

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Διπλωματική εργασία

«Αυτοαξιολόγηση έξι χρόνια μετά: απόψεις , αντιδράσεις και προοπτικές»

της

Φωτιάδου Παρασκευής

Επιβλέπων καθηγητής: Κουτούζης Εμμανουήλ, Καθηγητής Ε.Α.Π

Εξεταστές:

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

Φλώρινα, Φεβρουάριος 2021

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ένα θερμό ευχαριστώ στον επόπτη καθηγητή μου, κ. Κουτούζη Εμμανουήλ, για την τιμή που μου έκανε να συνεργαστώ μαζί του και για την ουσιαστική καθοδήγηση που μου παρείχε σε όλα τα στάδια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας. Ευχαριστώ ακόμη, τους επιβλέποντες καθηγητές, τον κ. Ιορδανίδη Γεώργιο και την κα. Παπαδοπούλου Βασιλική, οι οποίοι στήριξαν επίσης το θέμα της εργασίας μου.

Ευχαριστώ ιδιαίτερα τους συναδέλφους μου, διευθυντές των δημοτικών σχολείων και εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ανταποκρίθηκαν στο αίτημα να συμμετάσχουν στην έρευνα, να μου διαθέσουν τον χρόνο τους, να με εμπιστευτούν και να μοιραστούν μαζί μου την εμπειρία τους παρέχοντάς μου, κατ'αυτόν τον τρόπο, με τις συνεντεύξεις τους ουσιαστική βοήθεια στην ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου που βρίσκεται κοντά μου, για τις εμπνευστικές παραινέσεις, την ηθική συμπαράσταση, το ενδιαφέρον της και την βοήθεια καθ'όλη τη διάρκεια συγγραφής της παρούσας μελέτης. Το πιο μεγάλο ευχαριστώ το οφείλω στη μανούλα μου, η οποία μου κρατούσε συντροφιά όλο αυτό το διάστημα.

Στον γιο μου...

Copyright Φωτιάδου Παρασκευή 2021.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. Allrightsreserved

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στην 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: Φωτιάδου Παρασκευή

A.E.M: 984

Ηλεκτρονική διεύθυνση: youlafo@gmail.com

Έτος εισαγωγής: 2019

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: **«Αυτοαξιολόγηση έξι χρόνια μετά: απόψεις , αντιδράσεις και προοπτικές»**

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 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 το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία 20-01-2021

Η δηλούσα

Φωτιάδου Παρασκευή

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ	9
Περίληψη	10
Abstract.....	11
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	12
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	16
Κεφάλαιο 1 ^ο : Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση	16
1.1 Αξιολόγηση.....	16
1.2 Αξιολόγηση στην εκπαίδευση ή εκπαιδευτική αξιολόγηση.....	19
1.3 Αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.....	21
1.4 Ποιότητα στην εκπαίδευση.....	23
1.5 Αξιολόγηση και ποιότητα	26
1.5.1 Αξιολόγηση και ποιότητα στο διεθνή χώρο	26
1.5.2 Ποιότητα και αξιολόγηση στην Ελλάδα	26
Κεφάλαιο 2 ^ο : Εκπαιδευτικό έργο και η αξιολόγησή του.....	28
2.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «Εκπαιδευτικό έργο».	28
2.2. Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα.	30
2.3. Αναγκαιότητα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.....	34
2.4. Μοντέλα αξιολόγησης	37
2.5. Μορφές και τύποι αξιολόγησης: Ερωτήματα και απαντήσεις.....	39
Κεφάλαιο 3 ^ο : Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.....	47
3.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας».	47
.....	47
3.2. Η λογική της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.....	49
3.3 Θεωρητική βάση της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.....	52
3.3.1. Κοινωνική Ψυχολογία	52
3.3.2 Η οργανωσιακή Ψυχολογία	54
3.3.3. Διοικητική Θεωρία	57

3.4 Προϋποθέσεις της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.....	58
3.5 Βασικές αρχές της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης.....	60
3.6 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.	61
3.7 Η αυτοαξιολόγηση-αξιολόγηση του σχολείου στην Ευρώπη.....	63
3.8 Ευρωπαϊκά και διεθνή προγράμματα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας με συμμετοχή ελληνικών σχολείων	65
Κεφάλαιο 4 ^ο : Η Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας στην Ελλάδα.....	68
4.1 Ιστορική αναδρομή του Νομοθετικού πλαισίου της αξιολόγησης-αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.....	68
4.2. Η πιλοτική και η υποχρεωτική φάση του προγράμματος «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) - Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας».....	72
4.2.1 Το πιλοτικό - ερευνητικό έργο «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας: Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης».....	72
4.3 Οι μετέπειτα εξαγγελίες για την επαναφορά ενός συστήματος αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας	73
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	75
Κεφάλαιο 5 ^ο : Σκοπός και στόχοι.....	75
5.1 Μέθοδος έρευνας.....	75
5.2 Συνέντευξη.....	76
5.2.1 Πρωτόκολλο για διευθυντές	78
5.2.2 Πρωτόκολλο για εκπαιδευτικούς- νέους διευθυντές	78
5.3 Οι συμμετέχοντες στην έρευνα.....	78
5.4 Θέματα Δεοντολογίας.....	80
5.5 Ανάλυση δεδομένων	81
5.6 Κωδικοί και λειτουργικοί ορισμοί.....	81
Κεφάλαιο 6 ^ο : Αποτελέσματα.....	108
6.1 Παρουσίαση αποτελεσμάτων	108
6.2 Περιορισμοί Έρευνας	152
6.3 Συζήτηση-συμπεράσματα.....	152

6.4 Επίλογος.....	158
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	160
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	171
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	174

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 5.1 Απόψεις Διευθυντών για την αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων

Πίνακας 5.2 . Αντιδράσεις που προέβαλλαν αλλά και αντιμετώπισαν οι διευθυντές κατά την «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου -Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης 2013-2014»

Πίνακας 5.3 .Η προοπτική της «Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου -Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης»

Πίνακας 5.4 Απόψεις Εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων

Πίνακας 5.5 Αντιδράσεις των εκπαιδευτικών κατά την «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου -Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης 2013-2014»

Πίνακας 5.6 Η προοπτική της «Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου -Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης»

Πίνακας 5.7 Πρόσθετη ερώτηση που αφορά μόνο τους Νέους Διευθυντές

Πίνακας 6.1 Χαρακτηριστικά Διευθυντών

Πίνακας 6.2 Απόψεις Διευθυντών για την αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων

Πίνακας 6.3 Αντιδράσεις που προέβαλλαν αλλά και αντιμετώπισαν οι διευθυντές κατά την «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου -Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης 2013-2014»

Πίνακας 6.4 Η προοπτική της «Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου -Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης»

Πίνακας 6.5 Χαρακτηριστικά Εκπαιδευτικών και Νέων Διευθυντών

Πίνακας 6.6 Απόψεις Εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων

Πίνακας 6.7 Αντιδράσεις των εκπαιδευτικών κατά την «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου -Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης 2013-2014»

Περίληψη

Το ζήτημα της αξιολόγησης απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα τις τελευταίες δεκαετίες, σε διεθνές και εθνικό επίπεδο. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα απουσίαζε παντελώς οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης της εκπαίδευσης για περισσότερο από τριάντα χρόνια. Ωστόσο προσπάθειες έγιναν πολλές, άλλα τελικά για διάφορους λόγους οδηγούνταν σε αδρανοποίηση ή ακόμη και σε κατάργηση.

Μια από τις πολλές προσπάθειες εφαρμογής ενός συστήματος αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ήταν η υποχρεωτική εφαρμογή του θεσμού της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας σε όλες τις σχολικές μονάδες της επικράτειας το σχολικό έτος 2013-2014. Όμως αντιμετωπίστηκε ως μια διεκπεραιωτική, άκρως γραφειοκρατική διαδικασία, συνδεδεμένη με την παθογένεια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Παρόλα αυτά το ζήτημα παραμένει επίκαιρο καθώς επανέρχεται διαρκώς σε κάθε προσπάθεια εκπαιδευτικού σχεδιασμού σε κεντρικό επίπεδο. Μάλιστα, το 2020 επανήλθαν τα σενάρια για την επαναφορά του θεσμού.

Στην παρούσα εργασία απευθυνθήκαμε σε διευθυντές, εκπαιδευτικούς αλλά και νέους διευθυντές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων, των αντιδράσεων αλλά και των προοπτικών που διαβλέπουν αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση έξι χρόνια μετά την υποχρεωτική εφαρμογή της.

Διαπιστώθηκε πως με τον όρο αξιολόγηση εννοείται την διαπίστωση των πεπραγμένων ενώ με τον όρο αυτοαξιολόγηση η διαδικασία της αξιολόγησης που υλοποιείται από τα ίδια τα άτομα της σχολικής μονάδας, Σκοπός της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.. Επίσης θεωρείται η αξιολόγηση αναγκαία αλλά με προϋποθέσεις.

Ωστόσο διαπιστώθηκε πως υπήρχαν αντιδράσεις, κατά την εφαρμογή της, ενώ έλλειπαν οι απαραίτητες προϋποθέσεις. Επιπλέον, πριν να αρχίσει η (επαν)εφαρμογή του μέτρου, κρίνονται αναγκαίες αλλαγές. Τέλος διατυπώθηκαν προτάσεις.

Λέξεις κλειδιά : αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας, απόψεις, αντιδράσεις, προοπτικές

Abstract

The issue of evaluation has preoccupied the educational community for the last decades, at both international and national level. In Greek educational system, any form of educational evaluation was completely absent for more than thirty years.

However, many attempts were made, but in the end, for a variety of reasons, they were led to inactivation or even abolition.

One of the efforts to implement an assessment system in Greek educational system was the mandatory implementation of the school self-assessment system in all schools of the country during the school year 2013-2014. However, it was treated as a procedural, highly bureaucratic process, linked to the pathogenesis of the Greek educational system.

Nevertheless, the issue remains topical as it constantly reappears in every educational planning effort at central level. In fact, the self-assessment process is planned to be conducted during the school year 2020.

In the current work, we addressed principals (both experienced and not) as well as teachers of Primary Education in order to explore their views and reactions, six years after its mandatory implementation and the prospects for the upcoming self-assessment. It was found that the term evaluation means the ascertainment of what has been done, while the term self-evaluation means the process of evaluation that is implemented by the individuals of the school unit. The purpose of the evaluation of the school unit is the improvement of the educational work. Also, it was made clear that the evaluation is considered necessary, but under certain conditions.

However, it was found that there were reactions during its implementation, while the necessary conditions were missing. In addition, before the (re)implementation of this measure, prerequisite conditions and actions are deemed necessary. Finally, suggestions were made.

Key words: Assessment of the school unit, opinions, reactions, prospects.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες, σε διεθνές και εθνικό επίπεδο το ζήτημα της αξιολόγησης απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα. Στο πλαίσιο αυτό, έχουν προταθεί διάφορα μοντέλα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ανάμεσα σε αυτά και το μοντέλο της εσωτερικής αξιολόγησης ή αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Από το 1982, με την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή, στη χώρα μας ουσιαστικά δεν εφαρμόζεται καμιά μορφή αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Βέβαια προσπάθειες έγιναν πολλές, όλες όμως έμειναν ανενεργές ή υλοποιήθηκαν περιστασιακά, είτε γιατί οι εκπαιδευτικοί αντέδρασαν σθεναρά και μαζικά, είτε γιατί η πολιτική ηγεσία δεν είχε την πολιτική βούληση να τις εφαρμόσει.

Ειδικότερα για την αυτοαξιολόγηση από το 1997 το ΥΠΑΙΘ έχει ξεκινήσει προσπάθειες για την εφαρμογή του θεσμού της αυτοαξιολόγησης στις σχολικές μονάδες της επικράτειας. Τελικά θεσπίστηκε 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 καθορίζεται ότι από το σχολικό έτος 2013-14 η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας με τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης σε όλες τις σχολικές μονάδες θα εφαρμοστεί σταδιακά και με την υπ' αριθμ. 190089/Γ1/10-12-2013 υποχρεωτικά.

Όμως αντιμετωπίστηκε ως μια διεκπεραιωτική, άκρως γραφειοκρατική διαδικασία, συνδεδεμένη με την παθογένεια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Θεωρήθηκε από μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας ως «επιβεβλημένη» από την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική στο πλαίσιο της οικονομικής κρίσης, ταυτίστηκε με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, αποδοκιμάστηκε από την εκπαιδευτική κοινότητα, απαξιώθηκε και οδηγήθηκε τελικά σε αναστολή (αναβολή), με την αλλαγή κυβέρνησης, το 2015.

Αν και την τελευταία εξαετία δεν πραγματοποιήθηκε Αυτοαξιολόγηση σε καμιά σχολική μονάδα της χώρας, το ζήτημα παραμένει αρκετά επίκαιρο καθώς επανέρχεται διαρκώς σε κάθε προσπάθεια εκπαιδευτικού σχεδιασμού σε κεντρικό επίπεδο. Μάλιστα, το 2020 επανήλθαν τα σενάρια για την επαναφορά του θεσμού. «Τον προσεχή Σεπτέμβριο αναμένεται να ξεκινήσει η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και τη σχολική χρονιά 2021-2022 η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών» δημοσιεύτηκε. (AlfaVita - Εκπαιδευτικό Ενημερωτικό Δίκτυο 18.02.2020-09:54). Αλλά και κατά την περιήγησή μας στη βιβλιογραφία διαπιστώσαμε πως μεγάλο ενδιαφέρον εκδηλώνεται τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα και διεθνώς, για τα ζητήματα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης (Broadfoot, 1996).

Αυτό αφενός οφείλεται στην έλλειψη των παρεχόμενων οικονομικών πόρων στην εκπαίδευση, επομένως, στην αναγκαιότητα για διασφάλιση της όσο το δυνατόν καλύτερης απόδοσης των πόρων που έχουν επενδυθεί, και αφετέρου στην τάση για αποκέντρωση που παρατηρείται ώστε να γίνουν τα σχολεία πιο αυτόνομα αλλά και με υποχρέωση λογοδοσίας (Γκανάκας, 2006). Επιπλέον το σύστημα αξιολόγησης που επικρατεί σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, είναι γενικά παραδεκτό ότι είναι ο καθρέφτης του και συνδέεται με το σύνολο των λειτουργιών του εκπαιδευτικού συστήματος (MacBeath, 2001b). Ο τρόπος διεξαγωγής της αξιολόγησης και το οργανωτικό της κλίμα αποτελούν στοιχεία της ταυτότητας του εκπαιδευτικού συστήματος. Επιπλέον δείχνει την πραγματική αξία ή απαξία όλων των εμπλεκόμενων και την ποιότητα της αμφίδρομης διαδικασίας που ονομάζεται παιδαγωγική σχέση (Πασιαρδής, 1995: 70).

Ωστόσο τα ερωτήματα που τίθενται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης είναι πολλά και αναφέρονται στο ποιος αξιολογεί, πότε αξιολογεί, τι/ποιον αξιολογεί και με τι σχετική βαρύτητα, με ποια είναι τα κριτήρια, πώς αξιολογεί, γιατί αξιολογεί και τέλος πώς αξιοποιούνται & ποιος ενημερώνεται για τα αποτελέσματα. Κουτούζης,(2008) Έτσι η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι μια σύνθετη και πολύπτυχη διαδικασία (Ζουγανέλη κ.α., 2007).

Επιπλέον διαπιστώσαμε πως, μόνο όταν η αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας συνδέονται στενά προκύπτουν ουσιαστικά αποτελέσματα (MacBeath, 1999) και συνεχίζει πως πρόκειται για μία «εκ των έσω» αξιολόγηση της σχολικής μονάδας που στόχο έχει να την βελτιώσει μέσω μιας συνεχόμενης διαδικασίας αυτοκριτικής. Τέλος επειδή η αυτοαξιολόγηση είναι μια διαδικασία που εφαρμόζεται από τους ίδιους τους αποδέκτες ή μέρος αυτών και ως εκ τούτου διαφέρει από μια αξιολόγηση που διενεργείται από άτομα ξένα προς τη σχολική μονάδα εξυπηρετεί σε μεγάλο βαθμό τις αρχές της δημοκρατικότητας και της διαφάνειας που πρέπει να χαρακτηρίζουν ένα σύστημα αξιολόγησης ενώ παράλληλα μπορεί να θεωρηθεί πως η αυτοαξιολόγηση αποτελεί διαδικασία υποστηρικτική προς την αυτονομία της σχολικής μονάδας (OECD, 1998).

Από όσα αναφέραμε φαίνεται ότι η εκπαιδευτική μονάδα στην Ελλάδα βρίσκεται αντιμέτωπη με ένα «επιχειρησιακό πρόβλημα» που μπορεί να αξιοποιηθεί ως ευκαιρία ή να λειτουργήσει ως απειλή. Το «πρόβλημα» αυτό είναι ότι το ζήτημα της αξιολόγησης τίθεται συνεχώς, επιτακτικά, ενίοτε και ως απειλή από την κεντρική εξουσία αλλά και από το διεθνές περιβάλλον ως προϋπόθεση για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου η οποία με τη σειρά της προβάλλεται ως «κοινωνική απαίτηση». Κουτούζης,(2008)

Παρά τα παραπάνω στην Ελλάδα η αυτοαξιολόγηση δεν φαίνεται να έχει εδραιωθεί στην συνείδηση της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να συμβάλει στον διάλογο, που παραμένει ανοιχτός και ιδιαίτερα επίκαιρος αφενός και η τετραετία εφαρμογής αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου – διαδικασίες αυτοαξιολόγησης 2010-2014, αποτελεί υπαρκτή πραγματικότητα αφετέρου. Σε αυτή την περίπτωση είναι αναγκαία η διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών αλλά και εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπαίδευσης, για να αξιοποιήσουμε την εμπειρία που αποκόμισαν από την εμπλοκή τους στις διαδικασίες αυτές, καθώς οι απόψεις και αντιλήψεις τους έχουν βαρύνουσα σημασία, προκειμένου να διερευνήσουμε τις απόψεις τους με βάση τις αντιδράσεις που προκλήθηκαν και τις προοπτικές καθιέρωσης ενός συστήματος Αξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας. Συνεπώς, κρίνεται αναγκαία η περαιτέρω εξέταση του ζητήματος.

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι, η διερεύνηση των απόψεων, των αντιδράσεων αλλά και των προοπτικών που διαβλέπουν τόσο οι διευθυντές όσο και των εκπαιδευτικοί οι Διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση έξι χρόνια μετά την υποχρεωτική εφαρμογή της.

Τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία αναδύθηκαν είναι τα ακόλουθα:

- 1) Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών-διευθυντών για την αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων;
- 2) Ποιες αντιδράσεις προέβαλαν αλλά και αντιμετώπισαν οι διευθυντές-οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών κατά την «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας-Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης 2013-2014».
- 3) Ποια η προοπτική της «Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας-Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης»

Η εργασία αυτή αποτελείται από το θεωρητικό και το ερευνητικό μέρος .

Το θεωρητικό περιλαμβάνει τέσσερα κεφάλαια:

Το πρώτο κεφάλαιο αφορά την Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Αποσαφηνίζονται οι έννοιες «αξιολόγηση» και «εκπαιδευτική αξιολόγηση» ενώ επιχειρείται να αποδειχτεί η αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Επιπλέον αναφέρεται στην ποιότητα στην εκπαίδευση και στην αξιολόγηση και ποιότητα

Το δεύτερο κεφάλαιο αφορά το Εκπαιδευτικό έργο και την αξιολόγησή του. Γίνεται εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «εκπαιδευτικό έργο». Αναφέρεται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και στην αναγκαιότητα αξιολόγησης του. Επιπλέον παρατίθενται τα

μοντέλα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, οι μορφές και τύποι αξιολόγησης καθώς και ερωτήματα και απαντήσεις στην αξιολόγηση και ποιότητα.

Το τρίτο κεφάλαιο αφορά την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Αποσαφηνίζεται εννοιολογικά ο όρος «αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Παρατίθενται η λογική, η θεωρητική βάση, οι προϋποθέσεις οι βασικές αρχές, τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Επίσης γίνεται αναφορά στην αυτοαξιολόγηση-αξιολόγηση του σχολείου στην Ευρώπη και στα Ευρωπαϊκά και διεθνή προγράμματα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας με συμμετοχή ελληνικών σχολείων.

Το τέταρτο κεφάλαιο αναφέρεται στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας στην Ελλάδα. Αρχικά γίνεται μια ιστορική αναδρομή του Νομοθετικού πλαισίου της αξιολόγησης-αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Στη συνέχεια αναφέρεται η πιλοτική και η υποχρεωτική φάση του προγράμματος «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) - Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας». Το πλαίσιο Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και οι μετέπειτα εξαγγελίες για την επαναφορά ενός συστήματος αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Το ερευνητικό περιλαμβάνει δυο κεφάλαια:

Το πέμπτο κεφάλαιο αναφέρεται στους σκοπούς, τους στόχους, τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία αναδύθηκαν. Την μέθοδο έρευνας και το ερευνητικό εργαλείο καθώς επίσης στους θεματικούς άξονες και τα πρωτόκολλα που χρησιμοποιήθηκαν. Στους συμμετέχοντες στην έρευνα, στην ανάλυση δεδομένων και στους κωδικούς και λειτουργικούς ορισμούς.

Το έκτο κεφάλαιο αφορά τα αποτελέσματα της έρευνας και τους περιορισμούς της. Ακολουθεί η συζήτηση-συμπεράσματα και τέλος ο επίλογος.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Κεφάλαιο 1^ο: Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση

1.1 Αξιολόγηση

Ο όρος αξιολόγηση είναι μία έννοια για την οποία γίνεται λόγος σε διάφορες μορφές της ανθρώπινης δραστηριότητας αφού εμφανίζεται σε πλείστους τομείς ως δομικό συστατικό. Ωστόσο είναι μία πολύπλοκη έννοια, συγκεχυμένη και εμπεριέχει πολλές σημασίες. Έτσι της αποδίδουν διαφορετική έννοια και περιεχόμενο και την αντιλαμβάνονται και την ερμηνεύουν με ποικίλους τρόπους τόσο οι ερευνητές όσο οι αξιολογητές, οι παιδαγωγοί κ.α.. Η πολυσημία μιας έννοιας όμως δεν ταιριάζει στην επιστήμη η οποία απαιτεί ακρίβεια και σαφήνεια. Για αυτό το λόγο θα πρέπει να γίνει οριοθέτηση της έννοιας της αξιολόγησης. Προτού όμως προχωρήσουμε σε αυτό καλό θα ήταν να λάβουμε υπόψη μας ότι η αξιολόγηση είναι μία διαδικασία που συνέβαινε και θα συμβαίνει πάντα όπως υποστηρίζει ο Howsman (οπ.αν.στο Προδρόμου,1992 :16) λέγοντας :*«ότι όπου υπάρχουν ανθρώπινα όντα εκεί θα υπάρχει και αξιολόγηση»*

Κοιτώντας τόσο στην ελληνική όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία προκύπτουν δύο θέσεις σχετικά με την αξιολόγηση.

Μία γενική θέση που συναντάται στο λεξικό του Τεγόπουλου- Φυτράκη(1993:79) όπου ερμηνεύεται το ρήμα αξιολογώ ως εξής: *«προσδιορίζω την αξία προσώπου ,αντικειμένου επίδοσης σχέσεως, μεθόδου, τεχνικής κ.λ.π.»* . Παρόμοια απόδοση του όρου υποστηρίζουν και οι Worthen&Sanderers(1973&1987) (οπ. αν. στο Δημητρόπουλος 1999:25) λέγοντας ότι η αξιολόγηση είναι *«ο καθορισμός της αξίας κάποιου προσώπου πράγματος κ.λ.π.»*. Παρεμφερείς είναι και ο ορισμός που δίνει ο Delandsheere που πρεσβεύει ότι: *«αξιολόγηση λέγεται η κοινωνική διεργασία που καταλήγει στην έκφραση μιας αξιολογικής κρίσης»* (οπ. αν στο Σαπουνάς, 2014:14, Παμούκτσογλου 2007: 182).

Στην ελληνική βιβλιογραφία ο πιο γενικός και ταυτόχρονα πιο συνοπτικός ορισμός που υπάρχει στα περισσότερα εγχειρίδια βασίζεται στην άποψη του Scriven είναι ο εξής

:«αξιολόγηση είναι η απόδοση μιας ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο αντικείμενο ή πράγμα με βάση συγκεκριμένα σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια και μέθοδο εκτίμησης» (Scriven,1991:1 · Κασσωτάκης, 2001: 15 Σαπουνάς , 2014:14) Σε αυτό θα μπορούσαμε να συμπληρώσουμε ότι η αξιολόγηση αφορά και την κατάταξη ενός προσώπου ή πράγματος κ.λ.π σύμφωνα με την αξία τους (Χαρακόπουλος, 1998).

Και μια πιο ειδική θεώρηση που υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία σχεδίασης, συλλογής και παροχής πληροφοριών που αποσκοπεί στο να διευκολύνει την επιλογή μεταξύ εναλλακτικών λύσεων. (Stufflebeam et.al,1971). Για τον Galloway η αξιολόγηση είναι ένας πολύ ευρύς όρος ο οποίος αναφέρεται τη συνεχή διαδικασία συλλογής πληροφοριών κριτικής αυτών των πληροφοριών και λήψης αποφάσεων. Όπως και οι Stufflebeam et. al (1971)καθώς και η Weiss τονίζουν πως η αξιολόγηση είναι η διαδικασία που στοχεύει στην ενίσχυση των δυνατοτήτων επιλογής εναλλακτικών λύσεων (οπ.αν στο Δημητρόπουλος, 1999: 24- 25). Στην ίδια κατεύθυνση ο Beedy ορίζει την αξιολόγηση: «ως η συστηματική συλλογή και ερμηνείας δεδομένων που οδηγεί ως μέρος μιας διαδικασίας σε μία αξιολογική κρίση με σκοπό τη δράση»(οπ. αν. στο Καπαχτής, 2008: 18).

Επίσης ο Alkin ,ορίζει την αξιολόγηση ως τη διαδικασία καθορισμού των ειδών των αποφάσεων που πρέπει να ληφθούν την επιλογή τη συλλογή και την ανάλυση πληροφοριών που απαιτούνται για τη λήψη αυτών των αποφάσεων και την παροχή αυτών των πληροφοριών σε εκείνους που πρόκειται να πάρουν απόφαση . Ο Bill Trochim ορίζει την αξιολόγηση «ως συστηματική ικανότητα και επιτυχία των πληροφοριών να παρέχουν την απαραίτητη ανατροφοδότηση» (οπ. αν στο Δημητρόπουλος, 1999:24-25,28).

Σύμφωνα με τον (Βεργίδη,2001) αφού έχει καθορίσει τα κριτήρια εφαρμογής διατυπώνει πως η αξιολόγηση είναι μία ερευνητική δραστηριότητα που διακρίνεται από διεπιστημονική προσέγγιση , προϋποθέτει τη συγκρότηση διεπιστημονικής ερευνητικής ομάδας, εφαρμόζει θεωρίες, μεθόδους και τεχνικές των κοινωνικών επιστημών και αποτελεί σημαντικό εργαλείο λήψης αποφάσεων.

Σε αυτήν την θεώρηση ο Καψάλης(1994) συμπληρώνει πως η αξιολόγηση είναι μία διαδικασία σύμφωνα με την οποία αποδίδουμε μία αξία σε κάτι, χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα κριτήρια. Η αξιολόγηση προϋποθέτει τη μέτρηση ενός πράγματος με βάση μία δεδομένη μονάδα μέτρησης. Από την πλευρά της η μέτρηση προϋποθέτει την εξέταση στοιχείων στα οποία θα στηριχθεί η μέτρηση και καταλήγει στην έκφραση του αποτελέσματος (Καψάλης, 1994). Άρα η αξιολόγηση και η μέτρηση είναι στενά συνδεδεμένες αφού η μέτρηση γίνεται με σκοπό την αξιολόγηση και η αξιολόγηση κάποιου σκοπού απαιτεί μια κλίμακα μέτρησης (Φράγκος, 1997).

Επομένως :«η αξιολόγηση είναι μία διαδικασία που «αποβλέπει να προσδιορίσει όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της αλλά και με συγκεκριμένα κριτήρια και συγκεκριμένη μεθοδολογία»,(Κωνσταντίνου,2002:37-51) «ώστε να διαπιστωθεί ο βαθμός επίτευξης του αρχικά σχεδιασμένου στόχου και βεβαίως τον παραμέτρου που παρεμπόδισαν την επίτευξη του» (Κωνσταντίνου,2002:37-51).

Στο σημείο αυτό παραθέτουμε πως η Ευρωπαϊκή Ένωση όσο και ο ΟΟΣΑ υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση αποτελεί μία συστηματική διαδικασία με συγκεκριμένους στόχους, αυστηρό σχεδιασμό, προσδιορισμένες τεχνικές και αποτελέσματα τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τον οποιοδήποτε αξιολογητή ο οποίος χρησιμοποιεί τις ίδιες μεθόδους και δεδομένα. Επίσης οφείλει να προσαρμόζεται στις ανάγκες των χρηστών ,να απαντά σε υποθέσεις με σαφήνεια συνδυάζοντας την αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα καθώς επίσης να παρέχει χρήσιμες πληροφορίες στα κέντρα αποφάσεων, λαμβάνοντας υπόψη τις πολιτικές συγκυρίες και τους διαθέσιμους πόρους (οπ.αν στο Παμούκτσογλου,2003).

Επιπρόσθετα στο προεδρικό Διάταγμα (Π.Δ 8/1995) ορίζεται η αξιολόγηση ως: «η διαδικασία που αποσκοπεί στο να προσδιορίσει κατά τρόπο συστηματικό και αντικειμενικό το αποτέλεσμα ορισμένης δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους τους οποίους αυτή επιδιώκει και την καταλληλότητα των μέσων και των μεθόδων που χρησιμοποιούνται για την επίτευξή τους».

Αφού παραθέσαμε ένα πλήθος ορισμών ελλήνων και ξένων επιστημόνων προσθέτουμε και τον ορισμό του Μαυρογιώργου,(2002)σύμφωνα με τον οποίο ως αξιολόγηση θα μπορούσαμε να ορίσουμε τη συστηματική διαδικασία κατά την οποία αποδίδουμε μία ορισμένη ποσοτική η ποιοτική αξία σε ένα αντικείμενο μέσο αποτέλεσμα πρόσωπο εφαρμόζοντας συγκεκριμένα κριτήρια και μεθοδολογία.

Ωστόσο καταλήγοντας, μπορούμε να ορίσουμε ως αξιολόγηση το τελευταίο στάδιο της Διοικητικής διαδικασίας η οποία ξεκινάει από τον προγραμματισμό ακολουθείται από την οργάνωση, την εφαρμογή και την υλοποίηση των στόχων που ορίζονται και καταλήγει με την αξιολόγηση και τον απολογισμό. Πρόκειται δηλαδή για ένα τρόπο διαπίστωσης της αξίας των δράσεων, των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων και στη συνέχεια μέσω της ανατροφοδότησης την αναπροσαρμογή των στόχων της οργάνωσης και την υλοποίησή τους. (Κουτούζης,2003).

1.2 Αξιολόγηση στην εκπαίδευση ή εκπαιδευτική αξιολόγηση

Όπως ήδη έχει τονιστεί, στη σημερινή κοινωνία η αξιολόγηση συνιστά βασικό στάδιο κάθε οργανωμένης και συστηματικής διαδικασίας την οποία χαρακτηρίζει πρωταρχικά ο σχεδιασμός, προγραμματισμός και στη συνέχεια η υλοποίηση-εφαρμογή του (Κωνσταντίνου, 2002: 3). Όταν η αξιολόγηση εστιάζεται στο χώρο της εκπαίδευσης ή σε επιμέρους πτυχές του τότε μιλάμε για αξιολόγηση στην εκπαίδευση ή εκπαιδευτική αξιολόγηση. Όμως πώς ορίζεται η εκπαιδευτική αξιολόγηση σε ποιους τομείς της εκπαίδευσης απευθύνεται και ποιο είναι το περιεχόμενό της; Ένα μεγάλο φάσμα περιγραφών και αποτιμήσεων στο χώρο της εκπαίδευσης προκύπτει από την προσπάθεια οριοθέτησης της έννοιας της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Σύμφωνα με τον Μπουζάκη,(1998) η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι το σύνολο των οργανωμένων και συστηματικών διαδικασιών που στοχεύουν στην αποτίμηση και τον προσδιορισμό της πορείας των αποτελεσμάτων όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, βιβλίο, πρόγραμμα των μεθόδων υποδομής μαθητών και εκπαιδευτικών. Ο συγκεκριμένος ορισμός αναφέρεται γενικότερα στην αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού συστήματος και όχι μεμονωμένων συντελεστών του.

Σε παρόμοια κατεύθυνση κινούνται και οι Καλομοίρης και Χαραμής(2002:233) και Δημητρόπουλος(1999:27). Συγκεκριμένα ο Δημητρόπουλος θεωρεί την εκπαιδευτική αξιολόγηση: *«ως συστηματική και οργανωμένη διαδικασία κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, μέσα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμούνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και μέσα και προκαθορισμένους σκοπούς».*

Ο Χαρακόπουλος, (1998) εκτιμά πως με τον όρο εκπαιδευτική αξιολόγηση μπορεί να εννοηθεί γενικά η αξιολόγηση που αφορά όλους τους τομείς και όλα τα επίπεδα των παραγόντων που αποτελούν την θεσμοποιημένη εκπαίδευση, στους οποίους περιλαμβάνονται οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, το διοικητικό προσωπικό, τα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια, η υλικοτεχνική υποδομή κτλ.

Κατά τον Megnier η εκπαιδευτική αξιολόγηση *ορίζεται: «ως σε ένα πολύπλοκο σύνολο τεχνικών και μεθόδων το οποίο αποσκοπεί στο να δείξει αν οι στόχοι της εκπαίδευσης επιτεύχθηκαν και σε ποιο βαθμό»* (οπ. αν στο Σαπουνάς 2014 :15). Ενώ η Βαλσαμάκη περιορίζει την έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης κυρίως στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων μιας μέτρησης σύμφωνα με ένα συγκεκριμένο κριτήριο (οπ. αν στο Δημητρόπουλος 1983 :16 · οπ. αν στο Δημητρόπουλος 1999 :27).

Κατά τον Scriven η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι: «τέχνη και επιστήμη γιατί συνδέεται με την ψυχολογία με ένα ιδιαίτερο τρόπο που εκφράζεται με την αντίδραση στα αξιολογικά φαινόμενα από όσους δέχονται την αξιολόγηση ή την ασκούν» (Καπαχτσή, 2008 :18-19).

Ο Wholey όπως και ο Borich εστιάζουν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και έτσι θεωρούν την αξιολόγηση ως την εκτίμηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που συνθέτουν όλο το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση πρέπει να ενδιαφέρεται για τα αποτελέσματα μιας εκπαιδευτικής προσπάθειας, άρα η έμφαση της αξιολόγησης θα πρέπει να βρίσκεται στην αξία των αποτελεσμάτων ενός προγράμματος (οπ. αν στο Δημητρόπουλος, 1983: 1).

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη,(2003) ο στόχος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι η βελτίωση η αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και η γνώση του επιτελούμενο έργου σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα και ειδικότερα σε κάθε σχολική μονάδα. Επιπρόσθετα η εκπαιδευτική αξιολόγηση στοχεύει στην προώθηση διαδικασιών ανάπτυξης τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των σχολικών μονάδων καθώς και στην ανάπτυξη πρωτοβουλιών σε όλα τα επίπεδα εθνικό περιφερειακό και τοπικό με απώτερο σκοπό την ορθολογική λήψη αποφάσεων για τα εκπαιδευτικά πράγματα (Σολομών, 1999) .

Ο Ματσαγούρας, (2004 :304) ορίζει ως εκπαιδευτική αξιολόγηση το σύνολο των επιμέρους συστηματικών και οργανωμένων και διαδικασιών που αποσκοπούν στον προσδιορισμό και την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, του εκπαιδευτικού, των μαθητών, του αναλυτικού προγράμματος και του σχολικού συστήματος.

Λαμβάνοντας όλες τις παραπάνω θέσεις καταλήγουμε πως η εκπαιδευτική αξιολόγηση όπως κάθε αξιολόγηση είναι μία συστηματική οργανωμένη διαδικασία η οποία μπορεί να αφορά σε όλους τους τομείς ενός εκπαιδευτικού συστήματος με στόχο τη βελτίωση τόσο των άψυχων -βιβλία αναλυτικά προγράμματα σπουδών υλικοτεχνικές υποδομές κ.λ.π.- όσο και των εμψύχων -εκπαιδευτικών μαθητών διοικητικού προσωπικού- των συντελεστών του (οπ. αν στο Δημητρόπουλος ,1999).

Όμως το οποιοδήποτε εκπαιδευτικό σύστημα αναπτύσσεται μέσα στην κοινωνία με την οποία αλληλεπιδρά. Υπάρχουν εξωγενείς παράγοντες που το επηρεάζουν και επηρεάζει όπως οικονομικοί, πολιτικοί, πολιτιστικοί, φυσικοί κ.λ.π.. Επομένως εξαιτίας αυτού του γεγονότος, η εκπαιδευτική αξιολόγηση για να είναι αποτελεσματική οφείλει να έχει χαρακτήρα ανατροφοδοτικό-βελτιωτικό και όχι κατασταλτικό.

Άλλωστε «η αξιολόγηση στην εκπαίδευση δεν πρέπει να αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά

καλείται να είναι η κατάληξη και το συλλεκτικό υλικό του ιστού κάθε Διοικητικής διαδικασίας»(Κουτούζης, 2008: 15).

1.3 Αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Όπως προείπαμε η αξιολόγηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με όλους τους τομείς της ανθρώπινης δράσης :«Δεν υπάρχει τομέας της ανθρώπινης δραστηριότητας από τον οποίο να απουσιάζει η διαδικασία της αξιολόγησης είτε σε επίσημη είτε σε ανεπίσημη μορφή. Κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα, είτε αυτή αποτελεί μια κοινή προσπάθεια από την καθημερινή ζωή είτε αυτή παίρνει οργανωμένη και συστηματική μορφή, ενέχει το στοιχείο της αξιολόγησης, η οποία μπορεί να αποτελεί μια απλή κριτική ή να ακολουθεί τη μεθοδολογικά τυπική διαδικασία της αποτίμησης-έκβασης του αποτελέσματος» (Κωνσταντίνου, 2007: 13).

Αποτελεί διαδικασία συνυφασμένη με οποιοδήποτε εγχείρημα, αποτελεί την πυξίδα που πιστοποιεί ότι ακολουθούμε την προεπιλεγόμενη πορεία και μας προφυλάσσει από παρεκκλίσεις. Για αυτό άλλωστε, ιδιαίτερα στην εκπαίδευση ,η αξιολόγηση οφείλει να είναι συνεχής και αδιάλειπτη καλύπτοντας όλες τις παραμέτρους και τους τομείς του εγχειρήματος. Το να την αφήσουμε για το τέλος είναι καθώς σημειώνει ο Bruner είναι σαν να αφήνουμε τη στρατιωτική αντικατασκοπεία για μετά το τον πόλεμο. Το να παραλείπουμε εντελώς σημαίνει ότι ποτέ δεν θα ξέρουμε με βεβαιότητα αν έχουμε φτάσει στον προορισμό μας.(Π.Ι.2000). Επιπλέον παρέχει την αναγκαία πληροφόρηση για τη λήψη στρατηγικών και λειτουργικών αποφάσεων (Tsiakkiros&Pasiardis, 2002: 80).

Άλλωστε όπως ήδη έχουμε τονίσει είναι μία διαδικασία, που θεωρείται πλέον απαραίτητη για την ολοκλήρωση οποιαδήποτε προγράμματος ή δραστηριότητας που παράγει αποτελέσματα και αναφέρεται στην κοινωνική και οικονομική ζωή των ατόμων και όσον αφορά την εκπαίδευση η αναγκαιότητα της αναγνωρίζεται από όλα τα εμπλεκόμενα μέρη: κυβέρνηση, κόμματα, εκπαιδευτικούς, συνδικαλιστές, εργατικές οργανώσεις (Δούκας, 1997: 26 Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999 :20).

Ο Φράγκος, (1991:3) θεωρεί ότι η αξιολόγηση αποτελεί ένα αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης και δεν είναι μία απλή αυτόνομη διαδικασία. Ταυτόχρονα, θεωρεί την αξιολόγηση ως το μηχανισμό που συνδέεται με όλα τα εκπαιδευτικά ζητήματα.

Εξάλλου μετά τη συνθήκη του Μάαστριχτ στο Λευκό Βιβλίο για την εκπαίδευση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής εμπεριέχεται η αξιολόγηση ανάμεσα στις λέξεις κλειδιά(Καπαχτσής, 2008: 26- 28) και ότι χάρη σε αυτήν επιτυγχάνεται η εναρμόνιση των χωρών-μελών της

Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ιδιαίτερα η Unesco διαπίστωσε με σαφήνεια τη θέση της ότι όπου δεν υπάρχει αξιολόγηση δεν υπάρχει πρόοδος άρα και δημοκρατία (Τσαγκαρλή- Διαμάντη, 2003: 12).

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση θεωρείται αναγκαία διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής και αποσκοπεί στη διατύπωση αξιολογικών κρίσεων για την εφαρμογή και παραγωγή επιστημονικής γνώσης για τα αποτελέσματά της (Βεργίδης & Καραλής, 1999:118).

Σύμφωνα με την Υφαντή,(2001) αποκαλύπτεται όλο και πιο κρίσιμος ο ρόλος της αξιολόγησης στα εκπαιδευτικά συστήματα. Οι κυβερνήσεις ανά τον κόσμο αντιμετωπίζοντας τα προβλήματα από την ανερχόμενη ανεργία ,τις διάφορες απαιτήσεις για δημόσια έξοδα και παροχές και ωθούμενες από την επιτακτική ανάγκη να είναι διεθνώς ανταγωνιστικές, αναζήτησαν λύσεις στα εκπαιδευτικά συστήματα τα οποία οφείλουν να ανταποκρίνονται στις συγκεκριμένες εθνικές προτεραιότητες που τίθενται και να προσπαθούν να είναι πιο αποτελεσματικά στην επίτευξη των στόχων και την ικανοποίηση των προτεραιοτήτων. Η υιοθέτηση μιας επίσημης αξιολόγησης που θα επιβάλλει έναν έλεγχο, έχει γίνει ένα τυπικό αλλά και ιδιαίτερο χαρακτηριστικό γνώρισμα της εκπαιδευτικής πολιτικής πολλών χωρών(Υφαντή ,2001:61-62).

Επιπρόσθετα η αξιολόγηση διευκολύνει την ιεράρχηση των στόχων, την ανάδειξη των δυνατοτήτων, την αξιοποίηση των ερευνητικών προσπαθειών της επιστημονικής κοινότητας, τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, τον επανασχεδιασμό του, καθώς και την αύξηση του αισθήματος επαγγελματικής αυτάρκειας του εκπαιδευτικού (Ανδρέου, 2003: 21-22· Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 173)

Είναι γεγονός πως διανύουμε μια περίοδο έξαρσης της αξιολόγησης, μια περίοδο επιστημονικοποίησής της, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στο θεωρητικό της υπόβαθρο και στη βελτίωση της μεθοδολογίας της. Μέσα στο σημερινό κοινωνικό, εκπαιδευτικό, επαγγελματικό και οικονομικό περιβάλλον αναδεικνύεται όλο και περισσότερο η χρησιμότητα και η αναγκαιότητα της αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 2004:35-36).

Ο ίδιος μερικά χρόνια αργότερα συμπληρώνει μάλιστα πως η αναγκαιότητα για εκπαιδευτική αξιολόγηση ανάγεται σε τρία διαφορετικά επίπεδα: α) στο *οικονομικό επίπεδο* εξαιτίας της στενότητας πόρων και αγαθών που επιφέρει η οικονομική κρίση, επιβάλλεται περισσότερο όσο ποτέ η επινόηση μεθοδολογίας, η οποία θα διευκολύνει την οικονομική διαχείριση των υπαρχόντων αγαθών και τη συνετή χρήση των χορηγούμενων πιστώσεων για εκπαιδευτικούς σκοπούς.

Συνεπώς, επιδιώκεται παράλληλα αύξηση της αποδοτικότητας-αποτελεσματικότητας με μείωση του κόστους, β) στο *ψυχολογικό – παιδαγωγικό επίπεδο* η αξιολόγηση συμβάλλει

στην κατανόηση και διευκόλυνση της διεργασίας της μάθησης και γ) στο *πρακτικό – διοικητικό επίπεδο* η ανάγκη για αξιολόγηση εντοπίζεται στην αντιμετώπιση διοικητικών, εκπαιδευτικών και άλλων προβλημάτων, όπως την κρίση του προσωπικού, την προαγωγή ή επιλογή μαθητών, τον εκπαιδευτικό προγραμματισμό (Δημητρόπουλος, 2010: 33-36).

Ο Κωνσταντίνου, σημειώνει ότι η αξιολόγηση αποβλέπει στον έγκυρο αξιόπιστο και αντικειμενικό προσδιορισμό της καταλληλότητας όλων των παραγόντων που συμβάλλουν μετέχουν στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Δύο χρόνια αργότερα επισημαίνει ότι η οργάνωση και η λειτουργία της αξιολόγησης επιφέρουν θετικές ή αρνητικές συνέπειες στο ίδιο το άτομο αλλά και στο στενότερο και ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Κωνσταντίνου, Χ., 2002:38).

Επιπρόσθετα με τη διαδικασία της αξιολόγησης ενισχύεται, παράλληλα, η ποιότητα της εκπαίδευσης, γεγονός που ωφελεί το κοινωνικό σύνολο στο οποίο παρέχεται εκπαίδευση ανώτερου επιπέδου. Άλλωστε, η εκπαίδευση θεωρείται αντικείμενο δημοσίου συμφέροντος, από το οποίο εξαρτάται η ανάπτυξη της κοινωνίας και ο έλεγχός της καλείται να αποτελεί συνολική κοινωνική ευθύνη (Παμουκτσόγλου, 2003: 47).

1.4 Ποιότητα στην εκπαίδευση

Αφού ορίσαμε την έννοια της αξιολόγησης στην εκπαίδευση και αναφερθήκαμε στην αναγκαιότητά της, ας επιχειρήσουμε να οριοθετήσουμε και την έννοια της ποιότητας και να τις συνδέσουμε αφού πρώτα τις εντάξουμε σε ένα κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο.

Η παιδεία είναι η αιχμή του δόρατος του εκσυγχρονισμού. Σύμφωνα με τον Καζαμία,(1995) η ρήση αυτή του Γάλλου Υπουργού Παιδείας Chevenement για το σύγχρονο γαλλικό εκπαιδευτικό προβληματισμό, απεικονίζει την μετατόπιση του ευρύτερου ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού λόγου που δίνει, από τα μέσα της δεκαετίας του 1970, μεγαλύτερη έμφαση στον οικονομικό αναπτυξιακό ρόλο του σχολείου στο πλαίσιο του νεοφιλελεύθερου παραγωγικού εκσυγχρονισμού και της αναβίωσης της μεταπολεμικής θεωρίας του ανθρωπίνου κεφαλαίου (οπ. αν στο Βαβουράκη,κ.α 2001:33).

Όπως επισημαίνει ο Neave,(1988) μελετητής της σύγχρονης εκπαιδευτικής της σύγχρονης Ευρωπαϊκής εκπαίδευσης η εκπαίδευση καθίσταται λιγότερο τομέας της κοινωνικής πολιτικής και αντιμετωπίζεται όλο και περισσότερο ως τομέας της οικονομικής πολιτικής. Η παιδεία παρουσιάζεται συμβολικά ως το εθνικό εγχείρημα του μέλλοντος και οι νέοι στόχοι της (παραγωγή δεξιοτήτων κατάρτισης σε αναβάθμιση σπουδών ποιότητα

αποδοτικότητα ανταγωνιστικότητα και λογοδοσία) δανείζονται την ορολογία από τη σφαίρα της οικονομίας, είναι στην πραγματικότητα «τεχνικοί» και διατυπωμένοι σε ένα διαχειριστικό ορθολογικό πλαίσιο το οποίο απορρέει από το βιομηχανικό παρά το κοινοτικό συλλογικό μοντέλο οργάνωσης. Πολύ μιλούν για μία «παγκόσμια παιδαγωγική επιστήμη» (Καζαμιάς, 1995) που χρησιμοποιεί περισσότερο τη γλώσσα της οικονομίας παρά της Κοινωνικής Πολιτικής (Ρουσάκης, 2002).

Σε μια πρώτη φάση, η συζήτηση για την ποιότητα στην εκπαίδευση είχε αρχίσει σε διεθνείς οργανισμούς (Ο.Ο.Σ.Α, Διεθνής Τράπεζα, UNESCO) αλλά και σε μεμονωμένα κράτη (ΗΠΑ, Μεγάλη Βρετανία, Γαλλία) πολύ νωρίτερα από ότι στην Ευρωπαϊκή Ένωση, ήδη από τη δεκαετία του 70. Το τι είναι «καλό σχολείο» και «καλή εκπαίδευση» είναι από τα πρώτα ποιοτικά χαρακτηριστικά που καταγράφηκαν στο χώρο της εκπαίδευσης

Σε μία δεύτερη φάση στις αρχές της δεκαετίας του 90 τα ζητήματα αξιολόγησης και ποιότητας στην εκπαίδευση κατέχουν υψηλές θέσεις στην ατζέντα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Σε αυτή την περίοδο αλλάζει η αντίληψη για το ρόλο κράτους στην Ευρώπη. Ενισχύονται νεοφιλελεύθερες αντιλήψεις περί μεγέθους και της ενίσχυσης του διαχειριστικού στρατηγικού ρόλου του κράτους σε ένα περιβάλλον ελεύθερης αγοράς (Ρουσάκης και Πασιάς, 2006). Ο λόγος τώρα στρέφεται στην «αποτελεσματικότητα», «ποιότητα», και αξιολόγηση» στην εκπαίδευση τόσο στην Ευρώπη όσο και σε ολόκληρο τον κόσμο. Υποστηρίζεται η ανάγκη μεγιστοποίησης της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών επενδύσεων.

Στην τρίτη φάση που σηματοδοτείται από την έκτακτη Σύνοδο του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Λισαβόνας, η Ευρωπαϊκή Ένωση θέτει ως στόχο «να γίνει η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, η καλή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή» (European Council, 2000). Η ποιότητα της εκπαίδευσης αποτελεί τον «καταλύτη» για την ανάπτυξη της συνολικότερης ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής που είναι στενά συνδεδεμένη με τις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές αλλά ταυτόχρονα εκλαμβάνεται ως υπο-τομέας της ευρωπαϊκής οικονομικής πολιτικής (Ρουσάκης και Πασιάς, 2006).

Πώς ορίζεται όμως η ποιότητα στην εκπαίδευση;

Τις τελευταίες δεκαετίες, όπως προείπαμε, γίνεται όλο και πιο συχνά λόγος περί ποιότητας. Σε ότι αφορά την εκπαίδευση είναι χαρακτηριστική, εν προκειμένω η ρητή αναφορά του Λευκού Βιβλίου της Ευρωπαϊκής Επιτροπής «Μάθηση και διδασκαλία προς μία κοινωνία της γνώσης». Η έννοια της ποιότητας δύσκολα ορίζονται με ακρίβεια με τρόπο

κοινά αποδεκτό για αυτό όσοι μιλούν για ποιότητα στην εκπαίδευση σπάνια συμφωνούν απόλυτα ως προς το τι συνιστά ποιότητα.

Μια αρκετά διαδεδομένη θέση θέλει την ποιότητα στην εκπαίδευση να ορίζεται με βάση την ανθρωποπλαστική της αποτελεσματικότητα στην οποία μάλιστα αποδίδεται ένα σαφώς πνευματικό και ηθικό περιεχόμενο. Μία δεύτερη προσπάθεια εννοιολογικής οριοθέτησης της θέλει την ποιότητα της εκπαίδευσης να ορίζεται με βάση την ποιότητα του τελικού της αποτελέσματος και ένας τρίτος ορισμός της ποιότητας στηρίζεται σε αυτό που αποκαλείται ικανοποίηση των προσδοκιών του πελάτη ο οποίος στην προκειμένη περίπτωση συμπίπτει με τον γονιό και την αγορά εργασίας. Και οι τρεις ορισμοί αυτοί που φαίνεται να υπογραμμίζουν δύο βασικά στοιχεία τη γνώση, τον άνθρωπο στο κοινωνικό του πλαίσιο και την εκπαίδευση. Και οι τρεις Ωστόσο ορισμοί δεν είναι πλήρεις αφού επικεντρώνεται σε ορισμένες πτυχές του εκπαιδευτικού έργου. (Π.Ι,2000:26-27).

Επίσης επισημαίνεται ότι η έννοια της ποιότητας περιλαμβάνει την ποιότητα των εισροών στην εκπαίδευση (όπως αναλυτικό πρόγραμμα, χρηματοδότηση), τις διαδικασίες που πραγματοποιούνται στο χώρο του σχολείου και τέλος τα αποτελέσματα όπως οι μαθητικές επιδόσεις. Ενώ εκτιμάται ότι η ποιότητα αναφέρεται στο τι συμβαίνει στο σχολείο και δρα ως αναπτυξιακή λειτουργία η οποία συνδέεται με την ικανότητα της αλλαγής και του αυτοσχηματισμού του σχολείου (Δούκας, 1999 : 174) και συνεχίζει πως η έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση είναι δύσκολο να οριστεί λόγω των διαφορετικών απόψεων σχετικά με τους σκοπούς και τους στόχους, τις κοινωνικές και πολιτικές λειτουργίες της εκπαίδευσης (Δούκας, 1997: 174).

Συνοψίζοντας ο Ματθαίου (2007: 12) θεωρεί ότι η ποιότητα συνδέεται με την επίτευξη ενός συγκεκριμένου κοινωνικά προσδιορισμένου στόχου. Έννοια σύνθετη και ιδεολογικά φορτισμένη με το νοηματικό της περιεχόμενο να προσδιορίζεται κάθε φορά διαφορετικά και να αντανakλά την ιστορική συγκυρία και τις κατά περίπτωση επικοινωνιακές συνθήκες.

Κυριαρχεί η άποψη πως η ποιότητα της εκπαίδευσης ορίζεται με βάση τη συμβολή της στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών και την πρακτική της αποτελεσματικότητας. Επιπλέον υποστηρίζεται ότι δεν πρέπει να μιλάμε για ποιότητα αλλά για ποιότητες κάνοντας διάκριση ανάμεσα στις απαιτήσεις για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης που εκφράζουν οι διάφορες εμπλεκόμενες ομάδες όπως οι μαθητές οι εκπαιδευτικοί η αγορά εργασίας και οι κυβερνήσεις (Βλάχος , 2007: 3).

1.5 Αξιολόγηση και ποιότητα

1.5.1 Αξιολόγηση και ποιότητα στο διεθνή χώρο

Η σύνδεση της ποιότητας με την αξιολόγηση αποτελεί μία κεντρική τάση στο διεθνή χώρο. Η βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων αναδεικνύεται ως ένας από τους κυριότερους στρατηγικούς στόχους της ευρωπαϊκής Ένωσης. Τα κράτη μέλη της καλούνται να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν πολιτικές που θα αναπροσαρμόσουν τα εκπαιδευτικά τους συστήματα κατά τρόπο που η εκπαίδευση να συνδυάζεται με την απόκτηση προσόντων και δεξιοτήτων που απαιτεί η αγορά εργασίας (Βλάχος, 2007 : 3).

Μάλιστα ορισμένοι ερευνητές αναφέρουν πως βασικός στόχος της αξιολόγησης είναι η συνεχής βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής πράξης. Συνεπώς η ποιότητα στην εκπαίδευση είναι δυνατόν να κατευθύνει την εκπαιδευτική διαδικασία προς την υλοποίηση των εκάστοτε επιλεγμένων στόχων της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στόχος της διασφάλισης της ποιότητας είναι η πρόληψη των σχολικών προβλημάτων και όχι η εκ των υστέρων διόρθωση τους κατά συνέπεια αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα η ενδυνάμωση του σχολείου η ανάπτυξη σχεδίων στόχων και η εμπέδωση μιας κουλτούρας ποιότητας από την ίδια σχολική κοινότητα(Δούκας ,1999: 175)

Όπως διαφάνηκε από τα προαναφερθέντα, η σύνδεση της ποιότητας με την αξιολόγηση αποτελεί κεντρική θέση στο διεθνή χώρο μάλιστα η διασφάλιση της ποιότητας των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων είναι κεντρικό ζήτημα για την Ευρωπαϊκή Ένωση. Η ανάπτυξη δράσεων στον Ευρωπαϊκό χώρο στηρίζεται στο άρθρο 126 της Συνθήκης της Ε Ε(1993) σχετικά με την επιδίωξη της ποιότητας της εκπαίδευσης η οποία είναι συνδεδεμένη με την αξιολόγηση(Δούκας, 1997). Μάλιστα προτείνονται και τρόποι με τους οποίους τα κράτη μπορούν να διαπιστώνουν την πρόοδό τους σε σχέση με τους προτεινόμενους δείκτες. Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Ένωση εργαλεία όπως η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων είναι σημαντικά για τη διαδικασία της βελτίωσης της ποιότητας (ΕΕ 2007). Με άλλα λόγια η αξιολόγηση προβάλλεται ως προϋπόθεση για τη διαπίστωση και τη βελτίωση της ποιότητας η οποία με τη σειρά της προβάλλεται ως ζητούμενο στην Ευρωπαϊκή Ένωση .

1.5.2 Ποιότητα και αξιολόγηση στην Ελλάδα

Σύμφωνα με το άρθρο 149 της Συνθήκης της Ευρωπαϊκής Ένωσης, για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης υπεύθυνη είναι η πολιτική ηγεσία κάθε κράτους-μέλους, ενώ η Ευρωπαϊκή Ένωση συμβάλλει στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου. Ως εκ τούτου η Ελλάδα όπως και τα άλλα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχει θέσει ως πολιτική προτεραιότητα και στρατηγικό στόχο την ποιότητα της εκπαίδευσης. Στη χώρα μας μέχρι πολύ πρόσφατα όποτε μιλούσαμε για αξιολόγηση στην εκπαίδευση περιοριζόμαστε σε συζητήσεις και αναζητήσεις που αναχωρούν που αφορούσαν την αξιολόγηση του μαθητή και του εκπαιδευτικού. Αυτή η αποσπασματική αντιμετώπιση αν και δημιουργούσε στρεβλώσεις, αντιδράσεις και αμφισβητήσεις αφού προωθούσε διαδικασίες αξιολόγησης μηχανιστικές και αποσπασματικές που αποπροσανατόλισαν τον εκπαιδευτικό και την εκπαιδευτική κοινότητα, νομιμοποιούσαν τη συμμόρφωση και δεν επέτρεπαν τη μετασχηματιστική παρέμβαση των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μαυρογιώργος, 1984).

Όλο και περισσότερο όλο και περισσότεροι μιλούν σήμερα για ολική ποιότητα για ένα σύστημα κριτηρίων που αναφέρονται όχι μόνο στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα αλλά και τις προϋποθέσεις, τα δεδομένα, τα μέσα, τις μεθόδους και τις διαδικασίες με τα οποία οδηγηθήκαμε σε αυτά. Αν και ούτε για την ολική ποιότητα υπάρχει ο ορισμός με κοινή αποδοχή, τρεις βασικές αρχές φαίνεται να εντοπίζονται ως βασικά του στοιχεία: Η ικανοποίηση των αποδεκτών του εκπαιδευτικού έργου ως απώτερη πρόθεση, η αναγνώριση της ανάγκης για διαρκή βελτίωση και τέλος η αδιάλειπτη και πλήρη συμμετοχή όλων όσων εμπλέκονται στο έργο της σχολικής κοινότητας ως προϋπόθεση επιτυχίας. (Π.Ι,2000)

Τέλος καταλήγουμε στη θέση ότι αξιολόγηση είναι το εργαλείο για την διασφάλιση και την βελτίωση της ποιότητας που είναι πράγματι το ζητούμενο.

Κεφάλαιο 2ο: Εκπαιδευτικό έργο και η αξιολόγησή του

2.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «Εκπαιδευτικό έργο».

Γενικότερα από τη μελέτη της ελληνικής εκπαιδευτικής νομοθεσίας διαπιστώνεται ότι η έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση συνήθως συνδέεται με την αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου. Αν και οι δύο έννοιες «ποιότητα» και «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» συνδέονται δεν υπάρχει σε σαφής διατύπωση επίσημων θέσεων για την αποτίμηση της ποιότητας ή τη βελτίωση μέσα από διαδικασίες συνολικής αξιολόγησης αυτή η αστάθεια και η σύγχυση έχουν ως αποτέλεσμα η ποιότητα να ταυτίζεται με την αξιολόγηση να θεωρείται αποτέλεσμά της.

Ο όρος *εκπαιδευτικό έργο* χρησιμοποιείται στη χώρα μας στα μέσα της δεκαετίας του 1980 στα πλαίσια διαμόρφωσης των προεδρικών διαταγμάτων που προέβλεπε ο Νόμος 1566 για τον εκσυγχρονισμό της δομής και της λειτουργίας της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον (Κασσωτάκη, 1992:47) η καθιέρωση του δεν έγινε μόνο για να αποφευχθεί η χρήση παλαιότερων αρνητικά φορτισμένων όρων αλλά υπαγορεύτηκε από το γενικότερο αναπροσανατολισμό των διαδικασιών της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Πιο συγκεκριμένα ο όρος χρησιμοποιήθηκε αρχικά μετά την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή. Αυτή ήταν μία κίνηση του Υπουργείου Παιδείας αφενός για να αποφορτίσει το αρνητικό κλίμα και αφετέρου για να αναζητηθεί κάποιος λογικός επαναπροσδιορισμός που θα οδηγούσε στην εισαγωγή κάποιας διαδικασίας αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό σύστημα. Για την ακρίβεια ο όρος αυτός πρωτοεμφανίστηκε στην Ελληνική βιβλιογραφία το 1983 σε μία προσπάθεια να προσδιοριστεί το περιεχόμενο και η διαδικασία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση και για να υποδηλώσει το αποτέλεσμα της λειτουργίας του σχολικού θεσμού με έμφαση κυρίως στη διαδικασία της αξιολόγησης του διδακτικού έργου (Μαντάς, Ζαβουλάρη, & Δαλαβίκας, 2009: 196).

Πρόκειται δηλαδή για μια προσπάθεια για αναπροσδιορισμό της εκπαιδευτικής αξιολόγησης κατά την οποία επιχειρείται η θεσμική μετατόπιση του κέντρου βάρους της από την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση του έργου τους το οποίο όμως επηρεάζεται από παράγοντες που το συνδιαμορφώνουν όπως τα διαθέσιμα, μέσα, το εκπαιδευτικό υλικό, αναλυτικά προγράμματα σπουδών, το έμψυχο υλικό, η διδακτική διαδικασία, το παιδαγωγικό κλίμα, το θεσμικό και διοικητικό πλαίσιο, οι διαθέσιμοι πόροι και τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα (Κασσωτάκης, 1992: 47 · Παπακωνσταντίνου, 1993).

