

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ «ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ – ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ» ΣΤΗ
ΔΗΜΟΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ**

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ
ΕΙΡΗΝΗ Γ. ΛΙΑΚΟΥ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ
ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΙΟΥΡΑΝΙΔΗΣ

ΒΟΛΟΣ 2013

*Στους αγαπημένους μου γονείς,
που ξέρουν μόνο να αγαπούν και να προσφέρουν...*

ΔΗΛΩΣΗ ΚΑΤΑ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ

Η Ειρήνη Λιάκου, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο **«Η Πιλοτική Εφαρμογή του Προγράμματος “Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου-Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης” στη Δημοτική Εκπαίδευση: Μια Μελέτη Περίπτωσης»** αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία που έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή και πηγές άλλων συγγραφέων αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η δηλούσα

Ειρήνη Γ. Λιάκου

Ευχαριστίες

Η ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας δεν θα ήταν εφικτή, χωρίς την πολύτιμη συμβολή ορισμένων ανθρώπων, τους οποίους νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω ονομαστικά.

Θερμές ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω:

Στον κύριο Γιώργο Ιορδανίδη, Επίκουρο Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και επόπτη αυτής της εργασίας, για την καθοδήγηση που μου πρόσφερε με τις καίριες παρατηρήσεις και την κριτική του ματιά.

Στον εξαιρετο άνθρωπο και εκπαιδευτικό, Διευθυντή του Δημοτικού Σχολείου Γ. κύριο Ηλία Β., που μου άνοιξε διάπλατα την πόρτα του σχολείου του και αγκάλιασε με ενδιαφέρον και συναδελφική αλληλεγγύη την παρούσα ερευνητική προσπάθεια, καθώς και στο εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, που δέχτηκε με προθυμία να συμμετάσχει στην έρευνα, συμβάλλοντας καταλυτικά στην πλήρωση των στόχων της παρούσας εργασίας.

Στον αγαπητό φίλο, συνάδελφο και συμφοιτητή Σάκη Αλατζόγλου, η συμβολή του οποίου υπήρξε καθοριστική για τη διενέργεια αυτού του ερευνητικού εγχειρήματος.

Στις αγαπημένες φίλες και συναδέλφισσες νηπιαγωγούς Ελένη Ουζούνη και Λευκή Πελτέκη για τη συμπαράσταση και ηθική υποστήριξη.

Ευχαριστώ από τα βάθη της καρδιάς μου τους πολυαγαπημένους μου γονείς Γιώργο και Μαρία Λιάκου και το σύντροφό μου Αγαμέμνονα Ζούμπο για την αστείρευτη αγάπη με την οποία με περιβάλλουν και το υποστηρικτικό πλαίσιο που μου προσφέρουν σε κάθε βήμα της ζωής μου.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τη πεθερά μου Βασιλική Ζούμπου για την αθόρυβη και ουσιαστική προσφορά της και τον οκτάχρονο γιο μου Χρήστο-Εφραίμ για την αγάπη του, την υπομονή, την ωριμότητα και την κατανόηση που επέδειξε καθόλη τη διάρκεια της ερευνητικής αυτής προσπάθειας. Είναι η πηγή της έμπνευσής μου και η κινητήριο δύναμη στη ζωή μου...

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	10
Abstract	13
Εισαγωγή	16
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ	
Εκπαιδευτική αξιολόγηση	
1.1. Αξιολόγηση και διοίκηση.....	20
1.2. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις.....	21
1.3. Στόχοι της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.....	23
1.4. Τυπολογίες εκπαιδευτικής αξιολόγησης.....	24
1.4.1. Υποδείγματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου: Το τεχνοκρατικό και το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό υπόδειγμα.....	24
1.4.2. Εξωτερική και εσωτερική αξιολόγηση.....	25
1.4.2.1. Εξωτερική αξιολόγηση.....	25
1.4.2.2. Εσωτερική αξιολόγηση.....	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ	
Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση - Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας	
2.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός.....	28
2.2. Περιεχόμενο και στόχοι της σχολικής αυτοαξιολόγησης.....	30
2.3. Οι πυλώνες της σχολικής αυτοαξιολόγησης.....	31
2.4. Σχολική αυτοαξιολόγηση και ιδεολογία.....	33
2.4.1. Ιδεολογικές φορτίσεις της σχολικής αυτοαξιολόγησης.....	33
2.4.2. Βασικές παραδοχές και αρχές της σχολικής αυτοαξιολόγησης.....	33
2.5. Η σημαντικότητα/σημασία της σχολικής αυτοαξιολόγησης.....	36
2.6. Αδυναμίες της σχολικής αυτοαξιολόγησης.....	38
2.7. Τα στάδια της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης.....	39
2.8. Μέθοδοι και εργαλεία της σχολικής αυτοαξιολόγησης.....	41
2.9. Ο κριτικός φίλος.....	43
2.10. Προϋποθέσεις επιτυχούς εφαρμογής της σχολικής αυτοαξιολόγησης.....	44

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ**Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας στη διεθνή εκπαιδευτική σκηνή – Η διεθνής εμπειρία**

3.1. Το διεθνές πολιτικό πλαίσιο και οι «λογικές» της σχολικής αυτοαξιολόγησης	
3.1.1. Αγγλία.....	48
3.1.2. Ιρλανδία.....	52
3.1.3. Πορτογαλία.....	53
3.1.4. Φινλανδία.....	53
3.1.5. Φλαμανδόφωνο Βέλγιο.....	55
3.1.6. Σκωτία.....	56
3.1.7. Αυστραλία.....	57
3.1.8. Ισλανδία.....	58
3.1.9. Χόνγκ-Κόνγκ.....	59
3.1.10. Β. Αμερική.....	59
3.1.11. Καναδάς.....	60
3.1.12. Διαπιστώσεις.....	61

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ**Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας στο ελληνικό συγκείμενο**

4.1. Ιστορική αναδρομή – Η προηγούμενη εμπειρία.....	62
4.2. Διαπιστώσεις.....	64
4.3. Συνοπτική περιγραφή του πιλοτικού ερευνητικού έργου "Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας: Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης".....	65
4.3.1. Γενικά στοιχεία του έργου.....	65
4.3.2. Σκοπός και στόχοι του έργου.....	66
4.3.3. Βασικές δράσεις του έργου.....	67
4.3.4. Το πλαίσιο της ΑΕΕ.....	68
4.3.5. Μέθοδος-Διαδικασία Αξιολόγησης.....	69
4.3.6. Εκπαιδευτικό-υποστηρικτικό υλικό για την αυτοαξιολόγηση.....	71
4.3.7. Το Παρατηρητήριο της ΑΕΕ.....	72

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ**

Επισκόπηση ερευνών για τη σχολική αυτοαξιολόγηση.....	75
--	-----------

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

Μεθοδολογία της έρευνας	80
6.1. Μεθοδολογικές επιλογές.....	80
6.1.1. Μελέτη περίπτωσης.....	80
6.2. Μεθοδολογική προσέγγιση.....	85
6.2.1. Σκοπός της έρευνας.....	85
6.2.2. Ερευνητικά ερωτήματα.....	85
6.2.3. Υποθέσεις.....	86
6.2.4. Ερευνητικά μεθοδολογικά εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	86
6.3. Μέθοδος.....	88
6.3.1. Συμμετέχοντες.....	88
6.3.2. Ερευνήτρια.....	88
6.3.3. Υλικά.....	88
6.3.4. Διαδικασία.....	89
6.3.4.1. Συμμετοχική παρατήρηση.....	90
6.3.4.2. Ημιδομημένες συνεντεύξεις.....	92
6.3.4.3. Άτυπες συνεντεύξεις.....	97
6.3.4.4. Γραπτά τεκμήρια (<i>documentation</i>).....	98
6.3.4.4. Τριγωνισμός ή τριγωνοποίηση (<i>triangulation</i>).....	98
6.4. Αναστοχασμός και περιορισμοί της έρευνας.....	100
6.5. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων.....	102

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ**Ευρήματα**

7.1. Αποτελέσματα από τη συμμετοχική παρατήρηση.....	106
7.1.1. Γενική περιγραφή της σχολικής μονάδας.....	106
7.1.2. Ο χώρος του σχολείου.....	107
7.1.2.1. <i>Bistrot da fumare avec aperitif</i>	111
7.1.3. Διοίκηση της σχολικής μονάδας.....	112
7.1.4. Σχολική κουλτούρα και κλίμα – Διαπροσωπικές σχέσεις.....	114
7.1.4.1. Σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών.....	114
7.1.4.2. Σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών-Μαθησιακή διαδικασία.....	115
7.1.4.3. Οι διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών.....	116
7.1.4.4. Σχέση σχολείου και γονέων.....	116

7.1.5. Η στάση του σχολείου απέναντι στην καινοτομία.....	117
7. 1.5.1. «Αλλάζουμε το κλίμα στο Σχολείο – Αλλάζουμε τη μάθηση.....	117
7.2. Αποτελέσματα από τη συνέντευξη.....	120
7.2.1. Εμπειρία από καινοτόμα προγράμματα.....	120
7.2.2. Λόγοι συμμετοχής στο πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης.....	121
7.2.3. Ο ρόλος των μελών της ομάδας στο πρόγραμμα.....	124
7.2.4. Προσδοκίες από την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης.....	126
7.2.5. Εκπλήρωση αρχικών προσδοκιών.....	128
7.2.6. Τι άλλαξε;.....	129
7.2.7. Παράγοντες που διευκόλυναν τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης.....	132
7.2.8. Παράγοντες που δυσχέραναν τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης.....	135
7.2.9. Τα δυνατά σημεία του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης.....	139
7.2.10. Τα τρωτά σημεία του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης	140
7.2.11. Χαρακτηρισμός της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης.....	143
7.2.12. Προϋποθέσεις επιτυχίας του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης.....	145
7.2.13. Προτάσεις για αλλαγή και καλύτερη εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης..	149
7.2.14. Γενίκευση της αυτοαξιολόγησης.....	152
7.2.15. Προσωπικά οφέλη.....	154
7.2.16. Γενική αποτίμηση.....	159
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΟΟ	
Συζήτηση	
8.1. Συμπεράσματα – Διαπιστώσεις.....	158
8.2. Προτάσεις – Μελλοντικές κατευθύνσεις.....	173
Αντί επιλόγου.....	177
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	178
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	189

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΟΠΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

Σχήμα 1: Σχηματική αναπαράσταση της διαδικασίας της διοίκησης	21
Σχήμα 2: Ο «κύβος» της αξιολόγησης	61
Πίνακας 1. Το πλαίσιο αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.....	73
Σχήμα 3: Μεθοδολογικό πλάνο σύγκλισης πολλαπλών πηγών αποδεικτικών στοιχείων.....	99

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ «ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ – ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ» ΣΤΗ ΔΗΜΟΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Ειρήνη Γ. Λιάκου, Νηπιαγωγός - Μ.Εδ., Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του ΜΠΣ «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Ελλάδα, eiriniliakz@yahoo.gr

Επιβλέπων Καθηγητής: Γεώργιος Ιορδανίδης, Επίκουρος καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Ελλάδα, giordanidis@uowm.gr

Θεωρητικό πλαίσιο: Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην εκπαιδευτική ατζέντα των χωρών του δυτικού κόσμου (Meuret & Morlaix, 2003; Schildcamp, Visscher & Luyten, 2009), καθώς αποτελεί δείκτη υγείας του εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας (MacBeath, 2001). Πρόκειται για ένα συνολικό συστηματικό και μεθοδικό απολογισμό των δραστηριοτήτων και των αποτελεσμάτων που σχετίζονται με το σχολικό οργανισμό και επιτρέπει στον οργανισμό να διακρίνει τόσο τις δυνατότητές του, όσο και τα πεδία στα οποία χρειάζεται μια περαιτέρω βελτίωση, στη βάση προγραμματισμένων κινήσεων προόδου (Κυριακίδης & Πασιαρδής, 2006). Η αυτοαξιολόγηση είναι μια φωτογράφιση της όλης εκπαιδευτικής προσπάθειας του σχολικού οργανισμού, πλούσια σε δεδομένα ποσοτικά και ποιοτικά και δοσμένη προς τα έξω από τους εμπλεκόμενους σε αυτή φορείς, εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς (Μιχαηλίδου-Ευρυπίδου, χ.χ). Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης βελτιώνει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς στην πρακτική του αναστοχασμού και συμβάλλει στην επαγγελματική και επιστημονική τους ανάπτυξη.

Σκοπός/Ερευνητικά ερωτήματα: Η παρούσα μελέτη επιχειρεί: α) να διερευνήσει την εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας σε ένα εξαθέσιο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο αγροτικής περιοχής και β) να αναδείξει τον αυθεντικό λόγο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, μέσα από την καταγραφή των προσωπικών τους εμπειριών, απόψεων και προτάσεων για τη σχολική αυτοαξιολόγηση.

Μέθοδος: Η εργασία αποτελεί μια μονή μελέτη περίπτωσης, η ολιστική της φύση της οποίας υπαγορεύει τη χρήση ποικίλων μεθοδολογικών εργαλείων συλλογής δεδομένων. Τα δεδομένα της έρευνας αντλήθηκαν από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες αποτέλεσαν την κύρια πηγή του ερευνητικού υλικού και τη συμμετοχική παρατήρηση. Για την επεξεργασία και ανάλυση του υλικού των συνεντεύξεων και της συμμετοχικής παρατήρησης εφαρμόστηκε η ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Συμπληρωματικά, χρησιμοποιήθηκαν δεδομένα που προέκυψαν από την καταγραφή των άτυπων συνεντεύξεων, ενώ τα γραπτά τεκμήρια που αντλήθηκαν από το αρχειακό υλικό του σχολείου, προσεγγίστηκαν μέσω της κριτικής ανάγνωσης. Στην έρευνα συμμετείχαν δέκα (10) εκπαιδευτικοί, έξι (6) γυναίκες και τέσσερις (4) άνδρες, οι οποίοι εργάζονταν στο υπό μελέτη Δημοτικό Σχολείο Γ.

Ευρήματα: Τα ερευνητικά ευρήματα, που προκύπτουν καταδεικνύουν ότι ο υπό διερεύνηση σχολικός οργανισμός συγκαταλέγεται στην κατηγορία των δυναμικών σχολείων (McBeath, 2001), είναι προσανατολισμένος προς τη δράση και διαθέτει κουλτούρα καινοτομίας. Διακρίνεται για το θετικό κλίμα ανοιχτότητας, συνεργασίας, διαφάνειας, εμπιστοσύνης, (McBeath, 2001; Kyriakides & Campbell, 2004) ενθάρρυνσης και αμοιβαίας υποστήριξης. Οι αλλαγές που σημειώθηκαν από την εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος της αυτοαξιολόγησης αφορούν, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, στη βελτίωση των παιδαγωγικών πρακτικών και στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων.

Σχετικά με τους παράγοντες που διευκόλυναν τη διαδικασία της σχολικής αυτοαξιολόγησης στο Δημοτικό Σχολείο Γ., οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στον ανθρώπινο παράγοντα (Διευθυντής, Σχολικός Σύμβουλος, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) και στο θετικό συνεργατικό κλίμα, που επικρατεί στο σχολικό οργανισμό. Απαριθμούν, όμως και μια σειρά από ανασταλτικούς παράγοντες, που είναι: 1) η έλλειψη οικονομικών πόρων και υλικοτεχνικής υποδομής, 2) οι αυξημένες χρονικές απαιτήσεις του προγράμματος, 3) η αρνητική στάση ορισμένων συναδέλφων τους απέναντι στην αυτοαξιολόγηση, 4) η δημοσιουπάλληλική νοοτροπία των εκπαιδευτικών, 5) οι μετακινήσεις - μεταβολές του εκπαιδευτικού προσωπικού, 6) η έλλειψη συνεργασίας, 7) η γραφειοκρατία, 8) ο ανθρώπινος παράγοντας, 9) οι αστάθμητοι παράγοντες και 10) η έλλειψη εξωτερικής υποστήριξης και συμπαράστασης.

Ως δυνατά σημεία του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη δημιουργία οράματος για τον εκπαιδευτικό οργανισμό, το άνοιγμα του σχολείου, την ενίσχυση της γονικής εμπλοκής, την αποκαλυπτική φύση της αυτοαξιολόγησης και τη χρήση επιστημονικών ερευνητικών εργαλείων. Ως κύριες αδυναμίες της αναφέρουν τον παράγοντα χρόνο και τον έντονα γραφειοκρατικό χαρακτήρα της. Οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν τη σχολική αυτοαξιολόγηση ως μια επιστημονική μα επιπόλαιη, ανιχνευτική, χρονοβόρα, πολύπλοκη και απαιτητική γραφειοκρατική διαδικασία.

Βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή του προγράμματος της σχολικής αυτοαξιολόγησης θεωρούνται η παροχή επιστημονικής κατάρτισης και η εξωτερική και εσωτερική υποστήριξη από το Σχολικό Σύμβουλο ή από έναν κριτικό φίλο. Η αλλαγή της δημοσιουπάλληλικής νοοτροπίας, η θέληση για αλλαγή των κακώς κειμένων στη σχολική μονάδα, η σωστή οργάνωση του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης, η στοχοθεσία βραχυπρόθεσμων, ρεαλιστικών στόχων και η θετική στάση απέναντι στο πρόγραμμα αναφέρονται, επίσης, ως προϋποθέσεις επιτυχούς εφαρμογής του.

Οι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν εναλλακτικές προτάσεις για την καλύτερη εφαρμογή και βελτίωση του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης. Προτείνουν την αποδυνάμωση του γραφειοκρατικού χαρακτήρα της, την απλοποίηση της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης και τη μοντελοποίηση-τυποποίησή της με την παροχή ενός έντυπου υποδείγματος. Εισηγούνται την εισαγωγή ενός εύχρηστου, απλού, φιλικού ερευνητικού εργαλείου για την αποτύπωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας και την παροχή οικονομικών και άλλων κινήτρων στους συμμετέχοντες στη διαδικασία εκπαιδευτικούς. Επιπρόσθετα, προτείνεται η επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε ζητήματα μεθοδολογίας της έρευνας, καθώς και η ύπαρξη ενός προσώπου, με πολλαπλές ιδιότητες, όπως αυτές του καθοδηγητή, του συντονιστή και του εμπνευστή.

Σχετικά με τη γενίκευση των δράσεων της αυτοαξιολόγησης στο σύνολο των σχολικών μονάδων, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών τάσσεται υπέρ της γενίκευσης

υπό όρους, αναζητώντας ασφαλιστικές δικλείδες για τον αντικειμενικό και διαφανή τρόπο διεξαγωγής της διαδικασίας. Όσον αφορά τα οφέλη που αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί από την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας διαφαίνεται ότι ωφελήθηκαν τόσο ως επαγγελματίες όσο και ως άτομα. Το πρόγραμμα της αυτοαξιολόγησης βοήθησε τους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν σε διαδικασίες αναστοχασμού και να προχωρήσουν σε αλλαγές τόσο της παιδαγωγικής τους θεώρησης όσο και της στάσης τους απέναντι στους μαθητές. Μέσω του προγράμματος, τους δόθηκε η ευκαιρία να αναπτύξουν σχέσεις συνεργασίας με τους συναδέλφους τους, να αλληλεπιδράσουν, να ανταλλάξουν απόψεις και γενικότερα να ενδυναμώσουν τις μεταξύ τους διαπροσωπικές σχέσεις. Επιπρόσθετα, η εφαρμογή του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης επέφερε αλλαγές τόσο στην περιρρέουσα ατμόσφαιρα και κλίμα του σχολικού οργανισμού όσο και στην εργασιακή καθημερινότητα των εκπαιδευτικών.

Σε μια προσπάθεια γενικής αποτίμησης της εμπειρίας συμμετοχής τους στο πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, οι εκπαιδευτικοί, σχεδόν στο σύνολό τους την περιγράφουν ως μια θετική, ενδιαφέρουσα, χρήσιμη, κουραστική, αλλά αρκετά ευχάριστη εμπειρία.

Συμπεράσματα: συνεισφορά της έρευνας στο θέμα ή προτάσεις που προκύπτουν άμεσα από τα ευρήματα: Η παρούσα έρευνα ευελπιστεί να συνεισφέρει στη καταγραφή και διερεύνηση των απόψεων και των εμπειριών των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της σχολικής αυτοαξιολόγησης, οι οποίες και είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη κατά τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής και την εφαρμογή αντίστοιχων καινοτόμων προγραμμάτων. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να έχουν παρόμοια κατεύθυνση, αλλά ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον θα παρουσίαζαν μελέτες με θέμα την μεταξιολόγηση της ποιότητας της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας ως διαδικασία.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαιδευτική αξιολόγηση, αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, σχολική αυτοαξιολόγηση, εσωτερική αξιολόγηση, εκπαιδευτικό έργο, σχολική βελτίωση

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Kyriakides, L., & Campbell, R.J. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation, 30*, 23–36.
- Κυριακίδης, Λ., & Πασιαρδής Π., (2006). *Κοινοπραξία «Αθηνά». Σχεδιασμός, Ανάπτυξη και Εφαρμογή νέου συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών λειτουργιών*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.
- MacBeath, J. (2001). Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη (επιμ.-μτφρ. Δούκας, Χ. & Πολυμεροπούλου, Ζ.). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Meuret, D. & Morlaix, S. (2003). Conditions of Success of a School 's Self-Evaluation: Some Lessons of an European Experience. *School Effectiveness and School Improvement, 14*(1), 53-71.
- Μιχαηλίδου-Ευρυπίδου, Α. (χ.χ). *Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Ανακτήθηκε Ιούνιος 21, 2011 από athena.pi.ac.cy/2005/erevna/erevna_evaluation.pdf.
- Schildkamp, K., Visscher, A., & Luyten, H. (2009). The effects of the use of a school self-evaluation instrument. *School Effectiveness and School Improvement 20*(1), 69–88.

ABSTRACT**THE PILOT IMPLICATION OF "THE EDUCATIONAL WORK EVALUATION – SCHOOL SELF-EVALUATION PROCESS" IN PRIMARY EDUCATION: A CASE STUDY**

Irini G. Liakou, Preschool - M.Ed., MA student "Organization and Management of Education", Department of Primary Education, University of Thessaly, Greece, eiriniliakz@yahoo.gr

Supervisor: George Iordanidis, Assistant Professor, Department of Education, University of Western Macedonia, Greece, giordanidis@uowm.gr

Theoretical Framework: Self-evaluation of the school is in the educational agenda of the countries of the western world (Meuret & Morlaix, 2003; Schildcamp, Visscher & Luyten, 2009), as an indicator of a country's healthy educational system (MacBeath, 2001). This is an overall systematic and methodical review of activities and results associated with the school organization and allows the school organization to distinguish both its potential, and the areas in which there is a need for further improvement on the basis of planned moves forward (Kyriakides & Pashiardis, 2006). Self-evaluation is a depiction of the entire educational effort of the school organization, rich qualitative and quantitative data and given out by the bodies involved in this, educators, students, parents (Michaelidou-Euripides, n.d). The process of self-assessment improves the quality of the educational project involves teachers in the practice of reflection and contributes to professional and scientific development.

Purpose / Research questions: This study aims to: a) investigate the implementation of the pilot program of the school's self-evaluation in an elementary school rural area and b) to highlight real voice of teachers who participated in the program by recording their personal experiences, opinions and suggestions for school self-evaluation.

Method: This study is a case study and its holistic nature dictates using a variety of methodological tools for collecting data. The survey data were extracted from the semi-structured interviews, which were the main source of research material and of participative observation. For the processing and the analysis of interviews material and of participative observation the analysis of qualitative data was applied. Additionally, data were obtained from the recording of informal interviews (chats) and written evidence drawn from the archives of the school approached through critical reading. Ten educators, six women and four men, who worked in Primary School G. took part in the research.

Findings: The research findings indicate that the school organization under investigation belongs to the class of dynamic schools (McBeath, 2001), is action-oriented and has a culture of innovation. Distinguished for its positive climate openness, collaboration, transparency, trust (McBeath, 2001; Kyriakides & Campbell, 2004) and encouraging mutual support. The changes that have been noted since the implementation of the school self-evaluation pilot program, according to teachers, relate to the improvement of teaching practices and interpersonal relationships between stakeholders.

On the factors that facilitated the process of the school self-evaluation in Primary School G., teachers focus on the human factor (Director, School Councilor, teachers, students, parents) and the positive cooperative climate that prevails in the

school organization. However, they list a series of inhibitors, which are: 1) the lack of financial resources and logistics, 2) increased time requirements of the program, 3) the negative attitude of some colleagues toward self-evaluation, 4) civil service mentality teachers, 5) transfers - changes in teaching staff, 6) lack of cooperation, 7) bureaucracy, 8) the human factor 9) the imponderables/αστάθμητοι παράγοντες and 10) lack of external support.

Teachers consider that the strong points/strengths of school self-evaluation program are creating a vision for the educational organization, the opening of the school, strengthening parental involvement, the revealing nature of the self-evaluation and the use of scientific research tools. The principal weaknesses mentioned are the time factor and its highly bureaucratic nature. Teachers characterize the school self-evaluation as a scientific but frivolous, scanning, time-consuming, complex and demanding bureaucratic process.

Basic requirements for successful implementation of the program of school self-evaluation are to provide scientific training and external and internal support from school boards or a critical/critic friend. The change in the civil service mentality, the desire to alter the wrongs in the school, the proper organization of the self-assessment program, targeting short-term, realistic goals and a positive attitude towards the program are also referred to as prerequisites of successful implementation.

Teachers make alternative suggestions for better implementation and improvement of the self-assessment program. They suggest a weakening of the bureaucratic nature, simplifying the process of self-modeling and standardization by providing a print model. They recommend the introduction of a practical, simple, friendly research tool for capturing the supplied educational work of the school and to provide financial and other incentives to the participant teachers in the process. Additionally, the scientific training of teachers on issues of research methodology is proposed, and the presence of a person with multiple roles as the instructor, coordinator and facilitator.

On the generalization of the actions of self-assessment in all schools, the majority of the teachers favor the generalizing conditional seeking safeguards as a fair and transparent way of proceeding. Regarding the benefits for teachers who participated in the school self-evaluation program it appears that they benefited both as professionals and as people. The program of self-evaluation helped teachers engage in the reflection processes as well as to change their pedagogical vision and attitude towards their students. Through the program, they were given the opportunity to develop relationships with their peers, interact, exchange views and to generally enhance their interpersonal relationships. Additionally, the implementation of the program of school self-evaluation induced changes in both the surrounding atmosphere and climate of the school organization as well as in the everyday work of teachers.

In an effort to make an overall assessment of the experience of their participation in the school self-evaluation program, teachers, virtually all of them describe it as a positive, interesting, useful, tedious, but quite pleasant experience.

Conclusions: contribution of research in the topic or suggestions arising directly from the findings: This study hopes to contribute to the recording and investigation of the views and experiences of educators for the implementation of school self-evaluation which is necessary to take into account when creating an educational policy and the implementation of the respective innovative programs. Future research

could have a similar direction, studies on the meta-evaluation of school self-evaluation as a process, would be of special interest.

Keywords: educational evaluation, school self-evaluation, internal evaluation, educational work, school improvement

References

- Kyriakides, L., & Campbell, R.J. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30, 23-36.
- Kyriakides, L., & Pashiardis P., (2006). *Consortium "Athena". Design, Development and Implementation of a new system of evaluation of training activities and educational functions*. Nicosia: Ministry of Education and Culture.
- MacBeath, J. (2001). Self-evaluation at school. Utopia and Practice (ed. Doukas, H. & Polymeropoulou, G.). Athens: Greek letters.
- Meuret, D. & Morlaix, S. (2003). Conditions of Success of a School 's Self-Evaluation: Some Lessons of an European Experience. *School Effectiveness and School Improvement*, 14(1), 53-71.
- Michaelidou-Evripidou, A. (n.d). *Self-evaluation of the school*. Pedagogical Institute of Cyprus. Retrieved June 21, 2011, from athena.pi.ac.cy/2005/erevna/erevna_evaluation.pdf on.
- Schildkamp, K., Visscher, A., & Luyten, H. (2009). The effects of the use of a school self-evaluation instrument. *School Effectiveness and School Improvement* 20(1), 69-88.

Εισαγωγή

Η σημερινή εποχή χαρακτηρίζεται από αλματώδεις εξελίξεις στο χώρο των επιστημών και της τεχνολογίας. Σε ένα κόσμο συνεχώς μεταβαλλόμενο, το σχολείο, που αποτελεί το βασικό πυρήνα μόρφωσης του συνδετικού ιστού ανάμεσα στον άνθρωπο, στην κοινωνία και στην παγκόσμια κοινότητα, δεν μπορεί να παρακολουθεί αδιάφορο τις κοινωνικές εξελίξεις. Δεν μπορεί να παραμένει στατικό και αμετάβλητο στις προκλήσεις του μέλλοντος, που ασκούν σημαντικές πιέσεις για αλλαγές στον εκπαιδευτικό θεσμό.

Ειδικότερα, θέματα, όπως η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρακτικών, αποτελούν κρίσιμα διακυβεύματα και προτεραιότητες των πολιτικών εκπαίδευσης στον ευρωπαϊκό και το διεθνή χώρο. Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην εκπαιδευτική ατζέντα όλων των χωρών του δυτικού κόσμου, προσελκύοντας παράλληλα ένα διαρκώς αυξανόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον (Meuret & Morlaix, 2003; Schildcamp, Visscher & Luyten, 2009). Αποτελεί προτεραιότητα για τα περισσότερα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα, καθώς η ικανότητα και δυνατότητα των σχολικών κοινοτήτων να χρησιμοποιούν τα εργαλεία της αυτοαξιολόγησης και της αυτοβελτίωσης είναι δείκτες υγείας του εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας (MacBeath, 2005). Τα τελευταία χρόνια, ακολουθώντας τις σύγχρονες διεθνείς τάσεις, προβάλλεται και στη χώρα μας η ιδέα της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας (Κουτούζης, 2008), η οποία και έκανε επίσημη είσοδο στο ελληνικό σχολείο κατά το σχολικό έτος 2010-2011.

Παρά τη διόγκωση του «κινήματος» της σχολικής αυτοαξιολόγησης, τα αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας αναφορικά με τη διεξαγωγή και την ποιότητα των αυτοαξιολογήσεων είναι περιορισμένα. Σε ανασκόπηση της έρευνας για την αυτοαξιολόγηση οι Kyriakides και Campbell (2004, σ.32) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι «*το πεδίο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας βρίσκεται σε ένα πρώιμο στάδιο ανάπτυξης*». Ως προς την κατεύθυνση αυτή, διαπιστώνεται ένα έλλειμμα στην ελληνική βιβλιογραφία, το οποίο φιλοδοξεί να καλύψει μερικώς η παρούσα ερευνητική εργασία, η οποία διαρθρώνεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο, που απαρτίζεται από τέσσερα κεφάλαια.

Στο πρώτο κεφάλαιο, αποσαφηνίζονται εννοιολογικά όροι, άμεσα συνδεδεμένοι με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, όπως είναι η

εκπαιδευτική αξιολόγηση και το εκπαιδευτικό έργο. Καταγράφονται οι στόχοι του εκπαιδευτικού έργου και παρουσιάζονται συνοπτικά τα υποδείγματα που σχετίζονται με αυτό, τα οποία διακρίνονται στο τεχνοκρατικό και στο ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό υπόδειγμα. Επιπρόσθετα, γίνεται μια αναφορά στις ποικίλες τυπολογίες της εκπαιδευτικής αξιολόγησης με εστίαση στην τυπολογία της εξωτερικής και της εσωτερικής αξιολόγησης και τις μεταξύ τους διαφοροποιήσεις.

Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται ο εννοιολογικός προσδιορισμός της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και περιγράφεται το περιεχόμενο και οι στόχοι της. Αναλύονται οι πυλώνες της σχολικής αυτοαξιολόγησης και σκιαγραφείται η σχέση της με την ιδεολογία, καθώς εξετάζονται οι ιδεολογικές φορτίσεις που τη συνοδεύουν. Παρουσιάζονται, επίσης οι βασικές παραδοχές και αρχές που διέπουν την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και αναδεικνύεται η σημαντικότητά της ως διαδικασία. Εντοπίζονται οι κύριες αδυναμίες της, γίνεται μια σύντομη περιγραφή των βασικών διαδικαστικών σταδίων της, καθώς και μια παρουσίαση των μεθόδων και εργαλείων, που χρησιμοποιούνται κατά τη διεξαγωγή της. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στον κριτικό φίλο-σύμβουλο, που αποτελεί έναν από τους κύριους συντελεστές της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης και διαδραματίζει έναν εξαιρετικά σημαντικό ρόλο κατά τη διαδικασία εφαρμογής της. Τέλος, αναλύονται οι προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται για την επιτυχή διεξαγωγή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Στο τρίτο κεφάλαιο καταγράφεται η διεθνής εμπειρία στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και αποτυπώνεται το πλαίσιο της διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς και οι τρεις βασικές λογικές που το καθοδηγούν. Παρουσιάζονται αντιπροσωπευτικά, διεθνή παραδείγματα χωρών, οι οποίες έχουν εντάξει στο εκπαιδευτικό τους σύστημα την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και παρουσιάζουν, αρκετές διαφορές στον τρόπο προσέγγισής της, εξαιτίας του διαφορετικού ιστορικού, κοινωνικού, οικονομικού και πολιτισμικού τους συγκείμενου και των εκπαιδευτικών πολιτικών που υιοθετούν.

Στο τέταρτο κεφάλαιο εξετάζεται ο τρόπος εισαγωγής της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας στο ελληνικό σχολείο. Μέσα από μια ιστορική αναδρομή, καταγράφονται οι μελέτες, τα προγράμματα και οι απόπειρες εισαγωγής τρόπων αυτοαξιολόγησης των σχολείων ως οργανωτικών μονάδων στον ελλαδικό χώρο. Γίνεται, επίσης, μια συνοπτική περιγραφή του πιλοτικού ερευνητικού έργου "Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας: Διαδικασία

Αυτοαξιολόγησης", όπως αυτό εφαρμόζεται σε εθελοντική βάση σε 500 σχολικές μονάδες της ελληνικής επικράτειας,

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται το ερευνητικό της πλαίσιο, που περιλαμβάνει τα υπόλοιπα τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια επισκόπηση ερευνών για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας στην αμερικανική, αγγλοσαξωνική και ελληνική βιβλιογραφία. Στο δεύτερο κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογία αυτής της έρευνας, η οποία επιχειρεί: α) να διερευνήσει την εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας σε ένα εξαθέσιο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο αγροτικής περιοχής και β) να αναδείξει τον αυθεντικό λόγο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, μέσα από την καταγραφή των προσωπικών τους εμπειριών, απόψεων και προτάσεων για τη σχολική αυτοαξιολόγηση. Στο κεφάλαιο αυτό διατυπώνονται αναλυτικά οι σκοποί και οι στόχοι της αυτής της μελέτης, περιγράφεται το ερευνητικό δείγμα, τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή δεδομένων, η διαδικασία που ακολουθήθηκε, καθώς και οι περιορισμοί της έρευνας.

Στα δύο τελευταία κεφάλαια γίνεται η παρουσίαση και η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων και ακολουθεί μια γενική συζήτηση, όπου καταγράφονται οι βασικές διαπιστώσεις που προέκυψαν από την ερευνητική διαδικασία. Τέλος, διατυπώνονται και κάποιες προτάσεις για περαιτέρω μελέτη και έρευνα.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ
ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Εκπαιδευτική αξιολόγηση

Σαν παραμύθι...

«...Μια φορά κι έναν καιρό ήταν μια λέξη. Και αυτή η λέξη ήταν αξιολόγηση. Και αυτή η λέξη ήταν καλή. Οι δάσκαλοι χρησιμοποίησαν τη λέξη αυτή με συγκεκριμένο τρόπο. Αργότερα, άλλοι άνθρωποι τη χρησιμοποίησαν με ένα διαφορετικό τρόπο. Μετά από λίγο διάστημα, κανείς δεν ήξερε ακριβώς τι σήμαινε αυτή η λέξη. Αλλά όλοι ήξεραν ότι ήταν μια καλή λέξη... Αλλά τι είδους καλό πράγμα ήταν; Κι ακόμα καλύτερα τι είδους καλό πράγμα είναι;»

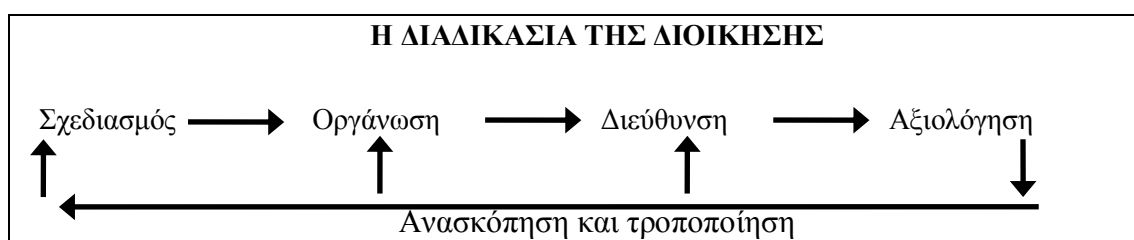
(Phopham, 1988, σ.1)

1.1. Αξιολόγηση και διοίκηση

Η σημερινή εποχή χαρακτηρίζεται από αλματώδεις εξελίξεις στο χώρο των επιστημών και της τεχνολογίας. Σε ένα κόσμο συνεχώς μεταβαλλόμενο, όπου ο ανταγωνισμός αποτελεί το κεντρικό μοχλό ανάπτυξης, η παιδεία είναι ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες για την κοινωνική, πολιτιστική και οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας. Είναι, λοιπόν, εύλογο και λογικό να λειτουργούν μέσα σε μια κοινωνία οι μηχανισμοί εκείνοι που σε τακτά και περιοδικά χρονικά διαστήματα θα επιτρέπουν να εκτιμάται αν και σε ποιο βαθμό εκπληρώνονται οι στόχοι για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος, στο πλαίσιο της ευρύτερης κοινωνικής και οικονομικής προσφοράς του (Παλαιοκρασσιάς και συνεργάτες, 1997, σ. 12).

Η αξιολόγηση αποτελεί έναν τέτοιο μηχανισμό αποτίμησης και συνδέεται οργανικά με την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, καθώς αποτελεί το τελευταίο από τα τέσσερα στάδια της διοικητικής διαδικασίας, για μια λειτουργία της διοίκησης, που διαδραματίζει σημαντικό ρόλο «στην ανατροφοδότηση των ενεργειών των εκπαιδευτικών οργανισμών» (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, σ.345). Από τη σχηματική παρουσίαση των διοικητικών δραστηριοτήτων (βλ. Σχ.1.) διαπιστώνεται ότι η διοίκηση ξεκινάει με τον προγραμματισμό, συνεχίζεται με την οργάνωση, την εφαρμογή και την υλοποίηση των στόχων που ορίζονται και καταλήγει με την αξιολόγηση των δράσεων, των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων για να

προχωρήσει στη συνέχεια μέσω διαδικασιών ανατροφοδότησης στην αναπροσαρμογή των στόχων και του τρόπου υλοποίησής τους (Κουτούζης, 2002).



Σχήμα 1: Σχηματική αναπαράσταση της διαδικασίας της διοίκησης (Κουτούζης, 2011).

1.2. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Ως προς την αποσαφήνιση της έννοιας της εκπαιδευτικής αξιολόγησης δεν υπάρχει απόλυτη ομοφωνία μεταξύ των θεωρητικών για έναν ορισμό κοινής αποδοχής, με αποτέλεσμα στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία να παρατίθενται ποικίλοι ορισμοί, ενώ συχνά να συγχέεται η σημασία του όρου αυτού με άλλες έννοιες, όπως εκτίμηση, μέτρηση κ.λπ. Ο Κασσωτάκης (1989) διατυπώνει έναν ευρύ ορισμό, σύμφωνα με τον οποίο αξιολόγηση σημαίνει «*απόδοση ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο, πράγμα ή κατάσταση και αναφέρεται στην απόδοση μιας ιδιότητας θετικής ή αρνητικής σε ό,τι αξιολογείται, στο αποτέλεσμα της σύγκρισης κάποιου πράγματος με κάποιο άλλο ομοειδές και στο βαθμό επίτευξης του συγκεκριμένου στόχου*» (σ. 615). Με την άποψη της απόδοσης/καθορισμού της αξίας συγκλίνουν και οι ορισμοί άλλων μελετητών (Worthen & Sanders, 1987; Μαυρογιώργος, 2002).

Για τον Phorpham (1988) η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι η «*συστηματική διαδικασία που καθορίζει επίσημα την αξία των παιδαγωγικών φαινομένων*» (σ. 7). Αντικείμενα αυτής της αξιολόγησης μπορεί να αποτελέσουν οι εκπαιδευτικοί στόχοι, οι μέθοδοι διδασκαλίας, η αρτιότητα του προγράμματος, η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού ή και το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του.

Σε άλλους ορισμούς η διαδικασία αυτή της αποτίμησης συνδέεται με τη συλλογή πληροφοριών και ως αξιολόγηση θεωρείται η συστηματική συλλογή πληροφοριών, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν για τη λήψη ορθών αποφάσεων σχετικά με την επιλογή, υιοθέτηση, κρίση και τροποποίηση διαφόρων εκπαιδευτικών μεθόδων και διαδικασιών (Παλαιοκρασσάς, 1997; Weiss, 1997; Aspinwall et al., 1992). Ανάλογη είναι και η θεώρηση του Πασιαρδή (2005), ο οποίος επεκτείνοντας

τον προηγούμενο ορισμό, προσδιορίζει εννοιολογικά την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως τη *«διαδικασία με την οποία η εκπαιδευτική ηγεσία λαμβάνει τις απαραίτητες πληροφορίες, που θα τη βοηθήσουν στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τις αλλαγές στην κατάσταση του προσωπικού, όπως η μισθολογική ή βαθμολογική αναβάθμιση και προαγωγή, λήψη μέτρων για βελτίωση των περιεχομένων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων κ.ά.»* (σ. 13).

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση αφορά και στην αποτίμηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Broadfoot, 1996), το οποίο, σύμφωνα με έναν από τους ποικίλους ορισμούς που εντοπίζονται στη βιβλιογραφία, ορίζεται ως *«ως το σύνολο ενεργειών και προσπαθειών, προκειμένου να εκτελεστεί, να επιτευχθεί ορισμένη εργασία στο χώρο του σχολείου και το αποτέλεσμα, το προϊόν της λειτουργίας συνολικά, του εκπαιδευτικού συστήματος οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενασχόλησης των εκπαιδευτικών και της εκπαίδευσης ως θεσμού»* (Παπακωνσταντίνου, 1993, σ.21). Το εκπαιδευτικό έργο επιτελείται σε τρία παράλληλα και αλληλεξαρτώμενα επίπεδα: α) *σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος*, ως διαδικασία και τελικό προϊόν της συνολικής λειτουργίας του, β) *σε επίπεδο σχολικής μονάδας*, ως διαδικασία και αποτέλεσμα οργανωμένης δράσης και γ) *σε επίπεδο σχολικής τάξης*, ως προϊόν της δραστηριότητας συγκεκριμένου εκπαιδευτικού και κατά συνέπεια της διδακτικής πράξης (Παπακωνσταντίνου, 1993; Μαντάς, Ταβουλάρη & Δαλαβίκας, 2009).

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θεωρείται η *«ραχοκοκαλιά»* του εκπαιδευτικού συστήματος (Stronge, 1995, όπ. αναφ. στο Καπαχτσή, 2011) και ορίζεται από την πολιτεία *«ως η συνεχής διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της, όπως αυτοί καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία»* (άρθρο 8 του Ν. 2525/97). Ο Ανδρέου (1992) περιγράφει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως τη διαδικασία αποτίμησης όλων των παραγόντων, που το προσδιορίζουν ή και συμβάλλουν σε αυτό, από την υλικοτεχνική υποδομή, τα προγράμματα ως την οργάνωση του σχολείου, τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και την εργασιακή συνέπειά τους (σ.15).

Διαπιστώνεται ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου προσλαμβάνει ένα συστημικό χαρακτήρα, καθότι συνυπολογίζει όλους εκείνους τους παράγοντες (μαθητές, εκπαιδευτικούς, διοικητικό προσωπικό, εκπαιδευτικά προγράμματα, εποπτικό υλικό, αναλυτικά προγράμματα, κτιριακές εγκαταστάσεις κ.λπ.), που

δύνανται να επηρεάσουν τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου λοιπόν, είναι μια συνολικότερη έννοια και περιλαμβάνει την ταυτόχρονη αξιολόγηση όλων των παραγόντων που διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα χρονικά, τοπικά ή στις διάφορες μορφές και στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κουτούζης, 2008, σ.11). Κυρίως, όμως, συνδέεται καταλυτικά με ουσιαστικές αλλαγές στην κουλτούρα των ενδοσχολικών σχέσεων και την αναμόρφωση των εκπαιδευτικών πρακτικών στο σχολείο (ΚΕΕ, 2010).

1.3. Στόχοι της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

Σύμφωνα με το άρθρο 4 του Ν. 2986/2002, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποσκοπεί στη βελτίωση και στη ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στη συνεχή βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης με τους μαθητές. Επιδιώκεται, επίσης, η συνεχής βελτίωση της διδακτικής πρακτικής μέσα στην τάξη, η ποιοτική ανάπτυξη της σχολικής ζωής, η αποτίμηση των προσπαθειών και η κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την αναβάθμιση του συνολικού εκπαιδευτικού αποτελέσματος.

Στο πρόσφατο σχέδιο του Υπουργείου Παιδείας για την «*Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης*» (2010), οι παραπάνω σκοποί εμπλουτίζονται με νέους στόχους, που συνδέονται κυρίως με την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Έτσι, λοιπόν, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στοχεύει *«στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης, στην ισόρροπη και ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, στην ενίσχυση της ισότητας και στην άμβλυση των κοινωνικών ανισοτήτων, στην καταπολέμηση των διακρίσεων και του αποκλεισμού και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία»*.

Καθίσταται σαφές ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν ταυτίζεται με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης, όχι ως μια απλή αυτόνομη διαδικασία, αλλά ως ένας θεσμός άμεσα συνδεδεμένος με όλα τα εκπαιδευτικά ζητήματα (Φράγκος, 1991). Δεν πρόκειται απλώς για έναν ελεγκτικό μηχανισμό διαπιστωτικού χαρακτήρα, αλλά για μια διαδικασία ανατροφοδότησης της διδακτικής πράξης, που επιδιώκει τη συνεχή αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και τη βελτίωση όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων και συντελεστών.

1.4. Τυπολογίες εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Στη διεθνή βιβλιογραφία καταγράφονται ποικίλες μορφές, είδη και τυπολογίες μοντέλων εκπαιδευτικής αξιολόγησης, που διαφοροποιούνται ανάλογα με τη θεωρητική οπτική και την αρχή της διάκρισης ή κατηγοριοποίησης, που επιλέγεται. Οι Christie και Alkin (2008) αναφέρουν είκοσι επτά διαφορετικές προσεγγίσεις-μορφές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, που διαμορφώνονται/ κατηγοριοποιούνται και διαφοροποιούνται μεταξύ τους με βάση το χρόνο και την αιτία διεξαγωγής τους, τις μεθόδους, τις τεχνικές και τα εργαλεία συλλογής δεδομένων, που χρησιμοποιούν, τη θέση του φορέα της αξιολογικής διαδικασίας, τους αποδέκτες των αποτελεσμάτων και το σκοπό για τον οποίο θα χρησιμοποιηθούν αυτά (βλ. Δημητρόπουλος, 2007).

1.4.1. Υποδείγματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου: Το τεχνοκρατικό και το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό υπόδειγμα

Για χρηστικούς κυρίως λόγους οι πρακτικές της αξιολόγησης κατατάσσονται σε δύο γενικά υποδείγματα, στο *τεχνοκρατικό* και το *ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό*. Η κύρια διαφορά τους έγκειται στον φιλοσοφικό προσανατολισμό τους και κατ' επέκταση στους σκοπούς, στα κριτήρια και τη μεθοδολογία που χρησιμοποιούν, στο ρόλο των αξιολογητών κ.λπ. (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Το τεχνοκρατικό υπόδειγμα στηρίζεται στην επιστημολογία του θετικισμού και επικεντρώνεται στις ποσοτικές μετρήσεις και στατιστικές αναλύσεις. Υποστηρίζει μια αξιολόγηση παραδοσιακού τύπου, που εστιάζει στην ιεραρχική αξιολόγηση και στο αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και υιοθετεί τις αρχές της κλασικής σχολής διοίκησης. Η αξιολόγηση στο υπόδειγμα αυτό νοείται ως ένας ελεγκτικός μηχανισμός, όπου η επιτυχία της αξιολόγησης εξαρτάται από τον καθορισμό συγκεκριμένων, σαφών και μετρήσιμων στόχων. Σε περιπτώσεις που τα αποτελέσματα σημειώνουν απόκλιση από τα γραφειοκρατικά πρότυπα λειτουργίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τους κεντρικά προσδιορισμένους εκπαιδευτικούς στόχους, η αξιολόγηση λειτουργεί ως διαδικασία επιβολής κυρώσεων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, σσ. 350-351).

Κύριο χαρακτηριστικό του ρόλου αξιολογητή είναι η τήρηση αποστάσεων από το αντικείμενο της αξιολόγησης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Η βασική αδυναμία του τεχνοκρατικού υποδείγματος έγκειται στο γεγονός ότι δεν παρέχει ποιοτικά στοιχεία για την ερμηνεία των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του αξιολογούμενου μεγέθους, άρα δεν συντελεί στη βελτίωσή του (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, σ. 350).

Στον αντίποδα βρίσκεται το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό μοντέλο, το οποίο προβάλλει νοήματα της συμμετοχικότητας της ανθρωποκεντρικής προσέγγισης και της ποιοτικής εκπαιδευτικής έρευνας, που στηρίζονται στην ερμηνευτική θεωρία. Στο ανθρωπιστικό υπόδειγμα αξιολογούνται όλοι οι έμβιοι και άβιοι συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που βρίσκονται σε μια διαρκή αλληλεπίδραση μεταξύ τους, καθώς και η διαδικασία και τα αποτελέσματα των αλληλεπιδράσεών τους. Μια βασική επιδίωξη του ανθρωπιστικού υποδείγματος είναι και η διεύρυνση της συμμετοχής όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις διαδικασίες αξιολόγησης και λήψης αποφάσεων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, σ.351-352).

Στο πλαίσιο αυτό, η αξιολόγηση γίνεται διαδικασία διάγνωσης και αποτίμησης μιας δραστηριότητας σε αντιστοιχία με τον εκπαιδευτικό στόχο, τον οποίο ανατροφοδοτεί για άμεση ή έμμεση παρέμβαση στη λήψη βελτιωτικών μέτρων. Το ανθρωπιστικό υπόδειγμα εστιάζει περισσότερο στα υποκείμενα και όχι στα αντικείμενα της εκπαίδευσης και ο αξιολογητής αναλαμβάνει το ρόλο του “κριτικού φίλου”. Χρησιμοποιεί ποικίλα εργαλεία και τεχνικές συλλογής ποιοτικών δεδομένων, όπως είναι η συστηματική παρατήρηση, οι βιογραφικές αναφορές, οι συνεντεύξεις, οι φωτογραφίες, οι μαρτυρίες, οι βιντεοσκοπήσεις, τα ημερολόγια κ.λπ. (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008; Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας, το ερευνητικό ενδιαφέρον επικεντρώνεται αποκλειστικά στην τυπολογική διάκριση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης σε *εξωτερική* και *εσωτερική* και στις επιμέρους διακρίσεις, που γίνονται ανάλογα με τη θέση του φορέα που διενεργεί την αξιολόγηση σε σχέση με τη σχολική μονάδα, και όχι στις λοιπές μορφές και είδη της αξιολόγησης, που εντοπίζονται στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία. Ακολουθεί η παρουσίαση της συγκεκριμένης τυπολογίας.

1.4.2. Εξωτερική και εσωτερική αξιολόγηση

1.4.2.1. Εξωτερική αξιολόγηση

Η αξιολόγηση, ανάλογα με τη θέση του φορέα που αναλαμβάνει την αξιολόγηση, μπορεί να διακριθεί, όπως ήδη προαναφέρθηκε, σε *εξωτερική* και *εσωτερική* (Worthen & Sanders 1987; Σολομών, 1999; Μπουζάκης, 2001). Η εξωτερική αξιολόγηση διενεργείται από φορείς που δεν ανήκουν στη σχολική μονάδα ή από πρόσωπα προερχόμενα από τις ανώτερες βαθμίδες της ιεραρχίας της διοίκησης,

τα οποία αναλαμβάνουν το ρόλο του αξιολογητή. Στην εξωτερική αξιολόγηση ο αξιολογητής δεν έχει σχέση με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το έργο ή την εκπαιδευτική μονάδα που αξιολογείται και γι' αυτό ονομάζεται εξωτερικός αξιολογητής (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999, σ. 22).

Η εξωτερική αξιολόγηση εστιάζει στο άτομο και στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και βασίζεται σε κριτήρια προσδιορισμένα από την κεντρική διοίκηση. Τα αποτελέσματα της εξωτερικής αξιολόγησης έχουν ως τελικό αποδέκτη τις κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές (Eurydice, 2004) και συχνά συνδέονται με άμεσες εξωτερικές συνέπειες για τους εκπαιδευτικούς ή και τα σχολεία, όπως την προαγωγή του προσωπικού και τη χρηματοδότηση του σχολείου (Σολομών, 1999, σ. 14).

Οι συνηθισμένες μορφές που μπορεί να λάβει η εξωτερική αξιολόγηση είναι η επιθεώρηση, η ιεραρχική εξωτερική αξιολόγηση, η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος και οι εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης. Η επιθεώρηση είναι η συνηθέστερη μορφή εξωτερικής αξιολόγησης και ενδιαφέρεται για τον έλεγχο των εκπαιδευτικών συστημάτων και την επιβολή της ομοιομορφίας. Με αυτόν τον τρόπο εφαρμόστηκε στην Ελλάδα μέχρι τη δεκαετία του 1980 και γι' αυτό έχει καταδικαστεί στη συνείδηση της ελληνικής εκπαιδευτικής κοινότητας. Η ιεραρχική εξωτερική αξιολόγηση διεκπεραιώνεται από τους διοικητικά ανώτερους, αλλά όχι από ειδικά καταρτισμένους επιθεωρητές-αξιολογητές, και καταγράφεται με τη μορφή εκθέσεων αναφοράς. Θεωρείται ξεπερασμένη και δεν περιλαμβάνεται στις προτεινόμενες μορφές αξιολόγησης (Σολομών, 1999, σσ.16-17).

Η εξωτερική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, κυρίως, προγραμμάτων παρουσιάζει πλεονεκτήματα, όπως είναι η διασφάλιση της εφαρμογής της νομοθεσίας και η εκτέλεσή της από φορείς ή πρόσωπα που δεν σχετίζονται με το σχολείο, γεγονός που ενισχύει την αξιοπιστία των κρίσεων. Επιπλέον δεν επιβαρύνει με πρόσθετη απασχόληση και εργασία το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολικού οργανισμού. Ταυτόχρονα, όμως, εμφανίζει και μειονεκτήματα, όπως είναι η έμφαση που δίνεται στην αξιολόγηση προσώπων δίχως το συνυπολογισμό άλλων στοιχείων, καθώς και η προαγωγή της πειθήνιας συμμόρφωσης και υπακοής και όχι της αυτογνωσίας των εκπαιδευτικών (Σολομών, 1999).

1.4.2.2. Εσωτερική αξιολόγηση

Η άλλη μορφή που μπορεί να λάβει η εκπαιδευτική αξιολόγηση ανάλογα με τη θέση του φορέα σε σχέση με τη σχολική μονάδα είναι η εσωτερική αξιολόγηση, η οποία τις τελευταίες δεκαετίες εφαρμόζεται σε όλες σχεδόν τις ευρωπαϊκές χώρες. Στην εσωτερική αξιολόγηση ο αξιολογητής έχει άμεση σχέση με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή το έργο που αξιολογείται, οπότε καλείται και εσωτερικός αξιολογητής (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999, σ. 23). Η εσωτερική αξιολόγηση, επομένως, και διενεργείται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας και διακρίνεται σε ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση και σε συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση (Σολομών, 1999).

Η ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση, όπως αναφέρει ο Σολομών (1999, σ.18), αποτελεί μια μορφή αξιολόγησης κατά την οποία οι ανώτεροι στη εκπαιδευτική ιεραρχία του σχολείου κρίνουν τους ιεραρχικά κατώτερους. Αυτού του είδους η αξιολόγηση στοχεύει κυρίως στον έλεγχο, στηρίζεται σε ατομικές, υποκειμενικές κρίσεις και θεωρείται ότι αντιτίθεται τόσο στην ανάπτυξη του απαραίτητου για μια σχολική μονάδα πνεύματος συλλογικότητας, όσο και στην αλλαγή του σχολείου. Θεωρείται ως συμπληρωματική της εξωτερικής αξιολόγησης, κυρίως της επιθεώρησης, και εστιάζεται κυρίως στα άτομα και τις πρακτικές τους.

Αντίθετα, η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση αποτελεί μια μορφή αξιολόγησης, η οποία αποσκοπεί στην αλλαγή και τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Στη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση οι διαδικασίες της οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες του οργανισμού που αξιολογείται, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς ακόμα και τους τοπικούς φορείς. Βασικό, λοιπόν, χαρακτηριστικό της είναι ότι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία λαμβάνουν ενεργά μέρος στον καθορισμό των κριτηρίων αξιολόγησης (Σολομών, 1998, σ. 1).

Ακολουθεί η διεξοδική παρουσίαση της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης - αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, που αποτελεί και το θέμα αυτής της μελέτης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας

2.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ή αλλιώς σχολική αυτοαξιολόγηση, είναι η μεταφορά του όρου *school self-evaluation* στην ελληνική γλώσσα. Πρόκειται για έναν νεοεισαχθέντα στο ελληνικό συγκείμενο όρο, γύρω από τον οποίο αναπτύσσεται ένας διεθνής επιστημονικός διάλογος, που τείνει να καθορίσει ένα νέο επιστημονικό πεδίο στην Εκπαιδευτική Διοίκηση.

Η αυτοαξιολόγηση των σχολείων έχει αναδειχθεί σε κύρια τάση σε αρκετές χώρες του ΟΟΣΑ από τα τέλη της δεκαετίας του '70 και αρχές του '80, έντονα επηρεαζόμενη από τις αυξανόμενες εκκλήσεις για μεγαλύτερη λογοδοσία (Simons 1987; Mortimore 1983, όπ. αναφ. στο Blok et al., 2008). Στη βιβλιογραφία εντοπίζεται ένας προβληματισμός σε θέματα εννοιολογικού προσδιορισμού της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, καθώς ποικίλες είναι οι θεωρήσεις των μελετητών για τη φύση και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχολικής αυτοαξιολόγησης.

Σύμφωνα τους Boud και Donovan (1982), η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ορίζεται ως μια αξιολόγηση του σχολείου στο σύνολό του, που διεξάγεται από και για τη σχολική κοινότητα, για σκοπούς βελτίωσης (όπ. αναφ. στο Demetriou & Kyriakides, 2012). Σε ένα άλλο παραπλήσιο ορισμό των Vanhoof και των συνεργατών του (2011), η αυτοαξιολόγηση περιγράφεται ως μια διαδικασία που ξεκινάει από τα σχολεία και διεξάγεται από αυτά, με σκοπό να περιγράψουν και να αξιολογήσουν τη δική τους λειτουργία.

Ο MacBeath (2005) 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 (όπ. αναφ. στο Plowright, 2008). Η άποψη αυτή ενισχύεται και από τη θεώρηση των Guskey και Huberman (1995, σ.253), σύμφωνα με την οποία, η αυτοαξιολόγηση 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 (Guskey and Huberman 1995, σ. 253). Οι εκπαιδευτικοί μετακινούνται από έναν παθητικό και υποχωρητικό ρόλο σε έναν πιο ενεργητικό ρόλο, στον οποίο είναι πρωτοπόροι στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και αναλαμβάνουν την ευθύνη της ατομικής και συλλογικής επαγγελματικής τους ανάπτυξης (MacBeath, 2008, σ.396). Ο Hofman και οι συνεργάτες του (2009, σ. 48) παρατηρούν ότι στους περισσότερους ορισμούς η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αναφέρεται ως μια διαδικασία που άμεσα ή έμμεσα στοχεύει στην σχολική βελτίωση. Οι ίδιοι μελετητές επιχειρούν δύο διαφορετικούς εννοιολογικούς προσδιορισμούς της αυτοαξιολόγησης.

