



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ – ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Διπλωματική εργασία

Τίτλος: «**Αυτοαξιολόγηση σχολικών μονάδων – κριτική άποψη διευθυντών ΠΕ**»
("School self-evaluation – the critical view of Primary Education principals")

της Τσιρνάρη Ελένης

Επιβλέπων καθηγητής: **Ιορδανίδης Γεώργιος**

Εξεταστές:

1. Ε. Κουτούζης, καθηγητής ΕΑΠ Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων
2. Ε. Γρίβα, καθηγήτρια ΠΔΜ Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας

Φλώρινα, 2021

Copyright © Τσιρνάρη Ελένη, 2021.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος

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

Όνοματεπώνυμο: Ελένη Τσιρνάρη

A.E.M.: 01028

Ηλεκτρονική διεύθυνση: etsirnari@gmail.com

Έτος εισαγωγής: 2020

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: «Αυτοαξιολόγηση σχολικών μονάδων – κριτική άποψη διευθυντών ΠΕ» ("School self-evaluation – the critical view of Primary Education principals")

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 τη συγγραφέα.

Ημερομηνία: Φλώρινα - Φεβρουάριος 2022

Η δηλούσα

(Τσιρνάρη Ελένη)

Περιεχόμενα	
Πρόλογος.....	7
Περίληψη.....	8
Abstract.....	8
Εισαγωγή.....	9
Πρώτο μέρος - Θεωρητικό πλαίσιο	
Κεφάλαιο πρώτο	
1.1 Η αυτοαξιολόγηση σε γενικότερο πλαίσιο.....	11
1.2 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	12
1.3 Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και η Εσωτερική Αξιολόγηση του σχολείου	12
Κεφάλαιο δεύτερο	
2.1 Η πολιτική της Εσωτερικής Αξιολόγησης.....	16
2.2 Η Εσωτερική Αξιολόγηση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	17
2.3 Η Εσωτερική Αξιολόγηση στην Ελλάδα.....	20
2.4 Από την εκπαιδευτική αξιολόγηση στην Εσωτερική Αξιολόγηση του σχολείου	23
2.5 Εκπαιδευτική Ηγεσία και Εσωτερική Αξιολόγηση.....	25
Δεύτερο μέρος – Ανάλυση και μεθοδολογία δεδομένων της έρευνας	
Κεφάλαιο τρίτο	
3.1 Σημασία του θέματος προς διερεύνηση και η Προβληματική της έρευνας ...	28
3.2 Σκοπός της έρευνας	29
3.3 Ερευνητικά ερωτήματα	29
3.4 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου	30
Κεφάλαιο τέταρτο	
Ερευνητικά Εργαλεία	
4.1 Η Συνέντευξη.....	31

4.2 Σχεδιασμός του πρωτοκόλλου συνέντευξης	31
4.3 Ζητήματα δεοντολογίας και ερευνητική διαδικασία	33
4.4 Επεξεργασία του εμπειρικού υλικού	35
Κεφάλαιο πέμπτο	
5.1 Ανάλυση των αποτελεσμάτων	36
5.1.1 Οι διαδικασίες της Εσωτερικής Αξιολόγησης	36
5.2. Η συμμετοχή των διευθυντών στις διαδικασίες Αυτοαξιολόγησης Σχολικών Μονάδων.....	37
5.2.1 Ο ρόλος των διευθυντών στη διαδικασία Αυτοαξιολόγησης.	38
5.2.2 Οι συνεργασίες των διευθυντών στη διάρκεια της Αυτοαξιολόγησης	39
5.2.3 Τα εργαλεία που χρησιμοποίησαν οι διευθυντές στις διαδικασίες Αυτοαξιολόγησης Σχολικών Μονάδων	40
5.3 Η ανάπτυξη κουλτούρας της Αυτοαξιολόγησης στους διευθυντές που συμμετείχαν στις διαδικασίες Αυτοαξιολόγησης Σχολικών Μονάδων.....	42
5.3.1 Η συμμετοχή των διευθυντών σε προγράμματα καινοτόμα, πριν τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες Αυτοαξιολόγησης	42
5.3.2 Τα οφέλη και η αυτοβελτίωση των διευθυντών από την Εσωτερική Αξιολόγηση	45
5.3.3 Ανασταλτικοί-Ευνοϊκοί παράγοντες κατά τη διεξαγωγή της διαδικασίας της Αυτοαξιολόγησης	45
5.3.4 Η συμμετοχή των διευθυντών σε μελλοντική διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης Σχολικών Μονάδων	51
5.3.5 Τα σχολικά οφέλη από τη συμμετοχή στη διαδικασία Αυτοαξιολόγησης Σχολικών Μονάδων	54
5.4 Η αναγκαιότητα του συστήματος της Αυτοαξιολόγησης	57
5.4.1 Επαναφορά ενός συστήματος Αυτοαξιολόγησης Σχολικών Μονάδων.....	58
5.5 Προοπτική καθιέρωσης του συστήματος της Αυτοαξιολόγησης Σχολικών Μονάδων	59
5.5.1 Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και υποστήριξης	60

5.5.2 Απόψεις και ο ρόλος των συντελεστών στη διαδικασία Αυτοαξιολόγησης Σχολικών Μονάδων	63
--	-----------

5.5.3 Προϋποθέσεις επιτυχίας του συστήματος της Αυτοαξιολόγησης Σχολικών Μονάδων	68
---	-----------

Κεφάλαιο έκτο

Συμπεράσματα

6.1.Συμπεράσματα για τη διαδικασία Αυτοαξιολόγησης	70
---	-----------

6.2 Συμπεράσματα ανάπτυξης της κουλτούρας της Αυτοαξιολόγησης	72
--	-----------

6.3 Συμπεράσματα αναγκαιότητας της Αυτοαξιολόγησης Σχολικών Μονάδων	73
--	-----------

6.4 Συμπεράσματα και προοπτικές της Αυτοαξιολόγησης Σχολικών Μονάδων	74
---	-----------

6.5 Συμπεράσματα	78
-------------------------------	-----------

Κεφάλαιο έβδομο

Προτάσεις και Συζήτηση

7.1 Προτάσεις.....	80
---------------------------	-----------

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση.....	82
--------------------------	-----------

Ξενόγλωσση.....	84
------------------------	-----------

Παραρτήματα	87
--------------------------	-----------

Πρωτόκολλο Συνέντευξης.....	87
------------------------------------	-----------

Δείγμα Συνέντευξης.....	89
--------------------------------	-----------

Πρόλογος

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής: Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Εκπαιδευτική Ηγεσία» του τμήματος Κοινωνικών και ανθρωπιστικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Έχει ως σκοπό να διερευνήσει την κριτική άποψη των διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης, τις νέες μεταρρυθμίσεις και αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης που προωθεί η εφαρμογή ενός καινοτόμου συστήματος αναδιάθρωσης, το οποίο θα διασφαλίζει τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, ίσες ευκαιρίες και αξιοκρατία. Θα προωθεί το σεβασμό, τη συλλογικότητα, την αλληλεγγύη και κυρίως το ιδιαίτερο εκπαιδευτικό υπόβαθρο της κάθε σχολικής μονάδας του ελληνικού εκπαιδευτικού μοντέλου. Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Γεώργιο Ιορδανίδη για την επιστημονική καθοδήγηση, τις πολύτιμες συμβουλές και επισημάνσεις του σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας εργασίας, καθώς και τους διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα, δίχως τη βοήθειά τους δεν θα ήταν εφικτή η ολοκλήρωσή της. Τέλος θα ήθελα να αφιερώσω την παρούσα εργασία στον αγαπημένο μου αδερφό Λεωνίδα.

Περίληψη

Στο σύγχρονο μεταβαλλόμενο περιβάλλον η αναβάθμιση στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης προβάλλει ως επιτακτικό αίτημα. Η έννοια της αποτελεσματικότητας του σχολείου είναι συνυφασμένη με τη λειτουργία και το βαθμό στον οποίο επιτυγχάνει τους στόχους που θέτει. Ένα σχολείο για να χαρακτηριστεί ως αποτελεσματικό ή μη χρειάζεται να αξιολογούνται κάποιοι παράγοντες, έτσι ώστε, η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης σε κάθε σχολική μονάδα να αποτιμά τους δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου προκειμένου να γίνει ανατροφοδότηση, κατόπιν διαμόρφωση σχεδίων δράσης με στόχο τη βελτίωση του. Στην παρούσα εργασία διερευνήθηκε η κριτική άποψη (ενός δείγματος) διευθυντών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των νομών Κοζάνης και Φλώρινας σχετικά με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Η έρευνα περιορίστηκε σε οχτώ συμμετέχοντες και δεν αφήνει περιθώρια για γενίκευση αποτελεσμάτων. Τα ευρήματα της εργασίας έδειξαν ότι οι απόψεις των διευθυντών σχετικά με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας δεν είναι ξεκάθαρες. Η πλειονότητα φαίνεται να εκφράζει θετική κριτική άποψη, είναι περισσότερο πεπεισμένη για την εφαρμογή της με ανατροφοδοτικό χαρακτήρα, ενώ η μειοψηφία δεν τη θεωρεί αρκετά αναγκαία διατηρώντας έντονες επιφυλάξεις για τους στόχους που επιδιώκει αλλά και τα αποτελέσματα που θα επιφέρει. Εξήχθησαν συμπεράσματα και υποβλήθηκαν προτάσεις για τη μορφή αυτή αξιολόγησης η οποία έχει απασχολήσει την παιδαγωγική σκέψη αλλά και ολόκληρη την κοινωνία στην οποία εντάσσεται το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Λέξεις κλειδιά: αυτοαξιολόγηση, σχολική μονάδα, κριτική άποψη διευθυντών

Abstract

In the modern ever-changing environment the upgrade of the education poses as a necessity. The term of efficiency in the school is dependent on the rate that it achieves its predetermined goals. To describe a school as efficient or not, it has to be evaluated through several factors. This is achieved by the means of self-evaluation in a variety of quality indexes in order to provide the necessary feedback as to reach the goal of self-improvement. In this paper we explore the critical view of several school principals of Kozani and Florina Prefecture concerning the self-evaluation of their school units respectfully. The survey was limited to only eight (8) participants. The conclusions indicated that the views of the school principals concerning the self-evaluation are not entirely clear. The majority expressed a generally positive view of the feedback as a process, while the minority does not consider the latter as necessary, thus having reservations about its goals and the results. Through our findings we make suggestions about what the structure of self-evaluation should be, a topic that has puzzled Pedagogical science and the whole society in which the Greek educational system operates.

Keywords: self-evaluation, school unit, critical view of principals

Εισαγωγή

Σε διεθνές και τοπικό επίπεδο έχει απασχολήσει την εκπαιδευτική κοινότητα η ανάγκη για την αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος τις εκάστοτε κυβερνήσεις, τους εκπαιδευτικούς, την κοινή γνώμη, αλλά και ερευνητές, προκειμένου να ανταποκριθεί στις νέες προκλήσεις και απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής. Ο θεσμός της αξιολόγησης σε κάθε σχολική μονάδα είναι αναχρονιστικός και ξεπερασμένος απουσιάζει ένας μηχανισμός ο οποίος θα παρακολουθεί και θα αξιολογεί τόσο το εκπαιδευτικό έργο όσο και τη σχολική μονάδα, εστιάζοντας σε διαδικασίες βελτίωσης, διότι το υπάρχων θεσμικό πλαίσιο χρήζει ουσιαστικής καλυτέρευσης. Μία πρακτική η οποία θα συμβάλλει στον αντιπαραγωγικό συγκεντρωτισμό του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας είναι αυτή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Στον ευρωπαϊκό χώρο όπως στην Αγγλία, Αυστρία, Γαλλία, Γερμανία, Δανία, Ιταλία, Ισπανία και Σουηδία για την αξιολόγηση της εκπαίδευσης έχουν αναπτυχθεί μηχανισμοί οι οποίοι έχουν άμεση σχέση με τα κοινωνικά, πολιτικά και πολιτισμικά στοιχεία της κάθε χώρας. Σε πολλές χώρες της Ευρώπης εδώ και πολλά χρόνια έχει εφαρμοστεί η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, στη χώρα μας η εφαρμογή θεσπίστηκε υποχρεωτικά τον Ιανουάριο του 2015. Ο θεσμός του επιθεωρητισμού τέθηκε σε ισχύ το 1895 και καταργήθηκε με το νόμο 1304 το 1982, την εποπτεία και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας την είχαν οι επιθεωρητές (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Από τότε μέχρι σήμερα δεν εφαρμόζεται κανένα σύστημα αξιολόγησης λόγω των αντιπαραθέσεων που εκδηλώθηκαν μεταξύ υπουργείου παιδείας και εκπαιδευτικών, η αντίσταση των εκπαιδευτικών και το πολιτικό κόστος που θα εισέπραττε η εκάστοτε κυβέρνηση οδήγησε την πολιτική ηγεσία να μην ασχοληθεί με αυτό το θέμα, διότι οι συνθήκες έδειχναν ότι δεν είχε ωριμάσει στη συνείδηση της εκπαιδευτικής κοινότητας η αναγκαιότητα της εφαρμογής της αξιολόγησης. Έγιναν προσπάθειες πολλές όλες έμειναν ανενεργές και δεν εφαρμόστηκαν. Η αξιολόγηση διακρίνεται σε εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση και σε εξωτερική ανάλογα το φορέα ο οποίος πραγματοποιεί την αξιολόγηση (Δημητρόπουλος, 1999, Κασσωτάκης, 1997). Η εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση εντάσσεται στα αναπτυξιακά μοντέλα του σχολείου το οποίο αξιολογείται εντός της σχολικής μονάδας (διευθυντής, διδακτικό προσωπικό, μαθητές, γονείς) και διακρίνεται σε ιεραρχική και συλλογική. Αναζητά επιτυχίες πρακτικές στα σημεία που χρειάζονται βελτίωση είναι ένα ισχυρό μέσον ενίσχυσης του σχολείου στο πλαίσιο των διαδικασιών αποσυγκέντρωσης, του ελέγχου και της λήψης αποφάσεων σε θέματα της εκπαίδευσης. Η εφαρμογή του θεσμού της αυτοαξιολόγησης έχει αφετηρία το 1997 στις σχολικές μονάδες σε όλη την επικράτεια. Καθορίζεται από το 2013-2014 η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας με τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης σταδιακά σε όλες τις σχολικές μονάδες, σύμφωνα με την Υπουργική απόφαση με Αρ. Πρωτ. 30972/Γ1/5-3-2013 (ΦΕΚ 614, τ.β'/15-3-2013) και με την εγκύκλιο με Αρ. Πρωτ. 30973/Γ1/5-3-2013. Υπουργική Απόφαση 108906/ΓΔ4/2021 - ΦΕΚ 4189/Β/10-9-2021 ο Συλλογικός προγραμματισμός, και η εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο. Η θέση της ΔΟΕ (Διδασκαλική Ομοσπονδία

Ελλάδας) το συνδικαλιστικό όργανο των εκπαιδευτικών της Π. Ε. όσον αφορά την αξιολόγηση την χαρακτήρισε ως «μία ανατροφοδοτική, παιδαγωγική διαδικασία αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναφέρετε σε μία αποτίμηση από κάτω (τη βάση) που θα διενεργείται συλλογικά από τους εκπαιδευτικούς και όχι από μονοπρόσωπα όργανα και θα έχει ως στόχο την ανίχνευση των προβλημάτων και το σχεδιασμό των αναγκαίων παρεμβάσεων στην κατεύθυνση της ουσιαστικής ενίσχυσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας του δημόσιου σχολείου» (ΔΟΕ, 2014). Η εφαρμογή των νόμων για την αυτοαξιολόγηση Ν.3848/2010, Ν.4024/2011 και το Π.Δ. 152/2013 οδήγησε σε μια αντιπαράθεση ανάμεσα στο υπουργείο παιδείας και τη ΔΟΕ. Η προ τελευταία απόφαση για την αξιολόγηση σχολικών μονάδων που δημοσιεύθηκε 20 Ιανουαρίου 2021 είναι το ΦΕΚ Β 140 – 20.01.2021 η υπ. αριθμ. 6603/ΓΔ4 απόφαση της Υφυπουργού βάση της οποίας η ΔΟΕ (Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας) καλεί τους συλλόγους διδασκόντων να μην προχωρήσουν σε καμία συνεδρίαση για το θέμα της εσωτερικής αξιολόγησης, η στάση της είναι ενάντια στις διαδικασίες που προέβλεπε η Υ.Α. 6603/ΓΔ4/20-1-2021 απόφαση της Υφυπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο» (ΦΕΚ Β 140/20-1-2021) και βρισκόταν σε αναμονή της νέας Υπουργικής Απόφασης. Η νέα απόφαση για τον συλλογικό προγραμματισμό, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο αναφέρεται στο ΦΕΚ με την Υπουργική Απόφαση 108906/ΓΔ4/2021 - ΦΕΚ 4189/Β/10-9-2021 Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο, γίνεται η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας κάθε έτος με βάση τους τρεις βασικούς άξονες. Σύμφωνα με τους Κάτσικα & Θεριανό (2007) η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στις σχολικές μονάδες αποτελεί την απαρχή για την εφαρμογή της ατομικής αξιολόγησης και την επαναφορά του επιθεωρητισμού. Άρα οι διευθυντές αλλά και όλη η εκπαιδευτική κοινότητα οφείλουν να αποφασίσουν για τη στάση που θα ακολουθήσουν. Διότι δεν είναι ενήμεροι και επιμορφωμένοι για την όλη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης που είναι μία διαδικασία συμμετοχική και έχει ως στόχο να βελτιώσει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου με την οικειοθελή συμμετοχή του εκπαιδευτικού συνόλου. Παράλληλα όμως και οι φορείς που την υλοποιούν θα πρέπει να είναι αντικειμενικοί και αξιόπιστοι, αλλά και να διευθετήσουν τις κατάλληλες βάσεις για επιτυχή εφαρμογή, εξασφαλίζοντας τους συμμετέχοντες, όσον αφορά τα δεδομένα και στοιχεία που θα συλλεχθούν, να γίνει χρήση μόνο για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και όχι για την βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών αλλά και την κατηγοριοποίηση των σχολείων. Ως εκ τούτου, είναι απαραίτητο να διασφαλιστούν ορισμένες προϋποθέσεις για την αίσια έκβαση της εφαρμογής της αξιολόγησης σχετικά με τις υπάρχουσες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης, την ανάπτυξη κουλτούρας, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα σχολεία.

Πρώτο μέρος - Θεωρητικό πλαίσιο

Κεφάλαιο πρώτο

1.1 Η αυτοαξιολόγηση σε γενικότερο πλαίσιο

Στη σύγχρονη εποχή κυριότερος στόχος των εκπαιδευτικών συστημάτων λόγω των κοινωνικοοικονομικών ανακατατάξεων είναι η βελτίωση της αποτελεσματικότητας και παρεχόμενης ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Οι Πασιαρδής, Πασιαρδή και Saunders (1999) κάνουν λόγο για την αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, τον κυριότερο παράγοντα αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού ο οποίος στοχεύει στη βελτίωση της εκπαίδευσης και όλων όσων συμμετέχουν ενεργά μέσα από την ανατροφοδότηση με βάση πάντα κάποια καθορισμένα κριτήρια αλλά και στόχους. Τα τελευταία χρόνια το σύστημα αξιολόγησης που έχει κερδίσει έδαφος έναντι των άλλων και επικράτησε, είναι της συμμετοχικής εσωτερικής αξιολόγησης ή αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009). Στο σύστημα αυτό η δράση, η οργάνωση, η αποτίμηση των προσπαθειών και η κινητοποίηση όλων των παραγόντων που μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει ως στόχο τη συνολική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος διότι είναι γνώστες των προβλημάτων και συνθηκών που αντιμετωπίζει κάθε σχολική μονάδα. Η συνολική συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής μονάδας στη διεξαγωγή διαμορφωτικής αξιολόγησης και δράσης είναι απαραίτητη και πρέπει να γίνεται σιγά-σιγά. Η αυτοαξιολόγηση των ιδρυμάτων θα πρέπει να συστηματοποιεί τα παραπάνω γνωρίσματα τα οποία αποτελούν μία διοικητική πρακτική. Ο Edward Deming θεωρείται ο πατέρας της διοίκησης της ολικής ποιότητας, σύμφωνα με την οποία δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στην συμμετοχική ηγεσία και διοίκηση παρά στη μονομερή διοικητική συμπεριφορά και η διοίκηση των σχολικών οργανισμών στράφηκε προς αυτήν την κατεύθυνση. Η αλλαγή του ισχύοντος συστήματος διοίκησης και αξιολόγησης του σχολικού οργανισμού συνέβαλε στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας. Αυτοαξιολόγηση σχολικών μονάδων σύμφωνα με τους (Schildkamp και Visscher (2009) είναι η διαδικασία συλλογής πληροφοριών που αρχίζει από τον ίδιο το σχολικό οργανισμό και στοχεύει στην αξιολόγηση της λειτουργίας για να παρθούν οι σωστές αποφάσεις δράσης. Η Καπαχτσή (2011) αναφέρει ότι η αυτοαξιολόγηση αποτελεί ένα μηχανισμό και μία διαδικασία που στοχεύει στην ανάπτυξη, καταγράφει διάφορα δεδομένα, αξιολογεί τις παραμέτρους του σχολικού βίου, δίνει τη δυνατότητα και σχεδιάζει διάφορες δράσεις, για την αντιμετώπιση των προβλημάτων βελτιώνοντας την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Ο Θεοφιλίδης (2013) αναφέρει ότι με την αυτοαξιολόγηση επιτυγχάνεται ο εντοπισμός των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του σχολείου, γίνεται γνώστης των πεπραγμένων, συνειδητοποιεί τις πτυχές της σχολικής ζωής και ανακαλύπτει αυτές που χρειάζονται βελτίωση και ποιοτική αναβάθμιση. Κατά τον MacBeath (1999) πρόκειται για μια εσωτερική αξιολόγηση της εκάστοτε μονάδας, που στοχεύει στη μέγιστη βελτίωση μέσω της αυτοκριτικής διαδικασίας. Οι συμμετέχοντες λόγω ότι θεωρούν τους στόχους δικούς τους, συμμετέχουν στην εφαρμογή της, και αναπτύσσουν αισθήματα ευθύνης

και κυριότητας. Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου, για να μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση του σχολικού οργανισμού απαραίτητη προϋπόθεση είναι η συλλογική συμμετοχή. Επομένως η αυτοαξιολόγηση στηρίζεται στην ιδέα της συμμετοχής και της αλληλεπιδραστικής αμφίδρομης διαδικασίας. Με αυτό τον τρόπο δίνεται βαρύτητα στην ανάπτυξη κινήτρων αλλά και στη δέσμευσή τους, για εφαρμογή κάποιων ορθότερων σχεδίων δράσης. Κάποια από τα οφέλη της αυτοαξιολόγησης στην υλοποίησή του προγράμματος «Ποιοτική Αξιολόγηση στη Σχολική Εκπαίδευση» όπως αναφέρουν και οι συμμετέχοντες είναι τα παρακάτω και θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως «έξυπνο», «αρκετά επιτυχημένο», «θεσπέσια πρωτοβουλία» κι «διαδικασία γόνιμη» .

1.2 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αναζητηθούν οι κριτικές απόψεις των διευθυντών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης. Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω η παρούσα έρευνα επιχειρεί να απαντήσει στα εξής ερευνητικά ερωτήματα: α) Ποιες οι απόψεις των διευθυντών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο Νομό Κοζάνης και Φλώρινας για το θεσμό της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και β) Απόψεις των διευθυντών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το θεσμό της αυτοαξιολόγησης λαμβάνοντας υπόψη και άλλους παράγοντες που επηρεάζουν και σε ποιο βαθμό: φύλο, ηλικία, υπόβαθρο των παιδαγωγικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, ενημέρωση και επιμόρφωση για το θεσμό της αυτοαξιολόγησης, χρόνια υπηρεσίας, υπηρεσιακή κατάσταση, περιοχή σχολικής μονάδας που υπηρετεί ο διευθυντής .

1.3 Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και η Εσωτερική Αξιολόγηση του σχολείου

Η τάση για ποιοτική βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης ως συνέχεια των κοινωνικοοικονομικών και επιστημονικών καινοτομιών που υπάρχουν διεθνώς και στον χώρο της Ε.Ε., καθιστά υποχρεωτική την αναδιάρθρωση της οργάνωσης αλλά και της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Στις χώρες της ευρωπαϊκής ένωσης η εκπαιδευτική αξιολόγηση ορίζεται ως το καίριο σημείο της πολιτικής αυτής. Η δημιουργία αυτόνομων σχολείων, η αποκέντρωση και η αποτίμηση συνολικά του έργου που συντελείται μέσα στα σχολεία, αποτελούν τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά των περισσότερων εκπαιδευτικών συστημάτων στην Ε.Ε. Σύμφωνα με τον MacBeath (2001), η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης λειτουργεί ως παράγοντας που συμμετέχει στην αποκέντρωση, αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα με απώτερο στόχο τη βελτίωση του σχολικού οργανισμού, την επίλυση των προβλημάτων του μέσα από την

ανατροφοδότηση και εποπτεία, ο θεσμός αυτός συμβάλλει την αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού και της εκπαιδευτικής πρακτικής. Η συγκεκριμένη πρακτική εφαρμογή συνδέεται σε μια εντελώς διαφορετική φιλοσοφία της αυτοαξιολόγησης, αποβλέπει στην αυτονομία της σχολικής μονάδας και στην αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος (MacBeath, 2001). Η απόδοση του αγγλικού όρου self-evaluation στην ελληνική γλώσσα είναι η λέξη αυτοαξιολόγηση. Αποτελεί έναν νεοεισερχόμενο όρο στο χώρο της εκπαίδευσης για τα ελληνικά δεδομένα, ο οποίος έχει απασχολήσει μια πληθώρα ερευνητών της εκπαιδευτικής αξιολόγησης τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Ως έννοια η αυτοαξιολόγηση κάνει την εμφάνισή της από τα τέλη του '80 και τις αρχές του '90 σε αρκετές χώρες του Ο.Ο.Σ.Α. Ο Σολομών (1999), αναφέρει πως η αυτοαξιολόγηση, ως μια μορφή συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης, είναι η διαφορετική λογική που αλλάζει από την ιεραρχική-εσωτερική αξιολόγηση και δίνει βάση κυρίως σε διαδικασίες που επιβλέπονται από τους συντελεστές τους ίδιους της σχολικής μονάδας (μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς), οι οποίοι γνωρίζουν πιο καλά τις συνθήκες ή τα προβλήματα και θα μπορούν να συμβάλλουν στην ουσιαστική βελτίωση τους. Παράλληλα η λήψη των αποφάσεων έχει χαρακτήρα συλλογικό, διευρύνει τη γνώση του εκπαιδευτικού έργου και προωθεί την αναβάθμιση της σχολικής μονάδας, τον εκπαιδευτικό χαρακτήρα και ενισχύει τις μαθησιακές διαδικασίες. Την δε δεκαετία του '90 πρωτοστατούσε η εξωτερική αξιολόγηση ως κυρίαρχη μορφή αξιολόγησης του σχολείου. Σύμφωνα με τις Κατσαρού & Δεδούλη, (2008), έπεται χρονικά η καταγραφή της εσωτερικής αξιολόγησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας με τη στήριξη των διαδικασιών της εξωτερικής αξιολόγησης. Κατά τον MacBeath (2001), η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας υλοποιείται από όλους τους συντελεστές της σχολικής μονάδας και αποσκοπεί στη ριζική αλλαγή της παιδαγωγικής πράξης προσαρμοζόμενη στις νέες εξελισσόμενες συνθήκες και στην αυτοβελτίωσή της. Αρχικός στόχος της αυτοαξιολόγησης είναι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Ο κύριος φορέας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι η σχολική μονάδα η οποία οργανώνει και ανιχνεύει τις αλλαγές των εκπαιδευτικών πρακτικών. Δίνεται στα μέλη του σχολικού οργανισμού μέσα από τον αναστοχασμό, ανάλογα με τις ανάγκες και σύμφωνα με την εκπαιδευτική πολιτική να αναλάβουν και να διαμορφώσουν τη διαδικασία, την ποιότητα και τα προγράμματα σπουδών. Αναπτύσσονται λοιπόν στο σχολικό περιβάλλον προϋποθέσεις για την επίτευξη ενεργής συμμετοχής όλων των συμμετεχόντων, δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης, καλλιέργεια κλίματος σεβασμού, συλλογικότητας και συν ευθύνης που στηρίζεται στο διάλογο, στοιχεία απαραίτητα για την παροχή ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου. Επομένως μέσα από τους μηχανισμούς της αυτοαξιολόγησης επηρεάζεται έμμεσα και θετικά η επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των συμμετεχόντων. Εμμέσως πλην σαφώς η αυτοαξιολόγηση, λειτουργεί ως μηχανισμός συνεχόμενης ανατροφοδότησης της εκπαίδευσης, συμβάλλει στη διαμόρφωση της κουλτούρας αξιολόγησης, δίνει προτεραιότητα στις σχολικές μονάδες ως το βασικό μαθησιακό περιβάλλον, προωθεί πνεύμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης, συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής, στη βελτίωση μαθησιακών αποτελεσμάτων και στην εφαρμογή μεθόδων διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Σύμφωνα με τις Κατσαρού & Δεδούλη

(2008), η αξιολόγηση επεκτείνεται από τα πρόσωπα στο σχολείο, με την παροχή μεγαλύτερης αυτονομίας. Η αυτοαξιολόγηση είναι ένα εγχείρημα αλλαγής των δομών, διαδικασιών, σχέσεων και κουλτούρας, η διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης συνδέεται με αλληλεξαρτώμενους παράγοντες όπως τα μέσα, οι πόροι, οι εκπαιδευτικές διαδικασίες κ.ά. στο πλαίσιο αυτό δεν επικεντρώνεται σε κάτι συγκεκριμένο αλλά στο σύνολο όλων των επιμέρους δομών της σχολικής κοινότητας και αποβλέπει σε ουσιαστικές αλλαγές, στην αναμόρφωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και στην κουλτούρα των ενδοσχολικών σχέσεων (<http://aee.iep.edu.gr/>). Η διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης, παρουσιάζεται με συγκεκριμένους τρόπους στο σχολείο αλλά και τους συντελεστές της. Όπως αναφέρει ο Σολομών (1999) προβάλλεται ως ένας οργανισμός που αναπτύσσει τις διαδικασίες του και δεν επικεντρώνεται σε κάτι συγκεκριμένο όπως στους δασκάλους, στις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών. Έχει σκοπό να συνενώσει τις επιμέρους πλευρές της σχολικής ζωής και συνάμα αποτελεί τον μικρόκοσμο της κοινωνίας που έχει ως σκοπό τη δημιουργία σχολικών δικτύων (Σολομών, 1999). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται συγκεντρωτικό, μέσω της αυτοαξιολόγησης επιδιώκεται σταδιακή αποσυγκέντρωση και ενίσχυσης της αυτονομίας των σχολικών μονάδων, πρόκειται για ένα καινοτόμο εγχείρημα αλλαγής δομών, διαδικασιών, σχέσεων και κουλτούρας. Για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης θα πρέπει να γίνουν θεσμικές αλλά και εσωτερικές ενέργειες. Πιο συνοπτικά, αναγκαίο είναι να εξασφαλιστεί η αυτονομία του σχολείου, να καλλιεργηθούν κάποιες πρακτικές αποκέντρωσης της εκπαίδευσης, θα πρέπει να εξασφαλιστεί η συμμετοχή των ίδιων των σχολικών ιδρυμάτων στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησής του και στην ανάληψη της συλλογικής δράσης θα πρέπει να υπάρξει εκπαιδευτικό προσωπικό σταθερό στη σχολική μονάδα. Η αυτοαξιολόγηση εντοπίζεται σε αποκεντρωμένα κυρίως εκπαιδευτικά συστήματα επιδιώκει τη μεταβίβαση της ευθύνης, της λήψης αποφάσεων δράσης μέσα από την ενεργή συμμετοχή των μελών της σχολικής κοινότητας καθώς και με την σταδιακή αποδόμηση του συστήματος εξουσιαστικών σχέσεων για την επίλυση διαφόρων προβλημάτων των σχολικών μονάδων (Σολομών, 1999). Η αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος στη χώρα μας θα δώσει την αύξηση της ευελιξίας και θα τεθεί ως ο οδικός χάρτης για την επιτυχή υλοποίηση των μεταρρυθμίσεων. Ο Σολομών (1999) αναφέρει πως η αυτοαξιολόγηση με βάση την αρχή του αυτοελέγχου, εισάγει το θεσμό λήψης ειδικών μέτρων προκειμένου να αναπτυχθεί στηριζόμενο στις δικές του δυνάμεις. Η πολιτική που εφαρμόζεται στα διεθνή εκπαιδευτικά συστήματα με την υιοθέτηση του θεσμού της αυτοαξιολόγησης σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (1997), αποτελεί επιτακτική ανάγκη να διαμορφωθεί και να εφαρμοστεί στην εκπαιδευτική πολιτική των σχολικών μονάδων της χώρας μας. Πράγματι για να μπορεί να ασκήσει τη δική της εκπαιδευτική πολιτική η σχολική μονάδα οφείλει να προβεί εκμεταλλευόμενη την αναγκαιότητα διαμόρφωσης μια σειρά πρακτικών όπως ο καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων στο σύλλογο διδασκόντων καθώς και την ευθύνη για τον προγραμματισμό και την υλοποίηση του. Η αυτοαξιολόγηση είναι μια συνεχής κυκλική διαδικασία η οποία περιλαμβάνει τρία στάδια: το σχεδιασμό την υλοποίηση και την αξιολόγηση. Ο προγραμματισμός αποτελεί τη βασικότερη διαδικασία περιλαμβάνει όλες τις δράσεις και συνιστά τη γενική σύλληψη των στόχων, είναι

αναπόσπαστα συνδεδεμένος με τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και του ελέγχου σύμφωνα με τα αποτελέσματα για τη διόρθωση αδυναμιών και την επίτευξη των στόχων μάθησης. Η άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής σύμφωνα με τους Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου (2017), είναι αναγκαία και πρέπει να εφαρμόζεται από όλους τους εκπροσώπους με συστηματική συνεργασία για την ενίσχυση των σχέσεων σχολείου – γονέων – τοπικών φορέων. Τα πλεονεκτήματα της εσωτερικής αξιολόγησης είναι ότι επιβλέπουν από κοντά τις πραγματικές ανάγκες, εντοπίζουν τις αδυναμίες κάθε σχολικού ιδρύματος, τροφοδοτεί τη σημασία για ενασχόληση με το εκπαιδευτικό έργο, καλλιεργεί και ενισχύει ουσιαστικά το πνεύμα συλλογικότητας, συνεργασίας και συν ευθύνης (Σολομών, 1999), ενδυναμώνει την αυτοπεποίθηση και τη γνώση, υποστηρίζει τους δασκάλους ώστε να γίνουν άριστοι επαγγελματίες και συμβάλλει στη δημιουργία κουλτούρας στο σχολείο. Ουσιαστική είναι η εκπαιδευτική συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων και του προσωπικού στον προγραμματισμό των ιδρυμάτων, καθώς ο σχεδιασμός και η αξιολόγηση είναι στοιχεία αναπόσπαστα του φαινομένου αυτού. Αξίζει να αναφερθεί πως κάθε σχολικός οργανισμός προσαρμόζει τη δράση του με βάση την ανάπτυξη των στόχων μέσα στο πλαίσιο αυτό γίνονται προσαρμογές στη βάση των αναγκών και των ιδιαιτεροτήτων που ισχύουν σε κάθε σχολική κοινότητα. Είναι αναγκαίο να τονιστούν τα θετικά και τα αρνητικά της εσωτερικής αξιολόγησης. Κατά τον Σολομών (1999, σ. 26), μια σειρά προϋποθέσεων θα δώσουν το στίγμα για αλλαγή στις αντιλήψεις, στις προδιαθέσεις, στις σχέσεις και στις πρακτικές των εμπλεκόμενων στο έργο της σχολικής μονάδας. Ευνοεί την προώθηση αλλαγών και καινοτόμων δράσεων, την ανάγκη για επιμόρφωση, την ενίσχυση του επαγγελματικού κύρους των εκπαιδευτικών, την ανάληψη πρωτοβουλιών από τη πλευρά των δασκάλων όσον αναφορά την μαθησιακή διαδικασία, τη λήψη αποφάσεων, την αποτελεσματική διαχείριση των σχολείων και θα συμβάλλει στην ενίσχυση του αυτοέλεγχου των σχολικών οργανισμών (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Τα μειονεκτήματα, κυρίως είναι η τάση εσωστρέφειας του σχολείου, η δημιουργία εσωτερικών συγκρούσεων, η δυσκολία διασύνδεσης με άλλα σχολικά ιδρύματα και με την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα, η ανυπαρξία συγκριτικών δεδομένων και συμπερασμάτων για τη λειτουργία των σχολείων, η απουσία εξωτερικού αντικειμενικού κριτή, η βαρύτητα σε ζητήματα όπου δε φέρουν ευθύνη τα σχολεία και η περιορισμός μετάβασης από τη διαδικασία και τα αποτελέσματα της εσωτερικής αξιολόγησης στη δημιουργία καλύτερου προγραμματισμού δράσης (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Σύμφωνα με τον Σολομών (1999) είναι χρονοβόρος διαδικασία, λόγω των πολλών δεξιοτήτων που απαιτούνται αλλά και της μακράς χρονικής διάρκειας κατά την εφαρμογή. Παρά τις επιφυλάξεις και τους προβληματισμούς που φαίνονται κατά την εφαρμογή του θεσμού της εσωτερικής αξιολόγησης, παρατηρούμε μια στροφή προς αυτόν. Ακόμα παρατηρείτε ότι η αξιολόγηση του σχολείου προωθείται με τη μορφή της συλλογικής αυτοαξιολόγησης διότι είναι μια διαδικασία που ξεκινά από κάτω προς τα πάνω για την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, τη διάγνωση της επικρατούσας κατάστασης και συμβάλλει στη βελτίωση μέσα από την αναγνώριση των αδυναμιών.