Όμως ο όρος εκπαιδευτικό έργο δεν είναι απολύτως σαφές. Προκειμένου να καθοριστεί εννοιολογικά ο όρος εκπαιδευτικό έργο παρατίθενται μία σειρά από σχετικούς ορισμούς: « εκπαιδευτικό έργο είναι το αποτέλεσμα της δράσης του εκπαιδευτικού ή είναι η ίδια η δράση που εκδηλώνεται στο πλαίσιο της Παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης» (Γκότοβος, 1986:49-50).

Ο Κασσωτάκης (1992:48-49) ορίζει ως εκπαιδευτικό έργο: «το σύνολο των ποικιλόμορφων δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται σε μία χώρα κατά τρόπο οργανωμένο και συστηματικό, οι οποίες στοχεύουν στην υλοποίηση των καθιερωμένων σκοπών της εκπαίδευσης..... και διαλαμβάνει όλα τα προϊόντα του εκπαιδευτικού συστήματος».Ο δε Μπαλάσκας (1992:25) ορίζει ως εκπαιδευτικό έργο: «το σύνολο των ενεργειών που καταβάλλουν η πολιτεία, οι τοπικοί παράγοντες και όλοι οι εργαζόμενοι στη σχολική μονάδα, προκειμένου να επιτευχθούν οι σκοποί και οι στόχοι της εκπαίδευσης, έτσι ώστε να αναβαθμιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία».

Συνεπώς με τον όρο εκπαιδευτικό έργο εννοούμε το σύνολο των ενεργειών και προσπαθειών προκειμένου να εκτελεστεί να επιτευχθεί μία ορισμένη διαδικασία στο χώρο εκπαίδευσης. Ο προσδιορισμός άλλωστε «εκπαιδευτικό» υποδηλώνει ότι πρόκειται για εργασία που τελείται σε οποιοδήποτε επίπεδο του σχολικού θεσμού και σε συγκεκριμένα κανονιστικά πλαίσια ,αλλά και ενέχει ως δραστηριότητα κάποια σκοπιμότητα , έχει δηλαδή συγκεκριμένους στόχους , σαφή προσανατολισμό και κοινωνικά καθορισμένες λειτουργίες. Επίσης με τον όρο αυτό εννοούμε συχνά το δημιούργημα , με άλλα λόγια το αποτέλεσμα , το προϊόν της λειτουργίας συνολικά του εκπαιδευτικού συστήματος ή οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενασχόλησης των εκπαιδευτικών και της εκπαίδευσης ως θεσμού(Παπακωνσταντίνου ,1993: 19-20). Εδώ έχουμε μία ευρύτερη θεώρηση του εκπαιδευτικού έργου η οποία προκύπτει ότι συντελείται σε τρία επάλληλα ιεραρχικά επίπεδα στο επίπεδο της σχολικής τάξης του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος. Υπό την έννοια αυτή ο όρος εκπαιδευτικό έργο είναι ευρύτερος του έργου διδακτικό έργο το οποίο συνιστά μία μόνο. Ίσως όμως τη σημαντικότερη πτυχή του (Κασσωτάκης,1992: 47) .

Το εκπαιδευτικό έργο είναι το αποτέλεσμα αυθεντικών καταστάσεων ή διαλεκτικά αλληλοσυμπλεκόμενων παραγόντων που εμφανίζονται σε σχολικά εκπαιδευτικά πλαίσια και συγκροτούν κοινωνικά γεγονότα (Παπακωνσταντίνου, 1993: 29).

Όπως καταλαβαίνουμε η έννοια και το περιεχόμενο του όρου αποκτά διάφορες ερμηνείες αναλόγως από την οπτική γωνία από την οποία ο κάθε ερευνητής εξετάζει τον όρο. Αυτή είναι και η αιτία που δεν έχει προκύψει ένας αποδεκτός κοινός ορισμός. Όμως θα μπορούσαμε να καταλήξουμε πως το εκπαιδευτικό έργο αποτελεί αποτέλεσμα σύμπτωσης και

συντονισμού των παραγόντων που εναρμονίζονται για τη θεσμική πραγμάτωση της εκπαιδευτικής πράξης. Επομένως το εκπαιδευτικό έργο αφορά όλες τις παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τη νομοθεσία και τα αναλυτικά προγράμματα ως τον εκπαιδευτικό και το μαθητή (ΠΙ.2000).

Με άλλα λόγια, οι παράμετροι που το προσδιορίζουν είναι οι ακόλουθες: έμψυχοι συντελεστές εκπαίδευσης (μαθητές, εκπαιδευτικοί, διευθυντές, σχολικοί σύμβουλοι, διοικητικό και επικουρικό προσωπικό, σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων, εκπρόσωποι τοπικής αυτοδιοίκησης κ.λπ.) και μη έμψυχοι συντελεστές εκπαίδευσης (εκπαιδευτική πολιτική, σκοποί, προγράμματα σπουδών, σχολικά εγχειρίδια, εκπαιδευτικό υλικό, νομοθεσία, υλικοτεχνική υποδομή, πόροι, μέσα, εξοπλισμός, σύστημα αξιολόγησης κ.λπ.).Κουτούζης,(2008). Από τους παραπάνω ορισμούς γίνεται εμφανές το γεγονός ότι ο όρος εκπαιδευτικό έργο κινείται ουσιαστικά σε 3 επίπεδα που συνυπάρχουν στην εκπαιδευτική πραγματικότητα

- Σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος ως αποτέλεσμα της λειτουργίας του
- Σε επίπεδο σχολικής μονάδας ή Ιδρύματος ως αποτέλεσμα της δράσης στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου σχολείου
- Σε επίπεδο σχολικής τάξης ως αποτέλεσμα συντονισμένης δραστηριότητας εκπαιδευτικού (Παπακωνσταντίνου,1993),(Παπαχρήστος, 2008)

2.2 . Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα.

Στην Ελλάδα μέχρι το 1982 επικρατούσε ο θεσμός του επιθεωρητή ενώ από το 1982 μέχρι σήμερα στην ουσία δεν έχει εφαρμοστεί με συνέπεια και συνέχεια κάποια μορφή αξιολόγησης στην εκπαίδευση πλην της αξιολόγησης των μαθητών Από πλευράς της πολιτείας κατά καιρούς, με την ψήφιση σχετικών νομοθετημάτων έγιναν προσπάθειες για θεσμοθέτηση αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, αλλά τελικά οδηγήθηκαν για διάφορους λόγους σε αδρανοποίηση ή και σε κατάργηση. Το τελευταίο επεισόδιο ήταν η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας η οποία εφαρμόστηκε υποχρεωτικά για πρώτη φορά το σχολικό έτος 2013-2014 σε όλες τις σχολικές μονάδες, αλλά πάγωσε τελικά. Η αξιολόγηση συνδέθηκε με αρκετές προσπάθειες εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και έγινε πεδίο διαμάχης ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς φορείς.

Όμως πως ορίζεται η αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, τι και ποιους περιλαμβάνει, ποιους αφορά; Στη συνέχεια θα επιχειρηθεί μια ανασκόπηση στη σχετική βιβλιογραφία στη

προσπάθειά μας να δώσουμε απαντήσεις μέσα από τις απόψεις των μελετητών.

Στην Ελλάδα όπως αναφέρθηκε παραπάνω, παρά τις αναφορές για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στον Ν.1566 η αξιολόγηση αφορούσε την επίδοση του μαθητή, στη συνέχεια όμως και ειδικότερα με το Νόμο 2896/ 2002 άρχισε να επεκτείνεται στους άλλους παράγοντες και σε όλες τις παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς και στην ίδια εκπαιδευτική διαδικασία και στο εκπαιδευτικό έργο (Ξωχέλλης,2006:126)

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί τμήμα της διοικητικής λειτουργίας του ελέγχου στα πλαίσια των εκπαιδευτικών οργανισμών (Μαυρογιώργος,2000).

Με τον όρο αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου εννοούμε την αξιολόγηση ενός συνολικού πλαισίου που περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς ,εκπαιδευτικά προγράμματα, σχολικά εγχειρίδια, εκπαιδευτικές πολιτικές και τα λοιπά. Δηλαδή όλες τις παραμέτρους που συμβάλλουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με άλλα λόγια επεκτείνεται στον καθορισμό της αξίας του εκπαιδευτικού έργου συνολικά (Κατσαρού-Δεδούλη ,2008).

Ο Κασσωτάκης, (1992) ορίζει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως:«τη συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού στον οποίο επιτυγχάνονται οι επιδιωκόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι καθώς και ο εντοπισμός των αιτιών που εμποδίζουν την ενδεχόμενη μη ικανοποιητική τους επίτευξη έτσι ώστε μέσα από τη διαδικασία της ανατροφοδότησης να βελτιώνεται η ποιότητα της ίδιας της εκπαίδευσης»(Κασσωτάκης ,1992: 44).

Κατά τον Πασιαρδή (1996) η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μια διαδικασία του σχολείου που σχετίζεται με τη διοίκηση κατά την οποία η ηγεσία ενός σχολικού συστήματος ή εκπαιδευτικής μονάδας συγκεντρώνει πληροφορίες σχετικά με τη διδασκαλία, τον εκπαιδευτικό ειδικότερα και για όλο το μαθησιακό περιβάλλον της σχολικής μονάδας αποσκοπώντας στη βελτίωση του.

Η συστηματική αξιολόγηση όλων εκείνων των παραγόντων (μαθητές, εκπαιδευτικοί, εποπτικό και διοικητικό προσωπικό, εκπαιδευτικά προγράμματα, οδηγίες, θεσμοί, εποπτικό υλικό, αναλυτικά προγράμματα ,κτιριακές εγκαταστάσεις) που συνθέτουν τη θεσμοθετημένη εκπαίδευση σε επίπεδο σχολικής τάξης ,σχολικής μονάδας και κεντρικού εκπαιδευτικού συστήματος συμπεριλαμβάνονται μέσα στον όρο αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου(Μαντάς και συν., 2009).

Το εκπαιδευτικό έργο όπως φαίνεται παραπάνω προσεγγίζεται ολιστικά κατανοώντας ότι είναι μία διαδικασία σύνθετη πολύπτυχη και πολυπαραγοντική η οποία δεν αφορά αποκλειστικά τον εκπαιδευτικό και το μαθητή αλλά το σύνολο των παραμέτρων που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού & Τσάφος ,2007).

Υπό το πρίσμα αυτό, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν αποτελεί απλώς μία διαδικασία ελεγκτικού ή διαπιστωτικού χαρακτήρα μέσα από την οποία καταγράφονται ελλείψεις και εξάγονται συμπεράσματα για τη λειτουργία της εκπαίδευσης αλλά συνιστά μία συνεχή δυναμική διαδικασία που στοχεύει στην ενίσχυση την ανατροφοδότηση και βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων που συλλέγονται κατευθύνουν τις αλλαγές στην εκπαίδευση προκειμένου το σχολείο να προετοιμάζει πολίτες που θα μπορούν να ανταποκριθούν σε περίπλοκες καταστάσεις ενός περιβάλλοντος που μεταλλάσσεται σε επίπεδο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό(Δρακόπουλος, 2013 :30 · Καψάλης και Χανιωτάκης :2011 232 · Ντολιοπούλου και Γουργιώτου (2008 :43).

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ανάλογα με τους στόχους και τους σκοπούς που υπηρετεί κάθε φορά μπορεί να λάβει διαφορετικό προσανατολισμό, ελεγκτικό ή τροφοδοτικό (Σαπουνάς, 2014 :16).

Ειδικότερα με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δίνεται η δυνατότητα να βελτιωθεί η παιδαγωγική και διδακτική απόδοση του διδακτικού προσωπικού, να οργανωθούν επιμορφωτικά προγράμματα που συμβάλλουν στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών όπως γνωστικά αντικείμενα, παιδαγωγική και διδακτική υποστήριξη, να αναδειχθούν τα πρόσωπα τα οποία έχουν τη γνώση ,την ικανότητα και επιπλέον εκπαίδευση να στελεχώσουν τη διοίκηση της εκπαίδευσης και τέλος μέσω της αξιολόγησης διευκολύνεται ο προγραμματισμός και η σχεδίαση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών (Τσαντάκης,2007:20-21).

Στην Ελλάδα Το Υπουργείο Παιδείας προσπαθώντας να προσδιορίσει εννοιολογικά τον όρο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου μέσα από διάφορα νομοθετικά κείμενα από τη δεκαετία του 80 μέχρι σήμερα διευρύνει τα όρια του όρου από το στενό πεδίο της σχολικής μονάδας στο ευρύτερο πεδίο του εκπαιδευτικού συστήματος (Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008 :43.).

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής νομοθεσίας η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα θεσμοθετήθηκε με τον νόμο 1566/ 85 που αφορούσε τον εκσυγχρονισμό της δομής της λειτουργίας της πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και έκτοτε καθιερώθηκε ως επίσημος όρος αναγνωρισμένος από την Πολιτεία. Στη συνέχεια με το άρθρο 1 του προεδρικού διατάγματος Π.Δ./ 1988 η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ορίστηκε ως: «*η συνεκτίμηση του συλλογικού και συμμετοχικού έργου των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένα*

σχολικούς χώρους», ενώ σύμφωνα με το προεδρικό διάταγμα Π.Δ. 320/ 1993 «η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου νοείται η εκτίμηση της απόδοσης της παρεχόμενης παιδείας γενικά».

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συμπεριλήφθηκε και στο νόμο 2525/ 1997, στον οποίο αναφέρεται: «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης νοείται η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης στο σκοπών και στόχων της, όπως αυτοί καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία.» Παράλληλα στην Υπουργική Απόφαση Δ2-1938/ 1998 η οποία συμπλήρωνε το Νόμο 2525/1997, επισημαίνονταν οι σκοποί της αξιολόγησης .Δηλαδή η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η συνεχής βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης με τους μαθητές και η διασφάλιση σε όλους τους μαθητές της πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις δυνατότητες έγκυρης και ισότιμης πρόσβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα στην ισότητα ευκαιριών πρόσβασης.

Ακολουθεί ο νόμος 2986/2002 ο οποίος γίνεται αναφορά στο εκπαιδευτικό έργο σε σχέση με τη σχολική μονάδα ενώ σημειώνεται ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αναφέρεται ως ξεχωριστή διαδικασία. Επιπλέον επισημαίνεται πως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: «συμβάλλει στον εκδημοκρατισμό και την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης αλλά και της κοινωνίας δεδομένου ότι η ισόρροπη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του μαθητή και η πρόσβαση στη γνώση αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την άντληση των κοινωνικών ανισοτήτων»

Η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (ΔΟΕ, 1993) ορίζει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: «ως την αξιολόγηση όλων των εμπλεκόμενων παραγόντων στην εκπαίδευση και όλων των μέσων του εκπαιδευτικού έργου, αλλά με συλλογική διαδικασία, που στόχο έχει την ανατροφοδότηση, τη βελτίωση ,την εμφάνιση και την πραγματική αναβάθμιση σύμφωνα, με τα συμπεράσματα που θα προκύψουν στην τρίτη φάση του απολογισμού(α' φάση: προγραμματισμός, β' φάση :υλοποίησης, γ' φάση: απολογισμός)

Παραθέτουμε ακόμα δυο ορισμούς για την αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου: «Μπορεί να οριστεί ως η διαδικασία εκείνη κατά την οποία αποτιμούνται όλοι οι παράγοντες που προσδιορίζουν το εκπαιδευτικό έργο του ή και συμβάλλουν σε αυτό από την υλικοτεχνική υποδομή τα προγράμματα και τα εγχειρίδια ως την οργάνωση του σχολείου τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και την εργασιακή συνέπεια τους» (Ανδρέου,1992 :4).

«Το έργο που παράγεται σε μία εκπαιδευτική μονάδα είναι συνισταμένη πολλών επιπλέον επιμέρους διαδικασιών και παραγόντων. Συνεπώς η έννοια της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική μονάδα δεν μπορεί να περιορίζεται στην αξιολόγηση των μαθητών, σπουδαστών

και των εκπαιδευτικών. Το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής πράξης επηρεάζεται σε μικρό ή μεγάλο βαθμό από συνιστώσες όπως προγράμματα σπουδών και αναλυτικά προγράμματα μεθοδολογία, υλικοτεχνική υποδομή, επιμόρφωση, διδακτικό υλικό, κανονικότητα της φοίτησης, κοινωνικοοικονομική κατάσταση μαθητών, κλπ. Αφού λοιπόν το εκπαιδευτικό σύστημα και η ίδια η εκπαιδευτική διαδικασία είναι η συνισταμένη πολλών παραγόντων οποιαδήποτε αξιολόγηση που αφορά τη συμβολή ενός παράγοντα δεν είναι δυνατή, αν δεν έχουμε υιοθετήσει διαδικασίες που θα μας έδιναν ένα είδος συνολικής αξιολόγησης»(Μαυρογιώργος,1984:11).

Συνοψίζοντας μπορούμε να καταλήξουμε πως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μία συνολικότερη έννοια που περιλαμβάνει την αξιολόγηση ταυτόχρονα όλων των παραγόντων που διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα χρονικά ,τοπικά ή στις διάφορες μορφές και στα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας .Δηλαδή είναι μια διαδικασία κατά την οποία αξιολογούνται, δυνητικά όλες οι επιμέρους συνιστώσες του εκπαιδευτικού έργου που επιτελείται στην εκπαιδευτική μονάδα και αναζητούνται και αναλύονται οι σχέσεις και οι συσχετισμοί τους, στο βαθμό που μπορεί να ευθύνονται για την ικανοποιητική ή μη, επίτευξη των στόχων της μονάδας. (Κουτούζης,2003).

2.3. Αναγκαιότητα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

Εξ ορισμού η αξιολόγηση αποτελεί έγκυρη και αξιόπιστη διαδικασία επιβεβαίωσης και βελτίωσης. Στην περίπτωση της αποτίμησης του σχολικού έργου η αξιολόγηση ενημερώνει τους ενδιαφερόμενους (Πολιτεία εκπαιδευτικές αρχές, εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές ,αγορά εργασίας και την ευρύτερη κοινή γνώμη)για την ποιότητα των προσφερόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στα διάφορα επίπεδα και τους υποδεικνύει τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν και τις διαδικασίες που πρέπει να ακολουθηθούν προκειμένου να βελτιωθεί ποιοτικά το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Για αυτό η αξιολόγηση αποτελεί θεμελιακή λειτουργία πολλών εκπαιδευτικών συστημάτων. (Π.Ι.2000).

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση ως εργαλείο μέτρησης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί μορφή κοινωνικού ελέγχου ο οποίος θεωρείται απαραίτητος για την επίτευξη αναβάθμισης της ποιότητας στην εκπαίδευση και σε αυτό έγκειται και η αναγκαιότητα της (Φασουλής, 2001).Έτσι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι αναγκαία καθώς αποτελεί τμήμα της διοικητικής λειτουργίας του ελέγχου στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών οργανισμών (Μαυρογιώργος, 2005).

Παρόμοια, ο Κασσωτάκης (1992: 21) αναφέρει ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού

έργου αποτελεί μια ιδιαίτερα σημαντική διαδικασία, που, όταν εφαρμοστεί αποτελεσματικά, δίνει στους εμπλεκόμενους τη δυνατότητα διαπίστωσης των προβλημάτων που εμφανίστηκαν αλλά και των αιτιών τους που τα προκάλεσαν κατά τη διαδικασία της διοίκησης . Επομένως, δεν υπηρετεί μόνο αυτούς που την εκτελούν ή την υφίστανται, αλλά και το ίδιο το κοινωνικό σύνολο.

Επομένως η διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου θεωρείται αναγκαία όχι μόνο επειδή επιδιώκει τον έλεγχο και τη διερεύνηση του βαθμού επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων που έχουν τεθεί αλλά επειδή πρωτίστως στοχεύει και επιδιώκει την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και τη βελτίωση όλων των παραγόντων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα μέσω της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου επιτυγχάνεται η επισήμανση των αδυναμιών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η προσπάθεια εξάλειψής τους, η πληροφόρηση των εκπαιδευτικών σχετικά με την επάρκεια της επιστημονικής του συγκρότησης και τη διδακτική τους ευστοχία η παροχή οδηγιών ώστε να ανταποκρίνονται πιο αποτελεσματικά οι εκπαιδευτικοί στα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα καθώς και η αξιολόγηση της καταλληλότητας και της αποτελεσματικότητας της υλικοτεχνικής υποδομής και του υπάρχοντος εκπαιδευτικού υλικού(Χουλιάρα, 2010 σελίδες : 214- 215).

Παρόμοια , κρίνεται αναγκαία διότι συμβάλλει αφενός στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος ,στην προώθηση αλλαγών και καινοτομιών αφετέρου στην ανατροφοδότηση και αυτογνωσία ,στην ανάπτυξη υπευθυνότητας και πρωτοβουλίας των εκπαιδευτικών αλλά και στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών. Επιπλέον συμβάλλει στην αξιοκρατική επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης, στην επισήμανση τυχόν αδυναμιών αλλά και στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών με επιμορφωτικά προγράμματα με σκοπό την ενίσχυση του επαγγελματικού κύρους των εκπαιδευτικών, τη διασφάλιση ποιότητας του έργου τους, τη διαπίστωση του βαθμού αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, τη βελτίωση του προγράμματος των παιδαγωγικών σπουδών και, τέλος, την ενημέρωση των εμπλεκόμενων για την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Κωνσταντίνου, 2013β).

Πέρα από αυτούς τους λόγους το Π.Ι. το 2000 τονίζει πως τις τελευταίες δεκαετίες πολλοί αλληλοδιαπλεκόμενοι λόγοι οδηγούν σε μία εξαιρετικά έντονη αναθέρμανση του ενδιαφέροντος για την αξιολόγηση ,τους στόχους, τις μεθόδους και τις τεχνικές. Ένας από αυτούς είναι η ανάγκη και το αίτημα για αποτελεσματικότερη αξιοποίηση των διαθέσιμων οικονομικών πόρων σε μία δημόσια εκπαίδευση. Ένα πρόσθετο λόγο αποτελεί η ανάγκη για απόδοση λόγου στους γονείς και η πληρέστερη ενημέρωση των παραγωγικών τάξεων που

οδηγεί στην καλύτερη σύνδεση της εκπαίδευσης και την παραγωγή . Γεγονός που σε ένα περιβάλλον νεοφιλελευθερισμού οδηγεί σε πρόθεση διαμόρφωσης συνθηκών αγοράς στον εκπαιδευτικό χώρο (Π.Ι,2000).

Καθοριστικό παράγοντα της αναθέρμανσης του ενδιαφέροντος για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελούν οι απαιτήσεις της αποκαλούμενης κοινωνίας της γνώσης. Καθώς η κατοχή γνώσης και δεξιοτήτων από το ανθρώπινο κεφάλαιο μιας χώρας αποτελεί την απαραίτητη προϋπόθεση επαγγελματικής απασχόλησης και σταδιοδρομίας και την πηγή πλούτου για τις χώρες. Είναι λοιπόν προφανές ότι το έργο των ιδρυμάτων θα πρέπει να αξιολογείται , με σκοπό τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας του, αφού μέσα σε αυτά αναπτύσσεται η πολύτιμη γνώση. (Π.Ι,2000). Αποτελεί αναγκαιότητα εξέλιξης και προόδου για τον εκπαιδευτικό καθώς του δίνει τη δυνατότητα να εκτιμά, να κρίνει, να αποφασίζει ή να υιοθετεί καλύτερες διδακτικές πρακτικές (Sergiovanni, 2006).

Για αυτό το λόγο παρατηρείται σύμφωνα με το Π.Ι (2000) μία έντονη προσπάθεια ανάπτυξης συστημάτων αξιολόγησης ακόμα και σε χώρες που προέβαλλαν αντιστάσεις. Η χώρα μας ως μέλος της ΕΕ αλλά και των άλλων οργανισμών, συνυπογράφει ψηφίσματα και διακηρύξεις για κοινές πολιτικές. Συνεπώς υπάρχει μία εξωγενής αλλά και ισχυρή πίεση για υιοθέτηση πλαισίου αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, την ίδια στιγμή που κυριαρχεί επίσης σε αρκετές χώρες η κοινωνική απαίτηση (με σαφή ιδεολογικό προσανατολισμό νεοφιλελεύθερο) απόδοσης του λόγου «accountability» από οργανισμούς που χρηματοδοτούνται από τον κρατικό προϋπολογισμό. Η βασική παραδοχή μιας τέτοιας θεώρησης θέλει τους καλύτερα και ουσιαστικότερα ενημερωμένους «καταναλωτές» του εκπαιδευτικού αγαθού να επιλέγουν μεταξύ των διαφορετικού επιπέδου εκπαιδευτικών υπηρεσιών που προσφέρουν τα διάφορα σχολεία, κάτι που καλλιεργεί τον ανταγωνισμό μεταξύ τους άρα και βελτιώνει αυτόματα την ποιότητα της εκπαίδευσης (Ανδρέου ,2003). Άλλωστε κάθε κοινωνία πρέπει να έχει τη βεβαιότητα ότι το παρεχόμενο από το θεσμό του σχολείου εκπαιδευτικό έργο ικανοποιεί τις κοινωνικές ανάγκες και να είναι ποιοτικά υψηλού επιπέδου (Ξωχέλλης, 2005 :131- 132).

Αντίστοιχα, στον Ν. 2986/2002, άρθρο 4, (ΦΕΚ 24/13-2-2002), επισημαίνεται η αναγκαιότητα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, αφού στοχεύει:«στην αποτίμηση των προσπαθειών και την κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την αναβάθμιση του συνολικού εκπαιδευτικού αποτελέσματος», ενώ σύμφωνα με την υπουργική απόφαση υπ' αριθμ. 30972/Γ1/5-3-2013 [ΦΕΚ 614/15-3-2013 τ. Β] «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης», άρθρο 1, παράγραφος 3 και 4, συμβάλλει :«στην ισόρροπη και ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, στην

ενίσχυση της ισότητας και στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, στην καταπολέμηση των διακρίσεων και του αποκλεισμού και στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία».

Από όσα αναφέραμε φαίνεται ότι η εκπαιδευτική μονάδα στην Ελλάδα βρίσκεται αντιμέτωπη με ένα «επιχειρησιακό πρόβλημα» που μπορεί να αξιοποιηθεί ως ευκαιρία ή να λειτουργήσει ως απειλή. Το «πρόβλημα» αυτό είναι ότι το ζήτημα της αξιολόγησης τίθεται συνεχώς, επιτακτικά, ενίοτε και ως απειλή από την κεντρική εξουσία αλλά και από το διεθνές περιβάλλον ως προϋπόθεση για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου η οποία με τη σειρά της προβάλλεται ως «κοινωνική απαίτηση». Κουτούζης,(2008).

Θα μπορούσαμε καταληκτικά να πούμε ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου γίνεται για να βελτιωθεί η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Συγκεκριμένα μέσα από τις διαδικασίες ανατροφοδότησης που ακολουθούν την αξιολόγηση βελτιώνονται οι υποδομές, οι πρακτικές και τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι υπάρχει ανταπόκριση στις πιέσεις για αξιολόγηση όμως η ουσιαστική εμπλοκή της εκπαιδευτικής μονάδας και των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της αξιολόγησης δημιουργεί και άλλες ευκαιρίες. Ευαισθητοποιεί τον εκπαιδευτικό για τις διαδικασίες και όχι μόνο για το αποτέλεσμα .Κατά αυτόν τον τρόπο του ανοίγει πεδίο για αυτοαμφισβήτηση και αναστοχασμό και τελικά τον οδηγεί στην κατανόηση και μεταβολή της δράσης του μέσα στη μονάδα. Συμπερασματικά αν θα έπρεπε να δοθεί μία σύντομη απάντηση στο γιατί αξιολογούμε αυτή θα μπορούσε να είναι για να κατανοήσουμε, να βελτιώσουμε ,να μετασχηματίσουμε το εκπαιδευτικό έργο της μονάδας.(Κουτούζης, 2008).

2.4 . Μοντέλα αξιολόγησης

Ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία διαπιστώνουμε την ύπαρξη ποικίλων μοντέλων και ταξινομήσεων συχνά αντιθέτων μεταξύ τους, ως προς τους επιδιωκόμενους σκοπούς και κατ' επέκταση στις μεθόδους της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Δύο πολύ γενικά μοντέλα εκ διαμέτρου αντίθετα μεταξύ τους είναι: το τεχνοκρατικό μοντέλο και το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό μοντέλο (Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ. & Δαλαβίκας, Θ., 2009:197-198).

A) Το τεχνοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης

Το τεχνοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης κυριάρχησε κατά τις δεκαετίες 1980 και 1990 και προτείνει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με βάση τον βαθμό επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων, ο οποίος εκφράζεται ποσοτικά βάσει συγκεκριμένης κλίμακας μέτρησης (Μαντάς, Π., Ταβουλάρη Ζ. & Δαλαβίκας, Θ., 2009:197).Δίνει έμφαση στην απόδοση λόγου (accountability) στην αγορά, τους φορολογούμενους πολίτες ,τον

ανταγωνισμό και την αποτελεσματικότητα. Χαρακτηριστικό γνώρισμα του μοντέλου αυτού αποτελεί η αυτονομία που διακρίνει στην μονάδα αλλά και στον διευθυντή. Σε αυτό το προσανατολισμένο προς τις αγορές πεδίο συγκαταλέγονται εκπαιδευτικά συστήματα όπως του Βελγίου (Φλαμανδική Κοινότητα), της Ιρλανδίας, της Λιθουανίας, της Ολλανδίας και του Ηνωμένου Βασιλείου (Αγγλία, Ουαλία και Βόρεια Ιρλανδία).

Η αξιολόγηση διενεργείται από το ιεραρχικά ανώτερο ιστάμενο όργανο, φορέα ή άτομο που χρησιμοποιεί συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης τα οποία μετρούν την αποτελεσματικότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Η αξιολόγηση αυτού του είδους, είναι αντικειμενική γιατί στηρίζεται σε μετρήσιμα αποτελέσματα τα οποία γίνονται αποδεκτά από όλους τους εμπλεκόμενους στο θεσμό. (Κατσαρού & Δελούδη, 2008:116-117·Γκανάκας, 2006: 31).

Μειονέκτημα του τεχνοκρατικού μοντέλου αξιολόγησης αποτελεί η αδυναμία του να παρέχει με ακρίβεια και πληρότητα στοιχεία σχετικά με τις δυνατότητες ή τις αδυναμίες του αξιολογούμενου συστήματος. Το συγκεκριμένο μοντέλο επικεντρώνεται στα ποσοτικά χαρακτηριστικά δηλαδή στον έλεγχο του βαθμού επίτευξης και στην ταξινόμηση των αποτελεσμάτων όντας αδύναμο να παρέχει τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του συστήματος. Ως εκ τούτου, η αξιολόγηση που βασίζεται στις αρχές του τεχνοκρατικού μοντέλου δεν μπορεί να συμβάλλει στη συνεχή βελτίωση της ποιότητας της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης (Καρατζιά – Σταυλιώτη,1999:51).

B) Το ανθρωπιστικό- πλουραλιστικό μοντέλο

Το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό μοντέλο αναπτύχθηκε λόγω των έντονων αμφισβητήσεων σχετικά με την αποτελεσματικότητα του τεχνοκρατικού μοντέλου στη βελτίωση της εκπαίδευσης, Το μοντέλο αυτό υιοθετώντας τις αρχές της ποιοτικής αξιολόγησης μετατοπίζει το κέντρο βάρους της αξιολόγησης στη μελέτη των αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην ανάλυση των νοημάτων που διαμορφώνονται, από τον έλεγχο επίτευξης των στόχων (Χατζηγεωργίου, 2004: 257· Μαντάς και συν., 2009). Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η βελτίωση και η ανάπτυξη του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, χωρίς αυτά να συνδέονται με διαδικασίες κρίσης, ελέγχου και κατάταξης (Γκανάκας, 2006: 31).

Επιπλέον, βάσει αυτής της διαδικασίας αξιολόγησης επιτυγχάνεται η συνεχής ανατροφοδότηση και ο αναστοχασμός σε ζητήματα που αφορούν το εκπαιδευτικό έργο, εντοπίζονται οι ελλείψεις και οι ανάγκες των παραγόντων της εκπαίδευσης, ερμηνεύονται και προτείνονται τα κατάλληλα μέτρα με σκοπό τη βελτίωση και την κάλυψη των αναγκών

(Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ. & Δαλαβίκας, Θ., 2009:198). Δηλαδή πρόκειται για μια διαρκής, σκόπιμη και πολυπαραγοντική διαδικασία, η οποία επικεντρώνεται στο ανθρώπινο δυναμικό της εκπαίδευσης. Βασικό χαρακτηριστικό είναι η εμπλοκή του ίδιου του αξιολογητή στη διαδικασία, ως συμβούλου, με στόχο την ανάπτυξη της ικανότητας της αυτοαξιολόγησης του αξιολογούμενου (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 118-119).

Μία τέτοια αξιολόγηση ξεφεύγει από τις τυποποιημένες συγκρίσιμες διαδικασίες και δίνει έμφαση σε διαδικασίες εξατομικευμένες, που αποσκοπούν στον εντοπισμό των ιδιαιτεροτήτων κάθε εκπαιδευτικής περίπτωσης και στην ερμηνεία τους, με τελικό σκοπό τη λήψη διορθωτικών και άλλων παιδαγωγικών μέτρων (Κωνσταντίνου, 2007:126). Παρά τα θετικά του σημεία το ανθρωπιστικό μοντέλο έχει δεχτεί κριτική και αμφισβήτηση εξαιτίας της έλλειψη αντικειμενικών και προκαθορισμένων κριτηρίων αξιολόγησης και των δυσκολιών εφαρμογής του αφενός γιατί απαιτούνται αξιολογητές υψηλών προσόντων και ικανοτήτων και αφετέρου είναι μια χρονοβόρα διαδικασία(Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 119-120) (Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β., 2001:209(Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 119-120).

Τέλος σύμφωνα με τον Κουτούζη (2008) στα μοντέλα αξιολόγησης προστίθεται και το παραδοσιακό το οποίο δίνει έμφαση στο δημόσιο έλεγχο ,δηλαδή στην απόδοση λόγου στην κυβέρνηση, καθώς επίσης στην «απόδοση» και την τήρηση κανόνων. Χαρακτηριστικά του μοντέλου αυτού είναι ο Διοικητισμός, η Γραφειοκρατία και ο Φορμαλισμός. Πρόκειται για Εξωτερική Αξιολόγηση η οποία διενεργείται από φορείς εκτός της σχολικής μονάδας και είναι γνωστή ως Επιθεώρηση.

Γ) Δημοκρατικό – Συμμετοχικό Μοντέλο Όπως το ανθρωπιστικό παραπάνω Έμφαση δίνεται στο μοντέλο αυτό στην ποιότητα, την συλλογικότητα αλλά και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά μονάδας. Η αυτονομία χαρακτηρίζει την μονάδα. Στην περίπτωση αυτή μιλάμε για Εσωτερική Αξιολόγηση που πραγματοποιείται πάντα, σε επίπεδο σχολικής μονάδας, στοχεύει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και διενεργείται από τους ίδιους τους παράγοντες του σχολείου, την λεγόμενη Αυτοαξιολόγηση.

2.5. Μορφές και τύποι αξιολόγησης: Ερωτήματα και απαντήσεις

Υπάρχουν διάφορες μορφές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και έχουν γίνει πολλές ταξινομήσεις των μορφών ανάλογα με τον χρόνο, τον σκοπό της αξιολόγησης, τις επιδιώξεις της, τη χρήση των αποτελεσμάτων της, τα υποκείμενα και τα αντικείμενά της, καθώς και τη διάρκειά της (Δημητρόπουλος, 2010: 157· Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 123). Σε σχέση με

τον χρόνο που διενεργείται η αξιολόγηση διακρίνεται σε: *αρχική ή διαγνωστική, διαμορφωτική ή σταδιακή και τελική ή συνολική αξιολόγηση* (Κωνσταντίνου, 2007: 17-18) Σε σχέση με τον φορέα υλοποίησης διακρίνεται σε εσωτερική ή εξωτερική (Σολομών, 1999: 15-20). Ο Κουτούζης,(2008) κατηγοριοποιεί τις μορφές και τους τύπους αξιολόγησης με βάση τις απαντήσεις στα ακόλουθα βασικά ερωτήματα:

- Ποιος αξιολογεί,
- Πότε αξιολογεί,
- Τι/ποιοι αξιολογεί και με τι σχετική βαρύτητα,
- Ποια είναι τα κριτήρια,
- Πώς αξιολογεί,
- Γιατί αξιολογεί και τέλος
- Πώς αξιοποιούνται & ποιος ενημερώνεται για τα αποτελέσματα.

Ο ίδιος τονίζει πως το φιλοσοφικό, ιδεολογικό, πολιτικό αλλά και εκπαιδευτικό «πρίσμα» επηρεάζει τις επιμέρους απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα.(Κουτούζης,2008, τρίτο τόμο του ΕΑΠ)

2.5.1 Ποιος αξιολογεί;

Ανάλογα με τη σχέση που έχουν οι αξιολογητές ως προς το αξιολογούμενο αντικείμενο μπορούμε να έχουμε:**α) εξωτερική αξιολόγηση** όταν ο αξιολογητής δεν έχει καμία σχέση με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα το έργο ή την εκπαιδευτική μονάδα που αξιολογείται οπότε λέγεται και εξωτερικός αξιολογητής. Συγκεκριμένα πραγματοποιείται σε τοπικό, περιφερειακό ή εθνικό επίπεδο από φορείς που τοποθετούνται ή αναλαμβάνουν με ανάθεση, δεν έχουν άμεση συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες και συνήθως ανήκουν στις ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος. Τα αποτελέσματά της εξωτερικής αξιολόγησης συνδέονται συχνά με άμεσες εξωτερικές συνέπειες για τους εκπαιδευτικούς ή και τα σχολεία. Οι πιο κοινοί τύποι της εξωτερικής αξιολόγησης που εφαρμόζονται στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα είναι: η *επιθεώρηση, η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος και οι εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης* (Σολομών, 1999: 15-18).

Ο Κωνσταντίνου επίσης θεωρεί ότι η εξωτερική αξιολόγηση ανάλογα με το πεδίο εφαρμογής μπορεί να πάρει τρεις μορφές:

1. Η επιθεώρηση, συνηθέστερη μορφή εξωτερικής αξιολόγησης, κυρίως με τεχνοκρατικό- γραφειοκρατικό χαρακτήρα, στοχεύει αφενός στον έλεγχο εφαρμογής της νομοθεσίας και αφετέρου στην αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και της ποιότητας της διδασκαλίας. Είναι η μορφή που κατεξοχήν προκαλεί άγχος στους αξιολογούμενους.

2. Η παρακολούθηση, δεύτερη μορφή εξωτερικής αξιολόγησης, σχετίζεται με στατιστικά στοιχεία και ποσοτικούς δείκτες και διενεργείται από φορείς που σχετίζονται με το Υπουργείο Παιδείας.

3. Τρίτη μορφή είναι οι εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης που διερευνούν την ύπαρξη ποιοτικών χαρακτηριστικών στην εκπαίδευση, διεξάγονται σε περιφερειακό επίπεδο, αλλά δεν εμπλέκουν σε μεγάλο βαθμό τους εκπαιδευτικούς. (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Ο χαρακτήρας αυτής της αξιολόγησης είναι ιεραρχικός και οι υποστηρικτές της θεωρούν ότι παρουσιάζει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα του ουδέτερου παρατηρητή που δεν εμπλέκεται στην καθημερινότητά της σχολικής ομάδας αλλά την εντάσσει σε ένα ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο το οποίο διαμορφώνει η γνώση όσων συμβαίνουν σε ένα μεγαλύτερο αριθμό σχολικών μονάδων (Ανδρέου, 2003). Επιπλέον διασφαλίζει τον ενιαίο χαρακτήρα της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις αρχές, τις επιλογές και τις επιθυμίες του έθνους ή της τοπικής κοινωνίας, όπως αυτές εκφράζονται και αποτυπώνονται στα κείμενα εκπαιδευτικής νομοθεσίας. Προστατεύεται η εκπαίδευση από πειραματισμούς, αυθαιρεσίες και παρεμβάσεις χωρίς να αποθαρρύνονται οι δημιουργικές πρωτοβουλίες. Επισημαίνει έγκαιρα και προλαμβάνει αρνητικές εκπαιδευτικές πρακτικές αποτελώντας ένα δοκιμασμένο μηχανισμό αποτελεσματικής διάχυσης και στήριξης εκπαιδευτικών αλλαγών στα σχολεία. Παράλληλα αποτελεί αξιόπιστο μηχανισμό απόδοσης λόγου προς την πολιτεία, την κοινωνία και τους γονείς για τα όσα συμβαίνουν στα σχολεία. Και τέλος διευκολύνει την αποτελεσματική διεκπεραίωση διοικητικών λειτουργιών στο εκπαιδευτικό σύστημα, όπως η προαγωγή των εκπαιδευτικών, η επιλογή των στελεχών του σχολείου, η επικοινωνία εκπαιδευτικών αρχών και εκπαιδευτικών κ.λπ. (Π.Ι, 2000).

Όμως δεν παύει να συνιστά ένα, συχνά αυταρχικό, μηχανισμό επιβολής εκπαιδευτικών αντιλήψεων. Προωθεί την ομοιομορφία και την ομοιοτυπία. Είναι μεθοδολογικά αναξιόπιστη, αφού στηρίζεται στην ευκαιριακή αποτίμηση του έργου των εκπαιδευτικών μέσα συνήθως από την παρατήρηση τυπικών στοιχείων του διδακτικού έργου χωρίς σαφή και ρητά προσδιορισμένα κριτήρια. Όμως δεν διαμορφώνει προϋποθέσεις

βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου στο σύνολό του, μέσα από την παροχή ολοκληρωμένης πληροφόρησης, την καλλιέργεια σχέσεων συνεργασίας και την από κοινού προετοιμασία σχεδίου βελτίωσης(Π.Ι, 2000).

Είναι λοιπόν φυσικό στην περίπτωση της εξωτερικής αξιολόγησης στα κριτήρια να καθορίζονται επίσης εξωτερικά και να αποτυπώνουν τις προτεραιότητες και τις παραδοχές του εξωτερικού φορέα που έχει την ευθύνη αξιολόγησης. Μία τέτοια προσέγγιση όμως κινδυνεύει να είναι αποσπασματική και περιστασιακή, και καταργεί την καθημερινότητά της τάξης.(Κουτούζης,2008).

β) Η εσωτερική αξιολόγηση, από την άλλη, στην περίπτωση που ο αξιολογητής έχει άμεση σχέση με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα έργο η μονάδα που αξιολογείται οπότε καλείται και εσωτερικός αξιολογητής. Είναι στην ουσία η παρατήρηση και η συστηματική συλλογή πληροφοριών που σχετίζονται με τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και η μετέπειτα ανάλυση και αξιολόγηση των πληροφοριών αυτών. Στοχεύει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και διενεργείται από τους ίδιους τους παράγοντες του σχολείου.

Διατυπώθηκαν πολλές απόψεις σχετικά με την εσωτερική αξιολόγηση. Ο Devos (1998), θεωρεί πως κάθε απόφαση που λαμβάνεται θα πρέπει να είναι συνάρτηση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχει κάθε σχολική μονάδα. Κατά τον McBeath(2001) στα πλαίσια της εσωτερικής αξιολόγησης κάθε διαδικασία υποβάλλεται σε έλεγχο από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας που αξιολογείται (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές, κτλ.). Αξιολόγηση από «κάτω και από μέσα» και όχι από «πάνω και από έξω» θεωρούν την εσωτερική αξιολόγηση οι Μαυρογιώργος(2002) και Κουτούζης(2008).

Η *εσωτερική αξιολόγηση* διακρίνεται σε *ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση* και σε *συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση* (Σολομών, 1999: 18-20).

α) Ειδικότερα, κατά την *ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση* οι ανώτεροι στη διοικητική ιεραρχία κρίνουν τους κατώτερους (Καπαχτσή, 2011: 35· Σολομών, 1999: 18). Στηρίζεται σε ατομικές και υποκειμενικές κρίσεις κι έχει εποπτικό χαρακτήρα που μπορεί να συνοδεύεται από την άσκηση εξουσίας. Κατά συνέπεια δεν συμβάλλει ούτε στη δημιουργία συλλογικού πνεύματος για συνεργασία στη σχολική μονάδα ούτε στην ανάπτυξη του σχολείου (Κουτούζης, 1999: 24· Σολομών, 1999: 18).

β) Αντίθετα, η *συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση* είναι «μία συστηματική συλλογική και δημοκρατική διερεύνηση όλων των παραμέτρων της σχολικής ζωής, από αυτούς που θεωρούνται οι καλύτεροι γνώστες των συνθηκών και προβλημάτων που αντιμετωπίζει κάθε σχολική μονάδα. Στόχος της είναι η απόκτηση έγκυρης γνώσης για το

εκπαιδευτικό έργο που παράγεται στα σχολεία και η δραστηριοποίηση των ατόμων που εμπλέκονται σε αυτό για την αναβάθμιση της ποιότητας του» (Solomon,1998,1999 οπ, αν. στο Καπίδης, Παύλου, Σμυρνιασόπουλου,2001:215).

Η εμπλοκή του κριτικά σκεπτόμενου εκπαιδευτικού σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης σημαίνει αμφισβήτηση, ανάληψη μεγαλύτερων ευθυνών για το ρόλο του, βελτίωση συνεργασία, με συναδέλφους και τελικά επαναπροσδιορισμός του ρόλου τους στην εκπαιδευτική διαδικασία(Βερβέρης, 2003). Άλλωστε :«*Βασικός στόχος της αυτοαξιολόγησης είναι η επιδίωξη διεύρυνσης της συμμετοχής των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις διαδικασίες αξιολόγησης και λήψης αποφάσεων*» (Κουτούζης, 1999: 23-24).

Τα τελευταία χρόνια επικρατεί μία τάση είτε αντικατάστασης της εξωτερικής αξιολόγησης με ένα σύστημα εσωτερικής, είτε συνδυασμού εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης. Οι τάσεις αυτές στηρίζονται στην αντίληψη ότι οι βασικές αλλαγές στα σχολεία δεν προκύπτουν με διαδικασίες που ξεκινούν και αναπτύσσονται από την κεντρική εξουσία, αφού αυτή δεν έχει άμεση επαφή με τα προβλήματα και τις ανάγκες της κάθε σχολικής μονάδας, αλλά, κυρίως, με διαδικασίες που ξεκινούν και αναπτύσσονται στα σχολεία και έχουν παράλληλα την υποστήριξη της κεντρικής εξουσίας (McDonald, 2003: 142).

2.5.2 Πότε αξιολογεί;

Ανάλογα με το πότε υλοποιείται η αξιολόγηση μπορούμε να έχουμε:

α) προκαταρκτική αξιολόγηση όταν η αξιολόγηση διενεργείται πριν από την έναρξη κάποιου προγράμματος, διαδικασίας, ή μιας εκπαιδευτικής χρονιάς προκειμένου να γίνει αποτίμηση των διαφόρων μεταβλητών και συνθηκών που σχετίζονται με την πρόοδο αυτού του προγράμματος ή της διαδικασίας.

β) ενδιάμεση η διαμορφωτική αξιολόγηση όταν η αξιολόγηση διενεργείται κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς ή κατά της εφαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος. Βασικός στόχος της αξιολόγησης αυτής της μορφής είναι να καταγράφουν αδυναμίες κατά το στάδιο της ολοκληρωμένης λειτουργίας της μονάδας και να γίνουν έγκαιρα οι απαραίτητες διορθωτικές παρεμβάσεις ώστε να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα .

γ) τελική η αθροιστική η απολογιστική αξιολόγηση όταν η αξιολόγηση διενεργείται μετά το τέλος μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο στόχος της αξιολόγησης αυτής είναι να αποτυπώσει τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής προσπάθειας σε συνάρτηση με τις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν κατά την εφαρμογή της. Θα λέγαμε ότι είναι μία τελική εκτίμηση των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού έργου

ενώ τα αποτελέσματα της αξιολόγησης αυτής χρησιμεύουν στον ανασχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας εφόσον αυτή πρόκειται να επαναληφθεί.

Είναι φανερό ότι και οι τρεις παραπάνω εκδοχές μπορούν να αξιοποιηθούν συνδυαστικά από την εκπαιδευτική μονάδα ανάλογα με τις συνθήκες και το επιμέρους αντικείμενο της αξιολόγησης. (Κουτούζης,2008).

2.5.3 Ποιον αξιολογεί με ποια κριτήρια

Μια διάκριση της αξιολόγησης σε κατηγορίες μπορεί να γίνει με βάση το εκπαιδευτικό αντικείμενο στο οποίο αυτή αναφέρεται :όπως η αξιολόγηση του μαθητή ή του εκπαιδευτικού, στο επίπεδο εκπαίδευσης ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος ή συγκεκριμένων λειτουργιών του ,την εκπαιδευτική πολιτική ,τα προγράμματα σπουδών κ.ο.κ. Στην προκειμένη περίπτωση το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, δηλαδή του συνολικού έργου που επιτελεί η κάθε σχολική μονάδα ξεχωριστά (Π.Ι, 2000).

Όμως το έργο των σχολείων είναι σύνθετο. Εξαρτάται και επηρεάζεται από μια σειρά παραμέτρων, κινητοποιεί ποικίλες δυνάμεις και αξιοποιεί ποικίλες στρατηγικές, έχει ποικίλες εκφάνσεις και χαρακτηριστικά , φέρνει διαφορετικά αποτελέσματα. Παραδοσιακά αξιολογικό κριτήριο στο έργο των σχολείων ήταν αυτό που ονομάζεται «**εισροές**», δηλαδή τους ανθρώπινους υλικούς και οργανωτικούς πόρους, που είχε το σχολείο. Κύρια μέριμνα των μεν γονιών ήταν να στείλουν το παιδί τους σε ένα τέτοιο «καλό σχολείο» της δε πολιτείας να διασφαλίζει τις σχετικές προϋποθέσεις. Έκφραση αυτής της παραδοχής αποτελούσαν οι εκπαιδευτικές πολιτικές που ακολούθησαν οι περισσότερες χώρες κατά τις πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες .(Π.Ι, 2000).

Αργότερα, λόγω της γενικότερης οικονομικής δυσπραγίας, αλλά και της επίδρασης του προτύπου της πετυχημένης επιχείρησης- στην οποία τελικά το αποτέλεσμα μετράει- το κριτήριο αξιολόγησης άλλαξε. Καλό ήταν το αποτελεσματικό σχολείο. Αυτό που φέρνει τα επιθυμητά για το μαθητή, γονιό ή εργοδότη «**αποτελέσματα**»: υψηλές επιδόσεις, επιτυχία στο πανεπιστήμιο, επαγγελματική αποκατάσταση. (Π.Ι, 2000).

Χρειάστηκε προσεκτικότερη μελέτη και χρόνος για να διαπιστωθεί για να αναγνωριστεί η σημασία ενός τρίτου αξιολογικού κριτηρίου, δηλαδή των ποικίλων **διεργασιών** που επιτελούνται και των **διαδικασιών** που ακολουθούνται στο χώρο του σχολείου προκειμένου να υπάρξουν θετικά αποτελέσματα. Αυτό το οποίο προτείνεται τώρα είναι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου που συνδυάζει τα παραπάνω (Π.Ι, 2000).

2.5.4 Πώς αξιολογεί;

Ανάλογα με τα μεθοδολογικά εργαλεία η αξιολόγηση διακρίνεται σε **ποιοτική αξιολόγηση**, και **ποσοτική αξιολόγηση**. Η πρώτη επικεντρώνεται στην ανάδειξη της πολυπλοκότητας και στον υποκειμενικό χαρακτήρα της πρόσληψης των δεδομένων ενώ η δεύτερη επικεντρώνεται στο τελικό αποτέλεσμα και ταυτίζεται, συνήθως, με τη μέτρηση, αφού σκοπός της είναι η τοποθέτηση των δεδομένων σε κλίμακα και επομένως, η σύγκρισή τους με βάση αντικειμενικά κριτήρια (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 124).

Προκειμένου να πραγματοποιηθεί η αξιολόγηση χρησιμοποιούνται διάφορες τεχνικές και μέθοδοι σύμφωνα με τις οποίες τις κατατάσσεται στις δυο κατηγορίες που προαναφέρθηκαν. Παλαιότερα κατά αποκλειστικότητα αλλά και σήμερα βασική μέθοδος αξιολόγησης στο χώρο της εκπαίδευσης αποτελεί η παρατήρηση.

Παράλληλα με αυτή χρησιμοποιούνται και άλλες μέθοδοι οι οποίες εφαρμόζονται αυτόνομα ή και συμπληρωματικά με την παρατήρηση όπως: συνεργασία –επικοινωνία, σύγκριση- συσχέτιση, μεταπαρακολούθηση (followup) ,πειραματικές μέθοδοι, οικονομολογικές μέθοδοι, επισκόπηση (ερωτηματολόγιο), συνέντευξη, ψυχολογικές μέθοδοι, μελέτη περίπτωσης, ανάλυση περιεχομένου ,τήρηση και μελέτη αρχείων, ελεύθερη κρίση, μέθοδοι διαπίστωσης της απόδοσης, αυτοανάλυση-αλληλοανάλυση, μέθοδοι επεξεργασίας και ανάλυσης δεδομένων. Οι τεχνικές αυτές μπορούν να χρησιμοποιηθούν είτε σε συνδυασμούς είτε από μόνες τους ανάλογα με το αντικείμενο και το πλαίσιο αξιολόγησης.(Κουτούζης,2008).

2.5.5 Γιατί αξιολογεί;

Μια άλλη διάκριση της αξιολόγησης αναφέρεται στους στόχους που επιδιώκει να επιτύχει. Η αξιολόγηση μπορεί να στοχεύει στον **έλεγχο** του εκπαιδευτικού έργου, σκοπεύοντας στη συμμόρφωση στις επιταγές ενός αυταρχικού συστήματος, στη διασφάλιση των συμφερόντων συγκεκριμένων ομάδων ή αντίθετα στη διασφάλιση **ισότητας ευκαιριών** για όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως κοινωνικής καταγωγής ή τόπου διαμονής. (Π.Ι, 2000)

Επιπλέον μπορεί να συνδέεται με την προσπάθεια αναθεώρησης του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του, μέσα από την εισαγωγή μικρών **μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων** (Π.Ι, 2000).

Η να στοχεύει και στην **απόδοση λόγου** σε «παραγωγούς» (πολιτεία, φορολογούμενους, επιστημονικές οργανώσεις ,ιδρύματα) και «καταναλωτές» (μαθητές,

γονείς, παραγωγικές τάξεις, κοινωνία των πολιτών). Τα πιο χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν Αγγλία οι Η.Π.Α.(Π.Ι, 2000).

Σε ενδοσχολικό επίπεδο, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου υπηρετεί εξίσου σημαντικούς στόχους. Πέρα από την παρακολούθηση και **βελτίωση της ποιότητάς του** ως αυτοσκοπό, ενθαρρύνει τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού προσωπικού στις διαδικασίες εισαγωγής, αποδοχής και σταθεροποίησης εκπαιδευτικών αλλαγών, την καλλιέργεια της σχετικής κουλτούρας, την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων αλλά και της ίδιας της διαδικασίας αξιολόγησης σε μια προσπάθεια βελτίωσης του επαγγελματικού προφίλ ή /και της εικόνας του σχολείου προς τα «έξω». (Π.Ι, 2000).

Κεφάλαιο 3^ο: Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας

3.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας».

Αυτοαξιολόγηση μπορεί να θεωρηθεί ως μια διαδικασία που επιτελείται από τη σχολική μονάδα με τη συλλογή πληροφοριών συστηματικά σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας της, την ανάλυση και αξιολόγηση των πληροφοριών αυτών και τη λήψη αποφάσεων για βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχει η σχολική μονάδα (Devos, 1998). Επιπλέον, η αυτοαξιολόγηση μπορεί να θεωρηθεί ως μια συνολική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, που διενεργείται από την ίδια τη μονάδα για σκοπούς βελτίωσής της (Boud&Donovan, 1982).

Όπως επεξηγεί ο MacBeath, (1999), πρόκειται για μια «εκ των έσω» αξιολόγηση της σχολικής μονάδας που στόχο έχει να τη βελτιώσει μέσω μιας συνεχόμενης διαδικασίας αυτοκριτικής. Οι Kyriakides και Campbell (2004) συμπληρώνουν ότι στόχος είναι η βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης που επιτελείται σε μια σχολική μονάδα. Αυτό περιλαμβάνει βελτίωση τόσο της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Kyriakides, Campbell & Christofidou, 2002; Muijs & Reynolds, 2001), όσο και βελτίωση της αποτελεσματικότητας της ίδιας της σχολικής μονάδας (Scheerens & Bosker, 1997).

Κατά την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας το ίδιο το σχολείο δρομολογεί μια διαδικασία συστηματικής συλλογής πληροφοριών που έχει ως σκοπό να αξιολογήσει τη λειτουργία του και την επίτευξη των εκπαιδευτικών του στόχων προκειμένου να λάβει αποφάσεις, τη διαδικασία μάθησης και την προώθηση της βελτίωσης του σχολείου στο σύνολό του. (Vanhoof&Petegem ,2007). Όπως παρατηρεί ο Σολομών (1999), η Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας στηρίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες του οργανισμού που αξιολογείται, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς ακόμα και τους τοπικούς φορείς, οι οποίοι θεωρούνται οι καλύτεροι γνώστες των συνθηκών και προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα και γι' αυτό μπορούν να οργανώσουν τη δράση τους για τη βελτίωση ή την επίλυσή τους (Καπαχτσή, 2011).

Οι Schildkamp and Visscher, (2009) ορίζουν την αυτοαξιολόγηση σχολείου ως μία διαδικασία συστηματικής συλλογής πληροφοριών, η οποία ξεκινά από το ίδιο το σχολείο και έχει ως στόχο την αξιολόγηση της λειτουργίας του και του βαθμού πραγμάτωσης των στόχων του, ώστε να ληφθούν αποφάσεις βελτιωτικής, όπως και αναλογικά υποστηρίζει ο Κουλαϊδής

, η Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί ένα σύνολο συστηματικών διαδικασιών, οι οποίες οργανώνονται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας και στις οποίες κεντρική θέση κατέχουν η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και η υλοποίηση δράσεων για τη βελτίωσή του (Κουλαϊδής, κ.α. 2005).

Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας όμως, δεν είναι μόνο η αποτίμηση των «καλώς και κακώς κειμένων». Η αποτίμηση συνιστά την αφετηρία για την πρόκληση μιας ευρύτερης αναστοχαστικής διαδικασίας, στην οποία καλείται να συμμετάσχει ολόκληρη η σχολική κοινότητα, με απώτερο στόχο την εκπόνηση ενός σχεδίου για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας.

Οι απόψεις αυτές ενισχύονται και από τη θεώρηση των Guskey και Hubermann (1995: 253), σύμφωνα με την οποία *:«η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι μια συνεχής διαδικασία αναστοχασμού, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί κατασκευάζουν τη δική τους γνώση, εξετάζοντας τα δεδομένα για τη ζωή στην τάξη και στο σχολείο και εξερευνώντας τις συνθήκες εκείνες που συντελούν στη μάθηση».*

Ανάλογη είναι και η θεώρηση του MacBeath (2005a), ο οποίος εστιάζει στην αναστοχαστική φύση της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και την περιγράφει ως μια διαδικασία αναστοχασμού πάνω στη δράση, που γίνεται συστηματικά και με διαφάνεια, με σκοπό τη βελτίωση της μαθητικής, επαγγελματικής και οργανωσιακής μάθησης. Άλλωστε, όπως υποστηρίζει ο ίδιος (2001:21), η ικανότητα και η δυνατότητα των σχολικών κοινοτήτων να χρησιμοποιούν τα εργαλεία της αυτοαξιολόγησης και της αυτοβελτίωσης, αποτελεί δείκτη υγείας του εκπαιδευτικού συστήματος και συνεχίζει πως η αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητας του σχολείου και συνεπώς σχετίζεται με την ιδιαίτερη ιστορία και φυσιογνωμία του, γι' αυτό δεν υπάρχει μία απλή ή μοναδική συνταγή για το πώς πρέπει να γίνεται. Καθίσταται, λοιπόν, ουσιώδες και αναπόσπαστο συστατικό της καλής διδασκαλίας, της ουσιαστικής μάθησης και της τεκμηριωμένης διαχείρισης (McBeath, et.al, 2005c).

Επιπλέον ο ίδιος (2005b:34) παρατηρεί πως: *«η Αυτοαξιολόγηση εξυπηρετεί μια σειρά διαφορετικών στόχων και υπηρετεί μια ποικιλία κινήτρων, γεγονός που αποτυπώνεται και στα διαφορετικά ονόματα ή μορφές με τα οποία εμφανίζεται ή συγχέεται με όρους όπως «αξιολόγηση», «αποτύπωση», «έλεγχος», «εξασφάλιση ποιότητας».* Οπωσδήποτε, οι στόχοι και τα κίνητρά της σηματοδοτούν την ένταξή της στα ανθρωπιστικά-πλουραλιστικά μοντέλα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Άλλωστε, σύμφωνα με τον MacBeath (2005a:33) *:«αναμένεται από τα σχολεία να γνωρίζουν τον εαυτό τους σε όλη τους την πολυπλοκότητα, προκειμένου η έλλειψη της επίγνωσης της ποιότητας και αποτελεσματικότητάς τους να μη ζημιώσουν τους*

μαθητές και το προσωπικό τους και να μην παραπλανήσουν τους γονείς τους». Με άλλα λόγια η αυτοαξιολόγηση που ανήκει και καθοδηγείται από τους εκπαιδευτικούς συμβάλλει περισσότερο από την αυτοαξιολόγηση η οποία σχεδιάζεται από τους δημιουργούς της πολιτικής και εφαρμόζεται από την μονάδα.

Συμπερασματικά, η Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ορίζεται στη βιβλιογραφία ως μία συλλογική εσωτερική αξιολογική διαδικασία (Demetriou&Kyriakides 2012; Vanhoof, et. al 2011;) (Devos, 1998). με ερευνητικό προσανατολισμό (Vanhoof, et. al. 2009) και αναστοχαστικά χαρακτηριστικά (MacBeath, 2005a; Guskey & Hubermann, 1995) που στοχεύει στην αναβάθμιση της ποιότητας του σχολείου (Κουτούζης, 2008· Hofman, et. al. 2009), στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Kyriakides, Campbell & Christofidou, 2002; Muijs&Reynolds, 2001), και της σχολικής μονάδας (Scheerens & Bosker, 1997) συμβάλει στη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (MacBeath, 2008) και περιλαμβάνει στοχοθεσία, σχεδιασμό, έλεγχο (Hofman, et. al 2009) ώστε να ληφθούν αποφάσεις βελτιωτικής δράσης Schildkamp and Visscher (2009) και συλλογή πληροφοριών (Schildkamp, 2007) από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς) (Κουλαϊδής & Κότσιρα - Ταμπακοπούλου 2005).

