κρίση στη βάση σαφών κριτηρίων εστιάζοντας στην παιδαγωγική σχέση, την εκπαιδευτική πράξη και τη συλλογική δράση του διδάσκοντα (Λουκέρης, κ.ά., 2009).

Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, του σημαντικότερου ίσως παράγοντα της διαδικασίας της διδασκαλίας-μάθησης (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2014), έχει, κατά συνέπεια, συστημικά χαρακτηριστικά, αφ' ης στιγμής άμεσα ή έμμεσα συνδέεται με το εν γένει εκπαιδευτικό έργο και δη αυτό που επιτελείται εντός της σχολικής μονάδας, καθιστώντας έτσι σαφές ότι οποιαδήποτε πρόοδος συντελεστεί στις άλλες παραμέτρους του εκπαιδευτικού έργου δεν είναι δυνατό να υπάρξουν επιτυχή αποτελέσματα, αν οι διδάσκοντες υπολείπονται γνώσεων και δεξιοτήτων, στοιχείων που όχι μόνο ανατροφοδοτούν και προάγουν τη διδακτική τους πράξη αλλά και συντελούν στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους και στην επαγγελματική τους εξέλιξη (Λουκέρης, κ.ά., 2009).

2.4 Το Πώς και το Πότε της Αξιολόγησης²⁷.

Η χρήση όρων όπως τύποι, είδη, μορφές, μοντέλα, υποδείγματα προκαλεί μάλλον σύγχυση στον αναγνώστη στην προσπάθειά του να σχηματοποιήσει το πώς και το πότε της αξιολόγησης. Σχετιζόμενο με τη μεθοδολογία της το πώς της αξιολόγησης αναφέρεται στη μέθοδο, τη διαδικασία, τις τεχνικές και τα μέσα, ενώ οι μορφές ή είδη αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού μεγέθους²⁸ και σε σχέση με τα μοντέλα αξιολόγησης

²⁷Να σημειωθεί εξ' αρχής ότι όπως και σε άλλα θέματα όπως π.χ. τον ορισμό της αξιολόγησης, δε συμφωνούν όλοι οι συγγραφείς ως προς τις ονομασίες, τον αριθμό κλπ. των ειδών-μορφών αξιολόγησης ή των μοντέλων αξιολόγησης.

²⁸Ο όρος εκπαιδευτικό μέγεθος λειτουργεί συμπεριληπτικά και για έννοιες όπως: σχολική μονάδα, εκπαιδευτικό πρόγραμμα, εκπαιδευτικός, κλπ.

αποτυπώνουν το πώς θα υλοποιηθεί η αξιολογική διαδικασία πρακτικά· αντίστοιχα το πότε της αξιολόγησης αφορά το χρόνο διενέργειάς της (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Ο όρος «μοντέλο αξιολόγησης» αναφέρεται στην ορθολογικά διαρθρωμένη και λειτουργική πραγμάτευση που συμπεριλαμβάνει: τον θεωρητικό-ιδεολογικό χώρο εντός του οποίου κινείται η αξιολόγηση, τη σκοποθεσία και στοχοθεσία της, τα προς εξέταση αντικείμενα, την οριοθέτηση της δράσης του καθενός από τους συμμετέχοντες σε αυτήν, τις μεθόδους έρευνας και τα εργαλεία που επιλέγονται, την ευρύτητα της υλοποίησής της και τέλος, την προστιθέμενη αξία και αξιοποίηση των όποιων εκροών της (Πετροπούλου, κ.ά., 2015). Τα μοντέλα αξιολόγησης χαρακτηρίζονται για το εύρος της ποικιλομορφίας τους, κυρίως αναφορικά με το πού επικεντρώνονται και το βαθμό αναλυτικών στοιχείων που προσφέρουν (Santers&Davidson, 2003).

Δύο είναι τα βασικά μοντέλα-υποδείγματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου²⁹, το τεχνοκρατικό (ή ελεγκτικό) και το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό (ή αναπτυξιακό), τα οποία υποστηρίζονται από αντικρουόμενες φιλοσοφικές καταβολές, το μεν πρώτο, θεμελιώνεται στην θετικιστική επιστημολογία και πριμοδοτεί την τεχνική κατεύθυνση και την ποσοτική έρευνα στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι, το δε δεύτερο, αναφερόμενο στην ερμηνευτική θεωρία, υπογραμμίζει τη σημασία και αξία της δημοκρατικότητας-συμμετοχικότητας, της ποιοτικής εκπαιδευτικής έρευνας και του προσανατολισμού που θέτει στο κέντρο του τον άνθρωπο (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Θα πρέπει, ωστόσο, να αναφερθεί και ένα τρίτο μοντέλο αξιολόγησης, το λεγόμενο παραδοσιακό-διοικητικό, παρεμφερές, ως ένα βαθμό, με το τεχνοκρατικό μοντέλο (Κασσωτάκης, 2018; ΥΠΑΙΘΠΑ, 2012)και το οποίο παραπέμπει σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα.

Σε ό,τι αφορά στο τεχνοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης, αυτό υποδεικνύει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με κριτήριο το επίπεδο υλοποίησης προκαθορισμένων και ποσοτικοποιημένων στόχων με γνώμονα συγκεκριμένη κλίμακα μέτρησης (Μαντάς, κ.ά., 2009). Στο υπόδειγμα αυτό η αξιολόγηση είναι ιεραρχική, αντικειμενική, τονίζει την αποτελεσματικότητα, ασπάζεται κανόνες της κλασικής

²⁹Και κατ' επέκταση της σχολικής μονάδας.

σχολής διοίκησης³⁰ και θεωρείται ελεγκτική διαδικασία (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Ως μοντέλο επικρίθηκε, καθώς δεν εστιάζει σε ποιοτικές παραμέτρους του προς αξιολόγηση μεγέθους, με αποτέλεσμα να μην δίνει πληροφορίες για τη βελτίωσή του, ενώ υπερτονίζοντας χαρακτηριστικά όπως η πλήρωση στόχων, ο έλεγχος και η ταξινόμηση, θεωρήθηκε ασύμβατο με το εκπαιδευτικό γίνεσθαι, εφόσον μεταξύ των βασικών στόχων της αξιολόγησης πρέπει να είναι και η προαγωγή της ποιότητας της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017; Μαντάς, κ.ά., 2009). Σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, νοούμενο ως τιμωρητική διαδικασία για τον εκπαιδευτικό, κάθε φορά που σημειώνεται εκτροπή από τον γραφειοκρατικά προσδιορισμένο στόχο,³¹ και με παντελή απουσία του αξιολογούμενου από τη διαδικασία αξιολόγησής του (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008), το τεχνοκρατικό μοντέλο ταυτίστηκε στην Ελλάδα με τον επιθεωρητισμό³² και καταδικάστηκε στη συνείδηση των εκπαιδευτικών (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017), καθώς δεν παρείχε σε αυτούς επιστημονική και παιδαγωγική υποστήριξη με στόχευση την ενίσχυση και εξέλιξη του εκπαιδευτικού έργου (Ιορδανίδης, 2011).

Στον αντίποδα του τεχνοκρατικού μοντέλου αξιολόγησης, το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό υπόδειγμα δημιουργήθηκε στα πλαίσια της τάσης της «ποιότητας της εκπαίδευσης» (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου 2017), και συνδέθηκε με τη δυνατότητα μεταβολής και εξέλιξης της σχολικής μονάδας με ίδια μέσα σε αντίστιξη με ελεγκτικές διαδικασίες στη βάση προκαθορισμένων κανόνων-κριτηρίων (Δούκας, 1999). Κατά συνέπεια, το μοντέλο αυτό συνυφαίνεται με την όλη εκπαιδευτική διαδικασία και αναπτύσσεται μαζί της, με αποτέλεσμα να δέχεται ανατροφοδότηση και να προάγεται διαρκώς, ενώ προβάλλει την ανίχνευση ανεπαρκειών και αδυναμιών των όσων αξιολογούνται στοχεύοντας στην κατανόηση και εξέλιξή τους με τη χρήση ανάλογων παιδαγωγικών δράσεων (Μαντάς, κ.ά., 2009). Κομβικής αξίας στοιχείο του ανθρωπιστικού-πλουραλιστικού μοντέλου θεωρούνται οι αυτοαξιολογικού τύπου διαδικασίες εντός της σχολικής μονάδας (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου 2017), με δεδομένο ότι ο στόχος της διευρυμένης ενεργούς συμμετοχής των δρώντων

³⁰Η κλασική θεωρία διαμορφώθηκε από τις αντιλήψεις και απόψεις των πρωτοπόρων μηχανικών Taylor, W.F., και Fayol, H. και των συνεχιστών τους (Urwick, MaxWeber, κ.ά).

³¹Στα αποκεντρωμένα/ανταγωνιστικά εκπαιδευτικά συστήματα οι στόχοι τίθενται από τις κατά τόπους κοινότητες.

³²Επιθεωρητισμός ή Πανοπτισμός, βλέπε Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

υποκειμένων -εκπαιδευτικών, μαθητών, κλπ.- σε πρακτικές αξιολόγησης και λήψης αποφάσεων αποτελεί εγγενές γνώρισμα του μοντέλου (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Ο χαρακτηρισμός, ανθρωπιστικό, του εν λόγω μοντέλου δικαιολογείται εφόσον στρέφει την προσοχή του στη διάδραση των υποκειμένων που συμμετέχουν στις εκπαιδευτικές διαδικασίες αλλά και στη σημασία και στις αξίες που εκπορεύονται· καθώς, δε, από τον αξιολογικό του φακό φωτίζονται σαφώς περισσότερες παράμετροι από την επίτευξη ή μη των στόχων, αιτιολογεί και τον προσδιορισμό του ως πλουραλιστικό (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Στα μειονεκτήματα του μοντέλου αυτού συγκαταλέγονται η μειωμένη αντικειμενικότητα, λόγω της μη χρήσης αντικειμενικών και προκαθορισμένων αξιολογικών κριτηρίων και της συνεργασίας αξιολογητή και αξιολογούμενου, το χρονοβόρο της όλης διαδικασίας, η πολυπλοκότητά της και το πλήθος των απαιτούμενων από τον αξιολογητή δεξιοτήτων (ό.π.).

Αναλόγως του εξυπηρετούμενου κάθε φορά στόχου, τη χρήση των αποτελεσμάτων της, τα αντικείμενα ή υποκείμενά της (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008), τη σχέση του αξιολογικού φορέα προς ό,τι αξιολογείται (Μαντάς, κ.ά., 2009), και τη χρονική της σύνδεση με την εκπαιδευτική διαδικασία, τον αξιολογούμενο ή τη σχολική μονάδα, (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου 2017) η αξιολόγηση διαφοροποιείται ως προς τις μορφές της. Έτσι, και σύμφωνα με το κριτήριο της χρονικής σχέσης, η αξιολόγηση αποκαλείται διαγνωστική³³, όταν διενεργείται με την έναρξη διαδικασιών που σχετίζονται με το προς αξιολόγηση εκπαιδευτικό μέγεθος και αποσκοπεί στην ανίχνευση των πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων του, καθώς και στην πληροφόρηση των αξιολογητών για το απόθεμα των γνώσεων και δεξιοτήτων των αξιολογούμενων, όταν πρόκειται για φυσικά πρόσωπα (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Ονομάζεται διαμορφωτική³⁴ αξιολόγηση (*formative evaluation*), όταν υλοποιείται κατά τη διάρκεια κατά την οποία εξελίσσεται ένα πρόγραμμα, μια διαδικασία, οι λειτουργίες μιας σχολικής μονάδας, κλπ. και στοχεύει, μέσω της συλλογής πληροφοριών για τα παραπάνω, να οριοθετήσει τα θετικά και αρνητικά στοιχεία τους προκειμένου να δράσει στην κατεύθυνση ενίσχυσης και ανόδου του ποιοτικού επιπέδου των (Χριστοφίδου, 2014), αλλά και της αποτελεσματικότητάς τους εν γένει, (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2014), δηλώνοντας έτσι, η συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης, τη συσχέτισή

³³Η προκαταρκτική.

³⁴Άλλοι χρησιμοποιούν για την εν λόγω μορφή αξιολόγησης τον όρο «ενδιάμεση αξιολόγηση» (Αθανασούλα-Ρέππα, Α., 2008).

της με το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό μοντέλο (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Βέλτιστη πρακτική εξ' άλλου, της διαμορφωτικής αξιολόγησης αποτελεί η συστηματική αυτοαξιολόγηση και η αυτοκριτική, στοιχεία που συνηγορούν στην απόκτηση αυτογνωσίας από τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Κασσωτάκης, 2018). Καλείται τελική ή αθροιστική³⁵ αξιολόγηση (summative evaluation), όταν λαμβάνει χώρα, με την ολοκλήρωση του προς αξιολόγηση εκπαιδευτικού προγράμματος ή εκπαιδευτικής διαδικασίας και στοχεύει στην καταγραφή των αποτελεσμάτων σε συσχέτιση με πιθανές δυσχέρειες ή και προβληματικές καταστάσεις που εκδηλώθηκαν στην υλοποίηση του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού μεγέθους, προκειμένου αυτές να λειτουργήσουν ανατροφοδοτικά σε επικείμενο επανασχεδιασμό του (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Η συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης υπολογίζοντας την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού μεγέθους στη βάση προσχεδιασμένων, προσδιορισμένων και μετρήσιμων κριτηρίων (Χριστοφίδου, 2014), παραπέμπει σε ερευνητικές διαδικασίες που στοχεύουν στην εκτίμηση της αποτελεσματικότητας (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2014) και συνακόλουθα στο τεχνοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Το κριτήριο της σχέσης αξιολογητή και αξιολογούμενου εκπαιδευτικού μεγέθους κατηγοριοποιεί γενικά την αξιολόγηση σε εξωτερική και εσωτερική³⁶ (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Η εξωτερική αξιολόγηση υλοποιείται από φορείς που δεν σχετίζονται άμεσα με τις δραστηριότητες της σχολικής μονάδας, κατέχουν συνήθως ανώτερες θέσεις στην πυραμίδα της διοικητικής ιεραρχίας (Μαντάς, κ.ά., 2009) ή επιφορτίζονται το ρόλο του αξιολογητή με ανάθεση, όντας σχετικά αυτονομημένοι ως προς τη διοίκηση (Σολομών, 1999). Το επίπεδο στο οποίο εφαρμόζεται εξωτερική αξιολόγηση μπορεί να είναι τοπικό, περιφερειακό ή εθνικό με τη βαρύτητα να εντοπίζεται στην αποτίμηση-κρίση, λόγος για τον οποίο καταβάλλεται προσπάθεια άθροισης μεγάλου όγκου πληροφοριακού υλικού με στόχο την κατά το δυνατόν καλύτερη γνώση των προς αξιολόγηση δεδομένων και κατά συνέπεια αντικειμενικότερη κρίση (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Παρατηρείται δε συχνή σύνδεση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης με επιπτώσεις για εκπαιδευτικούς ή και σχολεία π.χ. αναφορικά με την προαγωγή του προσωπικού, τη χρηματοδότηση των σχολείων κτό. (Σολομών, 1999),

³⁵Η συνολική (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου 2017) ή συγκριτική αξιολόγηση (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2014).

³⁶Για την εσωτερική αξιολόγηση ο αναγνώστης θα ανατρέξει στο υπο-κεφάλαιο 1.5 αλλά και στα 1.6 και 1.7.

ενώ βασικός αποδέκτης τους δεν είναι άλλος από τις θεσμικά ανώτατες αρχές του εκπαιδευτικού συστήματος (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Ανάλογα με το εκπαιδευτικό σύστημα η εξωτερική αξιολόγηση εναλλάσσεται μεταξύ του είδους της επιθεώρησης, αυτού της παρακολούθησης του συστήματος εκπαίδευσης από ποικιλόμορφους φορείς και εκείνου των εντοπισμένων μελετών αξιολόγησης διεθνούς, εθνικού ή περιφερειακού χαρακτήρα (Χαρίσης, 2007). Ως το πλέον σύνηθες είδος εξωτερικής αξιολόγησης, η επιθεώρηση αποτελεί μηχανισμό ελέγχου εφαρμογής της κείμενης νομοθεσίας από τους σχολικούς οργανισμούς και τους εκπαιδευτικούς, κατά βάση σε ό,τι σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας και τα μαθησιακά αποτελέσματα, ενώ οι επιμέρους διαφοροποιήσεις της επιθεώρησης αναφέρονται στα πρόσωπα που την υλοποιούν, στη συνολική δικαιοδοσία τους, στο ποιόν της κρίσης τους, στα συστήματα και μέσα αξιολόγησης, κ.ο.κ. (Σολομών, 1999). Ωστόσο, οποιαδήποτε εκδοχή και αν χρησιμοποιείται, η επιθεώρηση συνάδει, κατά βάση, με εκπαιδευτικά συστήματα που διακρίνονται για το γραφειοκρατικό και συγκεντρωτικό τους χαρακτήρα (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008) ή με συστήματα τα οποία παρά τις αποκεντρωτικές τους επιλογές υιοθετούν και πολιτικές ελέγχου κρίσιμων πτυχών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος αναφέρεται σε επιμέρους πτυχές του (μαθητικό και εκπαιδευτικό δυναμικό, κτηριακή υποδομή, υλικοτεχνικός εξοπλισμός, κλπ.), την κατάσταση και εξέλιξη των οποίων ελέγχει ή παρακολουθεί, ενώ το τρίτο είδος εξωτερικής αξιολόγησης, αυτό των εντοπισμένων μελετών, σχετίζεται με αξιολογικές μελέτες περιφερειακής, εθνικής ή διεθνούς εμβέλειας, παραμέτρων που επιδρούν στις μαθητικές επιδόσεις, τα αναλυτικά προγράμματα, το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών, κλπ. αλλά και ειδικότερων θεμάτων όπως η ανάπτυξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην εκπαίδευση (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Σε σχέση με τα μέσα έκφρασης που μετέρχεται, η αξιολόγηση διακρίνεται σε ποσοτική, η οποία δηλώνεται με βαθμολογία, και ποιοτική η οποία φανερώνεται με καταγραφή σχολίων (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Η ποσοτική αξιολόγηση παραπέμπει κατά βάση στη μέτρηση, εστιάζει στο τελικό αποτέλεσμα, θεμελιώνεται σε εξετάσεις, ιεραρχεί και ταξινομεί τα αξιολογούμενα εκπαιδευτικά μεγέθη και ασφαλώς αποτελεί υποστηρικτική της τεχνοκρατικής αντίληψης για την αξιολόγηση μορφή (ό.π). Στον αντίποδα η ποιοτική αξιολόγηση επιχειρεί τον προσδιορισμό και την ερμηνεία της διαδικασίας παραγωγής του όποιου αποτελέσματος και περιγράφει τα θετικά και

αρνητικά στοιχεία του αξιολογούμενου μεγέθους, προσφέροντας έτσι σημαντικά για τη βελτίωσή του στοιχεία (ό.π.). Μέσω της ερμηνευτικής της προσέγγισης η ποιοτική-περιγραφική αξιολόγηση πραγματεύεται το σύνολο των παραμέτρων που οριοθετούν την εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή και του ευρύτερου κοινωνικού συγκείμενου εντός του οποίου δραστηριοποιείται το σχολείο, ενώ λειτουργώντας εξατομικευμένα με στοχευμένες επανορθωτικές παρεμβάσεις συγκαταλέγεται στις μορφές αξιολόγησης που υπηρετούν το πλουραλιστικό-ανθρωπιστικό μοντέλο αξιολόγησης (ό.π.).

Σε αντιστοίχιση με τη μέθοδο αξιολόγησης επιλέγονται οι κατάλληλες τεχνικές μέσω των οποίων αναδεικνύεται η ίδια και επιτελείται η στόχευσή της. Η παρατήρηση, η μελέτη περίπτωσης, ο καθορισμός και η παρακολούθηση δεικτών, η σύγκριση-συσχέτιση, η ανάλυση περιεχομένου-έργου, η τήρηση και μελέτη αρχείων και πηγών, η μετα-παρακολούθηση είναι ορισμένα μόνο, από το πλήθος των τεχνικών μέσων, στα οποία ανατρέχει κάθε φορά ο αξιολογητής προκειμένου, ικανοποιώντας τις επιταγές της μεθόδου να την περιγράψει και να την προσδιορίσει με τη μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

2.5 Εσωτερική Αξιολόγηση και Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας.

Η πίεση για μεγαλύτερο βαθμό εκδημοκρατισμού στο θεσμό της αντιπροσωπευτικής κοινοβουλευτικής δημοκρατίας, αντανακλά και στο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο οφείλει, στο πλαίσιο αυτό, να δέχεται τις επιρροές της κοινωνίας και να δίνει τη δυνατότητα πληροφόρησης και συν-απόφασης σε εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς και τοπική κοινότητα. (Μαυροσκούφης, 1988). Η διεκδίκηση περισσότερης αυτονομίας του σχολείου καθώς και ο αναπροσανατολισμός της διαπραγμάτευσης από ποσοτικά σε ερωτήματα ποιοτικού ύφους, τοποθετούν τη μεταστροφή της εκπαιδευτικής πολιτικής κατά μείζονα λόγο σε διεργασίες εσωτερικής αναμόρφωσης των σχολικών μονάδων (ό.π.).

Παράδειγμα μιας τέτοιας εσωτερικής διεργασίας αποτελεί η εσωτερική αξιολόγηση η οποία προσδιορίζεται έτσι, όταν υλοποιείται από παράγοντες του ίδιου του σχολικού οργανισμού και διαρθρώνεται με τη μορφή της ιεραρχικής αξιολόγησης και αυτήν της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης ή αυτοαξιολόγησης (Μπαγάκης, 2001). Η υλοποίηση της πρώτης μορφής συνίσταται στην αξιολόγηση όσων είναι κατώτεροι, από εκείνους που βρίσκονται στην κορυφή της διοικητικής πυραμίδας του σχολείου (ό.π.), είναι μάλλον ατομοκεντρική, καθώς εστιάζει στα πρόσωπα και το πώς αυτά πράττουν-ενεργούν και αποβλέπει στον έλεγχο της νομιμότητας (Σολομών,1999).

Στον αντίποδα της ιεραρχικής αξιολόγησης, η συλλογική-συμμετοχική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση εδράζεται σε συγκεκριμένες προσχεδιασμένες ενέργειες που καθορίζονται και ελέγχονται κατά κύριο λόγο από τους εκπαιδευτικούς (αλλά και γονείς και μαθητές) ως οι πλέον κατάλληλοι, όντες γνώστες των ιδιαίτερων συνθηκών και των αδυναμιών που χαρακτηρίζουν τον κάθε σχολικό οργανισμό, στην κατεύθυνση οργάνωσης σχεδίων δράσης για την αντιμετώπιση των προβλημάτων των σχολικών μονάδων (Μπαγάκης, 2001). Η αυτοαξιολόγηση, η οποία σύμφωνα με τους Meuret και Morlaix (2003), αντιτίθεται στην εξωτερική αξιολόγηση, προσλαμβάνεται ως δυναμική διαδικασία, ως συστατικό στοιχείο της λειτουργίας της σχολικής μονάδας και χαρακτηρίζεται από την αυτόβουλη και κριτική στάση των εκπαιδευτικών του σχολείου να μελετήσουν το αν οι διαδικασίες και οι δράσεις που υλοποιούν, η κουλτούρα που αναπτύσσουν και τα καθημερινά αποτελέσματα της δουλειάς τους θεωρούνται ικανοποιητικά σε ποσότητα και ποιότητα (Αποστολόπουλος, 2017). Για τον MacBeath η συμμετοχική εσωτερική αξιολόγηση είναι μια αέναη διαδικασία προβληματισμού στην οποία οι εκπαιδευτικοί κατασκευάζουν τις δικές τους γνώσεις, ανακαλύπτοντας σιωπηρά δεδομένα σχετικά με τη ζωή στο σχολείο και την τάξη και διερευνούν συνθήκες που ευνοούν την εκμάθηση, ενώ στην ιδανική περίπτωση, η αυτοαξιολόγηση του σχολείου είναι μια συνεργατική δραστηριότητα που ενθαρρύνει την ανοιχτή συζήτηση σχετικά με τα δυνατά σημεία του σχολείου, τους τομείς που απαιτούν βελτίωση και τα επόμενα βήματα (οπ αν στο Ryan&Telfer, 2011).

Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου θα μπορούσε αδρομερώς να οριστεί ως η διαδικασία συστηματικής και οργανωμένης συγκέντρωσης πληροφοριών-δεδομένων από παράγοντες της ίδιας της εκπαιδευτικής μονάδας, η οποία αποβλέπει στην αξιολόγηση της λειτουργίας της, στην υλοποίηση των εκπαιδευτικών της στόχων και εν τέλει στην

ανατροφοδότηση της λήψης αποφάσεων για τη μάθηση και στην ολιστική βελτίωση του σχολικού οργανισμού (Schildkamp&Visscher, 2009). Η έννοια της αυτοαξιολόγησης του σχολείου ως διαδικασίας μπορεί να οριστεί στενά ως η φάση «ελέγχου» ή «μέτρησης» στο πλαίσιο συστήματος διασφάλισης της ποιότητας (Hofman, Dijkstra&Hofman, 2009).

Η συμμετοχική εσωτερική αξιολόγηση προέρχεται από τη νοητική σύλληψη του μανθάνοντα οργανισμού, ιδέα που ολοκληρώθηκε από τη θεωρία διοίκησης και προβάλλει ως γενικός σκοπός της τη διαρκή ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου του σχολικού οργανισμού (Αποστολόπουλος, 2017) με μερικότερες στοχεύσεις την προβολή του σχολείου ως βασική δομή προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, τη διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης στις σχολικές μονάδες μέσω και της ανάπτυξης πρωτοβουλιών οργάνωσης δράσεων και αντιμετώπισης καταστάσεων, τη συσσώρευση γνώσης από το στελεχιακό και εκπαιδευτικό δυναμικό και τη διαρκή ανατροφοδοτική λειτουργία για τον προκαθορισμό μεταρρυθμιστικών ενεργειών (Μερτίκα&Τρίγκα, 2017). Επιπλέον στόχοι της αυτοαξιολόγησης θεωρούνται η περεταίρω ανάπτυξη των σχέσεων γονέων-εκπαιδευτικών-μαθητών, η ενίσχυση του σχολικού περιβάλλοντος ως σημαντικής συνιστώσας της εν γένει ικανοποίησης των μαθησιακών αναγκών, η προαγωγή των μαθητικών επιτευγμάτων (Σολομών, 1999), και ασφαλώς η βελτίωση της σχολικής απόδοσης (Schildkamp, Vanhoof, Petegemb&Visschera, 2012) μέσα και από τη βελτίωση των διαδικασιών της διδασκαλίας και της μάθησης (Σαββίδης, 2014). Με περισσότερο γενικευτικούς όρους θα μπορούσε να λεχθεί ότι η αυτοαξιολόγηση αποσκοπεί στην παραγωγή αξιόπιστης γνώσης για το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου και στην προαγωγή της ποιότητας του έργου αυτού μέσω της κινητοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού(Μπαγάκης, 2001), από τη στιγμή μάλιστα που τις τελευταίες δεκαετίες η αυτοαξιολόγηση προσλαμβάνεται όλο και περισσότερο στο διεθνή χώρο ως εκ των ων ουκ άνευ παράμετρος εξασφάλισης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Αποστολόπουλος, 2017).

Με πρωτεύουσα τεχνική αυτήν της αυτοαξιολόγησης -παράλληλα με αυτήν της εξωτερικής-, πληθώρα εκπαιδευτικών συστημάτων επιδιώκουν να διασφαλίσουν ποιοτικά χαρακτηριστικά στο εκπαιδευτικό τους σύστημα, καθώς αντιμετωπίζουν τη συμμετοχική εσωτερική αξιολόγηση ως λειτουργία μέσω της οποίας η ίδια η

εκπαιδευτική μονάδα ηγείται της προσπάθειας συστηματικής ανάλυσης του τρόπου με τον οποίο δραστηριοποιείται (Faddar, Vanhoof&Maeyer, 2018).

Η εκπαιδευτική έρευνα, παγκοσμίως, έστρεψε εδώ και αρκετά χρόνια με ιδιαίτερο ενδιαφέρον την προσοχή της στη σχολική αυτοαξιολόγηση, καθώς υποστηρίζεται ότι οι κεντρικά υποβαλλόμενες προσεγγίσεις σχολικής βελτίωσης αποτυγχάνουν σε πληθώρα σχολικών οργανισμών με δεδομένο ότι τα σχολεία διαφοροποιούνται ως προς τα αίτια της χαμηλής απόδοσης, θεωρώντας εμμέσως ότι η όποια βελτίωση του σχολείου εξαρτάται περισσότερο από το περιβάλλον λειτουργίας του (Schildkamp&Visscher, 2009). Εκείνοι οι οποίοι έχουν σαφή αντίληψη του σχολικού συγκείμενου δεν είναι άλλοι από το διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, η γνώση των οποίων αναφορικά με τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες της εκπαιδευτικής τους μονάδας του καθιστά αυτοδίκαια ικανούς να ορίσουν με ακρίβεια τους τομείς που χρειάζονται βελτίωση και ασφαλώς να ενεργήσουν στην κατεύθυνση της άρσης των όποιων υστερήσεων (ό.π.).

Η οργανωμένη και στοχευμένη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, ωστόσο, επιζητεί την εξυπηρέτηση μιας σειράς παραγόντων προκειμένου το όλο εγχείρημα να επιτελέσει το σκοπό του. Η εκπόνηση ενός σχεδίου δράσης που ενσωματώνει τις όποιες ιδιομορφίες του σχολείου αλλά και τα προτάγματα των αμέσως ή εμμέσως εμπλεκόμενων στη σχολική ζωή (Μπαγάκης, 2001), η διαμοιρασμένη ηγεσία, μέσω της οποίας προκρίνεται η συλλογική λήψη αποφάσεων, η βούληση των διδασκόντων αναφορικά με την αυτοδέσμευση, την αλληλοτροφοδότηση και τη συνεργασία, η ατομική και επαγγελματική ενίσχυση των εκπαιδευτικών, η λειτουργική επικοινωνία σε όλο το εύρος της αυτοαξιολογικής διεργασίας (Ryan&Telfer, 2011) θεωρούνται προϋποθέσεις της επιτυχημένης συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης. Ως συναφή αλλά και συμπληρωματικά με τα παραπάνω θα πρέπει επίσης να αναφερθούν εν είδει προ-απαιτούμενων συμβάσεων της αυτοαξιολόγησης, η παραμονή για ικανό χρονικό διάστημα στην ίδια σχολική μονάδα του εκπαιδευτικού προσωπικού (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017), η διαμόρφωση σχετικής κουλτούρας, (ομαδικότητα, εθελούσια εμπλοκή, αποσαφήνιση στόχων, παραδοχή της ανάγκης για αλλαγές όπου κριθεί σκόπιμο), αλλά και η υποβοήθηση του σχολείου και των λειτουργών του, μέσω της διάθεσης τεχνικών συλλογής δεδομένων, μεθόδων ανάλυσής των και παραγωγής συμπερασματικών προτάσεων (Κακανά, Μπότσογλου, Χανιωτάκης& Καβαλάρη,

2015). Η όλη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης προϋποθέτει ακόμα ορισμένο βαθμό αυτονομίας του σχολείου, δημοκρατικό υπόβαθρο, συμμετοχικότητα, συνεργατικότητα, εμπιστοσύνη και οργάνωση που αξιοποιεί με αξιόπιστο τρόπο δεδομένα και πληροφορίες (Αποστολόπουλος, 2017). Προαπαιτείται, δηλαδή, μια αλλαγή παραδείγματος στη σύλληψη του νοήματος και των πρακτικών των συμμετεχόντων, χάρη στην οποία η αυτοαξιολόγηση εκλαμβάνεται ως δυναμική μέθοδος κριτικής θεώρησης της λειτουργίας της σχολικής μονάδας και ανάπτυξής της· για την απρόσκοπτη, δε, εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης, απαιτείται η ιεραρχικότητα στις σχέσεις των δρώντων υποκειμένων να αντικατασταθεί από την ισοτιμία (Σολομών, 1999).

Καθώς η ικανοποίηση των παραπάνω προϋποθέσεων είναι συχνά αβέβαιη, η κριτική κατά του εγχειρήματος της αυτοαξιολόγησης εδράζεται σε σοβαρά ερείσματα, προβάλλοντας αντίστοιχης αξίας μειονεκτήματα, που καθιστούν δυσχερή, αν όχι αμφίβολη την ορθή διεξαγωγή της. Ως τέτοια αναφέρονται η σημαντική εμπειρία που απαιτεί ο προγραμματισμός και η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης, με δεδομένες μάλιστα τις δυσκολίες στο σχεδιασμό οργάνων και τη διάδοση και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων που αντιμετωπίζουν οι αρχάριοι αξιολογητές (O'Brien, McNamara & O'Hara, 2014). Αδυναμίες της αυτοαξιολόγησης θεωρούνται, επίσης, η έλλειψη συγκροτημένης γνώσης και δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τη δημιουργία των κατάλληλων μεθοδολογικών εργαλείων και πρακτικών έρευνας, η πρόσληψη της αυτοαξιολόγησης ως ατομική αξιολόγηση, όπως και το ενδεχόμενο της υποκειμενικότητας και προσήλωσης σε ήσσονος σημασίας παραμέτρους λειτουργίας του σχολείου, ως αποτέλεσμα λανθασμένων αξιολογικών κρίσεων σε σχέση με τις πραγματικές ανάγκες του σχολικού οργανισμού (Μπαγάκης, 2001). Συναφές με το αμέσως παραπάνω, η δυσκολία στην εξεύρεση επαρκών και αξιόπιστων στοιχείων, καθοριστικών για τη σχολική λειτουργία διαδικασιών, όπως αυτή της διδασκαλίας-μάθησης (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Εμπόδια στη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση θα μπορούσαν ακόμα να θεωρηθούν η κόπωση των εκπαιδευτικών από τις πιεστικές και μακροχρόνιες διαδικασίες αυτοαξιολόγησης, τα οφέλη των οποίων κρίνονται ως υποδεέστερα των πόρων που δαπανήθηκαν, η επισφαλής ανάλυση των δεδομένων και αντιστοίχως η εξαγωγή αβέβαιων συμπερασμάτων, απόρροια ελλιπούς γνώσης των εκπαιδευτικών, που έχει

ως παρακολούθημα απλοποιήσεις και γενικεύσεις (Σολομών, 1999). Δυσχέρειες στην εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης προκαλούν επίσης, οι μειωμένες δυνατότητες του συλλόγου διδασκόντων στην επίλυση ενδοσχολικών αντιπαραθέσεων, αλλά και στην εύρεση στοιχείων και παραγωγή αποφάνσεων ικανών να ασκήσουν επίδραση στην κατεύθυνση ολιστικής εκτίμησης του εκπαιδευτικού συστήματος (ό.π.). Ως επιπλέον αρνητικά χαρακτηριστικά που καταλογίζονται στην αυτοαξιολόγηση εκλαμβάνονται η δυσκολία σύλληψης σχεδίων δράσης για τη θεραπεία προβληματικών καταστάσεων (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017), η έφεση του σχολείου προς την ομφαλοσκόπηση, η απουσία μεθοδικότητας στο πώς της διεξαγωγής της αυτοαξιολόγησης και στον καθορισμό των προς διερεύνηση θεμάτων, η απουσία συγκεκριμένων συγκριτικών στοιχείων του σχολικού οργανισμού βάση των οποίων τα νέα πληροφορικά δεδομένα θα καταστούν αξιοποιήσιμα και, τέλος, η έλλειψη ενός κριτικού φίλου ο οποίος, εν είδη εξωτερικού κριτή, υποβοηθά το όλο εγχείρημα του οργανισμού και εξακριβώνει τη βασιμότητα των στοιχείων που προκύπτουν (Σολομών, 1999). Θα πρέπει να τονιστεί, δε, ότι ενστάσεις για τα όρια της αυτοαξιολόγησης εκφράζονται και από την Ευρωπαϊκή Συνδικαλιστική Επιτροπή Εκπαίδευσης, καθώς θεωρεί ότι η αυτοαξιολόγηση δεν μπορεί να λειτουργήσει γενικότερα προς όφελος της εκπαίδευσης, στην περίπτωση που δεν εντάσσεται σε ένα σχέδιο συνολικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος (Δούκας, 1999).

2.6 Γιατί Αυτοαξιολόγηση;

Παρότι το πλήθος και το ποιόν των μειονεκτημάτων που προαναφέρθηκαν λειτουργούν, ως ένα βαθμό, αποθαρρυντικά αναφορικά με την επιλογή της αυτοαξιολόγησης ως μεθόδου αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, η συγκεκριμένη μορφή εσωτερικής αξιολόγησης κερδίζει συνεχώς έδαφος διεθνώς αλλά και στη χώρα μας (Σολομών, 1999), καθώς, άλλωστε, με το άρθρο 34 του νόμου 4692/2020, η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών οργανισμών εισάγεται στη σχολική ζωή, στοχεύοντας στη συνεχή προαγωγή του εκπαιδευτικού έργου. Στο ζητούμενο της ενισχυμένης χειραφέτησης-αυτοδιοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων συμπεριλαμβάνονται σειρά θεμάτων όπως η διεύθυνση και διοίκηση, οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς, τους μαθητές και την κοινότητα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τα αναλυτικά προγράμματα, κλπ. δηλώνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τη

μεταστροφή της εκπαιδευτικής πολιτικής προς την κατεύθυνση της εσωτερικής αναμόρφωσης, κυρίως, παρά της εξωτερικής (Μαυροσκούφης, 1988).

Άλλωστε, σύμφωνα με τον MacBeath, ως οργανισμός μάθησης η σχολική μονάδα οφείλει να στηρίζεται σε αξιολογικές διαδικασίες που προέρχονται από τους εκπαιδευτικούς λειτουργούς της στοχεύοντας, μεταξύ άλλων, στη δημιουργία και αξιοποίηση μετα-γνώσης, στην ενίσχυση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού έργου και την επαγγελματική πρόοδο των διδασκόντων, ενώ, μέσω της υλοποίησης αυτοαξιολογικών μεθόδων, επιδιώκεται επίσης η ανάδειξη του σχολείου ως οργανισμού που συνειδητοποιεί το σημείο εκκίνησής του, ορίζει στόχους και εκτιμά το επίπεδο πραγμάτωσής τους και, τέλος, μεριμνά για τη διαρκή βελτίωσή του, έχοντας πλήρη και ακριβή γνώση των ατελειών του (Πασιάς& Παπαχρήστος, 2017). Η σχολική αυτοαξιολόγηση, όπως υποστηρίζει ο MacBeath, είναι μια συνεχής διαδικασία προβληματισμού, μια μεταβολή του παραδείγματος από έναν παθητικό και συμβατικό ρόλο, σε ενεργό, στον οποίο οι δάσκαλοι είναι οι πρωταγωνιστές αναλαμβάνοντας την ατομική και συλλογική επαγγελματική τους ανάπτυξη (Karagiorgi, 2011), αλλά και την ευθύνη των όποιων αποτελεσμάτων, αναβαθμίζοντας έτσι τη σχολική τους μονάδα σε μανθάνοντα και νοήμονα οργανισμό (MacBeath et al., 2005).

Έρευνες που διενεργήθηκαν σε πολλά και διαφορετικά εκπαιδευτικά συγκείμενα - Κυριακίδης, Creemers, Antoniou&Demetriou, 2010³⁷αποφαίνονται ότι μέσω της αυτοαξιολόγησης αναδύεται και γίνεται κατανοητή η «παιδαγωγική της φωνής» όπως και οι υφιστάμενες λεπτές διαφοροποιήσεις οι οποίες συνειδητοποιούνται μόνο μέσα από τον ξεχωριστό καλειδοσκοπικό φακό του κάθε σχολείου (Ryan&Telfer, 2011). Έτσι, και χάρη στην ευαισθησία και τη ανησυχία της αυτοαξιολόγησης, διαχωρίζεται το ουσιώδες από το επουσιώδες, αναγνωρίζεται η ιδιαιτερότητα ορισμένων μαθητών και συνειδητοποιείται η σημασία των συναισθημάτων τους, ανακαλύπτεται ο μη μετρήσιμος χαρακτήρας κάποιων «μεγεθών», καθορίζονται οι αξίες που χρήζουν προσοχής, εντυπώνονται τα θετικά και αρνητικά χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας και δίνεται η δυνατότητα στο σχολείο να αρθρώσει το δικό του λόγο (MacBeath, 2006).

³⁷Kyriakides, L., Creemers, B., Antoniou, P. &Demetriou, D. (2010). A synthesis of studies searching for school factors: implications for theory and research. *British Educational Research Journal*, 36 (5), 807-830.

Μέσω της αυτοαξιολόγησης και στα πλαίσια αποκεντρωτικής λειτουργίας, ο σχολικός οργανισμός ενισχύεται αποφασιστικά σε ό,τι αφορά στον έλεγχο και στη λήψη αποφάσεων σε πλειάδα εκπαιδευτικών θεμάτων (Σολομών, 1999). Σε προσωπικό επίπεδο ο κάθε εκπαιδευτικός ενεργοποιείται υπερβαίνοντας την στασιμότητα και την αδράνεια της καθημερινότητας και βελτιώνεται επαγγελματικά, ενώ το ίδιο το σχολείο αναφύεται ως χώρος δράσης και ανάπτυξης σε μια πορεία αυτο-εξέλιξης (Κακανά, κ.ά., 2015). Η συνειδητοποίηση, δε, των ατομικών δυσλειτουργιών επιτυγχάνεται κατά βάση μέσω της αυτοκριτικής και του αυτοελέγχου που αποτελούν στηρίγματα της αυτοαξιολόγησης, παρά μέσω καταπιεστικού εξωτερικού ελέγχου και κρατικής επιβολής (Κασσωτάκης, 2018), ενώ η δραστηριοποίηση του εκπαιδευτικού αντανακλά και τη συνειδητοποίηση της ατομικής ευθύνης, η οποία, όπως παρουσιάζεται σε ερευνητικές αρθρογραφίες, υπαινίσσεται πιθανή πρωτότυπη μεταβολή των σχολικών ιδρυμάτων, για τα οποία η αυτοαξιολόγηση λειτουργεί και ως αγωγός ενίσχυσης των μαθητικών επιτευγμάτων (Ryan&Telfer, 2011).

Με την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης εισάγονται και εντυπώνονται στην εκπαιδευτική κοινότητα αποτυπώσεις μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας. Μετασχηματιστικής ηγεσίας, καθώς ως πτυχές του συγκεκριμένου στυλ ηγεσίας αναγνωρίζονται μεταξύ άλλων η υποστήριξη και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ως εταίρων στη λήψη αποφάσεων, η προώθηση της συνεργασίας και της ενεργοποίησης διαδικασιών συνεχούς έρευνας για τη διδασκαλία και τη μάθηση, η ενθάρρυνση και υποβοήθηση υπέρβασης του ατομικού συμφέροντος προς όφελος ενός μεγαλύτερου συλλογικού αγαθού και τέλος η αύξηση του επιπέδου δέσμευσης των εκπαιδευτικών (Marks&Printy, 2003), στοιχεία που απαντά κανείς και σε αυτοαξιολογικές των σχολικών μονάδων, διαδικασίες. Αντίστοιχα σχηματίζεται και το περίγραμμα της κατανεμημένης, λεγόμενης, ηγεσίας, μέσω της αξιοποίησης των συμμετεχόντων, της αξιολόγησης ομοτέχνων (peer evaluation) με στόχο την ανταλλαγή ιδεών και γνώσεων και την ενδυνάμωση των σχέσεων των διδασκόντων, της υλοποίησης της έρευνας δράσης (action research) για την ενίσχυση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, και της εγκαθίδρυσης της ενδοσχολικής επιμόρφωσης και της αυτομόρφωσης, ως συνυφασμένης και συμπληρωματικής στην αυτοαξιολόγηση διαδικασίας, μέσω της οποίας εξελίσσονται επιστημονικά και επαγγελματικά οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας (Πασιάς, Αποστολόπουλος&Στυλιάρης, 2015).

Ως σημαντικά πλεονεκτήματα της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης θεωρούνται, επίσης, η αξία της ηθικής υποχρέωσης και της ενεργητικής παρουσίας των εκπαιδευτικών στην ευόδωση κάθε μορφής στέρεης αλλαγής στην εκπαιδευτική μονάδα (Καψάλης, 2005), η αμεσότητά της καθώς απαντά στις ξεχωριστές ανάγκες του σχολείου (Ο.Ε.Κ.Δ., χ.χ.), η ανάπτυξη ενδιαφέροντος για ουσιαστικότερη εξέταση στοχευμένων θεματικών περιοχών του εκπαιδευτικού έργου και η ενδυνάμωση του συλλογικού-συνεργατικού πνεύματος, (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Μέσω της αυτοαξιολόγησης γίνεται παραδεκτός ο πρωταγωνιστικός ρόλος των εκπαιδευτικών, ισχυροποιείται η εθελούσια δέσμευσή τους στην υλοποίηση του εγχειρήματος, αναπτύσσονται πρωτοβουλίες και δράσεις οι οποίες ενεργοποιούν το σύνολο των ομάδων της σχολικής μονάδας και δη των μαθητών, ενισχύεται η αυτοεικόνα των γνώσεων και της επαγγελματικής συνειδητότητας των εκπαιδευτικών χάρη στη συμμετοχή τους σε διαδικασίες έρευνας, κρίσης και απόφασης και ενδυναμώνεται ο αυτοέλεγχος και το κύρος της εκπαιδευτικής μονάδας (ό.π.). Η αυτοαξιολόγηση, πέρα από την κλήση γονέων και μαθητών για συμμετοχή στις διαδικασίες της, μπορεί να συμβάλλει στην επαγγελματικοποίηση της εκπαιδευτικής ομάδας, στοιχείο που αναγνωρίζεται ως σημαντικό για τη βελτίωση του σχολείου και που προσδίδει στην αυτοαξιολόγηση το χαρακτηρισμό ως μορφής διασφάλισης της ποιότητας (Bija, Geijselb&Dam, 2016).

Με τη λειτουργία της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης αναπτύσσεται η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, υποστηρίζεται η προαγωγή μαθησιακών παραγόντων και ποιοτικότερης διδασκαλίας (Κυριακίδης, 2008· Κυριακίδης, 2017), τίθενται σε ενέργεια αδρανοποιημένες δυνάμεις του σχολείου που εξοπλίζεται με νέες πρακτικές διερεύνησης, γίνεται παραδεκτή η καταλυτική επίδραση των εκπαιδευτικών στην όλη διαδικασία και ενδυναμώνεται η επιρροή του σχολικού οργανισμού στην τοπική κοινωνία (Μερτίκα&Τρίγκα, 2017). Η αυτοαξιολόγηση υποστηρίζεται ότι συνεισφέρει στο δημοκρατικό διάλογο αναφορικά με την ποιότητα τόσο σε επίπεδο τάξης όσο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας (MacBeath, et.al, 2005), ενώχρη, σε αυτή καθαυτή τη δημοκρατικότητά της διαμορφώνονται σχέσεις υποβοήθησης της αναλυτικής διερεύνησης του σχολικού γίνεσθαι οι οποίες συμβάλλουν στην

εποικοδομητική διαντίδραση μεταξύ δεικτών-κριτηρίων που υιοθέτησε το σχολείο κι εκείνων εξωτερικής μορφής αξιολόγησης (Χατζόπουλος, 2001).

Καθώς η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης στοιχειοθετεί λειτουργία μέσω της οποίας η εκπαιδευτική μονάδα αποκτά επίγνωση των δυνατών σημείων αλλά και των αδυναμιών της, ο σχολικός οργανισμός καθίσταται περισσότερο υπεύθυνος και ικανός στην αποσαφήνιση των τακτικών αλλαγής και προόδου του και συνακόλουθα της ανάληψης των όποιων δράσεων κριθούν σκόπιμες με στόχο τη βελτίωσή του (Ryan&Telfer, 2011), συμβάλλοντας, έτσι, με την αυτόβουλη και ουσιαστική συμμετοχή των εκπαιδευτικών, στην οικοδόμηση νέας αφήγησης εκπαιδευτικής πολιτικής με «bottomup»³⁸ χαρακτηριστικά (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

2.7 Η Αυτοαξιολόγηση διεθνώς και η ελληνική απόπειρα.