Με την ευρύτερη έννοια του όρου, περιγράφουν την αυτοαξιολόγηση ως μια συστηματική διαδικασία, που περιλαμβάνει κυκλικές δράσεις, όπως τη στοχοθεσία, το σχεδιασμό, την αξιολόγηση και τον καθορισμό νέων βελτιωτικών μέτρων. Ενώ, με την πιο στενή έννοια του όρου, ορίζουν τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης ως φάση ελέγχου ή μέτρησης μέσα σε ένα σύστημα διασφάλισης της ποιότητας. Έχουν διατυπωθεί, όμως, και πιο στενοί ορισμοί που θεωρούν την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως ένα εργαλείο μέτρησης (Hofman et al., 2009, σ. 48). Επιπλέον η αντίληψη *«η αυτοαξιολόγηση ως έρευνα-δράση»* επικεντρώνεται στα τεχνικά και στα προσανατολισμένα προς την έρευνα χαρακτηριστικά της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης. Η αυτοαξιολόγηση ως έρευνα-δράση αναφέρεται στη συστηματοποιημένη φύση των αυτοαξιολογήσεων (Vanhoof et al. 2009).

Η Schildkamp (2007) επιχειρεί, από την πλευρά της έναν συγκερασμό προηγούμενων ορισμών της αυτοαξιολόγησης και καταλήγει σε έναν πιο ολοκληρωμένο ορισμό. Σύμφωνα με αυτόν, η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι μια διαδικασία που περιλαμβάνει συστηματική συλλογή πληροφοριών, που αρχίζει από το ίδιο το σχολείο και σκοπεύει στην αξιολόγηση της λειτουργίας του και στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων για σκοπούς υποστήριξης της λήψης αποφάσεων και μάθησης και για την καλλιέργεια της σχολικής βελτίωσης ως σύνολο (Schildkamp, 2007, σ. 4).

Τέλος, ο Solomon (1998) ορίζει την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ή τη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ως *«μια 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 ποιότητάς του» (σ. 18, όπ. αναφ. στο Κουτούζης, 2008).

Ο Κουτούζης, (2008) εικάζει ότι επιθετικός προσδιορισμός «συλλογική» στην αξιολόγηση αναφέρεται στην ενεργό συμμετοχή-εμπλοκή των εκπαιδευτικών, μέσω κυρίως των συλλογικών τους οργάνων στη μονάδα, αλλά και πιθανώς στη συμμετοχή των μαθητών και των γονέων στον προγραμματισμό, στην οργάνωση και στην υλοποίηση της αξιολόγησης στην κάθε μονάδα. Καθίσταται σαφές ότι η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση είναι μια διαδικασία που εφαρμόζεται από τους ίδιους τους αποδέκτες ή μέρος αυτών. Όπως υπογραμμίζουν οι Κουλαϊδής και Κότσιρα -Ταμπακοπούλου (2005, σ. 77), *«η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τους ίδιους τους παράγοντες που συμπράττουν στη διαμόρφωσή του θεωρείται προϋπόθεση για την επίτευξη οποιασδήποτε βελτίωσης της σχολικής πραγματικότητας»*

2.2. Περιεχόμενο και στόχοι της σχολικής αυτοαξιολόγησης

Η σχολική αυτοαξιολόγηση περιλαμβάνει, σύμφωνα με την Κολέζα (2004) το σχηματισμό μιας ευρείας άποψης της απόδοσης του σχολείου σε περιοχές-κλειδιά, όπως η κουλτούρα και το ήθος του σχολείου, η οργάνωση και η διαχείρισή του, η εφαρμογή του προγράμματος σπουδών, η διδασκαλία και η μάθηση, τα επιτεύγματα των μαθητών, η υποστήριξη που παρέχεται στους μαθητές, οι σχέσεις με την κοινότητα και μια πιο λεπτομερή εξέταση συγκεκριμένων περιοχών στις οποίες το σχολείο είναι επιτυχημένο και άλλων που εμπνέουν ανησυχία.

Ο γενικός σκοπός της αυτοαξιολόγησης είναι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα, μέσω μιας συνεχούς διαδικασίας αυτοκριτικής (Κουλαϊδή & Κότσιρα-Ταμπακοπούλου, 2005). Η αυτοαξιολόγηση δεν στοχεύει στον έλεγχο των εκπαιδευτικών, αλλά στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο, μέσω του αναστοχασμού των ίδιων των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα των μεθόδων που χρησιμοποιούν (ΚΕΕ, 2010). Αυτή η «εκ των έσω» αξιολόγηση επιδιώκει *«την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και την ανάδειξή της σε ισχυρό φορέα λόγου και δράσης, με τη συμμετοχή των μελών της σχολικής κοινότητας στην παραγωγή γνώσης για το συντελούμενο εκπαιδευτικό έργο και την αξιοποίηση της γνώσης αυτής για τη βελτίωση της σχολικής πρακτικής»* (Κουλαϊδή & Κότσιρα-Ταμπακοπούλου, 2005, σ. 76).

Οι Kyriakides και Campbell (2004) υπογραμμίζουν ότι ο πρωταρχικός στόχος της αυτοαξιολόγησης είναι διττός: α) η βελτίωση της ποιότητας του σχολικού οργανισμού και β) η βελτίωση της διδασκαλίας και μάθησης. Η βελτίωση της ποιότητας του οργανισμού περιλαμβάνει θέματα, όπως είναι οι κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μελών του, το οργανωτικό κλίμα και η κουλτούρα (Freiberg, 1999), η φύση της διαδικασίας λήψης αποφάσεων (Hoy & Miskel, 2001), και η ανταπόκριση του σχολείου ως οργανισμού σε εξωτερικές και εσωτερικές δυνάμεις αλλαγής (Fullan, 1993). Η βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης είναι πιο ξεκάθαρη. Εμπεριέχει έννοιες της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Creemers, 1994; Scheerens & Bosker, 1997), καθώς και αποφάσεις σχετικά με το πώς αυτές οι έννοιες μετρώνται κατάλληλα μέσα στο σχολικό συγκείμενο.

Επιπρόσθετα, ένας από τους κύριους στόχους της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, είναι και η ανάπτυξη μιας κουλτούρας, ενός ιδιαίτερου κλίματος, όπου θα υπάρχει διάχυτη η αίσθηση ότι το κάθε μέλος της εκπαιδευτικής κοινότητας μπορεί να κάνει τη διαφορά και να συνεισφέρει στη σχολική βελτίωση (MacBeath & MacGlynn, 2002).

Συμπερασματικά, η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών μονάδων επιτρέπει: α) την ανάδειξη θετικών όψεων συγκεκριμένων εκπαιδευτικών δράσεων, αλλά και τον εντοπισμό σχετικών αδυναμιών, β) την ιεράρχηση αναγκών, γ) το σχεδιασμό στοχευμένου χαρακτήρα παρεμβάσεων. Τα αποτελέσματά της αποτελούν πολύτιμη παρακαταθήκη εμπειρίας και «τεχνογνωσίας» για την εφαρμογή ενδεδειγμένων διαμορφωτικών πολιτικών, προς την κατεύθυνση του εκσυγχρονισμού και της ποιοτικής αναβάθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος (Κουλαϊδής & Κότσιρα-Ταμπακοπούλου, 2005, σ. 90).

2.3. Οι πυλώνες της σχολικής αυτοαξιολόγησης

Η αυτοαξιολόγηση είναι μια αναπτυξιακή διαδικασία, γιατί αναπτύσσεται και βελτιώνεται συνεχώς, η οποία ουσιαστικά δεν έχει ούτε αρχή ούτε τέλος. Έργο του σχολείου είναι να επιδιώκει τη βελτίωσή της ώστε να γίνεται, πιο συστηματική, πιο στοχαστική και πιο τεκμηριωμένη. Τα σχολεία είναι χώροι μάθησης και οι εκπαιδευτικοί από τη φύση της δουλειάς τους είναι αξιολογητές της μάθησης. Έχουν εκπαιδευτεί να θέτουν ερωτήματα, να αναζητούν απαντήσεις και να διατυπώνουν κάθε μέρα αξιολογικές κρίσεις (MacBeath et al., 2004, σ.159).

Επειδή η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της σχολικής καθημερινότητας και συνεπώς είναι ένα με την ιδιαίτερη ιστορία και φυσιογνωμία της, δεν υπάρχει μία απλή ή μοναδική συνταγή για το πώς πρέπει διεξάγεται, καθώς μπορούμε να την προσεγγίσουμε από πολλούς δρόμους. Ο αμερικανός ερευνητής Bruce Joyce, για να περιγράψει τη διαδικασία βελτίωσης του σχολείου, μιλούσε μεταφορικά για πόρτες που η καθεμιά τους οδηγεί σε μια άλλη. Η παρομοίωση αυτή μας βοηθάει να καταλάβουμε πώς λειτουργεί η αυτοαξιολόγηση. Η αυτοαξιολόγηση βρίσκεται σε πολλούς χώρους και παίρνει πολλές μορφές, αλλά για να γίνει συστηματική πρέπει να τα συνδέσει όλα αυτά μεταξύ τους, μέσω μιας διαδικασίας που μεταμορφώνει έναν άμορφο λαβύρινθο σε ένα συνεχές και δομημένο σχήμα (MacBeath et al., 2004, σ. 160). Η σχολική ζωή είναι ένα πλέγμα πολλαπλών οπτικών, και συνεπώς η επιλογή μιας αξιολογικής προσέγγισης απαιτεί ευαισθησία και επίγνωση της πολυπλοκότητας που ενυπάρχει σε όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής. Η πολυπλοκότητα δεν ποικίλλει μόνο από χώρα σε χώρα, αλλά και από σχολείο σε σχολείο (MacBeath et al., 2004, σ.161).

Υπάρχουν πολλές πτυχές της σχολικής ζωής που προσφέρονται για αξιολόγηση, αλλά δεν είναι όλες εξίσου σημαντικές, και το ποιες είναι οι σημαντικότερες εξαρτάται από τη δεδομένη στιγμή και την υφιστάμενη κατάσταση. Τα σχολεία δεν έχουν την πολυτέλεια του χρόνου να αξιολογήσουν όλες τις πτυχές της λειτουργίας τους. Για το λόγο αυτό, πρέπει να επιλέξουν με προσοχή ποιον ή ποιους τομείς θα αξιολογήσουν.

Θα ήταν ανούσιο να επιλέξουν έναν τομέα όπου η υφιστάμενη κατάσταση είναι ικανοποιητική και να παραμελήσουν άλλες πιο προβληματικές λειτουργικά περιοχές. Θα ήταν, επίσης, παραπλανητικό να αξιολογήσουν μόνο τα καινοτόμα στοιχεία της σχολικής ζωής ή να δώσουν έμφαση σε ένα τομέα εις βάρος κάποιου άλλου. Ορισμένοι, όμως, τομείς της σχολικής ζωής είναι πάντα ιδιαίτερα σημαντικοί. Για παράδειγμα, οι ακαδημαϊκές επιδόσεις θα έχουν πάντα μεγαλύτερη σημασία από την ποιότητα του σχολικού κτιρίου και του περιβάλλοντος χώρου ή κατά αντιστοιχία οι συνθήκες μάθησης και η διάθεση των μαθητών απέναντι στο σχολείο. Η σχολική αυτοαξιολόγηση πρέπει συνεπώς να βρει την ισορροπία ανάμεσα στο κεντρικό και περιφερειακό, στο γενικό και στο ειδικό, στο εφήμερο και στο διαχρονικό (MacBeath et al., 2004).

Η συλλογή και η επεξεργασία πληροφοριών για την αυτοαξιολόγηση αποτελεί πάντα ένα είδος παρέμβασης, και συνεπώς επηρεάζει τους ανθρώπους και την

κοινωνική κατάσταση στην οποία βρίσκονται. Γι' αυτό και η εφαρμογή μεθόδων στο πλαίσιο ενός εγχειρήματος αυτοαξιολόγησης δεν αποτελεί απλώς διεκπεραίωση μιας συγκεκριμένης διαδικασίας (λόγου χάρη, συλλογής δεδομένων, ερμηνείας δεδομένων, παρουσίασης δεδομένων), αλλά και μια συνεχή διαδικασία ερμηνείας και διαπραγμάτευσης (MacBeath et al., 2004, σ.161).

2.4. Σχολική αυτοαξιολόγηση και ιδεολογία

2.4.1. Ιδεολογικές φορτίσεις της σχολικής αυτοαξιολόγησης

Αφετηρία της αυτοαξιολόγησης αποτελεί η σωκρατική ρήση «γνώθι σαυτόν» (MacBeath & MacGlynn, 2002, όπ. αναφ. στο Καπαχτσή, 2011). Ένα σχολείο πρέπει να γνωρίζει και να κατανοεί τον εαυτό του μέσω του αναστοχασμού, να επιδιώκει να βελτιώνει τη θέση του, θέτοντας προτεραιότητες και οδηγώντας τις ενέργειές του προς τους επιθυμητούς στόχους.

Στον επιστημονικό λόγο, η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας τοποθετείται, συνήθως, στο πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής και οι όροι που εμφανίζονται είναι γύρω από την αυτοαξιολόγηση είναι όροι, όπως ενδυνάμωση, αυτονομία, αλλαγή. Οι ιδεολογίες που τη διέπουν είναι ποικίλες, αλλά έχει ως βάσεις διαστάσεις, όπως την ευρεία συμμετοχή όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη συλλογή των πληροφοριών και τη λήψη αποφάσεων, την ισότιμη αντιμετώπιση απόψεων, τη συλλογική ερμηνεία και διαπραγμάτευση αξιών, αναπαραστάσεων και δεδομένων (Τσατσαρώνη, 2005, σ.130).

2.4.2. Βασικές παραδοχές και αρχές της σχολικής αυτοαξιολόγησης

Η αξία των παραδοχών αντανακλά την ιδεολογία της σχολικής αυτοαξιολόγησης, που περιλαμβάνει δεσμεύσεις για τη μάθηση, τη δικαιοσύνη, τη συνοχή, τη φροντίδα, τη κοινωνική ένταξη κ.λπ.. Οι ακόλουθες παραδοχές - αξίες θεωρείται ότι σχετίζονται με την αυτοαξιολόγηση (MacBeath, 2001; Kyriakides & Campbell, 2004, σσ. 25-27) :

Ο άνθρωπος έχει μια έμφυτη κλίση προς τη μάθηση (φύσει μαθητής)

Σε αυτή την παραδοχή οι άνθρωποι αντιμετωπίζονται ως όντα που από τη φύση τους επιδιώκουν τη μάθηση μέσα από την εμπειρία και έχουν την τάση να αξιολογούν τις εμπειρίες τους. Έτσι, όλοι όσοι εμπλέκονται στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης (π.χ. Διευθυντής, εκπαιδευτικοί γονείς, μαθητές) αναμένεται να προβληματιστούν

σχετικά με την πρακτική τους, να αξιολογήσουν τις δράσεις τους και να μάθουν από τα αξιολογικά δεδομένα. Η υπόθεση εδώ είναι ότι οι άνθρωποι θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες (Schon, 1983), που διαθέτουν τη διάθεση και τις ικανότητες να εμπλακούν σε μια διαδικασία συνεχούς μάθησης (Fullan & Hargreaves, 1992).

Η αλλαγή ξεκινά μέσα από τον σχολικό οργανισμό

Η παραδοχή αυτή αντικατοπτρίζει μια νοοτροπία στην οποία τα πράγματα δεν θεωρούνται ως «αρκετά καλά» (“good enough”) και η ανάγκη για αλλαγή είναι εγγενής και ξεκινά μέσα από τον σχολικό οργανισμό. Βασική αξία εδώ δεν αποτελεί, όμως, τόσο ένα ζήτημα τεχνικής αποτελεσματικότητας, σχετικά με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο εισαγωγής αλλαγών στο σχολικό οργανισμό όσο δέσμευση για αλλαγή, που ξεκινά μέσα από τον ίδιο τον οργανισμό. Η αλλαγή με διάρκεια στο χρόνο (βιώσιμη αλλαγή) θεωρείται ως το αποτέλεσμα των πρωτοβουλιών και δράσεων που αναλαμβάνουν τα μέλη μιας σχολικής μονάδας. Μια τέτοια αλλαγή συνεπάγεται ηθική ευθύνη για την έναρξη, τη διατήρηση και την αξιολόγηση της διαδικασίας της αλλαγής.

Το αίσθημα του «κατέχειν» - της ιδιοκτησίας/κοινοκτημοσύνης

Ο Fullan (1993) ειδικότερα υποστήριξε ότι η αυθεντική αλλαγή στην οποία οι εκπαιδευτικοί αυτοαδεσμεύονται μπορεί να συμβεί μόνο όταν αισθάνονται την ιδιοκτησία της διαδικασίας. Η άμεση εμπλοκή και η ευθύνη που αναλαμβάνουν τα άτομα, τα δεσμεύει με ό,τι έχουν οι ίδιοι δημιουργήσει και τα προσηλώνει στο έργο (MacBeath, 2001). Η αίσθηση της ιδιοκτησίας, ως αποτέλεσμα της συμμετοχικότητας στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, οδηγεί σε επιθυμητές μορφές δέσμευσης των εταίρων στη διαδικασία αξιολόγησης και βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του σχολείου και δημιουργεί κίνητρα στα μέλη του σχολικού οργανισμού. Διατυπώνεται η υπόθεση ότι το αίσθημα της ιδιοκτησίας των διαδικασιών της σχολικής αυτοαξιολόγησης αυξάνει την οργανωσιακή αποτελεσματικότητα (Harris, 2002; Hoy & Miskel, 2001), αλλά η θεμελιώδης παραδοχή είναι ότι η ιδιοκτησία είναι καλή από μόνη της, ανεξάρτητα από την αποτελεσματικότητα (Fullan, 1993).

Η συλλογή δεδομένων και η αξιολογική ανατροφοδότηση

Η αυτοαξιολόγηση είναι ένα εγγενές και απαραίτητο στοιχείο της βελτίωσης των σχολείων. Καθώς εξελίσσεται μέσα σε ένα σχολείο, η συλλογή και ερμηνεία πληροφοριών μετατρέπεται σε αναπόσπαστο και ουσιώδες μέρος της διαδικασίας προγραμματισμού και ανάπτυξης του (MacBeath et al., 2004, σ.156). Στην σχολική αυτοαξιολόγηση, η συλλογή των εμπειρικών δεδομένων είναι σημαντική, διότι αντανακλά την αξία του επιστημονικού ορθολογισμού (Cohen, Manion, & Morrison, 2000). Μέλη του σχολείου εκφράζουν έτσι τη δέσμευση στις αξίες της αντικειμενικότητας και την ετοιμότητα να αλλάξουν την πρακτική τους υπό το πρίσμα των ερευνητικών ευρημάτων. Τα μέλη του οργανισμού αναμένεται επίσης να θεωρούν τη συλλογή εμπειρικών δεδομένων ως μέρος της αποστολής τους. Επιπλέον, η σημασία της αξιολογικής ανατροφοδότησης είναι ιδιαίτερα ισχυρή, καθώς συμβάλλει στην ατομική μάθηση (Beerens, 2000) και την οργανωσιακή ανάπτυξη (Hopkins, 1989; Nevo, 1995).

Στις παραπάνω παραδοχές προστίθενται κάποιες ακόμη βασικές παραδοχές, που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για την κατανόηση της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης του σχολικού οργανισμού, οι οποίες επισημαίνονται από τον Κουτούζη (2008). Πιο συγκεκριμένα μία παραδοχή είναι ότι η εκπαιδευτική μονάδα έχει τη δυνατότητα να παρέμβει ουσιαστικά σε μια σειρά ζητημάτων που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία και να διαμορφώσει την δική της «εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική».

Μια πρόσθετη παραδοχή είναι ότι η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διοικητικής διαδικασίας, η οποία, όπως προαναφέρθηκε, ξεκινάει με τον προγραμματισμό και συνεχίζεται με την οργάνωση και τη διεύθυνση-ηγεσία. Μια τελευταία παραδοχή αφορά στα φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής μονάδας, στους διάφορους εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες και «μέτοχους» της, τα οποία αλληλοσυνδέονται, αλληλοεπηρεάζονται και αλληλεπιδρούν για την παραγωγή του εκπαιδευτικού έργου. Με βάση την παραδοχή αυτή, το έργο που επιτελείται σε μια εκπαιδευτική μονάδα θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως το αποτέλεσμα πολλών επιμέρους διαδικασιών, που θα έχει ως βάση αναφοράς τα φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά της κάθε μονάδας (Κουτούζης, 2008, σσ. 4-5).

Πέρα από τις παραδοχές, την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας διέπουν και κάποιες βασικές αρχές, που διατυπώνονται ως εξής (Πασιαρδής, 2011):

- **Η αυτοαξιολόγηση δεν αποσκοπεί σε σύγκριση:** Τέτοια συστήματα συγκριτικής αξιολόγησης καταλήγουν στον εντοπισμό των σχολικών μονάδων που υστερούν, χωρίς όμως να παρέχουν τη δυνατότητα σε αυτές να εμπλακούν σε διαδικασίες βελτίωσης της αποτελεσματικότητάς τους.
- **Η αυτοαξιολόγηση πρέπει να οδηγεί σε δράση:** Η αυτοαξιολόγηση διενεργείται για τη συστηματική συλλογή πληροφοριών σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας, την ανάλυση και αξιολόγηση των πληροφοριών αυτών, που οδηγούν στην ανάληψη δράσης για την ανάπτυξη πολιτικής για αλλαγή και βελτίωση στην ίδια τη σχολική μονάδα.
- **Η αυτοαξιολόγηση υιοθετεί το ολιστικό μοντέλο:** Με τον τρόπο αυτό λαμβάνεται υπόψη πως η οποιαδήποτε παρέμβαση, πρέπει να σχετίζεται άμεσα με το συγκεκριμένο και τις ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής μονάδας.
- **Η αυτοαξιολόγηση είναι μια συμμετοχική διαδικασία:** Στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης συμμετέχουν όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς, η διευθυντική ομάδα, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι μαθητές, καθώς και άτομα με εξειδικευμένη εμπειρία σε θέματα αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων ή σε θέματα που αφορούν τη θεματική περιοχή δράσης που έχει επιλεγεί από το σχολείο. Με την εμπλοκή τους ο κάθε ένας νιώθει το σχολείο ως κτήμα του (ownership) και καταβάλλει μεγαλύτερη προσπάθεια για την επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων.

2.5. Η σημαντικότητα της σχολικής αυτοαξιολόγησης

Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο στην ανάπτυξη του σχολείου (Holly & Southworth, 1989, όπ. αναφ. στο Καπαχτσή, 2011), διότι είναι ένας μηχανισμός διαμέσου του οποίου τα σχολεία μπορούν να ενδυναμώσουν και να παρακολουθήσουν την πρόοδό τους (McNicol, 2004). Ο Barber (1996) υποστηρίζει ότι η ουσία μιας επιτυχημένης οργάνωσης στο μεταμοντέρνο κόσμο είναι η αναζήτηση για τη βελτίωση και η αποτελεσματική αυτο-αξιολόγηση είναι το κλειδί για αυτό (όπ. αναφ. στο Kyriakides & Campbell, 2004).

Η σημαντικότητα της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης έγκειται, κατά κύριο λόγο, στο γεγονός ότι λειτουργεί ως μοχλός βελτίωσης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος και συντελεί στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η έρευνα των Kyriakides και Pashiardis (2005, όπ.

αναφ. στο χ.ό., 2005) καταδεικνύει πως οι μαθητές που φοιτούσαν σε σχολεία τα οποία εφάρμοζαν την αυτοαξιολόγηση, παρουσίασαν, με την ολοκλήρωση του προγράμματος, καλύτερα αποτελέσματα στα Μαθηματικά και στα Ελληνικά.

Η αποτίμηση και αξιολόγηση του έργου της σχολικής μονάδας είναι σημαντική, γιατί μέσω αυτής ενημερώνονται όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία (γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικοί, πολιτεία, αγορά εργασίας) για την ποιότητα των προσφερόμενων υπηρεσιών και τους υποδεικνύει τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν και τις διαδικασίες, τις οποίες είναι αναγκαίο να ακολουθήσουν προκειμένου να επιτευχθεί η ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος.

Η εμπλοκή ενός σχολείου στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης συντελεί, επίσης, στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα όταν το προσωπικό ενθαρρύνεται σε μεταξύ τους συνεργασίες και σε υποβολή πρωτοποριακών προτάσεων βελτίωσης (Κολέζα, 2004). Ταυτόχρονα, η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας προάγει το μοντέλο του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού (Schon, 1983), καθότι συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των εκπαιδευτικών και στην ενεργό εμπλοκή τους στην πρακτική του αναστοχασμού. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, ενδυναμώνεται η δράση του εκπαιδευτικού, καθώς ο ίδιος συνδιαλέγεται όσο το δυνατόν πιο ισότιμα με άλλους φορείς και παράγοντες του παιδαγωγικού πεδίου, αρθρώνει συγκροτημένο και λιγότερο αυθαίρετο επιστημονικό λόγο σχετικά με ζητήματα που αφορούν τη δραστηριότητά του στο σχολείο, και αμφισβητεί τις κρατούσες πρακτικές (Τσατσαρώνη, 2005).

Η σχολική αυτοαξιολόγηση μπορεί να επιφέρει μια αλλαγή στην κουλτούρα του σχολείου παρέχοντας ένα βήμα διαλόγου και ευρύτερης συμμετοχής όλων των ενδιαφερόμενων για την ποιότητα και τη βελτίωση του σχολείου. Σύμφωνα με την Κολέζα (2004) η αυτοαξιολόγηση επιτρέπει στους σχολικούς οργανισμούς να αναπτύξουν τη δική τους θεματική ατζέντα, επιτρέποντας στο εκπαιδευτικό προσωπικό να εστιάσει σε περιοχές που επιδέχονται βελτίωση σχετικές με το δικό τους ιδιαίτερο περιβάλλον.

Η «εκ των έσω» αξιολόγηση κινητοποιεί όλους τους παράγοντες του σχολείου και τους εμπλέκει σε κοινά αποφασισμένες δράσεις. Καλλιεργεί τη συνευθύνη και την αυτοδέσμευση των εμπλεκόμενων σε αυτή φορέων και τους καθιστά υπόλογους και υπεύθυνους για τις πράξεις τους (Μιχαηλίδου-Ευριπίδου, χ.χ.). Οι Meuret και Morlaix (2003) τονίζουν ότι η συμμετοχή όλων των φορέων στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης είναι σημαντική, διότι το σχολείο γίνεται αντιληπτό περισσότερο

ως ένα δίκτυο σχέσεων μεταξύ των ατόμων, παρά ως ένας παραγωγικός οργανισμός. Βελτιώνει τις σχέσεις και ενισχύει την δέσμευση. Υπό μία έννοια, η κοινωνική διαδικασία/πορεία της αυτοαξιολόγησης είναι πιο σημαντική από τη «διάγνωση» που παράγει. Η φινλανδική έκθεση στο European Project αναφέρει χαρακτηριστικά: «...Σχηματίστηκε η άποψη ότι η διαδικασία/πορεία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι πιο σημαντική από τα αποτελέσματα που παράγει» (Meuret & Morlaix, 2003, σ. 61).

Η σχολική αυτοαξιολόγηση αποσαφηνίζει, επίσης, προβλήματα και ανταποκρίνεται σε τυχόν ανησυχίες και προβληματισμούς, υποδεικνύοντας, παράλληλα, πεδία για αυτομόρφωση, επιμόρφωση και αυτοβελτίωση (ΚΕΕ, 2010). Μπορεί, επίσης, να χρησιμοποιηθεί για να ενθαρρύνει την κοινοτική συμμετοχή (Κολέζα, 2004).

Τέλος, η αυτοαξιολόγηση χρησιμοποιείται ως «ασφαλιστική δικλείδα» για οποιαδήποτε απόπειρα αυθαίρετης αξιολογικής κρίσης ενός εξωτερικού (επιθεώρησης ή επιτροπής) ή εσωτερικού οργάνου (διεύθυνσης). Τούτο επιτυγχάνεται τόσο μέσα από τη διαδικασία σύνταξης σχεδίου δράσης όσο και με την αξιοποίηση των ανάλογων συζητήσεων και την ισότιμη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία (McBeath, 2001, σσ.9-10).

2.6. Αδυναμίες της σχολικής αυτοαξιολόγησης

Παρά τη σημαντικότητα και τα πλεονεκτήματα που παρουσιάζει η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας χαρακτηρίζεται ως μια μάλλον «προβληματική διαδικασία». Οι Kyriakides και Campbell (2004) θεωρούν την σχολική αυτοαξιολόγηση μια δύσκολη επιχείρηση με πολλές κρυμμένες παγίδες και εντοπίζουν ως το πιο σημαντικό πρόβλημά της την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της. Εστιάζουν στις διαδικαστικές αδυναμίες και δυσκολίες που αντιμετωπίζει η σχολική αυτοαξιολόγηση. Παρατηρείται έλλειψη αξιόπιστων και εκτενών εκπαιδευτικών στοιχείων και ερευνητικών δεδομένων σχετικών με την αυτοαξιολόγηση (Κολέζα, 2004), γεγονός που πιθανώς να οφείλεται στο ότι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας βρίσκεται διεθνώς σε «πρώιμο στάδιο» (Kyriakides & Campbell, 2004) και στην Ελλάδα σε «εμβρυϊκό» (Karagiorgi, 2012).

Στα αρχικά στάδια της σχολικής αυτοαξιολόγησης αναλαμβάνουν συνήθως ερασιτεχνικά εκπαιδευτικοί και σε πολλές περιπτώσεις, προϊστάμενοι που στερούνται τεχνογνωσίας και εμπειρίας στη συλλογή και ανάλυση ποσοτικών και ποιοτικών

στοιχείων, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα την αδυναμία εξαγωγής αξιόπιστων συμπερασμάτων/πορισμάτων (Κολέζα, 2004; McNamara & O' Hara, 2008; Vanhoof et al., 2009; Schildkamp & Vissher, 2010). Εδώ ελλοχεύει και μεγαλύτερος, όμως, κίνδυνος σε σχέση με τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης «να εδραιωθεί μέσω αυτής μια κοινότοπη αντίληψη για την εκπαιδευτική έρευνα» (Τσατσαρώνη, 2005, σ. 138). Θεωρείται, επιπλέον, εξαιρετικά δύσκολο να συνδεθούν τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης με κάποιο σχέδιο δράσης για σκοπούς βελτίωσης της σχολικής μονάδας (Plowright, 2007, όπ. αναφ. στο Καπαχτσή, 2011). Επιπρόσθετα, υπάρχουν κάποιοι που θα διστάσουν να αναμιχθούν στην αυτοαξιολογική διαδικασία, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε αποσυντονισμό (McBeath, 2001).

Ένας άλλος κίνδυνος είναι αυτός μιας καθαρά γραφειοκρατικής αντιμετώπισης της όλης διαδικασίας, που θα περιορίζεται στην περιγραφή και αξιολόγηση της σχολικής ρουτίνας, χωρίς να συμβάλλει ουσιαστικά στη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (ΚΕΕ, 2010). Ενδέχεται, επίσης, τα σχολεία να χειραγωγήσουν τα δεδομένα με σκοπό να αξιολογηθούν θετικά (Ehren & Visscher, 2006), συντάσσοντας ψευδείς εκθέσεις με σκοπό να δημιουργήσουν μια καλή εντύπωση, από το να παράσχουν μια αυθεντική αξιολόγηση των περιοχών που χρειάζονται βελτίωση. Επίσης, μπορεί να σημειωθούν εσωτερικές συγκρούσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων και τάσεις εσωστρέφειας των σχολικών μονάδων (Τσατσαρώνη, 2005, σ. 138). Στα τρωτά σημεία της μεθόδου της αυτοαξιολόγησης συγκαταλέγονται η κατηγοριοποίηση των σχολείων και η διαφοροποιημένη χρηματοδότησή τους (Καπαχτσή, 2011).

Τέλος, η Κολέζα (2004) θέτει τον προβληματισμό πώς μπορούμε να μιλάμε για αξιολόγηση και ειδικά με βάση τα μαθητικά επιτεύγματα, όταν υπάρχει ασάφεια ως προς το περιεχόμενο και τους στόχους των Αναλυτικών Προγραμμάτων, ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ασάφεια ως προς τις πολιτικές και οικονομικές συνιστώσες της όλης διαδικασίας .

2.7. Τα στάδια της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης

Η αυτοαξιολόγηση είναι, σύμφωνα με τον MacBeath, (2005) μια διαδικασία «ζωντανή» και συνεχής, προσανατολισμένη προς τη δράση, διαφανής και υπεύθυνη. Είναι, επίσης, συστηματική, βασισμένη σε στοιχεία (evidence-based) και με σαφή αίσθηση του στόχου και του αποτελέσματος. Η αυτοαξιολόγηση πρέπει να λειτουργεί

ως μια διαδικασία που συνεχώς αποκαλύπτει και αποκαλύπτεται (MacBeath, 2001, σ. 22).

Παρά τις διαφοροποιήσεις ως προς τη μορφή με την οποία αναπτύσσεται στα διάφορα εκπαιδευτικά πλαίσια, τα παρακάτω στάδια αποτελούν τον πυρήνα κάθε κύκλου αυτοαξιολόγησης του σχολικού οργανισμού. Οι δραστηριότητες στις οποίες παραπέμπουν υποστηρίζουν την προσπάθεια του σχολείου να απαντήσει σε τέσσερα βασικά ερωτήματα (Κουλαϊδής & Κότσιρα-Ταμπακοπούλου, 2005, σ. 77):

- Ποια είναι η ποιότητα της εκπαίδευσης στο σχολείο μας;
- Που επιθυμούμε να φτάσουμε;
- Τι πρέπει να κάνουμε για να βελτιώσουμε το σχολείο μας;
- Τι πρόοδο κάναμε;

Έτσι τα μέλη της σχολικής μονάδας προχωρούν σε αυτοαξιολόγηση μέσα από τα παρακάτω στάδια (Κουλαϊδής & Κότσιρα-Ταμπακοπούλου, 2005, σσ. 77-79):

- **Αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου:** Αφετηρία για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου από τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Σε αυτό το στάδιο τα μέλη της σχολικής κοινότητας οφείλουν να δώσουν απάντηση στο ερώτημα «Πόσο καλό είναι το σχολείο μας;», να εντοπίσουν τις αδυναμίες και τα σημεία υπεροχής του σχολείου και να καθορίσουν προτεραιότητες για δράση με στόχο τη βελτίωση συγκεκριμένων διαστάσεων της σχολικής ζωής. Αποτιμούν το εκπαιδευτικό έργο μέσα από συστηματικές διαδικασίες διερεύνησης των ποικίλων διαστάσεων της σχολικής πραγματικότητα (π.χ. αποτιμούν τις σχέσεις σχολείου-γονέων και κηδεμόνων, την ποιότητα της διδασκαλίας και μάθησης, την επίδοση/πρόοδο των μαθητών) διαστάσεις που συνθέτουν την ποιότητα του συνολικού εκπαιδευτικού έργου. Για την ανάπτυξη του σταδίου αυτού προτείνονται δύο διαφορετικές προσεγγίσεις. Η πρώτη περιλαμβάνει τη *γενική εκτίμηση* της εικόνας του σχολείου στο σύνολο των περιοχών που συνθέτουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Η δεύτερη περιλαμβάνει τη *συστηματική διερεύνηση*, μια ενδελεχέστερη και πληρέστερη αποτίμηση, μιας ή και περισσότερων περιοχών του εκπαιδευτικού έργου.
- **Διατύπωση προτεραιοτήτων για δράση:** Κατά το στάδιο αυτό οι εμπλεκόμενοι φορείς εκτιμούν τις προτεραιότητες για δράση που προέκυψαν από την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και τις «εξωτερικές»

επιταγές για δράση που απορρέουν από το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο ή την εκπαιδευτική πολιτική και θέτουν στόχους για βελτίωση.

- **Σχεδιασμός δράσης:** Διαμορφώνουν σχέδια δράσης προκειμένου να ενισχύσουν ή να βελτιώσουν την ποιότητα συγκεκριμένων πτυχών της σχολικής πρακτικής.
- **Υλοποίηση δράσης:** Δραστηριοποιούνται για την υλοποίηση των σχεδίων δράσης για βελτίωση.
- **Παρακολούθηση και αξιολόγηση της δράσης:** Αξιολογούν την πρόοδο εφαρμογής των σχεδίων δράσης και την αποτελεσματικότητά τους.
- **Αξιοποίηση των αποτελεσμάτων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου:** Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από το αξιολόγηση της σχολικής μονάδας αξιοποιούνται είτε για αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική, είτε για άμεσες διορθωτικού χαρακτήρα παρεμβάσεις.

Στην ουσία τα παραπάνω στάδια δεν είναι τίποτα άλλο, παρά αυτό που οι θεωρητικοί της αξιολόγησης ονομάζουν *Σχέδιο Εκπαιδευτικής Δράσης*, ένα σχέδιο ακριβές, που συνεπάγεται συγκεκριμένες ενέργειες και εστιάζει σε έναν εκπαιδευτικό στόχο. Η σχέση μεταξύ αξιολόγησης και δράσης είναι διαλεκτική και η πρώτη βρίσκεται στην υπηρεσία της δεύτερης (Μπεζέ, 1994).

2.8. Μέθοδοι και εργαλεία της σχολικής αυτοαξιολόγησης

Ο Plowright (2008) επισημαίνει ότι η αυτοαξιολόγηση είναι συγχρόνως μια διαμορφωτική διαδικασία και το αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας, είναι ένας μηχανισμός που παρέχει πληροφόρηση για την υφιστάμενη κατάσταση του σχολείου και αποσκοπεί να το οδηγήσει εκεί που θα έπρεπε να είναι. Με σκοπό να επιτύχουν τα σχολεία τέτοια βελτίωση, χρειάζεται να αναλάβουν τη συνεχή παρακολούθηση και ανάλυση των δεδομένων του σχολείου από ποικίλες πηγές. Αυτό θα τα καταστήσει ικανά να κατανοήσουν την υφιστάμενη κατάσταση του σχολείου, να μειώσουν την αβεβαιότητα, να ορίσουν την κατεύθυνση, να οικοδομήσουν μια κοινότητα και να εγγυηθούν ότι η μάθηση είναι μέρος της δουλειάς του καθενός (Preskill & Torres 1999, όπ. αναφ. στο Plowright, 2008).

Η αντικειμενικότητα και η εγκυρότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου προσδιορίζεται κυρίως από την ποιότητα των πληροφοριών στις οποίες βασίζεται (Κασσωτάκης, 1992, σ. 62). Για το λόγο αυτό, οι αξιολογητές οφείλουν να

γνωρίζουν τις ερευνητικές μεθόδους και τα εργαλεία συλλογής πληροφοριών και ερευνητικών δεδομένων και να επιλέγουν τις καταλληλότερες κάθε φορά για τη διεξαγωγή της σχολικής αυτοαξιολόγησης (Σολομών, 1999).

Τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για συλλογή δεδομένων στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι τα ερωτηματολόγια, τα ημερολόγια, οι συνεντεύξεις, η παρακολούθηση (shadowing), που εστιάζει στο άτομο ή στην ομάδα και καταγράφει σχέσεις και δραστηριότητες, η φωτογράφιση, η βιντεοσκόπηση και οι ομάδες εστίασης (focus groups), τις οποίες συνθέτουν ομάδες εκπροσώπων εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων που εκθέτουν και αναπτύσσουν τις απόψεις για θέματα της σχολικής ζωής (McBeath, 2001, σ. 31; Μπαγάκης και συνεργάτες, 2007, όπ. αναφ. στο Καπαχτσή, 2011). Αυτά είναι τα μέσα με τα οποία ενισχύεται και διευρύνεται η ικανότητα και αποδοτικότητα του κάθε οργανισμού, διότι είναι απλά, οικονομικά και εύκολα στη χρήση διερευνητικά εργαλεία, που διευρύνουν την ανθρώπινη σκέψη. Τα έξυπνα σχολεία διαθέτουν και γνωρίζουν να χρησιμοποιούν τέτοια καλά εργαλεία (McBeath, 2001).

Συμπληρωματικά, ίσως θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και οι κυριότερες μέθοδοι της αξιολόγησης, που αναφέρονται από το Δημητρόπουλο (2007) και είναι οι εξής: 1) η παρατήρηση, 2) οι μέθοδοι ανάλυσης - επεξεργασίας δεδομένων, 3) η συνεχής παρακολούθηση και τήρηση των δεικτών, 4) η επισκόπηση, 5) η συναλλαγή-συνεργασία-επικοινωνία, 6) αυτοανάλυση, 7) οι οικονομολογικές μέθοδοι, οι οποίες προέρχονται από την οικονομική επιστήμη και εφαρμόζονται στο πλαίσιο της κοινωνίας της γνώσης και 8) η ελεύθερη κρίση του αξιολογητή.

Ο MacBeath (1999) υποστηρίζει ότι η εισαγωγή και η θεσμοθέτηση αυτών των εργαλείων αποτελεί μια τεράστια πρόκληση για όλους τους εμπλεκόμενους, υπογραμμίζοντας ότι *«είναι ένας δείκτης της εκπαιδευτικής υγείας ενός έθνους, όταν οι σχολικές κοινότητες του έχουν ένα υψηλό επίπεδο νοημοσύνης και γνωρίζουν πώς να χρησιμοποιούν το εργαλείο της αυτοαξιολόγησης και της αυτοβελτίωσης»* (σ.1).

Παρά τις παραπάνω διατυπώσεις, ο MacBeath και οι συνεργάτες του (2005) επισημαίνουν ότι ο χαρακτήρας της αυτοαξιολόγησης είναι αναπτυξιακός και η συλλογή δεδομένων για τη αποτύπωση της κατάστασης του σχολείου και τη δημιουργία του σχολικού πορτρέτου δεν θα πρέπει να αποτελεί αυτοσκοπό.

2.9. Ο κριτικός φίλος

Ο MacBeath (2008) υπογραμμίζει ότι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι μια βραδυφλεγής αναπτυξιακή διαδικασία, για την οποία το σύστημα οφείλει να παρέχει στους εκπαιδευτικούς μια σημαντική στήριξη/υποστήριξη και κριτική φιλία. Ο κριτικός φίλος είναι ένας από τους συντελεστές της σχολικής αυτοαξιολόγησης και διαδραματίζει έναν εξαιρετικά σημαντικό ρόλο στη διαδικασία εφαρμογής της, καθώς το να κάνει κανείς κριτική στον εαυτό του ως άτομο ή οργανισμός μπορεί να αποβεί μια ιδιαίτερα επικίνδυνη. Η συνεισφορά ενός εξωτερικού παράγοντα μπορεί να αποτελέσει μέτρο αντικειμενικότητας και υποστήριξης.

Οι Costa και Kallich (1993, όπ. αναφ. στο Καπαχτσή, 2011) ορίζουν τον κριτικό φίλο ως τον έμπιστο φίλο, ο οποίος θέτει προκλητικά ερωτήματα, εξετάζει τα δεδομένα με διαφορετικό φακό και ασκεί κριτική. Διαθέτει το χρόνο να αντληφθεί το συγκεκριμένο εργασιακό πλαίσιο και να συμβάλει στην επίτευξη του επιδιωκόμενου από το άτομο ή την ομάδα σκοπού. Κατά τον MacBeath και τους συνεργάτες του (2005) η διαφοροποιημένη «ματιά» του τρίτου προσώπου μπορεί να αποτελέσει το σημείο σύνδεσης του σχολικού οργανισμού με ένα ευρύτερο πεδίο γνώσεων, την πηγή έμπνευσης και το κίνητρο δραστηριοποίησής του (όπ. αναφ. στο Καπαχτσή, 2011).

Ο κριτικός φίλος μπορεί να είναι επιμορφωτής, ερευνητής, πανεπιστημιακός, Σχολικός Σύμβουλος ή και Διευθυντής σχολείου. Η αποστολή του είναι πολυδιάστατη, καθώς βοηθάει στη συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων της αυτοαξιολόγησης και στον εντοπισμό προτεραιοτήτων, στηρίζει τη σχολική διοίκηση και το εκπαιδευτικό προσωπικό, υποδεικνύει στρατηγικές και συμβάλλει στην ανάπτυξη του σχολείου. Τροφοδοτεί τον προβληματισμό των εκπαιδευτικών, θέτοντας εύστοχες ερωτήσεις και τους βοηθάει να αναπτυχθούν επαγγελματικά μέσα σε ένα υποστηρικτικό συνεργατικό πλαίσιο (Μπαγάκης, Δεμερτζή & Σταμάτης, 2007). Όπως προκύπτει από τα ερευνητικά ευρήματα, ο κριτικός φίλος στηρίζει και ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να ανταποκρίνονται με θετικό τρόπο στις αλλαγές, ενισχύοντας την αίσθηση της υπευθυνότητάς τους (Plowright, 2007; Schildkamp & Vissher, 2010).

Η ανάμειξη ενός κριτικού φίλου στην διαδικασία της σχολικής αυτοαξιολόγησης μπορεί να μειώσει κάθε αίσθημα απειλής, όταν αυτός διαθέτει την ικανότητα να χρησιμοποιεί διακριτικές προσεγγίσεις, όπως είναι η ελεύθερη

διατύπωση απόψεων, οι κριτικές αναλύσεις για τη δημιουργία κατάλληλης ατμόσφαιρας για εσωτερική αξιολόγηση (McBeath, 2001, σ.148). Ο κριτικός φίλος δεν προσφέρει έτοιμες λύσεις και δεν διδάσκει (Fullan, 1982, σ. 67), διότι η κύρια αποστολή του είναι να ενδυναμώσει το σχολικό οργανισμό και να τον καταστήσει ικανό και αρκετά αυτόνομο για να υποστηρίξει την ανάπτυξή του (Καπαχτσής, 2011).

Βασικά χαρακτηριστικά του πρέπει να αποτελούν η ειλικρίνεια, το επικοινωνιακό χάρισμα, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις, η υπομονή, η οργανωτική και συντονιστική ικανότητα, οι εξειδικευμένες γνώσεις σε θέματα εκπαιδευτικής αλλαγής και καινοτομίας (MacBeath et al., 2005). Ένας σύμβουλος-φίλος πρέπει να διαθέτει εμπειρία σε θέματα σχολικής βελτίωσης και εξειδικευμένη γνώση στη συνεργασία με διάφορες ομάδες και διάφορα περιβάλλοντα προκειμένου να είναι χρήσιμη η προσφορά του. Τα σημεία παγίδες που πρέπει να αποφύγει είναι οι αυταρχικές τάσεις που πιθανώς να αναπτύξει, θεωρώντας τον εαυτό του πανεπιστήμονα. Οι εύκολες και γρήγορες λύσεις στις οποίες μπορεί να καταφύγει για να επιλύσει τα προβλήματα του σχολείου υπό την ασκούμενη από τον ίδιο το σχολικό οργανισμό πίεση και οι συγκρίσεις με άλλες σχολικές μονάδες, οι οποίες δεν είναι ηθικό να γίνονται, διότι μπορεί να οδηγήσουν στην αποθάρρυνση του προσωπικού (Fitz-Gibbon & Tymms, 2002, όπ. αναφ. στο Kyriakides & Campbell, 2004), και να δημιουργήσουν εντάσεις και συγκρούσεις. Υπό αυτές τις προϋποθέσεις η συνεισφορά ενός εξειδικευμένου κριτικού φίλου-συμβούλου μπορεί να είναι ανυπολόγιστα σημαντική (McBeath, 2001; MacBeath et al., 2005; Μπαγάκης, Δεμερτζή & Σταμάτης, 2007; MacBeath, 2008)).

2.10. Προϋποθέσεις επιτυχούς εφαρμογής της σχολικής αυτοαξιολόγησης

Οι Kyriakides και Campbell (2004) σημειώνουν ότι κατά τη διάρκεια της υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας οι εμπλεκόμενοι στη διαδικασία φορείς έχουν να αντιμετωπίσουν αρκετές διαδικαστικές δυσκολίες και διλήμματα. Υπάρχουν, όμως ορισμένες διαδικασίες που αντανάκλουν την αξία των παραπάνω παραδοχών και μπορούν να βοηθήσουν τους εμπλεκόμενους να κατανοήσουν την αξία αυτών των παραδοχών. Αυτές οι διαδικασίες αποτελούν ταυτόχρονα και τις προϋποθέσεις για την επιτυχή διεξαγωγή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Ο Fullan (2005) επισημαίνει ότι οι άνθρωποι έχουν διαφορετικές αντιλήψεις για την αλλαγή. Είναι ως εκ τούτου δύσκολο να επιτευχθεί συναίνεση μεταξύ των

συμμετεχόντων στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, ακόμη και αν αυτή είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχή εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας. Για να είναι αποτελεσματική μια αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, πρέπει όλοι οι συμμετέχοντες να κατανοήσουν γιατί πρέπει να γίνει και να υπάρχει συμφωνία ως προς στοχοθεσία. Είναι απαραίτητο, επίσης, να πεισθούν οι αξιολογούμενοι για τη χρησιμότητά της και να γίνει συνείδηση σε όλους ότι από την αξιολόγηση θα προκύψει όφελος, κέρδος, βελτίωση. Είναι αναγκαίο να υπάρξει σαφήνεια και συναίνεση σχετικά με τους στόχους της αυτοαξιολόγησης και τα επιθυμητά αποτελέσματα (Παλαιοκρασσάς και συνεργάτες, 1997; McBeath, 2001; Kyriakides & Campbell, 2004; Κολέζα, 2004).

Μια βασική προϋπόθεση για την επιτυχία της όλης αυτής διαδικασίας είναι η ανάπτυξη σχολικού κλίματος ανοιχτότητας, συνεργασίας, διαφάνειας, εμπιστοσύνης (McBeath, 2001; Kyriakides & Campbell, 2004), καθώς και αποδοχής των βασικών παραδοχών της αυτοαξιολόγησης (Κουτούζης, 2008). Μέσω των συνεργατικών και συμμετοχικών διαδικασιών όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη έχουν επίγνωση του τι συμβαίνει στο σχολικό οργανισμό και η συμβολή τους είναι θεσμοθετημένη. Να τηρείται εχεμύθεια, τότε οι συμμετέχοντες αισθάνονται ότι μπορούν να κρίνουν ελεύθερα και χωρίς καμία απαγόρευση τις πτυχές της σχολικής ζωής που είναι σημαντικές γι' αυτούς (McBeath, 2001, σ.147). Στη δημιουργία ενός τέτοιου κλίματος αποδοχής και εμπιστοσύνης η σχολική διοίκηση και ηγεσία διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο, γεγονός που καταδεικνύεται και από τα ερευνητικά δεδομένα για την επίδραση του στυλ ηγεσίας στο σχολικό κλίμα (Hoy & Miskel, 2001, όπ. αναφ. στο Kyriakides & Campbell, 2004).

Μια επίσης σημαντική συνθήκη για την επιτυχή διεξαγωγή της σχολικής αυτοαξιολόγησης είναι η θέσπιση κανόνων για τη χρήση των ερευνητικών δεδομένων. Πολλά από τα δεδομένα που συλλέγονται μέσω της αυτοαξιολόγησης είναι ευαίσθητα σε ότι αφορά τα άτομα. Για το λόγο αυτό, είναι απαραίτητο να καθιερωθούν διαδικασίες έλεγχου της χρήσης των δεδομένων και να συμφωνηθεί ο σκοπός για τον οποίο τα δεδομένα συλλέγονται. Η αυτοαξιολόγηση είναι η αξιολόγηση που επικεντρώνεται στη συλλογικότητα και όχι στο άτομο (MacBeath, 1999). Τα δεδομένα που συλλέγονται θα πρέπει να χρησιμοποιούνται στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για τη βελτίωση του σχολείου και όχι για να επιρρίπτουν ευθύνες στο κάθε άτομο. Εξάλλου, ο κύριος στόχος της σχολικής αυτοαξιολόγησης είναι να

συμβάλει στη βελτίωση του σχολικού οργανισμού και όχι να προσδιορίσει την απόδοση των ατόμων (Kyriakides & Campbell, 2004).

Στην καρδιά της σχολικής αυτοαξιολόγησης βρίσκεται η δημιουργία ενός συνόλου κριτηρίων (Kyriakides et al., 2002) για την αξιολόγηση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Η δημιουργία και επιλογή κριτηρίων αποτελεί μια σημαντική προϋπόθεση για την επιτυχία της αυτοαξιολόγησης. Για το λόγο αυτό πρέπει να εκπονηθούν εξαρχής εξωτερικά και διάφανα κριτήρια, που θα είναι αποδεκτά από όλα τα εμπλεκόμενα μέρη. Αυτό θα απαιτήσει τη συνεργασία και τη συμμετοχή όλων των ενδιαφερόμενων μερών για την κατάρτιση καταλόγων με τα κοινώς αποδεκτά κριτήρια για την εφαρμογή της αξιολόγησης (Παλαιοκρασσάς και συνεργάτες, 1997, σ.13). Είναι απαραίτητο να επιλέγονται τα αξιολογικά κριτήρια για τους τομείς που πρόκειται να αξιολογηθούν, μετά από ενδελεχή συζήτηση και συμφωνία των εμπλεκόμενων φορέων. Είναι επίσης σημαντικό τα κριτήρια αυτά να είναι διατυπωμένα με σαφήνεια. (Kyriakides & Campbell, 2004; McBeath, 2001).

Άλλες σημαντικές προϋποθέσεις αφορούν τις γνώσεις, αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών. Ουσιαστικά οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αντιληφθούν την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως ένα δυναμικό εργαλείο κριτικής θεώρησης της σχολικής πραγματικότητας. (Τσατσαρώνη, 2005, σ. 133).

Ο McBeath (2001) έχει ορίσει τα ακόλουθα πέντε στάδια, τα οποία θα πρέπει να ακολουθεί κάθε σχολική μονάδα, προκειμένου να εφαρμόσει με επιτυχία ένα πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης.

1. *Δημιουργία κατάλληλου κλίματος*: Η ατμόσφαιρα στο σχολείο πρέπει να είναι θετική και να ενθαρρύνεται ο ανοιχτός διάλογος.

2. *Καθορισμός της διαδικασίας*: Είναι αναγκαίο οι συντελεστές της αξιολόγησης να οργανώνονται, να θέτουν προτεραιότητες και να κατασκευάζουν χρονοδιαγράμματα.

3. *Συμφωνία για τα κριτήρια*: Είναι απαραίτητο να επιλεγθούν κριτήρια για τους τομείς που πρόκειται να αξιολογηθούν μετά από ενδελεχή συζήτηση και συμφωνία των εμπλεκόμενων.

4. *Δημιουργία μεθοδολογικών εργαλείων*: Θα πρέπει να επιλεγούν και να προσαρμοστούν στις ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας οι κατάλληλες μέθοδοι.

5. *Εστίαση στη μάθηση και τη διδασκαλία*: Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να δοθεί έμφαση στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας για να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα (σσ. 155-172).

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας διενεργείται βάσει ενός πλαισίου, το οποίο πρέπει να έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά για να αποτελεί εχέγγυο για την επιτυχή εφαρμογή της σχολικής αυτοαξιολόγησης. Σύμφωνα με τον McBeath (2001) ένα πλαίσιο σχολικής αυτοαξιολόγησης πρέπει να έχει σαφή και ξεκάθαρο σκοπό, άμεση προτεραιότητά του να αποτελεί ο στόχος, να είναι οικονομικό, δυναμικό και φιλικό προς το χρήστη, να είναι συνθετικό και ευέλικτο και να συνθέτει διαφορετικά στοιχεία σε ένα ενιαίο σύνολο. Να παρέχει επιπλέον, ένα μοντέλο για το πώς κάνεις κάτι παρά για το τι κάνεις, να είναι ανοιχτό στην αλλαγή και προσανατολισμένο στη δράση. Το πλαίσιο της διαδικασίας θα πρέπει να είναι δίκαιο και ενθαρρυντικό και τα αποτελέσματά του να μπορούν να συζητηθούν. Θα πρέπει κυρίως να οδηγεί στην ατομική και τη σχολική βελτίωση, που είναι και ο πρωταρχικός σκοπός της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας (σ. 154).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας στη διεθνή εκπαιδευτική σκηνή – Η διεθνής εμπειρία

3.1. Το διεθνές πολιτικό πλαίσιο και οι «λογικές» της σχολικής αυτοαξιολόγησης

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας θεωρείται πλέον ως προτεραιότητα στις πιο προηγμένες οικονομικά χώρες του κόσμου. Πηγάζει από μια κοινή ανησυχία για τη διασφάλιση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας, που τροφοδοτείται από τη διεθνή σύγκριση που κατατάσσει τις χώρες με μια σειρά βάσει κοινών αξιολογικών δεικτών. Για τις κυβερνήσεις που επενδύουν στις έρευνες του ΟΟΣΑ και της UNESCO, οι επιδόσεις των μαθητών σε σημαντικά πεδία απόκτησης δεξιοτήτων και γνώσεων αποτελούν υψηλά πολιτικά στοιχεία (MacBeath, χ.χ.). Το πλαίσιο της διεθνούς πολιτικής για την αυτοαξιολόγηση καθοδηγείται από τρεις βασικές «λογικές» (MacBeath, χ.χ.; MacBeath, 2005; Kyriakides & Campbell, 2004):

Η λογική της οικονομίας

Αυτή η λογική απορρέει από το γεγονός ότι οι δαπάνες της κατάρτισης, της διοίκησης, της οργάνωσης και της παρακολούθησης της εξωτερικής αξιολόγησης είναι πάρα πολύ υψηλές και δεν μπορούν να προσφέρουν την αντιστοιχία ποιότητας και τιμής (value-for-money). Η αυτοαξιολόγηση είναι στην ουσία μια ανέξοδη εναλλακτική λύση σε σύγκριση με την επιθεώρηση του σχολείου.

Η λογική της υποχρέωσης λογοδοσίας

Σύμφωνα με αυτή τη λογική, τα σχολεία οφείλουν να αποδίδουν λογαριασμό στην κυβέρνηση, στους γονείς και στην κοινότητα σε αντάλλαγμα για την χρηματοδότησή τους. Η αξιολόγηση της απόδοσης των σχολείων πραγματοποιείται για την προσκόμιση ικανοποιητικών στοιχείων στους γονείς και στην ευρύτερη κοινότητα, που να αποδεικνύουν ότι τα σχολεία διαχειρίζονται αποτελεσματικά το δημόσιο χρήμα και νοιάζονται για τους μαθητές τους. Όπου η λογοδοσία θεωρείται πρωτίστως ως μια αθροιστική διαδικασία υποβολής εκθέσεων, ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης είναι ασαφής. Όπου, όμως, εμπλέκεται η σχολική βελτίωση, η αυτοαξιολόγηση μπορεί να έχει έναν ουσιαστικό ρόλο.

Η λογική της βελτίωσης

Η αποτίμηση των αναγκών προάγει συχνά την επαγγελματική ανάπτυξη και θεωρείται ότι η αυτοαξιολόγηση μπορεί να έχει μείζονα συμβολή σε αυτή, δεδομένου ότι περιλαμβάνει συνήθως μια συστηματική παροχή πληροφοριών για το προσωπικό και μπορεί να φωτίσει τις ατομικές ανάγκες για επαγγελματική ανάπτυξη στο πλαίσιο του σχολείου. Η αυτοαξιολόγηση θεωρείται ως εκ τούτου ως ένας τρόπος για τη βελτίωση του σχολείου (Kyriakides & Campbell, 2004).

Σε διεθνές επίπεδο οι χώρες παρουσιάζουν αρκετές διαφορές στον τρόπο που προσεγγίζουν την αξιολόγηση στα σχολεία, εξαιτίας του διαφορετικού πολιτισμικού συγκείμενου και των εκπαιδευτικών πολιτικών (Blok et al., 2008). Όπως παρατηρεί ο MacBeath (χ.χ), οι χώρες προσπαθούν να συμβιβάσουν τις τρεις επικρατούσες λογικές της αυτοαξιολόγησης και να βρουν την ισορροπία μεταξύ της εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης. Εξετάζοντας τα σημερινά μοντέλα στις ευρωπαϊκές χώρες η International Conference of Central and General Inspectors of Education (SICI) το Διεθνές Συνέδριο των Κεντρικών και Γενικών Επιθεωρητών της Εκπαίδευσης (SICI) αναγνωρίζει τρεις τυπολογίες (όπ.αναφ. στο MacBeath, χ.χ):

- **Αναλογική**, κατά την οποία η επιθεώρηση λαμβάνει ως σημείο εκκίνησης τα στοιχεία που προκύπτουν από την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Όσο καλύτερη είναι η αυτοαξιολόγηση, το λιγότερο εντατική είναι η επιθεώρηση. Η Ολλανδία, η Σκωτία, Πορτογαλία, η Φλάνδρα, η Τσεχική Δημοκρατία, η Ιρλανδία και η Αγγλία εμπίπτουν αυτή την τυπολογία.
- **Ιδανική**, κατά την οποία οι επιθεωρητές συντάσσουν μια έκθεση για την ποιότητα της αυτοαξιολόγησης και καταδεικνύουν τις βελτιώσεις που απαιτούνται. Η Βόρεια Ιρλανδία, η Αυστρία και η Γαλλία ανήκουν σε αυτή την κατηγορία.
- **Υποστηρικτική**, στην οποία ο ρόλος των επιθεωρητών είναι να παρέχουν υποστήριξη στα σχολεία, προκειμένου να διενεργήσουν την αυτοαξιολόγηση πιο αποτελεσματικά. Η Δανία και ορισμένα γερμανικά κρατίδια εμπίπτουν σε αυτή την κατηγορία.