Κεφάλαιο δεύτερο

2.1 Η πολιτική της Εσωτερικής Αξιολόγησης

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση, αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι και προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής των Ευρωπαϊκών χωρών και των διεθνών οργανισμών. Υπερ-εθνικοί σχηματισμοί όπως ο Ο.Ο.Σ.Α. και η Ευρωπαϊκή Ένωση έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για την αξιολόγηση και τη συνδέουν με τη διασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, αφού προβλήματα όπως, η μορφή του σχολείου, το περιεχόμενο των μαθημάτων, τα μέσα, οι πρακτικές, η οργάνωση του σχολείου, η επαγγελματική ανάπτυξη των δασκάλων και η κουλτούρα των σχολικών ιδρυμάτων στοιχειοθετούν κάποια πεδία σχολιασμού και έρευνας σε διεθνή αλλά και σε τοπικό επίπεδο. Η εκπαιδευτική πολιτική προτείνει ως βασικό πυλώνα ανάπτυξης σε μια χώρα, τη διαμόρφωση ικανών πολιτών να αξιολογούν τη γνώση. Η ευρωπαϊκή ένωση εισήγαγε εκπαιδευτική πολιτική στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και έπειτα στη σχολική εκπαίδευση, μέσω πιλοτικών προγραμμάτων από το 1997 (Δούκας, 1999). Είναι γνωστό πως οι διεθνείς οργανισμοί έχουν ρόλο σημαντικό στη διαμόρφωση, εκπαιδευτικών και οικονομικών πολιτικών. Η εσωτερική αξιολόγηση είναι μια διαδικασία, που έκανε την εμφάνισή της στην Ουαλία και την Αγγλία στο τέλος του '70' (Σολομών, 1999). Στα μέσα της δεκαετίας του '90 και μετά, το μεγαλύτερο ποσοστό των ευρωπαϊκών χωρών άρχισαν να εκλαμβάνουν την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως μια έννοια εξαρτώμενη και αποτελεί την προτεραιότητα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Ο Ο.Ο.Σ.Α. ερεύνησε ποιοτικές έρευνες αξιολόγησης (OECD, 1994). Όπως έχει αναφερθεί η αξιολόγηση, αποσκοπεί στη δημιουργία μιας αποτελεσματικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι στόχοι της αξιολόγησης θα πρέπει να διατυπώνονται σαφέστατα και να μην είναι αποκομμένοι από τον έλεγχο τον κρατικό, ή να υλοποιείται ο σχεδιασμός και να διεκπεραιώνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να παρέχονται πληροφορίες για τη λήψη αποφάσεων, λαμβάνοντας πάντα υπόψη τους διαθέσιμους πόρους (Δούκας, 1999). Η Ευρωπαϊκή Ένωση οφείλει να θεμελιώνει αναγνωρίσιμες ερευνητικές πηγές και ο σχεδιασμός της είναι αυστηρός με ερευνητικά αξιόπιστα αποτελέσματα και από άλλους αξιολογητές. Τη χώρα μας τη διακρίνει ο συγκεντρωτισμός και ο γραφειοκρατικός της χαρακτήρας που είναι κάτι που δεν εμπεριέχετε στα προγράμματα και τις πρακτικές αλλά ανταποκρίνονται στη σύγχρονη εποχή όπως είναι η συμμετοχή σε επαγγελματικές δράσεις έρευνας και ενημέρωσης. Αυτό υφίσταται όταν το σχολείο έχει νευραλγική θέση στο εκάστοτε σύστημα και κατέχει ρόλο σημαντικό στη χάραξη μιας εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναστάτωση επικρατεί στην Ε.Ε αναφορικά με την αξιολόγηση, όπου απασχόλησε ιδιαίτερα την κοινή γνώμη, τους δασκάλους, τα στελέχη και τη ηγεσία (Αναστασίου, 2014). Η πολιτική που ακολουθείτε συμβαδίζει με τις αλλαγές που διέπουν τοπικά και κοινωνικά κριτήρια επηρεάζοντας τη λειτουργία, εφαρμόζεται μια πολιτική που το σχολείο ιεραρχεί τις ανάγκες και τις

προτεραιότητες του, την απόφαση πρωτοβουλιών, την αντίστοιχη δράση, το προσωπικό του σχολείου, τους εκπαιδευτικούς στόχους και τις δράσεις που οφείλουν να υλοποιηθούν. Αναφορικά με τον MacBeath (2001), η εσωτερική αξιολόγηση διέπεται από βασικές αρχές. Είναι αναγκαίο και υπάρχει μια φιλοσοφία και μία λογική, που θα ακολουθούν όσοι εμπλέκονται στην διαδικασία. Έχουν οριστεί οι άξονες που θα κατευθύνουν τις διαδικασίες και θα ρυθμίζουν τις διαδικασίες αλλά και τις ενέργειες όλων αυτών που συμμετέχουν, ώστε η εσωτερική αξιολόγηση να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν υπάρχουν πολλά περιθώρια αυτονομίας πρωτοβουλιών όπως είναι οι δεξιότητες του Διευθυντή: ο σωστός προγραμματισμός για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων, τα αναλυτικά προγράμματα, η σωστή ενημέρωση των αναγκών και των δυνατοτήτων των δασκάλων του εκάστοτε σχολείου και η σωστή αξιοποίηση των πόρων και δράσεων μέσα στο σχολείο (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Ο ορισμός των κριτηρίων ποιότητάς τους κρίνεται απαραίτητος και σχετίζεται με τα αντικείμενα και την ποιότητα της όλης διαδικασίας. Το κάθε σχολικό ίδρυμα ορίζεται από κριτήρια ποιότητας και σύμφωνα με τις δικές του ανάγκες και προσδοκίες. Ακόμα ένα στοιχείο αποτελεί η σωστή οργάνωση των διαδικασιών της αξιολόγησης, ο τρόπος δηλαδή που θα υλοποιηθεί η εσωτερική αξιολόγησή του. Τα εργαλεία τέλος της εσωτερικής αξιολόγησης είναι μια πολύ σημαντική παράμετρος για τη συγκεκριμένη διαδικασία. Ο σκοπός αυτός προσδιορίζεται με σαφήνεια και αποβλέπει στην ατομική και τη σχολική αυτοβελτίωση. Επίσης αναφέρονται και άλλοι παράγοντες που θεωρούνται σωστοί κατά την διαδικασία της αξιολόγησης. Είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει εμπιστοσύνη ανάμεσα στον αξιολογητή και στον αξιολογούμενο αλλά και ορισμένα κριτήρια προκαθορισμένα όπου θα κρίνουν την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας μέσα από έναν εποικοδομητικό διάλογο. Στη σύγχρονη εποχή η σημασία της εσωτερικής αξιολόγησης στοχεύει στο πλαίσιο υλοποίησης μιας εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία να ανταποκρίνεται και να συναινεί στην προσπάθεια του σύνθετου ρόλου που οροθετείται το πεδίο των σύγχρονων και ποιοτικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Θα πρέπει να υπάρχει συνεργασία και συμμετοχή όλων των συντελεστών του εκάστοτε σχολικού ιδρύματος και τα αποτελέσματα να οριστικοποιούνται στο τέλος της διαδικασίας και να ανακοινώνονται σε όλους. Με αυτόν τον τρόπο ενδυναμώνονται οι διαδικασίες και τα επιτεύγματα του σχολείου και έτσι βελτιώνεται η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου προς όφελος των μαθητών και της κοινωνίας.

2.2 Η Εσωτερική Αξιολόγηση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Παρατηρείται τελευταία ως επιτακτική ανάγκη μια στροφή προς τις μεθόδους αυτοαξιολόγησης των σχολικών ιδρυμάτων, με την πλειοψηφία των χωρών σε παγκόσμιο και διεθνές επίπεδο υιοθετώντας πρακτικές για αναδιάρθρωση και εξορθολογισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων τους. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί η παρουσίαση πέντε εγχώριων, ευρωπαϊκών και διεθνών προγραμμάτων, που

έχουν να κάνουν με την εσωτερική αξιολόγηση του σχολείου Πρόκειται για μία απόπειρα εφαρμογής εκπαιδευτικής αλλαγής στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα του σύγχρονου ελληνικού σχολείου. Στην Ελλάδα η εννοιολογική οριοθέτηση του όρου «εσωτερική αξιολόγηση» έγινε γνωστή μέσα από το ευρωπαϊκό πρόγραμμα εσωτερικής αξιολόγησης του σχολείου (1997 – 2000) μεταξύ άλλων για την προώθηση της δικτύωσής τους σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Πρόκειται για δύο διαφορετικά προγράμματα, το πρώτο : Evaluating quality in school education και το δεύτερο με τίτλο : «Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο». Το πρώτο αφορά το Ευρωπαϊκό πρόγραμμα εσωτερικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, που εκπονήθηκε το 1997 στα δεκαπέντε τότε κράτη της Ε.Ε. στο οποίο είχε αναλάβει την οργάνωση του προγράμματος ο John MacBeath και ήταν η συνέχεια κάποιων προγραμμάτων που υλοποιήθηκαν στο Ενωμένο Βασίλειο. Η Αγγλία έχει μια μεγάλη παράδοση στον επιθεωρητισμό και είναι από τις πρώτες χώρες που αναζήτησε μοντέλα εσωτερικής αξιολόγησης. Στην Ελλάδα, ο φορέας υλοποίησης του προγράμματος, ήταν το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, με αντιπρόεδρο τότε του Τμήματος και συντονιστή τον Ιωσήφ Σολομών, (Μπαγάκης, 2017). Το πρόγραμμα είχε συντονιστή τον Ιωσήφ Σολομών και κύριος στόχος του προγράμματος ήταν η ανάδειξη της αξιολόγησης ως έννοια με προσανατολισμό στην εκπαιδευτική πράξη (Μπαγάκης, 2017). Με βάση τα παραπάνω προγράμματα, όπως είναι αναμενόμενο για μια χώρα που από το 1983 και έπειτα ήταν ανύπαρκτο κάποιο σύστημα αξιολόγησης ως εκ τούτου διατυπώθηκαν παράπονα και αντιδράσεις. Υπάρχουν και κάποια θετικά στοιχεία όπως η εσωτερική αξιολόγηση που γνωστοποιήθηκε στις επιστήμες της αγωγής και έγινε ακόμη πιο δυνατή η συνεργασία με κράτη της Ευρώπης (Μπαγάκης, 2017). Υλοποιήθηκε έπειτα στο διεθνές πρόγραμμα Carpe Vitam: Leadership for Learning, όπου αναφερόταν στη σύνδεση της ηγεσίας με τη μάθηση την περίοδο 2002 – 2005.

Υπήρξε μια συμμετοχή εφτά χωρών με τα αντίστοιχα Πανεπιστήμιά τους, και τρία σχολικά ιδρύματα. Από την Ελλάδα πήραν μέρος 3 σχολεία σε συνεργασία με το Κέντρο Εκπαιδευτικών Ερευνών αλλά και Πανεπιστήμιο της Πάτρας. Το εγχείρημα αυτό αποσκοπούσε στο πρόγραμμα τη σύνδεσης της ηγεσίας με τη μάθηση και χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι εσωτερικής αξιολόγησης του σχολείου. Υπήρξαν γνωστά ονόματα στον χώρο της ηγεσίας όπως ο Jorun Moller από τη Νορβηγία, ο Michael Schratz από την Αυστρία, ο Leif Moos από τη Δανία. Κεντρική χρηματοδότηση του συγκεκριμένου προγράμματος υπήρξε από εθνικές χρηματοδοτήσεις, καθώς και χρηματοδότηση του προγράμματος Comenius. Στην Ελλάδα υπήρξε μικρή χρηματοδότηση από το Κοινωνικό Πλαίσιο Στήριξης του Κέντρο Εκπαιδευτικών Ερευνών. Η ομάδα που εργαζόταν στην έρευνα προσφέρθηκε να δουλέψει αμισθί (Μπαγάκης, 2017). Χρησιμοποιήθηκαν και εφαρμόστηκαν στην ελληνική πραγματικότητα συστηματικά νέες έννοιες όπως ο κριτικός φίλος, η συνένευση, η εστία ανάπτυξης, οι μορφές ηγεσίας (leadership). Τέθηκαν θέματα όπως ο τρόπος και η συγκρότηση εθελοντικής ομάδας στη σχολική μονάδα, η λειτουργία της υποστηρικτικής ομάδας, οι νησίδες ανάπτυξης ενός ιδρύματος και οι παράμετροι που μπορούν να δυσκολέψουν ή να διευκολύνουν την όλη διαδικασία. Υλοποιήθηκαν με

τον ίδιο τρόπο δράσεις όπως τα ντοκιμαντέρ στην ελληνική τηλεόραση (Μπαγάκης, 2017). Κατά τη περίοδο '04 – '05, έγινε το διεθνές πρόγραμμα : Bridges Across Boundaries, που συμμετείχαν τέσσερα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, με τη συμμετοχή πανεπιστημιακών ως εμπειρών εκπαιδευτικών στην εσωτερική αξιολόγηση. Μεταξύ των συμμετεχουσών χωρών και της Ελλάδας υπήρξαν πολλά κοινά στοιχεία όσον αφορά την εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης. Οι αλλαγές στην εκπαίδευση εισαγάγουν τη χρήση του πορτφόλιο εκπαιδευτικού στο πλαίσιο εφαρμογής της εσωτερικής αξιολόγησης για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού στην σχολική κοινότητα. Συνέβαλλε τέλος στην επίτευξη συνεργασίας μεταξύ των δασκάλων, στην ανάληψη πρωτοβουλιών για θέματα ανάπτυξης και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Μπαγάκης, 2017). Ο David Frost από το πανεπιστήμιο του Cambridge ήταν ο συντονιστής του διεθνούς προγράμματος International Teacher Leadership, που υλοποιήθηκε το 2009 και έλαβαν συμμετοχή έξι σχολεία της Ελλάδας της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος εσωτερικής αξιολόγησης, δόθηκε έμφαση στο portfolio και την εκπαιδευτική ηγεσία επαγγελματικής ανάπτυξης, στο συγκεκριμένο πρόγραμμα υπήρξε χρηματοδότηση διεθνούς Οργανισμού. Αξίζει να γίνει αναφορά ότι το 2010 έγινε η εφαρμογή του προγράμματος «Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου (Α.Ε.Ε.) – Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας» το οποίο ολοκληρώθηκε το 2015 μέσω χρηματοδότησης ΕΣΠΑ. Είναι πολύ σημαντικό να τονιστεί πως κατά τη χρονική διάρκεια υλοποίησής του προγράμματος αυτού υπήρξαν πολλές αλλαγές υπουργών, πρωθυπουργών, αλλά και φορέων υλοποίησης όπως η συγχώνευση του οργανισμού επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, του Κέντρου Εκπαιδευτικών Ερευνών και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Καινοτομίες έγιναν επίσης σε επίπεδο διοίκησης του προγράμματος, όπου μέχρι το 2013 έγινε εκούσια εφαρμογή του με τη συμμετοχή 600 σχολείων και με το πέρας του έτους έχουμε μια γενική εφαρμογή στα σχολικά ιδρύματα της Ελλάδας. Η προ τελευταία απόφαση για την αξιολόγηση σχολικών μονάδων δημοσιεύθηκε 20 Ιανουαρίου 2021 στο ΦΕΚ Β 140 – 20.01.2021 με την υπ. αριθμ. 6603/ΓΔ4 απόφαση της Υφυπουργού, βάση της οποίας η ΔΟΕ (Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας) καλεί τους συλλόγους διδασκόντων να μην προχωρήσουν σε καμία συνεδρίαση για το θέμα της εσωτερικής αξιολόγησης η στάση της είναι ενάντια στις διαδικασίες που προέβλεπε η Υ.Α. 6603/ΓΔ4/20-1-2021 της Υφυπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο» (ΦΕΚ Β 140/20-1-2021) και βρισκόταν εν αναμονή της νέας Υπουργικής Απόφασης. Το πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης προκάλεσε έντονες αντιδράσεις και αντιστάσεις σε ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα μεταξύ των άλλων στις τότε υπάρχουσες συνθήκες τέθηκε σοβαρό θέμα αξιοπιστίας και εγκυρότητας που είχε ως επακόλουθο να μη προχωρήσει καμία αλλαγή. Η νέα απόφαση για τον συλλογικό προγραμματισμό, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο αναφέρεται στο ΦΕΚ με την Υπουργική Απόφαση 108906/ΓΔ4/2021 - ΦΕΚ 4189/Β/10-9-2021 Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως

προς το εκπαιδευτικό τους έργο, γίνεται η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας κάθε έτος με βάση τους τρεις βασικούς άξονες.

2.3 Η Εσωτερική Αξιολόγηση στην Ελλάδα

Οι περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες έχουν προχωρήσει σε μεταρρυθμίσεις των υπαρχουσών εκπαιδευτικών προγραμμάτων με την υιοθέτηση νέων μεθόδων εσωτερικής αξιολόγησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Ανάλογο εγχείρημα επιχειρείται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προκειμένου να εναρμονισθεί σε αυτήν την πραγματικότητα υιοθετώντας τα ευρωπαϊκά και διεθνή προγράμματα αξιολόγησης προβάλλοντας τα ως αναπτυγμένο και ολοκληρωμένο σύστημα αξιολόγησης της εκπαίδευσης. Κατά καιρούς το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα, δέχτηκε αρκετές αλλαγές με προεκτάσεις από την κοινωνική, πολιτιστική και οικονομική ζωή των πολιτών της χώρας και οποιαδήποτε μεταρρύθμιση έχει ως σκοπό τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων. Στην Ελλάδα από το 1983 και μετά δεν υπήρχε σύστημα αξιολόγησης, για αυτό και εκδηλώθηκαν αρκετές αντιδράσεις για την υλοποίηση του ανωτέρω προγράμματος, λόγω της μακράς παράδοσης στον επιθεωρητισμό και στη νέα αναζήτηση μοντέλων αυτοαξιολόγησης. Ένας από τους πιο βασικούς θεσμούς στο εποπτικό, πειθαρχικό και διοικητικό σύστημα του εκπαιδευτικού συστήματος στη χώρα μας που υπήρξε από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι και το 1982 (Παπακωνσταντίνου, 1993). Στη Ελλάδα υπάρχει μια μακρόχρονη πορεία όσον αφορά την αξιολόγηση που ξεκινά το 1834 την περίοδο διακυβέρνησης του Ιωάννη Καποδίστρια, στο εκπαιδευτικό σύστημα εκείνης της εποχής ο θεσμός του επιθεωρητισμού ανταποκρινόταν στο γενικότερο πολιτικό, ιδεολογικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο. Το 1982 θεσμοθετήθηκε ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου όπου οι αρμοδιότητές του ήταν εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης των δασκάλων, αλλά και αξιολόγησης των διδακτικών έργων τους. Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία στηρίζεται η συστηματική συλλογή, ανάλυση και αποτίμηση των απαραίτητων δεδομένων για τη διαρκή βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου που θα παρέχει ο σχολικός οργανισμός στα μέλη του. Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου επιχειρείται μέσω της ανατροφοδότησης Με την Υ.Α. Δ2/1938/27-02-1998 έως το 1998 στην «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» παρατηρούνται νομοθετήματα ανάλογα με την εκάστοτε κυβέρνηση, που ασχολούνταν με θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης αλλά και δημιουργίας κάποιων πρωτοβουλιών για τη βελτίωση της παρεχόμενης ποιότητας στην εκπαίδευση (<http://aee.iep.edu.gr>). Ο θεσμός αυτός υιοθετεί ένα κλίμα εξουσίας έναντι των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα να εκδηλωθεί σοβαρό αρνητικό αντίκτυπο για την αξιολόγηση. Επανέρχεται στο προσκήνιο των συζητήσεων το ζήτημα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης με την ψήφιση του νόμου 2986/2002 «Οργάνωση περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας-Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και

επιμόρφωσή τους (<http://aee.iep.edu.gr>). Ύστερα από αρκετό διάστημα όπου έμεινε στην αφάνεια το θέμα της αξιολόγησης εμφανίζεται στο προσκήνιο της εκπαιδευτικής πολιτικής το 2010 με την παρακάτω Εγκύκλιο Γ1/37100/31-03-2010 γίνεται προετοιμασία της εφαρμογής ενός προγράμματος με τίτλο : Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου, σε σχολικά ιδρύματα που επιλέχθηκαν να αναπτύξουν διαδικασίες προγραμματισμού της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Διαμορφώνουν, υλοποιούν, παρακολουθούν και αξιολογούν κάποια σχέδια δράσης που αποσκοπούν στην ανάπτυξη και τη βελτίωση των σχολικών ιδρυμάτων σύμφωνα με προκαθορισμένους δείκτες (<http://aee.iep.edu.gr>). Η αξιολόγηση των σχολείων προτάθηκε στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με βάση κάποιους δείκτες που καθορίστηκαν από το Κέντρο Εκπαιδευτικών Ερευνών. Κατόπιν εκπροσώπησαν θεσμικά οι σχολικοί σύμβουλοι το πρόγραμμα, εξαιτίας της σπουδαιότητας και της αναγκαιότητας υποστήριξής του οργάνωσαν συναντήσεις και επαφές με τους φορείς των σχολικών μονάδων που καθορίστηκαν να συμμετέχουν εθελοντικά δύο σχολεία ανά νομό. Οι συντελεστές του εκπαιδευτικού ιδρύματος περιοριζόταν στη σύνταξη εκθέσεων εσωτερικής αξιολόγησης, σημαντικό γεγονός που περιόριζε τη δυνατότητα εμπλοκής του εκπαιδευτικού προσωπικού στη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης (Ζουγανέλη κ.ά., 2007). Σύμφωνα με το οργανόγραμμα το Υπουργείο Παιδείας κλήτευσε τους σχολικούς οργανισμούς να συμμετάσχουν στο ανωτέρω πρόγραμμα. Με απόφαση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου διενεργήθηκαν δύο πιλοτικές εφαρμογές τη χρονική περίοδο 1997- 1999 για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας. Η πρώτη φάση περιελάμβανε επιμέρους δείκτες ποιότητας στην επεξεργασία ενός συστήματος αξιολόγησης στους τομείς: δεδομένα, διαδικασίες, αποτελέσματα. Στη δεύτερη φάση τέθηκε σε εφαρμογή η εσωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων που συμμετείχαν. Τα αποτελέσματα από τις δύο πιλοτικές εφαρμογές έδειξαν ότι η αυτοαξιολόγηση αποτελεί τη βάση για την ομαλή εισαγωγή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Ξωχέλλης 2006). Πραγματοποιήθηκε αρχικά η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του σχολικού ιδρύματος όσον αφορά τους δείκτες ποιότητας και έπειτα αξιοποιήθηκαν της πρώτης φάσης τα αποτελέσματα σε δείκτες ενδιαφέροντος σύμφωνα με τις ανάγκες του κάθε ιδρύματος. Μια οφειλή του Υπουργείου ήταν να ενισχύσει τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και τους συντελεστές της ώστε να επιτευχθεί μια οργανωμένη διοίκηση των σχολείων (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Η βασική προτεραιότητα του Υπουργείου Παιδείας όσον αφορά το πλαίσιο της αξιολόγησης ήταν να προβάλλει την ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος (<http://aee.iep.edu.gr>). Το κάθε σχολικό ίδρυμα είναι υποχρεωμένο να καταρτίσει πρόγραμμα δράσης, που θα διαφαίνονται οι στόχοι του επόμενου σχολικού έτους και να συντάξει έκθεση του σχολικού έτους της αξιολόγησης, που θα παρουσιάζεται μια τεκμηριωμένη εικόνα για το συνολικό έργο, τα στοιχεία θα αξιοποιηθούν από το προσωπικό του σχολείου και τις εκπαιδευτικές αρχές. Ο νόμος υπ' αριθμ. 3848/2010 ΦΕΚ 71/Α/19.5.2010 αναφέρει για την αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις, αναφέρεται επίσης ο σχεδιασμός να τεθεί η αξιολόγηση σε βάση πιο επιστημονική, ώστε να αναβαθμιστεί η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, να

ελαττωθούν οι ανισότητες και να τεθεί ως στόχος μια πιο δημοκρατική λειτουργία των ιδρυμάτων. Η προσπάθεια ήταν σε εξέλιξη για την υιοθέτηση της Ευρωπαϊκής πολιτικής που αναφορικά υφίσταται με τον θεσμό της αξιολόγησης (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Έπεται ο νόμος 3966/2011 για το Πολυνομοσχέδιο για την Παιδεία όπου ανάμεσα στις ρυθμίσεις ήταν η ίδρυση του (Ι.Ε.Π.) Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Το 2012 ανακοινώθηκε η παρακάτω Εγκύκλιος Γ1/14841/13-12-2012 Προετοιμασία – Δράσεις και προετοιμασία της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου – Εσωτερική Αξιολόγηση Σχολικών Συμβούλων», όπου αναφέρεται ο αγώνας που γίνεται για γενίκευση της αξιολόγησης από μεριάς του Υπουργείου. Ακόμα, η Υ.Α. (ΦΕΚ 614/15-03-2013) αναφέρει για την Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και του σχολείου– Διαδικασία Εσωτερικής Αξιολόγησης ορίζεται ο σκοπός, το πεδίο εφαρμογής, το πλαίσιο, η διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο, η δομή του Παρατηρητηρίου της Α.Ε.Ε. και οι φορείς που θα εποπτεύουν και θα αξιολογούν σε κεντρικό επίπεδο. Το 2013 ψηφίζεται το παρακάτω Διάταγμα 152/05-11-2013 για την αξιολόγηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας-δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχοντας υπόψη διάφορους παράγοντες εκπαιδευτικών αναγκών. Η Εγκύκλιος Γ1/190089/10-12-2013 αναφέρει η «Εφαρμογή του θεσμού της Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου του σχολείου κατά το σχολικό έτος 2013 – 14» όπου το Υπουργείο ξεκινάει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στα σχολεία της Ελλάδας (<http://aee.iep.edu.gr>). Είναι κάποια από τα πολύ σπουδαία αναλυτικά νομοθετικά διατάγματα στην ιστορία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης όπου υπάρχει ασάφεια για τα κριτήρια ενός εξωτερικού αξιολογητή που θα ανταποκρίνεται στο πολύπλοκο έργο της αξιολόγησης, όπως η απουσία ενός χαρακτήρα του διατάγματος ή οι κοινωνικές και γεωγραφικές ανισότητες των παιδιών που παρουσιάζουν μαθησιακές συνθήκες (Ζουγανέλη κ.ά., 2007). Σε αυτό το νομοθέτημα φαίνεται ότι στα ήδη υπάρχοντα στοιχεία εισαγόνται και καινούργιες ρυθμίσεις. Διαπιστώνονται στο τέλος των παρουσιάσεων κάποια νομοθετήματα σχετικά με τη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης κύριο ρόλο έχουν τα μέλη που την απαρτίζουν. Επικεντρώνονται επίσης στις εκπαιδευτικές επιμορφώσεις ώστε να αναδειχτούν οι επιμορφωτικές τους ανάγκες για την υλοποίηση δράσεων. Επίσης κάτι καινοτόμο, είναι το γεγονός ότι προβλέπεται επιλογή και ύπαρξη εξωτερικών προσώπων όπως ο σχολικός σύμβουλος κάτι το οποίο δεν φαινόταν σε παλαιότερους νόμους.

Για να προχωρήσει ένα νομοσχέδιο σύμφωνα με τις νέες εξελίξεις θα πρέπει να δημιουργηθεί το κατάλληλο πλαίσιο στην εκπαιδευτική κοινότητα να είναι υπεύθυνοι όσον αφορά τη βελτίωση ικανοτήτων στην εμπέδωση σταθερών στάσεων, τις ικανότητες αυτοαναστοχασμού και αυτοαξιολόγησης σχετικά με τη διδακτική και την παιδαγωγική ικανότητα όταν αυτοί επιμορφωθούν (Παπακωνσταντίνου, 1993). Η αξιολόγηση φαίνεται ότι είναι ένα πολύπλοκο ζήτημα που δεν επηρεάζει μόνο την εκπαιδευτική κοινότητα ή την επιστήμη αλλά και την πολιτική. Είναι μια διαδικασία και ένα ξεχωριστό μέρος της εκπαίδευσης και συνδέεται με πολύ γοργούς ρυθμούς όχι μόνο με τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου αλλά και με γνωρίσματα πολιτικά, οικονομικά ή και πολιτικά. Η αξιολόγηση αποτελεί τον κυριότερο μοχλό αναδιαμόρφωσης, προσαρμόζει ολόκληρη τη ζωή της σχολικής κοινότητας στις

επιταγές της. Για τον θεσμό της αξιολόγησης στη Ελλάδα, η πολιτεία θα πρέπει να καλλιεργήσει πνεύμα συνεργασίας και συλλογικής δράσης στο σχολείο, με μέγιστο σκοπό την ποιοτική διασφάλιση του εκπαιδευτικού έργου, την επαγγελματική ανάπτυξη των δασκάλων και την σωστότερη λειτουργία του συστήματος στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, για να γίνει πιο εύκολη η διαδικασία αξιολόγηση από το αρνητικό της περιεχόμενο (Ζουγανέλη κ.ά, 2007).

2.4 Από την εκπαιδευτική αξιολόγηση στην Εσωτερική Αξιολόγηση του σχολείου

Η αξιολόγηση στις μέρες μας αποτελεί ένα από τα πιο επίκαιρα θέματα που προτάσσονται ως υποχρεωτικά-αναγκαία σε εθνικό άλλα και διεθνές επίπεδο για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας κάθε σχολικής μονάδας. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2006) είναι η τεχνογνωσία, μεθοδολογία και αποτίμηση της λειτουργικότητας και αποτελεσματικότητας περιλαμβάνει δηλαδή όλους τους τομείς και παράγοντες που συμμετέχουν στο εκπαιδευτικό έργο (εκπαιδευτικοί, μαθητές, προσωπικό, εκπαιδευτικά-αναλυτικά προγράμματα, κτιριακές εγκαταστάσεις, εποπτικό υλικό, οδηγίες, θεσμοί). Η αξιολόγηση των σχολείων αποτελεί μια διαδικασία που χρησιμοποιείται για τη διασφάλιση της ποιότητας σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο. Κατά τον Κασσωτάκη (1992), αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι η συστηματική διαδικασία ελέγχου κατά την οποία επιτυγχάνονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι εντοπίζονται οι αιτίες που εμποδίζουν τη μη επίτευξή τους μέσα από τη διαδικασία ανατροφοδότησης για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Οι βασικές μορφές αξιολόγησης είναι δύο η εξωτερική και η εσωτερική, ανάλογα με τον φορέα που θα διενεργήσει την αξιολόγηση (Σολομών, 1999· Μπουζάκης, 2001). Η εξωτερική αξιολόγηση είναι η αξιολόγηση όπου οι φορείς δεν έχουν άμεση συμμετοχή και συνήθως ανήκουν σε ανώτερες βαθμίδες διοίκησης. δηλαδή «ο φορέας αξιολόγησης είναι εξωτερικός προς το αξιολογούμενο αντικείμενο» (Δημητρόπουλος, 2010:166). Ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα δεν αξιολογείται από το προσωπικό του αλλά από ένα άλλο ίδρυμα, μία υπηρεσία ή ένα σώμα αξιολογητών, που καθορίζεται από το υπουργείο. Οι επιθεωρητές ήταν η παλιότερη μορφή εξωτερικής αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας. Ο ρόλος της αξιολογικής διαδικασίας είναι να δοθεί έμφαση στη συμβουλευτική διάσταση του έργου τους και όχι στην ελεγκτική τους δράση αυτό θα αποτελεί μία προοδευτική προσπάθεια μετασχηματισμού του ρόλου τους. Η αλλαγή αυτή θα έχει ρόλο ανατροφοδοτικό για τους εκπαιδευτικούς να αποβάλλουν το άγχος του ελέγχου, ενώ ταυτόχρονα οι αξιολογητές να προτείνουν εναλλακτικές προτάσεις και λύσεις για να επιτευχθεί η αποτελεσματικότητα στην λειτουργία των σχολικών μονάδων. Εξωτερική αξιολόγηση στην επίδοση των μαθητών διενεργείται με τις Πανελλήνιες εξετάσεις με τις εξετάσεις πιστοποίησης της γνώσης ξένης γλώσσας, κ.α. Η εννοιολογική αποσαφήνιση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στη βιβλιογραφία έχει ποικίλες

θεωρήσεις. Σύμφωνα με τον MacBeath (2005b:34) «η Αυτοαξιολόγηση διαχειρίζετε μια σειρά διαφορετικών στόχων και υπηρετεί μια ποικιλία κινήτρων, γεγονός που αποτυπώνεται και στα διαφορετικά ονόματα ή μορφές με τα οποία εμφανίζεται ή συγγέεται με όρους όπως «αξιολόγηση», «αποτύπωση», «έλεγχος», «εξασφάλιση ποιότητας». Η εσωτερική αξιολόγηση διακρίνεται σε ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση και σε συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση η οποία διενεργείται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας (Σολομών, 1999). Ο Θεοφιλίδης (2014) για τη διατύπωση του ορισμού της «αυτοαξιολόγησης» ξεκινά από την ετυμολογία της λέξης, το πρώτο συνθετικό «αυτο» αναφέρεται στη σχολική μονάδα και εννοεί ότι η ίδια η σχολική μονάδα αποφασίζει για την αυτοαξιολόγηση και δεν επιβάλλεται από κάποιον εξωτερικό παράγοντα. Το δεύτερο και τρίτο συνθετικό «λέγω + αξία» αναφέρει ότι με βάση τα αποτελέσματα αξιολογείται η σχολική μονάδα. Συνεπώς, ο ίδιος ο σχολικός οργανισμός σύμφωνα με τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης θα πάρει την απόφαση να αναζητήσει βοήθεια από εξωτερικούς συνεργάτες, τι είναι ικανοποιητικό και τι ελλειμματικό στο συγκεκριμένο οργανισμό και τι χρήζει βελτίωση (Θεοφιλίδης, 2014. Σύμφωνα με τον Μαντά (2009) η εκπαιδευτική αξιολόγηση εντάσσεται στα ανθρωπιστικά-πλουραλιστικά μοντέλα αντιπροσωπεύει το συμμετοχικό, ανθρωπιστικό προσανατολισμό και την ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα. Μετατοπίζουν το ενδιαφέρον της αξιολογικής διαδικασίας από τον έλεγχο των στόχων στις αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία και στα νοήματα που διαμορφώνονται.

Για να επιτύχει ο στόχος της βελτίωσης της παρεχόμενης ποιότητας στην εκπαίδευση απαιτείται εντοπισμός τόσο των αδυναμιών όσο και των πλεονεκτημάτων κατά τον MacBeath (2005a:33) «αναμένεται από τα σχολεία να γνωρίζουν τον εαυτό τους καθ' όλη την πολυπλοκότητα, προκειμένου η έλλειψη της επίγνωσης της ποιότητας και αποτελεσματικότητάς τους να μη αδικήσουν τους μαθητές και το προσωπικό τους και να μην παραπληροφορήσουν τους γονείς τους». Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι η διάγνωση και αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, συμβάλλει στη λήψη των απαιτούμενων-εναλλακτικών μέτρων δίνοντας την κατάλληλη δράση στο σχολικό οργανισμό μέσα από τη συλλογική προσπάθεια. Στην προκειμένη περίπτωση οι Vanhoof & Petegem (2007) ορίζουν την αυτοαξιολόγηση ως «μια διαδικασία η οποία διενεργείται από τον ίδιο τον σχολικό οργανισμό προκειμένου να αξιολογήσει τη λειτουργία του μέσα από τη συστηματική συλλογή στοιχείων, εάν επιτεύχθηκαν οι αρχικοί στόχοι του με απώτερο σκοπό την λήψη αποφάσεων για τη συνολική βελτίωση του σχολικού οργανισμού. Με δύο λέξεις σύμφωνα με τον McBeath κ.α.(2004) η αυτοαξιολόγηση διενεργείται «από» και «για» τον σχολικό οργανισμό και συνεπικουρεί μέσα από την ενεργή συμμετοχή των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και στην αυτεπίγνωση με παρεμβάσεις βελτιωτικές. Από τη δική του θέση ο Σολομών (1999), όπως αναφέρει η Καπαχτσή, (2011) η αυτοαξιολόγηση είναι μία σειρά από διαδικασίες οι οποίες οργανώνονται και καταγράφεται η πορεία τους από τα ίδια τα μέλη της σχολικής μονάδας που αξιολογείται (εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές, τοπικούς παράγοντες) ως αυτόπτες γνώστες των επικρατουσών συνθηκών προκειμένου να διατυπώσουν τα αίτια και προβλήματα ώστε να επιτευχθεί η βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Σύμφωνα με τη θεωρία των Guskey και Hubermann (1995: 253), η αυτοαξιολόγηση είναι «μια διαρκής διαδικασία αναστοχασμού οι εκπαιδευτικοί συλλέγοντας τα στοιχεία και εξερευνώντας τις συνθήκες του σχολικού περιβάλλοντος επανεξετάζουν την υπάρχουσα κατάσταση ως προς τη βελτίωση της μάθησης». Επομένως η αυτοαξιολόγηση δεν περιλαμβάνει στους κόλπους της μόνο τα «σωστά» και τα «λάθη» αλλά αποτελεί την αφητηρία μιας πιο σύνθετης διαδικασίας αυτής της γνωστικής ανατροφοδότησης μέσα από τη διαδικασία του αναστοχασμού στην οποία παίρνουν μέρος όλοι οι παράγοντες με στόχο τη λήψη μέτρων για βελτίωση του σχολικού οργανισμού. Κατά τον Κουλαϊδή, κ.α. (2005) αυτοαξιολόγηση είναι μια σειρά από συστηματικές διαδικασίες που διοργανώνεται από τα ίδια τα μέλη του σχολικού οργανισμού με στόχο την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και τη λήψη μέτρων βελτίωσης. Αντίστοιχα η θεωρία του MacBeath (2005a), επικεντρώνεται στην αναστοχαστική κατεύθυνση της αυτοαξιολόγησης, την αναφέρει ως μια διαδικασία αναστοχασμού «ως μάθηση μέσα από την εμπειρία» με απώτερο σκοπό τη βελτίωση. Επομένως, κατά τον MacBeath (2001:21), η χρήση των μέσων που παρέχει η αυτοαξιολόγηση στις σχολικές μονάδες ενεργούν ως παράγοντες βελτίωσης του συστήματος εκπαίδευσης. Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί ένα άρρηκτα συνδεδεμένο κομμάτι της καθημερινής σχολικής ρουτίνας και έχει σχέση με την φυσιολογία και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του σχολικού οργανισμού γι' αυτό και δεν αποτελεί μια τυποποιημένη μέθοδο που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί καθολικά άρα σύμφωνα με τον (MacBeath, et al, 2005c), αποτελεί το βασικό-καθοριστικό κομμάτι της σχολικής εκπαίδευσης, μάθησης και οργάνωσης. Συνοψίζοντας από τα παραπάνω συνάγεται εύλογα από την βιβλιογραφία, ότι η αυτοαξιολόγηση είναι μία εσωτερική συλλογική διαδικασία (Demetriou & Kyriakides 2012; Vanhoof, et al 2011;) με προσδιορισμό ερευνητικό (Vanhoof, et al. 2009), ιδίωμα αναστοχαστικό Guskey & Hubermann, 1995) που επιδιώκει στη βελτίωση του ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Κουτούζης 2008· Hofman, et al. 2009), συμμετέχει στην επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών, ως μέρος μιας νέας εκπαιδευτικής πολιτικής (MacBeath, 2008), περιλαμβάνει μια σειρά διαδικασιών (στόχο, σχέδια, έλεγχο) (Hofman, et al 2009) και συμβάλλει ως εργαλείο στη συλλογή δεδομένων από τους ίδιους τους συμμετέχοντες του σχολικού οργανισμού (Κουλαϊδής & Ταμπακοπούλου 2005).