Η προαγωγή της ποιότητας εν γένει στην εκπαίδευση αποτελεί για τη διεθνή κοινότητα κεντρική επιδίωξη την οποία συναρτά με την αξιολόγηση ως δομική προϋπόθεσή της (Ευρυδίκη, 2004). Για δε την Ευρωπαϊκή Ένωση συνιστά ήδη πλειοψηφικό ρεύμα και πάντα σε συνάρτηση με την αξιολόγηση, μεταξύ άλλων, η συμμετοχική εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, η πρόβλεψη μιας εκπαιδευτικής πολιτικής στη βάση νέων επιταγών και η ουσιαστική εμπλοκή των τοπικών κοινοτήτων στα της διοίκησης του σχολικού οργανισμού, στοιχεία που αναδεικνύουν την πρόσληψη και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος ως ολότητας και σηματοδοτούν τη διάθεση πολλών κρατών μελών της Ε.Ε. να ορίσουν ως κέντρο των αξιολογικών προσπαθειών τους τη σχολική μονάδα στην οποία και αποδίδουν κομβικά χαρακτηριστικά (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Την τελευταία δεκαετία του 20ού αι. αναπτύχθηκαν στην Ευρωπαϊκή Ένωση συστήματα αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας του σχολικού οργανισμού, ο οποίος πλέον προσλαμβάνεται, όπως προαναφέρθηκε, ολιστικά, ως σύστημα, η εξέταση της λειτουργίας του οποίου προσδιορίζει ως κύριο κριτήριο το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο και δευτερευόντως αυτό των εισροών-εκροών του (Πολυμεροπούλου-Κωνσταντοπούλου, 2001).

³⁸Από τα κάτω, δηλαδή από τη βάση της εκπαιδευτικής πυραμίδας.

Αυτήν την ολιστική προσέγγιση της σχολικής μονάδας υπηρετεί η φιλοσοφία του αυτοελέγχου της, που αποσκοπεί στην, με ίδια μέσα, βελτίωση και ανάπτυξή της, βασίζεται στην αυτοαξιολόγησή της και υλοποιείται στην πλειοψηφία των ευρωπαϊκών χωρών, με απώτερο στόχο ποιοτικότερο εκπαιδευτικό έργο, μέσω του ενεργού ρόλου των εκπαιδευτικών (Αγγλία, Ιταλία, Γερμανία, Σουηδία, Φινλανδία κ.λπ.) (Μερτίκα&Τρίγκα, 2017). Επιδίωξη των αυτοαξιολογικών διαδικασιών στις σχολικές μονάδες των παραπάνω εκπαιδευτικών συστημάτων αποτελεί η δημιουργία συνθηκών ανάπτυξης καινοτομιών, όπως επίσης σχεδίασης και ανανέωσης εκπαιδευτικών τεχνικών, με πτυχές διαφοροποίησης της αυτοαξιολόγησης στα επιμέρους κράτη να συνιστούν το ξεχωριστό περιεχόμενο και οι τεχνικές της, καθώς και ο ιδιαίτερος ρόλος της στο γενικότερο μηχανισμό αξιολόγησης κάθε κράτους (ό.π.).

Στην πλειονότητα των χωρών της γηραιάς ηπείρου, άλλωστε, παρατηρείται έντονο ενδιαφέρον προς την κατεύθυνση της αποκέντρωσης και παραχώρησης αυξημένης αυτονομίας στους σχολικούς οργανισμούς σε ό,τι αφορά, μεταξύ άλλων, και την αξιολόγηση³⁹ (Καυάλης, 2005). Από το 2001, μάλιστα, το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο συνέστησαν στα μέλη τους, αναφορικά με την προαγωγή της ποιότητας στις σχολικές μονάδες, να ενισχύσουν την ιδέα της αυτοαξιολόγησης, ως μέσο για την ανάπτυξη σχολείων μάθησης και επιμόρφωσης, με σημαντική πτυχή επιτυχούς έκβασή της, τη συμμετοχή στην όλη διαδικασία, γονέων, μαθητών, αλλά και φορέων της τοπικής κοινότητας, πέραν των εκπαιδευτικών, με το σκεπτικό ότι ενδυναμώνεται έτσι το αίσθημα ευθύνης όλων για πρόοδο, και προκειμένου για τους φορείς, διασφαλίζεται, στο μέτρο του δυνατού, ποιοτικότερη αντίδραση των σχολείων στις επιταγές της κοινότητας (Ευρυδίκη, 2015). Η αυτοαξιολόγηση αναφέρεται σε κάθε επιμέρους παράμετρο της σχολικής μονάδας, από παιδαγωγικο-διδασκτικά θέματα έως και θέματα που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα της διοίκησης του σχολείου, ενώ διενεργείται υποχρεωτικά στα δύο τρίτα των χωρών της Ευρώπης με την πλειοψηφία αυτών να την υλοποιεί κατ' έτος (ό.π.). Σε ορισμένα από τα εκπαιδευτικά συστήματα η συμμετοχική εσωτερική αξιολόγηση δεν επιβάλλεται, μπορεί, ωστόσο, να προκύπτει εν μέσω άλλων απαιτήσεων ή να αφήνεται στην ευχέρεια των τοπικών κοινοτήτων (ό.π.).

³⁹Η διεύθυνση, η διαχείριση ανθρώπινων πόρων και τα αναλυτικά προγράμματα αποτελούν τις άλλες περιοχές ενδυνάμωσης της αυτονομίας των σχολείων.

Το επίπεδο εμπλοκής των διαφόρων παραγόντων (γονείς, μαθητές, κλπ.) στην αυτοαξιολόγηση διαφοροποιείται σε κάθε χώρα, καθώς σε άλλες περιορίζεται στην τυπική αποδοχή-έγκριση του κειμένου της έκθεσης και σε άλλες συμπεριλαμβάνει την ουσιαστική τους ανάμιξη στις διαδικασίες σχεδιασμού, ανάλυσης και εξαγωγής πορισμάτων (Ευρυδίκη, 2015). Όσα δε κράτη καθορίζουν τη συμβολή των επιμέρους πλευρών στην αυτοαξιολόγηση, αυτά ομαδοποιούνται σε εκείνα που ενθαρρύνουν τη συμμετοχή ποικίλων συντελεστών και ασφαλώς των μαθητών ή/και των γονέων, και σε κείνα που ρυθμίζουν τη συμμετοχή αποκλειστικά των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, παρέχοντας, ωστόσο, σε αυτήν τη δυνατότητα να συμπεριλάβει επιπλέον ενδιαφερόμενα μέρη όπως γονείς, μαθητές, τοπικές αρχές, κλπ. (ό.π.).

Για την υποστήριξη της συμμετοχικής εσωτερικής αξιολόγησης ορισμένες χώρες προβλέπουν τη διάθεση στους σχολικούς οργανισμούς σειράς μέτρων όπως εξειδικευμένη κατάρτιση, προ-υπάρχουσες σχετικές αναφορές, έγγραφα, δυνατότητα σύγκρισης των αποτελεσμάτων τους με αυτά άλλων σχολείων, ειδικές οδηγίες και εγχειρίδια, συνεργασία με εξωτερικούς αξιολογητές και σπανιότερα χρηματοδότηση (Ευρυδίκη, 2015). Μάλιστα, χώρες με παράδοση δεκαετιών στην εξωτερική αξιολόγηση-επιθεώρηση (Μεγάλη Βρετανία)⁴⁰ εργάζονται προς την κατεύθυνση ενός μικτού συστήματος που θα συμπεριλαμβάνει και την εσωτερική αξιολόγηση (Καψάλης, 2005).

Η ιδέα της αυτοαξιολόγησης αποτελεί σημαντική παράμετρο του θεσμού της αξιολόγησης όχι μόνο για τον ευρωπαϊκό χώρο αλλά και για τον παγκόσμιο καθώς μετέρχονται ποικίλων προσεγγίσεων της χώρες όπως το Χονγκ Κονγκ, το Ισραήλ, η Αυστραλία, αλλά και χώρες της Λατινικής και Βόρειας Αμερικής (MacBeath, 2001).

Σε ό,τι αφορά στην Ελλάδα και μετά την κατάργηση της αξιολόγησης το 1982 καταβλήθηκαν προσπάθειες επαναφοράς της με στόχευση την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αλλά και του έργου του εκπαιδευτικού, με το Ν. 2525/1997 να αποτελεί μια από αυτές, σύμφωνα με το πνεύμα του οποίου υλοποιήθηκαν το διάστημα 1997-1999 δυο πιλοτικές εφαρμογές αυτοαξιολόγησης του σχολικού οργανισμού (Ξωχέλλης, 2006). Η πρώτη δράση που υλοποιήθηκε υπό την αιγίδα του Παιδαγωγικού

⁴⁰Και επίσημα εκτός Ευρωπαϊκής Ένωσης από τις 31 Ιανουαρίου 2020.

Ινστιτούτου στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού πιλοτικού προγράμματος «Αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα⁴¹» αφορούσε τη συμμετοχή πέντε σχολείων από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση⁴² τα οποία όφειλαν να συντάξουν προφίλ αυτοαξιολόγησης και να προκρίνουν την επεξεργασία πέντε δεικτών από τέσσερις θεματικές κατευθύνσεις: αποτελέσματα (π.χ. προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη), διαδικασίες σε επίπεδο τάξης (π.χ. υποστήριξη για μαθησιακές δυσκολίες), διαδικασίες σε επίπεδο σχολείου (π.χ. το σχολείο ως χώρος μάθησης) και περιβάλλον της σχολικής μονάδας (π.χ. σχολείο και σπίτι) (Πολυμεροπούλου-Κωνσταντοπούλου & Σοφιανού, 2001).

Αναφορικά με τη δεύτερη δράση⁴³ αυτή υλοποιήθηκε σε δέκα σχολεία με τον τίτλο «Πειραματικό Πρόγραμμα Εσωτερικής Αξιολόγησης και Προγραμματισμού του Εκπαιδευτικού έργου στη Σχολική Μονάδα»-ΣΕΠΠΕ⁴⁴ (Σολομών, 1999) και αφορούσε την επεξεργασία προγράμματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου του σχολικού οργανισμού στη βάση τριών τομέων: δεδομένα, διαδικασίες και αποτελέσματα (Ξωχέλλης, 2006), και είκοσι δεικτών ποιότητας, αναφερόμενων σε επιμέρους σχολικές πραγματικότητες, επτά θεματικών περιοχών⁴⁵ (Σολομών, 1999). Περισσότερο σχηματικά θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι τρεις προαναφερθέντες τομείς: δεδομένα, διαδικασίες και αποτελέσματα αποτελούν τη βάση μιας πυραμοειδούς διάταξης, στην οποία ομαδοποιούνται οι επτά θεματικές περιοχές αποτελώντας οι ίδιες το μέτρο κατηγοριοποίησης των δεικτών ποιότητας (ό.π.). Η προσθήκη δε των θεματικών περιοχών: Διαθέσιμα Μέσα – Πόροι, Πρόγραμμα Σπουδών – Βιβλία, Προσωπικό Σχολείου, που σχετίζονται με παραμέτρους που δεν επηρεάζει το σχολείο, στοιχείο που διαφοροποιεί ουσιαστικά την Ελλάδα από άλλα κράτη, υποστηρίζει την κριτική τοποθέτηση της σχολικής μονάδας σε χαρακτηριστικά για τα οποία η ίδια δεν ευθύνεται και εξ αυτού δηλώνει άρνηση αποδοχής της αποκλειστικής ευθύνης εκπαιδευτικών και διοίκησης του σχολείου σε πιθανή χαμηλού επιπέδου ποιότητα του εκπαιδευτικού

⁴¹«Evaluating Quality in School Education»

⁴²Τρία γυμνάσια και δύο λύκεια.

⁴³Υλοποιήθηκε από το Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με μέλη της επιστημονικής κοινότητας και επιστημονικό υπεύθυνο το Ι. Σολομών, αναπληρωτή καθηγητή του Πανεπιστημίου Αθηνών. Εφαρμόστηκε σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης το 1997-98 και 1998-99.

⁴⁴Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης

⁴⁵1. Διαθέσιμα Μέσα – Πόροι, 2. Πρόγραμμα Σπουδών – Βιβλία, 3. Προσωπικό Σχολείου, 4. Διοίκηση, 5. Κλίμα – Σχέσεις – Συνεργασία, 6. Διδακτική – Μαθησιακή Διαδικασία, 7. Εκπαιδευτικά Επιτεύγματα.

έργου (ό.π.). Στόχευση του εγχειρήματος ήταν η προβολή μιας μορφής αξιολόγησης επικεντρωμένης στην ανάπτυξη γνώσης και δημιουργίας γνήσιου λόγου από εκπαιδευτικούς και μαθητές (Μερτίκα&Τρίγκα, 2017).

Στη συνέχεια, και μετά από μάλλον μικρής εμβέλειας προσπάθειες⁴⁶, εφαρμόστηκε σε 500 εκπαιδευτικές μονάδες όλων των βαθμίδων και τύπων η πρώτη φάση (2010-2012) του πιλοτικού-ερευνητικού έργου «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας: Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης» (ΑΕΕ), η γενίκευση του οποίου, δεύτερη φάση) επιχειρήθηκε το σχολικό έτος 2013-2014 με βασικές επιδιώξεις του προγράμματος να αποτελούν η εκπόνηση εκπαιδευτικού υλικού, η επιμόρφωση του στελεχιακού δυναμικού και των διδασκόντων, ο σχηματισμός και η λειτουργία Παρατηρητηρίου και Δικτύου Πληροφόρησης της ΑΕΕ και η κοινοποίηση των επιτευγμάτων και αδυναμιών του έργου (Πασιάς& Παπαχρήστος, 2017).

Θα πρέπει να τονιστεί ότι η ΑΕΕ δεν επιβλήθηκε από την πολιτική εξουσία αλλά υπήρξε απότοκος της διαρκούς αλληλόδρασης με τους φορείς και τους συμμετέχοντες στο πιλοτικό πρόγραμμα εκπαιδευτικούς, ενώ η πραγμάτωσή της εφαρμόστηκε με δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου υποστηρικτικούς μερικής αυτονομίας-ελευθερίας της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών λειτουργών της (Πασιάς& Παπαχρήστος, 2017), αν και τόσο η θεσμοθέτηση της αυτοαξιολόγησης όσο και οι δείκτες αυτής δεν ήταν προϊόν αποφάσεων των συλλόγων διδασκόντων των σχολικών οργανισμών αλλά κυβερνητική επιλογή. Καθώς μέσω της καθολικότητας της ΑΕΕ το 2013-2014 επιχειρήθηκε η εδραίωση μιας κουλτούρας αξιολόγησης, το σύνολο των σχολείων ενεπλάκη σε διαδικασίες προβολής του οράματός τους, δημιουργίας, υλοποίησης και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου, οργάνωσης και ανάπτυξης εξατομικευμένων σχεδίων δράσης με στόχο τη θεραπεία αδυναμιών του εκπαιδευτικού έργου και προγραμματισμού του για το επόμενο σχολικό έτος, ενώ οι σχολικοί σύμβουλοι, λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα των σχολείων παιδαγωγικής ευθύνης τους ανέπτυξαν δράσεις για το επόμενο διδακτικό έτος (Πασιάς& Παπαχρήστος, 2017). Υποστηρίχθηκε ότι από την άσκηση της ΑΕΕ αναφάνηκαν προβληματικές

⁴⁶Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) Περιστερίου & Αχαρνών: Εφαρμογή προγραμμάτων «Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπ/κού Έργου στη Σχολική Μονάδα» (2001-2002).

Πανεπιστήμια – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Ματθαίου, 2000): Εκπόνηση «Οδηγού Αξιολόγησης» με 4 θεματικές περιοχές: α) Διαχείριση & Αξιοποίηση Πόρων, β) Σχέσεις – Κλίμα, γ) Εκπαιδευτικές Διαδικασίες, δ) Εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Πρόγραμμα: «Ηγεσία για τη Μάθηση» (Μπαγάκης, 2005): Εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας.

καταστάσεις και εκπονήθηκαν σχέδια επίλυσής τους με κύριους πρωταγωνιστές του εκπαιδευτικούς, ενισχύθηκε η συμμετοχή και αναβαθμίστηκε η ποιότητα της επικοινωνίας και των σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, έγινε συνείδηση η ανάγκη εφαρμογής των όποιων αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων, ισχυροποιήθηκε το ομαδικό και συνεργατικό πνεύμα και αναπτύχθηκε ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών με βαρύτητα στην επιμόρφωση και αυτομόρφωση και, τέλος, δόθηκε η ευκαιρία σε κάθε συμμετέχοντα εκπαιδευτικό να αυτοαξιολογηθεί ως προς την αποτελεσματικότητά του σε σχέση με το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο (Πασιάς, κ.ά., 2015).

Ωστόσο, το εγχείρημα της ΑΕΕ περιορίστηκε στο σχολικό έτος 2013-2014 δεχόμενο οξείες συνδικαλιστικές επικρίσεις και αντιδράσεις, οι οποίες εντάθηκαν με τη θεσμοθετημένη διασύνδεσή της με την προσωπική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Π.Δ. 152/2013) αλλά και την εξωτερική των σχολικών μονάδων (Ν. 4142/2013), θεωρώντας την ΑΕΕ ως πτυχή ενός ευρύτερου ελεγκτικού και τιμωρητικού σχεδίου αξιολόγησης, παρά το γεγονός ότι αυτή διακρινόταν για τα ανατροφοδοτικά, διαμορφωτικά και αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της. Με την ιδεολογικοπολιτική αλλαγή, δε, που επήλθε στην πολιτική εξουσία μετά τις εκλογές του Ιανουαρίου του 2015 η νέα κυβέρνηση (ΣΥΡΙΖΑ-ΑΝΕΛ) διέκοψε κάθε διαδικασία σχετιζόμενη με την ΑΕΕ (Δήμου & Σούρτη, 2017), για να θεσμοθετηθεί πλέον κεντρικά η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό έργο τους, με το άρθρο 34 του νόμου 4692/12-6-2020, από την κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας, με σκοπό, όπως ορίζεται στο άρθρο, τη διαρκή βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Θα πρέπει δε να σημειωθεί ότι στον άρθρο 33 του ίδιου νόμου η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συναρτάται, όπως είναι εύλογο, με τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, στον οποίο και παρατίθενται ενδεικτικά τομείς που θα μπορούσε να δραστηριοποιηθεί ο σύλλογος διδασκόντων, στοιχείο που διαφοροποιεί τον νόμο αυτό με τους κεντρικά προσδιορισμένους δείκτες αυτοαξιολόγησης που επιχειρήθηκε το σχολικό έτος 2013-2014, αν και στην παράγραφο 10 του ίδιου άρθρου δίνεται η δυνατότητα στο ίδιο το υπουργείο να καθορίσει τους θεματικούς άξονες του προγραμματισμού, τις σχεδιαζόμενες δράσεις και ερευνητικές διαδικασίες της σχολικής μονάδας, χαρακτηριστικό που ασφαλώς δεν συνάδει με το πνεύμα της αυτοαξιολόγησης. Είναι επίσης σημαντικό να τονιστεί ότι η αυτοαξιολόγηση στον εν λόγω νόμο συσχετίζεται με την εξωτερική αξιολόγηση (άρθρο 35), που υλοποιείται

από τα οικεία Π.Ε.Κ.Ε.Σ.⁴⁷ (χωρίς ωστόσο αναφορές σε συγκεκριμένα σχολεία, καθώς η έκθεση αξιολόγησης αφορά συνολικά τα σχολεία που εποπτεύει), αφού λάβουν υπόψη τις ετήσιες απολογιστικές εκθέσεις κάθε σχολικού οργανισμού και ασφαλώς τις σχετικές παρατηρήσεις και προτάσεις των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου⁴⁸.

⁴⁷Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.

⁴⁸Η όλη διαδικασία συνεχίζεται με τη σύνταξη ετήσιας έκθεσης από την Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε. (Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση), της οποίας η έκθεση στηρίζεται στις εκθέσεις εξωτερικής αξιολόγησης των Π.Ε.Κ.Ε.Σ. με σκοπό την εισήγηση στον εκάστοτε υπουργό προτάσεων για τη βελτίωση και οργάνωση των διαδικασιών εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης και τη σύνταξη έκθεσης με γενικές παρατηρήσεις επί των εκθέσεων εξωτερικής αξιολόγησης των Π.Ε.Κ.Ε.Σ. Τέλος, αξιοποιούνται οι εκθέσεις των Π.Ε.Κ.Ε.Σ. και της Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε από το Ι.Ε.Π. (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής) σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο με σκοπό την κατάρτιση από το εν λόγω Ινστιτούτο σχετικών εισηγήσεων στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, συνεργαζόμενο με την Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε., όταν αυτό κρίνεται αναγκαίο.

Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΠΕΡΙ ΜΕΘΟΔΟΥ Ο ΛΟΓΟΣ

3.1 Εισαγωγικά.

Σε ποιες πτυχές του ερευνώμενου φαινομένου οφείλει να εστιαστεί το ενδιαφέρον του ερευνητή; Ποια θα είναι η πιθανή αξία της όποιας γνώσης παραχθεί στο κοινωνικό σύνολο; Ποιο θεωρητικό πλαίσιο καθορίζει τη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων; Ποια εργαλεία και ποιες τεχνικές πρέπει να εφαρμοστούν για την πραγματοποίηση της γνωστικής διαδικασίας; Η πρόταξη των παραπάνω ερωτημάτων αναδεικνύει την κεφαλαιώδη αξία κάθε μεθόδου καθώς, είναι πλέον κοινά αποδεκτό, ότι διαφορετικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις κατευθύνουν συχνά την ερευνητική διαδικασία σε διαφορετικούς συμπερασμούς (Κουρλιούρος, 2011).

Καινοφανής για την εποχή της υπήρξε και η μέθοδος που ακολουθήθηκε από τους *Annales*⁴⁹ με τον μακρύ χρόνο, αλλά και το χώρο να προσελκύουν τον ερευνητικό φακό τους προκειμένου να ενσωματώσουν τα παραπάνω στοιχεία ως ορίζουσες της νέας πρόσληψης της κοινωνικής πραγματικότητας, μεταβάλλοντας το πώς της θέασης και ανάλυσης «περιοχών» (Ανθογαλίδου, 2004), όπως, δυνητικά, θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς, του σχολικού χώρου. Ο χώρος, ο χρόνος και η γλώσσα αντιμετωπίζονται πλέον ως η υλική θέσμιση των εκπαιδευτικών πρακτικών και προσλαμβάνονται τόσο στη θεωρία του Φουκώ⁵⁰ όσο και ορισμένων οικολογικών θεωριών ως πηγή εννοιολογικών εργαλείων, από τα οποία επικουρείται η Κοινωνιολογία στην προσπάθειά της να προσεγγίσει με περισσότερη λεπτομέρεια και ακρίβεια την υλική θέσμιση της εκπαίδευσης και τις επιδράσεις της στον ανθρωπολογικό τομέα (ό.π). Η πρόσκτηση του χώρου ως άκαμπτου και ουδέτερου στοιχείου εγκαταλείπεται στη μετανεωτερική εποχή, η οποία τον εκλαμβάνει πλέον ως ζωτικό πεδίο εξελίξεων (Λεοντίδου, 2011).

⁴⁹Γαλλική Ιστοριογραφική Σχολή που εμφανίστηκε τον 20ό αι. Οι ιστορικοί που τοποθετούνται σ' αυτό το ρεύμα κατέθεσαν μια δραστικά διαφορετική αντίληψη, για τον ιστορικό χρόνο, δίνοντας έμφαση, στο χώρο, στη σχετικότητα και τις πολλαπλές στρωματώσεις του χρόνου, αλλά και αναγνωρίζοντας τη φωνή μερικών κοινωνικών, συχνά στο περιθώριο, ομάδων.

⁵⁰Γάλλος δομιστής και μεταμοντερνιστής, φιλόσοφος, συγγραφέας, ψυχολόγος και ψυχοπαθολόγος.

Η μετανεωτερικότητα, προϊόντος του χρόνου, αντικατέστησε, επίσης, το αξίωμα του Διαφωτισμού περί μιας μόνο δυνατής απάντησης σε κάθε ερώτημα, το οποίο προαπαιτούσε την ύπαρξη ενός και μοναδικού τρόπου αναπαράστασης των φαινομένων, από αποκλίνοντα αναπαραστατικά συστήματα, στοιχείο που συμπλέει με την πλουραλιστική αντίληψή της για το δικαίωμα όλων των ομάδων, (όπως επί παραδείγματι ενός συλλόγου διδασκόντων σε μια σχολική μονάδα) στην άρθρωση δικού τους λόγου, η γνησιότητα και νομιμότητα του οποίου πρέπει να αναγνωρίζεται (Harvey, 2007).

Αυτόν το λόγο εκπαιδευτικών-μελών συλλόγων διδασκόντων επιχειρεί να προσεγγίσει η παρούσα μελέτη καθοδηγούμενη από τις επιταγές της ποιοτικής λεγόμενης έρευνας και ασφαλώς από τις οντολογικού⁵¹ και επιστημολογικού⁵² χαρακτήρα συνδηλώσεις της. Καθώς δε ήδη από το θεωρητικό μέρος διαπιστώθηκε, η σημασία της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας ως θεμελιώδες γνώρισμα του σχολικού θεσμού εν γένει, και η εσωτερική συμμετοχική αξιολόγηση ως το εργαλείο που συμβάλλει καθοριστικά στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής μονάδας, αφού προσδίδει ουσιαστική και βαθιά γνώση της λειτουργία της, προκύπτουν, σε συμφωνία βέβαια με το σκοπό και τους στόχους της παρούσας έρευνας, τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί την αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού;
- Πώς προσδιορίζουν οι εκπαιδευτικοί τα χαρακτηριστικά της αυτο-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας;
- Αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί ως σημαντικό στοιχείο που υποβοηθά στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας την αυτο-αξιολόγησή της;
- Συμπεριλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί (ως σύλλογος διδασκόντων και ατομικά ο καθένας) στις καθημερινές τους πρακτικές αυτο-αξιολογικές διαδικασίες με στόχο την αποτελεσματικότητα της σχολικής τους μονάδας;

⁵¹Ζητήματα, δηλαδή, που ασχολούνται με τη φύση των κοινωνικών οντοτήτων. Το βασικό ερώτημα που τίθεται εδώ είναι αν οι κοινωνικές οντότητες θεωρούνται ως ανήκουσες στην εξωτερική πραγματικότητα ή αν θα πρέπει να εκληφθούν ως κοινωνικές κατασκευές που διαμορφώνονται από τις αντιλήψεις και τις πράξεις των δρώντων υποκειμένων.

⁵²Κεντρική θέση εδώ κατέχει το ερώτημα, αν ο κοινωνικός κόσμος πρέπει να μελετηθεί σύμφωνα με το πρωτόκολλο των φυσικών επιστημών που παραπέμπει σε θετικιστικά πρότυπα ή όχι.

3.2 Επιλέγοντας την ποιοτική έρευνα.

«Οι εμπειριστές είναι σαν τα μυρμήγκια· μαζεύουν υλικό και το χρησιμοποιούν. Οι ορθολογιστές όμως είναι σαν τις αράχνες· φτιάχνουν ιστούς γύρω από τον εαυτό τους⁵³» (Cottingham, 2003). Όσοι ασχολούνται, ωστόσο, με την έρευνα ανήκουν, περισσότερο ξεκάθαρα, στην κατηγορία εκείνων που αξιοποιούν τόσο το εμπειρικό υλικό που συνέλεξαν όσο και τη δύναμη του νου τους.

Η ποιοτική έρευνα συντάσσεται με την οντολογική⁵⁴ θέση του κονστρουκτιβισμού, σύμφωνα με την οποία, και σε αντιδιαστολή με τον αντικειμενισμό⁵⁵, τα κοινωνικά φαινόμενα, η αξία τους και το περιεχόμενο που μεταβιβάζουν στη διαδικασία της επικοινωνίας θεωρούνται ως διαρκές επίτευγμα των ατόμων-υποκειμένων (Bryman, 2017) που συνδιαμορφώνουν την κοινωνική πραγματικότητα μέσα από τη μεταξύ τους διάδραση (Πυργιωτάκης&Συμεού, 2016). Οντολογική, επίσης, επιταγή συνιστά για την ποιοτική έρευνα η ύπαρξη πολλαπλής πραγματικότητας, η διαδικασία δηλαδή οικοδόμησης από την πλευρά των δρώντων υποκειμένων των δικών τους εννοιολογικών σχημάτων, διαμέσου της αλληλεπίδρασής τους με άλλα υποκείμενα εντός ενός συγκεκριμένου κοινωνικού πλαισίου (Αβρααμίδου, 2016) και συνακόλουθα η ατομική πρόσληψη της πραγματικότητας, χάρη στην οποία τα βιώματα, οι αναπαραστάσεις και ερμηνείες του κάθε ανθρώπου χαρακτηρίζονται από μοναδικότητα, μη υποτασσόμενα στη ντετερμινιστική λογική αιτίου αιτιατού (Πυργιωτάκης&Συμεού, 2016).

Επιστημολογικά, οι επιμέρους προσεγγίσεις της ποιοτικής έρευνας τείνουν να στοιχίζονται με το ερμηνευτικό παράδειγμα, υιοθετούν τη θέση ότι τα άτομα και οι θεσμικές τους σχέσεις, το αντικείμενο δηλαδή των κοινωνικών επιστημών, διαφέρει θεμελιωδώς από αυτό των φυσικών επιστημών και των θετικιστικών μοντέλων που ακολουθούν, και επιδιώκουν την ερμηνευτική κατανόηση (Bryman, 2017), καθώς γι' αυτές τις προσεγγίσεις η γνώση απαιτεί την ουσιαστική συμμετοχή του υποκειμένου στα υπό διερεύνηση θέματα, θεωρούμενη ως περισσότερο υποκειμενική, βασισμένη στην εμπειρία και την ατομική οξυδέρκεια (Cohen, Manion, & Morrison, 2008).

⁵³Francis Bacon.

⁵⁴Σε άλλους συγγραφείς ο κονστρουκτιβισμός αποτελεί επιστημολογική θέση.

⁵⁵Ο αντικειμενισμός υποστηρίζει ότι τα κοινωνικά φαινόμενα και οι σημασίες τους υφίστανται ανεξάρτητα από τα δρώντα υποκείμενα. Σε άλλους συγγραφείς απαντάται ως ρεαλισμός.

Βασική έννοια στην ερμηνευτική αποτελεί η έννοια της κατανόησης, διαδικασία που αποσκοπεί στην αναγνώριση, από την πλευρά του ερευνητή, της σημασίας και των εσώτερων νοημάτων, έχοντας ως σημείο εκκίνησης τα εμπειρικά δεδομένα (Μπονίδης, 2004), μέσω της ανακατασκευής των προ-ερμηνευμένων από τα ίδια τα δρώντα υποκείμενα κοινωνικών φαινομένων, θεσμών, πρακτικών, κτό. (Τσιώλης, 2016). Ο ερευνητής, άλλωστε, είναι αυτός που επενδύει στα δεδομένα τις εγγενείς του δεξιότητες κριτικής σκέψης και χρωματίζει την ερμηνεία του από την προηγούμενη και τρέχουσα προσωπική, κοινωνική και πολιτιστική του εμπειρία (Bazeley, 2013).

Ούσα η ποιοτική έρευνα, μια διερευνητική και περιγραφική της ανθρώπινης δράσης και των ιδεών, αντιλήψεων, στάσεων και απόψεων των συμμετεχόντων, διαδικασία, επιδιώκει την κατανόηση και ερμηνεία φαινομένων σχετικών με έννοιες τις οποίες δημιουργούν τα άτομα και χαρακτηρίζεται από το σημαίνοντα ρόλο που επιφυλάσσει στον ερευνητή, ως μέσο και εργαλείο της έρευνας που βρίσκεται σε αλληλεπίδραση, αφενός με τα θέματα που προκύπτουν από τη μελέτη αφετέρου με τα υποκείμενα της έρευνας (Αβρααμίδου, 2016), όντας ο ίδιος ο ερευνητής ικανός να προβεί σε ερμηνεία και κατανόηση της ρέουσας πραγματικότητας εντάσσοντάς την στο ιστορικο-πολιτισμικό συγκείμενό της (Πυργιωτάκης, 2016). Με δεδομένη τη σύλληψη του κονστρουκτιβισμού για την παραγωγή των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της κοινωνίας χάρη στην αμοιβαία επίδραση μεταξύ των ατόμων (Bryman, 2017), αναγνωρίζεται για ερευνώμενους και ερευνητές ο ρόλος των συνεργών στην κατασκευή της «πραγματικότητας» (Robson&McCartan, 2016), προβάλλοντας έτσι την πολύπλευρη εικόνα των υποκειμένων, ως προσδιοριστικού γνωρίσματος των ποιοτικών ερευνών, στόχευση των οποίων αποτελεί η καλύτερη δυνατή αντιπροσώπευση της πολυπλοκότητας του σύγχρονου κόσμου (Creswell, 2016).

Βασιζόμενη στις παραπάνω δεσμεύσεις η ποιοτική έρευνα εντάσσεται κατά κάποιο τρόπο στη χορεία των μικρο-ερμηνευτικών κοινωνιολογικών προσεγγίσεων προκείμενες των οποίων, για την τρέχουσα μελέτη, είναι η καθημερινή δράση των εκπαιδευτικών στο σχολείο, καθώς οι όποιες αλλαγές στην εκπαίδευση (ή στην κοινωνία) είναι απόρροια των αλλαγών στην καθημερινή δραστηριότητα· η έως ενός βαθμού ελευθερία και αυτονομία των εκπαιδευτικών· η σύλληψη των νοημάτων που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στη συμπεριφορά τους· η διάδρασή τους με τους

συνανθρώπους τους και η μέσω αυτής νοηματοδότηση των πράξεων των άλλων· η διαπραγματεύση ή με άλλα λόγια η μελέτη των νοημάτων και των ερμηνευτικών μεθόδων στις οποίες καταφεύγουν τα υποκείμενα της έρευνας και τέλος η προσπάθεια χρήσης της υποκειμενικής προσέγγισης, η διείσδυση δηλαδή στον τρόπο σκέψης των υποκειμένων, προκειμένου να γίνει αντιληπτό το πώς αυτά ορίζουν μια κατάσταση (Blackledge&Hunt, 2004).

3.3 Η συνέντευξη ως μέθοδος συλλογής υλικού.

Στην κοινωνική έρευνα από τις πλέον διαδεδομένες και δημοφιλείς μεθόδους συλλογής δεδομένων εμφανίζεται η συνέντευξη, η καταφυγή στην οποία, ως δυποκειμενική διαδικασία, προϋποθέτει την αλλαγή παραδείγματος από αυτό της αντικειμενικοποίησης των υποκειμένων και των δεδομένων που θεωρούνται ως ανεξάρτητα από τα άτομα, σε εκείνο της προσέγγισης της γνώσης ως προϊόντος των ανθρώπων και κυρίως ως προϊόντος της επικοινωνίας τους (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Οντολογικά η ποιοτική συνέντευξη στηρίζεται στη προβολή των εμπειριών, των απόψεων, των διαδράσεων και των ερμηνειών των υποκειμένων, ως βασικών δομικών υλικών της κοινωνικής πραγματικότητας, ενώ επιστημολογικά υιοθετείται η θέση ότι η γνώση των παραπάνω οντολογικών διαστάσεων αποκτάται διαμέσου της αλληλεπίδρασης μεταξύ ερευνητή και ερευνητικών υποκειμένων, το λόγο και τη νοηματοδότηση των οποίων οφείλει να ακούσει και να ερμηνεύσει (Ισαρη&Πουρκός, 2015).

Η ερευνητική συνέντευξη, ως προσέγγιση της ποιοτικής έρευνας, αποσκοπεί στην εκμείωση, ανάδυση και προβολή πρωτίστως των απόψεων και αντιλήψεων του συνεντευξιαζόμενου, αλλά και των πληροφοριών, των γνώσεων, των εμπειριών, των ερμηνειών, των αξιών και προτιμήσεών του, που σχετίζονται ασφαλώς με τα ερευνητικά ερωτήματα (Κεδράκα, 2008· Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008), στηρίζει δε την επιτυχία της σε μεγάλο βαθμό στον ερευνητή-συνεντευκτή ο οποίος και οφείλει να εστιάσει την προσοχή του σε υλικό προσδιορισμένο από τους ερευνητικούς στόχους, περιγράφοντας και ερμηνεύοντάς το συστηματικά (Cohen&Manion, 1994).

Μέσω της συνέντευξης, τεχνικής που χαρακτηρίζεται από ευελιξία και προσαρμοστικότητα, γίνεται εφικτός ο προσπορισμός πλούσιου υλικού, το οποίο ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να ελέγξει ως προς τις απαντήσεις του ερωτώμενου,

αλλά και να αποκαλύψει τα κίνητρα, τα συναισθήματα, τις στάσεις και τις εμπειρίες του, πλεονέκτημα που δεν συναντά κανείς σε άλλη ερευνητική πραγμάτευση (Verma&Mallick, 2004). Η προσωπική συνέντευξη, θεωρείται εξαιρετικά χρήσιμη στην περίπτωση που οι συνεντευξιαζόμενοι είναι πρόθυμοι στο να εκθέσουν τις απόψεις τους και ικανοί στο να διατυπώνουν τα λεγόμενά τους με σαφήνεια (Creswell, 2016), εκτιμήθηκε, δε, ως η καταλληλότερη στην προσπάθεια του γράφοντος να ενεργοποιήσει τα υποκείμενα της έρευνάς του με στόχο την άντληση πλούτου πληροφοριών και αποσαφήνισης των αντιλήψεων, των στάσεων, και των νοηματοδοτήσεών τους.

Για να καταφέρει ο ερευνητής να διεισδύσει στον κόσμο των ερωτώμενων οφείλει να δημιουργήσει επικοινωνιακές διασυνδέσεις μαζί τους, αλλά και να τους βοηθήσει στην κατεύθυνση λειτουργίας τους μέσα από οικεία σε αυτούς συστήματα αναφορών και έκφρασης (Τσιώλης, 2016). Καθώς η ποιοτική έρευνα ασπάζεται την παραπάνω προσέγγιση, επιλέγει τεχνικές συλλογής υλικού που χαρακτηρίζονται από ευελιξία και διαδραστικότητα, μεταξύ των οποίων και τύπος της συνέντευξης που καλείται ημιδομημένη (semi-structureinterview), χάρη στην οποία ο ερωτώμενος επικοινωνεί τις ιδέες του, τις γνώσεις του, τις αντιλήψεις του, κλπ. διαμέσου οικείων εκφραστικών-επικοινωνιακών τρόπων, καθώς αναλογίες και αντιστοιχίσεις τους (διάλογος, επιχειρηματολογία, περιγραφή, αφήγηση) συναντά κανείς στην καθημερινότητα των ανθρώπων (ό.π.).

Στην ημιδομημένη συνέντευξη, στην οποία οι ερωτήσεις είναι προγραμματισμένες πριν από τη διεξαγωγή της (Alsaawi, 2014) δίκην οδηγού συνέντευξης, ο ερευνητής καθοδηγείται, βέβαια, από μια προκαθορισμένη και ξεκάθαρη επικέντρωση του ενδιαφέροντός του, ωστόσο έχει την απαιτούμενη ελευθερία σε ό,τι αφορά στην αλληλουχία και στην διατύπωση των ερωτήσεων, στην υποβολή πρόσθετων ερωτήσεων, στον διατιθέμενο χρόνο και στην επιλογή της έμφασης που μπορεί να δώσει σε διαφορετικά θέματα, δίνοντας αντίστοιχα στον συνεντευξιαζόμενο ελευθερία στον τρόπο απάντησης (Bryman, 2017· Robson&McCartan, 2016). Οι χαρακτηριζόμενες παραπάνω ως πρόσθετες ερωτήσεις -βολιδοσκοπήσεις (probes)- στοχεύουν στην εξασφάλιση περισσότερων πληροφοριών με στόχο άλλοτε την εις βάθος διείσδυση του ερευνητή στο περιεχόμενο (ανάπτυξη) και άλλοτε την επεξήγηση των απαντήσεων (αποσαφήνιση), (Creswell, 2016) καθώς οι λεπτομερείς πληροφορίες και το ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εστίαση του συνεντευξιαζόμενου, χαρακτηριστικά

εν γένει της ποιοτικής συνέντευξης, αποτελούν ένα ακόμη στόχο του ερευνητή (Bryman, 2017).

3.4 Δειγματοληπτική μέθοδος.

Στην ποιοτική έρευνα και το ερμηνευτικό παράδειγμα ακολουθείται ως στρατηγική, αυτή της δειγματοληψίας σκοπιμότητας, καθώς και σε αντιδιαστολή προς την ποσοτικού χαρακτήρα έρευνα, στόχευση της οποίας είναι η γενίκευση, στην ποιοτική έρευνα η δειγματοληψία ενδιαφέρεται να ανακαλύψει πλούσιο πληροφοριακό υλικό σχετικό με τους ερευνητικούς σκοπούς (Ισαρη&Πουρκός, 2015). Η σκόπιμη δειγματοληψία (purposeful sampling), η επιλογή δηλαδή από τον ερευνητή βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων των ατόμων εκείνων που θα αποτελέσουν το δείγμα της έρευνας και οι οποίοι θα υποστηρίξουν κατά το δυνατόν, την καλύτερη κατανόηση του κεντρικού φαινομένου της, αποτελεί την ενδεικνυόμενη δειγματοληπτική προσέγγιση της παρούσας εργασίας, επιμέρους πρακτική της οποίας είναι η δειγματοληψία μέγιστης διακύμανσης (maximal variations sampling), μέσω της οποίας ερευνώνται άτομα-δείγματα διάφορα ως προς συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Creswell, 2016). Η εν λόγω δειγματοληπτική πρακτική επιζητεί τη σύλληψη και περιγραφή σημαντικών θεμάτων σε μικρά δείγματα χαρακτηριζόμενα από ανομοιογένεια, περιπτώσεις δηλαδή που δυνητικά μπορούν να αποδώσουν λεπτομερείς, μοναδικές και ανομοιογενείς προσλήψεις της πραγματικότητας (Ισαρη&Πουρκός, 2015), παρέχοντας ταυτόχρονα τη δυνατότητα σύνδεσης με αυτό που διαβάζουν σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερη γκάμα αναγνωστών (Alsaawi, 2014)

Θα πρέπει να επισημανθεί, δε, ότι το σκόπιμο δείγμα δεν μπορεί να χαρακτηριστεί τυχαίο και ασφαλώς ούτε και δείγμα ευκολίας, ενώ, όπως υποστηρίζει η Hood, η σκόπιμη δειγματοληψία χαρακτηρίζεται ως a priori, όταν το προσδιοριστικό γνώρισμα που καθορίζει την επιλογή του δείγματος ορίζεται εξ αρχής, δεν μεταβάλλεται κατά τη διάρκεια τη έρευνας και ασφαλώς στοχεύει στην εξυπηρέτηση των ερευνητικών ερωτημάτων (Hood στο Bryman, 2017). Κατ' αυτόν τον τρόπο οριοθετείται ένα δείγμα στη βάση των διακριτών του χαρακτηριστικών που το ξεχωρίζει από άλλα, όντας ταυτόχρονα κατάλληλο ως προς την εξυπηρέτηση των σκοπών-επιταγών της έρευνας (Cohen, Manion, & Morrison, 2008).

Σε ό,τι αφορά στο μέγεθος και στα χαρακτηριστικά του δείγματος⁵⁶ και με δεδομένη την έλλειψη ομοφωνίας των ερευνητών για το θέμα αυτό, επιλέχθηκαν δώδεκα εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ημαθίας με κριτήρια πρώτο την παρουσίαση-κάλυψη διαφορετικών σχολείων ως προς τη λειτουργικότητά τους (4/θέσιο, 6/θέσια, 8/θέσιο, 12/θέσιο, 16/θέσια), δεύτερο την περιοχή στην οποία λειτουργούν (αγροτική, αστική) και τρίτο την κατανομή των εκπαιδευτικών σε όλες τις θέσεις στελεχών και μη που συναντά κανείς στο οργανόγραμμα των δημοτικών σχολείων, επιτυγχάνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο αντιπροσωπευτικότητα αναφορικά με τη θέση τους στον οργανισμό, αλλά και κυρίως την ανάδυση ποικιλίας πληροφοριών, θέσεων, αντιλήψεων, στάσεων, όπως αυτές εκφράζονται στο λόγο, καθώς η διαφορετική θέση στην ιεραρχία της σχολικής μονάδας εγγυάται ως ένα βαθμό και διαφορετική θέαση της «πραγματικότητας». Έτσι από το σύνολο των εκπαιδευτικών τρεις είναι διευθυντές, μία υποδιευθύντρια και οχτώ εκπαιδευτικοί εκ των οποίων έξι δάσκαλοι και δύο εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων (αγγλικών και φυσικής αγωγής). Από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς οχτώ είναι άντρες (E1, E3, E4, E6, E8, E10, E11, E12) και τέσσερις γυναίκες (E2, E5, E7, E9), τέσσερις εκπαιδευτικοί υπηρετούν σε σχολεία αστικής περιοχής και οχτώ σε σχολεία αγροτικών περιοχών. Σε ό,τι αφορά στο διαμοιρασμό των εκπαιδευτικών στα έτη υπηρεσίας, τέσσερις έχουν από 10-20 έτη (E1, E3, E9, E10), επτά εντάσσονται στην κατηγορία των 21-30 (E2, E4, E5, E7, E8, E11, E12) και ένας (E6) σε αυτή των άνω των 30 ετών. Τέλος, οι μισοί από τους συμμετέχοντες (E1, E4, E5, E7, E9, E12) κατείχαν το βασικό πτυχίο, τρεις το βασικό πτυχίο και μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (E3, E8, E10), ένας το βασικό πτυχίο, δίπλωμα διδασκαλείου και μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (E6), και δύο το βασικό πτυχίο, δίπλωμα διδασκαλείου, δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ, και μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (E2, E11). Ο αριθμός του μεγέθους του δείγματος -δώδεκα συνεντεύξεις- κρίθηκε ικανοποιητικός με δεδομένα το διατιθέμενο χρόνο αλλά και το γεγονός ότι ο όγκος των πληροφοριών που θα προκύψουν από τις συνεντεύξεις είναι διαχειρίσιμος και επιτρέπει την ενδελεχή ανάλυσή τους από τον ερευνητή της μελέτης. Άλλωστε στόχος δεν είναι η αντιπροσωπευτικότητα, αλλά η διαφοροποίηση και η πολλαπλότητα στις οπτικές των συμμετεχόντων. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο διάστημα από 25 Ιουλίου έως 25 Σεπτεμβρίου 2020 και σε όλους τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς

⁵⁶Αναλυτικά στοιχεία στο ατομικό προφίλ του κάθε εκπαιδευτικού. (Παράρτημα 3)

δόθηκαν από πριν οι ερωτήσεις και έντυπο συναίνεσης με πληροφορίες σχετικά με την έρευνα.

3.5 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων.

Η απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα, μέσω της νοηματοδότησης των δεδομένων που θα προκύψουν από την ανάλυση των ποιοτικών στοιχείων, αποτελεί τον τελικό στόχο του ερευνητή, ο οποίος καθοδηγούμενος από τις προ-θεωρήσεις του επιλέγει την προσφορότερη μέθοδο ανάλυσης (Τσιώλης, 2018).

Σε συνάρτηση με τις οντολογικές και επιστημολογικές επισημάνσεις που προηγήθηκαν, κρίθηκε σκόπιμο να χρησιμοποιηθεί ως μέθοδος ανάλυσης, η θεματική ανάλυση κωδικοποίησης, με δεδομένα, επίσης, την ένταξή της σε διαφορετικά θεωρητικά πλαίσια, την προσπελασιμότητά της από αρχάριους ερευνητές, όπως ο γράφων, και το γεγονός της μη απαίτησης εξειδικευμένης γνώσης (Braun&Clarke, 2006). Ως θεματική ανάλυση ορίζεται, δε, η μεθοδευμένη αναγνώριση, ανάλυση, κατανόηση και περιγραφή θεμάτων-επαναλαμβανόμενων μοτίβων, ερμηνεύοντας, συχνά, επιμέρους πτυχές του ερευνητικού θέματος (ό.π.).

Αναφορικά με την οπτική γωνία θέασης της «φύσης» των «πραγματικότητων» τις οποίες ο ερευνητής επιθυμεί να ανιχνεύσει στα δεδομένα, υιοθετείται η κονστрукτιβιστική σύλληψή τους, σύμφωνα με την οποία ο λόγος που δημιουργείται κατά το χρόνο διεξαγωγής της έρευνας, και κατόπιν αναλύεται, δεν εκλαμβάνεται ως κάτι προ-διαμορφωμένο που κείται κάπου έξω (ρεαλισμός), αλλά ως διαλεκτική διαδικασία που χτίζει πραγματικότητες (Τσιώλης, 2016). Προϋπόθεση της θεματικής ανάλυσης είναι η διαλεκτική σχέση του ερευνητή με τα δεδομένα του και η δημιουργική και ενεργητική προσέγγιση τους, προκειμένου να γίνει εφικτή η συγκρότηση και οργάνωση επαναλαμβανόμενων μοτίβων (θεμάτων), διαδικασίας η οποία εμπλουτίζεται από τις πρότερες θεωρητικές προ-κατανοήσεις και κατακτημένες από τη βιβλιογραφική επισκόπηση γνώσεις (ό.π.), στοιχείων που τονίζουν τον υποκειμενικό χαρακτήρα της εν λόγου μεθόδου (Γαλάνης, 2018). Σε αυτήν δε καθαυτή τη διαδικασία της ανάλυσης, αποφεύγεται τόσο το παραγωγικό όσο και το επαγωγικό

παράδειγμα⁵⁷, στα οποία επιφυλάσσεται στον ερευνητή μάλλον παθητικός ρόλος και υιοθετείται το παραγωγικό μοντέλο, στο οποίο ο ερευνητής έρχεται, βέβαια, στη διαδικασία έμφορτος εννοιολογικού και θεωρητικού πλαισίου, ωστόσο, το μεταλλάσσει και το διευρύνει, εντοπίζοντας νέα, πρωτότυπα πιθανόν στοιχεία, μέσω της ανάλυσης του υλικού (Τσιώλης, 2016).