Καταλήγουμε στον Κουτούζη (2008) σύμφωνα με τον οποίο η αυτοαξιολόγηση μπορεί να είναι μέρος της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Προωθεί τη δημιουργικότητα και την πρωτοβουλία των εμπλεκομένων. Παράλληλα διαμορφώνει αλλά και προϋποθέτει κουλτούρα συλλογικότητας, συνεργασίας και υποστήριξης. Ενώ συγχρόνως ενισχύει την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού. Ωστόσο ενέχει τον κίνδυνο ενεργοποίησης λανθανουσών δυνάμεων. Επιπλέον επισημαίνει πως για την εφαρμογή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης αποτελούν πρόκληση η κουλτούρα βελτίωσης και εμπιστοσύνης, η συλλογικότητα, η σχετική αυτονομία της σχολικής μονάδας, η εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική και τέλος ο εκπαιδευτικός είναι ο πρωταγωνιστής της όλης διαδικασίας

3.2. Η λογική της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Ο όρος αυτοαξιολόγηση είναι πλέον όρος-κλειδί στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία. Απασχολεί τόσο αυτούς που χαράσσουν πολιτική όσο και τις σχολικές μονάδες. Οι εκπαιδευτικοί εκτελώντας τα καθήκοντά τους, παίρνουν αξιολογικές αποφάσεις διαισθητικά, ασυναίσθητα, χωρίς εργαλείο για να τις καταγράψει προκειμένου να αναδειχθούν. Ως εκ τούτου η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης, για τους εκπαιδευτικούς καθίσταται σημαντική

γιατί μέσω αυτής μπορούν να ασκούν τον έλεγχο της επαγγελματικής τους εργασίας και να προβάλλουν την δουλειά τους. Όμως κάτι τέτοιο δεν είναι εφικτό με τα μοντέλα της τυποποιημένης αυτοαξιολόγησης γιατί τα αποτελέσματα της δεν αναδεικνύουν τις ανησυχίες και τα ζητήματα που απασχολούν όλους όσους συναποτελούν τη σχολική μονάδα όπως τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές/τριες και τους κηδεμόνες. Ο Albert Einstein εξάλλου υποστηρίζει ότι όλα όσα μπορούν να μετρηθούν δεν είναι απαραίτητο να μετράνε και όλα που μετράνε δεν είναι αυτονόητο ότι μπορούν να μετρηθούν (MacBeath, 2005).

Σύμφωνα με τον Θεοφιλίδη (2014: 30) η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας υπηρετεί τη λογική της λογοδότησης, της βελτίωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης.

A) Πρώτη η λογική της λογοδότησης της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας έχει πραγματολογικό και ηθικό χαρακτήρα. Επειδή οι δημόσιες σχολικές μονάδες οφείλουν τη λειτουργία τους στην κρατική οικονομική στήριξη, όπως και στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να αποδεικνύουν ότι αξιοποιούν αποτελεσματικά τους κρατικούς πόρους. Επιπρόσθετα με την επίτευξη των στόχων τους, τεκμηριώνουν την αποτελεσματικότητα του έργου που επιτελούν και πείθουν ότι αξίζουν της εμπιστοσύνης της οποίας τυγχάνουν, βελτιώνοντας την επίδοση και ευεξία των μαθητών/τριών τους. Η ηθική διάσταση της λογοδότησης βρίσκεται στην υποχρέωση της σχολικής μονάδας για συνεχή βελτίωση που επιτυγχάνεται με τη συνεχή εξέταση του εαυτού της. Το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης της ηθικής και της πραγματολογικής διάστασης της λογοδότησης λειτουργεί ως θεμελιώδης λίθος για τη δράση των φορέων της σχολικής μονάδας (Ανδρέου, 2012: 4· Θεοφιλίδης, 2014: 30-32· Θεοφιλίδης, 2012: 292-293· MacBeath, 2005: 31).

B) Δεύτερη η λογική της βελτίωσης της σχολικής μονάδας η οποία προϋποθέτει σε πρώτο στάδιο τη συστηματική συλλογή αξιόπιστων και έγκυρων δεδομένων προκειμένου να διερευνηθούν όλα τα πεδία δράσης αλλά και οι επιμέρους τομείς του κάθε πεδίου της σχολικής μονάδας, προκειμένου να οδηγήσει στον καθορισμό των προτεραιοτήτων βελτίωσης. Στη συνέχεια τα δεδομένα αφού συγκεντρωθούν, οργανώνονται και σταθμίζονται, να μελετηθούν εις βάθος για να αποτελέσουν τη στέρεα βάση, πάνω στην οποία θα θεμελιωθεί η δημιουργία αυτοποιητικών μηχανισμών θεραπείας, οι οποίοι στοχεύουν στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής ζωής (Θεοφιλίδης, 2012: 292-293· Θεοφιλίδης, 2014: 33).

Επομένως η αυτοαξιολόγηση υπηρετεί το μηχανισμό της αυτοβελτίωσης. Οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία, με την τεχνογνωσία που αποκτούν βοηθούν τη σχολική μονάδα να προσαρμόζεται σε εξωτερικές και εσωτερικές μεταβολές, αναπτύσσοντας τη δική της νοημοσύνη, η οποία την μετεξελίσσει από ένα κατακερματισμένο άθροισμα σε

ένα αυτόνομο και αυτοποιητικό σύστημα το οποίο, έχει την ικανότητα να αυτοβελτιώνεται ως αποτέλεσμα αντίδρασης σε ερεθίσματα του περιβάλλοντος του (Κοντάκος & Αγγελάκου, 2016: 57). Έτσι, με την αυτοαξιολόγηση η σχολική μονάδα αναδεικνύεται σε ένα ισχυρό φορέα λόγου και δράσης από τη στιγμή που τα μέλη της σχολικής κοινότητας παράγουν γνώση, η αξιοποίηση, της οποίας βελτιώνει την αποτελεσματικότητα της σχολικής ζωής (Κουλαιδής& Κότσιρα –Ταμπακοπούλου, 2005: 76).

Γ) Τρίτη η λογική της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι αυτή που εμπλέκει όλους τους παράγοντες που συναποτελούν τη σχολική μονάδα. Αναγκαία προϋπόθεση αυτής είναι ο σεβασμός των απόψεων και θέσεων όλων των εμπλεκομένων. Η ενθάρρυνση της συλλογικότητας ,της συνεργασίας, της συνεκτίμησης και συναπόφασης. Η προαγωγή της σύνθετης, ευαίσθητης αυτοκριτικής στάσης και η ανάπτυξη σχέσεων ισοτιμίας μεταξύ των εμπλεκομένων. Για τη λήψη σχετικών αποφάσεων με την αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος, την εδραίωση σχέσεων αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ των εμπλεκομένων και τέλος για την βελτίωση και αλλαγή των διδακτικών – μαθησιακών πρακτικών χρησιμοποιούνται ερευνητικά εργαλεία συλλογής πληροφοριών (Θεοφιλίδης, 2012: 292-293· Θεοφιλίδης, 2014:35· Σολομών, 1999: 27).

Στην διαδικασία της αυτοαξιολόγησης αξιοποιείται η δυναμική της σχολικής μονάδας. Οι εκπαιδευτικοί συζητούν και παρουσιάζουν νέες ιδέες χρησιμοποιώντας την εμπειρία τους. Έτσι προωθείται η συλλογική μάθηση και η προσωπική επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η σχολική μονάδα εκμεταλλευόμενη τη γνώση, τις δεξιότητες, τις ικανότητες, τις εμπειρίες, και τις καλές πρακτικές των εκπαιδευτικών μετατρέπεται σε έναν οργανισμό, ο οποίος γνωρίζει πως να δημιουργεί ένα περιβάλλον που να κινητοποιεί, εμπνέει όλους τους συμμετέχοντες ενθαρρύνοντας τους αλλά και ανταμείβοντάς τους. Με αυτόν τον τρόπο, η σχολική μονάδα γίνεται μια μαθάνουσα κοινότητα, αποκτά ευφυΐα, αναγνωρίζει και να επιλέγει ανάλογες βελτιωτικές αλλαγές προκειμένου να αναπτυχθεί και παράλληλα να έχει διάρκεια (Μπαγάκης, Δεμερτζή, Γεωργιάδου, Μπινιάρη, Σκουτίδας, Κοσμίδης&Τεμπερλίδου, 2007: 197-198).

Στο ελληνικό συγκείμενο αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας , ο γενικός σκοπός της είναι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής Μονάδας. Η ανάδειξη της ίδιας της σχολικής μονάδας ως τον κύριο και ικανό φορέα προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού της έργου.

Οι επιμέρους στόχοι της σύμφωνα με το Υ.ΠΑΙ.ΘΑ είναι (ΥΠΑΙΘΠΑ / ΙΕΠ, 2012):

- Η καλλιέργεια «κουλτούρας αξιολόγησης» στην ελληνική εκπαίδευση.
- Η προώθηση της ανάπτυξης σχέσεων συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών

- Η προώθηση της αυτογνωσίας και της επαγγελματικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού.
- Η μετάδοση της εμπειρίας της αξιολόγησης στα διοικητικά στελέχη και εκπαιδευτικούς.
- Η ανάδειξη των θετικών σημείων και αδυναμιών του εκπαιδευτικού έργου που ασκείται.
- Η ανάπτυξη ενδοσχολικών δράσεων για την προώθηση του εκπαιδευτικού έργου.
- Η καλλιέργεια κουλτούρας ανάληψης πρωτοβουλιών από τους εμπλεκόμενους στο εκπαιδευτικό έργο.
- Η συνεχής ανατροφοδότηση για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής
- Η προώθηση της συνεχούς επιμόρφωσης των διοικητικών στελεχών και εκπαιδευτικών
- Η αποτελεσματικότερη αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού τόσο στη διοίκηση όσο και στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Η εξέλιξη των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών,
- Η προώθηση της καινοτομίας στο εκπαιδευτικό έργο
- Η ανάπτυξη υποστηρικτικών και αντισταθμιστικών πρακτικών

3.3 Θεωρητική βάση της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Η αυτοαξιολόγηση θεωρητικά στηρίζεται στην Κοινωνική και Οργανωσιακή Ψυχολογία και τη Διοικητική Θεωρία. Αυτό προκύπτει από την παραδοχή ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να είναι δημιουργικοί και δραστήριοι και να ταυτίζουν τους προσωπικούς στόχους με εκείνους της σχολικής μονάδας που υπηρετούν. Αυτό σημαίνει ότι κάθε εκπαιδευτικός συνειδητοποιώντας το ρόλο και την ευθύνη του σε σχέση με το παραγόμενο έργο αισθάνεται ικανοποίηση από την αναγνώριση και τη συμμετοχή του (Θεοφιλίδης, 2014: 37). Ως εκ τούτου ενισχύονται οι συλλογικές διαδικασίες, οι εκπαιδευτικοί αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες που συμβάλουν στη θέσπιση διαδικασιών υποστήριξης του καθημερινού τους έργου, στην επαγγελματική τους εξέλιξη και στη βελτίωση της σχολικής μονάδας (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., 2015: 24).

3.3.1. Κοινωνική Ψυχολογία

Σύμφωνα με την Κοινωνική Ψυχολογία η σχολική μονάδα όντας ζωντανός οργανισμός υποχρεούται να αλλάζει και να βελτιώνεται μέσα σε ένα εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον μεταβαλλόμενο. Η μη συνειδητοποίηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών της αναγκαιότητας ή της σκοπιμότητας της αλλαγής δυσχεραίνει τη διαδικασία ανταπόκρισης και αποδοχή μιας νέας ιδέας ή/και πρακτικών από το έμψυχο δυναμικό της σχολικής μονάδας. Έτσι, παρατηρείται μια στατική ή ακραία αντιδραστική στάση στις εκπαιδευτικές. Οι στρατηγικές με τις οποίες οι φορείς είναι δυνατόν να επιδιώξουν μια αλλαγή που εισηγούνται είναι: η εξουσιαστική-καταναγκαστική μέθοδος, η εμπειρική-λογική μέθοδος, και η κανονιστική-αναμορφωτική μέθοδος (Θεοφιλίδης, 2014: 37).

Η εξουσιαστική-καταναγκαστική μέθοδος που στηρίζεται στη δύναμη της εξουσίας κατά την οποία η αλλαγή μπορεί να επιβληθεί άνωθεν. Η μέθοδος αυτή ακόμη και σήμερα κυριαρχεί στις περισσότερες εκπαιδευτικές πολιτικές στην Ελλάδα αλλά και σε αρκετές χώρες. Στην περίπτωση της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας στην Ελλάδα οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να υλοποιήσουν μια μεταρρύθμιση που το υπουργείο έλαβε μονομερώς, χωρίς καμία διαβούλευση με αυτούς που κλήθηκαν να την εφαρμόσουν, και επέβαλε διά της εξουσίας του. Ωστόσο, πολλές προσπάθειες για αλλαγή, ανεξαρτήτως στόχου ,σύλληψης και σχεδιασμού, συχνά αποτυγχάνουν εξαιτίας της ελλιπούς επιμόρφωσης των εμπλεκόμενων, της σύντομης και βιαστικής ενημέρωσης, της αποσπασματική ανάδειξης των αποτελεσμάτων προηγούμενων εφαρμογών και της κυκλοφορίας ακατάλληλου υλικού.

Η εμπειρική-λογική μέθοδος βασίζεται στη λογικότητα που διακρίνει το άτομο. Ο εκπαιδευτικός επειδή δεν γνωρίζει το καλύτερο δεν το επιδιώκει. Όταν όμως το γνωρίσει βάση της λογικότητας θα το επιδιώξει άρα και την εφαρμογή της αλλαγής στην πράξη. Οι άνθρωποι για να δείξουν πραγματικό ενδιαφέρον και να εργαστούν προς την επιθυμητή κατεύθυνση είναι σημαντικό να αισθάνονται ότι συμμετέχουν ενεργά σε απόπειρες αλλαγής. Οι φορείς της αλλαγής, ενημερώνουν τα υπόλοιπα μέλη για τους νέους τρόπους εργασίας, τις νέες διαδικασίες που θα οδηγήσουν σε ομοιόμορφα αποτελέσματα προσεγγίζοντας την αλλαγή στη βάση της λογικότητας του ατόμου. Αναγκαία προϋπόθεση για την επίτευξη οποιασδήποτε αλλαγής της σχολικής μονάδας αποτελούν οι συντελεστές, το χρονοδιάγραμμα και τα εργαλεία υλοποίησης της αλλαγής.

Η κανονιστική-αναμορφωτική μέθοδος εστιάζει στη στρατηγική της συνεργασίας. Για την επίτευξη αλλαγής απαιτείται αρχικά στην τεκμηρίωση της ανάγκης για αλλαγή από τα μέλη της σχολικής μονάδας, τα οποία επιβάλλεται να συμμετέχουν, στη συνέχεια η διάχυση της νέας ιδέας και κατόπιν ο σχεδιασμός των μεθόδων που θα επιδιωχθεί. Η οικοδόμηση αλλαγής είναι σημαντική και ταυτόχρονα δύσκολη διαδικασία, αφού απαιτεί

αναμόρφωση των μελών σε νέες ιδέες και αντιλήψεις και χρόνο. Η κανονιστική-αναμορφωτική μέθοδος οδηγεί τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας σε κοινό όραμα, το οποίο συνδέεται με την υιοθέτηση κοινής στάσης στην επιλογή κοινών στόχων, σε γνήσια δέσμευση, υιοθέτηση στάσεων και δράση και όχι συμμόρφωση. Παράλληλα, ενθαρρύνει την έκφραση αμφιβολιών για τον τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας ως οργανισμός, λαμβάνοντας υπόψη τις τοπικές συνθήκες και τα ιδιαίτερα του συστήματος. (Θεοφιλίδης, 2012: 253-254· Θεοφιλίδης, 2014: 37-38· Μπινιάρη, 2012: 16-35).

Θεωρείται ότι ο συνδυασμός της εμπειρικής-λογικής με την κανονιστική-αναμορφωτική μπορεί να εισάγει, με μεγαλύτερες πιθανότητες επιτυχίας, μια αλλαγή που προωθεί τη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ακολουθεί αυτό το συνδυασμό.

Η επιτυχία της όμως έγκειται στην αυτόβουλη εμπλοκή και αληθινή σύμπραξη των μελών της σχολικής μονάδας σε αυτήν. Η συνέργεια όλων των μελών στη διεξαγωγή συνεχούς έρευνας για να εντοπιστούν τα αδύναμα και τα ισχυρά σημεία, τα προβλήματα και να επιλεγεί ο τομέας στον οποίο θα εφαρμοστούν βελτιωτικές δράσεις βοηθά τα μέλη της σχολικής μονάδας να κατανοήσουν την ανάγκη βελτίωσης και να δεσμευτούν ηθικά και πρακτικά στην εφαρμογή βελτιωτικών προγραμμάτων. Η συνεργατικότητα που επιδεικνύουν σε όλη τη διάρκεια της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης τα μέλη της σχολικής μονάδας διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο αφού με αυτόν τον τρόπο, ενισχύεται η συνοχή της ομάδας και αποκτάται συλλογική νοημοσύνη. Τα μέλη της σχολικής μονάδας εμπλέκονται στην προσπάθεια της αυτοαξιολόγησης αυτόβουλα και εργάζονται δημιουργικά για την πραγμάτωση των στόχων του έθεσαν από κοινού γνωρίζοντας, ότι θα υποστούν κάποιες θυσίες ή/και να προσφέρουν υπηρεσίες ως ανταπόδοση για την ικανοποίηση κάποιων προσωπικών τους αναγκών (Θεοφιλίδης, 2014: 39-40).

3.3.2 Η οργανωσιακή Ψυχολογία

Η Οργανωσιακή Ψυχολογία αναφέρεται στα μέλη της σχολικής μονάδας, τα οποία συμμετέχουν στις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης. Ερμηνεύει την συμπεριφορά τους, τις ανάγκες τους και την ιεράρχησή τους, το βαθμό ωρίμανσης τους στον εργασιακό χώρο, τα επιτεύγματα που πέτυχαν στην εργασία τους αλλά και την αναγνώριση, της οποίας τυγχάνουν. Κάποιες από τις θεωρίες είναι:

Η θεωρία του Maslow που ερμηνεύει και ιεραρχεί τις ανάγκες του ατόμου

Η θεωρία του Argyris, η οποία υποστηρίζει την σταδιακή ωρίμανση του ατόμου στην εργασία του .

Η θεωρία του Herzberg, η οποία ερμηνεύει το ρόλο δύο παραγόντων εκείνου που τον αποτελούν στοιχεία που ελέγχονται από την υπηρεσία και εκείνου που τον αποτελούν στοιχεία που αφορούν στην ίδια την εργασία (Θεοφιλίδης, 2012: 290-291).

Κατά τον **Maslow**, τα άτομα εργάζονται για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους, οι οποίες κατατάσσονται σε πέντε ιεραρχημένες βασικές κατηγορίες ως προς τη σειρά, με την οποία πρέπει να ικανοποιούνται .Τα άτομα αρχικά προσπαθούν να ικανοποιήσουν τις **βασικές** τους ανάγκες (βιολογικές και ασφάλειας) και όταν αυτό επιτευχθεί επιδιώκουν να ικανοποιήσουν τις ανώτερες ανάγκες που διαδοχικά είναι οι **κοινωνικές**, οι ανάγκες για **εκτίμηση** και **αυτοεκτίμηση** και στο τέλος οι ανάγκες **αυτοπραγμάτωσης**.

Η παρωθητική δύναμη μιας ανάγκης είναι αντιστρόφως ανάλογη με το βαθμό ικανοποίησης της. Όσο ψηλότερα στην ιεραρχική σειρά βρίσκεται μια ανάγκη, τόσο μεγαλύτερη είναι και η παρωθητική της δύναμη. Όταν ικανοποιηθεί πλήρως μια ανάγκη, τότε δεν δημιουργεί καμία παρώθηση και αυτομάτως ανοίγει ο δρόμος για την επόμενη. Με βάση τα παραπάνω οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων, με τα σημερινά δεδομένα, ικανοποιούν τις βασικότερες ανάγκες τους. Όταν όμως εργάζονται να επιτύχουν την δική τους αναγνώριση και αυτοπραγμάτωση, προωθώντας ταυτόχρονα και τους στόχους της ίδιας της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται, ικανοποιούν τις ανώτερου επιπέδου ανάγκες τους. Η εμπλοκή τους, στο σχεδιασμό και την διεξαγωγή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι ένας τρόπος για να το επιτύχουν αφού η αυτοαξιολόγηση οδηγεί στην αναγνώριση της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται σε αυτήν ενώ ταυτόχρονα, δημιουργεί πλαίσιο για δημιουργική εργασία (Θεοφιλίδης, 2012: 123-125· Θεοφιλίδης, 2014: 40-41· Σαϊτής,1994: 98-101· Σαϊτής, 2005: 51-52).

Ο **Cris Argyris** διατύπωσε την «**θεωρία της Ανωριμότητας και της Ωριμότητας**». Στην θεωρία αυτή διερευνώντας μέσα στο εργασιακό χώρο την ανθρώπινη συμπεριφορά, υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη της προσωπικότητας του εργαζόμενου, αρχίζει από την παθητική κατάσταση και καταλήγει στην κατάσταση του αυτοελέγχου και της αυτογνωσίας, ακολουθώντας μια εξελικτική πορεία. Έτσι ο εκπαιδευτικός έχοντας θέση υφισταμένου κατά την είσοδό του στη σχολική μονάδα παραμένει σε ένα βαθμό ανωριμότητας ,δεν αναλαμβάνει ευθύνες, δεν αυτοδιοικείται και δεν αυτονομείται στον εργασιακό του τομέα. Αντίθετα, μάλιστα προτιμά να κατευθύνεται από άλλους με αποτέλεσμα να μην γνωρίζει τις δυνατότητές του. Αν όμως δίδονταν μεγαλύτερη ευθύνη αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα την

ικανοποίηση των αναγκών του και κατ' επέκταση τη βελτίωση της απόδοσης της σχολικής μονάδας

Η αυτοαξιολόγηση μέσα από τις διαδικασίες της, δίνει την δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να ωριμάζουν στην εργασία τους, να αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα και βελτιώνουν την αποδοτικότητα τους. Επιπλέον να γνωρίζουν καλύτερα τον εαυτό τους και επιζητούν την επαγγελματική τους ανέλιξη (Θεοφιλίδης, 2012: 126· Θεοφιλίδης, 2014: 41· Σαΐτης, 1994: 102-104· Σαΐτης, 2000: 46· Σαΐτης, 2005: 52-53).

Η τελευταία θεωρία γνωστή ως η θεωρία των δύο παραγόντων «**υγιεινής – παρακίνησης**» του **Fredrick Herzberg** αναπτύχθηκε εμπειρικά και προσπάθησε να περιγράψει τους παράγοντες παρακίνησης των εργαζομένων στο περιβάλλον εργασίας. Σύμφωνα, με την θεωρία αυτή υπάρχουν δυο είδη παραγόντων που έχουν σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση, δηλαδή της ικανοποίησης που αποκομίζει ο εργαζόμενος από την εργασία του ενώ το δεύτερο είδος παραγόντων αφορά την προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη του ίδιου του ατόμου.

Το πρώτο είδος το ονόμασε «**παράγοντες υγιεινής**» ή αλλιώς διατήρησης. Έχει να κάνει με την ανάγκη του ανθρώπου να εργάζεται σε ένα υγιές, ασφαλές και σίγουρο εργασιακό περιβάλλον. Οι παράγοντες υγιεινής (μισθός, σχέσεις, εποπτεία διοίκησης, συνθήκες εργασίας) αφορούν στο περιβάλλον εργασίας και δεν παρακινούν τους εργαζόμενους για την αύξηση της απόδοσης τους. Συνεισφέρουν ωστόσο σημαντικά, στη διατήρηση εργασιακής ειρήνης και επομένως διατηρείται ένα κλίμα ηρεμίας που αποτρέπει πιθανές αναστατώσεις, ώστε η απόδοση να κυμαίνεται σε αποδεκτά όρια. Το δεύτερο σύνολο το ονόμασε «**παράγοντες παρακίνησης**» ή κίνητρα. Οι παράγοντες παρακίνησης (υπευθυνότητα, αρμοδιότητα, αναγνώριση, επιβράβευση, επιτυχία) κάνουν τους εργαζόμενους να έχουν την διάθεση και να προσπαθούν να αποδώσουν τα μέγιστα. Οι παράγοντες παρακίνησης βεβαίως είναι πιο δυναμικοί και έχουν ως προαπαιτούμενο την ύπαρξη των παραγόντων της πρώτης κατηγορίας (Θεοφιλίδης, 2012: 127-128· Θεοφιλίδης, 2014: 41· Κανελόπουλος, 2012· Μάρκοβιτς&Μοναστηρίδου, 2011: 506-507).

Επομένως μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η αυτοαξιολόγηση όντας μια δυναμική πολυστρωματική διαδικασία, εκπορεύεται εκ των έσω και στηρίζεται στη διάδραση και στη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία και κυρίως των εκπαιδευτικών, οι οποίοι άλλωστε θα την εφαρμόσουν. Είναι μια ενεργή συστηματική διαδικασία με καθορισμένους στόχους και αποτελέσματα, η οποία μεταμορφώνει και σχηματοποιεί έναν άμορφο λαβύρινθο. Η συλλογή και η επεξεργασία πληροφοριών για την αυτοαξιολόγηση όντας ένα είδος παρέμβασης επηρεάζει τους ανθρώπους και την κοινωνική

κατάσταση, στην οποία βρίσκονται. Για αυτό και η εφαρμογή μεθόδων στο πλαίσιο ενός εγχειρήματος αυτοαξιολόγησης αποτελεί μια συνεχή προσπάθεια ερμηνείας και διαπραγμάτευσης και όχι απλώς διεκπεραίωση συγκεκριμένων διαδικασιών.

Επιπλέον η αυτοαξιολόγηση ωθεί τους εκπαιδευτικούς να αναπτυχθούν επαγγελματικά, να ωριμάσουν, να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτογνωσία, να γίνουν πιο σχολαστικοί και να επαυξήσουν την εμπειρογνωμοσύνη τους σε οργανισμικά ζητήματα. Οι συνθήκες αυτές προωθούν τη δημοκρατικότητα και τη συμμετοχική ευθύνη των εκπαιδευτικών, καθώς εργάζονται για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας, τους οποίους θεωρούν σταδιακά και δικούς τους στόχους. Τους απασχολεί κυρίως η ικανοποίηση ανωτέρου επιπέδου αναγκών, δηλαδή αυτών της αναγνώρισης και της αυτοπραγμάτωσης.

Συμπερασματικά, η αυτοαξιολόγηση δίνει την δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να επαναπροσδιορίσουν το νόημα της εργασίας τους μέσα στη σχολική μονάδα και να είναι πιο δεκτικοί να εργαστούν για το κοινό καλό μετατρέποντας την σχολική μονάδα σε μανθάνουσα κοινότητα (Θεοφιλίδης, 2014: 41· MacBeath, al, 2005: 160-161· MacBeath, 2005:35-36).

3.3.3. Διοικητική Θεωρία

Η δομική θεωρία διοίκησης ή οι παρεμφερείς όροι «σύγχρονη» ή «συμμετοχική ηγεσία» αποτελεί πρωτεύον συστατικό του θεωρητικού υπόβαθρου της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Η σύγχρονη διοίκηση δίνει έμφαση στους στόχους και στον ανθρώπινο παράγοντα μέσα από μια διοίκηση συμμετοχικού τύπου. Δηλαδή, ένας δημοκρατικός διευθυντής μιας σχολικής μονάδας μπορεί να συνθέσει σε ένα ενιαίο όλο τις ιδέες των εκπαιδευτικών προκειμένου να συμβάλουν στην πραγματοποίηση των κοινών στόχων βελτίωσης της σχολικής μονάδας. Δομικούς λίθους στήριξης της αποτελεσματικότητας μιας σχολικής μονάδας αποτελούν η αποτελεσματικότητα και η επάρκεια οι οποίες θα πρέπει να προωθούνται στον εξίσου μέσα από ένα σύστημα επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης των ατόμων που την αποτελούν. Η αποτελεσματικότητα έχει κοινωνιολογική χροιά αν και είναι απρόσωπη και αναφέρεται στην επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας. Η επάρκεια έχει προσωπικό χαρακτήρα ,σχετίζεται με την ικανοποίηση των συναισθημάτων και των κινήτρων των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας ,η ικανοποίηση των οποίων συμβάλει στην προώθηση των στόχων της σχολικής μονάδας, στην οποία εργάζονται (Θεοφιλίδης, 2012: 118-122· Θεοφιλίδης, 2014).

3.4 Προϋποθέσεις της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Οι προϋποθέσεις - κατευθυντήριοι άξονες εντάσσονται μέσα στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και αποτελούν ένα από τα βασικά στοιχεία της, καθώς αναφέρονται στη ρύθμιση των διαδικασιών και της δράσης της εσωτερικής αξιολόγησης (Μαντάς Π., Ταβουλάρη, Ζ. & Δαλαβίικας, Θ., 2009: 205). Σύμφωνα με τον MacBeath οι ακόλουθοι τέσσερις είναι οι βασικές προϋποθέσεις- κατευθυντήριοι άξονες κατά τις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης (2001: 142-154):

1. Η συνειδητοποίηση των στόχων της εσωτερικής αυτοαξιολόγησης, από τους συμμετέχοντες: Όλοι οι συμμετέχοντες οφείλουν να είναι ενημερωμένοι αναφορικά με τους στόχους και τα προσδοκώμενα οφέλη της διαδικασίας. Οι στόχοι θα πρέπει να είναι προϊόν συζητήσεων μέσα στη σχολική μονάδα και να λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες της, ώστε να είναι σε θέση να παρέχουν στη συνέχεια ανατροφοδότηση και δυνατότητα βελτίωσης. Άλλωστε η πίστη στους στόχους της αξιολόγησης κινητοποιεί τους συμμετέχοντες ,λειτουργεί ως κίνητρο και τελικά οδηγεί σε ουσιαστική βελτίωση και αναβάθμιση της λειτουργίας της μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου.

2 Η δημιουργία του κατάλληλου κλίματος: η δημιουργία του κατάλληλου κλίματος μέσα στο πλαίσιο του σχολείου είναι βασικής σημασίας προκειμένου να διευκολυνθεί η διαδικασία της υλοποίησης των στόχων που έχουν τεθεί. Με τον όρο «κατάλληλη ατμόσφαιρα» εννοείται η δημιουργία κλίματος σύνεσης και εμπιστοσύνης ανάμεσα στους συμμετέχοντες. Ένα κλίμα δίκαιο ,που θα ενθαρρύνει και θα παρακινεί τους φορείς σε δράση.

3. Η τήρηση εχεμύθειας: Η αίσθηση ασφάλειας με την τήρηση εχεμύθειας των συμμετεχόντων αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επιτυχή έκβαση της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης. Οι συμμετέχοντες πρέπει, χωρίς απαγορεύσεις ή κριτική, να μπορούν να κρίνουν και να εκφράσουν την άποψή τους ελεύθερα. Για το λόγο αυτό η συλλογή των πληροφοριών γίνεται ανώνυμα, αποκαλύπτοντας απλά τις γενικές επικρατούσες τάσεις μέσα στο σχολικό πλαίσιο .

4. Η εξασφάλιση της βοήθειας ενός κριτικού φίλου: «Κριτικός φίλος», εννοείται κάποιος εξωσχολικός παράγοντας ο οποίος υποστηρίζει τους συμμετέχοντες κατά την διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, θέτοντας ερωτήματα, παρέχοντας δεδομένα και κάνοντας κριτικές παρατηρήσεις. Ο «κριτικός φίλος» όντας ένας εξωτερικός παρατηρητής, πραγματοποιεί αυστηρές κρίσεις, παρέχει χρήσιμες συμβουλές ενώ ταυτόχρονα χαίρει της εκτίμησης και της εμπιστοσύνης των συμμετεχόντων αφού και ο ίδιος ενδιαφέρεται για την πρόοδο και τη βελτίωση της λειτουργίας της μονάδας.

Βασική προϋπόθεση της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης αποτελεί η αποδοχή των βασικών αρχών της από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς και η συνειδητοποίηση πως η αυτοαξιολόγηση είναι μια διαδικασία δεν αποσκοπεί ούτε σε σύγκριση μεταξύ σχολείων, ούτε στην απονομή ευθυνών αλλά στην ανατροφοδότηση, την αποδοχή των λαθών και προσπάθεια για βελτίωση. (Πασιαρδής, 2004: 84). Η αυτοαξιολόγηση είναι συνεχής, χωρίς αρχή και τέλος ενώ διαρκώς αναπτύσσεται και βελτιώνεται. Μέλημα του σχολείου είναι η συνεχής επιδίωξη ώστε να την κάνει καλύτερη, συστηματικότερη, πιο στοχαστική και πιο τεκμηριωμένη. Η ώριμη αυτοαξιολόγηση είναι ενσωματωμένη στη ζωή του σχολείου και είναι τόσο αυτονόητη που έχει γίνει αόρατη (MacBeath et. al., 2005: 160).

Επιπλέον ο ίδιος υποστηρίζει πως για να είναι αποτελεσματική η αυτοαξιολόγηση προαπαιτούμενο αποτελεί η προετοιμασία του εδάφους και η δημιουργία κλίματος που ευνοεί τον ειλικρινή αναστοχασμό. Και συνεχίζει τονίζοντας πως η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης δεν αποτελεί αυτοσκοπό παρά ένα εργαλείο. Ακόμη τα σχολεία ανάλογα με το πώς επιδρά στην αποτελεσματικότητα και στη βελτίωσή τους την κρίνουν. Μάλιστα όταν μετά την αξιολόγηση λαμβάνονται συγκεκριμένα μέτρα, τα σχολεία σχηματίζουν πιο θετική γνώμη για τη διαδικασία αξιολόγησης. Επομένως, πρέπει να βλέπουμε τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης μέσα σε μια προοπτική δράσης και να την κατευθύνουμε με γνώμονα τα προσδοκώμενα αποτελέσματα (MacBeath et.al, 2005: 312).

Άλλες απαραίτητες προϋποθέσεις για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι: α) *αλλαγή των αντιλήψεων* για την έννοια και τις πρακτικές αξιολόγησης, β) *αλλαγή των προσδοκιών* ως προς τους αποδέκτες ή χρήστες των αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησης, γ) *ερμηνεία και συμπεράσματα*: πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στην ερμηνεία και στην εξαγωγή συμπερασμάτων, ώστε να αποφεύγονται οι στερεοτυπικές γενικεύσεις και οι απλουστεύσεις, δ) *αλλαγή των σχέσεων*, δηλαδή τροποποίηση των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των συμμετεχόντων, ε) *η αναγνώριση και ο σεβασμός των διαφορετικών απόψεων και θέσεων* μεταξύ των διαφορετικών ομάδων ή ατόμων που συμμετέχουν στην εσωτερική αξιολόγηση, στ) *απαιτείται χρόνος και υπάρχει φόρτος εργασίας* (Σολομών, 1999: 26-28).

Συμπερασματικά το σχολείο πρέπει να είναι έτοιμο να εμπλακεί σε συστηματικό αναστοχασμό (reflection) έχοντας κατανοήσει οι εμπλεκόμενοι την έννοια της αυτοαξιολόγησης. Να υπάρχει διάθεση για κριτικό αναστοχασμό και να έχει διαμορφωθεί κουλτούρα αξιολόγησης και εμπιστοσύνης η οποία είναι δύσκολο να οικοδομηθεί και εύκολο να αποικοδομηθεί. Να υπάρχει στις προσωπικές σχέσεις σεβασμός, αξιοπρέπεια και ειλικρίνεια. Οι στόχοι θα πρέπει να έχουν συμφωνηθεί από κοινού. Να αξιοποιούνται οι αρχές της κατανεμημένης ηγεσίας ώστε να αξιοποιούνται οι ικανότητες όλων των

εμπλεκόμενων για να υπάρχει επάρκεια στη σχολική μονάδα. Έτσι θα υφίσταται αποτελεσματική οργανωσιακή επικοινωνία. (Κουτούζης, 2008)

Στη συνέχεια παρατίθενται οι δείκτες «ετοιμότητας» του σχολείου προκειμένου να εμπλακεί στη διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης οι οποίοι τονίζουν την ύπαρξη κατανόησης για το πώς αντιμετωπίζεται η Αυτοαξιολόγηση από τους «μετόχους» και να υπάρχει θετική αντιμετώπιση. Οι εκπαιδευτικοί να είναι έτοιμοι να (επαν)εξετάσουν κριτικά τις επαγγελματικές τους πρακτικές. Να υπάρχει κουλτούρα εμπιστοσύνης. Παράλληλα να αξιοποιούνται τρόποι παρακίνησης για συμμετοχή των εκπαιδευτικών και να υπάρχει σχετική εξοικείωση με τις διαδικασίες. Τέλος να υπάρχει η βεβαιότητα ότι δεν θα χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματα με μη «δόκιμο» τρόπο και η αυτοαξιολόγηση εστιάζεται (αρχικά) σε ζητήματα που δεν είναι «απειλητικά». (Κουτούζης, 2008)

3.5 Βασικές αρχές της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης

Σύμφωνα με τον MacBeath (1999:46), οι βασικές αρχές της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας βασίζονται και απορρέουν από τις ακόλουθες παραδοχές:

- Η κλίση του ατόμου προς τη μάθηση είναι έμφυτη
- Η αφετηρία των αλλαγών βρίσκεται μέσα στη σχολική μονάδα
- Η ανατροφοδότηση είναι σημαντική για την ανάπτυξη των ατόμων και των οργανισμών
- Τα άτομα δεσμεύονται σε αυτό που έχουν δημιουργήσει τα ίδια. Η εμπλοκή και η ευθύνη τα προσηλώνει στο έργο.

Οι βασικές αρχές της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας μπορούν να σταχυολογηθούν ως ακολούθως:

- Η αυτοαξιολόγηση στοχεύει στην ανατροφοδότηση και στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και της λειτουργίας του σχολείου και όχι στη σύγκριση και στην απόδοση ευθυνών.
- Η αυτοαξιολόγηση στοχεύει στη δραστηριοποίηση και στην κινητοποίηση προκειμένου να αναπτυχθούν πολιτικές αλλαγής και βελτίωσης μέσα στο εκάστοτε σχολικό πλαίσιο.
- Η αυτοαξιολόγηση υιοθετεί ολιστικά μοντέλα.
- Η αυτοαξιολόγηση είναι μια συμμετοχική διαδικασία (www.paideia.org.cy).

Πιο αναλυτικά η σύνδεση της αξιολόγησης του σχολείου με συστήματα συγκριτικής-εξωτερικής αξιολόγησης έχουν αρνητικό αντίκτυπο τόσο στο εκπαιδευτικό έργο, όσο και στους φορείς του αφού δεν έχουν τη δυνατότητα να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα και

την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Επιπλέον, δεν μπορούν να εξασφαλίσουν την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων τους, γιατί γίνονται με βάση τις τελικές επιδόσεις των μαθητών και τις προσθετικές μορφές αξιολόγησης, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη άλλες παραμέτρους, όπως οι πηγές που έχει στη διάθεση του το σχολείο, οι οποίες επηρεάζουν σημαντικά την αποτελεσματικότητα του (www.paideia.org.cy). Συνεπώς, οι αρχές της αυτοαξιολόγησης δεν συνάδουν με τις αρχές των συγκριτικών - εξωτερικών συστημάτων αξιολόγησης.

Επίσης, η αυτοαξιολόγηση που διενεργείται μέσα στο πλαίσιο της ίδιας της σχολικής μονάδας οδηγεί στην δραστηριοποίηση των εμπλεκόμενων ώστε να αναπτυχθεί πολιτική αλλαγών και βελτίωσης μονάδας. Επομένως, η αυτοαξιολόγηση δε στοχεύει απλά στην καταγραφή μετρήσεων, αλλά στον εντοπισμό μιας θεματικής περιοχής που παρουσιάζει πρόβλημα και στον καθορισμό συγκεκριμένων δραστηριοτήτων για τη βελτίωση της (Devos,, 1998:249).

Επιπροσθέτως, κατά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης όλες οι παρεμβάσεις που γίνονται στο εκάστοτε σχολείο σχετίζονται άμεσα με το πλαίσιο λειτουργίας του, βάσει των αναγκών του, των χαρακτηριστικών, των ιδιαιτεροτήτων του και των εκάστοτε κοινωνικών συνθηκών (Kyriakides.&Campbell,, 2004:24). Για αυτό το λόγο, η αυτοαξιολόγηση υιοθετεί ολιστικά μοντέλα (www.paideia.org.cy).

Η αυτοαξιολόγηση όντας μια συμμετοχική διαδικασία αποτελεί ένα δημοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης (Κατσαρού. & Δεδούλη , 2008:137). Όλοι οι φορείς που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας συμμετέχουν στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης. Ο τελικός στόχος δεν είναι μόνο η συμβολή στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αλλά και η παροχή βοήθειας στους υπόλοιπους φορείς που αποτελούν πολύτιμους συνεργάτες στη μαθησιακή διαδικασία. Ο κάθε εμπλεκόμενος φορέας νιώθοντας το σχολείο ως κτήμα του, ενδιαφέρεται και να προσπαθεί περισσότερο για την επίτευξη των καλύτερων αποτελεσμάτων. (www.kee.gr).

Τέλος, επισημαίνεται πως ο κάθε εμπλεκόμενος μπορεί να διατηρεί τις δικές του απόψεις και εισηγήσεις ωστόσο θα πρέπει όλοι οι συμμετέχοντες, με βάση τις αρχές της δημοκρατίας, να σέβονται την απόφαση της πλειοψηφίας. (www.paideia.org.cy)

3.6 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Τα κύρια **πλεονεκτήματα** της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης ή αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι (ΥΠΑΙΘΠΑ / ΙΕΠ, 2012):

Ενεργοποιεί όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής κοινότητας και ενισχύει τις σχέσεις εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας μεταξύ τους. Παρέχει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν με συγκεκριμένο τρόπο τις ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας του σχολείου. Δημιουργεί προϋποθέσεις για πρωτοβουλίες και ανάληψη καινοτόμων δράσεων. Καλλιεργεί τη συνευθύνη και την αυτοδέσμευση. Αναδεικνύει και διαχέει θετικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Εντοπίζει αδυναμίες και δημιουργεί συνθήκες για βελτίωση. Υποδεικνύει στην εκπαιδευτική ιεραρχία, με συγκεκριμένο τρόπο, τα πεδία των παρεμβάσεων και συμβάλλει στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και στην αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου. Σύμφωνα με τους Δρακόπουλο (2013: 24-27), Κατσαρού & Δεδούλη (2008: 132-133) και Σολομών (1999: 19-20) η αυτοαξιολόγηση παρουσιάζει επιπροσθέτως και τα ακόλουθα πλεονεκτήματα :Αντιλαμβάνεται διαφορετικότητα της κάθε σχολικής μονάδας η οποία λειτουργεί σε ένα διαφορετικό τοπικό πλαίσιο. Καλλιεργεί το ενδιαφέρον για συστηματική διερεύνηση σε βάθος συγκεκριμένων τομέων του εκπαιδευτικού έργου. Ευαισθητοποιεί τους εμπλεκόμενους σχετικά με την αυτοαξιολόγηση και ενδυναμώνει την αυτοπεποίθησή τους. Μεγεθύνει το κύρος της σχολικής μονάδας στην τοπική κοινωνία.

Τέλος ο Κουτούζης (2008) ως προς τα πλεονεκτήματα της Αυτοαξιολόγησης καταλήγει πως η Αυτοαξιολόγηση είναι καταρχάς μια μορφή αξιολόγησης που εφαρμόζεται από κάτω προς τα πάνω, Bottom-up. Είναι συνεχής ,δυναμική αλλά εξοικονομεί χρόνο .Σχετίζεται περισσότερο με τη βελτίωση και λιγότερο με την εξωτερική απόδοση λόγου. Είναι ευέλικτη, μπορεί να ρισκάρει ενώ αξιοποιεί, προσαρμόζει και δημιουργεί κριτήρια. Εμπλέκει και δεσμεύει ανθρώπους και αξιοποιεί τη διαφορετικότητα. Είναι μια «ήπια» -χωρίς κόστος επιλογή που καλύπτει την απαίτηση για απόδοση λόγου ενώ διασφαλίζει την αποτελεσματικότητα. Τέλος επιδιώκει την ενίσχυση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού. Και συνεχίζει πως είναι προτιμότερη γιατί: Κινητοποιεί όλο το σχολείο, δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αναδείξει το έργο του. Προτρέπει σε κοινές δράσεις και συνεργασία και αναδεικνύει θετικά στοιχεία, αδυναμίες και προβλήματα. Επίσης υποδεικνύει τομείς για επιμόρφωση και βελτίωση.

Β) Στα **μειονεκτήματα** της αυτοαξιολόγησης συγκαταλέγονται (ΥΠΑΙΘΠΑ / ΙΕΠ, 2012): Ο κίνδυνος μιας καθαρά γραφειοκρατικής αντιμετώπισης της όλης διαδικασίας. Η πιθανότητα δημιουργίας εσωτερικών συγκρούσεων. Η έμφαση σε ανώδυνα ζητήματα. και η δημιουργία τάσεων εσωστρέφειας στις σχολικές μονάδες κ.λ π.

Κατά τους Δρακόπουλο (2013: 24-27), Κατσαρού & Δελούδη (2008: 132-133) και Σολομών (1999: 19-20) μειονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης πέρα από αυτά που

προαναφέρθηκαν είναι: Άντληση μη χρήσιμων αξιολογικών δεδομένων για κριτική θεώρηση και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Αποσπασματική χρήση ερευνητικών εργαλείων που έχει ως αποτέλεσμα έλλειψη στον προσδιορισμό της θεματολογίας και της συστηματικότητας της διαδικασίας. Εστίαση σε μη συγκρουσιακές πτυχές ώστε να αποφεύγεται η συλλογή αρνητικών αξιολογικών δεδομένων που θα μπορούσαν να προκαλέσουν συγκρούσεις μεταξύ των παραγόντων της σχολικής μονάδας. Αποτυχία εξαγωγής πορισμάτων και σχεδίαση των αναγκαίων βελτιωτικών δράσεων από τη διαδικασία άντλησης αξιολογικών δεδομένων. Αναντιστοιχία του απαιτούμενου κόπου και χρόνου για την αυτοαξιολόγηση με το παραγόμενο όφελος .Δυσκολία διατήρησης ενδιαφέροντος σε χρονοβόρες και επαναλαμβανόμενες , που τα αποτελέσματα τους φαίνονται σε βάθος χρόνου, διαδικασίες από τους παράγοντες της σχολικής μονάδας.

Εν κατακλείδι στα παραπάνω μειονεκτήματα προσθέτουμε τα προβλήματα –περιορισμούς που αναφέρει ο Κουτούζης (2008) σταχυολογώντας τα ως εξής:

- Ο χρόνος
- Ο συγκεντρωτισμός
- Η αρνητική εμπειρία
- Η καχυποψία και η αρνητική στάση
- Η κουλτούρα (της εκπαιδευτικής μονάδας)
- Η έλλειψη κινήτρων
- Ο στόχος
- Ενεργοποίηση λανθανουσών δυνάμεων

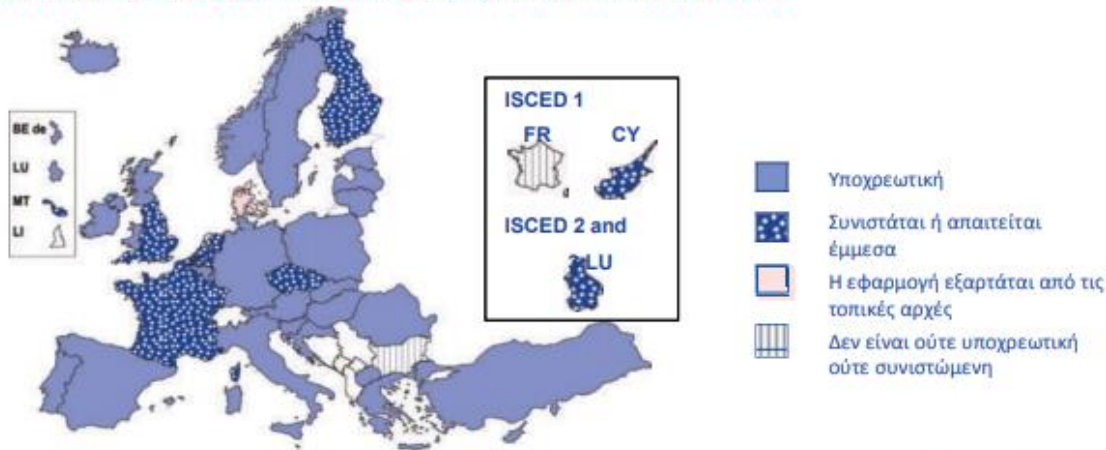
3.7 Η αυτοαξιολόγηση-αξιολόγηση του σχολείου στην Ευρώπη

Στις χώρες της Ευρώπης τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια ισχυρή τάση αποκέντρωσης και παροχής μεγαλύτερης αυτονομίας στις σχολικές μονάδες, οι οποίες αποκτώντας περισσότερες αρμοδιότητες έχουν μεγαλύτερη ανεξαρτησία αναφορικά με θέματα διεύθυνσης, αξιοποίησης πόρων ,αναλυτικά προγράμματα σπουδών και αξιολόγηση. Ως προς την αξιολόγηση ενθαρρύνεται η αποτίμηση της αξίας των πεδίων και των τομέων της σχολικής ζωής μιας σχολικής μονάδας έναντι της αποτίμησης της αξίας πρόσωπων (Γκανάκας, 2006: 46).

Στις διάφορες ευρωπαϊκές χώρες η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας διαφοροποιείται ως προς το περιεχόμενο ,τις πρακτικές της και στο σύστημα αξιολόγησης της κάθε χώρας. Πολλές χώρες κατέστησαν την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως

υποχρεωτική με αποτέλεσμα, η εσωτερική σχολική αξιολόγηση να είναι πλέον υποχρεωτική στα δύο τρίτα των εκπαιδευτικών συστημάτων. Όπου είναι υποχρεωτική, πρέπει να διενεργείται σε ετήσια βάση εκτός ελαχίστων περιπτώσεων, ενώ όπου δεν καθίσταται υποχρεωτική αποτελεί αντικείμενο συστάσεων (Σχήμα 2.1 Eurydice 2015)

Σχήμα 2.1: Καθεστώς εσωτερικής αξιολόγησης των σχολείων, σύμφωνα με τους κεντρικούς/ανώτατους κανονισμούς, πλήρους φοίτησης υποχρεωτική γενική εκπαίδευση, 2013/14



Πηγή: Ευρυδική.

Σχήμα 1

Στη Βόρεια Μακεδονία, στο Βέλγιο (Γερμανόφωνη Κοινότητα), στο Λουξεμβούργο, στο Ηνωμένο Βασίλειο (Ουαλία), στην Λεττονία και στην Εσθονία, κατατίθεται έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης με διαφορετική συχνότητα σε κάθε κράτος. Στη Γερμανία, στην Κροατία, τη Λιθουανία, την Ουγγαρία, και τη Σουηδία, οι κανονισμοί περί της εσωτερικής αξιολόγησης δεν καθορίζουν συγκεκριμένη συχνότητα (Eurydice, 2015β: 41-43).

Στη Δημοκρατία της Τσεχίας, αν και δεν υπάρχουν σχετικοί νόμοι, οι σχολικές μονάδες καλούνται να εκπονούν έκθεση με βάση την εσωτερική αξιολόγηση, σε ετήσια βάση. Στη Δανία και τη Φινλανδία, οι κεντρικοί κανονισμοί δεν διευκρινίζουν τις μορφές και τις διαδικασίες της αξιολόγησης σε επίπεδο σχολικών μονάδων. Τέλος, στη Βουλγαρία δεν υπάρχουν κανονισμοί ή συστάσεις σχετικά με την εσωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων.

Βασικό συστατικό μιας επιτυχούς εσωτερικής αξιολόγησης, θεωρείται η συμμετοχή των μαθητών/τριών, των κηδεμόνων, και άλλων σχολικών παραγόντων, πέραν του προσωπικού της σχολικής μονάδας. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η αίσθηση συνευθύνης και αυτοδέσμευσης για τη βελτίωση των σχολικών μονάδων. Ο τρόπος συμμετοχής των εμπλεκόμενων στην εσωτερική αξιολόγηση ποικίλλει. Μπορεί να είναι μια απλή έγκριση μιας

έκθεσης ή και η απόλυτη συμμετοχή στο σχεδιασμό στην εφαρμογή της διαδικασίας, στη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων, καθώς και στη εξαγωγή των συμπερασμάτων.

Σχεδόν σε όλες τις χώρες, παρέχονται στις σχολικές μονάδες υποστηρικτικά εργαλεία για τη διενέργεια αυτοαξιολόγησης με τους συνηθέστερους τρόπους να είναι εκείνοι της παροχής κατευθυντήριων γραμμών, εγχειριδίων και διαδικτυακών φόρουμ. Επιπλέον, ως υποστηρικτικό μέτρο, σε πάνω από τα μισά εκπαιδευτικά συστήματα, παρέχεται εξειδικευμένη κατάρτιση στην εσωτερική αξιολόγηση, πρωτίστως στους διευθυντές και τους αναπληρωτές διευθυντές, ενώ μπορεί να περιλαμβάνει και τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων. Η κατάρτιση στην αυτοαξιολόγηση δεν είναι συνήθως υποχρεωτική. (Eurydice, 2015α· Eurydice, 2015β:45-48).

Σύμφωνα με την έκθεση του δικτύου Ευρυδική (2015β: 49-50) τα πορίσματα της εσωτερικής αξιολόγησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν:

- από τις σχολικές μονάδες για να βελτιώσουν την ποιότητα και τον τρόπο λειτουργίας τους.
- από τις κεντρικές /ανώτατες ή τις περιφερειακές αρχές για την εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ή/και για την παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος.
- από τις τοπικές αρχές για τη διαχείριση ή την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ή/και για την υποβολή αναφοράς στις ανώτατες εκπαιδευτικές αρχές.

3.8 Ευρωπαϊκά και διεθνή προγράμματα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας με συμμετοχή ελληνικών σχολείων .

Η πρώτη πιλοτική εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας έγινε (1997-2000), στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Προγράμματος SOCRATES, με τίτλο: «*Αξιολόγηση της Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα (Evaluating quality in schooleducation)*». Ανάμεσα σε 101 σχολικές μονάδες από δεκαπέντε ευρωπαϊκές χώρες, πέντε ήταν ελληνικές σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Όπως επισημαίνονται από τον MacBeath, τα κύρια χαρακτηριστικά του προγράμματος, ήταν:

- Ο ρόλος πρωταρχικής σημασίας εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων ,δηλαδή των κύριων εμπλεκομένων ,στη διαδικασία.
- Η αναγνώριση του τι έχει μεγαλύτερη σημασία στους εκπαιδευτικούς και την ηγεσία του σχολείου για την αξιολόγηση της σχολικής ποιότητας και αποτελεσματικότητας.

- Η στήριξη και η παρακίνηση από κριτικούς φίλους, οι οποίοι επιλέγονται από ή σε συνεννόηση με το σχολείο.
- Ο διάλογος που έγινε ως αποτέλεσμα των διαφορετικών απόψεων και η πίεση για υποστηρικτικά στοιχεία
- Η ποικιλία των εργαλείων για χρήση από τους εκπαιδευτικούς.
- Η απλότητα και η προσβασιμότητα του πλαισίου.
- Η εστίαση στη μάθηση και τη στήριξη της διδασκαλίας (MacBeath, 2005a:46). Παράλληλα, πραγματοποιήθηκε η πρώτη αυτοαξιολογική παρέμβαση στη χώρα μας, στο πλαίσιο του πειραματικού προγράμματος :«*Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*» με συντονιστή τον καθηγητή Ιωσήφ Σολομών. Πρόκειται για την ελληνική συνέχεια του προηγούμενου προγράμματος που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο των Σχολείων Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Π.Π.Ε.) κατά τη διετία 1997-1999. Πρόκειται για ελληνικό πρόγραμμα, από τον ίδιο φορέα υλοποίησης και σε παρόμοια κατεύθυνση με το προαναφερθέν ευρωπαϊκό που πραγματοποιήθηκε με ευρωπαϊκά κονδύλια του Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (Κ.Π.Σ.) για την υλοποίηση πειραματικών δράσεων σε 11 σχολεία (Μπαγάκης, 2017).

Η επόμενη καταγεγραμμένη πιλοτική εφαρμογή πρακτικών σχολικής Αυτοαξιολόγησης ήταν η ελληνική συμμετοχή στο διεθνές πρόγραμμα “*Carpe Vitam- Leadership for Learning*”, που συντόνιζε πάλι ο καθηγητής της Σχολής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου του Cambridge, John MacBeath. Στο τετραετούς διάρκειας (2002-2005), ερευνητικό αυτό πρόγραμμα, έλαβαν μέρος 7 χώρες (Αγγλία, Αυστραλία, Αυστρία, Δανία, Ελλάδα, Η.Π.Α., Νορβηγία), 8 πανεπιστήμια και ερευνητικά κέντρα, καθώς και 24 σχολεία. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν τρία ελληνικά σχολεία σε συνεργασία με το τότε Κ.Ε.Ε. και το Πανεπιστήμιο Πατρών. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος «έγινε διερεύνηση εννοιών, όπως της ηγεσίας της μάθησης, της εκπαιδευτικής αλλαγής και της ανάπτυξης του σχολείου» (Μπαγάκης, κ.ά, 2007:193).

Επιπλέον, το 2004-2005, υπήρξε ελληνική συμμετοχή στο ευρωπαϊκό πρόγραμμα «*Bridges Across Boundaries*». Στο πρόγραμμα συμμετείχαν επτά χώρες: Ελλάδα, η Δημοκρατία της Τσεχίας, η Σλοβακία, η Ουγγαρία, η Πορτογαλία, η Πολωνία και η Ελβετία. Ορισμένες από αυτές τις χώρες, μόλις είχαν ολοκληρώσει την ενταξιακή τους φάση στην Ευρωπαϊκή Ένωση και η πρόσκληση τους στο πρόγραμμα έγινε με το σκεπτικό η συμμετοχή τους να συμβάλει αντισταθμιστικά την αντιμετώπιση των κοινωνικοοικονομικών δυσκολιών τους (Brotto, 2005). Η πρόθεση συμμετοχής τους στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, όπως

παρατηρεί ο MacBeath ήταν: «να απομυθοποιήσουν την αυτοαξιολόγηση και να την κάνουν κτήμα τους ως διαδικασία, παρά να εργάζονται σύμφωνα με μια κυβερνητική φόρμουλα» (MacBeath, 2005a:48).

Τέλος, το 2009, πραγματοποιήθηκε το διεθνές πρόγραμμα «InternationalTeacherLeadership», με συμμετοχή 6 ελληνικών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συντονιστής ήταν ο DavidFrost από το Πανεπιστήμιο του Cambridge (στενός συνεργάτης του John MacBeath). Χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι αυτοαξιολόγησης, ενώ δόθηκε έμφαση στην εκπαιδευτική ηγεσία και το portfolio επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικού (Μπαγάκης, 2017).

Συμπερασματικά έχουν προϋπάρξει προσπάθειες σχολείων της Ελλάδος να υλοποιήσουν διαδικασίες αυτοαξιολόγησης την περασμένη εικοσαετία αλλά ήταν πάρα πολύ λίγες.

Κεφάλαιο 4^ο: Η Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας στην Ελλάδα

4.1 Ιστορική αναδρομή του Νομοθετικού πλαισίου της αξιολόγησης- αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

Το συγκεντρωτικό διοικητικό σύστημα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος των δύο πρώτων βαθμίδων έχει πυραμιδική οργάνωση και διαθέτει τέσσερα επίπεδα διοίκησης: α) το εθνικό επίπεδο (Υπουργείο Παιδείας, και Θρησκευμάτων (ΥΠ.ΠΑΙ.Θ.), β) το περιφερειακό (Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης), γ) το νομαρχιακό (Διευθύνσεις Α/βάθμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης), δ) το τοπικό (Σχολικές μονάδες).

Η συγκεκριμένη οργάνωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, εξασφαλίζει την ομοιομορφία της εκπαιδευτικής πολιτικής και τον αποτελεσματικότερο συντονισμό και έλεγχο στην άσκηση της διοικητικής δράσης. Διαπιστώνεται ότι το εκπαιδευτικό σύστημα παρά τις κατά καιρούς αποκεντρωτικές προσπάθειες που έχουν γίνει μέχρι σήμερα, παραμένει ακόμη αρκετά συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό, με αποτέλεσμα να παρατηρούνται καθυστερήσεις και αδυναμίες στην αντιμετώπιση των αναγκών που δημιουργούνται από τις ιδιαιτερότητες κάθε περιφέρειας της χώρας (Μπάκας, 2000: 49-50· Μπαλωμένου & Διπλάρη, 2006: 40· Σαΐτης, 1994: 52-63· Σαΐτης, 2008: 19-21).

Αξίζει ωστόσο, να σημειωθεί, ότι η εκπαιδευτική πολιτική αλλάζει πολλές φορές με την αντικατάσταση του υπουργού παιδείας ή με την εκλογή νέας κυβέρνησης με αποτέλεσμα, το διοικητικό σύστημα να γίνεται χαοτικό.

Οι σχολικές μονάδες, πριν το 1982, αντιμετώπιζονταν ως πανομοιότυπες χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η ιδιαίτερη φυσιογνωμία τους. Στο ίδιο πλαίσιο μέχρι τη δεκαετία του 1980 οι ελεγκτικές μέθοδοι συνδέονταν με την εποπτεία της εκπαίδευσης και κυρίως με το θεσμό του Επιθεωρητή (Eurydice, 2010: 199).

Με το Ν. 1304/82 καταργείται ο θεσμός του επιθεωρητή και καθιερώνεται ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου με σκοπό να συμβάλλει στην προώθηση και επικράτηση της δημοκρατικής παιδείας στις σχολικές μονάδες. Είναι σημαντικό το γεγονός ότι για πρώτη φορά γίνεται αναφορά στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και όχι του εκπαιδευτικού. Το εκπαιδευτικό σύστημα εκσυγχρονίζεται, αποκτά περισσότερο αποκεντρωτικό χαρακτήρα και ο κοινωνικός έλεγχος ασκείται σε τοπικό επίπεδο από τους κοινωνικούς φορείς, ενώ η

εποπτεία της εκπαίδευσης παραμένει στην κεντρική διοίκηση. (Δρακόπουλος, 2013: 41· Θεοχάρης, 2011: 294).

Η προσπάθεια διαμόρφωσης των Προεδρικών Διαταγμάτων (Π.Δ.) όπως προβλέπει ο νόμος οδήγησε στη δημοσιοποίηση δύο σχεδίων το 1984 και το 1985, τα οποία προβλέπουν την αξιολόγηση στην εκπαίδευση και απορρίπτονται από την ομοσπονδία των εκπαιδευτικών Ο.Λ.Μ.Ε. (Γκανάκας, 2006: 53-54).

Στη συνέχεια, με τον νόμο-πλαίσιο 1566/85, καθιερώνεται επίσημα η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ο νόμος προβλέπει, την έκδοση Προεδρικού Διατάγματος με το οποίο, ρυθμίζονται λεπτομέρειες αξιολόγησης. Η προσπάθεια διαμόρφωσης των Π.Δ. οδήγησε στη σύσταση επιτροπών από το Υπουργείο Παιδείας με αποστολή να υποβάλουν προτάσεις για τα Π.Δ. Τα πορίσματα των επιτροπών χρησιμοποιήθηκαν λιγότερο ή περισσότερο σε σχέδια Π.Δ. και το 1988 δίδεται στη δημοσιότητα το σχέδιο Π.Δ. Όμως, δεν ψηφίστηκε καμία ρύθμιση με αποτέλεσμα να μην εφαρμοστεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών σε καμία σχολική μονάδα των δύο πρώτων βαθμίδων (Γκανάκας, 2006: 54· Θεοχάρης, 2011: 295-296· Ν.1566/85).