2.5 Εκπαιδευτική Ηγεσία και Εσωτερική Αξιολόγηση

Ο όρος ηγεσία έχει αποσαφηνιστεί και δεν είναι αυτό που διακρίνει τους ηγέτες. Δεν μπορεί κάποιος να ισχυριστεί ότι κάποια από αυτές είναι σωστή, αφού εξαρτάται από την οπτική και τη φιλοσοφία αυτού που την ανακοινώνει. Παρατηρείται λοιπόν ότι δεν μπορεί να βρεθεί σωστός και ολοκληρωμένος ορισμός (Μπινιάρη, 2012). Συνηθίζεται να αποκαλείται και ως έννοια ομπρέλα όπως την αναφέρουν οι York-Barr & Duke (2004:6). Αναφέρεται επίσης και από διάφορους όρους της ηγεσίας που πρότειναν αρκετοί ερευνητές, όπως ο MacBeath, (2003) και Bush & Glover (2003). Μία πολύ

καλή προσέγγιση της σχολικής αποτελεσματικότητας (school effectiveness) αλλά και της σχολικής βελτίωσης (school improvement) είναι η ηγεσία και αναφέρεται ως καίριος συντελεστής της εκπαιδευτικής καινοτομίας. Αξίζει να πούμε ότι υπάρχει διαφορά απόψεων στη βιβλιογραφία γιατί είναι η σύνδεση της ηγεσίας με την αλλαγή σε επίπεδο σχολικού οργανισμού, κάτι που φαίνεται στη βιβλιογραφία των (Stoll & Fink, 1996). Από τον προσδιορισμό του όρου της αξιολόγησης, βλέπουμε ότι επικεντρώνεται στη σχολική βελτίωση, που προάγει την αλλαγή και προϋποθέτει μία σχολική ηγεσία περισσότερο αποτελεσματική. Σύμφωνα με τον Μπαγάκη κ.ά., (2007) η προσπάθεια των συμμετεχόντων για επίτευξη κοινών στόχων ανάληψης δράσεων, βελτίωση της οργάνωσης και λειτουργίας, βασισμένων στα αποτελέσματα της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης. αποτελούν τα ισχυρά σημεία καθώς αποτελούν παράγοντα κλειδί για την επιτυχή έκβαση της αλλαγής ενός μοντέλου ευέλικτης και ευπροσάρμοστης δομής στην σχολική ηγεσία, ασκώντας σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους που αντεπεξέρχονται στον ρόλο και στην επίτευξη των απαιτήσεων ενός σύγχρονου σχολείου. Στα σχολικά ιδρύματα που λειτουργούν ως οργανισμοί οι ομάδες των δασκάλων μετατρέπονται ως (professional learning communities) κοινότητες μάθησης που έχουν τη δυνατότητα να δουλεύουν ως μηχανισμοί καινοτομίας και κουλτούρας της σχολικής ζωής (Stoll, Bolam et al., 2006). Σχετικά με τη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμός - κοινότητα μάθησης (learning organization) στοχεύει στη βελτίωση και ανάπτυξη κλίματος μάθησης η διαδικασία αυτή μπορεί να ταυτιστεί με την έννοια της αξιολόγησης η οποία αποτελεί «εργαλείο» βελτίωσης που αποβλέπει στο σχεδιασμό και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Πασιάς, 2012). Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στοχεύει στην αποδοχή εφαρμογής αναγκαίων αλλαγών στο μορφωτικό περιβάλλον των σχολείων που αποβλέπουν στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Δόθηκε μεγάλη έμφαση στην άσκηση της επιρροής (Katzenmeyer & Moller, 2001:5), η σύνδεση με διαδικασίες αλληλεπίδρασης ώστε να διαμορφωθούν κοινές αντιλήψεις που μετασχηματίζουν την κουλτούρα των σχολικών ιδρυμάτων (Harris, 2003), η αποτυπωμένη ηγεσία των δασκάλων σε πλαίσιο επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης (Childs-Bowen et al., 2000:28), η επαγγελματική ανάπτυξη στην εστίαση της συλλογικής μάθησης (Boles & Troen, 1992), προσεγγίζονται με ιδιαίτερη σημασία της ηγεσίας των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της οργανωσιακής κουλτούρας και της διδακτικής πράξης, διαμέσω της επαγγελματικής εξέλιξης των δασκάλων και της διάβιου μάθησης αυτών. Τα τελευταία έτη το πρόγραμμα του σχολείου ως οργανισμός κοινότητας της μάθησης και η συνένωση της επαγγελματικής και επιστημονικής ανάπτυξης των δασκάλων με πρακτικές ενδοσχολικές (schoolbased practices) αποτελούμενες ως βάση της παραμέτρου της καινοτομίας του εκπαιδευτικού παραδείγματος σε διεθνή χώρο (Hargreaves & Fullan, 2012) επιβεβαιώνονται από έρευνες με σχετικές μελέτες (Μπαγάκης, Δεμερτζή & Σταμάτης, 2007). Η βελτίωση των σχολικών μονάδων συνδέεται με την έννοια της διοίκησης δηλαδή η επιλογή ικανών σχολικών ηγετών που θα συμβάλλουν στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων διότι αποτελούν τους πυρήνες ηγεσίας, η κατανομημένη ηγεσία στη σχολική μονάδα έχει άμεση σχέση με την αναβάθμιση, την επαγγελματική ανάπτυξη και ενδυνάμωση των ίδιων των εκπαιδευτικών (Smylie &

Denny, 1990). Το αναπτυξιακό αγγλοσαξονικό μοντέλο βελτίωσης του σχολείου αναφέρεται στην ανάληψη ηγετικών ρόλων από τους εκπαιδευτικούς (teacher leadership) που έχει ως σκοπό την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής εμπειρίας των διδασκόντων προϋποθέτει όμως την διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας, επικοινωνίας και κοινών αξιών στο πλαίσιο βελτίωσης του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Frost & Durrant, 2003). Η εκπαιδευτική ηγεσία στα πλαίσια του σχολικού οργανισμού στοχεύει στην βελτίωση της διδασκαλίας και των ευκαιριών μάθησης στους μαθητές και σε ολόκληρη τη σχολική μονάδα με τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και σε πολλαπλά επίπεδα στο πλαίσιο συνεργατικών διαδικασιών και τη συμμετοχή δραστηριοτήτων (Frost & Roberts, 2006:2). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία δίνεται έμφαση στο μετασχηματισμό των μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης, στη συλλογική προσπάθειά των εκπαιδευτικών για την ενεργοποίηση και καθοδήγηση της δράσης τους προκειμένου ως σημαντικοί παράγοντες να συμβάλλουν στην ενίσχυση της απόδοσης των μαθητών (Fullan, 1994). Αναφέρονται πολλές παραδοσιακές εσωστρέφειες όπως η ηγεσία που ευνοεί τις συνθήκες προβληματισμού και ανατροφοδότησης για τη πρακτική της διδασκαλίας σε πλαίσιο αλληλεπίδρασης που επιτρέπουν να διαμορφωθούν οι κοινότητες μάθησης και η αναβάθμιση του επαγγελματισμού (Barth, 2001). Πιο συγκεκριμένα η αλληλεπίδραση των δασκάλων αλλάζει τα δίκτυα επικοινωνίας γνώσεων, διαδικασίες που βοηθούν την αυτοεκτίμηση και τις ικανότητες μέσω της εσωτερικής αξιολόγησης και της αμοιβαίας μάθησης, όπως οι σχολικοί σύμβουλοι, η έρευνα, οι κατηγοριοποιημένες ομάδες μελέτης, η αλληλοπαρατήρηση (Little, 1995) ή προσφυγή σε βοήθεια εξωτερική, προσεγγίζοντας και μετουσιώνοντας τις αρχές της σχολικής αυτοβελτίωσης σε πρακτικές μάθησης (Katzenmeyer & Moller, 2001) και επιδρούν με τρόπο ξεχωριστό στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών. Η συστηματική έρευνα δράσης για την οικοδόμηση ικανότητας για σχολική αυτοβελτίωση έχουν σαν στόχο στη δημιουργία συνθηκών εδραίωσης μιας διευρυμένης αντίληψης για τη μάθηση όπου θα εμπεριέχει την παραγωγή γνώσης και τη διάχυσή της εκτός σχολείου. Η εξέλιξη του σχολικού οργανισμού σε κοινότητα μάθησης και γνώσης, όπου οι εκπαιδευτικοί θα λαμβάνουν ηγετικούς ρόλους συνεργασίας και επικοινωνίας της γνώσης, έχοντας σαν στόχο την ενσωμάτωση καινοτομιών ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι σχολικής βελτίωσης έχει σαν βασική στόχευση τη διαδικασία της αξιολόγησης. Εάν η διαδικασία αξιολόγησης υιοθετηθεί και εφαρμοστεί κατά το δοκούν και την ενστερνιστούν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας μόνον τότε θα αποκτήσει νόημα και αξία για τη σχολική μονάδα.

Δεύτερο μέρος – Ανάλυση και μεθοδολογία δεδομένων της έρευνας

Κεφάλαιο τρίτο

3.1 Σημασία του θέματος προς διερεύνηση και η Προβληματική της έρευνας

Οι ερευνητικές μέθοδοι διακρίνονται σε ποιοτικές και ποσοτικές και οι δύο δίνουν τη δυνατότητα στον ερευνητή να προσεγγίσει ένα ερευνητικό πεδίο και να επικεντρωθεί σε αυτό. Η ποιοτική έρευνα είναι μια πλαισιοθετημένη δραστηριότητα (situated activity), η οποία τοποθετεί τον παρατηρητή στον κόσμο. Αυτή συνίσταται σε ένα σύνολο ερμηνευτικών και υλικών πρακτικών, οι οποίες κάνουν τον κόσμο ορατό. Αυτές οι πρακτικές μετασχηματίζουν τον κόσμο (Denzin & Lincoln, 2005: 3). Επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος διότι θεωρήθηκε καταλληλότερη αναφορικά με τη συγκέντρωση πληροφοριών και στοιχείων και διεξάχθηκαν συνεντεύξεις βασισμένες σε ημιδομημένες ερωτήσεις. Θα γίνει προσπάθεια να προσεγγισθεί το θέμα στο οποίο αναφερθήκαμε στο χώρο της εκπαίδευσης από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας. Κύριος σκοπός ήταν να διερευνήσουμε τη κριτική άποψη και στάση των διευθυντών για τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης. Επιχειρείται ταυτόχρονα η ανάδειξη του ερευνητικού προβλήματος και του ορισμού καθότι αποτελούν την εφαρμογή νέων μεθόδων (Verma & Mallick, 2004). Σύμφωνα με τους Lincoln και Guba (1985) οι ποιοτικές μέθοδοι είναι φυσικές και ο ερευνητής ερμηνεύει τα δεδομένα όπως ακριβώς έχουν, παρατηρεί παίρνει συνεντεύξεις, κρατά σημειώσεις και περιγράφει. Θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε τις αντιλήψεις των διευθυντών για την αυτοαξιολόγηση προκειμένου να συνειδητοποιήσουμε την ανάγκη εφαρμογής του συστήματος αυτοαξιολόγησης στις μέρες μας. Με βάση τα παραπάνω στο θεωρητικό μέρος της εργασίας έγινε αναφορά στην εκπαιδευτική αξιολόγηση πάνω στην οποία βασίζεται η αυτοαξιολόγηση δηλαδή όλη η διαδικασία περιλαμβάνει τη συλλογή, την ανάλυση και την αποτίμηση των στοιχείων για τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Αναφέρεται σε οποιαδήποτε πλευρά της σχολικής ζωής, από την παιδαγωγική προσέγγιση έως τη διοικητική αποτελεσματικότητα του σχολείου. Η αυτοαξιολόγηση είναι προσανατολισμένη προς τη διαρκή βελτίωση του παρεχόμενου έργου και χαρακτηρίζεται ως θεσμοθετημένη διαδικασία δράσης που αποβλέπει στην αυτοβελτίωση. Ο βασικός στόχος στην εσωτερική αξιολόγηση των σχολείων είναι η διαδικασία που εκκινείται και διενεργείται από τις ίδιες τις σχολικές μονάδες με στόχο την αξιολόγηση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, πραγματοποιείται κυρίως από τα μέλη του προσωπικού, σε συνεργασία με μαθητές, γονείς και φορείς της τοπικής κοινότητας και είναι απαραίτητη η απόκτηση μιας κατάλληλης κουλτούρας και τεχνογνωσίας. Από τον βασικό στόχο προκύπτει η ανάγκη για τη συγκεκριμένη έρευνα, πρωταρχικά η ενιαία διαδικασία της αυτοαξιολόγησης σκοπεύει να βοηθήσει τις σχολικές μονάδες,

αφενός να συνεχίσουν την πορεία τους και αφετέρου να βελτιωθούν μέσω της ανάπτυξης κριτικού αναστοχασμού, πρόκειται για μια εφαρμογή εμπύχωσης των άμεσα συμμετεχόντων να αναλάβουν αυτόβουλες αποφάσεις αυτοαξιολόγησης και βελτίωσης, τα μέτρα που χρειάζεται να ληφθούν καθώς και οι διαδικασίες που πρέπει να ακολουθήσουν προκειμένου να επιτευχθεί η ποιοτική βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Άλλωστε η εφαρμογή ουσιαστικών αλλαγών μέσα από μια προσπάθεια εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση ενόψει της διαδικασίας αξιολόγησης. Συνεπώς η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να σκιαγραφήσει το σύστημα αξιολόγησης που παράμεινε ανοιχτό και είχε τεθεί υπό αμφισβήτηση για μεγάλο χρονικό διάστημα από την εκπαιδευτική κοινότητα, είναι ιδιαίτερα επίκαιρο στις μέρες μας με τη ψήφιση του νέου νόμου από την κυβέρνηση για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος και να αναζητήσει τις προϋποθέσεις με τις οποίες θα βοηθήσει στην αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος.

3.2 Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στο να διερευνήσει, να περιγράψει και να ερμηνεύσει αντιλήψεις και στάσεις των διευθυντών όσον αφορά τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης. προκειμένου να διερευνηθεί η ανάγκη καθιέρωσης του θεσμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο θα ενθαρρύνει την περαιτέρω ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από τη μάθηση, την καινοτομία, τη διαρκή ανάπτυξη μετατρέποντας το σχολείο σε οργανισμό μάθησης.

3.3 Ερευνητικά ερωτήματα

1. Η συμμετοχή των διευθυντών Π.Ε. στην εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας.
2. Ανάπτυξη κουλτούρας εσωτερικής αξιολόγησης από τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες αξιολόγησης σχολικής μονάδας
3. Καθιέρωση ενός συστήματος εσωτερικής αξιολόγησης
4. Η υποχρεωτική καθιέρωση του νομοσχεδίου αξιολόγησης

3.4 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου

Η εκπαιδευτική έρευνα διερευνά θέματα εκπαιδευτικής φύσης είναι μια διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων με σκοπό την κατανόηση και επίλυση τους, σε ζητήματα που αφορούν σχέσεις υποκειμένων, συμπεριφορές, αλληλεπιδράσεις, ανάλογα με το είδος των δεδομένων χωρίζονται σε ποιοτικές, ποσοτικές και μεικτές (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Ως αφετηρία της παρούσας έρευνας είναι το μεθοδολογικό πλαίσιο πάνω στο οποίο κινηθήκαμε, κυριότερος σκοπός κάθε ερευνητή είναι να εξηγήσει την ανθρώπινη συμπεριφορά η οποία μπορεί να είναι συνειδητή ή ασυνειδητή χρησιμοποιώντας κοινωνικά πρότυπα, το ερευνητικό μοντέλο που βασίζεται στην κατανόηση της πραγματικότητας δεν παραμένει σε γενικές και περιστασιακές εξηγήσεις (Cohen & Manion 1994). Η μεθοδολογία έρευνας αναφέρεται στις μεθοδολογικές προσεγγίσεις που θα επιλέξει ο ερευνητής για τη διεξαγωγή της έρευνάς του (Δημητρόπουλος, 2004). Το ερμηνευτικό μοντέλο της επιστήμης αποτελεί μέρος της ποιοτικής έρευνας και ως στόχο έχει να καταλάβει και να μελετήσει ένα θέμα σε βάθος μέσα από την παρατήρηση, η γνώση προκύπτει από την αλληλεπίδραση μεταξύ ερευνητή και αντικειμένου μελέτης, Μέσα από τη συνέντευξη για την ανθρώπινη συμπεριφορά εστιάζουν περισσότερο στην πρακτική από ότι στη θεωρία, η σχέση ερευνητή-αντικειμένου επιδιώκει μέσα από τη συνεργασία και την επικοινωνία στην επίτευξη της καλύτερης εκδοχής της γνώσης. Οι υποστηρικτές αυτού του μοντέλου έρευνας θεωρούν την πραγματικότητα ως κάτι μεταβαλλόμενο προσπαθούν να ανακαλύψουν μόνο την πραγματικότητα. Προσπαθούν οι ερευνητές να αντιληφθούν τις εξηγήσεις που δίνουν οι άνθρωποι για τον κόσμο γενικά. Επομένως σύμφωνα με τους Cohen & Manion (1994) η θεωρία έπεται της έρευνας. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε αφορά τις απόψεις των διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αναγκαιότητα των μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων όσον αφορά την εσωτερική αξιολόγηση στη νομοθεσία της ελληνικής σχολικής εκπαίδευσης με βάση τις εμπειρίες που είχαν από τη συμμετοχή τους. Σύμφωνα με τους Verma & Mallick (2004) οι διευθυντές σε αυτήν την περίπτωση άλλοτε ως παρατηρητές και άλλοτε ως υποκείμενα του θεσμού της εσωτερικής αξιολόγησης συμμετέχουν στην έρευνα και θα προσπαθήσουμε μέσα από τα δεδομένα που συλλέξαμε να εξηγήσουμε το θεσμό της εσωτερικής αξιολόγησης. Στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας επιλέχθηκε το ερμηνευτικό μοντέλο αποβλέποντας στην κοινωνική πραγματικότητα για τη σημασία της υποκειμενικής εμπειρίας των ανθρώπων για τον κοινωνικό κόσμο προκειμένου να επεξηγήσουμε τις απόψεις των διευθυντών για την εσωτερική αξιολόγηση. Στην ποιοτική έρευνα ο ερευνητής επιδιώκει να εξερευνήσει και να αντιληφθεί τις υποκειμενικές αντιλήψεις, πεποιθήσεις και εμπειρίες των προσώπων αναφορικά για κάποιο θέμα ώστε να προκύψει μια ορθότητα για το ερευνώμενο θέμα, δηλαδή να εκλάβει μία βαθύτερη γνώση για το υπό εξέταση θέμα και τη σχέση του με το άτομο και το περιβάλλον του. Η ποιοτική έρευνα καταγράφει κατά γράμμα τα λεγόμενα ή δρώμενα των συμμετεχόντων, ώστε να μπορέσει να ερμηνεύσει, γιατί απαντούν ή δρουν με το συγκεκριμένο τρόπο οι συμμετέχοντες και να κατανοήσει σε βάθος τα

αισθήματα, τα κίνητρα, τις επιδιώξεις και το περιβάλλον τους. (Στέφανος Μαντζούκας <http://eclass.teiep.gr/courses/NOSH100/>). Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2001) η ποιοτική έρευνα στοχεύει στην περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση κοινωνικών φαινομένων, καταστάσεων και ομάδων απαντώντας κυρίως στα ερωτήματα «πώς» και «γιατί», στη διερεύνηση και ανάλυση της δομής και λειτουργίας τους καθώς και των κοινωνικών σχέσεων (αίτια, συσχετίσεις, συνέπειες) που τα χαρακτηρίζουν και όχι στην απλή αναγωγή τους σε μετρήσιμες ποσότητες.

Κεφάλαιο τέταρτο

Ερευνητικά Εργαλεία

4.1 Η Συνέντευξη

Ερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των διευθυντών των δημοτικών σχολείων, στο πλαίσιο διεξαγωγής ποιοτικής έρευνας και ως εργαλείο συλλογής ποιοτικών δεδομένων επιλέχθηκε η συνέντευξη. Αναφέρουν οι Verma & Mallick, σε αντίθεση με τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιούμε στην ποσοτική έρευνα, με τη συνέντευξη ερευνώνται τα αποτελέσματα με λεπτομέρειες και σε βάθος μερικά θέματα όπου δεν συμπεριλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο (Verma & Mallick, 2004: 245). Οι παρούσες συνεντεύξεις που δόθηκαν είναι προσωπικές και ημιδομημένες. Η δομή της ημιδομημένης συνέντευξης μοιάζει με αυτήν του ερωτηματολογίου που δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να διερευνήσει αρκετές λεπτομερείς σε βάθος, όπως είναι τα κίνητρα συμπεριφοράς, στην προκειμένη περίπτωση του εκάστοτε διευθυντή, τα οποία όμως δεν αποκαλύπτονται από το ερωτηματολόγιο. Η συνέντευξη αποτελεί πλέον μια μέθοδο άντλησης ποιοτικού υλικού για τη διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας (Ιωσηφίδης, 2003). Ο ερευνητής πρέπει να είναι σε ετοιμότητα να εφευρίσκει νέες ερωτήσεις, κατά την πορεία της συνέντευξης, καθώς οι εκάστοτε ερωτώμενοι δεν αντιδρούν με τον τρόπο που προβλέπετε (Verma & Mallick, 2004).

4.2 Σχεδιασμός του πρωτοκόλλου συνέντευξης

Για να σχεδιαστεί ο οδηγός της συνέντευξης είναι απαραίτητο να έχει προηγηθεί και καθοριστεί ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας. Το πιο κρίσιμο στοιχείο αποτελεί το στάδιο σχεδιασμού του οδηγού συνέντευξης το οποίο περιλαμβάνει μια σειρά από θεματικές περιοχές που είναι απαραίτητες για την αίσια διαδικασία της όλης προσπάθειας (Ιωσηφίδης 2003). Το πρωτόκολλο της συνέντευξης είναι μία φόρμα σχεδιασμένη από την ερευνήτρια, δημιουργήθηκε με βάση τους ερευνητικούς άξονες,

περιέχει λεπτομερείς οδηγίες για τη διαδικασία της συνέντευξης και τις ερωτήσεις που θα θέσει. Σκοπός της συνέντευξης είναι η συλλογή πληροφοριών, για τις απόψεις και τις εμπειρίες των ερωτηθέντων, από την πλευρά της ερευνήτριας απαιτούνται σημαντικές επικοινωνιακές δυνατότητες προκειμένου να αναγνωρίσει την απόκρυψη της πραγματικότητας από τους συνεντευξιαζόμενους ώστε να μην καταλήξει στη διαστρέβλωση των στοιχείων. Η συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο αποτελεί την πιο διαδεδομένη μέθοδο άντλησης ποιοτικού υλικού και πληροφοριών, η ερευνήτρια καθοδηγεί τον συνεντευξιαζόμενο και ο συνεντευξιαζόμενος καταθέτει τις σκέψεις και τις απόψεις του ελεύθερα και σε βάθος. Το στάδιο υλοποίησης της συνέντευξης έχει άμεση αλληλεπίδραση μεταξύ ερευνήτριας και συνεντευξιαζόμενου προϋποθέτει ανάπτυξη ενός κλίματος εμπιστοσύνης ώστε τα δεδομένα να είναι αληθή και να ανταποκρίνονται στον ερευνητικό σχεδιασμό. (Ιωσηφίδης 2003). Ανάλογα με τον βαθμό δόμησης της συνέντευξης τη διακρίνουμε σε τρία είδη: τη δομημένη συνέντευξη, την ημιδομημένη και τη μη δομημένη συνέντευξη. Η ημιδομημένη συνέντευξη έχει συγκεκριμένες ερωτήσεις οι οποίες μπορούν να τροποποιηθούν, να αλλάξει η διατύπωση τους, η σειρά τους, να παραληφθούν ή να δοθούν εξηγήσεις και πρόσθετες ερωτήσεις, ανάλογα με την αντίληψη του συνεντευξιαζόμενου (Robson, 2010). Ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν η βάση πάνω στην οποία δομήθηκε ο οδηγός των ερωτήσεων της συνέντευξης, τις οποίες σχεδίασε η ερευνήτρια της παρούσας έρευνας για την συλλογή πληροφοριών από τους συνεντευξιαζόμενους (Creswell, 2011). Το πρωτόκολλο της συνέντευξης αναγράφεται στο παράρτημα και περιέχει είκοσι πέντε ερωτήσεις. Η ημιδομημένη συνέντευξη μπορεί να περιέχει ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων οι οποίες παρέχουν μεγαλύτερη ευελιξία ως αναφορά την σειρά των ερωτήσεων, τη τροποποίηση του περιεχομένου αλλά και την προσθαφαίρεση των ερωτήσεων ανάλογα με τον συνεντευξιαζόμενο. Με αφετηρία τους τέσσερις άξονες δημιουργήθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα και αντίστοιχα αναπτύχθηκαν οι ερωτήσεις. Στο πρώτο ερευνητικό άξονα «Η συμμετοχή των διευθυντών Π.Ε. στην εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας» προτάθηκαν πέντε ερωτήσεις: 1. Σε ποιες διαδικασίες Αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας έχετε συμμετάσχει; 2. Ποιός ο ρόλος σας στη διαδικασία Εσωτερικής αξιολόγησης; 3. Με ποιους φορείς έχετε συνεργαστεί ; 4. Αναφέρετε ποια εργαλεία χρησιμοποιήσατε. 5. Κατασκευάσατε καινούρια εργαλεία ή εμπλουτίσατε τα εργαλεία που προτεινόταν από της οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας; (γίνεται αναφορά στις διαδικασίες, στο ρόλο, στη συνεργασία, στις δεξιότητες και στη χρήση εργαλείων). Στο δεύτερο ερευνητικό άξονα «Ανάπτυξη κουλτούρας εσωτερικής αξιολόγησης από τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες αξιολόγησης σχολικής μονάδας» προτάθηκαν οχτώ ερωτήσεις: 6. Έχετε συμμετάσχει σε προγράμματα καινοτόμα, πριν εμπλακείτε στη διαδικασία αξιολόγησης; 7. Εάν ναι, σας επηρέασε θετικά ; 8. Ωφεληθήκατε από τη συμμετοχή σας στη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης; 9. Εάν ναι, πώς συνέβαλε στην αυτοβελτίωση η συμμετοχή σας στη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης; 10. Ποιοι παράγοντες διευκόλυναν κατά τη γνώμη σας τη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης; 11. Ποιοι παράγοντες δυσχέραναν τη διαδικασία κατά την εσωτερική αξιολόγηση; 12. Θα συμμετείχατε για δεύτερη φορά σε μια διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης εάν ήταν εκούσια(εθελοντική); (γίνεται αναφορά σε καινοτόμα

προγράμματα και σύνδεσή τους με εσωτερική αξιολόγηση, οφέλη από τη συμμετοχή και την προσωπική τους ανάπτυξη, την εύρεση αιτιόδοξων και ανασταλτικών αιτίων κατά την πραγματοποίηση της εσωτερικής αξιολόγησης, εθελοντική συμμετοχή σε προγράμματα εσωτερικής αξιολόγησης). Στον τρίτο ερευνητικό άξονα «Καθιέρωση ενός συστήματος εσωτερικής αξιολόγησης» προτάθηκαν πέντε ερωτήσεις: 13. Υπήρξαν οφέλη για τη σχολική κοινότητα από τη συμμετοχή σας στη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης με βάση την εμπειρία σας; 14. Ποια τα οφέλη από τη συμμετοχή σας στη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης; 15. Ποια είναι τα οφέλη για τη μαθητική κοινότητα από τη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης; 16. Ποια είναι τα οφέλη για τους γονείς από τη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης; 17. Κατά τη γνώμη σας πιστεύεται στην αναγκαιότητα ενός συστήματος εσωτερικής αξιολόγησης; (γίνεται αναφορά στα οφέλη από την διενέργεια της εσωτερικής αξιολόγησης και την ανάγκη για αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική στην υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης). Στον τέταρτο ερευνητικό άξονα «Η υποχρεωτική καθιέρωση του νομοσχεδίου αξιολόγησης» προτάθηκαν οχτώ ερωτήσεις: 18. Τι είδους ενημέρωση έχετε για την επαναφορά της εσωτερικής αξιολόγησης; 19. Τι είδους ενημέρωση χρειάζεται ο εκπαιδευτικός που θα συμμετάσχει στη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης για την αποφυγή προβλημάτων; 20. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεωρείτε ότι συμβάλει αποτελεσματικά στην υλοποίηση της διαδικασίας της εσωτερικής αξιολόγησης; 21. Ποιος είναι ο ρόλος κατά τη γνώμη σας για το Διευθυντή του σχολείου στη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης; 22. Ποιος είναι ο ρόλος κατά τη γνώμη σας για τον συντονιστή εκπαίδευσης κατά τη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης; 23. Τί πιστεύεται για τον ρόλο των γονέων στη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης; 24. Πείτε τη γνώμη σας για τον ρόλο των μαθητών/τριων στη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης; 25. Ποιες προϋποθέσεις κατά τη γνώμη σας θα πρέπει να υφίστανται για την επιτυχία ενός συστήματος αξιολόγησης; (γίνεται αναφορά στην εκ νέου επιστροφή του συστήματος εσωτερικής αξιολόγησης, στην ενίσχυση και απόκτηση επιπλέον γνώσεων και δεξιοτήτων, ο ρόλος των συμμετεχόντων στη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης).

4.3 Ζητήματα δεοντολογίας και ερευνητική διαδικασία

Θεωρούμε ορθό να περιγραφεί το σύνολο της διαδικασίας με σκοπό να γίνουν κατανοητά τα θέματα πρακτικής φύσεως που προέκυψαν στη διεξαγωγή της έρευνας, να αναφερθούν τα θέματα που παρουσιάστηκαν αλλά και με ποιον τρόπο θα αντιμετωπιστούν. Έγινε πιλοτικός έλεγχος σε δυο διευθυντές, όπου δεν συμπεριλήφθηκαν στο ερευνητικό δείγμα. Ο πρώτος διευθυντής είχε συμμετάσχει σε πιλοτική φάση της Αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας της Κοζάνης. Ο δεύτερος διευθυντής είχε συμμετάσχει στην υποχρεωτική φάση της Αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας σε διαφορετικό σχολικό ίδρυμα και είχε ασχοληθεί με την Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού έργου στη διπλωματική εργασία του μεταπτυχιακού του. Κατά τη ροή

της συνέντευξης υπήρχε η δυνατότητα από τον ερευνητή να προσαρμόσει τη σειρά των ερωτήσεων, ανάλογα με τις απαντήσεις του εκάστοτε διευθυντή. Επίσης, εάν ο ερευνητής το έκρινε απαραίτητο θα μπορούσαν να παραλειφθούν τελείως ορισμένες ερωτήσεις. Θα μπορούσε κάτι τέτοιο να συμβεί και από τις απαντήσεις των διευθυντών, εάν απαντούσαν αρνητικά για παράδειγμα στην ερώτηση για τα οφέλη της αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας στη σχολική ζωή δεν θα υπήρχε λόγος να υποβληθούν τα ερωτήματα που αφορούσαν για τα οφέλη εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων. Θα του ζητούνταν στην περίπτωση αυτή να εξηγήσει την αρνητική του απάντηση. Οι συνεντεύξεις στην συγκεκριμένη έρευνα θα λαμβάνονταν από τους διευθυντές του σχολείου και να αξιοποιηθεί και υλικό από το αρχείο στις διαδικασίες Αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας. Επίσης θεωρήθηκε σκόπιμο να ενημερωθεί και ο σύλλογος διδασκόντων, για τη διεξαγωγή της έρευνας. Είναι θετικό το γεγονός ότι, ακόμη και διευθυντές που δεν είχαν συμμετάσχει στη διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδα στο παρελθόν δήλωσαν πρόθυμοι να δώσουν συνέντευξη. Οι τηλεφωνικές συνεντεύξεις δόθηκαν το χρονικό διάστημα Οκτώβριο-Νοέμβριο 2021 και η κάθε συνέντευξη διήρκεσε περίπου 22 - 25 λεπτά, είναι ο ενδεικτικός χρόνος, όπως αναφέρεται στην βιβλιογραφία του (Robson, 2007:324). Πραγματοποιήθηκαν οι τηλεφωνικές συνεντεύξεις τις ώρες και της μέρες που βόλευε τον κάθε ένα συνεντευξιζόμενο. Όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία (Cohen, et al. 2003; Verma & Mallick, 2004) πριν από την έναρξη της κάθε συνέντευξης αλλά και μετά από την ευχαρίστηση του κάθε ερωτώμενου για τη συμμετοχή του στην έρευνα, πραγματοποιήθηκε η ενημέρωση των συμμετεχόντων για το θέμα και το σκοπό της ότι υπάρχει εχεμύθεια και ανωνυμία. Ακόμα, τους γνωστοποιήθηκε ότι δεν ήταν υποχρεωμένοι να δώσουν απάντηση στο σύνολο των ερωτήσεων και ότι είχαν το δικαίωμα να δώσουν τέλος στη συνέντευξη για δικούς λόγους. Διασφαλίστηκε στο τέλος της συνέντευξης το δικαίωμα στους συμμετέχοντες να λάβουν γνώση εάν το επιθυμούν για τα αποτελέσματα της έρευνας (Howitt, 2010). Στη παρούσα έρευνα και προκειμένου να επιτευχθεί ο μέγιστος βαθμός εγκυρότητας δόθηκε μεγαλύτερη προσοχή στο ύψος, στη μορφή, και στον τρόπο που διατυπώθηκαν οι ερωτήσεις της συνέντευξης. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης συνδέθηκαν με τα ερευνητικά ερωτήματα με αποτέλεσμα να μην κατευθύνουν τις απαντήσεις των διευθυντών, είναι απαλλαγμένες από ακαδημαϊκή γλώσσα, είναι σύντομες, σαφείς και εύκολες στην κατανόηση, (Kvale & Brinkmann, 2009: 131), δεν περιέχονται ανακρίβειες και βασίζονται σε υποθέσεις (Cohen et al., 2003: 358). Επίσης, οι ερωτήσεις σκοπό είχαν να προάγουν και να προωθούν δυναμικά θετική αλληλεπίδραση μεταξύ του ερευνητή και των διευθυντών, ώστε να διατηρηθεί η ροή της συνέντευξης καθ' όλη τη διάρκεια και να αναφερθούν στη συνέντευξη για τα συναισθήματά και τις εμπειρίες που έχουν αποκομίσει στα σχολεία (Kvale & Brinkmann, 2009, σ. 131). Στη διάρκεια της κάθε συνέντευξης είχαν ληφθεί υπόψη από τον ερευνητή πέντε πτυχές που σχετίζονται: α) τον τρόπο που τίθενται οι ερωτήσεις, β) τον τρόπο που παρουσιάζονται οι στόχοι της έρευνας γ) τον τρόπο που αντιμετωπίζονται οι ανεπαρκείς απαντήσεις, δ) τον τρόπο που αντιμετωπίζονται οι διαπροσωπικές πτυχές της συνέντευξης, ε) και τον τρόπο που καταγράφονται οι απαντήσεις (Verma & Mallick, 2004). Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ο ερευνητής προσπάθησε να δημιουργεί κλίμα οικειότητας και

σεβασμού και φρόντισε για την ευημερία όλων των συμμετεχόντων (Kvale & Brinkmann, 2009).

4.4 Επεξεργασία του εμπειρικού υλικού

Με το πέρας κάθε συνέντευξης ιδιαίτερη έμφαση δινόταν στη συλλογή των δεδομένων που συλλέχθηκαν από την τηλεφωνική συνομιλία η καταγεγραμμένη συνομιλία συνεντευκτική – πληροφορητή έγινε με τη βοήθεια του τηλεφώνου. Υποτυπώδες σύστημα σημειογραφίας χρησιμοποιήθηκε για την απόδοση των παύσεων ή της έντασης της φωνής ή του γέλιου. Στη διάρκεια της απομαγνητοφώνησης αποδόθηκαν με κάθε ακρίβεια τα λόγια του πληροφορητή, χωρίς την παρέμβαση του ερευνητή σε παραδρομές ή τη διόρθωση λαθών, ή επαναλήψεις, ή διακοπές. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν οφείλαμε να τα διαχειριστούμε και να τα αναλύσουμε μέσα από τις διαδικασίες κατηγοριοποίησης, νοηματοδότησης με σκοπό να διερευνηθούν οι ερευνητικοί στόχοι (Ιωσηφίδης,2003). Στόχος της ανάλυσης των δεδομένων είναι να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας και για την αξιοποίηση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων όπως αναφέρουν και οι Miles & Huberman (1994). Σε πρώτο πλάνο έγινε τμηματοποίηση του υλικού που προέκυψε από τις τηλεφωνικές συνομιλίες με βάση τους 4ις άξονες που προήλθαν από τα ερευνητικά ερωτήματα, σύμφωνα με το πρωτόκολλο της συνέντευξης. Χωρίστηκε το υλικό σε μικρές ή μεγάλες ενότητες που παρουσιάζουν κάποια χαρακτηριστικά κοινά μεταξύ τους, ουσιαστικά όπως κάνει λόγο ο Ιωσηφίδης (2003) απαντούν στο ίδιο ερευνητικό ερώτημα ή αναφέρονται σε μια συγκεκριμένη θεματική περιοχή ή μπορούν να οδηγήσουν στην ερμηνεία και στην κατανόηση του ίδιου του φαινομένου. Επίσης, τμηματοποιήθηκε το υλικό και κωδικοποιήθηκε ως νόημα ή πληροφορία σε τμήματα δεδομένων με αποτέλεσμα να μετατραπούν οι απαντήσεις σε έναν καθορισμένο και τυποποιημένο αριθμό. Επιχειρήθηκε να δοθούν τα δεδομένα με κάποιον προσδιορισμό που προέκυπτε από την κατανόηση του νοήματός τους μέσα από την έρευνα (Τσιώλης, 2017). Θα αναφερθούμε στη συνέχεια σε ένα πλαίσιο θεματικής ανάλυσης, με κωδικοποίηση αξονική των δεδομένων και ομαδοποίηση των τμημάτων τους που οδηγηθήκαμε στην ανάπτυξη εννοιολογικών, θεωρητικών και ερμηνευτικών κατηγοριών (Ιωσηφίδης,2003). Αρχικά ξεκινήσαμε από ορισμένες ευρείες κατηγορίες για να γίνει εφικτό να ταξινομηθούν όλα τα δεδομένα. Θα πρέπει να τονιστεί η διαδικασία κατηγοριοποίησης και κωδικοποίησης του υλικού για κάθε μία από τη θεματική περιοχή που αφορούσε τους ερευνητικούς στόχους τους οποίους είχαμε θέσει, ειδικά τους παράγοντες του κάθε στόχου και στη συνέχεια το ποιοτικό υλικό έγινε με άξονα τα παραπάνω θεματικά πεδία.

Κεφάλαιο πέμπτο

5.1 Ανάλυση των αποτελεσμάτων

Για τη λεπτομερή εξέταση της κριτικής άποψης των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι συμμετείχαν σε διαδικασίες αξιολόγησης όσον αφορά την αναγκαιότητα καθιέρωσης ενός συστήματος εσωτερικής αξιολόγησης το οποίο συμβάλλει στην ανάπτυξη κουλτούρας και στη συνεχή πορεία βελτίωσης και ανάπτυξης μέσα από τη διαδικασία της ημιδομημένης συνέντευξης υπεβλήθησαν σε οχτώ διευθυντές δημοτικών σχολείων είκοσι πέντε ερωτήσεις. Με αφετηρία τους τέσσερις άξονες και τα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα κατηγοριοποιήσαμε τα ερωτήματα της συνέντευξης που υποβάλλαμε για την υλοποίηση του σκοπού της έρευνας στην οργάνωση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων της. Η ιεράρχηση κατηγοριών που αφορά η ανάλυση των συνεντεύξεων μετά την ταξινόμηση και κωδικοποίησή τους πραγματοποιήθηκε με βάση τους ερευνητικούς στόχους και συντελεστές που ψάχναμε ξεχωριστά για κάθε στόχο και είναι:

- 1.«Η συμμετοχή των διευθυντών Π.Ε. στην εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας»
- 2.«Ανάπτυξη κουλτούρας εσωτερικής αξιολόγησης από τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες αξιολόγησης σχολικής μονάδας»
- 3.«Καθιέρωση ενός συστήματος εσωτερικής αξιολόγησης»
- 4.«Η υποχρεωτική καθιέρωση του νομοσχεδίου αξιολόγησης»

5.1.1 Οι διαδικασίες της Εσωτερικής Αξιολόγησης

Η σχεδίαση του πρώτου ερευνητικού άξονα στον οποίο ενσωματώνονται οι πρώτες ερωτήσεις ονοματοδοτεί για το ρόλο, τη συμμετοχή, τα εργαλεία και τη διαμόρφωση κλίματος συνεργασίας. Η πρώτη ερώτηση μελετά τη συμμετοχή των διευθυντών στις διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης.