Η ανάλυση των δεδομένων θα στηριχτεί κατά βάση στις έξι φάσεις των BraunandClarke, οι οποίες παρουσίασαν το 2006 σε άρθρο τους με τίτλο *Usingthematicanalysisinpsychology* στο περιοδικό *QualitativeResearchinPsychology*, 3(2), 77-101, τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Βέβαια θα πρέπει να τονιστεί εδώ ότι η αναλυτική πορεία δεν χαρακτηρίζεται από γραμμικότητα-μονοκατευθυντικότητα, αλλά αντίθετα υποστηρίζεται η αναδρομικότητα-κυκλικότητα, η ανάγκη, δηλαδή, εκ νέου επεξεργασίας προηγούμενων σταδίων με γνώμονα την βέλτιστη ανάλυση, όταν αυτό θεωρείται αναγκαίο (Braun&Clarke, 2006).

Οι έξι φάσεις της θεματικής ανάλυσης των BraunandClarke διαρθρώνονται σε αδρές γραμμές ως ακολούθως. Στην πρώτη φάση, *εξοικείωση και μεταγραφή των δεδομένων*, που θεωρείται ως ο θεμέλιος λίθος για όλη την ανάλυση, ο ερευνητής εξοικειώνεται με τα δεδομένα, διαβάζοντάς τα αρκετές φορές με ενεργητικό τρόπο, στοχεύοντας στην αναζήτηση εννοιών, προτύπων, κλπ. και μεταγράφει τα λεκτικά δεδομένα επιδιώκοντας μια κατά το δυνατόν πιστή μεταφορά ακόμα και των μη λεκτικών δεδομένων, στοιχείο που θα διευκολύνει τις δεξιότητες ερμηνείας. Στη δεύτερη φάση, *κωδικοποίηση*⁵⁸, αναπτύσσονται από τα δεδομένα κωδικοί, προσδιορισμοί, δηλαδή, χαρακτηριστικών των δεδομένων που ενδιαφέρουν τον αναλυτή, με τη χρήση της επαγωγικής μεθόδου. Στην τρίτη φάση, *αναζήτηση θεμάτων*, επικεντρώνεται η προσοχή του ερευνητή στο ευρύτερο επίπεδο των θεμάτων (ενότητες ανάλυσης) μέσω επιλεγμένων κωδικών που επιτρέπεται να συνδυαστούν μεταξύ τους για το σχηματισμό θεμάτων. Στην τέταρτη φάση, *αναθεώρηση θεμάτων*, τα θέματα που δημιουργήθηκαν στο αμέσως προηγούμενο στάδιο ελέγχονται και επανελέγχονται μέσω της επαναξιολόγησης των κωδικοποιημένων αποσπασμάτων των δεδομένων με στόχευση είτε την κατάργηση

⁵⁷Στο παραγωγικό υπόδειγμα ο ερευνητής καλείται να αντιστοιχίσει σε προ-διαμορφωμένες κατηγορίες, κώδικες ή θεματικούς άξονες εκείνα από τα δεδομένα που μπορούν να υπαχθούν σε αυτά, ενώ στο επαγωγικό μοντέλο ο ερευνητής καλείται να λειτουργήσει «απροκατάληπτος» και να αναγνωρίσει εντός των δεδομένων του τα «αναδυόμενα» θέματα ή κατηγορίες.

⁵⁸Η κωδικοποίηση στην παρούσα έρευνα θα διεξαχθεί με τη χρήση κειμενογράφου και όχι κάποιου λογισμικού.

θεμάτων και την εύρεση νέων, δημιουργώντας ενός είδους θεματικό χάρτη, είτε, επισκοπώντας το σύνολο των δεδομένων, την εξακρίβωση της λειτουργικής σχέσης που πρέπει να υφίσταται μεταξύ των θεμάτων και των δεδομένων, καθώς και την συμπερίληψη εντός θεμάτων στοιχείων που ενδεχομένως χωρίς να ήταν αναγκαίο παραλείφθηκαν, αναθεωρώντας έτσι εκ νέου το θεματικό χάρτη. Στην πέμπτη φάση, *καθορισμός και ονομασία θεμάτων*, καθορίζονται και ονοματοδοτούνται τα θέματα. Με άλλα λόγια ελέγχονται, ώστε να μην υπάρχουν επικαλύψεις μεταξύ τους, προσδιορίζεται η ουσία των θεμάτων και εάν εντός αυτών υπάρχουν υποθέματα, ορίζεται με σαφήνεια ποια είναι θέματα και ποια όχι, και, τέλος, δίνεται, δίκην τίτλου, μια συνοπτική και διακριτή ονομασία σε αυτά. Στην έκτη και τελευταία φάση, *παραγωγή της αναφοράς-έκθεσης*, ο συγγραφέας της έρευνας αφηγείται με τρόπο συνεκτικό, συνοπτικό, μη επαναλαμβανόμενο και ενδιαφέροντα, την ιστορία που λένε τα δεδομένα, αναλύοντας τα θέματά του, υποστηρίζοντας τα σημεία που προβάλλει με κατάλληλα αποσπάσματα και εν τέλει πείθοντας τον αναγνώστη για την αξία της όλης προσπάθειας (Braun & Clarke, 2006).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται, τα θέματα, τα υποθέματα, οι κατηγορίες και οι κωδικοί που τα υποστηρίζουν και τα οποία προέκυψαν κατά τη διάρκεια της ανάλυσης-κωδικοποίησης των δώδεκα συνεντεύξεων. Καθώς η διαδικασία της κωδικοποίησης είναι μέρος της ανάλυσης και της ερμηνείας των συνεντεύξεων κρίθηκε σκόπιμο πολλοί κωδικοί να τοποθετηθούν στα υποθέματα που πιστεύεται ότι ταιριάζουν περισσότερο ασχέτως αν οι κωδικοί αυτοί προήλθαν από απαντήσεις σε διαφορετικά ερωτήματα. Για την αποφυγή δε υπερβολικά πολλών κωδικών αρκετοί κωδικοί συγχωνεύτηκαν μεταξύ τους ή γράφτηκαν περισσότερο αφαιρετικά όσοι από αυτούς αναφέρονταν επί της ουσίας στην ίδια ιδέα.

4.1 Νοηματοδότηση της αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού.

Σε ό,τι αφορά στο πρώτο θέμα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί –δείγμα της συνέντευξης κλήθηκαν να παραθέσουν τις απόψεις τους αναφορικά με το πώς αντιλαμβάνονται την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, δημιουργήθηκαν από το σύνολο των απαντήσεων της συνέντευξης τέσσερα υποθέματα: α. γενική σύλληψη της έννοιας της αποτελεσματικότητας, β. προϋποθέσεις-παράγοντες αποτελεσματικότητας και αναποτελεσματικότητας, γ. τομείς αποτελεσματικότητας, και δ. σχέση αποτελεσματικής σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικών.

Η έννοια της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας συλλαμβάνεται γενικά ως στοιχείο συσχετιζόμενο με εκφάνσεις της και κυρίως με τη στοχοθεσία του σχολικού οργανισμού. Ως παράγοντες-προϋποθέσεις αποτελεσματικότητας και αναποτελεσματικότητας ξεχώρισαν τρεις κατηγορίες. Η πρώτη που αναφέρεται στο εκπαιδευτικό δυναμικό του σχολείου (συμπεριλαμβανομένου ασφαλώς και του διευθυντή) η ποιότητα του οποίου με τη σειρά της καθορίζει σειρά άλλων εξαιρετικά σημαντικών παραμέτρων-προϋποθέσεων στη λειτουργία του σχολικού οργανισμού. Η δεύτερη, η οποία σχετίζεται με την πολιτεία και το ρόλο που διαδραματίζει στα εκπαιδευτικά δρώμενα, συμβάλλοντας τόσο σε θέματα υποδομών και υλικοτεχνικού εξοπλισμού όσο και σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Ως παράγοντες αναποτελεσματικότητας – αρνητικοί παράγοντες (τρίτη κατηγορία) αναφέρθηκαν, επίσης, παράμετροι εξαρτώμενοι και από το εκπαιδευτικό δυναμικό του σχολείου και από το ίδιο το κράτος. Σε ό,τι αφορά στους τομείς στους οποίους πρέπει να αποδεικνύεται αποτελεσματικός ένας σχολικός οργανισμός στο επίκεντρο τίθεται ο μαθητής και οι ανάγκες του μέσα από τη διαμόρφωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος με έμφαση στην κατάκτηση γνωστικών στόχων, στάσεων, δεξιοτήτων, χωρίς ωστόσο να λείπουν αναφορές σε άλλους τομείς της λειτουργίας του σχολείου. Η σχέση, τέλος, μεταξύ αποτελεσματικού σχολικού οργανισμού και εκπαιδευτικών προσλαμβάνεται από τους ερωτώμενους ως σχέση με δυναμικά χαρακτηριστικά, σχέση αλληλένδετη και αλληλοεξαρτώμενη, εν είδει συγκοινωνούντων δοχείων, από την οποία ωφελούνται τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και η σχολική μονάδα.

Προσέγγιση των αποτελεσμάτων του πρώτου θέματος με ενδεικτικές απόψεις εκπαιδευτικών.

Στο πρώτο υπο-θέμα, όπως προαναφέρθηκε, ανιχνεύθηκε η γενική σύλληψη της έννοιας της αποτελεσματικότητας. Στην πλειοψηφία τους οι ερωτηθέντες (E1, E2, E4, E5, E6, E7, E8, E10, E11) συσχετίζουν ρητά την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας με τους στόχους της σε σχέση κυρίως με την εν γένει λειτουργία της αλλά και τον μαθητή. *«Η εκπλήρωση των στόχων του σχολείου (αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και όλα τα υπόλοιπα που αφορούν την ψυχοσωματική ανάπτυξη του μαθητή, στάσεις ζωής κ.ά.) είναι αυτό που χαρακτηρίζει το αποτελεσματικό σχολείο» (E1).* Μερική διαφοροποίηση παρατηρείται από έναν ερωτώμενο για τον οποίο αποτελεσματικότητα σημαίνει δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων στη βάση προαποφασισμένων από την ίδια τη σχολική μονάδα κανόνων-κριτηρίων-θέσεων: *«Αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας είναι η δυνατότητα να αντιμετωπίζει και να επιλύει το σύνολο των θεμάτων που προκύπτουν με βάση τους άξονες αντιμετώπισης που έχει θέσει» (E3).* Ορισμένοι, ωστόσο, (E9, E10, E11, E12) αναφερόμενοι στην αποτελεσματικότητα, τη συνδέουν με συγκεκριμένες εκφάνσεις της. *«Το αποτελεσματικό σχολείο λειτουργεί ως πολλαπλασιαστής των μαθητικών επιδόσεων-αποτελεσμάτων, ως παράγοντας της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών και ως οργανισμός με ικανότητα στην αποτελεσματική διαχείριση αλλαγών, κρίσεων και καινοτομιών» (E12).*

Αναφορικά με τους παράγοντες/προϋποθέσεις αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού, που αποτελεί το δεύτερο υπο-θέμα και σε σχέση με την κατηγορία των εκπαιδευτικών και του διευθυντή, για τους μισούς από τους ερωτηθέντες (E2, E3, E4, E6, E9, E10) ο διευθυντής της σχολικής μονάδας ως ηγέτης πρέπει να αποτελεί την κορωνίδα του συλλόγου διδασκόντων. Ενδεικτικά: *«Δηλαδή ο διευθυντής είναι αυτός ο οποίος θα οργανώσει και θα συντονίσει ... θα καθοδηγήσει τους συναδέλφους Φυσικά θα πρέπει ... να εμπνεύσει, να δημιουργήσει κλίμα εμπιστοσύνης...» (E6).* Ωστόσο για τους E1, E2, E3, E4, E5, E9, E10 το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου και δη η ποιότητα αυτού διαδραματίζει ασφαλώς πολύ σημαντικό ρόλο. Χαρακτηριστικά ο E2 αναφέρει: *«Βασικά οι αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για το τι πρέπει να κάνουν προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί, για το ποιες διδακτικές μεθόδους θα ακολουθήσουν, για το πόσο σημαντική είναι η συνεργασία τους με τους γονείς».* Άλλοι παράγοντες στη διαμόρφωση των οποίων ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας έχουν σημαντική συνεισφορά είναι η δημιουργία μαθησιακού

περιβάλλοντος (E2, E9), το κοινό όραμα εκπαιδευτικών και διευθυντή σχετικά με την αποστολή του σχολικού οργανισμού (E2), οι αντιλήψεις και εν γένει η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών (κατανόηση του ρόλου τους, γνώσεις, διάθεση, κλπ.) (E2, E6), η σχετική ελευθερία των διδασκόντων (E1), η υιοθέτηση από το σχολείο νέων πρακτικών, η χρήση των ΤΠΕ⁵⁹, ο πειραματισμός (E3), η βιωματική προσέγγιση στη μάθηση (E5), η συνεργασία του σχολείου με γονείς, φορείς και άλλα σχολεία (E6, E8), η ιδιαίτερη προσοχή στην ικανοποίηση εκπαιδευτικών-μαθησιακών στόχων (E11) και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων (E11), η συνεργασία διευθυντή-εκπαιδευτικών-μαθητών (E3, E5, E6, E7), η γνώση του κανονιστικού πλαισίου λειτουργίας του σχολείου (E10), ένα κοινά αποδεκτό αυτοαξιολογητικό πλαίσιο (E3), η σαφής και εφικτή στοχοθεσία (E1, E8), το καλό σχολικό κλίμα που χαρακτηρίζεται από συλλογικότητα, συνεργατικότητα και δημοκρατικότητα (E4) και τέλος ο σωστός σχεδιασμός-προγραμματισμός και η υποστήριξη της υλοποίησής του (E11). Χαρακτηριστικά: *«Δημοκρατικά με ανάθεση ευθύνης στους εκπαιδευτικούς που θα υλοποιήσουν τις δράσεις και όχι μεαποφασίζουμε και διατάζουμε πιθανόν από ανώτερα επίπεδα της ιεραρχίας. Φυσικά με απόλυτη διαφάνεια» (E1).* *«Γι' αυτό είναι απαραίτητος ο σωστός σχεδιασμός και η οργάνωση, όπου μέσα από διάλογο ... άρα, είναι επιβεβλημένη η συλλογικότητα και η συνεργατικότητα ... απαραίτητες προϋποθέσεις για έναν αποτελεσματικό οργανισμό, είναι να υπάρχει κατ' αρχήν γνώση των πραγματικών αναγκών, διάθεση για ικανοποίηση αυτών των αναγκών ...» (E4).* Ξεχωριστό, μάλιστα, ενδιαφέρον παρουσιάζει η παρακάτω άποψη: *«Πολλές φορές ένας οργανισμός δεν μπορεί αντιληφθεί την αποτελεσματικότητά του. Είναι λοιπόν πολύ σημαντικό να υπάρχει ... ένα αυτο-αξιολογητικό πλαίσιο ... προϊόν διαλόγου, συλλογικής προσπάθειας, ειλικρίνειας και εμπιστοσύνης» (E3).*

Σε σχέση με τη δεύτερη κατηγορία, αυτή της πολιτείας και τις περιοχές στις οποίες αυτή θέτει τους όρους παίζοντας καταλυτικό ρόλο, χωρίς βέβαια να παραγνωρίζεται και η σημασία του ρόλου των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση των επιταγών του κράτους, αναφέρθηκαν από τους E1, E4, E6, E7, E9, E10, E12, ως παράγοντες-προϋποθέσεις αποτελεσματικότητας η χρηματοδότηση, οι κτηριακές υποδομές και ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός, η αντικειμενική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (E1), η οργάνωση υποστηρικτών του σχολείου δομών, η έγκαιρη πρόσληψη επαρκούς εκπαιδευτικού προσωπικού (E7), τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια, ο σημαντικός

⁵⁹Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας.

βαθμός σχολικής αυτονομίας, η εν γένει οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος (E9), η παροχή ίσων ευκαιριών στο σύνολο των μαθητών, η άμβλυνση-εξάλειψη των ταξικών ανισοτήτων (E12), η επιμόρφωση και η επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών (E1, E7, E10, E12). Ενδεικτικά: «... η πολιτεία, που με την εκπαιδευτική φιλοσοφία της και την ποικιλότητα στήριξή της καθορίζει το πλαίσιο και χαράζει τον οδικό χάρτη, με βάση τον οποίο θα δράσουν οι σχολικές μονάδες, καθώς χρηματοδοτεί το θεσμό της εκπαίδευσης» (E4).«...εξασφάλιση των κατάλληλων συνθηκών και παροχή ίσων ευκαιριών προς όλους τους μαθητές ... σημαντικός βαθμός σχολικής αυτονομίας, ... οργάνωση δομών που διευκολύνουν το παιδαγωγικό έργο... το αναλυτικό πρόγραμμα, τα σχολικά εγχειρίδια, το εξεταστικό σύστημα, ο τρόπος οργάνωσης και διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος» (E9).«Κτηριακή και υλικοτεχνική υποδομή, επάρκεια διδακτικού προσωπικού, επιμόρφωση. Με λίγα λόγια αύξηση των δαπανών για την Παιδεία» (E12).

Στην κατηγορία (τρίτη) των αρνητικών ως προς την αποτελεσματικότητα παραγόντων αναφέρθηκαν το κακό σχολικό κλίμα (E8, E9, E11) που επιτείνεται και από την έλλειψη συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών-γονέων (E3), η γραφειοκρατία (E1), οι παρεμβάσεις στο έργο του σχολείου από θεσμικούς και εξωθεσμικούς παράγοντες (E5, E11), οι λανθασμένες αντιλήψεις εκπαιδευτικών (E2), η αποφυγή εφαρμογής καινοτομιών (E3), η μη ικανή ηγεσία, το εργασιακό άγχος, η προκατάληψη, ο ρατσισμός, η ανεπάρκεια υποδομών και υλικοτεχνικού εξοπλισμού, η αρνητική διάθεση εκπαιδευτικών και μαθητών σε σχέση με τη μαθησιακή διαδικασία, και το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο της περιοχής όπου λειτουργεί το σχολείο (E9). Χαρακτηριστικά: «... σχολικές μονάδες ... σε υποδεέστερες κοινωνικά και οικονομικά περιοχές με δυσμενείς συνθήκες, αρνητική προδιάθεση μαθητών/εκπαιδευτικών αναφορικά με τη μαθησιακή διαδικασία, προβληματικό σχολικό κλίμα, εργασιακό άγχος εκπαιδευτικών/διευθυντή, προκατάληψη, ρατσιστική αντιμετώπιση μειονοτικών μαθητικών πληθυσμών, αναπαραγωγή στερεοτύπων που ευνοούν κοινωνικές ανισότητες και απουσία άσκησης ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη, αίθουσες διδασκαλίας με ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή»(E9). «Κυρίως οι αντιλήψεις οι λανθασμένες οι αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για το πώς ένα σχολείο είναι αποτελεσματικό ... να μην έχει μάλλον υψηλές προσδοκίες για τις μαθητικές επιδόσεις και γενικά οι στάσεις και αντιλήψεις του να είναι ενάντια στην ε... εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και στην ε.. υλοποίηση όλων των στόχων ...» (E2).

Στο τρίτο υπο-θέμα που αναφέρεται στους τομείς αποτελεσματικότητας παρατηρεί κανείς ότι αυτοί ταυτίζονται σε μεγάλο βαθμό με τους παράγοντες και τις προϋποθέσεις της αποτελεσματικότητας. Έτσι οι ερωτώμενοι προέκριναν αυτούς της διοίκησης-ηγεσίας (E9), της βελτίωσης των υποδομών και του υλικοτεχνικού εξοπλισμού (E4), της έμφασης στη μαθησιακή διαδικασία και της επίτευξης των μαθησιακών στόχων, (καλλιέργεια δεξιοτήτων, κριτική σκέψη) (E1, E3, E4, E7, E9, E10, E11, E12), της ασφάλειας και αποδοχής των παιδιών (E3, E5), και της καλλιέργειας κουλτούρας εξωστρέφειας του σχολείου (E10). Χαρακτηριστικά: «... η σχολική μονάδα ... καλείται να διαμορφώσει εκείνες τις συνθήκες διδασκαλίας, έτσι ώστε να μπορέσουν να κατακτήσουν τους μαθησιακούς στόχους ...» (E10). « ... πιστεύω πως προτεραιότητα μαζί με τον γνωστικό τομέα είναι και η καλλιέργεια στάσεων ζωής, συνηθειών και αντιλήψεων για την κοινωνία ...» (E1). Το σχολικό κλίμα αποτελεί και σε αυτό το υπο-θέμα το αρχιμήδειο παστω, η σταθερά δηλαδή εκείνη, η οποία εκτός από προϋπόθεση κλαμβάνεται και ως τομέας που πρέπει, επίσης, να είναι αποτελεσματικό ένα σχολείο και ασφαλώς η συνεργασία της σχολικής μονάδας με γονείς και φορείς που σχετίζονται είτε εν δυνάμει είτε ex officio⁶⁰ (E2, E8, E9, E11). Ενδεικτικά: «... να υπάρχει ένα καλό σχολικό κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων και εκπαιδευτικών και μαθητών» (E2). «Παράλληλα πολύ σημαντικό θεωρώ, την καλλιέργεια κουλτούρας εξωστρέφειας με σκοπό την καλή επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών και τοπικούς φορείς» (E10). Ξεχωριστό ενδιαφέρον παρουσιάζει η τοποθέτηση ενός ερωτώμενου για τον οποίο πεδίο αποτελεσματικότητας αποτελεί και η αυτοαξιολόγηση. «Η αποτελεσματικότητα ... στην εφαρμογή διαδικασιών αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου με προτιμητέα τη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση» (E9).

Σε ό,τι αφορά στη σχέση μεταξύ αποτελεσματικού σχολικού οργανισμού και εκπαιδευτικών αυτή προσλαμβάνεται ως σχέση αλληλεξάρτησης, άρρηκτη και αρμονική έως του σημείου η αποτελεσματική σχολική μονάδα να ταυτίζεται-εξισώνεται με τον αποτελεσματικό σύλλογο διδασκόντων (E1, E3, E5, E7, E9, E10). Ενδεικτικά: «Δεν μπορώ να ξεχωρίσω την αποτελεσματική σχολική μονάδα από τους εκπαιδευτικούς που την έκαναν αποτελεσματική. Είναι ένα και το αυτό ... θα έλεγα πως είναι η σχέση μας με τον καλό μας εαυτό» (E1). Η σχέση αυτή γίνεται ακόμα

⁶⁰Εκ της θέσης των. (π.χ. ΠΕΚΕΣ).

αντιληπτή ως η γενεσιουργός αιτία συνθηκών επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, συναισθηματικής πλήρωσης και ευχαρίστησής τους (E2), αύξησης της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησής τους (E6), της δημιουργικότητας, της αυτοβελτίωσης (E1, E2), της ελευθερίας, της υπευθυνότητας, της αυτοπραγμάτωσης (E11), της συνεργασίας τους με τους αρμόδιους φορείς και ιδιαίτερα τους γονείς, αυξάνοντας έτσι τη συνεισφορά τους στο εκπαιδευτικό έργο του σχολείου (E6) και εν γένει στην υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής του (E2). Παραδείγματος χάρη: *«Πιστεύω ότι ένα αποτελεσματικό σχολείο βοηθάει στο να αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί τις ευθύνες τους, να επικοινωνούν καλύτερα με τους γονείς, να ακολουθούν μια εκπαιδευτική πολιτική που υιοθέτησε όλο το σχολείο, ... αισθάνεται πιστεύω καλύτερα συναισθηματικά ... έχει διάθεση ο εκπαιδευτικός να γίνεται ολοένα και καλύτερος».* (E2). *«... ένα σχολείο αποτελεσματικό... βοηθάει οπωσδήποτε στον τομέα της επαγγελματικής τους ανέλιξης ... η αυτοεκτίμησή και η αυτοπεποίθησή τους ανεβαίνει...»* (E6).

4.2 Προσδιορισμός των χαρακτηριστικών της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Το δεύτερο θέμα που αναφέρεται στον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας αποτελούν: α. η νοηματοδότηση της έννοιας της αυτοαξιολόγησης, β. η συμμετοχή γονέων/μαθητών στην αυτοαξιολόγηση, γ. οι προϋποθέσεις-εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης και δ. οι τομείς αυτοαξιολόγησης.

Η έννοια της αυτοαξιολόγησης γίνεται αντιληπτή κατά βάση ως διαδικασία που λειτουργεί ως προστιθέμενη αξία στο σχολείο καθώς βελτιώνει τόσο τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς όσο και τη σχολική μονάδα, χωρίς ωστόσο να λείπει και η αντίθετη άποψη. Στη διαδικασία της εσωτερικής συμμετοχικής αξιολόγησης, γίνονται αποδεκτοί ως συμμετέχοντες σε αυτήν γονείς ή/και μαθητές, κάποτε με όρους και προϋποθέσεις, ενώ αντίστοιχα εκφράζεται και η άποψη του αποκλεισμού τους. Σε ό,τι αφορά στους παράγοντες-προϋποθέσεις αυτοαξιολόγησης αυτοί οργανώνονται πάνω στον άξονα της ετοιμότητας, της δέσμευσης, της υπευθυνότητας, και της συνεργατικότητας των εκπαιδευτικών σε σχέση με την εφαρμογή της, αλλά και ως προς την κατεύθυνση της πολιτείας και της ποικίλης συνδρομής της (παροχή κινήτρων, συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς). Οι ίδιοι άξονες, αυτοί των εκπαιδευτικών και της

πολιτείας αποτελούν επίσης το επίκεντρο και για τους τομείς αυτοαξιολόγησης σε πεδία όπως αυτά της επίτευξης των στόχων, της ηγεσίας, του σχολικού κλίματος, των διδακτικών μεθόδων, κλπ. για τους εκπαιδευτικούς, και τις επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών, τα μέσα και οι πόροι και τα αναλυτικά προγράμματα κλπ. για το κράτος.

Προσέγγιση των αποτελεσμάτων του δεύτερου θέματος με ενδεικτικές απόψεις των εκπαιδευτικών.

Σε σχέση με τη νοηματοδότηση της έννοιας της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας (πρώτο υπο-θέμα) οι εκπαιδευτικοί στην συντριπτική τους πλειοψηφία συνδέουν την έννοια της αυτοαξιολόγησης με την προσφορά πολλών και σημαντικών στοιχείων προς όφελος της λειτουργίας του σχολικού οργανισμού. Αναλυτικότερα προσλαμβάνεται ως διαδικασία ολιστικής προσέγγισης της λειτουργίας του σχολείου, βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και εξέλιξης του οργανισμού αλλά και ως δυναμική διαδικασία με ανατροφοδοτικά χαρακτηριστικά (E1, E4, E5, E6, E12), εφόσον τηρεί το πρωτόκολλο της συλλογής πληροφοριών-δεδομένων, της ανάλυσης και ερμηνείας τους, και εξ' αυτών της ιεράρχησης προτεραιοτήτων και λήψης αποφάσεων (E4, E11, E12). Χάρη στην αυτοαξιολόγηση, σχεδιάζεται η όποια εκπαιδευτική δράση, η οποία αναπροσαρμόζεται, αν απαιτηθεί, και αξιολογείται (E1). Ούσα ποιοτική, μεθοδικά οργανωμένη και στοχεύοντας στην εξέλιξη και αναβάθμιση της σχολικής μονάδας (E4) η αυτοαξιολόγηση ανιχνεύει τις ιδιαίτερες συνθήκες και ανάγκες του σχολείου (E11), αξιοποιεί την ευρηματικότητά της στην εξεύρεση νέων μεθόδων επίλυσης προβλημάτων (E6), όπως και στην αναζήτηση και αντιμετώπιση δυσλειτουργιών με στόχευση μέσα από τη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου την ποιοτικότερη παροχή εκπαίδευσης στους μαθητές (E8). Η ποιοτική αυτή εκπαίδευση μπορεί, βέβαια, να θεωρηθεί απότοκο της αυτοαξιολογικής στόχευσης εκτός των άλλων και σε μετρήσιμα μαθησιακά αποτελέσματα, διαδικασίες διαχείρισης της τάξης, διδακτικών μεθόδων και κοινωνικής ένταξης των μαθητών με κριτήρια που θέτει η ίδια η σχολική μονάδα (E9). Η εσωτερική συμμετοχική αξιολόγηση ως διαδικασία αναστοχασμού προερχόμενη από τα κάτω (E5, E9), συνιστά το συνδετικό κρίκο εκπαιδευτικών-μαθητών-γονέων ως διαμορφωτή δεικτών και κριτηρίων (E9) και προωθεί αξίες όπως η συλλογικότητα, η συνεργατικότητα, η δημοκρατικότητα, η εμπιστοσύνη, η αξιοπρέπεια (E9, E11). Αποτελεί εν κατακλείδι καθρέφτη του βαθμού επίτευξης των στόχων, λειτουργώντας ως μηχανισμός αυτοπροσδιορισμού-

αυτογνωσίας και αυτοκριτικής (E4), χάρη στον οποίο αναδεικνύεται ο σχολικός οργανισμός (E7). Ωστόσο η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης εκλαμβάνεται και ως στοιχείο πρόκλησης φόβου, άγχους και ανασφάλειας, συνδεδεμένη συνειρμικά με την αξιολόγηση (E7), χαρακτηριζόμενη ανούσια, όταν δεν ακολουθείται από συστηματική αρωγή της πολιτείας στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι και αποτελώντας δυνητικό μηχανισμό κατηγοριοποίησης των σχολείων και ενοχοποίησης των εκπαιδευτικών (E12). Ενδεικτικά: *«Αυτοπροσδιορισμός – αυτογνωσία – αυτοκριτική. Τρεις λέξεις στοιχεία - κλειδιά για μια καλά σχεδιασμένη, μεθοδικά οργανωμένη και ποιοτική διαδικασία για την εξέλιξη και την αναβάθμιση της σχολικής μονάδας» (E4). «Ειδικότερα, η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποσκοπεί στη διαμόρφωση ενός πλαισίου δράσης από όλους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας το οποίο μακροπρόθεσμα θα επιφέρει βελτίωση ή αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών και κατά συνέπεια βελτίωση των επιτευγμάτων των μαθητών» (E11). «Ο ίδιος ο Σύλλογος Διδασκόντων ενεργοποιείται ... με ευθύνη, δημιουργικότητα... μέσα σε ένα γενικότερο πνεύμα, κουλτούρας αυτοαξιολόγησης, που διέπεται από συλλογικότητα, συνεργασία, υποστήριξη, εμπιστοσύνη και αξιοπρέπεια. Εστιάζουμε σε διαδικασίες διαχείρισης της τάξης και διδακτικής μεθοδολογίας, σε αποτελέσματα μετρήσιμα, μαθησιακά, αλλά και κοινωνικής ένταξης των μαθητών, με κριτήρια όμως που διαμορφώνονται από το ίδιο το σχολείο, που έχει τον πρωτεύοντα λόγο στην όλη διαδικασία» (E9).*

Στο δεύτερο υπο-θέμα, που αναφέρεται στη συμμετοχή γονέων ή/και μαθητών στην αυτοαξιολόγηση και στο ρόλο που αυτοί διαδραματίζουν, οι απόψεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται, με άλλους (E1, E2, E4, E9) να συναινούν στο θέμα της συμμετοχής τόσο των γονέων όσο και των μαθητών και άλλους να προκρίνουν τη συμμετοχή μόνο των γονέων και όχι των μαθητών (E6) ή αντίστροφα μόνο των μαθητών και όχι των γονέων (E5, E7). Αντίστοιχα υπάρχουν απόψεις που δεν υποστηρίζουν τη συμμετοχή ούτε των γονέων ούτε των μαθητών (E8, E12). Χαρακτηριστικά: *«Ασφαλώς και όχι. Πιστεύω ότι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι μία εσωτερική διαδικασία στην οποία θα πρέπει να συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί και μόνο οι εκπαιδευτικοί» (E11).* Ωστόσο από ορισμένους η συμμετοχή των γονέων δεν είναι άνευ όρων καθώς ως προϋπόθεση για τη συμμετοχή τους προβάλλεται η αντικειμενικότητα της κρίσης τους (E6), αλλά και η μη παρέμβασή τους στους εκπαιδευτικούς και το έργο τους (E3). Όσοι από τους ερωτηθέντες διαφωνούν με τη συμμετοχή των γονέων θεωρούν ότι ο αντίκτυπος της δράσης τους

θα είναι αρνητικός και ότι θα παρεμβαίνουν καταχρηστικά στη σχολική ζωή (E7), περιορίζοντας το ρόλο τους σε αυτόν του αρωγού και υποστηρικτή (E8) και του καταθέτη επισημάνσεων, παρατηρήσεων και εισηγήσεων (E10, E11). Αντίστοιχα όσοι εκπαιδευτικοί συναινούν στη συμμετοχή των μαθητών αναφέρουν ότι αυτό μπορεί να γίνεται στο μέτρο του εφικτού (E5), και μόνο από τις μεγαλύτερες τάξεις (E4), χρησιμοποιώντας τους ως συνδιαμορφωτές των στόχων (E3), αλλά και ως «εργαλείου» αξιολόγησης διδακτικού υλικού, χώρων, εποπτικών μέσων, παιδαγωγικών λειτουργιών, ποιότητας της διδασκαλίας, διδακτικών πρακτικών, σχολικών εγχειριδίων, προγραμμάτων σπουδών (E9). Ενδεικτικά: *«Οι μαθητές ναι στο μέτρο του εφικτού. Οι γονείς όχι. Οι γονείς πρέπει να είναι αρωγοί και υποστηρικτές»* (E5). Τη μη συμμετοχή των μαθητών στην αυτοαξιολόγηση υποστηρίζει το επιχείρημα της ανωριμότητάς τους ως προς τις απαιτήσεις μιας τέτοιας διαδικασίας (E6, E8), αξιοποιώντας τους, ωστόσο, ως πηγές δεδομένων για την αποτίμηση του έργου των σχολείων (E10, E11). Υποστηρίζοντας τη διακριτότητα των ρόλων όλων των εμπλεκομένων στην αυτοαξιολόγηση (εκπαιδευτικών-γονέων-μαθητών), οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η συμμετοχή γονέων και μαθητών θα πρέπει να γίνεται σε πνεύμα εμπιστοσύνης, συνεργατικότητας και αμοιβαίου σεβασμού (E3, E4). Ενδεικτικά: *«Άρα στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης που έχει σημαντική ανατροφοδοτική αξία πρέπει να συμμετέχουν όλοι. Σίγουρα, το εκπαιδευτικό προσωπικό με τη διεύθυνση του σχολείου να σχεδιάζουν, να οργανώνουν και να υλοποιούν τον όποιο σχεδιασμό, αλλά είναι και οι γονείς που ως σύλλογος γονέων και κηδεμόνων, μπορούν να συνδράμουν ουσιαστικά με τις ιδέες τους και με άλλους τρόπους να ενισχύσουν και να βοηθήσουν στην επίτευξη στόχων,.. ... Οι μαθητές, ... θα μπορούσαν να έχουν συμμετοχή με κάποιου είδους εκπροσώπηση από μια ολιγομελή μαθητική επιτροπή, αποτελούμενη από μαθητές των δυο μεγαλύτερων τάξεων ...»* (E4).

Οι προϋποθέσεις εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης, τρίτο υπο-θέμα, συνιστούν για την εκπαιδευτική κοινότητα μείζον ζήτημα, λόγω της εξαιρετικής σημασίας του ρόλου που διαδραματίζουν. Στην πλειονότητά τους οι αναφερόμενες προϋποθέσεις συσχετίζονται με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, αναγνωρίζοντας έτσι την εξαιρετικά σημαντική θέση τους στο εγχείρημα της εσωτερικής συμμετοχικής αξιολόγησης. Η συνειδητοποίηση της αξίας-σημασίας της από τους εκπαιδευτικούς (E2), και ο βαθμός

ετοιμότητάς⁶¹ τους ως προς την υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης, η επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών στα της αυτοαξιολογητικής διαδικασίας (E5, E6, E7, E9, E10, E11), η γνώση από τους εκπαιδευτικούς του πλαισίου λειτουργίας του σχολείου (E10), η πρόσληψή της ως διαρκούς ανατροφοδοτικής διαδικασίας ανάπτυξης του σχολείου και βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης και η σύνδεση της αυτοαξιολόγησης με την καθημερινότητα του σχολείου και τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου (E9) δεν αποτελούν παρά βασικότερες αρχές πάνω στις οποίες στηρίζεται η απρόσκοπτη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην εν λόγω διδακτική-λειτουργία. Αν τώρα στα παραπάνω συνυπολογιστούν η καθολική συμμετοχή (E3), η συνεργασία σχολείου-οικογένειας, αλλά και εκπαιδευτικών μεταξύ τους (E2, E5), η ειλικρινής αφοσίωση και δέσμευση από όλους τους συμμετέχοντες στην υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης (E2, E9) το κλίμα δημοκρατικότητας και απόλυτης διαφάνειας (E1, E3, E10), που πρέπει να διαπνέει την όλη διαδικασία και η απόρριψη τυχόν παρεμβάσεων και πιέσεων από εξωθεσμικούς παράγοντες (E10), τότε έρχεται ως επιστέγασμα το καλό σχολικό κλίμα (E2, E7), απαραίτητη συνιστώσα λειτουργιών που στηρίζονται στη συνεργασία. Χαρακτηριστικά: «... πιστεύω ότι πρέπει να δοθεί ένας απαραίτητος χρόνος στους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τη σημασία της αυτοαξιολόγησης. Πρέπει να δημιουργηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης στο σχολείο, πρέπει να υπάρχει μια ευρεία συναίνεση ως προς την έννοια της αυτοαξιολόγησης και να υπάρχει μια ειλικρινής αφοσίωση από όλους τους συμμετέχοντες στην αυτοαξιολόγηση» (E2). «Δημοκρατικά με ανάθεση ευθύνης στους εκπαιδευτικούς που θα υλοποιήσουν τις δράσεις και όχι με "αποφασίζουμε και διατάζουμε" πιθανόν από ανώτερα επίπεδα της ιεραρχίας. Φυσικά με απόλυτη διαφάνεια» (E1). Στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης καθοριστικός είναι ακόμα ο ρόλος της ηγεσίας και δη της ικανότητάς της στην εμπλοκή όλων των παραγόντων (E4), η αναγνώριση από όλους του ρόλου που επιτελούν οι εκπαιδευτικοί στην εν λόγω διαδικασία (E2), όπως επίσης και η παροχή κινήτρων (E11). Στο πώς της οργάνωσης της αυτοαξιολογητικής διαδικασίας προκρίθηκε αυτή να γίνεται από το σύλλογο διδασκόντων (E11) ή/και με τη συνεργασία πολιτείας και εκπαιδευτικών (E3). Τέλος, ως επιπλέον προϋποθέσεις, επισημάνθηκαν ο συνυπολογισμός των υποδομών, του υλικοτεχνικού εξοπλισμού και της εν γένει συνδρομής της πολιτείας (E6) στη αυτοαξιολογητική διαδικασία, ο μη τιμωρητικός της χαρακτήρας (E6, E7, E11) αλλά και η αποφυγή σύνδεσής της με

⁶¹Όπως αυτή προκύπτει από τη στάση, τη διάθεσή, την ιδεολογία, τις γνώσεις και δεξιότητές τους, την κατασκευή εργαλείων για τη συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων.

μισθολογική και βαθμολογική προαγωγή (E11). Ενδεικτικά: *«Απαραίτητη είναι η ενημέρωση και η καλλιέργεια ενός κατάλληλου κλίματος πριν από την εφαρμογή της, να μην έχει χαρακτήρα τιμωρητικό και κατηγοροποίησης των εκπαιδευτικών και να έχει στόχο την βελτίωση της εκπαιδευτικής μονάδας και του εκπαιδευτικού» (E7).*

Στο τέταρτο και τελευταίο υπο-θέμα, ως τομείς αυτοαξιολόγησης αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς παράμετροι που σχετίζονται με την πολιτεία (πρώτη κατηγορία) αλλά και με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και το σύλλογο διδασκόντων (δεύτερη κατηγορία). Πιο συγκεκριμένα και σε ό,τι αφορά τις υποχρεώσεις της πολιτείας ως πεδία αυτοαξιολόγησης ορίστηκαν οι κτηριακές υποδομές και ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός (E2, E4, E6, E7, E9, E10, E12), η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (E7, E12), τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια (E7, E12) η έγκαιρη πρόσληψη των εκπαιδευτικών (E7), και τα μέσα και οι πόροι (E11) που διατίθενται στη σχολική μονάδα. Ενδεικτικά: *«... βασικοί τομείς της, αυτοαξιολόγησης κατά τη γνώμη μου θα ήταν οι κτηριακές εγκαταστάσεις, η υλικοτεχνική υποδομή, οι ανάγκες σε χρηματοδότηση, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τα αναλυτικά προγράμματα» (E12).* Ο πληθικός αριθμός των πεδίων αυτοαξιολόγησης που συνδέονται με τους διδάσκοντες και φυσικά με τη διεύθυνση του σχολικού οργανισμού είναι πολλαπλάσιος αυτών που σχετίζονται με το κράτος στοιχείο που φανερώνει, έστω και υπόρρητα, τη θεμελιώδη αξία του ρόλου τους στην όλη διαδικασία. Ως τομείς, λοιπόν, αυτοαξιολόγησης σχετιζόμενοι με τους εκπαιδευτικούς αναφέρονται ο προγραμματισμός του διδακτικού-εκπαιδευτικού έργου (E1, E7), οι διδακτικές μέθοδοι και τα εκπαιδευτικά-καινοτόμα προγράμματα/δράσεις (E2, E4, E5, E11). Χαρακτηριστικά: *«Η αυτοαξιολόγηση πρέπει να συμπεριλαμβάνει κατά τη γνώμη μου την χρήση της τεχνολογίας, την χρήση καινοτόμων μεθόδων, την εφαρμογή νέων προγραμμάτων και οπωσδήποτε τη σχέση μας με τους μαθητές και την αποτελεσματικότητά μας σε περιπτώσεις παραβατικών γονέων ή ιδιαίτερων οικογενειών» (E5).* Συσχετίζονται με τους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, και ο βαθμός και ο τρόπος αξιοποίησης της τεχνολογίας (E5), των υποδομών και του υλικοτεχνικού εξοπλισμού της σχολικής μονάδας (E1), η αντιμετώπιση «παραβατικών» γονέων ή οικογενειών με ιδιαιτερότητες (E5), οι συνεργασίες και οι σχέσεις που αναπτύχθηκαν (E3, E4, E9), η ηγεσία-διοίκηση και ο τρόπος άσκησης της (E2, E4, E11). Ασφαλώς από τη χορεία των πεδίων για τα οποία έχει άμεση ευθύνη ο εκπαιδευτικός δεν θα μπορούσαν να απουσιάζουν τα

αποτελέσματα του εκπαιδευτικού έργου που αντανακλούν στο μαθητικό πληθυσμό της σχολικής μονάδας και τα οποία σχετίζονται με τη μαθητική φοίτηση-διαρροή, τα μαθησιακά επιτεύγματα, την ψυχοσυναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, την ενίσχυση μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες και εν γένει τις αντισταθμιστικές παρεμβάσεις, την ένταξη στο σχολικό περιβάλλον μαθητών με προσφυγικό υπόβαθρο και βέβαια την αξιολόγηση των μαθητών (E4, E8, E9, E11). Τέλος ως πεδία με πιο γενικό χαρακτήρα αναφέρθηκαν η οργάνωση και λειτουργία του σχολείου (E6, E8), το επίπεδο ικανοποίησης των στόχων που τέθηκαν (E1), το σχολικό κλίμα (E9, E11) και η ανάληψη πρωτοβουλιών και η συζήτηση και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων από τις παραπάνω διαδικασίες (E11). Ενδεικτικά: ... θεωρώ πως η αυτο-αξιολόγηση πρέπει να συμπεριλαμβάνει τη διοίκηση, τα διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα και δράσεις, το κλίμα του σχολείου, στη διδασκαλία και τα αποτελέσματα της σχολικής μονάδας» (E3). Οι τομείς στους οποίους κατά τη γνώμη μου θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι τα μέσα και οι πόροι, η διεύθυνση του σχολείου και το μοντέλο διοίκησης, η επίτευξη διδακτικών, εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών στόχων, το σχολικό κλίμα και οι σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολείο ανάμεσα στους εμπλεκόμενους, η υλοποίηση προγραμμάτων, δράσεων και η ανάληψη πρωτοβουλιών και τέλος η συζήτηση και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων από τις παραπάνω διαδικασίες (E11).

4.3 Σχέση αυτοαξιολόγησης και αποτελεσματικότητας σχολικής μονάδας.

Η σχέση αυτοαξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας, που αποτελεί το τρίτο θέμα, διαιρέθηκε στα υποθέματα: α. γενική θέαση της σχέσης, β. προσδιορισμός της αξίας-συμβολής της αυτοαξιολόγησης στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, γ. συμβολή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική αναβάθμιση και στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού.

Η γενική θέαση της σχέσης αυτοαξιολόγησης - αποτελεσματικότητας σχολικής μονάδας γίνεται αντιληπτή από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς κατά βάση ως ανατροφοδοτική σχέση με την αυτοαξιολόγηση να αποτελεί βασική συνιστώσα στην αποτελεσματικότητα σχολικής μονάδας. Αναγνωρίζεται η ουσιαστική-καθοριστική συνεισφορά της αυτοαξιολόγησης σε πληθώρα πεδίων σχετιζόμενα με αυτήν καθ' αυτήν τη γενικότερη λειτουργία του σχολείου, τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και

ασφαλώς τους μαθητές. Γίνεται αποδεκτή επίσης η συμβολή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας ιδιαίτερα στην επαγγελματική αναβάθμιση και στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, αν και από μερικούς με όρους, χωρίς να απουσιάζει η αντίθετη άποψη.

Προσέγγιση των αποτελεσμάτων του τρίτου θέματος με ενδεικτικές απόψεις των εκπαιδευτικών.

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί προσλαμβάνουν ως αλληλένδετες (E7) και αλληλοεξαρτώμενες (E3) τις έννοιες της αυτοαξιολόγησης και της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας, θεωρώντας μάλιστα ότι η αυτοαξιολόγηση ως ανατροφοδοτική διαδικασία αποτελεί παράγοντα βελτίωσης της αποτελεσματικότητας (E1, E2, E11). Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, όντας άρρηκτα συνδεδεμένες (E8) σε μια σχέση αμεσότητας (E5), η αυτοαξιολόγηση οδηγεί στην αποτελεσματικότητα (E6) περικλείοντάς την (E8) με την αποτελεσματικότητα να αποτελεί καθρέφτη της αυτοαξιολόγησης (E3) και αναπόσπαστο τμήμα της (E6). Ωστόσο, όταν η αυτοαξιολόγηση πέφτει στο επίπεδο μιας απλής γραφειοκρατικής διαδικασίας μειώνεται η δραστηριότητά της (E1) ενώ όταν η εκπαιδευτική διαδικασία εν γένει δεν αποτελεί προτεραιότητα της πολιτείας, η αυτοαξιολόγηση δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι βελτιώνει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (E12). Χαρακτηριστικά: «*Αν η αυτοαξιολόγηση οδηγήσει σε καλύτερη στοχοθεσία και επικεντρωμένη δράση, θα βελτιώσει μάλλον την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Αν καταστεί περιττή γραφειοκρατία, το αντίθετο (E1)*» «*Η σχέση μεταξύ τους είναι ανατροφοδοτική, γιατί υπάρχει συνεχής ροή πληροφοριών για το πού υπάρχουν τα πλεονεκτήματα ή τα μειονεκτήματα της σχολικής μονάδας, για τις οργανωμένες δράσεις και την εξέλιξή τους που μπορούν να οδηγήσουν σε ανασχηματισμούς, εναλλακτικές μεθόδους, που θα ενισχύουν την αποτελεσματικότητά της (E4)*». «*... η αυτοαξιολόγηση δεν έχει να προσδώσει το παραμικρό στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας εφόσον η ίδια η πολιτεία έχει διαχρονικά αποδείξει πως δεν αποτελεί προτεραιότητά της (E12)*».