Ακολουθεί μια παρουσίαση αντιπροσωπευτικών, διεθνών παραδειγμάτων χωρών, οι οποίες έχουν εντάξει στο εκπαιδευτικό τους σύστημα την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και παρουσιάζουν, αρκετές διαφορές στον

τρόπο που προσεγγίζουν την αυτοαξιολόγηση στα σχολεία, εξαιτίας του διαφορετικού ιστορικού, κοινωνικού, οικονομικού και πολιτισμικού τους συγκείμενου και των εκπαιδευτικών πολιτικών που υιοθετούν.

3.1.1. Αγγλία

Στην Αγγλία το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί μέσα σε ένα ισχυρό πλαίσιο απόδοσης λόγου προς τους μαθητές, τους γονείς, την κοινωνία, την Κυβέρνηση και τους φορείς της. Η εξωτερική επιθεώρηση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, όπως και η δημοσίευση των δεδομένων επίδοσης των μαθητών και άλλων στοιχείων σχετικά με τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Η επιθεώρηση των σχολείων από ειδικά εκπαιδευμένους επιθεωρητές του OFSTED, καθώς και από άλλους επιθεωρητές είναι υποχρεωτική από το νόμο και έχει στόχο να παράσχει πληροφόρηση στους γονείς και να βοηθήσει τα σχολεία να βελτιωθούν.

Σύμφωνα με τον Leung (2005, όπ. αναφ. στο Karagiorgi, 2012), η παγκόσμια τάση για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ξεκίνησε στην Αγγλία τη δεκαετία του 1970, με την αυτοαξιολόγηση να προσλαμβάνεται συνεχώς ως εργαλείο διασφάλισης της ποιότητας στην εκπαίδευση. Το GRIDS (Guidelines for Review and Internal Development), ήταν το πρώτο πρόγραμμα που ξεκίνησε από το Πανεπιστήμιο του Bristol και σχεδιάστηκε για καθηγητές που επιθυμούσαν να αξιολογήσουν και να αναπτύξουν το σχολείο τους (Hopkins, 1989, όπ. αναφ. στο Καπαχτσή, 2011, σ. 42). Το 1995, ο MacBeath διενήργησε μια μελέτη για λογαριασμό της Διδακτικής Ομοσπονδίας (NUT), δίνοντας μεγάλη έμφαση στη δημιουργία ενός πιο υγιούς συστήματος σχολικής αυτοαξιολόγησης, όπου ο ρόλος του OFSTED ήταν «να καταστήσει τον εαυτό του όσο το δυνατόν πιο περιττό» (MacBeath 1999, σ.1).

Ο MacBeath και οι συνεργάτες του ανέπτυξαν ένα πλαίσιο αυτοαξιολόγησης «δυναμικό, κατανοητό και ταυτόχρονα φιλικό προς το σχολείο», το οποίο και εκδόθηκε με τίτλο *Schools Speak For Themselves* (Τα σχολεία μιλούν για τον εαυτό τους). Το έργο του MacBeath επηρέασε σημαντικά και συμμετείχε στο ανανεωμένο εθνικό μοντέλο σχολικής επιθεώρησης, στο οποίο η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας διαδραματίζει κεντρικό ρόλο (Hall & Noyes, 2009). Από το 1998, που η κυβέρνηση της Μεγάλης Βρετανίας προχώρησε στη θεσμοθέτηση της αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων, το πλαίσιο του MacBeath αποτέλεσε τον οδηγό σχολικής αυτοαξιολόγησης στην Αγγλία.

Γενικότερα, μετά το 2008, οι νέες ρυθμίσεις στην Αγγλία έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στη σημασία της αυτοαξιολόγησης ως βάση του αναπτυξιακού σχεδιασμού και της στοχοθεσίας των σχολείων, με σκοπό τη βελτίωσή τους (DCELLS, 2008; DE, 2009). Η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών οργανισμών αποτελεί μια διαρκώς αυξανόμενη σημασία διαδικασία για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και παρέχει τα βασικά στοιχεία για την εξωτερική αξιολόγηση.

Τα κρατικά χρηματοδοτούμενα σχολεία, κολλέγια και πανεπιστήμια στην Αγγλία απολαμβάνουν υψηλό βαθμό αυτονομίας και έχουν την κύρια ευθύνη για τη διασφάλιση της ποιότητάς τους μέσω της αυτοαξιολόγησής τους. Η κάθε σχολική μονάδα υιοθετεί το δικό της μοντέλο και στρατηγική αυτοαξιολόγησης, τα αποτελέσματα της οποίας γνωστοποιούνται στους εξωτερικούς αξιολογητές του OFSTED, πριν την προγραμματισμένη εξωτερική αξιολόγηση. (http://150.140.91.16/AEE/index.php?option=com_content&view=article&id=89&Itemid=177&lang=el).

Το ίδιο το OFSTED σε συνεργασία με τις περισσότερες Τοπικές Αρχές Εκπαίδευσης στην Αγγλία έχει αναπτύξει σημαντικά ερευνητικά εργαλεία-υλικά αυτοαξιολόγησης προς χρήση από σχολεία. Το OFSTED ενθαρρύνει τις σχολικές μονάδες να χρησιμοποιούν κυρίως την online φόρμα αυτοαξιολόγησης, γνωστή ως Self-Evaluation Form (SEF) *«προκειμένου να αναπτύξουν τις δική τους διαδικασία αυτοαξιολόγησης και να προσαρμόσουν τη συμπλήρωση της SEF στον πυρήνα των συστημάτων τους, με τον τρόπο που τους ταιριάζει καλύτερα»* (OFSTED, όπ. αναφ. στο McNamara & O'Hara, 2008).

Τα σχολεία καλούνται να συμπληρώνουν και να διατηρούν μια ηλεκτρονική φόρμα αυτοαξιολόγησης, η οποία περιλαμβάνει τον εντοπισμό των τρωτών και των ισχυρών σημείων τους, καθώς και τα σχετικά μέτρα και δράσεις που λαμβάνουν/αναπτύσσουν τα σχολεία για την αντιμετώπιση των αδυναμιών και την ανάπτυξη των δυνατοτήτων τους (OFSTED, 2005, όπ. αναφ. στο McNamara & O'Hara, 2008). Τα βασικά πεδία της σχολικής αυτοαξιολόγησης αφορούν:

- τα χαρακτηριστικά του σχολείου
- τις απόψεις των μαθητών, γονέων/κηδεμόνων, της κοινότητας και άλλων εμπλεκόμενων φορέων
- τα επιτεύγματα των μαθητών και τα επίπεδα απόδοσής τους (standards)
- την προσωπική ανάπτυξη και ευημερία των μαθητών

- την ποιότητα των παροχών
- την ηγεσία και σχολική διοίκηση

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι και άλλες υπηρεσίες, όπως το Κέντρο Αξιολόγησης και Διαχείρισης Προγραμμάτων Σπουδών Curriculum Evaluation and Management (CEM) στο Πανεπιστήμιο του Durham, το οποίο συλλέγει στοιχεία για να υποστηρίξει την αξιολόγηση, που έχει ως βάση το σχολείο, βρίσκονται σε ακμή (McNamara & O'Hara, 2008).

3.1.2. Ιρλανδία

Η Ιρλανδία υιοθετεί ένα μοντέλο διασφάλισης της ποιότητας της εκπαίδευσης, που δίνει έμφαση στον αναπτυξιακό σχεδιασμό του σχολείου μέσω του εσωτερικού σχολικού απολογισμού και της αυτοαξιολόγησης, με την υποστήριξη της εξωτερικής αξιολόγησης, που διενεργείται από την Επιθεώρηση. Το μοντέλο που προκύπτει είναι εντυπωσιακά όμοιο με την ιδέα του MacBeath (1999) ότι ο ρόλος της εξωτερικής αξιολόγησης και επιθεώρησης απλώς διασφαλίζει ότι τα εσωτερικά συστήματα της αξιολόγησης και της αυτοεπισκόπησης εφαρμόζονται αποτελεσματικά (McNamara & O'Hara, 2008).

Στην Ιρλανδία εφαρμόστηκε για πρώτη φορά το 2004 ένα πλαίσιο αυτοαξιολόγησης με τον τίτλο Looking at our Schools (LAOS). Πρόκειται για ένα μοντέλο, στο οποίο η εξωτερική αξιολόγηση επικεντρώνεται πρωτίστως στην ίδια την προσέγγιση των σχολείων για την αυτοαξιολόγηση. Στο ιρλανδικό αυτό πλαίσιο αυτοαξιολόγησης διερευνώνται πέντε τομείς: α) η ποιότητα διδασκαλίας και μάθησης των γνωστικών αντικειμένων, β) η ποιότητα της υποστήριξης των μαθητών, γ) η ποιότητα της σχολικής διοίκησης, δ) η ποιότητα του σχολικού σχεδιασμού και ε) η ποιότητα του παρεχόμενου προγράμματος σπουδών (DES, 2003). Τα σχολεία υποχρεούνται θεωρητικά να συλλέγουν δεδομένα και να διατυπώνουν κρίσεις για την απόδοσή τους, χρησιμοποιώντας μια τετραβάθμια κλίμακα για κάθε τομέα. Αυτή η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης ενημερώνει έπειτα το έργο της ομάδας των επιθεωρητών-επισκεπτών, που διενεργούν το Whole School Evaluation (WSE) σε απροσδιόριστα χρονικά διαστήματα, συνήθως όχι περισσότερο από μία φορά στα 5 έτη (McNamara et al., 2011; McNamara & O'Hara, 2012).

Οι μελετητές McNamara et al., (2011) διαπιστώνουν ότι η Ιρλανδία έχει υιοθετήσει ένα μοντέλο σχολικής αξιολόγησης, «που διασπά» ότι μπορεί να θεωρηθεί

ως αναδύομενη ορθοδοξία (emerging orthodoxy) (σ. 79). Τα σχολεία ενθαρρύνονται και πράγματι, πρέπει να συμμετέχουν σε μια διαδικασία αυτοαξιολόγησης, για την οποία στη συνέχεια, θεωρητικά τουλάχιστον, εξετάζονται και κρίνονται από ένα αυτόνομο και ισχυρό εξωτερικό φορέα. Ενώ η εσωτερική εμπλοκή στη διαδικασία αυτή θεωρείται κεντρική, τελικά οι τελικές αποφάσεις για την ποιότητα λαμβάνονται από την Επιθεώρηση και κοινοποιούνται στο εξωτερικό κοινό, μέσω δημοσιευμένων εκθέσεων. Για το λόγο αυτό η «ιδιοκτησία» της τελικής αξιολογικής κρίσης είναι ένα πολύπλοκο και μερικές φορές αμφιλεγόμενο θέμα (McNamara et al., 2011).

3.1.3. Πορτογαλία

Την τελευταία δεκαετία, στην Πορτογαλία ζητήματα σχετικά με την αξιολόγηση των σχολείων και του εκπαιδευτικού συστήματος αποτέλεσαν στόχους των εκπαιδευτικών πολιτικών και συνοδεύτηκαν από σειρά πρωτοβουλιών σε νομοθετικό και εκπαιδευτικό επίπεδο.

Στην Πορτογαλία εφαρμόζεται τόσο η εξωτερική αξιολόγηση όσο και η αυτοαξιολόγηση. Η Πορτογαλία, στηριζόμενη σε Ευρωπαϊκά προγράμματα, ανέπτυξε το Παρατηρητήριο για την Ποιότητα των Σχολείων (Observatorio da Qualidade da Escola) και το Πρόγραμμα της Ποιότητας στον 21ο αιώνα (Projecto Qualidade XXI), τα οποία και αποτέλεσαν την πειραματική εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης.

Βάσει νόμου, υπεύθυνα για την εσωτερική αξιολόγηση είναι τα εξής Σώματα:

- α) *Το Παιδαγωγικό Σώμα*, που είναι υπεύθυνο για τα Προγράμματα Σπουδών, για το εσωτερικό κανονισμό των σχολείων και για το ετήσιο πρόγραμμα δράσεων.
- β) *Το Εκτελεστικό Σώμα*, που είναι υπεύθυνο για την αξιολόγηση του διδακτικού και μη διδακτικού προσωπικού.
- γ) *Η Συνέλευση του Σχολείου*, που γνωμοδοτεί για την ανάπτυξη του ετήσιου προγράμματος δράσεων, αξιολογεί τις περιοδικές και τελικές εκθέσεις που αφορούν την εκτέλεση του ετήσιου προγράμματος σπουδών και είναι υπεύθυνη για την πορεία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. (http://150.140.91.16/AEE/index.php?option=com_content&view=article&id=85&Itemid=181&lang=el).

3.1.4. Φινλανδία

Το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί ένα πλήρως αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, στο οποίο την ευθύνη για την παροχή της εκπαίδευσης έχουν

αποκλειστικά οι τοπικές εκπαιδευτικές αρχές και ιδιαίτερα οι δήμοι της χώρας. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη Φινλανδία είναι υποχρεωτική διαδικασία για το σύνολο των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων της χώρας.

Όσον αφορά στη γενική εκπαίδευση - πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια - το εθνικό σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου βασίζεται στο συνδυασμό μορφών εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης ή αυτοαξιολόγησης. Η τελευταία κατέχει κεντρική θέση στο εθνικό σύστημα αξιολόγησης της χώρας. Το Finnish National Board of Education, το 1993, εισήγαγε ένα πρόγραμμα για την αυτοαξιολόγηση στα φινλανδικά σχολεία, με σκοπό την ανάπτυξη κατάλληλων μοντέλων αυτοαξιολόγησης για τους διάφορους τύπους σχολείων της χώρας και παράλληλα τη δημιουργία κουλτούρα αυτοαξιολόγησης σε αυτά. Το πρόγραμμα αυτό θεωρείται ότι συντέλεσε στο να ενισχυθεί σημαντικά η θέση της αυτοαξιολόγησης στο φινλανδικό σχολείο και από το 1999 να αποτελέσει υποχρεωτική εκπαιδευτική διαδικασία για το σύνολο των σχολικών μονάδων της χώρας.

Οι διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης είναι απολύτως αποκεντρωμένες, με την έννοια ότι κάθε σχολική μονάδα μπορεί να αναπτύξει τη δική της προσέγγιση στη διαδικασία. Παρ' όλα αυτά οι κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές προτείνουν στα σχολεία θεματικές, στις οποίες θεωρούν ότι θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση κατά την αξιολογική διαδικασία, όπως επίσης και μοντέλα αυτοαξιολόγησης.

Κατά τη διάρκεια των διαδικασιών της αυτοαξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές αποτιμούν την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Οι διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης υποστηρίζονται από τα αποτελέσματα των εξωτερικών αξιολογήσεων σε τοπικό ή κεντρικό επίπεδο. Τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης χρησιμοποιούνται για το σχεδιασμό βελτιωτικών/αναπτυξιακών παρεμβάσεων σε επίπεδο σχολείου, οι οποίες σε πολλές περιπτώσεις σχεδιάζονται με τη συμμετοχή των τοπικών εκπαιδευτικών αρχών που έχουν και την ευθύνη για την παροχή της εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο.

Θα πρέπει τέλος να σημειωθεί ότι κάθε εκπαιδευτική μονάδα της χώρας οφείλει να έχει το δικό της αναπτυξιακό πλάνο και τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης να δημοσιοποιούνται στους γονείς των μαθητών, καθώς επίσης και στα υπόλοιπα ενδιαφερόμενα μέρη της κοινότητας. (http://150.140.91.16/AEE/index.php?option=com_content&view=article&id=84&Itemid=188&lang=el).

3.1.5. Φλαμανδόφωνο Βέλγιο

Ο Vanhoof και οι συνεργάτες του (2011) παρατηρούν ότι, ενώ τα σχολεία σε έναν αριθμό χωρών είναι περισσότερο ή λιγότερο υποχρεωμένα να εμπλακούν στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης, η πολιτική της βελγικής κυβέρνησης ακόμη παραμένει ως ενθάρρυνση παρά ως υποχρέωση.

Πιο συγκεκριμένα, στο φλαμανδόφωνο Βέλγιο τα σχολεία αποφασίζουν αυτόνομα για την εκπαιδευτική πολιτική τους εντός του Νομοθετικού πλαισίου. Η σχολική μονάδα είναι ο βασικός παράγοντας στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και έχει την ευθύνη του σχεδιασμού του προγράμματος σπουδών και της παροχής ποιοτικής εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει ότι τα προγράμματα σπουδών καταρτίζονται από κάθε σχολείο χωριστά και είναι πιθανόν να διαφέρουν μεταξύ τους.

Παρά το γεγονός ότι η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων δεν είναι υποχρεωτική, τα σχολεία «υποχρεώνονται» να αυτοαξιολογούνται, καθώς υπόκεινται σε εξωτερική αξιολόγηση, που παρακολουθεί αν τα σχολεία εφαρμόζουν ένα σύστημα διασφάλισης της ποιότητας, το οποίο στην ουσία επιβάλλει την αυτοαξιολόγηση. Η φλαμανδική Κυβέρνηση θέτει όρια, επιβάλλοντας τις βασικές προϋποθέσεις και αξιολογώντας την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχουν, προκειμένου να χρηματοδοτηθούν. Η ελευθερία, που δίνει η κυβέρνηση στα σχολεία να αποφασίζουν για την εκπαιδευτική τους πολιτική τα «υποχρεώνει» να την αξιολογούν συνεχώς και να τη βελτιώνουν προκειμένου να λαμβάνουν χρηματοδότηση.

Η αυτοαξιολόγηση εξαρτάται από την εκπαιδευτική πολιτική που υιοθετεί το σχολείο και από τους στόχους που το ίδιο το σχολείο θέτει, ενώ οι Σχολικές Συμβουλευτικές Υπηρεσίες στηρίζουν τα σχολεία στην εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης. Η σχέση μεταξύ της αυτοαξιολόγησης και της εξωτερικής αξιολόγησης χαρακτηρίζεται ως «επικοινωνιακή οδός» με την έννοια ότι η Σχολική Επιθεώρηση προβαίνει σε συχνούς εξωτερικούς ελέγχους στις περιπτώσεις που τα σχολεία έχουν αδύναμα εσωτερικά συστήματα αυτοαξιολόγησης. Η βασική πρόκληση που αντιμετωπίζει η Σχολική Επιθεώρηση είναι αφενός να «ελέγχει» τα σχολεία ως προς τη λογοδοσία και αφετέρου να σέβεται την ελευθερία που έχουν τα σχολεία να θέτουν αναπτυξιακούς στόχους.

Παράλληλα, τα σχολεία αξιολογούνται σε συνεχή βάση από συνεργατικές δομές, καθώς εντάσσονται σε «Εκπαιδευτικά Δίκτυα» τα οποία σχεδιάζουν και αξιολογούν τα προγράμματα σπουδών τους και τα χρονοδιαγράμματα. Κάθε

Εκπαιδευτικό Δίκτυο διαθέτει Εκπαιδευτική Συμβουλευτική Υπηρεσία που παρέχει εσωτερική υποστήριξη και εργαλεία αυτοαξιολόγησης στα σχολεία, καθώς επίσης και καθοδήγηση όσον αφορά τη δημιουργία και εφαρμογή νέων προγραμμάτων σπουδών. (http://150.140.91.16/AEE/index.php?option=com_content&view=article&id=88&Itemid=190&lang=el).

3.1.6. Σκωτία

Η Σκωτία θεωρείται πρωτοπόρα στην εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων και η αποτελεσματικότητα του συνδυασμού της με την εξωτερική επιθεώρηση αναγνωρίζεται διεθνώς.

Για τις ανάγκες της εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης στα σχολεία αναπτύχθηκε το πρόγραμμα The Journey to Excellence, το οποίο αφορά τα παρακάτω πέντε ευρεία πεδία του εκπαιδευτικού έργου: 1) Μάθηση και διδασκαλία, 2) Όραμα και ηγεσία, 3) Συλλογικότητα, 4) Ανθρώπινο δυναμικό, 5) Ήθος και κουλτούρα (www.journeytoexcellence.org.uk).

Στο πλαίσιο του προγράμματος εκδόθηκε το πακέτο υλικού «How good is our school? The Journey to Excellence - JTE». Το υλικό περιλαμβάνει πέντε μέρη τα οποία περιγράφουν την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης ως μια συνεκτική διαδικασία με βάση τη γνώση σχετικά με την αποτελεσματική βελτίωση των σχολείων, όπως έχει προκύψει από την εμπειρία της εφαρμογής της στη Σκωτία αλλά και στον διεθνή χώρο (http://www.journeytoexcellence.org.uk/Images/jteandcfe_tcm4-506246.pdf).

Η αυτοαξιολόγηση βασίζεται στα στοιχεία τα οποία το σχολείο έχει ήδη στη διάθεσή του, λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, το μαθητικό δυναμικό και το περιβάλλον του. Τα στοιχεία που χρησιμοποιούνται για την αυτοαξιολόγηση μπορούν να συγκεντρώνονται από μια ποικιλία πηγών. Στο κείμενο «How Good is our School. How good are we now? How good can we be?» περιγράφονται οι πηγές τεκμηρίωσης της αυτοαξιολόγησης των σχολείων (Appendix 5), οι οποίες λειτουργούν συμπληρωματικά, καθώς καμία δεν μπορεί από μόνη της να παράσχει αρκετή τεκμηρίωση για την αξιολόγηση και μπορεί να αφορούν: (http://www.journeytoexcellence.org.uk/Images/hgios3a_tcm4-489370.pdf).

- Ποσοτικά δεδομένα σχετικά με την επίδοση, όπως αποτελέσματα εξετάσεων, ανάλυση STACS, πρόοδος των μαθητών σε σχέση με προηγούμενα αποτελέσματα, εθνικά και τοπικά δεδομένα, ποσοστά φοίτησης, κ.λπ.

- *Απόψεις των εμπλεκομένων και ανατροφοδότηση*, όπως ατομικές συνεντεύξεις με μέλη του προσωπικού, εκπροσώπους μαθητών και γονείς, συζητήσεις ομάδων, ερωτηματολόγια για τη διερεύνηση του βαθμού ικανοποίησης ή για την συγκέντρωση προτάσεων για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας, γραπτά σχόλια και παρατηρήσεις, συνεδριάσεις ομάδων μελών του διδακτικού προσωπικού κ.λπ.
- *Άμεση παρατήρηση της πρακτικής*, που περιλαμβάνει παρατήρηση μεμονωμένων μαθητών, τάξεων, διδασκαλιών, βιντεοσκοπήσεις διδασκαλιών, ανταλλαγή τάξεων, συνεργασίες μεταξύ διδασκόντων κ.λπ.
- *Μελέτη εργασιών των μαθητών*, ενημερωτικών σημειωμάτων προς τους γονείς, ημερολογίων, αρχείων, σχεδίων μαθήματος, εκπαιδευτικού υλικού, πολιτικών, πρακτικών συνεδριάσεων κ.λπ.

3.1.7. Αυστραλία

Το πρόγραμμα της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων αποτελεί μέρος του Πλαισίου για την Λογοδοσία και τη Βελτίωση των Σχολείων SAIF (School Accountability and Improvement Framework). Όλα τα σχολεία εφαρμόζουν διαδικασίες αυτοαξιολόγησης, πριν τη διεξαγωγή της εξωτερικής τους αξιολόγησης.

Το Πλαίσιο SAIF αφορά τρεις τομείς αποτελεσμάτων, στους οποίους επικεντρώνεται η εκπαιδευτική πολιτική: α) στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών, β) στην ενίσχυση της εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία και στην ευημερία των μαθητών, γ) στην αποτελεσματική μετάβαση από βαθμίδα σε βαθμίδα - επιλογές φοίτησης.

Το Πλαίσιο SAIF παρέχει, επίσης, οδηγίες και υλικό για την υποστήριξη των διαδικασιών της αυτοαξιολόγησης των σχολείων, συμπεριλαμβανομένου του σχεδιασμού της, της υποβολής των εκθέσεων και του ελέγχου της συμβατότητας των διαδικασιών με το νομοθετικό πλαίσιο.

Οι διευθυντές και τα σχολικά συμβούλια έχουν την ευθύνη της εποπτείας της προετοιμασίας και της ανάπτυξης της μεθοδολογίας της αυτοαξιολόγησης, ενώ στη διαδικασία συμμετέχουν γονείς, προσωπικό και μαθητές. Η αξία της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων βασίζεται στην ποιότητα του διαλόγου εντός της σχολικής κοινότητας, η οποία αποτυπώνεται στην τελική έκθεσή της. Για την υποστήριξη της διαδικασίας προτείνεται η αξιοποίηση ενός «κριτικού φίλου», ο

οποίος μπορεί να βοηθήσει θέτοντας σημαντικά ερωτήματα και θέματα προς συζήτηση.

Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης των σχολείων αξιοποιεί το Μοντέλο των Αποτελεσματικών Σχολείων (Effective Schools Model) για να βοηθήσει τα σχολεία να αξιολογήσουν τις τρέχουσες πρακτικές και να παράσχουν πληροφόρηση για την επιλογή των στρατηγικών βελτίωσης. Τα αποτελεσματικά σχολεία αναστοχάζονται συστηματικά σχετικά με την επίδοσή τους στο πλαίσιο της καθημερινής λειτουργίας τους με βάση τους 8 άξονες του Μοντέλου των Αποτελεσματικών Σχολείων: 1) Επαγγελματική ηγεσία, 2) Εστίαση στη διδασκαλία και τη μάθηση, 3) Στοχευμένη διδασκαλία, 4) Υψηλές προσδοκίες, 5) Κοινό όραμα και στόχο, 6) Λογοδοσία, 7) Μαθησιακές κοινότητες, 8) Ασφαλές περιβάλλον που ενεργοποιεί τη μάθηση. (<http://www.education.vic.gov.au/studentlearning/litnum/secretariat/strategy/model.htm>)

3.1.8. Ισλανδία

Πρόσφατη έρευνα στην Ισλανδία καταδεικνύει ότι, παρά την καθυστερημένη έναρξη της εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων, η διαδικασία αποδίδει καρπούς με ποικίλους τρόπους (McNamara et al., 2012).

Η Ισλανδία επέλεξε να αποφύγει σχεδόν εντελώς την εξωτερική αξιολόγηση και έχει αντί αυτής επέλεξε να επενδύσει στη λογοδοσία για την αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης, που παρέχεται από τη σχολική κοινότητα. Όπως παρατηρούν οι McNamara et al. (2011) στο πλαίσιο μιας «ευρύτερης ορθοδοξίας» (McNamara & O'Hara 2009), που συνηγορεί υπέρ μιας κεντρικής εξωτερικής επιθεώρησης, αυτή είναι μια ριζοσπαστική συγκριτικά θέση.

Βασικό στοιχείο για την ανάπτυξη κουλτούρας αυτοαξιολόγησης είναι η διοίκηση του σχολείου. Ο Ισλανδός Διευθυντής θεωρείται ως ο διαμεσολαβητής /διευκολυντικός παράγοντας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ένα σημαντικό μέρος του ρόλου του είναι η παροχή δεξιοτήτων και δομών που επιτρέπουν σε μεμονωμένους εκπαιδευτικούς να διατυπώσουν ολοκληρωμένες, ουσιαστικές και δραστικές κρίσεις σχετικά με την επαγγελματική πρακτική τους.

Όπως η ισλανδική εμπειρία δείχνει, η υποστήριξη δε χρειάζεται να είναι εκτεταμένη, ακριβή ή χρονοβόρα, αλλά θα πρέπει να είναι παρούσα. Και όταν η υποστήριξη αυτή παρέχεται, ορισμένοι από τους εκπαιδευτικούς είναι σε θέση να μετατρέψουν την υποχρεωτική εντεταλμένη δουλειά της αυτοαξιολόγησης του έργου

τους σε ένα συναρπαστικό έργο που θα μπορούσε να τους βοηθήσει να κάνουν τη δική τους εμπειρία στην τάξη περισσότερο ικανοποιητική και αποτελεσματική σε μακροπρόθεσμη βάση (McNamara et al., 2011).

3.1.9. Χόνγκ-Κόνγκ

Το Χόνγκ Κονγκ, όπως και τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα, κινείται προς την κατεύθυνση ενός μηχανισμού εσωτερικής αυτοαξιολόγησης, που ελέγχεται μέχρι ενός βαθμού από την εξωτερική επιθεώρηση. Για τους Κινέζικες κοινωνίες, όπως το Χόνγκ Κονγκ, όπου ο σεβασμός στην ιεραρχία εξακολουθεί να θεωρείται ως ένας από τους κανόνες της ζωής, οι κυβερνητικές εντολές σχετικά με τη διασφάλιση της ποιότητας θα μπορούσαν να είναι μια βιώσιμη επιλογή που θα οδηγούσε τα σχολεία σε μια κουλτούρα ποιότητας.

Το Χόνγκ Κονγκ ξεκίνησε το νέο μηχανισμό Επιθεώρησης της Διασφάλισης της Ποιότητας Quality Assurance Inspection (QAI) το 2000, για την επιβολή της λογοδοσίας και βελτίωση του σχολείου στον τομέα της προσχολικής εκπαίδευσης. Η QAI περιελάμβανε τρία στάδια: α) την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, β) την εξωτερική επιθεώρηση και γ) τη δημοσίευση της έκθεσης του QAI στο κοινό (Wong & Li, 2010).

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι: α) η επίδοση των σχολικών μονάδων που εφάρμοζαν την αυτοαξιολόγηση συσχετιζόταν σημαντικά θετικά με την επίδοση στη μάθηση και τη διδασκαλία, αλλά συσχετιζόταν αρνητικά με τον αριθμό των προβλημάτων που βρέθηκαν στο QAI, β) όλα τα νηπιαγωγεία ανέφεραν τέσσερεις τύπους προκλήσεων, που επέφερε η εξωτερική επιθεώρηση (όπως π.χ. η αβεβαιότητα, ο φόρτος εργασίας του προσωπικού, τα ψυχολογικά βάρη), και γ) η QAI ήταν μια ενισχυτική και παραγωγική διαδικασία για την αυτοαξιολόγηση των σχολείων και τη βελτίωση της ποιότητας (Wong & Li, 2010).

3.1.10. Βόρεια Αμερική

Σύμφωνα με τον MacBeath (χ.χ.), σημαντικά μαθήματα παραδίδονται από την εκπαιδευτική νομοθεσία της Βόρειας Αμερικής, που βρίσκεται στο αιχμηρό άκρο του φάσματος της λογοδοσίας. Τα υψηλά στοιχεία της εκπαιδευτικής πολιτικής No Child Left Behind (NCLB) που τέθηκαν υπό την προεδρία του Τζορτζ Μπους αποτελούν ένα ωφέλιμο δίδαγμα για την παράπλευρη απώλεια, που μπορεί να ακολουθήσει από τη μονοδιάστατη επιδίωξη της λογοδοσίας. Με την άκαμπτη και

καταπιεστική νομοθεσία, όπως αυτή του NCLB, καταπνίγεται κάθε ζωτικότητα/ζωντάνια που παρατηρείται σε σχολεία που εφαρμόζουν την αυτοαξιολόγηση.

Συνοπτικά, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία, τα σχολεία που λαμβάνουν ομοσπονδιακή χρηματοδότηση καλούνται να περάσουν κάθε χρόνο από εξετάσεις, που θα κρίνουν αν έχουν σημειώσει οι μαθητές τους βελτίωση και σε ποιο βαθμό, κατά το τρέχον οικονομικό έτος. Οι μαθητές λαμβάνουν το ίδιο τεστ κάτω από τις ίδιες συνθήκες. Αυτές οι ετήσιες τυποποιημένες δοκιμές καθορίζουν, αν τα σχολεία ανταποκρίνονται στα πρότυπα που πρέπει να πληρούν. Εάν τα αποτελέσματα ενός σχολείου είναι επανειλημμένως μη ικανοποιητικά, στη συνέχεια, λαμβάνονται μέτρα για τη βελτίωση του σχολείου. Αν δεν γίνουν οι απαιτούμενες βελτιώσεις, το σχολείο υφίσταται μείωση της χρηματοδότησής του και άλλες τιμωρίες, που συμβάλλουν στην αύξηση της λογοδοσίας (<http://en.wikipedia.org/wiki/NoChildLeftBehindAct>).

3.1.11. Καναδάς

Ανάλογες τάσεις προς την αιχμηρή κόψη της λογοδοσίας καταγράφονται και σε διάφορες σε επαρχίες του Καναδά τα τελευταία χρόνια, απεικονίζοντας περαιτέρω τους περιορισμούς που αναστέλλουν τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Φωτεινή εξαίρεση αποτέλεσε μια ομάδα σχολείων στο Κεμπέκ του Καναδά, που με την παρεχόμενη υποστήριξη από το Πανεπιστήμιο McGill ξεκίνησε ένα έργο με τίτλο *Schools Speaking to Stakeholders*. Το έργο αυτό επεδίωκε την επίτευξη δύο στόχων: πρώτον τη συλλογή, ανάλυση και διάδοση πληροφοριών σχετικά με κάθε ένα από τα σχολεία που συμμετέχουν στο πρόγραμμα και δεύτερον, τη δημιουργία ενός ευέλικτου πλαισίου, το οποίο κάθε σχολείο θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει για να επικοινωνήσει σημαντικές πληροφορίες για τον εαυτό του στους κύριους εταίρους του (MacBeath, χ.χ.).

Πιο σημαντικό από τα αποτελέσματα που παρήχθησαν από το έργο αυτό ήταν η απόδειξη ότι σχολικές ομάδες, με την υποστήριξη των κατάλληλων κριτικών φίλων και άλλων πόρων, θα μπορούσαν να συμμετέχουν με ουσιαστικό τρόπο στην αξιολόγηση του σχολείου τους και να κοινοποιούν τα αποτελέσματα στους μετόχους τους με μια προσβάσιμη μορφή. Παρά το γεγονός ότι παρείχε μια ζωντανή απόδειξη της ενέργειας και του ενθουσιασμού που μπορεί να παραχθεί από τις από κάτω προς

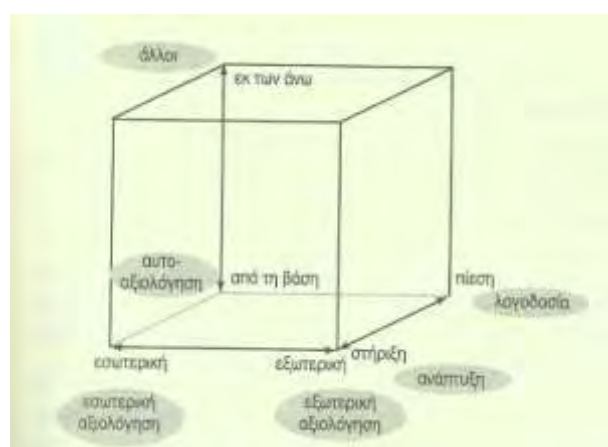
τα πάνω διαδικασίες, το μοντέλο δεν ήταν γενικευμένο και στερούταν πόρων και υποστήριξης από το Υπουργείο (MacBeath, χ.χ.).

3.1.12. Διαπιστώσεις

Από την παρουσίαση παραδειγμάτων χωρών, που έχουν εντάξει στο εκπαιδευτικό τους σύστημα την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, ενισχύεται η άποψη του MacBeath και των συνεργατών του (2004) ότι ο στόχος όλων των εκπαιδευτικών συστημάτων των ευρωπαϊκών χωρών είναι το επιτυχημένο και μακροχρόνιο πάντρεμα της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης.

Σύμφωνα με τους ίδιους μελετητές, όλες οι χώρες μπορούν να βρουν μια θέση στο μοντέλο του κύβου (βλ. Εικ. 1). Ο κύβος έχει τρεις διαστάσεις που μπορούμε να τις ορίσουμε ως «εσωτερική/εξωτερική», «στήριξη/πίεση», και «από τη βάση/εκ των άνω». Ανάμεσα σε αυτές τις τρεις διαστάσεις μπορεί να βρεθεί ένα συγκεκριμένο σημείο που θα ορίζει το χαρακτήρα και θα περιγράφει τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, που εφαρμόζεται σε ένα συγκεκριμένο σχολείο. Η εξεύρεση αυτού του ιδανικού σημείου ισορροπίας πρέπει να είναι ο στόχος όλων των συστημάτων που επιδιώκουν να αξιολογήσουν την ποιότητα με τέτοιο τρόπο, ώστε να ενισχύονται οι δυνατότητες των σχολείων και των εκπαιδευτικών.

Οι εκ των άνω προσεγγίσεις χρειάζονται ανταπόκριση από τη βάση. Οι προσδοκίες των εξωτερικών φορέων πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τις εσωτερικές ανάγκες των σχολείων και ότι η πίεση δεν θα έχει αποτέλεσμα, χωρίς τη στήριξη από έναν εσωτερικό προσανατολισμό ή ένα όραμα (MacBeath et al., 2004, σσ.157-158).



Εικόνα 1: Ο «κύβος» της αξιολόγησης (MacBeath et al., 2004, σ.157).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας στο ελληνικό συγκείμενο

4.1. Ιστορική αναδρομή – Η προηγούμενη εμπειρία

Τις δύο τελευταίες δεκαετίες διάφορες προσπάθειες συγκρότησης ή μεταρρύθμισης των μορφών και των μηχανισμών αξιολόγησης των εκπαιδευτικών συστημάτων βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της εκπαιδευτικής πολιτικής διεθνώς (Σολομών, 1999). Στην Ελλάδα, τα ζητήματα της ποιότητας και της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου αποτέλεσαν στόχους των εκπαιδευτικών πολιτικών από τα τέλη της δεκαετίας του '90 και συνοδεύτηκαν από μια σειρά πρωτοβουλιών σε νομοθετικό, ερευνητικό και εφαρμοσμένο επίπεδο. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσονται οι έρευνες, οι μελέτες και τα προγράμματα για εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, καθώς και οι απόπειρες εισαγωγής τρόπων αυτοαξιολόγησης των σχολείων ως οργανωτικών μονάδων.

Πιο συγκεκριμένα, το 1997 υπήρξε έτος ορόσημο για την εισαγωγή της σχολικής αυτοαξιολόγησης στο ελληνικό συγκείμενο, καθώς πραγματοποιήθηκε η πρώτη εκπαιδευτική παρέμβαση με πρωτεργάτη τον συντονιστή του πειραματικού προγράμματος «*Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*», τον καθηγητή Ιωσήφ Σολομών. Το πρόγραμμα αυτό υλοποιήθηκε στο πλαίσιο των Σχολείων Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Π.Π.Ε.), κατά τη διετία 1997-1999 με χρηματοδότηση από ευρωπαϊκούς πόρους, από το Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, σε συνεργασία με μέλη της επιστημονικής και εκπαιδευτικής κοινότητας. Κατά το δεύτερο χρόνο εφαρμογής του προγράμματος (1998-1999), συμμετείχαν στον πειραματισμό 8 σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, 148 εκπαιδευτικοί και 1.841 μαθητές.

Σκοπός του προγράμματος αυτού ήταν ο πειραματισμός σε διάφορες μεθόδους προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου με τη χρησιμοποίηση μέσων, εργαλείων και τεχνικών αξιολόγησης, που θα υποστήριζαν τη ροή, ανταλλαγή και επεξεργασία των πληροφοριών, τόσο σε τοπικό επίπεδο όσο και μεταξύ τοπικού και κεντρικού επιπέδου. Για την ανάπτυξη των διαδικασιών εσωτερικής αξιολόγησης προτάθηκε ένα ενδεικτικό πλαίσιο θεματικών περιοχών και δεικτών ποιότητας, που στηριζόταν σε δεδομένα της εμπειρικής έρευνας.

Περιελάμβανε τις ακόλουθες επτά θεματικές περιοχές, κατανεμημένες σε τρεις τομείς, που σχετίζονταν με διάφορες πτυχές της σχολικής πραγματικότητας (Σολομών, 1999; Τσατσαρώνη, 2005):

A. Δεδομένα:

- Διαθέσιμα μέσα – πόροι
- Πρόγραμμα σπουδών – βιβλία
- Προσωπικό σχολείου

B. Διαδικασίες:

- Διοίκηση
- Κλίμα – σχέσεις – συνεργασίες
- Διδακτική – μαθησιακή διαδικασία

Γ. Αποτελέσματα:

- Εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Επιπρόσθετα, σχεδιάστηκε εκπαιδευτικό υλικό για την υποστήριξη και καθοδήγηση των συμμετεχόντων στην εφαρμογή της σχολικής αυτοαξιολόγησης, δημιουργήθηκε το *Παρατηρητήριο Αξιολόγησης*, μια μορφή ηλεκτρονικής βιβλιοθήκης με σχετική ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία και το σύστημα “*στοιχείων του σχολείου*”, που δυστυχώς τέθηκαν σε αχρηστεία.

Ακολούθησε η δεύτερη πιλοτική εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Προγράμματος SOCRATES, με τίτλο «*Αξιολόγηση της Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*». Η ελληνική συμμετοχή αριθμούσε πέντε σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε ένα σύνολο 101 σχολικών μονάδων από δεκαεπτά ευρωπαϊκές χώρες. Το πλαίσιο αυτοαξιολόγησης, που χρησιμοποιήθηκε από τα σχολεία, με την ονομασία προφίλ αυτοαξιολόγησης (School Evaluation Profile), συμπληρώθηκε από εκπροσώπους των ενδιαφερόμενων μερών, μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς, οι οποίοι και αξιολόγησαν τους τομείς της διδασκαλίας και μάθησης, των σχολικών επιδόσεων, της σχολικής κουλτούρας και των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ σχολείου, οικογένειας και τοπικής κοινωνίας (MacBeath et al., 2005; Μαντάς και συνεργάτες, 2009)

Φυσική συνέχεια του προηγούμενου ευρωπαϊκού πιλοτικού προγράμματος “*Αξιολόγηση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης*” ήταν ένα νέο πρόγραμμα με την ονομασία “*Bridges across Boundaries*”, στο οποίο συμμετείχε η Ελλάδα μαζί με έξι ακόμη χώρες, τη Δημοκρατία της Τσεχίας, τη Σλοβακία, την Ουγγαρία, την Πορτογαλία, την Πολωνία και την Ελβετία. Ορισμένες από αυτές τις χώρες, μόλις

είχαν ολοκληρώσει την ενταξιακή τους φάση στην Ευρωπαϊκή Ένωση και η πρόσκληση συμμετοχής τους στο πρόγραμμα αποσκοπούσε στην εμπλοκή τους σε ένα “διαπολιτισμικό στοχασμό” (Brotto, 2005, σ. 101) για τη σχολική αυτοαξιολόγηση και πώς αυτή ως διαδικασία θα μπορούσε να συμβάλλει στην αντιστάθμιση των κοινωνικοοικονομικών δυσκολιών αυτών των χωρών. Σύμφωνα με τη Brotto (2005), ζωτικής σημασίας στοιχείο του προγράμματος ήταν η αμοιβαία κριτική φιλία (critical friendship) ανάμεσα στους εταίρους, όπου η Ελλάδα ενεργούσε ως κριτικός φίλος στη Τσεχία και τη Σλοβακία..

Την ίδια χρονική περίοδο 1997-1999, στο πλαίσιο εφαρμογής του Νόμου 2525/1997 και με πρωτοβουλία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου εκπονήθηκε και ένας *Οδηγός Αξιολόγησης* για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, με 4 θεματικές περιοχές: α) τη διαχείριση και αξιοποίηση πόρων, β) τις σχέσεις-κλίμα, γ) τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και δ) τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. (Ματθαίου, 2000; Μαντάς και συνεργάτες, 2009).

Η τελευταία καταγεγραμμένη πιλοτική εφαρμογή πρακτικών σχολικής αυτοαξιολόγησης ήταν με την ελληνική συμμετοχή στο διεθνές πρόγραμμα “*Carpe Vitam-Leadership for Learning*”, που συντόνιζε ο καθηγητής της Σχολής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου του Cambridge John MacBeath. Στο ερευνητικό αυτό πρόγραμμα, τετραετούς διάρκειας, έλαβαν μέρος 7 χώρες (Αγγλία, Αυστραλία, Αυστρία, Δανία, Ελλάδα, Η.Π.Α., Νορβηγία), 8 πανεπιστήμια και ερευνητικά κέντρα, καθώς και 24 σχολεία. Στόχος του προγράμματος ήταν η εμπάθυνση των συμμετεχόντων στην πράξη μέσα από την εκπαιδευτική τους καθημερινότητα σε θεμελιώδεις έννοιες, όπως η μάθηση, η εκπαιδευτική ηγεσία και η μεταξύ τους σχέση (Μπαγάκης, Δεμερτζή & Σταμάτης, 2005).

Το πρόγραμμα αυτό, όπως παρατηρούν ο Μπαγάκης και οι συνεργάτες (2005, σ.72) δεν ήταν μόνο έρευνα δράσης, αλλά ένας νέος τύπος συν-έρευνας. Στο πλαίσιο του προγράμματος έγινε ουσιαστική συζήτηση στην καρδιά του σχολείου με πρωταγωνιστές τους εκπαιδευτικούς σε ένα ανοικτό, συνεργατικό, υποστηρικτικό, οργανωμένο και δικτυωμένο περιβάλλον.

4.2. Διαπιστώσεις

Οι πρώτες εμπειρίες εφαρμογής αυτών των προγραμμάτων στον ελληνικό χώρο κατέδειξαν ότι πολλοί από τους εκπαιδευτικούς αισθάνθηκαν ικανοποίηση από την εφαρμογή τους, παρά τον αρχικό σκεπτικισμό και τις δυσκολίες που

αντιμετώπισαν. Διαπιστώθηκε επίσης ότι υπάρχουν ακόμη επιφυλάξεις και έντονοι προβληματισμοί στην εκπαιδευτική κοινότητα (MacBeath, 2001), εξαιτίας των σχετικών με την αξιολόγηση τραυματικών εμπειριών, όπως ο επιθεωρητισμός, οι οποίες την ταυτίζουν με προσπάθειες χειραγώγησης των εκπαιδευτικών από το κράτος. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν και αντιμετωπίζουν με επιφύλαξη και κριτική στάση τις αξιολογικές αυτές απόπειρες, με αποτέλεσμα μέχρι και σήμερα, ο θεσμός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου να παραμένει ανενεργός.

Όπως διαφάνηκε από τα αποτελέσματα των πιλοτικών προγραμμάτων, η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας δύναται να αποτελέσει την κατάλληλη αφετηρία και προπομπό για την ομαλή εισαγωγή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην ελληνική εκπαίδευση.

4.3. Συνοπτική περιγραφή του πιλοτικού ερευνητικού έργου "Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας: Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης"¹

Το έργο της «Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας- Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης» (ΑΕΕ) αποτελεί βασική προτεραιότητα των πολιτικών του Υπουργείου Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (ΥΠΔΒΜΘ) προς την κατεύθυνση του «Νέου Σχολείου» και συνιστά το πρώτο στάδιο της εφαρμογής του θεσμού της ΑΕΕ στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του ΥΠΔΒΜΘ (Άρθρο 32 παρ. 7 του νέου Νόμου 3848/2010 για την «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - Καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση»).

Πιο συγκεκριμένα, μέσω του έργου της ΑΕΕ επιδιώκεται η αξιοποίηση των εκθέσεων αυτοαξιολόγησης των σχολείων, όπως διαπίστωση των αδυναμιών, εντοπισμός και επίλυση των προβλημάτων, ανάδειξη των καλών πρακτικών. Ειδικά δε για τα σχολεία που ανήκουν σε μειονεκτικές περιοχές επιδιώκεται η άμεση διασύνδεσή τους με οριζόντιες δράσεις και πολιτικές ενισχυτικού, υποστηρικτικού και αντισταθμιστικού χαρακτήρα του ΥΠΔΒΜΘ σε τοπικό και σε περιφερειακό επίπεδο.

Το ερευνητικό έργο της «Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας - Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης» (ΑΕΕ) αποτελεί βασική προτεραιότητα των

¹ Το περιεχόμενο της παρούσας ενότητας και των υποενοτήτων της έχει αντληθεί από τα τέσσερα τεύχη του επιμορφωτικού υλικού που έχει εκδόσει το ΥΠΔΒΜΘ σε συνεργασία με το ΚΕΕ (Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας).

πολιτικών ΥΠΔΒΜΘ προς την κατεύθυνση του *Νέου Σχολείου* και συνιστά το πρώτο στάδιο της εφαρμογής του θεσμού της ΑΕΕ στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του ΥΠΔΒΜΘ (Άρθρο 32 παρ. 7 του νέου Νόμου 3848/2010). Το έργο, που εφαρμόζεται σε πιλοτική βάση, εντάχθηκε στις δράσεις του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ) στις 8 Ιουνίου του 2010 και ολοκληρώνεται στις 31 Δεκεμβρίου του 2012.

4.3.1. Γενικά στοιχεία του έργου

Στο έργο της ΑΕΕ συμμετέχουν εθελοντικά 500 περίπου σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων και τύπων, Νηπιαγωγεία, Δημοτικά Σχολεία, Γυμνάσια, Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια, Επαγγελματικές Σχολές, Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής από όλες τις περιφέρειες της ελληνικής επικράτειας, 6.000 εκπαιδευτικοί και 500 περίπου Σχολικοί Σύμβουλοι της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ως επιστημονικοί υπεύθυνοι του έργου έχουν οριστεί ειδικοί επιστήμονες-εμπειρογνώμονες, μέλη ΔΕΠ Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων και ανώτερα στελέχη του Υπουργείου Παιδείας.

Το έργο της ΑΕΕ συνδέεται άμεσα με πρωτοβουλίες και δράσεις του ΥΠΔΒΜΘ για τη συγκρότηση του ευρύτερου θεσμικού πλαισίου της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου στο χώρο της Γενικής Εκπαίδευσης της χώρας, όπως:

- Αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης (Σχολικών Συμβούλων και Διευθυντών των σχολικών μονάδων).
- Αξιολόγηση εκπαιδευτικών.
- Αυτοαξιολόγηση των Εκπαιδευτικών Δομών και Υπηρεσιών (Α.Ε.Δ.Υ.)

4.3.2. Σκοπός και στόχοι του έργου

Το έργο της ΑΕΕ στο πλαίσιο του ιδιόμορφου συγκεντρωτισμού που χαρακτηρίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, συνιστά ένα καινοτόμο εγχείρημα υποστήριξης της αλλαγής δομών, διαδικασιών, σχέσεων και κουλτούρας προς την κατεύθυνση της σταδιακής αποσυγκέντρωσης και την ενίσχυσης της σχετικής αυτονομίας των Σχολικών Μονάδων της γενικής εκπαίδευσης της χώρας.

Το έργο της ΑΕΕ επιδιώκει την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και την ανάδειξή της σε ισχυρό φορέα λόγου και δράσης με τη συμμετοχή των μελών της

σχολικής κοινότητας στην παραγωγή γνώσης για το συντελούμενο εκπαιδευτικό έργο και την αξιοποίηση της γνώσης αυτής για τη βελτίωση της σχολικής πρακτικής. Στο πλαίσιο του έργου η αυτοαξιολόγηση προτείνεται ως ένα κατ' εξοχήν δυναμικό εργαλείο κριτικής θεώρησης της σχολικής πραγματικότητας, ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού έργου, αλλαγής και βελτίωσης των εκπαιδευτικών πρακτικών.

Ειδικότερα, ως γενικός στόχος του έργου της ΑΕΕ ορίζεται η διαμόρφωση ενός δημιουργικού συστήματος εσωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων που θα βασίζεται στην ενεργητική συμμετοχή των μελών της σχολικής κοινότητας, ώστε να διαπιστώνονται τα θετικά στοιχεία του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, να εντοπίζονται οι αδυναμίες και να αναδεικνύονται οι σωστές παρεμβάσεις για την επίλυση των προβλημάτων με βάση τις ιδιαιτερότητες των σχολικών μονάδων. Σκοπός του έργου είναι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στα σχολεία όλης της χώρας. Οι επιμέρους στόχοι του έργου αφορούν:

- Στην ανάδειξη της Σχολικής Μονάδας ως βασικού φορέα προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού της έργου.
- Στην ενεργοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας.
- Στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα και στην κοινωνία.
- Στην καλλιέργεια της συνεργασίας και της αυτοδέσμευσης.
- Στην ανάδειξη των αδυναμιών και των επιτευγμάτων του σχολείου.
- Στη δημιουργία συνθηκών για αυτογνωσία και αυτοβελτίωση.
- Στη δημιουργία προϋποθέσεων για πρωτοβουλίες και ανάληψη καινοτόμων δράσεων που θα αλλάξουν τις πρακτικές ρουτίνας του σημερινού σχολείου.
- Στην απόκτηση σχετικών με την αξιολόγηση εμπειριών.
- Στη δημιουργία κουλτούρας αξιολόγησης στα σχολεία που να βασίζεται στη συμμετοχή, στη συνεργασία και την αλληλεγγύη μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.

4.3.3. Βασικές δράσεις του έργου

Το έργο *"Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας: Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης"* πέρα από την εφαρμογή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης, η οποία περιγράφεται αναλυτικά πιο κάτω, περιλαμβάνει: α) την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού για την υποστήριξη των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, β) την πραγματοποίηση επιμορφωτικών σεμιναρίων στους Σχολικούς

Συμβούλους σε περιφερειακό επίπεδο, σχετικά με την εφαρμογή του υλικού της ΑΕΕ στα σχολεία, και γ) την πραγματοποίηση επιμορφωτικών σεμιναρίων σε ενδοσχολικό και τοπικό επίπεδο των Διευθυντών και εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων, που συμμετέχουν στο έργο με στόχο την υποστήριξή τους για την εφαρμογή της ΑΕΕ στα σχολεία.

4.3.4. Το πλαίσιο της ΑΕΕ

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (ΑΕΕ) στη σχολική μονάδα πραγματοποιείται με βάση το πλαίσιο της ΑΕΕ. Στο πλαίσιο αυτό η πρώτη παράμετρος που διερευνάται και αποτυπώνεται είναι η ταυτότητα του σχολείου, καθώς η σχολική πραγματικότητα έχει σημασία μόνο όταν εξετάζεται σε σχέση με τα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών και του σχολείου (Σολομών, 1999).

Στη διαδικασία της αξιολόγησης λαμβάνονται υπόψη τόσο τα ποσοτικά όσο και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας. Στο προτεινόμενο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου η σχολική πραγματικότητα προσδιορίζεται μέσα από τέσσερα κλιμακωτά επίπεδα ανάλυσης: α) Θεματικά πεδία, β) Τομείς ανά πεδίο, γ) Δείκτες ανά τομέα και δ) Κριτήρια ανά δείκτη (βλ. πίνακα 1).

Σε ένα πρώτο επίπεδο, αντικείμενο αυτοαξιολόγησης αποτελούν τα ακόλουθα πέντε θεματικά πεδία, στα οποία αναλύεται η σχολική πραγματικότητα:

1. *Μέσα - Πόροι - Ανθρώπινο Δυναμικό*
2. *Οργάνωση και Διοίκηση του Σχολείου*
3. *Κλίμα και Σχέσεις στο Σχολείο*
4. *Εκπαιδευτικές Διαδικασίες*
5. *Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα*

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, τα παραπάνω θεματικά πεδία εξειδικεύονται σε δεκαπέντε (15) τομείς αυτοαξιολόγησης, που με τη σειρά τους, σε ένα τρίτο επίπεδο, διακρίνονται σε είκοσι πέντε (25) επιμέρους βασικούς δείκτες ποιότητας. Το εκπαιδευτικό έργο αποτιμάται στην ουσία με τους εκπαιδευτικούς δείκτες ποιότητας, οι οποίοι αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες παραμέτρους, που θεωρούνται καθοριστικές στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου.

Τέλος, σε ένα τέταρτο επίπεδο ανάλυσης ο κάθε δείκτης αποτιμάται με *κριτήρια*, τα οποία διακρίνονται σε *ποσοτικά* και σε *ποιοτικά*, ανάλογα με τα

χαρακτηριστικά του δείκτη που αξιολογείται. Στην αξιολόγηση των ποσοτικών χαρακτηριστικών χρησιμοποιούνται *φόρμες αποτύπωσης* και στην αξιολόγηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών χρησιμοποιούνται *ερωτηματολόγια* και άλλες τεχνικές άντλησης πληροφοριών.

4.3.5. Μέθοδος-Διαδικασία Αξιολόγησης

Οι σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων της γενικής εκπαίδευσης της χώρας (άρθρο 4 παρ. 1 και 2 του ν. 2986/2002 και άρθρο 32, παρ. 2 του ν. 38348/2010) αξιολογούν σε ετήσια βάση το εκπαιδευτικό τους έργο ως προς την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (ΑΕΕ) στη σχολική μονάδα γίνεται με τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Τη γενική ευθύνη για την οργάνωση, την υποστήριξη, και τον συντονισμό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της Σχολικής Μονάδας φέρει ο Διευθυντής του σχολείου σε συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων του σχολείου.

Κάθε σχολική μονάδα μέχρι το τέλος Σεπτεμβρίου, θέτει τους εκπαιδευτικούς στόχους, προγραμματίζει τις δραστηριότητες του σχολικού έτους και καταρτίζει ειδικά προγράμματα δράσης, με σκοπό την αντιμετώπιση προβλημάτων και αδυναμιών και τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού της έργου στους τομείς που επιλέγει η κάθε σχολική μονάδα, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητές της.

Τα σχολεία εμπλέκονται στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου, αξιοποιώντας το υποστηρικτικό υλικό της ΑΕΕ. Η διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας περιλαμβάνει τα ακόλουθα στάδια:

- 1. Αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου:** Στο πρώτο στάδιο, τα μέλη της σχολικής κοινότητας αποτιμούν το εκπαιδευτικό έργο μέσα από τη *γενική εκτίμηση της εικόνας* του σχολείου και την *ενδελεχή διερεύνηση* επιλεγμένων τομέων του εκπαιδευτικού έργου.
- 2. Προγραμματισμός δράσεων βελτίωσης:** Το σχολείο προγραμματίζει τις δράσεις του, αφού θέσει και ιεραρχήσει τους στόχους που θεωρεί απαραίτητους και ρεαλιστικούς για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου σε επιλεγμένα πεδία και τομείς.
- 3. Διαμόρφωση σχεδίου δράσης:** Με βάση το σχεδιασμό των προτεραιοτήτων, οι συμμετέχοντες στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης, χωρίζονται σε ομάδες δράσης (ΟΔ), για τη διαμόρφωση ενός λεπτομερούς σχεδίου των επιμέρους δράσεων. Τα σχέδια δράσης δίνουν τη δυνατότητα στο κάθε σχολείο να

εστιάζει την προσοχή του σε συγκεκριμένες δραστηριότητες και να ενισχύσει ή να βελτιώσει την ποιότητα συγκεκριμένων πτυχών της σχολικής πρακτικής.