5.2. Η συμμετοχή των διευθυντών στις διαδικασίες Αυτοαξιολόγησης Σχολικών Μονάδων

Ερώτημα πρώτο: «Σε ποιες διαδικασίες αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας έχετε συμμετάσχει;» Η ερώτηση αυτή κατέχει τον κυριότερο ρόλο στην βασική κατάταξη του δείγματος σχετικά με τη συμμετοχή- ρόλο των συνεντευξιαζόμενων διαχρονικά με τις διάφορες φάσεις των διαδικασιών εσωτερικής αξιολόγησης, από τις απαντήσεις που δόθηκαν γίνεται αναφορά στον εκούσιο χαρακτήρα συμμετοχής (2010-2012) το οποίο αποτέλεσε το πρώτο στάδιο εφαρμογής στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του υπουργείου παιδείας, συμμετείχαν περίπου πεντακόσιες σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από όλες της περιφέρειες της χώρας με χρηματοδότηση ΕΣΠΑ. Στον υποχρεωτικό χαρακτήρα (2013-2015) το πρόγραμμα εφαρμόστηκε στις περισσότερες σχολικές μονάδες της χώρας, παρόλα αυτά η θεσμοθετηθείσα εκπαιδευτική αξιολόγηση συνάντησε σφοδρές αντιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και πολιτείας διότι δεν υπήρχε κλίμα εμπιστοσύνης και (2020-2021) ουσιαστικά επαναφέρει το πεδίο της αξιολόγησης με το νομοθέτημα το οποίο εδράζεται στο τρίπτυχο κατηγοριοποίησης σχολεία-εκπαιδευτικοί-μαθητές, εκδηλώθηκε σφοδρή αντίσταση από την εκπαιδευτική κοινότητα με την κήρυξη αποχή-απεργία παρόλα αυτά ψηφίστηκε το νέο νομοσχέδιο και είναι υποχρεωτικό. Παραθέτουμε παρακάτω τις απαντήσεις από τους διευθυντές, τους ονομάζουμε πλέον διευθυντής 1, διευθυντής 2, διευθυντής 3, διευθυντής 4, διευθυντής 5, διευθυντής 6, διευθυντής 7 και διευθυντής 8.

Διευθυντής 1: «Συμμετείχα στην προαιρετική φάση που έγινε το 2010-2012 αλλά και στην υποχρεωτική μάλιστα ήμουν μέλος μιας τριμελούς ομάδας και ως υποδιευθυντής ασχολήθηκα με την αποτίμηση της γενικής εικόνας της σχολικής μονάδας και μάλιστα εξ ολοκλήρου».

Διευθυντής 2: «Όχι δε συμμετείχα στην προαιρετική φάση ..., στην υποχρεωτική όμως το 2013 πήρα μέρος και ως μέλος ομάδας στη διαδικασία.....»

Διευθυντής 3: «Ναι συμμετείχα στην πρώτη φάση συμμετείχε το σχολείο που υπηρετούσα και ήμουν από τους συναδέλφους που πήρε μέρος.... καθώς και στο υποχρεωτικό στάδιο αυτοαξιολόγησης συμμετείχα στη διαδικασία».

Διευθυντής 4: «Στην πρώτη φάση το 2010... δεν συμμετείχα, το 2012 όμως πήρα μέρος και αξιολογήθηκα στην υποχρεωτική διαδικασία και ήμουν μέλος ομάδας στη διαδικασία».

Διευθυντής 5: «Το 2010 τότε στο σχολείο που υπηρετούσα έλαβε μέρος στην αξιολόγηση ,,,, οπότε ναι συμμετείχα κι εγώ, και το 2013 συμμετείχα στην αξιολόγηση που μας έκανε ο συντονιστής ως μέλος ομάδας

Διευθυντής 6: «Στην προαιρετική φάση δεν συμμετείχα, στην επόμενη όμως την υποχρεωτική ναι συμμετείχα στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης...».

Διευθυντής 7: «Ναι βεβαίως τη πρώτη φορά συμμετείχα στην αξιολόγηση, συμμετείχα και την δεύτερη ως διευθυντής με τους άξονες εεεε και τα κριτήρια ...»

Διευθυντής 8: «Την πρώτη φορά δεν πήρα μέρος, τη δεύτερη το 2012 νομίζω ήταν εεε ναι συμμετείχα στη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης με τους βασικούς άξονες»

Στην πρώτη φάση την εθελοντική διαδικασία αξιολόγησης έλαβαν μέρος μόνο οι Διευθυντές 1, 3, 5 και 7 ενώ οι διευθυντές 2, 4, 6 και 8 δεν συμμετείχαν από τις απαντήσεις που πήρε η ερευνήτρια, εντοπίζει ότι δεν δήλωσαν συμμετοχή στο προαιρετικό πρόγραμμα, δεν συμφωνούσαν με την διαδικασία και απείχαν, για τη συμμετοχή τους οι σχολικές μονάδες καλούνταν να συνεδριάσουν και να αποφασίσουν εθελοντικά. Στην υποχρεωτική διαδικασία αξιολόγησης 2013-2015 οι διευθυντές 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 και 8 συμμετείχαν, ο Διευθυντής 1 δίνει έμφαση για τη συμμετοχή του στη διαδικασία αναφερόμενος τη λέξη «εξ ολοκλήρου». Ο Διευθυντής 4 συμμετείχε στη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης ως μέλος τριμελούς επιτροπής, οι Δ2, Δ3, Δ4, Δ6 και Δ8 συμμετείχαν στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης.

5.2.1..Ο ρόλος των διευθυντών στη διαδικασία Αυτοαξιολόγησης.

Ερώτημα δεύτερο: «Ποιός ο ρόλος σας στη διαδικασία Εσωτερικής αξιολόγησης;». Γίνεται αναφορά στο ρόλο των διευθυντών κατά τη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης και καταγραφή της στάσης που υιοθέτησαν, οι Δ1, Δ3, Δ5 και Δ7 είχαν λάβει μέρος ως συντονιστές στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης, οι Δ2, Δ5 και Δ6 ως μέλη ομάδας, ο Δ4 ως μέλος 3μελούς επιτροπής.

Δ1: «Εκείνη τη περίοδο ναι συμμετείχα και μάλιστα ως υποδιευθυντής του σχολείου είχα τον γενικότερο συντονισμό όλης της διαδικασίας δηλαδή το επιμελήθηκα εξ ολοκλήρου.»

Δ2: « ...πήρα μέρος στις επιμορφωτικές συναντήσεις με τον σχολικό σύμβουλο τότε ...και συμμετείχα ως μέλος μιας ομάδας....»

Δ3: «Εκείνη την περίοδο ήμουν συντονιστής ενός δείκτη: Η διερεύνηση των τυπικών και άτυπων σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικώνκαι είχα συνεργαστεί με όλη την ομάδα....»

Δ4: «...ναι συμμετείχα σε μια 3μελή επιτροπή στη διαδικασία

Διευθυντής 5: «Στην πρώτη φάση την προαιρετική είχα συμμετάσχει στο πρώτο πεδίο.... στο δείκτη για την Υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων ...είχαμε κάνει την καταγραφή των σχολικών χώρωντον εξοπλισμό και τα μέσα που διαθέτε η σχολική μονάδα»

Δ6: «...ναι συμμετείχα ως μέλος στη διαδικασίακαι σύνταξα την προβλεπόμενη έκθεση...»

Δ7: «Συμμετείχα ως συντονιστής ομάδας κατά τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης στο 3ο πεδίο..... και ασχοληθήκαμε με το Κλίμα και τις σχέσεις στο σχολείο....»

Δ8: «.....τότε ως υποδιευθυντής ήμουν συντονιστής στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης.....»

5.2.2 Οι συνεργασίες των διευθυντών στη διάρκεια της Αυτοαξιολόγησης

Ερώτημα τρίτο: «Με ποιους φορείς έχετε συνεργαστεί;». Η ερώτηση αυτή τέθηκε για να διερευνήσει τη σημασία που δόθηκε από τους εκπαιδευτικούς στις συνεργασίες που είχαν αναπτυχθεί στο σχολικό πλαίσιο με συναδέλφους τους, με το συντονιστή ή με τον διευθυντή. Σε ορισμένες περιπτώσεις η ερευνήτρια επέβαλε μια επιπλέον ερώτηση για να διαπιστώσει την ανάπτυξη συνεργασιών του διευθυντή της σχολικής μονάδας με τον συντονιστή ή με άλλους φορείς. Η συνεργασία με το συντονιστή αναφέρεται από δύο διευθυντές των σχολείων οι Δ2 και Δ8. Σε μια υποτυπώδη συνεργασία με τους μαθητές και γονείς αναφέρονται ελάχιστοί οι Δ1,Δ4 και Δ1. Ο Δ1 κάνει λόγο για μια διαφορετική παρουσία του συντονιστή στα σχολεία στην εθελοντική φάση και στο σχολείο που είναι διευθυντής, όταν πλέον είχε υποχρεωτικό χαρακτήρα η Αυτοαξιολόγηση σχολικών μονάδων. Ακόμα τονίζει τον δικό του συντονιστικό ρόλο ως διευθυντή και αναφέρει για τη συνεργασία του με εκπαιδευτικούς που γνώριζαν το αντικείμενο της Αυτοαξιολόγησης ή είχαν παρακολουθήσει κάποια συγκεκριμένη επιμόρφωση. Ο Δ1 επίσης αναφέρεται στον χαρακτήρα των συνεργασιών που προέκυψαν στη διάρκεια της διαδικασίας αυτής και μας παραθέτουν τις παρακάτω απαντήσεις.

Δ1: «Συνεργάστηκα με άλλους συναδέλφους διευθυντές που θέλησαν να ασχοληθούν με αυτό τον τομέα».

Δ2: «Με ακόμα έναν συνάδερφο... σε αυτή την ομάδα ήταν ένας ακόμα εκπαιδευτικός... πολλοί συνάδερφοι από το σχολείο μας δεν προτίμησαν να λάβουν μέρος καθόλου στη διαδικασία και για αυτό το λόγο είχανε λίγα άτομα οι ομάδες».

Δ3: «...με εκπαιδευτικούς, , με μαθητές και με γονείς...»

Δ4: «είχα συνεργαστεί με το σύλλογο είχα συνεργαστεί και στις δύο περιπτώσεις αλλά δεν θυμάμαι την παρουσία του συντονιστή». και στις τελικές εκθέσεις όπως και στις άλλες ομάδες στρογγυλεύτηκαν τα θετικά... ».

Δ5: «...με άλλους συναδέλφους και άλλους διευθυντές ».

Δ6: «υπήρχε συνεργασία με άλλους διευθυντές».

Δ7: «...δεν υπήρξε συνεργασία με άλλον, όχι.. Με το συντονιστή η συνεργασία έγινε άψογα.».

Δ8: «ως διευθυντής συνεργάστηκα σχεδόν με όλες τις ομάδες. Εγώ και ο υποδιευθυντής και ως πρόσωπα που έπρεπε να συνεργαστούμε με όλες τις ομάδες, να συζητήσουμε στον σύλλογο και να συντάξουμε νέες προτάσεις. Με το συντονιστή συνεργάστηκα και στην πρώτη φορά και στη δεύτερη φορά....»

5.2.3. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήσαν οι διευθυντές στις διαδικασίες Αυτοαξιολόγησης Σχολικών Μονάδων

Ερώτημα τέταρτο: «Αναφέρετε ποια εργαλεία χρησιμοποιήσατε». Με την ερώτηση αυτή επιδίωκε να διερευνηθούν τα είδη των εργαλείων που έχουν χρησιμοποιηθεί. Η χρήση των εργαλείων τους από τους εκπαιδευτικούς μπορεί να διευκόλυνε ή να δυσχέρανε τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης, ήταν όμως απαραίτητη για να πραγματοποιηθεί η διαδικασία. Τα εργαλεία που χρησιμοποίησαν οι διευθυντές ήταν τα παρακάτω: α) σχέδια συνέντευξης, β) σχέδια παρατήρησης, γ) ερωτηματολόγια δ) ημερολόγιο εργασιών, ε) φύλλο αξιολόγησης, στ) έρευνα του αρχείου του σχολείου όπως : βιβλίο πρακτικών, ημερολόγιο, βιβλίο εσόδων και εξόδων, βιβλίο υλικού. Παραθέτονται ορισμένες ενδεικτικές απαντήσεις :

Δ1: «Τα ερωτηματολόγια ήταν διαφορετικά για τους μαθητές και διαφορετικά για τους εκπαιδευτικούς».

Δ3: «Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν το ερωτηματολόγιο που απευθυνόταν σε μαθητές, ειδικό ερωτηματολόγιο που απευθυνόταν σε γονείς και η διαδικασία της παρατήρησης των μαθητών κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων. Για τη σχέση μεταξύ συναδέρφων επίσης δόθηκε ερωτηματολόγιο.

Δ7: «Χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία που είχαν δοθεί από το Υπουργείο, όπως σχέδια παρατήρησης, ερωτηματολόγια, και άλλα».

Δ8: «Χρησιμοποιήθηκαν τα προτεινόμενα εργαλεία από το υπουργείο, το αρχείο του σχολείου, πρακτικά συνεδριάσεων, το ημερολόγιο, συνεντεύξεις με τους μαθητές, αξιοποίηση και ανάλυση τεκμηρίων του σχολείου και γραπτά εξετάσεων ».

Ερώτημα πέμπτο: «Κατασκευάσατε καινούρια εργαλεία ή εμπλουτίσατε τα εργαλεία που προτεινόταν από της οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας;».

Από τις απαντήσεις των διευθυντών έχουν προκύψει κάποια θέματα, 1) αποδοχή προτεινόμενων εργαλείων με κάποιες αλλαγές και 2) χρησιμοποίηση διαφορετικών εργαλείων.

Στην πιλοτική διαδικασία της συμμετοχής του ιδρύματος αξιολόγηση οι τέσσερις διευθυντές (Δ1, Δ3, ΔΕ5, Δ7) από τους οκτώ διευθυντές, που συμμετείχαν, αναφέρουν πως χρησιμοποίησαν τα εργαλεία που έχουν προταθεί, με ορισμένες αλλαγές.

Ο Δ1 αναφέρει την έλλειψη γνώσεων και ειδικών για την κατασκευή ενός καινούργιου και αξιόπιστου εργαλείου.

Ο Δ1, η Δ3 και η Δ7 αναφέρουν για την αλλαγή των υπαρχόντων εργαλείων λόγω ορισμένων αναγκών που είχαν προκύψει, κατά τη Αυτοαξιολόγηση Σχολικών Μονάδων.

Ο Δ2 και ο Δ8, αναφέρονται στην κατασκευή νέων εργαλείων, έχοντας υπόψη τα εργαλεία που έχουν προταθεί από το Υπουργείο. Αναφέρονται οι απαντήσεις των διευθυντών :

Δ1: «Είχαμε αξιοποιήσει τα υπάρχοντα με μια μικρή αλλαγή γιατί πιστεύαμε ότι έχουμε δημιουργήσει κάτι αξιόπιστο, και ορισμένοι επιλέξανε τυποποιημένα έντυπα που μας έστειλαν μαζί και την εγκύκλιο του υπουργείου».

Δ2: «υπήρχαν και χρησιμοποιήσαμε τα προτεινόμενα τα ερωτηματολόγια που ορισμένα ήταν έτοιμα,κάναμε ερωτηματολόγια και κάναμε και συνεντεύξεις αλλά και ερωτηματολόγια προς τους γονείς».

Δ3: « Είχαμε τροποποιήσει ορισμένακάποια από τα εργαλεία, εμπλουτίσουμε κάποια που υπήρχαν ήδηκαι κατασκευάσαμε ερωτηματολόγια προκειμένου να παρθούν συνεντεύξεις».

Δ4: «Θυμάμαι μόνο ότι κάναμε την επεξεργασία μόνοι μας, πάνε και χρόνια από τότε..... Αν θυμάμαι καλά νομίζω ότι είχαμε φτιάξει δικά μας».

Δ5: «...φτιάξουμε ορισμένα εργαλεία που δεν ξέφευγαν από την φιλοσοφία. Είχαμε έτοιμες δομημένες συνεντεύξεις με τους γονείς, τον σύλλογο γονέων και ερωτηματολόγια για δασκάλους».

Δ6: «Φτιάξαμε νέα εργαλεία, με δικά μας ερωτηματολόγια τα οποία φτιάξαμε εμείς διαμορφώθηκαν με το δικό μας τρόπο δεν την χρησιμοποιήσαμε καθόλου τη φόρμα της ποιοτικής αξιολόγησης Δεν θυμάμαι, εάν είχα χρησιμοποιήσει μικροαλλαγές σε φύλλο παρατήρησης,... δεν το θυμάμαι..».

Δ7: «Δουλεύαμε όλοι μια φόρμα όμως όλοι δε συμφωνούσαμε για την χρήση της κλίμακας από 1 έως 5 για την αξιολόγηση εκπαιδευτικού.. χρησιμοποιούσαμε την περιγραφική αξιολόγηση συνεπώς».

Δ8: «... Προσωπικά εγώ είχα ένα εργαλείο στο μεταπτυχιακό που έκανα, δεν είναι ακριβώς για αξιολόγηση της διδασκαλίας, αλλά είναι για ποιοτική αποτίμηση και, ουσιαστικά χαρακτηρίζονται με ορίζοντα την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και του ερευνητή».

Σε κάποια συμπληρωματική ερώτηση ως προς τον Δ8, που εισηγήθηκε μία φόρμα συγκεκριμένη και ο Δ8 απάντησε: «Όχι ήταν για τη γλώσσα..» Ορισμένοι άλλοι χαρακτηριστικά αναφέρουν:

5.3 Η ανάπτυξη κουλτούρας της Αυτοαξιολόγησης στους διευθυντές που συμμετείχαν στις διαδικασίες Αυτοαξιολόγησης Σχολικών Μονάδων

Το δεύτερο ερώτημα αναφερόταν στην ανάπτυξη κουλτούρας της αυτοαξιολόγησης σε εκπαιδευτικούς που οι οποίοι συμμετείχαν στις διαδικασίες Αυτοαξιολόγησης Σχολικών Μονάδων. Η κουλτούρας της Αυτοαξιολόγησης διερευνάται από το σύνολο των ερωτήσεων. Αφορούσαν οι ερωτήσεις στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε καινοτόμα προγράμματα, στα οφέλη των εκπαιδευτικών από τη διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης και στην εύρεση ανασταλτικών παραγόντων κατά τη διεξαγωγή της και αν το επιθυμούν να ξανά ασχοληθούν προαιρετικά βέβαια με την Αυτοαξιολόγηση.

5.3.1 Η συμμετοχή των διευθυντών σε προγράμματα καινοτόμα, πριν τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες Αυτοαξιολόγησης

Από τις απαντήσεις προέκυψαν κάποια ζητήματα τα οποία είναι:

A. Τη σχέση των εκπαιδευτικών με καινοτόμες διαδικασίες στα σχολικά ιδρύματα.

B. Το πως ερμηνεύει ο κάθε εκπαιδευτικός τον όρο καινοτόμα προγράμματα.

Γ. Το πως συνδέονται τα καινοτόμα προγράμματα με την Αυτοαξιολόγηση Σχολικών μονάδων και

Δ. Το πώς αντιμετωπίζει ο κάθε εκπαιδευτικός την Αυτοαξιολόγηση ως καινοτόμα διαδικασία.

Ερώτημα έκτο: «Στο πλαίσιο του σχολείου και πριν την εμπλοκή σας στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης είχατε συμμετάσχει σε προγράμματα καινοτόμα;». Προκύπτει από τις απαντήσεις ότι οι περισσότεροι συνεντευξιζόμενοι, με εξαίρεση δύο (Δ3, Δ6), δήλωσαν ότι παίρναν μέρος σε καινοτόμα προγράμματα, στο πλαίσιο του σχολείου. Δύο από τους οκτώ είχαν δηλώσει ότι πριν την Αυτοαξιολόγηση δεν είχαν συμμετάσχει σε προγράμματα καινοτόμα, ένα συμβάν που αποτελεί ένδειξη για το εάν εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί σε δραστηριότητες εκτός του ωραρίου της δουλειάς και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί που δεν συμμετείχαν δηλώνουν στη συγκεκριμένη διαδικασία:

Δ1: «ναι έχω συμμετάσχει. Έπαιρνα πρωτοβουλίες μόνος μου, έχω πάει με μαθητές στον κινηματογράφο και στο θέατρο, εάν είναι καινοτόμο αυτό τότε έχω συμμετάσχει και γω σε αυτή τη διαδικασία».

Δ2: «Ναι σε τόσο επίσημο στάδιο δεν είχα συμμετάσχει,.....».

Δ3: «Δεν είχα κάνει, όχι». Η απάντηση του Δ3, αναφέρεται σε πρωτοβουλίες ατομικές και η συνέντευξη έχει να κάνει για τον καινοτόμο χαρακτήρα του...».

Ο Δ4, απάντησε θετικά ότι δηλαδή συμμετείχε στα καινοτόμα προγράμματα, τα οποία τα παρομοιάζει με παρεμβάσεις στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού του.

Εκτός από τον Δ3 και τον Δ6 που δηλώνουν ότι δεν έχουν υλοποιήσει κάποιο πρόγραμμα, οι Δ1, Δ2, Δ5, έχουν δηλώσει ότι έχουν συμμετάσχει σε καινοτόμα προγράμματα και δώσαν τις παρακάτω απαντήσεις :

Δ6: «Δεν είμαι σίγουρος αν θα το ξαναέκανα».

Δ5: «Ο όρος καινοτόμα μου φαινόταν κάπως αλλά το ρίσκαρα και μπορώ να πω ότι ενθουσιάστηκα».

Δ7: «Έχω συμμετάσχει σε περιβαλλοντικά, δημιουργικές δράσεις και πολιτιστικά, ».

Δ8 : «Είχα συμμετάσχει.. ήταν μια διαδικασία που θα την ξανά έκανα ».

Ερώτημα έβδομο: «Εάν ναι, σας επηρέασε θετικά;». Η ερώτηση αυτή τέθηκε διότι η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης αποτελεί μια καινοτόμο προσπάθεια και μία αυτόβουλη διαδικασία που επιχειρείται για πρώτη φορά στα δρώμενα της εκπαιδευτικής κοινότητας. Οι διευθυντές Δ1, Δ2, Δ4, Δ5, Δ7, Δ8 και Δ9 ανέφεραν ότι τους δόθηκε η δυνατότητα να εφαρμόσουν καινοτόμες εναλλακτικές διδακτικές πρακτικές, αναβάθμιση των δεξιοτήτων τους κ.ά.. Παραθέτουμε τι ανέφεραν:

Δ1: «...ναι με επηρέασε η συμμετοχή μου σε καινοτόμα προγράμματα γιατί συνέβαλαν ώστε να επιχειρήσω την αλλαγή των παλαιών αρχών και την εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων και τη χρήση νέων μέσων.....δηλαδή με βοήθησαν να ενστερνιστώ μια κουλτούρα που θα βασίζεται σε νέες αντιλήψεις για καθετί νέο-καινούριο»

Δ2: «...θεωρώ ότι σημαντικό ρόλο έπαιξε η συμμετοχή μου σε καινοτόμα προγράμματα.... με τη συνεργασία σε ένα κλίμα αλληλοσεβασμού και συλλογικότητας ήταν μία εμπειρία εξαιρετικά πολύτιμη και ομολογώ ότι για μένα αποτέλεσε το θεμέλιο λίθο για τη μελλοντική μου εξέλιξηγιατί συνέβαλαν στην προσωπική μου ανάπτυξη και τη διατήρηση της λογικής να μη διστάζω να συμμετέχω σε νέες διαδικασίες.... επίσης συνέβαλε στην ανάπτυξη της σχολικής κουλτούρας..... ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι απαιτητικός και χρειάζεται να μεταλαμπαδεύσει τη γνώση μέσα από τα γνωστικά αντικείμενα της διδασκαλίας....νομίζω ότι όλα είναι μία αλυσίδα»

Δ4: «... πιστεύω ότι μέσα από τη συμμετοχή των καινοτόμων προγραμμάτων ενισχύεται η καλλιέργεια αξιών, θετικών στάσεων, συμπεριφορών και η ανάπτυξη σχολικής κουλτούρας..... συμβάλλουν στην περαιτέρω γνώση και ανάπτυξη δεξιοτήτων,.... εγώ προσωπικά ελκύομαι από οτιδήποτε καινούργιο και νέο εισβάλλει-προτείνεται στον εκπαιδευτικό χώρο για βελτίωση καιείμαι σχεδόν πάντα πρόθυμος σε καλές προτάσεις..... αποκτάς νέα κουλτούρα, θέτεις στόχους

μαθαίνεις να αντιμετωπίζεις τα προβλήματα που συναντάς μέσα από το δικό σου προβληματισμό στοχεύοντας στην επιτυχία.»

Δ5: «... εγώ προσωπικά πιστεύω ότι έχουν κάποια σχέση διότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα έχουν καινοτόμες δράσεις ως προς την έννοια του σχεδίου σύνταξης ... δηλαδή ως μπουσουλας να σε καθοδηγήσει ... να μπορεί να το κάνει αυτό σαν αρχή στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης ...»

Δ7: «.....μέσα από τη συμμετοχή μου θα σας απαντήσω ναι, γιατί μέσα από τη συνεργασία προάγεται η καινοτομία, η απόκτηση γνώσεων και εμπειρίας ενέργειες που εμπεριέχουν και προωθούν νέες αντιλήψεις το αναφέρω αυτό γιατί όσοι συνάδελφοι είχαμε συμμετάσχει σε καινοτόμα προγράμματα είχαμε μία εμπειρία η οποία μας βοήθησε αρκετά στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης ...άλλοι όμως που είχαν ολοκληρώσει το ΠΜΣ στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης μπορούσαν και χρησιμοποιούσαν προγράμματα για την επεξεργασία δεδομένων είχαν μεγάλη ευχέρεια και γνώση και αυτό βοήθησε όλη την ομάδαεπικράτησε ένα κλίμα συνεργασίας και αλληλεγγύης μεταξύ των εκπαιδευτικών της ομάδας το οποίο βοήθησε στις δυσκολίες και τους προβληματισμούς που υπήρχαν, συνέβαλε στην προσπάθεια αποδοχής του διαφορετικού, στην καλλιέργεια της κουλτούρας και ενθάρρυναν με μια διαφορετική προσέγγιση και εμπλουτισμό της γνώσης ...»

Δ8: «..... η συμμετοχή μου στα καινοτόμα προγράμματα ήταν μία δράση που μου επέτρεψε στο άνοιγμα σε μία νέα αλλαγή συνέβαλε στην καλλιέργεια προσδοκιών, στην αξιοποίηση καινούριων ιδεών, στην τροποποίηση του υπάρχοντος κλίματος κουλτούρας του σχολείου άρα θεωρώ ότι συσχετίζεται θετικά με την προσωπική μας ανάπτυξη κι εμένα προσωπικά ναι με βοήθησε αρκετά ... η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης ήταν μία καινοτομία που με βοήθησε στην αυτοβελτίωση συμβάλει δηλαδή στη βελτίωση και την προώθηση συνεργασιών.»

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν γίνεται αναφορά στην ανάπτυξη μιας ευρύτερης σχολικής κουλτούρας από τη συμμετοχή τους στα καινοτόμα προγράμματα. Ο Δ1 επεσήμανε τον «ενστερνισμό νέων αντιλήψεων», ο Δ2 τα αποκάλεσε «θεμέλιο λίθο», ο Δ4 εστίασε ότι μέσα από τον «προβληματισμό στοχεύεις στην επιτυχία», ο Δ5 «ως καινοτόμες δράσεις...», ο Δ7 τα ονομάζει ως μια «προσπάθεια αποδοχής του διαφορετικού» ενώ ο Δ8 ως ένα «άνοιγμα σε μία νέα αλλαγή» άρα συμπεράνουμε ότι η κυρίαρχη άποψη των παραπάνω συμμετεχόντων στα καινοτόμα προγράμματα ήταν ότι τα θεώρησαν ως μια προσφορά μάθησης. Με βάση τα παραπάνω στοιχεία, τα οποία προέκυψαν από τις απαντήσεις των ερωτώμενων διευθυντών ως κοινό στοιχείο των καινοτόμων προγραμμάτων και της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης εμπλέκουν αρκετά την αλλαγή σε οτιδήποτε νέο, στοιχείο το οποίο ενισχύει τη καλλιέργεια αξιών, θετικών στάσεων, συμπεριφορών, αξιοποίηση καινούριων ιδεών, νέων αντιλήψεων και την ανάπτυξη μιας ευρύτερης σχολικής κουλτούρας. Κατά τον Fullan (1991) εκπαιδευτική καινοτομία είναι οι ενέργειες που περιλαμβάνουν νέες αντιλήψεις σχετικά με την αλλαγή αρχών και πεποιθήσεων, την εφαρμογή νέων διδακτικών πρακτικών και τη χρήση νέων διδακτικών μέσων. Οποσδήποτε η ενεργή εμπλοκή στη

γνώση, την εκπαίδευση και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων είναι απαραίτητες για την εξέλιξη και πρόοδό τους στο πλαίσιο της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης, αυτό συμπεράνουμε από την αναφορά του Δ7 σχετικά με τη χρησιμότητα των μεταπτυχιακών αλλά και καινοτόμων προγραμμάτων τα οποία συνέδραμαν στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης.

Την άλλη όψη του νομίσματος πραγματεύεται ο Δ3 με βάση τις εμπειρικές διαπιστώσεις από την συμμετοχή του σε καινοτόμα προγράμματα με τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, η άποψή του έρχεται σε αντίθεση με την έννοια ότι η τελική διαδικασία αυτοαξιολόγησης δεν είναι αντίστοιχη με τις υποβαλλόμενες εκθέσεις των καινοτόμων προγραμμάτων που είχε υλοποιήσει:

Δ3: «...δεν συμφωνώ με την άποψη ότι ένα πρόγραμμα υγείας, οδικής κυκλοφορίας ... ή πολιτισμού λόγω ότι στο τέλος του προγράμματος συντάσσαμε μία αξιολογική έκθεση είναι εφάμιλλα συνδεδεμένο με τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης στην οποία γίνεται καταγραφή των δυνατών και αδύνατων σημείων, εκθέσεις αξιολόγησης τετραμηνιαίες ή ετήσιες, φόρμες καταγραφής, κ.ά, θα αναφέρω όμως ότι το θέμα της εργασίας μου για την αυτοαξιολόγηση στο μεταπτυχιακό καθώς και οι διαλέξεις των καθηγητών με βοήθησαν αρκετά

Δ6: «...η δική μου συμμετοχή στα καινοτόμα προγράμματα ήταν με τη θέλησή μου και όχι υποχρεωτικά ... η όλη δραστηριότητα στηριζόταν στη δημιουργικό πλαίσιο ενώ στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης η εκπαιδευτική κοινότητα στην πλειονότητά της είναι επιφυλακτική διότι επιφυλάσσει τιμωρητικό χαρακτήρα

Οι Δ3 και Δ6 δεν θεωρούν ότι υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ των καινοτόμων προγραμμάτων και των διαδικασιών αυτοαξιολόγησης, δεν θεωρούν ότι είχε θετική προσέγγιση η συμμετοχή τους από αυτά.

5.3.2 Τα οφέλη και η αυτοβελτίωση των διευθυντών από την Εσωτερική Αξιολόγηση

Ερώτημα όγδοο: «Ωφεληθήκατε από τη συμμετοχή σας στη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης;». Οι περισσότεροι Διευθυντές επιβεβαιώνουν ότι αποκόμισαν οφέλη με τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και τη συνδέουν με την ευρύτερη ανάπτυξη της σχολικής κουλτούρας διότι η διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης χρειάζεται να προσαρμόζεται διαρκώς ανάλογα με τις μεταβαλλόμενες ανάγκες της εκπαίδευσης. Βάση του ερωτήματος που τέθηκε δόθηκαν οι παρακάτω απαντήσεις σε σχέση με τη συμμετοχή και το ρόλο τους στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης. Οι Διευθυντές 1, 2, 4, 5, 7 και 8 που έλαβαν μέρος και στις δύο φάσεις της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης δήλωσαν ότι αποκόμισαν οφέλη, ενώ οι Δ3 και Δ6 που συμμετείχαν μόνο στην υποχρεωτική φάση δεν είχαν οφέλη απεναντίας ανέφεραν ότι «.. δεν μου προσέφερε τίποτα...».

Ερώτημα ένατο: «Εάν ναι, πώς συνέβαλε στην αυτοβελτίωση η συμμετοχή σας στη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης;». Η διαδικασία της αυτοβελτίωσης σε κάνει να ανακαλύπτεις τη διαδρομή που οδηγεί σε κάθε νέα αλλαγή είναι η τάση να εξελίσσεσαι και να προοδεύεις, να αναπτύξεις τις δυνατότητές σου με την κατάλληλη ανατροφοδότηση. Ανάλογα με την απάντηση που δόθηκε στην οχτώ ερώτηση η ερευνήτρια έθεσε την ερώτηση εννέα στους συνεντευξιαζόμενους που απάντησαν θετικά, προκειμένου να καταγραφεί η άποψη τους πώς μέσα από τις διαδικασίες και εμπειρίες αυτές υπάρχει αλληλεπίδραση να μαθαίνουν πώς να γίνουν καλύτεροι. Πιο συγκεκριμένα πώς οι συνεντευξιαζόμενοι θεωρούν ότι η ακολουθία των διαδικασιών συνέβαλλε θετικά στην αυτοβελτίωση των ίδιων αλλά και στην βελτίωση της σχολικής κουλτούρας καταγράφεται παρακάτω:

Δ1: «...εγώ προσωπικά ωφελήθηκα από τη πρώτη φάση γιατί πριν τη συμμετοχή είχα άγνοια, μπορώ να πω και δισταγμό παρόλα αυτά ήθελα να ασχοληθώ με κάτι νέο και το επιχείρησα αν και δεν γνώριζα τίποτα αφού ασχολήθηκα ως συντονιστής της όλης διαδικασίας ξεκαθάρισαν στο μυαλό μου έννοιες άγνωστες και είχα μια σφαιρική εικόνα για το σχολείο και για όλους όσους συνεργάστηκα»

Δ2: «...ωφελήθηκα από τη συμμετοχή μου στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης γιατί ασχολήθηκα....., ήρθα σε επαφή με άλλους συναδέλφους από άλλες σχολικές μονάδες αντάλλαξα απόψεις έθεσα ερωτήσεις, απορίες, όλα αυτά με βοήθησαν πάρα πολύ..... είχα μια πιο σφαιρική- αντικειμενική εικόνα για τους συμμετέχοντες της ομάδας..»

Δ4: «... θεωρώ ότι ωφελήθηκα από τη συμμετοχή μου στη δεύτερη φάση αναθεώρησα αξίες και πράγματα που θεωρούσα δεδομέναγια παράδειγμα οι σχέσεις μεταξύ μαθητών δεν ήταν μέσα σε ένα κλίμα φιλίας και συνεργασίας καθώς και των συναδέλφων οι οποίοι κάποιες φορές μέσα από τις διαφωνίες τους δημιουργήθηκε μία ρήξη και αδυνατούσε η συνεργασία και τη πρακτική ολοκλήρωση της διαδικασίας ...»

Δ5: «...εγώ ωφελήθηκα γιατί μέσα από την εμπλοκή μου στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης γνώρισα κάτι καινούργιο-κάτι άγνωστο για το οποίο δεν είχα ξεκάθαρη εικόνα, από τη θέση του διευθυντή και συντονιστή διαπίστωσα την διαφορετική εικόνα που είχαν και οι άλλοι εμπλεκόμενοι»

Δ7: «...ναι μέσα από τη συμμετοχή μου πήρα θετικά στοιχεία γιατί από τις διαδικασίες ανακάλυψα μία άλλη τάξη πραγμάτων τόσο μεταξύ των ανθρώπινων σχέσεων όσο και των λειτουργικών αναγκών σαφώς και δεν ήταν όλα ευχάριστα αλλά κάθε νόμισμα έχει δύο πλευρές»

Δ8: «...θεωρώ πως ναι γιατί μέσα από τις διαδικασίες ασχολήθηκα περισσότερο με το διοικητικό και λειτουργικό πλαίσιο της σχολικής μονάδας παρά με το παιδαγωγικό, είχα συνεργασία και ήρθα πολύ κοντά με συναδέλφους που υπήρχε μια απλή-τυπική επαφή λόγω της καθημερινής εργασιακής ρουτίνας αλλά και του ελάχιστου χρόνου που υπάρχει στο χώρο εργασίας ... μέσα από την ομαδικότητα, τη συνεργασία, την κατάθεση διαφορετικών ιδεών σε οτιδήποτε εμπόδιο προέκυπε καταλήγαμε στην καλύτερη λύση »

Από τις απαντήσεις των διευθυντών απηχούν οι απόψεις:

1. για αυτοβελτίωση, η οποία αποτελεί σημαντικό μέτρο οικοδόμησης εμπιστοσύνης
2. την οικοδόμηση της γνώσης και απόκτηση των κατάλληλων θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων πάνω στη γενική εκτίμηση της εικόνας του σχολείου και όλων των συμμετεχόντων
3. την ανάπτυξη και ενδυνάμωση της ομάδας, ομαδικότητα είναι η ατομική αντίληψη των μελών της ομάδας για τη σημασία της προσφοράς και την ενίσχυση της επικοινωνίας και τη συλλογική λήψη αποφάσεων όλα τα παραπάνω οφέλη συνιστούν μια δυναμική διαδικασία η οποία βασίζεται στην κατεύθυνση της σταδιακής ανάπτυξης της σχολικής κουλτούρας

5.3.3 Ανασταλτικοί-Ευνοϊκοί παράγοντες κατά τη διεξαγωγή της διαδικασίας της Αυτοαξιολόγησης

Η κουλτούρα της Αυτοαξιολόγησης στους εκπαιδευτικούς έχει τη χάρη να συνδέεται με τη δυνατότητα να βρεθούν κάποιοι ευνοϊκοί και ανασταλτικοί παράγοντες που επηρέασαν τη διαδικασία Αξιολόγησης Σχολικών Μονάδων στο παρελθόν, αλλά και να δώσουν τροφή για σκέψη κυρίως για τα αίτια που κατέστησαν προβληματική την εφαρμογή αλλά και τον τρόπο με τον οποίο θα αντιμετωπιστούν.