Αναφορικά με την αξία-συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (δεύτερο υπο-θέμα) η αυτοαξιολόγηση θεωρείται σε μεγάλο βαθμό ως το αριστοτελικό πρώτο κινούν, χάρη στο οποίο διασφαλίζεται σειρά παραγόντων που υποβοηθούν την αποτελεσματικότητα. Έτσι η εσωτερική συμμετοχική αυτοαξιολόγηση αιτία κινητοποίησης όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής

κοινότητας (E4, E9), συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, στην ενίσχυση των σχέσεων εντός της σχολικής μονάδας (E2), μέσω και της καλλιέργειας πνεύματος συλλογικότητας μεταξύ όλων των εμπλεκομένων, στην εμπέδωση συνεργατικών συμπεριφορών και στην ανάδειξη και διάχυση θετικών εκπαιδευτικών δράσεων. Επίσης πετυχαίνεται η υπόδειξη πεδίων για επιμόρφωση, η δημιουργία μηχανισμού ανάληψης πρωτοβουλιών (E10), η αξιοποίηση των δεδομένων, η ανίχνευση των ιδιαίτερων συνθηκών και αναγκών του σχολείου, η διασφάλιση της δέσμευσης για την τελεσφόρηση των διαδικασιών, αναπτύσσοντας έτσι την αυτογνωσία και τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών (E11). Σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτώμενων χάρη στην αυτοαξιολόγηση αναβαθμίζονται οι παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές, επιτυγχάνεται η ισόρροπη ανάπτυξη των μαθητών, αμβλύνονται οι διαφορές και οι κοινωνικές ανισότητες μεταξύ τους, εμπλέκονται στην μαθησιακή διαδικασία, ικανοποιούνται οι ανάγκες τους, γίνεται ορθολογική χρήση του μαθησιακού χρόνου, δίνονται ευκαιρίες για μάθηση, προωθούνται καινοτομίες, υλοποιούνται στόχοι, παρατηρείται άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, καλύτερη διοίκηση και λειτουργία του σχολείου (E2), και εντοπίζονται και αποσαφηνίζονται αδυναμίες-προβλήματα με σκοπό την άρση τους (E6, E10). «Είναι μια διαδικασία ... που θα συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, στην υλοποίηση στόχων, στην ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών, στην εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, στη σωστή χρήση του μαθησιακού χρόνου, ευκαιρίες για μάθηση ... στην καλύτερη διοίκηση και στην καλύτερη λειτουργία των σχολικών μονάδων, ε... στην αποτελεσματικότερη αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού ε... την ενίσχυση των σχέσεων που επικρατούν μέσα στο σχολείο, την αναβάθμιση των παιδαγωγικών πρακτικών και την προώθηση των καινοτομιών σε ένα σχολείο σε μια σχολική μονάδα (E2)». «Η αυτοαξιολόγηση όταν δεν έχει στόχο τον έλεγχο, αλλά έγκειται σε μια εσωτερική διαδικασία που αποβλέπει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, σαφώς και συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Αυτό συμβαίνει διότι κινητοποιεί όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής κοινότητας, εντοπίζοντας αδυναμίες, αποσαφηνίζοντας προβλήματα, δημιουργώντας προϋποθέσεις για πρωτοβουλίες και ανάληψη καινοτόμων δράσεων. Επίσης διαμορφώνει συνθήκες για βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών, εμπεδώνει συνεργατικές συμπεριφορές, αναδεικνύει θετικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες, διαχέει καλές πρακτικές και υποδεικνύει πεδία για αυτομόρφωση και επιμόρφωση (E10).» Από όλα τα παραπάνω αποδεικνύεται ασφαλώς το πόσο καθοριστικός παράγοντας της

αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας είναι η αυτοαξιολόγηση (E1, E3, E4, E5, E9, E10). Ωστόσο δεν λείπει και η αντίθετη άποψη που θεωρεί ότι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας δεν είναι καθοριστικός της αποτελεσματικότητας παράγοντας (E12). Ενδεικτικά: «... η αυτοαξιολόγηση δεν έχει να προσδώσει το παραμικρό στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας εφόσον η ίδια η πολιτεία έχει διαχρονικά αποδείξει πως δεν αποτελεί προτεραιότητά της (E12)».

Στο τρίτο υπο-θέμα, αυτό της συμβολής της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική αναβάθμιση και στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, και πάλι αναγνωρίζεται από την πλειοψηφία των συμμετεχόντων ο σημαντικός ρόλος της αυτοαξιολόγησης, καθώς μέσω της μέτρησης και ανάδειξης του εκπαιδευτικού έργου βελτιώνει την αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (E1, E7, E8, E9, E10, E11) και ταυτόχρονα λειτουργεί ως εργαλείο εποικοδομητικής και συστηματικής ανατροφοδότησης, προσωπικού αναστοχασμού, ανάπτυξης κριτικής σκέψης (E9) καλύτερης κατανόησης των προβλημάτων, υιοθέτησης αποτελεσματικότερων πρακτικών (E2) και επίτευξης στόχων μέσω της συνεργατικότητας και της οργανωτικότητας (E8). Βέβαια η συμβολή της αυτοαξιολόγησης μπορεί αν καταστεί εφικτή υπό τους όρους της αυτόβουλης συμμετοχής του εκπαιδευτικού στην αυτοαξιολόγηση και της στήριξής του από τη διεύθυνση (E5), της κατανόησης του ρόλου του στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης (E6), της σοβαρής και υπεύθυνης εμπλοκής του (E10), της αξιοποίησης των συμπερασμάτων (E3) και της αντιμετώπισης της εκπαίδευσης ως επένδυση από την Πολιτεία (E4). Ωστόσο, και σε αντίθεση με το πνεύμα και την ουσία των παραπάνω, καταγράφεται και η άποψη ότι στην ελληνική πραγματικότητα η αυτοαξιολόγηση δεν αναβαθμίζει επαγγελματικά και δεν βελτιώνει την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού (E4, E12), θεωρώντας ότι η ατομική βελτίωση προέρχεται μέσα από την ουσιαστική του επιμόρφωση και τη διασφάλιση των όρων απερίσπαστης εργασίας του (E12). Χαρακτηριστικά: «Όχι. Η ατομική και συλλογική βελτίωση έρχεται μέσα από την ουσιαστική επιμόρφωση και τη διασφάλιση όλων των όρων και προϋποθέσεων για να δουλέψει απερίσπαστα ο εκπαιδευτικός» (E12). «Η εσωτερική συνολική αξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει στην επαγγελματική ανάπτυξη των ίδιων των εκπαιδευτικών... η αυτοαξιολόγηση έχει καθοριστική σημασία, αφού περιλαμβάνει την παροχή εποικοδομητικής και συστηματικής ανατροφοδότησης με τέτοιο τρόπο, ώστε να επισημαίνονται οι ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευτικών ... βοηθά στη δημιουργία εκπαιδευτικού με κριτική σκέψη και διάθεση για αναστοχασμό» (E9).

«Ναι πιστεύω ότι αναβαθμίζεται επαγγελματικά και κατανοεί καλύτερα τα διάφορα προβλήματα που υπάρχουν, υιοθετεί αποτελεσματικότερες πρακτικές και σίγουρα είναι πιο αποτελεσματικός ένας εκπαιδευτικός» (Ε2).

4.4 Η αυτοαξιολόγηση στην κουλτούρα του εκπαιδευτικού.

Το τέταρτο θέμα που τιτλοφορείται «Η αυτοαξιολόγηση στην κουλτούρα του εκπαιδευτικού» συμπεριλαμβάνει ως υποθέματα: α. την ενσωμάτωση της προσωπικής-άτυπης αυτοαξιολόγησης στην καθημερινότητα των εκπαιδευτικών και τον αντίκτυπό της στην αποτελεσματικότητά τους, β. τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προηγούμενη αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και οφέλη από αυτήν για το σχολείο, γ. την πιθανή αναφορά-πρόταση των εκπαιδευτικών στην ανάγκη αυτοαξιολόγησης της σχολικής τους μονάδας και την αντίδραση των συναδέλφων τους και δ. την τοποθέτηση-στάση των εκπαιδευτικών στην επικείμενη αυτοαξιολόγηση⁶² των σχολικών μονάδων.

Από τις απαντήσεις του δείγματος γίνεται σαφές ότι η προσωπική (άτυπη) αυτοαξιολόγηση αποτελεί για όλους τους συμμετέχοντες διαρκή εσωτερική ανάγκη, χάρη στην οποία βελτιώνονται ως άτομα και γίνονται αποτελεσματικότεροι σε τομείς της εργασίας τους. Ωστόσο, εύκολα ανιχνεύεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν συμμετείχε κατά το παρελθόν σε οργανωμένες προσπάθειες αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, παρά μόνο σε αυτήν που επιβλήθηκε από το υπουργείο παιδείας το σχολικό έτος 2013-2014 και κατά συνέπεια εφαρμόστηκε αναγκαστικά. Τα οφέλη μάλιστα από την αυτοαξιολόγηση του 2013-14 υπήρξαν πενιχρά έως μηδενικά με τα σχόλια κατά αυτής, όπως βέβαια αυτά προέκυψαν από τον τρόπο εφαρμογής της, να περισσεύουν. Αντίστοιχα και σχετικά με την πιθανή πρόταση των εκπαιδευτικών στο σύλλογό τους για την εφαρμογή αυτοαξιολόγησης στη σχολική τους μονάδα και την αντίδραση των υπολοίπων, διαφαίνεται ότι η κουλτούρα της αυτοαξιολόγησης δεν έχει εισχωρήσει στη συνείδηση της εκπαιδευτικής κοινότητας και ως εκ τούτου δεν έχει βάσεις στις σχολικές μονάδες της χώρας, καθώς ποτέ και από κανέναν δεν υπήρξε επί της ουσίας πρόταση αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Μάλιστα αναντι της

⁶² Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας επρόκειτο να λάβει χώρα κατά το σχολικό έτος 2020-2021, κάτι όμως που δεν υλοποιήθηκε λόγω της πανδημίας του Κορωνοϊού.

επικείμενης αυτοαξιολόγησης και στο πώς ανιχνεύεται η θέση της εκπαιδευτικής κοινότητας σε σχέση με αυτήν, οι εκπαιδευτικοί τάσσονται άλλοι θετικά και άλλοι αρνητικά στην επικείμενη αυτοαξιολόγηση θεωρώντας αντίστοιχα την εκπαιδευτική κοινότητα πιο έτοιμη ή ανέτοιμη απέναντι σε αυτήν. Η πλειοψηφία δε των συμμετεχόντων, ακόμα και από μερίδα αυτών που τάσσονται υπέρ της αυτοαξιολόγησης, φαίνεται επιφυλακτική στοιχείο που δηλώνεται από τις αναφορές της στα φοβικά συναισθήματα που προκαλεί, από τις αντιλήψεις σχετικά με αυτήν, αλλά και από την κατάθεση όρων και προϋποθέσεων που πρέπει να διασφαλίζονται προκειμένου η εσωτερική συμμετοχική αυτοαξιολόγηση να γίνει αποδεκτή.

Προσέγγιση των αποτελεσμάτων του τρίτου θέματος με ενδεικτικές απόψεις των εκπαιδευτικών.

Όλοι οι ερωτηθέντες έχουν ενσωματώσει την αυτοαξιολόγηση (προσωπική-άτυπη) στην καθημερινότητά τους, χαρακτηρίζοντάς την μάλιστα οι μισοί ως εσωτερική-εγγενή και διαρκή διαδικασία (E1, E4, E8, E9, E10, E11), ανατροφοδότησης (E6, E8), αναστοχασμού και αυτοκριτικής (E11). Αναφέρουν ως θετικό αντίκτυπο σε σχέση με την αποτελεσματικότητα που η προσωπική αυτοαξιολόγηση μπορεί να προσφέρει, τη βελτίωση στα πεδία της διδασκαλίας, των σχέσεων με μαθητές-γονείς, εκπαιδευτικούς και διευθυντή (E2), τη χρήση της ως μέσου αυτοβελτίωσης, ανάπτυξης ικανοτήτων και κατανόησης, ως εργαλείου αυτοελέγχου και εντοπισμού αδυναμιών (E4, E9) και ως κλειδί υπεββαίωσης ή διάψευσης επιλογών, εύρεσης απαντήσεων και λύσης προβλημάτων (E4). Αναφέρεται, επίσης, η προσωπική αυτοαξιολόγηση ως βοηθητικός παράγοντας επαγγελματικής εξέλιξης (E3). Ενδεικτικά: *Είναι μια απαραίτητη εσωτερική διαδικασία, μιας και κάθε φορά υπάρχουν διαφορετικές δυσκολίες, καταστάσεις και ιδιαιτερότητες που χρήζουν και διαφορετικούς και πολλές φορές εξατομικευμένους χειρισμούς. Έτσι, μπορεί να κατανοήσει καλύτερα και την ίδια του την προσπάθεια και να αυτοβελτιώνεται, ώστε να απολαμβάνει την προσδοκώμενη ικανοποίηση για τον ίδιο, αλλά και να γίνεται περισσότερο χρήσιμος στους μαθητές του και τη σχολική μονάδα γενικότερα (E4). Συνέχεια αυτοαξιολογούμαι για κάθε τι που κάνω και συνέχεια προσπαθώ να βρω τα λάθη μου και να υιοθετήσω πιο αποτελεσματικότερες τακτικές ... και να βρω πιο αποτελεσματικές μεθόδους είτε για τη διαδικασία της μάθησης είτε για καλύτερη σχέση με τους εκπαιδευτικούς, με τους γονείς και με το διευθυντή (E2). Η αυτοαξιολόγηση κατά την άποψή μου είναι μία εγγενής διαδικασία. ... Και φυσικά ως εκπαιδευτικός με απασχολεί το θέμα της αυτοαξιολόγησης έστω και άτυπα. ... Έχω*

εντοπίσει κατά καιρούς αδυναμίες μου, έχω υιοθετήσει τεχνικές διδασκαλίας και καλές πρακτικές είτε συζητώντας με συναδέλφους, είτε διαβάζοντας, είτε παρακολουθώντας σεμινάρια. Διαφορετικά θα υπήρχε μία στασιμότητα και μία αδυναμία αντιμετώπισης των αναγκών της σύγχρονης σχολικής μονάδας (E10).

Στο υπο-θέμα που αναφέρεται στη συμμετοχή ή μη των εκπαιδευτικών σε προσπάθειες αυτοαξιολόγησης κατά το παρελθόν και πιθανά οφέλη που προέκυψαν από αυτήν για τη σχολική μονάδα, οι ερωτώμενοι αναφέρθηκαν κυρίως στην αυτοαξιολόγηση του 2013-14, καθώς η συντριπτική τους πλειοψηφία δεν συμμετείχε ποτέ σε άξια λόγου προσπάθεια αυτοαξιολόγησης. Κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν συμμετείχαν τουλάχιστον ενεργά στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του 2013-14, χαρακτηρίζοντάς την φιάσκο (E12). Για τους περισσότερους συμμετέχοντες η εν λόγω αυτοαξιολόγηση(2013-14) θεωρήθηκε ως τυπική και γραφειοκρατική διαδικασία, τραυματική, αγχωτική, υποτυπώδης και επιφανειακή, χωρίς συνέχεια και χωρίς ασφαλώς να προσφέρει τίποτα ουσιαστικό στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, ενώ για δύο μόνο εκπαιδευτικούς (E4, E6) η αυτοαξιολόγηση συνεισέφερε στον προγραμματισμό του σχολείου. Μία μόνο, υπήρξε κατά το παρελθόν, προσπάθεια αυτοαξιολόγησης, η οποία μάλιστα χαρακτηρίστηκε ειλικρινής και ως η βάση των στόχων του επόμενου σχολικού έτους και βελτίωσης του σχολικού οργανισμού (E3). Χαρακτηριστικά: *«Η αίσθηση που έχω από την τελευταία προσπάθεια εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης είναι πως ψάχναμε με τον τότε διευθυντή τι θα γράψουμε ώστε να φαίνεται εντάξει η όλη διαδικασία που μου φαινόταν βουνό γραφειοκρατίας (E1). Συμμετείχα σε διαδικασία αυτο-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας κάποιες φορές. Υπήρξαν περιπτώσεις που είχε καθαρά τυπικό χαρακτήρα μιας και όλα τα βρήκαμε άψογα, χωρίς περιθώρια βελτίωσης. Συμμετείχα όμως και σε διαδικασία αυτο-αξιολόγησης που ήταν ειλικρινής και βασισμένη σε πραγματικά δεδομένα. Ήταν αρκετά περίεργο να διαπιστώνεις ότι ενώ ακολούθησες τις κατευθυντήριες γραμμές που είχαν τεθεί στην αρχή της χρονιάς, ενώ προσπάθησες όσο καλύτερα μπορούσες, υπήρχαν περιθώρια βελτίωσης μιας και υπήρχε και διαφορετικός τρόπος προσέγγισης του στόχου. Η διαδικασία αυτή μας βοήθησε ώστε να θέσουμε τους στόχους της νέας σχολικής χρονιάς και να βελτιώσουμε τη σχολική μονάδα (E3). Συμμετείχα ως εκπαιδευτικός πριν μερικά χρόνια σε μία υποτυπώδη μορφή αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Και το λέω αυτό γιατί από όσο μπορώ να θυμηθώ ήταν μία τυπική και επιφανειακή διαδικασία*

και δεν μπόρεσε να προσφέρει τελικά κάτι ουσιαστικό στον προγραμματισμό και στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Ουσιαστικά στα τόσα χρόνια της εκπαιδευτικής μου σταδιοδρομίας δεν έχει υπάρξει ποτέ μία σοβαρή και ολοκληρωμένη μορφή αυτοαξιολόγησης (E10). Δεν έχω ενεργή συμμετοχή σε μια τέτοια διαδικασία. Η αυτοαξιολόγηση που επιχειρήθηκε την περίοδο της κυβέρνησης Σαμαρά εξελίχθηκε στο απόλυτο φιάσκο κι επιβεβαιώθηκε η άποψη πως δεν είχε να συνεισφέρει τίποτε το θετικό (E12).

Αναφορά-πρόταση αυτοαξιολόγησης, αν και όχι ουσιαστικής, της σχολικής μονάδας στο σύλλογο διδασκόντων, έγινε από τρεις από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς. Απλή αναφορά για αυτοαξιολόγηση από έναν, πρόταση χαλαρής αυτοαξιολόγησης σε ορισμένους τομείς από έναν άλλο, η οποία και έτυχε θετικής ανταπόκρισης (E4), και στην τρίτη περίπτωση τέθηκε ελάχιστες φορές θέμα αυτοαξιολόγησης το οποίο και έτυχε της αρνητικής αντίδρασης των υπολοίπων μελών του συλλόγου καθώς δεν προσέδιδαν νόημα στην όλη διαδικασία θεωρώντας ταυτόχρονα ότι η αυτοαξιολόγηση αποτελεί πρόσθετο βάρος (E10). Από τους υπόλοιπους εννιά συμμετέχοντες δεν υπήρξε ποτέ καμιά πρόταση αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, ενώ όσοι από αυτούς εκόντες άκοντες, έθεσαν στο σύλλογο διδασκόντων το θέμα της υποχρεωτικότητας της αυτοαξιολόγησης του 2013-14, έγιναν μάρτυρες της έντασης που προκλήθηκε στο σύλλογό τους (E2) και της άρνησης των συναδέλφων τους σε αξιολογήσεις που στοχεύουν στον εκπαιδευτικό χαρακτηρίζοντάς τον ως επαρκή ή ανεπαρκή με την τιμωρία του να επικρέμαται (E3). Ενδεικτικά: «Είχα ξεκινήσει να το αναφέρω όταν το 2013-14 μας ζητήθηκε και ήμουν υπέρ, η αντίδραση όμως κάποιων των περισσότερων εκπαιδευτικών ήταν πολύ έντονη ... Δεν επέμενα τόσο πολύ στην προσωπική μου άποψη ίσως φοβούμενη την αντίδραση κάποιων ατόμων που ήτανε πολύ αντίθετοι και είχαμε εντάσεις στο σχολείο με αφορμή αυτήν εδώ την απαίτηση του υπουργείου για αυτοαξιολόγηση» (E2). «Η αντίδραση φυσικά ήταν πως δεν μπορούμε να δεχτούμε καμιά μορφή αξιολόγησης που θέτει θέμα σύγκρισης επιδόσεων, περιγράφει συναδέλφους ως επαρκείς ή μη επαρκείς και αποτελεί άλλοθι για απολύσεις» (E3). «Η αλήθεια είναι ότι όποτε η κουβέντα μεταξύ των συναδέλφων έφτανε στο θέμα της αυτοαξιολόγησης, τότε διαφαίνονταν μια αρνητική προσέγγιση. Κι εγώ σε κάποιες ελάχιστες περιπτώσεις όταν έβαζα στο τραπέζι το θέμα αυτό, δυστυχώς χωρίς μεγάλη ανταπόκριση. Η δικαιολογία ήταν ότι υπάρχει φόρτος εργασίας ή ότι δεν έχει κάποιο ιδιαίτερο νόημα η όλη διαδικασία» (E10).

Ως προς τη στάση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη συμμετοχή τους σε μελλοντική αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας και τη θέση της εκπαιδευτικής κοινότητας δύο από τους συμμετέχοντες εκφράστηκαν ρητά υπέρ της συμμετοχής σε μελλοντική αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας (E2, E11), ένας επίσης ρητά κατά αυτής (E12) και ένας ανέφερε ότι η στάση του θα εξαρτηθεί από τον τρόπο με τον οποίο θα την αντιληφθεί (E1). Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί απέφυγαν να πάρουν ξεκάθαρη θέση, αναφορικά με τη δική τους στάση, ωστόσο, εκφράστηκαν οι σκέψεις τους, οι επιφυλάξεις τους, αλλά και οι όροι κάτω από τους οποίους θα πρέπει να εφαρμοστεί η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Πιο αναλυτικά για τους συμμετέχοντες οι οποίοι είτε αμέσως είτε εμμέσως θεωρούν ότι η εκπαιδευτική κοινότητα δεν είναι ακόμα έτοιμη να δεχτεί την αυτοαξιολόγηση ανέφεραν ότι αυτή ελέγχεται για την αντικειμενικότητά της, και έτσι εκλαμβάνεται ως απειλή για τον εκπαιδευτικό και όχι ως παράγοντας βελτίωσης της σχολικής μονάδας (E3), ότι η εκπαιδευτική κοινότητα δεν έχει ενημερωθεί για το πώς της εφαρμογής της επικείμενης αυτοαξιολόγησης (E6, E9, E10), αλλά, αντίθετα, και με δεδομένο ότι προσλαμβάνεται ως ταμπού λόγω των συνειρμών που προκαλεί με την αξιολόγηση (E7), φοβάται ότι η αυτοαξιολόγηση θα οδηγήσει σε ατομική αξιολόγηση και εξ' αυτής σε κατηγοριοποίηση σχολείων και εκπαιδευτικών, καθώς παρατηρείται έλλειψη εμπιστοσύνης του εκπαιδευτικού έναντι του κράτους (E8). *Ενδεικτικά: Νομίζω ότι είναι θέμα ταμπού για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς λόγω των συνειρμών που δημιουργεί με την αξιολόγηση (E7).* Η άρνηση των εκπαιδευτικών στην αυτοαξιολόγηση, αλλά και σε κάθε μορφή αξιολόγησης, οφείλεται, επίσης, στον επιπλέον φόρτο εργασίας και στον προβληματισμό που θα επιφέρει, καθώς εκτιμάται ότι ο χαρακτήρας της επικείμενης αυτοαξιολόγησης θα είναι τιμωρητικός (E9), θα έχει ελεγκτικά και διχαστικά χαρακτηριστικά και εξ' αυτού θα επιφέρει ισχυρές αντιδράσεις και όχι μόνο από το συνδικαλιστικό χώρο (E10). Για κάποιον μάλιστα ερωτώμενο η εισαγωγή της αυτοαξιολόγησης δεν είναι τίποτα άλλο παρά προάγγελος μιας αξιολόγησης που θα χειραγωγεί τον εκπαιδευτικό, λόγος για τον οποίο κρίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εναντιωθούν (E12). *Ενδεικτικά: Ο κόσμος της εκπαίδευσης θα αντιπαλέψει και πάλι την προσπάθεια επιβολής της αξιολόγησης-χειραγώγησης, προάγγελο της οποίας αποτελεί η αυτοαξιολόγηση (E12).* Η ετοιμότητα της εκπαιδευτικής κοινότητας ως προς την αποδοχή της αυτοαξιολόγησης, από την άλλη, απαιτεί μεθόδευση (E6) η οποία θα διασφαλιστεί με την εξασφάλιση όρων και προϋποθέσεων όπως της στήριξής της από υπέρτερους φορείς, της αντιμετώπισής της ως σοβαρής και οργανωμένης προσπάθειας με συνέχεια και

συνέπεια, της χρηματοδότησής της (E4), της συνεργασίας του υπουργείου παιδείας με το συνδικαλιστικό κίνημα (E11), της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, της απόσυρσης του εξωτερικού αξιολογητή και, ενός όχι και τόσο βραχυπρόθεσμου στόχου, της δημιουργίας κουλτούρας αυτοαξιολόγησης (E10). Ενδεικτικά: *Δυστυχώς, ο βαθμός ετοιμότητας της εκπαιδευτικής κοινότητας είναι μικρός. Γενικά επικρατεί μεγάλος φόβος και καχυποψία απέναντι στην όλη διαδικασία για τις πιθανές αρνητικές επιπτώσεις της εφαρμογής της για το σχολείο και τη σχολική κοινότητα. Δεν γνωρίζουμε με ποια κριτήρια επ' ακριβώς θα διεξαχθεί η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων. Πολλοί εφησυχασμένοι δημόσιοι εκπαιδευτικοί, με πολλά χρόνια προϋπηρεσία αλλά ελάχιστη διάθεση για αναστοχασμό και υιοθέτηση καινοτόμων ιδεών, αμφισβητούν και κατακρίνουν δημόσια κάθε είδους αξιολογική διαδικασία, εφόσον θίγονται τα συμφέροντά τους. Προβάλλουν τη διαδικασία σαν να πρόκειται για αυστηρό έλεγχο εξωτερικού αξιολογητή – επιθεωρητή με τιμωρητική διάθεση...Γενικά, το όλο θέμα προσεγγίζεται με αρνητική προδιάθεση και προκατάληψη, αντί να επικεντρώνονται όλοι στη θετική συμβολή της αυτοαξιολόγησης στη σχολική βελτίωση και αποτελεσματικότητα (E9). Εάν γίνει με σοβαρό, οργανωμένο τρόπο, με συνέχεια και συνέπεια και κυρίως αν στηριχθεί έμπρακτα από τα ανώτερα κλιμάκια με την ανάλογη χρηματοδότηση, τότε πιστεύω ότι σε μεγάλο βαθμό η εκπαιδευτική κοινότητα είναι αρκετά έτοιμη, να πειστεί και να αποδεχτεί πιο θερμά το εγχείρημα (E4).*

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

5.1 Συζήτηση

Καθώς η παρούσα έρευνα είχε ως βασικό της στόχο να εξετάσει τη σχέση μεταξύ αυτοαξιολόγησης και αποτελεσματικότητας στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών φωτίζοντας το αν και κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνουν την αλληλεξάρτησή τους ως θετική, διερεύνησες έννοιες της αποτελεσματικότητας και της αυτοαξιολόγησης, αλλά και του βαθμού στον οποίο οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί έχουν ενσωματώσει ως στοιχείο της κουλτούρας τους την αυτοαξιολόγηση και δη την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Από την διεξαγωγή της έρευνας και τη μελέτη των αποτελεσμάτων της αξιολογήθηκε πολύ θετικά το γεγονός ότι οι ερωτώμενοι έχουν πολύ καλή αντίληψη των εννοιών της αποτελεσματικότητας και της αυτοαξιολόγησης, εκθέτοντας σειρά παραγόντων-προϋποθέσεων, ώστε αυτές να καταστούν λειτουργικές στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και τομέων στους οποίους δυνητικά μπορούν να εντοπιστούνστοιχεία αποτελεσματικότητας και να εφαρμοστούν αυτοαξιολογητικές διαδικασίες. Ως προς τη σχέση αυτοαξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας επισημάνθηκε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς, η θετική τους αλληλεξάρτηση και η ανατροφοδοτική μεταξύ τους σχέση, η ουσιαστικότητα και πολυποίκιλη συμβολή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας στην αποτελεσματικότητα τόσο του ίδιου όσο και του σχολικού οργανισμού χωρίς βέβαια να λείπει και η αντίθετη άποψη.Ακόμα καταγράφηκε ότι ενώ όλοι οι εκπαιδευτικοί-δείγμα της έρευνας δηλώνουν ότι αυτοαξιολογούντον εαυτό τους καθημερινά περιγράφοντας τη διαδικασία ως εγγενή και διαρκή, οι περισσότεροι από αυτούς δεν συμμετείχαν κατά το παρελθόν σε καμία μορφή οργανωμένης και σοβαρής αυτοαξιολόγησης της σχολικής τους μονάδας, δεν πρότειναν οι ίδιοι, ούτε και έγιναν μάρτυρες πρότασης άλλων εκπαιδευτικών σχετικά με την συμμετοχική εσωτερική αξιολόγηση, εκφράζοντας, επίσης, αγωνία, φόβο και άγχος στο ενδεχόμενο μελλοντικής αυτοαξιολόγησης αλλά και επιφυλάξεις, θέτοντας, μάλιστα, όρους και προϋποθέσεις προκειμένου οι ίδιοι και γενικότερα το σώμα των εκπαιδευτικών να θεωρήσει εαυτόν περισσότερο έτοιμο ως προς τη συμμετοχή του σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης.

Νοηματοδότηση της αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού.

Η γενική σύλληψη της έννοιας της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας από το δείγμα της έρευνας ότι, δηλαδή, αυτή συσχετίζεται με την επίτευξη των στόχων ταυτίζεται με τη θέση του Botha (2010), αλλά και της Λιακοπούλου (χ.χ.) στην αναφορά της τελευταίας για καθορισμό της αποτελεσματικότητας από το επίπεδο πλήρωσης των τιθέμενων από την ίδια τη σχολική μονάδα στόχων με σεβασμό στην προσωπικότητα-χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού του σχολείου. Συνάφεια, ως ένα βαθμό, εντοπίζει κανείς και μεταξύ της άποψης για την αποτελεσματικότητα που χρησιμοποιεί τα μαθητικά επιτεύγματα για να επιδείξει την κοινή παρουσία της ποιότητας και της ισότητας με θέσεις ερωτώμενων που προσέγγισαν την αποτελεσματικότητα μέσω των εκφάνσεών της και οι οποίοι αναφέρονται στο

αποτελεσματικό σχολείο ως πολλαπλασιαστή των μαθητικών επιδόσεων-αποτελεσμάτων (Lezotte στο Ryan & Telfer, 2011), αλλά και μέσω της αναφοράς σε βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Άξια λόγου η άποψη περί διαχείρισης αλλαγών, κρίσεων και καινοτομιών ως χαρακτηριστικό της αποτελεσματικής σχολικής μονάδας, καθώς στη σύγχρονη εποχή αποτελεί ουσιαστικό και απαραίτητο γνώρισμα κάθε οργανισμού, πόσο μάλλον ενός σχολικού, στην προσπάθειά του να αντιμετωπίζει επιτυχημένα καταστάσεις προς όφελος όλης της σχολικής κοινότητας.

Όπως προκύπτει από την ανασκόπηση ερευνών οι παράγοντες-προϋποθέσεις που καθιστούν έναν σχολικό οργανισμό αποτελεσματικό είναι πολυποίκιλοι και σχετίζονται με πολλές πλευρές της σχολικής λειτουργίας (Hofman, Hofman&Gray, 2015), στοιχείο που καταδεικνύεται και από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας, οι απαντήσεις των οποίων, ποικίλες ως προς την αφετηρία τους, κατηγοριοποιήθηκαν σε αυτές που σχετίζονται με αυτήν καθ' αυτήν τη σχολική μονάδα (διευθυντής/εκπαιδευτικοί) και στις υποχρεώσεις της πολιτείας έναντι αυτής. Άλλωστε η ποιότητα στην εκπαίδευση, που είναι βέβαια συνυφασμένη με την αποτελεσματικότητα, αποτελεί συνισταμένη κοινωνικο-πολιτισμικών και εκπαιδευτικών παραμέτρων (Ματσαγγούρας, Γιαλούρης, & Κουλουμπαρίτση, 2014) σε κάποιες από τις οποίες αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί, όπως ενδεικτικά η άμβλυνση των ταξικών ανισοτήτων, η συνεργασία σχολείου και οικογένειας, το κατάλληλα δομημένο περιβάλλον μάθησης, η υιοθέτηση νέων πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς, κλπ.

Έτσι και σε ό,τι αφορά τη σχολική μονάδα τα ευρήματα της έρευνας αναγνωρίζουν την αξία εκπαιδευτικών και ηγεσίας, αφού οι ίδιοι με την ποιότητά τους ως προσωπικότητες και την ενεργητική τους στάση απέναντι στα προβλήματα μπορούν να γίνουν φορείς αλλαγών βελτιώνοντας το σχολικό λεγόμενο κλίμα και δημιουργώντας ένα περιβάλλον κατάλληλο για την υλοποίηση των στόχων, μαθησιακών και άλλων. Περισσότερο συγκεκριμένα, οι θέσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα περί ικανής και αποτελεσματικής διεύθυνσης-ηγεσίας-διοίκησης, η έμφαση στην ικανοποίηση εκπαιδευτικών στόχων και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, καθώς και το κατάλληλα δομημένο περιβάλλον και εν γένει σχολικό κλίμα που ευνοεί-υποστηρίζει τη μάθηση, απηχούν ανάλογες θέσεις του Edmonds (Ramberg, Låftman, Fransson & Modin, 2019), της Sammons (2008), αλλά και του Mortimore (1995), του τελευταίου ως προς την κοινή αντίληψη του οράματος για το σχολείο και της ιδιαίτερης σημασίας στην

εξασφάλιση των στόχων που σχετίζονται με τη μάθηση. Στη θέση περί δημιουργίας υποστηρικτικού της μάθησης περιβάλλοντος μέσω και ποιοτικότερων μεθόδων διδασκαλίας συναινεί με ερωτώμενους και ο Κυριακίδης (2008, 2017) στο Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας, ενώ σε αυτήν περι κοινού οράματος για το σχολείο και οι Ξωχέλλης (2006) και Θωμά (2010). Άλλοι παράγοντες-προϋποθέσεις που ευνοούν την αποτελεσματικότητα θεωρήθηκαν από τους συμμετέχοντες στην έρευνα η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας (Καψάλης, 2005, Θωμά, 2010, Hofman, et. al., 2015), μεταξύ σχολείου και φορέων (Καψάλης, 2005), αλλά και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς(Ξωχέλλης, 2006). Βιβλιογραφική αποτύπωση συναντάται και στις θέσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα για ενίσχυση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και ενεργοποίησή τους που υποστηρίζονται και από τους Giltin, Smith και Day (Χαραλάμπους & Γκανάκας, 2006). Η σημασία που αποδίδεται από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς στην καθολική και ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην αυτοαξιολογητική διαδικασία και εν γένει στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί ασφαλώς καθοριστικό παράγοντα αποτελεσματικότητας και ποιότητας (Παπαντωνίου & Χριστοφίδου, 2014), με δεδομένο ότι οι όποιες αλλαγές δρομολογούνται στηρίζονται και λειτουργούν χάρη στη συλλογική δράση των ίδιων των εκπαιδευτικών (Καψάλης, 2005). Ποιοτική διαφοροποίηση με τα παραπάνω συνιστά, ως ένα βαθμό βέβαια, η θέση εκπαιδευτικών περί ειλικρινούς αφοσίωσης και δέσμευσής τους στην υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης, ως προϋπόθεση αυτοαξιολόγησης και μέσω αυτής αποτελεσματικότητας.

Αναφορικά με τους παράγοντες-προϋποθέσεις που σχετίζονται κατά βάση με την πολιτεία, η επιμόρφωση-επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και τα αναλυτικά προγράμματα έχουν τονιστεί και από προηγούμενους συγγραφείς (Καψάλης, 2005). Δεν πρέπει, βέβαια, να παραγνωρίζονται παράγοντες όπως η χρηματοδότηση, οι κτηριακές υποδομές, ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός, τα σχολικά εγχειρίδια, η πρόσληψη του αναγκαίου εκπαιδευτικού προσωπικού και η οργάνωση υποστηρικτικών του σχολείου δομών που αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, καθώς η σημασία τους είναι εξόχως σημαντική και επηρεάζει καθοριστικά την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Μάλιστα ο τελευταίος παράγοντας, αυτός των υποστηρικτικών για το σχολείο δομών συνδέεται με τη θέση των Κακανά, Μπότσογλου, Χανιωτάκη & Καβαλάρη (2015) για την βοήθεια προς το σχολείο και τους λειτουργούς του μέσα από τη διάθεση σε αυτό τεχνικών συλλογής πληροφοριών, πρακτικών ανάλυσής τους και

διαμόρφωσης συμπερασμάτων. Ιδιαίτερη μνεία πρέπει να γίνει, ωστόσο, στις απόψεις περί σημαντικής ενίσχυσης της σχολικής αυτονομίας (Αποστολόπουλος, 2017), άμβλυνσης των ταξικών ανισοτήτων και παροχής ίσων ευκαιριών στους μαθητές, προσθέτοντας έτσι μια περισσότερο ξεκάθαρη πολιτικοποιημένη ματιά στους παράγοντες που καθιστούν μια σχολική μονάδα αποτελεσματική.

Σε ό,τι αφορά στους αρνητικούς για την αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού παράγοντες, το εύρημα ότι το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό προφίλ που χαρακτηρίζει την περιοχή λειτουργίας του σχολείου υποσκάπτει την αποτελεσματικότητά του, αντιτίθεται εν μέρει στη θέση ότι αυτό δεν είναι παρά μια προκατάληψη (Townsend, 2007), συμπλέει όμως με την άποψη άλλων μελετών (Hallinger & Murphy, 1986) που αποδέχονται την επιρροή του συγκείμενου εντός του οποίου λειτουργεί η σχολική μονάδα. Οι υπόλοιποι αρνητικοί παράγοντες που αναφέρθηκαν έχουν επίσης ως σημεία αναφοράς το κράτος (γραφειοκρατία, ανεπάρκεια υποδομών και υλικοτεχνικού εξοπλισμού), αλλά κυρίως το εκπαιδευτικό σώμα και την ηγεσία του, (κακό σχολικό κλίμα, λανθασμένες αντιλήψεις εκπαιδευτικών, προκατάληψη, ρατσισμός, έλλειψη διάθεσης εφαρμογής καινοτομιών, αρνητισμός εκπαιδευτικών στη μαθησιακή διαδικασία) αναγνωρίζοντας, έτσι, για ακόμα μια φορά, τη σημασία του ρόλου που επιτελούν.

Οι τομείς αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας στους οποίους αναφέρθηκαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί προβάλλουν στοιχεία που σχετίζονται με τους μαθητές, τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, την ηγεσία και χαρακτηριστικά της κουλτούρας της σχολικής μονάδας (Ξωχέλλης, 2006), αλλά και στοιχεία για τα οποία δεν μπορούν οι ίδιοι να ασκήσουν καθοριστικό έλεγχο (υποδομές και υλικοτεχνικός εξοπλισμός, συμμετοχή όλων των φορέων στην εκπαιδευτική διαδικασία). Αναγνωρίζουν, έτσι, ως σημαντικό τομέα αυτόν της επίτευξης εκπαιδευτικών και μαθησιακών στόχων, συμπεριλαμβανομένων και της απόκτησης κοινωνικών δεξιοτήτων και κριτικής σκέψης από την πλευρά των μαθητών (Κασσωτάκης, 2017). Ξεχωριστή αξία θα πρέπει να αποδοθεί στην άποψη εκπαιδευτικού περί εφαρμογής διαδικασιών αυτοαξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου από την οποία καταδεικνύεται η σημασία και ο ρόλος της συμμετοχικής εσωτερικής αξιολόγησης στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού.

Θα πρέπει εδώ να γίνει αναφορά και στη συσχέτιση μεταξύ σχολικής αποτελεσματικότητας και σχολικής βελτίωσης καθώς από ευρήματα, όπως επί παραδείγματι αυτό της υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης, της καλλιέργειας κουλτούρας εξωστρέφειας του σχολείου, της ανάπτυξης πρωτοβουλιών και της αξίας του ρόλου της ηγεσίας-διοίκησης, διαφαίνεται η σημασία παραγόντων που απαντούν στο πώς μπορεί να αλλάξει το σχολείο (Reezigt, 2001), και να καταστεί ικανό στη διαχείριση των αλλαγών (Wrigley, 2003) ευρήματα τα οποία σχετίζονται με τη σχολική βελτίωση, άρα και την σχολική αποτελεσματικότητα, αφού η σχολική βελτίωση συνιστά αίτιο αποτελεσματικότητας του σχολείου (Botha, 2010). Οι μεταβολές στο σχολικό οργανισμό, όπως αναφέρουν και οι έρευνες για τη σχολική βελτίωση, αποκτούν σταθερότητα και διάρκεια μόνο στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιήσουν την ανάγκη βελτιωτικών κινήσεων και συλλογικών δράσεων (Καψάλης, 2005). Καθώς δε η σχολική βελτίωση οδηγεί στην αποτελεσματική σχολική μονάδα, δεν μπορεί παρά η τελευταία να υπηρετείται από εκπαιδευτικούς, που όπως αναφέρουν και οι συμμετέχοντες στην έρευνα, εμπλέκονται με το σχολικό οργανισμό μέσω μια αρμονικής σχέσης αλληλεξάρτησης, χάρη στην οποία αυξάνεται η συνεισφορά τους στο εκπαιδευτικό έργο. Όλες οι αναφορές των εκπαιδευτικών της έρευνας οργανώνονται στην κατεύθυνση της κοινής ωφέλειας εκπαιδευτικών και σχολικής μονάδας, φανερώνοντας ζετσια και ανατροφοδοτική σχέση, στην οποία το αποτελεσματικό σχολείο όντας θελκτικό, προσφέρει στον εκπαιδευτικό ικανοποίηση, ελευθερία, αυτοπραγμάτωση, συναισθηματική πλήρωση, αύξηση της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης προσφέροντας ως αντάλλαγμα στη σχολική μονάδα τη δημιουργικότητά του, την ανάληψη ευθύνης για την ευόδωση προγραμμάτων και την δραστηριοποίησή του για την υλοποίηση της πολιτικής του σχολικού οργανισμού. Πρόκειται, λοιπόν, για μια σχέση δούναι και λαβείν, αν και δεν μπορεί παρά να συμφωνήσει κανείς με την άποψη ενός εκπαιδευτικού ότι το αποτελεσματικό σχολείο σημαίνει αποτελεσματικό σύλλογο διδασκόντων, αναγνωρίζοντας έτσι τον καταλυτικό ρόλο των διδασκόντων σε κάθε έκφανση της σχολικής μονάδας.

Θα πρέπει να επισημανθεί η συσχέτιση που παρουσιάζεται μεταξύ των απαντήσεων των ερωτηθέντων στα ζητήματα της αποτελεσματικότητας και της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και του κεφαλαίου για τη δημοκρατικότητα της αποτελεσματικότητας που περιγράφηκε στο θεωρητικό μέρος. Έτσι εκπαιδευτικοί στην έρευνα αναφερόμενοι σε ιδέες όπως αυτές της εκπλήρωσης συναισθηματικών και

κοινωνικών στόχων (εκτός των γνωστικών), της απόκτησης από την πλευρά των μαθητών στάσεων και κοινωνικών δεξιοτήτων, της δημιουργίας καλού σχολικού κλίματος, της συλλογικότητας, της συνεργατικότητας και της εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των εμπλεκομένων, της συνεργασίας του σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών, φορείς και άλλα σχολεία, της συμμετοχής γονέων και μαθητών στις διαδικασίες της εσωτερικής συμμετοχικής αξιολόγησης, της σύλληψης της αυτοαξιολόγησης ως διαδικασίας προερχόμενης από τα κάτω και διενεργούμενης με απόλυτη διαφάνεια, αλλά και της επίκλησης στην πολιτεία για άμβλυνση-εξάλειψη των ταξικών ανισοτήτων, της παροχής ίσων ευκαιριών στους μαθητές και την απόδοση μεγαλύτερης αυτονομίας στα σχολεία, προσεγγίζουν κατά πολύ τις απόψεις άλλων συγγραφέων περί ανεκτικότητας και σεβασμού, περί συμμετοχής και ελεύθερης έκφρασης της γνώμης του καθενός, περί αξιοπρεπούς αντιμετώπισης των μαθητών και της ενθάρρυνσής τους στη συμμετοχή της οργάνωσης του σχολείου (Harber, χ.χ.) ή περί ανάπτυξης κοινωνικών και καλλιτεχνικών δεξιοτήτων και περί επιδίωξης της εκπαιδευτικής ισότητας, ως στοιχείου προαγωγής της κοινωνικής δικαιοσύνης που στοχεύει στη μείωση των διαφορών που οφείλονται στο γενικότερο υπόβαθρο και στη διαφορά των ικανοτήτων (Burušić, et.al., 2016).

Ακόμα η αναφορά εκπαιδευτικών της έρευνας στην εφαρμογή αντισταθμιστικών παρεμβάσεων για τους μαθητές που τις έχουν ανάγκη, συνάδει με τους συγγραφείς εκείνους που αναγνωρίζουν ότι οι μαθητές δεν πρέπει να προσεγγίζονται ως ένα αδιαφοροποίητο όλο, αλλά αντίθετα και στα πλαίσια της ενεργούς προώθησης της δικαιοσύνης στα σχολεία θα πρέπει να υπάρχει παροχή αυξημένων ευκαιριών μάθησης στο μαθητικό εκείνο πληθυσμό που προέρχεται από μειονεκτικά περιβάλλοντα (Kyriakides, et.al., 2019).

Προσδιορισμός των χαρακτηριστικών της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Ως πλουραλιστικό-ανθρωπιστικό μοντέλο αξιολόγησης η αυτοαξιολόγηση, όπως υποστηρίζεται από τους ερωτώμενους είναι συστηματική ανατροφοδοτική διαδικασία, συλλογής καταγραφής, ποιοτικής αξιολόγησης δεδομένων, αλλά και εξεύρεσης και αντιμετώπισης δυσλειτουργιών με στόχο τη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου (Μαντάς, κ.ά., 2009· Schildkamp & Visscher, 2009· Ryan & Tefler, 2011), θεωρούμενη

αναπόσπαστο στοιχείο της διοικητικής δραστηριότητας της σχολικής μονάδας (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Οι ερωτώμενοι, όπως άλλωστε αναμενόταν, αντιλαμβάνονται την αυτοαξιολόγηση ως διαδικασία τον πρωταγωνιστικό ρόλο της οποίας πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί (Karagiorgi, 2011· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017) που με τη δράση τους θα αναδείξουν το σχολικό οργανισμό (Πασιάς & Παπαχρήστος, 2017). Όμως η αυτοαξιολόγηση, υποστηρίζεται στην έρευνα, ότι αποτελεί δυναμικό μηχανισμό κατηγοριοποίησης των σχολείων και ενοχοποίησης των εκπαιδευτικών, λόγω πιθανής μη εκπλήρωσης των στόχων, θέση με την οποία συμφωνεί ο Κυριακίδης (2008) καθώς θεωρεί διαμορφωτικό τον χαρακτήρα της αυτοαξιολόγησης, τα αποτελέσματα της οποίας δεν πρέπει να αποτελούν αντικείμενο σύγκρισης με αυτά άλλων σχολείων, άρα και κατάταξης σχολικών μονάδων. Η θέση, δε, ότι η αυτοαξιολόγηση είναι ανούσια διαδικασία, αν δεν τυγχάνει της κρατικής υποστήριξης, παραβλέπει τον σημαντικό ρόλο που παίζει στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης ο σύλλογος διδασκόντων και ο κάθε εκπαιδευτικός ξεχωριστά ως αυτόνομη προσωπικότητα. Η αυτοαξιολόγηση και εξαιτίας της συνειρμικής της σύνδεσης με την αξιολόγηση, μπορεί να προκαλέσει ανασφάλεια, άγχος και φόβο στους εκπαιδευτικούς, εύρημα που δεν ξενίζει καθόλου, καθώς με δεδομένη την απουσία κουλτούρας αυτοαξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ανάλογες εμπειρίες. Ιδιαίτερη μνεία, ωστόσο, θα πρέπει να γίνει στο ότι ένας μόνο εκπαιδευτικός αναφέρθηκε και στη συμμετοχή γονέων και μαθητών στην αυτοαξιολόγηση, τον συνδετικό κρίκο όλων, χάρη στον οποίο διαμορφώνονται δείκτες και κριτήρια, αναγνωρίζοντας έτσι τον ουσιαστικό τους ρόλο δίπλα σε αυτόν των εκπαιδευτικών. Αντίστοιχα, η απουσία αναφοράς των δύο αυτών συνιστωσών (γονέων και μαθητών), από τη συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων θεωρείται αναμενόμενη και επιβεβαιώνει, ίσως την έλλειψη συνεργασίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών ιδιαίτερα με τους γονείς, πέραν βέβαια της παραδεδομένης.