Το 1993, προχωρά στην έκδοση του Π.Δ.320/1993. Στο νέο Π.Δ., ορίζεται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, ως η γενικότερη εκτίμηση της απόδοσης στην παρεχόμενη εκπαίδευση. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας πραγματοποιείται από τον Σύλλογο διδασκόντων στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς και η σύνταξη αξιολογικής έκθεσης από τον Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας. Ωστόσο, δεν προσδιορίζεται το πλαίσιο δράσης και δεν καθορίζονται συγκεκριμένα κριτήρια αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου. Ομοίως και αυτό το Π.Δ. αντιμετώπισε την ολοκληρωτική απόρριψη εκ μέρους των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα μετά από έντονες αντιδράσεις να ανασταλεί η ισχύς του το 1994 (Γκανάκας, 2006: 55· Δρακόπουλος, 2013: 43· Θεοχάρης, 2011: 300· Π.Δ.320/93).

Ο επόμενος σταθμός είναι το 1997 με τη ψήφιση του Ν.2525/97. Ο νόμος αυτός, ορίζει την αξιολόγηση, ως την αποτίμηση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της, όπως αυτοί ορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία. Το νέο στοιχείο είναι η θέσπιση του Σώματος Μονίμων Αξιολογητών, ενός σώματος εξωτερικών αξιολογητών, που θα είχαν την ευθύνη της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών και της απόδοσης της σχολικής μονάδας. Για την αποσαφήνιση όλων των λεπτομερειών που απαιτούνται για τη λειτουργία της αξιολόγησης, το Υπουργείο Παιδείας εκδίδει το 1998, υπουργική απόφαση με αριθμό Δ2/1938 που περιέχει όλες τις κανονιστικές διατάξεις. Την ίδια χρονιά εκδίδεται το Προεδρικό Διάταγμα 140/1998 στο οποίο

επαναλαμβάνονται όσα αναφέρονται στην Υπουργική απόφαση με αριθμό Δ2/1938 με μια προσθήκη. Η τύχη του Ν.2525/97ήταν παρόμοια με των προηγούμενων, λόγω της αρνητικής υποδοχής που έλαβε από τον εκπαιδευτική κοινότητα. Το θεσμικό πλαίσιο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν εφαρμόστηκε για ακόμη μια φορά. (Γκανάκας, 2006: 57-58· Δρακόπουλος, 2013: 44· Θεοχάρης, 2011: 301-302·Ν.2525/97· Υ.Α.1938/Δ2/1998· Π.Δ.140/98).

Μετά από πέντε χρόνια εκδίδεται ο Ν.2986/02, σύμφωνα με τον οποίο αξιολογούνται η σχολική μονάδα ο εκπαιδευτικός και όλα τα στελέχη της εκπαίδευσης ιεραρχικά. ενώ γίνεται σαφής διαχωρισμός ανάμεσα στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, καταργείται το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α.) και διαλύεται η Επιτροπή Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας (Ε.Α.Σ.Μ.) Με τον Ν. 2986/2002 η ΑΕΕ ανατίθεται στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) και στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.). Σύμφωνα με το άρθρο 4 του Ν. 2986/2002, το Κ.Ε.Ε. αναλαμβάνει την ανάπτυξη και εφαρμογή προτύπων δεικτών 43 και κριτηρίων για τη δυναμική αποτύπωση της κατάστασης, καθώς και τον έλεγχο της αξιοπιστίας του συστήματος αποτύπωσης και παρακολούθησης του εκπαιδευτικού έργου, τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας και περιφέρειας, όσο και σε εθνικό επίπεδο. (Γκανάκας, 2006: 59· Δρακόπουλος, 2013: 45· Μπινιάρη, 2012: 145· Τσέμπα, 2015: 67-68· Ν.2986/02). (Ζουγανέλη, 2007, Παρέμεινε σε θεωρητικό επίπεδο και δεν εφαρμόστηκε.

Έμφαση στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας δίνεται με την Εγκύκλιο (Γ1/37100/13-03-2010) και το Ν.3848/10 βάσει των οποίων εισάγεται ξανά στην εκπαίδευση η «αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας», από το σχολικό έτος 2010-2011. Έτσι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων εφαρμόζεται στην Ελλάδα για πρώτη φορά και υλοποιείται πιλοτικά τα σχολικά έτη2010-2011 και 2011-2012. Με το συγκεκριμένο πρόγραμμα: «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας - Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης» (ΑΕΕ),(Αναστασίου, 2014: 66· Τσακίρη, Λογιώτης, Γκόφη&Μαντζιώρη, 2012: 758· Τσέμπα, 2015: 69-70·Εγκύκλιος, 37100/Γ1/2010· Ν.3848/10).

Με την έκδοση του υπ'αριθμόν (Γ1/14841/13-02-2012) εγγράφου ανακοινώνεται η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης με την έναρξη του σχολικού έτους 2012-2013 σε όλες τις σχολικές μονάδες προσχολικής, δημοτικής και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.. Τελικά, η εφαρμογή της ΑΕΕ στις σχολικές μονάδες της χώρας κατά την έναρξη του σχολικού έτους 2012-2013, δεν πραγματοποιείται λόγω μη ολοκλήρωσης των δράσεων που αφορούσαν στην

προετοιμασία της γενίκευσης του θεσμού σχετικά με την επιμόρφωση και τη διάδοση των αποτελεσμάτων (Τσέμπα,2015: 72· υπ' αριθμόν πρωτ. 14841/Γ1/2012 εγγράφου).

Την επόμενη χρόνια το Υ.ΠΑΙ.Θ. με την έκδοση του υπ' αριθμόν 30972/Γ1/15-03-2013 εγγράφου του δίνεται έμφαση στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Με την έκδοση του υπ' αριθμόν πρωτ.157723/Γ1/23-10-2013 εγγράφου του Υ.ΠΑΙ.Θ.. προβλέπεται η πραγματοποίηση, σε επίπεδο Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης, ενημερωτικών/επιμορφωτικών σεμιναρίων σε όλους τους Σχολικούς Συμβούλους και όλους τους Διευθυντές Εκπαίδευσης για τις διαδικασίες υλοποίησης της ΑΕΕ .Το Υπουργείο Παιδείας εκδίδει το υπ' αριθμόν πρωτ.190089/Γ1/10-12-2013 έγγραφο του που καθιστά υποχρεωτική την εφαρμογή της ΑΕΕ στα σχολεία. Την ευθύνη υλοποίησης έχουν οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων ,με την επιστημονική/παιδαγωγική στήριξη των Σχολικών Συμβούλων και τη διοικητική των Διευθυντών των Διευθύνσεων. Την ίδια χρονιά ψηφίζεται το Π.Δ.152/2013 και δρομολογείται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από το Σεπτέμβριο του 2014(Π.Δ.152/2013) και το υπ' αριθμόν πρωτ. 190089/Γ1/2013 έγγραφο.

Μετά από πολλά ερωτήματα που τέθηκαν στο Υ.ΠΑΙ.Θ., δόθηκαν διευκρινίσεις που αφορούν στην εφαρμογή του θεσμού της ΑΕΕ μέσω των υπ. αριθμόν 32773/Γ1/06-03-2014 και 44375/Γ1/24-3-2014 έγγραφα. Την ίδια χρονιά εκδίδεται και το υπ' αριθμόν 155922/Γ1/30-09-2014 έγγραφο, το οποίο παρέχει βασικές οδηγίες και κατευθύνσεις για την υλοποίηση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ΑΕΕ της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2014-2015. Στο σημείο αυτό πρέπει να υπογραμμιστεί, ότι γίνεται προσπάθεια να εφαρμοστεί με το πρόγραμμα της ΑΕΕ και με τη ψήφιση του Π.Δ.152/2013 (Καρύδας, 2015: 737). Η δρομολόγηση της διαδικασίας της αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) στη σχολική μονάδα και ταυτόχρονα της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών συνάντησε σφοδρές αντιδράσεις εκ μέρους των εκπαιδευτικών όπως ήταν αναμενόμενο, η νέα πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας, με την αλλαγή της κυβέρνησης αποφάσισε την αναστολή τόσο της διαδικασίας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (ΑΕΕ) στη σχολική μονάδα όσο και της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών τον Ιανουάριο του 2015, ενώ είχε ολοκληρωθεί η αξιολόγηση των Περιφερειακών Διευθυντών Εκπαίδευσης, Σχολικών Συμβούλων και Διευθυντών Εκπαίδευσης και ήταν σε εξέλιξη η αξιολόγηση των Διευθυντών των σχολικών μονάδων. Ως εκ τούτου, μέχρι σήμερα δεν είναι δυνατή η αποτίμηση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε.,2015: 19-25· Καρύδας, 2015: 737-738).

Τριάντα επτά χρόνια μετά την διαταγή για άρση της σύνταξης ατομικών Εκθέσεων αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών το 1982, η οποία αποσκοπούσε στην ριζική αναμόρφωση

του θεσμού της Επιθεώρησης και την δημιουργία ενός σύγχρονου συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, η αξιολόγηση εξακολουθεί να παραμένει ζητούμενο. Προς το παρόν, το Υπουργείο Παιδείας εκδίδει ανακοινώσεις στις οποίες κοινοποιεί την πρόθεση του για ενεργοποίηση της καθολικής υποχρεωτικής ετήσιας αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων της χώρας, χωρίς όμως να κάνει λόγο για την κατάργηση ή τροποποίηση του νομοθετικού πλαισίου του Π.Δ.152/2013 (Σαλτέρης&Κρασσάς, 2015: 61).

4.2. Η πιλοτική και η υποχρεωτική φάση του προγράμματος «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) - Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας»

4.2.1 Το πιλοτικό - ερευνητικό έργο «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας: Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης»

Το πιλοτικό - ερευνητικό έργο «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας: Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης» (ΑΕΕ) αποτελεί το πρώτο στάδιο εφαρμογής της ΑΕΕ στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του ΥΠΔΒΜΘ (Νόμος 3848/2010). Συμμετείχαν 500 σχολικές μονάδες, 6500 εκπαιδευτικοί και 538 σχολικοί σύμβουλοι Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το έργο έχει ενταχθεί στις δράσεις του ΕΣΠΑ από τον Ιούνιο του 2010 και έχει διάρκεια δύομισι ετών (Ιουν. 2010-Δεκ 2012)

Η Α.Ε.Ε. (Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου) θεωρήθηκε ως βήμα για την αποδέσμευση των σχολικών μονάδων από το Υπουργείο Παιδείας. Αξίζει να τονιστεί το σημείο του Βασικού Πλαισίου της Α.Ε.Ε. στο οποίο αναφέρεται ότι: *«συνιστά ένα καινοτόμο εγχείρημα υποστήριξης της αλλαγής δομών, διαδικασιών, σχέσεων και κουλτούρας προς την κατεύθυνση της σταδιακής αποκέντρωσης και την ενίσχυση της σχετικής αυτονομίας των Σχολικών Μονάδων της γενικής εκπαίδευσης της χώρας»* (ΥΠΕΘ,2011).

Πρόκειται για μια διαδικασία αυτοπαρατήρησης και αυτογνωσίας. Όλες οι διαδικασίες σχεδιάζονται διεξάγονται αξιολογούνται από τους παράγοντες της Σχολικής Μονάδας συλλογικά και ισότιμα. (Κουτούζης,2008). Διεισδύει στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και την ανιχνεύει εκ των έσω αφού ακολουθεί διαδικασίες που σχεδιάζονται,

οργανώνονται, παρακολουθούνται και αξιολογούνται από παράγοντες της σχολικής μονάδας σκοπεύοντας στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου

Η σχολική πραγματικότητα προσδιορίζεται μέσα από τέσσερα κλιμακωτά επίπεδα ανάλυσης: Α. Θεματικά πεδία Β. Τομείς ανά πεδίο Γ. Δείκτες ανά τομέα Δ. Κριτήρια ανά δείκτη

Πεδίο1: Μέσα–Πόροι–Ανθρώπινο Δυναμικό

Τομείς: α) Υλικοτεχνική υποδομή β) Οικονομικοί πόροι γ) Ανθρώπινο δυναμικό

Πεδίο2: Οργάνωση και Διοίκηση του Σχολείου

Τομείς: α) Οργάνωση του σχολείου β) Διοίκηση του σχολείου γ) Αξιοποίηση μέσων-πόρων του σχολείου

Πεδίο3: Κλίμα και Σχέσεις στο Σχολείο

Τομέας: Κλίμα και σχέσεις στο σχολείο

Πεδίο4: Εκπαιδευτικές Διαδικασίες

Τομείς α) Εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών β) Ποιότητα της διδασκαλία γ) Οργάνωση της τάξης δ) Εκπαιδευτικές δραστηριότητες ε) Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Πεδίο5: Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα

Τομείς: α) Φοίτηση και διαρροή των μαθητών β) Εκπαιδευτικά επιτεύγματα των μαθητών γ) Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών.

4.3 Οι μετέπειτα εξαγγελίες για την επαναφορά ενός συστήματος αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Μετά τις εκλογές του Ιανουαρίου του 2015, οποιαδήποτε διαδικασία Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου πάγωσε. Όμως το θέμα της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας επανήλθε με γενικόλογες δημοσιεύσεις τόσο στελεχών του υπουργείου Παιδείας όσο και του ΙΕΠ. Στις εξαγγελίες αυτές τονίστηκε η αναγκαιότητα της εφαρμογής της ενώ τέθηκε η στοχοθεσία, η φιλοσοφία και οι βασικές αρχές της. Αυτή τη φορά ο όρος «Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας» αντικαταστάθηκε από τον όρο «Προγραμματισμός και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου» αφενός διαφοροποιώντας την έτσι από τις προηγούμενες εφαρμογές της και αφετέρου αποτυπώνοντας την στόχους της .

Μάλιστα από τις αρχές του σχολικού έτους 2017-2018 το ΥΠ.Π.Ε.Θ. υπέβαλλε πρόταση για δημόσια διαβούλευση για τις «Νέες δομές υποστήριξης του εκπαιδευτικού Έργου» με ξεχωριστό κεφάλαιο σχετικά με τον «Προγραμματισμό και Αποτίμηση του

Εκπαιδευτικού Έργου». Βλ. https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/protasi_nees_domes_yp_ekr_ergoy-1.pdf Όμως δεν πραγματοποιήθηκε.

Αλλά και το 2020 νέα σενάρια για την επαναφορά του θεσμού ήλθαν στη δημοσιότητα. Συγκεκριμένα δημοσιεύτηκε «Τον προσεχή Σεπτέμβριο αναμένεται να ξεκινήσει η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και τη σχολική χρονιά 2021-2022 η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»... (AlfaVita - Εκπαιδευτικό Ενημερωτικό Δίκτυο 18.02.2020-09:54).

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 5^ο: Σκοπός και στόχοι

Σκοπός -στόχοι: Σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι, η διερεύνηση των απόψεων, των αντιδράσεων αλλά και των προοπτικών που διαβλέπουν τόσο οι διευθυντές όσο και των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση έξι χρόνια μετά την υποχρεωτική εφαρμογή της.

Τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία αναδύθηκαν είναι τα ακόλουθα:

- 1) Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών-διευθυντών για την αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων;
- 2) Ποιες αντιδράσεις προέβαλαν αλλά και αντιμετώπισαν οι διευθυντές-οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών κατά την «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας-Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης 2013-2014».
- 3) Ποια η προοπτική της «Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας-Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης»;

5.1 Μέθοδος έρευνας

Ποιοτική έρευνα:

Η εκπαιδευτική έρευνα μπορεί να πραγματοποιηθεί τόσο με την ποσοτική όσο και με την ποιοτική μέθοδο. Η ποιοτική έρευνα εστιάζει στο περιεχόμενο των φαινομένων και στον τρόπο που τα αντιμετωπίζουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα αυτή. Όντας κατά βάση διερευνητική (exploratory), η ποιοτική μέθοδος αφενός απαιτεί συγκέντρωση πολλών πληροφοριών που θα αποκαλύψουν λιγότερο εμφανείς προσωπικές αντιλήψεις και αφετέρου στοχεύει σε διαπιστώσεις και όχι κατ' ανάγκη σε ασφαλή συμπεράσματα. Ως εκ τούτου, είναι μια ευέλικτη ερευνητική διαδικασία, καθώς οι ερευνητικές διαδικασίες είναι λιγότερο αυστηρές από την ποσοτική έρευνα, ενώ τα δεδομένα που συλλέγονται είναι διαφορετικά (Mills, Gay & Airasian, 2017).

Η ποιοτική έρευνα δε στοχεύει απλώς στην καταγραφή μιας κατάστασης/ φαινομένου, αλλά κυρίως στην κατανόηση αυτής της κατάστασης από την οπτική γωνία των συμμετεχόντων στην έρευνα αυτή και όχι από την οπτική γωνία του ερευνητή.

Ο ερευνητής είναι αποστασιοποιημένος, αμέτοχος και αντικειμενικός. Δεν προχωρά σε κατευθυνόμενες ερωτήσεις, ούτε προσδοκά συγκεκριμένες απαντήσεις. Πρόκειται για μια

έρευνα με ελεύθερο σχεδιασμό, η οποία προσαρμόζεται στα δεδομένα που προκύπτουν. Τα δεδομένα παρουσιάζονται περιγραφικά και αξιολογούνται, αφού κωδικοποιηθούν. Η ανάλυση και η ερμηνεία τους βασίζεται στην αναζήτηση των σχέσεων ανάμεσα στα δεδομένα (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Τα χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας, που την καθιστούν αποτελεσματικότερη για τη διερεύνηση του δικού μας θέματος, σχετικά με τη σχολική εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών, συνοψίζονται στα εξής:

- Τα δεδομένα συλλέγονται σε ένα φυσικό, μη διαμορφωμένο περιβάλλον (ο φυσικός επαγγελματικός χώρος του σχολείου).
- Υπάρχει σχέση αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων με τον ερευνητή και γι' αυτό ο τελευταίος προσπαθεί να περιγράψει το νόημα των ευρημάτων μέσα από την οπτική γωνία των πρώτων.
- Πρόκειται για επαγωγική ερευνητική μέθοδο, κατά την οποία προηγείται η συλλογή αποδείξεων.
- Οι ερευνητές δε βιάζονται να πάρουν αποφάσεις ή να προχωρήσουν σε ερμηνεία, πριν συλλέξουν όλα τα δεδομένα.
- Βασική προϋπόθεση της έρευνας είναι η συγκατάθεση του συμμετέχοντος και η ηθική μεταχείρισή του.

5.2 Συνέντευξη

Η συνέντευξη ως τεχνική συλλογής δεδομένων σε μια ποιοτική μέθοδο, αποτελεί ουσιαστικά μια σκόπιμη αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων κατά την οποία ο ένας αντλεί πληροφορίες για τον άλλο. Οι πληροφορίες αυτές είναι πολύ σημαντικές και δε μπορούν να εξαχθούν μόνο μέσα από την απλή παρατήρηση.

Έτσι, λοιπόν, η τεχνική αυτή χρησιμοποιείται λόγω της ευελιξίας που προσφέρει κατά τη διεξαγωγή της και επειδή δομείται πάνω σε συναισθήματα εξοικείωσης από την πλευρά του συμμετέχοντος (King, 1999).

Οι συνεντεύξεις έχουν το πλεονέκτημα να αναδεικνύουν τις εμπειρίες και τα συναισθήματα των συμμετεχόντων που προκύπτουν μέσα από τις απαντήσεις τους. Επίσης, εξετάζουν συμπεριφορές, ενδιαφέροντα, συναισθήματα, ανησυχίες και αξίες πιο εύκολα απ' ό,τι στην παρατήρηση. Οι συνεντεύξεις μπορούν να είναι:

α) επίσημες και αυστηρά σχεδιασμένες, με συγκεκριμένο αριθμό ερωτήσεων (δομημένες),

β) μη δομημένες, δηλαδή οι ερωτήσεις να προκύπτουν από τη ροή της συνέντευξης.

Ο Agar(1980) πρότεινε στους ερευνητές αυτή τη μορφή συνέντευξης, ώστε ο ερευνητής, έχοντας έτοιμο ένα σύνολο ερωτήσεων, να εκμαιεύσει από τους ερωτώμενους πληροφορίες για το «ποιος», «τι», «που», «πότε», «γιατί», «πως»,

γ) ημι-δομημένες, δηλαδή να ακολουθούν ένα πρωτόκολλο συνέντευξης, ευέλικτο, όμως, και εύκολα προσαρμόσιμο στον συνεντευξιαζόμενο. Έτσι, ο ερευνητής μπορεί να αλλάξει τη σειρά των ερωτημάτων και διαθέτει την ευχέρεια να θέσει επιπλέον ερωτήσεις στην πορεία της συνέντευξης, αν το κρίνει απαραίτητο (Bryman, 2004).

Ως προς το σχεδιασμό και την οργάνωση της συνέντευξης απαιτούνται τα εξής:

1. Πολύ καλή γνώση του θέματος από την πλευρά του ερευνητή,
2. Ερωτήσεις σύντομες, κατανοητές, ευέλικτες. Οποσδήποτε πρέπει να υπάρχει διαβαθμισμένη δυσκολία (από τις ευκολότερες στις δυσκολότερες). Οι ερωτήσεις δεν πρέπει να κατευθύνουν προς την απάντηση (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Μειονέκτημα της τεχνικής αυτής μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι χρονοβόρα, ότι χρειάζεται επικοινωνιακές ικανότητες από την πλευρά του ερευνητή και ότι μπορεί να υπάρχει έλλειψη εμπιστοσύνης από τον ερωτώμενο προς τον ερευνητή. Για τον τελευταίο αυτό λόγο χρειάζεται χρόνος ώστε να δομηθεί μια σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ των δύο πλευρών.

Στην συγκεκριμένη έρευνα αξιοποιήθηκε το εργαλείο η συνέντευξη. Οι συνεντεύξεις απευθύνονταν σε διευθυντές και εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για αυτό και υπήρχαν δύο πρωτόκολλα συνέντευξης. Ένα για διευθυντές και ένα για τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον στο πρωτόκολλο για τους εκπαιδευτικούς υπήρχε και μια πρόσθετη ερώτηση που απευθύνονταν στις τρεις νέες διευθύντριες. Μέσα από ερωτήσεις οι συνεντευξιαζόμενοι είχαν την ευκαιρία να αναδείξουν τις εμπειρίες και τα συναισθήματά τους, καθώς τις απόψεις και τις αντιδράσεις τους αλλά και τις προοπτικές που διαβλέπουν αναφορικά με το θέμα. Τα αποτελέσματα που θα προκύψουν θα συζητηθούν με βάση προγενέστερες μελέτες, θα εξαχθούν συμπεράσματα και θα γίνει αναφορά στους περιορισμούς της έρευνας και θα διατυπωθούν προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος

Η συνέντευξη ξεκινούσε με ερωτήσεις που αφορούν το προφίλ του εκπαιδευτικού. Ζητήθηκαν πληροφορίες για το μορφωτικό επίπεδο, τα χρόνια προϋπηρεσίας καθώς και για το σχολείο που υπηρετούσαν το 2013-2014. Με αυτές τις ερωτήσεις ο εκπαιδευτικός άρχισε να συνηθίζει τη διαδικασία της συνέντευξης και οι επόμενες ερωτήσεις απαντήθηκαν με ομαλή και συνεχή ροή.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν δύο πρωτόκολλα συνέντευξης με τους ακόλουθους θεματικούς άξονες:

5.2.1 Πρωτόκολλο για διευθυντές

A. Απόψεις των διευθυντών για την αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων

B. Αντιδράσεις που προέβαλαν αλλά και αντιμετώπισαν οι διευθυντές κατά την «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου - Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης 2013-2014»

Γ. Η προοπτική της «Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου - Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης»

5.2.2 Πρωτόκολλο για εκπαιδευτικούς- νέους διευθυντές

A. Απόψεις Εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων

B. Αντιδράσεις των εκπαιδευτικών κατά την «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου - Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης 2013-2014»

Γ. Η προοπτική της «Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου - Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης»

Οι ερωτήσεις που υποβλήθηκαν, που πραγματοποιήθηκαν παρατίθενται στο παράρτημα. Το προς εξέταση υλικό προέκυψε από την απομαγνητοφώνηση των δεκατριών συνεντεύξεων, που έλαβαν χώρα τον Οκτώβριο του 2020. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν με τη χρήση κινητού τηλεφώνου και ήταν διάρκειας 30 λεπτών περίπου. Υπήρχε οικεία σχέση με τους δεκατρείς συνεντευξιζόμενους και άρα το κλίμα ήταν θετικό. Οι συμμετέχοντες δεν απασχολήθηκαν από τα εργασιακά τους καθήκοντα (οι συνεντεύξεις δόθηκαν εκτός ωρών λειτουργίας του σχολείου). Το θέμα της έρευνας ενδιέφερε ιδιαίτερα τους ερωτώμενους, αφού στη διάρκεια του εργασιακού τους βίου το αντιμετώπισαν στην «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου - Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης 2013-2014» και πιθανόν να το αντιμετωπίσουν πάλι και γι' αυτό είναι κάτι που τους αφορά και τους προβληματίζει.

5.3 Οι συμμετέχοντες στην έρευνα

Η παρούσα έρευνα άντλησε το υλικό της από τις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν δεκατρείς εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πέντε διευθυντές, και οκτώ

εκπαιδευτικοί εκ των οποίων οι τρεις είναι τώρα διευθυντές. Είναι εκπαιδευτικοί, που υπηρετούν σε σχολεία του Δήμου Εορδαίας και Κοζάνης ηλικίας 51 έως 58 ετών. Τα επτά άτομα είναι γυναίκες και τα έξι άντρες. Συγκεκριμένα από τους διευθυντές οι τέσσερις είναι άντρες και μια γυναίκα, από τους νέους διευθυντές και οι τρεις είναι γυναίκες ενώ από τους εκπαιδευτικούς τρεις είναι γυναίκες και δύο άντρες. Όλοι τους έχουν πάνω από 20 χρόνια υπηρεσίας έως 30. Οι διευθυντές υπηρετούν ως στελέχη από 9 έως 13 χρόνια, ενώ οι νέες διευθύντριες 4. Και οι πέντε διευθυντές είναι κάτοχοι πτυχίου παιδαγωγικής ακαδημίας ενώ προχώρησαν αργότερα, σε εξομοίωση του πτυχίου τους. Οι τέσσερις κατέχουν Μεταπτυχιακό δίπλωμα τρεις εκ των οποίων κατέχουν και Δίπλωμα Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης. Η πέμπτη είναι πτυχιούχος της Νομικής στο τμήμα Δημοσίου Δικαίου του Καποδιστριακού. Από τις νέες διευθύντριες οι δύο είναι κάτοχοι πτυχίου παιδαγωγικής ακαδημίας και προχώρησαν αργότερα, σε εξομοίωση του πτυχίου τους ενώ η μία τελείωσε το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ.. Δύο εξ αυτών κατέχουν Μεταπτυχιακό Δίπλωμα ενώ και οι τρεις Δίπλωμα Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης (η μία αντίστοιχο τίτλο στη Γερμανία).

Όσο αφορά τους εκπαιδευτικούς η μία τελείωσε το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ. η άλλη Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης στην Κολωνία ενώ διαθέτει και Μεταπτυχιακό Δίπλωμα και η τρίτη έχει πτυχίο παιδαγωγικής ακαδημίας και αργότερα προχώρησε σε εξομοίωση του πτυχίου της. Από τους άνδρες ο ένας εργάζεται στην πρωτοβάθμια ως καθηγητής πληροφορικής και ο άλλος είναι πτυχιούχος ΤΕΦΑ, Βυζαντινής Μουσικής και κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος.

Η ποικιλία και διαβάθμιση των προσόντων βοήθησε ώστε να υπάρχει ευρύτερη προσέγγιση των ερευνητικών μας ερωτημάτων και να διατυπωθούν διαφορετικές απόψεις. Επιπλέον η επιλογή του συγκεκριμένου δείγματος είχε τα εξής πλεονεκτήματα:

α) Ευκολία: Η έρευνα έχει πραγματοποιηθεί σε μια μικρή πόλη που όλοι γνωρίζονται. Άλλωστε η ερευνήτρια έχει συνεργαστεί με τους περισσότερους στο παρελθόν αλλά και στο παρόν.

β) Σκοπιμότητα: Όλοι που επιλέχθηκαν είχαν λάβει μέρος στις διαδικασίες «Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας-Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης 2013-2014». Οπότε, πρέπει να αξιοποιηθεί η εμπειρία που διαθέτουν .

γ) Αντιπροσωπευτικότητα: Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα υπηρετούσαν εκείνη την χρονική περίοδο σε διαφορετικές σχολικές μονάδες και σε διαφορετικές θέσεις οπότε μας μεταφέρουν τη εικόνα πολλών σχολικών μονάδων. Έτσι τα αποτελέσματα της έρευνας

ενδεχομένως μπορούν να φωτίσουν, να αναδείξουν πτυχές ενός ζητήματος αρκετά επίκαιρου, αλλά και να αξιοποιηθούν για περαιτέρω συζητήσεις και έρευνες.

δ) Ο χρόνος: Η μεσολάβηση έξι ετών από τη συμμετοχή σε οποιαδήποτε διαδικασία αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας , μπορεί να συμβάλει στη διατύπωση απόψεων απαλλαγμένων από κάθε είδους φόρτιση (θετική ή αρνητική), αλλά και αναστοχασμού των διαδικασιών από απόσταση. Εξάλλου, η επικαιρότητα του ζητήματος της αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας , καθώς επανέρχεται προσφέρεται για την ανάπτυξη διαλόγου.

ε) Η ερευνήτρια έχει μακροχρόνια επαγγελματική σχέση με όλους και καθημερινή με κάποιους τους συμμετέχοντες στην έρευνα, γεγονός που επηρέασε θετικά στη διατύπωση των απόψεών τους .

Ωστόσο θα πρέπει να επισημανθούν και τα εξής μειονεκτήματα από την επιλογή του συγκεκριμένου δείγματος

α) Λόγω του περιορισμένου αριθμού του δείγματος (13 εκπαιδευτικοί) δεν διασφαλίζεται η αντιπροσωπευτικότητα του.

β) Το χρονικό διάστημα: Υπάρχει μεγάλη χρονική απόσταση (έξι χρόνια) από τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ανάλογες διαδικασίες .Αυτό είχε σαν συνέπεια να δυσκολεύονται να θυμηθούν τι ακριβώς περιλάμβανε η διαδικασία. (κυρίως σχετικά με τους δείκτες)

Παρατηρούμε ότι τα πλεονεκτήματα υπερτερούν των μειονεκτημάτων, πετυχαίνοντας, έτσι, να ανοίξουν τη συζήτηση για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας . Η συγκεκριμένη έρευνα δεν είναι εξολοκλήρου αντιπροσωπευτική των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας , θα μπορούσε όμως να αποτελέσει αφορμή για προβληματισμό, αλλά και να θέσει ως προαπαιτούμενο τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών, για την εφαρμογή οποιουδήποτε νέου συστήματος αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας . Σε αυτό το πλαίσιο, με βάση και την εμπειρία μας από τη συγκεκριμένη έρευνα, είναι απαραίτητο να διερευνηθούν οι δυνατότητες και η κουλτούρα που απέκτησαν οι εκπαιδευτικοί και των άλλων σχολείων από τη συμμετοχή τους στις προηγούμενες διαδικασίες αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας .

5.4 Θέματα Δεοντολογίας

Σχετικά με τις συνεντεύξεις και τους συμμετέχοντες, κινηθήκαμε σύμφωνα με τους διεθνείς κανόνες δεοντολογίας και ηθικής. Ως εκ τούτου ζητήσαμε τη συγκατάθεση και τη συναίνεση των ατόμων για συμμετοχή στην έρευνα. Οι δε συνεντεύξεις φυλάσσονται σε ένα αρχείο.

5.5 Ανάλυση δεδομένων

Προκειμένου να αναλυθούν τα δεδομένα που προέκυψαν χρησιμοποιήθηκε θεματική ποιοτική ανάλυση που αναπτύσσεται σε τρία επίπεδα και οδηγεί σε συμπεράσματα επαγωγικά (Γρίβα, 2017). Η μέθοδος απαιτεί ύπαρξη κριτικής σκέψης, καθώς μετά τις συνεντεύξεις ακολουθεί κωδικοποίηση και αποτύπωση των δεδομένων, χωρίς άσκηση κριτικής σε αυτά. Οι κατηγορίες που προκύπτουν ίσως χρειαστεί να τροποποιηθούν. Γενικά, η πορεία που ακολουθείται είναι: αναγωγή – έκθεση – παρουσίαση – ερμηνεία δεδομένων.

Η ανάλυση προϋποθέτει μια αρχική ανάγνωση του υλικού, ώστε να έχουμε εποπτεία του, να εντοπίσουμε πληροφορίες και να ξεκινήσουμε να διαμορφώνουμε τους κωδικούς. Στη συνέχεια, η εργασία συστηματοποιείται, δημιουργούνται οι κωδικοί, κατηγοριοποιούνται και ομαδοποιούνται σε συναφείς άξονες (εξυπηρετούνται περιγραφικοί σκοποί). Οι θεματικοί άξονες, στη συνέχεια, με τους επιμέρους κωδικούς τους, αντιμετωπίζονται ως ευρήματα της έρευνας που υπόκεινται σε ανάλυση και ερμηνεία. Παράλληλα παρατίθενται αποσπάσματα των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων.

Στην ανάλυση και επεξεργασία και παρουσίαση αποτελεσμάτων οι διευθυντές μελετήθηκαν χωριστά, όμως οι εκπαιδευτικοί και οι νέοι διευθυντές μαζί (με ένα πρωτόκολλο) με μια πρόσθετη ερώτηση που αφορούσε τους νέους διευθυντές

5.6 Κωδικοί και λειτουργικοί ορισμοί

Πίνακας 5.1 Απόψεις Διευθυντών για την αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων

Κατηγορίες	Κωδικοί-Λειτουργικοί ορισμοί	Αναφορές
Η έννοια της αξιολόγησης και	ΑΞΑΠΕΠΣΤ= Αξιολόγηση είναι αποτίμηση για την επίτευξη των στόχων	4
	ΑΞΕΜΠΙΑΥΤ= Η αξιολόγηση εμπεριέχει την αυτοαξιολόγηση	2
	ΑΞΑΝΔΙΦΔΙ =Αξιολόγηση ανοιχτή και διφορούμενη διαδικασία	1
	ΑΞΑΥΤΚΑΘ= Αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση να γίνεται βάση του καθηκοντολογίου	1
	ΑΞΑΥΤΟΚΡ= Αξιολόγηση	

της αυτοαξιολόγησης	<p>ξεκινάει από την αυτοκριτική κάποιου</p> <p>ΑΥΤΓΣΥΚΔ= Αυτοαξιολόγηση είναι γενική συνεχιζόμενη καθαρή διαδικασία</p> <p>ΑΥΤΕΣΩ= Αυτοαξιολόγηση υλοποιείται από τους έσω της σχολικής μονάδας</p> <p>ΑΥΤΥΛ ΑΤ= Αυτοαξιολόγηση υλοποιείται άτυπα τώρα</p>	<p>1</p> <p>1</p> <p>3</p> <p>2</p>
Σκοπός και στόχοι της αξιολόγησης	<p>ΒΕΕΚΠΕΡΓ= Βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου</p> <p>ΒΕΜΕΑΝΚΡ= Βελτίωση με μετρίσιμα αντικειμενικά κριτήρια</p> <p>ΒΕΥΠΕΚΕΡ= Βελτίωση των υποσυνόλων του εκπαιδευτικού έργου</p>	<p>5</p> <p>2</p> <p>2</p>
	<p>ΑΞΣΜΑΝΑ= Αξιολόγηση σχολικής μονάδας αναγκαία</p> <p>ΑΞΣΜΠΡΟΥ= Αξιολόγηση σχολικής μονάδας με προϋποθέσεις</p> <p>ΑΞΣΜΟΑΝΑ= Αξιολόγηση σχολικής μονάδας μη αναγκαία</p> <p>ΑΞΣΜΠΡΑΤ= Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας πραγματοποιείται πάντα άτυπα</p> <p>ΑΞΔΥΣΥΠ= Αξιολόγηση είναι</p>	<p>3</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>3</p> <p>1</p>

<p>Λόγοι αναγκαιότητας</p>	<p>δύσκολη υπόθεση</p> <p>ΑΞ ΕΠΟΠΑΡ= Αξιολόγηση εξαρτάται από πολλούς παράγοντες</p> <p>ΑΞΣΥΕΚΠΛ= Αξιολόγηση με συμμετοχή εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση του πλαισίου</p> <p>ΒΕΛΕΚΠΔΙ= Βελτίωση Εκπαιδευτικής διαδικασίας</p> <p>ΒΕΛΑΔΥΣΜ= Βελτίωση αδυναμιών σχολικής μονάδας</p> <p>ΒΕΛΑΛΛΑΓ= Βελτίωση και αλλαγή</p> <p>ΕΣΑΝΕΚΠ= Εσωτερική ανάγκη των εκπαιδευτικών</p> <p>ΚΟΙΝΑΠ= κοινωνική απαίτηση</p>	<p>1</p> <p>1</p> <p>3</p> <p>2</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p>
<p>Αυτοαξιολόγηση-εξωτερική αξιολόγηση-καμία .Γιατί</p>	<p>ΕΣΑΞ= Εσωτερική αξιολόγηση</p> <p>ΕΣΑΞΚΙΝΔΥ= Εσωτερική αξιολόγηση κινητοποιεί άπαντες</p> <p>ΕΣΑΞΑΥΤΟΒΕ= Εσωτερική αξιολόγηση οδηγεί στην αυτοβελτίωση</p> <p>ΕΣΑΞΣΥΟΡ = Εσωτερική αξιολόγηση σύμφωνη με το συνδικαλιστικό όργανο</p> <p>ΕΣΑΞΔΙΥΠ= Εσωτερική αξιολόγηση με υπεύθυνο το διευθυντή σχολικής μονάδας</p> <p>ΕΣΑΞΙΕΡΑΡ= Εσωτερική αξιολόγηση ιεραρχημένη</p> <p>ΕΣΑΞΒΚΑΘ= Εσωτερική αξιολόγηση με βάση το καθηκοντολόγιο</p> <p>ΕΞ ΑΞ= Εξωτερική αξιολόγηση</p> <p>ΕΣΑΞΑΝΑΠ= Εσωτερική αξιολόγηση μη αποτελεσματική</p> <p>ΕΞΑΞΑΞΙΟΠ= Εξωτερική αξιολόγηση πιο αξιόπιστη</p> <p>ΕΞΑΞΚΙΑΝ= Εξωτερική</p>	<p>3</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p>

	αξιολόγηση δίνει κίνητρα για ανέλιξη	1
	ΕΞΑΞΔΙΔΥΑΞ= Εξωτερική αξιολόγηση διαφορούμενη και δύσκολα αξιοποιούνται τα αποτελέσματά της	1
	ΕΞΑΞΦΟ= Εξωτερική αξιολόγηση προκαλεί φόβο	1
	ΕΞΑΞΤΙΧΑ= Εξωτερική αξιολόγηση έχει τιμωρητικό χαρακτήρα	1
	ΣΥΝΕΣΕΞΑΞ= Συνδιασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης	1

Πίνακας 5.2 Αντιδράσεις που προέβαλλαν αλλά και αντιμετώπισαν οι διευθυντές κατά την «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου -Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης 2013-2014»

Αντιδράσεις διευθυντών	ΕΠΙΦΧΡΑΠ= Επιφυλάξεις για τη χρήση του αποτελέσματος	1
	ΕΠΙΦΓΡΧΑ= Επιφυλάξεις για γραφειοκρατικό χαρακτήρα	2
	ΕΦΥΠΚΑΘ= Εφαρμογή από υπηρεσιακό καθήκον	2
	ΨΥΧΡΝΤΙΜ= Ψύχραιμη αντιμετώπιση	1
	ΘΕΤΑΝΤΙΜ= Θετική αντιμετώπιση	1
Αντιδράσεις εκπαιδευτικών	ΑΝΤΚΑΘ= Δεν υπήρχαν αντιδράσεις	2
	ΑΝΤΕΛΑΧ= Ελάχιστες αντιδράσεις	1
	ΑΝΤΑΡΚΕΤ=Αρκετές αντιδράσεις	2
Είδος αντιδράσεων και τομείς	ΕΠΙΦΧΡΑΠ= Επιφυλάξεις για τη χρήση του αποτελέσματος	2
	ΕΠΙΦΧΡΑΑΠ= Επιφυλάξεις για	

	<p>την αξιοποίηση του αποτελέσματος</p> <p>ΕΠΙΦΚΥΡΚΑΤ= Επιφυλάξεις για κυρώσεις και κατάταξη των εκπαιδευτικών</p> <p>ΦΟΔΙΣΚΥΡ= Φόβος και δυσαρέσκεια για κυρώσεις των εκπαιδευτικών</p>	<p>1</p> <p>1</p> <p>1</p>
Αιτίες αντιδράσεων	<p>ΑΝΤΔΗΚΟΥ= Αντιδράσεις λόγω δημοσιοϋπαλληλικής κουλτούρας</p> <p>ΑΝΤΕΛΕΓ= Αντιδράσεις λόγω ελλείμματος επιστημονικής γνώσης</p> <p>ΑΚΧΡΙΜΝ= Ακατάλληλη χρονική περίοδο λόγω μνημονίου</p> <p>ΜΕΙΜΙΑΥΕΡ= Μειώσεις μισθών αύξηση χρόνου εργασίας ΕΑΕΠ</p> <p>ΦΟΧΡΑΠΟΛ= Φόβος για το πώς θα χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματα –απολύσεις</p> <p>ΑΝΤΣΥΝΟΡΙΓ= Αντιδράσεις λόγω επιρροής του συνδικαλιστικού οργάνου</p> <p>ΑΝΤΚΝΟΤΧ= Αντιδράσεις κούφιας λόγω χρόνιων νοστροπιών</p> <p>ΑΓΝΚΑΝ= Άγνοια για το τι πρέπει να γίνει</p> <p>ΕΛΓΝΣΥΝ= Έλλειψη γνώσης συνεργασίας</p>	<p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p>
Τρόποι αντιμετώπισης των αντιδράσεων	<p>ΤΕΕΠΙΕΦ= Με τεχνικές επικοινωνίας και εφαρμογή του μέτρου</p> <p>ΤΕΧΕΠΙΚΑΝ= Τεχνικές επικοινωνίας ήταν</p>	<p>3</p> <p>1</p>

	<p>αναποτελεσματικές</p> <p>ΕΠΜΥΠΕΝΤ= Επιβολή του μέτρου με το «εντέλλεσθε» του Υπουργείου</p>	1
--	--	---

Πίνακας 5.3 Η προοπτική της «Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου -Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης»

Ετοιμότητα διευθυντών και σχολικής μονάδας για επαναεφαρμογή του μέτρου	ΔΙΕΥΕΤ= Διευθυντής έτοιμος	5
	ΣΜΕΤΟΡ= Σχολική μονάδα έτοιμη με όρους	1
	ΣΜΕΤ= Σχολική μονάδα έτοιμη	2
	ΣΜΜΗΕΤΣ= Σχολική μονάδα μη έτοιμη συνολικά	1
	ΣΜΕΤΥΠΚΑ= Σχολική μονάδα έτοιμη από υπηρεσιακό καθήκον	1
Προϋποθέσεις	ΠΡΟΥΠ= Προϋποθέσεις υπάρχουν	3
	ΠΡΟΑΥΠΡ= Προϋποθέσεις υπάρχουν αφού η αξιολόγηση πραγματοποιείται άτυπα πάντα	1
	ΞΕΚΟΡΟΙ= Ξεκάθαροι όροι	1
	ΠΑΚΙΕΠΕΡ= Παροχή κινήτρων για το επιπρόσθετο έργο	1
	ΜΕΙΩΡΑΡ= Μείωση ωραρίου	1
	ΧΡΗΣΜΥΠ= Χρήματα στις σχολικές μονάδες για υποδομές	1
	ΚΙΝΘΕΑΡ= Κίνητρα θετικά και αρνητικά	1
	ΥΠΕΠΔΙΕΥ= Υποχρεωτική επιμόρφωση διευθυντών	1
	ΥΠΕΠΕΚΠ= Υποχρεωτική επιμόρφωση εκπαιδευτικών	1

	ΜΗΕΠΑΔΙΕΥ= Μη επιμόρφωση διευθυντών	1
	ΜΗΕΠΕΚΠ= Μη επιμόρφωση εκπαιδευτικών	1
	ΜΗΠΑΡΚΙΝ= Παροχή κινήτρων για το επιπρόσθετο έργο	1
	ΥΠΠΡΟΔΑΣ= Ύπαρξη πρόσθετου δασκάλου για μείωση ωραρίου	1
	ΥΠΚΣΥΥΠ= Ύπαρξη καλής συνεργασίας και υποδομών	1
	ΥΠΣΥΔΙΕΚΠ= Ύπαρξη καλής συνεργασίας διευθυντή και εκπαιδευτικών	1
	ΥΠΣΥΕΚΠ= Ύπαρξη καλής συνεργασίας των εκπαιδευτικών	1
	ΥΠΣΥΣΓΦ= Ύπαρξη καλής συνεργασίας με Σύλλογο Γονέων και φορείς	1
	ΣΤΠΡΟΥΠ= Στοχευμένη προετοιμασία από το υπουργείο	1
	ΕΞ ΑΞΙΚΡΦΙ= Εξωτερικοί αξιολογητές κριτικοί φίλοι	1
	ΕΞΑΞΙΑΚΥ= Εξωτερικοί αξιολογητές άτομα κύρους που εμπνέουν εμπιστοσύνη	1
	ΔΙΑΔΑΝΤΙΚ= Διαδικασίες αντικειμενικές	1
	ΕΦΕΡΓΩΡ= Εφαρμογή του εργασιακού ωραρίου των εκπαιδευτικών	1
	ΑΛΠΡΣΥΟΡ= Αλλαγή πρακτικής του συνδικαλιστικού οργάνου	1
	ΚΛΕΜΑΠΑΠ =Κλίμα εμπιστοσύνης και αποδοχής άλλων απόψεων	1
	ΞΕΚΠΛΑΙ= Ξεκάθαρο πλαίσιο	1
Ο ρόλος της προηγούμενης	ΠΡΕΜΠΒΟ= Προηγούμενη	5

εμπειρίας	εμπειρία βοηθάει σίγουρα ΠΡΕΜΜΕΙΑΓΧ= Προηγούμενη εμπειρία μειώνει το άγχος	1
Προηγείται της αυτοαξιολόγησης	ΔΙΑΒΔΠΡ= Διαβούλευση σχετικά με τη διαδικασία και προτάσεις σχετικά με την αυτοαξιολόγηση ΠΙΛΕΦΑΡ= Πιλοτική εφαρμογή πριν την καθολική ΣΥΣΜΠΙΑΝ= Σύνδεση σχολικών μονάδων με πανεπιστήμια ΒΙΩΜΣΕΜ= Βιωματικά σεμινάρια ΧΡΗΜΔΗΜ= Χρηματοδότηση των δήμων ΑΛΝΟΜΠΛ= Αλλαγή του νομοθετικού πλαισίου ΞΕΚΚΑΘΗΚ= Ξεκαθάρισμα του καθηκοντολογίου ΑΝΡΟΔΙΕΥ= Αναβάθμιση του ρόλου του διευθυντή ΔΙΕΦΚΑΘ= Διευθυντής εφαρμόζει την αυτοαξιολόγηση με βάση το καθηκοντολόγιο	1 1 1 1 1 1 1 1 1
Προτάσεις για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας	ΟΥΛΙΓΡΑΔΙ= Ουσιαστικότερη διαδικασία λιγότερο γραφειοκρατική ΕΞΧΡΣΥΣΔ= Εξοικονόμηση χρόνου συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων εντός διδακτικού ωραρίου ΠΑΡΟΙΚΙ= Παροχή οικονομικών κινήτρων ΠΡΕΞΟΙΒΑ= Προοπτική οικονομικής και βαθμολογικής εξέλιξης ΞΜΒΠΡΟ= Ξεκίνημα με μικρά βήματα με προοπτική βελτίωσης ΞΕΧΩΚΡΣΤ= Ξεκάθαρη χωρίς κρυφές στοχεύσεις	4 1 2 1 1 1

	ΕΛΣΥΓΟ= Έλεγχος των Συλλόγων Γονέων και κηδεμόνων που δεν προσφέρουν τίποτα	1
	ΑΛΑΝΠΡΟ= Αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος	1
	ΜΕΕΛΒΠΠ= Μεγαλύτερη ελευθερία στα ευέλικτα βιοματικά προγράμματα	1

Πίνακας 5.4 Απόψεις Εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων

Κατηγορίες	Κωδικοί-Λειτουργικοί ορισμοί	Αναφορές
Η έννοια της αξιολόγησης και της αυτοαξιολόγησης	ΑΞΚΡΑΠΔΠΡ= Αξιολόγηση κρίση αποτελέσματος διδακτικής πράξης	2
	ΑΞΔΠΣΠΟΛ= Αξιολόγηση ιστορικές πολιτικές διαστάσεις	1
	ΑΞΜΗΞΕΔΙ= Αξιολόγηση μη ξεκάθαρη διαδικασία	2
	ΑΞΧΑΠΕΚΠΚ= Αξιολόγηση χρόνια απαίτηση της εκπαιδευτικής κοινότητας	1
	ΑΞΕΛΕΠΣΤ= Αξιολόγηση είναι διαδικασία ελέγχου της επίτευξη των στόχων	1
	ΑΞΑΠΕΠΣΤ= Αξιολόγηση είναι αποτίμηση για την επίτευξη των στόχων	2
	ΑΞΜΕΜΑΨ= Αξιολόγηση μέτρηση έμφυχων και άψυχων αντικειμένων	1
	ΑΞΜΕΔΙΣΜ= Αξιολόγηση μέτρηση των διαδικασιών της σχολικής μονάδας	1

	<p>Αξιολόγηση διαδικασία σχολικής μονάδας</p> <p>ΑΞΕΛΟΠΑΡ= Αξιολόγηση είναι έλεγχος όχι πάντα αρνητικός</p> <p>ΑΞΚΡΑΠ= Αξιολόγηση κρίση αποτελέσματος</p> <p>ΣΤΣΥΟΡΔΡ= Στοχευμένη, συστηματική, οργανωμένη δραστηριότητα</p> <p>ΑΥΤΕΣΩ= Αυτοαξιολόγηση υλοποιείται από τους έσω της σχολικής μονάδας</p> <p>ΑΞΕΜΠΑΥΤ= Η αξιολόγηση εμπεριέχει την αυτοαξιολόγηση</p> <p>ΑΥΤΨΕΥΟΡ= Αυτοαξιολόγηση ψευδής όρος</p>	<p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>6</p> <p>1</p> <p>1</p>
<p>Σκοπός και στόχοι της αξιολόγησης</p>	<p>ΒΕΛΕΚΠΕΡΓ= Βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου</p> <p>ΕΝΤΑΔΠΡΣ= Εντοπισμός των αδυναμιών και προβλημάτων του σχολείου</p> <p>ΣΚΑΞΕΞΛΟΥ= Σκοπός της αξιολόγησης εξαρτάται από το λογισμό του υποκειμένου</p> <p>ΑΞΚΑΤΣΧΜ= Αξιολόγηση κατηγοριοποίηση των σχολικών μονάδων</p> <p>ΩΘΠΡΕΠΠ= Ωθεί στην ανάληψη πρωτοβουλιών για επίλυση προβλημάτων</p> <p>ΩΘΣΥΝΕΚΠ= Ωθεί στην συνεργασία των εκπαιδευτικών</p> <p>ΔΗΚΟΥΣΜ= Δημιουργία κουλτούρας αξιολόγησης στις σχολικές μονάδες</p> <p>ΑΜΦΕΝΣΑΠ= Αμφιβολίες και ενστάσεις για τα αποτελέσματα</p> <p>ΑΝΒΕΣΠΕ= Αναβάθμιση και</p>	<p>8</p> <p>3</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p>

	<p>βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος</p> <p>ΕΚΠΙΣΤΟ= Εκπλήρωση των στόχων</p>	<p>2</p> <p>1</p>
<p>Αναγκαιότητα αξιολόγησης της σχολικής μονάδας</p> <p>Λόγοι αναγκαιότητας</p>	<p>ΑΞΣΜΑΝΑ= Αξιολόγηση σχολικής μονάδας αναγκαία</p> <p>ΑΞΧΕΠΝΠΛ= Αξιολόγηση χωρίς να επιβληθεί με νομοθετικό πλαίσιο</p> <p>ΒΕΛΕΚΠΔΙ= Βελτίωση Εκπαιδευτικής διαδικασίας</p> <p>ΑΞΣΜΠΡΟΥ= Αξιολόγηση σχολικής μονάδας με προϋποθέσεις</p> <p>ΑΞΣΥΜΕΚΠΛ= Αξιολόγηση με συμμετοχή εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση του πλαισίου</p> <p>ΑΞΑΝΔΙΟΙΚΠΑ= Αξιολόγηση αναγκαία αφού αποτελεί διοικητική παράμετρο</p> <p>ΑΡΝΠΡΑΠΟ= Άρνηση αξιολόγησης δείχνει προσπάθεια απόκρυψης πραγμάτων</p> <p>ΑΞΤΑΓΕΕ= Αξιολόγηση αναγκαία αφού αποτελεί ταγή της Ευρωπαϊκής Ένωσης</p> <p>ΑΞΑΝΟΡΠΡΟΥ= Αξιολόγηση αναγκαία με όρους και προϋποθέσεις</p> <p>ΑΞΑΝΕΞΑΝΤ= Αξιολόγηση αναγκαία εφόσον εξασφαλιστεί η αντικειμενικότητα</p> <p>ΑΞΒΕΛΜΗΤΙ= Αξιολόγηση με βελτιωτικό μη τιμωρητικό χαρακτήρα</p> <p>ΑΞΟΜΙΕΡΑΡ= Αξιολόγηση να πραγματοποιείται και από πάνω προς τα κάτω και αντίστροφα</p> <p>ΒΕΛΑΔΣΜ= Βελτίωση αδυναμιών</p>	<p>8</p> <p>1</p> <p>4</p> <p>3</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p>

	σχολικής μονάδας	2
	ΒΕΛΑΛΛΑΓ= Βελτίωση και αλλαγή	1
	ΑΞΑΝΕΚΑΞΙΟ= Αξιολόγηση αναγκαία αφού οι ίδιοι εκπαιδευτικοί αξιολογούν συνεχώς	1
	ΑΞΑΝΡΕΚΠ= Αξιολόγηση αναγνωρίζει το σημαντικό ρόλο των εκπαιδευτικών	1
	ΑΞΒΟΕΠΑ= Αξιολόγηση βοηθά τους εκπαιδευτικούς να νιώσουν επαγγελματίες	1
	ΑΞΔΙΝΠΡ= Αξιολόγηση δίνει την δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες	1
	ΑΞΔΗΚΛΣΥ= Αξιολόγηση βοηθά στη δημιουργία κλίματος συνεργασίας	2
	ΔΥΒΕΣΥΝ= Δυνατότητα βελτίωσης και σε όσους συνεργάζονται με τη σχολική μονάδα	1
	ΑΞΔΙΑΠΟΤ= Αξιολόγηση βοηθά στη διαπίστωση της αποτελεσματικότητας	1
	ΒΟΑΡΕΜ= Βοηθά στο να αρθούν τα εμπόδια που διαπιστώθηκαν	1
	ΒΟΠΡΡΕΣΤ= Βοηθά στο να προγραμματιστούν πιο ρεαλιστικοί στόχοι	1

Αυτοαξιολόγηση-εξωτερική αξιολόγηση-καμία .Γιατί	ΕΣΑΞ= Εσωτερική αξιολόγηση	5
	ΕΣΑΞΑΥΒΕ= Εσωτερική αξιολόγηση οδηγεί στην αυτοβελτίωση	1
	ΕΞΑΞΦΟ= Εξωτερική αξιολόγηση προκαλεί φόβο	2
	ΕΞΑΞΑΓΧ= εξωτερικήαξιολόγηση προκαλεί άγχος	1
	ΕΞΑΞΤΙΧΑ= Εξωτερική αξιολόγηση έχει τιμωρητικό χαρακτήρα	1
	ΣΥΝΕΣΕΞΑΞ= Συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης	3
	ΣΥΝΒΕΣΜ= Συνδυασμός εξωτερικής και εσωτερικής μονάδας θα βελτιώσει τη σχολική μονάδα	5
	ΕΣΕΚΓΝΩΣΜ= Εσωτερική αφού οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν καλύτερα τη σχολική μονάδα	2
	ΕΣΑΞΑΝΚΟΙ= Εσωτερική αξιολόγηση βοηθά στο άνοιγμα του σχολείου προς την τοπική κοινωνία	2
	ΕΞΑΞΜΗΓΡ= Εξωτερική αξιολόγηση είναι ένας μηχανισμός γραφειοκρατικού διοικητικού ελέγχου	1
	ΕΞΑΞΠΡΑΤ= Εξωτερική αξιολόγηση προσβάλλει την ατομικότητα	1
	ΕΞΑΞΠΔΗΔΡ= Εξωτερική αξιολόγηση περιορίζει την δημιουργικότητα και την δράση	1
	ΑΥΤΜΗΟΠΘ= Αυτοαξιολόγηση δεν είναι ορθή	1
	ΑΣΑΠΡΑΑΞ= Άλλος την σχεδιάζει, άλλος την πραγματοποιεί και άλλος την αξιολογεί	1
ΔΑΔΙΑΡΔΑΝ= Δάσκαλος και διευθυντής έχουν επωμιστεί αρμοδιότητες που δεν τους	1	

	αναλογούν	
	ΕΛΠΡΑΙΔΙ= ελληνική πραγματικότητα έχει πολλές ιδιαιτερότητες	1
	ΖΗΔΑΔΙΑΥ= Ζητούν από τους δασκάλους και διευθυντές να εκπληρώνουν αυτοσχεδιάζοντας	1
	ΚΑΜΑΞ= Καμία αξιολόγηση	1
	ΣΥΕΣΕΞΔΑΠ= Συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης για διασταύρωση των αποτελεσμάτων	1
	ΞΕΚΟΡΟΙ= Ξεκάθαροι όροι	1
	ΑΞΜΔΙΜΠΛ= Αξιολογούμενοι να διαμορφώνουν το πλαίσιο	1
	ΕΞΑΞΠΡΟΥ= Εξωτερική αξιολόγηση με προϋποθέσεις	1
	ΕΞΠΑΡΕΝΣ= Εξωτερικός παράγοντας ενημερώνει, σεμινάρια, συνεργασία	1

Πίνακας 5.5 Αντιδράσεις των εκπαιδευτικών κατά την «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου - Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης 2013-2014»

Αντιδράσεις εκπαιδευτικών Είδος αντιδράσεων και τομείς	ΑΝΤΠΟΛ= Αντιδράσεις πολλές	7
	ΚΑΑΝΤ= Καμία αντίδραση	1
	ΑΡΣΥΣΥΝΟΡ= Άρνηση συμμετοχής λόγω επιρροής συνδικαλιστικού οργάνου	2
	ΦΟΚΑΤΗΓ= Φόβος για την κατηγοριοποίηση των σχολείων	1
	ΦΟΣΥΕΠΟΙ= Φόβος για σύνδεση των επιδόσεων των σχολείων με τα οικονομικά	1
	ΦΟΜΙΑΠΑΝ= Φόβος για σύνδεση με μισθούς και απολύσεις δημιούργησε κλίμα αναξιοπιστίας	1
	ΦΟΔΙΣΚΥΡ= Φόβος και δυσαρέσκεια για κυρώσεις των	2
	ΑΡΦΟΤΡΑΓ= Άρνηση, φόβος, τρόμος λόγω άγνοιας του σκοπού	2
	ΦΟΧΡΑΠ= Φόβος για το πώς θα χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματα – απολύσεις	1
	ΦΟΑΓΑΝΚΑ= Φόβος, άγχος, ανασφάλεια , καχυποψία για το τι κρύβεται πίσω από την αυτοαξιολόγηση	3
	ΣΥΕΝΜΗΞΕ= Σύγκυση και ένταση επειδή δεν ήταν ξεκάθαρη	2
	ΦΟΤΙΜ= Φόβος τιμωρίας	1
	ΕΝΕΣΥΜ= Ενεργή συμμετοχή	1
	ΚΑΕΜΠ= Καλή εμπειρία	1
	ΥΠΠΡΟΣΔΔΙΑ= Υπήρχαν προσδοκίες που διαψεύστηκαν	1
	ΠΡΟΔΧΡΑΠ= Προσδοκίες για τη χρήση των αποτελεσμάτων	1
ΑΝΕΛΕΝΠΡ= Αντιδράσεις λόγω έλλειψης ενημέρωσης, προετοιμασίας	1	
ΔΗΜΕΝΤΣΜ= Δημιουργία έντασης στη σχολική μονάδα	1	
ΑΝΑΙΦΕΝ= Αντιδράσεις γιατί ήταν μια ενέργεια που αιφνιδίασε τους	1	

	<p>εκπαιδευτικούς</p> <p>ΑΝΧΡΚΑΧ= Αντιδράσαμε χρονοτριβώντας λόγω καχυποψίας</p> <p>ΥΠΟΧΣΥΜ= Υποχρεωτική συμμετοχή με επιβολή του υπουργείου</p> <p>ΑΝΠΕΡΑΥΤ= Αντιδράσεις για το περιεχόμενο της αυτοαξιολόγησης</p> <p>ΑΝΓΙΑΟΛΑ= Αντιδράσεις για όλα</p> <p>ΑΝΑΞΥΠΚΥ= Αντιδράσεις για την αξιολόγηση ,το υπουργείο, την κυβέρνηση</p>	<p>1</p> <p>1</p> <p>5</p> <p>1</p> <p>3</p>
Αιτίες αντιδράσεων	<p>ΣΥΕΥΑΠΑΞ= Σύνδεση ευθύνης των εκπαιδευτικών με τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης</p> <p>ΕΛΕΜΠΟΕΚ= Έλλειψη εμπιστοσύνης μεταξύ πολιτείας και εκπαιδευτικών</p> <p>ΑΚΧΡΠΜΝ= Ακατάλληλη χρονική περίοδο λόγω μνημονίου</p> <p>ΠΡΩΤΟΓ ΔΙΑΔ= Πρωτόγνωρη διαδικασία</p> <p>ΕΛΕΙΚΟΥΑΞ= Έλλειψη κουλτούρας αξιολόγησης</p> <p>ΕΛΤΕΧΝΕΦ= Έλλειψη τεχνογνωσίας για την εφαρμογή της</p> <p>ΕΛΕΠΜΕΚΠ= Έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών</p> <p>ΜΗΕΞΣΥΑ= Μη εξασφάλιση συναίνεσης των εκπαιδευτικών</p> <p>ΑΥΤΠΡΑΡΣ= Αυτοαξιολόγη προετοιμάζει το έδαφος για διάφορες αρνητικές συνέπειες</p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>1</p> <p>3</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>2</p> <p>1</p> <p>1</p>