Ερώτημα δέκατο: «Ποιοι παράγοντες διευκόλυναν κατά την γνώμη σας τη διαδικασία της Εσωτερικής Αξιολόγησης;». Από την ερώτηση αυτή έχουν προκύψει απόψεις των διευθυντών για τις δυνατότητες που ευνόησαν τη διαδικασία τη συγκεκριμένη στιγμή στα συγκεκριμένα σχολεία. Οι παράγοντες, είναι κατεξοχήν εσωτερικοί:

- 1. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών:** Ο Δ7 κάνει λόγο για το πνεύμα συνεργασίας και ομαδικότητας, ο Δ8 στην επικοινωνία, ο Δ6 στο κλίμα εμπιστοσύνης, στον διάλογο ως συνέπειες του πνεύματος συνεργασίας, στην ενεργοποίηση, παρόλο που η διαδικασία της Εσωτερικής Αξιολόγησης δεν είχε εξελιχθεί σε διαδικασία αλλαγής».
- 2. Η κουλτούρα των εκπαιδευτικών:** Ο Δ1 μίλησε για την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στην Αυτοαξιολόγηση, στις όποιες εμπειρίες έχουν από καινοτόμα προγράμματα και στη στάση τους απέναντι στο καινούργιο,
- 3. Ο χαρακτήρας του σχολείου:** Ο Δ4 τονίζει τη σημασία της κατάρτισης των εκπαιδευτικών του σχολείου για την εφαρμογή προγραμμάτων και διαδικασιών.

Ο Δ2 πιστεύει πως ο χαρακτήρας των ιδρυμάτων θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ώστε να επιλεγούν κατάλληλα κριτήρια που θα διερευνηθούν στη διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης.

Η αποσύνδεση της Αυτοαξιολόγησης Σχολικών Μονάδων από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: Ο Δ3, που είχε αρνηθεί να συμμετάσχει στην πιλοτική φάση, αναφέρει ως παράγοντα ευνοϊκό τη μοριοδότηση της συμμετοχής στην εσωτερική Αξιολόγηση. Ο Δ2 αναφέρθηκε στην αναγκαιότητα αποσύνδεσης της Εσωτερικής Αξιολόγησης από την επαγγελματική εξέλιξη προκειμένου ο εκπαιδευτικός να λειτουργήσει με τιμιότητα

4. Η διεύθυνση του σχολείου: Ο Δ8 κάνει λόγο και λέει ότι ως βασικό παράγοντα την ευνοϊκή στάση του διευθυντή και ο Δ6 αναφέρει τους στόχους της διοίκησης αλλά και τη διεκπεραιωτική τους στάση.

Οι απαντήσεις που δόθηκαν είναι οι παρακάτω:

Δ1: «Υπήρχαν πολλοί εκπαιδευτικοί που πίστευαν στη διαδικασία αυτή και άλλοι που είχαν κάποια εμπειρία σε προγράμματα καινοτόμα ή πρωτόγνωρα για τα σχολικά ιδρύματα και ήταν θετικοί στο να ρισκάρουν για νέα πράγματα».

Δ2: «Καταρχάς η διάθεση ενός τμήματος των εκπαιδευτικών γινόταν καλύτερη, αλλά και η δική μου επίσης. Θα πρέπει να γίνει με κάθε τρόπο παρά τα εμπόδια που εμφανίστηκαν ».

Δ3: «Υπήρχε η θεωρία ότι αυτά θα χρησιμοποιηθούν ως μόρια».

Δ4: «Ο σημαντικότερος παράγοντας που βοήθησε τη διαδικασία ήταν η ομαδικότητα... είναι ότι πιο σημαντικό. Οι σημαντικοί παράγοντες για μένα είναι αυτοί».

Δ5: «Με τον όρο να μην υπάρχει βαθμολογία που να συνδέεται με την αξιολόγηση ότι ο εκπαιδευτικός είναι κακός ή καλός. Το βασικότερο κομμάτι της Αυτοαξιολόγησης για μένα θα ήταν αυτό, να μην υπάρχει δηλαδή χαρακτηρισμός ».

Δ6: «είναι πολύ σημαντικό το κλίμα.».

Δ7: «Ως ευνοϊκούς παράγοντες στη διαδικασία μπορούμε να κάνουμε λόγο για το πνεύμα συνεργασίας έστω και για το πώς αναπτύχθηκε στο πλαίσιο αυτής της διαδικασίας. Πιστεύω ότι ως κλάδος είμαστε πολύ ανοιχτοί στο να δούμε κάτι νέο και γιατί όχι να τολμήσουμε να κάνουμε κάτι καινούριο».

Δ8: «Πιστεύω πως η συνεργασία είναι ένας από τους κυριότερους παράγοντες. Η Εσωτερική Αξιολόγηση δίνει τη δυνατότητα στο να υφίσταται συγκεκριμένη στόχευση στα σχολεία να υπάρχει μια συγκεκριμένη γραμμή όπου όλοι να ακολουθήσουμε για

να γίνει η καινοτομία. Υπάρχει η διάθεση-πρόθεση να γίνει η Εσωτερική Αξιολόγηση με στόχο να φέρει αποτέλεσμα να έχουν τη διάθεση να αξιολογηθούν δηλαδή με σκοπό πάντα τη βελτίωση. Ο διευθυντής είναι ο παράγοντας που ευνοούσε στο να γίνει η προσέγγιση. Ο στόχος στην Εσωτερική Αξιολόγηση είναι να δω αν μπορώ να βελτιώσω τα τρωτά μου σημεία. Ο στόχος δεν είναι να δω αν είμαι δάσκαλος καλός ή όχι. Αν αναφέρω ότι η Αυτοαξιολόγηση είναι μια διαφορετική διαδικασία από την αξιολόγηση και δεν μπορεί να συνδεθεί με μετέπειτα εξέλιξη του και μπορεί να καταφέρει αληθινό αποτέλεσμα. Πιστεύω ότι η Αυτοαξιολόγηση πρέπει να αποσυνδεθεί εντελώς από την όλη τη διαδικασία από την αξιολόγηση που έχει στόχο την προαγωγή ή τη μισθολογική εξέλιξη. Η γνώμη μου είναι πως είναι μια εντελώς αποδεσμευμένη διαδικασία από κάτι τέτοιο για να μπορέσει ο δάσκαλος να λειτουργήσει με ειλικρίνεια και να βοηθηθεί από αυτό».

Ερώτημα ενδέκατο: «Ποιοι παράγοντες, δυσχέραναν τη διαδικασία της Εσωτερικής Αξιολόγησης;» Οι εκπαιδευτικοί με τις απαντήσεις στη συγκεκριμένη ερώτηση δείχνουν το δρόμο στις αδυναμίες επιτυχούς υλοποίησης των διαδικασιών της Αυτοαξιολόγησης. Οι ανασταλτικοί παράγοντες αναφέρονται : **1. Οι ιδεολογικοί και πολιτικοί λόγοι:** Ο Δ1 μιλάει για τη στάση εκπαιδευτικών από πολιτικοποιημένους χώρους που πίστευαν σε κάποιες αντιλήψεις, ο Δ2 κάνει λόγο για την άρνηση ορισμένων εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν στη διαδικασία Αυτοαξιολόγησης και στις συνδικαλιστικές εξωσχολικές παρεμβάσεις, ο Δ3 συμφωνεί ότι η αντίδραση κάποιων λειτούργησε ανασταλτικά, ο Δ5 αποδίδει καθαρά σε λόγους πολιτικούς την αρχή της αντιπαράθεσης, ο Δ7 μιλά για ιδεολογικούς λόγους όταν συνδυάζεται με την έλλειψη χρόνου και ο Δ4 εξηγεί την στάση ορισμένων εκπαιδευτικών, εκτός και εντός σχολείου που διαμορφωνόταν από συνδικαλιστικούς φορείς .

2. Η επιβολή της διαδικασίας «εκ των άνωθεν»: Ο Δ4 πιστεύει ότι ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της Αυτοαξιολόγησης έχει λειτουργήσει αποτρεπτικά στο να γίνει πιο οικεία η διαδικασία από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και η αναγκαιότητα της Αυτοαξιολόγησης Σχολικής Μονάδας δεν προήλθε από το ίδιο το σχολείο. Ο Δ7 έκανε λόγο για τη χρήση κοινών κριτηρίων της Αυτοαξιολόγησης για τα σχολικά ιδρύματα δεν συμβάλει στην υλοποίηση της όλης διαδικασίας, ο Δ8 τονίζει πως τα εργαλεία που έχουν προταθεί δεν έδιναν δυνατότητες τροποποίησης σε σχέση με το περιβάλλον του εκάστοτε ιδρύματος , ο Δ5 αναφέρει για την ανάγκη συγκεκριμένης στοχοθεσίας, που θα είναι αντίστοιχη με τα χαρακτηριστικά του κάθε ιδρύματος και ο Δ2 μίλησε για την έλλειψη ευελιξίας και για τον τρόπο που γίνεται ο περιορισμός της ελευθερίας της επιλογής τους από το σχολείο.

4. Αδυναμία σύνδεσης της Αυτοαξιολόγησης με τη σχολική βελτίωση και την αλλαγή: Ο Δ7 αναφέρθηκε στην αδυναμία υλοποίησης των εξωτερικών σχεδίων δράσης, ο Δ2 δε θεωρεί πλεονέκτημα τη σύνδεσή της με την εξέλιξη του εκπαιδευτικού που παίρνει μέρος σε αυτή τη διαδικασία

5. Έλλειψη επιμόρφωσης και καθοδήγησης: Ο Δ8 επισημαίνει τις δύο αυτές ελλείψεις.

6. Έλλειψη κουλτούρας Αυτοαξιολόγησης: Ο Δ6 κάμει μία ταύτιση των διαδικασιών Αυτοαξιολόγησης με την αξιολόγηση, ως μειονέκτημα με την έλλειψη αντικειμενικότητας, σε αυτό το πλαίσιο παρουσιάζει ο Δ6 το ίδιο ως μειονέκτημα τη νοοτροπία μη αποδοχής οποιασδήποτε κριτικής και ο Δ7 έκανε λόγο για την ανάπτυξη κάποιων φοβικών συνδρόμων.

Οι απαντήσεις που δόθηκαν είναι οι παρακάτω:

Δ6: «Το ότι υπάρχουν κάποιοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν έχουν την ίδια άποψη για την Αυτοαξιολόγηση και όχι μόνο δε θέλουν οι ίδιοι να συμμετέχουν αλλά να μπλοκάρουν και σε επίπεδο σχολείου για ιδεολογικούς λόγους. Είναι όμως και πολιτικοί οι λόγοι. Ορισμένοι άνθρωποι θεωρούσαν πως η Αυτοαξιολόγηση ίσως είναι αρνητική ή επικίνδυνη ή ίσως να ανοίξει τους ασκούς του Αιόλου και ότι θα υπάρχει ποσόστωση ότι θα διωχθούν ορισμένοι εκπαιδευτικοί. Ορισμένοι δεν έμπαιναν στη διαδικασία να το δουν το θέμα αυτό και πίστευαν ότι είναι υποχρέωσή τους για λόγους κομματικής νομιμότητας να πάρουν τη θέση αυτή».

Δ2: «Γίνεται ακόμη πιο δύσκολη η διαδικασία αυτή και αρχικά η άρνηση αρκετά μεγάλου πληθυσμού των εκπαιδευτικών να λάβει μέρος, οι παρεμβάσεις των συνδικαλιστών που είχαν ήρθαν στα ιδρύματα προσκεκλημένοι να σταθούν ως εμπόδιο σύμφωνα με την τότε θέση των ομοσπονδιών για την Αυτοαξιολόγηση.»

Δ3: «Υπήρξαν κάποιες διαφωνίες έντονες. Μια άποψη είναι η άρνηση σε ότι έχει να κάνει με αξιολόγηση από συναδέλφους και θεωρώ πως αυτό δυσχεραίνει τη διαδικασία.»

Δ4: «Να, οι υπουργικές διαδικασίες. Έγινε μία προσπάθεια επιβολής από το ΥΠΕΠΘ. Είχαμε κάνει μια διαδικασία αν θυμάμαι καλά με όρεξη και το Υπουργείο το έκανε πιο οργανωμένο, είχαν γίνει αν θυμάμαι καλά και εντάσεις στο σύλλογο: για το τι εργαλεία θα χρησιμοποιηθούν, τη διαδικασία υλοποίησης, και το πώς θα πώς θα χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματα».

Δ5: «Ήταν η αντιπαράθεση που σχετίζονταν με πολιτικούς λόγους».

Δ6: «Το δύσκολο στην υπόθεση είναι το ότι δε γίνεται οι άνθρωποι που δουλεύουν στον ίδιο χώρο να αξιολογεί ο ένας τον άλλον, πρέπει να κάνουν τη διαδικασία αυτή εξωτερικοί αξιολογητές».

Δ7: «Μπορεί να ήταν μια επιβεβλημένη διαδικασία αλλά η εκπαιδευτική κοινότητα δεν πείστηκε για την αναγκαιότητα της Αυτοαξιολόγησης. Δεν γίνεται με τις ίδιες φόρμες παρατήρησης που έχουν σταλεί στα ιδρύματα να αξιολογηθούν όλες οι μονάδες της επικράτειας. Το ένα σχολείο δεν είναι ίδιο με το άλλο, θα πρέπει να πειστεί

ο εκπαιδευτικός κόσμος ότι η διαδικασία που θα προκύψει θα σηματοδοτήσει τη βελτίωση των ιδρυμάτων. Τα περισσότερα ήταν επιδερμικά, δεν αναδείκνυαν τα προβλήματα και δεν βοήθησαν στην ουσία στη βελτίωση των ιδρυμάτων».

Δ8: «Ήταν κυρίως θεσμικοί παράγοντες που υπήρχαν όπως ας πούμε ότι το εργαλείο που μας έδωσαν, δεν είχε ποιοτικά χαρακτηριστικά, άρα δεν είχαμε κάποιο σοβαρό εργαλείο επίσης δεν είχαμε καθοδήγηση δηλαδή κάποιος που να μας προσφέρει κάτι πριν.... η Αυτοαξιολόγηση δεν μπορεί να γίνει από τη μια μέρα στην άλλη.

Δ2: «Είναι γεγονός πως δε μπορούμε να δεχτούμε την κρίση άλλου. Ένας παράγοντας που έχω αναφέρει ότι το να γίνει μια αξιολόγηση ή Αυτοαξιολόγηση θα πρέπει να έχουμε στόχους μετρήσιμους. Οι οποίοι δεν πρέπει να είναι ανεξάρτητοι από το συγκεκριμένο ίδρυμα».

Δ5: «Μερικοί παράγοντες για ορισμένους που το κάνει για παρθενική φορά και δεν έχει ενημερωθεί για αυτό ή δεν έχει επιμορφωθεί είναι πολύ δύσκολο να ζητάς σε κάποιον κάτι ο οποίος όμως δεν ξέρει με τι γνώμονα θα γίνει ».

Δ4: «Από μια άλλη οπτική θα ήταν αρνητικό εάν συνδεθεί όλο αυτό με τη μισθολογική εξέλιξη του εκάστοτε εκπαιδευτικού ...».

Δ7: « Φτάνοντας στο να αξιολογήσουν τον εαυτό τους οι εκπαιδευτικοί δεν πίστευαν την σκόπιμη επιμόρφωσή τους αυτό όμως αποτελούσε κριτήριο και αυτοί απαντούσαν στο ότι δεν είναι θεσμοθετημένα, τα έχω κάνει τα θεσμοθετημένα μου απαντούσαν».

Δ8: «Στο σχολείο το δικό μας ο λόγος που δεν ήθελαν να λάβουν συμμετοχή ήταν ότι τη πίστευαν «προάγγελο» της αξιολόγησης τους από τον Διευθυντή, από τον σχολικό σύμβουλο και έτρεμαν ακόμα μη χάσουν μέρος του μισθού τους εάν αξιολογηθούν αρνητικά ή και να χάσουν τη δουλειά τους τελείως. Είναι προφανές ότι δεν μπορεί να υπάρξει αξιολόγηση με τέτοιους όρους».

5.3.4 Η συμμετοχή των διευθυντών σε μελλοντική διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης Σχολικών Μονάδων

Ερώτημα δωδέκατο: «Θα συμμετείχατε για δεύτερη φορά σε μια διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης εάν ήταν εκούσια (εθελοντική); Σύμφωνα με την ερώτηση που τέθηκε προκύπτουν οι παρακάτω προβληματισμοί :

1. Η επιλογή να διαλέξει ή όχι να συμμετάσχει σε μία εκ νέου διαδικασία αυτοαξιολόγησης.
2. Η γνώμη που έχουν για την εκούσια (εθελοντική) ή υποχρεωτική διαδικασία και
3. οι επιπλέον προϋποθέσεις επιλεξιμότητας που ενδεχομένως θέτουν για τη συμμετοχή τους στην αυτοαξιολόγηση.

Δ1: «...εγώ προσωπικά θα συμμετείχα και για δεύτερη φορά σε μια διαδικασία που θα έχει χαρακτηριστεί εθελοντική γιατί πιστεύω ότι όταν τίθεται ο όρος της υποχρεωτικότητας τότε η συμβολή των υποχρεωτικά συμμετεχόντων θα αποτελεί τροχοπέδη στην ομάδα με τη χειρότερη έκβαση στο τελικό αποτέλεσμα...»

Δ2: «...εγώ στην πρώτη φάση δε συμμετείχα αλλά θα ήθελα να συμμετάσχω σε ένα προαιρετικό πρόγραμμα γιατί η αξιολόγηση θεωρώ ότι δεν πρέπει να αποτελεί μέσο σύγκρισης αλλά να γίνεται και να χρησιμοποιείται ως μέσο ανατροφοδότησης για την εκτέλεση και την προσπάθεια που καταβάλλετε παρότι στο προαιρετικό στάδιο συμμετείχαν ελάχιστα σχολεία»

Δ3:«...για να δουλέψει καλά μια διαδικασία θέλει τους κατάλληλους «συμμετέχοντες - συναδέλφους» και όταν είναι προαιρετική και όχι υποχρεωτική μου δίνει τη ευχέρεια να λάβω υπόψιν μου και άλλες παραμέτρους για την τελική επιλογή μου να συμμετάσχω ή όχι»

Δ4: «...σαφώς και θα ήθελα να συμμετέχω διότι στην πράξη δεν υπάρχει ανθρώπινη κοινωνία απαλλαγμένη από συστήματα αξιολόγησης και η αξιολόγηση δεν είναι κάτι κακό αλλά μέρος της διαδικασίας της μάθησης. Ίσως να χρειάζεται να είναι μεν υποχρεωτική αλλά να μην επιτρέπει να στιγματιστεί ο εκπαιδευτικός, αλλά να βοηθηθεί, για να βοηθήσει με τη σειρά του και το πιο βασικό είναι να υπάρχει ελευθερία και διάθεση βελτίωσης- αλλαγής από όλους τους εμπλεκόμενους»

Δ5: «...ναι θα συμμετείχα σε μία προαιρετική φάση γιατί η αξιολόγηση είναι ένα εργαλείο σπουδαίο και σημαντικό, μια ικανότητα που κατακτιέται κι όταν εφαρμόζετε πιλοτικά παρέχει κάποιο χρόνο αλλά θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας ότι η ελληνική πραγματικότητα έχει κάποιες ιδιαιτερότητες που χρήζουν επιπλέον μελέτης. Ως συνήθως η πιλοτική εφαρμογή δεν συνδέεται με κάποιου είδους επιβράβευση ή τιμωρία σε αντίθεση με την υποχρεωτική για την οποία είμαστε επιφυλακτικοί και αντίθετοι»

Δ6:«...ναι θα συμμετείχα υπέρ της προαιρετικής διαδικασίας γιατί έχω την πεποίθηση ότι πρώτα δοκιμάζεις κάτι και μετά το κρίνεις, βλέπω τη διαδικασία αυτή σαν μια ευκαιρία ..άρα για να δουλέψει ένα σύστημα θεωρώ απαραίτητο τον προαιρετικό του χαρακτήρα»

Δ7: «...η διαδικασία αυτοαξιολόγησης θα είχε αξία εάν πραγματικά γίνεται για το καλό του δημόσιου σχολείου δηλαδή για τη δημιουργία συνθηκών βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης εάν όμως όλα γίνονται για τα εκατομμύρια ευρώ που θα πάρουν τα στελέχη της εκπαίδευσης δεν χρειάζεται καν να το συζητάμε Θέλουμε υπευθυνότητα και συνέπεια από αυτούς που χαράζουν την εκπαιδευτική πολιτική αυτό και μόνο ...δεν έχω κανένα απολύτως θέμα με τη διαδικασία αξιολόγησης»

Δ8:«... όταν μια διαδικασία είναι προαιρετική τότε δεν θα την επιλέξουν όλοι ως σύνολο αλλά ελάχιστοι αυτό συνεπάγεται ως αρνητικό χαρακτηριστικό Θεωρώ επίσης απαραίτητη προϋπόθεση για την αυτοαξιολόγηση την ανάπτυξη συνεργατικής

κουλτούρας και στοχαστικού διαλόγου μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας προκειμένου να υπάρχει βελτίωση»

Δ1:«...θεωρώ πως όσον αφορά την προαιρετική διαδικασία έως ότου γίνει υποχρεωτική ... να καθορίζονται οι στόχοι, τα κριτήρια και οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί να έχουν την ελευθερία τους, να ενθαρρύνεται η πρωτοβουλία και η αυτενέργειά τους στο διαδικαστικό πλαίσιο...»

Δ2:«... εγώ θα συμμετείχα στην προαιρετική φάση αλλά αυτό δε σημαίνει ότι και όλοι οι εκπαιδευτικοί θα επέλεγαν το ίδιο ... όταν κάτι δεν είναι υποχρεωτικό δεν εφαρμόζεται από το μεγαλύτερο ποσοστό επομένως θα πρότεινα τον υποχρεωτικό χαρακτήρα αλλά με διάφορες παραμέτρους»

Δ4:«...φυσικά και θα συμμετείχα αρκεί να υπάρχει η δυνατότητα επιλογής συναδέλφων με τους οποίους θα συνεργαστώ αλλά και ευελιξία στη διαδικασία δηλαδή να μην είναι τυποποιημένη αλλά να μπορώ να κάνω κάποιες τροποποιήσεις-αλλαγές που θεωρώ ότι μου χρειάζονται»

Δ5:«...κατά την άποψή μου δε θεωρώ τον προαιρετικό χαρακτήρα θετικό στοιχείο.. μάλλον αρνητικό θα το έλεγα, .. παρόλα αυτά όμως η όλη διαδικασία δεν αφορά μεμονωμένα μόνο εμένα αλλά όλη την εκπαιδευτική κοινότητα και όχι μόνο..»

Δ7:«...Βεβαίως και θα συμμετείχα είτε ήταν προαιρετικό είτε υποχρεωτικό, τη μεγαλύτερη βαρύτητα όμως θα έδινα στο «μετά» δηλαδή να αποφασίζουμε και στην ομάδα που συμμετέχουμε αναλαμβάνουμε να «συνεργαστούμε» αυτό όμως να μη μείνει μόνο στα χαρτιά αλλά και στην πράξη ...να μη το φορτωθούν 2-3 άτομα μόνο.... Εάν υπάρχει ενεργή συμμετοχή του συλλόγου και θέληση σίγουρα όλα θα πάνε όσο καλύτερα γίνεται.... επίσης ίσως χρειάζεται να υπάρχουν και κάποια κίνητρα δηλαδή συνεργασίες με ιδρύματα τόσο από το εσωτερικό όσο και από το εξωτερικό...τι επιμόρφωση θα υπάρχει...κλπ....»

Δ8:«...Σαφώς και θα συμμετείχα δεν αποτελεί για εμένα προσωπικά ο προαιρετικός χαρακτήρας κάτι το «δέλεαρ» εγώ θα εστίαζα περισσότερο στη σημασία της αυτοαξιολόγησης....χρειάζεται να γίνει αλλαγή της υφιστάμενης σχολικής κουλτούρας.... η αυτοαξιολόγηση μπορεί να προσφέρει και στην αποτίμηση του βαθμού επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων..... και του εντοπισμού των προβλημάτων με αποτέλεσμα τη βελτίωση των συντελεστών της εκπαίδευσης και της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου»

Γενικά θετικές απαντήσεις δόθηκαν από τους Δ1, Δ2, Δ4, Δ5, Δ6 και Δ7, θα μπορούσαμε να κάνουμε μια διάκριση σε καθαρά θετικές (Δ1, Δ4, Δ5, Δ6) ακόμη θα πρέπει να γίνει αναφορά ότι ο Δ1 συμμετείχε στην πρώτη και δεύτερη φάση ως συντονιστής στην διαδικασία. Ορισμένοι θεωρούν τον προαιρετικό χαρακτήρα της διαδικασίας ως θετικό χαρακτηριστικό (Δ1, Δ2, Δ3, Δ5, Δ6) ενώ άλλοι δήλωσαν ως απαραίτητο τον υποχρεωτικό χαρακτήρα, Δ2, Δ4, Δ5).Ο Δ1 βρίσκεται ανάμεσα στην επιλογή προαιρετικό – υποχρεωτικό και πρωτίστως προτείνει τον προαιρετικό

χαρακτήρα και μετέπειτα τον υποχρεωτικό. Το προαιρετικό στάδιο της αξιολόγησης ο Δ2 το θεωρεί ως μέσο ανατροφοδότησης για την εκτέλεση και την προσπάθεια που καταβάλλετε, ο Δ3 ότι παρέχει την ευχέρεια να λάβει υπόψιν του και άλλες παραμέτρους για την τελική επιλογή, ο Δ4 ότι έχει την επιλογή να προβεί σε κάποιες τροποποιήσεις-αλλαγές, ο Δ5 ότι δεν επιφυλάσσει τιμωρητικό χαρακτήρα, ο Δ6 ως μια δοκιμαστική ευκαιρία, ο Δ7 ζητά υπευθυνότητα και συνέπεια από αυτούς που χαράζουν την εκπαιδευτική πολιτική ενώ η υποχρεωτική φάση κατά τον Δ8 συμβάλλει στην ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας και στοχαστικού διαλόγου.

5.3.5 Τα σχολικά οφέλη από τη συμμετοχή στη διαδικασία Αυτοαξιολόγησης Σχολικών Μονάδων

Ερώτημα δέκατο τρίτο: «Υπήρξαν οφέλη για τη σχολική κοινότητα από τη συμμετοχή σας στη διαδικασία Εσωτερικής αξιολόγησης με βάση την εμπειρία σας ;».

Οι απαντήσεις διακρίνονται στις απόλυτα καταφατικές (Δ1, Δ2, Δ5, Δ8), στις απόλυτα αρνητικές (Δ3 ΚΑΙ Δ6) και στις καταφατικές υπό κάποιες προϋποθέσεις (Δ4 και Δ7).

Δ3: «Ήταν υπερβολικό να έλεγα ότι δεν υπήρξαν οφέλη και γιατί ήταν κάτι που εφαρμόστηκε για ένα έτος τα οφέλη θα ήταν εννοείτε μεγαλύτερα αν υπήρχε μέλλον».

Δ7: «Δε γνωρίζω εάν υπήρξαν οφέλη; Δε γνωρίζω αν έχει αλλάξει κάτι στα σχολεία, δεν ξέρω πόσο εμπλέξαμε ουσιαστικά μαθητές και γονείς. Αρκετά εύκολα αναφερόμαστε σε σχολεία αλλά στην ουσία ο καθένας σκέφτεται διαφορετικά και δρα πολύ διαφορετικά ο διευθυντής, ο σύλλογος καθηγητών, οι γονείς και διαφορετικά οι μαθητές».

Δ8: «Υπάρχουν δύο πλεονεκτήματα: η καλύτερευση του περιβάλλοντος εργασίας και η επαγγελματική ανάπτυξη και θεωρώ πως υπήρχε πιο μεγάλο κλίμα εμπιστοσύνης. Είναι πολύ βασικό συστατικό η εμπιστοσύνη και δεν μπορεί να υφίσταται , αν δεν υπάρχει Αυτοαξιολόγηση ».

Δ4: « Σίγουρος για αυτό δεν είμαι, δεν υφίσταται τρόπος να κάνεις τον έλεγχο μετά τα αποτελέσματα από τη διαδικασία. Ο λόγος που δεν είμαι σίγουρος είναι αυτός».

Δ1: «Πιστεύω ναι! Και πόσο μάλλον όταν έχει τέτοιους στόχους για σχολείο επαγγελματικής ανάπτυξης όπως είπαμε δεν αρκεί να έχεις στόχους και να είσαι σε ετοιμότητα αλλά και πλαίσιο κάποιου προγράμματος, όπου θα παράσχει κίνητρο, για να μη διακρίνει αλλά να τα βλέπει τι κάνει την κάθε ημέρα.

Ερώτημα δέκατο τέταρτο: «Ποια τα οφέλη από τη συμμετοχή σας στη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης;».

Είχαν απαντήσει ήδη οι εκπαιδευτικοί στις ερωτήσεις 8 και 9 για το προσωπικό τους όφελος και με ποιον τρόπο αντιλαμβάνονται την αυτοβελτίωσή από τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες της Αυτοαξιολόγησης Σχολικών Μονάδων. Οι τέσσερις (4) διευθυντές του δείγματος, που υποβλήθηκε η ερώτηση 14 αναφέρθηκαν συνολικά για τα οφέλη που έχουν προκύψει και αναφέρουν κάποια τ οφέλη για τους διευθυντές από τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες Αυτοαξιολόγησης :

1. Χρήση μεγαλύτερη των ΤΠΕ στο σχολείο (Δ2).
2. Προώθηση διαδικασιών επιμόρφωσης (Δ1, Δ2)
3. Σύνθεση και κατανόηση της συνολικής εικόνας του σχολείου (Δ7).
4. Αυτοκριτική και Αναστοχασμός (Δ3, Δ6).
5. Αναθεώρηση απόψεων (Δ4).
6. Διάλογος, εμπλοκή σε ομάδες, συνεργασία (Δ3).
7. Αναζήτηση οράματος (Δ8).
8. Νέοι μέθοδοι διδασκαλίας (Δ5)
9. Επαγγελματική ανάπτυξη (Δ7).
10. Ανατροφοδότηση, αναστοχασμός, και αναθεώρηση στερεοτυπικών αντιλήψεων (Δ4). Σύμφωνα με τα παραπάνω παραθέτουμε τις παρακάτω απαντήσεις:

Δ1: «Ήταν προς όφελος, να δουν την εικόνα του σχολείου που ήταν ακαθόριστη για όλους. Ακόμα έχουν εισαχθεί οι ΤΠΕ στα σχολεία και αυτό ήταν καλό, ακόμα γίνανε και μερικές επιμορφώσεις πάνω σε αυτό, εξαιτίας της Αυτοαξιολόγησης».

Δ2: « θεωρώ πως υπήρχαν αρκετά οφέλη και το πιο σημαντικό ήταν η ανταλλαγή απόψεων μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και παιδιών».

Δ3: «Οι εκπαιδευτικοί που πήραμε μέρος σε αυτή τη διαδικασία αλλάξαμε τον τρόπο που βλέπουμε τα πράγματα, κάτι που βελτιώνει την πορεία του μετά».

Δ4: «Τα οφέλη των εκπαιδευτικών ήταν που τους δόθηκε να μιλήσουν για το προφίλ του σχολείου, για το δυνατότητα διαλόγου, για την εμπλοκή σε ομάδες και η συνεργασία σίγουρα βοηθά σε κάτι παρόμοιο».

Δ5: «Κανένας δάσκαλος δεν μπορεί να εργαστεί δίχως όραμα».

Δ6: «Οι πιο πολλοί εκπαιδευτικοί είναι οι νέοι οι οποίοι που ξεκινούν την καριέρα μετά τον ΑΣΕΠ αλλά και οι πιο παλιοί θα πρέπει να βελτιώσουν, αν υπάρχουν άλλα εργαλεία για την εκπαίδευση και αυτοί έχουνε μείνει πίσω».

Δ7: «Δεν πρέπει να είσαι προσκολλημένος στον παραδοσιακό τρόπο μαθήματος, αλλά δεν φτάνει μόνο αυτό αλλά να αποδέχεσαι τις νέες μεθόδους και να παίρνεις ιδέες».

Δ8: «..αρκετοί συνάδερφοι μας ανέφεραν ότι εάν δίναμε ερωτηματολόγια σε γονείς θα θάβανε το σχολείο στην κυριολεξία. Δε λειτούργησαν έτσι και οι απαντήσεις ήταν με καλές κριτικές για το σχολείο και όχι αυτές που περιμέναμε ».

Ερώτημα δέκατο πέμπτο: «Ποια είναι τα οφέλη για τη για τη μαθητική κοινότητα από τη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης;».

Κατεγράφησαν παρακάτω οι απαντήσεις των διευθυντών για τα οφέλη από τη συμμετοχή μαθητών στις διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης:

1. Οφέλη από την αλλαγή των μεθόδων διδασκαλίας (Δ1, Δ2 και Δ5).
2. Επιλογή διατύπωσης της γνώμης τους μέσω ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων και παρατήρησης συμπεριφορών (Δ3, Δ7 και Δ8).
3. Αξιολόγησης της μάθησης (Δ7).
4. Ανάδειξη προβλημάτων της καθημερινότητας (Δ6).

Δ1: «Οφείλε η μαθητική κοινότητα να συμμετέχει σε διαδικασίες που θα ήταν πιο πολύ μαθητοκεντρικές».

Δ6: «Αρκετά τα οφέλη για τους μαθητές και ο λόγος είναι ότι τους δόθηκε ένα βήμα μέσω του ερωτηματολογίου να εκφραστούν και να πουν πράγματα που δε θα πήγαινε ποτέ το μυαλό μας, από παράπονα μέχρι παρενοχλήσεις από μαθητές».

Δ3: «Τα οφέλη των εκπαιδευτικών είναι να κάνουν μάθημα και τα οφέλη των μαθητών είναι να υπακούν στους εκπαιδευτικούς, αυτά...».

Δ7: «Οι μαθητές έχουν αντιληφθεί πως η διαδικασία μάθησης αξιολογείται όπως αξιολογούνται και οι ίδιοι από τη συμμετοχή τους μέσα στην τάξη».

Δ8: «Πιστεύω οι μαθητές απάντησαν σωστά και ανέπτυξαν πτυχές προβληματικές. Παρά από το γεγονός ότι ένιωθαν απομακρυσμένα από τους, επίσης πολλοί μαθητές πιστεύουν πως οι δάσκαλοι δεν ασχολούνται μαζί τους».

Ερώτημα δέκατο έκτο: «Ποια είναι τα οφέλη για τους γονείς από τη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης ;».

Στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφέρονται: η συμμετοχή των γονέων στις διαδικασίες Αυτοαξιολόγησης, η διατύπωσης της γνώμης και επιφυλάξεις από τα προβλήματα της Αυτοαξιολόγησης.

Αναγράφονται μερικές ενδεικτικές απαντήσεις:

Δ1: «Σημαντική ήταν η άποψη των γονιών που παρά τις δυσκολίες που έχουν ήταν πολύ θετικοί στο να απαντήσουν τα ερωτηματολόγια και να εκφράσουν τις απόψεις τους μέσα από αυτά».

Δ4: «Η συμμετοχή ήταν πολλή μικρή, πολύ λίγα άτομα (200 άτομα) και λιγότερα ερωτηματολόγια (50)».

ΔΕ6: «Συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια αλλά δεν ήταν ολοκληρωμένη όλη διαδικασία. Δεν νομίζω ότι πέτυχε κάτι παραπάνω».

Δ2: «Πιστεύω είναι καλό που εμπλέκονται οι γονείς σε διαδικασίες του σχολείου.. καλό θα είναι όμως να μένουν εκεί και να μη δημιουργούν προβλήματα σε αυτό.. ».

Δ6: «Χρειαζόμαστε δίπλα μας τους καλούς και ευγενικούς γονείς δίπλα μας. Ανθρώπους να μπορούν και να μπορούμε να στηριχθούμε σε αυτούς ».

Δ3: «Πιστεύω πως οι γονείς δεν κατάλαβαν τη διαδικασία. Είχαμε το άγχος μην το πάρουν στραβά.. δώσαμε το ερωτηματολόγιο όταν δίναμε τους βαθμούς στη λήξη τετράμηνου. Άμα λέγαμε στο γονιό ότι το ερωτηματολόγιο το δίνουμε για να αξιολογήσεις τους δασκάλους , θα άλλαζε και ο τρόπος που θα απαντούσαν στις ερωτήσεις».

5.4 Η αναγκαιότητα του συστήματος της Αυτοαξιολόγησης

Ερώτημα δέκατο έβδομο: «Κατά τη γνώμη σας πιστεύεται στην αναγκαιότητα ενός συστήματος εσωτερικής αξιολόγησης;».

Από τις αναφορές που έγιναν παραπάνω προκύπτει ότι η εφαρμογή της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης είναι απαραίτητη για όλους τους συμμετέχοντες γι' αυτό και τέθηκε η ερώτηση πόσο αναγκαία είναι η διαδικασία αυτοαξιολόγησης είτε γιατί το επιβάλλουν οι συνθήκες και η λογική είτε η δεοντολογία. Σχεδόν οι περισσότεροι διευθυντές συμφωνούν με την καθιέρωση της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης (Δ1,Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ7, Δ8), Ο Δ6 δεν τη θεωρεί απαραίτητη αλλά ούτε και την απορρίπτει. Με τα επιχειρήματα που θέτουν οι ερωτώμενοι διευθυντές επιβεβαιώνουν την άποψη τους όσον αφορά την αναγκαιότητα εφαρμογής της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης αλλά ταυτόχρονα συστήνουν κάποιες αλλαγές και ευελιξίες προκειμένου να εφαρμόζονται όλα τα στάδια της διαδικασίας κατά το δοκούν για να εξάγονται αντικειμενικά αποτελέσματα. Το πόσο αναγκαίο είναι ένα σύστημα αυτοαξιολόγησης καταγράφεται στις παρακάτω απαντήσεις που έδωσαν οι συνεντευξιαζόμενοι:

Δ1:«...πιστεύω ότι είναι αναγκαία η καθιέρωση της αυτοαξιολόγησης γιατί άλλο να αιωρείται μία ασαφής εικόνα για την υπάρχουσα κατάσταση από την εκπαιδευτική κοινότητα και διαφορετικό είναι να υπάρχει μια συγκεκριμένη αναφορά- καταγραφή στα προβλήματα και τι μπορεί να γίνει για να βελτιωθεί»

Δ2:«...κατά την γνώμη χρειάζεται ...είναι απαραίτητη η αυτοαξιολόγηση αλλά να προηγείται η εξωτερική της εσωτερικής να υπάρχει συναδελφικότητα ..να δούμε τα θετικά και αρνητικά και μέσα από τον αναστοχασμό, τη συζήτηση και τη συνεργασία να προτείνουμε λύση»

Δ3:«...εγώ θεωρώ ότι χρειάζεται ή επιβάλλεται καλύτερα αλλά όχι με τη μορφή της υποχρεωτικότητας γιατί ότι έχει καθιερωθεί έτσι πότε έως τώρα δεν είχε θετικά αποτελέσματα, ενώ ο προαιρετικός χαρακτήρας με κάποια μόνους για τη συμμετοχή έχουν πάντα καλύτερη έκβαση, ... πραγματοποιούνται μόνο από όσους θέλουν πραγματικά να βελτιωθούν»

Δ4:«...μετά από τόσα χρόνια στο χώρο της εκπαίδευσης πιστεύω ότι είναι σύστημα αυτοαξιολόγησης είναι απαραίτητο, τι μορφή θα έχει δεν γνωρίζω..... αλλά ότι και αν καθιερωθεί θα πρέπει να στοχεύει μόνο στη βελτίωση δίχως να κρύβεται στο βάθος η

απειλή της τιμωρίας, νομίζω πως οι περισσότεροι συνάδελφοι θα θέλαμε τη καθοδήγηση-βοήθεια, να εξαλείψουμε τα αδύνατα σημεία μας είτε τα έχουμε εντοπίσει μόνοι μας είτε με τη βοήθεια κάποιου άλλου Δηλαδή τι πρέπει να αλλάξω, πώς να πετύχω αυτή την αλλαγή, ποια είναι τα δυνατά μου σημεία, κλπ...»