Με το χαρακτηριστικό γνώρισμα της αυτοαξιολόγησης, την ενεργητική δηλαδή, συμμετοχή εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών (Σολομών, 199· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008), συμφωνεί μερίδα των ερωτώμενων, με αρκετούς από αυτούς, ωστόσο, να εκφράζουν όρους και προϋποθέσεις ως προς τη συμπερίληψη είτε των γονέων (αντικειμενικότητα κρίσης) είτε των μαθητών (μεγαλύτερων τάξεων) και άλλους να διαφωνούν εντελώς με τη συμμετοχή αυτών. Επιζητείται από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς διακριτότητα στους ρόλους όλων των εμπλεκόμενων και συνεργασία στη βάση της εμπιστοσύνης και του αμοιβαίου σεβασμού, στοιχείο που με τη σειρά

του δηλώνει, μάλλον, ότι πολλοί εκπαιδευτικοί αμφισβητούν τη δυνατότητα καλής επικοινωνίας και κατανόησης του ρόλου γονέων και μαθητών στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Άλλοι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν στα πρόσωπα των μαθητών δυνατότητες, καθώς τους θεωρούνσυνδιαμορφωτές στόχων, πηγές ιδεών-πληροφοριών-προβληματισμών, αλλά και αξιολογητές παιδαγωγικών λειτουργιών, σχολικών εγχειριδίων, διδακτικών πρακτικών, κλπ. Υπόρρητα, ωστόσο, και με δεδομένο ότι στο ερώτημα για τη νοηματοδότηση της αυτοαξιολόγησης όπως και σε αυτό των προϋποθέσεων στις προϋποθέσεις της αυτοαξιολόγησης δεν έγινε παρά από έναν εκπαιδευτικό αναφορά για τη συμμετοχή των γονέων και μαθητών στην αυτοαξιολόγηση, φαίνεται, όπως ειπώθηκε και παραπάνω, ότι στη συνείδηση των εκπαιδευτικών μάλλον δεν προσλαμβάνεται ως προστιθέμενη αξία βελτίωσης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας η συμμετοχή γονέων και μαθητών και σε κάθε περίπτωση δεν θεωρείται τελείως απαραίτητη. Μια τέτοια θέση, όμως, δεν πρέπει να ξενίζει καθώς στο συγκεντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν δίνονται πολλές ευκαιρίες συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών πλην των θεσμοθετημένων και μάλιστα σε συγκεκριμένους τομείς.

Από την απλή επισκόπηση και μόνο των απαντήσεων των ερωτώμενων στην ερώτηση για τις προϋποθέσεις εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, διαπιστώνει κανείς, ξανά, την αναγνώριση του δικού τους ρόλου στην όλη διαδικασία. Έτσι, απόψεις όπως η σύνδεσή της με τον σχεδιασμό και προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου (Κακανά, 2015), η καθολικότητα της συμμετοχής (Παπαντωνίου και Χριστοφίδου, 2014), η αναγνώριση της σημασίας της αυτοαξιολόγησης, η οργάνωσή της κυρίως από το σύλλογο διδασκόντων, (Schildkamp & Visscher, 2009), η ειλικρινής δέσμευσή τους στην υλοποίησή της, η ετοιμότητά τους ως προς τις απαιτήσεις της, η γνώση του πλαισίου λειτουργίας του σχολείου, η πρόσληψή της ως ανατροφοδοτικής διαδικασίας βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου και ανάπτυξης του σχολείου, κλπ. φανερώνουν πως βλέπουν τη δική τους συμμετοχή στο όλο εγχείρημα της αυτοαξιολόγησης ως την πλέον καθοριστική. Η αναφορά στη δημοκρατικότητα και τη διαφάνεια (Αποστολόπουλος, 2017· Σολομών, 1999), στο σχολικό κλίμα το οποίο μάλιστα δεν πρέπει να διαταραχτεί από εξωθεσμικές πιέσεις, καταδεικνύει την αξία της συλλογικότητας και της απερίσπαστης ενασχόλησης των εκπαιδευτικών με τις απαιτήσεις της αυτοαξιολογητικής διαδικασίας αλλά και το φόβο τους για παρεμβάσεις από παράγοντες που, ωστόσο, δεν κατονομάστηκαν. Το εύρημα περί ικανότητας της ηγεσίας στην εμπλοκή όλων των παραγόντων, αναδεικνύει το ρόλο του διευθυντή-

ηγέτη, μολονότι βέβαια στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο, αυτός (ρόλος) οριοθετείται-περιορίζεται σημαντικά. Βέβαια δεν παραλείπεται και η αναφορά στο μη τιμωρητικό χαρακτήρα και τη διασύνδεση της αυτοαξιολόγησης με τη μισθολογική και βαθμολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, στοιχείο που δηλώνει μάλλον την διαχρονική έλλειψη εμπιστοσύνης του εκπαιδευτικού στην πολιτεία, από την οποία, και όχι μόνο από αυτήν, επιζητείται η αναγνώριση του ρόλου τους και η παροχή κινήτρων. Συγκεκριωμένα, εδώ, μέσω της «παράκλησης» για αναγνώριση του ρόλου των εκπαιδευτικών, εκφράζεται το παράπονό τους προς την πολιτεία, αλλά και την κοινωνία εν γένει, για τη στρεβλή εικόνα που θεωρούν ότι έχει σχηματιστεί γι' αυτούς.

Σε ό,τι αφορά στους τομείς αυτοαξιολόγησης και πάλι τα πεδία που αναφέρονται στους εκπαιδευτικούς και την ηγεσία, όπως και στο υπο-θέμα που αφορούσε τους τομείς αποτελεσματικότητας αποτελούν την πλειοψηφία με την κατηγορία της πολιτείας-κράτους να υπολείπεται. Προσλαμβάνεται, έτσι, η αυτοαξιολόγηση, από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, ως πολυπρισματική διαδικασία, στην οποία συνεισφέρουν πολλοί παράγοντες. Ως πεδία, λοιπόν, αυτοαξιολόγησης που σχετίζονται με το κράτος προκρίνονται οι υποδομές και ο εξοπλισμός, η επιμόρφωση και η έγκαιρη πρόσληψη εκπαιδευτικών, αλλά και τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά βιβλία. Η διαρκής αναφορά, δε, πολλών εκπαιδευτικών στις κτηριακές υποδομές και τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό φανερώνει, βέβαια, τη σημασία που αποδίδεται στα δύο αυτά πεδία, αλλά ταυτόχρονα και μια μόνιμη υστέρηση του ελληνικού κράτους στη θεραπεία των δύο αυτών τομέων. Το σχολικό κλίμα, διαρκής σταθερά στις επιλογές των εκπαιδευτικών, οι διδακτικές πρακτικές-μέθοδοι, οι αντισταθμιστικές παρεμβάσεις, η μαθητική φοίτηση, ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου, η χρήση των ΤΠΕ, κλπ. επιλέχτηκαν αντίστοιχα ως πεδία αυτοαξιολόγησης της κατηγορίας εκπαιδευτικοί και ηγεσία. Διαφαίνεται από τα αμέσως παραπάνω η ιδιαίτερη έμφαση που δίνεται σε πεδία που αναφέρονται στους μαθητές, στοιχείο που αντανάκλα την αξία αυτών των πεδίων για τους εκπαιδευτικούς της έρευνας.

Σχέση αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας και αποτελεσματικότητά της.

Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας παρότι οι ίδιοι δεν έχουν σοβαρά βιώματα και εμπειρίες από αυτοαξιολογητικές διαδικασίες, εντούτοις αναφέρονται σε πληθώρα λόγων-επιχειρημάτων αναφορικά με τις έννοιες της

αυτοαξιολόγησης, της αποτελεσματικότητας (εξετάστηκαν παραπάνω) αλλά και της μεταξύ των σχέσης. Έτσι οι θέσεις των ερωτώμενων για την ανατροφοδοτικότητα και την αλληλεξάρτηση μεταξύ αυτοαξιολόγησης και αποτελεσματικότητας, καθώς και αυτή που θεωρεί την αυτοαξιολόγηση αναπόσπαστο στοιχείο της αποτελεσματικότητας, συμπλέουν με τον Δημητρίου (2009) στην άποψή του ότι αυτή καθ'αυτή η λειτουργία της αυτοαξιολόγησης συνιστά μια από τις πιο σημαντικές παραμέτρους της αποτελεσματικότητας, συντείνοντας ταυτόχρονα στην βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων. Συναφής με την παραπάνω θέση περί της αυτοαξιολόγησης ως αναπόσπαστου στοιχείου της αποτελεσματικότητας είναι η θέση που χαρακτηρίζει την αποτελεσματικότητα καθρέπτη της αυτοαξιολόγησης, τονίζοντας έτσι τον καθοριστικότατο ρόλο της, άποψη, ωστόσο, η αξία της οποίας μετριάζεται στην περίπτωση που, όπως αναφέρει άλλος ερωτώμενος, η αυτοαξιολόγηση εκπέσει σε μια γραφειοκρατική διαδικασία ή δεν αποτελεί προτεραιότητα για την πολιτεία γενικότερα η εκπαίδευση.

Ως προς τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας αναφέρεται ότι χάρη στη συμμετοχή της σχολικής μονάδας σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης μια σειρά παραγόντων, όπως η ορθολογική χρήση του μαθησιακού χρόνου, η αύξηση των ευκαιριών μάθησης, η εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και η αναβάθμιση των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών, υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού, και αποτυπώνονται βιβλιογραφικά από τη Μανιάτη (2017), τον Κυριακίδη (2017), τους Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, (2017), αλλά και τους Ryan και Telfer (2011), για του οποίους κάθε προσπάθεια διερεύνησης των πρακτικών που συντελούν στην πρόοδο των μαθητικών επιτευγμάτων αυξάνει την αποτελεσματικότητα, όπως άλλωστε και για τους Hofman, et.al. (2015) και Meuret και Morlaix (2003). Σημαντικότερη παράμετρος αποτελεσματικότητας και κοινό τόπο για το δείγμα της έρευνας και τις Παπαντωνίου και Χριστοφίδου (2014), αλλά και τους Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου (2017) αποτελεί η καλλιέργεια πνεύματος συλλογικότητας-συνεργατικότητας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων. Συνάφεια προκύπτει και μεταξύ της θέσης του Κυριακίδη (2008) για την αξιοποίηση των δεδομένων της αυτοαξιολόγησης με στόχο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και της άποψης των ερωτώμενων για τη διαπίστωση των αποτελεσμάτων των δράσεων της αυτοαξιολόγησης. Ο εντοπισμός και η αποσαφήνιση των αδυναμιών της σχολικής μονάδας με στόχο την άρση αυτών, ως άλλη μία συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην αποτελεσματικότητα, σχετίζεται με τη θέση για ανίχνευση

και αντιμετώπιση των όποιων αρρυθμιών και αναγκών του σχολικού οργανισμού από τους εκπαιδευτικούς (Κασσωτάκης, 2018). Πολύ αξιόλογες χαρακτηρίζονται οι απόψεις των συμμετεχόντων ότι χάρη στην εσωτερική συμμετοχική αξιολόγηση εμπεδώνονται συνεργατικές συμπεριφορές, δημιουργείται μηχανισμός ανάληψης πρωτοβουλιών, αξιοποιείται αποτελεσματικότερα το ανθρώπινο δυναμικό, δραστηριοποιούνται όλοι οι παράγοντες της σχολικής κοινότητας και υποδεικνύονται πεδία για αυτομόρφωση και επιμόρφωση, στοιχεία που παραπέμπουν σε στυλ μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας (Πασιάς, Αποστολόπουλος & Στυλιάρης, 2015). Επίσης αναφέρονται ότι μέσω της αυτοαξιολόγησης αναδεικνύονται και διαχέονται καλές πρακτικές και δράσεις, προωθούνται καινοτομίες, υλοποιούνται στόχοι, ανοίγει το σχολείο στην κοινωνία και η σχολική μονάδα διοικείται και λειτουργεί καλύτερα. Η αναφορά, όμως, στην ισόρροπη ανάπτυξη των μαθητών και στην άμβλυση των κοινωνικών ανισοτήτων, αξίζει ιδιαίτερης προσοχής, καθώς αποτυπώνει περισσότερο ξεκάθαρα την κοινωνικοπολιτική χροιά της αυτοαξιολόγησης ως εργαλείου κοινωνικής μεταβολής. Ωστόσο, αν και η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων αποδέχεται την θετική, έως καθοριστική, επίδραση της αυτοαξιολόγησης στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού, δεν λείπει και η αντίθετη άποψη, αυτή, δηλαδή, που δεν την αναγνωρίζει ως πολύ σημαντική.

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι χάρη στην αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικός αναβαθμίζεται επαγγελματικά επιδεικνύοντας ενεργή συμμετοχή και γινόμενος ο ίδιος πρωταγωνιστής (Karagiorgci, 2011), αλλά και ενισχύοντας την αυτογνωσία του, μέσω της ανάπτυξης κριτικής σκέψης και προσωπικού αναστοχασμού (Πασιάς & Παπαχρήστος, 2017, Κακανά, κ.ά., 2015). Οι αναφορές δε των ερωτώμενων ότι ο εκπαιδευτικός εμπλεκόμενος ο ίδιος σε μια εποικοδομητική και συστηματική ανατροφοδοτική διαδικασία, όπως η αυτοαξιολόγηση, θα κατανοήσει καλύτερα τα όποια προβλήματα, θα υιοθετήσει έτσι καλύτερες πρακτικές επίλυσής τους και θα συμβάλει στην επίτευξη στόχων μέσα και από την συνεργασία του με άλλους εκπαιδευτικούς, αποτελούν ίσως την ουσία του όλου εγχειρήματος που σίγουρα οδηγεί σε αύξηση της αποτελεσματικότητας τόσο του ιδίου όσο και του σχολικού οργανισμού. Η επισήμανση από τους ερωτώμενους όρων που πρέπει να διασφαλίζονται προκειμένου μέσω της αυτοαξιολόγησης να καταστεί δυνατή η επαγγελματική τους ανάπτυξη όπως η αυτόβουλη συμμετοχή του εκπαιδευτικού (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017), η σοβαρή και υπεύθυνη εμπλοκή του και η κατανόηση του ρόλου του, καταδεικνύουν, για πολλοστή φορά, την αξία της προσωπικότητας των

εκπαιδευτικών για την οργάνωση και λειτουργία αυτοαξιολογητικών διαδικασιών. Ασφαλώς, αξίζει να αναφερθεί και η θέση εκπαιδευτικού της έρευνας ότι στο σημερινό ελληνικό εκπαιδευτικό γίνεσθαι η αυτοαξιολόγηση δεν αναβαθμίζει επαγγελματικά ούτε και βελτιώνει την αποτελεσματικότητα των διδασκόντων και ότι η ατομική βελτίωση προέρχεται από ουσιαστική επιμόρφωση και διασφάλιση όρων απερίσπαστης εργασίας του. Βέβαια η παραπάνω θέση ελέγχεται με δεδομένο ότι δεν υπάρχουν στη χώρα μας εμπειρίες αυτοαξιολόγησης, καθώς και εξαιτίας του ότι η θέση αυτή μάλλον δηλώνει μετάθεση ευθυνών προς την πολιτεία παραβλέποντας τις ευθύνες των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Η αυτοαξιολόγηση στην κουλτούρα του εκπαιδευτικού.

Η αυτοαξιολόγηση με την έννοια της προσωπικής, άτυπης αξιολόγησης του εκπαιδευτικού εκλαμβάνεται από τους συμμετέχοντες ως εσωτερική, διαρκής και αναπόσπαστη διαδικασία (Κακανά, 2015), χάρη στην οποία οι ίδιοι βελτιώνονται σε τομείς όπως αυτοί της κατανόησης, της ανάπτυξης ικανοτήτων και της επίλυσης προβλημάτων. Την χρησιμοποιούν δε ως εργαλείο αυτοελέγχου και εντοπισμού αδυναμιών και ως διαδικασία μέσω της οποίας εξελίσσονται επαγγελματικά. Αντιλαμβάνονται έτσι, έμμεσα, την αξία της δικής τους, έστω και άτυπης, αυτοαξιολόγησης ως καθοριστικού παράγοντα συμβολής στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου, αφού εξελισσόμενοι οι ίδιοι εξελίσσουν και τη σχολική τους μονάδα.

Από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς ελάχιστοι ήταν αυτοί που πρότειναν, κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας, στο σύλλογο διδασκόντων του σχολείου τους, αυτοαξιολογητικές διαδικασίες οργανωμένες με πρωτοβουλία της σχολικής τους μονάδας. Αντίστοιχα ελάχιστοι ήταν και αυτοί που συμμετείχαν σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης με τα αποτελέσματα να κρίνονται μάλλον πενιχρά. Μάλιστα καμιά από αυτές δεν πληρούσε τους όρους εκείνους για να χαρακτηριστεί με το πλήρες νόημα του όρου εσωτερική συμμετοχική αξιολόγηση. Η συμμετοχή, δε, των ερωτώμενων στην επιβεβλημένη από την πολιτεία αυτοαξιολόγηση του 2013-2014 δεν προσέφερε επί της ουσίας οφέλη στις σχολικές μονάδες, προκάλεσε αισθήματα αγωνίας και άγχους, ενώ αντιμετωπίστηκε κατά βάση με επιφύλαξη, αν όχι με εχθρότητα, εν είδει αναγκαίου κακού, στοιχείο που φανερώνει την αντίδραση των

εκπαιδευτικών σε μορφές αξιολόγησης για τις οποίες δεν υπάρχει η συναίνεσή τους και καμιά προετοιμασία. Σε αντίστιξη οι Πασιάς και Παπαχρήστος (2017) υποστηρίζουν ότι η Αυτοαξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) δεν υπήρξε προϊόν επιβολής από τα πάνω και ότι οι σχολικές μονάδες με τους εκπαιδευτικούς σε πρωταγωνιστικό ρόλοσυμμετείχαν στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησηςπροβάλλονταςτο όραμά τους, οργανώνοντας καιαναπτύσσοντας δράσεις για την άρση αδυναμιών, ενώ ταυτόχρονα ισχυροποιήθηκε η ποιότητα των σχέσεων μεταξύ τους, αναπτύχθηκε το ομαδοσυνεργατικό πνεύμα και εν τέλει μέσα από την όλη διαδικασία ο κάθε συμμετέχοντας εκπαιδευτικός είχε την ευκαιρία να αυτοαξιολογήσει την αποτελεσματικότητά του σε σχέση με το εκπαιδευτικό έργο που παράχθηκε (Πασιάς, κ.ά., 2015).

Ίσως το σημαντικότερο κομμάτι της έρευνας αφορά στην εξερεύνηση της στάσης των εκπαιδευτικών έναντι της συμμετοχής τους στην αυτοαξιολόγηση που με βάση το νόμο 4692/2020⁶³θα έπρεπε να εφαρμοστεί από το σχολικό έτος 2020-2021. Λίγοι εκπαιδευτικοί τοποθετήθηκαν είτε υπέρ είτε κατά της συμμετοχής τους και μόνο τρεις πιστεύουν ότι η εκπαιδευτική κοινότητα είναι έτοιμη ή περισσότερο έτοιμη να δεχτεί την αυτοαξιολόγηση, προκαλώντας την εντύπωση του γράφοντοςκαθώς ανέμενε αρνητική απάντηση από το σύνολο των εκπαιδευτικών. Οι περισσότεροι από τους ερωτώμενους εκθέτουν σκέψεις, επιφυλάξεις, όρους, αναγνωρίζοντας, έτσι, τις δυσκολίες τους εγχειρήματος, ενώ εκφράστηκαν και χαρακτηρισμοί κατά αυτού. Έτσι η αναφορά για σοβαρή και οργανωμένη προσπάθεια με συνέχεια και συνέπεια, για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και στήριξη του εγχειρήματος από υπέρτερους φορείς, για χρηματοδότηση, για συνεργασία του ΥΠΑΙΘ με το συνδικαλιστικό φορέα των εκπαιδευτικών και για απόσυρση του εξωτερικού αξιολογητή, ως όρων-προϋποθέσεων προκειμένου να θεωρήσουν την εκπαιδευτική κοινότητα περισσότερη έτοιμη να συμμετάσχει στην επικείμενη αυτοαξιολόγηση, φανερώνουν ασφαλώς την αγωνία των εκπαιδευτικών αλλά και το ότι πρέπει να γίνουν ουσιαστικά βήματα από την πολιτεία, αφού όλοι οι όροι την αφορούν άμεσα. Αντίστοιχα οι αναφορές των ερωτώμενων εκπαιδευτικών ότι η αυτοαξιολόγηση προκαλεί φόβο, είναι ελεγκτική και διχαστική, άρα απειλητική και τιμωρητική, ότι θα επιφέρει την ατομική αξιολόγηση (Μπαγάκης, 2001) και ότι ελέγχεται για την αντικειμενικότητά της, εξωτερικεύουν και πάλι το στοιχείο της αγωνίας και του άγχους που διακατέχει πολλούς εκπαιδευτικούς, αλλά

⁶³Αναβάθμιση του σχολείου και άλλες διατάξεις.

φανερώνουν επίσης την απουσία σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και κράτους, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει έτερος από τους συμμετέχοντες. Οι απόψεις ότι η επικείμενη αυτοαξιολόγηση θα επιφέρει την ισχυρή αντίδραση συνδικαλιστών και ότι υπάρχει άρνηση των εκπαιδευτικών σε κάθε μορφή αξιολόγησης μάλλον δικαιώνει τη θέση άλλων εκπαιδευτικών της έρευνας ότι χρειάζεται ενημέρωση της εκπαιδευτικής κοινότητας για την μελλοντική αυτοαξιολόγηση και ίσως μεθόδευσή της, χωρίς βέβαια να υπονοείται ότι αυτή πρέπει να υλοποιηθεί εν κρυπτώ και να αποβεί σε βάρος της αξιοπρέπειας των εκπαιδευτικών. Εντύπωση, τέλος, προκαλεί η θέση που καλεί τους εκπαιδευτικούς να εναντιωθούν στην επιχειρούμενη αυτοαξιολόγηση, καθώς κρίνεται ως μέσο χειραγώγησης των εκπαιδευτικών. Ενδεχομένως το γεγονός της δια νόμου επιβολής της και της οριοθέτησης σημαντικών παραμέτρων της από το ίδιο το κράτος να «δικαιολογούν» ως ένα βαθμό αντιδράσεις όπως η προαναφερόμενη.

Ευρήματα της έρευνας σε αναλογία με ευρήματα παλαιότερων ερευνών που αναφέρθηκαν.

Συμφωνία μεταξύ της παρούσας έρευνας και αυτής του Ανδρεαδάκη (2005) εντοπίζει κανείς σχετικά με τη βελτίωση των εκπαιδευτικών σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο, την εξεύρεση μειονεκτικών περιοχών της σχολικής λειτουργίας, αλλά και τη σημασία του πλαισίου που περιβάλλει το σχολικό οργανισμό.

Παρατηρείται επιβεβαίωση ευρημάτων των Αθανασίου και Γεωργούση (2006) από ευρήματα της παρούσας έρευνας, στο μέτρο που και στις δύο η πλειοψηφία των ερωτώμενων συμφωνούν στο ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην πρώτη και η αυτοαξιολόγηση στην παρούσα έρευνα προσλαμβάνονται ως διαδικασίες που βοηθούν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ενώ αναδεικνύεται η αξία τους στο βαθμό που χαρακτηρίζονται από ανατροφοδοτικότητα, υποστήριξη των εκπαιδευτικών, αντιμετώπιση των δυσλειτουργιών και γενικότερα υλοποίηση της στοχοθεσίας.

Αντίστοιχη επιβεβαίωση με την παρούσα έρευνα αναγνωρίζει κανείς στο πολύ γενικό συμπέρασμα της έρευνας του Ρούση (2006) και της Χαϊδεμενάκου (2006) για την

καθοριστική επιρροή της εσωτερικής αξιολόγησης στην προαγωγή του εκπαιδευτικού έργου.

Το εύρημα της έρευνας των Ζουγανέλη, Καφετζόπουλου, Σοφού και Τσάφου (2008), αναφορικά με την ανάληψη των όποιων ευθυνών έχουν επωμιστεί οι εκπαιδευτικοί συσχετίζεται με το εύρημα της διασφάλισης της δέσμευσής τους για την τελεσφόρηση των διαδικασιών αυτοαξιολόγησης. Ανάλογη συσχέτιση παρουσιάζεται στη θέση των δύο ερευνών ότι ως καταλληλότεροι για την αυτοαξιολόγηση προκρίνονται κατά βάση οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας.

Σαφέστερη σύνδεση παρατηρεί κανείς με την έρευνα του Χατζηνικόλα (2017), καθώς ευρήματα όπως η ανάδειξη των επιτευγμάτων των εκπαιδευτικών, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους, η αποτελεσματικότερη οργάνωση και διοίκηση του σχολείου, η προβολή των καλών πρακτικών του σχολείου ως εφαλτήριο δράσης των λιγότερο ενεργών μελών του συλλόγου και η βελτίωση εν γένει του εκπαιδευτικού έργου, συναντούν τα ανάλογά τους στην ανάδειξη και διάχυση καλών πρακτικών και εκπαιδευτικών δράσεων, στην αφύπνιση και ενεργοποίηση όλων των παραγόντων της σχολικής κοινότητας, στην ενίσχυση της αυτογνωσίας και του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και στην καλύτερη διοίκηση και λειτουργία του σχολείου και τα οποία εντοπίζονται και στην έρευνα του γράφοντος, ως απότοκα της αυτοαξιολόγησης.

Αντιστοίχιση ευρημάτων αντιλαμβάνεται κανείς και με τις απόψεις για βελτίωση των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών και γενικότερα της αποτελεσματικότητάς τους ως προς το εκπαιδευτικό έργο, της επαγγελματικής τους αναβάθμισης, αλλά και της βελτίωσης των σχέσεών τους με τους συναδέλφους τους γονείς και μαθητές, που παρουσιάστηκαν στην έρευνα του Κοσμά (2018) ως συμβολή της αυτοαξιολόγησης.

5.2 Συμπερασματικά

Οι εκπαιδευτικοί συλλαμβάνουν την έννοια της αποτελεσματικότητας συσχετίζοντάς την κατά βάση με την εκπλήρωση των στόχων της σχολική μονάδας, θεωρώντας, ωστόσο, ότι για να καταστεί αυτή αποτελεσματική, χρειάζεται να ικανοποιηθούν μια σειρά από προϋποθέσεις στις οποίες οι πρωταγωνιστές είναι κυρίως οι ίδιοι αλλά και η πολιτεία. Οι ίδιοι πρωταγωνιστές εμφανίζονται και στα πεδία στα οποία πρέπει η σχολική μονάδα να επιδεικνύει την αποτελεσματικότητά της. Κρίνουν

θετική τη σχέση μεταξύ αυτών και του αποτελεσματικού σχολείου, χαρακτηρίζοντάς της σχέση αλληλένδετη και αλληλοτροφοδοτούμενη.

Δεν είναι, βέβαια, μόνο η αποτελεσματικότητα, στην οποία οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αναγνωρίζουν, είτε άμεσα είτε έμμεσα, την εξαιρετικά σημαντική προσφορά του ρόλου τον οποίο επιτελούν μέσα στις σχολικές μονάδες. Είναι και η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας για την οποία, σχεδόν καθολικά, υποστηρίζεται η πολυποίκιλη προσφορά της τόσο στο σχολικό οργανισμό και δια μέσω αυτού σε μαθητές και εκπαιδευτικούς. Η συμμετοχή των διδασκόντων στην αυτοαξιολόγηση του σχολικού οργανισμού κρίνεται από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, ασφαλώς εκ των ων ουκ άνευ, χωρίς να διαφαίνεται κάτι αντίστοιχο, τουλάχιστον από την πλειοψηφία, στην αναγνώριση της αξίας της συμμετοχής γονέων και μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί συσχετίζουν την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας με την αποτελεσματικότητά της, αναγνωρίζουν, δηλαδή, ότι η αυτοαξιολόγηση συμβάλλει ποικιλοτρόπως σε αυτή. Βέβαια όλο αυτό σε ένα θεωρητικό επίπεδο, καθώς στην πράξη ούτε οι ίδιοι κατά κανόνα συμμετείχαν ποτέ σε αυτοαξιολογητικές διαδικασίες (πέραν αυτής του 2013-2014) ούτε πρότειναν στους συλλόγους τους, πάλι κατά κανόνα, την αυτοαξιολόγηση της σχολικής τους μονάδας, ενώ στέκονται επιφυλακτικά σχετικά με τη συμμετοχή τους σε επικείμενες αυτοαξιολογητικές διαδικασίες.

Φαίνεται, λοιπόν, να μην έχουν συνειδητοποιήσει τις δυνατότητες που τους παρέχονται στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να αποβούν οι ίδιοι η καταλυτική εκείνη δύναμη προκειμένου να καταστήσουν και μέσω της συμμετοχικής εσωτερικής αυτοαξιολόγησης, περισσότερο αποτελεσματικές τις σχολικές τους μονάδες και βέβαια τους ίδιους. Μολονότι, λοιπόν, όλοι οι συμμετέχοντες παραδέχονται ότι η προσωπική άτυπη αυτοαξιολόγηση είναι μια διαρκής, εγγενής και ανατροφοδοτική διαδικασία χάρη στην οποία όλοι βελτιώνονται και γίνονται αποτελεσματικότεροι στην εργασία τους, φαίνεται να παραγνωρίζουν ότι και το σχολείο ως μανθάνων οργανισμός πρέπει να αυτοαξιολογείται προκειμένου να γίνει περισσότερο αποτελεσματικός. Με δεδομένο ότι κανείς από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας δεν συμμετείχε ποτέ κατά το παρελθόν σε καμία ουσιαστική, οργανωμένη και με καθολική συμμετοχή (εκπαιδευτικών-γονέων-μαθητών) αυτοαξιολογητική διαδικασία, γίνεται αντιληπτό ότι στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα και δη στις σχολικές μονάδες δεν υπήρξαν οι ανάλογες δράσεις προκειμένου

η αυτοαξιολόγηση να καταστεί μέρος της καθημερινής λειτουργίας του σχολικού οργανισμού και ασφαλώς του εκπαιδευτικού κι έτσι να ενσωματωθεί στην κουλτούρα και των δύο. Η επιβαλλόμενη από την πολιτεία αυτοαξιολόγηση του 2013-2014, εν μέσω της κοινωνικο-οικονομικής κρίσης, όπως ήταν επόμενο, προκάλεσε αντιδράσεις και από την πλειονότητα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, καθώς την προσέλαβαν ως μια τυπική και γραφειοκρατική διαδικασία χωρίς ουσιαστικό περιεχόμενο τόσο για τους ίδιους όσο και τις σχολικές τους μονάδες, διαδικασία που προκάλεσε άγχος και φόβο, μένοντας αναξιοποίητη. Ασφαλώς η επιβολή της από την πολιτεία συνετέλεσε στην αντίδραση και στα φοβικά συναισθήματα των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα αν συνυπολογίσει κανείς το «γεγονός» ότι η αυτοαξιολόγηση βιβλιογραφικά είναι διαδικασία προερχόμενη από τα κάτω με το στοιχείο της εθελοντικής συμμετοχής να είναι κυρίαρχο.

Άλλωστε, το ότι η αυτοαξιολόγηση δεν αποτέλεσε και δεν αποτελεί συστατικό στοιχείο της κουλτούρας των εκπαιδευτικών της έρευνας φαίνεται και από το ότι δεν πρότειναν- ανέφεραν, παρά ελάχιστοι από τους συμμετέχοντες, κατά τη διάρκεια της πολύχρονης υπηρεσίας τους στις σχολικές τους μονάδες, την ανάγκη αυτοαξιολόγησης και του δικού τους σχολικού οργανισμού. Η αυτοαξιολόγηση, ως άλλη μορφή αξιολόγησης, και παρά το γεγονός ότι κανείς από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα (όπως άλλωστε και κανείς άλλος εκπαιδευτικός πανελλαδικά) δεν έχει υποστεί τη βάσανο της αξιολόγησης (καταργήθηκε από το 1982) λειτουργεί στο συλλογικό ασυνείδητο του εκπαιδευτικού ως θέμα που προκαλεί άγχος και φόβο, καθώς εκλαμβάνεται από την πλειοψηφία ως διαδικασία που θα οδηγήσει και στην ατομική αξιολόγηση.

Αποδεικτικό της φοβικότητας έναντι της αυτοαξιολόγησης είναι τοότιενώ στο ερώτημα για τη νοηματοδότηση της αυτοαξιολόγησης οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στα θετικά αυτής, στο θέμα της στάσης που αυτοί, και εν γένει η εκπαιδευτική κοινότητα, θα κρατήσουν σε μελλοντική αυτοαξιολόγηση⁶⁴, όταν δηλαδή τέθηκε το ζήτημα επί των τύπων των ήλων, οι ερωτώμενοι, στην πλειοψηφία τους, εξέφρασαν τις επιφυλάξεις τους αλλά και τις προϋποθέσεις αποδοχής της, θεωρώντας ότι χρειάζεται να γίνουν πολλάκόμα, κατά βάση από το ίδιο το κράτος, ώστε η εκπαιδευτική

⁶⁴Και δη σε αυτήν που προαναγγέλθηκε του 2020-21.

κοινότητα να συμμετέχει χωρίς φόβο, άγχος και αγωνία. Το παραπάνω στοιχείο είναι ενδεικτικό τουότιμεγάλο τμήμα των εκπαιδευτικών δεν είναι έτοιμο να συμμετέχει σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης για λόγους που οφείλονται στην αβελτηρία της πολιτείας αλλά και στην ανασφάλεια που διακατέχει μεγάλο μέρος αυτών.

Αν αυτή η έρευνα συνεισέφερε κάτι, και στο βαθμό που της επιτρέπεται μια κάποια γενίκευση, τότε μάλλον αυτό δεν είναι άλλο από την εκ νέου αναγνώριση της απουσίας κουλτούρας αυτοαξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό γίγνεσθαι για λόγους που σχετίζονται κατά κύριο λόγο με το γεγονός ότι η ελληνική πολιτεία ποτέ δεν μπόρεσε να οργανώσει, να μεθοδεύσει και εν τέλει να πείσει μέσω της ενημέρωσης και της επιμόρφωσης την εκπαιδευτική κοινότητα για την αξία της αυτοαξιολόγησης αυτής καθαυτής και ασφαλώς της συνεισφοράς της στην αποτελεσματικότητα κάθε σχολικού οργανισμού και διαμέσου αυτής στην δική τους επαγγελματική αναβάθμιση. Βέβαια ούτε και το συνδικαλιστικό κίνημα των εκπαιδευτικών προσπάθησε ποτέ να ανυψώσει το επαγγελματικό κύρος της εκπαιδευτικής κοινότητας επηρεάζοντας τους εκπαιδευτικούς στην κατεύθυνση της αναγνώρισης της αξίας της συμμετοχικής εσωτερικής αξιολόγησης.

5.3 Περιορισμοί

Με δεδομένο ότι η έρευνα που πραγματοποιήθηκε ανήκει στη χορεία των ποιοτικών, το βάρος δίνεται στην διερεύνηση των απόψεων των ερωτηθέντων και όχι στη γενίκευση των συμπερασμάτων αυτής λόγω τουμικρούπληθυσμού του δείγματος(δώδεκα εκπαιδευτικοί), αλλά και του γεγονότος ότι οι εκπαιδευτικοί προέρχονται όλοι από σχολεία μιας και μόνο περιοχής, αυτής της Ημαθίας, και δη από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Επίσης στο σκόπιμο δείγμα της έρευνας δεν συμπεριλήφθηκαν εκπαιδευτικοί με μικρή ή ελάχιστη εμπειρία καθώς όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είχαν εμπειρία που προήλθε από μεγαλύτερη των 13 ετών υπηρεσία στην εκπαίδευση, με τα έτη άνω των 20 ετών να αποτελούν την συντριπτική πλειοψηφία.

Άλλος σημαντικός περιορισμός σε ό,τι αφορά στην αντιπροσώπευση των συμμετεχόντων στην έρευνα δεν είναι άλλος από το ότι σε αυτήν δεν συμπεριλήφθηκαν μαθητές και γονείς ως οι άλλοι δύο σημαντικότετοι πόλοι αναφοράς στην

αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, η οπτική γωνία των οποίων σαφώς και έχει επίσης βαρύνουσα σημασία.

Θα πρέπει ακόμα να επισημανθεί ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών στο θέμα της αυτοαξιολόγησης και της συσχέτισής της με την αποτελεσματικότητα προέρχονται από τη γνώση ενός μόνο επεισοδίου αυτοαξιολόγησης, και συγκεκριμένα αυτού της περιόδου 2013-14, με χαρακτηριστικά ωστόσο που μάλλον απέχουν αρκετά από το να της προσδώσουν χαρακτηριστικά αυθεντικότητας και ολιστικής προσέγγισής της.

5.4 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Μελλοντικές έρευνες με θέμα τη συσχέτιση της αποτελεσματικότητας με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας θα πρέπει ασφαλώς να συμπεριλαμβάνουν και γονείς και μαθητές, ως τους άλλους δύο βασικούς παράγοντες της αυτοαξιολόγησης. Ο πληθυσμός δε του δείγματος θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει εν ενεργεία εκπαιδευτικούς από όλο το ηλικιακό φάσμα με διαβάθμιση στα έτη υπηρεσίας. Προτείνεται ακόμη οι έρευνες αυτές να ακολουθούν ποιοτικές μεθόδους και να υλοποιούνται κατά βάση μέσω συνεντεύξεων από ερευνητές με γνώσεις στην επιστήμη της κοινωνικής ψυχολογίας και την ανάλυση λόγου, στηριζόμενοι στην παραδοχή της κοινωνικής κατασκευής τόσο της ανθρώπινης εμπειρίας όσο και αυτής καθαυτής της πραγματικότητας. Ο λόγος αλλά και το πώς αυτός εκφράζεται, από τα δρώντα υποκείμενα εκπαιδευτικούς, συνιστά σημαντικό στοιχείο, πολυποίκιλα αξιολογούμενο, από τον ερευνητή. Τέλος και καθώς οι ποιοτικές έρευνες το υλικό των οποίων συγκεντρώνεται μέσω συνεντεύξεων γίνεται αντικείμενο ερμηνείας από τους ερευνώντες, θα ήταν σκόπιμο να αναφέρονται και στοιχεία που προσδιορίζουν τον ερευνητή, όπως για παράδειγμα η ηλικία του, η καταγωγή του, οι σπουδές του, το αν ανήκει ή όχι στην ίδια επαγγελματική ομάδα με τους συνεντευξιαζόμενους, κλπ., ώστε να συμπεριλαμβάνεται και αυτό το στοιχείο στην αξιολόγηση της έρευνας.

5.5 Αντί επιλόγου

Καθώς ο κόσμος γίνεται ολοένα και πιο περίπλοκος, εξαιτίας και της παγκοσμιοποίησης, απαιτείται από κάθε οργανισμό να επιδείξει στοιχεία τέτοια που θα τον καταστήσουν αποτελεσματικό και ικανό να ανταπεξέλθει στις προκλήσεις των καιρών. Ο εκπαιδευτικός και η σχολική του μονάδα, ως άλλοι οργανισμοί, οφείλουν να συνειδητοποιήσουν σήμερα περισσότερο από ποτέ την ανάγκη διαμόρφωσης συνθηκών που θα αυξήσουν και θα βελτιώσουν τις ικανότητες και δεξιότητές τους, στην προσπάθειά τους να καταστούν οι ίδιοι περισσότερο αποτελεσματικοί και ικανοί να αρθρώσουν το δικό τους λόγο στηριγμένο σε επιχειρήματα-αποτελέσματα δικών τους μεθοδικών δράσεων. Μεθοδική δράση που συμβάλλει κατά πολύ στη αποτελεσματικότητα των ίδιων των εκπαιδευτικών και της σχολικής τους μονάδας αποτελεί η αυτοαξιολόγησή της. Καθώς, δε, ανήκει στις διαμορφωτικού τύπου αξιολογήσεις και δη σε αυτές που προέρχονται από το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό μοντέλο προτείνεται αυτή να είναι κατά βάση και η μορφή αξιολόγησης που θα πρέπει να ενστερνιστούν τόσο η πολιτεία όσο και η εκπαιδευτική κοινότητα. Η εισαγωγή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας ως μαθήματος στις προπτυχιακές σπουδές των υποψήφιων εκπαιδευτικών, συνιστά πολύ σημαντικό βήμα στην κατεύθυνση αυτή, όπως επίσης οι επιμορφωτικές δράσεις με παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς. Η δε εισαγωγή της στην σχολική πράξη μπορεί και πρέπει να ξεκινήσει από την εκπαιδευτική κοινότητα η δράση της οποίας αρχικά θα επικεντρωθεί σε τομείς και ζητήματα που δεν απαιτούν μεγάλη εμπειρία, εξειδικευμένες δεξιότητες και πολύ χρόνο, ώστε, βαθμιαία, να καταστεί η όλη διαδικασία ευχάριστο βίωμα για το σύνολο των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας και ταυτόχρονα ευεργετική γι' αυτήν μέσω και των αποτελεσμάτων που θα αποφέρει.

Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί ίσως το βασικότερο γρανάζι-μέθοδο στην προσπάθεια του σχολικού οργανισμού να μετατραπεί από απλό διεκπεραιωτή και διαχειριστή άνωθεν εντολών που είναι εν πολλοίς σήμερα, σε μανθάνοντα οργανισμό περισσότερο αποτελεσματικό, στοιχείο που με τη σειρά του θα προσδώσει μεγαλύτερο κύρος και αξία στους εκπαιδευτικούς αναβαθμίζοντας το ρόλο τους και ενδυναμώνοντας την επαγγελματική τους ταυτότητα. Σε καμιά περίπτωση, ωστόσο, δεν πρέπει η αυτοαξιολόγηση να επιβληθεί από τα πάνω, δίνοντας στους εκπαιδευτικούς την αίσθηση ότι το κράτος δεν τους αποδέχεται ως ισότιμους συνομιλητές. Άλλωστε δεν είναι καθόλου τυχαίες οι επιφυλάξεις και οι αναφορές στην ανασφάλεια, το φόβο και το άγχος που νιώθουν και δηλώνουν εκπαιδευτικοί της έρευνας στην ιδέα της

αξιολόγησης έστω και με τη μορφή της αυτοαξιολόγησης. Η καχυποψία τους είναι δεδομένη και εδράζεται τόσο στις μεθόδους επιβολής όσο και σε επιμέρους πτυχές αυτού του ίδιου του περιεχομένου των σχετικών νομοθετημάτων, ορισμένες από τις οποίες προδίδουν χαρακτήρα ελεγκτικό και τιμωρητικό⁶⁵ για τους εκπαιδευτικούς. Ούσα η αυτοαξιολόγηση μια διαδικασία, η αξία και η λειτουργικότητα της οποίας στηρίζονται κυρίως από τους εκπαιδευτικούς, δεν μπορεί παρά να επιζητείται η συναίνεσή τους και η εξ αυτής καθολική συμμετοχή τους, υποστηρίζοντας στην πράξη το δημοκρατικό προφίλ αυτής της αξιολογητικής μορφής. Εν κατακλείδι, η δημιουργία από την πλευρά των εκπαιδευτικών, κουλτούρας αυτοαξιολόγησης, αποτελεί για την ελληνική σχολική πραγματικότητα ζητούμενο, η υλοποίηση του οποίου, όπως γίνεται παραδεκτό και από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας, θα καταστήσει τους ίδιους και τους σχολικούς τους οργανισμούς περισσότερο αποτελεσματικούς. Άλλωστε, το αποτελεσματικό σχολείο, είναι αυτό που αμβλύνει τις μορφωτικού χαρακτήρα διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις τάξεις, προσφέρει κατευθυντήριες γραμμές αξιολόγησης των κοινωνικών καταστάσεων και διαμορφώνει συνείδηση κοινωνικής μεταβολής (Ματσαγγούρας, 1999).

⁶⁵(Π.Δ. 152/2013)

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αβρααμίδου, Α. (2016). Ποιοτικές προσεγγίσεις στην κοινωνική έρευνα: Το φιλοσοφικό πλαίσιο και τα είδη της ποιοτικής έρευνας. Στο Ι.Ε. Πυργιωτάκης, & Χ. Θεοφιλίδης (Επιμ.), *Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση*. (σσ. 211-244). Αθήνα: Πεδίο.

Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008) *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά: Η παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.

Ανθογαλίδου, Θ. (2004). *Κοινωνιολογικές Μελέτες*. Θεσσαλονίκη: Πυγμαλίων.

Αποστολόπουλος, Κ. (2017). Διαδικασίες βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Στο: Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης*. 1 (1-2), (σσ. 616-626). Ανακτήθηκε στις 12-11-2019 από τον ιστότοπο: <http://www.eletea.gr>

Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α., Σοφού, Ε. & Κούτρα, Χ. (2007). Ευρωπαϊκές θέσεις για την ποιότητα στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 33-42. Ανακτήθηκε στις 2-11-2019 από τον ιστότοπο: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyχος13/033-042.pdf>

Βέρδης, Α. & Τσέκου, Αικ. (2017). *Αυτοαξιολόγηση σχολικών μονάδων: Απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Έρευνα που παρουσιάστηκε στο 3^ο επιστημονικό συνέδριο της πανελλήνιας ένωσης σχολικών συμβούλων (Β΄ τόμος) με θέμα: Προοπτικές για ένα σύγχρονο και δημοκρατικό σχολείο. Αθήνα.

Βρυνιώτη, Π. Κ. (2017). *Διεθνής Διακυβέρνηση της Εκπαίδευσης: Όραμα και πραγματικότητα, Ιστορικοσυγκριτική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Γαλάνης, Π. (2018). Ανάλυση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα. *Θεματική ανάλυση. Αρχεία ελληνικής ιατρικής*, 35(3), 416-421.

Δημητρίου, Δ. (2009). Αναπτύσσοντας μηχανισμούς αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας που επιτυγχάνουν τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της στην Κύπρο. *Κυπριακός Όμιλος Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, (23), 11-14.

Δήμου, Π. & Σούρτη, Ξ. (2017). Αξιολόγηση σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικού έργου: μια επίπονη διαδικασία για την Ελλάδα. Στο: Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Ελληνική*

Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης. 1 (1-2), (σσ. 609-615). Ανακτήθηκε στις 12-11-2019 από τον ιστότοπο: <http://www.eletea.gr>

Δούκας, Χ. (1999). Ποιότητα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Συνοπτική ερευνητική επισκόπηση. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, (1), 172-185.

Ευρυδίκη (2004). *Αξιολόγηση των σχολείων που παρέχουν υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ευρώπη*. Δίκτυο Ευρυδίκη. Ανακτήθηκε στις 17-11-2019 από τον ιστότοπο: http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice///Evaluation_schools_EN.pdf

Ευρυδίκη (2015). *Η διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Έκθεση του δικτύου Ευρυδίκη: Εκπαίδευση και κατάρτιση. Πολιτικές και προσεγγίσεις για την αξιολόγηση των σχολείων στην Ευρώπη*. Δίκτυο Ευρυδίκη. Ανακτήθηκε στις 17-10-2019 από τον ιστότοπο: <http://enimerosi.moec.gov.cy/archeia/1/ypp3492b>

Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε. & Τσάφος, Β. (2008). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών. Στο: *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 10/11/2019 από τον ιστότοπο: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/83>

Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε. & Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (13), 135-151. Ανακτήθηκε στις 10/11/2019 από τον ιστότοπο: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teykos13/135-151.pdf>

Θωμά, Ρ. (2010). Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας. *Επιστημονικό Βήμα*, (10), 15-24.

Ιορδανίδης, Γ. (2011). *Ο θεσμός του Επιθεωρητή στην Ελληνική Εκπαίδευση: Ιστορική επισκόπηση της πορείας του θεσμού*. Ανακτήθηκε στις 17-12-2019 από τον ιστότοπο: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika%2011/ior-danidis.htm>

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε στις 02-1-2019 από τον ιστότοπο: www.kallipos.gr

Κακανά, Μ. Δ., Μπότσογλου, Κ., Χανιωτάκης, Ν. & Καβαλάρη, Ε. (επιμ.). (2015). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.

- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε.** (1999). Σχολική αποτελεσματικότητα - Μια συγκριτική Οικονομική Προσέγγιση. *Μέντορας*, (1), 49-76.
- Κασσωτάκης, Μ.** (2003). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κασσωτάκης, Μ.** (2017). Οι σύγχρονες διεθνείς τάσεις στους τομείς της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών και η περίπτωση της Ελλάδας. Στο: Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης*. 1 (1-2), (σσ. 43-73). Ανακτήθηκε στις 12-11-2019 από τον ιστότοπο: <http://www.eletea.gr>
- Κασσωτάκης, Μ.** (2018). *Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ.** (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Στο Πλαίσιο του Γ΄ ΚΠΣ/ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ/ΕΝΕΡΓΕΙΑ 2.1.1/Κατηγορία Πράξεων 2.1.1.στ: «Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης». Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Καψάλης, Α. & Χανιωτάκης, Ν.** (2015). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Καψάλης, Α.** (Επιμ.). (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Κιρκιλανίδου, Μ.** (2012). *Διερεύνηση των απόψεων των απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Ν. Ημαθίας για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Κολυμπάρη, Τ.** (2017). Η συζήτηση για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους στο διεθνές εκπαιδευτικό λόγο: αναγνωστικοί κώδικες και ιδεολογικά πλαίσια. Στο: Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης*. 1 (1-2), (σσ. 609-615). Ανακτήθηκε στις 12-11-2019 από τον ιστότοπο: <http://www.eletea.gr>
- Κοσμάς, Κ.** (2018). *Διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις επιδράσεις της αξιολόγησής τους στην επαγγελματική ανάπτυξη και το εκπαιδευτικό τους έργο*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα.
- Κουρλιούρος, Η.** (2011). *Διαδρομές στη Θεωρία του Χώρου*. Αθήνα: Προπομπός.
- Κουτσούλης, Μ. & Χαραλάμπους, Α.** (2010). Αποτελεσματικό σχολείο: ένα ακόμη άλυστο αίνιγμα; *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, (49), 112-127. Ανακτήθηκε στις 14-11-2019 από τον ιστότοπο: <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/7020>

Κυριακίδης, Α. (2008). Το δυναμικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας: Ανάπτυξη μηχανισμών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Στο: Γ.Δ. Βλάχος (Επιμ.), *Επιμόρφωση στελεχών της εκπαίδευσης: Δράσεις-Αποτελέσματα-Προοπτικές* (σσ. 107-128) Γ' Κ.Π.Σ./ Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. Π/ΕΝΕΡΓΕΙΑ 2.1.1./Κατηγορία Πράξεων 2.1.1.στ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 05-11-2019 από τον ιστότοπο: http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/praktika/praktika.pdf

Κυριακίδης, Α. (2017). Ανάπτυξη μηχανισμών αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας που στηρίζονται σε τεκμηριωμένα θεωρητικά μοντέλα της έρευνας για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα: μια δυναμική προσέγγιση. Στο: Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης*, 1 (1-2), (σσ. 89-111). Ανακτήθηκε στις 12-11-2019 από τον ιστότοπο: <http://www.eletea.gr>

Κωνσταντίνου, Ι. (2015). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου στην ελληνική εκπαίδευση: Διερεύνηση των θεσμικών μέτρων, των εκπαιδευτικών θέσεων και των επιστημονικών δεδομένων (1833-2011). Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

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

Λάμνιαν, Κ. (1997). Η αξιολόγηση του μαθητή: Ανάδειξη διαφοροποιημένων σηματοδοτήσεων της έννοιας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, (26), 7-36. Ανακτήθηκε στις 10-11-2019 από τον ιστότοπο: <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6749/6778>

Λαμπρόπουλος, Χ., Σπινθουράκη, Ι.Α. & Κατατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2001). Μοντέλα αξιολόγησης σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία: Οι διεθνείς τάσεις και η ελληνική προοπτική. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου: Εκπαιδευτική αξιολόγηση; Πώς;* (σσ. 127-136). Αθήνα: Μεταίχιμο.

Λεοντίδου, Α. (2011). *Αγεωγράφητος Χώρα: Ελληνικά είδωλα στους επιστημολογικούς αναστοχασμούς της ευρωπαϊκής γεωγραφίας*. Αθήνα: Προπομπός.

Λιακοπούλου, Μ. (χ.χ.). Βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα του σχολείου: προγραμματισμός και αυτοαξιολόγηση. Στο: Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. (σσ. 44-115). Ανακτήθηκε στις 12-11-2019 από τον ιστότοπο: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/yliko/enotita_d/liakoroulou.pdf

Λουκέρης, Δ., Κατσαντώνης, Σ.&Συρίου, Ι.(2009).Αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (15),180-194. Ανακτήθηκε στις 10/11/2019 από τον ιστότοπο:<http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teychos15/180-194.pdf>

Μανιάτη, Θ. (2017). Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας: το θεωρητικό πλαίσιο και οι δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου που προτείνονται από την ευρωπαϊκή ένωση και στο πρόγραμμα Σωκράτης. Στο: Μ. Κασσωτάκης, (Επιμ.), *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης*. 1 (1-2), (σφ. 342-352). Ανακτήθηκε στις 12-11-2019 από τον ιστότοπο: <http://www.eletea.gr>

Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ. &Δαλαβίκας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (15), 195-209. Ανακτήθηκε στις 10-11-2019 από τον ιστότοπο: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teychos15/195-209.pdf>

Ματθαίου, Δ. (2007) Ποιότητα στην εκπαίδευση: Ιδεολογικές ορίζουσες, εννοιολογήσεις και πολιτικές – Μια συγκριτική θεώρηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 10-32. Ανακτήθηκε στις 2-11-2019 από τον ιστότοπο: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teychos13/010-032.pdf>

Ματσαγγούρας, Γ. Ηλίας, (1999). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*, τόμος Α', Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η.Γ., Γιαλούρης, Π. &Κουλουμπαρίτη, Α.Χ. (2014). Προκαταρκτικές ενέργειες για την εφαρμογή συστήματος αξιολόγησης. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αθήνα.

Μαυροσκούφης, Κ., Δ. (1988). Το μεταπολεμικό κράτος πρόνοιας και οι εκπαιδευτικοί: Οι επιπτώσεις του ανοίγματος της εκπαίδευσης στη θέση και τους ρόλους των εκπαιδευτικών στο Κράτος και Εκπαίδευση.Στο:Γ. Μαυρογιώργος, (Επιμ.). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, (40), 64-77.

Μερτίκα, Ε. &Τρίγκα, Ε. (2017). Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα και σε διεθνές επίπεδο. Τα πλεονεκτήματα της αξιολόγησης και σε ποιους τομείς υπάρχουν διεθνώς διαφοροποιήσεις. Στο: Μ. Κασσωτάκης, (Επιμ.), *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης*. 1 (1-2), (σφ. 392-404). Ανακτήθηκε στις 12-11-2019 από τον ιστότοπο: <http://www.eletea.gr>

Μιχαηλίδου, Αθ. &Πασιαρδής, Π.(2014). Εκθέσεις αξιολόγησης. Στο: Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *Αξιολόγηση προγραμμάτων και προσωπικού στην εκπαίδευση. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων* – Τόμος Ι (σφ. 193-216). Αθήνα: Ίων.

- Μπαγάκης, Γ.** (επιμ.). (2001). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου: Εκπαιδευτική αξιολόγηση; Πώς;* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπάλιου, Μ. Ε.** (2011). *Οδηγός αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου: Εξωτερική αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και στην Ελλάδα, Αξιολόγηση σχολικής μονάδας.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μπονίδης, Θ. Κ.** (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ξωχέλλης, Π.** (2006). Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, (7), 42-59. Ανακτήθηκε στις 10-11-2019 από τον ιστότοπο: <http://cire.edu.gr/teuxi/>
- Παμουκτσόγλου, Α.** (2001). Αποτελεσματικό σχολείο. Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (5), 81-90.
- Παπαντωνίου-Ζορπά, Σ. & Χριστοφίδου, Ε.** (2014). Πρόταση για εσωτερική αξιολόγηση σχολικής μονάδας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, (57), 7-25.
- Παπασταμάτης, Α.** (2001). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31, 37-63. Ανακτήθηκε στις 5-11-2019 από τον ιστότοπο: <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/index>
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε.Α.** (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Open Education-The journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 4(1).
- Πασιαρδής, Π. & Σαββίδης, Γ.** (2014). Εισαγωγή στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Στο: Π. Πασιαρδής (Επιμ), *Αξιολόγηση Προγραμμάτων & Προσωπικού στην Εκπαίδευση. Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικών-Τόμος ΙΙ.* (σσ. 25-41). Αθήνα: Ίων.
- Πασιάς, Γ. & Παπαχρήστος, Κ.** (2017). Η «Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας». Το «Συμβάν» ενός θεσμού (2010-2014). Στο: Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης*, 1(1-2), (σσ. 236-256). Ανακτήθηκε στις 12-11-2019 από τον ιστότοπο: <http://www.eletea.gr>
- Πασιάς, Γ., Αποστολόπουλος, Κ. & Στυλιάρης, Ε.** (2015). «Αυτοαξιολόγηση» και «Αξιολόγηση ομοτέχνων»: Διαδικασίες βελτίωσης του σχολείου και μετασχηματισμού του σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 7, (25-35). Ανακτήθηκε στις 5-11-2019 από τον ιστότοπο: <http://erkyna.gr/>.

Πετροπούλου, Ουρ., Κασιμάτη, Α. & Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης με αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε στις 19-11-2019 από τον ιστότοπο: <http://hdl.handle.net/11419/233>

Πίος, Στ. (2013). Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: απόψεις εκπαιδευτικού προσωπικού. Στα πρακτικά 7ου συνεδρίου για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση "Μεθοδολογία Μάθησης" τόμος 7, Μέρος β' (Επιμ. Α. Λιοναράκης). Ανακτήθηκε στις 12 Νοεμβρίου 2019 από τον ιστότοπο: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/629>

Πολυμεροπούλου-Κωνσταντοπούλου, Ζ. & Σοφιανού, Ε. (2001). Ευρωπαϊκό πιλοτικό πρόγραμμα για την αξιολόγηση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου: Εκπαιδευτική αξιολόγηση; Πώς;* (σσ. 225-236). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πολυμεροπούλου-Κωνσταντοπούλου, Ζ. (2001). Συγκριτική μελέτη των συστημάτων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική εκπαίδευση στις χώρες της Ε.Ε. Η εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου: Εκπαιδευτική αξιολόγηση; Πώς;* (σσ. 238-249). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πυργιωτάκης, Ι.Ε. & Συμεού, Α. (2016). Η ποιοτική έρευνα και η επιστημονική αξία της παραγόμενης γνώσης στις Κοινωνικές και στις Ανθρωπιστικές Επιστήμες. Στο Ι.Ε. Πυργιωτάκης, & Χ. Θεοφιλίδης (Επιμ.), *Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση*. (σσ. 19-33). Αθήνα: Πεδίο.

Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2016). Το ποσοτικό και ποιοτικό παράδειγμα έρευνας. Από τη συναίνεση στη συναίρεση; Στο Ι.Ε. Πυργιωτάκης, & Χ. Θεοφιλίδης (Επιμ.), *Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση*. (σσ. 181-210). Αθήνα: Πεδίο.

Σαββίδης, Γ. (2014). Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Στο: Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *Αξιολόγηση Προγραμμάτων & Προσωπικού στην Εκπαίδευση. Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικών*-Τόμος ΙΙ. (σσ. 273-307). Αθήνα: Ίων.

Σαΐτης, Χρ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: Αθήνα.

Σολομών, Ι. (Επιμ.). (1999). *Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα: ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης*.

ΕΠΕΑΕΚ, Ενέργεια 1.1.α., Έργο ΣΕΠΠΕ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Αξιολόγησης.

Τσιώλης, Γ. (2016). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: Διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Ι.Ε. Πυργιωτάκης, & Χ. Θεοφιλίδης (Επιμ.), *Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση*. (σσ. 473-496). Αθήνα: Πεδίο.

Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές – Μεθοδολογικές Συμβουλές και Μελέτες Περίπτωσης*. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Κρήτης.

Υ. Α. Αριθ. 21072α/Γ2 Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού Γυμνασίου. Φ.Ε.Κ. 303B/13.03.2003. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού. (2012). Ομάδα εργασίας, Πρόταση για ένα σύστημα αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Ανακτήθηκε στις 19-12-2019 από τον ιστότοπο: <https://www.tovima.gr/files/1/2012/11/13/sxedio-1.pdf>

Φύλιας, Β. (1988). Παιδεία και Κράτος στο Γ. Μαυρογιώργος (Επιμ.). Κράτος και Εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*,(40), 49-51.

Χαραλάμπους, Δ. & Γκανάκας, Ι. (2006). Το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην μεταπολιτευτική Ελλάδα: επίσημες πολιτικές και συνδικαλιστικές αντιστάσεις. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, (7), 13-41. Ανακτήθηκε στις 10-11-2019 από τον ιστότοπο: <http://cire.edu.gr/teuxi/>

Χαρίσης, Α. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου – αξιολόγηση της σχολικής μάθησης και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*,(12), 159-169.

Χατζόπουλος, Θ. (2001). Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας: Θεωρία και πράξη. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου* (σσ. 262-267). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χριστοφίδου, Ε. (2014). Εισαγωγικές έννοιες-ορισμοί. Διαφορές έρευνας και αξιολόγησης. Στο: Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *Αξιολόγηση Προγραμμάτων & Προσωπικού στην Εκπαίδευση. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων*-Τόμος Ι. (σσ. 27-45). Αθήνα: Ίων.

Μεταφρασμένη

Blackledge, D. & Hunt, B. (2004). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας* (Μτφρ. Π. Σακελλαρίου). Αθήνα: Gutenberg.

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

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Μτφρ. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Μτφρ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cottingham, J. (2003). *Φιλοσοφία της επιστήμης. Α': Οι ορθολογιστές* (Μτφρ. Σ. Τσούρτη). Αθήνα: Πολύτροπον.

Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Μτφρ. Ν. Κουβαράκου, Επιμ. Χ. Τσορμπαζούδης). Αθήνα: Ίων.

Fischer, L. (2006). *Κοινωνιολογία του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Harvey, D. (2007). *Η κατάσταση της μετανεωτερικότητας. Διερεύνηση των απαρχών της πολιτισμικής μεταβολής* (Μτφρ. Ε. Αστερίου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

MacBeath, J. (2001). Το σχολείο που μαθαίνει. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου: Εκπαιδευτική αξιολόγηση; Πώς;* (σσ. 157-165). Αθήνα: Μεταίχμιο.

MacMeath, J. (2001). *Η Αυτοαξιολόγηση στο Σχολείο: Ουτοπία και Πράξη* (Επιμ.-Μτφρ. Χ. Δούκας & Ζ. Πολυμεροπούλου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Sammons, P. (2008). Σχολική Αποτελεσματικότητα και Ισότητα: Συσχετισμοί. Στο: Δ. Βλάχος (Επιμ.), *Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης: Δράσεις-Αποτελέσματα-Προοπτικές* (σσ. 49-72). Βόλος, Ελλάδα: Γ' Κ.Π.Σ./ Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. Π/ΕΝΕΡΓΕΙΑ 2.1.1./Κατηγορία Πράξεων 2.1.1.στ. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ. Ανακτήθηκε στις 15-11-2019 από τον ιστότοπο: http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/praktika/praktika.pdf

Verma, G.K. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές*. (Μτφρ. Ε. Γρίβα). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.

Ξενόγλωσση

Alsaawi, A., (2014). A critical review of qualitative interviews. *European Journal of Business and Social Sciences*, 3(4), 149-156.

Marks, M. H. & Printy, M. S. (2003). Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 390-397.

Angus, L.(2009). Problematizing neighborhood renewal: community, school effectiveness and disadvantage. *Critical Studies in Education*, 50(1), 37-50.

Bazeley, P. (2013). *Qualitative data analysis. Practical strategies*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington: SAGE Publications Ltd.

Bija, T., Geijselb, F.P. & Dam, G.T.M. (2016). Improving the quality of education through self-evaluation in Dutch secondary schools, *Studies in Educational Evaluation*, 49, 42–50.

Botha, (Nico) R.J.(2010). School effectiveness: Conceptualising divergent assessment approaches. *South African Journal of Education*, 30, 605-620.

Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). pp. 77-101

Burušić, J., Babarović, T. & Velić, M.S. (2016) School Effectiveness: An Overview of Conceptual, Methodological and Empirical Foundations. In N. Alfirević, J. Burušić, J. Pavičić & R. Relja (Eds.), *School Effectiveness and Educational Management. Towards a South-Eastern Europe Research and Public Policy Agenda* (pp. 5-26). Palgrave Macmillan.

Creemers, B.P.M. (2014). *Educational Effectiveness. The Development of the Field*. University of Groningen. Research Gate. Ανακτήθηκε στις 10-02-2020 από τον ιστότοπο: file:///D:/Downloads/Educational_Effectiveness_The_Development_of_the_F.pdf

Creemers, B., Kyriakides, L. & Antoniou, P. (2013). A dynamic approach to school improvement: main features and impact, *School Leadership & Management*, 33(2), 114-132.

- Demetriou, D. & Kyriakides, L.** (2012). The impact of school self-evaluation upon student achievement: a group randomisation study, *Oxford Review of Education*, 38(2), 149-170.
- Faddar, J., Vanhoof, J., & De Maeyer, S.** (2018). School self-evaluation: self-perception or self-deception? The impact of motivation and socially desirable responding on self-evaluation results, *School Effectiveness and School Improvement*, 29(4), 660-678.
- Harber, C.** (χ.χ.). *Effectiveness and education for democracy and non-violence*. Department of Education, University of Natal. Ανακτήθηκε στις 15-09-2019 από τον ιστότοπο: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000111227>
- Hofman, R.H., Dijkstra, N.J. & Hofman, W.H.A.** (2009). School self-evaluation and student achievement, *School Effectiveness and School Improvement*, 20(1). 47–68.
- Hofman, R.H., Hofman W.H.A. & Gray, M.J.** (2015). Educational leadership & management: Three conjectures about school effectiveness, An exploratory study. *Cogent Education*, (2), 1-13.
- Karagiorgci, Y.** (2011). School self-evaluation at an embryonic stage: depicting teachers' experiences with a participative project. *International Journal of Leadership in Education*, 15(2), 199-220.
- Kyriakides, L., Charalambous, E., Creemers, B.P.M. & Dimosthenous, A.** (2019). Improving quality and equity in schools in socially disadvantaged areas, *Educational Research*, 61(3), 274-301.
- Kyriakides, L., Charalambous, E., Creemers, B.P.M., Antoniou, P., Devine, D., Papastylianou, D. & Fahie, D.** (2019). Using the dynamic approach to school improvement to promote quality and equity in education: a European study, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 31, 121–149
- MacBeath, J.** (2006). *School Inspection and Self-Evaluation. Working with the new relationship*. New York: Routledge.
- Meuret, D. & Morlaix, S.** (2003). Conditions of Success of a School's Self-Evaluation: Some Lessons of an European Experience. *School Effectiveness and School Improvement*, 14 (1), 53–71.
- O.E.C.D. (2009).** *Teacher Evaluation. A Conceptual Framework and examples of Country Practices*. Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes. Ανακτήθηκε στις 15-07-2019 από τον ιστότοπο: <https://www.oecd.org/education/school/44568106.pdf>

O.E.C.D. *Evaluation and assessment frameworks for improving school outcomes. Common policy challenges.* χ.χ. Ανακτήθηκε στις 15-12-2019 από τον ιστότοπο: <https://www.oecd.org/education/school/46927511>

O'Brien, S., McNamara, G. & O'Hara, J. (2014). Critical facilitators: External supports for self-evaluation and improvement in schools. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 169–177.

Ramberg, J., Låftman, B., S., Fransson, E. & Modin, B. (2019). School effectiveness and truancy: a multilevel study of upper secondary schools in Stockholm. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24 (2), 185-198.

Reezigt, J. G. (2001). (Ed.). A framework for effective school improvement. Final report of the ESI project.

Reynolds, D., Creemers, B., Stringfield, S., Teddlie, C. & Schaffer, G. (Eds.) (2004). *World Class Schools: International perspectives on school effectiveness.* Taylor & Francis e-Library.

Robson, C. & McCartan, K. (2016). *Real world research. A Resource for Users of Social Research Methods in Applied Settings.* Wiley.

Ryan, T. G. & Telfer L. (2011). A review of (elementary) school self-assessment processes: Ontario and beyond. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 3 (3), 171-190.

Şahin, Ş., & Kılıç, A. (2018). School Self Evaluation Model Suggestion. *International Journal of Instruction*, 11(3), 193-206.

Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*, International School Effectiveness & Improvement Centre. London: Institute of education, University of London.

Santers, R.J. & Davidson E.J. (2003). *International Handbook of Educational Evaluation.* Part Two: Practice. In T. Kellaghan & Stufflebeam, D.L. (Eds.). A Model for School Evaluation. (pp. 807-808). Springer International Handbooks of Education. Ανακτήθηκε στις 15-12-2019 από τον ιστότοπο: <https://www.springer.com/gp/book/9781402008498>

Scheerens, J. (2013). What is effective schooling? A review of current thought and practice. International Baccalaureate Organization. Ανακτήθηκε στις 12-11-2019 από τον ιστότοπο: <https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/5142494/WhatIsEffectiveSchoolingFINAL.pdf>

- Schildkamp, K. & Visscher, A.** (2009). Factors influencing the utilisation of a school self-evaluation instrument. *Studies in Educational Evaluation*, (35), 150–159.
- Schildkamp, K., Vanhoof, J., Petegemb, P & Visschera, A.** (2012). The use of school self-evaluation results in the Netherlands and Flanders, *British Educational Research Journal*, 38(1), 125-152.
- Townsend, T.** (Ed.) (2007). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., & Allende, C.** (2016). Measuring systematic long-term trajectories of school effectiveness improvement. *School Effectiveness and School Improvement*. 27(4), 473-491.
- Vázquez, M. I. & Gairín, J.** (2014) Institutional self-evaluation and change in educational centres, *International Journal of Leadership in Education*, 17(3), 327-352.
- Wrigley, T.** (2003). Is ‘School Effectiveness’ Anti-Democratic?, *British Journal of Educational Studies*. 51(2), 89-112.

Παράρτημα 1. Οδηγός Συνέντευξης.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ
<p>A. Πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί την αποτελεσματικότητα του σχολείου;</p>	<p>Νοηματοδότηση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Πώς αντιλαμβάνεστε-νοηματοδοτείτε την έννοια της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας; 2. Ποιοι παράγοντες κατά τη γνώμη σας συμβάλλουν στο να είναι μια εκπαιδευτική μονάδα αποτελεσματική και ποιοι δυσχεραίνουν την αποτελεσματικότητά της; (Αν σας ζητούσα να επιλέξετε τους 2 πιο σημαντικούς, ποιους θα επιλέγατε και γιατί;) 3. Ποιες προϋποθέσεις πρέπει να υπάρχουν για να είναι ένας σχολικός οργανισμός αποτελεσματικός; 4. Σε ποιους τομείς πρέπει κατά την γνώμη σας να είναι ένα σχολείο αποτελεσματικό; 5. Πώς βλέπετε τη σχέση αποτελεσματικής σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικών;
<p>B. Πώς προσδιορίζουν οι εκπαιδευτικοί τα χαρακτηριστικά της αυτο-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας;</p>	<p>Προσδιορισμός των χαρακτηριστικών της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 6. Πώς αντιλαμβάνεστε-νοηματοδοτείτε την έννοια της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας; 7. Ποιοι παράγοντες κατά τη γνώμη σας συμβάλλουν στο να είναι μια εκπαιδευτική μονάδα αποτελεσματική και ποιοι δυσχεραίνουν την αποτελεσματικότητά της; (Αν σας ζητούσα να επιλέξετε τους 2 πιο σημαντικούς, ποιους θα επιλέγατε και γιατί;) 8. Ποιες προϋποθέσεις πρέπει να υπάρχουν για να είναι ένας σχολικός οργανισμός αποτελεσματικός; 9. Σε ποιους τομείς πρέπει κατά την γνώμη σας να είναι ένα σχολείο αποτελεσματικό;
<p>Γ. Αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί ως σημαντικό στοιχείο που υποβοηθά στην</p>	<p>Αντίληψη της αυτοαξιολόγησης ως σημαντικού στοιχείου της</p>	<ol style="list-style-type: none"> 10. Πώς αντιλαμβάνεστε τη σχέση αυτο-αξιολόγησης σχολικής μονάδας και αποτελεσματικότητάς της; Παρακαλώ, δικαιολογήστε την άποψή σας. 11. Θεωρείτε την αυτο-αξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως καθοριστικό

<p>αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας την αυτο-αξιολόγησή της;</p>	<p>αποτελεσματικότητας.</p>	<p>παράγοντα της αποτελεσματικότητας του σχολείου; Δικαιολογήστε την άποψή σας;</p> <p>12. Θεωρείτε ότι μέσα από την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, αναβαθμίζεται κανείς επαγγελματικά και βελτιώνεται η αποτελεσματικότητά του; Δικαιολογήστε την άποψή σας;</p>
<p>Δ. Οι εκπαιδευτικοί (ως σύλλογος διδασκόντων και ατομικά ο καθένας) συμπεριλαμβάνουν στις καθημερινές τους πρακτικές αυτο-αξιολογικές διαδικασίες με στόχο την αποτελεσματικότητας της σχολικής τους μονάδας;</p>	<p>Συμπερίληψη στην καθημερινή πρακτική των εκπαιδευτικών, αυτοαξιολογητικών διαδικασιών με στόχο την αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας.</p>	<p>13. Συμμετείχατε ποτέ μέχρι τώρα σε κάποιου είδους αυτο-αξιολόγηση της σχολικής μονάδας; Αν δεν συμμετείχατε, γιατί δεν συμμετείχατε; Αν ναι θεωρείτε ότι αυτή τροφοδότησε τον προγραμματισμό της σχολικής μονάδας και πιθανά σχέδια δράσης για τη βελτίωσή της; Δηλαδή αξιοποιήθηκε η αξιολόγηση; Θεωρείτε ότι αυτή βοήθησε στην αποτελεσματικότητα του σχολείου;</p> <p>14. Όπως ίσως θα ξέρετε από την επόμενη χρονιά επανέρχεται το ζήτημα της αυτοαξιολόγησης. Πώς τοποθετείστε σε αυτό; Θεωρείτε ότι η εκπαιδευτική κοινότητα είναι ποιο έτοιμη να τη δεχτεί σε σχέση για παράδειγμα με το 2013-2014;</p> <p>15. Έχετε αναφέρει ποτέ εσείς ή κάποιος άλλος εκπαιδευτικός στο συλλογικό σας όργανο (Σύλλογο Διδασκόντων) την ανάγκη αυτοαξιολόγησης της σχολικής σας μονάδας προκειμένου αυτή να καταστεί πιο αποτελεσματική; Αν ναι ποια ήταν η αντίδραση των υπολοίπων; Αν όχι αναρωτηθήκατε γιατί δεν το κάνατε;</p> <p>16. Εσείς προσωπικά αυτο-αξιολογείτε, άτυπα έστω, τον εαυτό σας; Αν ναι θεωρείτε ότι αυτό σας κάνει περισσότερο αποτελεσματικό τόσο μέσα στην τάξη όσο και στις άλλες υποχρεώσεις σας στο σχολείο; Αν δεν αυτο-αξιολογείστε, αναρωτηθήκατε γιατί;</p>

Παράρτημα 2. Θέματα, υποθέματα, κατηγορίες και κωδικοί ανά συνέντευξη.

ΠΡΟΦΙΛ	<p>Κωδικός: Ε1</p> <p>Φύλλο: Άνδρας</p> <p>Θέση/Ιδιότητα: Δάσκαλος (ΠΕ 70)</p> <p>Ηλικία: 53</p> <p>Έτη Υπηρεσίας: 20</p> <p>Σπουδές: Παιδαγ. Ακαδημία, Εξομοίωση.</p> <p>Λειτουργικότητα Σχολείου στο οποίο υπηρετεί: 6/θέσιο</p>
1^ο Θέμα:	Νοηματοδότηση της αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού.
Υπο-θέματα/Κατηγορίες:	Κωδικοί
1 ^ο υπο-θέμα: Γενική σύλληψη της έννοιας της αποτελεσματικότητας.	<ul style="list-style-type: none"> • Εκπλήρωση στόχων σχολείου.
<p>2^ο υπο-θέμα:</p> <p>Παράγοντες-Προϋποθέσεις αποτελεσματικότητας και αναποτελεσματικότητας.</p> <p>2.1 (κατηγορία) Σε σχέση με τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς.</p> <p>2.2 (κατηγορία) Σε σχέση με την Πολιτεία.</p> <p>2.3 (κατηγορία) Αρνητικοί παράγοντες.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Σαφήνεια και λακωνική έκφραση στόχων. • Σχετική ελευθερία εκπαιδευτικού. • Καλό σχολικό κλίμα. • Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. • Αντικειμενική αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου. • Επάρκεια σχολικών υποδομών. • Γραφειοκρατία. • Ελλειψείς υποδομές. • Ποιότητα εκπαιδευτικών/ηγεσίας.

3 ^ο υπο-θέμα: Τομείς αποτελεσματικότητας	<ul style="list-style-type: none"> • Γνωστικός τομέας μαθητή. • Καλλιέργεια στάσεων ζωής και αντιλήψεων από το μαθητή. • Κριτική σκέψη μαθητή.
4 ^ο υπο-θέμα: Σχέση αποτελεσματικής σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικών.	<ul style="list-style-type: none"> • Αποτελεσματικό σχολείο = Αποτελεσματικός σύλλογος διδασκόντων. • Το αποτελεσματικό σχολείο θελκτικό για το νέο εκπ/κό. • Το αποτελεσματικό σχολείο χώρος δημιουργίας και αυτοβελτίωσης.
2^ο Θέμα:	Προσδιορισμός των χαρακτηριστικών της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.
Υπο-θέματα/Κατηγορίες:	Κωδικοί
1 ^ο υπο-θέμα: Νοηματοδότηση της έννοιας της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.	<ul style="list-style-type: none"> • Προσχεδιασμός της εκπαιδευτικής δράσης, αναπροσαρμογή αν χρειαστεί κατά το διδακτικό έτος και τελική θεώρηση των πεπραγμένων στο τέλος.
2 ^ο υπο-θέμα: Συμμετοχή γονέων ή/και μαθητών στην αυτοαξιολόγηση και ρόλος αυτών.	<ul style="list-style-type: none"> • Ναι στη συμμετοχή γονέων και μαθητών. • Προστασία από το σχολείο των εκπαιδευτικών που πέφτουν θύματα «επιθέσεων».
3 ^ο υπο-θέμα: Προϋποθέσεις εφαρμογής αυτοαξιολόγησης.	<ul style="list-style-type: none"> • Απόλυτη διαφάνεια. • Δημοκρατικότητα.
4 ^ο υπο-θέμα: Τομείς αυτοαξιολόγησης. 4.1 (κατηγορία) Σε σχέση με την πολιτεία 4.2 (κατηγορία) Σε σχέση με τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς.	<ul style="list-style-type: none"> • Η ορθολογική χρήση των σχολικών υποδομών. • Ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής δράσης. • Η επίτευξη των στόχων.
3^ο Θέμα:	Σχέση αυτοαξιολόγησης και αποτελεσματικότητας σχολικής μονάδας.
Υπο-θέματα/Κατηγορίες:	Κωδικοί
1 ^ο υπο-θέμα: Γενική θέαση της σχέσης.	<ul style="list-style-type: none"> • Η γραφειοκρατικού τύπου αυτοαξιολόγηση μειώνει την αποτελεσματικότητα.

	<ul style="list-style-type: none"> • Η ανατροφοδοτικού χαρακτήρα αυτοαξιολόγηση βελτιώνει την αποτελεσματικότητα.
2 ^ο υπο-θέμα: Συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.	<ul style="list-style-type: none"> • Ο εκπ/κός, που χρησιμοποιεί την αυτοαξιολόγηση ως εργαλείο, σημαντικός παράγοντας αποτελεσματικότητας.
3 ^ο υπο-θέμα: Συμβολή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική αναβάθμιση και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού.	<ul style="list-style-type: none"> • Η αυτοαξιολόγηση ως εργαλείο μέτρησης και ανάδειξης του εκπ/κού έργου βελτιώνει την αποτελεσματικότητα του εκπ/κού.
4^ο Θέμα:	Η αυτοαξιολόγηση στην κουλτούρα του εκπαιδευτικού.
Υπο-θέματα/Κατηγορίες:	Κωδικοί
1 ^ο υπο-θέμα: Προσωπική αυτοαξιολόγηση (άτυπη) του εκπαιδευτικού και οφέλη ως προς την αποτελεσματικότητά του από αυτήν.	<ul style="list-style-type: none"> • Εσωτερική και διαρκής διαδικασία. • Κριτήριο η αίσθηση επάρκειας στην επιτέλεση του καθήκοντος.
2 ^ο υπο-θέμα: Συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας και οφέλη από αυτήν για το σχολείο.	<ul style="list-style-type: none"> • Τυπική και γραφειοκρατική διαδικασία.
3 ^ο υπο-θέμα: Πρόταση εκπαιδευτικού στο σύλλογο διδασκόντων για αυτοαξιολόγηση. Αντίδραση συλλόγου.	<ul style="list-style-type: none"> • Ποτέ δεν υπήρξε πρόταση.
4 ^ο υπο-θέμα: Στάση εκπαιδευτικού σε σχέση με τη συμμετοχή του σε μελλοντική αυτοαξιολόγηση της σχολικής του μονάδας. Θέση εκπαιδευτικής κοινότητας.	<ul style="list-style-type: none"> • Ανάλογη του τρόπου με τον οποίο θα γίνει προσωπικά αντιληπτή.
!	
ΠΡΟΦΙΛ	Κωδικός: Ε2 Φύλλο: Γυναίκα Ιδιότητα/Θέση: Δασκάλα/Υποδιευθύντρια (ΠΕ 70)

	<p>Ηλικία: 53 Έτη Υπηρεσίας: 29 Έτη Υπηρεσίας στη συγκεκριμένη θέση: 10 Σπουδές: Παιδαγ. Ακαδημία, Εξομοίωση, Πτυχίο ΑΕΙ, Μεταπτυχιακό, Διδασκαλείο Λειτουργικότητα Σχολείου στο οποίο υπηρετεί: 16/θέσιο</p>
1^ο Θέμα:	Νοηματοδότηση της αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού.
Υπο-θέματα/Κατηγορίες:	Κωδικοί
1 ^ο υπο-θέμα: Γενική σύλληψη της έννοιας της αποτελεσματικότητας.	<ul style="list-style-type: none"> • Εκπλήρωση γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών στόχων.
2 ^ο υπο-θέμα: Παράγοντες-Προϋποθέσεις αποτελεσματικότητας και αναποτελεσματικότητας. 1 ^η κατηγορία: εκπαιδευτικό δυναμικό/διευθυντής 2 ^η κατηγορία: Πολιτεία 3 ^η κατηγορία: αρνητικοί παράγοντες	<ul style="list-style-type: none"> • Καλό σχολικό κλίμα. • Κοινό όραμα για την αποστολή του σχολείου. • Κατάλληλα δομημένο περιβάλλον μάθησης. • Θετικό επικοινωνιακό πλαίσιο ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια. • Οι σχετικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. • Η εμπειρία/γνώση των γονέων. • Διεύθυνση-ηγεσία-διοίκηση. <ul style="list-style-type: none"> • Οι λανθασμένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.
3 ^ο υπο-θέμα: Τομείς αποτελεσματικότητας	<ul style="list-style-type: none"> • Διοίκηση. • Μάθηση. • Καλό σχολικό κλίμα. • Συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων.
4 ^ο υπο-θέμα:	<ul style="list-style-type: none"> • Ανάλυση ευθυνών από εκπαιδευτικούς.

Σχέση αποτελεσματικής σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικών.	<ul style="list-style-type: none"> • Υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής που υιοθετήθηκε από το σχολείο. • Συναισθηματική πλήρωση-ευχαρίστηση των εκπαιδευτικών. • Διάθεση του εκπαιδευτικού για αυτοβελτίωση
2^ο Θέμα:	Προσδιορισμός των χαρακτηριστικών της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.
Υπο-θέματα/Κατηγορίες:	Κωδικοί
1 ^ο υπο-θέμα: Νοηματοδότηση της έννοιας της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.	<ul style="list-style-type: none"> • Διαδικασία συστηματικής συλλογής πληροφοριών και λήψης αποφάσεων.
2 ^ο υπο-θέμα: Συμμετοχή γονέων ή/και μαθητών στην αυτοαξιολόγηση και ρόλος αυτών.	<ul style="list-style-type: none"> • Ναι στη συμμετοχή γονέων και μαθητών. • Χρήσιμη η εμπειρία των γονέων.
3 ^ο υπο-θέμα: Προϋποθέσεις εφαρμογής αυτοαξιολόγησης.	<ul style="list-style-type: none"> • Καλό σχολικό κλίμα (εμπιστοσύνη). • Αναγνώριση του ρόλου του εκπαιδευτικού. • Συνεργασία σχολείου-οικογένειας. • Κατανόηση της αξίας-σημασίας της αυτοαξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς. • Συναίνεση ως της την έννοια της αυτοαξιολόγησης. • Ειλικρινής αφοσίωση από όλους της συμμετέχοντες στην αυτοαξιολόγηση.
4 ^ο υπο-θέμα: Τομείς αυτοαξιολόγησης. 4.1 (κατηγορία) Σε σχέση με την πολιτεία 4.2 (κατηγορία) Σε σχέση με τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς.	<ul style="list-style-type: none"> • Κτηριακές υποδομές. • Υλικοτεχνικός εξοπλισμός. • Προγράμματα. • Σχολικό κλίμα. • Αποτελέσματα εκπαιδευτικού έργου. • Διοίκηση-Ηγεσία. • Διδασκαλία.
3^ο Θέμα:	Σχέση αυτοαξιολόγησης και αποτελεσματικότητας σχολικής μονάδας.
Υπο-θέματα/Κατηγορίες:	Κωδικοί

<p>1^ουπο-θέμα: Γενική θέαση της σχέσης.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Η αυτοαξιολόγηση ως δυναμικός παράγων αποτελεσματικότητας.
<p>2^ουπο-θέμα: Συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.</p>	<p>Η αυτοαξιολόγηση συμβάλλει:</p> <ul style="list-style-type: none"> • στην καλύτερη διοίκηση και στην καλύτερη λειτουργία των σχολικών μονάδων. • στην υλοποίηση στόχων. • στην αποτελεσματικότερη αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού. • στην ενίσχυση των σχέσεων που επικρατούν μέσα στο σχολείο. • στην αναβάθμιση των παιδαγωγικών πρακτικών. • στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. • στην βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. • στην προώθηση των καινοτομιών. • στην κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας. • στην ισόρροπη ανάπτυξη των μαθητών. • στην άμβλυνση των διαφορών και των κοινωνικών ανισοτήτων. • στην ικανοποίηση των μαθητικών αναγκών. • στην εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. • στην σωστή χρήση του μαθησιακού χρόνου. • τη δημιουργία ευκαιριών για μάθηση.
<p>3^ουπο-θέμα: Συμβολή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική αναβάθμιση και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Επαγγελματική αναβάθμιση. • Καλύτερη κατανόηση των προβλημάτων. • Υιοθέτηση αποτελεσματικότερων πρακτικών.
<p>4^ο Θέμα:</p>	<p>Η αυτοαξιολόγηση στην κουλτούρα του εκπαιδευτικού.</p>
<p>Υπο-θέματα/Κατηγορίες:</p>	<p>Κωδικοί</p>
<p>1^ουπο-θέμα: Προσωπική αυτοαξιολόγηση (άτυπη) του εκπαιδευτικού και οφέλη ως προς την</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Συνεχής η προσπάθεια αυτοαξιολόγησης. • Αυτοαξιολόγηση σε πολλά πεδία (διδασκαλίας, σχέσεων, κλπ).

αποτελεσματικότητά του από αυτήν.	
2 ^ο υπο-θέμα: Συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας και οφέλη από αυτήν για το σχολείο.	<ul style="list-style-type: none"> • Συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση του 2013-14. • Ανολοκλήρωτη. • Μηδενική αξιοποίησή της.
3 ^ο υπο-θέμα: Πρόταση εκπαιδευτικού στο σύλλογο διδασκόντων για αυτοαξιολόγηση. Αντίδραση συλλόγου.	<ul style="list-style-type: none"> • Το 2013-14 λόγω της θέσης ως υποδιευθύντρια. • Αρνητική αντίδραση της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών. • Εντάσεις στο σύλλογο διδασκόντων.
4 ^ο υπο-θέμα: Στάση εκπαιδευτικού σε σχέση με τη συμμετοχή του σε μελλοντική αυτοαξιολόγηση της σχολικής του μονάδας. Θέση εκπαιδευτικής κοινότητας	<ul style="list-style-type: none"> • Υπέρ της αυτοαξιολόγησης. • Περισσότερο έτοιμη η εκπαιδευτική κοινότητα.

!

ΠΡΟΦΙΛ	Κωδικός: Ε3 Φύλλο: Άνδρας Ιδιότητα/Θέση: Δάσκαλος (ΠΕ 70) Ηλικία: 37 Έτη Υπηρεσίας: 15 Σπουδές: Παιδαγ. Τμήμα Δημ. Εκπ/σης, Μεταπτυχιακό. Λειτουργικότητα Σχολείου στο οποίο υπηρετεί: 6/θέσιο
1 ^ο Θέμα:	Νοηματοδότηση της αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού.
Υπο-θέματα/Κατηγορίες:	Κωδικοί
1 ^ο υπο-θέμα: Γενική σύλληψη της έννοιας της αποτελεσματικότητας.	<ul style="list-style-type: none"> • Δυνατότητα επίλυσης θεμάτων στη βάση προκαθορισμένων από τη σχολική μονάδα αξόνων.
2 ^ο υπο-θέμα: Παράγοντες-Προϋποθέσεις αποτελεσματικότητας και αναποτελεσματικότητας. 1 ^η κατηγορία:	<ul style="list-style-type: none"> • Διεύθυνση-ηγεσία-διοίκηση. • Καλό σχολικό κλίμα. • Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικών-γονέων, εκπαιδευτικών μαθητών, εκπ/κών-διεύθυνσης. • Συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. • Υιοθέτηση νέων πρακτικών, • Χρήση των ΤΠΕ

<p>εκπαιδευτικό δυναμικό/διευθυντής</p> <p>2^η κατηγορία: Πολιτεία</p> <p>3^η κατηγορία: αρνητικοί παράγοντες</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Πειραματισμός. • Ύπαρξη αυτοαξιολογητικού πλαισίου. • Σαφής προγραμματισμός. • Έλλειψη συνεργασίας (μεταξύ εκπαιδευτικών, μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων). • Απουσία διάθεσης εφαρμογής καινοτόμων μεθόδων στη διδακτική διαδικασία.
<p>3^ουπο-θέμα: Τομείς αποτελεσματικότητας</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Μαθησιακές επιδόσεις. • Κοινωνικές δεξιότητες. • Δημιουργία ασφαλούς περιβάλλοντος για παιδιά και αποδοχής αυτών.
<p>4^ουπο-θέμα: Σχέση αποτελεσματικής σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικών.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Εξάρτηση της αποτελεσματικής σχολικής μονάδας από τους εκπαιδευτικούς.
<p>2^ο Θέμα:</p>	<p>Προσδιορισμός των χαρακτηριστικών της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.</p>
<p>Υπο-θέματα/Κατηγορίες:</p>	<p>Κωδικοί</p>
<p>1^ουπο-θέμα: Νοηματοδότηση της έννοιας της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Διαδικασία εντοπισμού παραγόντων που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά το εκπαιδευτικό έργο.
<p>2^ουπο-θέμα: Συμμετοχή γονέων ή/και μαθητών στην αυτοαξιολόγηση και ρόλος αυτών.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ναι στη συμμετοχή γονέων και μαθητών. • Ξεκάθαροι οι ρόλοι όλων σε πνεύμα εμπιστοσύνης, σεβασμού και συνεργασίας. • Οι μαθητές συν-διαμορφωτές των στόχων.
<p>3^ουπο-θέμα: Προϋποθέσεις εφαρμογής αυτοαξιολόγησης.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Καθολική συμμετοχή. • Δημοκρατική λήψη αποφάσεων. • Προγραμματισμός. • Συνεργασία.
<p>4^ουπο-θέμα: Τομείς αυτοαξιολόγησης. 4.1 (κατηγορία) Σε σχέση με την πολιτεία</p>	

4.2 (κατηγορία) Σε σχέση με τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς.	<ul style="list-style-type: none"> • Εκπαιδευτικά προγράμματα και δράσεις. • Συνεργασία μεταξύ των συμμετεχόντων. • Σχολικό κλίμα. • Διδασκαλία. • Αποτελέσματα της σχολικής μονάδας. • Διοίκηση.
3^ο Θέμα:	Σχέση αυτοαξιολόγησης και αποτελεσματικότητας σχολικής μονάδας.
Υπο-θέματα/Κατηγορίες:	Κωδικοί
1 ^ο υπο-θέμα: Γενική θέαση της σχέσης.	<ul style="list-style-type: none"> • Αλληλοεξαρτώμενες. • Η αποτελεσματικότητα καθρέφτης της αυτοαξιολόγησης.
2 ^ο υπο-θέμα: Συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.	<ul style="list-style-type: none"> • Η αυτοαξιολόγηση οδηγεί στην αποτελεσματικότητα. • Η αυτοαξιολόγηση παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα.
3 ^ο υπο-θέμα: Συμβολή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική αναβάθμιση και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού.	<ul style="list-style-type: none"> • Ναι υπό τον όρο της χρήσης των συμπερασμάτων για την προσωπική του βελτίωση. •
4^ο Θέμα:	Η αυτοαξιολόγηση στην κουλτούρα του εκπαιδευτικού.
Υπο-θέματα/Κατηγορίες:	Κωδικοί
1 ^ο υπο-θέμα: Προσωπική αυτοαξιολόγηση (άτυπη) του εκπαιδευτικού και οφέλη ως προς την αποτελεσματικότητά του από αυτήν.	<ul style="list-style-type: none"> • Ναι, η αξιολόγηση είναι διαρκής. • Βοηθά στην ατομική βελτίωση μέσα στην τάξη, στο σύνολο της δουλειάς αλλά και γενικότερα ως άνθρωπος.
2 ^ο υπο-θέμα: Συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας και οφέλη από αυτήν για το σχολείο.	<ul style="list-style-type: none"> • Συμμετοχή σε αυτοαξιολογήσεις τυπικού χαρακτήρα. • Συμμετοχή σε ειλικρινή αυτοαξιολόγηση. • Η ειλικρινής αυτοαξιολόγηση βάση των στόχων της νέας χρονιάς και βελτίωσης της σχολικής μονάδας.
3 ^ο υπο-θέμα: Πρόταση εκπαιδευτικού στο σύλλογο διδασκόντων για	<ul style="list-style-type: none"> • Δεν υπήρξε πρόταση. • Τέθηκε θέμα αυτοαξιολόγησης από το ΥΠΑΙΘ.

αυτοαξιολόγηση. Αντίδραση συλλόγου.	<ul style="list-style-type: none"> Κατηγορία της αυτοαξιολόγησης από το σύλλογο διδασκόντων-οργανωτικής και διασπαστικής.
4 ^ο υπο-θέμα: Στάση εκπαιδευτικού σε σχέση με τη συμμετοχή του σε μελλοντική αυτοαξιολόγηση της σχολικής του μονάδας. Θέση εκπαιδευτικής κοινότητας	<ul style="list-style-type: none"> Όχι η εκπαιδευτική κοινότητα δεν είναι έτοιμη να δεχτεί την αυτοαξιολόγηση. Η αυτοαξιολόγηση προκαλεί φόβο. Ελέγχεται για την αντικειμενικότητά της. Εκλαμβάνεται ως απειλή για τη δουλειά του εκπαιδευτικού και όχι ως διαδικασία βελτίωσης του σχολείου.

!

ΠΡΟΦΙΛ	Κωδικός: Ε4 Φύλλο: Άνδρας Ιδιότητα/Θέση: Δάσκαλος (ΠΕ 70) Ηλικία: 54 Έτη Υπηρεσίας: 26 Σπουδές: Παιδαγ. Ακαδημία, Εξομοίωση. Λειτουργικότητα Σχολείου στο οποίο υπηρετεί: 6/θέσιο
1 ^ο Θέμα:	Νοηματοδότηση της αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού.
Υπο-θέματα/Κατηγορίες:	Κωδικοί
1 ^ο υπο-θέμα: Γενική σύλληψη της έννοιας της αποτελεσματικότητας.	<ul style="list-style-type: none"> Ο βαθμός επίτευξης των στόχων του υπουργείου αλλά και δικών του με στόχο τη βελτίωση.
2 ^ο υπο-θέμα: Παράγοντες-Προϋποθέσεις αποτελεσματικότητας και αναποτελεσματικότητας. 1 ^η κατηγορία: εκπαιδευτικό δυναμικό/διευθυντής	<ul style="list-style-type: none"> Επίγνωση πραγματικών αναγκών. Σωστός σχεδιασμός-προγραμματισμός και υποστήριξη της υλοποίησής του. Καλό σχολικό κλίμα (συλλογικότητα, συνεργατικότητα, δημοκρατικότητα). Διεύθυνση, εκπαιδευτικό προσωπικό, μαθητικό δυναμικό, γονείς. Σχολικό κτήριο-σχολικός χώρος.