- 4. Υλοποίηση σχεδίου δράσης:** Υπεύθυνη για την υλοποίηση, την οργάνωση, την παρακολούθηση της προόδου και την αξιολόγηση κάθε σχεδίου δράσης είναι η ομάδα δράσης (ΟΔ), η οποία διαμόρφωσε το σχέδιο. Η επιτυχία της υλοποίησης έγκειται στο βαθμό στον οποίο όλοι οι εμπλεκόμενοι έχουν κατανοήσει το περιεχόμενο του σχεδίου και αισθάνονται τη δέσμευση που ο καθένας έχει αναλάβει.
- 5. Αξιολόγηση-Ολοκλήρωση του σχεδίου δράσης:** Η ομάδα δράσης, αξιολογεί: α) τις επιμέρους ενέργειες που πραγματοποιήθηκαν, β) τα αποτελέσματα των διαφόρων δράσεων σε σχέση με τους στόχους που η ομάδα δράσης είχε θέσει και γ) τα αποτελέσματα των διαφόρων δράσεων σε σχέση με τα κριτήρια επιτυχίας που η ομάδα δράσης είχε θέσει. Τέλος, η ομάδα δράσης συντάσσει ένα σύντομο κείμενο, σχετικά με τη διαδικασία υλοποίησης και τα αποτελέσματα του σχεδίου δράσης, το οποίο και συμπεριλαμβάνεται στο αντίστοιχο τμήμα της τελικής έκθεσης αξιολόγησης.
- 6. Διαμόρφωση της έκθεσης αξιολόγησης του ΕΕ:** Στο τέλος κάθε διδακτικού έτους η σχολική μονάδα καταρτίζει και υποβάλλει ιεραρχικά, τόσο την ετήσια, όσο και την τελική έκθεση αξιολόγησης με ευθύνη του Διευθυντή της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων και το Σχολικό Σύμβουλο. Η έκθεση αξιολόγησης θα πρέπει να προσφέρει μια τεκμηριωμένη εικόνα για το έργο της σχολικής μονάδας και να διευκολύνει την αξιοποίηση των στοιχείων της, τόσο από τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς, όσο και από τις εκπαιδευτικές αρχές.
- 7. Αξιοποίηση των αποτελεσμάτων αξιολόγησης του ΕΕ:** Με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης δημοσιοποιούνται και αναρτώνται στην ιστοσελίδα του σχολείου και υποβάλλονται στον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο και στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π). Τα όργανα της πολιτείας, με εμπιστευτικό κωδικό, θα μπορούν να ενημερώνονται, να ομαδοποιούν τα στοιχεία και, στη συνέχεια, να τα προωθούν ιεραρχικά, ώστε το *Παρατηρητήριο Αξιολόγησης* να είναι σε θέση, στηριζόμενο σε συγκεκριμένα στοιχεία, να κάνει προτάσεις προς το Υπουργείο Παιδείας, είτε για αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική, είτε για άμεσες διορθωτικού χαρακτήρα παρεμβάσεις.

4.3.6. Εκπαιδευτικό-υποστηρικτικό υλικό για την αυτοαξιολόγηση

Για την αποσαφήνιση των διαδικασιών και την διευκόλυνση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην υλοποίηση των επιμέρους σταδίων του έργου της αυτοαξιολόγησης έχει παραχθεί σχετικό εκπαιδευτικό υλικό, που περιέχεται σε 4 τεύχη, αφορά την κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης και την ειδική αγωγή και διανέμεται στις σχολικές μονάδες, που συμμετέχουν στο πρόγραμμα.

Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο τεύχος, που τιτλοφορείται ως *Βασικό Πλαίσιο* γίνεται μια σύντομη αναφορά στις βασικές διαστάσεις της αυτοαξιολόγησης και παρουσιάζεται συνοπτικά η διάρθρωση του θεματικού πλαισίου της αυτοαξιολόγησης του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας σε πεδία, τομείς, δείκτες και κριτήρια. Παράλληλα παρέχεται μια πλήρης εικόνα του απαραίτητου προγραμματισμού και συντονισμού για την υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης.

Το δεύτερο τεύχος με τον τίτλο *Διαδικασίες και Εργαλεία* είναι ιδιαίτερα χρηστικό, καθώς σε αυτό υποδεικνύονται κριτήρια, μέθοδοι και εργαλεία διερεύνησης των δεικτών ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας. Στο υλικό περιγράφονται: α) Οι προβλεπόμενες διαδικασίες για την υλοποίηση των επιμέρους σταδίων της αυτοαξιολόγησης, β) το μεθοδολογικό πλαίσιο για τη διερεύνηση των δεικτών ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο, γ) το θεματικό πλαίσιο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και δ) τα εργαλεία για τη διερεύνηση των δεικτών ποιότητας στα σχολεία.

Στο τρίτο τεύχος, που φέρει τον τίτλο *Σχέδια Εκθέσεων* συστηματοποιείται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων των διαδικασιών και επιδιώκεται η υποστήριξη των σχολικών μονάδων για τη σύνταξη των εκθέσεων αξιολόγησης, που καλούνται να συμπληρώσουν, με την παροχή υποδειγμάτων σχεδίων εκθέσεων, μετά την ολοκλήρωση των επιμέρους διαδικασιών αυτοαξιολόγησης. Επιπρόσθετα, επιδιώκεται και η ενίσχυση της αναγνωσιμότητας και της ουσιαστικής αξιοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης από όλους τους ενδιαφερόμενους, τις οποίες συντάσσουν τα σχολεία.

Στο τέταρτο και τελευταίο τεύχος του *Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού* προτείνονται διαδικασίες για την ανάπτυξη, υλοποίηση, παρακολούθηση και αξιολόγηση από τη σχολική μονάδα σχεδίων δράσης με στόχο τη βελτίωση συγκεκριμένων πτυχών του εκπαιδευτικού έργου.

4.3.7. Το Παρατηρητήριο της ΑΕΕ

Πρόκειται για έναν ιστότοπο, ειδικά σχεδιασμένο για την παρακολούθηση και υποστήριξη του προγράμματος *Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας - Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης*, που εφαρμόζεται σε πιλοτική βάση σε σχολεία και των δύο βαθμίδων σε όλη την ελληνική επικράτεια και ολοκληρώνεται στο τέλος του σχολικού έτους 2011-2012.

Σε αυτή την ηλεκτρονική πλατφόρμα, συγκεντρώνονται σχετικά στοιχεία και μελέτες, που μετά από επεξεργασία διαχέονται στους Σχολικούς Συμβούλους και στους εκπαιδευτικούς. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται και στις ανταλλαγές τεχνογνωσίας, εμπειρίας και καλών πρακτικών σε εξειδικευμένα ζητήματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου μέσα από τα forums. Επιπρόσθετα, το Παρατηρητήριο παρακολουθεί τις εξελίξεις και καταγράφει την ευρωπαϊκή και διεθνή εμπειρία σε ζητήματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, με έμφαση στους τρόπους αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Το Παρατηρητήριο, ως μια σταθερή δομή ενίσχυσης των δράσεων της ΑΕΕ, εποπτεύεται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) και στοχεύει (http://150.140.91.16/AEE/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=7&lang=el):

- Στην υποστήριξη της βιωσιμότητας και της καλής λειτουργίας της ΑΕΕ
- Στη συνεχή παρακολούθηση των εξελίξεων σε ζητήματα αξιολόγησης σε εθνικό και διεθνές επίπεδο και την επεξεργασία σχετικών στοιχείων και μελετών.
- Στην επιστημονική υποστήριξη των Σχολικών Συμβούλων, των Διευθυντών των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών στα θέματα της ΑΕΕ.
- Στις ανταλλαγές τεχνογνωσίας, εμπειρίας και τη διάχυση καλών πρακτικών σε εξειδικευμένα ζητήματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στις σχολικές μονάδες της χώρας.

ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών και του σχολείου

Θεματικά Πεδία	Τομείς	Δείκτες ποιότητας
1. Μέσα και πόροι	α) Υλικοτεχνική υποδομή β) Οικονομικοί πόροι γ) Ανθρώπινο δυναμικό	<ul style="list-style-type: none"> • Γενικά χαρακτηριστικά του σχολείου • Εσωτερικοί –εξωτερικοί χώροι του σχολείου • Επίπλωση • Εξοπλισμός • Κατανομή εσόδων/ δαπανών • Αναλογία εσόδων/ δαπανών • Γενικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών • Εμπειρία και έργο των εκπαιδευτικών • Ποσοστιαίες αναλογίες εκπαιδευτικών
2. Οργάνωση και διοίκηση του σχολείου	α) Οργάνωση του σχολείου β) Διοίκηση του σχολείου γ) Μέσα - Πόροι	<ul style="list-style-type: none"> • Εφαρμογή σχολικού προγράμματος • Συντονισμός σχολικής ζωής • Αξιοποίηση μέσων-πόρων
3. Κλίμα και σχέσεις στο σχολείο	α) Κλίμα και σχέσεις στο σχολείο	<ul style="list-style-type: none"> • Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών • Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών – μαθητών • Σχέσεις μεταξύ σχολείου - γονέων • Σχέσεις μεταξύ σχολείου – δήμου/ σχολικής επιτροπής
4. Εκπαιδευτικές διαδικασίες	α) Εφαρμογή προγράμματος σπουδών β) Ποιότητα της διδασκαλίας γ) Οργάνωση της τάξης δ) Εκπαιδευτικές δραστηριότητες ε) Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	<ul style="list-style-type: none"> • Επίτευξη μαθησιακών στόχων • Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών • Ανάπτυξη παιδαγωγικών σχέσεων • Εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών • Ανάπτυξη και εφαρμογή δραστηριοτήτων και παρεμβάσεων • Ανάπτυξη και συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια
5. Εκπαιδευτικά αποτελέσματα	α) Φοίτηση και διαρροή μαθητών β) Επίδοση και πρόοδος των μαθητών γ) Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών	<ul style="list-style-type: none"> • Παρακολούθηση της φοίτησης και της εκπαιδευτικής διαρροής • Παρακολούθηση των επιτευγμάτων των μαθητών • Ενισχυτικές, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις

Πίνακας 1. Το πλαίσιο αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

Επισκόπηση ερευνών για τη σχολική αυτοαξιολόγηση

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι ένα θέμα προς το οποίο προσανατολίζονται ολοένα και περισσότερο οι έρευνες των νεότερων θεωρητικών εκπαιδευτικής διοίκησης. Παρά τη διόγκωση του κινήματος της σχολικής αυτοαξιολόγησης, τα αποτελέσματα εμπειρικής έρευνας αναφορικά με τη διεξαγωγή και την ποιότητα των αυτοαξιολογήσεων είναι περιορισμένα. Στην ανασκόπηση της έρευνας για την αυτοαξιολόγηση οι Kyriakides και Campbell (2004, σ.32) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι *«το πεδίο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας βρίσκεται σε ένα πρώιμο στάδιο ανάπτυξης»*.

Οι πρώτες έρευνες που καταγράφονται διεθνώς για την αυτοαξιολόγηση στα σχολεία προσανατολίζονταν προς τις εμπειρίες και τις απόψεις των σχολείων και των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών. Οι Clift, Nuttall και McCormick (1987) κατέγραψαν τις πρώτες εμπειρίες των σχολείων στην Αγγλία αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η σχολική αυτοαξιολόγηση δεν συνείσφερε με κανέναν τρόπο στη βελτίωση του σχολικού οργανισμού. Αυτό συνέβαινε, διότι, με έκπληξή τους οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι σχολικές μονάδες είχαν υιοθετήσει μια ναϊφ προσέγγιση της αυτοαξιολογικής διαδικασίας, που στερούταν επιστημονικότητας. Βρέθηκε, επίσης, ότι πολλά σχολεία παρουσίαζαν έλλειμμα επάρκειας εργατικού δυναμικού και χρόνου.

Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και μία πολύ μεταγενέστερη έρευνα των Blok, Sleegers και Karsten (2008) οι οποίοι διαπίστωσαν ότι τα σχολεία είναι φτωχά στην διεξαγωγή αυστηρών μορφών έρευνας. Ορισμένα από τα προβληματικά στοιχεία της ερευνητικής τους μεθοδολογία είναι η διατύπωση κατάλληλων ερευνητικών ερωτήσεων η επιλογή ή η κατασκευή έγκυρων εργαλείων μέτρησης, η ανάλυση ενός μεγάλου αριθμού δεδομένων και η διατύπωση έγκυρων συμπερασμάτων. Αυτό οφείλεται στο γνωστικό έλλειμμα που παρουσιάζουν οι Διευθυντές των σχολείων στη διεξαγωγής μιας αυστηρά δομημένης εκπαιδευτικής έρευνας και στο γεγονός ότι οι Σχολικοί Σύμβουλοι δεν παρέχουν την απαιτούμενη βοήθεια, υποστήριξη και επιστημονική καθοδήγηση στους διευθυντές και το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων. Μια επιπλέον συνθήκη είναι ότι τα σχολεία

συχνά χρησιμοποιούν έτοιμα πακέτα για την αυτοαξιολόγηση. Το πρόβλημα με αυτά τα πακέτα είναι ότι εστιάζουν σε μια ευρεία γκάμα όρων και συνθηκών της αποτελεσματικής εκπαίδευσης, καθώς και στην ικανοποίηση των γονέων, μαθητών και εκπαιδευτικών, αποσπώντας συχνά τους Διευθυντές των σχολείων από τον αληθινό σκοπό της εκπαίδευσης, που είναι η προαγωγή της μάθησης των μαθητών. Οι Blok, Sleegers και Karsten (2008) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα σχολεία πρέπει να επιδεικνύουν ένα ικανοποιητικό βαθμό κατανόησης του τρόπου διεξαγωγής μιας επιστημονικής κοινωνικής έρευνας.

Ως μια μη δημοφιλής διαδικασία για το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων αναδεικνύεται η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας από τα ευρήματα των MacBeath, Meuret, Schratz και Jakobsen (2005). Από τα 101 ευρωπαϊκά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στο European Project, μόλις το ένα τρίτο δήλωσε ότι η αυτοαξιολόγηση άρεσε στο μεγαλύτερο μέρος του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Οι Scheerens, Van Amelsvoort και Donoughue (1999) σε μια συγκριτική έρευνα που διεξήγαγαν σε τέσσερες χώρες στο Ηνωμένο Βασίλειο, τις Κάτω Χώρες, την Ισπανία και την Ιταλία για την εφαρμογή της σχολικής αυτοαξιολόγησης, διαπίστωσαν ότι οι χώρες αυτές διαφοροποιούνταν σημαντικά στον τρόπο που προσέγγιζαν την αυτοαξιολόγηση στα σχολεία, εξαιτίας των διαφορετικών παραδόσεων και εκπαιδευτικών πολιτικών. Παρουσίαζαν, όμως, και σημαντικές ομοιότητες, καθώς και οι τέσσερες χώρες αντιμετώπιζαν την αυτοαξιολόγηση θετικά ως ένα τρόπο για τη σχολική βελτίωση, αλλά και ως μια ευκαιρία ικανοποίησης του αιτήματος για λογοδότηση των σχολείων στους γονείς και στη κοινότητα. Βρέθηκε, όμως ότι αυτή η σύνδεση της αυτοαξιολόγησης με δύο διαφορετικούς στόχους, τους στόχους για λογοδοσία και σχολική βελτίωση, μπορεί να προκαλέσει ένταση και να δημιουργήσει προβλήματα στο σχολείο, ειδικά όταν αυτό δέχεται σημαντική πίεση για την επίτευξη καλών αποτελεσμάτων. Μια τελική διαπίστωση αυτής της έρευνας ήταν ότι όλοι οι συμμετέχοντες και από τις τέσσερες χώρες ήταν πεπεισμένοι για την αξία της αυτοαξιολόγησης στα σχολεία και πρόθυμοι να συνεχίσουν τις δράσεις.

Οι Vanhoof, Maeyer και Van Petegem (2011) σε πρόσφατη μελέτη τους αναζήτησαν τα χαρακτηριστικά που προάγουν τη διεξαγωγή καλής ποιότητας αυτοαξιολογήσεων. Τα ευρήματα της έρευνας τους καταδεικνύουν ότι η εκπαίδευση και η υποστήριξη είναι αναγκαίες συνθήκες για να οδηγηθούν οι σχολικοί οργανισμοί σε αυτοαξιολογήσεις καλής ποιότητας. Διαπιστώθηκε ότι η καλή υποστήριξη οδηγεί

άμεσα σε καλύτερο σκορ των δεικτών ποιότητας. Σχολεία που περιγράφουν την υποστήριξη που λαμβάνουν ως κατώτερης ποιότητας, οδηγούνται σταθερά σε αυτοαξιολογήσεις χαμηλότερης ποιότητας από σχολεία που δεν λαμβάνουν κανενός είδους υποστήριξη. Βρέθηκε, επίσης, ότι μια βασική προϋπόθεση για την εφαρμογή καλής ποιότητας αυτοαξιολογήσεων είναι να διαθέτει το προσωπικό του σχολείου την απαιτούμενη γνώση και εξειδίκευση ή να την αναζητά σε εξωτερική υποστήριξη προκειμένου να καταστεί ικανό για τη διεξαγωγή της αυτοαξιολόγησης. Συμπεραίνεται ότι η καθιέρωση διαδικασιών ποιοτικής αυτοαξιολόγησης απαιτεί σωστή γνώση, δεξιότητες και ποιοτικό υποστήριξη, προσαρμοσμένη στις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευτικών του σχολείου.

Η μελέτη των Vanhoof et al. (2011) παρέχει, επιπλέον, ισχυρά εμπειρικά δεδομένα για την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αυτοαξιολόγηση η οποία αναδύεται σε ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα της ποιότητας της αυτοαξιολόγησης με στατιστικά σημαντική επιρροή. Οι Vanhoof et al. (2011) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι αν τα σχολεία έχουν μια περιορισμένη ικανότητα μάθησης και μια αρνητική στάση απέναντι στην σχολική αυτοαξιολόγηση, δεν πρόκειται να μεταμορφωθούν από τη μια μέρα στην άλλη σε οργανισμούς ικανούς στη διεξαγωγή άριστων αυτοαξιολογήσεων.

Σε ανάλογα συμπεράσματα είχαν οδηγηθεί και προγενέστερες των Vanhoof et al. (2011) έρευνες. Ο MacBeath (1999) και η Schildkamp (2007) διαπίστωσαν ότι τα χαρακτηριστικά της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας που συνδέονται με την ποιότητα καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από το πώς η διαδικασία αυτοαξιολόγησης διεξάγεται. Βρέθηκε ότι η σχολική αυτοαξιολόγηση μπορεί να δουλέψει μόνον αν ιδωθεί θετικά από τα μέλη της ομάδας .

Ο Clift (1982) επιχείρησε να προσδιορίσει τους τομείς και τα θέματα, στα οποία επικεντρώνονται οι αυτοαξιολογήσεις των σχολικών μονάδων. Διαπίστωσε ότι οι αυτοαξιολογήσεις εστιάζουν στις συνθήκες παροχής καλύτερης εκπαίδευσης και υπερφαλαγγίζουν τα πιο δύσκολα αντικείμενα. Επίσης, προσπερνούν τα αποτελέσματα της οποιαδήποτε μάθησης, ρίχνοντας σε αυτά μια βιαστική ματιά. Δεν δίνουν βαρύτητα στα μαθησιακά αποτελέσματα, που θεωρούνται από το εξωτερικό κοινό ο πιο σημαντικός δείκτης της εκπαιδευτικής ποιότητας.

Οι Blog και οι συνεργάτες του (2008) οδηγήθηκαν σε παρόμοιο συμπέρασμα, καθώς η πλειοψηφία των σχολείων της έρευνάς τους, που εφάρμοσαν την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας (Ziezo) δεν έδωσαν σχεδόν καθόλου προσοχή

στα μαθησιακά αποτελέσματα. Η διαπίστωση αυτή προκάλεσε και τον προβληματισμό των ερευνητών αναφορικά με την αιτία που οι σχολικοί ηγέτες εμφανίζονται τόσο διστακτικοί στην αξιολόγηση της προόδου των μαθητών.

Στα οφέλη που αποκόμισαν τα σχολεία από την εμπλοκή τους σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας εστιάζει η έρευνα των Davies και Rudd (2001). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι συμμετέχοντες βίωσαν την εμπειρία της αυτοαξιολόγησης ως θετική. Τα σχολεία ήταν χαρούμενα για την αλλαγή που σημειώθηκε στη σχολική κουλτούρα. Για παράδειγμα οι εκπαιδευτικοί ήταν πιο ανοιχτοί και δεκτικοί στην παρακολούθηση της διδασκαλίας τους στην τάξη από τους συναδέλφους τους και η αυτοαξιολόγηση λειτούργησε ως κινητήριο δύναμη για την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει ότι στην Ελλάδα το ερευνητικό ενδιαφέρον των μελετητών εστιάζεται κυρίως στις στάσεις, στις απόψεις και στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Αθανασίου-Γεωργούση, 2006; Πίκλας, 2011), για την ατομική τους αξιολόγηση (Κασιμάτη & Γιαλαμάς, 2003; Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού & Τσάφος, 2008, Γκέκας, 2011) και για γενικότερα ζητήματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης (Χαϊδεμενάκου, 2006).

Το πεδίο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι πολύ περιορισμένο και βρίσκεται σε εμβρυικό στάδιο, όπως εύστοχα παρατηρεί η Karagiorgi (2012). Στα αποτελέσματα των πρόσφατων ερευνών σχετικά με την αξιολόγηση καταγράφηκε θετική στάση των Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας (Καπαχτσή, 2008, Κελπανίδης, Αντωνιάδη, Παπαδοπούλου & Ποιμενίδου, 2007; Παυλινέρη Βερδής & Γιαλαμάς, 2006). Η πρώτη ολοκληρωμένη επιστημονική μελέτη για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι της Καπαχτσή (2011).

Η διεξαγωγή της αυτής της έρευνας ολοκληρώθηκε πριν από την εισαγωγή του διετούς πιλοτικού προγράμματος της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, που εφαρμόζεται σήμερα, σε εθελοντική βάση, σε 500 σχολικές μονάδες της ελληνικής επικράτειας. Σε αυτή την ερευνητική προσπάθεια επιχειρήθηκε σε δύο σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης η συλλογική αυτοαξιολόγηση, με χρήση εργαλείων φιλικών προς τους εκπαιδευτικούς και δημιουργήθηκε ένα τέτοιο μοντέλο που συνέδεε την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας με τη βελτίωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της

αυτοαξιολόγησης των δύο σχολικών μονάδων εντοπίστηκαν αδυναμίες στον τομέα μάθησης-διδασκαλίας και επιχειρήθηκε με μια ομάδα εκπαιδευτικών η συνεργατική έρευνα δράσης, ως μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης, στην οποία η Καπαχτσή υιοθέτησε το ρόλο του κριτικού φίλου. Διαπιστώθηκε ότι το μοντέλο αυτό, που ενέπλεξε αμφίδρομα επιμορφούμενους και επιμορφωτές συνέβαλε στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών τους. Μια σημαντική διαπίστωση ήταν, επίσης, η αναγκαιότητα του υποστηρικτικού περιβάλλοντος, κατά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης τόσο από μέρους των Διευθυντών όσο και των συνεργατών, καθοδηγητών.

Ως πιο πρόσφατη ερευνητική προσπάθεια καταγράφεται αυτή της Karagiorgi (2012). Πρόκειται για μια μελέτη περίπτωσης που περιγράφει την εφαρμογή της διαδικασίας της σχολικής αυτοαξιολόγησης σε ένα μικρό ελληνο-κυπριακό σχολείο αγροτικής περιοχής και επιχειρεί να διερευνήσει με ποιο τρόπο οι φάσεις-στάδια που προτείνονται από την κοινοπραξία «Αθηνά» στο σχέδιο σχολικής αυτοαξιολόγησης υλοποιήθηκαν στην πράξη και πώς οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίθηκαν στην πρωτοβουλία αυτή. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι ακολουθήθηκαν πιστά όλα τα προβλεπόμενα στάδια της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης, η οποία ως συμμετοχική προσέγγιση διέθετε ζωντάνια και σφρίγος, αλλά έπασχε από έλλειψη ευρύτερης συστημικής υποστήριξης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

Μεθοδολογία της έρευνας

6.1. Μεθοδολογικές επιλογές

Αναπόσπαστο τμήμα κάθε επιστημονικής ερευνητικής διαδικασίας αποτελεί ο προσδιορισμός των μεθοδολογικών επιλογών, που αφορούν το σχεδιασμό της έρευνας, τη διεξαγωγή της, αλλά και τον τρόπο ανάλυσης των δεδομένων της. Όπως επισημαίνει ο Opie (2006, σ. 16), «η μεθοδολογία και οι διαδικασίες καθορίζουν τη φύση των ευρημάτων της έρευνας». Ακολουθεί η παρουσίαση της μελέτης περίπτωσης (case study) ως μεθοδολογική προσέγγιση, στην οποία στηρίχτηκε το παρόν ερευνητικό εγχείρημα.

6.1.1. Μελέτη περίπτωσης

Η μελέτη περίπτωσης είναι ένας ευρύτατα γνωστός όρος, ο οποίος χρησιμοποιείται εκτεταμένα σε πολλούς επιστημονικούς κλάδους, όπως στην ψυχολογία, στην κοινωνιολογία, στις πολιτικές επιστήμες, στην ανθρωπολογία, στις οικονομικές επιστήμες και στην εκπαίδευση (Yin, 1994, Παρασκευόπουλος, 1993). Οι Hitchcock και Hughes (1989) χαρακτηρίζουν τη μελέτη περίπτωσης ως όρο «ομπρέλα» για μια ευρεία κλίμακα ερευνητικών τακτικών ή μεθόδων, ενώ οι Lincoln και Guba (1985) παρατηρούν ότι παρόλο που η βιβλιογραφία είναι υπερπλήρης σε αναφορές μελετών περίπτωσης και παραδείγματα σχετικών εκθέσεων, φαίνεται να υπάρχει μικρή συμφωνία για το τι είναι η περίπτωση. Η άποψη αυτή ενισχύεται και από τον Kowalski (2005), ο οποίος διαπιστώνει ότι δεν υπάρχει καθολικός ορισμός για τη μελέτη περίπτωσης και το στίλ της.

Σύμφωνα με τον Robson (2010, σ.212) «η μελέτη περίπτωσης είναι μια στρατηγική διεξαγωγής έρευνας που περιλαμβάνει μια εμπειρική διερεύνηση ενός συγκεκριμένου σύγχρονου φαινομένου μέσα στο πραγματικό πλαίσιο της ζωής του, χρησιμοποιώντας πολλαπλές πηγές απόδειξης». Πρόκειται για μια καλά εδραιωμένη ερευνητική στρατηγική, που το κεντρικό προσδιοριστικό χαρακτηριστικό της είναι η επικέντρωση σε μια συγκεκριμένη περίπτωση (single-case study), ενός μεμονωμένου ατόμου, μιας ομάδας, ενός περιβάλλοντος, ενός οργανισμού ή σε ένα μικρό σύνολο

περιπτώσεων (multiple-case study), που μελετώνται καθαυτές στο πλαίσιο που συμβαίνουν.

Οι Miles και Huberman (1994, όπ. αναφέρεται στο Robson, 2010) αναδεικνύουν τη σημασία του πλαισίου ή του περιβάλλοντος υπογραμμίζοντας ότι μια «περίπτωση» συμβαίνει πάντα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον και γι' αυτό το λόγο δεν μπορούμε να μελετούμε μεμονωμένες περιπτώσεις απαλλαγμένες από το πλαίσιο τους με τον τρόπο που το κάνει συχνά ένας ποσοτικός ερευνητής. Υπό αυτή την έννοια για τον Robson (2010) όλες οι διερευνήσεις είναι μελέτες της περίπτωσης, καθώς λαμβάνουν χώρα σε συγκεκριμένους χρόνους, σε συγκεκριμένους τόπους, με συγκεκριμένους ανθρώπους.

Ως τη *«μελέτη ενός περιστατικού σε δράση»*, ορίζει ο Adelman (1980, όπ. αναφέρεται στο Bassegy, 1999) από την πλευρά του τη μελέτη περίπτωσης, διότι εξασφαλίζει ένα μοναδικό παράδειγμα πραγματικών ανθρώπων σε πραγματικές καταστάσεις.

Σκοπός της μελέτης περίπτωσης είναι, σύμφωνα με τους Cohen και Manion (1997) να ερευνηθεί σε βάθος, να απεικονίσει, να αναλύσει συστηματικά και να ερμηνεύσει τα πολυσχιδή φαινόμενα που συνθέτουν τον κύκλο ζωής μιας μονάδας-ενός παιδιού, μιας παρέας, μίας σχολικής τάξης, ενός σχολείου ή μιας κοινότητας-προκειμένου να κάνει γενικεύσεις για τον ευρύτερο πληθυσμό στον οποίον ανήκει αυτή η μονάδα.

Παρότι η μελέτη περίπτωσης θεωρείται το αδύναμο «αδελφάκι» μεταξύ των ερευνητικών μεθόδων (Yin, 1994), ο Valsiner (1986) τη διακρίνει ως τη σημαντικότερη στρατηγική στην προαγωγή της γνώσης για τα ανθρώπινα όντα. Στην ίδια κατεύθυνση, ο Bromley (1986, όπ. αναφέρεται στο Robson, 2010, σ. 213) ισχυρίζεται ότι *«η μεμονωμένη μελέτη περίπτωσης ή η ανάλυση της κατάστασης αποτελεί τη βάση της επιστημονικής διερεύνησης»*.

Πρόκειται για ένα «ευέλικτο σχέδιο», σχετικά μικρής-κλίμακας μελέτη που διεξάγεται από ένα συνήθως άτομο. Η ευελιξία αφορά στην τροποποίηση και στην ανάπτυξη των ερωτημάτων, καθώς προχωρά η συλλογή και η ανάλυση των δεδομένων. Τα δεδομένα είναι συνήθως μη αριθμητικά (συνήθως υπό τη μορφή λέξεων) και έτσι συχνά ο τύπος αυτός αναφέρεται συχνά ως ποιοτική στρατηγική. Οι ευέλικτες, ποιοτικές στρατηγικές είναι κατάλληλες για διερευνητική εργασία, χωρίς όμως αυτές οι συσχετίσεις να είναι απόλυτες (Robson, 2010).

Υπάρχουν διάφοροι τύποι μελέτης περίπτωσης και έχουν ταξινομηθεί ποικιλοτρόπως. Ενδεικτικά αναφέρονται οι παρακάτω τυπολογίες. Ο Yin (1994) προσδιορίζει τρεις τέτοιους τύπους μελέτης περίπτωσης με κριτήριο τα αποτελέσματά τους, που είναι: α) η διερευνητική (ως πιλότος για άλλες μελέτες ή ερευνητικά ερωτήματα), β) η περιγραφική, που προσφέρει αφηγηματικές εκθέσεις, γ) η επεξηγηματική, που ελέγχει την θεωρία.

Η ταξινόμηση του Yin (1994) συμβαδίζει με αυτή της Merriam (1988), η οποία διακρίνει τους εξής τρεις τύπους μελέτης περίπτωσης: α) την περιγραφική, β) την επεξηγηματική, γ) την αξιολογική. Τέλος, ο Sturman (1999, όπ. αναφέρεται στο Cohen et al., 1994) προσδιορίζει τέσσερεις τύπους της μελέτης περίπτωσης: α) την εθνογραφική μελέτη περίπτωσης – τη μονή σε βάθος μελέτη, β) την έρευνα δράση μελέτη περίπτωσης, γ) την αξιολογική μελέτη περίπτωσης και δ) την εκπαιδευτική μελέτη περίπτωσης.

Ο Bassey (1999) ορίζει ως εκπαιδευτική μελέτη περίπτωσης (educational case study) μια εμπειρική έρευνα η οποία έχει τα πιο κάτω χαρακτηριστικά:

- Διεξάγεται σε ένα περιορισμένο χωρικά και χρονικά πλαίσιο.
- Μέσα σε ενδιαφέρουσες πτυχές μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας, ενός προγράμματος, ενός ιδρύματος ή συστήματος.
- Κυρίως στο φυσικό της πλαίσιο και με μια ηθική σεβασμού προς τα πρόσωπα.
- Με σκοπό την πληροφόρηση των επαγγελματιών εκπαιδευτικών και των σχεδιαστών πολιτικής για τη λήψη αποφάσεων
- ή τους θεωρητικούς που εργάζονται για αυτούς τους σκοπούς
- Έτσι ώστε να συλλέγονται επαρκή δεδομένα, που να επιτρέπουν στον ερευνητή: α) να διερευνά σημαντικά χαρακτηριστικά της περίπτωσης, β) να παράγει εύλογες ερμηνείες των ευρημάτων, γ) να ελέγχει την αξιοπιστία αυτών των ερμηνειών, δ) να κατασκευάζει αξιολογη επιχειρηματολογία ή ιστορία, ε) να συνδέει το επιχείρημα ή την ιστορία με οποιαδήποτε σχετική βιβλιογραφική έρευνα, στ) να μεταφέρει πειστικά στο κοινό το επιχείρημα ή την ιστορία, ζ) να παρέχει μια διαδρομή ελέγχου, μέσω της οποίας οι ερευνητές να μπορούν να επικυρώνουν τα ευρήματα ή να κατασκευάζουν εναλλακτικά επιχειρήματα.

Ο Bassey (1999) ανάγει τη διεξαγωγή μιας εκπαιδευτικής μελέτης περίπτωσης σε τέχνη, υπογραμμίζοντας ότι απαιτείται η συνένωση του στυλ του επιστήμονα με αυτό του καλλιτέχνη.

Η μελέτη περίπτωσης έχει μία σειρά από πλεονεκτήματα που την κάνει ελκυστική στους ερευνητές και σε όσους ασχολούνται με την αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης. Η μελέτη περίπτωσης μπορεί να διεισδύσει σε καταστάσεις με τρόπους που δεν είναι πάντα δεκτικοί σε αριθμητική ανάλυση. Αποδεικνύει την αιτία και το αποτέλεσμα, διότι παρατηρεί τα αποτελέσματα σε αληθινά περιβάλλοντα, αναγνωρίζοντας ότι το περιβάλλον είναι δυνατός καθοριστικός παράγοντας και των αιτιών και των αποτελεσμάτων. Μπορεί, λοιπόν, να καταδείξει και να αναπαραστήσει την πραγματικότητα, να «συλλάβει» τα ιδιαίτερα, μοναδικά χαρακτηριστικά μιας μονάδας και να «αγκαλιάσει» απροσδόκητα γεγονότα και ανεξέλεγκτες μεταβλητές (Cohen et al., 2003). Επίσης, η μελέτη περίπτωσης επιτρέπει σε μια έρευνα να διατηρήσει τα ολιστικά και σημαντικά χαρακτηριστικά των γεγονότων της πραγματικής ζωής (Yin, 1994). Επιπρόσθετα, η μελέτη περίπτωσης δεν είναι ιδιαίτερα δαπανηρή, διότι μπορεί να διεξαχθεί από έναν μόνο ερευνητή και σε κάποιες περιπτώσεις, χωρίς να χρειαστεί αυτός να αφήσει το γραφείο του ή το τηλέφωνο. Δεν απαιτείται λοιπόν ολόκληρη ερευνητική ομάδα και επιπλέον η συλλογή των δεδομένων γίνεται με πιο οικονομικούς τρόπους, όπως για παράδειγμα την παρατήρηση.

Ο Adelman (1980, όπ. αναφέρεται στο Bassey, 1999), διαπιστώνει ότι *«παρόλο που οι μελέτες περίπτωσης έχουν συνεισφέρει σημαντικά στο σώμα της γνώσης και της πρακτικής σοφίας για την εκπαίδευση, συχνά αντιμετωπίζονται με καχυποψία και εχθρότητα»* (σ. 22). Έχει ασκηθεί εκτεταμένη κριτική στη μεθοδολογία της μελέτης περίπτωσης, καθώς πολλοί υποστηρίζουν ότι η μέθοδος είναι «ψευδοεπιστημονική», επειδή στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό σε υποκειμενικές κρίσεις των ερευνητών .

Αντικείμενο αμφισβήτησης αποτελεί και η δυνατότητα γενίκευσης και ελέγχου της εγκυρότητας τέτοιων σπουδών, αφού τα αποτελέσματα που προκύπτουν από μια μελέτη περίπτωσης ενδεχομένως να προέρχονται από την εξέταση μη αντιπροσωπευτικών ή τυπικών περιπτώσεων. Ο Stake (1995) εκφράζει τον προβληματισμό του για τη αδυναμία γενίκευσης που παρουσιάζουν οι μελέτες περίπτωσης και υπογραμμίζει ότι *«η μελέτη περίπτωσης φαίνεται να προσφέρει μια φτωχή βάση για γενίκευση (generalization)... Η πραγματική δουλειά της μελέτης*

περίπτωσης είναι η εξειδίκευση (*particularization*)» (όπ. αναφ. στο Basseby, 1999, σ. 32).

Πρόκειται επίσης, για μια χρονοβόρα έρευνα λόγω της βαθιάς διερευνητικής και αναλυτικής της φύσης (Cohen et al., 2003), η οποία ορισμένες φορές διεξάγεται με έναν «άτσαλο, πρόχειρο, και ανεπαρκή τρόπο, που είναι ενίοτε διεφθαρμένος και ανέντιμος» (Robson, 2010, σ. 213). Επιπρόσθετα, ο Λάζος (1998, σ. 98), παρατηρεί ότι ένας μεγάλος αριθμός των ποιοτικών ερευνών συμπεριλαμβανομένης και της μελέτης περίπτωσης, χαρακτηρίζεται από μια έντονη ιδιογραφικότητα. Οι έρευνες αυτές είναι υπερβολικά εξαρτημένες από την προσωπικότητα του ερευνητή, με αποτέλεσμα η μεθοδολογία να ανάγεται σε ταλέντο και τελικά σε επιφοιτησιακή μεθοδολογία.

Ο Yin (1994, σ.11) παραδέχεται ότι «οι καλές μελέτες περίπτωσης είναι πολύ δύσκολο να γίνουν». Ο ίδιος υπογραμμίζει ότι στη διεξαγωγή πιο αυστηρά δομημένων και υγιών μελετών περίπτωσης υψηλής ποιότητας συντελούν οι ερευνητικοί σχεδιασμοί και οι αρχές συλλογής δεδομένων. Τόσο το πρωτόκολλο έρευνας όσο και οι τρεις αρχές, α) της χρήσης πολλαπλών πηγών αποδεικτικών στοιχείων, β) της δημιουργίας βάσης δεδομένων και γ) της διατήρησης μιας αλυσίδας αποδεικτικών στοιχείων αποτελούν αποτελεσματικούς τρόπους διαχείρισης προβλημάτων εγκυρότητας και αξιοπιστίας.

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων είναι πιο περίπλοκη στις μελέτες περίπτωσης, καθώς περιλαμβάνει πολλαπλές μεθόδους συλλογής δεδομένων από εκείνες που χρησιμοποιούνται σε άλλες στρατηγικές έρευνας. Τυπικά, αποδεικτικά στοιχεία για τις μελέτες περίπτωσης μπορούν να αντληθούν από τις ακόλουθες έξι πηγές: α) τεκμήρια (ντοκουμέντα), β) αρχειακά έγγραφα, γ) συνεντεύξεις, δ) άμεση παρατήρηση, ε) συμμετοχική παρατήρηση και στ) φυσικά αντικείμενα. Συμπληρωματικά, θα μπορούσαν να αναφερθούν τα φιλμ, οι φωτογραφίες, οι βιντεοκασέτες, τα ψυχομετρικά μέσα ψυχοδυναμικής υφής, όπως είναι τα προβολικά τεστ, η μελέτη ανθρώπου-περιβάλλοντος, η εθνογραφία του δρόμου, οι ιστορίες ζωής (Yin, 1994).

Μια ανάλυση των μεθόδων μελέτης περίπτωσης έδειξε ότι εκείνες οι μελέτες περίπτωσης που χρησιμοποιούν πολλαπλές πηγές δεδομένων βαθμολογήθηκαν πιο υψηλά στη συνολική τους ποιότητα από εκείνες που βασίζονταν σε μονές πηγές πληροφόρησης. Η χρήση πολλαπλών πηγών αποδεικτικών στοιχείων, γνωστή και ως τριγωνοποίηση δεδομένων (*data triangulation*), παρέχει ουσιαστικά πολλαπλές

μετρήσεις του ίδιου φαινομένου και επιτρέπει στον ερευνητή να διαχειριστεί μιας ευρύτερης έκτασης θέματα (Yin, 1994).

6.2. Μεθοδολογική προσέγγιση

Πιο ειδικά, η ερευνητική στρατηγική, που υιοθετήθηκε για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, είναι η μονή μελέτη περίπτωσης (single-case study) διερευνητικού τύπου (βλ. τυπολογία του Yin), διότι περιλαμβάνει την εμπειρική διερεύνηση του φαινομένου της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, όπως αυτή εφαρμόστηκε μέσα στο πραγματικό πλαίσιο της ζωής ενός μεμονωμένου σχολικού οργανισμού, του Δημοτικού Σχολείου Γ. Ταυτόχρονα όμως θεωρείται και εκπαιδευτική μελέτη περίπτωσης (educational case study), βάσει των κριτηρίων που ορίζει ο Basse (1999) αφού διεξάγεται μέσα ένα περιορισμένο εκπαιδευτικό σκηνικό, για περιορισμένο χρόνο και αφορά στην πιλοτική εφαρμογή ενός προγράμματος, που σχεδίασαν οι διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής.

6.2.1. Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα μελέτη διερευνά την εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας σε ένα εξαθέσιο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο αγροτικής περιοχής της Κεντρικής Ελλάδας, κατά τη διετία 2010-2012. Αποσκοπεί να αναδείξει τον αυθεντικό λόγο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα μέσα από την καταγραφή των προσωπικών τους απόψεων, εμπειριών και προτάσεων για τη σχολική αυτοαξιολόγηση.

6.2.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερωτήματα γύρω από τα οποία κινήθηκε το ερευνητικό ενδιαφέρον είναι:

- Ποια ήταν τα κίνητρα της εθελοντικής συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο πιλοτικό πρόγραμμα της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας;
- Ποιες ήταν οι προσδοκίες τους αναφορικά με τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα της αυτοαξιολόγησης;
- Ποιες αλλαγές επέφερε, κατά τη γνώμη τους, η εφαρμογή του προγράμματος της σχολικής αυτοαξιολόγησης στο σχολικό οργανισμό;
- Ποιοι παράγοντες εκτιμούν οι εκπαιδευτικοί ότι διευκόλυναν ή δυσχέραναν αντίστοιχα τη διεξαγωγή της αυτοαξιολόγησης;

- Εντοπίζουν αδυναμίες και δυνατά σημεία στο πιλοτικό πρόγραμμα της αυτοαξιολόγησης;
- Ποιες προϋποθέσεις θεωρούν ότι θα πρέπει να πληρούνται για την επιτυχή εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας;
- Ποιες είναι οι εναλλακτικές προτάσεις τους αναφορικά με την βελτίωση της αυτοαξιολογικής διαδικασίας;
- Πώς τοποθετούνται οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην επικείμενη γενίκευση της αυτοαξιολόγησης στο σύνολο των σχολικών μονάδων;
- Τι οφέλη αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες και ως πρόσωπα από την εμπλοκή τους στη διαδικασία της σχολικής αυτοαξιολόγησης ;
- Πώς βιώνουν γενικά την εμπειρία συμμετοχής τους στο πιλοτικό πρόγραμμα της αυτοαξιολόγησης και τί χαρακτηρισμό θα της απέδιδαν;

6.2.3 .Υποθέσεις

Το θετικιστικό κριτήριο ότι μια έρευνα πρέπει να πραγματοποιείται στη βάση υποθέσεων που θα διαψευστούν ή θα επαληθευτούν δεν ακολουθήθηκε, διότι ο ποιοτικός χαρακτήρας αυτής της δεν αποσκοπούσε στο να επαληθεύσει ή να διαψεύσει προ-κατασκευασμένες υποθέσεις, αλλά να πορίσει απορίες. Βασική αρχή σε μια ποιοτική έρευνα είναι η διατύπωση ερευνητικών υποθέσεων *a posteriori* και όχι *a priori* (Πηγιάκη, 1988, Βάμβουκας, 1998), όπως είθισται στο σχεδιασμό μιας ποσοτικής έρευνας.

6.2.4. Ερευνητικά μεθοδολογικά εργαλεία συλλογής δεδομένων

Η μελέτη περίπτωσης χαρακτηρίζεται ως «πολυσυλλεκτική» στρατηγική έρευνας, διότι λόγω της ολιστικής της φύσης χρησιμοποιεί περισσότερα μεθοδολογικά εργαλεία συλλογής δεδομένων ή «αποδεικτικών στοιχείων» από ότι οι άλλες στρατηγικές έρευνας.

Τα δεδομένα της έρευνας αντλήθηκαν από τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες αποτέλεσαν την κύρια πηγή του ερευνητικού υλικού και τη συμμετοχική παρατήρηση. Επιπρόσθετα, τα δεδομένα που προέκυψαν από την καταγραφή των ανεπίσημων συνομιλιών ή αλλιώς άτυπων συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκαν συμπληρωματικά για να φωτίσουν πτυχές του υπό μελέτη φαινομένου και να ενισχύσουν την ποιότητα του ερευνητικού υλικού των ημιδομημένων συνεντεύξεων

και της συμμετοχικής παρατήρησης. Όσον αφορά στα γραπτά τεκμήρια που αντλήθηκαν από το αρχειακό υλικό του σχολείου, αυτά προσεγγίστηκαν μέσω της κριτικής ανάγνωσης.

Γενικά, καθ' όλη την περίοδο της έρευνας, αναπτύχθηκε «ένας συστηματικός ενορατικός διάλογος με το πρωτογενές υλικό» (Πηγιάκη, 1988, σ. 26) που αντλήθηκε από τις προαναφερόμενες πηγές, καθώς ο ερευνητής δεν πρέπει να παραμένει παθητικός συλλέκτης του ερευνητικού υλικού, αλλά να διεισδύει στο βαθύτερο νόημα αυτού. Παράλληλα, μέσα από τη συμπληρωματικότητα αυτών των μεθόδων επιτεύχθη και ο τριγωνισμός ή αλλιώς τριγωνοποίηση των πληροφοριών με στόχο τη διασφάλιση της εγκυρότητας, της πιστότητας και της αυθεντικότητας των δεδομένων, που να απαντούν επαρκώς στα ερευνητικά ερωτήματα.

Επιπρόσθετα, ένας ιδιαίτερα αποτελεσματικός τρόπος θεμελίωσης της εγκυρότητας της μελέτης περίπτωσης (Robson, 2007) και αντιμετώπισης του συνολικού προβλήματος της αξιοπιστίας της αποτελεί το πρωτόκολλο (βλ. παράρτημα 2), διότι ενισχύει και ενδυναμώνει τη συνολική ποιότητα και αποδοτικότητα της συλλογής του ερευνητικού υλικού της. Το πρωτόκολλο είναι μια τυποποιημένη ατζέντα για την ερευνητική γραμμή του ερευνητή, περιέχει λεπτομέρειες για τις διαδικασίες που θα ακολουθηθούν και παράλληλα δρα και ως υποβοήθημα μνήμης για τον ερευνητή (Yin, 1993).

6.3. Μέθοδος

6.3.1. Συμμετέχοντες

Το Δημοτικό Σχολείο Γ. επιλέχθηκε για να εξυπηρετήσει τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, με βάση τα ακόλουθα κριτήρια: α) την εθελοντική συμμετοχή του στην πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας, β) τη γεωγραφική εγγύτητά του στον τόπο κατοικίας και εργασίας της ερευνήτριας, γ) τη πρόθεση συνεργασίας της διεύθυνσης και του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Η πραγματική ταυτότητα του υπό μελέτη σχολικού οργανισμού δεν αποκαλύπτεται για λόγους δεοντολογίας, παρόλο που ο Yin (1994, σσ.157-158) δεν θεωρεί ως επιθυμητή επιλογή τη διατήρηση της ανωνυμίας και συστήνει στον ερευνητή να προχωρά στην αποκάλυψη των ταυτοτήτων των ατόμων και των περιπτώσεων. Τα επιχειρήματα που προβάλλει είναι ότι: α) ο αναγνώστης είναι σε θέση να ανακαλέσει οποιαδήποτε προϋπάρχουσα πληροφορία για την ίδια περίπτωση, από προηγούμενη έρευνα ή άλλες πηγές, κατά την ανάγνωση και ερμηνεία της

μελέτης περίπτωσης και β) ολόκληρη η περίπτωση μπορεί ανασκοπηθεί με μεγαλύτερη προθυμία, έτσι ώστε οι υποσημειώσεις και οι αναφορές να μπορούν να ελεγχθούν. Η πραγματική ταυτότητα των πληροφορητών, αλλά και του πεδίου έρευνας είναι στοιχεία τα οποία έχουν γνωστοποιηθεί στον επιβλέποντα καθηγητή, ο οποίος και είναι σε θέση να επιβεβαιώσει την αυθεντικότητα και την αξιοπιστία τους.

Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχαν δέκα (10) εκπαιδευτικοί, έξι (6) γυναίκες και τέσσερεις (4) άνδρες, οι οποίοι εργάζονταν στο δημόσιο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείου Γ. Από την ερευνητική διαδικασία εξαιρέθηκαν, οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, οι οποίοι συμπλήρωναν στο συγκεκριμένο σχολείο το διδακτικό τους ωράριο και δεν είχαν άμεση εμπλοκή με το πρόγραμμα της αυτοαξιολόγησης.

Ο μέσος όρος ηλικίας των συμμετεχόντων ήταν τα 43,9 έτη και ο μέσος όρος της εκπαιδευτικής εργασιακής εμπειρίας τους τα 16,6 έτη. Έξι εκπαιδευτικοί κατείχαν πανεπιστημιακό πτυχίο, ως ανώτερο τίτλο σπουδών, ένας ήταν πτυχιούχος της Παιδαγωγικής Ακαδημίας, ένας εκπαιδευτικός είχε ολοκληρώσει το Πρόγραμμα Επαγγελματικής και Ακαδημαϊκής Αναβάθμισης Πτυχίου, ένας ήταν απόφοιτος του Μαράσλειου Διδασκαλείου και ένας μόνο εκπαιδευτικός ήταν κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος.

6.3.2. Ερευνήτρια

Η μελέτη περίπτωσης διεξήχθη από έναν μόνο ερευνητή, τη γράφουσα, η οποία υιοθέτησε τόσο το ρόλο του συμμετοχικού παρατηρητή, καταγράφοντας τις παρατηρήσεις, όσο και αυτό του συνεντευκτή, διενεργώντας τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς του Δημοτικού Σχολείου Γ. Αξίζει να σημειωθεί ότι η ερευνήτρια λόγω της εκπαιδευτικής της ιδιότητας και της εξοικείωσής της με το χώρο του σχολείου, δεν χρειάστηκε κάποιο χρονικό διάστημα πρακτικής «μαθητείας» σε αυτόν.

6.3.3. Υλικά

Για την ηχογράφηση των συνεντεύξεων, που διενεργήθηκαν στα πλαίσια της μελέτης περίπτωσης, χρησιμοποιήθηκε ένας ψηφιακός καταγραφέας υψηλής ποιότητας και ευκρίνειας. Το κάθε αρχείο που δημιουργούταν μεταφορτωνόταν στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Η μεταγραφή του συνεντευξιακού υλικού σε γραπτό κείμενο ολοκληρώθηκε μέσω του λογισμικού f4.

6.3.4. Διαδικασία

Το αποφασιστικό βήμα για την έναρξη της πραγματικής ερευνητικής διαδικασίας είναι η εξασφάλιση/διασφάλιση πρόσβασης (access) στο ερευνητικό πεδίο. Η πρώτη επαφή με το σχολείο έγινε με τη βοήθεια ενός φίλου συναδέλφου, που λειτούργησε ως συνδετικός κρίκος, ως «γέφυρα» και εγγυητής, συστήνοντας την ερευνήτρια στο Διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Ο Διευθυντής του σχολείου και «*φύλακας (gate keeper) του χώρου*» (Πηγιάκη, 1988, σ. 87) ήταν φιλικός και επέδειξε από την πρώτη στιγμή διάθεση συνεργασίας, επιτρέποντας στην ερευνήτρια την είσοδο στο σχολικό χώρο, χωρίς να χρειαστεί να καταβληθεί από μέρους της ιδιαίτερη διαπραγματευτική προσπάθεια. Αποδέχτηκε άμεσα και με ενθουσιασμό την ερευνητική πρότασή της και την ιδέα παραμονής της στο χώρο του σχολείου, στα πλαίσια του ερευνητικού σχεδιασμού. Ο Διευθυντής του Δημοτικού Σχολείου Γ. λειτούργησε ως «*πρόσωπο-κλειδί*» (Λυδάκη, 2001, σ.165), καθώς ανέλαβε να συστήσει την ερευνήτρια στο εκπαιδευτικό προσωπικό και να δικαιολογήσει την παρουσία της στο χώρο, ώστε «*να είναι καταληπτή και παραδεκτή από κάθε μέλος της κοινότητας*» (Φίλιας, 1996, σ.10). Ανέλαβε, επίσης, και το ρόλο του «*ανάδοχου (sponsor) και υποστηρικτή της έρευνας*» (Πηγιάκη, 1988, σ.119) καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής προσπάθειας, παρέχοντας ηθική και υλική υποστήριξη.

Η ερευνήτρια, θέλοντας να υπερκεράσει τα εμπόδια της φυσικής περιέργειας και της καχυποψίας, που γεννά οποιοδήποτε ερευνητικό εγχείρημα ενημέρωσε το Διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας με μια ανοικτή επιστολή (βλ. παράρτημα 4), που τους παρέδωσε προσωπικά. Σε αυτή την επιστολή γνωστοποιούσε το σκοπό της έρευνας και παρουσίαζε με συντομία το γενικότερο σχεδιασμό της. Παράλληλα, αυτοδεσμεύτηκε ότι θα τηρούσε στο ακέραιο τον κώδικα δεοντολογίας της έρευνας, που επιβάλλει την ανωνυμία των συμμετεχόντων σε αυτή (BERA, 1992, Cohen et al., 2003) και ότι καμιά από τις πληροφορίες που θα συγκέντρωνε δεν θα χρησιμοποιούταν με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορέσει να οδηγήσει σε «*φωτογράφιση*» ή ταυτοποίηση των στοιχείων του εκπαιδευτικού προσωπικού και της ίδιας της σχολικής μονάδας. Επιπρόσθετα, παρείχε διαβεβαιώσεις ότι το ερευνητικό της εγχείρημα δεν θα εμπόδιζε την απρόσκοπτη λειτουργία του σχολικού οργανισμού.

Η 30^η Απριλίου 2012 ήταν η μέρα του εμβαπτίσματός της στο ερευνητικό τοπίο και η συνολική παραμονή της σε αυτό δίμηνη, έως και τη λήξη του διδακτικού

έτους (21^η Ιουνίου 2012). Την πρώτη εβδομάδα της έρευνας υιοθέτησε ένα «ρόλο αναμονής», καθώς οι Wallen και Fraenkel (2011) προτείνουν να ξοδεύει ο ερευνητής 4-5 μέρες στο ερευνητικό πεδίο, προτού να ξεκινήσει την καταγραφή των παρατηρήσεων. Τις πρώτες είκοσι (20) ώρες της παρούσας μελέτης, κατέβαλε προσπάθειες γνωριμίας με το σύνολο των εκπαιδευτικών, που εργάζονταν τόσο στο πρωινό όσο και στο ολόήμερο τμήμα του σχολείου. Παράλληλα, προχώρησε και σε μια πρώιμη χαρτογράφηση του φυσικού και κτισμένου σχολικού χώρου (βλ. παράρτημα 3).

Σε αυτή τη φάση, πρωταρχικός της στόχος ήταν να οικοδομήσει μια σχέση εμπιστοσύνης και οικειότητας με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, καθώς πρωτεύον μέλημα του ερευνητή είναι, σύμφωνα με την (Πηγιάκη, 1988, σ. 123), «να νικήσει το φόβο των δρώντων προσώπων και να γίνει αποδεκτός στην κοινωνική σκηνή». Αυτό ήταν και το προσωπικό της στοίχημα, καθώς ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας είχε οριοθετήσει εξ αρχής την θέση του, υπογραμμίζοντας: «Μπορείς να παραμείνεις όσο θέλεις στο σχολείο μας και να κάνεις ελεύθερα την έρευνά σου. Δεν μπορώ όμως να σε βοηθήσω στο κομμάτι των συνεντεύξεων και να πείσω ή να πιέσω τους συναδέλφους να σου παραχωρήσουν συνέντευξη. Αυτό έχει να κάνει με σένα και μόνο».

Η παρουσία της στο χώρο φρόντιζε να είναι όσο το δυνατόν πιο διακριτική, αποφεύγοντας τη διατύπωση αξιολογικών σχολίων ή κρίσεων που αφορούσαν σε άτομα ή γεγονότα που σχετίζονταν με την υπό μελέτη σχολική μονάδα και τηρώντας ταυτόχρονα εκείνη την απόσταση ασφαλείας, που θα της διασφάλιζε την εγκυρότητα του ερευνητικού υλικού. Είναι πολύ σημαντική, εξάλλου, η δημιουργία μιας ατμόσφαιρας ασφάλειας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης, ώστε η παρουσία του ερευνητή να μη θεωρείται «αξιολογική επίσκεψη» και οι παρατηρούμενοι να απενεργοποιούν τις άμυνές τους και να δρουν ανεπηρέαστοι, ξεχνώντας την ύπαρξή του (Mason, 2003; Φίλιας, 1996; Μάγος, 2005).

6.3.4.1. Συμμετοχική παρατήρηση

Είναι κοινή πρακτική ο ερευνητής της μελέτης περίπτωσης να ξεκινάει με περιγραφική παρατήρηση. Ο βασικός στόχος είναι η περιγραφή του περιβάλλοντος, των ανθρώπων και τα γεγονότων που έλαβαν χώρα (Robson, 2007). Ο Spradley (1980, όπ. αναφ. στο Robson, 2007) διακρίνει εννέα διαστάσεις, για τις οποίες μπορούν να συλλεχθούν δεδομένα, που είναι: 1) ο χώρος, 2) τα δρώντα πρόσωπα, 3) οι δραστηριότητες, 4) τα αντικείμενα, 5) οι ενέργειες, 6) τα γεγονότα, 7) ο χρόνος, 8)

οι στόχοι και 9) τα συναισθήματα. Οι Wallen και Fraenkel (2011, σ. 434) συστήνουν ειδικότερα στον ερευνητή της μελέτης περίπτωσης σχολικών οργανισμών να παρατηρεί και να συγκεντρώνει πληροφοριακό υλικό για: α) τις στρατηγικές διδασκαλίας, β) το στυλ διοίκησης, γ) τις σχολικές δραστηριότητες, δ) τη γονική παρέμβαση, ε) τη στάση του οργανισμού και του προσωπικού απέναντι στους μαθητές, στ) τις δραστηριότητες στην τάξη και να προχωράει σε πλούσια περιγραφή αυτών. Οι κύριοι θεματικοί άξονες γύρω από τους οποίους οργανώθηκε/δομήθηκε η συμμετοχική παρατήρηση στην παρούσα μελέτη περίπτωσης ήταν ένας συνδυασμός των διαστάσεων του Spradley (1980) και των Wallen και Fraenkel (2011).

Προκειμένου η ερευνήτρια να καταγράψει όλο το φάσμα λειτουργίας του ολοήμερου αυτού σχολείου και να σκιαγραφήσει το πλήρες προφίλ του, επεδίωξε την καθημερινή τετράωρη παραμονή της στο χώρο του σε διαφορετικές χρονικές περιόδους της ημερήσιας λειτουργίας του, τόσο πρωινές όσο και μεσημεριανές-απογευματινές. Ιδιαίτερα διευκολυντικό παράγοντα στη διεξαγωγή της παρούσας μελέτης αποτέλεσε η τοποθέτησή της σε ολόημερο νηπιαγωγείο όμορης περιοχής, όπου το εναλλασσόμενο ανά εβδομάδα ωράριο και η αμέριστη συμπαράσταση των συναδέλφων της της επέτρεψε να βρίσκεται το υπόλοιπο μισό της ημέρας στο Δημοτικό Σχολείο Γ.

Πιο συγκεκριμένα, ο χρόνος παραμονής της και η καταγραφή των παρατηρήσεων στην πρωινή βάρδια του υπό μελέτη σχολείου εκτεινόταν από τις 7:30' έως και τις 11:30' π.μ., και αυτό διότι στο σχολείο λειτουργούσε η πρωινή προαιρετική ζώνη 7:00' - 8:00' π.μ. για την εξυπηρέτηση των εργαζόμενων γονέων, με κύριο υπεύθυνο το Διευθυντή της μονάδας. Τις μεσημεριανές – απογευματινές ώρες η έρευνα διεξαγόταν στα πλαίσια λειτουργίας του ολοήμερου σχολείου, δηλαδή από τις 12:30' έως τις 4:00' μ.μ.

Πρέπει, επίσης, να σημειωθεί ότι πριν από την είσοδό της στη σχολική κοινότητα είχε προαποφασίσει το βαθμό συμμετοχής και εμπλοκής της στα δρώμενα αυτής. Υιοθέτησε το ρόλο του παρατηρητή ως συμμετέχοντα, επιδιώκοντας να έχει τη μικρότερη δυνατή συμμετοχή, ώστε να μπορέσει να επικεντρωθεί στο έργο της και να τηρήσει τις σωστές αποστάσεις από τα μέλη της ομάδας που συνθέταν το πεδίο της παρατήρησης.