Δ5:«...ποτέ σε κανέναν χώρο τίποτα δε παραμένει πάντα ίδιο..... έρχονται αλλαγές έτσι και για το χώρο της εκπαίδευσης είναι αναγκαίες αυτό που με προβληματίζει είναι εάν μπορούν να πραγματοποιηθούν ...»

Δ6:«...δεν θα έλεγα ότι είναι αναγκαίο ένα σύστημα αυτοαξιολόγησης αλλά ούτε και να μη γίνει ... πιστεύω ότι η υποχρεωτική φάση ήταν κάτι πρόχειρο .. δεν ωφέλησε κανέναν, δεν ήταν ιδανική στην σκέψη των συναδέλφων και ούτε οργανώθηκε ούτε λειτούργησε σωστά ...»

Δ7:«...είναι απαραίτητη ανάγκη γιατί ο κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να είναι υπεύθυνος για τη διαδικασία μάθησης που παρέχει και ...να μην υπάρχει αμφισβήτηση από τους γονείς»

Δ8:«...είναι αναγκαίο ένα σύστημα αυτοαξιολόγησης αλλά κάθε σχολείο έχει διαφορετικές ανάγκες άρα χρειάζεται και διαφορετική προσέγγιση επομένως η εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης θα πρέπει να εμπνέει εμπιστοσύνη και οι συνάδελφοι να το πιστέψουν και να καταγράψουν αλήθειες ...διαφορετικά δεν υπάρχει λόγος να γίνει...»

5.4.1 Επαναφορά ενός συστήματος Αυτοαξιολόγησης Σχολικών Μονάδων

Ερώτημα δέκατο όγδοο: « Τι είδους ενημέρωση έχετε για την επαναφορά της εσωτερικής αξιολόγησης;». Η ενημέρωση που είχαν οι εκπαιδευτικοί για τη θέσπιση της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης σύμφωνα με τις απαντήσεις τους ήταν ελλιπής. Ο Δ1 δήλωσε ότι η ενημέρωσή του περιοριζόταν σε έγγραφα του υπουργείου και των συνδικαλιστών, ο Δ2 ότι έγιναν κάποιες μικροαλλαγές σε σχέση με το προαιρετικό στάδιο, ο Δ3 ότι αφορά καθαρά μια μνημονιακή δέσμευση, ο Δ4 εστιάζει στην αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης της σχολικής μονάδας και στη βελτίωσή της μέσω σχεδίων δράσης και όχι στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού, ο Δ5 ότι η ενημέρωση περιορίζεται σε επιφανειακό πλαίσιο και όχι σε επιμορφωτικό, ο Δ6, Δ7 και Δ8 κάνουν αναφορά στις αντιδράσεις και το κλίμα που επικρατεί. Πιο συγκεκριμένα από τους ερωτώμενους δόθηκαν οι παρακάτω απαντήσεις:

Δ1: «.. για το επίκαιρο αυτό θέμα που απασχολεί εδώ και δεκαετίες την εκπαιδευτική κοινότητα έχω ενημερωθεί από mail της δ/σης, εκπαιδευτικά site, ανακοινώσεις των συνδικαλιστικών μας οργάνων, συζητήσεις συναδέλφων, την κυκλοφορία ανυπόστατων φημών και σχολίων.... γενικότερα αιωρείται μια αναίρεση των λεχθέντων και γίνεται μια προσπάθεια προσέγγισης στην αντιδραστική στάση της

πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών από την πλευρά του υπουργείου...στην ουσία καλούμαστε να απαντήσουμε για κάτι το οποίο δεν κατέχουμε σε βάθος με μόνες πληροφορίες τα έγγραφα του υπουργείου, των συνδικαλιστών.. »

Δ2: «..λόγω ότι οι διαδικασίες αφορούν άμεσα όλη την εκπαιδευτική κοινότητα εγώ διάβασα την εγκύκλιο και συμπέρανα ότι σε γενικές γραμμές δεν υπάρχουν μεγάλες αλλαγές από το προαιρετικό στάδιο υπάρχει ένα κοινό πλαίσιο για τις ομάδες δράσης με βάση τις θεματικές ενότητες κλπ...μιλάμε δηλ. για την αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης..»

Δ3: «..διάβασα, άκουσα για όλες αυτές τις αλλαγές που έχουν δρομολογηθεί να γίνουν....ότι είναι συμφωνίες που έχουν υπογραφεί από τις εκάστοτε κυβερνήσεις λόγω μνημονίων άσχετα με την αντίδραση που έχει εκδηλωθεί από τους εκπαιδευτικούς ...είναι ένας θεσμός που θα υλοποιηθεί....»

Δ4: «...παρακολουθώντας τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, τις συζητήσεις στα τηλεοπτικά παράθυρα με τη συμμετοχή των εκπροσώπων του υπουργείου επαναφέρουν το πολυσυζητημένο θέμα της αυτοαξιολόγησης δίχως να εκφράζεται όλο αυτό ως ανάγκη από την πλευρά των εκπαιδευτικών...πιθανότητα να γίνεται για να δουν το κλίμα που επικρατεί, τις αντιδράσεις κ.ά. ...»

Δ5: «..δεν θεωρώ ως ενημέρωση εάν έχω διαβάσει την εγκύκλιο ...γιατί ουσιαστικά δεν υπάρχει ...εγώ δεν θα ήθελα επιμόρφωση με τη μορφή διάλεξης αλλά εστιασμένη σε συγκεκριμένα προβλήματα-ζητήματα και καθοδήγηση από ειδικούς επιστήμονες ... θέλω την ουσία και όχι να υπερισχύει το «φαίνεσθαι» ...»

Δ6: «..πιστεύω ότι αυτή η συζήτηση που υπάρχει τόσο στο διαδίκτυο όσο και γενικότερα αποσκοπεί στην εφαρμογή»

Δ7: «..δεν υπάρχει ενημέρωση ..είχε ξεκινήσει κάτι αλλά ήταν καθαρά γραφειοκρατικό και σταμάτησε .. αυτό έχω να πω»

Δ8: «..μόνο στο χώρο της εκπαίδευσης γίνεται αυτό κάθε φορά που αλλάζει κυβέρνηση ή υπουργός να γίνονται και αλλαγές.... δεν έχω μια ουσιαστική ενημέρωση-επιμόρφωση στην πράξη....»

5.5 Προοπτική καθιέρωσης του συστήματος της Αυτοαξιολόγησης Σχολικών Μονάδων

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα αναφέρεται στην υποχρεωτική καθιέρωση του νομοσχεδίου αξιολόγησης και διερευνά τις απόψεις των διευθυντών για την ενημέρωση που είχαν για το ισχύον θεσμικό πλαίσιο, την μορφολογία και μεθοδολογία του. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν σε αυτόν τον άξονα αναζητούν την ενημέρωση, υποστήριξη, επιμόρφωση- κατάρτιση των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας, διότι με μια

εγκύκλιο, έναν οδηγό και μια ενημέρωση γεμάτη γενικότητες που δεν αναλύει πώς θα υλοποιηθούν όλα όσα περιγράφονται δίχως προϋποθέσεις και όρους δεν μπορεί να είναι επιτυχής η καθιέρωση ενός συστήματος αυτοαξιολόγησης κατά την άποψη των διευθυντών.

5.5.1 Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και υποστήριξης

Δύο βασικές παραμέτρους θέτουν οι επόμενες ερωτήσεις για την Αυτοαξιολόγηση Σχολικών Μονάδων: την επιμόρφωση και την υποστήριξη, που συμπληρώνουν μια ουσιαστική πληροφόρηση και ενισχύουν τις προοπτικές ενός συστήματος Αυτοαξιολόγησης.

Ερώτημα δέκατο ένατο: «Τι είδους ενημέρωση χρειάζεται ο εκπαιδευτικός που θα συμμετάσχει στη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης για την αποφυγή προβλημάτων ;».

Από τις απαντήσεις των ερωτώμενων προέκυψαν και προτάθηκαν οι εξής μορφές υποστήριξης:

1. (Δ4) Επιμορφωμένοι σύμβουλοι να έχουν τη διάθεση να επιμορφώσουν και να συνεργάζονται με πανεπιστημιακούς.
2. (Δ1 και Δ8) Κατασκευή εργαλείων, ενημέρωση εμπειριστατωμένη για την άρση φοβικών συνδρόμων και να έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα.
3. (Δ2 και Δ7) Κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης στο σχολείο
4. (Δ5 και Δ6) Να ξεκινάει από το σχολείο η επιμόρφωση και η λογική θα οδηγήσει στην ανάγκη της Αυτοαξιολόγησης.
5. (Δ5) Ηθική υποστήριξη και αναγνώριση της προσπάθειάς
6. (Δ8) Εξασφάλιση αντικειμενικής αξιολόγησης
7. (Δ7) Νομοθετικό πλαίσιο ξεκάθαρο.

Οι απαντήσεις των διευθυντών έχουν ως εξής:

Δ1: « Επιμόρφωση από συντονιστές εκπαίδευσης χρειαζόμαστε, να είναι όμως πολύ καλά προετοιμασμένοι ...για το θέμα και όχι όπως παλιά. Αν γίνει αυτό θα είναι καλύτερα».

Δ2: « Χρειάζεται καλή ενημέρωση για αυτό που θα κάνει και πως θα το εφαρμόσει κανείς.. να νιώσει ασφάλεια και ότι αυτό δεν υποκρύπτει κάποιες επιπτώσεις».

Δ3: «Όταν παρακολούθησα εγώ πρώτη φορά επιμορφωτικό σεμινάριο που είχε διοργανώσει το ΕΚΠΑ σε θέματα Αυτοαξιολόγησης. Ήταν πολύ κατατοπιστικό από τα έγγραφα που διαβιβάστηκαν και κληθήκαμε να τα μελετήσουμε αλλά ας αφήσουμε στην άκρη την Αυτοαξιολόγηση, ο δάσκαλος χρειάζεται υποστήριξη στις τάξεις που επικρατούν, για τις τεχνικές ακόμα και για τους νέους τρόπους διδασκαλίας».

Δ4: «Χρειάζεται μια καλή επιμόρφωση και ένα ξεκάθαρο νομοθετικό πλαίσιο, χρειάζεται επίσης να λυθούν θέματα ωραρίου».

Δ5: «Πρέπει να υπάρχει κάποιος συντονιστής εκπαίδευσης και όχι ένας για όλα τα σχολεία..... Θα πρέπει με κάποιον τρόπο να οργανωθούν ομάδες υποστήριξης».

Δ6: «Κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας χρειάζεται.. Νομίζω ότι πρέπει να γίνεται καλύτερη ενημέρωση για να μπορέσω να κάνω αλλαγές στα εργαλεία που θα χρησιμοποιήσω.... Αυτά όλα μου πήραν πολλές ώρες, η αμφιβολία μου ήταν μόνο για το πόσο αξιόπιστα ήταν όλα αυτά τα εργαλεία».

Δ7: «Απαιτείται επιμόρφωση που να ξεκινάει από το ίδιο το σχολείο και με αυτή η λογική θα οδηγήσει και στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης όταν τις περισσότερες φορές στο πλαίσιο του σχολείου δε γίνονται.....συνεργασίες μεταξύ εκπαιδευτικών ή μαθητών στην ουσία δεν είναι ανοικτό στην ευρύτερη κοινωνία».

Δ8: « Πρέπει κάποιος να εξασφαλίσει την έννοια της αντικειμενικότητας η οποία είναι συνδεδεμένη με την Αυτοαξιολόγηση. Θα πρέπει να δοθούν σωστές οδηγίες και πληροφορίες και όλο αυτό να γίνει μέσα σε αυτά τα πλαίσια όχι με εικασίες. Θα πρέπει για μένα ο δάσκαλος να αισθανθεί ασφάλεια σε σχέση με τη μισθολογική του εξέλιξη και άλλο είναι το πώς θα βελτιώσω το μάθημά μου».

Ερώτημα εικοστό: «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεωρείτε ότι συμβάλει στην αποτελεσματικότητα της υλοποίησης της διαδικασίας της εσωτερικής αξιολόγησης;»

Δίνεται έμφαση με το ερώτημα αυτό για την επιμόρφωση ως μορφή υποστήριξης των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή στη διαδικασία Αυτοαξιολόγησης. Συμφωνούν όλοι οι διευθυντές ως προς την αναγκαιότητά της Αυτοαξιολόγησης και από τις απαντήσεις τους προκύπτουν τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει μια επιμόρφωση για την Αυτοαξιολόγηση Σχολικών Μονάδων:

1. (Δ5, Δ7) Όχι στη γενική επιμόρφωση, αλλά μόνο επί της ουσίας για όλη τη διάρκεια της Αυτοαξιολόγησης.
2. (Δ4), Να μην είναι μεγάλης διάρκειας, αλλά ταχύρρυθμη (Δ2).
3. (Δ5, Δ7) Επιμόρφωση για την τεχνογνωσία που απαιτεί η Αυτοαξιολόγηση.
4. (Δ5) Βιωματική η διαδικασία της επιμόρφωσης της Αυτοαξιολόγησης.
5. (Δ2 και Δ5) Η επιμόρφωση να βρίσκονται σε μία παράλληλη συνεχή διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης.
6. (Δ1) Επιλογή από το σχολείο το σύστημα αξιολόγησης που θα εφαρμόσει και η ανάλογη επιμόρφωση.

Παρακάτω βλέπουμε τις απαντήσεις των διευθυντών:

Δ1: « ..μπορεί να συμβάλει και να επηρεάσει την αποτελεσματικότητα. Πρέπει ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει να κάνει σωστά τη δουλειά του αλλιώς δε θα υπάρχει

αποτέλεσμα. Το καλύτερο θα ήταν να γινόταν μια καλή επιμόρφωση για να προλαβαίναμε όλες τις περιπτώσεις...».

Δ2: «Έχω την εντύπωση ότι είναι αρκετοί. Το θέμα είναι η επιμόρφωση, από εκεί ξεκινάνε όλα αυτά, πιστεύω ότι είναι προϋπόθεση για να ξεκινήσει η διαδικασία...».

Δ3: «Απαραίτητη θεωρώ την επιμόρφωση, κυρίως σε σχέση με εργαλεία που καλείται να εφαρμόσει και ο εκπαιδευτικός. Ας μη θεωρούμε δεδομένο ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι εξοικειωμένοι με την έρευνα...».

Δ4: «Όταν συμμετείχα στο πρόγραμμα ήμουν φοιτητής μεταπτυχιακού και θεωρώ πως αυτό μεγιστοποίησε τα αποτελέσματα. Όχι όμως μακροχρόνια παρακολούθηση προγραμμάτων».

Δ5: «Στην πρακτική θεωρώ ότι έχουμε τον χρόνο να διαβάζουμε».

Δ2: «Σαφώς και είναι απαραίτητη. Εκτός από κάποιους που ήταν φοιτητές μεταπτυχιακών οι υπόλοιποι δεν έχουν επιμορφωθεί ποτέ για την Αυτοαξιολόγηση».

Δ8: «Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία, όπου έχει τη θεωρία και την έρευνα που τη στηρίζουν, είναι ένα αντικρουόμενο δόμημα, όπου δε γίνεται μην το γνωρίζει αυτός ο οποίος αξιολογείται και αξιολογεί...».

Δ6: «Δεν μπορεί ο κάθε εκπαιδευτικός να πάει στη διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης δίχως να έχει τίποτα από επιμόρφωση. Άρα χρειάζεται η επιμόρφωση η οποία πρέπει να ξεκινήσει μέσα από τα σχολεία...».

Δ2: «Η Αυτοαξιολόγηση και η επιμόρφωση πρέπει να βρίσκονται σε μια συνεχή διαδικασία».

Δ7: «Δεν πρέπει να το δαιμονοποιούμε».

Δ3: «Καλό θα είναι να παρακολουθήσει κάποια σεμινάρια ο εκπαιδευτικός και μην μένει προσκολλημένος στα παλιά».

Δ7: «Είναι απαραίτητο, αλλά να είναι ουσιαστική και πρέπει να γίνει».

Δ1: «Συνήθως οι εκπαιδευτές έχουν τις τάσεις τους να παρακολουθούν επιμορφώσεις. Το μόνο που πρέπει να γίνει είναι μια ενημέρωση για την αξιολόγηση, εγώ θα πρότεινα να γίνει σε συγκεκριμένο σχολείο η αξιολόγηση».

Δ6: «Η επιμόρφωση συμβάλλει από κάθε άποψη συμβάλλει και σε όλους τους τομείς στις σχέσεις, στα παιδαγωγικά, ακόμη και σεμινάρια για το πως να χειρίζομαι τους μαθητές, τους γονείς σαφώς και με βοηθούν να γίνω καλύτερος».

5.5.2. Απόψεις και ο ρόλος των συντελεστών στη διαδικασία Αυτοαξιολόγησης Σχολικών Μονάδων

Η επιτυχής εφαρμογή του θεσμού στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης διασφαλίζεται μέσα από τη συλλογική συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των διευθυντών για το ρόλο και των άλλων συμμετεχόντων (σχολικού σύμβουλου-συντονιστή, γονέων, μαθητών) θεωρήθηκε σημαντικό να προβληματιστούν εάν η υλοποίηση είναι απαραίτητη να βασίζεται στην ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων ευθύνης και συνεργασίας και τέθηκαν οι παρακάτω ερωτήσεις.

Ερώτημα εικοστό πρώτο: « Ποιος είναι ο ρόλος κατά τη γνώμη σας για το Διευθυντή του σχολείου στη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης;». Οι συνεντευξιζόμενοι χαρακτήρισαν το ρόλο του διευθυντή ως θεμέλιο λίθο της διαδικασίας απέδωσαν τους χαρακτηρισμούς: σημαντικός, ουσιαστικός, καθοριστικός, οργανωτικός, ανατρεπτικός, ηγετικός, βασικός υποστηρικτικός, συντονιστικός, ενθαρρυντικός, καθοδηγητικός. Τα επί μέρους στοιχεία, που διαμορφώνουν το ρόλο αυτό σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους ερωτώμενους είναι: η ενθάρρυνση και παρακίνηση των συμμετεχόντων από τους διευθυντές (Δ2, Δ4), ο συντονισμός, η διαμόρφωση θετικού κλίματος και η εποικοδομητική επικοινωνία των συμμετεχόντων (Δ3), καλλιέργει το έδαφος για την αποδοχή της διαδικασίας από τα μέλη (Δ5), η παροχή αμερόληπτης κρίσης, τη θεμελιώδη σημασία εμπιστοσύνης και συνεργασίας (Δ6), ως γνώστης προωθεί την διαδικασία της αυτοαξιολόγησης σε όλους τους συμμετέχοντες και συμβάλλει και στην ανάπτυξη της κουλτούρας (Δ7), ο ηγετικός ρόλος που ακολουθεί (Δ8). Παραθέτετε ένα δείγμα των απαντήσεων που δόθηκε :

Δ1: «...θεωρώ πως ο ρόλος του διευθυντή είναι πολύ σημαντικός ανάλογα με τη στάση που θα θέσει σε ισχύ μπορεί να επηρεάσει τους συμμετέχοντες θετικά δηλαδή να συμμετέχει σε όλες τις διαδικασίες, να έχει τη γενική ευθύνη για την οργάνωση, την υποστήριξη και τον συντονισμό, να καθοδηγήσει είτε αρνητικά να υπονομεύσει και διατηρήσει καθαρά διεκπεραιωτικό ρόλο.

Δ2: «...πιστεύω ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι ουσιαστικός όταν μάλιστα αφορά και θεσμοθετημένη διαδικασία καλείται να είναι ο καθοδηγητής και εμπνευστής, να ανατρέπει καταστάσεις που βάζονται από συνδικαλιστικά όργανα και έχουν αντίθετη στάση στην εφαρμογή...»

Δ3: «...ο διευθυντής ως συντονιστής απαιτείται να συντονίζει και να συμμετέχει ενεργά σε κάθε ομάδα, να υποστηρίζει τις επιμέρους ομάδες, να συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικού κλίματος, να διευκολύνει την εποικοδομητική επικοινωνία των συμμετεχόντων...»

Δ4: «...ο διευθυντής είναι ο ηγέτης του σχολείου και ως ηγέτης πρέπει να έχει όραμα και στόχους να αποτελεί την κινητήριο δύναμη που κρύβεται πίσω από κάθε προσπάθεια, να ενθαρρύνει τα μέλη να έχουν ενεργή συμμετοχή....»

Δ5: «...ο ρόλος του διευθυντή πιστεύω είναι ουσιαστικός, βασικός, αποφασίζει, ορίζει και ελέγχει ...ως επικεφαλής της διαδικασίας καλλιεργεί το έδαφος για την αποδοχή της διαδικασίας από τα μέλη των ομάδων...»

Δ6: «...νομίζω ότι ο διευθυντής πρέπει να έχει ορισμένες ικανότητες, αρετές ώστε τα υπόλοιπα μέλη να μπορούν να στηρίζονται πάνω του ...να εμπνέει εμπιστοσύνη ασφάλεια να είναι ανιδιοτελής, ισότιμος δίχως προκαταλήψεις είναι βασικά στοιχεία για το ρόλο του ηγέτη-διευθυντή..... η συμβολή του στην εφαρμογή κάθε δράσης είναι σημαντική και μέσα από τη συνεργασία και επικοινωνία θα φανούν οι πραγματικές σχέσεις πόσο αληθινές είναι ή όχι.....»

Δ7: «...πιστεύω ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι πολύ σημαντικός-καίριος θα έλεγα... είναι αυτός που μπορεί να συμβάλλει στην επιτάχυνση μιας διαδικασίας εφόσον πριν έχει προηγηθεί κατάρτιση των τεχνικών και μεθόδων που θα χρησιμοποιηθούν να είναι δηλαδή γνώστης των πραγμάτων, ακόμη θα πρέπει να γνωρίζει τον τρόπο με τον οποίο θα προωθήσει την διαδικασία της αυτοαξιολόγησης σε όλους τους συμμετέχοντες δηλαδή ξεχωριστά σε κάθε ομάδα γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικούςως συντονιστής της διαδικασίας δεν επαφίεται μόνο στο να καθοδηγεί και να βρίσκει λύσεις στα προβλήματα που προκύπτουν συμβάλλει και στην ανάπτυξη της κουλτούρας ...»

Δ8: «...κατά την γνώμη μου ο ρόλος του διευθυντή είναι βασικός και ουσιώδης είναι ο ηγέτης που θα εμπνεύσει, θα στηρίζει..... έχει τη γενική ευθύνη για την οργάνωση, την υποστήριξη και τον συντονισμό της, θα πρέπει να είναι γνώστης εκ των προτέρων της όλης διαδικασίας να μπορεί να δίνει λύσεις να κατανέμει αρμοδιότητες ...»

Ερώτημα εικοστό δεύτερο: «Ποιος είναι ο ρόλος κατά τη γνώμη σας του συντονιστή εκπαίδευσης κατά τη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης;». Η είκοσι δύο ερώτηση τέθηκε από την ερευνήτρια για να αναζητήσει τις απόψεις των συνεντευξιαζόμενων κατά πόσο απαραίτητος και αντάξιος του ρόλου του ήταν ο συντονιστής (πρώην σχολικός σύμβουλος) στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης. Από τις περισσότερες απαντήσεις προέκυψε ότι ο ρόλος του είναι πολύ σημαντικός αλλά στην πραγματικότητα η παρουσία του ήταν ανύπαρκτη (Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ8). Τα επί μέρους στοιχεία, που διαμορφώνουν το ρόλο αυτό σύμφωνα με τις απαντήσεις είναι: να διαθέτει την απαραίτητη επιμόρφωση για τη θέση ευθύνης του συντονιστή (Δ2, Δ4,), η ενεργή συμμετοχή και η συχνή παρουσία του (Δ1, Δ2, Δ3, Δ5, Δ6, Δ8), ο καταμερισμός και ανάθεση λιγότερων αρμοδιοτήτων (Δ5, Δ8), αναγκαίος ο ρόλος του «φίλου» και υποστηρικτή γιατί διαθέτει αυξημένη γνώση και εμπειρία στα υπό διερεύνηση θέματα (Δ6), του εξωτερικού συνεργάτη (Δ7), εξαίρεση αποτελεί η άποψη του Δ7 για τη παροχή μέγιστης προσφοράς. Δόθηκαν οι παρακάτω απαντήσεις:

Δ1: «...κατά τη δική μου άποψη θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικός ο ρόλος του, αλλά από την συμμετοχή μου στις διαδικασίες δεν έχω καλή εικόνα ...η παρουσία του ήταν ανύπαρκτη ...στο τυπικό όμως μέρος καταχωρήθηκε κανονικά η παρουσία του... η στάση και άποψη που είχε για τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης ήταν αντίθετες..... σε κάτι που εκπροσωπούσε επομένως αυτόματα αναιρούσε το ρόλο του, θα έλεγα ότι παίζει σπουδαίο ρόλο ποια στάση θα προβάλλει ο ίδιος, εάν θα έχει ενεργή συμμετοχή ...»

Δ2: «...αυτό που θα ήθελα να επισημάνω είναι ότι δεν είχαν επιμορφωθεί για το αντικείμενο της αυτοαξιολόγησης, εκτός αυτού δεν είχαν φροντίσει καν να μελετήσουν το υλικό που υπουργείου, δεν υπήρχε ενδιαφέρον και ενεργή συμμετοχή από την πλευρά τους..... αυτό όμως δεν σημαίνει ότι ο ρόλος τους δεν είναι αναγκαίος , σημαντικός και απαραίτητος κάθε άλλο...»

Δ3: «...νομίζω ότι είναι απαραίτητος απλά στη πράξη δεν λειτούργησε σωστά, γιατί ο ρόλος του είναι καθοδηγητικός και όχι ανύπαρκτος «διακοσμητικός», χρειάζεται να συμμετέχει ενεργά, θέτει ερωτήματα, να παρατηρεί, να μεσολαβεί, να συμβουλευεί, να εμπυχώνει, να υποστηρίζει, προσφέρει υλικό, μεθόδους και πληροφορίες, , ...»

Δ4: «...αυτό που βιώσαμε στην πράξη δε συνάδει με τη πραγματικότητα ανατέθηκε ο ρόλος σε ανθρώπους που δεν είχαν τη κατάλληλη επιμόρφωση γιατί δεν ήταν γνώστες του αντικειμένου, θα μπορούσαν να εμπνεύσουν, να καθοδηγήσουν, να ενθαρρύνουν και να επιμορφώσουν το διευθυντή, τα υπόλοιπα μέλη και να συμβάλλουν ουσιαστικά ...»

Δ5: «...πιστεύω ότι ο ρόλος είναι πολύ σημαντικός αλλά του είχαν ανατεθεί δύο ρόλοι την παιδαγωγική ευθύνη για το σχολείο αλλά και να παρακολουθεί και να παρεμβαίνει συμβουλευτικά, όπου χρειάζεται ...αυτά απαιτούσαν πολύ χρόνο θα έπρεπε να εμφανίζεται σε τακτά χρονικά διαστήματα κάτι που δεν το είδα ποτέ μου ...οπότε ήταν αναμενόμενο το κενό που άφησε»

Δ6: «...είναι ένα πρόσωπο που έχει το ρόλο να του καθοδηγητή .. του «φίλου» που κατείχε τις κατάλληλες γνώσεις και θα έπρεπε να συμμετείχε, να παροτρύνει, να ανατροφοδοτεί, να εμπλουτίζει..... να παρακολουθεί την πορεία των διαδικασιών, να σχολιάζει τα θετικά και αρνητικά σημεία προκειμένου να υπάρξει βελτίωση κάτι που δεν εφαρμόστηκε στην πράξη ...»

Δ7: «...πιστεύω ότι προσέφεραν όσο περισσότερο μπορούσαν και ο ρόλος τους ήταν σημαντικός θα χρειαστεί να γίνει μια καλύτερη οργάνωση των αρμοδιοτήτων θεσμικά είναι απαραίτητος ένας εξωτερικός συνεργάτης που είναι γνώστης της κατάστασης και μπορεί να παρατηρεί αντικειμενικά ...»

Δ8: «...πιστεύω ότι ο ρόλος του είναι να συμβουλευεί, να καθοδηγεί και να ελέγχει παρόλα αυτά όμως του έχουν ανατεθεί πολλά σχολεία κάτι το οποίο είναι ανέφικτο για έναν άνθρωπο που πρέπει να είναι αντάξιος του ρόλου του... εγώ προσωπικά δεν είδα

την παρουσία του ..για να πάψει να υπάρχει η απουσία χρειάζεται να έχει συχνότερη παρουσία και για μεγάλο χρονικά διάστημα ...»

Ερώτημα εικοστό τρίτο: «Τί πιστεύεται για τον ρόλο των γονέων στη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης;». Η ερευνήτρια έθεσε την ερώτηση προκειμένου να ερευνήσει τις απόψεις των διευθυντών για το πόσο απαραίτητη είναι η συμμετοχή των γονέων στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης, από τις περισσότερες απαντήσεις προκύπτει ότι αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης (Δ1, Δ2, Δ4, Δ5, Δ7, Δ8) και τα επί μέρους στοιχεία που διαμορφώνουν το ρόλο αυτό σύμφωνα με τις απαντήσεις είναι: να έχουν κατανοήσει τους στόχους της διαδικασίας, να προηγηθεί σωστή ενημέρωση, να έχουν διακριτό ρόλο και υπευθυνότητα (Δ1, Δ4), ως σύλλογος έχουν συνδράμει με δράσεις (Δ2), είναι αναπόσπαστο κομμάτι των συμμετεχόντων και σχέση να μην περιορίζεται στη σχολική επίδοση αλλά σε ευρύτερο πλαίσιο (Δ5), η εισαγωγή της αυτοαξιολόγησης είναι άμεσα συνδεδεμένη με την κουλτούρα κάθε συμμετέχοντα (Δ7), άρρηκτα συνδεδεμένη η συμμετοχή τους με τη διαδικασία αλλά και τη δική τους αυτοαξιολόγηση. Ενώ οι Δ3 και Δ6 δεν θεωρούν τη συμμετοχή τους αναγκαία γιατί έχουν άγνοια για το επικρατεί μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, δεν μπορούν να είναι αντικειμενικοί με τα παιδιά τους και η συνεργασία να περιορίζεται σε ρόλο συμβουλευτικό προς τα παιδιά τους διότι η στάση τους τα επηρεάζει.

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι οι παρακάτω:

Δ1: «...πιστεύω ότι χρειάζεται να συμμετέχουν αλλά αφού έχει προηγηθεί σωστή ενημέρωση, να έχουν αντιληφθεί τους στόχους της διαδικασίας να τους διακρίνει υπευθυνότητα και να έχουν διακριτό ρόλο...»

Δ2: «...είμαι θετικός στη συμμετοχή των γονέων η παρουσία και συμβολή του συλλόγου γονέων έχει συμβάλλει και προσφέρει στις ελλείψεις και ανάγκες του σχολείου ...επομένως θα πρέπει να τους δοθεί το βήμα αλλά με προϋποθέσεις...π.χ. να είναι αμερόληπτοι, δίκαιοι, αντικειμενικοί...να συμμετέχουν ως ομάδα...»

Δ3: «...δε θεωρώ αναγκαία τη συμμετοχή τους θα τολμούσα να πω «επικίνδυνη» έχουν άγνοια για το τι επικρατεί μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, τι πιστεύουν για το παιδί τους...πόσο αντικειμενικοί είναι ...πιθανόν να είναι καλύτερο να μην δίνουμε μεγάλη σημασία στα όσα θα αναφέρουν...»

Δ4: «...ναί πρέπει να συμμετέχουν στις διαδικασίες, χρειάζεται να τους δοθεί το βήμα αλλά... είναι προαπαιτούμενο να έχουν σωστή πληροφόρηση και να μην είναι μεροληπτικοί...»

Δ5: «...τους θεωρώ αναπόσπαστο κομμάτι των συμμετεχόντων στις διαδικασίες μπορούν να συμβάλλουν με τη συμμετοχή τους, να εντοπίσουν τα θετικά-αρνητικά σημεία, χρειάζεται η επαφή τους να μην περιορίζεται μόνο σε σχέση με τη σχολική επίδοση των παιδιών τους αλλά σε ένα ευρύτερο πλαίσιο πιο αναπτυγμένο...»

Δ6: «...θεωρώ ότι οι γονείς δεν χρειάζεται να συμμετέχουν στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης παρά μόνον οι μαθητές χρειάζεται να έχουν το ρόλο του

σύμβουλου προς τα παιδιά να τα καθοδηγούν να είναι πιο συνεργάσιμα με τους εκπαιδευτικούς...γιατί η σχέση και στάση τους τα επηρεάζει ανάλογα.....»

Δ7: «... χρειάζεται να έχουν ρόλο γιατί όλη αυτή η καινοτομία-αλλαγή γίνεται για το καλό των παιδιών τους, μόνο όμως που αυτό είναι άμεσα συνδεδεμένη με τις κουλτούρες των συμμετεχόντων (γονέων-μαθητών-εκπαιδευτικών) και χρειάζεται να μεγάλη προσπάθεια από όλους ..και στην προκειμένη περίπτωση από τους γονείς σε σχέση με την κριτική και αξιολόγηση που θα χρειαστεί να κάνουν...»

Δ8: «... πιστεύω ότι η συμμετοχή των γονέων είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης μπορούν να καταθέσουν τη γνώμη-προτάσεις τους για καθετί που θεωρούν ότι μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση, να συνεργάζονται, να μπουν στην διαδικασία όχι μόνο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αλλά και την δική τους αξιολόγηση...για τις υποχρεώσεις τους...»

Ερώτημα εικοστό τέταρτο: «Πείτε τη γνώμη σας για τον ρόλο των μαθητών/τριων στη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης;». Από τις περισσότερες απαντήσεις προκύπτει ότι είναι αναγκαία η συμμετοχή τους στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης (Δ1, Δ2, Δ4, Δ5, Δ7, Δ8) και τα επί μέρους στοιχεία που διαμορφώνουν το ρόλο αυτό σύμφωνα με τις απαντήσεις είναι: απαραίτητη η κριτική τους άποψη με τη χρήση των ερωτηματολογίων (Δ1),αποτελούν το σημαντικότερο συντελεστή τους αφορά άμεσα και είναι αλληλένδετα συνδεδεμένοι με τις δραστηριότητες (Δ2), όταν ο ίδιος ο μαθητής «γνωρίζει πως μαθαίνει» έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει τη γνώση για αξιολογήσει τον εαυτό του (Δ4), ενεργή συμμετοχή και καλλιέργεια κατάλληλης κουλτούρας και διαμόρφωση σταθερών στάσεων (Δ5), ενεργή συμμετοχή σε όλες τις δραστηριότητες και εκδηλώσεις όχι μόνο στην επίδιξη καλής βαθμολογίας (Δ7), να τους δοθεί ο λόγος να ακούσουμε την άποψή τους και την ενεργή εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία (Δ8). Ενώ οι Δ3. και Δ6 υποστηρίζουν διαφορετικές απόψεις έχουν ενδοιασμούς ως προς το ρόλο των μαθητών στη διαδικασία λόγω της νεότητας, δεν έχουν αυτόνομη κριτική σκέψη, χρειάζονται προϋποθέσεις που θα τους καταστήσουν ικανούς (Δ3), την καλλιέργεια κατάλληλης κουλτούρας (Δ3).

Στη συγκεκριμένη ερώτηση απάντησαν ως εξής:

Δ1: «...πιστεύω ότι είναι απαραίτητο να συμμετέχουν, χρειάζεται η άποψή τους δίχως τους μαθητές-τριες δεν είναι δυνατή η πραγματοποίηση της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης. Εάν τους δοθεί αυτή η δυνατότητα μέσα από ένα ερωτηματολόγιο θα δούμε την κριτική τους άποψη τα δυνατά και αδύναμα σημεία...στα οποία θα εστιάσουν, χρειάζεται να έχουν αυτό το βήμα...»

Δ2: «...σίγουρα χρειάζεται οι μαθητές να συμμετέχουν είναι μια διαδικασία αυτοαξιολόγησης η οποία είναι αλληλένδετα συνδεδεμένη με το έργο, τις δράσεις του σχολείου τους αφορά άμεσα, δίχως τους μαθητές δεν νομίζω πως χρειάζεται να γίνει αυτή η διαδικασία...»

Δ3: «...δεν ξέρω... είμαι ανάμεσα στο ναι και όχι, τη συμμετοχή των μαθητών σε θεωρητικό πλαίσιο θα έλεγα ναι, στο πρακτικό όμως όχι, ...γιατί λόγω το νεαρό της ηλικίας μπορούν πολύ εύκολα να επηρεαστούν, δεν έχουν αυτόνομη κριτική σκέψη, χρειάζονται προϋποθέσεις που θα τους καταστήσουν ικανούς να ξεφύγουν από τα κατεστημένα πλαίσια δηλαδή να μην τους καθοδηγηθούν, η σπουδαιότητα της κουλτούρας στο σχολικό περιβάλλον είναι ένας παράγοντας με αναγκαίες αλλαγές ... υπάρχουν σημαντικά χαρακτηριστικά που δεν τα κατέχουν...»

Δ4: «...σαφώς και μπορούν να συμμετέχουν όταν ο ίδιος ο μαθητής «γνωρίζει πως μαθαίνει»... έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει τη γνώση που έχει πάρει στη μετέπειτα ζωή του..... εξάλλου οι μαθητές αξιολογούνται από τους εκπαιδευτικούς για τη σχολική τους επίδοση, θα ήταν χρήσιμο να μπορούν να αξιολογήσουν τον εαυτό τους είτε την σχολική τους επίδοση είτε τη γενική εικόνα μέσα στο σχολείο....»

Δ5: «...ναι δίχως καμία αμφιβολία είμαι σίγουρος ότι μπορούν και πρέπει να έχουν ενεργή συμμετοχή, όλο αυτό όμως έχει σχέση με την καλλιέργεια κατάλληλης κουλτούρας και διαμόρφωση σταθερών στάσεων από όσο γνωρίζω στα σχολεία του εξωτερικού πραγματοποιείται αυτό.....»

Δ6: «...θεωρώ ότι δεν είναι εφικτό αυτό, γιατί οι μαθητές δεν έχουν συμμετάσχει σε παρόμοιες διαδικασίες, οπότε πόσο αντικειμενικοί θα μπορέσουν να είναι; ..είναι ώριμοι για να αναλάβουν αυτόν το ρόλο; ..η αξιολόγησή τους θα αφορά τον εκπαιδευτικό ...το μάθημα που διδάσκει δεν ξέρω ..δεν είμαι πεπεισμένος ότι είναι σε θέση να ανταποκριθούν σε αυτόν το ρόλο.....»

Δ7: «...πιστεύω ότι οι μαθητές πρέπει να έχουν ενεργή συμμετοχή στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης, όπως σε όλες τις δραστηριότητες και εκδηλώσεις που πραγματοποιούνται στη σχολική μονάδα και όχι μόνο στην επιδίωξη των μαθητών να αποκτήσουν όσο το δυνατό καλύτερους βαθμούς....»

Δ8: «...πιστεύω ότι θα ήταν ενδιαφέρουσα η συμμετοχή τους στη διαδικασία γιατί είναι και αυτοί ένας συντελεστής που θα συμβάλει στην αποτελεσματική μάθηση μέσα από ενεργή εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία, χρειάζεται να τους ακούσουμε ..να τους δώσουμε το λόγο...»