<p>2^η κατηγορία: Πολιτεία</p> <p>3^η κατηγορία: αρνητικοί παράγοντες</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Πολιτεία (εκπαιδευτική φιλοσοφία, ποικιλότητα υποστήριξη, χρηματοδότηση) • Δήμος. • Κοινωνικοοικονομικός περίγυρος.
<p>3^ο υπο-θέμα: Τομείς αποτελεσματικότητας</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Τρόπος λειτουργίας σχολείου. • Καλλιέργεια στάσεων. • Ανάπτυξη πρωτοβουλιών-νέων ιδεών. • Κτηριακός εκσυγχρονισμός. • Υλικοτεχνικός εξοπλισμός.
<p>4^ο υπο-θέμα: Σχέση αποτελεσματικής σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικών.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Εκπαιδευτικοί, το πλέον σημαντικό γράναζι του αποτελεσματικού σχολείου.
<p>2^ο Θέμα:</p>	<p>Προσδιορισμός των χαρακτηριστικών της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.</p>
<p>Υπο-θέματα/Κατηγορίες:</p>	<p>Κωδικοί</p>
<p>1^ο υπο-θέμα: Νοηματοδότηση της έννοιας της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Αυτοπροσδιορισμός – αυτογνωσία – αυτοκριτική. • Διαδικασία με σημαντική ανατροφοδοτική αξία. • Η αυτοαξιολόγηση καθρέπτης του βαθμού επίτευξης των τιθέμενων στόχων. • Ποιοτική διαδικασία, μεθοδικά οργανωμένη με στόχο την εξέλιξη και την αναβάθμιση του σχολείου. • Συστηματική διαδικασία συλλογής, καταγραφής, ποιοτικής αξιολόγησης δεδομένων και ιεράρχησης προτεραιοτήτων. • Αξιολόγηση του βαθμού υλοποίησης των αρχικών στόχων, μέσω ανατροφοδότησης, και αναπροσαρμογή στόχων. • Η αυτοαξιολόγηση καθρέπτης του βαθμού επίτευξης των τιθέμενων στόχων.

	<ul style="list-style-type: none"> • Η αυτοαξιολόγηση ως δύναμη ενεργοποίησης όλων των παραγόντων της σχολικής κοινότητας.
<p>2^ουπο-θέμα: Συμμετοχή γονέων ή/και μαθητών στην αυτοαξιολόγηση και ρόλος αυτών.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ναι στη συμμετοχή γονέων και μαθητών με διακριτούς ρόλους και ευθύνες. • Ουσιαστική η συνδρομή των γονέων: κατάθεση ιδεών, ενθάρρυνση μαθητών, συνεργασία, στήριξη. • Μαθητές (μέσω επιτροπών των μεγαλύτερων τάξεων): κατάθεση ιδεών, προβληματισμών.
<p>3^ουπο-θέμα: Προϋποθέσεις εφαρμογής αυτοαξιολόγησης.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ικανότητα ηγεσίας στην εμπλοκή όλων των παραγόντων. • Θέαση της αυτοαξιολόγησης ως συνεχούς ανατροφοδοτικής διαδικασίας. • Δημιουργία ομάδας αξιολόγησης με γνώση.
<p>4^ουπο-θέμα: Τομείς αυτοαξιολόγησης.</p> <p>4.1 (κατηγορία) Σε σχέση με την πολιτεία</p> <p>4.2 (κατηγορία) Σε σχέση με τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Κτηριακές υποδομές. • Υλικοτεχνικός εξοπλισμός. • Οικονομικοί πόροι. • Ηγεσία και τρόπος άσκησης της διοίκησης. • Διδακτικές πρακτικές-μέθοδοι. • Αξιολόγηση μαθητών. • Σχολικό κλίμα: σχέσεις μεταξύ όλων των εμπλεκομένων. • Καινοτόμα προγράμματα. • Αντισταθμιστικές παρεμβάσεις. • Μαθητική φοίτηση-διαρροή. • Μαθησιακά επιτεύγματα. • Κοινωνική ανάπτυξη μαθητών.
3^ο Θέμα:	Σχέση αυτοαξιολόγησης και αποτελεσματικότητας σχολικής μονάδας.
Υπο-θέματα/Κατηγορίες:	Κωδικοί
1 ^ο υπο-θέμα: Γενική θέαση της σχέσης.	<ul style="list-style-type: none"> • Ανατροφοδοτική σχέση.
2 ^ο υπο-θέμα: Συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.	<ul style="list-style-type: none"> • Δεύτερος τη τάξη παράγοντας η αυτοαξιολόγηση ως δύναμη ενεργοποίησης όλων των παραγόντων της σχολικής κοινότητας.

3 ^ο υπο-θέμα: Συμβολή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική αναβάθμιση και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού.	<ul style="list-style-type: none"> • Ναι, υπό την προϋπόθεση της αντιμετώπισης της εκπαίδευσης ως επένδυση από την Πολιτεία. • Στην ελληνική πραγματικότητα, όχι η αυτοαξιολόγηση δεν οδηγεί σε επαγγελματική ανάπτυξη και αποτελεσματικότητα.
4^ο Θέμα:	Η αυτοαξιολόγηση στην κουλτούρα του εκπαιδευτικού.
Υπο-θέματα/Κατηγορίες:	Κωδικοί
1 ^ο υπο-θέμα: Προσωπική αυτοαξιολόγηση (άτυπη) του εκπαιδευτικού και οφέλη ως προς την αποτελεσματικότητά του από αυτήν.	<ul style="list-style-type: none"> • Η προσωπική αυτοαξιολόγηση μια εκ των ων ουκ άνευ διαδικασία. • Κλειδί επιβεβαίωσης ή διάψευσης των επιλογών, εύρεσης απαντήσεων, λύσης προβλημάτων. • Μέσο αυτοβελτίωσης, ανάπτυξης ικανοτήτων, κατανόησης.
2 ^ο υπο-θέμα: Συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας και οφέλη από αυτήν για το σχολείο.	<ul style="list-style-type: none"> • Συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση του 2013-2014. • Βοήθησε στον προγραμματισμό της σχολικής μονάδας. • Η αυτοαξιολόγηση του 2013-14 δεν είχε συνέχεια.
3 ^ο υπο-θέμα: Πρόταση εκπαιδευτικού στο σύλλογο διδασκόντων για αυτοαξιολόγηση. Αντίδραση συλλόγου.	<ul style="list-style-type: none"> • Τέθηκε θέμα ιδιότυπης (μη ουσιαστικής) αυτοαξιολόγησης. • Θετική αντίδραση συλλόγου.
4 ^ο υπο-θέμα: Στάση εκπαιδευτικού σε σχέση με τη συμμετοχή του σε μελλοντική αυτοαξιολόγηση της σχολικής του μονάδας. Θέση εκπαιδευτικής κοινότητας	<ul style="list-style-type: none"> • Ναι, πιο έτοιμη η εκπαιδευτική κοινότητα υπό τους όρους: <ul style="list-style-type: none"> ✓ της σοβαρής και οργανωμένης προσπάθειας, ✓ της συνέχειας και συνέπειας, ✓ της στήριξης από υπέρτερους εκπαιδευτικούς φορείς, ✓ της χρηματοδότησης.
!	
ΠΡΟΦΙΛ	Κωδικός: Ε5 Φύλλο: Γυναίκα Ιδιότητα/Θέση: Εκπ/κός Φυσ. Αγωγής (ΠΕ 11) Ηλικία: 58 Έτη Υπηρεσίας: 29 Σπουδές: ΤΕΦΑ.

	Λειτουργικότητα Σχολείου στο οποίο υπηρετεί: 6/θέσιο
1^ο Θέμα:	Νοηματοδότηση της αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού.
Υπο-θέματα/Κατηγορίες:	Κωδικοί
1 ^ο υπο-θέμα: Γενική σύλληψη της έννοιας της αποτελεσματικότητας.	<ul style="list-style-type: none"> Επίτευξη της πλειοψηφίας των στόχων με σεβασμό στην προσωπικότητα των μαθητών.
2 ^ο υπο-θέμα: Παράγοντες-Προϋποθέσεις αποτελεσματικότητας και αναποτελεσματικότητας. 1 ^η κατηγορία: εκπαιδευτικό δυναμικό/διευθυντής 2 ^η κατηγορία: Πολιτεία 3 ^η κατηγορία: αρνητικοί παράγοντες	<ul style="list-style-type: none"> Συνεργασία εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με τη διεύθυνση. Διάθεση εφαρμογής καινοτόμων μεθόδων. Βιωματικό σχολείο - βιωματική μάθηση.
3 ^ο υπο-θέμα: Τομείς αποτελεσματικότητας	<ul style="list-style-type: none"> Σε οποιονδήποτε τομέα κάνει τα παιδιά χαρούμενα.
4 ^ο υπο-θέμα: Σχέση αποτελεσματικής σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικών.	<ul style="list-style-type: none"> Αρμονική σχέση.
2^ο Θέμα:	Προσδιορισμός των χαρακτηριστικών της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.
Υπο-θέματα/Κατηγορίες:	Κωδικοί
1 ^ο υπο-θέμα:	<ul style="list-style-type: none"> Αξιολόγηση της επίτευξης ή μη των στόχων.

Νοηματοδότηση της έννοιας της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.	<ul style="list-style-type: none"> • Ανατροφοδοτική διαδικασία για τον επαναπροσδιορισμό των στόχων. • Ενδοσχολική υπόθεση.
2 ^ο υπο-θέμα: Συμμετοχή γονέων ή/και μαθητών στην αυτοαξιολόγηση και ρόλος αυτών.	<ul style="list-style-type: none"> • Συμμετοχή μαθητών στο μέτρο του εφικτού. • Όχι στη συμμετοχή γονέων (μόνο ως αρωγοί και υποστηρικτές).
3 ^ο υπο-θέμα: Προϋποθέσεις εφαρμογής αυτοαξιολόγησης.	<ul style="list-style-type: none"> • Μέσο βελτίωσης της σχολικής μονάδας. • Διαρκής διαδικασία. • Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. • Συνεργασία εκπαιδευτικών.
4 ^ο υπο-θέμα: Τομείς αυτοαξιολόγησης. 4.1 (κατηγορία) Σε σχέση με την πολιτεία 4.2 (κατηγορία) Σε σχέση με τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς.	<ul style="list-style-type: none"> • Βαθμός χρησιμοποίησης της τεχνολογίας. • Εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων • Σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών • Αντιμετώπιση παραβατικών γονέων ή ιδιαίτερων οικογενειών.
3^ο Θέμα:	Σχέση αυτοαξιολόγησης και αποτελεσματικότητας σχολικής μονάδας.
Υπο-θέματα/Κατηγορίες:	Κωδικοί
1 ^ο υπο-θέμα: Γενική θέαση της σχέσης.	<ul style="list-style-type: none"> • Σχέση αμεσότητας.
2 ^ο υπο-θέμα: Συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.	<ul style="list-style-type: none"> • Καθοριστικός παράγοντας αποτελεσματικότητας η αυτοαξιολόγηση.
3 ^ο υπο-θέμα: Συμβολή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική αναβάθμιση και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού.	<ul style="list-style-type: none"> • Ναι, έως ενός σημείου, υπό τον όρο ο ίδιος να το θέλει και να στηρίζεται από τη διεύθυνση.
4^ο Θέμα:	Η αυτοαξιολόγηση στην κουλτούρα του εκπαιδευτικού.
Υπο-θέματα/Κατηγορίες:	Κωδικοί

1 ^ο υπο-θέμα: Προσωπική αυτοαξιολόγηση (άτυπη) του εκπαιδευτικού και οφέλη ως προς την αποτελεσματικότητά του από αυτήν.	<ul style="list-style-type: none"> • Θετική στάση στην προσωπική αυτοαξιολόγηση ως εργαλείο βελτίωσης της προσωπικής εικόνας απέναντι στα παιδιά. • Η προσωπική αυτοαξιολόγηση (όπως την εννοώ) μόνιμη έγνοια.
2 ^ο υπο-θέμα: Συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας και οφέλη από αυτήν για το σχολείο.	<ul style="list-style-type: none"> • Συμμετοχή σε τέτοιες προσπάθειες, όταν αυτές γίνονται. • Ο χαρακτήρας των αυτοαξιολογικών διαδικασιών είναι άτυπος. • Περισσότερο συσχετίζεται με τον προγραμματισμό. • Η αυτοαξιολόγηση είναι περισσότερο ατομική υπόθεση και δεν συνδέεται με τη βελτίωση της σχολικής μονάδας.
3 ^ο υπο-θέμα: Πρόταση εκπαιδευτικού στο σύλλογο διδασκόντων για αυτοαξιολόγηση. Αντίδραση συλλόγου.	<ul style="list-style-type: none"> • Δεν υπήρξε πρόταση.
4 ^ο υπο-θέμα: Στάση εκπαιδευτικού σε σχέση με τη συμμετοχή του σε μελλοντική αυτοαξιολόγηση της σχολικής του μονάδας. Θέση εκπαιδευτικής κοινότητας	<ul style="list-style-type: none"> • Περισσότερο έτοιμη η εκπαιδευτική κοινότητα.

!

ΠΡΟΦΙΛ	Κωδικός: Ε6 Φύλλο: Άνδρας Ιδιότητα/Θέση: Δάσκαλος/ Διευθυντής (ΠΕ 70) Ηλικία: 57 Έτη Υπηρεσίας: 33 Σπουδές: Παιδαγ. Ακαδημία, Εξομοίωση, Διδασκαλείο, Μεταπτυχιακό. Λειτουργικότητα Σχολείου στο οποίο υπηρετεί: 8/θέσιο
1 ^ο Θέμα:	Νοηματοδότηση της αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού.
Υπο-θέματα/Κατηγορίες:	Κωδικοί
1 ^ο υπο-θέμα: Γενική σύλληψη της έννοιας της αποτελεσματικότητας.	<ul style="list-style-type: none"> • Βαθμός επίτευξης των επιμέρους στόχων και του γενικού σκοπού του σχολείου.

<p>2^ουπο-θέμα: Παράγοντες-Προϋποθέσεις αποτελεσματικότητας και αναποτελεσματικότητας.</p> <p>1^η κατηγορία: εκπαιδευτικό δυναμικό/διευθυντής</p> <p>2^η κατηγορία: Πολιτεία</p> <p>3^η κατηγορία: αρνητικοί παράγοντες</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Διεύθυνση-ηγεσία (οργανωτής, συντονιστής, καθοδηγητής, εμπνευστής, δημιουργός κλίματος εμπιστοσύνης). • Τρόπος λειτουργίας των εκπαιδευτικών (κατανόηση του ρόλου τους στη σχολική μονάδα, συνεργασία με γονείς). • Αγαστή συνεργασία σχολείου οικογένειας, διευθυντή – συλλόγου διδασκόντων. • Κτηριακές υποδομές. • Υλικότεχνικός εξοπλισμός.
<p>3^ουπο-θέμα: Τομείς αποτελεσματικότητας</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Γνωστικός τομέα. • Ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων (αντιμετώπισης δυσκολιών, προσφοράς στο κοινωνικό σύνολο)
<p>4^ουπο-θέμα: Σχέση αποτελεσματικής σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικών.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Αύξηση της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών. • Αύξηση της συνεισφοράς των εκπαιδευτικών στο εκπαιδευτικό εν γένει έργο. • Το αποτελεσματικό σχολείο θελκτικό για τους εκπαιδευτικούς.
<p>2^ο Θέμα:</p>	<p>Προσδιορισμός των χαρακτηριστικών της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.</p>
<p>Υπο-θέματα/Κατηγορίες:</p>	<p>Κωδικοί</p>
<p>1^ουπο-θέμα: Νοηματοδότηση της έννοιας της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ανατροφοδοτική διαδικασία εντοπισμού προβλημάτων. • Διαδικασία εξεύρεσης νέων μεθόδων επίλυσης προβλημάτων και εν γένει επίτευξης στόχων.

<p>2^ουπο-θέμα: Συμμετοχή γονέων ή/και μαθητών στην αυτοαξιολόγηση και ρόλος αυτών.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ναι στη συμμετοχή γονέων υπό την προϋπόθεση της αντικειμενικότητας της κρίσης τους. • Όχι στη συμμετοχή μαθητών λόγω ανωριμότητας.
<p>3^ουπο-θέμα: Προϋποθέσεις εφαρμογής αυτοαξιολόγησης.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Μη τιμωρητικός χαρακτήρας. • Στόχευση στη βελτίωση του σχολείου. • Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. • Γνώση του νομοθετικού πλαισίου σχετικά με την αυτοαξιολόγηση. • Συνεκτίμηση των κτηριακών υποδομών, του υλικοτεχνικού εξοπλισμού και της εν γένει συνδρομής της Πολιτείας.
<p>4^ουπο-θέμα: Τομείς αυτοαξιολόγησης.</p> <p>4.1 (κατηγορία) Σε σχέση με την πολιτεία</p> <p>4.2 (κατηγορία) Σε σχέση με τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Κτηριακές υποδομές. • Υλικοτεχνικός εξοπλισμός. • Κρατική υποστήριξη των εκπαιδευτικών (επιμόρφωση, εκπαίδευση στις νέες τεχνολογίες, κλπ). • Η συνολική λειτουργία του σχολείου.
<p>3^ο Θέμα:</p>	<p>Σχέση αυτοαξιολόγησης και αποτελεσματικότητας σχολικής μονάδας.</p>
<p>Υπο-θέματα/Κατηγορίες:</p>	<p>Κωδικοί</p>
<p>1^ουπο-θέμα: Γενική θέαση της σχέσης.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Η αυτοαξιολόγηση οδηγεί στην αποτελεσματικότητα. • Σχέση ανατροφοδότησης. • Αναπόσπαστο κομμάτι της αποτελεσματικότητας η αυτοαξιολόγηση.
<p>2^ουπο-θέμα: Συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Η αξιόπιστη αυτοαξιολόγηση παράγοντας αποτελεσματικότητας. • Η αυτοαξιολόγηση βελτιωτικός παράγοντας των συνθηκών και της λειτουργίας εν γένει του σχολείου. • Η αυτοαξιολόγηση παράγοντας εντοπισμού των αδυναμιών και άρσης αυτών.

3 ^ο υπο-θέμα: Συμβολή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική αναβάθμιση και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού.	<ul style="list-style-type: none"> Υπό τον όρο της κατανόησης από τον εκπαιδευτικό του τι καλείται να πράξει.
4^ο Θέμα:	Η αυτοαξιολόγηση στην κουλτούρα του εκπαιδευτικού.
Υπο-θέματα/Κατηγορίες:	Κωδικοί
1 ^ο υπο-θέμα: Προσωπική αυτοαξιολόγηση (άτυπη) του εκπαιδευτικού και οφέλη ως προς την αποτελεσματικότητά του από αυτήν.	<ul style="list-style-type: none"> Καθημερινή αυτοαξιολόγηση με σκοπό την ανατροφοδότηση. Η αυτοαξιολόγηση αναπόσπαστο κομμάτι της εργασίας και κλειδί αυτοβελτίωσης.
2 ^ο υπο-θέμα: Συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας και οφέλη από αυτήν για το σχολείο.	<ul style="list-style-type: none"> Υπήρξε συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση του 2013-14. Η αυτοαξιολόγηση του 2013-14 δεν είχε επιτυχία. Η αυτοαξιολόγηση του 2013-14 βοήθησε στον προγραμματισμό της επόμενης χρονιάς.
3 ^ο υπο-θέμα: Πρόταση εκπαιδευτικού στο σύλλογο διδασκόντων για αυτοαξιολόγηση. Αντίδραση συλλόγου.	<ul style="list-style-type: none"> Η έννοια της αυτοαξιολόγησης και της αξιολόγησης εν γένει είναι ταμπού για τους εκπαιδευτικούς. Πρέπει να γίνει συνείδηση ότι η αυτοαξιολόγηση βοηθά στο έργο των εκπαιδευτικών και δεν έχει τιμωρητικό χαρακτήρα.
4 ^ο υπο-θέμα: Στάση εκπαιδευτικού σε σχέση με τη συμμετοχή του σε μελλοντική αυτοαξιολόγηση της σχολικής του μονάδας. Θέση εκπαιδευτικής κοινότητας.	<ul style="list-style-type: none"> Υπάρχει έλλειψη ενημέρωσης της εκπαιδευτικής κοινότητας για την επικείμενη αυτοαξιολόγηση. Απαιτεί μεθόδευση η εισαγωγή της αυτοαξιολόγησης.

!

ΠΡΟΦΙΛ	Κωδικός: Ε7 Φύλλο: Γυναίκα Ιδιότητα/Θέση: Δάσκαλα/ Προϊσταμένη (ΠΕ 70) Ηλικία: 54 Έτη Υπηρεσίας: 30 Έτη Υπηρεσίας στη συγκεκριμένη θέση: 14 Σπουδές: Παιδαγ. Ακαδημία, Εξομοίωση.
--------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	Λειτουργικότητα Σχολείου στο οποίο υπηρετεί: 4/θέσιο.
1^ο Θέμα:	Νοηματοδότηση της αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού.
Υπο-θέματα/Κατηγορίες:	Κωδικοί
1 ^ο υπο-θέμα: Γενική σύλληψη της έννοιας της αποτελεσματικότητας.	<ul style="list-style-type: none"> • Η επίτευξη των στόχων.
2 ^ο υπο-θέμα: Παράγοντες-Προϋποθέσεις αποτελεσματικότητας και αναποτελεσματικότητας. 1 ^η κατηγορία: εκπαιδευτικό δυναμικό/διευθυντής 2 ^η κατηγορία: Πολιτεία 3 ^η κατηγορία: αρνητικοί παράγοντες	<ul style="list-style-type: none"> • Σωστή οργάνωση και προγραμματισμός. • Συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα. • Συνεργασία με άλλα σχολεία. • Συνεργασία του συλλόγου διδασκόντων. • Καλό σχολικό κλίμα. • Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του σχολείου. • Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών • Έγκαιρη πρόσληψη εκπαιδευτικού προσωπικού. • Υλικοτεχνική υποδομή.
3 ^ο υπο-θέμα: Τομείς αποτελεσματικότητας	<ul style="list-style-type: none"> • Κοινωνικοποίηση μαθητών • Μαθησιακά αποτελέσματα.
4 ^ο υπο-θέμα: Σχέση αποτελεσματικής σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικών.	<ul style="list-style-type: none"> • Αλληλένδετη. • Το αποτελεσματικό σχολείο στηρίζεται από τους εκπαιδευτικούς του.
2^ο Θέμα:	Προσδιορισμός των χαρακτηριστικών της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.
Υπο-θέματα/Κατηγορίες:	Κωδικοί
1 ^ο υπο-θέμα:	<ul style="list-style-type: none"> • Διαδικασία αξιολόγησης της επίτευξης στόχων.

<p>Νοηματοδότηση της έννοιας της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Διαδικασία εντοπισμού αδυναμιών και άρσης αυτών. • Διαδικασία επίλυσης προβλημάτων με νέες μεθόδους. • Η αυτοαξιολόγηση παράγοντας ανάδειξης της σχολικής μονάδας.
<p>2^ουπο-θέμα: Συμμετοχή γονέων ή/και μαθητών στην αυτοαξιολόγηση και ρόλος αυτών.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ναι στη συμμετοχή των μαθητών. • Όχι στη συμμετοχή των γονέων: <ul style="list-style-type: none"> ✓ έχουν αρνητική στάση απέναντι στους δασκάλους ✓ παρεμβαίνουν καταχρηστικά στη σχολική ζωή.
<p>3^ουπο-θέμα: Προϋποθέσεις εφαρμογής αυτοαξιολόγησης.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Εκπαίδευση εκπαιδευτικών στην αυτοαξιολόγηση. • Καλλιέργεια ενός κατάλληλου κλίματος. • Μη τιμωρητικός χαρακτήρας και κατηγοριοποίησης των εκπαιδευτικών. • Στόχος της η βελτίωση σχολείου και εκπαιδευτικών.
<p>4^ουπο-θέμα: Τομείς αυτοαξιολόγησης.</p> <p>4.1 (κατηγορία) Σε σχέση με την πολιτεία</p> <p>4.2 (κατηγορία) Σε σχέση με τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Έγκαιρη πρόσληψη προσωπικού. • Προγράμματα και σχολικά βιβλία. • Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. • Υλικοτεχνικός εξοπλισμός. • Προγραμματισμός του εκπαιδευτικού (σε σχέση με το διδακτικό-εκπαιδευτικό του έργο)
<p>3^ο Θέμα:</p>	<p>Σχέση αυτοαξιολόγησης και αποτελεσματικότητας σχολικής μονάδας.</p>
<p>Υπο-θέματα/Κατηγορίες:</p>	<p>Κωδικοί</p>
<p>1^ουπο-θέμα: Γενική θέαση της σχέσης.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Αλληλένδετες υπό τον όρο της αμερόληπτης διεξαγωγής της αυτοαξιολόγησης. • Η αυτοαξιολόγηση δημιουργεί σχολεία ανοικτά στην κοινωνία.
<p>2^ουπο-θέμα:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Δεν είναι απαραίτητα καθοριστικός παράγοντας της αποτελεσματικότητας.

Συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.	
3 ^ο υπο-θέμα: Συμβολή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική αναβάθμιση και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού.	<ul style="list-style-type: none"> • Ναι μπορεί να συμβάλει η αυτοαξιολόγηση.
4^ο Θέμα:	Η αυτοαξιολόγηση στην κουλτούρα του εκπαιδευτικού.
Υπο-θέματα/Κατηγορίες:	Κωδικοί
1 ^ο υπο-θέμα: Προσωπική αυτοαξιολόγηση (άτυπη) του εκπαιδευτικού και οφέλη ως προς την αποτελεσματικότητά του από αυτήν.	<ul style="list-style-type: none"> • Ναι, γίνεται προσωπική αυτοαξιολόγηση. • Με κάνει καλύτερη και αποτελεσματικότερη.
2 ^ο υπο-θέμα: Συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας και οφέλη από αυτήν για το σχολείο.	<ul style="list-style-type: none"> • Ναι, υπήρξε συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση του 2013-2014. • Η αυτοαξιολόγηση του 2013-2014 μου προκάλεσε άγχος • Δεν υπήρξε αξιοποίησή της.
3 ^ο υπο-θέμα: Πρόταση εκπαιδευτικού στο σύλλογο διδασκόντων για αυτοαξιολόγηση. Αντίδραση συλλόγου.	<ul style="list-style-type: none"> • Δεν υπήρξε ποτέ πρόταση για αυτοαξιολόγηση από μέρους μου. • Δεν θεωρώ ότι είμαι έτοιμη να συμμετέχω στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. •
4 ^ο υπο-θέμα: Στάση εκπαιδευτικού σε σχέση με τη συμμετοχή του σε μελλοντική αυτοαξιολόγηση της σχολικής του μονάδας. Θέση εκπαιδευτικής κοινότητας	<ul style="list-style-type: none"> • Όχι, η εκπαιδευτική κοινότητα δεν είναι έτοιμη. • Υπάρχει προβληματισμός για τις προϋποθέσεις και τα κριτήρια. • Υπάρχει αίσθημα φόβου και ανασφάλειας. • Η αυτοαξιολόγηση είναι ταμπού λόγω των συνειρμών που προκαλεί με την αξιολόγηση.
!	
ΠΡΟΦΙΛ	Κωδικός: Ε8 Φύλλο: Άνδρας Ιδιότητα/Θέση: Δάσκαλος/ Διευθυντής (ΠΕ 70) Ηλικία: 52 Έτη Υπηρεσίας: 26

	Έτη Υπηρεσίας στη συγκεκριμένη θέση: 3 Σπουδές: Παιδαγ. Ακαδημία, Εξομοίωση, Μεταπτυχιακό. Λειτουργικότητα Σχολείου στο οποίο υπηρετεί: 6/θέσιο.
1^ο Θέμα:	Νοηματοδότηση της αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού.
Υπο-θέματα/Κατηγορίες:	Κωδικοί
1 ^ο υπο-θέμα: Γενική σύλληψη της έννοιας της αποτελεσματικότητας.	<ul style="list-style-type: none"> • Η επίτευξη των στόχων σε θέματα οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου και σε μαθητικά θέματα.
2 ^ο υπο-θέμα: Παράγοντες-Προϋποθέσεις αποτελεσματικότητας και αναποτελεσματικότητας. 1 ^η κατηγορία: εκπαιδευτικό δυναμικό/διευθυντής 2 ^η κατηγορία: Πολιτεία 3 ^η κατηγορία: αρνητικοί παράγοντες	<ul style="list-style-type: none"> • Σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων. • Συνεργασία σχολείου και φορέων (Δήμος, Σύλλογος Γονέων). • Ξεκάθαροι και εφικτοί στόχοι. • Κακό σχολικό κλίμα • Έλλειψη συνεργασία σχολείου με φορείς.
3 ^ο υπο-θέμα: Τομείς αποτελεσματικότητας	<ul style="list-style-type: none"> • Στην αντιμετώπιση προβλημάτων που προκύπτουν σε σχέση με τα μέλη της σχολικής κοινότητας. • Στην παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές. • Στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. • Στην καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών του σχολείου. • Στη συνεργασία με τους φορείς της εκπαίδευσης.

4 ^ο υπο-θέμα: Σχέση αποτελεσματικής σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικών.	<ul style="list-style-type: none"> • Απαιτείται η συνεργασία-συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών του Συλλόγου Διδασκόντων για την υλοποίηση των στόχων.
2^ο Θέμα:	Προσδιορισμός των χαρακτηριστικών της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.
Υπο-θέματα/Κατηγορίες:	Κωδικοί
1 ^ο υπο-θέμα: Νοηματοδότηση της έννοιας της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.	<ul style="list-style-type: none"> • Ανάδειξη θεμάτων-τομέων της σχολικής πραγματικότητας που δυσλειτουργούν η αντιμετώπιση των οποίων βελτιώνει τη λειτουργία του σχολείου και της παρεχόμενης εκπαίδευσης. • Συνεργασία των εκπαιδευτικών για έναν κοινό σκοπό.
2 ^ο υπο-θέμα: Συμμετοχή γονέων ή/και μαθητών στην αυτοαξιολόγηση και ρόλος αυτών.	<ul style="list-style-type: none"> • Ο σύλλογος διδασκόντων το κυρίαρχο όργανο στοχοθεσίας και αποτίμησης της επίτευξης των στόχων. • Όχι στη συμμετοχή γονέων στην αυτοαξιολόγηση. • Υποστηρικτικός μόνο ο ρόλος των γονέων • Όχι στη συμμετοχή μαθητών (πρωτοβάθμιας εκπ/σης) στην αυτοαξιολόγηση.
3 ^ο υπο-θέμα: Προϋποθέσεις εφαρμογής αυτοαξιολόγησης.	<ul style="list-style-type: none"> • Ενεργός συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου. • Πίστη-πεποίθηση ότι τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης θα βελτιώσουν τη λειτουργία του σχολείου.
4 ^ο υπο-θέμα: Τομείς αυτοαξιολόγησης. 4.1 (κατηγορία) Σε σχέση με την πολιτεία 4.2 (κατηγορία) Σε σχέση με τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς.	<ul style="list-style-type: none"> • Η οργάνωση και λειτουργία του σχολείου. • Η μαθητική διαρροή. • Η ένταξη στο σχολικό περιβάλλον μαθητών με προσφυγικό υπόβαθρο. • Η ενίσχυση μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες.

3^ο Θέμα:	Σχέση αυτοαξιολόγησης και αποτελεσματικότητας σχολικής μονάδας.
Υπο-θέματα/Κατηγορίες:	Κωδικοί
1 ^ο υπο-θέμα: Γενική θέαση της σχέσης.	<ul style="list-style-type: none"> • Η αυτοαξιολόγηση περιλαμβάνει την αποτελεσματικότητα. • Η αυτοαξιολόγηση ως διαδικασία ανακάλυψης προβλημάτων και επίλυσής τους.
2 ^ο υπο-θέμα: Συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.	<ul style="list-style-type: none"> • Η αυτοαξιολόγηση βοηθά στην αποτελεσματικότητα όταν είναι οργανωμένη διαδικασία. • Η αυτοαξιολόγηση θέτει με επίσημο και οργανωμένο τρόπο συγκεκριμένους στόχους.
3 ^ο υπο-θέμα: Συμβολή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική αναβάθμιση και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού.	<ul style="list-style-type: none"> • Πολύ πιθανή η βελτίωση της αποτελεσματικότητας του εκπ/κού. • Η συνεργατικότητα και η οργάνωση αυξάνουν τον βαθμό επίτευξης των στόχων.
4^ο Θέμα:	Η αυτοαξιολόγηση στην κουλτούρα του εκπαιδευτικού.
Υπο-θέματα/Κατηγορίες:	Κωδικοί
1 ^ο υπο-θέμα: Προσωπική αυτοαξιολόγηση (άτυπη) του εκπαιδευτικού και οφέλη ως προς την αποτελεσματικότητά του από αυτήν.	<ul style="list-style-type: none"> • Διαρκής η ανάγκη προσωπικής αυτοαξιολόγησης. • Η προσωπική αυτοαξιολόγηση λειτουργεί ανατροφοδοτικά και με βελτιώνει.
2 ^ο υπο-θέμα: Συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας και οφέλη από αυτήν για το σχολείο.	<ul style="list-style-type: none"> • Δεν υπήρξε συμμετοχή ποτέ εξαιτίας του υπάρχοντος εκπαιδευτικού πλαισίου.
3 ^ο υπο-θέμα: Πρόταση εκπαιδευτικού στο σύλλογο διδασκόντων για αυτοαξιολόγηση. Αντίδραση συλλόγου.	<ul style="list-style-type: none"> • Δεν υπήρξε πρόταση αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. • Η αυτοαξιολόγηση πιθανόν να κάνει πιο αποτελεσματική τη λειτουργία όλων.
4 ^ο υπο-θέμα: Στάση εκπαιδευτικού σε σχέση με τη συμμετοχή του σε μελλοντική	<ul style="list-style-type: none"> • Φόβος ότι η αυτοαξιολόγηση θα οδηγήσει ατομική αξιολόγηση και εξ' αυτής σε

αυτοαξιολόγηση της σχολικής του μονάδας. Θέση εκπαιδευτικής κοινότητας.	κατηγοριοποίηση σχολείων και εκπαιδευτικών. <ul style="list-style-type: none"> Έλλειψη εμπιστοσύνης του πολίτη-εκπαιδευτικού απέναντι στο κράτος.
-------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

!

ΠΡΟΦΙΛ	Κωδικός: Ε9 Φύλλο: Γυναίκα Ιδιότητα/Θέση: Εκπ/κός Αγγλικών (ΠΕ 06) Ηλικία: 40 Έτη Υπηρεσίας: 13 Σπουδές: Τμήμα Αγγ. Φιλολογίας. Λειτουργικότητα Σχολείου στο οποίο υπηρετεί: 6/θέσιο.
1^ο Θέμα:	Νοηματοδότηση της αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού.
Υπο-θέματα/Κατηγορίες:	Κωδικοί
1 ^ο υπο-θέμα: Γενική σύλληψη της έννοιας της αποτελεσματικότητας.	<ul style="list-style-type: none"> • Η αποτελεσματικότητα σχετίζεται με πολιτικές του σχολείου στη διδασκαλία και στο περιβάλλον μάθησης. • Η βελτίωση της διδακτικής πράξης σε συνδυασμό με την ποιότητα της εκπαίδευσης αποτελούν βασικές συνιστώσες του αποτελεσματικού σχολείου. • Το αποτελεσματικό σχολείο λειτουργεί: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ως πολλαπλασιαστής των μαθητικών επιδόσεων – αποτελεσμάτων, ✓ ως παράγοντας της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών, ✓ ως οργανισμός με ικανότητα στην αποτελεσματική διαχείριση αλλαγών, κρίσεων και καινοτομιών.
2 ^ο υπο-θέμα: Παράγοντες-Προϋποθέσεις αποτελεσματικότητας και αναποτελεσματικότητας.	<ul style="list-style-type: none"> • Αποτελεσματική σχολική διοίκηση (ο δντής ηγέτης παράδειγμα προς μίμηση, άξιος σεβασμού, σημείο αναφοράς και λογοδοσίας όλων). • Σχολικό κλίμα που ευνοεί τη μαθητική πρόοδο.

<p>1^η κατηγορία: εκπαιδευτικό δυναμικό/διευθυντής</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Εξασφάλιση των κατάλληλων συνθηκών και παροχή ίσων ευκαιριών προς όλους τους μαθητές. • Εκπαιδευτικός (προσωπικότητα, γνώσεις, διάθεση για συνεργατικότητα). • Η ορθή αξιολόγηση των μαθητών. • Στόχευση στη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. • Διαφάνεια και δημοκρατικότητα. • Η επικοινωνία-συνεργασία ηγεσίας-εκπαιδευτικών-μαθητών βάση της αποτελεσματικότητας.
<p>2^η κατηγορία: Πολιτεία</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Αναλυτικά προγράμματα, • Σχολικά εγχειρίδια, • Εξεταστικό σύστημα. • Αποτελεσματική αλληλεπίδραση όλων των εμπλεκόμενων φορέων. • Οργάνωση και διοίκηση εκπαιδευτικού συστήματος. • Σημαντικός βαθμός σχολικής αυτονομίας. • Υποδομές-Εξοπλισμός
<p>3^η κατηγορία: αρνητικοί παράγοντες</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο περιοχής του σχολείου. • Αρνητισμός από μαθητές και εκπαιδευτικούς ως προς τη μαθησιακή διαδικασία. • Ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή και εξοπλισμός. • Προβληματικό σχολικό κλίμα (έλλειψη συνεργασίας και επικοινωνίας των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία γονέων-μαθητών-εκπαιδευτικών-φορέων). • Εργασιακό άγχος. • Προκατάληψη. • Ρατσισμός.

<p>3^ο υπο-θέμα: Τομείς αποτελεσματικότητας</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ηγεσία – διοίκηση. • Διαπροσωπικές σχέσεις όλων με όλους. • Εφαρμογή διαδικασιών αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου (προτιμητέα η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτο-αξιολόγηση). • Διδακτική διαδικασία και μεθοδολογικές προσεγγίσεις. • Συμμετοχή όλων των φορέων στην εκπαιδευτική διαδικασία.
<p>4^ο υπο-θέμα: Σχέση αποτελεσματικής σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικών.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Άρρηκτη σύνδεση.
<p>2^ο Θέμα:</p>	<p>Προσδιορισμός των χαρακτηριστικών της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.</p>
<p>Υπο-θέματα/Κατηγορίες:</p>	<p>Κωδικοί</p>
<p>1^ο υπο-θέμα: Νοηματοδότηση της έννοιας της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Η αυτοαξιολόγηση: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ως συνδεδεμένος κριτικός εκπαιδευτικών-μαθητών-γονέων που διαμορφώνει δείκτες και κριτήρια. ✓ ως μοχλός ενεργοποίησης του συλλόγου διδασκόντων και ✓ ως ενισχυτικός παράγοντας της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπ/κών. • Η αυτοαξιολόγηση ως διαδικασία: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Αλληλοβοήθειας ✓ Αλληλοϋποστήριξης ✓ Συνεργατικότητας • Στόχευση σε: <ul style="list-style-type: none"> ✓ μετρήσιμα μαθησιακά αποτελέσματα, ✓ διαδικασίες διαχείρισης της τάξης, ✓ διδακτικών μεθόδων και ✓ κοινωνικής ένταξης των μαθητών με κριτήρια που θέτει η ίδια η σχολική μονάδα.

	<ul style="list-style-type: none"> • Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης οφείλει να στηρίζεται κατά βάση στον εκπαιδευτικό.
<p>2^ουπο-θέμα: Συμμετοχή γονέων ή/και μαθητών στην αυτοαξιολόγηση και ρόλος αυτών.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Αξιοποίηση των μαθητών σε διαδικασίες αξιολόγησης (πτυχών διδακτικού υλικού, χώρων, εποπτικών μέσων, παιδαγωγικών λειτουργιών, ποιότητας της διδασκαλίας, διδακτικών πρακτικών, σχολικών εγχειριδίων, προγραμμάτων σπουδών) • Αρωγός στην αυτοαξιολόγηση και ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων.
<p>3^ουπο-θέμα: Προϋποθέσεις εφαρμογής αυτοαξιολόγησης.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Πρόσληψη της αυτοαξιολόγησης ως διαρκούς διαδικασίας ανάπτυξης του σχολείου και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου. • Δέσμευση του συλλόγου διδασκόντων στην υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης. • Απόκτηση εκπαίδευσης και δεξιοτήτων εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης. • Σύνδεση της αυτοαξιολόγησης με την καθημερινότητα σχολείου, με τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου.
<p>4^ουπο-θέμα: Τομείς αυτοαξιολόγησης.</p> <p>4.1 (κατηγορία) Σε σχέση με την πολιτεία</p> <p>4.2 (κατηγορία) Σε σχέση με τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Υλικοτεχνικός εξοπλισμός. • Ψηφιακή υποδομή. • Διδακτική-μαθησιακή διαδικασία. • Εκπαιδευτικά αποτελέσματα. • Αξιολόγηση μαθητών. • Ψυχοσυναισθηματική, κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. • Σχολικό κλίμα. • Σχέσεις μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων. • Συνεργασίες που αναπτύσσονται εντός του σχολείου, και του σχολείου με εκπαιδευτικούς και τοπικούς φορείς.
3^ο Θέμα:	Σχέση αυτοαξιολόγησης και αποτελεσματικότητας σχολικής μονάδας.
Υπο-θέματα/Κατηγορίες:	Κωδικοί
<p>1^ουπο-θέμα: Γενική θέαση της σχέσης.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Άρρηκτα συνδεδεμένες. • Η αυτοαξιολόγηση παράγοντας βελτίωσης της σχολικής μονάδας.

2 ^ο υπο-θέμα: Συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.	<ul style="list-style-type: none"> • Καθοριστική η συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην αποτελεσματικότητα. • Η αυτοαξιολόγηση, δημοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης.
3 ^ο υπο-θέμα: Συμβολή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική αναβάθμιση και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού.	<ul style="list-style-type: none"> • Η αυτοαξιολόγηση οδηγεί στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού. • Η αυτοαξιολόγηση ως διαδικασία: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Εποικοδομητικής και συστηματικής ανατροφοδότησης ✓ Ανάπτυξης της διάθεσης για αναστοχασμό. ✓ Ανάπτυξης κριτικής σκέψης των εκπαιδευτικών.
4^ο Θέμα:	Η αυτοαξιολόγηση στην κουλτούρα του εκπαιδευτικού.
Υπο-θέματα/Κατηγορίες:	Κωδικοί
1 ^ο υπο-θέμα: Προσωπική αυτοαξιολόγηση (άτυπη) του εκπαιδευτικού και οφέλη ως προς την αποτελεσματικότητά του από αυτήν.	<ul style="list-style-type: none"> • Η προσωπική αυτοαξιολόγηση ως εγγενής, διαρκής και καθημερινή διαδικασία • Η προσωπική αυτοαξιολόγηση ως εργαλείο βελτίωσης και αποτελεσματικότητας, αυτοελέγχου και εντοπισμού αδυναμιών
2 ^ο υπο-θέμα: Συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας και οφέλη από αυτήν για το σχολείο.	<ul style="list-style-type: none"> • Δεν υπήρξε συμμετοχή.
3 ^ο υπο-θέμα: Πρόταση εκπαιδευτικού στο σύλλογο διδασκόντων για αυτοαξιολόγηση. Αντίδραση συλλόγου.	<ul style="list-style-type: none"> • Όχι, δεν έκανα πρόταση αυτοαξιολόγησης, ούτε και άκουσα από άλλους εκπαιδευτικούς. • Υπάρχει άρνηση στην αυτοαξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς γιατί φέρνει προβληματισμό και φόρτο εργασίας.
4 ^ο υπο-θέμα: Στάση εκπαιδευτικού σε σχέση με τη συμμετοχή του σε μελλοντική αυτοαξιολόγηση της σχολικής του μονάδας. Θέση εκπαιδευτικής κοινότητας.	<ul style="list-style-type: none"> • Δεν υπάρχει γνώση των κριτηρίων αυτοαξιολόγησης. • Ο βαθμός ετοιμότητας των εκπαιδευτικών είναι μικρός. • Επικρατεί φόβος και καχυποψία για τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και τις

	<p>πιθανές αρνητικές επιπτώσεις της στο σχολείο και τη σχολική κοινότητα.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Οι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια υπηρεσίας είναι αρνητικοί σε κάθε αξιολογητική διαδικασία εφόσον θίγονται τα συμφέροντά τους. • Υπάρχει αρνητική διάθεση γενικά για κάθε αξιολογητική διαδικασία. • Επιχείρημα παλιών εκπαιδευτικών ότι η αυτοαξιολόγηση θα έχει τιμωρητικό χαρακτήρα.
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

!

ΠΡΟΦΙΛ	<p>Κωδικός: Ε10 Φύλλο: Άνδρας Ιδιότητα/Θέση: Δάσκαλος (ΠΕ 70) Ηλικία: 52 Έτη Υπηρεσίας: 20 Σπουδές: Παιδαγ. Ακαδημημία, Εξομοίωση, Μεταπτυχιακό. Λειτουργικότητα Σχολείου στο οποίο υπηρετεί: 12/θέσιο.</p>
1^ο Θέμα:	Νοηματοδότηση της αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού.
Υπο-θέματα/Κατηγορίες:	Κωδικοί
1 ^ο υπο-θέμα: Γενική σύλληψη της έννοιας της αποτελεσματικότητας.	<ul style="list-style-type: none"> • Η επίτευξη των στόχων που θέτει το ίδιο το σχολείο σε σχέση με τη λειτουργία του.
2 ^ο υπο-θέμα: Παράγοντες-Προϋποθέσεις αποτελεσματικότητας και αναποτελεσματικότητας. 1 ^η κατηγορία: εκπαιδευτικό δυναμικό/διευθυντής	<ul style="list-style-type: none"> • Πρωτίστως το διδακτικό προσωπικό. • Ο διευθυντής (ως συντονιστής διαδικασιών συνεργασίας όλων με σκοπό την ομαλή λειτουργία του σχολείου). • Καλή διάθεση και συνεργασία όλων • Γνώση του κανονιστικού πλαισίου λειτουργίας του σχολείου. • Η αγάπη των εκπαιδευτικών για τη δουλειά τους, η εργατικότητά τους, οι δεξιότητες και ικανότητές τους. <ul style="list-style-type: none"> • Επιστημονική κατάρτιση.

<p>2^η κατηγορία: Πολιτεία</p> <p>3^η κατηγορία: αρνητικοί παράγοντες</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών • Η αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών. • Η βελτίωση των υποδομών και του υλικοτεχνικού εξοπλισμού.
<p>3^ο υπο-θέμα: Τομείς αποτελεσματικότητας</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Μαθησιακά επιτεύγματα. • Κοινωνικές δεξιότητες. • Καλλιέργεια κουλτούρας εξωστρέφειας του σχολείου.
<p>4^ο υπο-θέμα: Σχέση αποτελεσματικής σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικών.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Άρρηκτη σχέση. • Σχέση αλληλεξάρτησης.
<p>2^ο Θέμα:</p>	<p>Προσδιορισμός των χαρακτηριστικών της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.</p>
<p>Υπο-θέματα/Κατηγορίες:</p>	<p>Κωδικοί</p>
<p>1^ο υπο-θέμα: Νοηματοδότηση της έννοιας της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Χρήσιμη διαδικασία καταγραφής των δεδομένων του σχολείου από όλους τους εμπλεκόμενους. • Στόχευση ο σχεδιασμός μεθόδων ολιστικής βελτίωσης του έργου της σχολικής μονάδας.
<p>2^ο υπο-θέμα: Συμμετοχή γονέων ή/και μαθητών στην αυτοαξιολόγηση και ρόλος αυτών.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Συμμετοχή του συλλόγου γονέων με ρόλο επικουρικό. • Συμμετοχή των μαθητών ως πηγή δεδομένων σε διάφορα ζητήματα. • Ο σύλλογος διδασκόντων ο αποκλειστικά υπεύθυνος του σχεδιασμού και προγραμματισμού της λειτουργίας του σχολείου.
<p>3^ο υπο-θέμα: Προϋποθέσεις εφαρμογής αυτοαξιολόγησης.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Πεποίθηση των εμπλεκόμενων για τη χρησιμότητα και σπουδαιότητά της. • Επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. • Γνώση του πλαισίου λειτουργίας του σχολείου.