Η καταγραφή των παρατηρήσεων ήταν άμεση και συνεχής και έγινε τόσο με τη χρήση δομημένης φόρμας παρατήρησης όσο και με τη μορφή σημειώσεων πεδίου (field notes), οι οποίες θα επέτρεπαν μια πιο πλήρη προσέγγιση του υπό μελέτη

φαινομένου, χωρίς να λειτουργούν περιοριστικά στην ποσότητα και ποιότητα των καταγραφών. Χρησιμοποιήθηκε μια χρονολογική σειρά σημειώσεων και καταβλήθηκε κάθε δυνατή προσπάθεια για την πληρέστερη και λεπτομερειακή καταγραφή των γεγονότων και των συνθηκών. Η καταγραφή των παρατηρήσεων γινόταν επί τόπου, κατά τη διάρκεια των γεγονότων, με τη μορφή σημειώσεων σε συμπτυκνωμένη μορφή και τη χρήση συντομογραφιών. Ο βασικός σκοπός της καταγραφής αυτού του τύπου ήταν να της υπενθυμίσει τι ακριβώς είχε γίνει, όταν έγραφε τις λεπτομερείς σημειώσεις. Ο Baker (1988) χαρακτηρίζει αυτές τις καταγραφές ως «σπινθήρες μνήμης», που βοηθούν στην ανάκληση του ποιος ήταν εκεί, κάθε ασυνήθιστης λεπτομέρειας του φυσικού σκηνικού, σημαντικών αυτολεξεί σχολίων, ανακολουθιών κ.ά (όπ. αναφ. στο Robson, 2007).

Ακολουθώντας μια σειρά χρήσιμων προτάσεων του Lofland (1971, όπ. αναφ. στο Cohen et al., 2003) για τη συλλογή και καταγραφή των σημειώσεων πεδίου, η ερευνήτρια φρόντιζε οι σημειώσεις να καταγράφονται στη λεπτομερή μορφή τους το συντομότερο δυνατό μετά την παρατήρηση για να μην επέλθει η λήθη των πληροφοριών, η οποία και επιταχύνεται με την πάροδο του χρόνου. Φρόντιζε, επίσης, οι σημειώσεις να είναι όσο το δυνατόν πιο πλήρεις, ώστε να μπορέσει στηριζόμενη σε αυτές να ανακαλέσει στη μνήμη της με επάρκεια, μετά από μήνες, μια ζωντανή εικόνα ενός οποιουδήποτε περιγραφόμενου γεγονότος. Οι σημειώσεις της μελέτης περίπτωσης, όπως επισημαίνει ο Yin (1994, σ.103) πρέπει να είναι οργανωμένες, κατηγοριοποιημένες, πλήρεις, συμπληρωμένες και διαθέσιμες για μετέπειτα πρόσβαση.

6.3.4.2. Ημιδομημένες συνεντεύξεις

Παράλληλα με την καταγραφή των παρατηρήσεων, διενεργούνταν και οι συνεντεύξεις με τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού της υπό μελέτης σχολικής μονάδας. Διενεργήθηκαν συνολικά δέκα (10) συνεντεύξεις με τα μέλη που συνέθεταν την ομάδα εργασίας του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, συμπεριλαμβανομένου και του επικεφαλής και συντονιστή του προγράμματος, το Διευθυντή του οργανισμού. Δύο δάσκαλοι που εργάζονταν στο ολοήμερο τμήμα του σχολείου αρνήθηκαν να συμμετάσχουν δια ζώσης στη συνέντευξη, δέχτηκαν, όμως να απαντήσουν γραπτά στα αντίστοιχα ερωτήματα. Από τη διαδικασία εξαιρέθηκαν, επίσης, οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, όπως ο γυμναστής, η μουσικός και η καθηγήτρια γερμανικής γλώσσας, οι οποίοι συμπλήρωναν στο Δημοτικό Σχολείο Γ.

το διδακτικό τους ωράριο και δεν ήταν μέτοχοι του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης.

Η κάθε συνέντευξη διαρκούσε κατά μέσο όρο δεκαπέντε λεπτά, χρόνος υπολειπόμενος του ενδεικτικού χρόνου των τριάντα λεπτών, που αναφέρεται στη σχετική βιβλιογραφία (Robson, 2007, σ. 324). Η συγκεκριμένη χρονική διάρκεια της συνέντευξης είχε προσυμφωνηθεί με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Αυτό συνέβη, καθότι τη χρονική περίοδο διεξαγωγής της έρευνας, η οποία και συνέπιπτε με το τελευταίο δίμηνο του διδακτικού έτους, οι εκπαιδευτικοί δήλωναν πιεσμένοι από τον εργασιακό φόρτο και ο διαθέσιμος χρόνος τους ήταν πολύ περιορισμένος.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν, έπειτα από προσυνεννόηση, με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς στις ώρες των "κενών" ωρών τους, προκειμένου να μη διαταραχθεί η συνολική ροή του σχολικού προγράμματος και να υπάρχει ευχέρεια χρόνου από μέρους τους. Ως χώρος διενέργειας των συνεντεύξεων επιλέχθηκε η τραπεζαρία του ολοήμερου σχολείου, που χρησιμοποιούταν καθημερινά από τις 13:45' έως και τις 14.30' μ.μ. για φαγητό. Τις υπόλοιπες ώρες του προγράμματος ήταν διαθέσιμη για ποικίλες χρήσεις, καθώς ήταν εξοπλισμένη με οπτικοακουστικά μέσα, όπως τηλεόραση και dvd. Πρόκειται για ένα ξεχωριστό χώρο, δίπλα από το γραφείο των διδασκόντων και του διευθυντή, ο οποίος έκλεινε με πόρτα. Ο χώρος αυτός ήταν κατάλληλος για την ομαλή διεξαγωγή των συνεντεύξεων, διότι είχε πολύ χαμηλά επίπεδα θορύβου και διαφύλαττε την ιδιωτικότητα των συμμετεχόντων.

Πριν από την έναρξη της συνέντευξης, όπως προτείνεται και από την βιβλιογραφία (Cohen et al. 2003; Kvale & Brinkmann, 2009), έγινε μια σύντομη ενημέρωση στους συμμετέχοντες για το θέμα και το σκοπό της έρευνας, δόθηκαν εγγυήσεις ανωνυμίας και εμπιστευτικότητας και ζητήθηκε η συγκατάθεσή τους για την ψηφιακή καταγραφή (ηχογράφηση) της συνέντευξης. Υπογραμμίστηκε ότι δεν ήταν υποχρεωμένοι να απαντήσουν στο σύνολο των ερωτήσεων και ότι είχαν την επιλογή να τερματίσουν τη συνέντευξη και να αποσυρθούν από την έρευνα οποιαδήποτε χρονική στιγμή έκριναν οι ίδιοι σκόπιμο, για προσωπικούς λόγους (BERA, 1992). Έγινε, επίσης, σαφές ότι δεν θα υπήρχε δυνατότητα διαγραφής ειρημένων λέξεων και φράσεων, οι οποίες και αποτελούν μέρος του καταγεγραμμένου ερευνητικού υλικού της συνέντευξης. Αξίζει να σημειωθεί ότι, πριν από την έναρξη της συνέντευξης, δύο από τους συμμετέχοντες ζήτησαν να ρίξουν μια

γρήγορη ματιά στο περιεχόμενο των ερωτήσεων του οδηγού συνέντευξης και όταν ένωσαν ασφαλείς έδωσαν τη συγκατάθεσή τους για τη διενέργεια της συνέντευξης.

Η κάθε συνέντευξη πραγματοποιούταν πρόσωπο με πρόσωπο (face to face), χωρίς την παρουσία τρίτου ατόμου στο χώρο. Αυτή η πρόσωπο με πρόσωπο επαφή παρείχε τη δυνατότητα στην ερευνήτρια να παρατηρεί και την εξωλεκτική συμπεριφορά των συμμετεχόντων, γεγονός που συνέβαλε στη καλύτερη κατανόηση και ερμηνεία των προφορικών αποκρίσεών τους. Όπως παρατηρεί ο Robson (2007) οι μη λεκτικές ενδείξεις μεταφέρουν μηνύματα, τα οποία μπορούν κάποιες φορές να αλλάξουν ή ακόμη και να αντιστρέψουν το νόημα των αποκρίσεων.

Η ηχογράφηση των συνεντεύξεων έγινε με τη συναίνεση των συνεντευξιζομένων, με τη βοήθεια ενός αξιόπιστου και υψηλής ευκρίνειας ψηφιακού καταγραφέα. Η οργάνωση δε μιας συνέντευξης μπορεί να κινηθεί σε έναν άξονα από την μη-δομημένη, «ανοιχτή» ή σε «βάθος» συνέντευξη έως και την αυστηρά δομημένη συνέντευξη προκαθορισμένων ερωτημάτων και προκαθορισμένης ερευνητικής στάσης (Λάζος, 1998, σ.293). Μεταξύ των δύο αυτών πόλων βρίσκεται η ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία και χρησιμοποιήθηκε ως το βασικό ερευνητικό εργαλείο στην παρούσα μελέτη.

Επιλέχθηκε αυτός ο τύπος συνέντευξης, διότι σύμφωνα με τη Mason (2003), η ροή των στοιχείων (Woods, 1991) είναι μεγαλύτερη στις ημιδομημένες συνεντεύξεις. Αυτό συμβαίνει, γιατί υπάρχει ένας σημαντικός βαθμός ευελιξίας τόσο του ερευνητή όσο και του υποκειμένου της έρευνας. Ενώ το περιεχόμενο, η σειρά και ο λόγος των ερωτήσεων είναι ολοκληρωτικά στα χέρια του συνεντευκτή, την ίδια στιγμή ο ερωτώμενος έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει τα θέματα, όπως εκείνος θέλει, περιγράφοντας ελεύθερα τις εμπειρίες του και εκφράζοντας γενικώς τις απόψεις του. Ο δε συνεντευκτής έχει μεγαλύτερη ελευθερία ως προς τη σειρά που θέτει τις ερωτήσεις, την ακριβή διατύπωσή τους - διότι η διατύπωση της ερώτησης μπορεί να αλλάξει και να δοθούν επεξηγήσεις - και στο πόσο χρόνο και προσοχή αφιερώνει στα διάφορα θέματα. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις προσφέρουν τη δυνατότητα τροποποίησης της διερευνητικής κατεύθυνσης, δίνοντας συνέχεια σε ενδιαφέρουσες αποκρίσεις των ερωτώμενων (Robson, 2007).

Για την ενορχήστρωση των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε μια μορφή γραπτής υπόμνησης, ένας οδηγός συνέντευξης (βλ. παράρτημα), ο οποίος διαμορφώθηκε με ιδιαίτερη επιμέλεια, καθώς, όπως επισημαίνει ο Ribbins (2007, σ. 215), «οι οδηγοί συνεντεύξεων, ιδιαίτερα όταν αυτές πραγματοποιούνται μια κι έξω,

πρέπει να σχεδιάζονται λεπτομερώς». Ο οδηγός συνέντευξης διαρθρώθηκε στους παρακάτω θεματικούς άξονες, που περιελάμβαναν συναφή ερωτήματα και υποερωτήματα.

- Προηγούμενη εμπειρία σε καινοτόμα προγράμματα-δράσεις
- Συμμετοχή-εμπλοκή στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας
- Προσδοκίες και στόχοι του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης
- Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως διαδικασία
- Προϋποθέσεις επιτυχίας της αυτοαξιολόγησης.
- Προτάσεις για αλλαγές στην εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης
- Γενίευση του προγράμματος αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας
- Προσωπικά οφέλη
- Γενική αποτίμηση

Ο οδηγός και οι ερωτήσεις της συνέντευξης δομήθηκαν με αφετηρία τους σκοπούς της έρευνας και τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα. Για το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή των ημιδομημένων συνεντεύξεων ελήφθησαν υπόψη οι βασικές οδηγίες για τη διενέργεια συνεντεύξεων που διατρέχουν τη σχετική βιβλιογραφία (BERA, 1992; Kvale & Brinkmann, 2009). Αξίζει να αναφερθεί ότι δόθηκε ένα αντίγραφο του οδηγού συνέντευξης στο Διευθυντή του σχολείου, χωρίς όμως αυτό να ζητηθεί από την ίδια τη σχολική διοίκηση, προκειμένου να υπερφαλαγιστούν/διασκεδαστούν όποιες τυχόν υποψίες, αποκυήματα του ερευνητικού αυτού εγχειρήματος.

Βασική προϋπόθεση για τη διεξαγωγή μιας επιτυχημένης συνέντευξης είναι ο σχεδιασμός και η διατύπωση κατάλληλων ερωτήσεων. Όλες οι ερωτήσεις ήταν ανοιχτού τύπου, και επιδέχονταν ανοικτές αδόμητες απαντήσεις, δίχως περιορισμούς, ενώ κάλυπταν ένα ευρύ φάσμα ερωτήσεων, από πολύ γενικές έως πολύ συγκεκριμένες. Βάσει της τυπολογίας ερωτήσεων του Patton (1990, όπ. αναφ. στο Wallen & Fraenkel, 200, σ.445) στον οδηγό συνέντευξης συμπεριλήφθηκαν *δημογραφικές* ερωτήσεις για την καταγραφή των δημογραφικών στοιχείων και του επαγγελματικού προφίλ των υποκειμένων της έρευνας, ερωτήσεις *γεγονότων*, που αφορούσαν στην περιγραφή γεγονότων και κυρίως ερωτήσεις *γνώμης* και ερωτήσεις *στάσεων – εμπειριών*, που στόχευαν στη διερεύνηση των απόψεων, των στάσεων και των εμπειριών των συμμετεχόντων αναφορικά με την εφαρμογή του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας, προκειμένου να επιτευχθεί όσο

το δυνατόν μεγαλύτερος βαθμός εγκυρότητας, δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στη μορφή, στο ύφος και στον τρόπο διατύπωσης των ερωτήσεων. Καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε οι ερωτήσεις της συνέντευξης να συνδέονται με τα ερευνητικά ερωτήματα, να μην κατευθύνουν τις απαντήσεις των ερωτώμενων, να είναι σύντομες, σαφείς και εύκολες στην κατανόηση, απαλλαγμένες από ακαδημαϊκή γλώσσα (Kvale & Brinkmann, 2009, σ. 131), να μην περιέχουν ανακρίβειες και αμφιλεγόμενα σημεία και να μη βασίζονται σε υποθέσεις (Cohen et al., 2003, σ. 358). Επιπρόσθετα, βασική επιδίωξη ήταν οι ερωτήσεις «να προάγουν/προωθούν δυναμικά μια θετική αλληλεπίδραση μεταξύ του συνεντευκτή και των ερωτώμενων, να διατηρούν τη ροή της συνέντευξης και να προκαλούν τα υποκείμενα να μιλήσουν για τις εμπειρίες και τα συναισθήματά τους» (Kvale & Brinkmann, 2009, σ. 131). Οι ερωτήσεις ήταν κλιμακούμενες και οι λιγότερο απειλητικές ερωτήσεις τέθηκαν στην αρχή της συνέντευξης, ώστε να επιτρέψουν στους συμμετέχοντες να αισθανθούν άνετα (Cohen et al., 2003).

Κατά τη ροή των συνεντεύξεων, οι παρεμβάσεις της ερευνήτριας περιορίστηκαν στο ελάχιστο. Ακόμη και σε μεμονωμένες περιπτώσεις που οι συμμετέχοντες παρέκκλιναν από το θεματικό πλαίσιο του οδηγού συνέντευξης, απέφευγε να τους «επαναφέρει ευγενικά» (Cohen et al., 2003, σ. 361), κρίνοντας πως αυτό είναι προς το συμφέρον της έρευνας. Η ερευνήτρια επέλεξε να τηρήσει αυτή τη στάση, λόγω του διερευνητικού χαρακτήρα της έρευνας και της ερευνητικής αξίας των βιωματικών αφηγήσεων, ιδεών, συναισθημάτων και προσδοκιών των συμμετεχόντων ως δεδομένων.

Πρέπει επίσης να σημειωθεί, ότι πριν τη διενέργεια των συνεντεύξεων, είχαν προηγηθεί δύο πιλοτικές συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς, που διέθεταν παρόμοια χαρακτηριστικά με αυτά των συμμετεχόντων. Αποσκοπούσαν στον προσδιορισμό πιθανών δυσκολιών στην κατανόηση των ερωτήσεων, του ενδεικτικού απαιτούμενου χρόνου για τη διεξαγωγή της κάθε συνέντευξης, στον προσδιορισμό τυχόν προβλημάτων σχετικά με τη σειρά υποβολής των ερωτήσεων αλλά και αστάθμητων παραγόντων και εμποδίων.

Σε γενικές γραμμές, οι συνεντεύξεις με τα μέλη του διδακτικού προσωπικού του Δημοτικού Σχολείου Γ., που αποδέχτηκαν τη συμμετοχή τους, διεξήχθησαν ομαλά και απρόσκοπτα, μέσα σε ένα κλίμα οικειότητας, αμοιβαίας εμπιστοσύνης και οριοθετημένης ως προς το βαθμό φιλικότητας προς τον ερωτώμενο, καθώς οι Wiersma και Jurs (2005) επισημαίνουν ότι η προσέγγιση του ερευνητή θα πρέπει να

είναι φιλική, αλλά όχι στενά συντροφική. Εάν θέλει ο ερευνητής να εξασφαλίσει τη συλλογή αληθών και πλούσιου πληροφοριακού φορτίου δεδομένων, που να ικανοποιούν τον ευρύτερο ερευνητικό σχεδιασμό, πρέπει να δημιουργεί μια ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης, συνεργασίας και αμοιβαίου σεβασμού και να τιμά την ιδιωτικότητα των πληροφορητών (Wiersma & Jurs, 2005). Μια καλή επαφή δημιουργείται με την προσεκτική/ενεργητική ακρόαση, με έναν συνεντευκτή να δείχνει ενδιαφέρον, κατανόηση και σεβασμό στην αξιοπρέπεια και την ευημερία των συμμετεχόντων (Kvale & Brinkmann, 2009; BERA, 1992). Οι Kvale και Brinkmann (2009, σ. 271) υπογραμμίζουν ότι τόσο η ερευνητική συνέντευξη όσο η δημιουργία, εντός του πλαισίου της, μιας ατμόσφαιρας αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού είναι μια τέχνη, την οποία ο κάθε ερευνητής, που επιθυμεί να διεξάγει μια επαρκή ποιοτική έρευνα, πρέπει να κατέχει.

6.3.4.3. Άτυπες συνεντεύξεις

Καθ' όλη τη διάρκεια της δίμηνης παραμονής της στο ερευνητικό πεδίο, η ερευνήτρια συχνά άδραττε την ευκαιρία και εμπλεκόταν σε ευκαιριακές συνομιλίες ή άτυπες συνεντεύξεις με τα ενδιαφερόμενα μέρη-εταίρους του υπό μελέτη σχολικού οργανισμού. Πρόκειται για απρογραμμάτιστες, μη ηχογραφημένες συγκυριακές συνεντεύξεις, οι οποίες συγκαταλέγονται στα φυσικώς ενυπάρχοντα εμπειρικά υλικά (Perakyla, 2005, σ. 869). Οι ανεπίσημες αυτές συζητήσεις, στις οποίες η ερευνήτρια είτε συμμετείχε ενεργά είτε ήταν αυτήκοος μάρτυρας, λάμβαναν χώρα κυρίως την ώρα του διαλείμματος και στις «κενές» ώρες των εκπαιδευτικών.

Στόχος της ήταν η χρήση αυτών των συνομιλιών ως μέρος του ερευνητικού υλικού και γι' αυτό το λόγο συχνά έθετε ερωτήματα ή ζητούσε διευκρινίσεις για τα θέματα που αναπτύσσονταν. Η τακτική αυτή διασφάλιζε την ακρίβεια των δεδομένων. Πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι όσο διαρκούσαν οι συνομιλίες, κρατούσε νοερές σημειώσεις (mental notes) ορισμένων λέξεων-κλειδιών. Μετέπειτα, αυτές οι λέξεις-κλειδιά, ως άλλη σκανδάλη όπλου, ενεργοποιούσαν τη μνήμη της κατά την λεπτομερή καταγραφή των συνομιλιών, η οποία και πραγματοποιούνταν εντός 24 ωρών (Ribbins, 2007, σ. 211). Οι αναφορές από τις ανεπίσημες συνεντεύξεις εμπλούτισαν το σώμα των δεδομένων με πολύτιμες πληροφορίες και ενίσχυσαν την εγκυρότητα της μελέτης περίπτωσης.

6.3.4.4. Γραπτά τεκμήρια (*documentation*)

Έναν σαφή ρόλο στη διεξαγωγή μελετών περίπτωσης διαδραματίζουν και τα γραπτά τεκμήρια. Τα γραπτά τεκμήρια ή αλλιώς ντοκουμέντα αποτελούν πλευρές της κοινωνικής ζωής και είναι κοινωνικά προϊόντα, τα οποία εκφράζουν την επίσημη άποψη (Πηγιάκη, 1988, σ.135). Στην παρούσα μελέτη περίπτωσης πληροφοριακό υλικό αντλήθηκε από τα διοικητικά έγγραφα και τις εκθέσεις προόδου του προγράμματος αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας Γ. και αφορούσαν το χρονικό διάστημα από το Δεκέμβριο του 2010 έως και τον Ιούνιο του 2012.

Τα γραπτά αυτά τεκμήρια παρέχουν αξιόλογες πληροφορίες για το συγκεκριμένο και την κουλτούρα του σχολικού οργανισμού Γ. Η αξία τους έγκειται, σύμφωνα με τον Fitzgerald (2007, σ.280) στο γεγονός ότι προσφέρουν στον ερευνητή ένα φακό, προκειμένου αυτός να προχωρήσει σε ερμηνείες γεγονότων και να αποκτήσει επίγνωση της σχέσης μεταξύ του γραπτού και άγραφου, του ομιλούμενου και του πραγματικού, του δημόσιου και ιδιωτικού, του παρελθόντος και του παρόντος. Οι γραπτές αυτές πηγές είναι μια φωνή παρελθόντων γεγονότων και δραστηριοτήτων και παρέχουν στον ερευνητή ένα επίπεδο ενόρασης σε αυτά (Fitzgerald, 2007, σ. 280). Ανοίγουν ένα άλλο παράθυρο, προκειμένου εκείνος να διαβάσει ανάμεσα στις γραμμές του επίσημου λόγου και να τριγωνοποιήσει τις πληροφορίες μέσω συνεντεύξεων, παρατηρήσεων και ερωτηματολογίων (Fitzgerald, 2007, σ. 278).

6.3.4.5. Τριγωνισμός ή τριγωνοποίηση (*triangulation*)

Ο τριγωνισμός είναι μια πολύτιμη και ευρέως χρησιμοποιούμενη στρατηγική, προσδιορισμένη από τον Denzin (2005, σ. 291) ως «ο συνδυασμός των μεθοδολογιών στη μελέτη του ίδιου φαινομένου». Ο όρος τριγωνισμός προέρχεται από τη ναυσιπλοΐα και τη στρατιωτική στρατηγική, όπου χρησιμοποιούν πολλαπλές παραπομπές για να δείξουν την ακριβή θέση ενός αντικειμένου. Η μεθοδολογική αρχή του τριγωνισμού αναπτύχθηκε από τον Denzin στα πλαίσια μιας ευρύτερης προσπάθειας από μέρους των κριτικών ποιοτικών ερευνητών να αναπτύξουν ένα σύστημα επιβεβαίωσης του πρωτογενούς υλικού.

Με τη στρατηγική του τριγωνισμού εξασφαλίζεται η αξιοπιστία των πηγών, στοιχείων, πληροφοριών, τεκμηρίων και γενικότερα η εγκυρότητα των δεδομένων. Στην παρούσα μελέτη υιοθετήθηκε η τεχνική του τριγωνισμού ως προς τον άξονα των δεδομένων (*data triangulation*) (Denzin, 2005), που συνίσταται στη χρησιμοποίηση ποικίλων πηγών δεδομένων. Τα δεδομένα αντλήθηκαν από τις ημι-δομημένες

συνεντεύξεις, οι οποίες αποτέλεσαν και την κύρια πηγή του ερευνητικού υλικού, τη συμμετοχική παρατήρηση και τα γραπτά τεκμήρια. Τα δεδομένα που προέκυψαν από την καταγραφή των ανεπίσημων συνομιλιών χρησιμοποιήθηκαν συμπληρωματικά. Οι αναφορές από τις ανεπίσημες συνεντεύξεις εμπλούτισαν το σώμα των δεδομένων με πολύτιμες πληροφορίες και ενίσχυσαν την εγκυρότητα της μελέτης περίπτωσης, καθώς μπορούσαν να επιβεβαιώσουν ή να διαψεύσουν άλλες θέσεις ή ακόμη και να αποκαλύψουν αντιφάσεις.

Με τον τριγωνισμό δεδομένων, τα ενδεχόμενα προβλήματα εγκυρότητας μπορούν να διευθετηθούν, διότι ουσιαστικά οι πολλαπλές πηγές αποδεικτικών στοιχείων παρέχουν πολλαπλές μετρήσεις του ίδιου φαινομένου. Μια ανάλυση των μεθόδων μελέτης περίπτωσης έδειξε ότι εκείνες οι μελέτες περίπτωσης που χρησιμοποιούν πολλαπλές πηγές δεδομένων βαθμολογήθηκαν πιο υψηλά στη συνολική τους ποιότητα από εκείνες που βασίζονταν σε μονές πηγές πληροφόρησης (Yin, 1994, σ. 99).

Το πιο σημαντικό πλεονέκτημα είναι η ανάπτυξη συγκλινουσών ερευνητικών γραμμών (converging lines of inquiry). Μια μελέτη περίπτωσης μπορεί να είναι περισσότερο πειστική και ακριβής, εάν βασίζεται σε διαφορετικές πηγές πληροφόρησης (Yin, 1994, σ. 98). Στο σχήμα 3, που ακολουθεί, απεικονίζεται σχηματικά η σύγκλιση πολλαπλών πηγών αποδεικτικών στοιχείων της μελέτης περίπτωσης του Δημοτικού Σχολείου Γ.



Σχήμα 2: Μεθοδολογικό πλάνο σύγκλισης πολλαπλών πηγών αποδεικτικών στοιχείων (προσαρμοσμένο από το COSMOS Corporation, όπ. αναφ.στο Yin, 1994, σ. 100).

6.4. Αναστοχασμός και περιορισμοί της έρευνας

Θεωρείται σκόπιμο να αναφερθούν και κάποιοι σημαντικοί περιορισμοί της έρευνας, οι οποίοι θα πρέπει να ληφθούν υπόψη και στην ερμηνεία των ερευνητικών ευρημάτων. Αρχικά, αξίζει να σημειωθεί ότι η έρευνα κινδύνεψε να μην πραγματοποιηθεί βάσει του αρχικού της σχεδιασμού, καθότι ο Διευθυντής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού στον οποίο ανήκε το Δημοτικό Σχολείο Γ. έθεσε σοβαρά εμπόδια στη διεξαγωγή της. Παρά το γεγονός, ότι η ερευνήτρια κατέθεσε σε γραπτή της αίτηση το πλήρες ερευνητικό σχέδιο, με επιχειρήματα για την αναγκαιότητα και χρησιμότητα της έρευνας και παρείχε διαβεβαιώσεις για την απρόσκοπτη λειτουργία του σχολικού οργανισμού, ο Διευθυντής αρνήθηκε κατηγορηματικά να επιτρέψει την είσοδό της στο ερευνητικό πεδίο. Απαίτησε να προσκομίσει η ερευνήτρια την επίσημη έγκριση από το Τμήμα Ερευνών του Υπουργείου Παιδείας για τη διεξαγωγή της έρευνας, διαδικασία εξαιρετικά γραφειοκρατική και χρονοβόρα με μέσο όρο αναμονής για τη χορήγηση της έγκρισης τους επτά μήνες. Στην περίπτωση αυτή, ως καλύτερος τρόπος υπέρβασης του προβλήματος της άδειας εισόδου, αποδείχθηκε η ύπαρξη ενός φιλικού προσώπου σε καίρια θέση-κλειδί, που ανέλαβε και το ρόλο του προστάτη της έρευνας, όπως περιγράφεται πιο πάνω.

Ένας σημαντικός, επίσης, περιοριστικός παράγοντας είναι η «οικολογική μονομέρεια» (Πηγιάκη, 1988, σ.120), που διακρίνει την παρούσα μελέτη και ως ένα βαθμό αίρει την επιστημονική φερεγγυότητά της. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν μόνο οι απόψεις και οι εμπειρίες του εκπαιδευτικού προσωπικού του Δημοτικού Σχολείου Γ. για την πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας και όχι και άλλων εμπλεκόμενων μερών, δηλαδή των μαθητών και γονέων.

Ως προς την κατεύθυνση αυτή, συντέλεσε το γεγονός ότι στο Δημοτικό Σχολείο Γ. είχαν διενεργηθεί στο άμεσο παρελθόν και άλλου είδους έρευνες, με αποτέλεσμα αφενός μεν να έχει επέλθει μια κόπωση στα μέλη του σχολικού οργανισμού και αφετέρου ο διαθέσιμος χρόνος για τη συμμετοχή τους σε μια ακόμη έρευνα να είναι εξαιρετικά περιορισμένος. Για το λόγο αυτό η ερευνήτρια δεν επέκτεινε την έρευνα σε μαθητές και γονείς και περιορίστηκε σε άτυπες συνεντεύξεις μαζί τους, αντλώντας μικρό σε εύρος, αλλά πολύτιμο για την ενίσχυση των ερευνητικών ευρημάτων πληροφοριακό υλικό.

Η περιορισμένη σε διάρκεια, μόλις δύο μηνών, παραμονή της ερευνήτριας στο χώρο του σχολικού οργανισμού, δεν επέτρεψε τη βαθύτερη διείσδυση στη κουλτούρα των δρώντων προσώπων, με αποτέλεσμα την «απώλεια» σημαντικών πληροφοριών, που θα φώτιζαν και τις πιο σιωπηρές πτυχές του υπό μελέτη φαινομένου.

Επιπρόσθετα, οι χρονικοί περιορισμοί, που τέθηκαν εξ αρχής από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, αποδυνάμωσαν την ποσότητα και ποιότητα του υλικού των ημιδομημένων συνεντεύξεων, καθώς η προσυμφωνημένη δεκαπεντάλεπτη κατά μέσο όρο διάρκειά τους υπολείπονταν του ενδεικτικού χρόνου των τριάντα λεπτών, που αναφέρεται στη σχετική βιβλιογραφία (Robson (2007)).

Δυσκολίες, όμως, προέκυψαν και κατά την προσπέλαση και συλλογή των γραπτών τεκμηρίων, από το αρχαιακό υλικό του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, όταν η ερευνήτρια ζήτησε από το Διευθυντή του σχολείου να έχει πρόσβαση σε ντοκουμέντα που αφορούσαν την πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης στην εν λόγω σχολική μονάδα, όπως κείμενα πρακτικών, εκθέσεις προόδου κ.ά., η κύρια υπεύθυνη της ομάδας εργασίας του προγράμματος, που ήταν και αυτήκοος μάρτυρας της συνομιλίας τους, παρενέβη και απευθυνόμενη με έντονο τόνο στο Διευθυντή ζήτησε να μην επιτραπεί κάτι τέτοιο *«διότι είναι παράνομο και το υλικό αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του σχολείου»*. Ο Διευθυντής, θέλοντας να αποφύγει μια επικείμενη σύγκρουση μαζί της, αναδιπλώθηκε και δεν προχώρησε σε καμία ενέργεια. Την επόμενη ημέρα, πλησίασε ο ίδιος την ερευνήτρια και της παρέδωσε ένα μέρος αυτού του υλικού σε έντυπη μορφή. Επειδή ακριβώς τα γραπτά τεκμήρια της παρούσας μελέτης δεν είναι πλήρη, τα διακρίνει μια προκατειλημμένη επιλεκτικότητα, η οποία λειτουργεί ως περιορισμός της έρευνας.

Περιοριστική ήταν, επίσης, και η αναγκαστική συμμόρφωση της ερευνήτριας με τις αυστηρές οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας, που αφορούσαν στην απαγόρευση της φωτογράφισης και της βιντεοσκόπησης εντός του σχολικού χώρου, πηγές άντλησης πλούσιου πληροφοριακά ερευνητικού υλικού, που θα διευκόλυνε τη διεξαγωγή της μελέτης και θα ενίσχυε σημαντικά τη συνολική της ποιότητα..

Γενικότερα, βασικούς περιορισμούς της έρευνας αποτέλεσαν η ίδια η φύση της ποιοτικής ερευνητικής στρατηγικής που εφαρμόστηκε και οι αδυναμίες των μεθοδολογικών εργαλείων, που χρησιμοποιήθηκαν. Πιο συγκεκριμένα, η μονή μελέτη περίπτωσης (single case study) ως μεθοδολογική επιλογή δεν επιτρέπει συστηματική γενίκευση στον ευρύτερο πληθυσμό, διότι *«προσφέρει μια φτωχή βάση για γενίκευση»* (Stake 1995, όπ. αναφ. στο Basse, σ. 32), ούτε διεκδικεί την

οριστικότητα και την καθολικότητα, καθώς εστιάζει σε ένα γεωγραφικά μικρό εκπαιδευτικό περιβάλλον και οι γνώσεις που παράγει είναι προσωρινές και τοπικές. Ο σχεδιασμός μιας μονής μελέτης περίπτωσης, όπως εύστοχα παρατηρεί ο Yin (1994, σ. 53) είναι από μόνος του ευάλωτος, *«γιατί πρέπει να βάλει κανείς όλα τα αυγά σε ένα καλάθι»*.

Ο Λάζος (1998, σ. 98), παρατηρεί ότι ένας μεγάλος αριθμός των ποιοτικών ερευνών συμπεριλαμβανομένης και της μελέτης περίπτωσης, είναι υπερβολικά εξαρτημένες από την προσωπικότητα του ερευνητή, με αποτέλεσμα η μεθοδολογία να ανάγεται σε ταλέντο και τελικά σε επιφοιτησιακή μεθοδολογία.

Επιπρόσθετα, η κοινωνική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ συνεντευκτή και ερωτώμενου μπορεί να νοθεύσει το υλικό και να οδηγήσει στη διαστρέβλωση των παρεχόμενων πληροφοριών, οι οποίες είναι ευάλωτες στην ασύνειδη προκατάληψη του ερευνητή. Ο Robson (2007) διαπιστώνει ότι είναι γενικά δύσκολο να αποκλεισθούν οι μεροληψίες στις ποιοτικές μελέτες. Για το λόγο αυτό, οι εκθέσεις που κατά κανόνα προκύπτουν από τις ποιοτικές έρευνες συχνά χαρακτηρίζονται ως υποκειμενικές, προκατειλημμένες, μπρεσιονιστικές και ελλιπείς ως προς τις ακριβείς ποσοτικοποιημένες μετρήσεις.

6.5. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Η ανάλυση δεδομένων αποτελεί ένα ιδιαίτερα κρίσιμο στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας για την εγκυρότητα, την ποιότητα και το εύρος των ευρημάτων. Ταυτόχρονα, όμως συνιστά και μια επίπονη διαδικασία, την οποία περιγράφουν γλαφυρά οι Watling και James (2007, σ. 350), λέγοντας ότι *«η διαδικασία ανάλυσης δεδομένων είναι ισοδύναμη με αυτή της αλχημείας, την απατηλή διαδικασία με την οποία ελπίζεις ότι μπορείς να μετατρέψεις τα ακατέργαστα δεδομένα σε βώλους χρυσού»*.

Οι Kvale και Brinkmann (2009, σσ 177-178) διαπιστώνουν με τη σειρά τους ότι παρόλο που η ποιότητα της συνέντευξης αποτελεί αντικείμενο επιστημονικών προβληματισμών, η ποιότητα της μεταγραφής-απομαγνητοφώνησής της σπάνια αναφέρεται στη βιβλιογραφία της ποιοτικής έρευνας. Περιγράφουν τη μεταγραφή ως την εκτός πλαισίου/συγκείμενου, φτωχή απεικόνιση και απόδοση της ζωντανής συνεντευξιακής συζήτησης. Θεωρούν, όμως, ότι η μεταγραφή αποτελεί τη στερεή βάση των εμπειρικών δεδομένων μιας συνέντευξης. Πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη από τους ερευνητές, καθώς είναι η μετάφραση ενός αφηγηματικού τρόπου,

αυτού του προφορικού λόγου σε έναν άλλον αφηγηματικό τρόπο, το γραπτό λόγο. Η μεταγραφή δεν είναι μια απλή εργασία, αλλά μια ερμηνευτική διαδικασία, κατά την οποία οι διαφορές μεταξύ του προφορικού λόγου και των γραπτών κειμένων οδηγούν σε μια σειρά θεμάτων αρχών και πρακτικών. Οι Kvale και Brinkmann (2009, σ. 177) υπογραμμίζουν ότι *«η άγνοια του ερευνητή για ζητήματα μεταγραφής συνεντεύξεων, μετατρέπει το δρόμο του για την κόλαση σε λιθόστρωτο από αντίγραφα απομαγνητοφωνήσεων»*.

Στην παρούσα μελέτη, παρακάμφθηκε *«ο δρόμος για την κόλαση»*, καθώς σε πρώτη φάση πραγματοποιήθηκε η μεταγραφή των συνεντεύξεων σε γραπτό κείμενο, με τη βοήθεια ενός λογισμικού που φέρει την επωνυμία f4. Πρόκειται για ένα αξιόπιστο πρόγραμμα μεταγραφής συνομιλιών, του οποίου οι ρυθμίσεις μειώνουν σημαντικά το χρόνο που απαιτείται για τη μεταγραφή των συνεντεύξεων. Το πρόγραμμα αυτό επιτυγχάνει τη μεταφορά του προφορικού λόγου των συμμετεχόντων σε γραπτό κείμενο με τη βοήθεια του Αναλυτικό Συστήματος Μεταγραφής Συνομιλιών, του GAT², ενός γλωσσολογικού κώδικα των Selting et al. (1998), που καταγράφει τα μη λεκτικά σήματα μιας συνέντευξης, όπως για παράδειγμα τις παύσεις στη ροή του λόγου, το δισταγμό, το γέλιο κ.ά. (βλ. παράρτημα). Με τον τρόπο αυτό, παράγεται ένα γραπτό κείμενο, που δημιουργεί στον αναγνώστη την αυθεντική αίσθηση της συνέντευξης και τον βοηθά στην καλύτερη κατανόηση και ερμηνεία των προφορικών αποκρίσεων των συμμετεχόντων.

Το ηχογραφημένο υλικό των συνεντεύξεων είχε συνολική διάρκεια 2 ώρες και 6 λεπτά, ενώ η μεταγραφή-απομαγνητοφώνηση του υλικού συνέθεσε ένα γραπτό κείμενο 50 σελίδων και 16.788 λέξεων συνολικά. Στη συνέχεια για την επεξεργασία και ανάλυση του υλικού των συνεντεύξεων εφαρμόστηκε η ανάλυση ποιοτικών δεδομένων ή αλλιώς αυτό που οι Miles και Huberman (1994, όπ. αναφ. στο Rosbson, 2007, σ. 546) περιγράφουν ως *«κλασικό σύνολο αναλυτικών κινήσεων»*.

Αρχικά, το απομαγνητοφωνημένο συνεντευξιακό υλικό αναγνώστηκε εμβριθώς πολλαπλές φορές και στη συνέχεια κωδικοποιήθηκε. Ο κάθε κωδικός ήταν αντιπροσωπευτικός μιας μεγάλης ενότητας του κειμένου και εξέφραζε με συντομία την ερμηνεία που η ερευνήτρια έδινε στο συγκεκριμένο απόσπασμα. Πρέπει να σημειωθεί ότι ο κωδικός αναδύοταν μέσα από το κείμενο και δεν είχε οριστεί εκ των

² GAT (Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem) Αναλυτικό Σύστημα Απομαγνητοφώνησης-Μεταγραφής της Συνομιλίας

προτέρων. Ουσιαστικά, ολόκληρο το κείμενο της συνέντευξης συμπυκνώθηκε σε μια σειρά από αντιπροσωπευτικούς κωδικούς. Έπειτα αυτοί οι κωδικοί αντιπαραβλήθηκαν και συγκρίθηκαν μεταξύ τους για τον εντοπισμό όμοιων κωδικών με όμοια χαρακτηριστικά ή νοήματα. Αφού εντοπίστηκαν οι όμοιοι κωδικοί και σημειώθηκαν οι μεταξύ τους ομοιότητες, τοποθετήθηκαν μαζί, ώστε να σχηματιστεί αυτό που ονομάζεται θεματική ενότητα. Οι θεματικές ενότητες, αποτελούν συμπυκνωμένες ολιστικές περιγραφές και ερμηνείες. Είναι το τελικό απαύγασμα για το πώς βιώνουν, αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν οι συμμετέχοντες το υπό έρευνα φαινόμενο και αποτελούν το απόσταγμα, που προσφέρει τη βαθύτερη κατανόηση και επεξεργασμένη γνώση για αυτούς. Στο τελευταίο στάδιο της ανάλυσης έγινε η σύνδεση των θεματικών ενότητων με την ευρύτερη βιβλιογραφία και τις υφιστάμενες θεωρίες (Μαντζούκας, 2007). Υπήρξαν, όμως, και φορές που το πνεύμα του κειμένου απαιτούσε περισσότερο διαισθητική προσέγγιση.

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι κατά τη διαδικασία ανάλυσης του υλικού των συνεντεύξεων καταβλήθηκε συστηματική προσπάθεια τόσο για τη διατήρηση της αυθεντικής φωνής των συμμετεχόντων όσο και για την αποφυγή αυτού που οι Strauss και Corbin (όπ. αναφ. στο Μάγος, 2005, σ.145) αποκαλούν «κυματισμό της κόκκινης σημαίας, δηλαδή, την επιρροή που μπορεί να έχουν οι προκαταλήψεις, απόψεις και υποθέσεις του ερευνητή στην προσέγγιση του λόγου των υποκειμένων της έρευνας».

Για την ανάλυση του υλικού της συμμετοχικής παρατήρησης ακολουθήθηκε η παραπάνω διαδικασία, όπως ακριβώς περιγράφεται. Οι καταγραφές των άτυπων συνεντεύξεων ή συνομιλιών δεν εντάχθηκαν στη διαδικασία ποιοτικής ανάλυσης, αλλά χρησιμοποιήθηκαν συμπληρωματικά για να φωτίσουν πτυχές του υπό μελέτη φαινομένου και να ενισχύσουν την ποιότητα του ερευνητικού υλικού των ημιδομημένων συνεντεύξεων και της συμμετοχικής παρατήρησης. Όσον αφορά στα γραπτά τεκμήρια, αυτά προσεγγίστηκαν μέσω της κριτικής ανάγνωσης.

Γενικά, καθ' όλη την περίοδο της έρευνας, αναπτύχθηκε «ένας συστηματικός ενορατικός διάλογος με το πρωτογενές υλικό» (Πηγιάκη, 1988, σ.26) που αντλήθηκε από τις προαναφερόμενες πηγές, καθώς ο ερευνητής δεν πρέπει να παραμένει παθητικός συλλέκτης του ερευνητικού υλικού, αλλά να διεισδύει στο βαθύτερο νόημα αυτού.

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι η παρούσα έρευνα είναι αποσπασματική και δεν αποσκοπεί στη γενίκευση των δεδομένων και στη διατύπωση

θεωρητικών πορισμάτων, καθότι παράγει προσωρινές και τοπικές γνώσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

Ευρήματα

7.1. Αποτελέσματα από τη συμμετοχική παρατήρηση

7.1.1. Γενική περιγραφή της σχολικής μονάδας

Ο υπό μελέτη εκπαιδευτικός οργανισμός ήταν ένα δημόσιο, εξαθέσιο ολοήμερο δημοτικό σχολείο, που ανήκε γεωγραφικά σε μια οικονομικά στερημένη αγροτική περιοχή της Μακεδονίας. Το μαθητικό δυναμικό του αποτελούσαν 70 μαθητές και μαθήτριες, από τους οποίους οι 11 μετακινούνταν με μεταφορικό μέσο από όμορα χωριά, λόγω της συγχώνευσης και κατάργησης των τοπικών σχολικών μονάδων. Οι παλιννοστούντες – αλλοδαποί μαθητές αποτελούσαν το 12% της μαθητικής δύναμης και προέρχονταν από τη Γεωργία, τη Ρουμανία και την Αλβανία. Οι προερχόμενοι από ξένες χώρες μαθητές έφεραν ορισμένα από τα πολιτισμικά στοιχεία των χωρών προέλευσής τους και το σχολείο αντίστοιχα προσπαθούσε να τους ενσωματώσει στο περιβάλλον του, χωρίς να υποβαθμίζει τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους.

Οι μαθητές προέρχονταν στην πλειοψηφία τους από οικογένειες χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, αυτοαπασχολούμενων επαγγελματιών, εργατών, γεωργών, κτηνοτρόφων και οικοδόμων *«με μικρή οικονομική επιφάνεια, αλλά μεγάλη αξιοπρέπεια»*, όπως υπογράμμισε ο Διευθυντής του σχολείου.

Το Δημοτικό Σχολείο Γ. απασχολούσε συνολικά μαζί με το Διευθυντή 13 εκπαιδευτικούς, μόνιμους και αναπληρωτές στο πρωινό και ολοήμερο σχολείο. Οι τέσσερεις από αυτούς ήταν εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, Φυσικής Αγωγής, Μουσικής, Αγγλικής και Γερμανικής Γλώσσας. Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων δεν συμμετείχαν στο πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, λόγω της μη καθημερινής παρουσίας τους. Προσέρχονταν ορισμένες ημέρες της εβδομάδας, συμπληρώνοντας το υποχρεωτικό ωράριο τους, και συμμετέχοντας ελάχιστα στην οργανωτική ζωή του σχολείου.

Ως προς την ηλικία τους, τρεις εκπαιδευτικοί ήταν έως 35 ετών, οκτώ ήταν από 36 ως 50 ετών και δύο άνω των 50 χρόνων. Περίπου το ένα τρίτο των εκπαιδευτικών (5) υπηρετούσαν λιγότερο από 3 χρόνια στο Δημοτικό Σχολείο Γ. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, δέκα στον αριθμό είχαν διδακτική εμπειρία πάνω

από 10 έτη και οι υπόλοιποι τρεις από 4 έως 10 έτη. Η σχολική μονάδα διέθετε μία συμβασιούχο καθαρίστρια ως βοηθητικό προσωπικό, η οποία παράλληλα εκτελούσε και χρέη τραπεζοκόμου στο ολοήμερο τμήμα.

7.1.2. Ο χώρος του σχολείου

Το Δημοτικό Σχολείο Γ. ήταν ένα κτιριακό συγκρότημα, με ιδιαιτερότητα στη δόμησή του (βλ. παράρτημα 3). Ένα παλαιό κτίσμα, το οποίο χρονολογούταν από το 1934, αποτελούσε το κυρίως κτίριο του σχολείου. Στο πέρασμα των χρόνων έγιναν προσθήκες νέων προκατασκευασμένων κτιρίων και αιθουσών για την κάλυψη των αναγκών στέγασης του σχολείου, με δεσπόζον το κεντρικό κτίριο. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την ύπαρξη τεσσάρων μεμονωμένων κτιρίων, κτισμένων σε διαφορετικά επίπεδα, των «μπανγκαλόους», όπως συνήθιζε να τα αποκαλεί με χιουμοριστική διάθεση ο Διευθυντής του σχολείου, με συνολική επιφάνεια εσωτερικού χώρου 460 τ.μ., σε μία έκταση 8.000 τ.μ. Με το Δημοτικό Σχολείο συστεγαζόταν και το Νηπιαγωγείο της περιοχής, το οποίο και μετεγκαταστάθηκε, πριν από λίγους μήνες, λόγω της ολοσχερούς καταστροφής του από πυρκαγιά.

Η τεράστια αυλή ήταν περιφραγμένη με κάγκελα και είχε τρεις σιδερένιες εισόδους. Η κεντρική παρέμενε σε μόνιμη βάση κλειδωμένη και χρησιμοποιούνταν οι άλλες δύο βοηθητικές εισόδους. Ο αύλειος χώρος του σχολείου ήταν φροντισμένος, με αρκετά δέντρα και πράσινο, που απέπνεαν μια αίσθηση δροσιάς. Στη μια άκρη της αυλής βρίσκονταν οι βρύσες, οι οποίες ήταν εκτεθειμένες, χωρίς σκέπαστρο και στην άλλη άκρη οι τουαλέτες των μαθητών, που εξυπηρετούσαν και το διδακτικό προσωπικό του σχολείου. Για την προαγωγή του αθλητισμού, στον αύλειο χώρο υπήρχαν απαρχαιωμένες και κακοσυντηρημένες εγκαταστάσεις ποδοσφαίρου, πετοσφαίρισης, χειροσφαίρισης και καλαθοσφαίρισης με την ύπαρξη μονής μπασκέτας.

Μια φαρδιά, μαρμάρινη σκάλα με κακοτεχνίες οδηγούσε στο κεντρικό κτίριο, το οποίο στέγαζε το γραφείο των διδασκόντων και του διευθυντή, την αίθουσα της πρώτης τάξης και την τραπεζαρία του ολοήμερου σχολείου. Στον προθάλαμο του οικήματος υπήρχε μια μικρή κουζίνα, ένα ψυγείο και ένας φούρνος, που εξυπηρετούσαν τις ανάγκες του ολοήμερου τμήματος. Στον ίδιο χώρο φιλοξενούταν και η δανειστική βιβλιοθήκη του σχολείου, που διέθετε περιορισμένη συλλογή βιβλίων, φυλασσόμενη σε ξύλινη βιβλιοθήκη με γυάλινες προθήκες.

Ο Διευθυντής του σχολείου δεν διέθετε ξεχωριστό γραφείο, γεγονός που δυσχέραινε το διοικητικό έργο του, καθώς μοιραζόταν τον ίδιο χώρο με το λοιπό εκπαιδευτικό προσωπικό. Το γραφείο των διδασκόντων και του Διευθυντή ήταν μια μακρόστενη, ευρύχωρη και φωτεινή αίθουσα, με ψηλούς τοίχους και ψηλά καγκελόφραχτα παράθυρα. Οι κουρτίνες ήταν παλιομοδίτικες με σχέδια λαχούρ και δεμένες με πιάστρες στο πλάι. Το μονότονο ανοιχτό κίτρινο χρώμα των τοίχων μετριαζόταν από την ανάρτηση πινάκων ανακοινώσεων και ζωγραφικής φωτογραφιών τοπίων, εικόνων αγίων της ορθόδοξης εκκλησίας, άρθρων και φωτογραφιών του τύπου που αναφέρονταν στο Δημοτικό Σχολείο Γ., καθώς και τιμητικών διακρίσεων του σε μαθητικούς αγώνες. Το δάπεδο ήταν παλιό μωσαϊκό σε μέτρια κατάσταση.

Η διάταξη των γραφείων ήταν μια παραλλαγή του σχήματος πι, με δεσπόζον το γραφείο του Διευθυντή, το οποίο βρισκόταν τοποθετημένο στην κεφαλή της διάταξης. Είχε άμεση οπτική πρόσβαση στην πόρτα και το γύρω χώρο και ήταν εξοπλισμένο με συσκευές τεχνολογίας, όπως ηλεκτρονικό υπολογιστή, εκτυπωτή-σαρωτή και συσκευή τηλεφώνου-τηλεομοιοτυπίας (fax). Περιμετρικά στους τοίχους υπήρχαν ξύλινα ντουλάπια, που χρησιμοποιούνταν ως αποθηκευτικοί χώροι παιδαγωγικών υλικών. Σε μια πλευρά βρισκόταν τοποθετημένος ένας υφασμάτινος καναπές, που προοριζόταν κυρίως για το εξωτερικό κοινό. Σε μια γωνία του χώρου υπήρχε ένα φορητό έπιπλο τηλεόρασης και αναγνώστη ψηφιακού δίσκου (dvd player) για ποικίλες χρήσεις.

Η τραπεζαρία του ολοήμερου σχολείου ήταν μια μικρή σε χωρητικότητα αίθουσα, με ελλιπή φυσικό φωτισμό, που παρέπεμπε σε οικείο περιβάλλον σπιτιού. Ήταν βαμμένη σε ανοιχτό κίτρινο χρώμα και επιπλωμένη με τέσσερα τραπέζια, στρωμένα με χρωματιστά πλαστικά τραπεζομάντιλα και καθίσματα. Στο παράθυρο κρέμονταν καρό κουρτίνες και τους τοίχους κοσμούσαν μια θαλασσογραφία του Βολανάκη, ένας πολιτικός χάρτης της Ελλάδας και μια εικόνα του Χριστού. Σε μια άκρη υπήρχε μια μικρή τηλεόραση και ένας αναγνώστης ψηφιακού δίσκου (dvd player) για εκπαιδευτική χρήση, διότι συχνά στο χώρο της τραπεζαρίας γίνονταν και προβολές.

Ο κτισμένος και διαμορφωμένος χώρος των αιθουσών διδασκαλίας παρουσίαζε μια ομοιομορφία και ακολουθούσε το ελληνικό λειτουργικό μοντέλο του σχολικού χώρου (Γερμανός, 2003). Οι αίθουσες είχαν σχήμα ορθογώνιου παραλληλεπίπεδου και τα δάπεδα τους ήταν παλιά μωσαϊκά με φθορές. Οι τοίχοι

χωρίζονταν χρωματικά σε δύο ζώνες. Η κατώτερη ζώνη ήταν χρώματος γαλάζιου και η ανώτερη ζώνη κίτρινου. Τα παράθυρα βρίσκονταν κατά μήκος της μεγάλης πλευράς της αίθουσας, αριστερά από τη διάταξη των θρανίων και εξασφάλιζαν φυσικό φωτισμό, ευνοϊκό για δεξιόχειρες μαθητές. Ήταν ψηλά, με μεταλλικά προστατευτικά πλέγματα και περιόριζαν σημαντικά την οπτική και λειτουργική επικοινωνία με την αυλή, προσδίδοντας στις αίθουσες έναν εσωστρεφή χαρακτήρα. Στα παράθυρα κρέμονταν κουρτίνες πυκνής ύφανσης σε έντονα χρώματα.

Τα θρανία και τα καθίσματα των μαθητών επαρκούσαν και βρίσκονταν σε καλή κατάσταση. Για τον εκπαιδευτικό της κάθε τάξης υπήρχε μια έδρα και ένα κάθισμα, που ήταν τοποθετημένα δίπλα από τον πίνακα. Αναφορικά με την ύπαρξη προσωπικού χώρου, δεν υπήρχαν ατομικά ντουλαπάκια για την τοποθέτηση και φύλαξη προσωπικών αντικειμένων των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Τα μόνα ορατά στοιχεία προσωπικού χώρου, που υπήρχαν στις αίθουσες διδασκαλίας ήταν τα συρτάρια των γραφείων των εκπαιδευτικών, το μεταλλικό πλέγμα κάτω από τα θρανία των μαθητών και οι κρεμάστρες ρούχων. Στην κάθε αίθουσα υπήρχε, επίσης, μια σιδερένια ντουλάπα, που χρησίμευε για την εναπόθεση και αποθήκευση των υλικών.

Τα θρανία ήταν διευθετημένα σε ομάδες των δύο ενωμένα, με προσανατολισμό προς τον πίνακα και τη θέση του εκπαιδευτικού. Ο κλασικός μαυροπίνακας είχε αντικατασταθεί από το λευκό πίνακα μαρκαδόρου και στο πάνω μέρος του κρεμόταν μια εικόνα της ορθόδοξης εκκλησίας. Οι τοίχοι των αιθουσών ήταν διακοσμημένοι με πίνακες ζωγραφικής, χάρτες, ομαδικά έργα των παιδιών και παιδαγωγικό υλικό, που είχαν κατασκευάσει οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Σε όλες τις αίθουσες ήταν αναρτημένοι στους τοίχους σε εμφανές σημείο και σε μεγάλα χαρτιά του μέτρου, οι κανόνες της τάξης, που είχε συνδιαμορφώσει, στα πλαίσια των δράσεων του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης, η ολομέλεια των μαθητών σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου.

Ως προς τους τεχνητούς περιβαλλοντικούς παράγοντες, όλες οι αίθουσες διδασκαλίας φωτίζονταν επαρκώς από μακριές λάμπες φθορίου οροφής και θερμαίνονταν με καλοριφέρ. Ο εξερισμός και η ακουστική των αιθουσών ήταν καλός. Όσον αφορά τις πρακτικές ασφαλείας, οι πόρτες ήταν ανοιγόμενες προς τα έξω, όπως προβλέπεται σε περίπτωση κινδύνου και σε όλα τα κτίρια υπήρχαν σημεία πυροσβεστικών φωλεών. Δεν είχε, όμως, προβλεφθεί η πρόσβαση ατόμων με κινητικά προβλήματα. Η έλλειψη κατάλληλης υποδομής και ράμπας καθιστούσε

αδύνατη την προσπέλαση του εσωτερικού σχολικού χώρου από τα ΑΜΕΑ. Ο χώρος των αιθουσών διδασκαλίας ήταν σε γενικές γραμμές καθαρός και καλοσυντηρημένος, με στοιχεία που συνέβαλαν στη δημιουργία μιας οικείας ατμόσφαιρας. Η τακτοποίηση του διαμορφωμένου περιβάλλοντος και η διάταξη των θρανίων υποδείκνυε τον *«ανθρωπιστικό ιδεολογικό έλεγχο»* (Lunenburg & Ornstein, 2008, όπ. αναφ. στο Μπατζιάκας, 2011) της οργανωσιακής δομής του Δημοτικού Σχολείου Γ., όπου τα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού μάθαιναν μέσω της συνεργατικής αλληλεπίδρασης και εμπειρίας.

Επιπρόσθετα, το σχολείο διέθετε ένα και μοναδικό εργαστήριο πληροφορικής, το οποίο ήταν εξοπλισμένο με τέσσερις παλαιούς σταθερούς υπολογιστές, χωρίς πρόσβαση στο διαδίκτυο, με ένα διαφανοσκόπιο και έναν προτζέκτορα. Ένας επιπλέον φορητός υπολογιστής βρισκόταν στο γραφείο του Διευθυντή και ήταν ο μόνος συνδεδεμένος με τον παγκόσμιο ιστό. Η πρόσβαση στη χρήση αυτών των τεχνολογιών ήταν, σύμφωνα με δήλωση του Διευθυντή *«δύσκολη και σπάνια αξιοποιήσιμη στο πλαίσιο της διδασκαλίας»*. Αντιθέτως, πολύ συχνή ήταν η χρήση του φορητού υπολογιστή από το προσωπικό του σχολείου για ενημερωτικούς, κυρίως, σκοπούς.

Όσον αφορά τα προβλήματα που αντιμετώπιζε το Δημοτικό σχολείο Γ. ήταν, όπως ανέφερε ο Διευθυντής, *«Ό,τι είδους προβλήματα αντιμετωπίζει κάθε περιφερειακό, επαρχιακό σχολείο αγροτικής περιοχής»*, οικονομικής κυρίως φύσης, λόγω ελλιπούς χρηματοδότησης, που προέκυψαν από την εφαρμογή του *«καλλικράτειου»* σχεδίου και την κατάργηση της Σχολικής Επιτροπής. Οι οικονομικοί πόροι ήταν ανεπαρκείς σε σχέση με τις ανάγκες της σχολικής μονάδας, παρά την ορθολογιστική διαχείριση αυτών. Απόρροια της ελλιπούς χρηματοδότησης ήταν, βάσει τόσο των αναφορών του Διευθυντή όσο και της παρατήρησης, η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής για την εισαγωγή Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως για παράδειγμα η χρήση διαδραστικών πινάκων, η έλλειψη εργαστηρίου φυσικών επιστημών, ενός ειδικά διαμορφωμένου χωριστού χώρου βιβλιοθήκης, η έλλειψη αποδυτηρίων, αλλά και η απουσία ενός επιστάτη-φύλακα, ως κύριου υπεύθυνου για τη φύλαξη και ασφάλεια του σχολικού κτιρίου. Η διεύθυνση του σχολείου είχε επικοινωνήσει τα προβλήματα στους αρμόδιους φορείς, και στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, οι οποίοι παρά την προθυμία που επέδειξαν, δεν προέβησαν σε ανάλογες ενέργειες, με αποτέλεσμα τα προβλήματα να διογκώνονται και να καθίστανται χρόνια.

7.1.2.1. *Bistrot da fumare avec aperitif*

Η ονοματοδοσία του *Bistrot da fumare avec aperitif* ήταν μια εμπνευσμένη απόδοση της κουζίνας -καπνιστηρίου στην ιταλική γλώσσα. και ο ανάδοχος της ένας νεαρός δάσκαλος. Πρόκειται για ένα μικρό δωμάτιο στο πίσω μέρος της αυλής του σχολείου, μακριά από τα αδιάκριτα βλέμματα γονέων και μαθητών. Ο χώρος λειτουργούσε ως μικρή κουζίνα-καπνιστήριο και ήταν εξοπλισμένος με νεροχύτη, πάγκο κουζίνας και ένα μικρό ψυγείο. Στη μία και μοναδική διαθέσιμη γωνιά του υπήρχε ένα τραπεζάκι με τρεις καρέκλες και στον τοίχο κρεμόταν ένα μεγάλο ρολόι και ένα μαύρο πινακάκι, όπου αναγραφόταν με κιμωλία σε καλλιγραφική γραφή η ονομασία του χώρου. Ο χώρος αυτός αποτελούσε σημείο συγκέντρωσης των καπνιζόντων και μη εκπαιδευτικών και των μελών της αντίστοιχης άτυπης ομάδας.