5.5.3 Προϋποθέσεις επιτυχίας του συστήματος της Αυτοαξιολόγησης Σχολικών Μονάδων

Η ερώτηση αυτή αποτελεί την τελική ερώτηση της έρευνας και είναι η ουσία από μία επιλογή ή μια σύνοψη απόψεων των διευθυντών, σχετίζονται με τις διαστάσεις και των τεσσάρων αξόνων.

Ερώτημα εικοστό πέμπτο: «Ποιες προϋποθέσεις κατά τη γνώμη σας θα πρέπει να υφίστανται για την επιτυχία ενός συστήματος αξιολόγησης;»

Προκύπτει από τις απαντήσεις ότι οι προϋποθέσεις τίθενται με βάση τους παρακάτω παράγοντες: α) Οι (Δ1, Δ3 και Δ6) για τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία β) Ο (Δ2)

για τη μορφή αξιολόγησης, γ) Οι (Δ2, Δ5) για τον ρόλο του διευθυντή δ) Οι (Δ3, Δ7) για τα κριτήρια που θα χρησιμοποιηθούν, ε) Οι (Δ4 και Δ4) για τον στόχο στ) Οι (Δ4 και Δ6) για τα κίνητρα ζ) Οι (Δ5 και Δ7) για το κλίμα η) Οι (Δ6 και Δ8) για την αντικειμενικότητα θ) Ο (Δ7) για την αναγκαιότητα ι) Οι (Ε7, Ε13) για τον χαρακτήρα του σχολείου ια) και τέλος οι (Δ7 και Δ8) για την υποστήριξη.

Βλέπουμε παρακάτω τις προϋποθέσεις που δημιουργήθηκαν με βάση κάποιους παράγοντες για την επιτυχή υλοποίηση ενός συστήματος Αυτοαξιολόγησης:

1. Η σημασία των εμπλεκόμενων στη διαδικασία της πίστης (Δ1, Δ6 και Δ7).
2. Ο ρόλος του διευθυντή για την παρακίνηση των εκπαιδευτικών (Δ2 και Δ5).
3. Συνδυασμός της Αυτοαξιολόγησης Σχολικών Μονάδων με την εξωτερική αξιολόγηση (Δ2, Δ3 και Δ8).
4. Να μην υφίσταται προαιρετικός χαρακτήρας (Δ2).
5. Συνδιαμόρφωση κριτηρίων από όσους συμμετέχουν και από ειδικούς (Δ3).
6. Παροχή κινήτρων και σαφής στόχευση (Δ4, Δ6).
7. Η δημιουργία κλίματος συνεργασίας και υποστήριξης (Δ5, Δ6 και Δ7).
8. Να αντιλαμβάνεται το σχολείο την αναγκαιότητα της Αυτοαξιολόγησης με σκοπό να προκύψει κουλτούρα καινοτομίας (Δ7).
9. Να ηγηθούν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβουλίας της Αυτοαξιολόγησης Σχολικών Μονάδων (Δ8).
10. Αυτονομία σχολικού ιδρύματος (Δ7 και Δ2).
11. Εκπαιδευτικές πολιτικές (Δ7).
12. Επιμόρφωση (Δ7, Δ8, Δ3 και Δ1).
13. Στελέχωση με κριτήρια επιστημονικά (Ε8).
14. Αντικειμενικότητα (Δ6 και Δ8).
15. Μετααξιολόγηση – Αξιολόγηση της δράσης της Αυτοαξιολόγησης (Δ8).
16. Ως αφετηρία να είναι μια κουλτούρα καινοτομίας και αλλαγής (Δ2).

Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων έχουν ως εξής:

Δ1: «Πρέπει να πειστούν οι εμπλεκόμενοι αυτής της διαδικασίας... εάν πιστέψουν ότι δε θα ωφελήσει, δεν θα συμμετάσχουν υπεύθυνα».

Δ2: « Το δεδομένο είναι να υπάρχει το διάθεση και όραμα του διευθυντή, να πραγματώσει και να εμπνεύσει τους συναδέλφους δίχως εξωσχολική συνδικαλιστική παρέμβαση».

Δ3: «θεωρώ ότι αυτό έχει να κάνει με τα κριτήρια τα οποία θα πρέπει να συνδιαμορφώνονται με το αντικείμενο της αυτοαξιολόγησης οι οποίοι δεν σχετίζονται άμεσα με το ίδιο σχολικό ίδρυμα , θα πρέπει όμως να υπάρχουν και εξωτερικοί παράγοντες, που αξιολογούν το τι γίνεται μέσα στο σχολείο».

Δ4: «Η να έχουμε σωστή αξιολόγηση στοχεύει πρέπει να έχουμε σαφή στόχο. Τα κίνητρα θα πρέπει να βρεθούν και να πειστούν όλοι για να βγει η διαδικασία κερδισμένη».

Δ5: «Ο διευθυντής μπορεί να επηρεάσει ώστε να υπάρχει καλό κλίμα στο σχολείο, να υπάρχει συνεργασία για πράγματα σαν τους δείκτες και να συνδεθεί με την ομαλότερη λειτουργία του σχολείου και στις μέρες μας με τη βαθμολογική εξέλιξη μπορεί και να τη βάλουν δε γνωρίζω».

Δ6: «Να πειστούν οι άνθρωποι ότι αξίζει να το κάνουν, να του πείσεις να το επιθυμήσουν αλλά να υπάρχουν κίνητρα, και να διασφαλιστεί η αντικειμενικότητα».

Δ7: «Διαδικασίες τέτοιου είδους δεν πρέπει να γίνονται υποχρεωτικά. Το σχολείο πρέπει να αντιληφθεί την αναγκαιότητα της Αυτοαξιολόγησης ώστε αν χρειάζεται να διορθώσει πράγματα».

Δ8: «Πιστεύω πως η επιμόρφωση, είναι πολύ απαραίτητο προσόν και πιστεύω το πόσο σημαντική είναι η στελέχωση όλης της διαδικασίας».

Κεφάλαιο έκτο

Συμπεράσματα

6.1.Συμπεράσματα για τη διαδικασία Αυτοαξιολόγησης

Μετά από χρόνια ατελέσφορων εξαγγελιών και τις αποτυχημένες απόπειρες αξιολόγησης που ξεκίνησαν τη δεκαετία του 2000 με την προαιρετική εφαρμογή 2010, την υποχρεωτική το 2013-2015 Αυτοαξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου- Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας και την επαναφορά φέτος με την έναρξη της σχολικής χρονιάς του επίκαιρου ζητήματος της αυτοαξιολόγησης και την θεσμοθέτησή του (2021), θεωρήσαμε σκόπιμο να διεξάγουμε αυτή την έρευνα που ενδεχομένως μπορεί να συμβάλει σε ότι ενδέχεται να ακολουθήσει το επόμενο χρονικό διάστημα για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Να διερευνήσουμε από τη συμμετοχή οχτώ διευθυντών όμορων νομών της δυτικής Μακεδονίας την αξιοποίηση των γνώσεων, δεξιοτήτων που απέκτησαν και το βαθμό ικανοποίησης προκαθορισμένου πλαισίου προδιαγραφών στις προγενέστερες διαδικασίες προκειμένου να συμμετάσχουν στη νέα θεσμοθετημένη διαδικασία αυτοαξιολόγησης. Παρατηρούμε ότι ο μικρός αριθμός του δείγματος που συμμετέχει στην έρευνα βίωσαν μέσα από τη

συμμετοχή τους στις δύο φάσεις αυτοαξιολόγησης τον τρόπο διεξαγωγής και τις διαδικασίες ως αναπόσπαστο μέρος της σχολικής ρουτίνας για αρκετό χρονικό διάστημα. Η προαιρετική φάση (2010) έδινε το δικαίωμα της εκούσιας συμμετοχής στις σχολικές μονάδες, σε αντίθεση με το υποχρεωτικό στάδιο της διαδικασίας (2015). Στο πλαίσιο των ερωτήσεων του πρώτου άξονα αποπειραθήκαμε να ερευνήσουμε τις δεξιότητες, γνώσεις, και τεχνογνωσία που κατέκτησαν με τη συμμετοχή τους προκειμένου να τις χρησιμοποιήσουν μελλοντικά στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης, με βάση το ρόλο που άσκησαν ως συντονιστές ή μέλη ομάδων. Η διαμόρφωση του αρνητικού κλίματος που επικρατούσε εκείνη την εποχή καταλογίζετε στην επιβολή της διαδικασίας από τους κυβερνώντες γιατί η εκπαιδευτική κοινότητα απαξίωσε στην πράξη όλο το συγκεκριμένο αξιολογικό πλαίσιο το οποίο ακυρώθηκε. Όσοι κατείχαν το ρόλο του συντονιστή ήταν είτε λόγω της θέσης ευθύνης που κατείχαν ή λόγω ότι τους ανατέθηκε από τα όργανα διοίκησης του σχολείου ή λόγω ειδικών γνώσεων που κατείχαν. Δράσεις που διέπονται από κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης και η ανάπτυξη οριζόντιων συνεργατικών μηχανισμών είναι απαραίτητη προϋπόθεση για το σύλλογο διδασκόντων στο πλαίσιο συνεργασίας τους. Αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι εάν αυτή η ανάπτυξη συνεργασιών προέρχεται στο πλαίσιο συνεργασίας ή ως απαραίτητη ανάγκη για την υλοποίηση της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης. Όσοι κατείχαν τη συγκεκριμένη θέση το τόνισαν ιδιαίτερα, είχαν υπό ευθύνη τους την εναρμόνιση όλων των μελών της ομάδας ενώ στη δομή της ιεραρχίας κατείχαν την επόμενη θέση μετά τον διευθυντή, ρόλος υπεύθυνος, αναγκαίος για την εύρυθμη λειτουργία και υλοποίηση της διαδικασίας αλλά και για τη σύνταξη της τελικής έκθεσης. Στην πραγματικότητα είναι μία εξωδιδασκτική υποχρέωση που τους έχει εκχωρηθεί είχαν την αρμοδιότητα ευθύνης εξ ολοκλήρου, οι σχέσεις συνεργασίας αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών και δεν διευρύνονται γενικότερα με όλα τα μέλη των συμμετεχόντων (γονέων, μαθητών). Διαπιστώσαμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έκαναν χρήση τα προτεινόμενα εργαλεία του υπουργείου και λόγω ότι δεν υπήρχε σχετική επιμόρφωση κάποιοι τα χρησιμοποίησαν αυτούσια και άλλοι προέβησαν σε κάποιες τροποποιήσεις. Για την υλοποίηση της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης απαιτείται η χρήση προτεινόμενων εργαλείων σύμφωνα με την εγκύκλιο, με τη δυνατότητα να τα χρησιμοποιήσουν αυτούσια, να προβούν σε τυχόν τροποποιήσεις που επιθυμούν ή να δημιουργήσουν δικά τους. Στην πρώτη ερώτηση οι μισοί διευθυντές συμμετείχαν στην προαιρετική φάση αυτοαξιολόγησης, την αντιμετώπισαν ως μια διαδικασία εξωδιδασκτική-γνωριμίας έκαναν χρήση των προτεινόμενων εργαλείων, τη χαρακτήρισαν περισσότερο ως διεκπεραιωτική γιατί δεν συνδέεται με τη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Άρα από τη συμμετοχή τους στο προαιρετικό στάδιο της αυτοαξιολόγησης είχαν το ρόλο του διεκπεραιωτή, η ανάπτυξη των συνεργατικών σχέσεων περιορίστηκαν ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και δεν διευρύνθηκαν σε όλα τα μέλη, ακολούθησαν τις οδηγίες της εγκυκλίου έκαναν χρήση των προτεινόμενων εργαλείων, για τις διαδικασίες και τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης δεν υπήρξε περαιτέρω υποστήριξη ή επιμόρφωση.

6.2 Συμπεράσματα ανάπτυξης της κουλτούρας της Αυτοαξιολόγησης

Στη δεύτερη ερώτηση προσπαθήσαμε να ερευνήσουμε την ανάπτυξη κουλτούρας αυτοαξιολόγησης από τη συμμετοχή των διευθυντών στη διαδικασία και με βάση την αποτύπωση αυτή οι μισοί συνεντευξιαζόμενοι έχουν βελτιωθεί και εξελιχθεί θετικά, η αποδοχή και αποπεράτωση αποτελούν επιφανή συντελεστή στη διαδικασία για την βελτίωση της κουλτούρας αυτοαξιολόγησης του σχολείου (Murphy, 1999). Από μόνος του αυτός ο συντελεστής δεν προσδιορίζει την ανάπτυξη κουλτούρας αυτοαξιολόγησης υπήρχαν και άλλοι που πιθανόν να επηρέασαν στη διαμόρφωση παράδειγμα: η αυτοβελτίωση και τα εκπαιδευτικά οφέλη, η συμμετοχή σε προγράμματα καινοτομιών, οι ανασταλτικοί παράγοντες στην εσωτερική αξιολόγηση, η προαιρετική συμμετοχή σε εκ νέου διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης. Εάν η ανάπτυξη κουλτούρας αυτοαξιολόγησης μπορεί να πετύχει μέσα από την διευρυμένη συμμετοχή και την ανάληψη δράσεων σε καινοτόμα προγράμματα οι απόψεις των συνεντευξιαζόμενων δίστανται, έξι από τους οχτώ συμμετείχαν σε δράσεις καινοτόμων προγραμμάτων πριν τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης, και αναφέρουν ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στα καινοτόμα και την αυτοαξιολόγηση στην ανάπτυξη κουλτούρας, ήταν μία δράση που επέτρεψε στο άνοιγμα μιας νέας αλλαγής συνέβαλε στην καλλιέργεια προσδοκιών, στην αξιοποίηση καινούριων ιδεών, στην τροποποίηση του υπάρχοντος κλίματος. Ενώ οι δύο διαφωνούντες αναφέρουν ότι ήταν δραστηριότητες εκτός του ωραρίου της δουλειάς και της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο λόγος υλοποίησης ήταν καθαρά τυπικός για την περαιτέρω επαγγελματική ή εκπαιδευτική τους εξέλιξη. Τόσο τα καινοτόμα προγράμματα όσο και οι διαδικασίες αυτοαξιολόγησης στις οποίες έλαβαν μέρος τις συμπεριλαμβάνουν στις διεκπεραιωτικές διαδικασίες που δε σχετίζονται με τη βελτίωση του γενικότερου εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας. Διαπιστώνετε από όλους τους συνεντευξιαζόμενους δεν υπάρχει αμοιβαία σχέση μεταξύ καινοτομίας και αυτοαξιολόγησης. Επίσης χρειάζεται να γίνει αναφορά ότι η ανάπτυξη κουλτούρας συμβάλει στην αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών. Ακόμη αποδέχονται ως θετικό στοιχείο από τη συμμετοχή τους στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης την ενίσχυση θετικών στάσεων, συμπεριφορών, καλλιέργεια αξιών, γενικότερα την ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας και αλληλεγγύης και τη γενική εκτίμηση της εικόνας της σχολικής μονάδας. Τα θετικά αυτά στοιχεία έχουν άμεση σχέση με τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και συντείνουν σε μια κοινή προσπάθεια στην ανάπτυξη της κουλτούρας αυτοαξιολόγησης, με κύριο γνώρισμα την ανάπτυξη συνεργασίας και αλληλεγγύης, την αποδοχή και θέληση πραγματοποίησης έως το τελικό αποτέλεσμα. Ενώ ως αρνητικά στοιχεία επισημαίνονται: η μη ύπαρξη κουλτούρας αξιολόγησης, η μη ύπαρξη επιμόρφωσης και υποστήριξης, το πρόβλημα σύνδεσης των διαδικασιών αυτοαξιολόγησης με την καινοτομία και τη βελτίωση της σχολικής εκπαίδευσης. Σχετικά με την αναφορά για μελλοντική προαιρετική συμμετοχή στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης υπήρξε μία ισοψηφία ανάμεσα στους οχτώ διευθυντές, οι τέσσερις πιστεύουν ότι ο προαιρετικός χαρακτήρας δίνει τη δυνατότητα να συμμετέχουν όσοι πραγματικά το θέλουν και αυτή η επιλογή συμβάλει

και στη σχολική βελτίωση, οι υπόλοιποι τέσσερις το θεωρούν αρνητικό λόγω απουσίας της κουλτούρας αξιολόγησης. Επίσης χρειάζεται να γίνει αναφορά στις απόψεις των διευθυντών που συμμετείχαν και στις δύο φάσεις της αυτοαξιολόγησης ότι είναι θετικοί και σε μια μελλοντική διαδικασία αυτοαξιολόγησης. Ενώ από τους υπόλοιπους συνεντευξιζόμενους τίθεται μια σειρά προϋποθέσεων για τη συμμετοχή στη διαδικασία όπως: η ύπαρξη θετικού κλίματος, η κατάλληλη βοήθεια, η καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας και συμμετοχικότητας, η απόκτηση κουλτούρας και η δυνατότητα μετατροπής των αξόνων, των στόχων και των εργαλείων. Όλοι κατανοούν την ανάγκη ανάπτυξης κουλτούρας αξιολόγησης διότι όλο αυτό συμπεριλαμβάνεται σε ένα γενικότερο πλαίσιο της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

6.3 Συμπεράσματα αναγκαιότητας της Αυτοαξιολόγησης Σχολικών Μονάδων

Οι απόψεις των διευθυντών για την αναγκαιότητα ενός συστήματος Αυτοαξιολόγησης Σχολικών Μονάδων, στο πλαίσιο του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος, αντλείται από την συμμετοχή των διευθυντών στη διαδικασία Αυτοαξιολόγησης αλλά και την κουλτούρα που είχαν αναπτύξει. Για να μπορέσουν οι διευθυντές να αναφερθούν στην προσωπική τους άποψη για την αναγκαιότητα της Αυτοαξιολόγησης Σχολικών Μονάδων, ζητήθηκε να αποτιμήσουν τις οφειλές που αποκομίζουν από τη διαδικασία Αυτοαξιολόγησης του παρελθόντος για την ευρύτερη σχολική κοινότητα. Τα οφέλη από την Αυτοαξιολόγηση Σχολικών Μονάδων για την σχολική κοινότητα, οι περισσότεροι διευθυντές του δείγματος (5 από τους 8) αποδέχονται την ύπαρξή τους. Η αποδοχή της αναγκαιότητας της Αυτοαξιολόγησης αποτελεί επακόλουθο της διαπίστωσης των ωφελειών του σχολείου, που έχουν προκύψει από τις παλαιότερες διαδικασίες της εφαρμογής. Θα έπρεπε να τονιστεί πως η διερεύνηση ενός συστήματος Αυτοαξιολόγησης αρχίζει από τον προσδιορισμό κάποιων ωφελειών για τα μέλη του σχολείου. Η διαφοροποίηση των δύο διευθυντών αιτιολογείται είτε από την άρνησή τους να συμμετάσχουν στην πρώτη φάση είτε από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα καινοτόμα, πριν την εμπλοκή τους στην Αυτοαξιολόγηση Σχολικών Μονάδων. Όσοι συμμετείχαν στις διαδικασίες έχοντας τον ρόλο του συντονιστή αποδέχονται ότι υπήρξαν οφέλη για το σχολείο, ενώ οι υπόλοιποι απαντούν καταφατικά για τα οφέλη, αναφέρουν μερικούς παράγοντες, που θα καθιστούν σημαντικότερα. Συνδέουν οι παράγοντες την Αυτοαξιολόγηση με κάποιες βασικές διαστάσεις του θεωρητικού πλαισίου, προάγει δηλαδή την καινοτομία και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οφέλη για τους μαθητές εντοπίζονται στη διατύπωση της γνώμης τους και της δικής τους οπτικής, αλλά και στη μακροπρόθεσμη βελτίωση των μεθόδων διδασκαλίας. Για τους γονείς, επισημάνθηκε η μικρή συμμετοχή στη διαδικασία Αυτοαξιολόγησης Σχολικών Μονάδων, αλλά επισημάνθηκαν επίσης και επιφυλάξεις για τυχόν προβλήματα θα

προκύπταν από τη συμμετοχή στην Αυτοαξιολόγησης. Από τη διατύπωση των απόψεων των διευθυντών για την αναγκαιότητα της καθιέρωσης ενός συστήματος Αυτοαξιολόγησης Σχολικών Μονάδων παρατηρείται η σημασία της διαδικασίας της Αυτοαξιολόγησης και οι προϋποθέσεις για την αποτελεσματική της εφαρμογή. Οι απόψεις για τα οφέλη που προέκυψαν για τους εκπαιδευτικούς, εστιάζουν στην ανάπτυξη συνεργασιών, στη χρήση κάποιων μεθόδων διδασκαλίας, και στην προώθηση της επιμόρφωσης, μέσω της αυτοκριτικής και της ανατροφοδότησης. Οι περισσότεροι διευθυντές (6 από τους 8) συμφωνούν για την αναγκαιότητα ενός συστήματος της Αυτοαξιολόγησης. Ορισμένες προϋποθέσεις για την υλοποίησή της Αυτοαξιολόγησης: καινοτομία στη φιλοσοφία εισαγωγής στα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας και η εκπόρευσή της ως ανάγκη του σχολείου που θα λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες της. Για την επιτυχή εφαρμογή ενός συστήματος Αυτοαξιολόγησης οι προϋποθέσεις που είχαν τεθεί στο 2^ο ερευνητικό ερώτημα είναι για τη διατύπωση απόψεων των εκπαιδευτικών και για την αυτοβελτίωσή τους, στη δήλωση πρόθεσής για καινούργια συμμετοχή σε διαδικασία Αυτοαξιολόγησης και στη διατύπωση των ανασταλτικών αλλά και ευνοϊκών της παραγόντων. Όσο αναφορά για τις προϋποθέσεις που τέθηκαν για τη σχολική κοινότητα και την αναγκαιότητα της διαπιστώνουμε την έμφαση που δίνεται στη φιλοσοφία ενός νέου συστήματος Αυτοαξιολόγησης στον χαρακτήρα ή και στη σύνδεσή της Αυτοαξιολόγησης με την καινοτομία, τη σχολική βελτίωση, και την επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών. Από τις απόψεις των διευθυντών διαπιστώθηκε πως έχουν συνειδητοποιήσει τη στρεβλή μορφή που έλαβε η Αυτοαξιολόγηση Σχολικών Μονάδων στο παρελθόν, ως μια διαδικασία γραφειοκρατική που επιχειρήθηκε να περιγράψει τη ρουτίνα των σχολείων, δίχως να επιχειρήσει τη βελτίωσή της. Αισθάνονται την ανάγκη οι διευθυντές να θέτουν, προϋποθέσεις για τη μετατροπή της Αυτοαξιολόγησης Σχολικών Μονάδων σε μια διαδικασία ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού έργου, κριτικής θεώρησης της σχολικής πραγματικότητας, καινοτομία εκπαιδευτικών πρακτικών και ανάπτυξης του σχολικού ιδρύματος, για να επιβεβαιώσουν την αναγκαιότητά της για τη βελτίωση των σχολικών ιδρυμάτων στο σύνολό του. Οι διευθυντές, συνειδητοποιούν την αναγκαιότητα της Αυτοαξιολόγησης που πληροί τις προϋποθέσεις και διαθέτει χαρακτηριστικά που τόνισαν οι ίδιοι.

6.4 Συμπεράσματα και προοπτικές της Αυτοαξιολόγησης Σχολικών Μονάδων

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, έδωσε τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς, να εκφράσουν πιο αναλυτικά τις απόψεις που συμβάλουν στη βελτίωση της σχολικής μονάδας, στην αναζήτηση των προοπτικών για την καθιέρωση ενός συστήματος Αυτοαξιολόγησης Σχολικών Μονάδων. Έχει διαπιστωθεί ότι στην πληροφόρησή αποτελεί μία από τις προοπτικές, για καθιέρωση ενός νέου συστήματος Εσωτερικής Αξιολόγησης και δεν έχει δοθεί η σημασία που απαιτείται. Με αφορμή την επαναφορά ενός συστήματος Αυτοαξιολόγησης, διατύπωσαν τις απόψεις τους οι

διευθυντές για προοπτικές ενός συστήματος Αυτοαξιολόγησης Σχολικών Μονάδων, όπως προκύπτουν και επιμόρφωση, τον επαναπροσδιορισμό και από την απαιτούμενη υποστήριξη της Αυτοαξιολόγησης Σχολικών Μονάδων προκειμένου να θέσουν βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχία ενός συστήματος Αυτοαξιολόγησης. Οι πιο πολλοί διευθυντές αναφέρουν πως τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης αποτελούν τη βασικότερη πηγή πληροφόρησής για την προσπάθεια καθιέρωσης ενός συστήματος Εσωτερικής Αξιολόγησης, καθώς χρησιμοποιούνται για να καταγράψουν το σφυγμό της κοινής γνώμης. Δεν υπάρχει ενημέρωση ενδελεχή των διευθυντών, γεγονός που τους αποξενώνει από την αρχή από μια διαδικασία, που καλούνται να εφαρμόσουν. Η επιμόρφωση και η υποστήριξη που θα έπρεπε να συμπληρώνουν μια ουσιαστική πληροφόρηση, αντιμετωπίζονται από τους διευθυντές ως δυο συνιστώσες για την προοπτική καθιέρωσης ενός συστήματος Εσωτερικής Αξιολόγησης. Η απουσία πληροφόρησης προτάσσει μια πιο έντονη ανάγκη για υποστήριξη και μια πιο ουσιαστική επιμόρφωση. Οι διευθυντές όλοι συμφώνησαν ως προς την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και συμφώνησαν πως είναι μια καθοριστική προϋπόθεση για την υποστήριξη στη διαδικασία Αυτοαξιολόγησης Σχολικών Μονάδων, εάν είναι μια ουσιαστική προϋπόθεση και αποτελεί μαζί με την Εσωτερική Αξιολόγηση μια συνεχή διαδικασία για την επίτευξη της σχολικής βελτίωσης. Βασική παράμετρος για την υποστήριξη στη διαδικασία Αυτοαξιολόγησης Σχολικών Μονάδων, οι διευθυντές εκμαιεύουν υποστηρικτικό κλίμα, που θα μπορούσε να αναπτυχθεί με τη βοήθεια ενός εξωτερικού συνεργάτη, την ουσιαστική επιμόρφωση και την ηθική ενίσχυση, την αντικειμενικότητα των διαδικασιών, και το σαφές νομοθετικό πλαίσιο. Στο υποστηρικτικό πλαίσιο εντάσσεται και η διαδικασία της επιμόρφωσης. Βασικοί παράμετροι είναι το περιεχόμενό της απαιτούμενης τεχνογνωσίας Αυτοαξιολόγησης, οι πρακτικοί μέθοδοι εφαρμογής της και η διάρκειά της ταχύρρυθμης ή παρεμβατικής σε όλη τη διάρκεια της Εσωτερικής Αξιολόγησης.

Με την προσπάθεια αυτή και με την εμπειρία του παρελθόντος, οι διευθυντές διατύπωσαν τις σκέψεις τους και τους προβληματισμούς τους για την αναγκαιότητα επαναπροσδιορισμού του ρόλου των : διευθυντή, σχολικό σύμβουλο, μαθητών αλλά και γονέων προκειμένου για το λόγο ότι είναι πιο αποτελεσματική η συμβολή τους στη διαδικασία Εσωτερικής Αξιολόγησης. Επίσης η επιμόρφωση και η υποστήριξη θα καταφέρουν να βοηθήσουν ώστε να τεθεί ως βασικός στόχος της Αυτοαξιολόγησης Σχολικών Μονάδων η σχολική βελτίωση, εάν συνλειτουργήσουν παράλληλα με την Αυτοαξιολόγηση έχοντας ως σκοπό την πραγμάτωση του ίδιου στόχου και εάν απευθύνονται στους αλλά στο σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας και όχι μόνο τους εκπαιδευτικούς, που η συμμετοχή αυτής θα είναι επιβεβλημένη για την επίτευξη όχι μόνο της Αυτοαξιολόγησης Σχολικών Μονάδων, αλλά πρωτίστως της σχολικής βελτίωσης. Ο ρόλος του διευθυντή πάντως είναι κατεξοχήν ο συντονιστικός και διαχωρίζεται πλήρως από τον αναγκαίο για την εφαρμογή της διαδικασίας ρόλο του συντονιστή. Βέβαια θα πρέπει, υπόψη μας να λάβουμε ότι η διατύπωση των απόψεών των διευθυντών πιθανόν να επηρεάστηκε από την κατάργηση του θεσμού των σχολικών συμβούλων. Δεν αμφισβητείται η σημασία του ρόλου του κριτικού φίλου - συμβούλου, εάν βέβαια υπάρχουν οι προϋποθέσεις της επιστημονικής κατάρτισης,

προέρχονται από τον χώρο της εκπαίδευσης και καταφέρει να συμμετάσχει και σε άλλες εκπαιδευτικές και σχολικές δράσεις. Ο ρόλος και η σημασία του διευθυντή στη διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης δεν αμφισβητείται, αλλά είναι καθοριστική. Μερικά από τα βασικά χαρακτηριστικά του ρόλου του διευθυντή είναι : η προώθηση και η διευκόλυνση ως βασικές παράμετροι για την εφαρμογή τους, η συνολική εποπτεία, ο συντονισμός, η ενεργός συμμετοχή, η εγγύηση ασφάλειας και εμπιστοσύνης, το στιλ ηγεσίας αλλά και η καλλιέργεια κλίματος αποδοχής της διαδικασίας της Εσωτερικής Αξιολόγησης. Θεωρείται επιπλέον δεδομένο από τους διευθυντές ότι αποδέχονται τη διαδικασία και ότι διαθέτει κουλτούρα αξιολόγησης. Παρατηρήθηκε προβληματισμός σε μικρότερη έκταση για την αποδοχή ενός εξωτερικού συνεργάτη, ενώ δεν διαπιστώθηκαν αντιρρήσεις ως προς την ανάληψη του ρόλου του κριτικού φίλου από τον σχολικό σύμβουλο παιδαγωγικής ευθύνης. Για τον ρόλο των μαθητών, οι περισσότεροι διευθυντές είχαν αποδεχθεί την αναγκαιότητα συμμετοχής στη διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης, καθώς αποτελούν παράγοντα σημαντικό της όλης διαδικασίας για την Εσωτερική Αξιολόγηση. Οι μαθητές ωστόσο, αντιμετωπίζονται ως δείγμα από τους διευθυντές της έρευνας που θα πρέπει να αξιοποιηθεί σωστά, καθώς τους επηρεάζει η συμβολή καθοριστικά κάποιους δείκτες της Αυτοαξιολόγησης. Θέτουν με αυτή τη λογική βασικές παραμέτρους της συμμετοχής τους την απόκτηση δεξιοτήτων της Αυτοαξιολόγησης αλλά και τη χρήση των καθοριστικών εργαλείων για την αποτίμηση της γνώμης των διευθυντών, που θα εξαντλείται από την αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας. Διατυπώνονται μερικές επιφυλάξεις που κάνουν περισσότερο προβληματική τη συμμετοχή τους στην Αυτοαξιολόγηση, όπως η δυνατότητα χειραγώγησής τους, η ηλικία, η έλλειψη ωριμότητας, η απουσία κουλτούρας αξιολόγησης, καθώς και ορισμένα κριτήρια που θα χρησιμοποιήσουν εάν τους ζητηθεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Ως βασική προϋπόθεση για την άσκηση του ρόλου τους τίθενται η απόκτηση κουλτούρας, όπου η οποία μπορεί να καλλιεργηθεί με την ανάλογη επιμόρφωση δημιουργική συνεργασία, τη συμμετοχή τους σε συλλογικές δράσεις της σχολικής κοινότητας και τη δική τους Αυτοαξιολόγηση ως γονείς των μαθητών. Ως προς τον ρόλο των γονέων οι περισσότεροι διευθυντές αποδέχονται την αναγκαιότητα της συμμετοχής τους στη διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης, αφού αποτελούν σημαντικό παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι διευθυντές στο σύνολό τους αντιλαμβάνονται τον καινούργιο ρόλο που θα έπρεπε να έχουν τα ιδρύματα που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία για την εισαγωγή ενός συστήματος Αυτοαξιολόγησης από τα άλλα σχολεία. Βέβαια, εκφράζονται επιφυλάξεις για τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών για την προώθηση της Αυτοαξιολόγησης σε άλλα σχολικά ιδρύματα ως προς τις αντιδράσεις που ενδέχεται να προκύψουν. Κατηγοριοποιούνται οι προϋποθέσεις αυτές με βάση τα βασικά ερωτήματα για την Αυτοαξιολόγηση Σχολικών Μονάδων, όπως τα έθεσε ο MacBeath (2016:14). Αναμφισβήτητα έχουν ερευνητικό ενδιαφέρον οι προϋποθέσεις που έχουν επιλεγεί καθώς αποτυπώνουν τις προτεραιότητες και τα προβλήματα που έχουν εντοπίσει διευθυντές που συμμετείχαν στην Αυτοαξιολόγησης. Η σύνοψη των απόψεων των διευθυντών του δείγματος επιτυγχάνεται στο τελευταίο ερώτημα, με τις προϋποθέσεις που επιλέγουν να αναφέρουν για την επιτυχή υλοποίηση της διαδικασίας Αυτοαξιολόγησης, καθώς ο προσδιορισμός τους σχετίζεται με διαστάσεις και των

τεσσάρων αξόνων της συγκεκριμένης έρευνας. Στο «τι» αξιολογείται στη διαδικασία Αυτοαξιολόγησης δίνεται έμφαση στη ορθή στόχευσή, αλλά και με τη καλή λειτουργία του σχολείου και προπάντων το συμφέρον των μαθητών. Στο «ποιος» εμπλέκεται στη διαδικασία, έχει επισημανθεί η εμπλοκή του σχολείου, ο ρόλος του εξωτερικού συνεργάτη – συμβούλου, ο ρόλος του διευθυντή, και η ανάληψη ηγετικού ρόλου από τους δασκάλους για την προώθηση της Αυτοαξιολόγησης. Για το «πότε» της εφαρμογής είχε τεθεί μία και μόνο προϋπόθεση να έχει προηγηθεί η ανάπτυξη κουλτούρας καινοτομίας, μέσα από τη συμμετοχή του σχολείου και γενικότερα της κοινότητας σε νέα προγράμματα και δράσεις. Το «γιατί» της διαδικασίας έχει προκύψει από την αναγκαιότητα της Αυτοαξιολόγησης, ώστε να επιτευχθεί η προαγωγή της αλλαγής, μέσα από την υλοποίηση ενός σχεδίου δράσης αποσκοπώντας στο να βελτιώσει και τη δημιουργία ενός ανοιχτού σχολείου. Όσο αναφορά το «που» της διαδικασίας είχε επισημανθεί το πόσο αναγκαίο προσόν είναι η αυτονομία του σχολείου, που θα συμβάλει, για να ληφθούν υπόψη οι ιδιαιτερότητες του κάθε ιδρύματος.

Όσο αναφορά το «πως» της διαδικασίας τίθενται αρκετές προϋποθέσεις, που έχουν σχέση με:

- Την διάθεση ή την προθυμία όλων των εμπλεκομένων στη διαδικασία Αυτοαξιολόγησης.
- Τη στελέχωση της Αυτοαξιολόγησης με εσωτερικούς-εξωτερικούς συνεργάτες που θα πληρούν συγκεκριμένα επιστημονικά κριτήρια.
- Σταθερότητα εκπαιδευτικής πολιτικής.
- Τον προαιρετικό ή τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της διαδικασίας.
- Δράσεων του σχολείου στην ευρύτερη κοινωνία.
- Όραμα για το σχολείο.
- Τον συνδυασμό Αυτοαξιολόγησης Σχολικών Μονάδων με την εξωτερική αξιολόγηση.
- Παροχή κινήτρων.
- Αναγκαιότητα συμβουλευτικής υποστήριξης και επιμόρφωσης
- Κλίματος συνεργασίας και υποστήριξης.
- Διασφάλιση της αντικειμενικότητας.
- Όχι την επιβολή της διαδικασίας αλλά τη συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας.
- Τροποποίησης των εργαλείων, για να ανταποκρίνονται στις ιδιαιτερότητες των ιδρυμάτων.

- Την αναγκαιότητα αξιολόγησης της δράσης Αυτοαξιολόγησης Σχολικών Μονάδων.

Μετά τη διατύπωση των απόψεων των διευθυντών του δείγματος για τις προοπτικές καθιέρωσης ενός συστήματος Αυτοαξιολόγησης Σχολικών Μονάδων έχει ολοκληρωθεί ο σκοπός της έρευνας. Έχουν καταγραφεί οι απόψεις για τον καθοριστικό ρόλο του διευθυντή του σχολείου, την αναγκαιότητα της υποστήριξης και της επιμόρφωσης, η συμμετοχή των μαθητών και των γονέων ως μέλη του σχολείου, και οι προϋποθέσεις για την καθιέρωση ενός συστήματος Αυτοαξιολόγησης αντιλαμβανόμαστε την αναγκαιότητα σύνδεσης με τη σχολική βελτίωση, την αλλαγή, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με στόχο τη μετατροπή των σχολείων σε «οργανισμούς που μαθαίνουν» (learning organization).