	<ul style="list-style-type: none"> • Καλή συνεργασία και δημοκρατικότητα. • Απόρριψη τυχόν παρεμβάσεων και πιέσεων από εξωθεσμικούς παράγοντες.
<p>4^ουπο-θέμα: Τομείς αυτοαξιολόγησης.</p> <p>4.1 (κατηγορία) Σε σχέση με την πολιτεία</p> <p>4.2 (κατηγορία) Σε σχέση με τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Διδακτικό και τεχνολογικό υλικό. • Κτηριακές υποδομές. • Εκπαιδευτικό και λοιπό προσωπικό.
3^ο Θέμα:	Σχέση αυτοαξιολόγησης και αποτελεσματικότητας σχολικής μονάδας.
Υπο-θέματα/Κατηγορίες:	Κωδικοί
1 ^ο υπο-θέμα: Γενική θέαση της σχέσης.	<ul style="list-style-type: none"> • Ο μη ελεγκτικός χαρακτήρας της αυτοαξιολόγησης συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα.
2 ^ο υπο-θέμα: Συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.	<ul style="list-style-type: none"> • Ηαυτοαξιολόγηση ως διαδικασία συμβάλλει: <ul style="list-style-type: none"> ✓ στην κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας ✓ στον εντοπισμό αδυναμιών ✓ στην αποσαφήνιση των προβλημάτων ✓ στη δημιουργία μηχανισμού ανάληψης πρωτοβουλιών ✓ στη διαμόρφωση συνθηκών βελτίωσης των εκπαιδευτικών πρακτικών ✓ στην εμπέδωση συνεργατικών συμπεριφορών ✓ στην ανάδειξη θετικών εκπαιδευτικών δράσεων ✓ στη διάχυση καλών πρακτικών ✓ στην υπόδειξη πεδίων για επιμόρφωση • Η αυτοαξιολόγηση ένας από τους καθοριστικότερους παράγοντες αποτελεσματικότητας.

	<ul style="list-style-type: none"> • Ο μη ελεγκτικός χαρακτήρας της αυτοαξιολόγησης συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα.
<p>3^ουπο-θέμα: Συμβολή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική αναβάθμιση και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Υπό τον όρο –αίρεση της σοβαρής-υπεύθυνης εμπλοκής του. • Ως διαδικασία ανατροφοδότησης (σε συλλογικό και ατομικό επίπεδο) και προσωπικού αναστοχασμού αναβαθμίζει την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού.
4^ο Θέμα:	Η αυτοαξιολόγηση στην κουλτούρα του εκπαιδευτικού.
Υπο-θέματα/Κατηγορίες:	Κωδικοί
<p>1^ουπο-θέμα: Προσωπική αυτοαξιολόγηση (άτυπη) του εκπαιδευτικού και οφέλη ως προς την αποτελεσματικότητά του από αυτήν.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Η προσωπική αυτοαξιολόγηση <ul style="list-style-type: none"> ✓ ως εγγενής και καθημερινή διαδικασία ✓ ως εργαλείο βελτίωσης της αποτελεσματικότητας ✓ ως εργαλείο αυτοελέγχου και εντοπισμού αδυναμιών
<p>2^ουπο-θέμα: Συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας και οφέλη από αυτήν για το σχολείο.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση του 2013-14. • Η αυτοαξιολόγηση του 2013-14 ήταν τραυματική για το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας. • Η αυτοαξιολόγηση του 2013-14 ήταν υποτυπώδης-επιφανειακή. • Δεν προσέφερε στον προγραμματισμό και στην αποτελεσματικότητα.
<p>3^ουπο-θέμα: Πρόταση εκπαιδευτικού στο σύλλογο διδασκόντων για αυτοαξιολόγηση. Αντίδραση συλλόγου.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Δεν υπήρξε ποτέ σοβαρή και ολοκληρωμένη μορφή αυτοαξιολόγησης. • Υπάρχει αρνητισμός από τους εκπαιδευτικούς για την αυτοαξιολόγηση. • Ελάχιστες φορές τέθηκε από εμένα θέμα αυτοαξιολόγησης. • Έλλειψη ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών στην αυτοαξιολόγηση με το επιχείρημα ότι θα επιφέρει επιπλέον φόρτο εργασίας και ότι δεν θα προσφέρει τίποτα το ιδιαίτερο

<p>4^ουπο-θέμα: Στάση εκπαιδευτικού σε σχέση με τη συμμετοχή του σε μελλοντική αυτοαξιολόγηση της σχολικής του μονάδας. Θέση εκπαιδευτικής κοινότητας.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Θα υπάρχουν σφοδρές αντιδράσεις από συνδικαλιστές και μη. • Δεν υπάρχει ενημέρωση για το πώς θα εφαρμοστεί. • Θα διχάσει τους εκπαιδευτικούς. • Θα οδηγήσει σε έλεγχο. • Όχι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι έτοιμοι. • Προϋποθέσεις για την αποδοχή της αυτοαξιολόγησης: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ✓ Απόσυρση του εξωτερικού αξιολογητή ✓ Δημιουργία κουλτούρας αυτοαξιολόγησης
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

!

<p>ΠΡΟΦΙΛ</p>	<p>Κωδικός: E11 Φύλλο: Άνδρας Ιδιότητα/Θέση: Δάσκαλος/Διευθυντής (ΠΕ 70) Ηλικία: 58 Έτη Υπηρεσίας: 28 Σπουδές: Παιδαγ. Ακαδημία, Εξομοίωση, Πτυχίο ΑΕΙ, Διδασκαλείο, Μεταπτυχιακό. Λειτουργικότητα Σχολείου στο οποίο υπηρετεί: 16/θέσιο.</p>
<p>1^ο Θέμα:</p>	<p>Νοηματοδότηση της αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού.</p>
<p>Υπο-θέματα/Κατηγορίες:</p>	<p>Κωδικοί</p>
<p>1^ουπο-θέμα: Γενική σύλληψη της έννοιας της αποτελεσματικότητας.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Συσχέτιση αποτελεσματικότητας με το βαθμό επίτευξης των στόχων.
<p>2^ουπο-θέμα: Παράγοντες-Προϋποθέσεις αποτελεσματικότητας και αναποτελεσματικότητας. 1^η κατηγορία: εκπαιδευτικό δυναμικό/διευθυντής</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Επίτευξη καλού σχολικού κλίματος με ευθύνη του διευθυντή. • Έμφαση στην ικανοποίηση εκπαιδευτικών στόχων. • Έμφαση στην καλλιέργεια δεξιοτήτων. • Συνεργασία εκπαιδευτικών. • «Θέσπιση» υψηλών στόχων.

<p>2^η κατηγορία: Πολιτεία</p> <p>3^η κατηγορία: αρνητικοί παράγοντες</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Η ουσιαστική και σε βάθος ενασχόληση με τον προγραμματισμό, τη στοχοθεσία και την παρακολούθηση επίτευξης των στόχων. • Κακό σχολικό κλίμα. • Ανάμιξη γονέων στα εκπαιδευτικά δρώμενα.
<p>3^ο υπο-θέμα: Τομείς αποτελεσματικότητας</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Καλό σχολικό κλίμα. • Εκπαιδευτικοί και μαθησιακοί στόχοι.
<p>4^ο υπο-θέμα: Σχέση αποτελεσματικής σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικών.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Αίτιο <ul style="list-style-type: none"> ✓ Δημιουργίας συνθηκών ικανοποίησης, ✓ Ελευθερίας, ✓ Αυτοπραγμάτωσης, ✓ Συνεργασίας με τους αρμόδιους φορείς και ιδιαίτερα τους γονείς κηδεμόνες.
<p>2^ο Θέμα:</p>	<p>Προσδιορισμός των χαρακτηριστικών της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.</p>
<p>Υπο-θέματα/Κατηγορίες:</p>	<p>Κωδικοί</p>
<p>1^ο υπο-θέμα: Νοηματοδότηση της έννοιας της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Διαδικασία: <ul style="list-style-type: none"> ✓ συστηματικής συλλογής πληροφοριών σχετικά με τη λειτουργία του σχολείου, ✓ ανάλυσης και ερμηνείας τους με σκοπό τη λήψη αποφάσεων για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ διαμόρφωσης πλαισίου δράσης όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας με σκοπό τη βελτίωση ή αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών άρα και τη βελτίωση των μαθητικών επιτευγμάτων ✓ βελτίωσης της σχολικής μονάδας ✓ ανίχνευσης των ιδιαίτερων συνθηκών και αναγκών του σχολείου ✓ καλλιέργειας πνεύματος συλλογικότητας μεταξύ όλων των εμπλεκομένων ✓ ενθάρρυνσης της ανάληψης πρωτοβουλιών ✓ διασφάλισης της δέσμευσης για την τελεσφόρηση των διαδικασιών ✓ ενίσχυσης της αυτογνωσίας και του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών <ul style="list-style-type: none"> • Στοιχείο δημοκρατίας. • Η αυτοαξιολόγηση ξεκινά από την οριοθέτηση της αποστολής του σχολείου και των στόχων που τίθενται από αυτό. • Η αξιολόγηση αναπόσπαστο μέρος της διοικητικής διαδικασίας.
<p>2^ουπο-θέμα: Συμμετοχή γονέων ή/και μαθητών στην αυτοαξιολόγηση και ρόλος αυτών.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Σε καμία περίπτωση συμμετοχή των γονέων και των μαθητών στην αυτοαξιολόγηση. • Ο διευθυντής ο ηγέτης της αυτοαξιολόγησης και οι εκπαιδευτικοί οι πρωταγωνιστές της. • Στην πρωτοβάθμια οι μαθητές ως πηγή δεδομένων για την αποτίμηση του έργου των σχολείων. • Ναι στη συμμετοχή των γονέων γενικότερα σε ένα πλαίσιο όμως ασφάλειας για τους εκπαιδευτικούς και το έργο τους.
<p>3^ουπο-θέμα: Προϋποθέσεις εφαρμογής αυτοαξιολόγησης.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Θετική στάση όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία. • Η αυτοαξιολόγηση ως διαδικασία αναστοχασμού είναι ανάγκη να προέρχεται από τα κάτω. • Ύπαρξη κινήτρων, αλλά και βούληση για την επιτυχή έκβασή της.

	<ul style="list-style-type: none"> • Κατάλληλη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. • Στόχος η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών. • Όχι τιμωρητικός χαρακτήρας με σύνδεση μισθολογικής και βαθμολογικής προαγωγής. • Ένταξη της ως καθημερινή διαδικασία στη λειτουργία του σχολείου. • Ανατροφοδοτικός χαρακτήρας.
<p>4^ο υπο-θέμα: Τομείς αυτοαξιολόγησης.</p> <p>4.1 (κατηγορία) Σε σχέση με την πολιτεία</p> <p>4.2 (κατηγορία) Σε σχέση με τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Μέσα και πόροι. • Διεύθυνση σχολείου και μοντέλο διοίκησης. • Επίτευξη διδακτικών, εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών στόχων. • Σχολικό κλίμα. • Υλοποίηση προγραμμάτων-δράσεων. • Ανάλυση πρωτοβουλιών. • Αξιοποίηση των αποτελεσμάτων από τις παραπάνω διαδικασίες.
3^ο Θέμα:	Σχέση αυτοαξιολόγησης και αποτελεσματικότητας σχολικής μονάδας.
Υπο-θέματα/Κατηγορίες:	Κωδικοί
1 ^ο υπο-θέμα: Γενική θέαση της σχέσης.	<ul style="list-style-type: none"> • Η αυτοαξιολόγηση συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα. • Η αυτοαξιολόγηση απαραίτητη πολιτική του σχολείου που επιθυμεί τη διαρκή βελτίωση.
2 ^ο υπο-θέμα: Συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.	<ul style="list-style-type: none"> • Η αυτοαξιολόγηση ο καθοριστικότερος παράγοντας της αποτελεσματικότητας, καθώς: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Είναι αναπόσπαστο κομμάτι βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου και δη της μάθησης ✓ Εμπλέκεται σε αυτήν το σύνολο των εκπ/κών ✓ Δεσμεύονται οι εκπ/κοί στην αξιοποίηση των δεδομένων • Αυτοαξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να

	νοούνται ως ενιαία-συνεχής και κυκλική διαδικασία.
3 ^ο υπο-θέμα: Συμβολή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική αναβάθμιση και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού.	<ul style="list-style-type: none"> • Η αυτοαξιολόγηση εργαλείο επαγγελματικής αναβάθμισης και βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού.
4^ο Θέμα:	Η αυτοαξιολόγηση στην κουλτούρα του εκπαιδευτικού.
Υπο-θέματα/Κατηγορίες:	Κωδικοί
1 ^ο υπο-θέμα: Προσωπική αυτοαξιολόγηση (άτυπη) του εκπαιδευτικού και οφέλη ως προς την αποτελεσματικότητά του από αυτήν.	<ul style="list-style-type: none"> • Η προσωπική αυτοαξιολόγηση αναπόσπαστο στοιχείο του καθηνός. • Η προσωπική αυτοαξιολόγηση ως διαδικασία αναστοχασμού και αυτοκριτικής, κλειδί βελτίωσης και αποτελεσματικότητας.
2 ^ο υπο-θέμα: Συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας και οφέλη από αυτήν για το σχολείο.	<ul style="list-style-type: none"> • Τριμηνιαία αποτύπωση του βαθμού υλοποίησης των στόχων εν είδει αυτοαξιολόγησης, η οποία βέβαια δεν είναι οργανωμένη.
3 ^ο υπο-θέμα: Πρόταση εκπαιδευτικού στο σύλλογο διδασκόντων για αυτοαξιολόγηση. Αντίδραση συλλόγου.	<ul style="list-style-type: none"> • Ναι, υπήρξε αναφορά για την ανάγκη αυτοαξιολόγησης ως εσωτερική συλλογική διεργασία. • Όταν θεσμικά από την πολιτεία έρχεται θέμα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου, τότε γίνεται συζήτηση για την αυτοαξιολόγηση. • Έλλειψη θετικής στάσης στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς. • Τα επιχειρήματα και η συζήτηση παράγοντες που βοηθούν στην ενσωμάτωση της αυτοαξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία.
4 ^ο υπο-θέμα: Στάση εκπαιδευτικού σε σχέση με τη συμμετοχή του σε μελλοντική αυτοαξιολόγηση της σχολικής του μονάδας. Θέση εκπαιδευτικής κοινότητας.	<ul style="list-style-type: none"> • Συμφωνώ με την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης. • Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι η απάντηση σε όσους κατηγορούν τους εκπαιδευτικούς ως αρνητές της

	<p>αξιολόγησης εν γένει και στοχοποιούν το έργο τους.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Η ουσιαστική και σε βάθος εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης θα συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. • Ναι η εκπαιδευτική κοινότητα είναι έτοιμη, χρειάζεται όμως καλύτερη ενημέρωσή της και συνεργασία του ΥΠΑΙΘ με το συνδικαλιστικό κίνημα ως προς αυτό. • Ψηφίστηκε από τη ΔΟΕ (Ιούνιος 2019) η υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης με τις εξής προϋποθέσεις: Η αυτοαξιολόγηση να έχει ανατροφοδοτικό χαρακτήρα και όχι τιμωρητικό. Δεν θα συνδέεται με μισθολογική και βαθμολογική προαγωγή. • Η αυτοαξιολόγηση με ανατροφοδοτικό χαρακτήρα δημιουργεί συνθήκες βελτίωσης της εκπαιδευτικής κοινότητας.
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

!

ΠΡΟΦΙΛ	<p>Κωδικός: E12 Φύλλο: Άνδρας Ιδιότητα/Θέση: Δάσκαλος (ΠΕ 70) Ηλικία: 52 Έτη Υπηρεσίας: 24 Σπουδές: Παιδαγ. Ακαδημία, Εξομοίωση, Λειτουργικότητα Σχολείου στο οποίο υπηρετεί: 16/θέσιο.</p>
1^ο Θέμα:	Νοηματοδότηση της αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού.
Υπο-θέματα/Κατηγορίες:	Κωδικοί
1 ^ο υπο-θέμα: Γενική σύλληψη της έννοιας της αποτελεσματικότητας.	<ul style="list-style-type: none"> • Η αποδοχή και ο σεβασμός της προσωπικότητας όλων ανεξαιρέτως των μαθητών. • Διάπλαση κριτικά σκεπτόμενων και με άποψη πολιτών. • Σχολείο που προάγει τον πολιτισμό και τον αθλητισμό.

<p>2^ουπο-θέμα: Παράγοντες-Προϋποθέσεις αποτελεσματικότητας και αναποτελεσματικότητας.</p> <p>1^η κατηγορία: εκπαιδευτικό δυναμικό/διευθυντής</p> <p>2^η κατηγορία: Πολιτεία</p> <p>3^η κατηγορία: αρνητικοί παράγοντες</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Η άμβλυνση-εξάλειψη των ταξικών ανισοτήτων. • Κτηριακή και υλικοτεχνική υποδομή. • Επάρκεια διδακτικού προσωπικού. • Επιμόρφωση εκπαιδευτικών.
<p>3^ουπο-θέμα: Τομείς αποτελεσματικότητας</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Μαθησιακά επιτεύγματα. • Διαπαιδαγώγηση. • Επαφή των μαθητών με τις τέχνες και τον πολιτισμό. • Κριτική σκέψη.
<p>4^ουπο-θέμα: Σχέση αποτελεσματικής σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικών.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Στο σχολείο που διασφαλίζονται η κτηριακή και υλικοτεχνική υποδομή, η επάρκεια διδακτικού προσωπικού και η επιμόρφωσή του μπορούν οι εκπαιδευτικοί να είναι αποτελεσματικοί και να γίνεται η διαδικασία της γνώσης ευχάριστη κι όχι καταναγκασμός.
<p>2^ο Θέμα:</p>	<p>Προσδιορισμός των χαρακτηριστικών της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.</p>
<p>Υπο-θέματα/Κατηγορίες:</p>	<p>Κωδικοί</p>
<p>1^ουπο-θέμα: Νοηματοδότηση της έννοιας της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Διαδικασία αποτίμησης, στοχοθέτησης, ανατροφοδότησης. • Χρήσιμη υπό την προϋπόθεση της ουσιαστικής στήριξης από την πολιτεία της δημόσιας παιδείας.

	<ul style="list-style-type: none"> • Δυνητικά μπορεί να λειτουργήσει ως μηχανισμός ενοχοποίησης των εκπαιδευτικών (λόγω μη εκπλήρωσης των στόχων) και αθώωσης του ΥΠΑΙΘ.
<p>2^ουπο-θέμα: Συμμετοχή γονέων ή/και μαθητών στην αυτοαξιολόγηση και ρόλος αυτών.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Όχι στη συμμετοχή γονέων και μαθητών στην αυτοαξιολόγηση. • Αρνητικώς ο αντίκτυπος της εμπλοκής των γονέων γενικά, όχι του συλλόγου τους.
<p>3^ουπο-θέμα: Προϋποθέσεις εφαρμογής αυτοαξιολόγησης.</p>	
<p>4^ουπο-θέμα: Τομείς αυτοαξιολόγησης.</p> <p>4.1 (κατηγορία) Σε σχέση με την πολιτεία</p> <p>4.2 (κατηγορία) Σε σχέση με τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Κτηριακές εγκαταστάσεις. • Υλικοτεχνικός εξοπλισμός. • Χρηματοδότηση. • Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. • Αναλυτικά προγράμματα.
3^ο Θέμα:	Σχέση αυτοαξιολόγησης και αποτελεσματικότητας σχολικής μονάδας.
Υπο-θέματα/Κατηγορίες:	Κωδικοί
<p>1^ουπο-θέμα: Γενική θέαση της σχέσης.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Η αυτοαξιολόγηση δεν είναι παράγοντας βελτίωσης της αποτελεσματικότητας στην πολιτεία που η εκπαίδευση δεν θεωρείται από αυτήν προτεραιότητα. • Η αυτοαξιολόγηση εργαλείο μετακύλισης ευθυνών της πολιτείας στους εκπαιδευτικούς. • Η αυτοαξιολόγηση οδηγεί σε κατηγοριοποίηση των σχολείων.
<p>2^ουπο-θέμα: Συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Όχι, η αυτοαξιολόγηση δεν είναι καθοριστικός παράγοντας της αποτελεσματικότητας.
<p>3^ουπο-θέμα: Συμβολή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική αναβάθμιση και</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Όχι, η αυτοαξιολόγηση δεν αναβαθμίζει επαγγελματικά και δεν βελτιώνει την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού.

αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού.	<ul style="list-style-type: none"> • Η ατομική βελτίωση είναι προϊόν ουσιαστικής επιμόρφωσης και διασφάλισης των όρων απερίσπαστης εργασίας του εκπαιδευτικού.
4^ο Θέμα:	Η αυτοαξιολόγηση στην κουλτούρα του εκπαιδευτικού.
Υπο-θέματα/Κατηγορίες:	Κωδικοί
1 ^ο υπο-θέμα: Προσωπική αυτοαξιολόγηση (άτυπη) του εκπαιδευτικού και οφέλη ως προς την αποτελεσματικότητά του από αυτήν.	<ul style="list-style-type: none"> • Η προσπάθεια για βελτίωση είναι αυτοσκοπός. • Η καλύτερη αξιολόγηση και επιβράβευση είναι η αναγνώριση από τους γονείς και τους μαθητές.
2 ^ο υπο-θέμα: Συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας και οφέλη από αυτήν για το σχολείο.	<ul style="list-style-type: none"> • Όχι δεν είχα ενεργή συμμετοχή σε μια τέτοια διαδικασία. • Η αυτοαξιολόγηση που επιχειρήθηκε το 2013-14 εξελίχθηκε σε φιάσκο.
3 ^ο υπο-θέμα: Πρόταση εκπαιδευτικού στο σύλλογο διδασκόντων για αυτοαξιολόγηση. Αντίδραση συλλόγου.	<ul style="list-style-type: none"> • Όχι, φυσικά δεν το έκανα.
4 ^ο υπο-θέμα: Στάση εκπαιδευτικού σε σχέση με τη συμμετοχή του σε μελλοντική αυτοαξιολόγηση της σχολικής του μονάδας. Θέση εκπαιδευτικής κοινότητας.	<ul style="list-style-type: none"> • Η αυτοαξιολόγηση είναι προάγγελος της αξιολόγησης χειραγώγησης. • Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να σταθούν απέναντι στην επιχειρούμενη αυτοαξιολόγηση.

Παράρτημα 3. Συγκεντρωτικός πίνακας κωδικών ανά θέμα-υποθέματα.

ΘΕΜΑ/ Υποθέματα/ Κατηγορίες	Κωδικοί
Α. ΝΟΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣ Η ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙ ΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥ	
1. Γενική σύλληψη της έννοιας της αποτελεσματικότητ ς.	<ul style="list-style-type: none"> • Εκπλήρωση γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών στόχων. • Δυνατότητα επίλυσης θεμάτων που προκύπτουν στη βάση προκαθορισμένων από τη σχολική μονάδα αξόνων. • Βαθμός επίτευξης επιμέρους στόχων και γενικού σκοπού. • Επίτευξη στόχων με σεβασμό στην προσωπικότητα των μαθητών. • Πολιτικές διδασκαλίας και περιβάλλοντος μάθησης. • Επαγγελματική εξέλιξη εκπαιδευτικών. • Διαχείριση αλλαγών, κρίσεων και καινοτομιών. • Βελτίωση της διδακτικής πράξης σε συνδυασμό με την ποιότητα της εκπαίδευσης.
2. Παράγοντες - Προϋποθέσεις αποτελεσματικότητ ς και αναποτελεσματικότη τας.	<ul style="list-style-type: none"> • Σαφείς και εφικτοί στόχοι. • Σχετική ελευθερία του εκπαιδευτικού. • Κοινό όραμα για την αποστολή του σχολείου. • Κατάλληλα δομημένο περιβάλλον μάθησης. • Αντιλήψεις εκπαιδευτικών – προσωπικότητα εκπαιδευτικών (κατανόηση του ρόλου τους, συνεργασία με εκπ/κούς, γονείς, γνώσεις, διάθεση, κλπ.).

<p>2.1 (κατηγορία)</p> <p>Σε σχέση με τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ικανή-αποτελεσματική διεύθυνση-ηγεσία-διοίκηση (οργανωτής, συντονιστής, εμπνευστής, κλπ.). • Υιοθέτηση νέων πρακτικών-μεθόδων, χρήση ΤΠΕ, πειραματισμός. • Ύπαρξη αυτοαξιολογητικού πλαισίου. • Ορθολογικός σχεδιασμός-προγραμματισμός και υποστήριξη της υλοποίησής του. • Καλό σχολικό κλίμα (συλλογικότητα, συνεργατικότητα-δημοκρατικότητα-επικοινωνία). • Βιωματικό σχολείο -βιωματική μάθηση. • Συνεργασία σχολείου με οικογένεια, φορείς, άλλα σχολεία, κλπ. • Γνώση του κανονιστικού πλαισίου λειτουργίας του σχολείου. • Έμφαση στην ικανοποίηση εκπαιδευτικών στόχων και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων.
<p>2.2 (κατηγορία)</p> <p>Σε σχέση με την Πολιτεία.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Επιμόρφωση-επιστημονική κατάρτιση εκπαιδευτικών. • Αντικειμενική αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου. • Κτηριακές υποδομές, υλικοτεχνικός εξοπλισμός. • Χρηματοδότηση. • Έγκαιρη πρόσληψη επαρκούς εκπαιδευτικού προσωπικού. • Αναλυτικά προγράμματα, σχολικά εγχειρίδια. • Οργάνωση και διοίκηση εκπαιδευτικού συστήματος. • Οργάνωση δομών υποστήριξης του σχολείου. • Σημαντικός βαθμός σχολικής αυτονομίας. • Άμβλυση-εξάλειψη ταξικών ανισοτήτων. • Παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές. <ul style="list-style-type: none"> • Γραφειοκρατία. • Κακό σχολικό κλίμα

<p>2.3 (κατηγορία) Αρνητικοί παράγοντες.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Έλλειψη συνεργασίας. • Εργασιακό άγχος. • Προκατάληψη-ρατσισμός. • Ανεπάρκεια υποδομών και υλικοτεχνικού εξοπλισμού. • Παρεμβατικότητα εξωσχολικών και μη φορέων. • Έλλειψη διάθεσης εφαρμογής καινοτομιών. • Αρνητισμός εκπαιδευτικών και μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. • Ανεπαρκής ηγεσία. • Υποβαθμισμένη περιοχή λειτουργίας του σχολείου. • Λανθασμένες αντιλήψεις εκπαιδευτικών.
<p>3. Τομείς αποτελεσματικότητας.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Υποδομές και υλικοτεχνικός εξοπλισμός. • Σχολικό κλίμα. • Εκπαιδευτικοί και μαθησιακοί στόχοι (κοινωνικές δεξιότητες, μαθησιακά επιτεύγματα, κριτική σκέψη, διδακτική διαδικασία, κλπ). • Συνεργασία με γονείς, φορείς, κλπ. • Ηγεσία-διοίκηση. • Ανάπτυξη πρωτοβουλιών. • Καλλιέργεια κουλτούρας εξωστρέφειας του σχολείου. • Ασφάλεια και αποδοχή μαθητών. • Εφαρμογή διαδικασιών αυτοαξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου. • Συμμετοχή όλων των φορέων στην εκπαιδευτική διαδικασία.
<p>4. Σχέση αποτελεσματικής σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικών.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Αποτελεσματικό σχολείο = αποτελεσματικός σύλλογος διδασκόντων. • Αίτιο ικανοποίησης, ελευθερίας, αυτοπραγμάτωσης, συνεργασίας με τους αρμόδιους φορείς και ιδιαίτερα τους γονείς.

	<ul style="list-style-type: none"> • Άρρηκτη σχέση αρμονίας και αλληλεξάρτησης. • Το αποτελεσματικό σχολείο, θελκτικό για το νέο εκπαιδευτικό ως ο κατάλληλος χώρος για δημιουργία και αυτοβελτίωση. • Συμβολή στην ανάληψη ευθυνών από τους εκπαιδευτικούς. • Συναισθηματική «πλήρωση-ευχαρίστηση» των εκπαιδευτικών. • Αύξηση της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών. • Αύξηση της συνεισφοράς των εκπαιδευτικών στο εν γένει έργο του σχολείου. • Υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής που υιοθετήθηκε από το σχολείο.
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

!

ΘΕΜΑ/ Υποθέματα/ Κατηγορίες	Κωδικοί
Β. ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚ ΩΝ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣ ΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	

5. Νοηματοδότηση της έννοιας της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

- Προσχεδιασμός της εκπαιδευτικής δράσης, αναπροσαρμογή, αν χρειαστεί κατά το διδακτικό έτος και τελική θεώρηση των πεπραγμένων στο τέλος.
- Αυτοπροσδιορισμός – αυτογνωσία – αυτοκριτική.
- Ανάδειξη της σχολικής μονάδας.
- Ποιοτική διαδικασία, μεθοδικά οργανωμένη με στόχο την εξέλιξη και την αναβάθμιση του σχολείου.
- Συστηματική ανατροφοδοτική διαδικασία:
 - ✓ συλλογής,
 - ✓ καταγραφής,
 - ✓ ποιοτικής αξιολόγησης δεδομένων
 - ✓ ιεράρχησης προτεραιοτήτων.
- Καθρέφτης του βαθμού επίτευξης των στόχων.
- Διαδικασία εξεύρεσης:
 - ✓ νέων μεθόδων επίλυσης προβλημάτων
 - ✓ επίτευξης στόχων.
- Διαδικασία αντιμετώπισης δυσλειτουργιών.
- Αναπόσπαστο μέρος της διοικητικής διαδικασίας.
- Στόχευση σε:
 - ✓ μετρήσιμα μαθησιακά αποτελέσματα,
 - ✓ διαδικασίες διαχείρισης της τάξης,
 - ✓ διδακτικών μεθόδων
 - ✓ κοινωνικής ένταξης των μαθητών με κριτήρια που θέτει η ίδια η σχολική μονάδα.
- Διαδικασία ανίχνευσης των ιδιαίτερων συνθηκών και αναγκών του σχολείου.
- Συνδεδειγμένος κρίκος εκπαιδευτικών-μαθητών-γονέων που διαμορφώνει δείκτες και κριτήρια.
- Διαδικασία ανάπτυξης:
 - ✓ συλλογικότητας,
 - ✓ δημοκρατικότητας,
 - ✓ συνεργατικότητας,
 - ✓ εμπιστοσύνης,

	<p style="text-align: center;">✓ αξιοπρέπειας.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Διαδικασία αναστοχασμού προερχόμενη από τα κάτω. • Διαδικασία πρόκλησης φόβου, άγχους και ανασφάλειας στους εκπαιδευτικούς. • Συνδέεται συνειρμικά με την αξιολόγηση. • Ανούσια χωρίς την ουσιαστική αρωγή της πολιτείας στην εκπαίδευση. • Δυνητικός μηχανισμός κατηγοριοποίησης σχολείων και ενοχοποίησης των εκπαιδευτικών.
<p>6. Συμμετοχή γονέων ή/και μαθητών στην αυτοαξιολόγηση και ρόλος αυτών.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ναι στη συμμετοχή γονέων. • Ναι στη συμμετοχή γονέων υπό την προϋπόθεση της αντικειμενικότητας της κρίσης τους. • Ναι στη συμμετοχή μαθητών. • Ναι στη συμμετοχή γονέων και μαθητών. • Όχι στη συμμετοχή γονέων (αρνητική η στάση τους έναντι των δασκάλων, καταχρηστική παρέμβαση) • Όχι στη συμμετοχή μαθητών (ανώριμοι). • Όχι στη συμμετοχή γονέων και μαθητών. • Ναι στη συμμετοχή γονέων και μαθητών με διακριτούς ρόλους και ευθύνες, σε πνεύμα εμπιστοσύνης, σεβασμού και συνεργασίας. • Ο ρόλος των γονέων υποστηρικτικός μέσω κατάθεσης γνώσεων-ιδεών- εμπειριών, επισημάνσεων, κλπ. • Οι μαθητές ως συνδιαμορφωτές των στόχων, αλλά και ως πηγή ιδεών, δεδομένων και προβληματισμών. • Μαθητές μόνο των μεγαλύτερων τάξεων με ολιγομελείς επιτροπές κατάλληλα καθοδηγημένες. • Αξιοποίηση των μαθητών σε διαδικασίες αξιολόγησης πτυχών διδακτικού υλικού, χώρων, εποπτικών μέσων, παιδαγωγικών λειτουργιών, ποιότητας της διδασκαλίας, διδακτικών πρακτικών, σχολικών εγχειριδίων, προγραμμάτων σπουδών.

<p>7. Προϋποθέσεις εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Συνειδητοποίηση της αξίας-σημασίας της αυτοαξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς. • Ο βαθμός ετοιμότητας των εκπαιδευτικών. • Καθολική συμμετοχή. • Συνεργασία σχολείου-οικογένειας και εκπαιδευτικών μεταξύ τους. • Ειλικρινής αφοσίωση και δέσμευση από όλους τους συμμετέχοντες ως προς την υλοποίησή της. • Δημοκρατικότητα και απόλυτη διαφάνεια. • Καλό σχολικό κλίμα. • Ικανότητα ηγεσίας στην εμπλοκή όλων των παραγόντων. • Η γνώση από τους εκπαιδευτικούς του πλαισίου λειτουργίας του σχολείου. • Επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αυτοαξιολόγηση. • Σύνδεση της αυτοαξιολόγησης με την καθημερινότητα σχολείου και τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου. • Πρόσληψή της ως διαρκούς ανατροφοδοτικής διαδικασίας ανάπτυξης του σχολείου και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου. • Συνυπολογισμός των υποδομών, του υλικοτεχνικού εξοπλισμού και της εν γένει συνδρομής της Πολιτείας. • Οργάνωση της αυτοαξιολόγησης κυρίως από το σύλλογο διδασκόντων ή/και σε συνεργασία με την Πολιτεία. • Η αναγνώριση από όλους του ρόλου των εκπαιδευτικών και η παροχή κινήτρων σε αυτούς. • Απόρριψη τυχόν παρεμβάσεων και πιέσεων από εξωθεσμικούς παράγοντες. • Μη τιμωρητικός χαρακτήρας και μη σύνδεσή της με μισθολογική και βαθμολογική προαγωγή.
-------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>8. Τομείς αυτοαξιολόγησης</p> <p>8.1 (κατηγορία) Πολιτεία</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Κτηριακές υποδομές & υλικοτεχνικός εξοπλισμός. • Πόροι. • Ψηφιακή υποδομή. • Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. • Έγκαιρη και επαρκής πρόσληψη εκπαιδευτικού προσωπικού. • Αναλυτικά προγράμματα, σχολικά βιβλία.
<p>8.2 (κατηγορία) Εκπαιδευτικοί Ηγεσία</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Διοίκηση-ηγεσία. • Σχολικό κλίμα. • Διδακτικές πρακτικές-μέθοδοι. • Αξιολόγηση μαθητών. • Συνεργασία μεταξύ των συμμετεχόντων. • Αντισταθμιστικές παρεμβάσεις. • Ανάλυση πρωτοβουλιών. • Μαθητική φοίτηση-διαρροή. • Μαθησιακά επιτεύγματα. • Ψυχοσυναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη μαθητών. • Χρήση ΤΠΕ. • Εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων – εκπαιδευτικά προγράμματα.. • Σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών. • Προγραμματισμός του εκπαιδευτικού σε σχέση με το διδακτικό-εκπαιδευτικό του έργο. • Ένταξη στο σχολικό περιβάλλον μαθητών με προσφυγικό υπόβαθρο. • Βαθμός επίτευξης των στόχων που τέθηκαν. • Αποτελέσματα εκπαιδευτικού έργου (κατά βάση σε σχέση με τους μαθητές). • Αξιοποίηση (ορθολογική) των υποδομών και του υλικοτεχνικού εξοπλισμού των σχολείων.

	<ul style="list-style-type: none"> • Αντιμετώπιση παραβατικώνγονέων ή οικογενειών με ιδιαιτερότητες. • Οργάνωση και λειτουργία του σχολείου. • Συνεργασίες εντός του σχολείου, και του σχολείου με εκπαιδευτικούς και τοπικούς φορείς.
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

!

ΘΕΜΑ/ Υποθέματα/ Κατηγορίες	Κωδικοί
Γ. ΣΧΕΣΗ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗ ΣΗΣ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙ ΚΟΤΗΤΑΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ.	
9. Γενική θέαση της σχέσης.	<ul style="list-style-type: none"> • Αλληλένδετες και αλληλοεξαρτώμενες έννοιες. • Άρρηκτα συνδεδεμένες σε μια σχέση αμεσότητας. • Η ανατροφοδοτικού χαρακτήρα αυτοαξιολόγηση παράγοντας βελτίωσης της αποτελεσματικότητας. • Αναπόσπαστο κομμάτι της αποτελεσματικότητας η αυτοαξιολόγηση. • Η αποτελεσματικότητα καθρέπτει της αυτοαξιολόγησης. • Η αυτοαξιολόγηση δυναμικός παράγοντας αποτελεσματικότητας. • Η αυτοαξιολόγηση περικλείει την αποτελεσματικότητα. • Η γραφειοκρατικού τύπου αυτοαξιολόγηση οδηγεί σε μειωμένη αποτελεσματικότητα. • Η αυτοαξιολόγηση δεν είναι παράγοντας βελτίωσης της αποτελεσματικότητας στην πολιτεία που η εκπαίδευση δεν θεωρείται από αυτήν προτεραιότητα.
10.	<ul style="list-style-type: none"> • Καλύτερη διοίκηση και λειτουργία του σχολείου.

<p>Συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Δημιουργία μηχανισμού ανάληψης πρωτοβουλιών. • Εμπέδωση συνεργατικών συμπεριφορών. • Ανάδειξη και διάχυση καλών πρακτικών και θετικών εκπαιδευτικών δράσεων. • Αναβάθμιση παιδαγωγικών και διδακτικών πρακτικών. • Υπόδειξη πεδίων για αυτομόρφωση και επιμόρφωση. • Άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. • Ενίσχυση των σχέσεων εντός της σχολικής μονάδας. • Ανίχνευση των ιδιαίτερων συνθηκών και αναγκών του σχολείου. • Καλλιέργεια πνεύματος συλλογικότητας μεταξύ όλων των εμπλεκομένων. • Διασφάλιση της δέσμευσης για την τελεσφόρηση των διαδικασιών και την αξιοποίηση των δεδομένων. • Ενίσχυσης της αυτογνωσίας και του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. • Αφύπνιση και ενεργοποίηση όλων των παραγόντων της σχολικής κοινότητας. • Αποτελεσματικότερη αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού. • Προώθηση καινοτομιών. • Εντοπισμός, αποσαφήνιση αδυναμιών-προβλημάτων και άρσης αυτών. • Υλοποίηση στόχων. • Ισόρροπη ανάπτυξη των μαθητών. • Άμβλυνση διαφορών και κοινωνικών ανισοτήτων. • Εμπλοκή μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και ικανοποίηση των αναγκών τους. • Ορθολογική χρήση του μαθησιακού χρόνου, ευκαιρίες μάθησης. • Η αυτοαξιολόγηση μη καθοριστικός παράγοντας αποτελεσματικότητας.
----------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<ul style="list-style-type: none"> • Η αυτοαξιολόγηση καθοριστικός παράγοντας αποτελεσματικότητας.
<p>11. Συμβολή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική αναβάθμιση και στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Η αυτοαξιολόγηση εργαλείο επαγγελματικής αναβάθμισης και βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του εκπ/κού, καθώς είναι στοιχείο: <ul style="list-style-type: none"> ✓ εποικοδομητικής και συστηματικής ανατροφοδότησης ✓ προσωπικού αναστοχασμού ✓ καλύτερης κατανόησης των προβλημάτων ✓ ανάπτυξης κριτικής σκέψης ✓ υιοθέτησης αποτελεσματικότερων πρακτικών ✓ επίτευξης στόχων μέσω συνεργασίας και οργάνωσης. • Η αυτοαξιολόγηση συμβάλλει υπό τους όρους: <ul style="list-style-type: none"> ✓ της αυτόβουλης συμμετοχής του εκπαιδευτικού στην αυτοαξιολόγηση και της στήριξής του από τη διεύθυνση ✓ της κατανόησης του ρόλου του στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης ✓ της σοβαρής και υπεύθυνης εμπλοκής του ✓ της αξιοποίησης των συμπερασμάτων ✓ της αντιμετώπισης της εκπαίδευσης ως επένδυση από την Πολιτεία. • Η ατομική βελτίωση προϊόν ουσιαστικής επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού και διασφάλισης των όρων απερίσπαστης εργασίας του. • Στην ελληνική πραγματικότητα η αυτοαξιολόγηση δεν αναβαθμίζει επαγγελματικά και δεν βελτιώνει την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού.

!

ΘΕΜΑ/ Υποθέματα/ Κατηγορίες	Κωδικοί
Δ . Η ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ.	
12. Προσωπική αυτοαξιολόγηση (άτυπη) του εκπαιδευτικού και οφέλη ως προς την αποτελεσματικότητά του από αυτήν.	<ul style="list-style-type: none"> • Εσωτερική και διαρκής διαδικασία. • Ανατροφοδοτική διαδικασία. • Αναπόσπαστο στοιχείο του καθενός. • Διαδικασία αναστοχασμού και αυτοκριτικής. • Προσωπική αυτοαξιολόγηση και αποτελεσματικότητα σε πεδία όπως η διδασκαλία, οι σχέσεις με δ/ντή, γονείς, εκπαιδευτικούς. • Μέσο αυτοβελτίωσης, ανάπτυξης ικανοτήτων, κατανόησης. • Κλειδί επιβεβαίωσης ή διάψευσης των επιλογών, εύρεσης απαντήσεων, λύσης προβλημάτων. • Εργαλείο αυτοελέγχου και εντοπισμού αδυναμιών. • Βοηθητικός παράγοντας επαγγελματικής εξέλιξης.
13. Συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας και οφέλη από αυτήν για το σχολείο.	<ul style="list-style-type: none"> • Συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση του 2013-2014. • Συμμετοχή σε αυτοαξιολογήσεις τυπικού χαρακτήρα. • Μη συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση του 2013-14. • Συμμετοχή σε προσπάθειες αυτοαξιολόγησης, όταν γίνονται. • Δεν υπήρξε ποτέ σοβαρή και ολοκληρωμένη μορφή αυτοαξιολόγησης.

	<ul style="list-style-type: none"> • Συμμετοχή στην τριμηνιαία αποτύπωση του βαθμού υλοποίησης των στόχων εν είδει αυτοαξιολόγησης, η οποία βέβαια δεν είναι οργανωμένη. • Συμμετοχή σε ειλικρινή αυτοαξιολόγηση (έγινε η βάση των στόχων της νέας χρονιάς και βελτίωσης της σχολικής μονάδας). • Αυτοαξιολόγηση του 2013-14. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Τυπική και γραφειοκρατική διαδικασία. ✓ Μηδενική η αξιοποίησή της. ✓ Ασυνεχής. ✓ Ανεπιτυχής. ✓ Πρόκληση άγχους. ✓ Τραυματική για το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας. ✓ Υποτυπώδης και επιφανειακή. ✓ Δεν προσέφερε στον προγραμματισμό και στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. ✓ Εξελίχθηκε σε φιάσκο. ✓ Βοήθησε στον προγραμματισμό της σχολικής μονάδας.
<p>14. Πρόταση εκπαιδευτικού στο σύλλογο διδασκόντων για αυτοαξιολόγηση. Αντίδραση συλλόγου.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Έγινε πρόταση αυτοαξιολόγησης (μη οργανωμένης-ουσιαστικής) της σχολικής μονάδας. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Θετική η αντίδραση του συλλόγου. • Υπήρξε αναφορά για την ανάγκη αυτοαξιολόγησης ως εσωτερική συλλογική διεργασία. • Ελάχιστες φορές τέθηκε από εμένα θέμα αυτοαξιολόγησης, δυστυχώς χωρίς μεγάλη ανταπόκριση.

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Η αυτοαξιολόγηση προσθέτει φόρτο εργασίας, ότι δεν έχει κάποιο ιδιαίτερο νόημα η όλη διαδικασία. • Δεν έγινε ποτέ πρόταση αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. • Τέθηκε η πρόταση του ΥΠΑΙΘ για αυτοαξιολόγηση (2013-14) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Αρνητική αντίδραση της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών. ✓ Εντάσεις στο σύλλογο διδασκόντων. ✓ Καμιά μορφή αξιολόγησης που θέτει θέμα σύγκρισης επιδόσεων, περιγράφει συναδέλφους ως επαρκείς ή μη επαρκείς και αποτελεί άλλοθι για απολύσεις. • Κατηγορία της αυτοαξιολόγησης από το σύλλογο διδασκόντων ως τιμωρητικής και διασπαστικής.
<p>15. Στάση εκπαιδευτικού σε σχέση με τη συμμετοχή του σε μελλοντική αυτοαξιολόγηση της σχολικής του μονάδας. Θέση εκπαιδευτικής κοινότητας.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Υπέρ της αυτοαξιολόγησης. • Κατά της αυτοαξιολόγησης. • Ανάλογη του τρόπου με τον οποίο θα γίνει προσωπικά αντιληπτή. • Η εκπαιδευτική κοινότητα είναι έτοιμη ή περισσότερο έτοιμη να δεχτεί την αυτοαξιολόγηση. • Η εκπαιδευτική κοινότητα δεν είναι έτοιμη να δεχτεί την αυτοαξιολόγηση. • Η εκπαιδευτική κοινότητα είναι έτοιμη να δεχτεί την αυτοαξιολόγηση υπό τους όρους: <ul style="list-style-type: none"> ✓ της σοβαρής και οργανωμένης προσπάθειας, ✓ της συνέχειας και συνέπειας,

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ της στήριξης από υπέρτερους εκπαιδευτικούς φορείς, ✓ της χρηματοδότησης ✓ της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ✓ της συνεργασίας του ΥΠΑΙΘ με το συνδικαλιστικό κίνημα ✓ της απόσυρσης του εξωτερικού αξιολογητή <ul style="list-style-type: none"> • Η αυτοαξιολόγηση είναι ταμπού λόγω των συνειρμών που προκαλεί με την αξιολόγηση. • Η αυτοαξιολόγηση προκαλεί φόβο. • Η αυτοαξιολόγηση ελέγχεται για την αντικειμενικότητά της. • Η αυτοαξιολόγηση εκλαμβάνεται ως απειλή για τη δουλειά του εκπαιδευτικού και όχι ως διαδικασία βελτίωσης του σχολείου. • Έλλειψη ενημέρωσης της εκπαιδευτικής κοινότητας για την επικείμενη αυτοαξιολόγηση. • Χρειάζεται μεθόδευση στην εισαγωγή της αυτοαξιολόγησης. • Φόβος ότι η αυτοαξιολόγηση θα οδηγήσει σε ατομική αξιολόγηση και εξ' αυτής σε κατηγοριοποίηση σχολείων και εκπαιδευτικών. • Έλλειψη εμπιστοσύνης του πολίτη-εκπαιδευτικού απέναντι στο κράτος. • Άρνηση των εκπαιδευτικών σε κάθε μορφής αξιολόγηση. • Τιμωρητικός ο χαρακτήρα της επικείμενης αυτοαξιολόγησης. • Άρνηση στην αυτοαξιολόγηση, γιατί φέρνει προβληματισμό και φόρτο εργασίας. • Ισχυρή αντίδραση στην επικείμενη αυτοαξιολόγηση από συνδικαλιστές και μη.
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<ul style="list-style-type: none">• Ελεγκτική και διχαστική η επικείμενη αυτοαξιολόγηση.• Η αυτοαξιολόγηση προάγγελος της αξιολόγησης χειραγώγησης.• Χρέος των εκπαιδευτικών η εναντίωση στην επιχειρούμενη αυτοαξιολόγηση.
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Παράρτημα 4. Ενημερωτική Επιστολή προς τους συμμετέχοντες.

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ: ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Επιβλέπων καθηγητής: Κουτούζης Εμμανουήλ - Καθηγητής ΕΑΠ

Αγαπητέ συμμετέχοντα/χουσα

Στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας με τίτλο: «**Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας και αποτελεσματικότητα: Διερεύνηση της σχέσης στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών**»θα σας παρακαλούσα να συμμετέχετε στην εν λόγω έρευνα εκθέτοντας τις απόψεις-αντιλήψεις σας για το θέμα. Σκοπός της έρευνας είναι η καταγραφή των εμπειριών, αντιλήψεων, στάσεων των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά στη διασύνδεση/συσχέτιση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας με την αυτοαξιολόγησή της. Η συλλογή του υλικού θα πραγματοποιηθεί με ημι-δομημένου τύπου ατομικές-προσωπικές συνεντεύξεις οι οποίεςθα μαγνητοφωνηθούν και εν συνεχεία θα απομαγνητοφωνηθούν, για να κωδικοποιηθούν, να αναλυθούν και ερμηνευτούν. Οι συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ημαθίας και υπηρετούν με την ιδιότητα του/της διευθυντή/ντριας, του υποδιευθυντή/υποδιευθύντριας και του απλού εκπαιδευτικού. Το ονοματεπώνυμο του κάθε συμμετέχοντα στη συνέντευξη δεν θα αναφερθεί στη διπλωματική εργασία και αντί αυτού θα χρησιμοποιηθεί ψευδώνυμο. Αν το επιθυμείτε έχετε τη δυνατότητα να ενημερωθείτε για τις ερωτήσεις της συνέντευξης πριν τη διεξαγωγή της, καθώς και για τα αποτελέσματα της έρευνας, όταν αυτή ολοκληρωθεί.

Σας ευχαριστώ!

Λαζαρίδης Ευστάθιος