Στη σύνθεση της, η άτυπη ομάδα του *Bistrot da fumare avec aperitif* συμπεριελάμβανε μικρότερες διακριτές υποομάδες και τα μέλη της κάθε υποομάδας σχετίζονταν με τα άτομα των άλλων υποομάδων, ανταλλάσσοντας πληροφορίες και κρίσεις μεταξύ τους. Ο πυρήνας αυτός, σε καθημερινή βάση, κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, επικοινωνούσε τα γεγονότα του σχολείου στα υπόλοιπα μέλη, σχολίαζε, εκδήλωνε προτιμήσεις και ασκούσε κριτική, χωρίς όμως να δυσχεραίνει ή να υπονομεύει το έργο της διοίκησης του σχολείου.

Ο χώρος του *Bistrot da fumare avec aperitif* προσπελάστηκε από την ερευνήτρια την τρίτη εβδομάδα παραμονής της στη σχολική μονάδα, μετά από πρόσκληση μίας δασκάλας, που πρόσφερε γλυκίσματα για τα γενέθλια της κόρης της. Η πρόσκληση αυτή ήταν ουσιαστικά ένα τελετουργικό μύησης, η επίσημη αποδοχή της ερευνήτριας ως μέλος του σχολικού οργανισμού Γ. και της άτυπης ομάδας, γεγονός που διαφαίνεται και από τα λόγια της εκπαιδευτικού Σ. «Έλα να σε κεράσω για τα γενέθλια της κόρης μου. Ακολούθησέ με στο *Bistrot*. Δικιά μας είσαι τώρα».

Από εκείνη τη στιγμή και έπειτα, η ερευνήτρια αν και μη καπνίστρια, ήταν πάντα ευπρόσδεκτη στο *Bistrot*, όπου και έγινε αυτήκοος μάρτυρας ατέρμονων συζητήσεων ποικίλης θεματολογίας σε μια πιο ελεύθερη γλώσσα ακόμη και αργκό, χωρίς το φόβο της λογοκρισίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι κατά τη διάρκεια της δίμηνης παραμονής της στο χώρο του σχολείου, παρατήρησε ότι οι δύο δάσκαλοι που εργάζονταν και συνεργάζονταν στο ολόημερο τμήμα του σχολείου, απέφευγαν συστηματικά να επισκέπτονται την κουζίνα – καπνιστήριο και κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων προτιμούσαν να παραμένουν στο γραφείο των διδασκόντων ή να προετοιμάζουν την

ύλη τους για την επόμενη διδακτική ώρα. Φανατικοί αντικαπνιστές, αυτοαποκλειόμενοι ή ανεπιθύμητοι μήπως;

7.1.3. Διοίκηση της σχολικής μονάδας

Η διοίκηση της σχολικής μονάδας αποτελεί μια από τις σημαντικότερες λειτουργίες του σχολικού οργανισμού, διότι επηρεάζει καθοριστικά την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητά του και διαμορφώνει καθοριστικά τις πρακτικές και τη φιλοσοφία του (Σαΐτης, 2008).

Ο Διευθυντής του υπό μελέτη σχολικού οργανισμού, ευγενικός και συνάμα δυναμικός, διοικούσε τον εκπαιδευτικό οργανισμό την τελευταία πενταετία. Η συνολική διοικητική του εμπειρία αριθμούσε τα 10 έτη, καθότι διετέλεσε διευθυντής και υποδιευθυντής και σε άλλες σχολικές μονάδες. Ήταν 53 ετών, απόφοιτος της Παιδαγωγικής Ακαδημίας, είχε ολοκληρώσει με επιτυχία το Πρόγραμμα Επαγγελματικής και Ακαδημαϊκής Αναβάθμισης Πτυχίου και διέθετε μεγάλη διδακτική εμπειρία, τριάντα συνολικά ετών. Στα τυπικά προσόντα του περιλαμβάνονταν η πιστοποιημένη γνώση Α' επιπέδου στις Νέες Τεχνολογίες και η άριστη γνώση της αλβανικής γλώσσας, λόγω της αρβανίτικης καταγωγής του «*Είμαι Αρβανίτης και με τη γιαγιά μου, που με μεγάλωσε, μιλούσα μόνο αλβανικά*». Η γνώση αυτή διευκόλυνε σημαντικά την επικοινωνία του με τους αλλοδαπούς, αλβανόφωνους γονείς «*Ένα πράγμα δε χρειάζομαι. Μεταφραστή!*» Η δράση του Διευθυντή επεκτεινόταν και έξω από τα στενά πλαίσια του σχολικού χώρου και στο πρόσφατο παρελθόν είχε δραστηριοποιηθεί στην Τοπική Αυτοδιοίκηση ως αιρετός στο δημοτικό διαμέρισμα της περιοχής του σχολείου.

Ως Διευθυντής του Δημοτικού Σχολείου Γ. είχε υιοθετήσει το δημοκρατικό στιλ διοίκησης, όπως αυτό ορίζεται στη διοικητική σχάρα των Blake & Mouton (όπ. αναφ. στο Αθανασούλα-Ρέππα, 2008), καθώς ήταν δημοκρατικός, παρακινητικός και λύτης προβλημάτων που αναδύονταν στην καθημερινή πρακτική, επιδεικνύοντας υψηλό ενδιαφέρον τόσο για τους ανθρώπους όσο και για το αποτέλεσμα. Παράλληλα, διέθετε χαρακτηριστικά που αποτελούν γνωρίσματα ενός ηγέτη του μετασχηματιστικού κυρίως παραδείγματος, όπως αυτά περιγράφονται στη σχετική βιβλιογραφία (Μπουραντάς, 2005; Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Πιο συγκεκριμένα, μεταβίβαζε και διαμοίραζε αρμοδιότητες στα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού με σαφή τρόπο και διαχειριζόταν επιτυχώς τις συγκρούσεις στο εσωτερικό του. Προωθούσε την καινοτομία και ηγείτο της αλλαγής

«... Συμμετείχαμε σε κάτι εντελώς πρωτόγνωρο για τα δεδομένα ενός δημόσιου σχολείου... ήμουν ο επικεφαλής».

Είχε υψηλές προσδοκίες και όραμα για το μέλλον του εκπαιδευτικού οργανισμού, προσπαθώντας αυτό να το μεταλαμπαδεύσει στα υπόλοιπα μέλη του, ώστε να το αγκαλιάσουν και να το οικειοποιηθούν: *«Έχοντας στο νου μου σχολικές μονάδες του εξωτερικού, όπου λειτουργούν σχεδόν άψογα είτε αφορά μέσα στη σχολική τάξη είτε αφορά το σχολικό περιβάλλον και ακόμη και τα πόμολα των πορτών, έχεις κάποιιο όραμα. Όταν, όμως βρίσκεσαι στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, προσγειώνεσαι έτσι λιγάκι ανώμαλα, ναι! Αλλά θέλεις πάντα το κάτι παραπάνω και αυτό προσπαθείς να το μεταλαμπαδεύσεις στους συναδέλφους σου».*

Κινητοποιούσε, ενθάρρυνε, εμπύχωνε όλα τα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού και συνεργαζόταν μαζί τους τόσο για την εφαρμογή του προγράμματος αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας όσο και των λοιπών καινοτόμων δράσεων, που υλοποιούνταν παράλληλα: *«Μας παρότρυνε ο Διευθυντής», «Ο Διευθυντής ήταν ενθαρρυντικός και μας στήριζε πάρα πολύ».*

Ενέπνεε και μετέδιδε τον ενθουσιασμό, τη θέρμη και την αισιοδοξία του στο εκπαιδευτικό προσωπικό, καθώς *«...ήταν ένθερμος υποστηρικτής του προγράμματος αυτού και βοήθησε όλους με τη θέρμη του»* και προκαλούσε το κατεστημένο, ορθώνοντας το ανάστημά του *«... όταν είσαι σίγουρος για τον εαυτό σου, δεν φοβάσαι την αξιολόγηση, πας κόντρα στην εντολή της ΔΟΕ τότε, δηλαδή της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος να μην συμμετέχει κανένα σχολείο. Παρόλα αυτά, οι συνάδελφοι αψηφίσαμε αυτή την εντολή του συνδικαλιστικού μας οργάνου...Τον πρώτο καιρό ήμασταν δαχτυλοδεικτούμενοι».*

Εργαζόταν άοκνα και με αφοσίωση για την υλοποίηση του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης, όπως καταδεικνύεται από τις δηλώσεις των συνεργατών του *«Ο Διευθυντής τα δίνει όλα», «...ήταν και υποκινητής, ήταν και ο εργάτης αυτού του προγράμματος»* και είχε δημιουργήσει μια μεσαία γραμμή τριών άτυπων στελεχών στην οποία και στηριζόταν. Την υποστηρικτική αυτή γραμμή συγκροτούσαν οι δύο υπεύθυνες της ομάδας εργασίας του προγράμματος αυτοαξιολόγησης, που έφεραν και την ευθύνη για τη διεξαγωγή του και ένα δραστήριο μέλος αυτής.

Ο Διευθυντής έδινε ιδιαίτερη έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα και διέθετε συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες-δεξιότητες, που αποτελούν συνιστώσες της συναισθηματικής νοημοσύνης. Διακρινόταν για το επικοινωνιακό χάρισμα, κάτι που γινόταν άμεσα αντιληπτό από τα πρώτα λεπτά της γνωριμίας μαζί του.

Παράλληλα, είχε αυτοπεποιθήση, αλλά και επίγνωση των αδυναμιών της σχολικής μονάδας Γ., χωρίς να καταβάλλει προσπάθειες εξωραϊσμού της: *«Είμαστε μάγκες, είμαστε όμορφοι και δεν έχουμε να φοβηθούμε τίποτα. Δεν φοβόμαστε την αξιολόγηση. Δεν έχουμε να κρύψουμε τίποτα, ούτε να μακιγιαριστούμε. Αυτοί είμαστε κύριοι, αμακιγιαριστοι, με τις αδυναμίες μας, τις οποίες προσπαθούμε να βελτιώσουμε...»*.

Τέλος, συναισθανόταν τη διαφορετικότητα και υπεροχή του υπό μελέτη εκπαιδευτικού οργανισμού, δηλώνοντας: *«Δεν είμαστε ένα τυπικό σχολείο με δασκαλάκια»*.

7.1.4. Σχολική κουλτούρα και κλίμα – Διαπροσωπικές σχέσεις

Η διευθυντική συμπεριφορά, η οποία συνιστά αρχικό δείκτη κατανόησης της κουλτούρας και του κλίματος του σχολείου (Bulach et al, 2006, όπ. αναφ. στο Μπατζιάκας 2011), ενίσχυσε σημαντικά τη συνεργατική κουλτούρα του Δημοτικού Σχολείου Γ. Ο Διευθυντής είχε συμβάλει στη δημιουργία ενός συνεργατικού περιβάλλοντος, που ενθάρρυνε τη συμμετοχή, την αμοιβαία υποστήριξη και παροχή βοήθειας στην επίλυση προβλημάτων. *«Το κλίμα είναι πολύ θετικό και ο Διευθυντής δεν έχει κανένα πρόβλημα σε ό,τι και να προτείνεις, άσχετα με το αν θα γίνει αποδεκτό ή όχι πάντα έχεις την αίσθηση ότι μπορείς και να το αναφέρεις και να το ζητήσεις και να το διεκδικήσεις, ίσως. Γενικά, το κλίμα μπορώ να πω ότι είναι πολύ ενθαρρυντικό»*.

Επικρατούσε αυθόρμητη και εθελοντική εργασία και συνεργασία, χωρίς ανάγκη επιβολής εξωτερικού ελέγχου. Παρατηρούνταν ανταλλαγή ιδεών και παιδαγωγικών υλικών μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού και συλλογικός αναστοχασμός τους για το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο της σχολικής τους μονάδας.

7.1.4.1. Σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών

Μέσα σε αυτό το συνεργατικό περιβάλλον, οι διαπροσωπικές σχέσεις τόσο των εκπαιδευτικών μεταξύ τους όσο και με το Διευθυντή του σχολείου ήταν οικείες, φιλικές και σε ορισμένες περιπτώσεις πιο στενές, κυρίως μεταξύ των μελών που συνθέταν τον πυρήνα της ομάδας εργασίας για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και των μελών της άτυπης ομάδας του *Bistrot*. Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους, όταν απευθύνονταν στο Διευθυντή, δεν χρησιμοποιούσαν τον πληθυντικό ευγενείας και τον αποκαλούσαν με το όνομά του και όχι με την ιδιότητά του. Δεν έλειπαν και τα μεταξύ τους πειράγματα και αστεία, που αποτελούσαν βασικό

συστατικό της καθημερινής συναναστροφής τους και τους αποφόρτιζαν από την ένταση της διδακτικής πράξης.

Στις συζητήσεις τους, ασκούσαν κριτική για θέματα της επικαιρότητας, εστιάζοντας στα τεκταινόμενα της πολιτικής και οικονομικής σκηνής της χώρας. Συχνά, οι γυναίκες, κυρίως, εκπαιδευτικοί προσέφερναν εδέσματα και γλυκίσματα με αφορμή κάποια ονομαστική εορτή ή επιτυχία τόσο των ιδίων όσο και των μελών της οικογένειάς τους.

Παρατηρήθηκε, επίσης, ότι τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού του Δημοτικού Σχολείου Γ. κατέβαλαν προσπάθειες για τη διατήρηση του θετικού αυτού σχολικού κλίματος, επιδεικνύοντας ανοχή σε μη επιθυμητές συμπεριφορές και αυτορρυθμίζοντας τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις για την αποφυγή επικείμενης σύγκρουσης. Για παράδειγμα, μία εκπαιδευτικός, παρά την έντονη ενόχλησή της από τα λόγια κάποιου συναδέλφου της, περιορίστηκε στο να ανταπαντήσει *«Δεν θα δώσω άλλη έκταση στο γεγονός, γιατί δεν θέλω να χαλάσω το καλό κλίμα»*.

Επιπρόσθετα, το θετικό κλίμα του οργανισμού διευκόλυνε την προσαρμογή των νεοαφιχθέντων εκπαιδευτικών σε αυτόν και την ενσωμάτωσή τους στην ομάδα. Ο δάσκαλος Σ., που υπηρετούσε με απόσπαση στο Δημοτικό Σχολείο Γ., δήλωσε σε μια ευκαιριακή συζήτηση *«Νιώθω πολύ άνετα και ευχάριστα, σχεδόν σαν στο σπίτι μου, αν σκεφτείς ότι υπηρετώ πρώτη χρονιά σ' αυτό το σχολείο. Μακάρι να τοποθετηθώ και του χρόνου εδώ»*. Το ίδιο οικεία και άνετα αισθάνθηκε και η ερευνήτρια κατά την παραμονή της εκεί, καθώς τόσο ο Διευθυντής όσο και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αγκάλιασαν την ερευνητική της προσπάθεια και ανταποκριθήκαν με θέρμη στο κάλεσμά της.

7.1.4.2. Σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών-Μαθησιακή διαδικασία

Ανάλογη του θετικού, συνεργατικού σχολικού κλίματος ήταν και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών του Δημοτικού Σχολείου Γ. απέναντι στους μαθητές, η οποία διακρινόταν για τη θέρμη της, τη συναισθηματική εγγύτητα, την κατανόηση και την ευαισθησία προς το πρόσωπο του μαθητή. Ακόμη και σε περιπτώσεις ανάρμοστης ή βίαιης συμπεριφοράς των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν τόσο επικριτικοί ή τιμωρητικοί απέναντι στους «ενόχους», αλλά αναζητούσαν το αίτιο εκδήλωσης μιας τέτοιας συμπεριφοράς και βοηθούσαν το μαθητή να την ερμηνεύσει. *«...Ψάχνουμε να βρούμε το αίτιο πάντα, να το ερμηνεύουμε, δηλαδή, δεν ψάχναμε ενόχους μέσα από*

αυτό, μέσα από τους κανόνες συμπεριφοράς την παραβατικότητά τους ή το πώς θα διορθωθούν, ούτε δώσαμε πολλή μεγάλη σημασία στις συνέπειες, στην τιμωρία δηλαδή των παιδιών σε εισαγωγικά, όσο στην...να καταλάβουν, να αναπτύξουν με λίγα λόγια τη συναισθηματική νοημοσύνη τους, έτσι; Να ερμηνεύσουν και τη δική τους συμπεριφορά και να ερμηνεύσουν και τις συμπεριφορές των άλλων, γιατί μόνο σε τέτοια βάση μπορούν μετά να καλυτερεύσουν οι σχέσεις τους».

Οι εκπαιδευτικοί, συναισθανόμενοι την αποστολή τους, εστίαζαν στη σπουδαιότητα του ανθρώπου-μαθητή και στη δημιουργία κατάλληλης παιδαγωγικής ατμόσφαιρας, με στόχο την ικανοποίηση των μαθησιακών και άλλων ανάγκων του. Παράλληλα, στις σχολικές τάξεις του υπό μελέτη εκπαιδευτικού οργανισμού επικρατούσε κλίμα ενθάρρυνσης και υψηλών προσδοκιών αναφορικά με τις δυνατότητες μάθησης του έμψυχου υλικού της. Η φύση του προγράμματος ήταν μαθητοκεντρική και οι μαθητές μάθαιναν μέσω της συνεργατικής αλληλεπίδρασης. Ο χώρος των σχολικών τάξεων ήταν ένα εργαστήρι ζωής, μια κοινότητα μάθησης, όπου αμβλύνονταν οι όποιες κοινωνικοοικονομικές, πολιτιστικές ή άλλες διαφορές μεταξύ των μαθητών, καθώς οι εκπαιδευτικοί προσπαθούσαν να συμπεριφέρονται δίκαια και να τηρούν ίσες αποστάσεις από τους μαθητές.

7.1.4.3. Οι διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών

Από την περιορισμένη χρονικά καταγραφή των παρατηρήσεων της συμπεριφοράς των μαθητών, διαφάνηκε ότι οι μεταξύ τους σχέσεις ήταν σε γενικές γραμμές καλές, με εξαίρεση κάποιες μικροσυγκρούσεις που διευθετούνταν επιτόπια, χωρίς να χρειάζεται πάντα η παρέμβαση των εφημερευόντων εκπαιδευτικών. Παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές επεδίωκαν να εντάσσονται σε ομάδες ομοφύλων τους ή να σχηματίζουν ομάδες με κριτήριο το φύλο και να ασχολούνται με στερεοτυπικά του φύλου τους παιχνίδια, όπως για παράδειγμα τα αγόρια με το ποδόσφαιρο. Εξέλειπαν οι μικτές ομάδες. Στον αύλειο χώρο τα παιδιά ανέπτυσαν τόσο φιλικές όσο και ανταγωνιστικές σχέσεις. Δεν καταγράφηκαν, όμως, φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού ή αποκλεισμού, την περίοδο διενέργειας της έρευνας. Τα παιδιά έδειχναν χαρούμενα και ικανοποιημένα κατά την παραμονή τους στο χώρο του σχολείου.

7.1.4.4. Σχέση σχολείου και γονέων

Η συχνή επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς ήταν ένα ακόμα στοιχείο της συνεργατικής κουλτούρας του Δημοτικού Σχολείου Γ. Οι σχέσεις μεταξύ

εκπαιδευτικών και γονέων αξιολογήθηκαν και από τα δύο εμπλεκόμενα μέρη ως «άριστες». Το σχολείο εφάρμοζε την πολιτική της ελεύθερης εισόδου των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών του και όχι των αυστηρά προγραμματισμένων συναντήσεων με αυτούς, σε ώρες συνεργασίας. Οι γονείς αισθάνονταν ευπρόσδεκτοι στο σχολείο, αλλά και υπερήφανοι γι' αυτό *«Αν και χωριό, έχουμε να λέμε τα καλύτερα για το σχολείο μας. Όλοι τους είναι πολύ καλοί και η πόρτα είναι πάντα ανοιχτή»*.

Οι γονείς είχαν τη δυνατότητα ακόμη και σε καθημερινή βάση να συνομιλούν με το Διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης, να τους εκθέτουν τα όποια προβλήματα και ανησυχίες τους και να τα επιλύουν από κοινού, να ενημερώνονται για την πρόοδο των παιδιών τους στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος, αλλά και για τη στοχοθεσία και τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού οργανισμού. Επιπρόσθετα, οι γονείς συμμετείχαν ενεργά στα διάφορα καινοτόμα προγράμματα που εκπονούνταν στο σχολείο και όχι μόνο στο πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, προσφέροντας τη γνώση και τη βοήθειά τους, όπως για παράδειγμα το Πάσχα, που οι μητέρες ήρθαν μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας, έφτιαξαν Λαζαράκια και έβαψαν αυγά μαζί με τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς. Γενικά, ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων του Δημοτικού Σχολείου Γ. ήταν ενεργητικός και *«πάντα παρών σε κάθε κάλεσμα»*. Συνεργαζόταν με τον εκπαιδευτικό οργανισμό και του παρείχε το ανάλογο υποστηρικτικό πλαίσιο για την διοργάνωση, κυρίως, πολιτιστικών εκδηλώσεων και εκδρομών.

Πολύ καλή ήταν, επίσης, η σχέση του σχολείου με τους τοπικούς και άλλους εξωσχολικούς φορείς, όπως το Δήμο, το Τοπικό Συμβούλιο και τον Πολιτιστικό Σύλλογο, οι οποίοι αν και βρίσκονταν πάντα στη διάθεση του σχολείου και κατέβαλλαν φιλότιμες προσπάθειες, δεν είχαν πάντα τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, λόγω των οικονομικών δυσχερειών που αντιμετώπιζαν.

7.1.5. Η στάση του σχολείου απέναντι στην καινοτομία

Το Δημοτικό Σχολείο Γ. ήταν ένας εκπαιδευτικός οργανισμός με αξιολογημένη εμπειρία από καινοτόμες δράσεις, αν αναλογιστεί κανείς ότι την περίοδο διενέργειας της έρευνας στο σχολείο εκπονούνταν παράλληλα τα ακόλουθα προγράμματα: α) Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, β) Αγωγής Υγείας, γ) πρόγραμμα πολιτιστικού ενδιαφέροντος, και δ) φιλιαναγνωσίας. Πλούσια ήταν και η εθελοντική προσφορά της

σχολικής μονάδας, καθώς είχε συγκροτηθεί ένα Σώμα Εθελοντών από τους ίδιους τους μαθητές και τις μαθήτριες, που αναλάμβαναν δράσεις, όπως αυτές της καθαριότητας, της ανακύκλωσης, της συλλογής τροφίμων και φαρμάκων για τους Γιατρούς του Κόσμου κ.ά.

Το Δημοτικό Σχολείο Γ. διέθετε επίσης τον δικό του ιστότοπο, τον οποίο και φρόντιζε τακτικά να ενημερώνει για τις ποικίλες σχολικές δράσεις και δραστηριότητες που λάμβαναν χώρα είτε εντός είτε εκτός του σχολικού χώρου. Οι καινοτομίες αυτές διαχύθηκαν αρχικά στο σύνολο των τάξεων του Δημοτικού Σχολείου Γ. και έπειτα στην τοπική κοινωνία, με το άνοιγμα που επιχείρησε το σχολείο προς αυτή.

Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου Γ. επεδείκνυαν διάθεση και ζήλο για την εφαρμογή νέων ιδεών, που θα προήγαγαν την ποιότητα της μάθησης, με όλες τις πιθανές ευθύνες και τα ρίσκα, που αυτές συνεπάγονταν. Με τους εκπαιδευτικούς συνέπλεε και ο Διευθυντής του σχολείου, ο οποίος αγκάλιαζε τέτοιου είδους πρωτοβουλίες και αναλάμβανε το ρόλο του εμπνευστή και ενορχηστρωτή. Σε ένα τέτοιο συγκείμενο, όπου *«υπήρχε καλή κοπριά φύτρωσε και ο σπόρος της αξιολόγησης»*, όπως χαρακτηριστικά δήλωσε ο Διευθυντής. Ακολουθεί μια συνοπτική παρουσίαση του προγράμματος που εφάρμοσε το Δημοτικό Σχολείο Γ. με τίτλο *«Αλλάζουμε το κλίμα στο Σχολείο, Αλλάζουμε τη μάθηση»*

7.1.5.1 «Αλλάζουμε το κλίμα στο Σχολείο, Αλλάζουμε τη μάθηση»

Μετά από μια σειρά προπαρασκευαστικών τακτικών συνεδριάσεων για την εφαρμογή του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, συνήλθε η Ολομέλεια του Δημοτικού Σχολείου Γ. στις 10 Δεκεμβρίου του 2010 (βλ. παράρτημα 5, τεκμήριο 1) για να ψηφίσει τους δείκτες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και να συντάξει την Έκθεση Γενικής Εκτίμησης της Εικόνας του Σχολείου.

Στην Ολομέλεια συμμετείχαν, όπως προβλέπεται από τη συμμετοχική συνεργατική διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, 11 δάσκαλοι, μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού, 3 εκπρόσωποι από το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, η Σχολική Σύμβουλος της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής περιφέρειας και δύο ακόμη Σχολικοί Σύμβουλοι από άλλες περιφέρειες ως παρατηρητές, ενώ συντονιστής της συζήτησης ορίστηκε ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας.

Όπως προκύπτει από την *Έκθεση Γενικής Εκτίμησης της Εικόνας του Σχολείου* (βλ. παράρτημα 5, τεκμήριο 1), πέρα από τις ελλείψεις του σχολείου σε υλικοτεχνική

υποδομή και την ανεπάρκεια των οικονομικών πόρων, διαπιστώθηκε ότι η πρακτική αξιολόγησης των μαθητών καθώς και η ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών δεν αναδείκνυαν τις δεξιότητες και τυχόν κλίσεις των μαθητών, των οποίων η επίδοση και η πρόοδος δεν ήταν αρκετά ικανοποιητική.

Από τα αποτελέσματα της *Γενικής εκτίμησης της Εικόνας του Σχολείου* και της *Συστηματικής Διερεύνησης* επιλεγμένων τομέων διαπιστώθηκε ότι το παιδαγωγικό κλίμα στο Δημοτικό Σχολείο Γ. και οι σχέσεις των εκπαιδευτικών-μαθητών και των μαθητών μεταξύ τους παρουσίαζαν μια μέτρια εικόνα. Η Ολομέλεια του Δημοτικού Σχολείου Γ. επέλεξε να αλλάξει το σχολικό κλίμα και τις σχέσεις μεταξύ των παραγόντων, με στόχο τη βελτίωση της σχολικής κουλτούρας και του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Αποφασίστηκε ο επαναπροσδιορισμός των ρόλων, η αλλαγή της διδακτικής πράξης και η ανάπτυξη παιδαγωγικών στρατηγικών για τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος. Γι' αυτούς τους λόγους τιτλοφόρησαν το πρόγραμμά τους ως «*Αλλάζουμε το κλίμα στο Σχολείο, Αλλάζουμε τη μάθηση*». Στη συνέχεια προχώρησαν στη σύνταξη ενός Σχεδίου Δράσης (βλ. παράρτημα 5, τεκμήριο 3), στο οποίο και κατέγραψαν αναλυτικά όλες οι προαποφασισμένες δράσεις και παρεμβάσεις. Οι στόχοι των δράσεων αφορούσαν την :

1. ***Επιμόρφωση-ενημέρωση των εκπαιδευτικών του Δημοτικού Σχολείου Γ:*** α) σε θέματα επικοινωνίας και συνεργασίας με τους μαθητές, β) στην εφαρμογή ποικίλων μεθόδων και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών, γ) σε θέματα ανάπτυξης συνεργατικών σχέσεων με τους γονείς.
2. ***Επιμόρφωση γονέων σε θέματα διαπαιδαγώγησης των παιδιών***
3. ***Συναινετική διαμόρφωση πλαισίου ενδοσχολικής συμπεριφοράς των μαθητών,*** που προέβλεπε τη συνδιαμόρφωση κώδικα καλής συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον, μέσω ενός πλαισίου κανόνων, οι οποίοι θα κοινοποιούνταν στη σχολική κοινότητα με αναρτήσεις στους πίνακες ανακοινώσεων, σε κάθε αίθουσα, όπως και στον ιστότοπο του σχολείου. Βασική επιδίωξη ήταν να δεσμευτούν οι μαθητές για την τήρηση των κανόνων της τάξης και της αυλής, μέσω ενός παιδαγωγικού συμβολαίου. Ως επιπλέον δράσεις, οι μαθητές θα συμμετείχαν σε εκδηλώσεις πολιτιστικού και ψυχαγωγικού περιεχομένου, όπως και σε κοινωνικές εθελοντικές δράσεις, ενώ παράλληλα θα καταβάλλονταν προσπάθειες για την καλλιέργεια δεξιοτήτων τους στην ειρηνική διευθέτηση των συγκρουσιακών καταστάσεων.

Ως κριτήριο επιτυχίας τα μέλη της Ολομέλειας όρισαν το ποσοστό ενεργούς συμμετοχής των μαθητών στις σχολικές δραστηριότητες και το βαθμό αποδοχής και τήρησης του κώδικα καλής συμπεριφοράς. Ως εργαλεία παρακολούθησης και αξιολόγησης της πορείας των δράσεων επέλεξαν να χρησιμοποιήσουν, κυρίως, τις φόρμες-φύλλα παρατήρησης της συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη και των διδασκαλιών και τα ερωτηματολόγια για τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς. Σε όλες τις τάξεις αναρτήθηκαν οι κανόνες συμπεριφοράς μέσα και έξω από την τάξη (κανόνες τάξης και κανόνες αυλής). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί άρχισαν να εφαρμόζουν την περιγραφική αξιολόγηση (βλ. παράρτημα 5, τεκμήριο 5) των μαθητών και τη χρήση του portfolio.

Μετά από 16 μήνες εφαρμογής του προγράμματος, τον Απρίλιο του 2012 δόθηκαν ερωτηματολόγια στους μαθητές, προκειμένου να αξιολογήσουν την τήρηση των κανόνων και το κλίμα στο σχολείο. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι το 48% των μαθητών δήλωσε ότι οι κανόνες της τάξης τηρούνταν αρκετά. και το ίδιο σχεδόν ποσοστό 47% ανέφερε ότι οι κανόνες βοήθησαν τους μαθητές να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους. Ένα υψηλό ποσοστό των μαθητών, της τάξης του 66%, αισθανόταν ότι κλίμα στην τάξη είχε αλλάξει προς το καλύτερο, καθώς υπήρχε ησυχία στην αίθουσα, οι μαθητές κατανοούσαν καλύτερα το μάθημα, εκφράζονταν πιο ελεύθερα, είχε μειωθεί η σωματική και λεκτική βία και είχε βελτιωθεί και η σχέση τους με τον εκπαιδευτικό.

Δεν συνέβη όμως το ίδιο και με τους κανόνες της αυλής, όπου σύμφωνα με το 77% των μαθητών οι κανόνες παραβιάζονταν πολύ συχνά. Αυτό ενδεχομένως παρατηρήθηκε, διότι οι μαθητές στο διάλειμμα συνηθίζουν να δρουν εκτονωτικά, ενώ στην τάξη η κατάσταση είναι πιο ελεγχόμενη.

7.2. Αποτελέσματα από τη συνέντευξη

Στην παρούσα μελέτη, ο κύριος όγκος του ερευνητικού υλικού, όπως ήδη προαναφέρθηκε, αντλήθηκε από τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις με τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού του Δημοτικού Σχολείου Γ., οι οποίες αποτέλεσαν και την κύρια πηγή συλλογής δεδομένων.

7.2.1. Εμπειρία από καινοτόμα προγράμματα

Στην εισαγωγική ερώτηση, αν έχουν συμμετάσχει ξανά σε καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα, οι έξι από τους οκτώ εκπαιδευτικούς απάντησαν θετικά,

καταθέτοντας τις προσωπικές εμπειρίες τους από τη συμμετοχή σε τέτοιου είδους προγράμματα:

«Έχω κάνει και εγώ παλιότερα, και σαν δάσκαλος και αρχικά σαν διευθυντής και φυσικά τώρα με την (-) ξανά ιδιότητα του Διευθυντή, ωθώντας τους συναδέλφους να κάνουν τα καινοτόμα προγράμματα στο σχολείο μας». (Δντής)

«Ναι, ναι. Σε αρκετά, σε αρκετά. Πέρυσι συγκεκριμένα ήμουν στο ευρωπαϊκό πρόγραμμα στο Comenius. Ήμουν υπεύθυνος σχεδιασμού σε ένα σχολείο της [redacted] Φιλοξενήσαμε 15 χώρες, 22 σχολεία δημοτικά και κάναμε ένα πρόγραμμα σχετικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την πολιτιστική ιστορία της Ελλάδος». (Δ4)

«Ναι, αρκετές φορές. Από τα έντεκα χρόνια δηλαδή τα εννιά και σε προγράμματα περιβαλλοντικής και αγωγής υγείας σχεδόν κάθε χρόνο». (ΥΠ2)

7.2.2. Λόγοι συμμετοχής στο πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης

Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν τους προσωπικούς λόγους για τους οποίους ενεπλάκησαν στην πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Οι λόγοι που απαρίθμησαν παρουσίαζαν μια ποικιλομορφία και ήταν περισσότεροι από ένας. Από την ανάλυση των απαντήσεών τους διαμορφώθηκαν οι παρακάτω κατηγορίες, οι οποίες παρατίθενται σε φθίνουσα σειρά, με βάση τη συχνότητα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών. Οι λόγοι ή τα κίνητρα που τους ώθησαν να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα της αυτοαξιολόγησης ήταν:

Επαγγελματική υποχρέωση/καθήκον

Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί και ειδικότερα όσοι τοποθετήθηκαν στο Δημοτικό Σχολείο Γ. τη δεύτερη χρονιά της πιλοτικής εφαρμογής του προγράμματος αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας θεώρησαν τη συμμετοχή τους σε αυτό υποχρεωτική, αλλά όχι καταναγκαστική, στα πλαίσια που υπαγορεύει ο επαγγελματικός τους ρόλος, δηλώνοντας χαρακτηριστικά:

«Μια υποχρέωση, ας πούμε κατά κάποιο τρόπο. Υποχρέωση, όχι με την έννοια την καταναγκαστική, αλλά αφού μπορούσε να γίνει, γιατί να μη γίνει. Με αυτή την έννοια». (Δ2)

«... Εγώ βρήκα μία κατάσταση προϋπάρχουσα, η οποία προϋπήρχε από την προηγούμενη χρονιά. Εγώ ήρθα φέτος πρώτη χρονιά στο σχολείο και θεώρησα ότι έπρεπε να συμμετέχω και εγώ, εφόσον είναι πρόγραμμα που αφορά τη σχολική μονάδα. Δεν μπορούσα να κάνω διαφορετικά». (Δ5)

«... εγώ πήρα οργανική εδώ και είχε ήδη ψηφιστεί από τον Ιούνιο από τους συναδέλφους, οι οποίοι οι περισσότεροι έφυγαν αυτοί που ψήφισαν ώστε το σχολείο να μπει στο πρόγραμμα της αυτοαξιολόγησης, επομένως το είδα σαν κάτι που έπρεπε να γίνει...». (ΥΠ2)

«Μέσω του σχολείου. Εδώ οι συνάδελφοι είχανε μπει σ' αυτό το πρόγραμμα και εγώ από τη δικιά μου την πλευρά... ό,τι χρειαζόντουσαν και ό,τι μπορούσα να βοηθήσω, προσφέρθηκα για να βοηθήσω το όλο σχολείο». (Δ7)

Ο σεβασμός και η συμμόρφωση με τις αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων

Για ορισμένους εκπαιδευτικούς η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης δεν αποτέλεσε προσωπική τους επιλογή, αλλά απόρροια του σεβασμού στις δημοκρατικές διαδικασίες, όπως αυτής των ειλημμένων αποφάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων:

«Εγώ αναμίχθηκα όχι από δική μου πρωτοβουλία, ούτε επειδή θα το ήθελα, αλλά επειδή πάρθηκε η απόφαση από το σχολείο, στην πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, και γι' αυτό (-) Διαφορετικά, εγώ δεν θα ήθελα να συμμετάσχω». (Δ1)

«Ήταν σεβασμός στην απόφαση του συνόλου. Της πλειοψηφίας μάλλον. Ναι, της πλειοψηφίας.» (Δ9)

Το όφελος της σχολικής μονάδας

Τα οικονομικά και άλλα οφέλη που θα αποκόμιζε ο σχολικός οργανισμός από την πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας αναφέρθηκαν επίσης ως κίνητρα συμμετοχής των μελών του σε αυτό:

«...Εννοείται για το καλό του σχολείου, για το καλό της σχολικής μονάδας. Τα λόγια του διευθυντή μου ήταν αυτά ότι θα ωφεληθεί και χρηματικά και σε υποδομή και τα λοιπά η σχολική μονάδα». (Δ2)

«Γιατί πιστεύαμε ότι θα ωφεληθεί και το σχολείο, η σχολική κοινότητα γενικά...». (ΥΠ1)

Η ανάγκη για αυτοβελτίωση και αλλαγή των παιδαγωγικών πρακτικών

Για δύο από τους εκπαιδευτικούς πρόβαλλε έντονη, μεταξύ των άλλων, η ανάγκη για αυτοβελτίωση, για απόκτηση νέων διδακτικών εμπειριών *«..Εννοείται για δική μας μόρφωση, εμπειρία...» (Δ2)*, καθώς και για αλλαγή των παιδαγωγικών πρακτικών ρουτίνας *«...γιατί εγώ προσωπικά ήθελα, επειδή θεωρούσα ότι είχα λιμνάσει σαν εκπαιδευτικός και αυτό που λέμε συνέχεια ότι η δουλειά μας είναι μονότονη και λέμε τα ίδια και τα ίδια, ήθελα κάτι διαφορετικό. Δηλαδή να (---) να έχω και εγώ ένα διαφορετικό κίνητρο όσον αφορά τη δουλειά μου». (ΥΠ1)*

Το στοιχείο της πρόκλησης και του διαφορετικού

Ως επιπλέον κριτήριο/λόγος για τη συμμετοχή των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού στο πρόγραμμα της αυτοαξιολόγησης αναδύθηκε το στοιχείο της πρόκλησης και του διαφορετικού *«...ήταν κάτι διαφορετικό και ήταν μια πρόκληση για μένα» (ΥΠ2)*, *«...απλά ήταν κάτι το καινούριο για μένα και ... ήθελα να δω πως θα δουλέψει όλη αυτή η ιστορία». (ΥΠ1)*

Η παρότρυνση από τους συναδέλφους

Καταλυτικό ρόλο για την ενεργό εμπλοκή ενός νέου δασκάλου του Δημοτικού Σχολείου Γ., διαδραμάτισαν οι ίδιοι οι συνάδελφοί του εκπαιδευτικοί, που συμμετείχαν στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας από το πρώτο κιάλας έτος της πιλοτικής εφαρμογής της. Η επιχειρηματολογία που ανέπτυξαν για το αντικείμενο και τη στοχοθεσία του συγκεκριμένου προγράμματος μετακίνησε το νεαρό δάσκαλο από την αρχική του θέση και τον ενέπλεξε ενεργά σε αυτή την αυτοαξιολογική διαδικασία:

«Μολονότι ήμουν δύσπιστος στην αρχή με ό,τι έχει να κάνει με την αυτοαξιολόγηση, εν τούτοις οι συνάδελφοι, οι οποίοι ξεκίνησαν πέρυσι το συγκεκριμένο πρόγραμμα, αναφέροντας σε μένα και σε κάποιους άλλους

συναδέλφους, που είναι καινούριοι το αντικείμενο και τους στόχους, με έπεισαν να μπω στο πρόγραμμα...». (Δ4)

Το θετικό σχολικό κλίμα και οι επαγγελματικές αναζητήσεις

Ο Διευθυντής ανέφερε ως κύριες αιτίες της ενεργούς εμπλοκής του Δημοτικού Σχολείου Γ. στο πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης το θετικό κλίμα που επικρατούσε στον οργανισμό εκείνη τη σχολική χρονιά που κλήθηκαν οι σχολικές μονάδες να δηλώσουν συμμετοχή σε αυτό, καθώς και το ανήσυχο πνεύμα των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού του, που αναλωνόταν σε συζητήσεις και αναζητήσεις:

«Πιστεύω ότι υπήρχε ένα θετικό κλίμα όσον αφορά την αναζήτηση με τους συναδέλφους εκείνης της σχολικής χρονιάς. Δηλαδή, υπήρχαν συνάδελφοι, οι οποίοι είχαν εργαστεί στον ιδιωτικό τομέα, είχαν εργαστεί σε ιδιωτικά σχολεία και δεν τους αρκούσαν μόνο το ωρολόγιο πρόγραμμα και κανά προγραμματάκι Αγωγής Υγείας, εάν παίρναμε. Δηλαδή, γίνονταν ζητήσεις και αναζητήσεις, πριν παρθεί, πολύ πριν έρθει και η εγκύκλιος για την αυτοαξιολόγηση. Άρα, υπήρχε ένα θετικό κλίμα, το οποίο καλλιεργήθηκε όχι βέβαια από όλους τους συναδέλφους, αλλά σχεδόν από το σύνολο των συναδέλφων της τότε σχολικής χρονιάς. Δηλαδή, θέλω να πω ότι δεν ήταν μόνο ο δάσκαλος ο οποίος θα έρθει το πρωί, θα κάνει το μάθημά του, θα φύγει, θα ξαναέρθει, θα ξαναφύγει χωρίς, δηλαδή, κάτι το ιδιαίτερο. Έτσι ξεκινήσαμε».

7.2.3. Ο ρόλος των μελών της ομάδας στο πρόγραμμα

Όταν ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να περιγράψουν το ρόλο τους ως μέλη της ομάδας αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, οι περισσότεροι δήλωσαν με ειλικρίνεια ότι η συνεισφορά τους στην ομάδα και στη υλοποίηση του προγράμματος εν γένει ήταν πολύ μικρή, αμιγώς επικουρική συγκριτικά με την προσπάθεια που κατέβαλλαν οι κύριες υπεύθυνες της ομάδας και ο Διευθυντής, αναγνωρίζοντας με τον τρόπο αυτό την προσφορά τους:

«Νομίζω ότι ο δικός μας ο ρόλος, πέρα της κύριας υπεύθυνης και τους συναδέλφους, που το έχουν ξεκινήσει από πέρυσι είναι πολύ μικρότερος. Εμείς, θα μπορούσα να το πω, είμαστε καθαρά βοηθητικοί...Ακολουθούμε τις οδηγίες, τους κανόνες που έπρεπε να κάνουμε, τα ερωτηματολόγια, αυτά. Από κει και πέρα το μεγάλο κομμάτι το έχουν άλλοι...». (Δ5)

«...Οι δύο συναδέλφισσες αναλάβανε την πρωτοβουλία να γράμουνε, να συγκεντρώσουνε τα στοιχεία, το μεγαλύτερο μέρος της δουλειάς...εργάστηκαν οπωσδήποτε περισσότερο». (Δ1)

«Εγώ βέβαια θεωρώ τον εαυτό μου πάρα πολύ δεύτερο σε αυτή την περίπτωση...απλά είναι πολύ επικουρικός ο ρόλος μου. Τίποτα το κλειδί, ουσιαστικό σ' αυτή την ιστορία». (Δ7)

Ο ρόλος του Διευθυντή (από τη δική του σκοπιά)

Ο Διευθυντής του Δημοτικού Σχολείου Γ., περιγράφοντας το ρόλο που διαδραμάτισε στην εφαρμογή του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης, επικεντρώθηκε σε δύο διαστάσεις αυτού, στη συναισθηματική *«Ο ρόλος μου ήταν περισσότερο εμπυχωτικός»*, αλλά και στην οργανωσιακή διάσταση:

«Πιστεύω ότι συνέβαλα, δηλαδή, περισσότερο στα δύσκολα σημεία και στην οργάνωση, ναι, γιατί κακά τα ψέματα για να οργανωθεί ένας Σύλλογος Διδασκόντων ορίζει ο νόμος ότι υπάρχει ένα ποσοστό τα δύο-τρία πέμπτα που συγκαλείται, αλλά κυρίως η πρακτική να συγκαλείται ο Σύλλογος Διδασκόντων από το Διευθυντή και να συζητώνται τα διάφορα θέματα. Άρα, θα έλεγα ναι πως ο ρόλος μου ήταν περισσότερο οργανωτικός».

Ο ρόλος των υπευθύνων της ομάδας (από τη δική τους σκοπιά)

Επί κεφαλής και υπεύθυνες της ομάδας δράσης ήταν δύο δασκάλες, οι οποίες ήταν τοποθετημένες οργανικά στο Δημοτικό Σχολείο Γ. και περιέγραψαν το ρόλο τους λιτά και απέριττα, χωρίς διάθεση προβολής του έργου τους.

«Ήμουν αρχηγός μιας ομάδας, της μίας από τις δύο ομάδες που είχανε γίνει και (--) συντόνιζα και συμμετείχα πολύ ενεργά βέβαια στην ομάδα. Διάβαζα δηλαδή τις οδηγίες τις οποίες δινότανε, τις εξέθετα μετά, βγάζαμε αποτελέσματα, συμπεράσματα, τελικές εκθέσεις, τέτοια πράγματα». (ΥΠ1)

«Ναι, λοιπόν, ο ρόλος ήταν, ήμουν και είμαι υπεύθυνη, αρχικά ήταν δύο ομάδες, ήμουν υπεύθυνη της μιας ομάδας και τώρα πάλι είμαι υπεύθυνη μαζί με μία άλλη κυρία σε μία ομάδα που είχε γίνει. Ο ρόλος μας ήταν να καταγράφουμε όλα τα δεδομένα τα οποία μαζεύαμε, να κάνουμε ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων, να κάνουμε ανακοίνωση συμπερασμάτων, τα

ερωτηματολόγια να συντάσσουμε τα ερωτηματολόγια, να ενημερώνουμε τους υπόλοιπους συναδέλφους και γενικά να κινητοποιούμε την ομάδα και να συντονίζουμε όλη τη σχολική μονάδα πια». (ΥΠ2)

7.2.4. Προσδοκίες από την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ποικιλομορφία, αλλά και πόλωση των απαντήσεων που δόθηκαν από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς αναφορικά με τις προσδοκίες τους από την πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους είχαν υψηλές προσδοκίες από το πρόγραμμα και ότι μέχρι ενός σημείου αυτές συνδέονταν με τους λόγους και τα κίνητρα εμπλοκής τους σε αυτό. Πιο ειδικά, οι προσδοκίες τους σχετίζονταν με τις ακόλουθες προβληματικές:

α) Αλλαγή του σχολικού κλίματος και της κουλτούρας

Οι εκπαιδευτικοί προσδοκούσαν την αλλαγή του σχολικού κλίματος και της σχολικής κουλτούρας με έμφαση στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων τόσο μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, όσο και των εκπαιδευτικών μεταξύ τους.

«Να αλλάξουμε λίγο το κλίμα που επικρατεί». (ΥΠ2)

«Να βελτιωθούν οι σχέσεις μεταξύ δασκάλων μαθητών, και φυσικά του Συλλόγου. Οι δάσκαλοι μεταξύ μας». (Δ1)

«Να αλλάξει η σχολική κουλτούρα». (Δ5)

β) Όραμα για ένα αποτελεσματικό σχολείο

Το όραμα για ένα αποτελεσματικό σχολείο ήταν η κύρια προσδοκία του Διευθυντή της σχολικής μονάδας Γ., ο οποίος προσπαθούσε να το μοιραστεί και να το μεταλαμπαδεύσει στα υπόλοιπα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού. Ο Διευθυντής έθετε ψηλά τον πήχη, έχοντας ως μέτρο σύγκρισης τις σχολικές μονάδες χωρών του εξωτερικού.

«Οι προσδοκίες ενός δασκάλου ή ενός Διευθυντή μιας σχολικής μονάδος είναι τόσες πολλές ...Έχοντας στο νου μου σχολικές μονάδες του εξωτερικού, όπου λειτουργούν σχεδόν άψογα είτε αφορά μέσα στη σχολική τάξη είτε αφορά το σχολικό περιβάλλον και ακόμη και τα πόμολα των πορτών, έχεις κάποιο όραμα, όταν όμως βρίσκεσαι στην ελληνική σχολική πραγματικότητα προσγειώνεσαι

έτσι λιγάκι ανόμαλα, ναι, αλλά θέλεις πάντα το κάτι παραπάνω και αυτό προσπαθείς να το μεταλαμπαδεύσεις στους συναδέλφους σου». (Δ/ντής)

γ) Βελτίωση της μάθησης και της μαθητικής απόδοσης

Από την εφαρμογή του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης ορισμένοι εκπαιδευτικοί και μεταξύ αυτών και ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας προσδοκούσαν τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και των μαθητικών επιδόσεων.

«Να πετύχουμε το καλύτερο αποτέλεσμα στη μάθηση». (Δ10)

«Μία θετικότερη και αλματώδη άνοδο της απόδοσης όλων των μαθητών του σχολείου μας και ειδικότερα των μαθητών που έχουν χαμηλή απόδοση». (Δ9)

«Να αλλάξει η μάθηση προς το δημιουργικότερο με κυρίαρχη την κριτική και δημιουργική σκέψη». (Δ/ντής)

δ) Βελτίωση των παιδαγωγικών πρακτικών και της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Μια από τις κύριες προσδοκίες των συμμετεχόντων στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης εκπαιδευτικών ήταν η βελτίωση των παιδαγωγικών πρακτικών, η απόκτηση νέων διδακτικών εμπειριών και η αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας εν γένει.

«...Είχα τη προσδοκία ότι ίσως να προκύψει κάτι καινούριο, ότι θα μάθουμε κάτι που θα μας είναι χρήσιμο στην εκπαιδευτική διαδικασία και ίσως να μας βοηθήσει για να μάθουμε και εμείς κάποιες γνώσεις και πρακτικά μέσα στο μάθημα, κάτι να βελτιωθεί...». (Δ1)

«Να βοηθηθώ στις διδακτικές πρακτικές». (Δ1)

«Προσδοκούσα την ουσιαστική βελτίωση των συνθηκών και την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας...». (Δ2)

ε) Επαγγελματική ανάπτυξη και ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση

Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών αφορούσαν, επίσης, τόσο στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και την ενίσχυση του επιστημονικού τους προφίλ όσο και στην παρεχόμενη ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση στα πλαίσια του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης.

«...Να κινητοποιηθούμε, να γίνουμε έτσι περισσότερο επιστήμονες από ότι ήμασταν». (ΥΠ2)

« Να βελτιωθώ ως προς το εκπαιδευτικό μου έργο». (ΥΠ1)

«...Θέλαμε να είναι λίγο εμπλουτισμένο (ενν. το πρόγραμμα) με εξωτερικούς παράγοντες, πανεπιστημιακούς καθηγητές, ομιλίες...». (Δ2)

στ) Εκσυγχρονισμός και αναβάθμιση της οργανωσιακής δομής του σχολικού οργανισμού

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί ήλπιζαν ότι η συμμετοχή του Δημοτικού Σχολείου Γ. στο πρόγραμμα της σχολικής αυτοαξιολόγησης θα συντελούσε στον εκσυγχρονισμό, στη βελτίωση και την αναβάθμιση της οργανωσιακής δομής και λειτουργίας του.

«Να δώσουμε μια νέα πνοή, μια σύγχρονη πνοή στο σχολείο...» (ΥΠ2)

«Να αναβαθμιστεί στο σύνολό της η σχολική μονάδα» (ΥΠ1)

«Προσδοκούσα να υπάρξει οργανωτική βελτίωση». (Δ4)

Οι προσδοκίες όμως δεν ήταν το ίδιο υψηλές από το σύνολο των εκπαιδευτικών, καθώς καταγράφηκαν χαμηλές προσδοκίες ως προς την περιορισμένη χρονική διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος αυτοαξιολόγησης *«Δεν είχα υψηλές προσδοκίες, γιατί ήξερα ότι μέσα σε μικρό χρονικό διάστημα δεν μπορούν να υλοποιηθούν όλοι οι στόχοι που θέτεις από την αρχή, ιδίως ότι αφορά τη διαμόρφωση της επιθυμητής συμπεριφοράς» (Δ4)* έως και πλήρης απουσία αυτών *«Βασικά για μένα προσωπικά, δεν νομίζω ότι είχα καμιά ιδιαίτερη προσδοκία». (Δ7)*

7.2.5. Εκπλήρωση αρχικών προσδοκιών

Στην ερώτηση αν εκπληρώθηκαν οι αρχικές τους προσδοκίες αναφορικά με την υλοποίηση του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης, οι απόψεις των συμμετεχόντων διίσταντο. Οι οκτώ από τους δέκα συμμετέχοντες απάντησαν θετικά, αλλά συγκρατημένα, δηλώνοντας ότι οι αρχικές τους προσδοκίες εκπληρώθηκαν μέχρι ενός βαθμού, καθώς σημειώθηκαν κάποιες μικρές ορατές αλλαγές, όχι όμως και οι αναμενόμενες:

«Ως ένα βαθμό, όχι όλες...Έχει βελτιωθεί βέβαια το κλίμα και η κατάσταση και στη σχολική τάξη και στους κοινόχρηστους χώρους, μια που θέσαμε κανόνες, κάναμε διάφορες, έτσι το τραβήξαμε λίγο το θέμα, το απλώσαμε (-) Εντάξει. Έχουν επιτευχθεί κάποια πράγματα (--))». (Δ2)

«... Σε γενικές γραμμές υπήρξε αλλαγή. Δεν μπορούμε να το ακυρώσουμε ότι

δεν έγινε κάτι. Φυσικά και υπήρξε αλλαγή. Ίσως λιγότερη από την αναμενόμενη. Αν πάρουμε τα αποτελέσματα και τα δούμε ξεκάθαρα και αντικειμενικά, ίσως λιγότερη από ότι περιμέναμε». (Δ5)

«...Το πρόγραμμα δεν έχει ολοκληρωθεί ακόμη. Ωστόσο όσο πιο πολύ συμμετέχεις σε ένα τέτοιο πρόγραμμα έχεις και αποτυχίες, έχεις και επιτυχίες, ωστόσο πιστεύω ότι οι περισσότεροι στόχοι σ' αυτούς που δουλεύουμε έχουν εκπληρωθεί...». (ΥΠ2)

«Εντάξει, όχι στο 100%, δηλαδή θα 'ταν 'hm'hm ανέφικτο να περιμένουμε ότι θα αλλάξει το κλίμα στο σχολείο μέσα σε ένα εξάμηνο έτσι, εφτάμηνο άμα το δούμε συγκεντρωτικά...Αλλά για αυτό που κάναμε για αυτό το λίγο διάστημα ήταν ενθαρρυντικά τα αποτελέσματα». (ΥΠ1)

Σε αντίθεση με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους, δύο εκπαιδευτικοί βίωσαν τη ματαίωση των αρχικών προσωπικών προσδοκιών τους αναφορικά με την πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, δηλώνοντας χαρακτηριστικά:

«Είχαμε πολλές. Δυστυχώς, μάλλον, διαψεύστηκαν οι προσδοκίες, γιατί περιμέναμε άλλα πράγματα...». (Δ10)

«Δεν άλλαξε τίποτα. Δεν σημειώθηκε καμιά αλλαγή. Το αντίθετο. Έγιναν διαπιστώσεις και όχι βελτιώσεις. Η ομαδοσυνεργατική που εφαρμόστηκε αύξησε τη φασαρία και οι γονείς παραπονιούνται για τις ομάδες εργασίας». (Δ9)

7.2.6. Τι άλλαξε;

Σε όσους από τους ερωτώμενους δήλωσαν ότι οι αρχικές προσδοκίες τους για το πρόγραμμα μερικώς εκπληρώθηκαν, τους ζητήθηκε επιπρόσθετα να αναφερθούν στις αλλαγές που σημειώθηκαν και να εντοπίσουν τους στόχους που επιτεύχθηκαν. Από τις απαντήσεις τους προέκυψε ότι από την πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας υπήρξε:

α) Βελτίωση των παιδαγωγικών πρακτικών και του εκπαιδευτικού έργου

Από τις αναφορές των εκπαιδευτικών διαφαίνεται ότι βελτιώθηκαν έως ένα βαθμό οι διδακτικές μέθοδοι και οι παιδαγωγικές πρακτικές εν γένει που είχαν

υιοθετήσει οι εκπαιδευτικοί του Δημοτικού Σχολείου Γ., καθώς εισήγαν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και ενέπλεξαν τους μαθητές σε καινοτόμα προγράμματα που σχετίζονταν άμεσα με τα δικά τους ενδιαφέροντα. Αυτές οι αλλαγές είχαν ως αποτέλεσμα και τη βελτίωση του συντελούμενου εκπαιδευτικού έργου της υπό μελέτης σχολικής μονάδας.

«Αλλάξαμε και εμείς όσον αφορά σαν εκπαιδευτικοί...Εγώ το θεωρώ ότι βελτιώθηκε το εκπαιδευτικό έργο, χωρίς να έχουμε θεαματικά αποτελέσματα, απλά έγινε μια αρχή πάνω στην οποία θα πατήσουμε από δω και πέρα. Εγώ έτσι το αντιλήφθηκα». (ΥΠ1)

«Βελτιώθηκαν οι γνώσεις που έχουμε όσον αφορά στο τι αρέσει στα παιδιά, για να ξέρουμε τι μπορούμε να τους προσφέρουμε (-) Μάλλον με ποιο τρόπο μπορούμε να τους προσφέρουμε τη γνώση...Οι παιδαγωγικές πρακτικές βελτιώθηκαν μέχρι ένα σημείο». (Δ1)

«Λοιπόν, πρώτα από όλα άλλαξαν οι μέθοδοι. Είχαμε διαπιστώσει από τα ερωτηματολόγια ότι χρησιμοποιείται πολλή μετωπική διδασκαλία, ότι υπάρχει ένα δασκαλοκεντρικό σύστημα, αλλάξαμε, κάναμε ομαδοσυνεργατικές, μπήκαμε σε προγράμματα που περισσότερο ενδιέφεραν τα παιδιά και αγωγής υγείας και περιβαλλοντικής». (ΥΠ2)

β) Βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών

Επιπρόσθετα, η υλοποίηση του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας με τίτλο *«Αλλάζουμε το κλίμα στο Σχολείο, Αλλάζουμε τη μάθηση»* είχε ως αποτέλεσμα τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών και τη βελτίωση του σχολικού κλίματος γενικότερα. Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές έμαθαν να εντοπίζουν τη βίαιη συμπεριφορά και να την ερμηνεύουν, αναπτύσσοντας τη συναισθηματική νοημοσύνη τους και αναζητώντας σχέσεις αιτίου και αιτιατού στις εκδηλούμενες συμπεριφορές.

«..Περισσότερο βοηθήθηκαν οι μαθητές. Βελτιώθηκαν οι σχέσεις μεταξύ των παιδιών». (Δ1)

«... Ανοίχτηκαν τα παιδιά, μάθαν να εντοπίζουν τη βίαιη συμπεριφορά, όχι να την δείχνουν, να ψάχνουμε να βρούμε το αίτιο πάντα έτσι, να το ερμηνεύουμε,

δηλαδή δεν ψάχναμε ενόχους μέσα από αυτό, μέσα από τους κανόνες συμπεριφοράς την παραβατικότητά τους ή το πώς θα διορθωθούν, ούτε δώσαμε πολλή μεγάλη σημασία στις συνέπειες, στην τιμωρία δηλαδή των παιδιών σε εισαγωγικά, όσο να καταλάβουν, να αναπτύξουν με λίγα λόγια τη συναισθηματική νοημοσύνη τους, έτσι; Να ερμηνεύσουν και τη δική τους συμπεριφορά και να ερμηνεύσουν και τις συμπεριφορές των άλλων, γιατί μόνο σε τέτοια βάση μπορούν μετά να καλυτερεύσουν οι σχέσεις τους». (ΥΠ1)

«Έχει βελτιωθεί βέβαια το κλίμα και η κατάσταση και στη σχολική τάξη και στους κοινόχρηστους χώρους, μια που θέσαμε κανόνες, κάναμε διάφορες, έτσι το τραβήξαμε λίγο το θέμα, το απλώσαμε (-) Εντάξει. Έχουν επιτευχθεί κάποια πράγματα (--)). (Δ2)

γ) Βελτίωση της επικοινωνίας και της σχέσης εκπαιδευτικών - μαθητών

Από τις αναφορές των εκπαιδευτικών προκύπτει, επίσης, ότι βελτιώθηκε η επικοινωνία και η σχέση τους με τους μαθητές, μέσα από εκτενείς συζητήσεις και συμμετοχικές διαδικασίες θέσπισης κανόνων, όπου με ειλικρίνεια συζητώνται τόσο τα λάθη στη συμπεριφορά των μαθητών όσο και αυτά των εκπαιδευτικών.