	<p>ΑΝΤΑΝΤ= Αντιδράσεις για τις αντιδράσεις</p> <p>ΙΔΑΙΕΝΚΜΑΞ= Ιδεολογικά αίτια ενάντιοι με κάθε μορφή αξιολόγησης</p> <p>ΠΑΙΑΝΤΚΥ= Πολιτικά αίτια αντίθετοι με την κυβέρνηση</p> <p>ΠΤΥΟΑΞ= Εφόσον έχουμε πτυχίο δεν χρειάζεται καμιά αξιολόγηση</p> <p>ΑΡΑΠΚΑΙ= Αρνητικές απόψεις σε κάθε καινοτομία</p> <p>ΑΠΟΣΣΤΟ= Αποσαφήνιση σκοπού στόχων</p> <p>ΑΓΑΝΑΣΣΤ= Άγνοια και ανασφάλεια για τους σκοπούς και στόχους</p> <p>ΕΛΣΕΜΠΛ= Έλλειψη σεμιναρίων, πληροφόρησης</p> <p>ΑΝΤΑΠΔ= Πολλές αντικρουόμενες απόψεις κατά τη διαδικασία</p>	<p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>2</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p>
Προϋποθέσεις	<p>ΕΛΠΡΟΥΠ= Έλλειψη προϋποθέσεων</p> <p>ΕΛΠΡΟΕΤ= Έλλειψη προετοιμασίας</p> <p>ΚΛΔΥ= Κλίμα δυσπιστίας</p> <p>ΕΛΚΟΥΠΦ= Έλλειψη κουλτούρας αξιολόγησης αφού εφαρμόστηκε πρώτη φορά</p> <p>ΕΛΕΝΗΜ= Έλλειψη ενημέρωσης</p> <p>ΕΠΙΦΕΝΣΥ= Επιφανειακή ενημέρωση από τον σύμβουλο</p> <p>ΚΛΦΟΑΔΥ= Κλίμα φόβου άγχους δυσπιστίας</p> <p>ΕΚΠΑΝΕΤ= Εκπαιδευτικοί ήταν ανέτοιμοι</p> <p>ΚΕΝΣΥΜΔΙ= Καμιά ενημέρωση ούτε από το σύμβουλο ούτε τον διευθυντή</p> <p>ΠΙΕΣΤΣΥ= Πιστικός σύμβουλος</p> <p>ΔΙΣΑΜΔΙΑ= Διευθυντής σαμποτάρει τη διαδικασία</p>	<p>7</p> <p>2</p> <p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>1</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p>

	<p>ΕΛΣΥΝΕΚΠ= Έλλειψη συνεργασίας των εκπαιδευτικών</p> <p>ΜΙΜΑΛΣΜ= Μίμηση άλλων σχολικών μονάδων</p> <p>ΥΠΓΕΝΑΣΑΦ= Ύπαρξη γενικής ασάφειας</p> <p>ΕΛΕΠΙΜΕΚΠ= Έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών</p> <p>ΥΠΜΠΟΥΦΟ= Υπήρχε ένας μπούσουλας μια φόρμα</p> <p>ΔΕΝΥΠΦΟ= Δεν υπήρχε φόβος</p> <p>ΜΗΕΜΧΡΑΠ= Δεν υπήρχε εμπιστοσύνη για τη χρήση των αποτελεσμάτων</p> <p>ΕΙΔΣΔΑΝ= Ειδικό σχολείο διαφορετικά αντιμετωπίζει την αξιολόγηση και την αυτοαξιολόγηση</p> <p>ΕΚΠΑΝΙΔ= Εκπαιδευτικοί ήταν ανίδεοι</p>	<p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p>
Αποτέλεσμα	<p>ΕΠΠΚΑΑ= Επιβλήθηκε από πάνω προς τα κάτω γι αυτό και το αποτέλεσμα ήταν αρνητικό</p> <p>ΕΚΕΜΧΑΧΑ= Έγινε η έκθεση ,έμεινε στα χαρτιά χωρίς ανατροφοδότηση</p> <p>ΑΥΤΜΗΓΕΝ= Αυτοαξιολόγηση ως μη γερόμενη</p> <p>ΚΟΥΕΠΕΡ= Κούραση, πρόσθετη εργασία</p> <p>ΥΠΕΝΥΠΣΜ= Υποταγή στις εντολές του υπουργείου από τις σχολικές μονάδες υποχρεωτικά</p> <p>ΑΠΧΩΣΥΝ= Αποτελέσματα χωρίς συνέχεια</p> <p>ΘΕΣΑΤΟΝ= Θεσμός ατόνησε</p> <p>ΕΦΓΡΔΙΕΕΠ= Εφαρμόστηκε γραφειοκρατικά, διεκπεραιωτικά, επιφανειακά</p> <p>ΕΠΠΓΤΛΙΚΥΠ= Επικεντρωθήκαμε στην υλικοτεχνική υποδομή</p>	<p>2</p> <p>5</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p>

	ΑΝΑΚΣΤΑΜ= Ανακούφιση από τη διακοπή της	1
	ΑΠΕΓΧΑΕΑ= Αποτυχία του εγχειρήματος η απουσία ενημέρωσης του αποτελέσματος	1
	ΑΙΧΣΤΕΚΠ= Αιχμές κατά στελεχών εκπαίδευσης	1
	ΑΠΕΔΙΣΚΑ= Αποτέλεσμα της εμπειρίας αυτής να γίνουμε διστακτικοί και καχύποπτοι	1
	ΑΝΤΕΠΙΚΟΛ= Αντιγραφή επικόλληση ήταν το αποτέλεσμα	1
	ΕΚΘ ΙΔΕ= Έκθεση ιδεών όπου γράφονταν αυτά που ήθελαν να ακούσουν	1
	ΣΥΜΔΙΑΚΕ= η συμμετοχή και μόνο σε μια διαδικασία είναι κέρδος	1

Πίνακας 5.6 Η προοπτική της «Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου -Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης»

Ετοιμότητα σχολικής μονάδας για επαναεφαρμογή του μέτρου	ΙΚΑΠΦΚΠΡ= Ίδια κατάσταση με την προηγούμενη φορά καμία προετοιμασία των σχολικών μονάδων	2
	ΠΙΘΑΝΤ= Πιθανότητα αντιδράσεων πάλι	1
	ΚΧΡΠΕΤ= Καλύτερη χρονική περίοδος τώρα χωρίς απειλή οικονομικής κρίσης και απολύσεων	1
	ΩΡΚΟΙΕΥΕΔ= Ωριμη κοινωνία ως προς την αξιολόγηση εύφορο το έδαφος	1
	ΞΙΔΣΥΦΑΓΑΚ= Ξαναγεννιούνται τα ίδια συναισθήματα: άγχος, φόβος ,ανασφάλεια, καχυποψία	1
	ΦΟΝΕΑΝ= Φόβος ότι το νέο εγχείρημα θα είναι πάλι αναποτελεσματικό	1
	ΑΚΛΙΓΥΠ= Ακόμη λιγότεροι υποστηρικτές της αυτοαξιολόγησης	1

	<p>τόρα</p> <p>ΕΦΧΑΣΠΕ= Εφαρμογή αυτή τη φορά χωρίς αρνητικά συναισθήματα αφού υπάρχει η προηγούμενη εμπειρία</p> <p>ΣΜΑΝΕΤ= Σχολική μονάδα ανέτοιμη</p> <p>ΔΙΧΕΦΠΡΠΕΙ= Διευθυντής χωρίς εφόδια έχοντας πλήθος προβλημάτων να πείσει</p> <p>ΔΙΜΗΗΓΕΤ= Διευθυντής στην Ελλάδα δεν είναι ηγέτης</p> <p>ΒΟΜΕΚΠΠΡ= Βομβαρδισμός στους εκπαιδευτικούς να πράττουν</p> <p>ΑΠΧΚΙΝΕΠ= Απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς χωρίς κίνητρα και επιμορφώσεις</p> <p>ΠΡΟΩΡΚΑ= Προχειρότητα και ωραιοποίηση καταστάσεων</p> <p>ΑΥΑΠΕΥΕΛ= Αυτοαπαλλαγή από ευθύνες για ελλείψεις</p> <p>ΒΟΚΑΤΑΞ= Βοήθεια στους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν την αξία της αυτοαξιολόγησης</p> <p>ΕΤΚΑΤΖΗ= Έτοιμοι εφόσον γίνει κατανοητό το ζητούμενο</p> <p>ΠΡΕΜΙΔ=Η προηγούμενη εμπειρία έχει προϊδεάσει</p>	<p>1</p> <p>3</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p>
<p>Προϋποθέσεις για επαναεφαρμογή του μέτρου</p>	<p>ΠΡΟΔΥΠ= Προϋποθέσεις δεν υπάρχουν</p> <p>ΑΝΝΠΛΣΤ= Αναμονή νέου πλαισίου και στόχων</p> <p>ΒΠΡΟΚΑΤ= Βασική προϋπόθεση καθορισμός αξόνων και τομέων</p> <p>ΓΕΝΕΝΑΥΤ= Γενική έννοια της αυτοαξιολόγησης δημιουργεί αμφιβολίες</p> <p>ΠΡΑΠΣΥΕΚ= Βασική προϋπόθεση</p>	<p>5</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p>

η αποδοχή και η συναίνεση των εκπαιδευτικών	1
ΠΡΚΟΥΑΞ= Προετοιμασία για απόκτηση κουλτούρας αξιολόγησης	2
ΒΕΧΡΗΑΠ= Βεβαιότητα για χρήση αποτελεσμάτων	1
ΕΝΗΜΔΙΕΥ= Ενημέρωση των διευθυντών	2
ΕΝΗΜΕΚΠ= Ενημέρωση των εκπαιδευτικών	2
ΣΥΣΤΑΥΤΕΚ= Συνειδητοποίηση στόχων της αυτοαξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς	2
ΥΠΣΥΝΕΚΠ= Ύπαρξη καλής συνεργασίας των εκπαιδευτικών	1
ΕΣΩΤΠΡΟ= Εσωτερικές προϋποθέσεις	1
ΣΥΝΣΥΛΚΡΣΤ= Συλλογικότητα, συναπόφαση, κριτικός στοχασμός	1
ΕΞΩΤΠΡΟ= Εξωτερικές προϋποθέσεις	1
ΑΝΣΑΦΟΔ= Αναλυτικές σαφείς οδηγίες	1
ΥΠΚΑΘΔΙ= Υποστήριξη, καθοδήγηση των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες	1
ΣΤΑΘΕΠΙΜ= Σταθερή επιμόρφωση	1
ΘΕΣΥΣΒ= Θεσμός του σχολικού συμβούλου σε σταθερή βάση	1
ΣΧΣΥΕΠΟΠ= Σχολικός σύμβουλος να εποπτεύει	1
ΣΥΓΡΟΛ= Σύγκριση ρόλων όλοι λίγο από όλα	1
ΕΛΠΙΜΔΓΤΙ= Ελλιπής επιμόρφωση, δεν γίνεται τίποτε	1
ΠΟΤΕΤΟΙΜ= Ποτέ δεν θα υπάρξει ετοιμότητα	1

<p>Ο ρόλος της προηγούμενης εμπειρίας</p>	<p>ΑΡΠΡΕΜ= Αρνητική προηγούμενη εμπειρία</p> <p>ΤΥΓΡΑΝΑΠΔ= Τυπική, γραφειοκρατική, αναποτελεσματική εργασία</p> <p>ΒΟΠΡΕΜ= Βοηθητική προηγούμενη εμπειρία</p> <p>ΩΡΙΔΑΞ= Έχει ωριμάσει η ιδέα της αξιολόγησης</p> <p>ΜΗΒΟΠΡΕΜ = Μη βοηθητική προηγούμενη εμπειρία</p> <p>ΑΝΥΛΔΙΕΧΑ= Αναγκαστική υλοποίηση, διεκπεραιωτική που έμεινε στα χαρτιά</p> <p>ΛΙΒΟΠΡΕΜ= Όχι ιδιαίτερα βοηθητική προηγούμενη εμπειρία</p> <p>ΜΗΟΡΓΜΕΟΥ= Μη οργανωμένη, μεθοδική και ουσιαστική</p> <p>ΕΛΑΓΧΑΓΩ= Έλλειψη άγχους και αγωνίας</p>	<p>1</p> <p>1</p> <p>4</p> <p>1</p> <p>2</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p>
<p>Προηγείται της αυτοαξιολόγησης</p>	<p>ΠΡΟΑΠΕΚ= Βασική προϋπόθεση η αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς</p> <p>ΔΙΝΟΠΑΛΣΤ= Διευκρίνιση νομοθετικού πλαισίου ,στόχων κ.λ.π</p> <p>ΑΥΤΕΣΚΟΣΔ= Διαδικασία της αυτοαξιολόγησης εσωτερικό κομμάτι του συλλόγου διδασκόντων</p> <p>ΟΠΠΕΠΚ= Όχι πίεση από πάνω προς τα κάτω</p> <p>ΠΠΕΣΑΝΠ= Πίεση αναποτελεσματική</p> <p>ΜΗΥΠΔΚΑ= Μη ύπαρξη ποσοτικών δεικτών που οδηγούν στην κατηγοριοποίηση των</p>	<p>1</p> <p>3</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p>

	<p>σχολείων</p> <p>ΞΕΧΩΚΡΣΤ= Ξεκάθαρη χωρίς κρυφές στοχεύσεις</p> <p>ΔΗΠΣΥΝ= Δημιουργία πνεύματος συνεργασίας των εκπαιδευτικών</p> <p>ΕΠΔΠΡΚΛ= Εποικοδομητικός διάλογος με εκπαιδευτικούς και προϊστάμενα κλιμάκια</p> <p>ΣΥΜΕΚΠΑ= Συμμετοχή εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση του πλαισίου</p> <p>ΠΛΕΦΑΡΕΠ= Πιλοτική εφαρμογή πριν την καθολική</p> <p>ΔΚΟΥΕΠΕΚΠ= Δημιουργία κουλτούρας αξιολόγησης και επιμόρφωση εκπαιδευτικών</p> <p>ΑΛΠΛΑΙΑΠ= Αλλαγή του πλαισίου, απλούστερου</p> <p>ΛΙΓΔΙΔΕΙΚ= Λιγότεροι και διαφορετικοί δείκτες</p> <p>ΕΠΙΜΕΚΠ= Επιμόρφωση εκπαιδευτικών</p> <p>ΔΗΚΛΕΜΠ= Δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης</p> <p>ΕΦΑΡΝΟΜ= Εφαρμογή των νόμων</p>	<p>2</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>2</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>3</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p>
<p>Θετικά</p> <p>αρνητικά σημεία</p>	<p>ΘΕΣΤΑΑΑΥΤ= Θεσμοθέτηση για τακτική πραγματοποίηση της αυτοαξιολόγησης</p> <p>ΔΙΑΣΚΟΣΤΟ= Διατήρηση σκοπών και στόχων</p> <p>ΔΙΑΠΛΕΡ= Διατήρηση πληθώρας ερωτημάτων</p> <p>ΟΜΑΔ= Ομαδικότητα</p> <p>ΑΛΛΟΛΔΙΑ= Αλλαγή όλης της διαδικασίας</p> <p>ΑΡΝΔΥΣΔΙΑ= Αρνητική ,δυσάρεστη διαδικασία</p> <p>ΑΛΚΛΑΓΑΓΦΟ= Αλλαγή του</p>	<p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>2</p> <p>1</p> <p>1</p>

	κλίματος της αγωνίας του άγχους και του φόβου	1
	ΑΡΚΛΧΡΑΠ= Αρνητικό κλίμα για τη χρήση των αποτελεσμάτων	1
	ΕΠΑΝΧΠΡΟ= Επιβλήθηκε από πάνω χωρίς να υπάρχουν οι προϋποθέσεις ...	1
	ΚΑΣΥΑΥΤΑΞ= Καχυποψία για σύνδεση αυτοαξιολόγησης με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	1
	ΕΠΥΠΑΝΤ= Επιβλήθηκε παρά τις αντιδράσεις που υπήρχαν	1
	ΠΡΑΠΕΡΧΡ= Πραγματοποίηση σε πολύ περιορισμένο χρόνο	1
	ΕΛΟΡΓΣΧΚΕΔΙ= Έλλειψη οργάνωσης και σχεδιασμού από την κεντρική διοίκηση	1
	ΕΛΣΥΚΑΤΕΠΑ= Έλλειψη συνέχειας καταργείται και επανέρχεται	1
	ΕΛΕΘΝΣΧΠΑ= Έλλειψη εθνικού σχεδίου παιδείας	1
	ΑΛΤΡΕΦ= Αλλαγή τρόπου εφαρμογής	1
	ΠΡΑΛΕΚΠΣΜ= Πρόβλημα η αλλαγή εκπαιδευτικών κάθε χρόνο στις σχολικές μονάδες	1
	ΣΥΚΡΦΟΑΝ= Συνδετικός κρίκος φόβος και ανασφάλεια	1
	ΓΡΧΡΟΝΔ= Γραφειοκρατική χρονοβόρα διαδικασία	1
	ΑΠΟΤΧΣΥ= Αποτελέσματα χωρίς συνέχεια	1
Προτάσεις	ΑΥΤΣΥΕΣΔΙ= Αυτοαξιολόγηση σύμφωνα με τη ΔΟΕ είναι μια συνεχείς εσωτερική διαδικασία	1
	ΑΞΣΣΤΕΠΕΝ= Αξιολόγηση πρέπει να δημιουργεί σύστημα στήριξης ,ενίσχυσης, επιμόρφωσης	1
	ΑΝΚΑΔΔΙΔ= Αντίθετα έχουμε	

κόψιμο εκπαιδευτικών αδειών ,διδασκαλείου	1
ΒΕΕΚΠΣΥΑΞ= Βελτίωση της εκπαίδευσης πρέπει να συνδυαστεί με την αξιολόγηση κλπ....	1
ΟΧΙΧΡΠΕ= Όχι χρονικός περιορισμός	3
ΑΞΣΥΜΕΚΠΛ= Αξιολόγηση με συμμετοχή εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση του πλαισίου ώστε να γίνει αποδεκτή	1
ΔΚΟΥΕΠ= Δημιουργία κουλτούρας αξιολόγησης και επιμόρφωση εκπαιδευτικών	2
ΔΗΚΛΕΜΠ= Δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης	1
ΑΠΟΣΣΤΟ= Αποσαφήνιση σκοπού και στόχων	2
ΑΠΑΥΤΑΑΞ= Αποσύνδεση αυτοαξιολόγησης από ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	1
ΔΙΚΑΞΦΟ= Δικαίωμα να αξιολογούν όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς	1
ΑΦΔΕΙΑΣΚ= Αφαίρεση κάποιων δεικτών που η αποτίμησή τους είναι άσκοπη	1
ΕΠΙΜΕΚΠ= Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	1
ΔΙΑΣΦΕΙΛ= Διασφαλισμένη ειλικρίνεια	1
ΕΓΒΕΜΗΤΙΧ= Εγγύηση για βελτιωτικό μη τιμωρητικό χαρακτήρα	1
ΣΤΟΠΡΟΥΠ= Στοχευμένη προετοιμασία από το υπουργείο	1
ΠΛΕΙΤΑΥΤ= Πειστούν για τη λειτουργικότητα της αυτοαξιολόγησης	1
ΔΙΑΤΟΑΞ= Διατήρηση τομέων και	1

	αξόνων ΣΥΧΑΝΑΤΡ= Συνεχής ανατροφοδότηση	1
Σημασία της νέας θέσης σας (διευθύντρια) σε σχέση με την αυτοαξιολόγηση	ΜΕΓΑΓΧ= Μεγαλύτερο άγχος ΜΕΓΕΥΘΥ= Μεγαλύτερη ευθύνη ΜΕΓΒΑΘΔΥΣ= Μεγαλύτερος βαθμός δυσκολίας ΚΑΘΚΑΘΣΥΝ= Καθοδήγηση, καθησυχασμός συναδέλφων ΔΕΝΑΛΚΑ= Δεν αλλάζει κάτι ΥΠΚΑΑΝΤ= Ύπαρξη κάποιων αντιδράσεων ΕΦΑΡΝΟΜ= Εφαρμογή νόμου ΣΥΝΕΦΕΡΓΑ= Συνειδητοποιήσουν οι εργαζόμενοι την αναγκαιότητα της εργασίας ΔΙΑΧΠΡΟΣ= Διαχείριση του προσωπικού ΔΗΜΣΥΣΥΕΜ= Δημιουργία συνθηκών συνεργασίας, εμπιστοσύνης	1 2 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1

Πίνακας 5.7 Πρόσθετη ερώτηση που αφορά μόνο τους Νέους Διευθυντές

Κατηγορίες	Κωδικοί-Λειτουργικοί ορισμοί	Αναφορές
Σημασία της νέας θέσης σας (διευθύντρια) σε σχέση με την αυτοαξιολόγηση	ΜΕΓΑΓΧ= Μεγαλύτερο άγχος ΜΕΓΕΥΘΥ= Μεγαλύτερη ευθύνη ΜΕΓΒΑΘΔΥΣ= Μεγαλύτερος βαθμός δυσκολίας ΚΑΘΚΑΘΣΥΝ= Καθοδήγηση, καθησυχασμός συναδέλφων ΔΙΑΧΠΡΟΣ= Διαχείριση του προσωπικού ΔΗΜΣΥΣΥΕΜ= Δημιουργία συνθηκών συνεργασίας, εμπιστοσύνης ΕΛΑΝΦΠΑ= Ελλάδα τάση	1 2 1 1 1 1 1 1

	αμφισβήτησης των πάντων	
	ΚΑΧΠΙΑΝ= Καχυποψία για τα πάντα	1
	ΔΕΝΑΛΚΑ= Δεν αλλάζει κάτι	1
	ΥΠΚΑΑΝΤ= Ύπαρξη κάποιων αντιδράσεων	1
	ΕΦΑΡΝΟΜ= Εφαρμογή νόμου	1
	ΣΥΝΕΦΕΡΓΑ= Συνειδητοποιήσουν οι εργαζόμενοι την αναγκαιότητα της εργασίας	1
	ΕΦΧΥΠΕΚ = Εφαρμογή χωρίς υπεκφυγές	1

Κεφάλαιο 6^ο : Αποτελέσματα

6.1 Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Πίνακας 6.1 Χαρακτηριστικά Διευθυντών

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ	ΚΩΔΙΚΟΙ	ΚΩΔΙΚΟΙ	ΚΩΔΙΚΟΙ	ΚΩΔΙΚΟΙ
	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 1	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 2	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ3	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ4	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ5
Προφίλ	<p>Άνδρας</p> <p>Ηλικία :53</p> <p>Έτη υπηρεσίας: 29</p> <p>Έτη υπηρεσίαςωςδιευθυντής:11</p> <p>Διευθυντής το 2013-2014</p> <p>Σπουδές: Παιδαγωγική Ακαδημία, Εξομοίωση Δίπλωμα Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης Μεταπτυχιακό Δίπλωμα ΠΔΜ ΑΣΠΑΙΤΕ.</p>	<p>Άνδρας</p> <p>Ηλικία :54</p> <p>Έτη υπηρεσίας: 30</p> <p>Έτη υπηρεσίαςωςδιευθυντής:13</p> <p>Διευθυντής το 2013-2014</p> <p>Σπουδές: Παιδαγωγική Ακαδημία Εξομοίωση Δίπλωμα Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης Μεταπτυχιακό ΔίπλωμαΠΔΜ</p>	<p>Άνδρας</p> <p>Ηλικία :55</p> <p>Έτη υπηρεσίας: 30</p> <p>Έτη υπηρεσίαςως διευθυντής:11</p> <p>Διευθυντής το 2013-2014</p> <p>Σπουδές: Παιδαγωγική Ακαδημία Εξομοίωση μεταπτυχιακό ΔίπλωμαΠΔΜ σεμινάρια πιστοποίηση Ηλεκτρονικών Υπολογιστών</p>	<p>Γυναίκα</p> <p>Ηλικία :58</p> <p>Έτη υπηρεσίας: 27</p> <p>Έτη υπηρεσίαςωςδιευθύντρια:10</p> <p>Διευθύντρια το 2013-2014</p> <p>Σπουδές: Νομική στο τμήμα Δημοσίου Δικαίου στο Καποδιστριακό, Παιδαγωγική Ακαδημία Εξομοίωση.</p>	<p>Άνδρας</p> <p>Ηλικία :53</p> <p>Έτη υπηρεσίας: 29</p> <p>Έτη υπηρεσίαςως διευθυντής:9</p> <p>Διευθυντής το 2013-2014</p> <p>Σπουδές: Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Ρεθύμνου Δίπλωμα Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης ΑΠΘ Μεταπτυχιακό Τίτλο στο παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ΠΔΜ Αγγλικά -Γερμανικά</p>

Πίνακας 6.2 Απόψεις Διευθυντών για την αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων

Η έννοια της αξιολόγησης	ΑΞΑΠΕΠΣΤ ΑΞΕΜΠΑΥΤ ΑΥΤΕΣΩ	ΑΞΑΝΔΙΦΔΙ ΑΥΤΕΣΩ ΑΥΤΥΛ ΑΤ	ΑΞΑΠΕΠΣΤ ΑΥΤΕΣΩ ΑΥΤΥΛ ΑΤ	ΑΞΑΠΕΠΣΤ ΑΥΤΕΣΩ	ΑΞΑΠΕΠΣΤ ΑΞΕΜΠΑΥΤ ΑΥΤΕΣΩ

γησης και της αυτοαξιολόγησης	ΑΥΤΥΛ ΑΤ ΑΞΑΥΤΚΑΘ ΑΞΑΥΤΟΚΡ	ΑΥΤΓΣΥΚΔ			
Σκοπός και στόχοι της αξιολόγησης	ΒΕΕΚΠΕΡΓ ΕΚΠΣΤΟ ΒΕΠΟΙΟΤ	ΒΕΕΚΠΕΡΓ ΒΕΥΠΕΚΕΡ	ΒΕΕΚΠΕΡΓ	ΒΕΕΚΠΕΡΓ ΒΕΜΕΑΝΚΡ	ΒΕΕΚΠΕΡΓ ΒΕΜΕΑΝΚΡ ΒΕΥΠΕΚΕΡ
Αναγκαιότητα αξιολόγησης της σχολικής μονάδας Λόγοι αναγκαιότητας	ΑΞΣΜΑΝΑ ΑΞΣΜΠΡΑΤ ΒΕΛΕΚΠΔΙ	ΑΞΣΜΑΝΑ ΑΞΣΜΠΡΑΤ ΕΞΑΝΕΚΠ	ΑΞΣΜΟΑΝΑ ΑΞΣΜΠΡΑΤ ΒΕΛΑΔΥΣΜ	ΑΞΣΜΠΡΟΥ ΑΞΔΥΣΥΠ ΑΞΕΠΟΠΑΡ ΑΞΣΥΜΕΚΠΛ ΒΕΛΕΚΠΔΙ	ΑΞΣΜΑΝΑ ΒΕΛΕΚΠΔΙ ΒΕΛΑΔΥΣΜ ΒΕΛΑΛΛΑΓ ΚΟΙΝΑΠ
Αυτοαξιολόγηση-εξωτερική αξιολόγηση-καμία .Γιατί	ΕΞΑΞ ΕΞΑΞΔΙΥΠ ΕΞΑΞΙΕΡΑΡ ΕΞΑΞΒΚΑΘ	ΕΞΑΞ ΕΞΑΞΔΙΔΥΑΞ ΕΞΑΞΦΟ ΕΞΑΞΤΙΧΑ	ΕΞΑΞ ΕΞΑΞΣΥΟΡ	ΣΥΝΕΞΕΞΑΞ ΕΞΑΞΚΙΝΔΥ ΕΞΑΞΑΥΤΟΒΕ ΕΞΑΞΚΙΑΝ	ΕΞ ΑΞ ΕΞΑΞΑΝΑΠ ΕΞΑΞΑΞΙΟΠ

Πιο συγκεκριμένα στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα φαίνεται να υπάρχει ευρύτερη συμφωνία μεταξύ των διευθυντών στην ερώτηση: *«Πώς αντιλαμβάνεσθε την έννοια της αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας»* Οι τέσσερις από τους πέντε διευθυντές απάντησαν πως αξιολόγηση είναι η αποτίμηση για την επίτευξη των στόχων: *«...ως μία αποτίμηση στο τέλος κάποιων δράσεων που θα κάτσουμε να συζητήσουμε: τι προγραμματίσαμε, ποιοι ήταν οι στόχοι μας τι κάναμε, τι πετύχαμε και τι όχι και ποιοι ήταν οι λόγοι για τους οποίους πετύχαμε ή δεν πετύχαμε κάτι»*(διευθ.1) .*«Γενικά σαν αξιολόγηση είναι η αποτίμηση ενός έργου υπηρεσιών εν γένει στη συγκεκριμένη περίπτωση του εκπαιδευτικού έργου, μετράμε και το βαθμό υλοποίησης των στόχων. Όποιων στόχων μας θέτουν, των στόχων που θέτει το νομοθετικό Πλαίσιο»* (διευθ. 4).

Ένας διευθυντής εξέφρασε την άποψη πως η αξιολόγηση είναι ανοιχτή και διαφορούμενη διαδικασία ενώ η αυτοαξιολόγηση είναι γενική συνεχιζόμενη καθαρή διαδικασία: *«Ναι... η έννοια της αξιολόγησης είναι πολύ ανοιχτή και έχει διάφορες ερμηνείες και πολλές φορές είναι διαφορούμενη... το τι δηλαδή περιλαμβάνει μέσα.... ενώ της αυτοαξιολόγησης είναι πιο καθαρή για το ποιοι συμμετέχουν και πώς γίνεται η διαδικασία... Γενικά είναι μία γενική και συνεχόμενη διαδικασία που γίνεται στα σχολεία, απλά το Υπουργείο θέλει να την κάνει μάλλον πιο οργανωμένα»*(διευθ. 2).

Δύο από τους πέντε διευθυντές θεωρούν την αξιολόγηση ως μια γενικότερη έννοια που εμπεριέχει την αυτοαξιολόγηση. Μάλιστα ο ένας εκ των δύο θεωρεί την αυτοαξιολόγηση ως ένα πρώτο στάδιο για την εισαγωγή της αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: *«Νομίζω ότι η αυτόαξιολόγηση είναι ένα πρώτο στάδιο ιδίως για την περίπτωση της Ελλάδας για να μπορέσει να περάσει η αξιολόγηση συνολικά»* (διευθ. 5).

Τρεις από τους διευθυντές πιστεύουν ότι η αυτοαξιολόγηση υλοποιείται από τους έσω της σχολικής μονάδας: *«Αυτοαξιολόγηση είναι αυτό που γίνεται από εμάς για εμάς τους ίδιους. Η εσωτερική αυτοαξιολόγηση ότι οι ίδιοι αξιολογούμε τους εαυτούς μας και τις διαδικασίες »* (διευθ. 5). Δύο συνεντευξιαζόμενοι εξέφρασαν την άποψη ότι η αυτοαξιολόγηση υλοποιείται άτυπα τώρα: *«...κυρίως στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Γίνεται ένα.... μία συνεδρίαση και αξιολογούν τι έγινε τη χρονιά που πέρασε, ποιες είναι οι ελλείψεις, ποια... τι καταφέραμε να πετύχουμε από τους στόχους μας... Αυτό γίνεται άτυπα»* (διευθ. 3).

Επίσης από έναν διευθυντή διατυπώθηκε η άποψη πως η αξιολόγηση ξεκινάει από την αυτοκριτική κάποιου .Μάλιστα τόσο η αξιολόγηση και όσο και η αυτοαξιολόγηση πρέπει να γίνεται βάση του καθηκοντολογίου: *«Με βάση όλο αυτό το καθηκοντολόγιο και βάζω το καθηκοντολόγιο γιατί είναι πολύ σημαντικό»* (διευθ. 1).

Αναφορικά με τους σκοπούς της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας όλοι συμφωνούν πως σκοπός της αξιολόγησης είναι η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και της ποιότητας τονίζει ο ένας εξ αυτών. Δύο εκ των οποίων τονίζουν πως η βελτίωση πρέπει να πραγματοποιείται με μετρήσιμα αντικειμενικά κριτήρια. Όσο για τους στόχους της αξιολόγησης κατά τους δύο από τους πέντε ερωτώμενους, πρόκειται για την βελτίωση των υποσυνόλων του εκπαιδευτικού έργου: «Από κει και πέρα ο στόχοι πρέπει να είναι η βελτίωση της ποιότητας, σίγουρα του έργου, η συνειδητοποίηση των συνθηκών των εκπαιδευτικών, η κινητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας για να βελτιώσει το έργο τους και η καλλιέργεια μιας συνεργατικής κουλτούρας μέσα στο σχολείο» (διευθ. 2). «Οι στόχοι πιο συγκεκριμένα θα μπορούν να αφορούν τα μέρη του εκπαιδευτικού έργου όπως είναι οι εκπαιδευτικοί οι μαθητές, οι συνθήκες, οι διαδικασίες κι άλλα τεχνικά κομμάτια» (διευθ. 5).

Μελετώντας τις απόψεις των διευθυντών σχετικά με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας τέσσερις από τους πέντε την θεωρούν αναγκαία και μόνο ένας έχει αντίθετη άποψη: «Δεν την θεωρώ αναγκαία γιατί αξιολόγηση της σχολικής μονάδας γίνεται συνέχεια. Από τους γονείς, γίνεται από το δήμο. Το σχολείο προσπαθεί να βελτιώσει τις αδυναμίες του, να καλύψει τις αδυναμίες του, συνέχεια προσπαθεί, στέλνει στους ανώτερους τις ελλείψεις του και τις αδυναμίες του χωρίς βέβαια να διορθώνονται...» (διευθ. 3) Ενώ τρεις διευθυντές επισημαίνουν και πάλι ότι η αξιολόγηση πραγματοποιείται πάντα άτυπα: «Εγώ νομίζω ότι γίνεται η αξιολόγηση όλα αυτά τα χρόνια, το θέμα είναι ότι δεν γίνεται τυποποιημένα όπως θέλησε να την περάσει το Υπουργείο το 13-14» (διευθ. 2).

Επιπλέον σύμφωνα με ένα συνεντευξιζόμενο η αξιολόγηση είναι δύσκολη υπόθεση που εξαρτάται από πολλούς παράγοντες: «Δύσκολη υπόθεση είναι όμως η αξιολόγηση. Εκεί είναι το θέμα μας. Εξαρτάται από πάρα πολλούς παράγοντες. Εξαρτάται από τους εκπαιδευτικούς. Εξαρτάται από την υποδομή. Εξαρτάται από το ωρολόγιο πρόγραμμα. Εξαρτάται από το αναλυτικό. Εξαρτάται από το κοινωνικοοικονομικό στάτους, το δικό σου και των μαθητών. Εξαρτάται από τις σχέσεις που έχεις με τους τοπικούς φορείς. Δηλαδή είναι δύσκολη υπόθεση αλλά εμπλεκόμενοι όλοι μπορούν να έχουν αποτέλεσμα». Ενώ συνεχίζει με το αίτημα πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συμμετέχουν στη διαμόρφωση του πλαισίου: «Απλώς θέλαμε να βάλουμε το πλαίσιο μαζί... με την Πολιτεία... να έχει πάντοτε στο μυαλό της και το τι ακριβώς θέλουν οι εκπαιδευτικοί» (διευθ. 4).

Στους λόγους που καθιστούν την αξιολόγηση αναγκαία οι τρεις απάντησαν για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Δύο για την βελτίωση των αδυναμιών της σχολικής μονάδας. Ένας εκ των οποίων υποστήριξε όχι μόνο για βελτίωση αλλά και αλλαγή: «να αλλάξουμε ή ακόμα και κάποιες διαδικασίες ή πράγματα τα οποία δεν χρειάζονται και θα

πρέπει να τα καταργήσουμε να μην ασχολούμαστε με αυτά και να επικεντρώσουμε το σκοπό μας σε πιο βασικά και πιο χρήσιμα σημεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας» (διευθ. 5). Επιπλέον τόνισε ότι αποτελεί κοινωνική απαίτηση: «η κοινωνία έχει φτάσει στο σημείο να θεωρεί την αξιολόγηση απαραίτητη» (διευθ. 5). Από εσωτερική ανάγκη των εκπαιδευτικών: «γιατί το έχουν ανάγκη και εκπαιδευτικοί για να δούνε πώς τα πήγανε...» (διευθ. 2) συμπλήρωσε ο ένας από τους τρεις πρώτους.

Όσο αφορά στο ερώτημα : «Αυτοαξιολόγηση-εξωτερική αξιολόγηση-καμία και γιατί» τρεις από τους πέντε διευθυντές προτίμησαν την εσωτερική αξιολόγηση ,ο τέταρτος ένα συνδυασμό εσωτερικής και εξωτερικής ενώ ο πέμπτος προτίμησε την εξωτερική.

Συγκεκριμένα ο πρώτος από τους υπέρμαχους της εσωτερικής αξιολόγησης επικαλέστηκε την ύπαρξη ιεραρχίας κατά την αυτοαξιολόγηση: «Όχι εμείς θα πούμε αν κάναμε καλά τη δουλειά, αν χρειαστεί βέβαια, επειδή υπάρχει ιεραρχία στην εκπαίδευση φυσικά πρέπει να υπάρχει από πάνω προς τα κάτω αλλά όχι στο επίπεδο....» μάλιστα με τον διευθυντή υπεύθυνο στη σχολική μονάδα: «Δηλαδή θα έπρεπε ο Διευθυντής να είναι υπεύθυνος για την αξιολόγηση την αξιολόγηση του προσωπικού» Τεκμηριώνει δε αυτήν την θέση του στο καθηκοντολόγιο λέγοντας : «...αλλά νομίζω ότι πρέπει ο διευθυντής να πάρει τέτοιο ρόλο πλέον γιατί και οι διευθυντές των σχολείων και από το καθηκοντολόγιο είναι τόσο και παιδαγωγικά υπεύθυνοι και διοικητικά υπεύθυνοι και αυτοί γνωρίζουν αν οι συνάδελφοι ανταποκρίνονται....»(διευθ. 1).

Ο δεύτερος επέλεξε την εσωτερική αξιολόγηση γιατί θεωρεί την εξωτερική διαφορούμενη και ότι τα αποτελέσματά της δύσκολα αξιοποιούνται. Επιπλέον προκαλεί φόβο και έχει τιμωρητικό χαρακτήρα: «Της εσωτερικής της αυτοαξιολόγησης γιατί της αξιολογήσεως είναι γενική έννοια είναι λίγο διαφορούμενη και συνδέεται συνήθως με..... μάλλον..... είναι δύσκολο που θα αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και πολλές φορές ο κόσμος φοβάται για το ό,τι μπορεί να έχει κάποιες ποινές , κάποια πράγματα.... σε κάποια πράγματα που θα βγουν από την αξιολόγηση....»(διευθ. 2).

Ο τρίτος δικαιολόγησε την επιλογή του τονίζοντας πως η εσωτερική αξιολόγηση είναι σύμφωνη με το συνδικαλιστικό μας όργανο: «Στην εξωτερική αξιολόγηση δεν συμφωνώ εγώ. Στην αυτοαξιολόγηση, η οποία επαναλαμβάνω είναι και θέση του συνδικαλιστικού μας οργάνου, είναι προτιμότερο αλλά όχι με την τύποις όπως έγινε το 13-14...»(διευθ. 3).

Ο τέταρτος συνεντευξιαζόμενος όπως προαναφέρθηκε προτιμά ένα συνδυασμό της εσωτερικής αξιολόγησης ,η οποία αφενός κινητοποιεί όλους και αφετέρου οδηγεί στην αυτοβελτίωση: «εσωτερική αξιολόγηση γιατί κινητοποιεί και δραστηριοποιεί τους πάντες. Αυτή είναι η άποψή μου. Δίνει ρόλο σε όλους, δίνει κίνητρα.», και εξωτερικής που οδηγεί στην

ανέλιξη: «Δεν μπορούμε να μην αρνηθούμε όμως ότι η αξιολόγηση έχει κάποια θετικά γιατί δίνει κίνητρα για την ανέλιξη» (διευθ. 4).

Ο τελευταίος διευθυντής τάχθηκε υπέρ της εξωτερικής αξιολόγησης γιατί την θεωρεί πιο αξιόπιστη: «Θεωρώ όμως την εξωτερική αξιολόγηση ως την πιο αξιόπιστη εάν γίνει βέβαια με διαδικασίες επιστημονικές.» ενώ θεωρεί την εσωτερική μη αποτελεσματική: «Η εσωτερική από την άλλη μεριά δεν έχει τα εχέγγυα για την αποτελεσματικότητα της» (διευθ. 5).

Πίνακας 6.3 Αντιδράσεις που προέβαλλαν αλλά και αντιμετώπισαν οι διευθυντές κατά την «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου -Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης 2013-2014»

Αντιδράσεις διευθυντών	ΕΠΙΦΓΡΧΑ ΕΦΥΠΚΑΘ	ΕΠΙΦΧΡΑΠ ΕΠΙΦΓΡΧΑ	ΕΦΥΠΚΑΘ	ΨΥΧΡΝΤΙΜ	ΘΕΤΑΝΤΙΜ
Αντιδράσεις εκπαιδευτικών Είδος αντιδράσεων και τομείς	ΑΝΤΑΡΚΕΤΕΠΙ ΦΧΡΑΠ ΦΟΔΙΣΚΥΡ	ΑΝΤΚΑΘ ΕΠΙΦΧΡΑΠ ΕΠΙΦΧΡΑΑΠ ΕΠΙΦΚΥΡΚΑΤ	ΑΝΤΚΑΘ	ΑΝΤΕΛΑΧ	ΑΝΤΑΡΚΕΤ ΑΡΣΥΣΥΟΡ
Αιτίες αντιδράσεων	ΑΓΝΚΑΝ ΦΟΧΡΑΠΟΛ	ΑΝΤΣΥΟΡΓ		ΑΝΤΔΗΚΟΥ ΑΝΤΕΛΕΓ ΕΛΓΝΣΥΝ	ΑΚΧΠΕΜΝ ΜΕΙΜΙΑΥΕΡ ΦΟΧΡΑΠΟΛ ΑΝΤΣΥΟΡΓ ΑΝΤΚΝΟΤΧ
Τρόπος αντιμετώπισης των αντιδράσεων	ΤΕΕΠΙΕΦ	ΤΕΕΠΙΕΦ		ΤΕΕΠΙΕΦ	ΤΕΕΠΙΑΝ ΕΠΜΥΠΕΝΤ

Στο δεύτερο ερευνητικό μας ερώτημα ,σχετικά με τις αντιδράσεις των διευθυντών διαπιστώσαμε πως οι δύο πρώτοι διευθυντές είχαν τις επιφυλάξεις τους για το γραφειοκρατικό χαρακτήρα της αυτοαξιολόγησης: *«Οι δικές μας αρχικές αντιδράσεις ήταν ωχ! ακόμη μια γραφειοκρατία που πρέπει να κάνουμε για να δείξουμε ότι δεν είμαστε ελέφαντες αλλά ότι είμαστε δάσκαλοι, πράγμα που φαίνεται στην καθημερινότητά μας»* (διευθ. 1). *«Καταρχήν είχαμε ακούσει για την... για το πιλοτικό πρόγραμμα ότι ήταν πολύ γραφειοκρατικό και ότι και οι εκπαιδευτικοί ήταν αρκετά επιφυλακτικοί ως προς το κομμάτι... το τι θα κάνουν...»*(διευθ. 2).

Ο δεύτερος πρόσθεσε πως επιφυλάσσονταν για τη χρήση των αποτελεσμάτων : *«Επίσης είχαμε πολλές επιφυλάξεις για το πού θα χρησιμοποιηθεί το αποτέλεσμα, ιδίως όταν λέγανε ότι θα αναρτηθεί στην ιστοσελίδα ή σε κάποιο χώρο που θα έχει πρόσβαση ο καθένας και πόσο αυτό..τι αντίκτυπο θα είχε αυτό το πράγμα στους γονείς ή όλους αυτούς όταν θα διαβάζανε το αποτέλεσμα της αξιολόγησης»* (διευθ. 2).

Τόσο ο πρώτος όσο και ο τρίτος κατέθεσαν ότι εφάρμοσαν την αυτοαξιολόγηση από υπηρεσιακό καθήκον: *«Στη συνέχεια από τη στιγμή που ήταν υπηρεσιακό καθήκον έπρεπε να την εφαρμόσουμε. Διαβάσαμε λοιπόν τους όρους, πήραμε τα έντυπα συζητήσαμε στο σύλλογο διδασκόντων και προγραμματίσαμε τις δράσεις μας είπαν να κάνουμε...»*(διευθ. 1). Ωστόσο ο τρίτος υπογράμμισε πως δεν υπήρχε καμιά αντίδραση: *«Δεν υπήρχε καμιά αντίδραση. Λειτουργήσε εφόσον ήταν υποχρεωτικό για το σχολείο. Έπρεπε να γίνει και το δεχτήκαμε»* (διευθ. 3).

Ψύχραιμη ήταν η αντίδραση του τέταρτου συνεντευξιαζόμενου: *«Ναι εγώ νομίζω ότι είχα μία ψύχραιμη αντιμετώπιση του θέματος... ήτανε και η αρχή. Ήδη όμως η εκπαιδευτική κοινότητα το '97 το είχε κουβεντιάσει, ας ήταν απορριπτική και αρνητική αλλά πια το είχαν εμπεδώσει ότι κάποια στιγμή θα πρέπει να μπούμε σε αυτήν τη διαδικασία, γιατί το απαιτεί ο εκσυγχρονισμός, το απαιτεί η αναβάθμιση των προγραμμάτων που πρέπει να έχει Ελλάδα, το απαιτεί η παγκοσμιοποίηση, γιατί το ελληνικό Σχολείο πρέπει να ανταγωνιστεί και το ευρωπαϊκό σχολείο ή τέλος πάντων να φτάσει να είναι ένα Ευρωπαϊκό σχολείο. Το είδα ψύχραιμα. Έχοντας και την εμπειρία του πιλοτικού προγράμματος ...»*(διευθ. 4).

Τέλος ο πέμπτος κατά σειρά είδε θετικά την αυτοαξιολόγηση: *«Η αντιμετώπιση από μέρους μου ήταν πολύ θετική , οι οδηγίες ήταν πολύ σαφείς και ο τρόπος που θα γίνονταν η αξιολόγηση τουλάχιστον θεωρητικά ήταν σαφώς προδιαγεγραμμένος και είχαν οριστεί ακριβώς οι συνθήκες και οι διαδικασίες και τα βήματα»* (διευθ. 5).

Ωστόσο οι περισσότεροι συνάντησαν αντιδράσεις από τους συλλόγους διδασκόντων ,άλλοι περισσότερες και άλλοι λιγότερες ,πλην του τρίτου διευθυντή που δεν είχε καθόλου αντιδράσεις : *«Δεν υπήρχε καμία αντίδραση»* (διευθ. 3).Ο δεύτερος είχε μόνο επιφυλάξεις: *«Όχι, όχι αντιδράσεις δεν είχαμε, μόνο κάποιες επιφυλάξεις για το που θα αξιοποιηθεί το τελικό αποτέλεσμα της αξιολόγησης και πώς θα χρησιμοποιηθεί και αν υπάρξουνκαι κυρώσεις, κατάταξη των εκπαιδευτικών ,πάνω στο αποτέλεσμα και τα λοιπά»* (διευθ. 2).

Επιπλέον και στο σύλλογο διδασκόντων του πρώτου σχολείου παρουσιάστηκαν επιφυλάξεις για τη χρήση και την αξιοποίηση του αποτελέσματος. Μάλιστα οι επιφυλάξεις μετατράπηκαν σε φόβο και δυσαρέσκεια για κυρώσεις των εκπαιδευτικών : *«Φόβο , και φόβο πιο πολύ και με δυσαρέσκεια στο τι ρε παιδιά θα κάνουμε; Πώς θα τα πάμε;»* (διευθ. 1).

Στο τέταρτο σχολείο αρχικά κάποιιοι ήταν αρνητικοί όμως αργότερα άλλαξαν συμπεριφορά : *«Έχοντας και την εμπειρία του πιλοτικού προγράμματος δεν είχα αντιδράσεις. Είχα αντιδράσεις από έναν δύο εκπαιδευτικούς, αλλά επειδή θεωρώ ότι ήμουν αρκετά υποστηρικτική κάμφθηκαν οι αντιδράσεις τους»* (διευθ. 4).

Στο πέμπτο σχολείο όμως, σύμφωνα με την μαρτυρία του διευθυντή η κατάσταση ήταν διαφορετική. Υπήρχε άρνηση συμμετοχής λόγω επιρροής συνδικαλιστικού οργάνου: *«Συνάντησα αρκετές αντιδράσεις. Προσπάθησα στην αρχή να ενημερώσω τους συναδέλφους για το τι ακριβώς θα γίνει με πολύ εμπειριστατωμένο τρόπο, να τους καθησυχάσω και να τους πείσω ότι θα είμαι συνέχεια δίπλα τους, οι αντιδράσεις όμως και η συμπεριφορά τους ήταν από την αρχή αρνητική. Δεν ήθελαν καθόλου να ασχοληθούν. Μάλιστα στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων ενώ ήμασταν όλοι συγκεντρωμένοι θέλανε να ακούσουμε τις απόψεις της ΔΟΕ και να περαστούν αυτές οι απόψεις της σαν να μην είχαν ήδη προσωπικές απόψεις ,δηλαδή περίμεναν οδηγίες από το ανώτερο συνδικαλιστικό όργανο. Σε αυτό ίσως έφταιγε ότι υπήρχανε ανάμεσα στους συναδέλφους 2-3 συνδικαλιστές και επηρέαζαν και τους υπόλοιπους συναδέλφους, οπότε όπως πιστεύω και στα περισσότερα σχολεία από όσο ξέρω η αυτοαξιολόγηση τελικά έγινε με ορισμό από τον διευθυντή των ομάδων εργασίας και των αντικειμένων που θα έπρεπε η κάθε ομάδα να ασχοληθεί»* (διευθ. 5).

Τα αίτια των αντιδράσεων ήταν πολλά και ποικίλα.

Στο πρώτο σχολείο σύμφωνα πάντα με τις απαντήσεις του διευθυντή υπήρχε άγνοια για το τι πρέπει να κάνουν και φόβος για το τι θα γίνει μετά. Πώς θα χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματα: *«Δεν είχαν καταλάβει τι ακριβώς είναι αυτό που πρέπει να κάνουμε για να είναι καλοί δάσκαλοι και φοβούμενοι έτσι ότι θα έρθει κάποιος από πάνω που μπορεί να τους πει ξέρεις κάτι εγώ μπορεί να σου κόψω το μισθό και να σε απολύσω γιατί εγώ θεωρώ ότι δεν*

είσαι καλός δάσκαλος. Άσχετα που εκπαιδευτικός είναι αποδεκτός από τους γονείς, κάνει τη δουλειά του ,το μάθημα του και είναι παιδαγωγικά σωστός και διοικητικά» (διευθ. 1).

Στο δεύτερο σχολείο ο διευθυντής ισχυρίζεται πως αιτία των αντιδράσεων στα σχολεία ήταν η ύπαρξη συνδικαλιστών στη σχολική μονάδα:«Θέλω να πω ότι στο σχολείο δεν έχουμε έτσι συνδικαλιστές και τέτοια γιατί οι αντιδράσεις υπήρχανε από εκείνο το κομμάτι μόνο. Θυμάμαι χαρακτηριστικά όταν είχαμε μία ημερίδα να το πω, μία επιμόρφωση, πάνω στο θέμα το αξιολόγησης ,στο ... Δημοτικό ,εδώ στην πόλη και συνδικαλιστές είχαν έρθει ,είχαν συγκεντρωθεί απέξω και δεν μας αφήνουν να μπούμε μέσα για να πάρουμε μέρος στην επιμόρφωση.... Οι αντιδράσεις δηλαδή, κυρίως, προέρχονταν από εκεί από αυτούς που ασχολούνται πιο τυπικά. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί μόνο επιφυλάξεις αλλά συμμετείχαν» (διευθ. 2).Αυτή η άποψη ισχυροποιείται από αυτά που κατέθεσε ο διευθυντής 5 παραπάνω.

Στο τέταρτο σχολείο η διευθύντρια ανέφερε ως αιτία των αντιδράσεων την δημοσιοϋπαλληλική κουλτούρα, το έλλειμμα επιστημονικής γνώσης, τον χρόνο που απαιτούνταν για να πραγματοποιηθεί αλλά και το ότι δεν είχαν μάθει να συνεργάζονται: «Και γιατί είχαν αντιδράσεις; Είπα και λόγω της δημοσιοϋπαλληλικής κουλτούρας, και λόγω ελλείμματος .Γιατί κακά τα ψέματα έχουμε εκπαιδευτικούς που έχουν έλλειμμα επιστημονικής γνώσης .Αυτό τους οδήγησε στο να είναι αρνητικοί. Αν είχανε και αυτοί μία δυνατότητα να παρακολουθήσουνε πράγματα, να επιμορφωθούν να καλύψουν τα κενά τους ίσως να μην ήτανε αρνητικοί στην αυτοαξιολόγηση ». «...θεωρούσαν ότι θέλει πάρα πολύ χρόνο. Να αφιερώσουν χρόνο στο να καταγράψουν προβλήματα ή να αναλύσουν να ταξινομήσουν, ή δεν είχαν δουλέψει ποτέ στην έρευνα γιατί θέλει ως ένα βαθμό να μπορείς να κάνεις μία έρευνα. Δεν είχαν μάθει να συνεργάζονται με τους άλλους» (διευθ. 4).

Στο τελευταίο σχολείο ο διευθυντής έκανε λόγο για ακατάλληλη χρονική περίοδο εφαρμογής της ,εξαιτίας του μνημονίου, των μειώσεων των μισθών , της αύξησης του εργασιακού ωραρίου, του φόβου για την χρήση των αποτελεσμάτων, και των επιρροών από συνδικαλιστικά όργανα: «Θεωρώ ότι έγινε σε μία περίοδο όπου υπήρχε μεγάλη αναστάτωση στα σχολεία λόγω του μνημονίου που είχε μπει η χώρα μας ,μεγαλύτερο ωράριο στα σχολεία, έγιναν τα σχολεία ΕΑΕΠ με καινούργιες ειδικότητες,το πρόγραμμα ήταν λίγο πιο βαρύ οπότε θεώρησαν οι συνάδελφοι ότι ενώ υπάρχουν μειώσεις μισθών από την άλλη επιβαρυνόμαστε με περισσότερο έργο και υπήρχε και ο φόβος ότι αυτό θα το χρησιμοποιούσε η κρατική εξουσία για να απομακρύνει συναδέλφους όπως έλεγαν οι συνδικαλιστές ενώ στην πραγματικότητα αυτό δεν ίσχυε ήταν κάτι που θα γινόταν στο υπόλοιπο δημόσιο και όχι στην εκπαιδευτική κοινότητα . Το κλίμα κατά αυτό τον τρόπο ήτανε πολύ δύσκολο για να μπορέσουμε να πραγματοποιήσουμε οποιαδήποτε από αυτές τις διαδικασίες.» και τέλος για χρόνιες νοοτροπίες: «αυτό λίγο θα

μετριαστεί είναι νοοτροπίες πολλών χρόνων που δεν αλλάζουν έτσι απλά και δεν αλλάζουν μόνο στο επίπεδο σχολικής μονάδας όταν γύρω-γύρω γίνεται κάτι άλλο ας πούμε» (διευθ. 5).

Αναφορικά με τον τρόπο που αντιμετώπισαν τις αντιδράσεις οι τρεις ξεπέρασαν τις δυσκολίες και προχώρησαν στην εφαρμογή του μέτρου με τεχνικές επικοινωνίας : «Κουβέντα, χαμόγελο, επικοινωνία, τεχνικές επικοινωνίας... παιδιά μη φοβάστε όλοι μαζί... και ότι κανείς δεν θα τιμωρήσει τον άλλο ,συζήτηση και όλοι μαζί ,αυτό που σας είπα πριν, εφόρμωσα συζήτηση με όλους μαζί και τον καθένα ξεχωριστά. Αν πραγματικά κάνουμε όλα αυτά τα οποία προβλέπεταινα κάνουμε μετά και κάπου υπήρχε ένας καθησυχασμός» (διευθ. 1). «Είπαμε να ξεκινήσουμε από ένα πολύ εύκολο θέμα που ήταν η σχολική βιβλιοθήκη γιατί επιλέγαμε ένα θέμα που θα βάλουμε ως στόχο αξιολόγησης το οποίο είναι σε καλό επίπεδο στο σχολείο και είπαμε να ασχοληθούμε με ένα light να δούμε πως θα τα πάμε και μετά την επόμενη χρονιά να προχωρήσουμε σε πιο δύσκολα πράγματαοι συνάδελφοι δεχτήκανε κάνανε την μοιρασιά, ... το κομμάτι που έχει ο καθένας.....» (διευθ. 2).

«Επειδή ήξερα και το έλλειμμά τους, έχω δουλέψει πάρα πολλά χρόνια μαζί τους, τους έβαλα σε ομάδες. Όπου ρόλος τους ήταν βοηθητικός στην αρχή μέχρι να μάθουν .Νομίζω ότι το στυλ ηγεσίας που έχω είναι πολύ δημοκρατικό. Είμαι πάντοτε κοντά σε όλους. Δεν είχαν σε ένα διοικητικό επίπεδο ποτέ πρόβλημα μαζί μου. Τους στήριξα και τους βοήθησα και νομίζω έτσι λειτούργησε καλά. Πήραμε πολλά προγράμματα ,στην αρχή δεν μπορούσαν να κάνουν προγράμματα. Πήραν προγράμματα γιατί ήθελαν, ναι, προγράμματα από Μ.Κ.Ο. και έτσι δούλεψαν στην αρχή στα προγράμματα, μέχρι να μπορούν να κάνουν και αυτοί έρευνα» (διευθ. 4).

Διαφορετική ήταν όμως η κατάσταση στο τελευταίο σχολείο όπου συνέβησαν τα ακόλουθα: «Στην αρχή προσπάθησα να πείσω μέσω διαλογικής συζήτησης να δείξω ακριβώς το τι θα συνέβαινε και όχι απευθείας να έχουν αρνητική όπως είχαν οι υπόλοιποι συνάδελφοι απέναντι στην αυτοαξιολόγηση, δηλαδή να σχημάτιζαν πρώτα μία γνώμη ότι αυτό που ζητούν δεν ήταν και τόσο τραγικό. Αυτό βέβαια δεν έφερε αποτέλεσμα. Οι συνάδελφοι ήταν κάθετοι και απέναντι .Δεν ήθελαν με κανένα τρόπο να το κάνουν. Δεν ήθελαν καν να καταλάβουν τι ακριβώς έπρεπε να κάνουμε ,ήτανε μόνο αντίδραση. Οπότε επειδή δεν προχωρούσε η διαδικασία και αυτό βέβαια μάλλον συνέβαινε και στην υπόλοιπη Ελλάδα ήρθε το εντέλλεσθε από το υπουργείο για να γίνει τελικά κάτι το οποίο ήταν πολύ επιπόλαιο και δεν νομίζω ότι στο τέλος ενδιέφερε κανέναν ή έδωσε κάτι σε κάποιον ή στο σχολείο» (διευθ. 5).

Πίνακας 6.4 Η προοπτική της «Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου -Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης»

Ετοιμότητα διευθυντών και σχολικής μονάδας για επαναεφαρμογή του μέτρου	ΔΙΕΥΕΤ ΣΜΕΤΥΠΚΑ	ΔΙΕΥΕΤ ΣΜΕΤΟΠ	ΔΙΕΥΕΤ ΣΜΕΤ	ΔΙΕΥΕΤ ΣΜΕΤ	ΔΙΕΥΕΤ ΣΜΜΗΕΤΣ
Προϋποθέσεις	ΠΡΟΥΠ ΠΡΟΑΥΠΡ ΞΕΚΠΛΑΙ	ΠΡΟΥΠ ΞΕΚΟΡΟΙ ΠΑΚΙΕΠΕΡ ΜΕΙΩΡΑΡ ΥΠΠΡΟΔΑΣ	ΧΡΗΣΜΥΠ ΜΗΕΠΔΙΕΥ ΜΗΕΠΕΚΠ	ΠΡΟΥΠ ΥΠΚΣΥΥΠ ΥΠΣΥΔΙΕΚΠ ΥΠΣΥΕΚΠ ΥΠΣΥΣΓΦ	ΚΙΝΘΕΑΡ ΥΠΕΠΔΙΕΥ ΥΠΕΠΕΚΠ ΣΤΠΡΟΥΠ ΕΞ ΑΞΙΚΡΦΙ ΕΞΑΞΙΑΚΥ ΔΙΑΔΑΝΤΙΚ ΕΦΕΡΓΩΡ ΑΛΠΡΣΥΟΡ ΚΛΕΜΑΠΑΠ
Ο ρόλος της προηγούμενης εμπειρίας	ΠΡΕΜΠΒΟ ΠΡΕΜΜΕΙΑΓΧ	ΠΡΕΜΠΒΟ	ΠΡΕΜΠΒΟ	ΠΡΕΜΠΒΟ	ΠΡΕΜΠΒΟ
Προηγείται της αυτοαξιολόγησης	ΑΛΝΟΜΠΛ ΞΕΚΚΑΘΗΚ ΑΝΡΟΔΙΕΥ ΔΙΕΦΚΑΘ	ΔΙΑΒΔΙΠΡ ΠΙΛΕΦΑΡ		ΣΥΣΜΠΑΝ ΒΙΩΜΣΕΜ ΧΡΗΜΔΗΜ	
Προτάσεις για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας	ΟΥΛΙΓΡΑΔΙ	ΟΥΛΙΓΡΑΔΙ ΕΞΧΡΣΥΣΔ ΠΑΡΟΙΚΙ	ΟΥΛΙΓΡΑΔΙ	ΕΛΣΥΓΟ ΑΛΑΝΠΡΟ ΜΕΕΛΒΙΠ	ΟΥΛΙΓΡΑΔΙ ΠΑΡΟΙΚΙ ΠΡΕΞΟΙΒΑ ΞΜΒΠΡΟ ΞΕΧΩΚΡΣΤ

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα οι πέντε διευθυντές ρωτήθηκαν κατά πόσο είναι έτοιμοι για την επαναεφαρμογή του μέτρου και διαπιστώθηκε ταύτιση απόψεων. Όλοι

δήλωσαν ότι είναι έτοιμοι ως διευθυντές: «Πάντα είμαστε έτοιμοι» (διευθ. 1). «Θεωρώ ότι ως διευθυντής είμαι έτοιμος. Έχω κάνει προσπάθεια να γνωρίσω, μελετώντας, για την αξιολόγηση και τα λοιπά το πώς μπορεί να γίνει, με ποιους τρόπους μπορεί να γίνει καλύτερα. Έχω επιμορφωθεί, δηλαδή αυτοεπιμορφωθεί και είναι κάτι που το περίμενα ότι κάποια στιγμή θα συμβεί διότι είναι απαίτηση της κοινωνίας» (διευθ. 5).

Όμως αναφορικά με την ετοιμότητα της σχολικής μονάδας οι απαντήσεις δεν ήταν τόσο ξεκάθαρες. Υπήρξαν προβληματισμοί, διακυμάνσεις, όροι και αμφιβολίες.