6.5 Συμπεράσματα

Με βάση τις απαντήσεις των διευθυντών ερευνήσαμε την αναγκαιότητα εφαρμογής των συστημάτων αυτοαξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχοντας υπόψη τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες, τα οφέλη και την ανάπτυξη κουλτούρας αξιολόγησης που αποκόμισαν. Στην πρώτη ερώτηση σχετικά με τη συμμετοχή τους στην προαιρετική φάση συμμετείχαν τέσσερις διευθυντές και τη διαχειρίστηκαν ως μια διαδικασία εξωδιδασκτική, οι δε ρόλοι που ανέλαβαν ήταν είτε ως συντονιστές είτε ως μέλη ομάδας και ο ρόλος του ερευνητή απουσίαζε. Στη δεύτερη ερώτηση για την ανάπτυξη κουλτούρας αυτοαξιολόγησης διαπιστώνεται ότι όσα απόκτησαν μέσα από τα βιώματά τους στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης δεν αρκούσαν για την ανάπτυξη μιας δυνατής κουλτούρας αυτοαξιολόγησης στο χώρο της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τις αναφορές των συνεντευξιαζόμενων προκύπτει ότι οι συνεργασίες που προέκυψαν δεν συνέβαλαν στη βελτίωση του σχολείου αλλά στη γραφειοκρατική διεκπεραίωση των διαδικασιών που τους ανατέθηκε από το σχολικό οργανισμό, με αποτέλεσμα να μην έχει δοθεί η ανάλογη βαρύτητα στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης, όσο για τα οφέλη που απόκτησαν από τη συμμετοχή τους ήταν ελάχιστα δεν τους παρείχαν επιμόρφωση γι' αυτό και δεν κατείχαν τις ανάλογες γνώσεις, ακολούθησαν τις οδηγίες που τους χορηγήθηκαν και έκαναν χρήση των προτεινόμενων εργαλείων άλλοτε αυτούσια και άλλοτε με ελάχιστες αλλαγές. Οι περισσότεροι διευθυντές είναι θετικοί για τη συμμετοχή τους σε μια μελλοντική διαδικασία αυτοαξιολόγησης, αντιλαμβάνονται τη χρησιμότητά της αλλά θέτουν ως όρους την ενθάρρυνση, υποστήριξη και ανάπτυξη της κουλτούρας προκειμένου να επιτευχθεί η σχολική βελτίωση σε συσχέτιση με τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης, δίχως να λαμβάνουν υπόψη το ισχύον σύστημα εκπαίδευσης. Άρα οι διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και η συμμετοχή στα καινοτόμα προγράμματα συμπεριλαμβάνονται στο ίδιο πλαίσιο εκπαίδευσης με ελάχιστες διαφορές. Ως αναφορά την τρίτη ερώτηση οι συνεντευξιαζόμενοι αντιλαμβάνονται πόσο απαραίτητο είναι ένα σύστημα αυτοαξιολόγησης με την προϋπόθεση να κατέχει κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Οι

ερωτώμενοι ανέφεραν ότι και οι δύο διαδικασίες αυτοαξιολόγησης δεν συνέβαλλαν στη βελτίωση αλλά ήταν μια διαδικασία με γραφειοκρατικό πνεύμα που περιέγραψε και αξιολόγησε τη ρουτίνα της σχολικής μονάδας. Η σχολική βελτίωση θα επιτευχθεί με την εισαγωγή του, υπό την έννοια ότι μια μεταγνωστική διαδικασία ανατροφοδοτεί την εκπαιδευτική πράξη και κατά επέκταση τις διδακτικές ενέργειες των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή της, για να πραγματοποιηθεί όμως χρειάζονται κάποιες αλλαγές όπως: η μη υποχρεωτικότητα και τιμωρία, η υποστήριξη και επιμόρφωση, η ανάπτυξη κλίματος συνεργασιών και οι ιδιαιτερότητες κάθε σχολικής μονάδας. Διαβεβαίωσαν την ανάγκη θεσμοθέτησης συστήματος αυτοαξιολόγησης με βάση όμως τα πραγματικά δεδομένα των σχολικών μονάδων, η διαφοροποίηση του ρυθμού και του τρόπου μάθησης. για την ανάπτυξη διδασκαλιών προκειμένου να ενδυναμώσουν τη βελτίωση του σχολείου. Στην τέταρτη ερώτηση οι ερωτώμενοι εξέφρασαν τις σκέψεις τους για το σύστημα αυτοαξιολόγησης το οποίο θα βασίζεται στην υποστήριξη και επιμόρφωση των συμμετεχόντων αλλά και στον εκ νέο προσδιορισμό των ρόλων τους προκειμένου να πετύχει. Διαπιστώνεται ότι τα δύο βασικά στοιχεία στο πλαίσιο αξιολόγησης είναι η παιδαγωγική υποστήριξη και η στοχευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών λόγω ότι δεν ολοκληρώθηκαν οι δράσεις που αφορούσαν τα επιμορφωτικά σεμινάρια στις διαδικασίες του παρελθόντος όσον αφορά τη μελλοντική καθιέρωση του συστήματος αυτοαξιολόγησης. Καθώς επίσης και η σημασία του ρόλου του διευθυντή, ο οποίος συμβάλλει στην αλλαγή των παλαιών αρχών στην εφαρμογή νέων προσεγγίσεων αποδοχής της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης και σχολικής κουλτούρας εφόσον έχει τη γενική ευθύνη για την οργάνωση, την υποστήριξη και το συντονισμό της διαδικασίας στο συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα εκπαίδευσης. Όσο για το ρόλο του σχολικού συμβούλου (συντονιστή) παρά την εικονική συμμετοχή του στις διαδικασίες του παρελθόντος οι ερωτώμενοι αναφέρουν ότι ο ρόλος του είναι αναγκαίος και απαραίτητος έχει την ευθύνη για την επιστημονική καθοδήγηση, την ουσιαστική επιμόρφωση και συνεργασία. Στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης απαραίτητη είναι και η συμμετοχή των γονέων και μαθητών επειδή το τρίπτυχο μαθητής-εκπαιδευτικός-γονείς αποτελούν το επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας εφόσον προηγηθεί σωστή ενημέρωση και έχουν αντιληφθεί τους στόχους της διαδικασίας. Σύμφωνα με τον MacBeath (2016:14) για να επιτύχει ένα σύστημα αυτοαξιολόγησης θα πρέπει να στηρίζεται στα παρακάτω ερωτήματα:

- Τι; Εστιάζει στους στόχους της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης σε σχέση με τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.
- Ποιος; Επισημάνει την αναγκαία συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής μονάδας καθώς και το ρόλο του καθενός (διευθυντή, σχολικού συμβούλου, εκπαιδευτικού, μαθητή, γονέα)
- Πότε; Για να πετύχει η εφαρμογή της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης προ απαιτείται η ανάπτυξη κουλτούρας αξιολόγησης και η συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα .
- Πού; Σε κάθε σχολείο με βάση τις ιδιαιτερότητες και τα χαρακτηριστικά του.

- Γιατί; Το σχολείο έχει σταθερά την ανάγκη αναθεώρησης και αναδιάρθρωσης της οργάνωσης και της λειτουργίας του στο πλαίσιο των νέων αναγκών.
- και Πώς; Μέσα από την αλλαγή και την καινοτομία μέσα από την υλοποίηση και αξιολόγηση των δράσεων για την βελτίωση της σχολικής μονάδας.

Κεφάλαιο έβδομο

Προτάσεις και Συζήτηση

7.1 Προτάσεις

Από την παρούσα έρευνα οι απαντήσεις των διευθυντών μας οδήγησαν στις παρακάτω προτάσεις προκειμένου να πετύχει ένα σύστημα αυτοαξιολόγησης:

1. Βασικός στόχος της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης είναι η βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης που παρέχεται, η αλλαγή αυτή μπορεί να επιτευχθεί με τη μορφή καινοτομίας ώστε να αλλάξει η σχολική μονάδα σε «οργανισμό που μαθαίνει». Η καθιέρωση ενός συστήματος αυτοαξιολόγησης δεν πρέπει να έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα αλλά χρήζει απαραίτητο να περιλαμβάνει τη μοναδικότητα και τα χαρακτηριστικά της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Σκοπός του γενικού πλαισίου του σχολείου είναι όχι μόνο να εκτιμήσει ή να καταγράψει τη γενική εικόνα αλλά να βελτιώσει τις αδύναμες πτυχές του.
2. Η διαδικασία αυτοαξιολόγησης δεν θα πρέπει να αποτελεί απλά μια διαδικασία με γραφειοκρατικό πνεύμα αλλά είναι απαραίτητο κάθε σχολική μονάδα να είναι αυτόνομη με τις ιδιαιτερότητές της και την ενεργή συμμετοχή όλων των μελών της στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων.
3. Η διαδικασία αυτοαξιολόγησης χρειάζεται να παισιώνεται από πνεύμα συμμετοχικότητας και δραστηριοποίησης όλων των μελών του σχολείου, εφόσον πριν την αυτοαξιολόγηση έχουν συμμετάσχει σε δράσεις και καινοτόμα προγράμματα. Βασική προϋπόθεση για την υλοποίηση είναι η ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ του τρίπτυχου εκπαιδευτικοί-γονείς-μαθητές, ο παροτρυντικός και συνεργατικός ρόλος του διευθυντή, ο υποστηρικτικός του σχολικού συμβούλου (συντονιστή), ο ηγετικός από τους εκπαιδευτικούς αλλά και σε ομάδες συνεργασίας και εκτός της σχολικής μονάδας.
4. Με την κατάλληλη επιμόρφωση, υποστήριξη και κατάρτιση των εκπαιδευτικών επιτυγχάνεται η επαγγελματική τους ανάπτυξη προκειμένου να συμμετάσχουν στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης που θα βασίζεται σε μια συλλογική συμμετοχική προσέγγιση, μέσα από ένα συνεργατικό συντονισμό θα συμμετάσχουν στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης που θα ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας.
5. Η ανάγκη αλλαγής του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος επιβάλλει την εισαγωγή σε καινοτόμες δράσεις με τη σύμφωνη γνώμη και συμμετοχή των

εκπαιδευτικών με απώτερο στόχο την βελτίωση μέσω του ενεργού ρόλου τους στην παροχή ποιοτικότερου εκπαιδευτικού έργου. Η διαμόρφωση κουλτούρας αυτοαξιολόγησης στην υπάρχουσα σχολική κουλτούρα της εκπαιδευτικής κοινότητας αποτελεί σημαντικό παράγοντα προκειμένου να γίνει αποδεκτή κάθε νέα ιδέα που εισάγει αλλαγή στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας.

6. Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί δυνατό εργαλείο της κριτικής θεώρησης της σχολικής πραγματικότητας οδηγεί στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών βασιζόμενη στη διαδικασία του αναστοχασμού.
7. Η υλοποίηση της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης χρήζει ουσιαστικής υποστήριξης, επιμόρφωσης, συνεργατικό κλίμα και ενεργή συμμετοχή των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας με βάση σαφή προκαθορισμένα κριτήρια στο νομοθετικό πλαίσιο.
8. Η ουσιαστική επιμόρφωση θα αφορά όχι μόνο τους εκπαιδευτικούς αλλά και τα υπόλοιπα μέλη που συμμετέχουν (γονείς-μαθητές κ.α.) στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης. Ο μετασχηματισμός της σχολικής μονάδας σε οργανισμό που μαθαίνει θα προσαρμοστεί και θα εξελιχθεί μέσα από τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης.
9. Ο διευθυντής χρειάζεται ενίσχυση για να ανταποκριθεί σε πολλαπλούς ρόλους στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης, έχει τη γενική ευθύνη για την οργάνωση, το συντονισμό, την υποστήριξη και τη δημιουργία ευνοϊκού κλίματος επικοινωνίας.

Με βάση τα παραπάνω ένα σύστημα αυτοαξιολόγησης είναι απαραίτητο για να εντοπιστούν τα δυνατά και αδύναμα σημεία με στόχο τη βελτίωση του σχολικού οργανισμού. Θα πρέπει να προσαρμόζονται στις ιδιαιτερότητες και ανάγκες του κάθε σχολικού οργανισμού, να υπάρχει υποστήριξη, επιμόρφωση και ανάπτυξη κουλτούρας αυτοαξιολόγησης ώστε να διασφαλιστεί η καθιέρωση της αυτοαξιολόγησης στην εκπαιδευτική κοινότητα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. Οργάνωση και Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Αθήνα: Εξάντας.

Δημητρόπουλος, Ε (2010). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Αθήνα: Γρηγόρη.

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

Δημητρόπουλος, Ε. (1999). Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου. Αθήνα: Γρηγόρη.

Δημητρόπουλος, Ε (2010). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Αθήνα: Γρηγόρη.

Δούκας, Χ. (1999). Ποιότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Συνοπτική Ερευνητική Επισκόπηση. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ.1, σελ.172-185. Ανακτήθηκε στις 25 Σεπτεμβρίου 2013 από <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos1/>.

Ζουγανέλη Α. Καφετζόπουλος, Κ. Σοφού, Ε. Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ.13, σελ.135-151. Ανακτήθηκε στις 25 Σεπτεμβρίου 2013 από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/135-151.pdf>

Θεοφιλίδης, Χ. (2014). Αυτοαξιολόγηση σχολείου. Τα σχολεία γνωρίζουν το σχολείο τους. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Κριτική.

Καπαχτσή, Β. (2011). Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Μια αναπτυξιακή διαδικασία. Θεσ/κη: Κυριακίδη.

Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. Στο: Α. Ανδρέου (Επιμ.). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σσ. 46-70. Αθήνα: Εκδοτικός όμιλος συγγραφέων καθηγητών.

Κασσωτάκης, Μ. (1997). Η Αξιολόγηση της Επίδοσης των Σπουδαστών. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008) Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης. ΥΠΕΠΘ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανάκτηση [8/5/2010] από http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book5.pdf

Κάτσικας, Χ., Στεριανός Κ., Τσιριγώτης Θ., & Καββαδίας, Γ. (2007). Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Αθήνα : Α Λιβάνης

Κουλαϊδής, Β., & Κότσιρα-Ταμπακοπούλου Α. (2005). Διαδικασία αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού (σσ. 75-91). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουλαϊδής, Β., & Κότσιρα-Ταμπακοπούλου Α. (2005). Διαδικασία αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού (σσ. 75-91). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουτούζης, Μ. (επιμ.) (2008). Αποτύπωση του τρόπου λειτουργίας των διοικητικών υπηρεσιών της εκπαίδευσης. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.

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

Μαντάς, Π. Ταβουλάρη, Ζ. & Δαλαβίκας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 15, 195-209.

Μπαγάκης, Γ. (2017). Απόπειρα αποτίμησης της δεκαεπταετίας εμπειρίας αυτοαξιολόγησης σχολείου στην Ελλάδα. Τι τελικά καθορίζει την αυτοαξιολόγηση; Νέα Παιδεία, τ. 162.

Μπαγάκης, Γ. Δεμετζή, Κ., & Σταμάτης, Θ. (2007). Ένα σχολείο μαθαίνει. Αθήνα: Α.Α. Λιβάνη.

Μπινιάρη, Λ. (2012). [Διδακτορική Διατριβή]. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών: Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. Ανακτήθηκε στις 30/06/2017 από την διεύθυνση: http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5534/6/Nemertes_Biniari%28te29.pdf

Μπουζάκης, Σ. (2001). Η αξιολόγηση στο σύγχρονο κόσμο. Μια ιστορική – συγκριτική προσέγγιση. Στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), Συγκριτική παιδαγωγική ΙΙΙ, 273- 285. Αθήνα: Gutenberg.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2009). Πρόταση για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Αθήνα

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

Πασιαρδής, Π. (1996). Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. Αθήνα: Γρηγόρη.

Πασιάς, Γ. (2012). Η «ποιότητα», η «Ευρώπη των δεικτών» και οι πολιτικές των αριθμών. Στο Τριλιανός, Α., κ.ά. (επιμ), Η Ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές, Αθήνα: Διάδραση, 41-51.

Ξωχέλλης, Π. (2006). Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Σολομών, Ι. (Επιμ.) (1999). Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο- Τμήμα Αξιολόγησης. Ανακτήθηκε 12 Δεκεμβρίου 2017 από: http://users.sch.gr/gkelesidis/images/PDF/AXIOLOGISI/TOMOS1_solomon_MERO_S_A.pdf.

Γ. Τσιώλης (2017). Θεματική Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων. Συμπληρωματικό εκπαιδευτικό υλικό στη Θ.Ε. ΕΚΠ51 - ΠΜΣ: Επιστήμες της Αγωγής. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ). Ανακτήθηκε 22 Δεκεμ

Ξενόγλωσση

Barth, R. S. (2001). Teacher leader. Phi Delta Kappan, 82, 443–449.

Boles, K.C. & Troen, K. (1992, April). School restructuring by teachers: a study of the teaching project at the Edward Devotion School. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, CA.

Childs-Bowen, D., Moller, G., & Scrivner, J. (2000). Principals: Leaders of leaders. National Association of Secondary School Principals (NASSP). Bulletin, 84 (616), 27–34

Cohen, L. & Manion, L. (1994). Μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας (μτφ. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cresswell, J.W. (2014). Research design, Qualitative, quantitative and mixed methods approaches. Sage Publications.

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.

Deming W. Edwards, (1993), The New Economics for Industry , Government Education, Cambridge, MA:MIT Center for Advanced Engineering Study.

Frost, D. & Durrant, J. (2003). Teacher leadership: Rationale, strategy and impact. School Leadership and Management, 23 (2), 173–186.

Frost, D. & Roberts, A. (2006, January). Teacher leadership and knowledge building: the experience of the Herts Cam Network. 19th International Congress for School Effectiveness and Improvement. Fort Lauderdale, Florida.

Fullan, M. G. (1994). Teacher leadership: A failure to conceptualize. In D. R. Walling (Ed.), *Teachers as leaders* (pp. 241–253). Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

Fullan, M. (1991) *The New Meaning of Educational Change*, London: Cassell

Guskey, T. R., & Huberman, M. (Eds.). (1995). *Professional development in education: New paradigms and practices*. New York: Teachers College Press.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York, NY: Teachers College Press.

Harris, A. (2003). Teacher Leadership as Distributed Leadership: Heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management*, 23 (3), 313–324.

Hofman, R. Dijkstra, N. & Hofman, A. (2009). School self-evaluation and student achievement. *School Effectiveness and School Improvement* 20(1), 47–68.

Howitt, D. (2010). *Introduction to Qualitative Methods in Psychology*. Edinburgh : Pearson Education Limited.

Johnson, R.B. & Onwuegbuzie, A.J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. doi: 10.3102/0013189X033007014

Katzenmeyer, M. & Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant: helping teachers develop as leaders* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Kvale, S. & Brinkman, S. (2009) *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research*. 2nd edn. Thousand Oaks, CA: Sage.

MacBeath, J.(2001). *Η Αυτοαξιολόγηση στο Σχολείο. Ουτοπία και Πράξη*. (επιμ.μτφ. Δούκας Χ. & Πολυμεροπούλου Ζ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1999).

MacBeath, J. (2008). *Evaluation in European Schools: A story of change*. Retrieved 30/5/2008 from <http://coritecna.com/europeo/iuglese/macbeath>.

MacBeath, J. (2005a). *Μπορούν να μάθουν οι εκπαιδευτικοί. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

MacBeath, J. (2005b). *Αυτοαξιολόγηση. Ήρθε η ώρα για μια μεγάλη ιδέα. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- MacBeath, J. Schratz, M. Meuret, D. & Jacobsen, L. (2005c). Η αυτοαξιολόγηση στο Ευρωπαϊκό Σχολείο, Πως άλλαξαν όλα (μτφ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2000)
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Murphy, D. F. (1999). Developing a culture of evaluation. Retrived 21/02/18 from: https://www.tesol-france.org/uploaded_files/files/dermot-murphy-2003.pdf
- OCDE, - 1994, Redéfinir le curriculum: un enseignement pour le XXIe siècle (Paris, ed.OCDE). - 1994, Perspectives de l'emploi (Paris, ed.OCDE). - 1994, L'étude de l'OCDE sur l'emploi, partie I, II (Paris, ed.OCDE).
- Robson C. (2010). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές (Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, Μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Robson TM, Lavorel S, Clement JC, Le Roux X (2007) *Soil Biol Biogeochem* 39:930–941
- Saunders, L. (1999). Who or What is School “Self-Evaluation for? School Effectiveness and School Improvement, 10(4), 414-429.
- Schildkamp, K. & Visscher, A. (2009). Factors influencing the utilisation of a school selfevaluation instrument. *Studies in Educational Evaluation*, 35, 150–159.
- Smylie, M. A., & Denny, J. W. (1990). Teacher leadership: Tensions & ambiguities in organizational perspective. *Educational Administration Quarterly*, 26 (3), 235–259.
- Stoll, L. Bolam, R. McMahan, A. Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258
- Stoll, L. & Fink, D. (1996). *Changing our schools: Linking school effectiveness & school improvement*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Vanhoof, J. & Van Petegem, P. (2007). Matching Internal and External Evaluation in an Era of Accountability and Development: Lessons from a Flemish Perspective. *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 33, pp. 101-119.
- Vanhoof, J. Petegem, P. & Sven De Maeyer. (2009). Attitudes towards school self-evaluation. In *Studies in Educational Evaluation*, 35, pp. 21-28
- Verma, G., & Mallick, K. (2004). Εκπαιδευτική έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές (μτφρ. Ε. Γρίβα). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74, 255–316

Παραρτήματα

Πρωτόκολλο Συνέντευξης

1ος Ερευνητικός Άξονας: Η συμμετοχή των διευθυντών Π.Ε. στην εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

A. Συμμετοχή σε διαδικασίες Αυτοαξιολόγησης Σχολικών Μονάδων

1. Σε ποιες διαδικασίες Αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας έχετε συμμετάσχει;

B. Δεξιότητες και γνώσεις από τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες Αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας

2. Ποιός ο ρόλος σας στη διαδικασία Εσωτερικής αξιολόγησης;

3. Με ποιους φορείς έχετε συνεργαστεί ;

4. Αναφέρετε ποια εργαλεία χρησιμοποιήσατε

5. Κατασκευάσατε καινούρια εργαλεία ή εμπλουτίσατε τα εργαλεία που προτεινόταν από της οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας;

2ος Ερευνητικός Άξονας: Ανάπτυξη κουλτούρας εσωτερικής αξιολόγησης από τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες αξιολόγησης σχολικής μονάδας

A. Συμμετοχή σε προγράμματα καινοτομιών

6. Έχετε συμμετάσχει σε προγράμματα καινοτόμα, πριν εμπλακείτε στη διαδικασία αξιολόγησης;

7. Εάν ναι, σας επηρέασε θετικά ;

B. Αυτοβελτίωση και εκπαιδευτικά Οφέλη

8. Ωφεληθήκατε από τη συμμετοχή σας στη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης;

9. Εάν ναι, πώς συνέβαλε στην αυτοβελτίωση η συμμετοχή σας στη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης;

Γ. Ανασταλτικοί παράγοντες στην εσωτερική αξιολόγηση

10. Ποιοι παράγοντες διευκόλυναν κατά τη γνώμη σας, τη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης;

11. Ποιοι παράγοντες δυσχέραναν τη διαδικασία κατά την εσωτερική αξιολόγησης;

Δ. Συμμετοχή προαιρετικά σε διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης

12. Θα συμμετείχατε για δεύτερη φορά σε μια διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης εάν ήταν εκούσια(εθελοντική);

3ος Ερευνητικός Άξονας: Καθιέρωση ενός συστήματος εσωτερικής αξιολόγησης

A. Σχολικά Οφέλη από την υλοποίηση διαδικασιών στην εσωτερική αξιολόγηση

13 Υπήρξαν οφέλη για τη σχολική κοινότητα από τη συμμετοχή σας στη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης με βάση την εμπειρία σας;

14. Ποια τα οφέλη από τη συμμετοχή σας στη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης;

15. Ποια είναι τα οφέλη για τη μαθητική κοινότητα από τη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης;

16. Ποια είναι τα οφέλη για τους γονείς από τη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης;

B. Αναφορές για την αναγκαιότητα ενός συστήματος εσωτερικής αξιολόγησης

17. Κατά τη γνώμη σας πιστεύεται στην αναγκαιότητα ενός συστήματος εσωτερικής αξιολόγησης;

4^{ος} Ερευνητικός Άξονας: Η υποχρεωτική καθιέρωση του νομοσχεδίου αξιολόγησης

A. Ενημέρωση των εκπαιδευτικών

18. Τι είδους ενημέρωση έχετε για την επαναφορά της εσωτερικής αξιολόγησης;

B. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

19. Τι είδους ενημέρωση χρειάζεται ο εκπαιδευτικός που θα συμμετάσχει στη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης για την αποφυγή προβλημάτων;

20. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεωρείτε ότι συμβάλει αποτελεσματικά στην υλοποίηση της διαδικασίας της εσωτερικής αξιολόγησης;

Γ. Οι ρόλοι των συντελεστών της εσωτερικής αξιολόγησης

21. Ποιος είναι ο ρόλος κατά τη γνώμη σας για το Διευθυντή του σχολείου στη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης;

22. Ποιος είναι ο ρόλος κατά τη γνώμη σας για τον συντονιστή εκπαίδευσης

κατά τη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης;

23.Τί πιστεύεται για τον ρόλο των γονέων στη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης;

24 Πείτε τη γνώμη σας για τον ρόλο των μαθητών/τριων στη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης;

Δ. Επιτυχή υλοποίηση και προϋποθέσεις για την εσωτερική αξιολόγηση

25. Ποιες προϋποθέσεις κατά τη γνώμη σας θα πρέπει να υφίστανται για την επιτυχία ενός συστήματος αξιολόγησης;

Διευθυντής 1:

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

Ημερομηνία: 09/11/2021

Τόπος: Πύργοι Εορδαίας

Τύπος σχολείου : Δημοτικά

Περιοχή σχολείου: Αστική

Νομός : Κοζάνης

1. ΦΥΛΟ: Άνδρας (v) Γυναίκα

2. ΗΛΙΚΙΑ 53

3. ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ : 25

4. ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ : 5

5. ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Μόνιμος/η (v) Αναπληρωτής/τρια Ωρομίσθιος/α

6. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:

Βασικό πτυχίο (v) Διδασκαλείο.. Μεταπτυχιακό (v) Διδακτορικό.....

7. ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΟΥ : 33

Ερωτήσεις Συνέντευξης

1ος Ερευνητικός Άξονας: Η συμμετοχή των διευθυντών Π.Ε. στην εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

A. Συμμετοχή σε διαδικασίες ΑΣΜ

1. Σε ποιες διαδικασίες Αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας έχετε συμμετάσχει;

«Συμμετείχα στην προαιρετική φάση που έγινε το 2010-2012 αλλά και στην υποχρεωτική μάλιστα ήμουν μέλος μιας τριμελούς ομάδας και ως υποδιευθυντής

ασχολήθηκα με την αποτίμηση της γενικής εικόνας της σχολικής μονάδας και μάλιστα εξ ολοκλήρου».

B. Δεξιότητες και γνώσεις από τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες Αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας

2. Ποιός ο ρόλος σας στη διαδικασία Εσωτερικής αξιολόγησης;

«Εκείνη τη περίοδο να συμμετείχα και ήταν πια θεσμοθετημένη η αξιολόγηση με τον κωδικοποιημένο τρόπο..... με τους άξονες και τα κριτήρια και τη σύνταξη της αναφοράς της γενικότερης πήρα μέρος στις επιμορφωτικές συναντήσεις με τον σχολικό σύμβουλο»

3. Με ποιους φορείς έχετε συνεργαστεί ;

« Έχω συνεργαστεί με ορισμένους εκπαιδευτικούς του σχολείου που υπηρετούσα, όχι με όλους»

4. Αναφέρετε ποια εργαλεία χρησιμοποιήσατε

«Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν το ημερολόγιο, το ερωτηματολόγιο που απευθυνόταν σε μαθητές, ειδικό ερωτηματολόγιο που απευθυνόταν σε γονείς και η διαδικασία της παρατήρησης των μαθητών κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων. Για τη σχέση μεταξύ συναδέρφων επίσης δόθηκε ερωτηματολόγιο»

5. Κατασκευάσατε καινούρια εργαλεία ή εμπλουτίσατε τα εργαλεία που προτεινόταν από της οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας;

«Είχαμε τροποποιήσει ορισμένα κάποια από τα εργαλεία, εμπλουτίσουμε κάποια που υπήρχαν ήδη και κατασκευάσαμε ερωτηματολόγια προκειμένου να παρθούν συνεντεύξεις»

2ος Ερευνητικός Άξονας: Ανάπτυξη κουλτούρας εσωτερικής αξιολόγησης από τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες αξιολόγησης σχολικής μονάδας

A. Συμμετοχή σε προγράμματα καινοτομιών

6. Έχετε συμμετάσχει σε προγράμματα καινοτόμα, πριν εμπλακείτε στη διαδικασία αξιολόγησης;

«Ναι έχω συμμετάσχει. Έπαιρνα πρωτοβουλίες μόνος μου, έχω πάει με μαθητές στον κινηματογράφο και στο θέατρο, εάν είναι καινοτόμο αυτό τότε έχω συμμετάσχει και γω σε αυτή τη διαδικασία»

7. Εάν ναι, σας επηρέασε θετικά ;

«Κατά τη γνώμη μου δεν έχει κάποια σχέση γιατί η συγκεκριμένη παράμετρος που διαλέξαμε να ερευνήσουμε αφορούσε αποκλειστικά και μόνο το μάθημα. ήταν πάνω στο αντικείμενο δεν αφορούσε κάτι άλλο»

B. Αυτοβελτίωση και εκπαιδευτικά Οφέλη

8. Ωφεληθήκατε από τη συμμετοχή σας στη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης;

«Κοιτάζετε να δείτε έτσι όπως έγινε η διαδικασία αρχικά θεώρησα ότι ωφελήθηκα Δεν ξέρω ... αν αυτό μακροπρόθεσμα με έχει ωφελήσει πάρα πολύ ή όχι όμως»

9. Εάν ναι, πώς συνέβαλε στην αυτοβελτίωση η συμμετοχή σας στη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης;

«Μπαίνεις σε μία διαδικασία να μην σκέφτεσαι καθαρά τη διδασκαλία αλλά να βλέπεις όλο το σύνολο του σχολείου δηλαδή να ενδιαφέρεσαι για το σχολικό οργανισμό όχι μόνο μέσα στην τάξη αλλά και γενικότερα για όλο το περιβάλλον του και να σκέφτεσαι όλες τις ... μεταβλητές»

Γ. Ανασταλτικοί παράγοντες στην εσωτερική αξιολόγηση

10. Ποιοι παράγοντες διευκόλυναν κατά τη γνώμη σας, τη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης;

«Ο σημαντικότερος παράγοντας που βοήθησε τη διαδικασία ήταν η ομαδικότητα... είναι ότι πιο σημαντικό. Οι σημαντικοί παράγοντες για μένα είναι αυτοί»

11. Ποιοι παράγοντες δυσχέραναν τη διαδικασία κατά την εσωτερική αξιολόγησης;

«Υπήρξαν κάποιες διαφωνίες έντονες. Μια άποψη είναι η άρνηση σε ότι έχει να κάνει με αξιολόγηση από συναδέλφους και θεωρώ πως αυτό δυσχεραίνει τη διαδικασία»

Δ. Συμμετοχή προαιρετικά σε διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης

12. Θα συμμετείχατε για δεύτερη φορά σε μια διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης εάν ήταν εκούσια(εθελοντική);

«Προσωπικά θα συμμετείχα και αν ήταν προαιρετική, όμως από την άλλη θεωρώ ότι όπως τότε τέθηκε να γίνει πιλοτικά και προαιρετικά αυτό αποτελεί στοιχείο ανάσχεσης, γιατί ελάχιστοι είναι αυτοί που ανταποκρίθηκαν πραγματικά και ελάχιστα σχολεία προχώρησαν τη διαδικασία ουσιαστικά»

3ος Ερευνητικός Άξονας: Καθιέρωση ενός συστήματος εσωτερικής αξιολόγησης

A. Σχολικά Οφέλη από την υλοποίηση διαδικασιών στην εσωτερική αξιολόγηση

13 Υπήρξαν οφέλη για τη σχολική κοινότητα από τη συμμετοχή σας στη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης με βάση την εμπειρία σας;

«Θα ήταν υπερβολή να πω ότι υπήρξαν οφέλη και τα λοιπά γιατί ήταν κάτι το οποίο εφαρμόστηκε για ένα χρόνο τα οφέλη θα ήταν σαφώς πολύ μεγαλύτερα αν υπήρχε συνέχεια...»

14. Ποια τα οφέλη από τη συμμετοχή σας στη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης;

«Απλά πιστεύω ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαμε αλλάξαμε ουσιαστικά τον τρόπο που βλέπουμε τα πράγματα και αυτό σαφώς βελτιώνει την μετέπειτα πορεία.....»

15. Ποια είναι τα οφέλη για τη μαθητική κοινότητα από τη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης;

«Ωφεληθήκαμε εμείς το σχολείο και φυσικά οι μαθητές από τη στιγμή που τους δόθηκε η δυνατότητα να συμμετάσχουν σε διαδικασίες που είχαν προσανατολισμό μαθητοκεντρικό»

16. Ποια είναι τα οφέλη για τους γονείς από τη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης;

«Συμμετείχαν πολλοί λίγοι από τα 120 παιδιά που είχαμε συμπληρώθηκαν καμιά 40αριά ερωτηματολόγια»

B. Αναφορές για την αναγκαιότητα ενός συστήματος εσωτερικής αξιολόγησης

17. Κατά τη γνώμη σας πιστεύεται στην αναγκαιότητα ενός συστήματος εσωτερικής αξιολόγησης;

«Φυσικά, το θέμα είναι να το κάνεις γιατί αυτό θα σε βοηθήσει να έχεις καλύτερα αποτελέσματα και όχι γιατί σε αναγκάζουν να το κάνεις..... είναι σημαντικό τα σχολεία να ορίσουν τι σημαίνει αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα. συνεπώς θεωρώ ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να γνωρίσουν σε βάθος τις διεργασίες αξιολόγησης όλων των παραγόντων που εμπλέκονται»

4^{ος} Ερευνητικός Άξονας: Η υποχρεωτική καθιέρωση του νομοσχεδίου αξιολόγησης

A. Ενημέρωση των εκπαιδευτικών

18. Τι είδους ενημέρωση έχετε για την επαναφορά της εσωτερικής αξιολόγησης;

«Έχω ακούσει κάποιες δηλώσεις από συνδικαλιστικούς φορείς, συναδέλφους γενικότερα από την εκπαιδευτική κοινότητα ότι μάλλον δεν θα προχωρήσουν το σύστημα αξιολόγησης και θα γίνει κάποιο άλλο σύστημα αυτοαξιολόγησης..... αυτοαξιολόγηση ναι, ωραία αλλά γιατί; ποια θα είναι η συνέχεια; και αν όλο το σχέδιο για τη σχολική αξιολόγηση αφορά την λεγόμενη αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών τότε πώς θα αξιοποιηθούν τα δεδομένα αυτά;»

B. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

19. Τι είδους ενημέρωση χρειάζεται ο εκπαιδευτικός που θα συμμετάσχει στη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης για την αποφυγή προβλημάτων;

«Χρειάζεται κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας, αυτό χρειάζεται να δοθεί η ευκαιρία σε όλους να γνωρίσουν στην πράξη το θεσμό της αξιολόγησης συμμετέχοντας οι ίδιοι σε όλη τη διαδικασία, η οποία πρέπει να είναι αντικειμενική με μετρήσιμα αποτελέσματα και ανατροφοδοτούμενη..... να καθοριστεί από ποιους θα γίνεται.....

να ορίσει συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους για κάθε βαθμίδα κλπ. και το σημαντικότερο η εξάλειψη αντικινήτρων δηλαδή να μη συνδεθεί με ποινές, κλίμα φόβου, προσπάθειες χειραγώγησης και τέλος να εστιάσω στην αναγνώριση των καλών προθέσεων εκατέρωθεν του ΥΠΕΠΘ και των εκπαιδευτικών»

20. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεωρείτε ότι συμβάλει αποτελεσματικά στην υλοποίηση της διαδικασίας της εσωτερικής αξιολόγησης;

«Ναι για να πάρεις ιδέες, να μπορείς να κάνεις κάτι διαφορετικό, εννοείται ότι καλό είναι να παρακολουθήσεις κάποια σεμινάρια έτσι ώστε να μπορείς να κάνεις και κάτι καινούριο διαφορετικά μένεις προσκολλημένος στα παλιά η επιστημονική γνώση ή η θεώρηση αλλάζει, εξελίσσεται, το υπουργείο όμως δε φροντίζει αντίστοιχα για τη συνεχή εξέλιξη και δια βίου εκπαίδευση των στελεχών του και αυτό θεωρώ ότι είναι και το κυριότερο πρόβλημα επαφίεται στην επιλογή του καθενός που πολλές φορές αναγκάζεται να πληρώνει για να επιμορφωθείαπό τον ήδη μειωμένο μισθό του»

Γ. Οι ρόλοι των συντελεστών της εσωτερικής αξιολόγησης

21. Ποιος είναι ο ρόλος κατά τη γνώμη σας για το Διευθυντή του σχολείου στη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης;

«Κυριαρχικός και καθοριστικός θεωρώ ότι πρέπει να καλλιεργήσει ένα κλίμα αποδοχής, να υπάρχει η ενεργός συμμετοχή του, η ενδυνάμωση της εμπιστοσύνης του, η διαμόρφωση κουλτούρας ανάληψης πρωτοβουλιών..... δεν γνωρίζω με ποιο τρόπο θα το καταφέρει να το περάσει ... γενικά όμως όλα αυτά προϋποθέτουν την ιδεολογική, συναισθηματική και πνευματική συμφωνία της εκπαιδευτικής κοινότητας»

22. Ποιος είναι ο ρόλος κατά τη γνώμη σας για τον συντονιστή εκπαίδευσης κατά τη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης;

«πιστεύω ότι ο ρόλος του συντονιστή εκπαίδευσης θα πρέπει να λειτουργήσει σαν το ισχυρότατο κίνητρο στην υλοποίηση της αξιολόγησης να αναλάβει την ουσιαστική επιμόρφωση, να βοηθά, να περάσει το όραμα και να μην έχει ρόλο «διακοσμητικό»..... πώς να συμμετάσχω σε μια διαδικασία αξιολόγησης, όταν οι σχολικοί σύμβουλοι δε γνωρίζουν καν το πρόγραμμα σπουδών του σχολείου; »

23.Τί πιστεύεται για τον ρόλο των γονέων στη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης;

«Υπάρχουν τομείς στους οποίους ο ρόλος τους είναι σημαντικός και δεν μπορούν να απουσιάζουν για παράδειγμα όταν διερευνώνται οι σχέσεις στο σχολείο ή το κλίμα θεωρώ ότι ο ρόλος τους πρέπει να είναι «διακριτός»..... Πιστεύω ότι χρειάζεται να ανοίξει ένα «παράθυρο» στην κοινωνία, και να υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ κοινωνίας και σχολείου, να υπάρχει εμπλοκή των γονέων αλλά «όχι σαν ελεγκτές στους κακούς εκπαιδευτικούς» παρά μόνο ισότιμα, οργανωμένα με καταμερισμό

δικαιωμάτων, ευθυνών και υποχρεώσεων δηλαδή όχι όλοι να απαιτούν και να ελέγχουν.....»

24 Πείτε τη γνώμη σας για τον ρόλο των μαθητών/τριων στη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης;

«Θα πρέπει να αποκτήσει το σχολείο οντότητα, οι μαθητές-τριες να γίνουν συμμετοχοί στην μεγάλη προσπάθεια για καλύτερη παιδεία αρκεί και οι ίδιοι σαφώς να έχουν την ενημέρωση που χρειάζεται, ιδίως σε ότι αφορά τους στόχους και να κατανοήσουν ότι στόχος της όλης διαδικασίας είναι το πως θα γίνει το σχολείο καλύτερο, όταν το κατανοήσουν αυτό πιστεύω ότι μπορούν να συμμετάσχουν με τρόπο υπεύθυνο να δικαιούνται δηλαδή όλοι οι συμμετέχοντες να μιλήσουν, να κρίνουν, να αξιολογούν.... γιατί οι καλύτεροι αξιολογητές και προσώπων και έργου στο σχολείο είναι όλοι οι εμπλεκόμενοι.»

Δ. Επιτυχή υλοποίηση και προϋποθέσεις για την εσωτερική αξιολόγηση

25. Ποιες προϋποθέσεις κατά τη γνώμη σας θα πρέπει να υφίστανται για την επιτυχία ενός συστήματος αξιολόγησης;

«Για να έχει επιτυχία ένα σύστημα αυτοαξιολόγησης θα πρέπει πιστεύω η ικανότητα της αυτοαξιολόγησης να είναι επαρκώς ανεπτυγμένη δηλαδή να μπορεί το άτομο να αυτοελέγχεται και να αυτοαξιολογείται εάν δε μπορεί να το εφαρμόσει τότε πώς θα προχωρήσει στη διαδικασία της συλλογικής αξιολόγησης; Μήπως θα μετατραπεί σε μια γραφειοκρατική διαδικασία μόνο;..... πιθανόν να χρειαστεί να ληφθούν υπόψη το περιβάλλον και οι συνθήκες διαβίωσης των μαθητών κάθε περιοχής..... επίσης απαραίτητη προϋπόθεση θεωρώ ότι είναι η ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας και στοχαστικού διαλόγου μεταξύ των εκπαιδευτικών»