«...Συζητάμε πιο πολύ με τα παιδιά, βγάλαμε τους κανόνες με τα παιδιά για το πώς λειτουργεί, πώς θέλουμε να είμαστε, πώς θέλουμε να είναι η τάξη, πώς θέλουμε να περνάμε εμείς καλά, βγάλαμε λοιπόν τους κανόνες και πάνω εκεί χτίσαμε τη σχέση μας μεταξύ μας δασκάλων και μαθητών και έχουμε μια ειλικρινή σχέση. Δηλαδή, κάνουμε λάθη και κάνουν τα παιδιά λάθη και τα συζητάμε». (ΥΠ2)

δ) Γονεϊκή εμπλοκή και βελτίωση των σχέσεων εκπαιδευτικών- γονέων

Μία από τις αλλαγές που σημειώθηκαν από την εφαρμογή της σχολικής αυτοαξιολόγησης ήταν η εμπλοκή των γονέων στο πρόγραμμα και η ενεργός συμμετοχή τους στις διάφορες δράσεις του σχολείου, γεγονός που συνετέλεσε στη βελτίωση των σχέσεών τους με τους εκπαιδευτικούς.

«Εμπλέξαμε το Σύλλογο Γονέων, κινητοποιήθηκε και ο Σύλλογος Γονέων, μπήκε και αυτός εντός εισαγωγικών στο παιχνίδι...». (ΥΠ2)

«Δηλαδή, θεωρώ ότι ήταν πολύ ουσιαστικό αυτό που έγινε στη σχέση μας με τα παιδιά και με τον κόσμο και με τους γονείς, γιατί ξέρεις πάντα τους έχουμε, τους έχουμε σε μία απόσταση ή μας έχουνε. Εγώ θεωρώ ότι ήρθαμε πιο κοντά με ουσιαστικές δράσεις αυτή τη φορά, έτσι; Χωρίς αυτοί να παρεμβαίνουν στο έργο μας και χωρίς εμείς να τους βγάζουμε έξω, Δηλαδή, και αυτοί το χαρήκανε. Κάπου εξισορρόπησαν τα πράγματα». (ΥΠ1)

ε) Μεγαλύτερη ενεργοποίηση και κινητικότητα του σχολικού οργανισμού

Σύμφωνα με την αναφορά μιας εκπαιδευτικού, ο σχολικός οργανισμός και τα μέλη του, εκπαιδευτικοί και μαθητές, εμφάνισαν, με την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, μια μεγαλύτερη κινητικότητα και εγρήγορση καθόλη τη διάρκεια του διδακτικού έτους.

«Εκείνο που βλέπω είναι μια μεγαλύτερη κινητικότητα όσον αφορά τους συναδέλφους και έχω την αίσθηση ότι έχει δοθεί αφορμή και για να ασχοληθούνε και οι συνάδελφοι και τα παιδιά με κάτι που τους κρατάει σε μια εγρήγορση όλη τη χρονιά». (Δ7)

7.2.7. Παράγοντες που διευκόλυναν τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης

Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί, όταν ερωτήθηκαν για τους παράγοντες και τις συνθήκες που διευκόλυναν την εφαρμογή του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης στον υπό μελέτη σχολικό οργανισμό, εστίασαν στον ανθρώπινο κυρίως παράγοντα και στο θετικό σχολικό συνεργατικό κλίμα, που επικρατούσε στο Δημοτικό Σχολείο Γ. Πιο συγκεκριμένα, ως σημαντικοί διευκολυντικοί παράγοντες αναδύθηκαν:

- **Ο Διευθυντής**

Στη συντριπτική τους πλειοψηφία οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στον εμπνευστικό, καθοδηγητικό, αλλά και οργανωτικό ρόλο του Διευθυντή που ενθάρρυνε, εμπύχωνε όλα τα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού και συνεργαζόταν μαζί τους για την υλοποίηση του προγράμματος αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, μέσα στο υποστηρικτικό πλαίσιο που τους παρείχε.

«Ο κύριος παράγοντας σαφώς ήταν ο διευθυντής, ο οποίος και τράβηξε πάρα πολύ μεγάλο, είχε πολύ μεγάλο μερίδιο σε αυτό, πέρα από το ότι ήταν και υποκινητής, ήταν και ο εργάτης αυτού του προγράμματος...Είχαμε τρομερή

ενθάρρυνση από το Διευθυντή». (ΥΠ1)

«...Ήταν ο ίδιος ο διευθυντής του σχολείου, ο οποίος ήταν ένθερμος υποστηρικτής του προγράμματος αυτού και βοήθησε και όλους εμάς, με τη θέρμη του και οι ίδιοι οι συνάδελφοι». (Δ4)

«Η μεγάλη καθοδήγηση από το Διευθυντή». (Δ5)

- **Η Σχολική Σύμβουλος**

Ιδιαίτερη μνεία από τους συμμετέχοντες έγινε και στο ρόλο της πρώην Σχολικής Συμβούλου, η οποία, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, υπήρξε ένθερμος υποστηρικτής του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης, *«Η Σύμβουλος, βεβαίως,, που είχαμε τότε η κα Β. που ήταν ένθερμος υποστηρικτής του προγράμματος...» (Δ/ντής), τους ενθάρρυνε «Είχαμε βέβαια τρομερή ενθάρρυνση και από τη Σύμβουλο ...» (ΥΠ1), τους παρείχε αμέριστη βοήθεια «Η Σύμβουλος πέρυσι μας βοήθησε πάρα πολύ! Ήταν ουσιαστική η βοήθειά της ...» (Δ1), «.. Μας βοήθησε πάρα πολύ, στάθηκε πάρα πολύ επικουρικά πέρυσι» και άρτια επιστημονική καθοδήγηση, κατά την υλοποίηση του προγράμματος, *«Η Σχολική Σύμβουλος, η οποία μας καθοδηγούσε ώστε να μη χάνουμε το δρόμο μας, γιατί δεν είμαστε ερευνητές, κακά τα ψέματα, οπότε κάποιες φορές πλατειάζαμε, κάποιες φορές χάναμε το δρόμο μας και πηγαίναμε αλλού. Μας οδηγούσε σωστά...» (ΥΠ2), «Η μεγάλη καθοδήγηση από την κυρία Σύμβουλο, φυσικά, η οποία ήταν στο πλευρό όλων μας όλο αυτό το χρονικό διάστημα, που τρέχει το πρόγραμμα (-)». (Δ5)**

- **Το θετικό συνεργατικό σχολικό κλίμα**

Το θετικό σχολικό κλίμα που επικρατούσε στο Δημοτικό Σχολείο Γ. αναφέρθηκε ως ένας από τους πλέον διευκολυντικούς, αλλά και εξισορροπιστικούς παράγοντες στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας:

«Υπάρχει ένα έτσι πολύ ευχάριστο κλίμα ανάμεσά μας και νομίζω ότι αυτό μας διευκολύνει. Και η ίδια η διαδικασία να είχε προβλήματα, επειδή μεταξύ μας συνεργαζόμαστε, νομίζω ότι τα καταφέραμε καλύτερα...Το κλίμα είναι πολύ θετικό, πολύ ενθαρρυντικό». (Δ7)

«Γενικά θετικό κλίμα υπήρχε, δεν υπήρχαν προβλήματα και φασαρίες». (Δ2)

«...Το γενικότερο κλίμα που επικρατούσε, το καλό κλίμα θα έλεγα, την περίοδο εκείνη, αλλά και σήμερα φαντάζομαι στη σχολική μας μονάδα». (Δ/ντής)

- **Οι εκπαιδευτικοί**

«Οι ίδιοι οι συνάδελφοι» (Δ4), «η προσωπικότητα και ο ζήλος των συναδέλφων» (Δ9), «η σύμπνοια των συναδέλφων» (Δ2), «η διάθεση από τους συναδέλφους και η καλή συνεργασία», (Δ5) «...η σωστή χημεία, ...η θετική αύρα, να παίρνουν θετικά τα πράγματα» (ΥΠ2), αναδύθηκαν ως παράγοντες που διευκόλυναν σημαντικά την εφαρμογή του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης.

- **Οι υπεύθυνες της ομάδας αυτοαξιολόγησης**

Σημαντική ήταν και η συνεισφορά των υπευθύνων της ομάδας αυτοαξιολόγησης, οι οποίες κατά κοινή ομολογία επωμίστηκαν τόσο την καθοδήγηση των υπολοίπων μελών της ομάδας *«Βασικά υπήρξε πολύ μεγάλη καθοδήγηση από τις βασικές υπεύθυνες του προγράμματος, οι οποίες έχουν μεγάλη εμπειρία, διότι αυτές το ξεκίνησαν, αυτές το σχεδίασαν, αυτές βγάζουν τα αποτελέσματα...» (Δ5)*, όσο και τον κύριο όγκο εργασίας σε όλες τις φάσεις διεξαγωγής του προγράμματος, *«...Πολύ σημαντικό πιστεύω ότι ήταν η κατεξοχήν η βοήθεια που κάνανε οι δύο συναδέλφισσες, οι οποίες αναλάβανε την (-) ας πούμε την πρωτοβουλία να γράψουνε, να συγκεντρώσουνε τα στοιχεία, το μεγαλύτερο μέρος της δουλειάς» (Δ1)*, *«...οι δύο επικεφαλής συνάδελφοι των ομάδων, που εργάστηκαν οπωσδήποτε περισσότερο, διευκόλυναν πάρα πολύ την κατάσταση...» (Δ2).*

- **Οι γονείς**

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών η θετική στάση των γονέων απέναντι στο πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, καθώς και η ενεργό εμπλοκή τους σε αυτό διευκόλυναν την εφαρμογή του στο Δημοτικό Σχολείο Γ. *«Και οι γονείς, φυσικά, συνεργάστηκαν. Βοηθητικοί καθαρά. Παράγοντες ήταν αυτοί», (Δ5), «Οι γονείς ήταν και αυτοί θετικοί, απάντησαν θετικά στην πρότασή μας για να ενταχθούν στο πρόγραμμα», (Δ4), «Και με τους γονείς δεν είχαμε πρόβλημα και στη συνάντηση την επιμορφωτική με μία ψυχολόγο υπήρχε πολλή μεγάλη ανταπόκριση...». (ΥΠ1)*

- **Οι μαθητές**

Όπως ανέφεραν οι ερωτώμενοι και οι ίδιοι οι μαθητές λειτούργησαν διευκολυντικά στην εφαρμογή του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης, καθώς «τα παιδιά και αυτά συμμετείχαν» (ΥΠ1) και «... το αγκάλιασαν από την αρχή. Τους άρεσε η διαδικασία αυτή, όταν καταρτιζαμε το παιδαγωγικό συμβόλαιο, όταν τους εξηγήσαμε τι θέλουμε να κάνουμε και τους άρεσε...». (Δ4)

7.2.8. Παράγοντες που δυσχέραναν τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης

Πολλοί ήταν οι παράγοντες που, κατά τη γνώμη των συμμετεχόντων, είτε δυσχέραναν είτε λειτούργησαν ανασταλτικά στην πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος αυτοαξιολόγησης στο σχολικό οργανισμό Γ. Πιο ειδικά αναφέρθηκαν:

- **Η έλλειψη οικονομικών πόρων και υλικοτεχνικής υποδομής**

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν φάνηκε επίσης ότι η πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης στο Δημοτικό Σχολείο Γ. προσέκρουσε στην έλλειψη οικονομικών πόρων και υλικοτεχνικής υποδομής:

«Πιστεύω ότι αν είχαμε οικονομικούς πόρους, αν μπορούσαμε να κάνουμε περισσότερες επιμορφώσεις και για μας τους εκπαιδευτικούς και για περισσότερα σεμινάρια για τους γονείς, έτσι; Η αν είχαμε λεφτά να κάνουμε κάποιες περαιτέρω δράσεις πάνω στα προγράμματα σαφώς τα αποτελέσματα θα ήταν καλύτερα και ίσως πιο ενδιαφέροντα για τα παιδιά και για τους γονείς». (ΥΠ1)

«Οι οικονομικοί πόροι, η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής ήταν ανασταλτικοί παράγοντες. Ίσως σε άλλες εποχές θα ήταν εφικτά περισσότερα πράγματα, ενώ τώρα μερικές φορές σκέφτεσαι κιόλας να συζητήσεις ή να ζητήσεις κάποια πράγματα, γιατί ξέρεις εκ των προτέρων ότι ίσως να δυσκολευτείς να τα πάρεις». (Δ7)

«Η φετινή χρονιά, νομίζω ότι ήταν μια δύσκολη χρονιά. Υπήρχαν ελλείψεις στο σχολείο σημαντικές ελλείψεις (-) Παρά τη θέληση, κανένας δεν το επιθυμούσε, κανένας δεν είναι υπαίτιος αυτού, αλλά θα μπορούσαμε να έχουμε πολλά περισσότερα μέσα». (Δ2)

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθούν και οι σχετικές δηλώσεις του Διευθυντή και μίας εκπαιδευτικού αναφορικά με την έλλειψη οικονομικών πόρων, την οποία θεωρούσαν υποδεέστερο ανασταλτικό παράγοντα και έμοιαζαν να την προσπερνούν, «*Βεβαίως ευχής έργον θα ήταν να είχαμε περισσότερα χρήματα, αλλά είμαστε συνηθισμένοι και στα λίγα, οπότε δεν μας κακοφάνηκε το ότι μας έλειψαν οι πόροι. Ότι έχουμε με αυτά πορευόμαστε*» (Δ/ντής), «*Τώρα, τα υπόλοιπα τα υλικοτεχνικά και τα χαρτικά και τα αυτά, ε εντάξει. Λίγο τα ξεπερνάμε αυτά με κάποιους τρόπους...*». (Δ5)

- **Οι χρονικές απαιτήσεις του προγράμματος**

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαφάνηκε ότι οι διευρυμένες χρονικά απαιτήσεις του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης, πέραν του θεσμοθετημένου/ επίσημου διδακτικού ωραρίου, προκάλεσαν τη δυσαρέσκεια και την αντίδραση ορισμένων μελών της ομάδας, δυσχεραίνοντας την όλη διαδικασία:

«Τον πρώτο χρόνο υπήρξαν αντιδράσεις ως προς το χρόνο που καθόμαστε, δηλαδή χρειάστηκε να κάτσουμε και πέραν τις δύο η ώρα και για κάποια επιμόρφωση, ή για κάποια διευκρίνιση...». (ΥΠ2)

«Ο χρόνος που έπρεπε κάποιες φορές να μένουμε επιπλέον στο σχολείο για να δουλέψουμε επάνω σε αυτό το πρόγραμμα...Σχολώντας ας πούμε, δεν μπορούσαμε να φύγουμε πάντα στην ώρα που έπρεπε, έπρεπε να μείνουμε και λίγο παραπάνω». (Δ1)

«Πολύ προσωπικός χρόνος. Απογεύματα, βράδια, ξενύχτια, Σαββατοκύριακα, έπρεπε η ομάδα να βρεθεί. ...Πολύ δύσκολο, πάρα πολύ δύσκολο. Στη δεδομένη έχουμε συναδέλφους που ζουν στο [redacted], που ζουν στη [redacted] κ.λπ. Για να βρεθούμε δηλαδή πραγματικά υπήρχε πρόβλημα. Τα ωράρια, γενικά, και στο σχολείο και μετά το πέρας των μαθημάτων, γιατί δεν μπορούνε να γίνουν την ώρα του μαθήματος, εεε, επίσης με προβλήματα, διότι άλλος έχει κενό τώρα, άλλος μετά». (Δ2)

- **Η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αυτοαξιολόγηση**

Ορισμένοι συμμετέχοντες ανέφεραν ως επιπρόσθετους αρνητικούς

παράγοντες για τη διεξαγωγή του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης τις εκφρασμένες με μορφή γκρίνιας, σχολίων και δικαιολογιών αντιδράσεις μελών της ομάδας, αναφορικά με τις απαιτήσεις του προγράμματος, «*Ίσως ήτανε 'hm'hm κάποια σχόλια που ακουστήκανε, κάποιες γκρίνιες (-)*» (Δ1), «*Τον πρώτο χρόνο υπήρξαν αντιδράσεις και αυτό το χρόνο που τελειώνει το πρόγραμμα. Δεν συμμετείχαν 'hm'hm στο μεγαλύτερο κομμάτι, "Έχω δουλειές", "Δεν ξέρω να χειρίζομαι υπολογιστή", διάφορες δικαιολογίες...*» (ΥΠ2), όπως επίσης τη γενικότερη αρνητική στάση αυτών σε οποιαδήποτε μορφή αυτοαξιολόγησης, «*...κάποιοι συνάδελφοι είναι γενικότερα αρνητικοί στην αυτοξιολόγηση*». (Δ4)

- ***Η δημοσιοϋπαλληλική νοοτροπία των εκπαιδευτικών***

Σύμφωνα με τη γνώμη του Διευθυντή και ενός ακόμη δασκάλου η δημοσιοϋπαλληλική νοοτροπία που χαρακτήριζε ορισμένα από τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού αποτέλεσε και το μεγαλύτερο σκόπελο στην πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα Γ. «*Ο μεγαλύτερος παράγοντας που δυσχέραινε την εφαρμογή του προγράμματος ήταν η αντίληψη που έχουμε ο κάθε ένας από εμάς ότι είμαστε οι δημόσιοι υπάλληλοι και ότι έχουμε να κάνουμε μόνο μία δουλειά. Δηλαδή, η νοοτροπία των συναδέλφων*» (Δ/ντής) «*..Γενικότερα πολλοί συνάδελφοι δεν θέλουν να εμπλέκονται σε τέτοιου είδους προγράμματα. Θέλουν απλώς να κάνουν έναν παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, έχουν τη λεγόμενη δημοσιοϋπαλληλική νοοτροπία και να φεύγουν από το σχολείο, δίχως να ασχολούνται με τίποτα άλλο*». (Δ4)

- ***Οι μετακινήσεις-μεταβολές του εκπαιδευτικού προσωπικού***

Ως ανασταλτικός παράγοντας στην υλοποίηση του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης αναφέρθηκαν και οι μεταβολές του διδακτικού προσωπικού του συγκεκριμένου σχολικού οργανισμού, καθώς παρά το γεγονός ότι το πρόγραμμα της αυτοαξιολόγησης ψηφίστηκε και ετέθη σε εφαρμογή από εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν στο Δημοτικό Σχολείο Γ. το σχολικό έτος 2011-12, δεν ολοκληρώθηκε από αυτούς, λόγω της μετακίνησής τους με απόσπαση ή μετάθεση σε άλλη σχολική μονάδα, «*Οι μετακινήσεις αυτές και οι μεταβολές του διδακτικού προσωπικού, σίγουρα είναι σκόπελος*» (Δ2), «*Είναι και οι μετακινήσεις αυτές, οι μεταβολές στο προσωπικό*». (Δ5)

- **Η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών**

Οι επικεφαλής της ομάδας εντόπισαν ως έναν από τους σημαντικότερους επιβαρυντικούς παράγοντες για την υλοποίηση του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης την έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, που είχε ως αποτέλεσμα τη μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών του ολοήμερου τμήματος στην όλη διαδικασία «*Το ολόημερο δεν συμμετείχε*» (Δ2) και την επιφόρτιση των υπευθύνων της ομάδας με πρόσθετη απαιτητική εργασία «*...Η έλλειψη συνεργασίας, ότι έπρεπε να πείσουμε εμείς ώστε να εργαστούν, πράγμα που δεν γινόταν τις πιο πολλές φορές και κάναμε τη δουλειά των άλλων επιπλέον...ενώ θα μπορούσαν να είναι πιο εύκολα τα πράγματα, μιας και είναι και μικρός ο σύλλογος*».

- **Η γραφειοκρατία**

Βάσει των απαντήσεων των συμμετεχόντων η γραφειοκρατική φύση του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης δυσχέρανε σημαντικά τη διεξαγωγή του, «*η γραφειοκρατία*» «*...η μεγάλη γραφειοκρατία, για πολύ γράψιμο μιλάμε, ήταν παράγοντας αρνητικός στην όλη διαδικασία*». (Δ2)

- **Ο ανθρώπινος παράγοντας και η διάθεση**

Διαφάνηκε επίσης ότι όσο ο ανθρώπινος παράγοντας και η ανάλογη διάθεση μπορούν να διευκολύνουν μια διαδικασία, όπως αυτή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, άλλο τόσο δύνανται και να τη δυσχεράνουν, «*Ο ανθρώπινος παράγοντας πάντα δυσχεραίνει (-). Τα ίδια τα παιδιά, εμείς, η διάθεση η δική μας, όλα δυσχεραίνουν αυτά...Παίζει ρόλο η διάθεση, έχουμε διάθεση να το κάνουμε κάτι; «Δεν δουλεύουν όλοι οι συνάδελφοι το ίδιο. Δεν έχουν την ίδια διάθεση να το κάνουν... Είναι πολλοί παράγοντες που μπορούν να δυσχεράνουν*». (Δ5)

- **Οι αστάθμητοι παράγοντες**

Μία δασκάλα αναφέρθηκε και σε αστάθμητους περιβαλλοντικούς παράγοντες, που δυσχέραναν και αυτοί με τη σειρά τους τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, καθώς «*Χάθηκε κάποιος χρόνος. Έπρεπε να δοθούν κάποια ερωτηματολόγια, να γίνουν κάποιες καταστάσεις συγκεντρωτικές, κάτι συμπεράσματα και ένα μήνα ήμαστε χωρίς φωτοτυπικό...Βλάβη πάνω στη βλάβη, αργούσε η εταιρία να έρθει να το διορθώσει, όποτε πήγαμε λίγο πίσω...είχαμε μια επιβράδυνση των πραγμάτων λόγω αστάθμητων παραγόντων, καιρικές συνθήκες, πέσαμε σε κάποια*

σεμινάρια λίγο έξω, σε μία ομιλία κάποιων πανεπιστημιακών που θα έρχονταν από έξω...». (Δ2)

- **Η έλλειψη εξωτερικής υποστήριξης - συμπεράστασης και επιμόρφωσης**

Ως ένας από τους παράγοντες που δυσχέραναν την υλοποίηση του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας αναφέρθηκε και η έλλειψη εξωτερικής συμπαράστασης και υποστήριξης με έμφαση στη μη παρεχόμενη δωρεάν επιμόρφωση.

«Δεν υπάρχουν συμπαρασάτες στην προσπάθεια αυτή. Πού είναι η επιμόρφωση; Ακόμη και ο επιμορφωτής ζητούσε 150 ευρώ για να έρθει να μας επιμορφώσει. Πού ακούστηκε αυτό;» (Δ9).

7.2.9. Τα δυνατά σημεία του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, προέκυψε ότι δυνατά σημεία του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης, που υλοποιούταν στη σχολική μονάδα Γ., θεωρούνταν τα ακόλουθα:

- Η δημιουργία οράματος για τον εκπαιδευτικό οργανισμό: *«Το δυνατό σημείο είναι ότι όταν ξεκίνησε το πρόγραμμα έδωσε το όραμα για αυτοβελτίωση της σχολικής μονάδας».* (Δ9)
- Η επιθυμία για αλλαγή: *«Τα δυνατά σημεία ήταν η επιθυμία μας να αλλάξουμε κάτι, να μετακινηθούμε από τη θέση μας και να αλλάξουμε κάτι στη σχολική μας μονάδα».* (Δ/ντής)
- Το άνοιγμα του σχολείου και η γονική εμπλοκή: *«... Ανοίγει και το σχολείο προς την τοπική κοινωνία, δηλαδή με τη συμμετοχή των γονιών και με τα προγράμματα Αγωγής Υγείας και Περιβαλλοντικής που κάνουμε, δηλαδή κάναμε το Πάσχα Λαζαράκια, ας πούμε. Ήρθαν οι μάνες βοήθησαν, βάψαν αυγά, δηλαδή, πλέον θεωρώ ότι ανοίγει το σχολείο, έτσι; Οπότε και οι γονείς συμμετέχουνε, αυτά».* (ΥΠ1)
- Η χρήση επιστημονικών ερευνητικών εργαλείων: *«Δυνατό σημείο ήταν τα ερωτηματολόγια, που βοήθησαν να βγάλουμε κάποια χρήσιμα συμπεράσματα (-) Πιστεύω ότι αυτό ήταν ένα από τα πιο χρήσιμα» (Δ1), «...ήταν η πρώτη φορά που ασχολούμασταν με έρευνα, δεν το είχαμε ξανακάνει, το μάθαμε, ήταν πολύ θετικό αυτό».* (ΥΠ1)

- Η αποκαλυπτική φύση της αυτοαξιολόγησης : *«Το δυνατό σημείο είναι ότι βγαίνουν πράγματα τα οποία δεν φανταζόμαστε ότι είναι λάθος ή τα αντιλαμβανόμαστε με διαφορετικό τρόπο, δηλαδή εισχωρήσαμε περισσότερο στον ψυχισμό των παιδιών με το συγκεκριμένο τομέα που επιλέξαμε...»*. (ΥΠ2)
- Το θετικό συνεργατικό κλίμα: *«Δυνατό σημείο ήταν το πολύ ευχάριστο κλίμα συνεργασίας ανάμεσα στους συναδέλφους»*. (Δ7)
- Ο εθελοντισμός των μαθητών: *«...Το δυνατό σημείο ήταν ότι πραγματικά η προθυμία των μαθητών ήταν μεγάλη. Δεν αντέδρασαν, δεν αρνήθηκαν τίποτε τα παιδιά, απεναντίας είχαμε έναν φοβερά μεγάλο εθελοντισμό, έτσι μια πολλή μεγάλη προσπάθεια για συμμετοχή..»*. (Δ2)
- Οι κύριοι συντελεστές του προγράμματος: *«Η παρουσία τριών συναδέλφων στο σχολείο και του διευθυντή, μολονότι δεν έχουν κάνει μεταπτυχιακά οι συνάδελφοι, δεν ξέρουν από έρευνα, εν τούτοις εργάστηκαν πολύ σκληρά και συνέβαλαν ουσιαστικά στην υλοποίηση του προγράμματος»*. (Δ4)

7.2.10. Τα τρωτά σημεία του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης

Από αυτή την προσπάθεια αποτίμησης του πιλοτικού προγράμματος αυτοαξιολόγησης, όπως αυτό διενεργήθηκε στη σχολική μονάδα Γ., αναδύθηκαν ως τρωτά σημεία και εν γένει αδυναμίες του προγράμματος τα παρακάτω:

- **Ο χρόνος**

Η πίεση του χρόνου ως απόρροια των χρονικών περιορισμών του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης, *«...η πίεση του χρόνου, δηλαδή, ότι έπρεπε να έχουμε ένα χρονοδιάγραμμα το οποίο εντάζει ήταν εδελικτο, το πηγαίναμε λίγο πάνω λίγο κάτω, αλλά μπορεί να ήθελε πάρα πολλά πράγματα μέχρι μια συγκεκριμένη ημερομηνία»* (ΥΠ2), η εξεύρεση ελεύθερου χρόνου για τις απαιτούμενες από το πρόγραμμα συναντήσεις μεταξύ των μελών της ομάδας, *«Θα χρειαστεί να δαπανήσεις περισσότερο από τον ελεύθερο χρόνο σου, πιθανόν και Σαββατοκύριακα, πιθανόν, εμείς εδώ εκμεταλλευτήκαμε για παράδειγμα όλες τις αργίες του έτους. Δηλαδή, 17 Νοέμβρη είχαμε συνεδρίαση, 27 Οκτωβρίου, 23 Δεκεμβρίου, Τριών Ιεραρχών, τις γνωστές μέρες (βλ. παράρτημα 5, τεκμήριο 6). Αυτές τις μέρες τις εκμεταλλευτήκαμε για τις συνεδριάσεις μας, άρα είναι και ο χρόνος ένα κομμάτι, το οποίο πρέπει να αντιμετωπίσουμε...»*(Δ/ντής), καθώς και η χρήση του ωφέλιμου διδακτικού χρόνου για τις ανάγκες του προγράμματος αυτοαξιολόγησης σε βάρος της μαθησιακής

διαδικασίας «...Πολλές φορές χάναμε και μαθήματα, δηλαδή, ώρες μαθημάτων, που θα έπρεπε να γίνουν κανονικά μέσα στην τάξη, έπρεπε να συγκεντρωνόμαστε να μιλάμε για το πρόγραμμα και τα παιδιά (-)» θεωρήθηκαν από τους ερωτώμενους ως κύριες αδυναμίες του προγράμματος.

- ***Η γραφειοκρατία***

Η γραφειοκρατία κάνει για ακόμη μια φορά την εμφάνισή της στις αναφορές των εκπαιδευτικών και αναδεικνύεται σε μείζον διαδικαστικό πρόβλημα του προγράμματος της σχολικής αυτοαξιολόγησης, που δύναται και να αποτρέψει έναν σχολικό οργανισμό από την εμπλοκή του στην αυτοαξιολογική διαδικασία.

«Το τρωτό της σημείο είναι η πολλή γραφειοκρατία». (ΥΠ1)

«Πολλή γραφειοκρατία, δηλαδή, πολλές φορές επαναλάβαμε τα ίδια πράγματα και τα στέλναμε και λέγαμε αυτό το έχουμε γράψει ξανά ξανά, αυτό το πράγμα και αυτό ήταν δύσκολο να γίνεται συνέχεια». (ΥΠ2)

«Είναι το γραφειοκρατικό κομμάτι που θα αποτρέψει μία σχολική μονάδα».
(Δ/ντής)

- ***Η βιασύνη κατά την υλοποίηση του προγράμματος***

Ως μια από τις κύριες αδυναμίες του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης καταγράφεται η βιασύνη κατά την υλοποίησή του, λόγω του περιορισμένου χρονικού διαστήματος εφαρμογής του.

«Η βιασύνη. Λόγω του ότι είναι και πιλοτικό βέβαια πρέπει να υλοποιηθούν κάποια πράγματα σε μικρό χρονικό διάστημα. Όταν μελετάς συμπεριφορές και θέλεις να αλλάξεις συμπεριφορές, αυτό πρέπει να γίνει μέσα σε βάθος χρόνου και όχι μέσα σε μισό χρόνο ή σε ένα χρόνο να μπορέσεις να πετύχεις πράγματα θα οποία γίνονται σε μεγάλο χρονικό διάστημα». (Δ4)

- ***Ο πιλοτικός - μη υποχρεωτικός χαρακτήρας του προγράμματος***

Ο προαιρετικός χαρακτήρας του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης, κατά την πιλοτική εφαρμογή του, αποτέλεσε την πρόφαση για την απομάκρυνση ορισμένων μελών της ομάδας από την όλη διαδικασία, με αποτέλεσμα οι κύριοι συντελεστές του προγράμματος να επωμιστούν το συνολικό φόρτο της εργασίας,: *«Δεν ξέρω, ίσως επειδή ήταν και πιλοτικό δεν το θεώρησαν υποχρεωτικό να συμμετέχουν με την έννοια*

ότι εντάσσεται μέσα στα πλαίσια της λειτουργίας του σχολείου, οπότε αποτραβήχτηκαν. Αυτό ήταν το μόνο που εμένα προσωπικά που με κούρασε και πάρα πολύ και όλοι κουραστήκαμε και η Σύμβουλος κουράστηκε, γιατί αλλιώς να συνεργάζονται δέκα μυαλά για να βγάλουν τα αποτελέσματα ή να κάνουν την έρευνα και αλλιώς να είναι τρεις άνθρωποι. Έχει πολλή μεγάλη διαφορά», (ΥΠ1).

- **Η έλλειψη ομαδικότητας και συνεργασίας**

Ως ένα από τα τρωτά σημεία της εφαρμογής του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, που φαίνεται να συνδέεται γραμμικά με τον μη υποχρεωτικό της χαρακτήρα, αναφέρθηκε η έλλειψη ομαδικού πνεύματος και συνεργασίας από την πλευρά ορισμένων εκπαιδευτικών του Δημοτικού Σχολείου Γ. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί εκδήλωσαν μια αντιφατική συμπεριφορά, καθώς ενώ ψήφισαν υπέρ του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης, δεν εργάστηκαν και δεν συνεργάστηκαν για την υλοποίησή του.

«Η αδυναμία ήταν η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, εγώ εκεί το εστιάζω περισσότερο, το ότι δεν υπήρχε ομαδικότητα στην ομάδα και διάθεση για συνεργασία, ακόμα και από αυτούς οι οποίοι το ψήφισαν το πρόγραμμα, το οποίο ήταν αντιφατικό, όντως και είδαμε άτομα τα οποία ήρθαν πρώτη φορά στο σχολείο και δούλεψαν πέραν του δέοντος το πρόγραμμα. Αλλά πιστεύω ότι η μεγάλη αδυναμία είναι αυτή» (ΥΠ1).

- **Η μη καθολικότητα και μονομέρεια της αυτοαξιολόγησης**

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την άποψη ενός εκπαιδευτικού στις αδυναμίες της αυτοαξιολόγησης συμπεριλαμβάνεται η μη καθολικότητα και η μονομέρεια, που τη διακρίνουν, καθώς δεν αξιολογεί όλους τους συντελεστές της μάθησης.

«Τα τρωτά της σημείο είναι ότι δεν αξιολογεί τους παράγοντες που οδηγούν στη μάθηση: 1) Σχολικούς Συμβούλους, 2) Επιμορφωτές, 3) Διευθυντές, 4) Εκπαιδευτικούς, 5) Υλική υποδομή, 6) Συλλόγους Γονέων, 7) Κοινωνία». (Δ9)

- **Η υποκριτική στάση και η αδιαφορία της ηγεσίας του ΥΠΑΔΜΘ**

Τέλος, η δήλωση ενός δασκάλου υποδεικνύει ως αδυναμία της σχολικής αυτοαξιολόγησης την αδιάφορη και υποκριτική στάση της ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (ΥΠΑΔΜΘ),

πρωταρχικό μέλημα της οποίας αποτελεί η σύμπλευσή της με την εκπαιδευτική πολιτική της Ευρώπης και όχι τα αποτελέσματα της αυτοαξιολογικής διαδικασίας.

«Το πρόβλημα με τα ελληνικά σχολεία είναι ότι το ανθρώπινο δυναμικό προσπαθεί για το καλύτερο, αλλά η ηγεσία του υπουργείου δεν ενδιαφέρεται καθόλου για τα αποτελέσματα, παρά μόνο για τα μάτια της Ευρώπης». (Δ10)

7.2.11. Χαρακτηρισμός της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης

Στην ερώτηση «πώς θα χαρακτηρίζατε τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας» οι συμμετέχοντες με βάση τις προσωπικές τους εμπειρίες της απέδωσαν ποικίλους χαρακτηρισμούς τόσο θετικούς όσο και αρνητικούς. Η διαδικασία αυτοαξιολόγησης χαρακτηρίστηκε ως:

- **Γραφειοκρατική**

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εστίασε στην έντονα γραφειοκρατική φύση του προγράμματος, χαρακτηρίζοντας την αυτοαξιολόγηση ως «γραφειοκρατική διαδικασία» (Δ2, ΥΠ2, Δ/ντής), *«Πολλή γραφειοκρατική. Τουλάχιστον τον πρώτο χρόνο ήταν αυτό και μόνο γραφειοκρατία. Φέτος κάναμε δράσεις και πάλι απαιτείται φοβερή γραφειοκρατία»* (ΥΠ1), *«...η βάση της είναι γραφειοκρατική. Έχει κάποια σημεία που πρέπει να τα διερευνήσεις για να το κάνεις αυτό χρειάζεται, η αλήθεια, μεγάλη λεπτομέρεια στο πώς θα απαντηθεί το κάθε θέμα και έχει μια γραφειοκρατική διαδικασία»* (Δ1), γεγονός *«..το οποίο κουράζει. Είναι επιπλέον δουλειά και δεν ξέρω τελικά κατά πόσο χρησιμεύει, ας πούμε. Δηλαδή, όταν βγάζεις δέκα φορές αποτελέσματα και ξανά αποτελέσματα για να καταλήξεις σε ένα αποτέλεσμα συνοπτικό δέκα γραμμών μέσα από δέκα σελίδες, είναι, εε, αυτό κουράζει. Δεν είναι ότι καλύτερο».* (ΥΠ1)

Ενδιαφέρουσα, όμως, είναι και η τοποθέτηση μιας εκπαιδευτικού η οποία αν και χαρακτήρισε τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης γραφειοκρατική, δεν της προσέδωσε αρνητική χροιά, καθώς διαφαίνεται ότι τη θεωρούσε ως αναγκαία προϋπόθεση για τη διεκπεραίωση του προγράμματος, *«Ως ένα βαθμό θα έλεγα ότι είναι και γραφειοκρατική, χωρίς απαραίτητα να είναι και αρνητική. Καμιά το γραφειοκρατική μπορεί να είναι και υπερβολικό, μπορεί να είναι και κυριολεκτικό. Δεν ξέρεις καμιά φορά. Αν όλα αυτά τα πράγματα δεν γίνοντε μέσα από κάποια χαρτιά, ας πούμε, δεν μπορείς να τα προωθήσεις. Έτσι δεν είναι; Πώς θα τα επικοινωνήσεις αλλού;»* (Δ7).

- **Χρονοβόρα και απαιτητική στο σχεδιασμό της**

Σχεδόν το σύνολο των ερωτώμενων χαρακτήρισε τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης εξαιρετικά χρονοβόρα, καθώς απαιτεί για παράδειγμα «πολύ προσωπικό χρόνο» (Δ1, Δ2), «Είναι χρονοβόρο» (ΥΠ2, Δ/ντής), «Θέλει πολύ χρόνο» (Δ5) και πολλή προσωπική εργασία στο σχεδιασμό της «...Αν θες να το κάνεις πραγματικά σωστά, έχει πάρα πολύ δουλειά» (ΥΠ1) «...έχει πάρα πάρα πολύ δουλειά στο σχεδιασμό. Όχι τόσο, όταν φτάνουμε πλέον στο κομμάτι της υλοποίησης, όπου κάνουμε τις δράσεις για να δούμε τα αποτελέσματα, όσο στο σχεδιασμό». (Δ5)

- **Περίπλοκη και σύνθετη**

Η διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας διαφάνηκε ότι μάλλον δυσκόλεψε δύο δασκάλους, καθώς «Δεν είναι απλή, δηλαδή, ότι ο καθένας μπορεί να τη προσεγγίσει με εύκολο τρόπο. Έχει μια δυσκολία» (Δ1), «Η διαδικασία είναι αρκετά περίπλοκη» (Δ5).

- **Ελλιπής**

Ένας εκπαιδευτικός εστίασε στην ελλειμματική, κατά τη γνώμη του, φύση του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης, καθότι «Η αυτοαξιολόγηση είναι μισή, είναι ελλιπής και δεν παρέχει ανατροφοδότηση» (Δ9)

- **Επιστημονικά επιπόλαιη**

Ένας νεαρός δάσκαλος και κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου, εξοικειωμένος με τη μεθοδολογία της έρευνας, απέδωσε στην όλη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, λόγω της ερευνητικής της φύσης, έναν ιδιαίτερο χαρακτηρισμό «Ήταν επιστημονική με λίγη επιπολαιότητα μέσα. Εγώ σας το λέω από τη δική μου πλευρά που έχω κάνει έρευνες μεταπτυχιακού επιπέδου και ξέρω πώς γίνεται μια έρευνα». (Δ4)

- **Ανιχνευτική**

Στην ερευνητική διάσταση της αυτοαξιολόγησης εστίασε και μία εκπαιδευτικός, χαρακτηρίζοντάς την «...ανιχνευτική, μαθαίνεις δηλαδή και γιατί όταν κάνεις κάτι για πρώτη φορά, θες να δεις που θα σε οδηγήσει, κάτι ψάχνεις, κάτι ανιχνεύεις. Θεωρώ ότι έστω και μόνο γι' αυτό αξίζει τον κόπο να το κάνεις». (Δ7)

- **Σοβαρός θεσμός**

Με τη δέουσα σοβαρότητα αντιμετώπισε την όλη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης ο Διευθυντής του Δημοτικού Σχολείου Γ., καθώς για τον ίδιο ήταν «...ένας θεσμός πάρα πολύ σοβαρός. Το να λες την αλήθεια, να αντιμετωπίσεις τα προβλήματά σου και να προσπαθείς να τα λύσεις μέσα από αυτό το πρόγραμμα, είναι κάτι πάρα πολύ καλό». Την ίδια άποψη εξέφρασαν και οι δύο υπεύθυνες της ομάδας αυτοαξιολόγησης, χαρακτηρίζοντάς την ως «μια πάρα πολύ καλή διαδικασία».

7.2.12. Προϋποθέσεις επιτυχίας του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης

Οι ερωτώμενοι αναφέρθηκαν και στις βασικές προϋποθέσεις που θα πρέπει να πληρούνται για την επιτυχή έκβαση ενός προγράμματος αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Αυτές, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, ήταν οι ακόλουθες:

- **Επιστημονική κατάρτιση-Ενδοσχολική επιμόρφωση**

Ως εχέγγυο επιτυχίας του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης θεωρήθηκε η επιστημονική κατάρτιση και η σωστή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα μεθοδολογίας της έρευνας, εφόσον πρόκειται για μια ερευνητική διαδικασία, που έχει τα χαρακτηριστικά μιας έρευνας-δράσης. Στο πλαίσιο αυτό, οι συμμετέχοντες με αναστοχαστική διάθεση εξέφρασαν τους προβληματισμούς και τις ανησυχίες τους για την ελλιπή κατάρτισή τους στη διεξαγωγή μιας επιστημονικής έρευνας, όπως αυτή που κλήθηκαν να διενεργήσουν κατά την πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας:

«Βασική προϋπόθεση η επιστημονική κατάρτιση και αν δεν υπάρχει αυτή τουλάχιστον η σφαιρική ενημέρωση των συναδέλφων σχετικά με την υλοποίηση ενός τέτοιου προγράμματος... Είναι μια επιστημονική μελέτη, οπότε πρέπει οι συνάδελφοι που δεν γνωρίζουν από επιστημονικές έρευνες να ενημερωθούν για αυτό το πράγμα. Κάποιες τουλάχιστον βασικές διαδικασίες. Δεν μιλάω για λεπτομέρειες». (Δ4)

«...Ενημέρωση θέλουμε. Εμάς μας είχαν υποσχεθεί αυτό, καλά πέρα από ότι θα έρθουνε εξωσχολικοί, πανεπιστημιακοί, διάφοροι σύμβουλοι από την Αθήνα, σεμινάρια θα γίνουν, από όλα αυτά δεν έχει γίνει τίποτα». (Δ2)

«...Δεν έχω τη σωστή κατάρτιση. Όσο και αν προσπαθούνε οι εκπαιδευτικοί και

ο κύριος Η. , που μας έκανε ο άνθρωπος, μπορώ να πω, ενημέρωση για όλα τα στοιχεία, δεν είναι το ίδιο με το να σε επιμορφώσει κάποιος ... Μας λείπει το βασικό κομμάτι. Πώς γίνεται αυτό, πώς φτιάχνεις ένα ερωτηματολόγιο, πώς αξιολογείς, τι είναι οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου και κλειστού τύπου; Γιατί πρέπει να υπάρχουν; Όλα αυτά είναι μέσα στο κομμάτι. Γιατί, τώρα του χρόνου, φαντάζομαι, θα διαλέξουμε κάποιο άλλο θέμα, θα ήθελα να συμμετέχω περισσότερο, αλλά αν δεν έχω επιμόρφωση πώς θα το κάνω;». (Δ5)

«Σωστή επιμόρφωση, πάνω από όλα. Αυτό νομίζω, είναι το α και το ω». (Δ1)

- **Μεντορική καθοδήγηση και βοήθεια**

Μία από τις πιο σημαντικές προϋποθέσεις επιτυχίας του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης είναι, σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων, τόσο η εξωτερική καθοδήγηση και βοήθεια από έναν μέντορα, όπως είναι η Σχολική Σύμβουλος *«Βασική προϋπόθεση είναι η βοήθεια (-) από κάποιο άτομο που έχει μεγάλη εμπειρία, όπως είναι η Σύμβουλος, ένα μέντορα, δηλαδή. Χωρίς μέντορα, χωρίς βοήθεια από κάποιο που γνωρίζει δεν μπορεί να βγει το πρόγραμμα αυτό με τίποτα»* (Δ1), *«...η καθοδήγηση του εκάστοτε Συμβούλου, ο οποίος θα πρέπει να είναι πάντα κοντά, γιατί έχει μια γνώση και μια εμπειρία πολύ περισσότερη, άρα μπορεί να μας δίνει τις σωστές κατευθύνσεις»* (Δ5) όσο και η εσωτερική καθοδήγηση από εκπαιδευτικούς του ίδιου του σχολικού οργανισμού, που εφαρμόζει το πρόγραμμα της αυτοαξιολόγησης, οι οποίοι έχουν κατανοήσει πλήρως τη δομή και τη λειτουργία του προγράμματος και είναι σε θέση να συντονίσουν και να κατευθύνουν και το λοιπό εκπαιδευτικό προσωπικό, *«...Να υπάρξουν άνθρωποι, οι οποίοι θα το καταλάβουν το πρόγραμμα, από τους εργαζόμενους στο σχολείο για να καθοδηγήσουν αυτή την προσπάθεια».* (Δ1)

- **Θέληση για αλλαγή - Αλλαγή της δημοσιοϋπαλληλικής νοοτροπίας**

Ο Διευθυντής του σχολείου ανέφερε ως κύριες προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή ενός προγράμματος αυτοαξιολόγησης τη *«θέληση των συναδέλφων να θέλουν να αλλάξουν ό,τι κακό κείμενο υφίσταται στη σχολική μονάδα»* και την απαλλαγή τους από τη δημοσιοϋπαλληλική νοοτροπία, που διακρίνει ορισμένους από αυτούς *«Να μην θεωρήσουμε ότι είμαστε απλά δασκαλάκια, τα οποία έρχονται, κάνουν*

μάθημα, φεύγουν, έρχονται, κάνουν μάθημα, φεύγουν...Αυτό το πράγμα, αν καταφέρουμε να αλλάξουμε, αν καταφέρει η σχολική μονάδα να αποτινάξει...αυτή τη νοοτροπία. Θέμα νοοτροπίας βασικά και θέλησης για να αλλάξεις κάτι δηλαδή στη σχολική σου μονάδα. Αυτά τα δύο βασικά».

- **Σωστή οργάνωση και ρεαλιστική στοχοθεσία**

Η σωστή οργάνωση του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης και η στοχοθεσία ρεαλιστικών, ουσιαστικών και όχι ουτοπικών στόχων, μπορεί να συντελέσει στην επιτυχή εφαρμογή αυτού:

«Να οργανωθεί όλη αυτή η ιστορία με ένα σωστό και πραγματικό τρόπο, γιατί καμιά φορά συμβαίνει να θέλουμε να εφαρμόσουμε κάποια πράγματα που είναι και λίγο ανέφικτα. Αν είναι και κάτι το πραγματικό και αγγίζει αυτό που θέλουμε να αγγίξει, νομίζω θα έχει και επιτυχία...». (Δ7)

«Οι στόχοι που θέτουν να είναι ρεαλιστικοί και όχι ουτοπικοί, είμαστε σε δύσκολους καιρούς, δεν υπάρχουν χρήματα, οπότε δεν μπορούμε να βάλουμε να χτίσουμε ένα σχολείο από την αρχή, ουσιαστικοί στόχοι, δηλαδή να επέμβουμε σε μικρά πράγματα, τα οποία όμως, θα αλλάξουν...». (ΥΠ2)

- **Αρμονική συνεργασία**

Ως βασική προϋπόθεση της επιτυχίας ενός προγράμματος αυτοαξιολόγησης αναφέρθηκε και «η αρμονική συνεργασία όλου του διδακτικού προσωπικού» (Δ4, ΥΠ1), «η σύμπνοια» (Δ2), «...Η απόλυτη συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, να λειτουργούν σαν μία ομάδα, σαν μια γροθιά (-), όσο μπορούνε οι απόψεις τους να συγκλίνουν». (Δ5)

- **Θετικότητα - Θετική στάση**

Επιπρόσθετα, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων διαφάνηκε ότι η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο πρόγραμμα «Θετικότητα από αυτούς που εργάζονται και να ξέρουν ότι 'hm'hm αυτό που θα κάνουν είναι για καλό, δηλαδή, χτίζουνε κάτι μέσα τους επιπλέον, χτίζουν κάτι αυτοί οι ίδιοι» (ΥΠ2). «Αν το δούμε και εμείς θετικά, αν μας πείσουνε να το δούμε θετικά πιστεύω ότι θα βοηθήσει πάρα πολύ και τον εκπαιδευτικό και το σχολείο» (ΥΠ1) μπορεί να συμβάλλει στην επιτυχή ολοκλήρωση της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

- **Επάρκεια οικονομικών πόρων και υλικοτεχνικής υποδομής**

«Η ύπαρξη υλικοτεχνικής δομής» (Δ2), και η επάρκεια των οικονομικών πόρων της σχολικής μονάδας συντελούν σημαντικά στην επιτυχία του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης, *«γιατί το χρήμα είναι κινητήριος δύναμη. Ιδέες υπάρχουν, προτάσεις υπάρχουν, αλλά για υλοποιηθούν ακριβώς θέλουμε λεφτά»* (ΥΠ1), *«Το πρόβλημα είναι πάντα το χρηματικό, το ότι δεν υπάρχουν χρήματα και επιχορηγήσεις για να έχουν τα σχολεία τις υποδομές, οπότε απευθυνόμαστε στην καλοσύνη του κάθε εκπαιδευτικού»*. (Δ5)

- **Εξάλειψη του φόβου της αυτοαξιολόγησης και της άγνοιας**

Βάσει των απαντήσεων των συμμετεχόντων, η εξάλειψη του συναισθήματος του φόβου για τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και της αξιολόγησης γενικότερα, που διακατέχει την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών *«Να μην αντιμετωπίζουμε με φόβο τον όρο της αξιολόγησης τον ίδιο, δηλαδή να ξεφύγουμε από τον όρο της αξιολόγησης»* (ΥΠ1), όπως και η αποτίναξη του φόβου της άγνοιας *«Ό,τι δε το ξέρουμε μας φοβίζει, και όταν μας φοβίζει κάτι αποφεύγουμε να το κάνουμε»* (Δ5), μπορούν να εγγυηθούν την επιτυχή εφαρμογή ενός προγράμματος αυτοαξιολόγησης.

- **Αποσύνδεση της μισθολογικής εξέλιξης από την αξιολόγηση**

Μία από τις επικεφαλής της ομάδας αυτοαξιολόγησης θεώρησε ως πρόσθετη βασική προϋπόθεση της επιτυχίας του προγράμματος αυτοαξιολόγησης την αποσύνδεση της μισθολογικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών από τη γενικότερη διαδικασία αξιολόγησης:

«Να μας πείσουν εν πάσει περιπτώσει ή να πείσουν τους υπόλοιπους ότι δεν γίνεται η αξιολόγηση για να βαθμολογηθούμε εμείς, ότι γίνεται για να ανέβει η σχολική μονάδα και να γίνει κατά συνέπεια και ευκολότερη και η δουλειά μας. Αν καταφέρουν, δηλαδή, και αυτό πρέπει να αποδειχθεί βέβαια. Να υπάρξει συνέπεια λόγου και έργου, ναι. Να το αποσυνδέσουν ούτως ώστε να ξέρει και ο εκπαιδευτικός ότι προσπαθεί για να βελτιώσει το κλίμα στη δουλειά του και στη σχέση του με τα παιδιά, χωρίς βέβαια να έχει από εκεί και πέρα το φόβο του ότι αυτό θα συναρτάται ή με μισθολογική εξέλιξη ή και εγώ δεν ξέρω με τι άλλο».(ΥΠ1)

- **Μικρός Σύλλογος Διδασκόντων**

Τέλος, το μέγεθος του Συλλόγου Διδασκόντων και της ομάδας αυτοαξιολόγησης δύναται να συνεισφέρει στην επιτυχία του προγράμματος, διότι τα μικρά σχήματα είναι πιο ευέλικτα στον καταμερισμό εργασίας και στον ευρύτερο συντονισμό τους, *«...Πρέπει να είναι μικρός ο Σύλλογος, μικρές ομάδες, μικροί σύλλογοι, μικρές ομάδες. Εάν ήμουν σε ένα σύλλογο πενήντα ανθρώπων και μου έπεφτε η ίδια δουλειά, δεν θα μπορούσα να ανταπεξέλθω».* (ΥΠ2)

7.2.13. Προτάσεις για αλλαγή και καλύτερη εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης

Στην ερώτηση, αν απαιτούνται αλλαγές στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, οι συμμετέχοντες στο σύνολό τους απάντησαν θετικά. Κομβικό σημείο στη συνέντευξη ήταν, όταν ζητήθηκε από τους ερωτώμενους με βάση την εμπειρία τους να καταθέσουν τις δικές τους εναλλακτικές προτάσεις για την καλύτερη/βελτίωση εφαρμογή του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης στη γενικευμένη του μορφή. Πιο συγκεκριμένα, προχώρησαν στις παρακάτω προτάσεις:

- **Αποδυνάμωση του έντονα γραφειοκρατικού χαρακτήρα της**

Ο Διευθυντής και υπεύθυνη της ομάδας πρότειναν να διατηρηθεί το βασικό πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης και τα στάδια διεξαγωγής της και να αποδυναμωθεί η έντονη γραφειοκρατική της φύση, η οποία και λειτουργεί παρασιτικά, σε βάρος των πραγματικών δράσεων, με τη μείωση του όγκου του έντυπου υλικού και των απαιτούμενων εγγράφων:

«Ο στόχος θα πρέπει να παραμείνει ο ίδιος, που σημαίνει εντοπίζω τα λάθη μου, οργανώνομαι, προγραμματίζω, σχεδιάζω, υλοποιώ. Αυτά είναι τα βήματα. Τα βήματα δεν πρέπει να αλλάζουν. Πρέπει, όμως, να αλλάξει πάρα πολύ το γραφειοκρατικό κομμάτι, δηλαδή, εκείνοι οι τρεις τόμοι να γίνουν μισός, τα υπόλοιπα, ναι το γραφειοκρατικό κομμάτι και να δώσουν την ευκαιρία του χρόνου στις σχολικές μονάδες, γιατί πραγματικά θα δυσκολευτούν οι σχολικές μονάδες να εφαρμόσουν εφόσον από το Σεπτέμβρη θα γίνει δηλαδή υποχρεωτική. Θα δυσκολευτούν». (Δ/ντής)

«Να μην έχει το γραφειοκρατικό χαρακτήρα τον τόσο έντονο, γιατί κάπου φεύγει η ουσία ...πιστεύω ότι η γραφειοκρατία λειτούργησε σε βάρος των πραγματικών

δράσεων. Δηλαδή, παρακάμπτοντας το τόσο γραφειοκρατικό κομμάτι ίσως θα μπορούσαμε να είχαμε κάνει περισσότερα πράγματα». (ΥΠ1)

- **Απλοποίηση και μοντελοποίηση της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης**

Από τις υπεύθυνες εκπαιδευτικούς της ομάδας αυτοαξιολόγησης, οι οποίες μαζί με το Διευθυντή είχαν και την κύρια ευθύνη για την υλοποίηση του προγράμματος, προτάθηκε η απλοποίηση της γραφειοκρατικής αυτής διαδικασίας, «*Να γίνει πιο απλουστευμένη η διαδικασία. Πιο απλουστευμένη. Δεν χρειάζεται τόσο πολύ να γράφεις και τόσο πολύ να τα ξαναγράφεις, να τα ξαναγράφεις συνέχεια τα ίδια πράγματα*» (ΥΠ2) και η μοντελοποίησή της «*θα μπορούσε να γίνει και πολύ πιο απλά αυτό το πράγμα, δηλαδή να δοθεί ένας συγκεκριμένος μπουσουλός*» (ΥΠ1).

Επιπρόσθετα, προτάθηκε η εισαγωγή ενός εύχρηστου, απλού ερευνητικού εργαλείου, φιλικό προς τους εκπαιδευτικούς για την αποτύπωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας. «*Χρειάζεται ένα έντυπο, μία σωστή έρευνα, μία καλή αξιολόγηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Δεν χρειάζεται (ενν. οι συνάδελφοι) να γράφουνε εκθέσεις ιδεών και να ξεζουμίζονται στο να αποτυπώσουν τα αποτελέσματα. Μέσω ερωτηματολογίων θα μπορούν πιο εύκολα, αποτυπώνοντάς τα να βγάλουν πιο γρήγορα ένα συμπέρασμα για τη σχολική μονάδα, στην οποία εργάζονται*». (ΥΠ2)

- **Επιμόρφωση - Επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών**

Από την ανάλυση των αποκρίσεων των συμμετεχόντων αναδύθηκε η πρόταση-αίτημα για ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση και επιστημονική κατάρτιση του συνόλου των εκπαιδευτικών σε πανελλαδική κλίμακα σε μεθόδους αυτοαξιολόγησης και τεχνικές διερεύνησης και ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων. Με τον τρόπο αυτό θα διασφαλιζόταν η ενημερότητα και η ετοιμότητα του κάθε εκπαιδευτικού σε θέματα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση η ενεργός συμμετοχή του στο αντίστοιχο πρόγραμμα της εκάστοτε σχολικής μονάδας, στην οποία και θα παρείχε τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες του.

«Εγώ θεωρώ ότι αυτό που θα έπρεπε να γίνει, από τη στιγμή που έχουν αποφασίσει αυτό να είναι μελλοντικά κάτι που θα γίνεται σε όλα τα σχολεία, ότι θα έπρεπε να υπάρχει μια πάρα πάρα πάρα πολύ καλή ενημέρωση σε επίπεδο επιμόρφωσης. Διότι, αν με ρωτήσετε εμένα αυτή τη στιγμή, αν ξέρω να φτιάχνω ερωτηματολόγια και να ξέρω να φτιάχνω έρευνες και αν ξέρω να κάνω

αποτίμηση των αποτελεσμάτων, θα σας πω όχι... Τα κορίτσια το ξεκίνησαν πέρυσι, οι συνάδελφοι, το γνωρίζουν. Εμείς φέτος δεν μπορούμε να τις βοηθήσουμε στο να φτιάξουν ερωτηματολόγια, να τις βοηθήσουμε στα αποτελέσματα, διότι δεν γνωρίζουμε πώς γίνεται. Στη βασική μου εκπαίδευση σαν δασκάλα, δεν είναι υποχρέωσή μου να ξέρω να φτιάχνω έρευνες, να συντάσσω ερωτηματολόγια με το σωστό τρόπο, για να βγάλω τα σωστά αποτελέσματα. Άρα, όταν ζητάμε κάτι τέτοιο θα πρέπει να δώσουμε και την απαραίτητη γνώση. Επιμόρφωση, βασική επιμόρφωση. Έρχεται κάποιος μας ενημερώνει φέτος, φεύγω εγώ, φεύγει μια άλλη συνάδελφος, έρχονται καινούριοι, δεν το ξέρουν. Άρα πρέπει να γίνει καθολική ενημέρωση όλων των συναδέλφων πανελλαδικά, ώστε όπου και αν βρεθούν να μπορεί να συνεχιστεί το έργο» (Δ5)

«Ναι, κάποιες αλλαγές χρειάζονται στο κομμάτι της ενημέρωσης και της επιμόρφωσης». (Δ4)

- **Παροχή κινήτρων**

Ο Διευθυντής του Δημοτικού Σχολείου Γ. και ένας δάσκαλος αναφέρθηκαν και στην παροχή κινήτρων τόσο σε οικονομικό επίπεδο «...ίσως πρέπει να δοθεί και ένα κίνητρο, οικονομικό ίσως κίνητρο σε κάποιους» (Δ4) όσο και σε επίπεδο πρόσθετης μοριοδότησης των σχολικών μονάδων, που θα εκπονούν το πρόγραμμα της αυτοαξιολόγησης και κατ' επέκταση των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτές, «...Να έλεγαν ότι οι σχολικές μονάδες θα έχουν περισσότερα μόρια, ένας τρόπος πρόχειρος μεν τώρα, αλλά επειδή δεν το έχω σκεφτεί τώρα σε βάθος, δεν μπορώ να προτείνω, δηλαδή, μια καθαρή λύση. Έτσι μου ήρθε τώρα αυτή τη στιγμή ή ο οικονομικός όρος...Περισσότερο δηλαδή να δοθεί κίνητρο και πιστεύω στη συνέχεια θα ακολουθούσαν και οι υπόλοιπες μονάδες που δεν ακολούθησαν στην πρώτη φάση». (Δ/ντής)

Επιπρόσθετα, ο Διευθυντής άφησε να εννοηθεί ότι θα πρέπει να καταβληθούν συστηματικές και συντονισμένες προσπάθειες με συνέχεια στο χρόνο, προκειμένου το πρόγραμμα της αυτοαξιολόγησης να είναι βιώσιμο και όχι μόνο «μια ρουκέτα που να την αφήσεις μετά να φύγει. Πρέπει, δηλαδή, να εφαρμόζεις συνέχεια το πρόγραμμα και την επόμενη χρονιά το ίδιο».