Συγκεκριμένα ο πρώτος διευθυντής αφού εξέφρασε τον προβληματισμό του σχετικά με την αξιοποίηση ή μη των αποτελεσμάτων κατέληξε πως οι εκπαιδευτικοί είναι έτοιμοι από υπηρεσιακό καθήκον: «Πάντα είμαστε έτοιμοι. Απλά το θέμα ποιο είναι ; Στην προηγούμενη αξιολόγηση αποτελέσματα βγήκαν, αξιολογήθηκα εγώ ως διευθυντής και από τον σύμβουλό μου και από τον προϊστάμενο της διεύθυνσης εκπαίδευσης και κάναμε αυτά που μας είπαν να κάνουμε, αναρτήσαμε αυτά που κάναμε ,παρά τις αντιδράσεις, αυτά που μας είπαν τελικά ,κλείσαμε τα όποια προβλήματα ξεπεράσαμε το άγχος, ξεπεράσαμε τις αντιδράσεις της διδασκαλικής Ομοσπονδίας, προσπαθήσαμε να ταιριάσουμε και αυτούς και το υπουργείο ως υπάλληλοι που είμαστε. Και τελικά τα αναρτήσαμε και θα θέλαμε πολύ να τα δούμε, τα οποία τελικά δεν αναρτήθηκαν και αν αναρτηθούν τι θα είχαν τελικά να μας πούνε. Και τελικά και τώρα ξανά ερχόμαστε πάλι σε μία διαδικασία να κάνουμε τα ίδια, σε κάτι που κάναμε χρόνια πριν , το οποίο τελικά και να αναρτηθεί τι θα μας προσφέρει; Πάντως έτοιμοι είμαστε. Εμείς από υπηρεσιακό καθήκον θα το κάνουμε είτε συμφωνούμε είτε διαφωνούμε με τον τρόπο, θα προσπαθήσουμε σίγουρα να τη φέρουμε στο σημείο που πρέπει, και σαν σχολική μονάδα και σαν εκπαιδευτικοί θα σταθούμε όπως στεκόμαστε πάντα στο ύψος μας απέναντι και σε αυτό. Δεν μας φοβίζει δηλαδή η αξιολόγηση όπως και πριν όταν γίνεται πάνω ακριβώς στα καθήκοντα μας γιατί τα καθήκοντά μας το 99,9% των εκπαιδευτικών μας , τα εκτελεί» (διευθ. 1).

Ο δεύτερος ερωτώμενος προέβαλε όρους: «Είμαστε έτοιμοι μόνο αν ξέρουμε όλους τους όρους του παιχνιδιού... της αξιολόγησης. Δηλαδή το χειρότερο.... Μάλλον... το κομμάτι που προβληματίζει πιο πολύ τους εκπαιδευτικούς είναι η σύνδεση της αξιολόγησης με τη γενική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και κυρίως με την κατάταξη που είχε ακουστεί παλιά, ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί κατατάσσονταν και έπρεπε ένα ποσοστό να είναι άριστοι, ένα ποσοστό μέτριο και ένα ποσοστό κάτω από τον μέσο. Αυτό δεν μπορεί... αυτό μάλλον δημιουργεί προβλήματα όσο υπάρχει. Αν δεν υπάρχει είναι καλό. Γιατί μπορεί οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν σε ένα σχολείο μεγαλύτερο ποσοστό να καταταγούν στους άριστους ή πάνω από το μέσο όρο και όταν υπάρχει

ο περιορισμός ότι ένα ποσοστό μόνο να πρέπει να τους βάλεις εκεί υπάρχει..... προβληματίζει και τον διευθυντή αλλά και το ίδιο το προσωπικό σου» (διευθ. 2).

Ο τρίτος δήλωσε πως είναι μεν έτοιμοι αλλά είναι πολύ χρονοβόρο αλλά τελικά μπορεί να αποβεί σε καλό της σχολικής μονάδας: «Πάντα είμαστε έτοιμοι γιατί επαναλαμβάνω γιατί πάντα υπάρχει η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Και αυτοαξιολόγηση να γίνει αυτή τη στιγμή... να γίνει θα είναι ...εις βάρος του χρόνου που έχουμε εμείς. Δηλαδή πλέον τα πράγματα είναι πολύ δύσκολα, τα βιώνουμε όλοι μας. Τα σχολεία δεν έχουν πολλές ώρες για να μπορέσουν να συνεδριάζουν. Έχουμε μεγάλο πρόβλημα τη δεδομένη χρονική στιγμή .Τώρα... αν κάτι... δεν νομίζω να έχουμε πρόβλημα. Ας γίνει ,μπορεί να είναι για το καλό του σχολείου » (διευθ. 3).

Ο επόμενος με δισταγμό μεν αλλά με συγκρατημένη αισιοδοξία απάντησε θετικά: «Ναι, εγώ νομίζω ναι, ναι... δεν έχουμε κανένα πρόβλημα» (διευθ. 4).

Και τέλος ο τελευταίος παρουσιάστηκε μάλλον επιφυλακτικός: «Από την άλλη η σχολική μονάδα επειδή έχει κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά δεν νομίζω ότι είναι έτοιμη συνολικά. Κάποιοι συνάδελφοι θεωρούν ότι θα κάνουνε ότι κάνανε και την άλλη φορά έτσι απλώς για να πούμε ότι κάνουμε την αξιολόγηση ,την αυτοαξιολόγηση καλύτερα γιατί αυτό ζητείται αυτή τη χρονιά» (διευθ. 5). Σε σχετική ερώτηση με τις απαιτούμενες προϋποθέσεις για την έναρξη της αυτοαξιολόγησης συλλέχθηκαν πολλές , με κάποιες ομοιότητες αλλά και διαφορές και συχνά αντικρουόμενες, απαντήσεις:

Ο διευθυντής του πρώτου σχολείου επανέλαβε πως αρχικά πρέπει να ξεκαθαρίσει το πλαίσιο στη συνέχεια υποστήριξε ότι υπάρχουν οι προϋποθέσεις αφού πραγματοποιείται άτυπα η αξιολόγηση πάντα: «Οι προϋποθέσεις είπα και πάλι είναι να ξεκαθαρίσει το πλαίσιο .Να είναι ξεκάθαρο το πλαίσιο είναι καθαρά αυτό. Το υπόλοιπο θα το εφαρμόσουμε». «Ναι πάντα υπάρχουν γιατί πάντα είμαστε έτοιμοι και κάνουμε καλά τη δουλειά μας πιστεύω. Ο τρόπος που θα βάλουμε το περιτύλιγμα πιστεύω πως είναι το πρόβλημα. Γιατί πιστεύω πως η αξιολόγηση είναι το περιτύλιγμα για να δείξουμε εμείς , για να δείξει το δηλαδή υπουργείο ότι η εκπαίδευση προχωράει. Τώρα αν θα θέλουν να κάνουν αυτό το περιτύλιγμα.... θα κάνουμε αυτό το περιτύλιγμα. Δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα η εκπαίδευση θα προχωρήσει είτε με αξιολόγηση είτε χωρίς αξιολόγηση. Επίσημη γιατί αυτοαξιολόγηση σας είπα και πριν ότι κάνουμε από μόνοι μας την κάνουν και γονείς, συνεδριάζουμε , τον προγραμματισμό μας και όλα τα στάδια της αξιολόγησης τα εφαρμόζουμε και χωρίς εντολές. Όλο αυτό το διάστημα που υπήρχε αυτοαξιολογούμασταν» (διευθ. 1).

Ο επόμενος τόνισε και αυτός για μια ακόμη φορά τους όρους και το ξεκαθάρισμά τους ενώ έβαλε και άλλες παραμέτρους όπως παροχή κινήτρων , μείωση ωραρίου αλλά και

ύπαρξη πρόσθετου δασκάλου: *«Το πρώτο πράγμα που είπα ήταν ξεκάθαροι όροι το δεύτερο πράγμα που είπα είναι ότι θα πρέπει να γίνει είναι ότι θα πρέπει να δοθούν κάποια στιγμή και κίνητρα για να κάνεις αυτό το κάτι διαφορετικό, το κάτι παραπάνω, και μεν να κάνουμε την αξιολόγηση αλλά θελήσουν να το κάνουν έτσι τόσο γραφειοκρατικό θα πρέπει ο κάθε εκπαιδευτικός να αφιερώσει χρόνο και το απόγευμα για να γράψει, να συμπληρώσειθα πρέπει να δοθούν κίνητρα είτε αυτά θα είναι μείωση ωραρίου διδακτικού για να μπορεί να κάνει διοικητικό έργο είτε αυτό μπορεί να είναι οικονομικό. Αλλά θα πρέπει κάτι να υπάρχει για να μπορεί να κινητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς.» «...και θα πρέπει να υπάρχει ο πρόσθετος που είχαμε παλιά στα σχολεία για να καλύπτει και να μειώνει το ωράριο του εκπαιδευτικού ο οποίος θα πρέπει να έχει μία ώρα ενισχυτική ή διοικητικό έργο για συμπλήρωση του υλικού για την αυτοαξιολόγηση και άλλες τέτοιες εργασίες» (διευθ. 2).*

Ο τρίτος διευθυντής υπογράμμισε την αναγκαιότητα χρημάτων για υποδομές ενώ ευθέως τόνισε πως δεν χρειάζονται κίνητρα : *«Οι προϋποθέσεις όπως είπα και... προηγουμένως κιάλας είναι να δοθούν χρήματα από το... κράτος για περισσότερες υποδομές.» «Υποδομές .Τι κίνητρα για τους εκπαιδευτικούς; ε... δεν νομίζω εκπαιδευτικοί από ότι έχω δει στο δικό μου σχολείο δουλεύουν όλοι πάρα πολύ ...προσφέρουν ...δεν έχουμε... δηλαδή δεν θα μας προσφέρει κάτι ...Ούτε σαν σχολείοούτε σαν εκπαιδευτικό». Όταν δε ερωτήθηκε επιμορφώσεις για διευθυντές και εκπαιδευτικούς η απάντηση ήταν «Όχι δεν χρειαζόμαστε. Έχουμε κάνει πολλές επιμορφώσεις» (διευθ. 3).*

Ο τέταρτος κατέθεσε ότι στο σχολείο του υπάρχουν οι προϋποθέσεις τόσο από υποδομές, όσο και από πλευράς συνεργασίας με εκπαιδευτικούς ,γονείς φορείς κλπ : *«Υλικοτεχνική υποδομή έχουμε, ψηφιακή υποδομή έχουμε ,τα πάντα έχουμε. Ένα πολύ καλό κτίριο .Τρία χρόνια δούλεψα με τις τεχνικές υπηρεσίες κι έχουμε ένα πολύ καλό κτίριο και για αθλητικές δραστηριότητες. Όσο μπορεί να είναι ένα κτίριο τετραθέσιου σχολείου. Έχουμε ήδη κάνει πολλά προγράμματα και από ΜΚΟ., έχουνε δουλέψει σε προγράμματα τα παιδιά, έχουμε δημιουργήσει έναν διάλογο επικοινωνίας με τους γονείς και τους φορείς. Άρα νομίζω... οι συνάδελφοι είναι 20 χρόνια μαζί. Είναι πολύ θετικό αυτό. Ναι έχω μία καλή συνεργασία με τους συναδέλφους και νομίζω ότιδεν πρόκειται να έχουμε κανένα θέμα έχουμε όλη την υποδομή. Άρα μπορούμε να πάμε παρακάτω»(διευθ. 4).*

Στο σχετικό ερώτημα ο τελευταίος διευθυντής αρχικά μίλησε και αυτός όπως ο δεύτερος για κίνητρα και για υποχρεωτική επιμόρφωση των διευθυντών και των εκπαιδευτικών σε αντίθεση με τον τρίτο διευθυντή: *«Θεωρώ ως προϋποθέσεις σημαντικές για να μπορεί να προχωρήσει ,καταρχήν να υπάρχουν κίνητρα και θετικά και αρνητικά από την άλλη. Όχι βέβαια αρνητικά με την έννοια όπως το σκέφτεται το Υπουργείο, αλλά να υποχρεωθεί*

ο συνάδελφος ας πούμε να επιμορφωθεί αν δεν μπορεί να τα καταφέρει. Καλό είναι πριν ξεκινήσει να γίνει επιμόρφωση των διευθυντών από το καλοκαίρι. Το κάθε σχολείο να επιλέξει τον τομέα με τον οποίον θα ασχοληθεί στην αυτοαξιολόγηση. Οι διευθυντές να επιμορφωθούν με πρακτικό τρόπο. Να δουν πώς θα πρέπει να συμπληρώνουν τα φύλλα να το κάνουν στην πράξη αρχές Σεπτεμβρίου ένα διάστημα πιο αναλυτικά, έτσι ώστε να το κατέχουν το αντικείμενο και το τι ακριβώς πρέπει να γίνει και μετά να πάνε στο σχολείο να μπορέσουν να πείσουν εκεί τους υπόλοιπους συναδέλφους δείχνοντας ότι το κατέχουν και μετά να ξεκινήσει η αυτοαξιολόγηση» (διευθ. 5).

Συνεχίζει τονίζοντας την αντικειμενικότητα των διαδικασιών αλλά και την αναγκαιότητα τήρησης του εργασιακού ωραρίου από τους εκπαιδευτικούς για τη διεκπεραίωση του πρόσθετου έργου της αυτοαξιολόγησης σε αντίθεση με τον δεύτερο διευθυντή : «Θεωρώ ότι και οι διαδικασίες θα πρέπει να είναι πιο αντικειμενικές και ίσως θα πρέπει το εργασιακό ωράριο να ταυτιστεί με το ή μάλλον καλύτερα να παραμένει ο εκπαιδευτικός στο σχολείο τουλάχιστον μέχρι τις 2:00 για να μην την θεωρεί επιπλέον εργασία αυτό που θα κάνουν». Κατόπιν κάνει λόγο για στοχευμένη προετοιμασία από το υπουργείο ενώ θεωρεί πως οι συνδικαλιστές πρέπει να αλλάξουν πρακτική. «...και να γίνει καλύτερη προετοιμασία από το υπουργείο και πιο στοχευμένα το τι θα έπρεπε να γίνει προκειμένου να αρχίσει ξανά η αξιολόγηση.... Ίσως συνδικαλιστές θα έπρεπε να αλλάζουμε πρακτική έπρεπε να είναι μπροστά στις εξελίξεις αυτοί να σύρουν τις εξελίξεις και όχι να εμποδίζουν ή να ακολουθούν τις εξελίξεις»(διευθ. 5).

Επίσης θέτει άλλη μια παράμετρο την ύπαρξη εξωτερικών αξιολογητών οι οποίοι όπως διευκρίνισε θα είναι κριτικοί φίλοι και θα εμπνέουν εμπιστοσύνη όντας άτομα κύρους: «Επίσης βασικό σημείο θα ήταν οι αξιολογητές οι εξωτερικοί αξιολογητές να είναι άτομα κύρους τα οποία θα εμπνέουν εμπιστοσύνη και θα μπορούν έτσι να μας βοηθήσουν καλύτερα στην πραγματοποίηση της αυτοαξιολόγησης. Εννοώ ότι στην εσωτερική αυτοαξιολόγηση όπως ένα κομμάτι είναι και οι κριτικοί φίλοι κάποια άτομα δηλαδή απέξω που θα μπορούν να δείξουν το πώς θα γίνει καλύτερα η αυτοαξιολόγηση να μας καθοδηγούν με την έννοια των οδηγιών και της εμπειρίας τους να βοηθήσουν πρακτικά για να το κάνουμε και πιο δημιουργικό και πιο χρήσιμο και λιγότερο κουραστικό για τους συναδέλφους δηλαδή ως κριτικοί φίλοι» (διευθ. 5).

Τέλος έθιξε και το θέμα του κλίματος εμπιστοσύνης και αποδοχής των απόψεων των άλλων: «...για αυτό ίσως και μία προϋπόθεση να γίνει σωστά η αξιολόγηση θα πρέπει να υπάρχει και εμπιστοσύνη ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και η αποδοχή της γνώμης του άλλου

για το έργο τους γιατί πιστεύει ο καθένας στο δικό του και νομίζει ότι είναι ο καλύτερος εκπαιδευτικός» (διευθ. 5).

Όσο αναφορά το ρόλο της προηγούμενης εμπειρίας είχαμε καθολική σύγκλιση απόψεων. Όλοι συμφωνούν πως η προηγούμενη εμπειρία τους βοηθά σίγουρα: «Σίγουρα θα μας βοηθήσει γιατί είδαμε περίπου μια διαδικασία και φαντάζομαι θα κάνουμε περίπου μία ίδια διαδικασία προφανώς. Απλά ίσως θα αλλάξουν τα δεδομένα ... τώρα οι νόρμες... οι φόρμες που θα πρέπει συμπληρώσουμε; Θα αξιολογήσουμε κάτι; Νομίζω ότι θα μας βοηθήσει πολύ δηλαδή πάντα η προηγούμενη εμπειρία βοηθάει» (διευθ. 1). «Σίγουρα θα βοηθήσει ήταν μία πολύ καλή εμπειρία με το υλικό που είχε ετοιμάσει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, αλλά ελπίζω να μην είναι αυτή τη φορά είναι τόσο γραφειοκρατικό στο προηγούμενο» (διευθ. 2). «Ναι, η εμπειρία μου ,το στυλ της ηγεσίας ,οι κατευθύνσεις που είχα δώσει ,τα προγράμματα που είχαμε αναλάβει ,η συνεργασία με τους φορείς ,μέχρι και το ...το τυπικό κομμάτι της καταγραφής- γιατί το πιλοτικό πρόγραμμα και το πρώτο πιλοτικό πρόγραμμα είχε ένα τυπικό κομμάτι καταγραφής και φόρμες- νομίζω ότι το έχουμε δουλέψει καλά... νομίζω ότι αυτό θα με βοηθήσει. Βασικά πιστεύω συνεργασία. Πιστεύω δηλαδή πάρα πολύ... στους διαύλους επικοινωνίας που δημιουργείς με τους φορείς τους γονείς και με τους συναδέλφους.» (διευθ. 4). «Σίγουρα έχει προσφέρει εμπειρία η προηγούμενη συμμετοχή Βεβαίως θα με βοηθήσει γιατί όπως είπα έχω ήδη αυτοεπιμορφωθεί ,θα προσπαθήσω να πείσω τους συναδέλφους για αυτό το πράγμα και θα είμαι καλύτερα προετοιμασμένος για να μπορέσω να το ξεκινήσω» (διευθ. 5).

Ως προς τι θα έπρεπε να προηγηθεί της επαναεφαρμογής της αυτοαξιολόγησης συλλέξαμε απαντήσεις από τρεις διευθυντές που αποτυπώνονται ως εξής:

Ο πρώτος διευθυντής ζητά αλλαγή του νομοθετικού πλαισίου ξεκαθάρισμα του καθηκοντολογίου κάτι που το έχει αναφέρει αρκετές φορές άρα τα θεωρεί πολύ σημαντικά: «Νομίζω πρέπει να αλλάξει όλο το νομοθετικό πλαίσιο. Να ξεκαθαριστεί το καθηκοντολόγιο. Όταν κάποιος προσλαμβάνεται για μία δουλειά πρέπει να είναι ξεκάθαροι οι όροι της δουλειάς για την οποία τον πήραν. Δεν μπορείς να πάρεις τον ηλεκτρολόγο για να σου φτιάξει τα υδραυλικά και να τον κατηγορήσεις. Δεν πήρες κάποιον γενικών καθηκόντων .Το καθηκοντολόγιό μας πρέπει να ξεκαθαρίσει. Να είναι ξεκάθαρο και ότι γίνει να γίνει πάνω εκεί» (διευθ. 1).

Στη συνέχεια μιλά για αναβάθμιση του ρόλου του διευθυντή ο οποίος θα είναι ο υπεύθυνος της αυτοαξιολόγησης . Και πάλι επαναλαμβάνει μια θέση που θεωρεί σημαντική: «Θα πρέπει λοιπόν για μένα να αναβαθμιστεί ο ρόλος του διευθυντή σχολείου, να γίνει ο παιδαγωγικά υπεύθυνος όπως προβλέπεται και να κάνει αυτός την αξιολόγηση του προσωπικού

του σύμφωνα ,καθαρά με το καθηκοντολόγιο και το διευθυντή ας τον αξιολογήσουν μετά οι πιο πάνω και οι πιο πάνω και πιο κάτω...» (διευθ. 1).

Ο δεύτερος διευθυντής έκανε λόγο για διαβούλευση και προτάσεις σχετικά με την αυτοαξιολόγηση και επιπλέον πρότεινε πιλοτική εφαρμογή πριν την καθολική: «Καταρχήν θα έπρεπε να μπει σε διαβούλευση... το κομμάτι πώς θα γίνει αυτό αξιολόγηση να υπάρχουν προτάσεις από το από την εκπαιδευτική κοινότητα από όποιον θέλει να καταθέσει πρόταση και μετά το τελικό αποτέλεσμα θα πρέπει να δουλευτεί λίγο πιλοτικά σε κάποια σχολεία και μετά να εφαρμοστεί σε όλους... σε όλη την επικράτεια εντάξει... κάτι άλλο δεν νομίζω...»(διευθ. 2).

Ο τέταρτος αναφέρθηκε στην σύνδεση των σχολικών μονάδων με τα πανεπιστήμια. Πρόταση που δεν αναφέρθηκε από κανέναν άλλο. Επίσης αναφέρθηκε σε πραγματοποίηση σεμιναρίων και χρηματοδότηση των δήμων: «Σύνδεση των σχολείων με τα πανεπιστήμια οπωσδήποτε. Επιμορφώσεις. Οπωσδήποτε. Βιωματικά σεμινάρια οπωσδήποτε. Χρήματα στους δήμους για να υπάρχει μία υποδομή για να δουλευτεί κάτι. Από κει και πέρα νομίζω κανένας ή η μειοψηφία θα είναι αυτή που θα αντιδράσει » (διευθ. 4).

Στο τέλος ζητήθηκε από τους συνεντευξιζόμενους να καταθέσουν τις δικές τους προτάσεις για την αυτοαξιολόγηση . Αρχικά διαπιστώθηκε πως τέσσερις από τους πέντε διευθυντές ζητούν ουσιαστικότερη και λιγότερο γραφειοκρατική.

Πιο συγκεκριμένα ο πρώτος ανέφερε μόνο την παραπάνω άποψη και μάλιστα ότι γίνεται χωρίς άγχος: «Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας απαραίτητη, γίνεται .Γίνεται μέσα από τα καθήκοντά μας. Ίσως απλά δεν ξέρουμε ότι την κάνουμε πολλές φορές. Αναγνώριση λοιπόν από το Υπουργείο και όλοι αυτοί που κανονίζουν τους νόμους ότι ξέρετε κάτι αυτή την αξιολόγηση που εκ των πραγμάτων κάνετε μέσα από το προγραμματισμό, την αποτίμηση τριμήνου τις βαθμολογίες όλα αυτά και στο τέλος την τελική έκθεση που κάνετε σε πρακτικό όλα αυτά θα μπορούσαν να γίνουν με πιο συγκεκριμένες φόρμες,.... έχουμε και τα καλά υλικά έχουμε γνώσεις έχουμε ανθρώπους που είναι σπουδαγμένοι δάσκαλοι και κάνουν τη δουλειά τους ελεύθερα χωρίς φραγμούς και άγχος» (διευθ. 1).

Ο δεύτερος συμφώνησε με την παραπάνω άποψη και στη συνέχεια μίλησε για μείωση ωραρίου και εξοικονόμηση χρόνου για συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων εντός του διδακτικού ωραρίου, κάτι που έρχεται σε αντιπαράθεση με άποψη του πέμπτου διευθυντή άνωθεν : «λιγότερη γραφειοκρατία λοιπόν είναι αυτό το προτείνουμε για να μείνουμε στην ουσία και όχι στο να γράφουμε φόρμες και λίστες ολόκληρες, εεε κίνητρα στους εκπαιδευτικούς για να μπορούν να συμμετέχουν κυρίως μέσα από την μείωση του ωραρίου κατά μία ή δύο διδακτικές ώρες έτσι ώστε να αφιερώνεται στην αυτοαξιολόγηση ή στην ενίσχυση του εκπαιδευτικού έργου με τη μορφή της ενισχυτικής διδασκαλίας και ένα τελευταίο που... σίγουρα

το ζητάμε είναι ότι θα πρέπει να βρούμε χρόνο για συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων και όχι πέρα από το διδακτικό ωράριο γιατί ο κάθε εκπαιδευτικός έχει κάποιες υποχρεώσεις που φεύγει από το σχολείο. Θα πρέπει μέσα στο διδακτικό ωράριο δηλαδή μέχρι 1:15 μία φορά τον μήνα να φεύγουν τα παιδιά και να συνεδριάζει ο σύλλογος για θέματα που αφορούν το παιδαγωγικό έργο την αυτοαξιολόγηση και όλα αυτά» (διευθ. 4).

Ο τρίτος επανέλαβε πως η αυτοαξιολόγηση γίνεται και δεν είναι απαραίτητο να γίνει κάτι άλλο. Άλλωστε ο συγκεκριμένος είχε δηλώσει στο αντίστοιχο ερώτημα ότι δεν κρίνει αναγκαία την αυτοαξιολόγηση: «Εγώ δεν είμαι... επαναλαμβάνω η αυτοαξιολόγηση είναι κάτι που συμβαίνει κάθε χρόνο στο σχολείο. Υπάρχει αυτοαξιολόγηση... τι καταφέραμε και τι πετύχαμε ποιες είναι οι αδυναμίες μας. Τα ξέρουν όλοι. Τα ξέρει η διεύθυνση, τα ξέρει ο δήμος, τα ξέρει το κράτος. Ε... δεν χρειάζεται να τα επαναλαμβάνουμε συνέχεια. Είναι αυτά που συζητάμε για το καλό του σχολείου. Αν μπορέσουμε να τα κάνουμε να τα καταφέρουμε έχει καλώς. Τώρα αν η αυτοαξιολόγηση γίνει στο τυπικό μέρος δηλαδή ένα κείμενο το οποίο θα σταλθεί και... δεν έχει ουσία... Ο σκοπός είναι ουσιαστικό. Δηλαδή αυτό που ζητάμε, αυτά που ζητάμε τόσα χρόνια. Με άτυπη αυτοαξιολόγηση αλλά δεν γίνονται ούτε αυτά» (διευθ. 3).

Ο επόμενος τόνισε την ανάγκη ελέγχου των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων αφήνοντας αιχμές για αναποτελεσματικότητα, επιπλέον υπογράμμισε την αναγκαιότητα αλλαγής του αναλυτικού προγράμματος θεωρώντας το ξεπερασμένο, ενώ ζήτησε ελευθερία για ευέλικτα και βιωματικά προγράμματα: «Θα πρέπει οπωσδήποτε να ελέγχονται και οι σύλλογοι γονέων έτσι ώστε... ναι γιατί υπάρχουν και τύποις σύλλογοι γονέων που δεν διαδραματίζουν κανένα ρόλο. Θα έπρεπε οπωσδήποτε να αλλάξει το αναλυτικό αυτό είναι εκ των ων ουκ άνευ. Το αναλυτικό μας πρόγραμμα έχει ξεπεραστεί. Αυτό πρέπει να αλλάξει οπωσδήποτε. Πρέπει να δοθεί μεγάλη ελευθερία όσον αφορά τα ευέλικτα και τα βιωματικά. Νομίζω ότι αυτά πρέπει να γίνουν σε πρώτη φάση» (διευθ. 4).

Ο πέμπτος διευθυντής σχετικά με την άποψη για λιγότερη γραφειοκρατία και ουσιαστικότερη διαδικασία προχώρησε λίγο παραπάνω και έβαλε και την παράμετρο της επικινδυνότητας: «Η αξιολόγηση είναι η διαδικασία που μπορεί να ζοδέψει πάρα πολύ χρόνο και στο τέλος το αποτέλεσμα που θα βγάλεις εάν δεν γίνεται όπως πρέπει μπορεί να είναι επιζήμιο, να δημιουργήσει εντάσεις» Στη συνέχεια μίλησε και αυτός όπως και ο δεύτερος για οικονομικά κίνητρα. Πέρα όμως από τα οικονομικά και για άλλου είδους κίνητρα «Τα κίνητρα θα μπορούσαν να είναι οικονομικά, να μετράει στην προαγωγή, στους βαθμούς τους να έχουν το πλεονέκτημα σε κάποιες θέσεις για να μπορέσει να ασχοληθεί περισσότερο και να μη θεωρεί ότι είναι κάτι καταναγκαστικό» (διευθ. 5).

Και τελειώνοντας πρότεινε να ξεκινήσει η διαδικασία με μικρά βήματα ενώ τόνισε το ότι πρέπει να είναι ξεκάθαρη χωρίς κρυφές στοχεύσεις , την ανάγκη συνεργασίας με προτάσεις των εκπαιδευτικών προκειμένου να πραγματοποιηθεί η αυτοαξιολόγηση που κατά την άποψή του είναι θετική για τη σχολική μονάδα: *«Θα πρέπει να ξεκινήσουμε με μικρά βήματα και να υπάρχει η προοπτική από όλους ότι είπαμε να βελτιώσουμε τη σχολική μονάδα και όχι ας πούμε να μειώσουμε τον αριθμό των εκπαιδευτικών με κρυφές στοχεύσεις που έχει ο καθένας και επιπλέον επειδή είναι κάτι που σίγουρα η αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση προσφέρει θετικό πρόσημο σε μία σχολική μονάδα να υπάρχει αυτή η συνεργασία με προτάσεις και όχι μία έτσι κούφια αντίδραση λόγω νοοτροπιών χρόνων επειδή έτσι πρέπει να γίνεται»* (διευθ. 5).

6.5 Χαρακτηριστικά Εκπαιδευτικών και Νέων Διευθυντών

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ	ΚΩΔΙΚΟΙ	ΚΩΔΙΚΟΙ	ΚΩΔΙΚΟΙ	ΚΩΔΙΚΟΙ	ΚΩΔΙΚΟΙ	ΚΩΔΙΚΟΙ	ΚΩΔΙΚΟΙ
	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 1	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 2	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 3	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 4	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 5	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 6 ΝΕΑ ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 7 ΝΕΑ ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 8 ΝΕΑ ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ

Προφίλ	<p>Άνδρας</p> <p>Ηλικία :51</p> <p>Έτη υπηρεσίας: 29</p> <p>Σπουδές:</p> <p>ΑΕΙ</p> <p>ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΟΣ</p>	<p>Άνδρας</p> <p>Ηλικία :54</p> <p>Έτη υπηρεσίας: 30</p> <p>Σπουδές:</p> <p>ΤΕΦΑ Θεσσαλονίκης</p> <p>πτυχίο στη βυζαντινή μουσική</p> <p>Μεταπτυχιακό Τίτλο ΠΔΜ</p>	<p>Γυναίκα</p> <p>Ηλικία :51</p> <p>Έτη υπηρεσίας: 24</p> <p>Σπουδές:</p> <p>Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Α.Π.Θ</p>	<p>Γυναίκα</p> <p>Ηλικία :54</p> <p>Έτη υπηρεσίας: 27</p> <p>Σπουδές:</p> <p>Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Κολωνίας</p> <p>Μεταπτυχιακό Τίτλο ΕΕΑΠ</p>	<p>Γυναίκα</p> <p>Ηλικία :51</p> <p>Έτη υπηρεσίας: 20</p> <p>Σπουδές:</p> <p>Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας</p> <p>Εξομοίωση</p>	<p>Γυναίκα</p> <p>Ηλικία:54</p> <p>Έτη υπηρεσίας: 26</p> <p>Έτη υπηρεσίας ως διευθύντρια: 4 τελευταία</p> <p>Σπουδές:</p> <p>Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας</p> <p>Μετεκπαίδευση διαιτητή στη Γερμανία</p>	<p>Γυναίκα</p> <p>Ηλικία:51</p> <p>Έτη υπηρεσίας: 22</p> <p>Έτη υπηρεσίας ως διευθύντρια: 4 τελευταία</p> <p>Σπουδές:</p> <p>Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος</p> <p>Δίπλωμα Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης (Ειδική Αγωγή)</p> <p>Μεταπτυχιακό Τίτλο ΕΕΑΠ</p>	<p>Γυναίκα</p> <p>Ηλικία :54</p> <p>Έτη υπηρεσίας: 25</p> <p>Έτη υπηρεσίας ως διευθύντρια: 4 τελευταία</p> <p>Σπουδές:</p> <p>Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας</p> <p>Εξομοίωση</p> <p>Δίπλωμα Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης</p> <p>Μεταπτυχιακό Τίτλο ΠΔΜ</p>
--------	---	---	---	--	---	---	---	--

Πίνακας 6.6 Απόψεις Εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων

Η έννοια της αξιολόγησης και της	ΑΞΚΡΑΠΔΠΡ ΑΞΔΠΣΠΟΛ ΑΞΜΗΞΕΔΙ ΑΞΧΑΠΕΚΠΚ	ΑΞΕΛΕΠΕΣΤ	ΑΞΑΠΕΠΕΣΤ ΑΞΜΕΜΑΨ ΑΞΜΕΔΙΣΜ	ΑΞΔΙΣΜ	ΑΞΚΡΑΠΔΠΡ	ΑΞΜΗΞΕΔΙ ΑΞΕΛΟΠΑΡ	ΑΞΑΠΕΠΕΣΤ ΑΞΚΡΑΠ	ΣΤΣΥΟΡΑΡ
----------------------------------	--	-----------	----------------------------------	--------	-----------	----------------------	---------------------	----------

αυτοαξιολόγησης	ΑΥΤΕΣΩ	ΑΥΤΕΣΩ	ΑΥΤΕΣΩ	ΑΥΤΕΣΩ	ΑΥΤΕΣΩ	ΑΥΤΨΕΥΟΡ	ΑΥΤΕΣΩ	
Σκοπός και στόχοι της αξιολόγησης	ΒΕΛΕΚΠΕΡΓ ΕΝΤΑΔΠΡΣ	ΒΕΛΕΚΠΕΡΓ ΣΚΑΞΕΞΛΟΥ ΑΞΚΑΤΣΧΜ	ΒΕΛΕΚΠΕΡΓ ΕΝΤΑΔΠΡΣ ΩΘΠΡΕΠΠ ΩΘΣΥΝΕΚΠ ΔΗΚΟΥΣΜ	ΒΕΛΕΚΠΕΡΓ ΑΜΦΕΝΣΑΠ	ΒΕΛΕΚΠΕΡΓ ΑΝΒΕΣΠΕ	ΒΕΛΕΚΠΕΡΓ ΕΚΠΣΤΟ	ΒΕΛΕΚΠΕΡΓ ΑΞΕΜΠΙΑ ΥΤ	ΒΕΛΕΚΠΕΡΓ ΕΝΤΑΔΠΡΣ ΑΝΒΕΣΠΕ
Αναγκαιότητα αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	ΑΞΣΜΑΝΑ ΑΞΧΕΠΝΠΛ ΒΕΛΕΚΠΔΙ	ΑΞΣΜΑΝΑ ΑΞΣΜΠΡΟΥ ΑΞΣΥΜΕΚΠΛ ΑΞΑΝΔΙΟΙΚΠΑ ΑΡΝΠΡΑΠΟ ΑΞΤΑΓΕΕ ΑΞΑΝΟΡΠΡΟΥ	ΑΞΣΜΑΝΑ ΑΞΣΜΠΡΟΥ ΑΞΑΝΕΞΑΝΤ ΑΞΒΕΛΜΗΤΙ ΑΞΟΜΙΕΡΑΡ ΒΕΛΕΚΠΔΙ	ΑΞΣΜΑΝΑ ΒΕΛΕΚΠΔΙ ΒΕΛΑΔΣΜ ΒΕΛΑΛΛΑΓ ΑΞΑΝΕΚΑΞΙΟ	ΑΞΣΜΑΝΑ ΒΕΛΕΚΠΔΙ ΑΞΑΝΡΕΚΠ ΑΞΒΟΕΠΑ ΑΞΔΙΝΠΡ ΑΞΔΗΚΛΣΥ	ΑΞΣΜΑΝΑ ΑΞΣΜΠΡΟΥ	ΑΞΣΜΑΝΑ Α ΔΥΒΕΣΥΝ ΑΞΔΙΑΠΟΤ ΒΟΑΡΕΜ ΒΟΠΡΕΣΤ	ΑΞΣΜΑΝΑ ΒΕΛΑΔΣΜ ΑΞΔΗΚΛΣΥ
Αυτοαξιολόγηση - εξωτερική αξιολόγηση - καμία .Γιατί	ΕΞΑΞ ΕΞΑΞΑΥΒΕ	ΕΞΑΞ ΕΞΑΞΦΟ	ΕΞΑΞ ΕΞΑΞΦΟ ΕΞΑΞΑΓΧ ΕΞΑΞΤΙΧΑ	ΣΥΝΕΞΕΞΑΞ ΣΥΝΒΕΣΜ ΕΞΕΚΓΝΩΣΜ	ΕΞΑΞ ΕΞΑΞΑΝΚΟΙ ΕΞΑΞΜΗΓΡ ΕΞΑΞΠΡΑΤ ΕΞΑΞΠΔΗΔΡ	ΑΥΤΜΗΟΠ Θ ΑΣΑΠΡΑΞ ΔΑΔΙΑΡΔΑ Ν ΕΛΠΡΑΙΔΙ ΖΗΔΑΔΙΑΥ ΚΑΜΑΞ	ΣΥΝΕΞΕΞΑΞ ΑΞ ΣΥΝΒΕΛΤ ΣΜ ΣΥΞΕΞΕΔ ΑΠ ΞΕΚΟΡΟΙ ΑΞΜΔΙΜ ΠΛ	ΕΞΑΞ ΕΞΕΚΓΝΩΣΜ ΕΞΑΞΠΡΟΥ ΕΞΠΑΡΕΝΣ ΣΥΝΕΞΕΞΑΞ

Στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε στους οκτώ εκπαιδευτικούς και αφορούσε το πώς αντιλαμβάνονται της έννοιες της αξιολόγησης και της αυτοαξιολόγησης οι απαντήσεις που συλλέχθηκαν είχαν αρκετές ομοιότητες . Κάποιοι χρησιμοποίησαν τον όρο αποτίμηση , κάποιοι μέτρηση ενώ άλλοι αναφέρθηκαν γενικότερα. Συγκεκριμένα ο πρώτος, όπως και η πέμπτη, όρισε την αξιολόγηση ως κρίση της αξίας του αποτελέσματος. Στη συνέχεια έθιξε το ιστορικό, οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο της αξιολόγησης ενώ σχολίασε ότι πρόκειται για μια όχι ξεκάθαρη διαδικασία ως προς τους σκοπούς της ενώ υπογράμμισε πως η αξιολόγηση είναι απαίτηση της εκπαιδευτικής κοινότητας από το 1980: «Εδώ έχουμε θα έλεγα ένα θέμα

ιστορικό και ταυτόχρονα πολιτικό. ο όρος αξιολόγηση άρχισε να μπαίνει στην σχολική ζωή μας εεε ξεκινώντας από τις ανεπτυγμένες χώρες, κυρίως της Ηνωμένες Πολιτείες ,και άρχισε να έρχεται και στη χώρα μας κυρίως μέσα από τις οδηγίες του ΟΟΣΑ. ενός οικονομικού οργανισμού ,ο οποίος δεν έχει καμία σχέση με την εκπαίδευση .Άρα, οι στόχοι αυτού που ονομάζουμε αξιολόγηση και προσπάθησε να περάσει με διάφορα νομοσχέδια η πολιτεία τα προηγούμενα χρόνια, κατά την άποψή μου, δεν είναι ξεκάθαρη... τι θέλει να πετύχει μέσα από αυτήν την διαδικασία. Από την άλλη πλευρά η εκπαιδευτική κοινότητα συζητάει για την αξιολόγηση από το 1980 και την θεωρεί μία διαδικασία εσωτερική η οποία θα έρθει να βελτιώσει ,θα βρει τις αδυναμίες θα έρθει βελτιώσει την διδασκαλία τον πρακτικό κομμάτι του κάθε σχολείου»(εκπ.1).

Ο επόμενος αντιλαμβάνεται τον όρο ως μια διαδικασία ελέγχου για την επίτευξη των στόχων: «Αξιολόγηση φαντάζομαι ότι είναι μία διαδικασία για να ελέγξεις, να τσεκάρεις σε ποια κατάσταση βρίσκεται η σχολική σου μονάδα με βάση κάποιες νόρμες που μπορεί να υπάρχουν σου έχουν πει ,να σου έχουν δοθεί ή να έχεις βγάλει εσύ και σύμφωνα μετά με τους στόχους και σκοπούς που μπορεί να έχεις θέσει να δεις κατά πόσο έχουν υλοποιηθεί» (εκπ.2).Για διαδικασία μέτρησης των εμφύχων αφύχων και των διαδικασιών έκανε λόγο η επόμενη εκπαιδευτικός. Αξίζει να αναφερθεί πως η έκτη εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται και αυτή την αυτοαξιολόγηση ως έλεγχο, όχι όμως απαραίτητα αρνητικό: «Αναφορικά τώρα με τον έλεγχο. Δεν έχει δεν είναι απαραίτητο να είναι αρνητικός, υπό προϋποθέσεις...»(εκπ.6). Η τελευταία εκπαιδευτικός την προσδιόρισε ως μια στοχευμένη συστηματική και οργανωμένη δραστηριότητα.

Την αυτοαξιολόγηση την αντιλαμβάνονται όλοι ως την αξιολόγηση που υλοποιείται από την ίδια την σχολική μονάδα: «Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αντιλαμβανόμαστε μία αξιολόγηση η οποία γίνεται από τα ίδια τα μέλη τα οποία εργάζονται στην σχολική μονάδα, ενώ την αξιολόγηση την βλέπω κάπως γενικότερα εντός και εκτός, δηλαδή τόσο από τα ίδια τα μέλη όσο και από εξωτερικούς αξιολογητές» (εκπ.7). Η έκτη εκπαιδευτικός υπογράμμισε πως ο όρος αυτός είναι ψευδής: «Αυτοαξιολόγηση για μένα είναι ψευδής όρος δεν... δεν θέλω να το προσδιορίσω καθόλου» (εκπ.6).

Σύγκλιση απόψεων διαπιστώθηκε ως προς το σκοπό της αυτοαξιολόγησης . Όλοι παραδέχτηκαν πως σκοπεύει ή πρέπει να σκοπεύει στην βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου : «Σκοπός της αξιολόγηση πρέπει να είναι η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και της ίδιας της σχολικής μονάδας» (εκπ.3). Ο δεύτερος όμως συνεντευξιζόμενος έθεσε και το στοιχείο της υποκειμενικότητας λέγοντας τα ακόλουθα : «Σε αυτό νομίζω παίζει πολύ μεγάλο ρόλο για το πού και πώς θα αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Δηλαδή ένας καλοπροαίρετος

θα μπορούσε να πει ότι ο σκοπός και στόχος αξιολόγησης είναι η ανατροφοδότηση και άρα εξυπηρετεί στη βελτίωση. Ένας κακοπροαίρετος όμως μπορεί να πει ότι με τον τρόπο και με αυτό κάποιες νόρμες θέλουν να κατηγοριοποιήσουν τα σχολεία και να δούνε ποια σχολεία είναι καλά, ποια είναι μέτρια, ποια είναι κακά. Οπότε εξαρτάται τον λογισμό που θα έχεις» (εκπ.2). Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και άλλη εκπαιδευτικός εκφράζοντας τις αμφιβολίες της για το σκοπό της αξιολόγησης: «Η αξιολόγηση ...ο σκοπός της αξιολόγησης είναι κατά την άποψή μου η βελτίωση του παραγόμενου έργου μέσα στην σχολική μονάδα. Ωστόσο δεν ξέρω αν αυτό... αν αυτό ...αν αυτό είναι αυτό που πετυχαίνουμε τελικά. Γιατί η αυτοαξιολόγηση είναι το κύριο μέλημά της πολιτείας και έχουμε όλοι τις ενστάσεις μας ή τις αμφιβολίες μας για το τι θέλει να πετύχει η πολιτεία μέσω της αξιολόγησης» (εκπ.4). Επιπλέον άλλες δύο πρόσθεσαν την αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος: «Νομίζω ότι σκοπός της αυτοαξιολόγησης της αξιολόγησης είναι η αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος στη συνέχεια, αφού αυτό το περιβάλλον έχουμε αποδεχτεί ότι είναι ο βασικός παράγοντας αναβάθμισης (εκπ.5).

Αναφορικά με τους στόχους τρεις απάντησαν για τον εντοπισμό των αδυναμιών και προβλημάτων του σχολείου ,την ανάληψη πρωτοβουλιών ,την συνεργασία και τη δημιουργία κουλτούρας αξιολόγησης: «Στόχοι :πρέπει να εντοπίζει τις αδυναμίες και τα προβλήματα του σχολείου, να ωθεί τους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για την επίλυση τους, να δίνει να ωθεί τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται μεταξύ τους και σίγουρα θα πρέπει να είναι η δημιουργία κουλτούρας αξιολόγησης στα σχολεία» (εκπ.3).

Πλήρης αποδοχή της αναγκαιότητας της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας εκφράστηκε από τους εκπαιδευτικούς: «Ναι Κατά την άποψή μου δεν είναι δυνατόν εμείς που αξιολογούμε τα παιδιά όλου του κόσμου να αρνούμαστε να αξιολογηθούμε. Δηλαδή εκ προοιμίου θεωρώ ότι πρέπει να γίνεται αξιολόγηση» (εκπ.4). Κάποιοι ωστόσο έθεσαν προϋποθέσεις που να εξασφαλίζουν την αντικειμενικότητα: «Μέσα όμως από κάποιες προϋποθέσεις που θα εξασφαλίσουν την αντικειμενικότητα. Η αξιολόγηση πρέπει να έχει χαρακτήρα όχι τιμωρητικό αλλά να αποβλέπει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού και πιστεύω ότι πολύ σημαντικό είναι να μη γίνεται μόνο αυστηρά ιεραρχικά αλλά και από κάτω προς τα πάνω και αντίστροφα» (εκπ.3) και ενστάσεις: «Εάν έχουμε όλες τις προϋποθέσεις, όπως εγώ τις αντιλαμβάνομαι, σίγουρα αξίζει να γίνεται αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Δυστυχώς όμως λόγω της εμπειρίας μου στο εξωτερικό και συγκρίνοντας τα δύο συστήματα θεωρώ ότι στην Ελλάδα δεν έχουμε τις προϋποθέσεις για να αξιολογηθεί η σχολική μονάδα» (εκπ.6).Ενώ ένας άλλος θεωρεί πως δεν πρέπει επιβάλλεται με νομοθετικό πλαίσιο: «Η μμμ... διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι αναγκαία ,για να μπορεί η ίδια διαδικασία εεε..

πρέπει να είναι μια εσωτερική πράξη για να μπορεί να βελτιώνετε η ίδια μονάδα και ο καθένας από τα μέλη της σχολικής κοινότητας ξεχωριστά. Αλλά δεν θεωρώ αναγκαίο να επιβληθεί απέξω με νομοθετικό Πλαίσιο» (εκπ.1).

Μάλιστα, επισημάνθηκαν πολλοί λόγοι που την καθιστούν αναγκαία . Χαρακτηριστικά αναφέρεται από έναν εκπαιδευτικό ότι αφού αποτελεί μια διοικητική παράμετρο είναι αναγκαία , είναι απαίτηση της Ε.Ε , η άρνησή της αφήνει αιχμές για σκοπιμότητα .Ωστόσο τίθενται και δικλίδες ασφαλείας για την εφαρμογή της: «Ναι... το θεωρώ... αναγκαίο. Διότι Όπως και να το κάνεις η σχολική μονάδα είναι ένας οργανισμός ένας σχολικός οργανισμός. Άρα υπόκειται σε κανόνες οργάνωσης και διοίκησης. Δεν μπορείς λοιπόν να μη λάβεις υπόψη σου μία παράμετρο της διοίκησης που είναι η αξιολόγηση. Ένας λόγος είναι αυτός. Ένας άλλος λόγος είναι ότι παντού τώρα πια υπάρχει αξιολόγηση οπότε η καθολική άρνησή της δεν νομίζω ότι δείχνει καλή εικόνα προς τα έξω. Είναι σαν να θες να κρύψεις κάτι. Οπότε θεωρώ όπως νομίζω ότι από την Ευρωπαϊκή Ένωση είναι πια ταγή υποχρεωτική με βάση τον ΟΑΣΑ ,πώς τα λένε όλα αυτά δεν τα γνωρίζω, αλλά νομίζω ότι η καθολική άρνηση της δεν είναι πια αποδεκτή. Οπότε αν απλώς λέμε όχι θα έχουμε αρνητικά αποτελέσματα. Νομίζω στόχος μας πρέπει να είναι η αξιολόγηση με τους όρους και τις προϋποθέσεις που θα θέλαμε εμείς. Άρα λοιπόν, ναι ,το θεωρώ αναγκαίο» (εκπ.2).

Από τους μισούς περίπου τονίζεται πως είναι αναγκαία για την βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας: «Πρέπει να γίνεται αξιολόγηση, γιατί αν δεν σταθούμε λίγο πίσω, να δούμε τι έχουμε πετύχει ως σχολική μονάδα, δεν μπορούμε να βελτιωθούμε, δεν μπορούμε να αλλάξουμε τα κακώς κείμενα, δεν μπορούμε να διορθώσουμε τυχόν παραλείψεις ,λάθη ,αβλεψίες και τα λοιπά και να προχωρήσουμε προς τα εμπρός, να αλλάξουμε .Και εκεί σε αυτό το κομμάτι θεωρώ ότι χρειαζόμαστε την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας» (εκπ.4).Επίσης κατατέθηκε ότι δίνει τη δυνατότητα βελτίωσης και σε όσους συνεργάζονται με τη σχολική μονάδα: «Θεωρώ ότι πρέπει να γίνεται αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας γιατί δίνεται η δυνατότητα σε όσους εργάζονται μέσα στη σχολική μονάδα να βελτιώσουν το έργο τους ,και σε όσους συνεργάζονται με την μονάδα, δηλαδή όπως είναι οι συντονιστές, όπως είναι οι διευθυντές εκπαίδευσης ,όπως είναι ο δήμος ,ο οποίος και αυτός ουσιαστικά παίζει το ρόλο του στο πως λειτουργήσει η σχολική μονάδα» (εκπ.7).Επιπλέον από την ίδια εκπαιδευτικό κατατέθηκε το ότι η αξιολόγηση βοηθά στη διαπίστωση της αποτελεσματικότητας, στην άρση των εμποδίων που διαπιστώθηκαν, στο προγραμματισμό καθώς και να τίθενται πιο ρεαλιστικοί στόχοι : «Θεωρώ ότι είναι αναγκαία εεε γιατί όταν αξιολογώ αυτό που κάνω, ανακαλύπτω τι δεν έκανα σωστά, ποια ήταν τα εμπόδια ,τι έπρεπε να προβλέψω πως μπορούσα να κινηθώ για να πετύχω καλύτερα αποτελέσματα, να είμαι πιο αποτελεσματικός στο έργο μου

και διαπιστώνοντας ποια ήταν τα εμπόδια που συνάντησα να προσπαθήσω ώστε την επόμενη φορά να μην υπάρχουν αυτά. Προγραμματίσω καλύτερα και επίσης βάζω και πιο ρεαλιστικούς στόχους κάθε φορά και... αποφεύγω κάποια εμπόδια που θα με δυσκόλευαν στο να πετύχω τους στόχους μου. Αποκτώ μια εμπειρία» (εκπ.7).

Ενδιαφέρουσα ήταν η άποψη εκπαιδευτικού που υποστηρίζει πως η αξιολόγηση αναγνωρίζει τον σημαντικό ρόλο των εκπαιδευτικών τους βοηθά να νιώσουν επαγγελματίες, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες ενώ παράλληλα συμβάλλει και στη δημιουργία κλίματος συνεργασίας : «*Νομίζω ότι είναι σημαντική γιατί αναγνωρίζει τον σημαντικό ρόλο των εκπαιδευτικών, ... είναι σημαντικό ,ότι τους βοηθά να νιώσουν ότι είναι επαγγελματίες, τους παρέχει τη δυνατότητα να κρίνουν οι ίδιοι το έργο τους και να αναλάβουν πρωτοβουλίες και για να περάσουμε και σε ένα άλλο κομμάτι βοηθάει και σε μία δημιουργία κλίματος συνεργασίας μέσα στη σχολική μονάδα»*(εκπ.5).

Όταν κλήθηκαν να επιλέξουν ανάμεσα στην αυτοαξιολόγηση την εξωτερική αξιολόγηση και καμία αξιολόγηση, η πλειονότητα έκλινε στην αυτοαξιολόγηση, τρεις προτίμησαν συνδυασμό εσωτερικής και εξωτερικής ενώ μια άλλη καμία αξιολόγηση. Προτιμούν την εσωτερική αξιολόγηση γιατί οδηγεί στην αυτοβελτίωση και βοηθά στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία : «*Πιστεύω ότι αυτοαξιολόγηση, βοηθάει για όλους τους προηγούμενους λόγους που ανέφερα και επιπλέον γιατί.... εκτός από την βελτίωση ..της διδασκαλίας και τη βελτίωση της μάθησης.... βοηθάει και στο άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία»* (εκπ.5).

Ωστόσο διαφωνούν με την εξωτερική αξιολόγηση καθώς θεωρούν ότι προκαλεί φόβο, άγχος και έχει τιμωρητικό χαρακτήρα : «*Γιατί η εξωτερική αξιολόγηση δημιουργεί ένα άγχος και ένα φόβο στους εκπαιδευτικούς. Δεν τους βοηθάει να βελτιωθούν οι ίδιοι ούτε να συνεργαστούν με τους άλλους εκπαιδευτικούς και στην ουσία αυτό που στο τέλος αυτό που διαμορφώνεται είναι μία ψευδή και άδικη εικόνα για το σχολείο μέσα από την εξωτερική αξιολόγηση .Ενώ αντίθετα πιστεύω ότι η αυτόαξιολόγηση ισορροπεί όλους τους όσους εμπλέκονται στη σχολική μονάδα και τους βοηθάει .Και το βασικό είναι ότι το εκπαιδευτικό έργο δεν κρίνεται από κάποιον αξιολογητή που έρχεται από έξω για να επιβλέψει. Αλλά οι εκπαιδευτικοί και όλοι όσοι συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία εντοπίζουν βλέπουν τα ίδια τους τα λάθη και τις αδυναμίες τους και ενεργοποιούνται για να λύσουν τα προβλήματα αυτά. Σίγουρα αυτοαξιολόγηση»* (εκπ.3).Ακόμα είναι ένας μηχανισμός γραφειοκρατικού διοικητικού ελέγχου που προσβάλλει την ατομικότητα και περιορίζει την δημιουργικότητα και τη δράση: «*Ενώ κατά τη γνώμη μου η αξιολόγηση είναι ένας μηχανισμός εξωτερική είναι*

ένας μηχανισμός του γραφειοκρατικού και διοικητικού ελέγχου και προσβάλλει την ατομικότητα του εκπαιδευτικού και περιορίζει η δημιουργικότητά του και τη δράση του» (εκπ.5).

Κάποιοι ,όπως προείπαμε, προτείνουν ένα συνδυασμό, γιατί έτσι διασταυρώνονται τα αποτελέσματα και είναι πιο αποτελεσματικός. Ωστόσο θέτουν προϋποθέσεις για τον εξωτερικό αξιολογητή : «Εγώ θεωρώ ότι πρέπει να υπάρχει ένας συνδυασμός της αυτοαξιολόγησης και της εξωτερικής αξιολόγησης από έναν φορέα ...εεεε κοντά στο σχολείο. Να μην έρθει κάποιος όμιλος τεχνοκρατών που να μας κρίνει με βάση τα μοντέλα του ΟΟΣΑ. Αυτό δεν θα το ήθελα. Θεωρώ ότι η εσωτερική αξιολόγηση είναι αυτή που θα έχει τα μεγαλύτερα οφέλη για την εκπαιδευτική μονάδα γιατί αυτοί που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική μονάδα γνωρίζουν εκ των έσω, τις... τα δυνατά σημεία της εκπαιδευτικής μονάδας αλλά και τις αδυναμίες. Φυσικά αυτό προϋποθέτει ότι είμαστε ειλικρινείς με τους εαυτούς μας και τους... με αυτό που έχουμε να αξιολογήσουμε. Αυτό... η εσωτερική αξιολόγηση σε συνδυασμό με την με την.... η εσωτερική αξιολόγηση συνδυασμό με την εξωτερική αξιολόγηση από τον σχολικό σύμβουλο... από το σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων... πιστεύω ότι θα μας θα μας προχωρήσει μπροστά, θα μας κάνει καλύτερους» (εκπ.4).

Τέλος διατυπώθηκε και η άποψη καμία αξιολόγηση διότι ο όρος αυτοαξιολόγηση είναι ψευδής ,αφού δεν πραγματοποιείται από τους σχεδιαστές της, η ελληνική πραγματικότητα είναι ιδιαίτερη ενώ οι διευθυντές και οι δάσκαλοι καλούνται να εκπληρώνουν αυτοσχεδιάζοντας έχοντας επωμιστεί δυσανάλογες αρμοδιότητες: «Όπως είπα και νωρίτερα η αυτοαξιολόγηση για μένα δεν είναι ορθή ... διότι άλλοι βάζουν τους στόχους, άλλοι βάζουν τις προϋποθέσεις και πρέπει να κληθεί μετά αυτός που πρέπει να τα εκπληρώσει ,να τα αξιολογήσει. Με βρίσκει αντίθετη. Αξιολόγηση ναι, εφόσον έχουν καλυφθεί και συντρέχουν όλα ,όλες οι απαραίτητες προϋποθέσεις και γιατί.: Σήμερα τόσο ο δάσκαλος όσο και ο διευθυντής καλούνται να καλύψουν ανάγκες της σχολικής μονάδας πέραν των... της αρμοδιότητάς τους. Άρα δεν το βρίσκω σωστό να αξιολογείται, έχοντας φορτωθεί αρμοδιότητες που δεν του ανήκουν. Επίσης... οι ιδιαιτερότητες που έχει η Ελληνική πραγματικότητα, εεεε ο τρόπος που λειτουργεί το σχολείο, τα εφόδια που έχει, όλη η σχολική μονάδα, οι διευθυντές και οι δάσκαλοι ,και κτιριακά και υλικοτεχνικά και ακόμα -ακόμη και ανάλογα με την τοποθεσία ,στο αν βρίσκεται σε ορεινή περιοχή είσαι σε οποιαδήποτε άλλη, δεν βοηθούν στο εκπληρώνονται στόχοι Παιδαγωγικής, στο εκπληρώνονται μακροχρόνιοι στόχοι. Για αυτό η αξιολόγηση θα έπρεπε να γίνει εφόσον λυθούν μία σειρά ζητημάτων. Όσο αυτά δεν λύνονται και απλά ζητούνε από τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές να εκπληρώνουν ,αυτοσχεδιάζοντας πράγματα, δεν θεωρώ ότι πρέπει να γίνεται αξιολόγηση» (εκπ.6).Εντούτοις διευκρίνισε σε

σχετική ερώτηση πως θα συμφωνούσε και με την αξιολόγηση και την αυτοαξιολόγηση εάν οι ίδιοι οι αξιολογούμενοι έθεταν τους στόχους και τους σκοπούς.

Πίνακας 6.7 Αντιδράσεις των εκπαιδευτικών κατά την «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου - Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης 2013-2014»

Αντιδράσεις εκπαιδευτικών Είδος αντιδράσεων και τομείς	ΑΝΤΠΟΛ ΑΡΣΥΣΥΝΟΡ ΦΟΚΑΤΗΓ ΦΟΣΥΕΠΟΙ ΦΟΜΙΑΠΑΝ ΥΠΟΧΣΥΜ ΑΝΠΕΡΑΥΤ	ΑΝΤΠΟΛ ΦΟΔΙΣΚΥΡ ΑΡΦΟΤΡΑΓ ΦΟΧΡΑΠ ΥΠΟΧΣΥΜ	ΑΝΤΠΟΛ ΦΟΑΓΑΝΚΑ ΥΠΟΧΣΥΜ ΑΝΓΙΑΟΛΑ	ΑΝΤΠΟΛ ΑΡΣΥΣΥΝΟΡ ΥΠΟΧΣΥΜ ΑΝΑΞΥΠΚΥ	ΑΝΤΠΟΛ ΦΟΑΓΑΝΚΑ ΣΕΝΜΗΞΕ ΥΠΟΧΣΥΜ ΑΝΓΙΑΟΛΑ	ΑΝΤΠΟΛ ΦΟΔΙΣΚΥΡ ΣΕΝΜΗΞΕ ΑΡΦΟΤΡΑΓ Σ ΦΟΑΓΑΝΚ Α ΦΟΤΙΜ	ΚΑΑΝΤ ΕΝΕΣΥΜ ΚΑΕΜΠ ΥΠΠΡΟΣΔ ΔΙΑ ΠΡΟΔΧΡΑ Π	ΑΝΤΠΟΛ ΑΝΕΛΕΝΠΡ ΔΗΜΕΝΤΣΜ ΑΝΑΙΦΕΝ ΑΝΧΡΚΑΧ ΑΝΓΙΑΟΛΑ
Αιτίες αντιδράσεων	ΣΥΒΕΥΑΠΑΞ ΕΛΕΜΠΟΕΚ	ΑΚΧΡΠΙΜΝ ΠΡΩΤΟΓΔΙΑΔ	ΕΛΕΜΠΟΕΚ ΠΡΩΤΟΓΔΙΑΔ ΕΛΕΙΚΟΥΑΞ ΕΛΤΕΧΝΕΦ ΕΛΕΠΙΜΕΚΠ ΜΗΕΞΣΥΑ ΑΥΤΠΡΑΡΣ	ΑΝΤΑΝΤ ΙΔΑΙΕΝΚΜΑΞ ΠΑΙΑΝΤΚΥ ΠΤΥΟΑΞ ΑΡΑΠΚΑΙ	ΕΛΕΠΙΜΕΚΠ	ΑΠΟΣΣΤΟ ΑΓΑΝΑΣΣΤ		ΑΠΟΣΣΤΟ= ΕΛΣΕΜΠΛ ΑΝΤΑΠΔ ΠΡΩΤΟΓ ΔΙΑΔ
Προϋποθέσεις	ΕΛΠΡΟΥΠ ΕΛΠΡΟΕΤ ΚΛΔΥ	ΕΛΠΡΟΥΠ ΕΛΚΟΥΠΦ	ΕΛΠΡΟΥΠ ΕΛΕΝΗΜ ΕΠΙΦΕΝΣΥ ΚΛΦΟΑΔΥ ΕΚΠΑΝΕΤ	ΕΛΠΡΟΥΠ ΚΕΝΣΥΜΔΙ ΠΙΕΣΤΣΥ ΔΙΣΑΜΔΙΑ	ΕΛΠΡΟΥΠ ΕΛΕΝΗΜ ΕΛΣΥΝΕΚΠ	ΕΛΠΡΟΥΠ ΚΛΦΟΑΔΥ Σ ΜΙΜΑΛΣΜ ΥΠΓΕΝΑΣΑ Φ ΕΚΠΑΝΕΤ ΕΛΕΠΙΜΕΚ Π	ΥΠΙΜΠΟΥ ΦΟ ΔΕΝΥΠΦ Ο ΜΗΕΜΧΡ ΑΠ ΕΙΔΣΔΑΝ	ΕΛΠΡΟΥΠ ΕΛΠΡΟΕΤ ΕΛΕΝΗΜ ΕΛΚΟΥΠΦ ΕΚΠΑΝΙΔ
Αποτέλεσμα	ΕΠΠΚΑΑ ΕΚΕΜΧΑΧΑ ΑΥΤΜΗΓΕΝ ΚΟΥΕΠΕΡ	ΥΠΕΝΥΠΣΜ ΑΠΧΩΣΥΝ ΘΕΣΑΤΟΝ ΕΚΕΜΧΑΧΑ	ΕΦΓΡΔΙΕΕΠ ΕΚΕΜΧΑΧΑ ΕΠΠΓΤΛΙΚΥΠ ΑΝΑΚΣΤΑΜ	ΕΚΕΜΧΑΧΑ ΑΠΕΓΧΑΕΑ ΑΙΧΣΤΕΚΠ ΑΠΕΔΙΣΚΑ	<i>ΕΚΕΜΧΑΧΑ</i>	ΑΝΤΕΠΙΚΟ Λ ΕΚΘ ΙΔΕ	ΑΠΧΩΣΥ Ν ΣΥΜΔΙΑΚ Ε	ΕΠΠΚΑΑ ΥΠΕΝΥΠΣΜ

Το δεύτερο ερευνητικό μας ερώτημα αναφέρονταν στις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών κατά την «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου -Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης 2013-2014».Στη σχετική ερώτηση διαπιστώσαμε από τη συντριπτική πλειοψηφία ότι οι αντιδράσεις ήταν πολλές και εφαρμόστηκε αφού έγινε υποχρεωτική από το υπουργείο: *«Ήταν μία διαδικασία ... γραφειοκρατική, καθαρά τυπολατρική που έγινε προσπάθεια να επιβληθεί ... από πάνω, από το υπουργείο με το νομοθετικό πλαίσιο και στη συνέχεια από τις διευθύνσεις και τους διευθυντές των αντίστοιχων σχολείων .Στην στη συνέχεια ολοκληρώθηκε η συγκεκριμένη διαδικασία με πολλές αντιδράσεις, αλλά ποτέ, μα ποτέ δεν έγινε κομμάτι της εκπαιδευτικής κοινότητας και ποτέ μα ποτέ επίσης δεν είχαμε feedback, επιστροφή των συμπερασμάτων που βγήκαν από αυτήν την διαδικασία. Είναι ως μη γενόμενη, είναι στην ουσία... εκτός από την κούραση και το γραφειοκρατικό κομμάτι που η επιπλέον δουλειά που μας έμεινε»(εκπ.1).* Μόλις μια εκπαιδευτικός δήλωσε καμία αντίδραση: *«Αντιδράσεις δεν υπήρχαν, υπήρχαν όμως προσδοκίες.... για το ότι τα αποτελέσματα αυτά θα αξιοποιηθούν, κάτι το οποίο... για την βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου αλλά δυστυχώς... κάτι τέτοιο δεν είδαμε » (εκπ.6).*

Υπήρχαν καταρχάς αντιδράσεις λόγω των συνδικαλιστικών οργανώσεων που σχετίζονταν με απολύσεις, κατηγοριοποιήσεις σχολείων, σύνδεση με τα οικονομικά: *«Κυρίως οι αντιδράσεις που... είχαμε από την ,τις συνδικαλιστικές μας ενώσεις βρισκόταν στις... όχι στον ίδιο το θεσμό της αξιολόγησης της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας ,όσο στους ποσοτικούς δείκτες και στην... έμμεση κατηγοριοποίηση μέσα από αυτή τη διαδικασία των σχολείων. Υπάρχει, υπήρχε το διεθνές προηγούμενο της διαδικασίας αυτής στα σχολεία των Ηνωμένων Πολιτειών, η σύνδεση των επιδόσεων του σχολείου οικονομικά με την οικονομική στήριξη των σχολείων που οδήγησε το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα στις Ηνωμένες Πολιτείες σε καταβράθρωση και το κλείσιμο παρά πολλών σχολείων. Επίσης, αν σκεφτούμε, ότι εκείνη την εποχή γινόταν μία συζήτηση για την αξιολόγηση των δημοσίων υπαλλήλων συνολικότερα, με χαρακτηρισμούς: καλός, λίαν καλός, άριστος και τα λοιπά που θα οδηγούσε σε σύνδεση με τους μισθούς ή με τις απολύσεις με συγκεκριμένα ποσοστά και τα λοιπά όλο αυτό δημιούργησε κλίμα αναξιοπιστίας του θεσμού»(εκπ.1).*

Παρόμοιες ήταν οι αντιδράσεις και άλλων εκπαιδευτικών που βίωσαν αρνητικά συναισθήματα : *«Σίγουρα μου δημιούργησε πολύ άγχος. Στα ελληνικά σχολεία δεν υπήρξε η κουλτούρα της αξιολόγησης ήταν κάτι καινούργιο και πρωτόγνωρο. Γιατί δημιούργησε τόσο σε μένα όσο και στους συναδέλφους μου άγχος ,ανασφάλεια, καχυποψία ,φόβο για το τι ακριβώς κρύβεται πίσω από την αυτοαξιολόγηση» (εκπ.3)* Χαρακτηριστική είναι η αντίδραση εκπαιδευτικού που ένιωσε φόβο και δυσαρέσκεια για τυχόν κυρώσεις, για το πώς θα

χρησιμοποιηθούν, ακόμη και τρόμο γιατί δεν γνώριζε τους σκοπούς: «Αχ! Όπως σας είπα προηγουμένως εγώ το βίωσα... τρομοκρατημένος γιατί ήμουν οργανικά υπεράριθμος στη δευτεροβάθμια οπότε υπέστη απόσπαση, συγγνώμη όχι απόσπαση μετάταξη ,στην Πρωτοβάθμια και φοβήθηκα πάρα πολύ. Ακόμα και για την μονιμότητά μου δηλαδή είχε αρχίσει να αμφισβητεί τη μονιμότητα των δημοσίων υπαλλήλων οπότε όταν ήρθα στην Πρωτοβάθμια και ξαφνικά άρχισαν να βγουν οι αξιολογήσεις και πολύ φοβήθηκα ότι ήταν ένας τρόπος να δούνε ποιοι είναι βασικοί, ποιοι δεν είναι απαραίτητοι και τελικά δεν χρειάζονται και άρα θα πρέπει να πάρουμε τον δρόμο της απόλυσης. Οπότε πραγματικά ήμουνα πολύ αρνητικός και έντρομος και νομίζω ότι και οι συνάδελφοι και αυτοί το αντιμετώπιζαν με κάποιον φόβο γιατί δεν ξέραν ποιος είναι ο σκοπός και στόχος αυτής της αξιολόγησης» (εκπ.2).

Επίσης κατατέθηκε το στοιχείο του αιφνιδιασμού σε συνδυασμό με την έλλειψη ενημέρωσης που δημιούργησε ένταση στους συλλόγους διδασκόντων : «...αρχικά η αντίδρασή μου ήταν αρνητική. Όπως και των περισσότερων συναδέλφων μου και αυτό εξαιτίας του ότι δεν υπήρχε ενημέρωση, η προηγούμενη ενημέρωση, προετοιμασία. Ήταν μια ενέργεια που μας αιφνιδίασε. Δεν είμαστε προετοιμασμένοι για να το αντιμετωπίσουμε την όλη διαδικασία. Δεν γνωρίζαμε πού αποσκοπούσε αυτό είναι... γενικά δεν υπήρχε ενημέρωση σαφής ενημέρωση μα καμία ενημέρωση στην ουσία.... Οι αντιδράσεις προέκυψαν και ως προς τον θεσμό και ως προς την διαδικασία. Από την στιγμή που εμφανίστηκε κάτι σαν θεσμός από την στιγμή που δεν ήμασταν ενήμεροι φυσιολογικό ήταν να ξεκινήσουν αντιδράσεις να προκαλέσει αντιδράσεις. Και η όλη διαδικασία διεξήχθη επίσης με ένταση χωρίς να θέλουμε κανέναν... να θέλει να πάρει την πρωτοβουλία να δημιουργηθούν οι ομάδες που μας ζητούσαν να δημιουργήσουμε. Και όταν δεν υπάρχει ενημέρωση σαφής ενημέρωση για μία διαδικασία είναι φυσικό να υπάρχει καχυποψία και έτσι χρονοτριβήσαμε και υπήρχε γενικά μία ένταση ως προς το όλο θέμα» (εκπ.8).

Αξίζει να σημειωθεί και η μαρτυρία εκπαιδευτικού που καταθέτει τα ακόλουθα: «Εκείνη η χρονιά ήταν μία ιδιαίτερη χρόνια. Όλοι μιλούσαν για την αξιολόγηση για την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας. Ο σχολικός σύμβουλος επέμενε πάρα πολύ. Μας πίεσε θα έλεγα και... θύμωσε έπειτα με την αντίδρασή μας. Με τη στάση εργασίας που κηρύχθηκε από τον Σύλλογο διδασκόντων και την άρνηση μας να συμμετέχουμε. Μας έφερε προ τετελεσμένων γεγονότων και αναγκαστήκαμε έπειτα να συμμετέχουμε... και η συμμετοχή μας ήταν... κάτι σαν παρωδία. Δηλαδή συμμετείχαμε αλλά δεν συμμετείχαμε με την... με την καρδιά μας θα έλεγα. Συμπληρώσαμε εκείνα τα έντυπα . Σε αυτό ήταν σύμφωνοι, ήταν ομόφωνη απόφαση του συλλόγου διδασκόντων. Συμπληρώσαμε εκείνα τα έντυπα, συζητήσαμε λίγο μεταξύ μας και αυτό ήταν όλο. Δηλαδή προσπαθήσαμε να δώσουμε

και εμείς το έντυπο συμπληρωμένο χωρίς να εμπλακούμε πάρα πολύ. Η προσωπική μου στάση ήταν εεε... ουδέτερη. Ήμουν και καινούργια στο συγκεκριμένο σχολείο... Εγώ υποστήριζα αυτό που υποστηρίζω και τώρα ότι δεν γίνεται να συμμετέχουμε έτσι. Πρέπει να εμπλακούμε, πρέπει να το συζητήσουμε ,πρέπει να δούμε πού συμφωνούμε και πού διαφωνούμε και να πούμε την άποψή μας με σθένος. Υπήρχαν κάποιοι οι οποίοι δεν ήθελαν καθόλου να συμμετέχουν και στο τέλος νομίζω ότι βρέθηκε αυτή η μέση λύση. Γιατί δεν ξέρω κατά πόσο βοήθησε»(εκπ.4).

Σε πλήρη αντιδιαστολή με όλα τα παραπάνω κατατέθηκε μια και μοναδική θετική εμπειρία : «Ως εκπαιδευτικός λοιπόν εεε πίστευα στην αυτοαξιολόγηση .Επειδή πίστευα στην αυτοαξιολόγηση λοιπόν συμμετείχα ενεργά .Εεεε ήμουν σε μία ομάδα η οποία είχε αναλάβει και ένα τομέα. Είχαμε χωριστεί σε ομαδούλες και δουλέψαμε οι εκπαιδευτικοί το κομμάτι ..ο καθένας το δικό του. Ήταν μία καλή εμπειρία δεν είχαμε προβλήματα επειδή ήμασταν όλοι... συμφωνούσαμε με το πώς έπρεπε να δουλέψουμε και ότι έπρεπε να γίνει αυτό» (εκπ.7).

Οι αντιδράσεις αφορούσαν κατά την πλειονότητα όλους τους τομείς :«Και για το θεσμό. Ήταν κάτι πρωτόγνωρο όπως είπα και προηγουμένως. Αφορούσαν όμως ότι και τον τρόπο εφαρμογής. Επιχειρήθηκε να εφαρμοστεί εν μέσω αντιδράσεων ,τόσο από τη ΔΟΕ όσο και από την ΟΛΜΕ, χωρίς να έχει προηγηθεί καμία αποδοχή και συμφωνία από τα συνδικαλιστικά όργανα. Εφαρμόστηκε χωρίς καμία ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Το μόνο που έγινε ήταν μία επιφανειακή ενημέρωση από το Σχολικό Σύμβουλο στα σχολεία, όπου ο σύλλογος διδασκόντων το επέτρεψε.» (εκπ.3). «Και στον θεσμό υπήρχε η αντίδραση ενάντια στην αξιολόγηση. Η αντίδραση ενάντια στην στάση του Συμβουλίου που εκείνη τη στιγμή εκπροσωπούσε την πολιτική ηγεσία..... το Υπουργείο... και το κόμμα... που τέλος πάντων κυβερνούσε ...Αλλά υπήρχαν αντιδράσεις και απέναντι στον τρόπο με τον οποίο εξελισσόταν. Δηλαδή το ότι έπρεπε να αξιολογήσουμε το κτίριο, να γράψουμε στην... για την υλικοτεχνική υποδομή, για την στάση του διευθυντή, για όλα αυτά που έπρεπε να συμπληρώσουμε σε εκείνα τα έντυπα»(εκπ.4).

Ως αίτια των αντιδράσεων το ένα τρίτο των συνεντευξιαζόμενων ανέφεραν ότι ήταν μια πρωτόγνωρη διαδικασία και δύο εξ αυτών τόνισαν πως δεν υπήρχε εμπιστοσύνη προς την πολιτεία για την χρήση των αποτελεσμάτων. Μια εξ αυτών πρόσθεσε αρχικά την έλλειψη συναίνεσης των εκπαιδευτικών, κουλτούρας αξιολόγησης, τεχνογνωσίας, επιμόρφωσης, ενώ τόνισε ότι η αυτοαξιολόγηση είναι προάγγελος της αξιολόγησης του εκπαιδευτικών αλλά και της κατηγοριοποίησης των σχολείων : «Η βασική αιτία είναι ότι επιχειρήσαν και να εφαρμοστεί χωρίς να έχει εξασφαλιστεί η συναίνεση. Υπήρξε μεγάλη αντίδραση από τα συνδικαλιστικά όργανα και δεν υπήρξε καμία σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ πολιτείας και εκπαιδευτικών. Δεν υπήρξε ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στον τρόπο

εισαγωγής της. Δεν έχουμε την κουλτούρα και την τεχνογνωσία της αξιολόγησης και δεν έγινε και τίποτα για να την αποκτήσουμε. Νομίζω ότι υπήρξε ο φόβος ότι η αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας έγινε για να προετοιμάσει το έδαφος για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και όλα όσα θα μπορούσε να επιφέρει όπως ήταν κατηγοριοποίηση των σχολείων και άλλες πολλές αρνητικές σκέψεις που έγιναν κατά τη διεξαγωγή της αυτοαξιολόγησης(εκπ.3). Ένας από τους άνωθεν εκπαιδευτικούς έβαλε και την παράμετρο της ακατάλληλης χρονικής περιόδου: «θεωρώ ότι το timing, τη στιγμή δηλαδή που έγινε μετά την οικονομική κρίση και με όλα αυτά που γίνονται στο δημόσιο τομέα, εεεε.. δημιουργούσαν αυτήν την ιδέα» (εκπ.2).

Σε διαφορετική κατεύθυνση κινήθηκε η εκπαιδευτικός που θεωρεί πως αιτία ήταν οι αντιδράσεις για τις αντιδράσεις, ιδεολογικά, πολιτικά αίτια, η αυθεντία και η άρνηση σε κάθε καινοτομία: «Να σας πω. Εγώ πιστεύω ότι υπήρχαν αντιδράσεις για τις αντιδράσεις. Δηλαδή, υπήρχαν κάποιοι συνάδελφοι οι οποίοι ήταν κατά της συγκεκριμένης πολιτικής ηγεσίας, κατά της συγκεκριμένης κυβέρνησης και ήθελαν να δείξουν την αντίδραση του έτσι. Υπήρχαν άλλοι οι οποίοι ήταν κατά κάθε μορφής αξιολόγησης και δεν ήθελαν ...δεν ήθελαν να βοηθήσουν, δεν ήθελαν να δώσουν... κανέναν ...καμία υποστήριξη σε αυτό το... σε αυτό το σχέδιο .Υπήρχαν άλλοι οι οποίοι είχαν την άποψη ότι... εγώ έχω αξιολογηθεί έχω πάρει το πτυχίο μου και άρα δεν θα μου πει κανείς πώς θα κάνω τη δουλειά μου τέλος. Λίγο από όλα νομίζω ότι υπήρχαν. Αυτές ήταν οι κυριότερες στάσεις»(εκπ.4).

Όσο αφορά την ύπαρξη προϋποθέσεων κατά τη διεξαγωγή της αυτοαξιολόγησης η απάντηση κατά γενική ομολογία ήταν αρνητική. Πρώτα από όλα ήταν μια πρωτόγνωρη εμπειρία ,υπήρχε έλλειψη προετοιμασίας ,κουλτούρας , έλλειψη εμπιστοσύνης : «Δημιουργία κουλτούρας σίγουρα δεν υπήρχε με τίποτα γιατί δεν έχει υπάρξει στο προηγούμενο αξιολόγηση. Εμπιστοσύνη σας είπα και το timing ήταν τέτοιο που δεν νομίζω ότι η υπήρχε εμπιστοσύνη και ακριβώς αυτό ήταν που αμφισβητούσε και τους στόχους. Μπορεί δηλαδή να δόθηκαν οι στόχοι αλλά κανένας δεν είχε εμπιστοσύνη στο υπουργείο όταν τους έδωσε ότι ήταν αυτή οι πραγματικοί στόχοι. Όλοι πίστευαν ότι κάτι κρύβεται πίσω από αυτό»(εκπ.2) συνεργατικού πνεύματος: «Αυτό σας λέω, ότι δεν υπήρχαν αυτά. Υπήρχε ελλιπής ενημέρωση ,υπήρχε έλλειψη συνεργασίας μεταξύ μας, οπότε όλο αυτό δημιούργησε μία πολύ μεγάλη ένταση όλο όσο διάστημα δουλεύαμε τους δείκτες»(εκπ.5),έλλειψη ενημέρωσης από όλους, αλλά και αιχμές για στελέχη της εκπαίδευσης : «Όχι δεν υπήρχε τίποτα από όλα αυτά. Δεν συζητήθηκε καθόλου στον σύλλογο διδασκόντων όλο αυτό το νομοσχέδιο και όλο αυτό το σχέδιο. Δεν μιλήσαμε καθόλου για τους... για το τι είναι η αξιολόγηση ,ποιος είναι ο σκοπός της, ποιοι είναι οι στόχοι. Δεν υπήρχε καμία ενημέρωση. Όχι,.. ούτε από τον σύμβουλο ο οποίος επέμενε τόσο πολύ και πίεζε, αλλά ούτε και από τον διευθυντή. Δηλαδή θεωρώ ότι τόσο ο... ο σύμβουλος, δεν

ξέρω για ποιο λόγο το έκανε. Ο διευθυντής δεν ήθελε... ήταν ένας τρόπος για να σαμποτάρει την όλη διαδικασία νομίζω. Άρα αυτά που γνωρίζαμε ήταν...»(εκπ.4) υπήρχε κλίμα δυσπιστίας, φόβου, άγχους, ενώ οι εκπαιδευτικοί ήταν ανίδεοι και ανέτοιμοι: «δεν υπήρξε καμία προϋπόθεση για την αποτελεσματική υλοποίηση της. Επιχειρήθηκε από το από πάνω χωρίς καμία συναίνεση ενημέρωση ,δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης. Αντίθετα δημιούργησε κλίμα φόβου και άγχους κυρίως λόγω των αντιδράσεων .Οι εκπαιδευτικοί δεν ήμασταν έτοιμοι να την εφαρμόσουμε.»(εκπ.3.) Επιπλέον υπήρχε μια γενική ασάφεια: « και επίσης ήταν και λίγο στα τυφλά .Περιμέναμε να κάνει κάποιος κάτι, να τον μιμηθούμε, να τον ακολουθήσουμε, να αλλάξουμε κάτι και να συμπληρώσουμε. Ρωτούσαμε συναδέλφους από άλλα σχολεία. Υπήρχε ένα... γενικό... μία ασάφεια»(εκπ.6).

Λίγο διαφοροποιείται η εκπαιδευτικός που καταθέτει ότι υπήρχε και μεν δεν είχε γίνει καμία επιμόρφωση αλλά υπήρχε κάποιες κατευθύνσεις: «Η αλήθεια είναι ότι δεν είχε προηγηθεί κάποια επιμόρφωση. Όσον αφορά τους στόχους δεν γνωρίζαμε και πολλά πράγματα. Υπήρχε όμως ένας μπούσουλας, υπήρχε και μία φόρμα η οποία μας κατεύθυνε στο ποιου τομείς κυρίως θα έπρεπε να εστιάσουμε. Οπότε Ακολουθώντας αυτή την φόρμα εεε.. κάναμε αυτό που θεωρούσαμε ότι έπρεπε να κάνουμε»(εκπ.7).

Και το αποτέλεσμα ήταν αρνητικό : «Επιβλήθηκε από πάνω και για αυτό το αποτέλεσμα νομίζω ότι ήταν αρνητικό»(εκπ.1).Εφαρμόστηκε υποχρεωτικά από όλες τις σχολικές μονάδες: «Τα περισσότερα σχολεία κάνανε υπακοή στην επιταγή του υπουργείου για αυτοαξιολόγηση .Δρομολογήθηκαν λοιπόν κάποια πράγματα αλλά νομίζω ότι τελικά τα οποία αποτελέσματα κατάφεραν και βγήκα στη σχολική μονάδα δεν είχαν συνέχεια. Δηλαδή δεν αξιολογήθηκαν, δεν δόθηκε καμία συνέχεια, κάπου χάθηκε γιατί ατόνησε είχε ο θεσμός τώρα»(εκπ.2) γραφειοκρατικά, διεκπεραιωτικά, επιφανειακά και έμεινε εκεί χωρίς συνέχεια πράγμα που ανακούφισε την εκπαιδευτική κοινότητα: «Την εφαρμόσαμε γραφειοκρατικά ,την εφαρμόσαμε διεκπεραιωτικά και επιφανειακά. Επικεντρωθήκαμε κυρίως στην υλικοτεχνική υποδομή το σχολείο και τελικά ανακουφιστήκαμε την επόμενη σχολική χρονιά που δεν εφαρμόστηκε και έμεινε στα χαρτιά»(εκπ.3).Χαρακτηριστική είναι η αποτύπωση εκπαιδευτικού που μιλάει για διαδικασία αντιγραφής- επικόλλησης : «Το αποτέλεσμα για μένα ήταν ένα ωραιότατο copy-paste ,μία πολύ ωραία Έκθεση Ιδεών, η οποία έγινε με βάση το τι θέλουμε να διαβάσουμε από την έκθεση μας ώστε να είμαστε όλοι ευχαριστημένοι» (εκπ.6).Μάλιστα μεγάλη αποτυχία και απαισιοδοξία για μελλοντική εφαρμογή καταγγέλλεται από συνεντευξιαζόμενη λέγοντας: «Δεν ξέρω. Αυτό είναι αυτό ήταν νομίζω το μεγαλύτερο ...εδώ ήταν μεγαλύτερη ένδειξη της αποτυχίας όλου αυτού του εγχειρήματος. Εγώ προσωπικά δεν ενημερώθηκα για το αποτέλεσμα και δεν ξέρω νομίζω ότι σε κανένα σχόλιο δεν

ενημερώθηκαν για το αποτέλεσμα .Και αυτό αυτή ακριβώς η εμπειρία μας κάνει τόσο διστακτικούς και καχύποπτους απέναντι σε οποιαδήποτε μελλοντική»(εκπ.4).

Ωστόσο παρόλο που δεν αξιοποιήθηκαν τα αποτελέσματα η όλη εμπλοκή σε μια διαδικασία αποφέρει κέρδος διατυπώθηκε επίσης: «... εγώ θα πω ότι τα αποτελέσματα δεν αξιοποιήθηκαν. Αυτό κατάλαβα εγώ και αυτό ένιωσα εγώ. Από την άλλη όμως θεωρώ υποσυνείδητα ότι η όλη αυτή η διαδικασία της αξιολόγησης μας προβληματίζει ως άτομα. Όταν λοιπόν αυτοαξιολογείς το έργο σου και μόνο που διαβάζεις τα ερωτήματα μπαίνεις σε μία διαδικασία προβληματισμού: ότι εγώ είχα τώρα ...αυτόν τον στόχο τον πέτυχα, εγώ έπρεπε να κάνω αυτό και αυτό και αυτό ,να συνεργαστώ ας πούμε με τους γονείς περισσότερο, έπρεπε να κάνω το ένα έπρεπε να κάνω το άλλο. Μπαίνεις σε μία διαδικασία από μόνος σου υποσυνείδητα αξιολόγησης αυτού που έχεις κάνει και θεωρώ ότι αυτό είναι απαραίτητο. Όσο και να θεωρείται αυτονόητο είναι διαφορετικά όταν είναι οργανωμένο το πλαίσιο και όταν ας πούμε σε κάθε υπόθεμα κάθεται και αναρωτιέσαι και λες ας πούμε αυτό το έκανα ,αυτό το έκανα ,εδώ θα μπορούσα να κάνω κάτι άλλο και μόνο λοιπόν που μπαίνουμε σε αυτή την διαδικασία της αυτοερώτησης θεωρώ ότι έχουμε κάποιο κέρδος»(εκπ.7).

Πίνακας 6.8 Η προοπτική της «Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου -Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης»

Ετοιμότητα σχολικής μονάδας για επαναεφαρμογή του μέτρου	ΙΚΑΠΦΚΠΡ ΠΙΘΑΝΤ	ΚΧΡΠΕΤ ΩΡΚΟΙΕΥΕΔ	ΙΚΑΠΦΚΠΡ ΞΙΔΣΥΦΑΓΑΚ	ΦΟΝΕΑΝ ΑΚΛΙΓΥΠ	ΕΦΧΑΣΠΕ	ΣΜΑΝΕΤ ΔΙΧΕΦΠΡΠ ΕΙ ΔΙΜΗΗΓΕΤ ΒΟΜΕΚΠΠ Ρ ΑΠΧΚΙΝΕΠ ΠΡΩΡΚΑ ΑΥΑΠΕΥΕ Λ	ΣΜΑΝΕΤ ΒΟΚΑΤΑ Ξ ΕΤΚΑΤΖΗ	ΣΜΑΝΕΤ ΠΡΕΜΙΔ
Προϋποθέσεις για επαναεφαρμογή του μέτρου	ΠΡΟΔΥΠ ΑΝΝΠΛΣΤ	ΒΠΡΟΚΑΤ ΓΕΝΕΝΑΥΤ	ΠΡΟΔΥΠ ΠΡΑΠΣΥΕΚ ΠΡΚΟΥΑΞ ΒΕΧΡΗΑΠ	ΕΝΗΜΔΙΕΥ ΕΝΗΜΕΚΠ ΠΡΚΟΥΑΞ	ΣΥΣΤΑΥΤΕΚ ΥΠΣΥΝΕΚΠ ΕΣΩΤΠΡΟ ΣΥΝΣΥΛΚΡΣΤ ΕΞΩΤΠΡΟ ΑΝΣΑΦΟΔ	ΠΡΟΔΥΠ ΣΤΑΘΕΠΙΜ ΘΕΣΥΣΒ ΣΧΣΥΕΠΟΠ ΣΥΓΡΟΛ	ΠΡΟΔΥΠ ΕΛΠΙΜΔΓ ΤΙ ΠΟΤΕΤΟΙ Μ	ΠΡΟΔΥΠ ΕΝΗΜΔΙΕΥ ΕΝΗΜΕΚΠ

					ΥΠΚΑΘΔΙ			
Ο ρόλος της προηγούμενης εμπειρίας	ΑΡΙΠΡΕΜ ΤΥΓΡΑΝΑΠΔ	ΒΟΠΡΕΜ ΩΡΙΔΑΞ	ΜΗΒΟΠΡΕΜ ΑΝΥΛΔΙΕΧΑ	ΜΗΒΟΠΡΕΜ ΜΗΘΡΓΜΕΟΥ	ΒΟΠΡΕΜ ΕΛΑΓΧΑΓΩ	ΒΟΠΡΕΜ	ΒΟΠΡΕΜ	ΛΙΒΟΠΡΕΜ
Προηγείται της αυτοαξιολόγησης	ΠΡΟΑΠΕΚ ΔΙΝΟΠΑΛΣΤ ΑΥΤΕΣΚΟΣΔ ΟΠΙΕΠΚ ΠΙΕΣΑΝΠ ΜΗΥΠΔΚΑ ΞΕΧΩΚΡΣΤ	ΔΗΠΣΥΝ ΕΠΑΠΡΚΛ	ΣΥΜΕΚΠΛ ΠΙΛΕΦΑΡΕΠ ΔΚΟΥΕΠΕΚΠ	ΔΙΝΟΠΑΛΣΤ ΣΥΜΕΚΠΛ ΞΕΧΩΚΡΣΤ	ΑΛΠΛΑΙΑΠ ΛΙΓΔΙΔΕΙΚ ΕΠΙΜΕΚΠ	ΕΠΙΜΕΚΠ ΔΗΚΛΕΜΠ	ΕΦΑΡΝΟΜ	ΕΠΙΜΕΚΠ ΔΙΝΟΠΑΛΣΤ
Θετικά αρνητικά σημεία	ΘΕΣΤΑΑΛΥΤ ΑΛΛΟΛΔΙΑ ΑΡΝΔΥΣΔΙΑ	ΔΙΑΣΚΟΣΤΟ ΑΛΚΛΑΓΑΓΦΟ ΑΡΚΛΧΡΑΠ	ΕΠΑΝΧΠΡΟ ΚΑΣΥΑΥΤΑΞ ΕΠΥΠΙΑΝΤ ΠΡΑΠΕΡΧΡ ΕΛΟΡΓΣΧΚΕΔΙ ΕΛΣΥΚΑΤΕΠΑ ΕΛΕΘΝΣΧΠΑ		ΔΙΑΠΛΕΡ ΑΛΤΡΕΦ ΠΡΑΛΕΚΠΣΜ	ΟΜΑΔ ΣΥΚΡΦΟΑΝ ΓΡΧΡΟΝΔ	ΑΠΟΤΧΣΥ	ΟΜΑΔ
Προτάσεις	ΑΥΤΣΥΕΣΔΙ ΑΞΣΣΤΕΠΕΝ ΑΝΚΑΔΔΙΑ ΒΕΕΚΠΣΥΑΞ	ΟΧΙΧΡΠΕ	ΑΞΣΥΜΕΚΠΛ ΟΧΙΧΡΠΕ ΔΚΟΥΕΠ ΔΗΚΛΕΜΠ ΑΠΟΣΣΤΟ ΑΠΑΥΤΑΑΞ	ΔΙΚΑΞΦΟ	ΑΦΔΕΙΑΣΚ ΟΧΙΧΡΠΕ ΕΠΙΜΕΚΠ	ΔΙΑΣΦΕΙΑ ΕΓΒΕΜΗΤΙΧ	ΔΚΟΥΕΠ ΑΠΟΣΣΤΟ ΣΤΟΠΡΟΥΠ ΠΛΕΙΤΑΥΤ ΔΙΑΤΟΑΞ	ΣΥΧΑΝΑΤΡ

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορά την προοπτική της αυτοαξιολόγησης.

Σε ερώτηση αναφορικά με την ετοιμότητα που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί για την επαναφορά της αυτοαξιολόγησης ήταν μάλλον αρνητικοί. Τα τρία τέταρτα των ερωτηθέντων απάντησαν πως δεν έχει αλλάξει τίποτα. Εξακολουθεί η ίδια κατάσταση με την προηγούμενη φορά. Δεν έχει γίνει καμία προετοιμασία: «Νομίζω, ότι δεν άλλαξε κάτι από την προηγούμενη φορά τουλάχιστον στη διαδικασία της προετοιμασίας. Έχει έρθει και αυτό το

μέτρο με τον τελευταίο νόμο επιβληθεί από τα πάνω χωρίς να έχει γίνει κάποια ιδιαίτερη προετοιμασία»(εκπ.1), νιώθουν τα ίδια αρνητικά συναισθήματα: «Νιώθω να ξαναγεννιούνται τα ίδια συναισθήματα φόβος, άγχος, ανασφάλεια, καχυποψία. Ως σχολική μονάδα δεν είμαστε έτοιμοι. Όλα αυτά τα χρόνια δεν έγινε τίποτα για να μας προετοιμάσει για την αυτοαξιολόγηση» (εκπ.3) ενώ εκφράζουν αμφιβολίες: «Ως μονάδες, μιας κι εγώ είμαι σε παραπάνω από μία μονάδες που θα γίνει η αξιολόγηση, δεν ξέρω κατά πόσο θα είναι μεγάλες οι αντιδράσεις και πώς μπορεί να αυτό το πράγμα να προχωρήσει». και απαισιοδοξία για το νέο εγχείρημα: «Όχι, είναι αυτό που είπα δηλαδή... Γνωρίζοντας ότι την προηγούμενη φορά έγινε όλη αυτή η φασαρία. Μάλωσαν εκπαιδευτικοί σε πολλές σχολικές μονάδες, ο σύλλογος διδασκόντων, γιατί είχανε διαφορετικές απόψεις. Ακόμη και αυτοί που υποστηρίζουν την αυτοαξιολόγηση είδαν ότι δεν είχε κανένα αποτέλεσμα. Γιατί δεν ενημερωθήκαμε ούτε για τα αποτελέσματα, ούτε φάνηκε να θέλουν να μας επιμορφώσουν, να μας βοηθήσουν, να μας συμπαρασταθούν για να γίνουμε καλύτεροι, να μας δώσουν εφόδια για να επιτελέσουμε καλύτερα το έργο μας. Τώρα καλούμαστε ή τέλος πάντων φοβόμαστε, περιμένουμε πότε θα ξεκινήσει όλο αυτό το νέο εγχείρημα και θεωρούμε, πολλοί από εμάς, ότι δεν θα έχει κανένα αποτέλεσμα και πάλι. Άρα νομίζω ότι αυτή τη φορά θα είναι ακόμη λιγότεροι αυτοί που θα το υποστηρίξουν. Και δεν ξέρω πώς θα γίνει. Ίσως Μόνο αν μας επιβληθεί» (Εκπ.4).

Επιπλέον επισημάνθηκε πως ζητείται από το διευθυντή, ο οποίος δεν είναι ηγέτης στη Ελλάδα, να πείσει τους εκπαιδευτικούς να πράττουν χωρίς να τους δοθούν τα εφόδια με αποτέλεσμα προχειρότητα, ωραιοποίηση καταστάσεων και αυτοαπαλλαγή από ευθύνες για ελλείψεις: «Νομίζω ότι κανένα σχολείο και κανένας διευθυντής δεν θα είναι έτοιμος για κάτι τέτοιο. Πάντα η αξιολόγηση..., πάντα θα φέρνει αγωνία και φόβο... Διότι δεν δίνονται στον διευθυντή ...τα εφόδια ώστε να μπορούν να γίνουν πράγματα σε ένα σχολείο και να πείσει... Να θυμηθούμε λίγο ότι υπάρχει μία εξαρτημένη σχέση .Για να έχει ο διευθυντής... όλο το σύλλογο με το μέρος του θα πρέπει να είναι ηγέτης, κάτι που στην Ελλάδα ... δεν πρόκειται να το δούμε σύντομα. Από την άλλη όταν θέλουμε ...να καινοτομήσει μία σχολική μονάδα πρέπει να πείσουμε τον εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός για να το κάνει θα πρέπει να έχει υπάρχουν προϋποθέσεις. Εφόσον δεν υπάρχουν αυτές τις συγκυρίες θεωρώ ότι όλα γίνονται με κάποια προχειρότητα μόνο και μόνο για να χει να αποδείξει το σχολείο ένα έργο πέρα από τη διδασκαλία. Άρα πάντα θα υπάρχει ο φόβος ,πάντα θα υπάρχει ανασφάλεια σε ότι και να κάνουμε με τις αυτές με τις υπάρχουσες διαδικασίες και με τον τρόπο λειτουργίας ...και πάντα θα προσπαθούμε να ωραιοποιούμε πράγματα ή αυτοαπαλλάσσουμε τον εαυτό μας από ευθύνες για κάποια που δεν κάναμε αλλά και για κάποια που δεν είναι εφικτά να γίνουν(εκπ.6).

Επίσης τονίστηκε πως πρέπει να βοηθηθεί ο εκπαιδευτικός να κατανοήσει την σημαντικότητα της αυτοαξιολόγησης: «Θεωρώ όπως είπα και προηγουμένως ότι η εκπαιδευτική κοινότητα δεν είναι έτοιμη. Ότι πρώτα πρέπει να μάθουν ... να βοηθήσουν περισσότερο τους εκπαιδευτικούς καταρχάς να κατανοήσουν την αξία αυτού. ..να καταλάβουν μάλλον πόσο σημαντική είναι η αξιολόγηση του έργου τους. Και από κει και πέρα θεωρώ ...ότι αφού τους επιμορφώσουνε... και τους δώσουνε να καταλάβουνε τι ακριβώς θέλουν από αυτούς νομίζω θα είμαστε έτοιμοι»(εκπ.7).

Όμως υπήρξαν και δυο πιο θετικές και αισιόδοξες φωνές που δήλωσαν πως η κοινωνικοοικονομική κατάσταση τώρα είναι καλύτερη: «Σίγουρα όπως είπα και προηγουμένως το timing αυτή τη στιγμή είναι πολύ καλύτερο, δεν είμαστε υπό την απειλή της οικονομικής κρίσης, των απολύσεων και όλα αυτά. Επίσης έχει αρχίσει και ωριμάζει η κοινωνία γενικότερα η ιδέα της αξιολόγησης σε όλους τους τομείς οπότε νομίζω ότι είναι πιο εύφορο το έδαφος τώρα σιγά-σιγά η αξιολόγηση»(εκπ.2) έτσι αυτή τη φορά θα εφαρμοστεί χωρίς αρνητικά συναισθήματα αφού υπάρχει η προηγούμενη εμπειρία: «Πιστεύω... ότι αν χρειαστεί ...να εφαρμόσουμε την ...αξιολόγηση της σχολικής μονάδας για μία ακόμα φορά μπορούμε να το κάνουμε... και πιστεύω ότι τώρα πολύ πιο σωστά ...και χωρίς το άγχος τουλάχιστον που είχαμε την προηγούμενη φορά ή οποιαδήποτε αρνητική σκέψη ή συναίσθημα γιατί τώρα υπάρχει και μία προηγούμενη εμπειρία .Τότε δεν ξέραμε τίποτα ήταν κάτι που έγινε τελείως ξαφνικά που δεν ήμαστε προετοιμασμένοι»(εκπ.5)

Όσο αφορά το αν υπάρχουν τώρα οι προϋποθέσεις για την επαναεφαρμογή του μέτρου ήταν αρνητική από τους περισσότερους .Δεν έχει γίνει οτιδήποτε από τότε μέχρι τώρα. Εξακολουθεί να μην υπάρχει η συναίνεση των εκπαιδευτικών, δεν έχει καλλιεργηθεί η κουλτούρα της αξιολόγησης και η βεβαιότητα για την χρήση των αποτελεσμάτων: «Ναι, βασική προϋπόθεση όπως ανέφερα και παραπάνω είναι η αποδοχή και συναίνεση των εκπαιδευτικών. Αυτή σίγουρα δεν υπάρχει στο δικό μου σχολείο όπως και τα περισσότερα ελληνικά σχολεία πιστεύω. Δεν έχουμε και την κουλτούρα της αξιολόγησης και δεν έχει γίνει καμία προετοιμασία για να την αποκτήσουμε. Σίγουρα υπάρχει αβεβαιότητα για το πώς θα χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης»(εκπ.3),

Δεν έχει γίνει καμία ενημέρωση επιμόρφωση ούτε των διευθυντών ούτε των εκπαιδευτικών και γι αυτό είναι απογοητευμένοι για την επαναφορά του μέτρου: «Θεωρώ ότι τη στιγμή ότι δεν είμαστε έτοιμοι. Αλλά θεωρώ αν περιμένουμε έτσι όπως εξελίχθηκε η κατάσταση με την ελλιπή επιμόρφωση που δέχονται οι εκπαιδευτικοί και με το ότι δεν γίνεται κάτι ,ποτέ δεν θα είμαστε έτοιμοι. Θεωρώ λοιπόν όμως ότι πρέπει να αρχίσουνε σιγά-σιγά κάποιες προσπάθειες να γίνονται και κάποια στιγμή θα είμαστε έτοιμοι. Αυτή τη στιγμή δεν

είμαστε έτοιμοι γιατί δεν γίνεται τίποτα σχετικά με αυτό»(εκπ.7). «Οι προϋποθέσεις είναι να υπάρχει ενημέρωση... των εκπαιδευτικών. Καταρχήν να υπάρχει ενημέρωση... να υπάρξει ενημέρωση των διευθυντών. Ο διευθυντής καλείται να δημιουργήσει αυτήν την κουλτούρα ,να εμπνεύσει την ομάδα που έχει στο σχολείο του. Και θα πρέπει να ενημερωθούν και οι εκπαιδευτικοί ,να γίνουν κοινωνοί του όλου εγχειρήματος. Αυτό... δεν έχει συμβεί αυτό τώρα από ότι ξέρω. Εεεε και νομίζω ότι στο σχολείο στο οποίο είμαι δεν θα είναι τόσο εύκολο να γίνει αποδεκτό γιατί υπάρχουν αρκετές απόψεις που είναι αρνητικές απέναντι σε κάθε καινοτομία. Δεν ξέρω. Δεν ξέρω... νομίζω ότι πρέπει να είναι πάρα πολύ προσεκτικοί... ο σχεδιασμός όλος της αξιολόγηση πρέπει να γίνει με πολύ προσεκτικά βήματα. Εγώ βλέπω ότι ο φόρτος εργασίας που έχουν, που δέχονται καθημερινά οι διευθυντές είναι τόσος πολλής που δεν τους αφήνει περιθώρια για κάτι άλλο. Δεν ξέρω πώς θα γίνει αυτό .Πολύ φοβάμαι ότι θα στεφθεί με αποτυχία»(εκπ.4).

Μάλιστα δυο τόνισαν ότι ο θεσμός του συμβούλου δεν μπορεί να μας καλύψει πλέον μιας και έχει επωμιστεί μεγαλύτερες περιφέρειες: «Όχι δεν υπάρχουν... δεν υπάρχουν και δεν είμαι σίγουρη ότι υπάρχουν σε κάποιο άλλο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Για μένα οι προϋποθέσεις θα ήταν αν είχε σε σταθερή βάση του επιμόρφωση ,αν θα ένιωθες σε σταθερή βάση τον θεσμό του σχολικού συμβούλου, ως σύμβουλο. Όχι ότι δεν το νιώθουμε δεν έχει να κάνει με τα πρόσωπα, έχει να κάνει με το με το πόσο, πόσες σχολικές μονάδες πρέπει να εξυπηρετήσει ή να εποπτεύει ένας σχολικός σύμβουλος. και άρα δεν προλαβαίνει τη στήριξη της ηγεσίας, της οποίας ηγεσίας, όχι απαραίτητα μόνο του διευθυντή αλλά και τον πιο πάνω, τον πιο πάνω. Και το ότι είναι απαλλαγμένος από όλα τα άλλα προβλήματα που έχει μία ελληνική σχολική μονάδα ώστε να ασχοληθεί μόνο με το παιδαγωγικό του έργο. Αυτό δεν συμβαίνει σήμερα στον Έλληνα δάσκαλο ούτε στον Έλληνα διευθυντή. Είμαστε... έχουμε μπερδέψει τους ρόλους μας και είμαστε λίγο από όλα όλοι, πέρα από εκπαιδευτικοί. Οπότε ,όχι, δεν θεωρώ ότι είμαστε έτοιμοι»(εκπ.6).

Επιπλέον διατυπώθηκε ότι πρέπει να γνωστοποιηθεί το πλαίσιο: «Νομίζω ,όχι, γιατί δεν έχει γίνει καμία προετοιμασία, τουλάχιστον μέχρι τώρα. Νομίζω πως κάποια στιγμή θα γνωστοποιηθεί το πλαίσιο, θα μπου οι στόχοι και θα δούμε από κει και μετά τι μπορεί να είναι»(εκπ.1). Να εξασφαλιστούν οι εξωτερικές προϋποθέσεις με αναλυτικές σαφείς οδηγίες που θα υποστηρίζει και θα καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι με τη σειρά τους θα πρέπει να καλλιεργήσουν τις εσωτερικές προϋποθέσεις συνειδητοποίηση στόχων, καλή συνεργασία, συλλογικότητα, συναπόφαση, κριτικός στοχασμός «Νομίζω ότι οι προϋποθέσεις... για να γίνει κάτι τέτοιο είναι να συνειδητοποιήσουμε όλοι οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας τους στόχους μιας εσωτερικής αξιολόγησης και να

διαμορφωθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ μας. Πιστεύω ότι η συλλογικότητα ,η συναπόφαση, ο κριτικός στοχασμός είναι από τις εσωτερικές προϋποθέσεις που πρέπει να υπάρχουν. Δεν πρέπει να υπάρχουν όμως μόνο εσωτερικές αλλά και εξωτερικές προϋποθέσεις. Δηλαδή να υπάρχουν αναλυτικές και σαφείς οδηγίες ,να υπάρχει και η υποστήριξη και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών σε όλες τις διαδικασίες εφαρμογής του θεσμο»(εκπ.5).

Στο ερώτημα αν θα τους βοηθήσει η προηγούμενη εμπειρία οι απαντήσεις δίστανται. Οι μισοί από τους ερωτώμενους είπαν ότι ήταν μια αρνητική εμπειρία που δεν θα τους φανεί καθόλου χρήσιμη αφού έγινε αναγκαστικά, διεκπεραιωτικά: «Δεν νομίζω πως η συμμετοχή μου στην προηγούμενη αξιολόγηση θα με βοηθήσει στην υλοποίηση της τώρα ,αφού έγινε αναγκαστικά και διεκπεραιωτικό και παρέμεινε μόνο στα χαρτιά» (εκπ.3). ήταν τυπική, γραφειοκρατική, αναποτελεσματική προδικάζοντας μάλιστα και το αποτέλεσμα της επόμενης εφαρμογής «Η προηγούμενη εμπειρία ήταν αρνητική. Κυρίως όπως είπα, ήταν μία γραφειοκρατική διαδικασία ,μοιράστηκε το υλικό σε ομάδες ,δούλεψαν οι ομάδες από μόνες τους ή τυπικά χωρίς ποτέ να γίνει σχετική ουσιαστική συζήτηση μέσα στους συλλόγους διδασκόντων. Αν εφαρμοστεί το ίδιο μοντέλο εκτιμώ και αυτή τη φορά δεν θα έχει κανένα αποτέλεσμα»(εκπ.1).

Οι άλλοι μισοί θεωρούν βοηθητική την προηγούμενη εμπειρία: «Κάθε προηγούμενη εμπειρία μπορεί να θεωρηθεί... και το θεωρώ βοήθεια. Ναι όπως και στη ζωή έτσι και σε αυτό Ίσως να δίνει κάποιο αίσθημα... το γνωρίζω, το ξέρω, έχω τη γνώση, έχω την εμπειρία... Αυτός... αυτό θα έχει να κάνει πάντα με το πλαίσιο της αξιολόγησης και τι περιλαμβάνει»(εκπ.6) ότι αποκόμισαν γνώση «Ναι, θεωρώ ότι αποκομίσαμε μία εμπειρία και στο πώς έπρεπε να γίνει η αξιολόγηση ,σε ποιους τομείς θα έπρεπε να εστιάσουμε, που θα έπρεπε να δώσουμε μεγαλύτερη προσοχή, ακόμα ακόμα αυτή η εμπειρία θεωρώ ότι είναι γνώση. Μας έδωσε γνώση για το πώς πρέπει να γίνεται η αξιολόγηση. Θεωρώ λοιπόν ότι βοηθάει και είναι χρήσιμο»(εκπ.7) επιπρόσθετα θα τους μειώσει το άγχος την αγωνία και την υποψία: «Το γεγονός ότι ήδη πήρα μία φορά μέρος στην αξιολόγηση το 2014 πιστεύω θα βοηθήσει. Ξέρουμε κάποια πράγματα, είχαμε διαβάσει κάποια πράγματα, είχαμε ασχοληθεί λίγο, είδαμε πως έγινε όλο αυτό με τους δείκτες, και τι έπρεπε να παρουσιάσουμε, και τι έπρεπε να γράψουμε, και τι έπρεπε να σχολιάσουμε... ότι και κυρίως δεν υπάρχει τόσο άγχος και αγωνία και έχει υποψία»(εκπ.5).

Μάλιστα προστέθηκε ότι έχει ωριμάσει πλέον η ιδέα της αυτοαξιολόγησης : «Πιστεύω ναι γιατί την προηγούμενη φορά ξαφνικά ήρθε ο ρόλος της αξιολόγησης ενώ τόσα χρόνια μετά. Επτά χρόνια μετά ήδη νομίζω έχει ωριμάσει η ιδέα της αξιολόγησης. Όλοι

έχουμε προβληματιστεί με το τι είναι αξιολόγηση πώς μπορεί να βοηθήσει η αξιολόγηση ,οπότε είναι γνωστός ο όρος. Νομίζω το 2013 ήταν παντελώς άγνωστος αξιολόγηση. Τώρα νομίζω ότι έχουμε εμβαθύνει περισσότερο σε αυτή την ιδέα»(εκπ.2).

Όσο για το τι θα έπρεπε να προηγηθεί πριν εφαρμοστεί πάλι οι δυο από τους οκτώ ζήτησαν διευκρίνιση του νομοθετικού πλαισίου και συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωσή του .Βασική προϋπόθεση θεωρείται η αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς και όχι επιβολή από πάνω προς τα κάτω γιατί έτσι καθίσταται αναποτελεσματική Επιπλέον τονίστηκε πως πρέπει να είναι ξεκάθαρη χωρίς κρυφές στοχεύσεις: «Το πρώτο και σημαντικό πράγμα για να πετύχει μία αξιολόγηση είναι: το ανθρώπινο δυναμικό που βρίσκεται στις σχολικές μονάδες να την αποδεχθεί ,να τη θεωρήσει δικό του κομμάτι και να καταλάβει ότι μέσα από αυτή την αξιολόγηση θα προκύψει κέρδος, όφελος .Όσο αυτοί οι στόχοι δε διευκρινίζονται μέσα από το νομοθετικό Πλαίσιο για από τις υπουργικές αποφάσεις ,αλλά κρύπτονται από πίσω άλλα πράγματα, αυτό το πράγμα δεν πρόκειται να προχωρήσει. Άρα θα πρέπει να γίνουν ξεκάθαροι οι στόχοι ,θα πρέπει να μην υπάρχουν ποσοτικοί δείκτες ,οι οποίοι να οδηγούν σε κατηγοριοποίηση σχολείων, θα πρέπει αυτή η διαδικασία να είναι εσωτερικό κομμάτι του συλλόγου διδασκόντων, μπορεί να είναι μια διαρκής με στόχο την βελτίωση ,δεν μπορεί να γίνει με πίεση από τα πάνω του, με διαταγές από τα πάνω. Άρα αν δεν γίνει κτήμα των ανθρώπων που αξιολογούνται δεν πρόκειται να περπατήσει, να προχωρήσει»(εκπ.1).

Μάλιστα αγανακτισμένα μια εκπαιδευτικός ζήτησε να ξεκαθαρίσει το υπουργείο το τι και πως το θέλει: «Θα έπρεπε επιτέλους από το υπουργείο... Πρώτον να ανοίξει το Υπουργείο τα χαρτιά του και να μας πει τι θέλει .Τι σχόλια θέλει, τι εκπαιδευτικούς θέλει. Δεν μας το έχουν πει αυτό. Λένε διάφορα ,περνάνε πάρα πολλά ,στέλνουν πάρα πολλά πολλές εντολές, αλλά δεν μας βοηθάνε. Δεν μας επιμορφώνουν. Δηλαδή θα μας αξιολογήσουν σε κάτι στο οποίο δεν έχουμε επιμορφωθεί. Πώς θα γίνει αυτό. Θα πρέπει να... να εδώ ας πούμε δεν έχουμε ...έχουμε δύο χρόνια που δεν έχουμε δει Σχολικό Σύμβουλο της στα σχολεία μας. Θα πρέπει να έρθουν επιτέλους οι Σχολικοί Σύμβουλοι και να μας να μιλήσουνε. Να υπάρχει ...να γίνει πραγματική συζήτηση. Και θα πρέπει, θεωρώ ότι, οι στόχοι θα πρέπει ,οι άξονες της αξιολόγησης ,θα πρέπει, να διατυπωθούν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, από τις ίδιες τις σχολικές μονάδες., Μόνο τότε, αν εμείς οι ίδιοι καθορίσουμε τους άξονες και νιώθουμε ότι το κάνουμε για εμάς, μόνο τότε θα έχουμε αποτέλεσμα»(εκπ.4).

Δημιουργία πνεύματος συνεργασίας μέσα από διάλογο διατυπώθηκε από άλλον εκπαιδευτικό : «Νομίζω... ένας καλός και εποικοδομητικός διάλογος ,τόσο μεταξύ των

εκπαιδευτικών μέσα στη σχολική μονάδα, όσο και με τα προϊστάμενα κλιμάκια οπότε να δημιουργηθεί αλλά καλό πνεύμα για το πώς θα γίνει ακριβώς και γιατί θα γίνει»(εκπ.2). Δημιουργία των προϋποθέσεων που ειπώθηκαν ήδη αρκετές φορές.

Αλλαγή όλου του πλαισίου απλούστερου επισήμανε συνεντευξιαζόμενη: «το πλαίσιο να είναι διαφορετικό γιατί... νομίζω ...ότι... έτσι όπως έγινε την ...προηγούμενη φορά Ήτανε δύσκολο μία σχολική μονάδα να αξιολογηθεί σε όλους αυτούς τους τομείς δηλαδή μέσα από όροι: διοίκηση σχολείου ,κλίμα ,σχέσεις, εκπαιδευτικές διαδικασίες και εκπαιδευτικά αποτελέσματα σχολείου και όχι μόνο να αξιολογηθεί αλλά και να εκπονήσει και σχέδια δράσης για τη βελτίωση της. Επομένως πιστεύω ότι υπάρχει πρέπει να υπάρχει ένα καλύτερο πλαίσιο, διαφορετικό»(εκπ.5).

Και εφαρμογή του νόμου υπογράμμισε επόμενη ερωτώμενη. «Να εφαρμόζονται οι νόμοι.»(εκπ.7).

Το ακόλουθο ερώτημα αφορούσε το τι θα ήθελαν να κρατήσουν από την προηγούμενη διαδικασία και τι όχι. Μόλις δύο είπαν ότι το μόνο θετικό σημείο που βρήκαν ήταν η ομαδικότητα , το ότι συνεργάστηκαν : «Το θετικό που θα κρατούσα από την τελευταία την αυτοαξιολόγηση που είχαμε κάνει τότε είναι η ομαδικότητα. Πέρα από αυτό όμως τίποτα άλλο».(εκπ.6)Επίσης θεωρήθηκε θετικό το ότι και είχε διατυπωμένους σκοπούς και στόχους «θα ήθελα να κρατήσω το να μπουν συγκεκριμένοι στόχοι και σκοποί στην αξιολόγηση»(εκπ.2) και είχε θεσμοθετηθεί κατά τα άλλα «Η αξιολόγηση όπως την προηγούμενη φορά κατά την άποψή μου είναι όλη για πέταμα. Θα μπορούσε να θεσμοθετηθεί όπως είχε θεσμοθετηθεί με το προηγούμενο νομικό πλαίσιο η εσωτερική αξιολόγηση σχολικής μονάδας να γίνεται ανά τακτά χρονικά διαστήματα όπου να ελέγχονται οι στόχοι, να ελέγχονται τα μέσα και αυτό να οδηγεί όπου υπάρχουν αδυναμίες σε βελτιώσεις πχ στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών η σε σχεδιασμούς σε άλλους τομείς. Αυτό, δεν έχω κάτι με την προηγούμενη διαδικασία, δεν μου ήτανε ούτε θετική ούτε ευχάριστη όπως υλοποιήθηκε το 13-14»(εκπ.1).

Θα άλλαζαν το γεγονός της επιβολής από πάνω προς τα κάτω χωρίς να υπάρχουν οι προϋποθέσεις, το ότι επιβλήθηκε παρά τις αντιρρήσεις των εκπαιδευτικών, η πίεση χρόνου, ότι συνδέθηκε με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, η έλλειψη εθνικού σχεδίου παιδείας: «Η εφαρμογή της αξιολόγησης το 2013-14 ήταν μία εμπειρία. Ένα πρώτο βήμα με πολλά αρνητικά και λάθη που σίγουρα πρέπει να διορθωθούν. Η επιβολή στους εκπαιδευτικούς ασ πούμε μέσω αντιδράσεων, ο περιορισμένος χρόνος που έπρεπε να πραγματοποιηθεί χωρίς καμία επιμόρφωση ,το θόλο τοπίο ως προς την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησης, η καχυποψία και η σύνδεση της αυτοαξιολόγησης με την ατομική

αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ,η έλλειψη οργάνωσης και προγραμματισμού από την κεντρική διοίκηση, η αλλαγή στην πολιτική ηγεσία που την καταργούν και την επαναφέρουν.... Αυτό που εγώ πιστεύω είναι ότι θα πρέπει να υπάρξει ένα εθνικό σχέδιο για την παιδεία που θα εφαρμόζεται ανεξάρτητα από το πολιτική ηγεσία»(εκπ.3) ,ενώ δημιουργήθηκε ένα κλίμα άγχους ,αγωνίας, φόβου και καχυποψίας «Θα ήθελα να αλλάξω την αγωνία και τον φόβο για το πώς θα χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης(εκπ.2).Χαρακτηριστική ήταν η παρατήρηση εκπαιδευτικού που τόνισε: «...ότι καθίσαμε όλοι μαζί να ασχοληθούμε με αυτό το κομμάτι και αυτό μας ένωσε ο φόβος και ανασφάλεια»(εκπ.6).

Επιπρόσθετα τέθηκε και το θέμα της αλλαγής των εκπαιδευτικών κάθε χρόνο στις σχολικές μονάδες κάτι που δεν βοηθά για την εφαρμογή του μέτρου : «Εγώ προσωπικά πιστεύω ότι θα έπρεπε να ξεκινήσει εκ νέου όλη η διαδικασία και να μην κρατηθεί τίποτα από τα προηγούμενα. Να υπάρχει βέβαια όλη αυτή η πληθώρα ερωτημάτων και ,πώς να το πω, θεμάτων.. και θα γίνει σε μια νέα εντελώς διαφορετική βάση και με τελείως διαφορετικό τρόπο. Και σίγουρα πιστεύω ότι δεν βοηθάει και τόσο πολύ ,το να υπάρχουν σε ένα σχολείο, σε μία σχολική μονάδα εκπαιδευτικοί που είναι που δεν είναι μόνιμοι, που δεν δουλεύουν πάρα πολλά χρόνια, οπότε δεν μπορούν να γνωρίζουν ούτε τα πλεονεκτήματα, ούτε τα μειονεκτήματα της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας, ούτε τα προβλήματα, ούτε τι συμβαίνει με την τοπική κοινωνία, ούτε αν υπάρχουνε διαπροσωπικές... σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων τέτοιες που να βοηθούν κάτι τέτοιο»(εκπ.5).

Τέλος οι εκπαιδευτικοί κατέθεσαν τις δικές τους προτάσεις που περιλάμβαναν μεταξύ άλλων και προτάσεις σύμφωνα με τις θέσεις της διδασκαλικής ομοσπονδίας δηλαδή αξιολόγηση να αποτελεί μια συνεχόμενη εσωτερική διαδικασία που να δημιουργεί ένα σύστημα επιμόρφωσης και στήριξης των εκπαιδευτικών σε αντίθεση με περικοπές αδειών, διδασκαλείου επιπρόσθετα η βελτίωση της εκπαίδευσης πρέπει να συνδεθεί με την αξιολόγηση: «Εκτιμώ ότι οι θέσεις της διδασκαλικής ομοσπονδίας όπως διατυπώθηκαν στα τελευταία συνέδρια που λέει αυτοαξιολόγηση είναι μία εσωτερική διαδικασία, πρέπει να είναι διαρκής στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων, η διαδικασία αξιολόγησης θα πρέπει να δημιουργήσει σταθερό σύστημα στήριξης, ενίσχυσης και επιμόρφωσης προς τους εκπαιδευτικούς σε αντίθεση με αυτό που συμβαίνει τώρα με το κόψιμο των εκπαιδευτικών αδειών το κλείσιμο του διδασκαλείου και των μεταπτυχιακών. Αν θέλουμε να πετύχουμε βελτίωση της εκπαίδευσης θα πρέπει να συνδυαστεί η αξιολόγηση και με άλλες δράσεις... δεν φαίνονται είναι αυτή τη στιγμή ούτε από το από το υπουργείο ούτε την Πολιτεία»(εκπ.1).

Επιπλέον προτάθηκε αξιολόγηση με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση του πλαισίου, αποσύνδεση από την ατομική αξιολόγηση, αποσαφήνιση του σκοπού και των στόχων της, δημιουργία κουλτούρας αξιολόγησης, κλίματος εμπιστοσύνης, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άρση του χρονικού περιορισμού: «Σίγουρα θα είναι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση του Πλαισίου αξιολόγησης για να υπάρξει και η αποδοχή από τους ίδιους. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η δημιουργία της κουλτούρας αξιολόγησης. Να εφαρμοστεί χωρίς χρονικό περιορισμό. Θα πρέπει να γίνει αποσαφήνιση των στόχων της και δημιουργίας κλίματος εμπιστοσύνης. Θα πρέπει να υπάρξει ξεκάθαρη αποσύνδεση της αυτοαξιολόγησης από την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»(εκπ.3).Οι προτάσεις αυτές υποστηρίζονται και από άλλους δυο εκπαιδευτικούς.

Μάλιστα τονίστηκε η διασφάλιση της ειλικρίνειας στην όλη διαδικασία και εγγύηση για βελτιωτικό και όχι τιμωρητικό χαρακτήρα : «Δεν (γέλιο) θα την έκανα ποτέ. Είμαι κάθετη σε αυτό ότι είμαι κατά της αυτοαξιολόγησης. Εάν θέλουμε να αξιολογήσουμε... ξαναλέω ότι αν υπήρχανε λυμένα ζητήματα, θα πρέπει ...για μένα να γίνεται αξιολόγηση με διασφαλισμένη την ειλικρίνεια και την εγγύηση το ότι δεν υπάρχει τιμωρητικός χαρακτήρας, αλλά μόνο βελτιωτικός. Θεωρώ λάθος την αυτοαξιολόγηση γιατί ξαναλέω ή ευλογούμε τα γένια μας ή μπαίνουμε σε έναν φαύλο κύκλο του να μαθαίνουμε και να ρωτάμε τι έκανες εσύ, τι έγραψε ο άλλος, τι θα γράψει το άλλο σχολείο, τι έκανε το άλλο σχολείο να το κάνουμε και εμείς... Όχι αν υπάρχουνε, σε ένα παιδαγωγικό σύστημα ,σε ένα Υπουργείο Παιδείας στόχοι και σκοποί και ο κάθε παράγοντας της σχολικής μονάδας να τους γνωρίζει και είναι ξεκάθαροι, και έχει επιμορφωθεί ,και ξέρει, να τους διεκπεραιώσει, από κει και πέρα αν είμαστε καθόλα έτοιμοι να γίνει αξιολόγηση, και ο καθένας να αξιολογηθεί για το κομμάτι ευθύνης που του αναλογεί. Δεν θεωρώ ούτε την αυτοαξιολόγηση σωστή, ούτε την αξιολόγηση σχολικής μονάδας σωστή»(εκπ.6).

Στη συνέχεια κατατέθηκε πρόταση για ύπαρξη συνεχούς ανατροφοδότησης: «Λοιπόν πρώτο και βασικό με την έναρξη της σχολικής χρονιάς θεμιτό θα ήταν όλοι οι συνάδελφοι σε μία γενική συνέλευση που πάντα συμβαίνει να ενημερώνονται σχετικά με το θέμα της αυτοαξιολόγησης... Να ενημερώνονται με κάθε λεπτομέρεια για το πώς μπορεί να λειτουργήσει ,ποιος είναι ο λόγος που η γίνεται ,ποιος είναι ο στόχος, ποιες είναι οι παράμετροι. Και ο καθένας να καταθέτει την πρότασή του και μάλιστα και τους στόχους του ,σε ένα πλάνο μια η αρχική ενημέρωση. Και στη συνέχεια να καταθέτει το πλάνο το δικό του για το πώς θα εργαστεί ,το στόχο που έχει το όραμα που έχει σαν εκπαιδευτικός και σαν εκπαιδευτικός αυτής της σχολικής μονάδας. Και στην πορεία ο καθένας να συμπληρώνει το

έργο του ,να καταθέτει το έργο τους αυτό το πλάνο .και κατά τακτά χρονικά διαστήματα να γίνεται μία συζήτηση που ο καθένας πάλι θα καταθέτει τις απόψεις του κάτι που έχει επισημάνει κάτι που έχει εντοπίσει και τα γίνεται ανατροφοδότηση το όλου έργου της όλης προσπάθειας»(εκπ.8) .

Δικαίωμα να αξιολογούν όλοι οι φορείς: «Εγώ θα ήθελα να γίνει λοιπόν, εγώ θα ήθελα να γίνει αν την σχεδιάζα... Εγώ θα έβαζα καταρχήν, θα έδινα το δικαίωμα να αξιολογήσουν τη σχολική μονάδα: οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές, ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων και η τοπική κοινωνία γενικότερα. Θεωρώ ότι όλοι αυτοί μπορούν και πρέπει να αξιολογήσουν το έργο το παραγόμενο έργο της εκπαιδευτικής μονάδας γιατί με όλους αυτούς έρχεται σε επαφή το σχολείο. Τώρα μιλάω για το δημοτικό αλλά θεωρώ ότι το ίδιο ισχύει και για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ίσως και πολύ περισσότερο γιατί εκεί ...αυτά είναι τα παιδιά που θα βγουν αργότερα στην αγορά εργασίας. Φυσικά θα πρέπει για την κάθε μία από τις ομάδες αυτές οι άξονες της αξιολόγησης και οι αξιολογούμενοι στόχοι πρέπει ,να είναι λογικό είναι φυσικά, να είναι διαφορετικοί... Ναι έτσι νομίζω ότι πρέπει να γίνει και αφού συγκεντρωθούν όλα αυτά τα στοιχεία θα μπορέσουμε να δούμε. Τι ,που , ποιες είναι οι αδυναμίες του σχολείου σε ότι αφορά τους μαθητές, τους γονείς, ότι αφορά το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο, σε ότι αφορά τις σχέσεις του με την τοπική κοινωνία. Νομίζω ότι έτσι πρέπει να γίνει»(εκπ.4).

Και τέλος ναι μεν να διατηρηθούν οι τομείς και οι άξονες αλλά να αφαιρεθούν κάποιοι δείκτες που δεν υπάρχει λόγος να αξιολογούνται: «...τους δείκτες τέλος πάντων έτσι όπως τους είχαμε τότε, γιατί είναι κάποιοι από αυτούς ήταν κάποιοι από αυτούς που και να απαντούσαμε ότι υπάρχουν ελλείψεις δεν ήταν εφικτό να κάνουμε κάτι για να τα διορθώσουμε»(εκπ.5).

Πίνακας 6.9 Πίνακας αποτελεσμάτων νέων διευθυντών ως προς πρόσθετο ερώτημα

Σημασία της νέας θέσης σας (διευθύντρια) σε σχέση με την αυτοαξιολόγηση		
ΜΕΓΑΓΧ ΜΕΓΕΥΘΥ ΜΕΓΒΑΘΔΥΣ ΚΑΘΚΑΘΣΥΝ	ΔΕΝΑΛΚΑ ΥΠΚΑΑΝΤ ΕΦΑΡΝΟΜ ΣΥΝΕΦΕΡΓΑ	ΜΕΓΕΥΘΥ ΔΙΑΧΠΡΟΣ ΔΗΜΣΥΣΥΕΜ

Οι τρεις τελευταίες εκπαιδευτικοί (6η,7η,8η)υπηρετούν με τις τελευταίες κρίσεις στελεχών του 2017 ως διευθύντριες σε σχολικές μονάδες. Σε αυτές τέθηκε ένα πρόσθετο ερώτημα που αφορούσε το τη σημαίνει γι αυτή η νέα τους θέση. Οι δύο απάντησαν πως έχουν μεγαλύτερο άγχος τώρα και νιώθουν μεγαλύτερη ευθύνη έτσι θα έχει μεγαλύτερο

βαθμό δυσκολίας στην προσπάθεια να καθοδηγήσουν αλλά και να καθησυχάσουν τους εκπαιδευτικούς : «Όχι θεωρώ ότι είναι μεγαλύτερο το άγχος. Η ευθύνη είναι μεγαλύτερη .Εδώ θέλε... νομίζω ότι να μπει ο διευθυντής πάλι σε ένα ρόλο που ούτε αυτός... είναι ούτε ο ίδιος είναι μέσα σε αυτό. Θα πρέπει να μπορεί να καθοδηγήσει και να καθησυχάσει τον συνάδελφο ,...να του παρέχει ένα αίσθημα ασφάλειας, πράγματα και συναισθήματα που μπορεί να μην έχει ούτε ο ίδιος. Εεε δεν είναι εύκολο. ..Ναι, η αξιολόγηση μέσα στην ομάδα ήταν κάτι που σε έκανε να νιώθεις ότι όλοι μαζί κάνουμε κάτι, όλοι μαζί μπήκαμε σε αυτή τη βάρκα και θα ταξιδέψουμε. Ο διευθυντής όμως έχει στην τελική ευθύνη .Έχει ονοματεπώνυμο ,έχει ...αυτός που είτε πραγματικά είτε θεωρητικά είναι υπόλογος. Βεβαίως αυτό για μένα είναι μεγαλύτερη ευθύνη και μεγαλύτερο άγχος»(εκπ.6). αλλά και να διαχειριστούν το προσωπικό προσπαθώντας να δημιουργήσουν ένα κλίμα συνεργασίας : «Η αλήθεια είναι πως η θέση ευθύνης όπως ονομάζεται η θέση και είναι και η ευθύνη που έχουμε, είναι οι ευθύνες εεε που έχουμε είναι πολλές .Σε αυτό το κομμάτι τώρα να εστιάσουμε το φαντάζομαι ότι το δύσκολο μέρος θα είναι το θέμα της διαχείρισης... και ... του προσωπικού, της ενημέρωσης και της δημιουργίας συνθηκών συνεργασίας, δημιουργίας ομάδας δεν ξέρουμε αν θα είναι ομάδες ή ομάδα. Όλα αυτά προϋποθέτουν καταρχήν δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, συνεργασίας .Η συνεργασία απορρέει από την εμπιστοσύνη που δείχνει ο καθένας. Φαντάζομαι ότι, ναι, θα υπάρχει ένας μεγαλύτερος βαθμός δυσκολίας...»(εκπ.8).

Διαφορετική άποψη εκφράζει η τρίτη νέα διευθύντρια η οποία ισχυρίζεται ότι από τη στιγμή που εφαρμόζεται ο νόμος θα είναι μια δράση σας όλες της άλλες. Βέβαια γνωρίζει πως θα υπάρξουν κάποιες αντιδράσεις οι οποίες θα ξεπεραστούν επικαλούμενη πάλι τη εφαρμογή του νόμου: «θεωρώ ότι από τη στιγμή που ο νόμος θα εφαρμοστεί ,όπως γίνονται άλλες δράσεις στο σχολείο έτσι θα γίνει και αυτή. Όλα θέλουν κάποια οργάνωση και ένα προγραμματισμό .Με την βοήθεια της εκπαιδευτικής κοινότητας πιστεύω ότι κι αν μας δοθούν οι κατάλληλες κατευθύνσεις θεωρώ ότι δεν θα δυσκολευτούμε ιδιαίτερα στο να γίνει αυτό. Και χρόνο με το χρόνο θα μπορούν και εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν καλύτερα ...Όχι, δεν αλλάζει κάτι, για εμένα όχι, γιατί απλά καταλαβαίνω ότι θα υπάρχουν κάποιες αντιδράσεις. Ωστόσο όμως, όταν είναι νόμος ο οποίος πρέπει να εφαρμοστεί ,θα πρέπει και οι εργαζόμενοι να συνειδητοποιήσουν ότι θα πρέπει να εργαστούν. Αρκεί να εφαρμοστεί και να μην υπάρχουν παραθυράκια και μείνουμε μόνο στο επίπεδο στο να μαλώνουμε οι διευθυντές τους εκπαιδευτικούς »(εκπ.7).

6.2 Περιορισμοί Έρευνας

Η συζήτηση και τα συμπεράσματα που ακολουθούν αφορούν στο συγκεκριμένο δείγμα και δεν αφορούν γενικευμένα το σύνολο των εκπαιδευτικών.

Άλλωστε η ποιοτική έρευνα δεν επιχειρεί να γενικεύσει αλλά επιχειρεί να διαπιστώσει. Θα ήταν απαραίτητο να διεξαχθούν έρευνες μεγαλύτερης ευρύτητας ώστε να εξαχθούν καθολικά συμπεράσματα για το σύνολο των εκπαιδευτικών. Κάτι τέτοιο δεν αφορούσε τους στόχους και τις προϋποθέσεις της παρούσας έρευνας.

6.3 Συζήτηση-συμπεράσματα

Καθώς επανέρχονται οι συζητήσεις για την εφαρμογή ενός συστήματος αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας, θεωρήσαμε σκόπιμο στην παρούσα μελέτη να διερευνήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών τις αντιδράσεις και τις προοπτικές της. Επιλέξαμε να μελετήσουμε τις απόψεις διευθυντών, εκπαιδευτικών, αλλά και εκπαιδευτικών που τώρα υπηρετούν ως διευθυντές. Πρόκειται για εκπαιδευτικούς με αυξημένα τυπικά προσόντα, οι περισσότεροι από τους οποίους έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές σε συναφή με την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας επιστημονικά πεδία, έχουν παρακολουθήσει αντίστοιχα σεμινάρια επιμόρφωσης και έχουν συμμετάσχει σε καινοτόμα προγράμματα. Γι' αυτό, θεωρήσαμε ότι θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον η επιλογή εκπαιδευτικών του συγκεκριμένου δείγματος.

Από τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας προκύπτει:

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνά μας και συνάδουν με τη βιβλιογραφία που προαναφέρθηκε σχετικά με «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου - Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης 2013-2014» και τα αποτελέσματα ήταν αναμενόμενα.

Αρχικά, οι περισσότεροι διευθυντές και εκπαιδευτικοί εναρμονίστηκαν σε μεγάλο βαθμό, με τις απόψεις του Κουτούζη θεωρώντας ως αξιολόγηση την διαπίστωση της επίτευξης των προκαθορισμένων στόχων και σκοπών που τέθηκαν στον προγραμματισμό και στη συνέχεια την αναπροσαρμογή τους στον απολογισμό. Πρόκειται δηλαδή για διαπίστωση των πεπραγμένων. Κάποιοι χρησιμοποίησαν και άλλους συναφείς όρους όπως: Εκτίμηση – Αποτίμηση (Assessment) – Διαπίστωση – Μέτρηση – Βαθμολόγηση – Εξέταση (Κουτούζης, 2003). Ενώ έγινε λόγος και για μέτρηση εμφύχων, αφύχων και διαδικασιών που συνάδει με (οπ. αν στο Δημητρόπουλος, 1999). Επίσης θεωρείται από ορισμένους ότι η

αξιολόγηση είναι μια γενικότερη έννοια που συμπεριλαμβάνει την αυτοαξιολόγηση ενώ διατυπώθηκε και η άποψη πως η αυτοαξιολόγηση είναι ένα πρώτο στάδιο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού.

Σχετικά με τον όρο αυτοαξιολόγηση όλοι συμφωνούν πως πρόκειται για μια διαδικασία αξιολόγησης που υλοποιείται από τα ίδια τα άτομα της σχολικής μονάδας, άποψη που υποστηρίζεται από τον MacBeath, (1999), κ.α., οι οποίοι θεωρούνται οι καλύτεροι γνώστες των συνθηκών και προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα και γι' αυτό μπορούν να οργανώσουν τη δράση τους για τη βελτίωση ή την επίλυσή τους (Καπαχτσή, 2011).

Σκοπός της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας κατά γενική ομολογία πρέπει να είναι βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Vanhoof&Petegem, 2007) αλλά και της ποιότητας ,άποψη που εναρμονίζεται με «η αξιολόγηση στην εκπαίδευση θα διασφαλίσει την αποτελεσματικότητα την ισότητα και την ποιότητα στην εκπαίδευση» (Κουτούζης,2008) και σε καμία περίπτωση η τιμωρία και οι κυρώσεις (Πασιαρδής,2004). Εκφράστηκαν βέβαια αμφιβολίες αλλά και η άποψη περί της υποκειμενικότητας και των σκοπών των αξιολογητών που συμπνέει με την θέση «Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ανάλογα με τους στόχους και τους σκοπούς που υπηρετεί κάθε φορά μπορεί να λάβει διαφορετικό προσανατολισμό, ελεγκτικό ή τροφοδοτικό» (Σαπουνάς, 2014 :16).

Όσο αφορά τους στόχους μιλούν για τον εντοπισμό των αδυναμιών και των προβλημάτων του σχολείου και όλοι συνάδουν με τον Κουτούζη κάνοντας λόγο για λήψη πρωτοβουλιών, κουλτούρα συλλογικότητας, συνεργασίας και υποστήριξης.

Σχετικά με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών αλλά και των εκπαιδευτικών συμφωνούν πως είναι αναγκαία ,όπως άλλωστε υποστηρίζει και ο Κωνσταντίνου, (2002) δεν υπάρχει τομέας της ανθρώπινης δραστηριότητας από τον οποίο να απουσιάζει η διαδικασία της αξιολόγησης είτε σε επίσημη είτε σε ανεπίσημη μορφή, πλην ενός διευθυντή που την θεωρεί μη αναγκαία αφού γίνεται αξιολόγηση συνέχεια και από όλους. Η άποψη του αυτή ,ότι δηλαδή γίνεται πάντα η αυτοαξιολόγηση, τονίζεται και από άλλους διευθυντές, δηλαδή συχνά, ταυτίζεται από κάποιους η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης με τον προγραμματισμό του σχολικού έργου και τον απολογισμό που γίνεται στη λήξη του διδακτικού έτους .

Επίσης κάποιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν την αξιολόγηση αναγκαία αφού αξιολογούν και αυτοί συνέχεια. Εντούτοις θέτουν προϋποθέσεις περί αντικειμενικότητας, χαρακτήρα βελτιωτικού και όχι τιμωρητικού. Επιπρόσθετα επισημάνθηκε πως είναι δύσκολη και πολυπαραγοντική υπόθεση (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού & Τσάφος, 2007) και

επιβάλλεται να λαμβάνουν μέρος οι εκπαιδευτικοί στη διαμόρφωση του πλαισίου (Κουτούζης,2008) καθώς και το ότι μπορεί να γίνεται άτυπα χωρίς να επιβάλλεται.

Οι λόγοι που την καθιστούν αναγκαία για τους διευθυντές είναι η βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η βελτίωση των αδυναμιών (Schildkamp and Visscer, 2009) , η αλλαγή , το γεγονός πως αποτελεί απαίτηση της κοινωνίας (Κουτούζης ,2008)(Ξωχέλης ,2005) αλλά και εσωτερική ανάγκη των εκπαιδευτικών(Ανδρέου,1999)(MacBeth, 1999). Δηλαδή, διακρίνεται η λογική της λογοδότησης, της βελτίωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης (Θεοφιλίδης,2014).

Οι εκπαιδευτικοί μίλησαν και αυτοί για βελτίωση της σχολικής μονάδας αλλά και των συνεργατών της ,εντοπισμό αδυναμιών ,ελλείψεων, αλλαγή, άρση εμποδίων, καλύτερο προγραμματισμό (Κασσωτάκης,1992). Επίσης επισημάνθηκε ότι μέσω της αξιολόγησης αναγνωρίζεται η σημαντικότητα του έργου των εκπαιδευτικών(Κωνσταντίνου,2013). Τέλος υπογραμμίστηκε πως αφού είναι μια διοικητική παράμετρος είναι αναγκαία(Κουτούζης,2003) καθώς και ότι είναι απαίτηση της Ε.Ε(Καπαχτής,2008).

Οι περισσότεροι διευθυντές μιλούν για εσωτερική αξιολόγηση περισσότερο από φόβο για την εξωτερική ή επειδή την θεωρούν σύμφωνη με το συνδικαλιστικό μας όργανο ή επειδή επιθυμούν να συμμετέχουν στην διαδικασία, άποψη που εναρμονίζεται με την άποψη του Κουτούζη: «Βασικός στόχος της αυτοαξιολόγησης είναι η επιδίωξη διεύρυνσης της συμμετοχής των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις διαδικασίες αξιολόγησης και λήψης αποφάσεων» (Κουτούζης, 1999). Ενώ μόλις ένας έκανε λόγο για εξωτερική αξιολόγηση θεωρώντας την πιο αξιόπιστη (άποψη που είναι σύμφωνη με την βιβλιογραφία (Κουτούζης,1999) και ένας για συνδυασμό (MacDonald, 2003)της εσωτερικής που κινητοποιεί τους πάντες και εξωτερικής που οδηγεί στην ανέλιξη (κάτι που δεν συνάδει με την βιβλιογραφία αντίθετα η εσωτερική οδηγεί στην ανέλιξη). Η άποψη αυτή περί συνδυασμού εσωτερικής αξιολόγησης και εξωτερικής απαντάται στη βιβλιογραφία. Η χρήση των πορισμάτων της εσωτερικής αξιολόγησης κατά την εξωτερική αξιολόγησης είναι συνήθης μορφή αλληλεξάρτησης μεταξύ των δύο διαδικασιών (Κουτούζης, 1999). Αξίζει να σημειωθεί πως διευθυντής θεωρεί πως ο διευθυντής πρέπει να είναι ο υπεύθυνος για τη διαδικασία της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας αλλά και για την αξιολόγηση του προσωπικού (ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση (Κουτούζης, 1999)(Σολομών,1999).

Στην ίδια κατεύθυνση κινούνται και οι εκπαιδευτικοί που προτιμούν και αυτοί την εσωτερική αξιολόγηση (MacBeth,2001)που οδηγεί στην αυτοβελτίωση και βοηθά στο άνοιγμα του σχολείου προς την κοινωνία (Κουτούζης ,2008). Αντίθετα η εξωτερική τους προκαλεί άγχος, φόβο πιστεύοντας στον τιμωρητικό της χαρακτήρα(Κωνσταντίνου2017).

Επιπρόσθετα διατυπώθηκε και η άποψη πως είναι ένας μηχανισμός γραφειοκρατικού διοικητικού ελέγχου που προσβάλλει την ατομικότητα και περιορίζει την δημιουργικότητα και την δράση. Ωστόσο και από τους εκπαιδευτικούς εκφράστηκε αίτημα για συνδυασμό εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης γιατί αφενός διασταυρώνονται τα αποτελέσματα και αφετέρου είναι πιο αποτελεσματικός όμως θέτοντας προϋποθέσεις αναφορικά με τους εξωτερικούς αξιολογητές (MacDonald,2003). Μάλιστα υπήρξε και τοποθέτηση κατά της αξιολόγησης και της αυτοαξιολόγησης αφενός γιατί άλλοι την σχεδιάζουν και άλλοι την πραγματοποιούν (Κουτούζης, 2008)και αφετέρου γιατί δεν υπάρχουν οι προϋποθέσεις, ωστόσο αν λύνονταν αυτά τα θέματα θα συμφωνούσε και με τις δύο.

Οι αντιδράσεις από την πλευρά των διευθυντών ως προς την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν επιφυλάξεις για τον γραφειοκρατικό της χαρακτήρα (ένα από τα μειονεκτήματα σύμφωνα με το ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ,2012) αλλά και για την ασάφεια για την χρήση των αποτελεσμάτων. Ωστόσο θεώρησαν καθήκον τους την εφαρμογή της. Μάλιστα κάποιοι ήταν θετικοί και είχαν λάβει μέρος στην πιλοτική εφαρμογή της. Ενώ κάποιοι άλλοι όντας υπέρμαχοι της αξιολόγησης και θεωρώντας τον τρόπο και τις συνθήκες ως «σαφώς προδιαγεγραμμένα» προσπάθησαν να την εφαρμόσουν.

Όσο για τις αντιδράσεις που συνάντησαν από τους συλλόγους διδασκόντων ποικίλουν .Οι περισσότεροι δήλωσαν πως δεν συνάντησαν ιδιαίτερες αντιδράσεις παρά μόνο κάποιες επιφυλάξεις από τους συλλόγους τους που ξεπεράστηκαν εύκολα και ανώδυνα. Μόνο ένας από τους διευθυντές κατέθεσε πως συνάντησε τεράστιες αντιδράσεις από το σύλλογο του και η λύση δόθηκε με το «εντέλλεστε» του υπουργείου.

Από την άλλη όμως πλευρά σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί κατέθεσαν πως υπήρχαν πολλές αντιδράσεις και εφαρμόστηκε μόνο όταν έγινε υποχρεωτική από το υπουργείο. Διακρίνεται, δηλαδή, η στρατηγική της εξουσιαστικής καταναγκαστικής μεθόδου προκειμένου να εφαρμοστεί η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας (Θεοφιλίδης, 2014). Οι αντιδράσεις ήταν λίγο πολύ ίδιες ξεκινώντας από αιφνιδιασμό, άγχος και καχυποψία για κάτι πρωτόγνωρο, που στη συνέχεια γίνονταν φόβος και ανασφάλεια για τις συνέπειες και σε κάποιες περιπτώσεις μετατρέπονταν και σε τρόμο για τυχόν απολύσεις. Ακόμη και περίπτωση που ξεκίνησε «χαλαρά» όπως κατέθεσε βλέποντας τις αντιδράσεις των άλλων έφτασε και αυτή στο ίδιο σημείο.

Συγκεκριμένα υπήρχαν αντιδράσεις που ήταν σύμφωνες ,σε κάποιες περιπτώσεις, με τις θέσεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων που αφορούσαν όχι τόσο στο θεσμό της αξιολόγησης αλλά τις συνέπειές του: απολύσεις , κατηγοριοποιήσεις σχολείων, κ.λ.π έχοντας τα σχολεία των Ηνωμένων Πολιτειών ως παράδειγμα. Σε άλλες περιπτώσεις οι αντιδράσεις

αφορούσαν τα πάντα :το θεσμό, το ότι δεν υπήρχε προηγούμενο, τον τρόπο εφαρμογής, την έλλειψη ενημέρωσης , το γεγονός ότι επιβλήθηκε χωρίς να είναι αποδεκτή... (Η στρατηγική της εξουσιαστικής καταναγκαστικής μεθόδου, Θεοφιλίδης, 2014).

Τις αντιδράσεις αυτές οι διευθυντές τις ξεπέρασαν σύμφωνα με τις μαρτυρίες τους με κουβέντα, χαμόγελο και τεχνικές επικοινωνίας και με την εφαρμογή ή με την ενασχόλησή τους αρχικά με θέματα πιο «ανώδυνα». Μάλιστα κάποιοι το απέδωσαν και στο πολύ δημοκρατικό στυλ ηγεσίας που εφαρμόζουν, καθώς και στο βοηθητικό και υποστηρικτικό ρόλο που επέδειξαν οι ίδιοι. Όμως σε κάποιες περιπτώσεις οι προαναφερθείσες μέθοδοι δεν απέδωσαν και οι αντιδράσεις κάμφθηκαν με παρέμβαση του υπουργείου.

Ως αιτίες αντιδράσεων από τους διευθυντές αναφέρθηκαν η άγνοια για το τι πρέπει να κάνουν και ο φόβος για τι θα γίνει μετά, η δημοσιόπαλληλική κουλτούρα των εκπαιδευτικών ,η έλλειψη επιστημονικής γνώσης και η αδυναμία συνεργασίας, η ακατάλληλη χρονική περίοδος, οι διαμορφωμένες από χρόνια νοοτροπίες που δεν αλλάζουν εύκολα. Ενώ ως αιτία μη αντιδράσεων αναφέρθηκε η μη ύπαρξη συνδικαλιστών στο σχολείο.

Αντίστοιχα ως αιτίες αντιδράσεων οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν το ότι ήταν μια πρωτόγνωρη διαδικασία, έλλειψη εμπιστοσύνης προς την πολιτεία για την χρήση των αποτελεσμάτων ,ότι επιβλήθηκε από πάνω προς τα κάτω και δεν ήταν σύμφωνη με αξιολόγηση από «κάτω και από μέσα» και όχι από «πάνω και από έξω» (Μαυρογιώργος, 2002, Κουτούζης 2008) ότι θεωρήθηκε προάγγελος της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών , ότι δεν λαμβάνει υπόψη της ιδιαιτερότητες κάθε σχολικής μονάδας λόγω ιδεολογίας ή πολιτικών πεποιθήσεων ή απλώς άρνηση σε κάθε καινοτομία και τέλος κάποιες φορές αντιδράσεις για τις αντιδράσεις.

Όσο για προϋποθέσεις όπως φάνηκε από τις απαντήσεις δεν υπήρχε καμία .Δεν είχε δημιουργηθεί κουλτούρα αξιολόγησης, πνεύμα συνεργασίας ,εμπιστοσύνης, δεν υπήρχε επαρκής ενημέρωση, από τα στελέχη μόνο ένας «μπούσουλας» , μια φόρμα που συμπληρώθηκε γραφειοκρατικά , διεκπεραιωτικά, επιφανειακά, συχνά αντιγράφοντας το ένα σχολείο το άλλο. Έτσι η αξιολόγηση παρέμεινε μόνο «στα χαρτιά» χωρίς να αξιοποιηθεί, διαψεύδοντας τις προσδοκίες κάποιων υποστηρικτών της. Οπότε το αποτέλεσμα ήταν αρνητικό. Εύκολα μπορούν να εντοπιστούν οι διαφορές συγκρίνοντας τες με τη βιβλιογραφία: Διάθεση για κριτικό αναστοχασμό, διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης και εμπιστοσύνης, κοινά συμφωνημένοι στόχοι, αξιοποίηση των αρχών κατανεμημένης ηγεσίας, αποτελεσματική οργανωσιακή επικοινωνία (Κουτούζης,2008).

Ωστόσο οι μεν διευθυντές νιώθουν έτοιμοι για τους εαυτούς τους για την (επαν)εφαρμογή της αξιολόγησης όμως προέβαλλαν προβληματισμούς όρους και

προϋποθέσεις, παροχή κινήτρων, μείωση του διδακτικού ωραρίου, τήρηση του εργασιακού, αντικειμενικότητα στις διαδικασίες, επιμορφώσεις κατά κάποιους, δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, περισσότερα χρήματα για τα σχολεία, την ανάγκη κριτικών φίλων κ.λ.π. όσο για την ετοιμότητα της σχολικής τους μονάδας άλλοι ήταν περισσότερο αισιόδοξοι και άλλοι πιο επιφυλακτικοί.

Οι δε εκπαιδευτικοί ήταν μάλλον αρνητικοί αφού όπως είπαν δεν έχει αλλάξει τίποτε από τότε έως τώρα. Έτσι εκφράζουν τις αμφιβολίες τους δείχνουν απαισιοδοξία, πλην ελαχίστων περιπτώσεων. Όπως διαπιστώθηκε από τις απαντήσεις που δόθηκαν δεν υπήρχαν οι δείκτες «ετοιμότητας» του σχολείου που αναγράφονται στη βιβλιογραφία: Κατανόηση για το πώς αντιμετωπίζεται η αυτοαξιολόγηση από τους «μετόχους», ύπαρξη θετικής αντιμετώπισης, ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να (επαν)εξετάσουν κριτικά τις επαγγελματικές τους πρακτικές, κουλτούρα εμπιστοσύνης, αξιοποίηση τρόπων παρακίνησης για συμμετοχή των εκπαιδευτικών, σχετική εξοικείωση με τις διαδικασίες η βεβαιότητα ότι δεν θα χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματα με μη «δόκιμο» τρόπο, αυτοαξιολόγηση εστιάζεται (αρχικά) σε ζητήματα που δεν είναι «απειλητικά» (McBeath,1999) .

Όσο για την προηγούμενη εμπειρία οι διευθυντές στο σύνολό τους και οι μισοί εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως τους είναι βοηθητική και γενικά ήταν μια καλή εμπειρία .Διαφορετική άποψη όμως έχουν οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν πως δεν τους προσέφερε τίποτα η προηγούμενη εφαρμογή του μέτρου. Ωστόσο αναγνωρίζουν ως θετικό στοιχείο την ομαδικότητα και την συνεργασία που αναπτύχθηκε έστω και υπό τη σκιά του φόβου.

Πριν να αρχίσει η (επαν)εφαρμογή του μέτρου οι διευθυντές θεωρούν πως πρέπει να αλλάξει το νομοθετικό πλαίσιο, να ξεκαθαρίσει το καθηκοντολόγιο, να αναβαθμιστεί ο ρόλος του διευθυντή, να κατατεθούν προτάσεις από τους εκπαιδευτικούς, σταδιακή πιλοτική εφαρμογή, σύνδεση με τα πανεπιστήμια και επιμορφώσεις. Δεν διαφέρουν και οι θέσεις των εκπαιδευτικών που προσθέτουν το ότι πρέπει να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις, να καθιερωθεί ένα εθνικό σχέδιο για την παιδεία που θα εφαρμόζεται ανεξάρτητα από την πολιτική ηγεσία αλλά και να εφαρμόζονται οι νόμοι. Πέρα από αυτά θα πρέπει να ληφθεί υπόψη το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί αλλάζουν κάθε χρόνο σχολεία και αυτό είναι ένας παράγοντας που δυσκολεύει στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας

Οι προτάσεις των διευθυντών συνοψίζονται σε ουσιαστικότερη και λιγότερο γραφειοκρατική διαδικασία αυτοαξιολόγησης ώστε να μην αποβεί επιζήμια για τη σχολική μονάδα ,δηλαδή αναντιστοιχία του απαιτούμενου κόπου και χρόνου για την αυτοαξιολόγηση με το παραγόμενο όφελος (Δρακόπουλος, 2013, Κατσαρού & Δελούδη, 2008 και Σολομών,

1999), χωρίς στοχεύσεις, με τις απαραίτητες προϋποθέσεις (MacBeth,2001) , λιγότερο άγχος ,λιγότερες εντάσεις, παροχή κινήτρων, άποψη που απαντάται στη βιβλιογραφία ως «παράγοντες παρακίνησης» του FredrickHerzberg:«οι οποίοι κάνουν τους εργαζόμενους να έχουν τη διάθεση και να προσπαθούν να αποδώσουν τα μέγιστα» (Μάρκοβιτς, & Μοναστηρίδου, 2011).

Με αυτές τις θέσεις εναρμονίζονται και οι εκπαιδευτικοί που πρόσθεσαν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη δημιουργία του πλαισίου της αυτοαξιολόγησης, αποσύνδεση από την ατομική αξιολόγηση, άρση του χρονικού περιορισμού ,αλλαγή της στάσης των συνδικαλιστικών οργάνων, αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος, επαναπροσδιορισμός του ρόλου των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων, δικαίωμα να αξιολογούν όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς, μείωση των δεικτών αφού τα υπόλοιπα μπορούν να αξιολογηθούν από άλλους (Κουτούζης, 2008), αξιολόγηση όχι αυστηρά ιεραρχικά από πάνω προς τα κάτω αλλά και αντίστροφα. Με άλλα λόγια πολλές προϋποθέσεις που μάλλον είναι δύσκολο να υλοποιηθούν άμεσα. Και σε αυτόν τον τομέα εύκολα διακρίνονται οι ομοιότητες με τη βιβλιογραφία:

- λήψη αποφάσεων για βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχει η σχολική μονάδα (Devos, 1998).
- οι διαδικασίες ελέγχονται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας που αξιολογείται (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές, κριτικός φίλος) (McBeath, 2001)
- αξιολόγηση από «κάτω και από μέσα» και όχι από «πάνω και από έξω» (Μαυρογιώργος, 2002, Κουτούζης 2008).

Τέλος οι νέες διευθύντριες κατέθεσαν πως η νέα θέση προσθέτει μεγαλύτερη ευθύνη και άγχος, αφού θα πρέπει να καθησυχάσουν και να κατευθύνουν τους εκπαιδευτικούς, να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες, να εμπνεύσουν εμπιστοσύνη, να παρέχουν ασφάλεια, να οργανώσουν, να προγραμματίσουν και τέλος να αντιμετωπίσουν και αντιδράσεις.

6.4 Επίλογος

Από τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας προκύπτει η αναγκαιότητα καθιέρωσης ενός συστήματος αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας , όχι με τη μορφή της λογοδοσίας, που θα προϋποθέτει την καλλιέργεια κουλτούρας, την επαγγελματική ανάπτυξη και την προώθηση

πρωτοβουλιών των εκπαιδευτικών. Βέβαια, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι εμπειρίες, θετικές ή αρνητικές που αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί από τις προηγούμενες διαδικασίες αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας στις οποίες συμμετείχαν. Άλλωστε, αυτό επιχειρήσαμε και στην παρούσα έρευνα, να διερευνήσουμε δηλαδή μέσα από τις εμπειρίες τους τις απόψεις, τις αντιδράσεις τους αλλά και την προοπτική που διαβλέπουν για την αυτοαξιολόγηση.

Δε μπορεί να μη ληφθεί υπόψη στα πλαίσια της εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, η εκπαιδευτική ευρωπαϊκή πολιτική, οι χρόνιες παθολογίες και τα χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Αναπτύχθηκαν φοβικά ή άλλου είδους σύνδρομα στον εκπαιδευτικό κόσμο από την συμμετοχή του στις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας τα οποία δεν μπορούν να εξαλειφθούν εύκολα. Από την άλλη μεριά η αντιμετώπιση της αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας ως μιας επιβεβλημένης εξωδιδασκτικής δραστηριότητας και η συσχέτιση της με εκπαιδευτικές πολιτικές που εκπονούνται στο πλαίσιο της μακράς περιόδου οικονομικής κρίσης που διανύουμε δεν προωθούν το βασικό στόχο της διαδικασίας που είναι η σχολική βελτίωση.

Πάντως, όπως προκύπτει από τη συγκεκριμένη έρευνα, κρίνεται απαραίτητη η περεταίρω καταγραφή και διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών, όπως αυτές αποκρυσταλλώνονται από τις εμπειρίες που αποκόμισαν από τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Βέβαια, αξίζει να διερευνηθούν και οι απόψεις της ευρύτερης σχολικής κοινότητας (μαθητών και γονέων), καθώς θα προκύψουν ενδιαφέροντα συμπεράσματα προκειμένου να επιτευχθεί η σχολική βελτίωση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αθανασίου, Λ. & Ξηντάρας, Π. (2002). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου: Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών. 2ο Διεθνές Συνέδριο: Η Παιδεία στην Αυγή του 21ου Αιώνα. Ιστορικοσυγκριτικές Προσεγγίσεις, Πάτρα: Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.

Αθανασούλα- Ρέππα, Α. (2005). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Στο *Αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Έλλην.

Αναστασίου, Μ-Φ. (2014). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους: νομοθετικό πλαίσιο και αντιδράσεις. Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων, 2ο Τεύχος, σσ.63-75. Ανακτήθηκε στις 10/07/2017 από την διεύθυνση: http://erkyna.gr/e_docs/periodiko/teyxos/teyxos-2-%282_2014%29.pdf.

Ανδρέου, Απ. (1992). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών- Διήμερο της Ο.Ι.Ε.Α.Ε.* Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών.

Ανδρέου, Α. (2003). Τάσεις και προσεγγίσεις για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τ. 30, σ. 20-22.

Βερβέρη Α., (2003) Η συμβολή του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση και βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου στο *Η Λέσχη των εκπαιδευτικών*, 30, σς.23-25

Βεργίδης, Δ. (2001). Η συμβολή της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική πολιτική, στο: Μπαγάκης Γ. (επιμ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 40-60.

Βλάχος, Δ. (2007). Πρόλογος. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων, τ. 13.

Βλάχος, Δ, Δαγκλής, Ι., Βαβουράκη, Α. (2007). Διερεύνηση της ποιότητας της εκπαίδευσης: Βασικές αρχές και σχεδιασμός της έρευνας. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων, τ.13.

Γκοντοβός, Α. (1986). Η λογική του υπαρκτού σχολείου. Αθήνα: Σύγχρονη εκπαίδευση.

Γεωργιάδης, Β.& Ερωτόκριτου- Σταύρου, Θ.& Συρίμη- Σκίτσα, Χρ.& Χάμπα- Μιχαηλίδου, Κ. (2005). Νέο ολοκληρωμένο σχέδιο αξιολόγησης του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών.

Στο *Αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Έλλην.

Γεωργίου, Γ. (1998). Κοινά αποδεκτές αρχές για την αξιολόγηση. Στο *Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. 12ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Δ.Ο.Ε- Π.Ο.Ε*. Χίος 22- 23 Απριλίου. *Επιστημονικό Βήμα*.

Γκανάκας, Ι. (2005). Η αξιολόγηση του έργου του σχολείου. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Γκότοβος, Α. (1986). Η λογική του υπαρκτού σχολείου. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Δημητρόπουλος, Ευστ. (1983). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης. Μέρος β'*. Θεσσαλονίκη: Πουρναρά.

Γρίβα,Ε & Στάμου Αναστασία,Δ.(2014) Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον.Οπτικές εκπαιδευτικών,μαθητών και μεταναστών:Κυριακίδης

Δημητρόπουλος, Ευστ. (1999). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Δημητρόπουλος, Ε., (2004). Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου, Αθήνα: Γρηγόρης.

Δημητρόπουλος, Ε. (2010). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης

Δούκας Χ.(1997).Εκπαιδευτική Πολιτική και Εξουσία. Η Περίπτωση της Αξιολόγησης των εκπαιδευτικών(1982-1994).Αθήνα: Γρηγόρης

Δούκας, Χ., (1999). Ποιότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. *Συνοπτική Ερευνητική Επισκόπηση*. Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, τ.1, σ. 172-185.

Δράκοπουλος, Θ. (2013). [Διδακτορική Διατριβή]. Σχολή Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών: Η Αξιολόγησή του εκπαιδευτικού έργου στις φυσικές επιστήμες σε επίπεδο σχολικής μονάδας - Απόψεις εκπαιδευτικών.Ανακτήθηκε στις 30/08/2016 από την διεύθυνση: <http://phdtheses.ekt.gr/eadd/bitstream/10442/29356/1/29356.pdf>

Ζουγανέλη, Α. & Καφετζόπουλος, Κ. & Σόφου, Ε. & Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 13, 135- 151

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση. Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

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

Θεοχάρης, Δ. (2011). [Διδακτορική Διατριβή]. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών: Η Αξιολόγηση ως παράγοντας βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου - Διεθνείς τάσεις, εθνικές πολιτικές και σχολική πράξη. Ανακτήθηκε στις 10/07/2017 από την διεύθυνση: <https://www.didaktorika.gr/eadd/bitstream/10442/27371/1/27371.pdf>.

Ίσαρη Φ. & Πουρκός Μ., *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*, Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και βοηθήματα, 2015

Καζαμιάς, Α. (1995). Νεοευρωπαϊκός εκσυγχρονισμός και εκπαίδευση : Διαλογισμοί και πολιτικές « φανταστική Ευρώπη». Στο Καζαμιάς, Α. & Κασσωτάκης, Μ. (επιμ), *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, Αθήνα : Σείριος.

Καλομοίρης, Γρ. & Χαράμης, Π. (2002). Σύγχρονες τάσεις στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Η ελληνική περίπτωση. *Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί*. Αθήνα: Σαββάλας.

Κανελόπουλος, Δ. (2012). Θεωρίες παρακίνησης του ιατρικού προσωπικού στα νοσοκομεία. Το βήμα του Ασκληπιού, 11ος τόμος, 2ο τεύχος, σσ. 182-189. Ανακτήθηκε στις 05/07/2017 από την διεύθυνση: <http://ejournals.teiath.gr/index.php/tovima/article/view/294/296>.

Καπαχτσή, Β. (2008). *Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. Στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.

Καπαχτσή, Β. (2011). *Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας: μια αναπτυξιακή διαδικασία*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.

Καπίδης Π., Παύλου Α.& Σμυρνιωτόπουλου Α.,(2001)Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού έργου στη Σχολική μονάδα, στο Μπακάκης Γ. (επ) Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και Σχολείου, Αθήνα, Μεταίχμιο, σ.214-224.

Καραλής, Θ. (1999). Τυπολογίες και Μοντέλα Αξιολόγησης, στο: Εκπαίδευση Ενηλίκων Σχεδιασμός Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων, τ. Γ, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (1999). Σχολική αποτελεσματικότητα - Μια συγκριτική Οικονομική Προσέγγιση. Μέντορας, τ.1, σ. 49-76.

Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του, στο *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου - βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*: Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων - Καθηγητών, σσ. 46-70.

Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματα. Στο Ανδρέου, *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών- Διήμερο της Ο.Ι.Ε.Α.Ε.* Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων- Καθηγητών.

Κασσωτάκης, Μ. (2001). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προοπτικές.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2001). Εφαρμόζοντας το Πειραματικό Πρόγραμμα «Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός Έργου στη Σχολική Μονάδα»: Το Παράδειγμα των Διερευνητικών Πρακτικών. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;, σ.206-213. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κατσαρού, Ε. - Δεδούλη, Μ., (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κάτσικας, Χρ. (2002). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: ποιος , ποιον και γιατί. *Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Ποιος , ποιον και γιατί.* Αθήνα: Σαββάλας.

Καψάλης, Α. (1989). Παιδαγωγική Ψυχολογία. Αφοί Κυριακίδη: Θεσσαλονίκη.

Καψάλης, Α. (1994). *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο Δημοτικό Σχολείο*, Θεσσαλονίκη: Art of text.

Καψάλης, Α. & Χανιωτάκης, Ν. (2011). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε.

Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση..

Κασσωτάκης, Μ. (1997). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των σπουδαστών*. Αθήνα: Γρηγόρης.

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., Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα. Στο: *Αθανασούλα-Ρέππα, Α.*, 2008

Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι. (1999). Αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, & Ι. Χατζηευστρατίου (Επιμ.). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Κοινωνική και Ευρωπαϊκή διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, (σ 13-43). Πάτρα: ΕΑΠ.

Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι. (1999). *Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα, στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κουτούζης, Μ. (2003). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Εξηγήσεις και παρεξηγήσεις. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τ. 30, 28- 29.

Κουτούζης, Μ. (2008). Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Χατζηευστρατίου, Ι. & Κόκκος, Α. (επιμ.). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*. Πάτρα: ΕΑΠ., σ. 13-38.

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

Κωνσταντίνου, Χ. (2000). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική. Αθήνα: Gutenberg (τρίτη έκδοση 2004) (α)

Κωνσταντίνου, Χ. (2000). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως κοινωνική, παιδαγωγική και επαγγελματική αναγκαιότητα. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης*, τ. 13, Ανάτυπο, Ιωάννινα, (β)

Κωνσταντίνου, Χ. (2002). Η αξιολόγηση του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 7, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σσ. 37-51.

Κωνσταντίνου, Χ. (2002). «Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών». Στο περιοδικό: *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 7, σ. 37-52, Αθήνα.

Κωνσταντίνου, Χ. (2007). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. (2008). Το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης του μαθητή. Η αξιολόγηση ως έννοια, περιεχόμενο και διαδικασία. Στο: *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική διάσταση: 71 κείμενα για την αξιολόγηση*, Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη

Κωνσταντίνου Χ., Κωνσταντίνου Ι., *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση – η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*, Gutenberg, Αθήνα, 2017

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., *Το σχολείο που μαθαίνει. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2001

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
- Mckee, A. (2001). Επανεξετάζοντας τη δημοκρατική αξιολόγηση. Στο Μπαγάκης, Γ. *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου* (1η εκδ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ. & Δαλαβίκας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Ερκυνά Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 15, Σελ. 195-209
- Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ. & Δαλαβίκας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, τ. 10, σ. 195-210.
- Μάρκοβιτς, Γ. & Μοναστηρίδου, Σ. (2011). Παρακίνηση του νοσηλευτικού προσωπικού και πλαίσιο ρεαλιστικών κινήτρων σε ένα Δημόσιο Νοσοκομείο. Το βήμα του Ασκληπιού, 10ος τόμος, 4^ο τεύχος, σσ. 502-514. Ανακτήθηκε στις 05/07/2017 από την διεύθυνση: http://www.vimaasklipiou.gr/volumes/2011/VOLUME%2004_11/VA_REV_5_10_04_11.pdf
- Ματθαίου. Δ. (2007). Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Ιδεολογικές Ορίζουσες, Εννοιολογήσεις και Πολιτικές- Μια Συγκριτική θεώρηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, τ. 13.
- Ματσαγγούρας, Η. 2004. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, τ. Β\ Στρατηγικές διδασκαλίας. Αθήνα: Gutenberg
- Μαυρογιώργος Γ.(1984)Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού: από τη γραφειοκρατική συμμόρφωση στη μετασχηματιστική παρέμβαση στο Σύγχρονη Εκπαίδευση,15,1984σ.11-19
- Μαυρογιώργος, Γ. (2000). *Σχολείο: Διδασκαλία και Αξιολόγηση* (α' τόμος). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2002). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: η εναρμόνιση του πανοπτισμού. Στο Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ., *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Mills, L.R. Gay, P. Airasian, « *Εκπαιδευτική έρευνα, ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι – εφαρμογές*», Αθήνα, 2007, εκδ. Προπομπός.

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

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., Γεωργιάδου, Σ., Μπινιάρη, Λ., Σκουτίδας, Λ., Κοσμίδης, Π. & Τεμπερλίδου, Μ. (2007). Το διεθνές πρόγραμμα Capre Vitam. Leaderschip for learning και η Ελληνική συμμετοχή από ακαδημαϊκή οπτική γωνία. Στο Γ. Μπαγάκης, Κ. Δεμετζή, Θ. Σταμάτης(Επιμ.), *Ένα σχολείο μαθαίνει - Η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του Διεθνούς Προγράμματος Capre Vitam. Leaderschip for learning*. Αθήνα: Λιβάνη.

Μπάκας, Θ. (2000). Οργάνωση και Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος - Το περιφερειακό επίπεδο διοίκησης της εκπαίδευσης. Αδυναμίες - ελλείψεις - προοπτικές. Στο Γ. Καψάλης & Α. Κατσίκης (Επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι 168 Προκλήσεις της Εποχής μας* (σσ. 49-54). Ιωάννινα 17-20 Μαΐου 2007. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής.

Μπαλάσκας, Κ. (1992). Το εκπαιδευτικό έργο: Από τον προβληματισμό στον προσδιορισμό και το σχεδιασμό του. Στο ΟΛΜΕ, *Εκπαιδευτικό Έργο: Προβληματισμός, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αξιολόγηση* (24-35). Αθήνα: ΟΛΜΕ.

Μπαλωμένου, Α. & Διπλάρη, Χ. (2006). Ο Θεσμός της αξιολόγησης Εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα: Ιστορική Αναδρομή - Προοπτικές. Πρακτικά Συνεδρίου το Ελληνικό Σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας (σσ. 38-50). Ιωάννινα 12-14 Μαΐου 2006. Ιωάννινα: Περιφερειακή Διεύθυνση Α΄/θμιας & Β΄/θμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου. Ανακτήθηκε στις 12/07/2017 από τη διεύθυνση: http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/12_.pdf

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%28teeapi%29.pdf

Ντολιοπούλου, Ε. & Γουργιώτου, Ε. (2008). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Με έμφαση στην προσχολική. Αθήνα: Gutenberg.

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

- Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 5, σ. 81-90.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2003). *Αξιολόγηση και Σχολικός Σύμβουλος: Συνιστώσες της σχολικής αποτελεσματικότητας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2003), *Αξιολόγηση και Σχολικός Σύμβουλος*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2007). *Θεωρία και πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας. Η τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο. Κριτική Ανάλυση. Υλικό Στήριξης*. Αθήνα: Έκφραση.
- Παρασκευόπουλος, Θ. (2004): *Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: εκδ. ιδίου.
- Πασιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών της Κύπρου*. Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρης.
- Πασιαρδής, Π. & Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκιρος, Α. (2005). Σύγχρονες τάσεις στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Στο *Αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Έλλην.
- Πηγιάκη, Π. (1998). *Προετοιμασία, σχεδιασμός και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ρεκαλίδου, Γ. & Μούσχουρα, Μ. (2005). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Απόψεις, προβληματισμοί και προτάσεις. *Επιστήμες της Αγωγής*, τ. 4, σ. 175-192. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Ρουσσάκης ,Ι. (2002). Τρεις αφηγήσεις για την εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα: Ουσία και επίφαση .Στο Ματθαίου ,Δ.(επιμ).Η εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα. Αθήνα: Εκδόσεις Λιβάνη.
- Ρουσσάκης ,Γ.& Πασιάς,γ.(2006).Αξιολόγηση Ποιότητας στην Εκπαίδευση. Η Προσέγγιση της Ευρωπαϊκής Ένωσης Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, 7, 155-168.

Ρούσσης, Ρ. (2006). Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση εσωτερικής αξιολόγησης με διαστάσεις αποδοτικότητας σχολικής μονάδας. Η περίπτωση του Ν. Μεσσηνίας. Διπλωματική εργασία. Παιδαγωγική Σχολή Δημοτικής Εκπαίδευσης: Πάτρα.

Σαΐτης, Χ. (1994). Βασικά Θέματα της Σχολικής Διοίκησης - Προσέγγιση στη διοικητική σκέψη με τη μέθοδο των case studies. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Σαΐτης, Χ. (2000). Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Σαΐτης, Χ. (2005). Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2008). Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο. Αθήνα: Υπουργείο Παιδεία

Σαλτερής, Ν. & Κρασσάς, Σ. (2014). Ελλάδα 2010 - 2014: Εκπαιδευτικές Πολιτικές Συγκρότησης ενός Συστήματος Αξιολόγησης στην Εκπαίδευση (Τόμ. Β). Στο Κ. Κασιμάτη & Μ.Αργυρίου (Επιμ.). Πρακτικά 5ου Διεθνούς Συνεδρίου eduPolicies, Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Τάσεις στην Εκπαίδευση: οι επιρροές τους στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα (σσ. 53-64). Αθήνα 26-28 Σεπτεμβρίου 2014. Αθήνα: Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης(ΑΣΠΑΙΤΕ), Ένωση Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης(ΕΕΜΑΠΕ).171 Senge, P.M. (1990) The Leader's New Work: Building Learning Organizations. Sloan Management Review, Fall, 7-23.

Σαπουνάς, Αθ. (2014). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των σχολικών εγχειριδίων στη σύγχρονη ελληνική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη.

Σιγάλας, Χρ. (1992). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Στο *Εκπαιδευτικό Έργο: Προβληματισμός. Σχεδιασμός. Υλοποίηση. Αξιολόγηση*. Αθήνα: ΟΛΜΕ.

Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/Τμήμα Αξιολόγησης.

Τεγόπουλος-Φυτράκης, (1993). Ελληνικό λεξικό: Ορθογραφικό - ερμηνευτικό - ετυμολογικό συνώνυμων - αντίθετων - κυρίων ονομάτων (Ζ' έκδ.). Αθήνα: Αρμονία.

Τζάνη, Μ. (1998). Μοντέλα αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο σήμερα. Στο *Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση 12ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Δ.Ο.Ε- Π.Ο.Ε.Δ.* 22- 23 Απριλίου. Χίος: Επιστημονικό Βήμα.

Τσαντάκης, Γ. (2007). *Η αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών: Ερευνητική Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη.

Τσαγκαρλή- Διαμάντη, Ε. (2003). *Αξιολόγηση- Αυτοαξιολόγηση μαθητών και εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Λύχνος.

Τσαγκαρλή- Διαμάντη, Ε. (2009). Μέθοδος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. *Ορθοδοξία και Παιδεία*, τ.7, Αθήνα.

Τσακίρη, Δ., Λογιώτης, Γ., Γκόφη, Β. & Μαντζιώρη, Κ. (2012). Σκιαγράφηση μιας προσέγγισης της αποτίμησης της Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας: Η μετάβαση από τον προταγματικό λόγο στην εκπαιδευτική στρατηγική και στην εκπαιδευτική πρακτική (Τομ.Β). Στο Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος & Ν. Αλεξόπουλος (Επιμ.). Πρακτικά Συνεδρίου Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές (σσ. 757-772). Αθήνα 11-13 Μαΐου 2012. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε στις 15/07/2017 από τη διεύθυνση: http://www.primedu.uoa.gr/fileadmin/primedu.uoa.gr/uploads/Panellinio_Synedrio/B_tomos.pdf.

Τσέμπα, Χ. (2015). [Διδακτορική Διατριβή]. Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων: Η Αξιολόγηση ως παράγοντας βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου - Διεθνείς τάσεις, εθνικές πολιτικές και σχολική πράξη. Ανακτήθηκε στις 10/08/2017 από τη διεύθυνση: <https://www.didaktorika.gr/eadd/bitstream/10442/27371/1/27371.pdf>.

Υφαντή, Α. (2001). Αξιολόγηση και πολιτική των εκπαιδευτικών αλλαγών. Στο Μπαγάκης, Γ. *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου* (1η εκδ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Φράγκος, Χ. (1997), *Ψυχοπαιδαγωγική*, Αθήνα: Gutenberg.

Χαρακόπουλος Κ. (1998): *Διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας*, Διδακτορική διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Χάρη, Κ. (1995). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του για υπηρεσιακή χρήση. Στο *Η περιπέτεια της αξιολόγησης στα σχολεία μας*. Επιμ. Τσακαλίδη Απ. Σ. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Χαρίσης, Α. (2008). Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της μάθησης και Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). Στο: Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική διάσταση: 71 κείμενα για την αξιολόγηση, Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). Γνώθι το Curriculum - Γενικά και ειδικά θέματα αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικής. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Χατζηθεοδούλου- Λοϊζίδου, Π. (1999). Το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα την περίοδο 1990-1996. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 106, 78-90.

Χουλιάρα, Ξ. (2010). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών οργανισμών και ιδρυμάτων, η συστημική θεωρία και το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. *The journal for open and distance education and educational technology*, 6, 1-2, σ. 201-222.

Φασούλης, Κ. (2001). Η Ποιότητα στη Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης. Κριτική Προσέγγιση στο Σύστημα Δ.Ο.Π., Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ.4, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από: <http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/tevxos4/14%20fasoulis%0186-198.doc>

Φράγκος, Χ. (1991). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Στο: *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τ. 1, σ. 3-8.

Worthen & Sanders (1973 & 1987) όπως αναφέρθηκε στο Δημητρόπουλος, Ε.Γ. (1999), Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη, σ. 25.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Brotto, F. (2005). Το πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης «Bridges across boundaries» στις νεοεισαχθείσες χώρες της Κεντρικής Ευρώπης στην Ε.Ε. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού* (σσ. 95-103). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Bryman, A. (2004) *Social research methods*. 2nd Edition, Oxford University Press, New York, 592.

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.

Devos, G., Conditions and caveats for self-evaluation: The case of secondary schools. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA* (ERIC Document Reproduction Service No ED421493), 1998

Devos, G. (1998). Conditions and caveats for self-evaluation: The case of secondary schools. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA (ERIC Document Reproduction Service No ED421493).

Devos, G. (1998). Conditions and caveats for self-evaluation: The case of secondary schools. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA (ERIC Document Reproduction Service No ED421493).

Eurydice (2015α). Διασφάλιση της Ποιότητας στην Εκπαίδευση: Πολιτικές και Προσεγγίσεις για τη Σχολική Αξιολόγηση στην Ευρώπη. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Μονάδα Ευρυδίκη. Ανακτήθηκε στις 09/01/2017 από τη διεύθυνση: <https://bookshop.europa.eu/el/--pbEC0215006/?CatalogCategoryID=LvYKABst3tgAAAEjFYcY4e5K>

Eurydice (2015β). Η Διασφάλιση της Ποιότητας στην Εκπαίδευση: Πολιτικές και Προσεγγίσεις για την Αξιολόγηση στην Ευρώπη. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Μονάδα Ευρυδίκη. Ανακτήθηκε στις 09/01/2017 από τη διεύθυνση: <http://enimerosi.moec.gov.cy/archeia/1/ypp3492b>.

Kyriakides, L., & Campbell, R.J. (2004). School Self-evaluation and school Improvement: A critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30, pp. 23-26.

Kyriakides, L., & Campbell, L. R. J. (2004) School self-evaluation and school improvement: a critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30, s. 23-36.

MacBeath, J. (1999). *School must speak for themselves. The case for school self evaluation*. London and New York: Routledge

MacBeath, J. & McGlynn A. (2002) *Self Evaluation What's in It for Schools* Routledge Falmer

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

MacDonald, D. (2003). Curriculum Change and the Post-Modern World: Is the Curriculum-Reform Movement an Anachronism? *Journal of Curriculum Studies*, 35 (2), s. 139-49

Neave, G.(1988)Education and social policy: demise on an ethic or change of values? *OxfordReviewofeducation*,4(3),273-283

R. Howsman στο Προδρόμου Γ.(1992).Εκπαιδευτικά θέματα ,Λευκωσία : Ελληνικός Πολιτιστικός Όμιλος Κύπρου, σ 16

Rogers, A. (1988). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Schildkamp, K. &Visscher, A. (2009). Factors influencing the utilisation of a school self-evaluation instrument. *Studies in Educational Evaluation*, 35, 150–159.

Sergiovanni, T.J. (2006). *The Principalship a reflective practice perspective* (5th ed). Texas: Pearson.

Stufflebeam et al, (1971): Όπως αναφέρθηκε στο Δημητρόπουλος, Ε.Γ. (1999), Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Η αξιολόγηση ἴ7/ς εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη, σ. 25.

Stufflebeam, D. & Sanders, J. (1990). Using the personal evaluation standards to improve teacher evaluation. In: *The new handbook of teacher evaluation*. California: Corwin Press, 416- 428.

Tsiakkios, A. &Pashiardis, P. (2002). The management of small primary school: The case of Cyprus. *Leadership and Policy in Schools*, 1(1), s. 72-102

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.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α:Ερευνητικά ερωτήματα-ερωτήσεις συνέντευξης- Διευθυντές

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Ερευνητικά ερωτήματα-ερωτήσεις συνέντευξης - Εκπαιδευτικοί

Παράρτημα Α

Πίνακας :Ερευνητικά ερωτήματα-ερωτήσεις συνέντευξης- Διευθυντές

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	ΑΞΙΟΝΕΣ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ
ΠΡΟΦΙΛ		<ol style="list-style-type: none">1. Ποιες είναι οι σπουδές2. Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε και πόσα ως διευθυντές ή διευθύντριες;3. Λάβατε μέρος στην «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας-Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης 2013-2014»; Ως δάσκαλος/λα ή διευθυντής /ντρια;
Ποιες είναι οι απόψεις των Διευθυντών για την αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων;	Απόψεις των Διευθυντών για την αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων;	<ol style="list-style-type: none">1)Πώς αντιλαμβάνεστε τις έννοιες αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας;2) Ποιος πιστεύεται ότι είναι ο σκοπός και οι στόχοι της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας ;3) Θεωρείται αναγκαία την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας; Για ποιους λόγους;4) Αυτοαξιολόγηση ή εξωτερική αξιολόγηση σχολικών μονάδων ή καμία αξιολόγηση; Γιατί;
Ποιες αντιδράσεις προέβαλαν αλλά και αντιμετώπισαν οι διευθυντές κατά την «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας-	Αντιδράσεις προέβαλαν αλλά και αντιμετώπισαν οι διευθυντές κατά την «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας- Διαδικασία	1)Κατά τη σχολική χρονιά 2013-2014 κληθήκατε να εφαρμόσετε την «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας-Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης» στην σχολική μονάδα που υπηρετείται από τη θέση του Διευθυντή. Πως το βιώσατε, ποιες

Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης 2013-2014»;	Αυτοαξιολόγησης 2013-2014»;	ήταν οι δικές σας αρχικές αντιδράσεις; 2)Συναντήσατε αντιδράσεις από το Σύλλογο Διδασκόντων, τι είδους ,σε ποιους τομείς αναφέρονταν; 3)Ποιες θεωρείτε πως ήταν οι αιτίες των αντιδράσεων. 4) Πώς αντιμετωπίσατε τις αντιδράσεις αυτές;
Ποια η προοπτική της «Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας- Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης	Η προοπτική της «Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας- Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης	1)Βρισκόμαστε στο κατώφλι της εφαρμογής της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Πώς αισθάνεστε γι αυτό ; Θεωρείτε πως είστε έτοιμοι ως Διευθυντής και ως σχολική μονάδα; 2)Ποιες είναι οι προϋποθέσεις για την εφαρμογή της υλοποίησής της; Υπάρχουν αυτές στο σχολείο σας; 3) Η συμμετοχή σας στην προηγούμενη αξιολόγηση θεωρείτε ότι θα σας βοηθήσει στην υλοποίησή της αυτή την φορά; Εξηγήστε. 4)Τι θα έπρεπε να έχει γίνει προκειμένου να αρχίσει ξανά η αξιολόγηση; 5)Διατυπώστε τις προτάσεις σας για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Παράρτημα Β

Πίνακας : Ερευνητικά ερωτήματα-ερωτήσεις συνέντευξης - Εκπαιδευτικοί

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	ΑΞΟΝΕΣ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ
ΠΡΟΦΙΛ		<ol style="list-style-type: none"> 1. Ποιες είναι οι σπουδές σας. 2. Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε; 3. Λάβατε μέρος στην «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας-Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης 2013-2014»; 4. Ως δάσκαλος/λα ή διευθυντής /ντρια;
Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων;	Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων;	<ol style="list-style-type: none"> 1)Πώς αντιλαμβάνεστε τις έννοιες αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας; 2) Ποιος πιστεύεται ότι είναι ο σκοπός και οι στόχοι της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και τι αυτή εξυπηρετεί ; 3) Θεωρείται αναγκαία την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας; Για ποιους λόγους;

		4) Αυτοαξιολόγηση ή εξωτερική αξιολόγηση σχολικών μονάδων ή καμία αξιολόγηση; Γιατί;
Ποιες αντιδράσεις προέβησαν αλλά και αντιμετώπισαν οι διευθυντές κατά την «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας- Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης 2013-2014»;	Αντιδράσεις των εκπαιδευτικών κατά την «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας-Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης 2013-2014»;	1)Κατά τη σχολική χρονιά 2013-2014 κληθήκατε να εφαρμόσετε την «Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας-Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης» της σχολική μονάδας. Πως το βιώσατε, ποιες ήταν οι δικές σας αντιδράσεις και των συναδέλφων σας; 2)Οι αντιδράσεις σε τι αναφέρονταν; (Στο θεσμό, στον τρόπο εφαρμογής ή κάτι άλλο) 3)Ποιες θεωρείτε πως ήταν οι αιτίες των αντιδράσεων. 5)Κατά τη διεξαγωγή της αυτοαξιολόγησης υπήρχαν οι βασικές προϋποθέσεις για την αποτελεσματική υλοποίησή της (γνωστοποίηση και κατανόηση στόχων, δημιουργία κουλτούρας εμπιστοσύνης, ετοιμότητα εκπαιδευτικών); 4)Ποιο ήταν το αποτέλεσμα;)