- **Ορισμός συντονιστή - εμψυχωτή**

Για την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πρότεινε την ύπαρξη ενός προσώπου, με πολλαπλές ταυτόχρονα ιδιότητες, όπως αυτές του καθοδηγητή, συντονιστή και εμψυχωτή. Ενδεικτικά αναφέρεται: *«Θα πρέπει να υπάρχει ένας συντονιστής σε μεγάλες μονάδες, ο οποίος να συντονίζει, να είναι πλάι στους συναδέλφους. Να έχουν έναν συντονιστή, έναν εμψυχωτή, ο οποίος θα τους καθοδηγεί και έτσι ίσως γίνει, έχει αποτέλεσμα το όλο θέμα».* (ΥΠ2)

- **Λοιπές προτάσεις**

Ιδιαίτερα ανατρεπτικές ήταν οι προτάσεις των δασκάλων που εργάζονταν στο ολοήμερο τμήμα του Δημοτικού Σχολείου Γ. Ο ένας πρότεινε η αξιολόγηση των συντελεστών-παραγόντων της μάθησης να προηγείται της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, *«Να αξιολογούνται πρώτα όλοι οι παράγοντες που οδηγούν στη μάθηση και στο τέλος οι μέθοδοι και οι μαθητές της σχολικής μονάδας»* (Δ9), ενώ ο άλλος δάσκαλος επικεντρώθηκε στην επιτακτική ανάγκη βελτίωσης του βιοτικού επιπέδου των μαθητών, ως αναγκαίας συνθήκης για την προαγωγή του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. *«Με την οικονομική δυσκολία η συμπεριφορά των μαθητών άλλαξε (σίγουρα αντίκτυπο της οικογένειας) πρέπει να βελτιώσουμε την ποιότητα της ζωής και αμέσως μετά την ποιότητα της εκπαίδευσης».* (Δ10)

Έναν προβληματισμό και μια συντηρητική ταυτόχρονα άποψη εξέφρασε και μια εκπαιδευτικός αναφορικά με τυχόν απαιτούμενες αλλαγές στο πιλοτικό πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, αναφέροντας: *«Ο καθένας θα μπορούσε να προτείνει αλλαγές, αλλά θα ωφελήσουνε; Όλοι εύκολα λέμε αλλαγές, αλλά οι αλλαγές θα έρθουνε για να είναι κάτι καλύτερο από αυτό που υπήρχε; Τι να πω. Δεν έχω σκεφτεί κάτι αυτή τη στιγμή, που θα μπορούσε έστω να προταθεί σαν αλλαγή και διαφοροποίηση από ότι έχει γίνει».* (Δ7)

7.2.14. Γενίκευση της αυτοαξιολόγησης

Όταν οι εκπαιδευτικοί του Δημοτικού Σχολείου Γ. ερωτήθηκαν εάν θεωρούσαν αναγκαία τη γενίκευση της αυτοαξιολόγησης στο σύνολο των σχολικών μονάδων, όπως αυτή έχει προαναγγελθεί για το τρέχον σχολικό έτος 2012-13 και τους ζητήθηκε να αιτιολογήσουν την απάντησή τους, καταγράφηκαν εκ διαμέτρου

αντίθετες απόψεις. Ορισμένοι τάχθηκαν υπέρ της γενίκευσης του προγράμματος, χαρακτηρίζοντάς την «αναγκαία» (ΥΠ1, Δ4), διότι «...πρέπει να ξεχωρίσει η ήρα από το στάρι στα ελληνικά σχολεία και αυτό μπορεί να γίνει με την αξιολόγηση, την αντικειμενική αξιολόγηση της μονάδας και των συναδέλφων και των παιδαγωγικών μεθόδων που ακολουθούνται» (Δ4).

Κάποιοι άλλοι εκπαιδευτικοί ήταν δεκτικοί στη γενίκευση της αυτοαξιολόγησης υπό όρους, «αν εφαρμοστεί σωστά και γίνονται όλα έτσι όπως πρέπει να γίνονται... ναι» (Δ2), και αναζητώντας δικλίδες ασφαλείας «...αρκεί να με κατοχύρωνε κάτι ότι αυτό που θα γίνεται, θα γίνεται με το σωστό τρόπο και θα έχει και τα σωστά αποτελέσματα» (Δ7).

Ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών του Δημοτικού Σχολείου Γ., οι τέσσερεις από τους δέκα ερωτώμενους συμπεριλαμβανομένου του Διευθυντή, ήταν αρνητικοί απέναντι σε οποιαδήποτε μορφή γενίκευσης του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης, διότι «...είναι με λάθος τρόπο. Αξιολογεί σε μεγάλο ποσοστό το μαθητή και λιγότερο τους παράγοντες της μάθησης» (Δ9), «...τα ουσιαστικά αποτελέσματα κάπου δεν είναι και τόσα σημαντικά, ώστε να γενικευτεί αυτό το πρόγραμμα» (Δ1), «Το κάθε σχολείο είναι διαφορετικό. Το κάθε σχολείο μαθησιακά και πειθαρχικά πρέπει να έχει τους δικούς του κανόνες ανάλογα με τις ανάγκες του» (Δ10).

Εντυπωσιάζει η τοποθέτηση του Διευθυντή, ο οποίος αν και ένθερμος υποστηρικτής του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης, δεν επικροτεί τη γενίκευση αυτού, προβάλλοντας ως βασικό επιχείρημα τον περιορισμένο χρόνο της δοκιμαστικής εφαρμογής του προγράμματος, ο οποίος δεν επαρκεί για την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων. Παράλληλα, εκφράζει τους φόβους του για την μαζικοποιημένη γενίκευση του προγράμματος στις σχολικές μονάδες, που θα έχει ως αποτέλεσμα την καταπόνηση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, την παρέκκλιση της ίδιας της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης από τον αρχικό της σχεδιασμό και στόχο και την τελική έκπτωση στην ποιότητά της:

«Πιστεύω πως όχι! Δεν είναι αναγκαίο να γενικευτεί. Έχω την εντύπωση, δηλαδή, ότι οι συνάδελφοι θα ζοριστούν πάρα μα πάρα πολύ, εφαρμόζοντας αυτό το πρόγραμμα. Γιατί το λέω αυτό, γιατί φοβάμαι ότι θα ξεστρατίσει. Είναι ένας θεσμός πάρα πολύ σοβαρός. Το να λες την αλήθεια, να αντιμετωπίσεις τα προβλήματά σου και να προσπαθείς να τα λύσεις μέσα από αυτό το πρόγραμμα, πιστεύω ότι είναι κάτι πάρα πολύ καλό. Όταν το γενικεύεις, μικροί μεγάλοι στην

εκκλησία του Παντελεήμονα, πώς το λένε (lacht). Πιστεύω, δηλαδή, ότι πάρα πολλές σχολικές μονάδες δεν θα μπορέσουν να ακολουθήσουν, με αυτή την έννοια το λέω, όχι με την έννοια ότι δεν είναι πολύ καλό να γνωρίζει η σχολική μονάδα τις δυσκολίες της και τις αδυναμίες της και να προσπαθήσει να τις θεραπεύσει. Πιστεύω ότι θα έπρεπε να βρεθεί πρωτίστως ένας άλλος τρόπος, όχι ο τρόπος της γενίκευσης. Γιατί θα ξεστρατίσει».

Τέλος, η μία υπεύθυνη της ομάδας αυτοαξιολόγησης του σχολικού οργανισμού Γ. προτίμησε να διατηρήσει μια ουδέτερη στάση απέναντι στη γενίκευση προγράμματος, δηλώνοντας *«Τη γενίκευση δεν μπορώ να τη κρίνω εγώ».*

7.2.15. Προσωπικά οφέλη

Στην ερώτηση αν αποκόμισαν κάποια οφέλη ως άτομα και εκπαιδευτικοί από τη συμμετοχή τους στην πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος αυτοαξιολόγησης της σχολικής τους μονάδας, οι ερωτώμενοι σχεδόν στο σύνολό τους απάντησαν θετικά, προσδιορίζοντας τα αντίστοιχα προσωπικά οφέλη, τα οποία παρουσιάζονται σε φθίνουσα σειρά βάσει της συχνότητας των απαντήσεων:

- ***Επαγγελματική ανάπτυξη - ενίσχυση της επιστημονικής ταυτότητας***

Διαφάνηκε ότι μέσω της ερευνητικής φύσης του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης ενισχύθηκε το επιστημονικό προφίλ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, οι οποίοι με έκδηλη χαρά και υπερηφάνεια δήλωσαν ότι:

«Πήραμε κάποιες γνώσεις οι οποίες ήταν καλό...Μια αυτοβελτίωση υπήρξε». (Δ1)

«Ήταν η πρώτη φορά που ασχολούμασταν με έρευνα, δεν το είχαμε ξανακάνει, το μάθαμε, ήταν πολύ θετικό αυτό». (Δ2)

«Έμαθα να κάνω έρευνα...Το είδα σαν μια μορφή μεταπτυχιακού όλο αυτό το πράγμα». (ΥΠ1)

«Πρώτα από όλα έφυγα από την πεπατημένη, από το ότι έχουμε μια αρχή και ένα τέλος σε κάθε σχολική χρονιά. Είχε ένα νόημα έτσι για μένα ερευνητικό και αναθεώρησα πολλά πράγματα ως εκπαιδευτικός...γίνεσαι πιο εξειδικευμένος, γίνεσαι πιο επιστήμων, διαβάζεις περισσότερο και όλα αυτά... σε εξελίσσουν». (ΥΠ2)

- ***Εμπλοκή σε διαδικασία αναστοχασμού***

Το πρόγραμμα της αυτοαξιολόγησης βοήθησε τους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν σε μια διαδικασία προσωπικής ενδοσκόπησης, αυτοκριτικής και αναστοχασμού πάνω

στην ίδια τους τη δράση και να προχωρήσουν σε αλλαγές τόσο της παιδαγωγικής τους θεώρησης όσο και της στάσης τους απέναντι στους μαθητές. Χαρακτηριστικές είναι οι ακόλουθες δηλώσεις:

«Με έκανε πιο διαλλακτικό με τα παιδιά, δηλαδή, αν και δεν ήμουν πάντοτε η αυθεντία μέσα στην τάξη, δεν το έπαιζα αυθεντία, εν τούτοις, πίστευα ότι έχω μια θέση λίγο πιο πάνω από τα παιδιά μέσα στην τάξη. Η διαδικασία αυτή με προσγείωσε πάρα πολύ απότομα και πλέον νιώθω ότι θα πρέπει να συνεπικουρώ στην όλη διαδικασία και όχι να προΐσταμαι». (Δ4)

«...αναθεώρησα πολλά πράγματα ως εκπαιδευτικός, δηλαδή, άλλα πιστεύεις, νομίζεις ότι όλοι περνούν καλά μέσα στην τάξη σου, αλλά ένα κομμάτι δεν περνάει καλά και το εντοπίζεις αυτό, αναθεωρείς, λοιπόν, ψάχνεις μέσα σου, συστηματοποιείσαι...». (ΥΠ2)

- **Ενδυνάμωση των διαπροσωπικών σχέσεων**

Δόθηκε επίσης η ευκαιρία στους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα της αυτοαξιολόγησης εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν σχέσεις συνεργασίας με τους συναδέλφους τους, να αλληλεπιδράσουν, να ανταλλάξουν απόψεις και γενικότερα να ενδυναμώσουν τις μεταξύ τους διαπροσωπικές σχέσεις. Ανέφερε χαρακτηριστικά μία εκπαιδευτικός: *«Βασικά, αποκόμισα μια ευχάριστη συνεργασία με τους συναδέλφους μου, που για μένα παίζει πολύ μεγάλο ρόλο η επαφή και η συμβίωση μέσα σε ένα χώρο που δουλεύουμε μεν, αλλά παράλληλα υπάρχουν και οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους. Μας δόθηκε η αφορμή να ανταλλάξουμε απόψεις, να ακούσω κυρίως απόψεις, γιατί εκ των πραγμάτων άκουσα περισσότερο απ' ό τι είπα». (Δ7)*

Επιπρόσθετα, η ίδια εκπαιδευτικός αισθάνθηκε ότι η εφαρμογή του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης επέφερε αλλαγές τόσο στην περιρρέουσα ατμόσφαιρα του σχολικού οργανισμού όσο και στη δική της εργασιακή ρουτίνα, προσδίδοντάς της μια διαφορετική οπτική και νόημα.: *«... είναι μία διαδικασία που σου δίνει την αίσθηση ότι κάτι κινητοποιείται μέσα στο χώρο αυτό, εκτός από τα τετριμμένα, ας πούμε «Θα κάνω το μάθημα αυτό, θα μπω, θα βγω διάλειμμα, μάθημα, τάξη, προαύλιο» υπάρχει και κάτι, διαφορετικό ας πούμε». (Δ7)*

- **Βελτίωση του κλίματος στην τάξη**

Μία δασκάλα δήλωσε ότι ωφελήθηκε από την εφαρμογή του προγράμματος αυτοαξιολόγησης σε επίπεδο τάξης, καθώς βελτιώθηκε η σχέση με τους μαθητές της και το κλίμα που επικρατούσε σε αυτή:

«...Είχα ένα τμήμα πολύ αυθάδες και πολύ ζωνηρό με τους κανόνες που θεσπίσαμε εντός τάξης και υπήρχαν ποινές και τιμωρίες, αν κάποιος τους παρέβαινε γενικά, η τάξη έχει πραγματικά συγκροτηθεί αρκετά. Βλέπω, δηλαδή, καθημερινά αμέσως με το που ξεχνάνε κάτι, βλέποντας τις αφίσες με τους κανόνες επανέρχονται... Προσωπικά ωφελήθηκα στο θέμα της τάξης, δηλαδή του δυναμικού, με τους μαθητές μου, έχω πραγματικά ένα πολύ καλύτερο κλίμα τώρα». (Δ2)

- **Εμπλοκή με τα προγράμματα του ΕΣΠΑ**

Ο Διευθυντής του σχολείου ανέφερε ότι ένα από τα οφέλη που αποκόμισε από την όλη διαδικασία ήταν η εμπλοκή του με τη φιλοσοφία των χρηματοδοτούμενων από το Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς (ΕΣΠΑ) προγραμμάτων, όπως αυτό του έργου της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας:

«Ένα, λοιπόν, κομμάτι το οποίο απεκόμισα και με τις προηγούμενες εφαρμογές προγραμμάτων, αλλά και με αυτή, ήταν η εμπλοκή μου με το ΕΣΠΑ. Σε κάθε του λεπτομέρεια λεπτολόγο και ακριβολόγο, πράγμα που λείπει από κάθε είτε οικονομική είτε κοινωνική είτε οποιαδήποτε άλλη εκδήλωση της Ελλάδας. Πιστεύω ότι το ΕΣΠΑ, εάν θα συνεχίσει, μπορεί να βοηθήσει σε αυτόν τον τομέα».

Του δόθηκε, επίσης και η ευκαιρία να επαναπροσδιορίσει τη σχέση του με ορισμένα μέλη της σχολικής κοινότητας, υπογραμμίζοντας ότι *«Πραγματικά καταλαβαίνεις δηλαδή στα δύσκολα περισσότερο ποιος είναι ο απέναντί σου»*, αποφεύγοντας να προχωρήσει σε επεξηγήσεις.

Επιπρόσθετα, ο Διευθυντής ανέδειξε και ένα άλλο στοιχείο αυτό των προσωπικών ικανοτήτων και φιλοδοξιών των εκπαιδευτικών, τις οποίες και θέλησαν να προβάλουν μέσω της ενεργούς συμμετοχής τους στο πρόγραμμα της αυτοαξιολόγησης, αποδεικνύοντας την αξία τους και ως ερευνητές.

«Ένα άλλο στοιχείο ήταν η θέληση των συναδέλφων, αρκετών συναδέλφων να δείξουν τις ικανότητές τους πέρα από τα μαθήματά τους, να δείξουν ότι πέρα από δάσκαλος είμαι και ερευνητής. Είμαι και άνθρωπος ο οποίος μπορεί να κατασταλάξει, να καταλήξει σε ορισμένα συμπεράσματα, τα οποία θα βοηθήσουν»

Πρέπει επιπλέον να σημειωθεί ότι υπήρξε και ένας δάσκαλος που διαφοροποιήθηκε από το σύνολο και άρθρωσε έναν αντισυμβατικό λόγο, δηλώνοντας ευθαρσώς ότι *«Από την εφαρμογή του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης δεν αποκόμισα κανένα όφελος. Για μένα η παιδεία είναι η ψυχή του δασκάλου. Παιδεία είναι ο σεβασμός στο περιβάλλον και τον άνθρωπο»*, αφήνοντας παράλληλα αιχμές για ένα αίτημα των καιρών, αυτό της δια βίου μάθησης *«Παιδεία είναι η γνώση για μια ζωή και όχι η ζωή για τη γνώση»*. (Δ10)

7.2.16. Γενική αποτίμηση

Στην καταληκτική ερώτηση, όπου οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αποτιμήσουν με επιθετικούς προσδιορισμούς την εμπειρία εμπλοκής τους στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, με εξαίρεση έναν εκπαιδευτικό που τη χαρακτήρισε «αδιάφορη» (Δ10), οι υπόλοιποι την περιέγραψαν ως θετική εμπειρία, *«Πάρα πολύ θετική και πιστεύω να συνεχιστεί»* (Δ/ντής), *«Αφήνει θετικές εντυπώσεις, πάντως, ούτε αρνητικές, ούτε και αδιάφορες»* (Δ1), *«Εν κατακλείδι θετική παρά τους σκόπελους»* (Δ2), επίπονη, αλλά χρήσιμη και ευχάριστη *«Χρήσιμη, λίγο κουραστική, αλλά αρκετά ευχάριστη»* (Δ4), *«Κουραστική μεν, αλλά άξιζε τον κόπο»* (ΥΠ1) και *«πάρα πολύ ενδιαφέρουσα»* (Δ5).

Ως κατακλείδα, παρατίθενται τα συναισθηματικά φορτισμένα λόγια της μιας από τις δύο υπεύθυνες της ομάδας αυτοαξιολόγησης του Δημοτικού Σχολείου Γ., η οποία κατέθεσε τη δική της εμπειρία συμμετοχής στο πρόγραμμα, το οποίο και περιέβαλε με μητρική στοργή και αγάπη:

«Την αυτοαξιολόγηση τη νιώθω σαν παιδί μου, γιατί τη δούλεψα κομμάτι-κομμάτι, λέξη προς λέξη εγώ και μία άλλη συνάδελφος και ο Διευθυντής μαζί. Ξέρω τα πάντα που έγιναν, τη στιγμή που έγιναν, το πώς βγήκαν, θυμάμαι τα πάντα, γιατί ακριβώς πέρασαν από τα χέρια μου». (ΥΠ2)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΩΟ

Συζήτηση

8.1. Συμπεράσματα - Διαπιστώσεις

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων οδήγησε στην εξαγωγή ποικίλων και χρήσιμων συμπερασμάτων. Αναφορικά με τον υπό μελέτη σχολικό οργανισμό, καταδεικνύεται ότι το εξαθέσιο Δημοτικό Σχολείο Γ. ήταν ένας σχολικός οργανισμός με ισχυρή οργανωτική κουλτούρα, η οποία συμπεριλάμβανε ένα προσεγμένο φυσικό και κατασκευασμένο περιβάλλον, μεγάλο αριθμό δραστηριοτήτων, συμμετοχικές τεχνικές διεύθυνσης και διαμοιρασμό του οράματος στα μέλη του. Η τήρηση του διδακτικού ωραρίου, η συνεργασία και η συλλογικότητα ήταν στοιχεία που συντόνιζαν τη σχολική ζωή. Παράλληλα δινόταν μεγάλη βαρύτητα στη δημιουργία ατμόσφαιρας εξυπηρέτησης των ανάγκων του μαθητή και του προσωπικού, καθώς και στο ευ ζην και στην ευημερία αυτών. Η φύση του προγράμματος σπουδών ήταν μαθητοκεντρική και η μάθηση προϊόν της συνεργατικής αλληλεπίδρασης και εμπειρίας.

Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ όλων των ενδιαφερόμενων μερών, εκπαιδευτικών, διοίκησης, μαθητών και γονέων ήταν στενές, ζεστές και φιλικές. Οι γονείς είχαν πρόσβαση στο σχολικό χώρο και ενεργό συμμετοχή στις ποικίλες καινοτόμες δράσεις του σχολείου, παρέχοντάς του το ανάλογο υποστηρικτικό πλαίσιο. Ο σχολικός οργανισμός διατηρούσε πολύ καλές σχέσεις και με τους τοπικούς και άλλους εξωσχολικούς φορείς, καθώς είχε πραγματοποιήσει το άνοιγμά του προς τους γονείς και την τοπική κοινωνία σε παρελθόντα χρόνο από αυτό της πιλοτικής εφαρμογής της σχολικής αυτοαξιολόγησης. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά συνθέτουν, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, το προφίλ ενός ανθρωπιστικού σχολείου, που εστιάζει στη σπουδαιότητα του ανθρώπινου παράγοντα. (Hoy & Miskel, 2005; Lunenburg & Ornstein, 2008, όπ. αναφ. στο Μπατζιάκας, 2011).

Διαφαίνεται, επίσης, ότι το Δημοτικό Σχολείο Γ. ήταν ένας εκπαιδευτικός οργανισμός με κουλτούρα καινοτομίας. Είχε διαγράψει μια μακρά πορεία και διέθετε αξιόλογη εμπειρία σε καινοτόμες δράσεις. Την περίοδο διενέργειας της παρούσας έρευνας, στο υπό μελέτη σχολείο εκπονούνταν, παράλληλα με το πρόγραμμα της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, τέσσερα καινοτόμα προγράμματα.

Επιπρόσθετα, εφαρμοζόταν σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου Γ. η περιγραφική αξιολόγηση και το portfolio του μαθητή. Όπως προκύπτει από τις αναφορές των εκπαιδευτικών του Δημοτικού Σχολείου Γ., οι περισσότεροι από αυτούς είχαν προσωπική εμπειρία στην υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων και συνέχιζαν να επιδεικνύουν διάθεση και ζήλο για την εφαρμογή νέων ιδεών, με όλες τις πιθανές ευθύνες και τον εργασιακό φόρτο, που αυτό συνεπάγεται..

Τα ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν το Διευθυντή του σχολείου ως τον κύριο συντονιστή και εμπνευστή αυτών των προσπαθειών, ο οποίος με το δημοκρατικό στιλ διοίκησης, που είχε υιοθετήσει και τη μετασχηματιστική ηγετική συμπεριφορά που εκδήλωνε συνέβαλλε καταλυτικά στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος ανοιχτότητας, συνεργασίας, διαφάνειας, εμπιστοσύνης (McBeath, 2001; Kyriakides & Campbell, 2004) ενθάρρυνσης και αμοιβαίας υποστήριξης. Η σχολική διοίκηση διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος. Το συμπέρασμα αυτό προκύπτει και από προηγούμενες έρευνες που εξετάζουν την επίδραση του στυλ ηγεσίας στο σχολικό κλίμα (Hoy & Miskel, 2001, όπ. αναφ. στο Kyriakides & Campbell, 2004).

Μέσα στο θετικό αυτό κλίμα, ο Διευθυντής του σχολείου, ως άλλος διευθυντής ορχήστρας αντλούσε από κάθε ομάδα και μέλος της ορχήστρας την υψηλότερη δυνατή ποιότητα απόδοσης (Ιορδανίδης, 2005), μετασχηματίζοντας το σχολικό οργανισμό σε εργαστήριο ζωής και μάθησης, όπου αμβλύνονταν οι όποιες κοινωνικοοικονομικές, πολιτιστικές ή άλλες διαφορές μεταξύ των μαθητών. Αυτή η διαπίστωση ενισχύει ευρήματα παρελθόντων μελετών, σύμφωνα με τα οποία το θετικό σχολικό κλίμα συνδέεται με τον υψηλό βαθμό επιτυχίας και την κοινωνικοσυναισθηματική υγεία των μελών της σχολικής μονάδας (Michigan State University, 2004) και τη μικρότερη αίσθηση αποξένωσης των μαθητών από το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς (Hoy & Miskel, 2005).

Διαφαίνεται, επίσης, ότι η εμπλοκή του Δημοτικού Σχολείου Γ. στη διαδικασία της σχολικής αυτοαξιολόγησης ήταν η φυσική συνέχεια των παραπάνω δράσεων. Καθίσταται σαφές ότι το Δημοτικό Σχολείο Γ. δεν ήταν ένας κοινότοπος σχολικός οργανισμός, που λειτουργούσε διεκπεραιωτικά, ήταν προσανατολισμένος στη δράση. Συγκαταλέγεται στην κατηγορία των σχολείων εκείνων, που ο McBeath (2001) αποκαλεί δυναμικά, και τα οποία *«παρουσιάζουν έντονο ενδιαφέρον για βελτίωση και τολμούν να πειραματίζονται»* (σ. 216).

Όπως αναφέρει ο McBeath (2001) τα δυναμικά σχολεία, σε αντίθεση με τα ευάλωτα, διαθέτουν αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση δεν φοβούνται να εκθέσουν τις αδυναμίες τους και δεν καταβάλλουν προσπάθειες εξωραϊσμού τους. Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας απευθύνεται σε δυναμικά, κυρίως, σχολεία, (McBeath, 2001), γεγονός που αιτιολογεί την εθελοντική συμμετοχή του Δημοτικού Σχολείου Γ. στην πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος «*Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου – Διαδικασία αυτοαξιολόγησης*».

Όσον αφορά τους λόγους και τα κίνητρα συμμετοχής τους στο πρόγραμμα της αυτοαξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι οι κύριοι λόγοι είναι: α) η επαγγελματική υποχρέωση-καθήκον, στα πλαίσια που υπαγορεύει ο επαγγελματικός τους ρόλος, β) ο σεβασμός και η συμμόρφωση με τις αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων, καθώς για ορισμένους εκπαιδευτικούς η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης δεν αποτέλεσε προσωπική τους επιλογή, αλλά απόρροια του σεβασμού στις δημοκρατικές διαδικασίες, γ) το όφελος της σχολικής μονάδας, δηλαδή τα οικονομικά και άλλα οφέλη που θα αποκόμιζε ο σχολικός οργανισμός από την πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος αυτοαξιολόγησης, δ) η ανάγκη για αυτοβελτίωση και αλλαγή των παιδαγωγικών πρακτικών, που προβάλλει έντονη, ε) το στοιχείο της πρόκλησης και του διαφορετικού, στ) η παρότρυνση από τους συναδέλφους, ζ) το θετικό σχολικό κλίμα και οι επαγγελματικές ανησυχίες και αναζητήσεις των μελών του σχολικού οργανισμού.

Ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η ποικιλομορφία, αλλά και πόλωση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις προσδοκίες τους από την πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης. Διαπιστώνεται ότι τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού του Δημοτικού Σχολείου Γ. είχαν σχεδόν στο σύνολό τους υψηλές προσδοκίες από το πρόγραμμα της σχολικής αυτοαξιολόγησης, οι οποίες φαίνεται να συνδέονται γραμμικά με τους λόγους και τα κίνητρα εμπλοκής τους σε αυτό. Καταγράφηκαν, όμως, και περιπτώσεις εκπαιδευτικών με χαμηλές προσδοκίες, που σχετίζονταν, κυρίως, με την περιορισμένη χρονική διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος έως και η πλήρης απουσία αυτών.

Πιο ειδικά, οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού προσωπικού αναφέρονταν στις ακόλουθες προβληματικές: α) αλλαγή του σχολικού κλίματος και της κουλτούρας, β) όραμα για ένα αποτελεσματικό σχολείο, γ) βελτίωση της μάθησης και της μαθητικής απόδοσης, δ) βελτίωση των παιδαγωγικών πρακτικών και της εκπαιδευτικής

διαδικασίας, ε) επαγγελματική ανάπτυξη και ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση και στ) εκσυγχρονισμός και αναβάθμιση της οργανωσιακής δομής του σχολικού οργανισμού.

Συμπεραίνεται, λοιπόν, ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει υψηλές προσδοκίες από το πρόγραμμα της σχολικής αυτοαξιολόγησης και φαίνεται να επενδύει σημαντικά σε αυτό. Σύμφωνα με τους ίδιους, οι αρχικές τους προσδοκίες εκπληρώθηκαν μέχρι ενός βαθμού, καθώς σημειώθηκαν κάποιες μικρές, αλλά ορατές αλλαγές. Ως αλλαγές αναφέρονται: 1) η βελτίωση των παιδαγωγικών πρακτικών και του εκπαιδευτικού έργου, 2) η βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών, 3) η βελτίωση της επικοινωνίας και της σχέσης εκπαιδευτικών – μαθητών, 4) η ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής και η βελτίωση των σχέσεων εκπαιδευτικών-γονέων και 5) η μεγαλύτερη ενεργοποίηση και κινητικότητα του σχολικού οργανισμού.

Σχετικά με τους παράγοντες που διευκόλυναν τη διαδικασία της σχολικής αυτοαξιολόγησης στο Δημοτικό Σχολείο Γ., οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στον ανθρώπινο παράγοντα και στο θετικό συνεργατικό κλίμα, που επικρατεί στο σχολικό οργανισμό. Ο Διευθυντής του Σχολείου αναδεικνύεται, από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, ως ο κύριος διευκολυντικός παράγοντας της αυτοαξιολογικής διαδικασίας, ο οποίος ενθάρρυνε, εμπύχωνε και συνεργαζόταν με όλα τα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού για την υλοποίηση του προγράμματος αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, παρέχοντάς τους το κατάλληλο υποστηρικτικό πλαίσιο. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται και στη συμβολή της πρώην Σχολικής Συμβούλου, η οποία υπήρξε ένθερμος υποστηρικτής του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης και παρείχε στο εκπαιδευτικό προσωπικό του οργανισμού άρτια επιστημονική καθοδήγηση και αμέριστη βοήθεια και συμπαράσταση, σε όλα τα αρχικά στάδια διεξαγωγής του προγράμματος. Σημαντική ήταν και η συνεισφορά των υπευθύνων της ομάδας αυτοαξιολόγησης, οι οποίες κατά κοινή ομολογία του λοιπού προσωπικού, επωμίστηκαν τόσο την καθοδήγηση των υπολοίπων μελών της ομάδας δράσης, όσο και τον κύριο όγκο εργασίας σε όλες τις φάσεις της αυτοαξιολογικής διαδικασίας. Επιπρόσθετα ως παράγοντες που διευκόλυναν την εφαρμογή του προγράμματος αναφέρονται οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ήταν θετικά διακείμενοι προς τη σχολική αυτοαξιολόγηση, επέδειξαν ζήλο και διάθεση για συνεργασία. Αναφορές, όμως, γίνονται και στους λοιπούς εταίρους, τους μαθητές και τους γονείς, οι οποίοι με τη θετική τους στάση και την ενεργό εμπλοκή τους συνέβαλαν σημαντικά στην υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης. Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι όλοι οι εμπλεκόμενοι

φορείς διευκόλυναν με τον τρόπο τους και σε διαφορετικό βαθμό ο καθένας τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Τέλος, εκτός από τον ανθρώπινο παράγοντα, ως ένας από τους πλέον διευκολυντικούς και αντισταθμιστικούς παράγοντες αναδύεται το θετικό σχολικό κλίμα του οργανισμού. Το ερευνητικό αυτό εύρημα συγκλίνει με τις διαπιστώσεις παλαιότερων μελετών, σύμφωνα με τις οποίες η αυτοαξιολόγηση μπορεί να αποδώσει καρπούς όταν επικρατεί ένα θετικό σχολικό κλίμα, κατάλληλη ατμόσφαιρα και οι συνθήκες είναι επίσης κατάλληλες (McBeath, 2001; Kyriakides & Campbell, 2004).

Στον αντίποδα βρίσκονται οι παράγοντες που είτε δυσχέραναν είτε λειτούργησαν ανασταλτικά στην πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος αυτοαξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος απαριθμούν μια σειρά από ανασταλτικούς παράγοντες, που είναι: 1) *η έλλειψη οικονομικών πόρων και υλικοτεχνικής υποδομής*, 2) *οι αυξημένες χρονικές απαιτήσεις του προγράμματος πέραν του διδακτικού ωραρίου*, που προκάλεσαν τη δυσαρέσκεια και την αντίδραση ορισμένων μελών του οργανισμού, 3) *η αρνητική στάση ορισμένων συναδέλφων τους απέναντι στην αυτοαξιολόγηση και σε οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης γενικότερα*, 4) *η δημοσιοϋπαλληλική νοοτροπία των εκπαιδευτικών*, 5) *οι μετακινήσεις-μεταβολές του εκπαιδευτικού προσωπικού*, 6) *η έλλειψη συνεργασίας με το ολοήμερο τμήμα του σχολείου*, το οποίο δεν συμμετείχε ενεργά στη διεξαγωγή της αυτοαξιολόγησης, με αποτέλεσμα την επιφόρτιση των υπευθύνων της ομάδας με πρόσθετη απαιτητική εργασία, 7) *η γραφειοκρατία*, 8) *ο ανθρώπινος παράγοντας*, ο οποίος όσο μπορεί να διευκολύνει μία κατάσταση, άλλο τόσο δύναται να τη δυσχεράνει, 9) *οι αστάθμητοι παράγοντες*, όπως για παράδειγμα οι καιρικές συνθήκες (πρόκειται για βόρεια περιοχή με συχνές χιονοπτώσεις), η βλάβη του φωτοτυπικού μηχανήματος κ.λπ.. Τέλος, ως ανασταλτικός παράγοντας στη διεξαγωγή της αυτοαξιολόγησης αναφέρεται η έλλειψη εξωτερικής υποστήριξης και συμπαράστασης. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα της μελέτης των Scheerens, Van Amelsvoort, και Donoughue (1999), που δείχνουν ότι μια εκτεταμένη εξωτερική υποστήριξη αποτελεί μια σημαντική προϋπόθεση για μια επιτυχημένη αυτοαξιολόγηση.

Όσον αφορά τη δυναμική του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κλήθηκαν να εντοπίσουν τα δυνατά σημεία του. Οι εκπαιδευτικοί προσέγγισαν με διαφορετικό τρόπο την ίδια ερώτηση. Κάποιοι εστίασαν στη διαδικαστική φύση της αυτοαξιολόγησης γενικότερα και κάποιοι άλλοι στο ίδιο το πρόγραμμα που εκπονείται στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα και έχει

τίτλο “*Αλλάζουμε το κλίμα στο σχολείο –Αλλάζουμε τη μάθηση*”. Οι εκπαιδευτικοί που προσέγγισαν την αυτοαξιολόγηση ως διαδικασία αναφέρουν ως δυνατά της σημεία τη δημιουργία οράματος για τον εκπαιδευτικό οργανισμό, το άνοιγμα του σχολείου που επιγχάνεται προς τους γονείς και την τοπική κοινωνία, τη γονική εμπλοκή που ενισχύεται σημαντικά από την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως δυνατά σημεία της τη χρήση επιστημονικών ερευνητικών εργαλείων, κυρίως όσοι από αυτούς διεξήγαγαν επιστημονική έρευνα για πρώτη φορά, καθώς και την αποκαλυπτική φύση της αυτοαξιολόγησης, που τους ξαφνιάζει ενίοτε ευχάριστα ή δυσάρεστα. Μέσα από την αυτοαξιολογική διαδικασία, όπως αυτή εφαρμόστηκε στο Δημοτικό Σχολείο Γ., αναδύθηκαν θέματα που οι εκπαιδευτικοί είτε τα προσπερνούσαν, είτε τα αντιλαμβάνονταν με λάθος τρόπο, είτε ακόμη αγνοούσαν την ύπαρξή τους. Όσοι από τους ερωτηθέντες εστίασαν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης που εκπονούσε το σχολείο, με τίτλο “*Αλλάζουμε το κλίμα στο σχολείο, Αλλάζουμε τη μάθηση*”, αναφέρουν ως ισχυρά σημεία του προγράμματος την επιθυμία του σχολικού οργανισμού για αλλαγή, τον εθελοντισμό των μαθητών, το θετικό συνεργατικό κλίμα. και τους κύριους συντελεστές, που ανέλαβαν την ευθύνη υλοποίησης του προγράμματος και εργάστηκαν σκληρά για την επίτευξη των στόχων του, παρόλο που στερούνταν γνώσης σε ζητήματα σχεδιασμού και μεθοδολογίας της έρευνας.

Αναφορικά με τις εν γένει αδυναμίες και τα τρωτά σημεία της διαδικασίας της σχολικής αυτοαξιολόγησης, η διάσταση του χρόνου, στις όποιες μορφές μπορεί να πάρει, αναδύεται ως η κύρια αδυναμία του προγράμματος. Η πίεση του χρόνου ως απόρροια των χρονικών περιορισμών του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης, η εξεύρεση ελεύθερου χρόνου για τις απαιτούμενες από το πρόγραμμα συναντήσεις μεταξύ των μελών της ομάδας, καθώς και η χρήση του ωφέλιμου διδακτικού χρόνου για τις ανάγκες του προγράμματος αυτοαξιολόγησης σε βάρος της μαθησιακής διαδικασίας θεωρούνται οι κύριες αδυναμίες της σχολικής αυτοαξιολόγησης. Στο συμπέρασμα αυτό οδηγήθηκαν και προηγούμενες έρευνες (MacBeath, 2001, Karagiorgi, 2012).

Ο χρόνος, όπως φάνηκε από την έρευνα του MacBeath (2001) είναι για τους εκπαιδευτικούς το πιο σημαντικό στοιχείο για τη δημιουργία ποιοτικών δεδομένων στη σχολική ζωή. Υπογραμμίζει ότι είναι η πιο ακριβή παράμετρος στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και γι’ αυτό το λόγο πρέπει να είναι ποιοτικός και να μη συγκρούεται με άλλες προτεραιότητες των συμμετεχόντων

εκπαιδευτικών. Η διαδικασία υποβαθμίζεται, όταν θεωρείται εμπόδιο στη σχολική ζωή, γι' αυτό και ο χρόνος πρέπει να οργανώνεται εκ των προτέρων και να θεωρείται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ως ο «κατάλληλος χρόνος» για την εργασία που έχουν αναλάβει. Ο διαθέσιμος χρόνος, επίσης, πρέπει να επαρκεί, ώστε να επιτρέψει τη πραγματοποίηση συζήτησης και να δοθεί στις ομάδες η δυνατότητα να διερευνήσουν πλήρως διάφορα ζητήματα και να φτάσουν στα κατάλληλα συμπεράσματα (MacBeath, 2001, σ.154). Από τα ευρήματα αυτής της μελέτης και άλλων σχετικών ερευνών (MacBeath, 2001, Karagiorgi, 2012) προκύπτει ότι η διάθεση, η διαχείριση και η οργάνωση του χρόνου είναι η κύρια αδυναμία της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης, αλλά και «*το κλειδί για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας*» (MacBeath, 2001, σ. 221), που είναι και ο επιδιωκόμενος γενικός σκοπός της.

Ως άλλη σημαντική αδυναμία, που θα μπορούσε ακόμη και να αποτρέψει μια σχολική μονάδα από τη συμμετοχή της στο καινοτόμο πρόγραμμα της σχολικής αυτοαξιολόγησης, με τον τρόπο που αυτό εφαρμόζεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο, αναφέρεται η γραφειοκρατία, η οποία ταλαιπωρεί τους εκπαιδευτικούς. Η έντονα γραφειοκρατική φύση της αυτοαξιολόγησης, μοιάζει να εντάσσεται στη γενικότερη γραφειοκρατική νοοτροπία του σχολικού συστήματος, η οποία, σύμφωνα με έρευνα της Καναλιώτη (2008) προκαλεί στους εκπαιδευτικούς δυσκολίες στη διεκπεραίωση καινοτόμων δραστηριοτήτων, εύρημα που συγκλίνει με τα ευρήματα αυτής της μελέτης.

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ως άλλο τρωτό σημείο τον πιλοτικό χαρακτήρα του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης. Αυτό έχει ως συνέπεια, σύμφωνα με τους ίδιους, μια βιασύνη που διακρίνει όλες τις φάσεις διεξαγωγής του προγράμματος, προκειμένου να γίνουν σχετικές δράσεις και να εξαχθούν συμπεράσματα σε σύντομο χρονικό διάστημα. Επιπλέον, ο πιλοτικός, μη υποχρεωτικός χαρακτήρας του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης αποτέλεσε την πρόφαση για την απομάκρυνση ορισμένων μελών της ομάδας από την όλη διαδικασία, με αποτέλεσμα οι κύριοι συντελεστές του προγράμματος, ο Διευθυντής και οι υπεύθυνες της ομάδας να επωμιστούν το συνολικό φόρτο της εργασίας. Η έλλειψη ομαδικότητας και συνεργασίας αναφέρθηκε, επίσης, ως από μία από τις κύριες αδυναμίες, καθώς στο Δημοτικό Σχολείο Γ. συνέβη το εξής αντιφατικό. Εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ψήφισαν υπέρ της συμμετοχής της σχολικής μονάδας στο πρόγραμμα της αυτοαξιολόγησης, δεν επέδειξαν ομαδικό πνεύμα συνεργασίας και

δεν συνεργάστηκαν για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος, σε αντίθεση με άλλους εκπαιδευτικούς που τοποθετήθηκαν στο Δημοτικό σχολείο Γ. το δεύτερο χρόνο της εφαρμογής του προγράμματος, οι οποίοι αν και ήρθαν αντιμέτωποι με μια παγιωμένη αυτοαξιολογική διαδικασία που δεν ήταν επιλογή τους, εν τούτοις πίστεψαν σε αυτή και εργάστηκαν με ζήλο για την διεξαγωγή της.

Τέλος, ως τρωτά σημεία της σχολικής αυτοαξιολόγησης αναφέρονται η μη καθολικότητα και η μονομέρειά της, καθότι, σύμφωνα με μία άποψη, δεν αξιολογεί όλους τους παράγοντες που οδηγούν στη μάθηση (Σχολικούς Συμβούλους, επιμορφωτές, Διευθυντές, εκπαιδευτικούς, Συλλόγους Γονέων, κοινωνία κλπ.) και η υποκριτική στάση και η αδιαφορία της ηγεσίας του ΥΠΔΒΜΘ, η οποία επιδιώκει απλά να εναρμονίζεται με την εκπαιδευτική πολιτική της Ευρώπης «για τα μάτια της Ευρώπης», χωρίς ουσιαστικά να ενδιαφέρεται για τα αποτελέσματα της μάθησης και τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

Όταν ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος να αποδώσουν ένα χαρακτηρισμό στη διαδικασία της σχολικής αυτοαξιολόγησης, με βάση τις προσωπικές τους εμπειρίες και αντιλήψεις, εκείνοι στην πλειοψηφία τους τη χαρακτήρισαν κατεξοχήν ως *γραφειοκρατική*, εστιάζοντας στην έντονα γραφειοκρατική φύση της. Ενδιαφέρουσα, όμως, είναι και η τοποθέτηση μιας εκπαιδευτικού, η οποία αν και χαρακτήρισε τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης γραφειοκρατική, δεν της προσέδωσε αρνητική χροιά, καθώς διαφάνηκε ότι τη θεωρούσε αναγκαία προϋπόθεση για τη διεκπεραίωση του προγράμματος. Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας χαρακτηρίστηκε από το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών ως εξαιρετικά *χρονοβόρα και απαιτητική*, διότι απαιτούσε στη φάση, κυρίως, του σχεδιασμού της πολύ προσωπικό χρόνο και μεγάλο φόρτο εργασίας από τους συμμετέχοντες σε αυτή εκπαιδευτικούς. Η διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας διαφάνηκε ότι μάλλον δυσκόλεψε δύο εκπαιδευτικούς, οι οποίες την χαρακτήρισαν ως διαδικασία περίπλοκη και σύνθετη. Ένας εκπαιδευτικός χαρακτήρισε τη διαδικασία ελλιπή, διότι σε κατά τη γνώμη του, δεν παρέχει ανατροφοδότηση στα εμπλεκόμενα μέρη. Εστιάζοντας στην ερευνητική φύση της σχολικής αυτοαξιολόγησης, ένας νεαρός εκπαιδευτικός, λόγω του επιστημονικού του υπόβαθρου, καθώς είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου και γνώστης της ερευνητικής μεθοδολογίας, χαρακτηρίζει την αυτοαξιολόγηση ως μια διαδικασία επιστημονική, αλλά επιπόλαιη. Στο συμπέρασμα αυτό, έχουν καταλήξει και προηγούμενες έρευνες, όπου διαπιστώνεται ότι οι σχολικές μονάδες υιοθετούν

μια ναΐφ προσέγγιση της αυτοαξιολογικής διαδικασίας, που στερείται επιστημονικότητας (Clift, Nuttall, & McCormick, 1987). Οι Blok, Sleegers και Karsten (2008) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα σχολεία είναι φτωχά στη διεξαγωγή αυστηρών μορφών έρευνας. Ορισμένα από τα προβληματικά στοιχεία της ερευνητικής τους μεθοδολογίας είναι η διατύπωση κατάλληλων ερευνητικών ερωτήσεων η επιλογή ή η κατασκευή έγκυρων εργαλείων μέτρησης, η ανάλυση ενός μεγάλου αριθμού δεδομένων και η διατύπωση έγκυρων συμπερασμάτων. Αυτό οφείλεται, με τους ίδιους μελετητές στο γνωστικό έλλειμμα που παρουσιάζουν οι Διευθυντές των σχολείων στη διεξαγωγής μιας αυστηρά δομημένης εκπαιδευτικής έρευνας και στο γεγονός ότι οι Σχολικοί Σύμβουλοι δεν παρέχουν την απαιτούμενη βοήθεια, υποστήριξη και επιστημονική καθοδήγηση στους Διευθυντές και το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων.

Επιπρόσθετα, στην ερευνητική διάσταση της αυτοαξιολόγησης εστιάζει και μία εκπαιδευτικός, την οποία χαρακτηρίζει ως ανιχνευτική διαδικασία, όπου κανείς προχωρά διερευνητικά, ανιχνεύοντας και αγωνιώντας να δει πού θα οδηγηθεί. Σύμφωνα με την ίδια, έστω και μόνο για αυτή την ανιχνευτική διαδρομή/πορεία, αξίζει κάποιος να εμπλακεί στη σχολική αυτοαξιολόγηση. Αυτής της η τοποθέτηση σχεδόν ταυτίζεται με τα πορίσματα της φινλανδικής έκθεσης του European Project, όπου αναφέρεται χαρακτηριστικά: «...Σχηματίστηκε η άποψη ότι η διαδικασία/πορεία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι πιο σημαντική από τα αποτελέσματα που παράγει» (όπ. αναφ. στο Meuret & Morlaix, 2003, σ. 61). Τέλος, οι κύριοι συντελεστές στη διεξαγωγή του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης, ο Διευθυντής και οι υπεύθυνες της ομάδας δράσης αντιμετωπίζουν τη σχολική αυτοαξιολόγηση με τη δέουσα σοβαρότητα, χαρακτηρίζοντας την στον υπερθετικό βαθμό ως μια πάρα πολύ καλή διαδικασία, ως έναν πάρα πολύ σοβαρό θεσμό, που οδηγεί στην αυτογνωσία και τη βελτίωση του συντελούμενου εκπαιδευτικού έργου.

Διαφαίνεται ότι σχολική διοίκηση και οι επικεφαλής της ομάδας δράσης τηρούν μια πιο θετική στάση απέναντι στην αυτοαξιολόγηση και την αντιμετωπίζουν πιο σοβαρά ότι τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Το ερευνητικό αυτό εύρημα βρίσκεται σε απόλυτη συμφωνία με τα αντίστοιχα ευρήματα της μελέτης των Vanhoof, Maeyer, και Van Petegem (2011). Σύμφωνα με τους ίδιους, οι σχολικές αρχές εκφράζονται πιο θετικά για την αυτοαξιολόγηση, εξαιτίας του υψηλού βαθμού εμπλοκής τους με αυτή και του γεγονότος ότι συχνά είναι οι αρχιτέκτονες αυτής της διαδικασίας. Αυτές οι διαφορές, εξηγούν οι ίδιοι, ανάμεσα στη σχολική διοίκηση και στα μέλη των ομάδων

σχετίζονται κυρίως με τους τρόπους, με τους οποίους οι δύο ομάδες εμπλέκονται στην αυτοαξιολόγηση, παρά με τις διαφορές που προκύπτουν από τη θέση που τα άτομα κατέχουν/καταλαμβάνουν μέσα στο σχολικό οργανισμό ή τα ιδιαίτερα προσωπικά/ατομικά χαρακτηριστικά τους (Vanhooft et al., 2011).

Όσον αφορά τις προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως εχέγγυο για μια επιτυχημένη αυτοαξιολόγηση την επιστημονική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα μεθοδολογίας της έρευνας, καθώς πρόκειται για μια ερευνητική διαδικασία, που συγκεντρώνει τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα μιας έρευνας-δράσης. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, με αναστοχαστική διάθεση, εκφράζουν τους προβληματισμούς και τις ανησυχίες τους για την ελλιπή κατάρτισή τους στη διεξαγωγή μιας ορθά δομημένης επιστημονικής έρευνας, όπως αυτή που όφειλαν να διενεργήσουν στα πλαίσια της εφαρμογής του πιλοτικού προγράμματος της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Υψώνουν τη φωνή τους και κάνουν έκκληση για σωστή ενημέρωση και επιμόρφωση από ειδικούς επιστήμονες σε θέματα εκπαιδευτικής έρευνας και αξιολόγησης, όπως τους είχε αρχικά υποσχεθεί, κάτι που δεν έγινε ποτέ, όπως δηλώνουν με έκδηλη απογοήτευση.

Μία από τις πιο σημαντικές προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης είναι, σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων, η εξωτερική καθοδήγηση, υποστήριξη και βοήθεια από το Σχολικό Σύμβουλο ή από έναν μέντορα, που να παρέχει στους εκπαιδευτικούς τις σωστές κατευθύνσεις και το κατάλληλο υποστηρικτικό πλαίσιο. Οι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν ότι χωρίς την εξειδικευμένη γνώση και τη σωστή μεντορική καθοδήγηση και υποστήριξη, δεν μπορούν να οδηγηθούν στη ορθή διεξαγωγή μιας ποιοτικής σχολικής αυτοαξιολόγησης. Στο συμπέρασμα αυτό, έχουν καταλήξει και προγενέστερες έρευνες (Scheerens, Van Amelsvoort, & Donoughue, 1999; MacBeath, 2001; Vanhooft et al., 2011). Σύμφωνα με τα ευρήματα της μελέτης των Vanhooft et al. (2011), η εξωτερική υποστήριξη που παρέχεται στους σχολικούς οργανισμούς επηρεάζει άμεσα την ποιότητα των αυτοαξιολογήσεων. Σχολεία που περιγράφουν την υποστήριξη που λαμβάνουν ως κατώτερης ποιότητας, οδηγούνται σταθερά σε αυτοαξιολογήσεις χαμηλότερης ποιότητας από σχολεία που δεν λαμβάνουν κανενός είδους υποστήριξη. Τα σχολεία έχουν ανάγκη από σωστά ενημερωμένους και ευαισθητοποιημένους φίλους-συμβούλους, που τα βοηθούν να

αναπτύσσουν καλές πρακτικές και να μαθαίνουν από τις εμπειρίες των άλλων σχολείων (McBeath, 2001).

Ως πρόσθετος παράγοντας για την επιτυχή εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας αναδεικνύεται και μια άλλη μορφή καθοδήγησης, η εσωτερική. Σύμφωνα με μία αναφορά, η καθοδήγηση που παρέχεται από εκπαιδευτικούς του ίδιου του σχολικού οργανισμού, οι οποίοι έχουν κατανοήσει πλήρως τη δομή και τη λειτουργία του προγράμματος της σχολικής αυτοαξιολόγησης και είναι σε θέση να συντονίσουν και να κατευθύνουν και το λοιπό εκπαιδευτικό προσωπικό, μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην επιτυχή εφαρμογή του προγράμματος.

Η αλλαγή της δημοσιοϋπαλληλικής νοοτροπίας που διακρίνει ορισμένους εκπαιδευτικούς, η θέληση για αλλαγή των κακώς κειμένων στη σχολική μονάδα, η σωστή οργάνωση του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης και η στοχοθεσία βραχυπρόθεσμων, ρεαλιστικών και μη ουτοπικών στόχων αναφέρονται, επίσης, ως προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή του προγράμματος. Επιπρόσθετα αναφέρονται η αρμονική συνεργασία, το ομαδικό πνεύμα και η σύγκλιση των απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και των εμπλεκόμενων μερών. Πράγματι, οι Kyriakides και Campbell (2004) θεωρούν ότι είναι σημαντικό να υπάρχει ομοφωνία, όπως και διαύγεια μεταξύ των εμπλεκόμενων για τους σκοπούς του εκπαιδευτικού οργανισμού, καθώς αυτή βοηθάει στην αύξηση του βαθμού εμπλοκής –συμμετοχής των εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων και της ευρύτερης κοινωνίας στη σχολική αυτοαξιολόγηση.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι η θετική στάση απέναντι στο πρόγραμμα της αυτοαξιολόγησης μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην επιτυχή ολοκλήρωση της αυτοαξιολογικής διαδικασίας. Σε ανάλογα συμπεράσματα είχαν οδηγηθεί και προηγούμενες έρευνες (MacBeath, 1999; Schildkamp, 2007; Vanhoof et al., 2011). Βρέθηκε ότι η σχολική αυτοαξιολόγηση μπορεί να δουλέψει μόνον αν ιδωθεί θετικά από τα μέλη της ομάδας. Η μελέτη των Vanhoof et al. (2011) παρέχει ισχυρά εμπειρικά δεδομένα για την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αυτοαξιολόγηση, η οποία αναδύεται σε ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα της ποιότητας της αυτοαξιολόγησης, με στατιστικά σημαντική επιρροή. Οι Vanhoof et al. (2011) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι αν τα σχολεία έχουν μια περιορισμένη ικανότητα μάθησης και μια αρνητική στάση απέναντι στην σχολική αυτοαξιολόγηση, δεν πρόκειται να μεταμορφωθούν από τη μια μέρα στην άλλη σε οργανισμούς ικανούς στη διεξαγωγή άριστων και επιτυχημένων αυτοαξιολογήσεων.

Συμπληρωματικά, ως προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή του προγράμματος της σχολικής αυτοαξιολόγησης αναφέρονται η επάρκεια των οικονομικών πόρων και της υλικοτεχνικής υποδομής, η αποδαιμονοποίηση και η εξάλειψη του φόβου απέναντι στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και της αξιολόγησης γενικότερα, που διακατέχει την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, όπως και η αποτίναξη του φόβου της άγνοιας για καθετί άγνωστο και καινούριο. Τέλος, ως πρόσθετες προϋποθέσεις της επιτυχίας του προγράμματος αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας αναφέρονται η αποσύνδεση της μισθολογικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών από την αξιολόγηση και ο μικρός Σύλλογος Διδασκόντων, που δύναται να συνεισφέρει στην επιτυχία του προγράμματος, διότι ως πιο μικρό σχήμα παρουσιάζει ευελιξία στον καταμερισμό εργασίας και στον ευρύτερο συντονισμό του.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στο σύνολό τους πιστεύουν ότι απαιτούνται αλλαγές στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι εναλλακτικές προτάσεις των εκπαιδευτικών για την καλύτερη εφαρμογή και βελτίωση του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης στη γενικευμένη του μορφή. Οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν για πολλοστή φορά στον έντονα γραφειοκρατικό χαρακτήρα της σχολικής αυτοαξιολόγησης, που την κάνει σχεδόν να φαίνεται προϊόν γραφειοκρατικής έμπνευσης. Άλλωστε, πώς θα μπορούσε αυτή να εξαιρεθεί από ένα «πολιτισμό χαρτοβασίλειο»; (Φίλιας, 1996, σ. 181). Προτείνουν, λοιπόν, την αποδυνάμωση της γραφειοκρατικής διαδικασίας, η οποία λειτουργεί παρασιτικά, σε βάρος των πραγματικών δράσεων, με την ταυτόχρονη διατήρηση του βασικού πλαισίου και των σταδίων διεξαγωγής της και τη μείωση του όγκου του έντυπου υλικού και των απαιτούμενων εγγράφων. Προτείνουν, επίσης, την απλούστευση της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης και τη μοντελοποίηση-τυποποίησή της με την παροχή ενός έντυπου υποδείγματος που θα καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς στη διεξαγωγή της αυτοαξιολόγησης βήμα-βήμα. Επιπρόσθετα, προτείνεται η εισαγωγή ενός εύχρηστου, απλού ερευνητικού εργαλείου, φιλικό προς τους εκπαιδευτικούς για την αποτύπωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας.

Οι εκπαιδευτικοί αιτούνται και ταυτόχρονα προτείνουν την παροχή επιστημονικής κατάρτισης στη διαχείριση και στη χρήση των μεθόδων της αυτοαξιολόγησης, για να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις επιστημονικές επιταγές του προγράμματος. Στο πλαίσιο αυτό, προτείνεται από μία εκπαιδευτικό η υποχρεωτική ενιαία επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε εθνικό επίπεδο, που θα «εκσυγχρονίσει τις

γνωστικές αποσκευές» (Ξωχέλλης, 2005, σ.112) τους και θα τους παράσχει τα απαραίτητα γνωστικά εφόδια για τη διεξαγωγή ορθόδοξων επιστημονικών αυτοαξιολογήσεων. Με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζεται ότι ο εκπαιδευτικός σε όποια σχολική μονάδα της ελληνικής επικράτειας και αν τοποθετηθεί θα είναι σε θέση να εμπλακεί ενεργά στη διαδικασία της σχολικής αυτοαξιολόγησης, σε όποιο στάδιο υλοποίησής της και αν βρίσκεται η διαδικασία τη δεδομένη χρονική στιγμή.

Προτείνεται, επιπλέον, η παροχή οικονομικών και άλλων κινήτρων στους συμμετέχοντες στη διαδικασία, όπως για παράδειγμα η αυξημένη μοριοδότηση των σχολικών μονάδων που εκπονούν το πρόγραμμα της σχολικής αυτοαξιολόγησης. Τα κίνητρα είναι που παρωθούν τα άτομα και κατά συνέπεια τους εκπαιδευτικούς να γίνουν πιο αποδοτικοί στην εργασία τους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, σ.329). Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι η απουσία κινήτρων επιφέρει την απάθεια, την αδιαφορία και την έλλειψη της παραγωγικότητας και αξιοποίησης των καινοτόμων δράσεων (Καβούρη, 1998; Καναλιώτη, 2008)

Για την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας της σχολικής αυτοαξιολόγησης η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών προτείνει την ύπαρξη ενός προσώπου, με πολλαπλές ταυτόχρονα ιδιότητες, όπως αυτές του καθοδηγητή, του συντονιστή και του εμπυχωτή. Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα αυτού του προσώπου προσιδιάζουν σε αυτά του κριτικού φίλου-συμβούλου, που αναδεικνύεται ως ένας από τους σημαντικούς συντελεστές στη διαδικασία εφαρμογής της σχολικής αυτοαξιολόγησης.

Τέλος, ένας εκπαιδευτικός προτείνει την επέκταση της αξιολογικής διαδικασίας σε όλο το εύρος της εκπαιδευτικής ιεραρχίας, η οποία θα πρέπει να προηγείται της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, ενώ ένας άλλος επισημαίνει την επιτακτική ανάγκη βελτίωσης του βιοτικού επιπέδου των μαθητών, ως αναγκαίας συνθήκης για την προαγωγή του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Αναφορικά με τη γενίκευση των δράσεων του έργου «*Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου-Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης*», όπως αυτή έχει προαναγγελθεί για το τρέχον σχολικό έτος 2012-13, καταγράφονται ποικίλες και διαμετρικά αντίθετες απόψεις. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ της γενίκευσης του προγράμματος της σχολικής αυτοαξιολόγησης και τη θεωρούν αναγκαία συνθήκη για την αξιολογική διάκριση των σχολικών μονάδων. Κάποιοι άλλοι εκπαιδευτικοί είναι δεκτικοί στη γενίκευση της αυτοαξιολόγησης υπό όρους, αναζητώντας ασφαλιστικές δικλείδες για τον αντικειμενικό και διαφανή τρόπο διεξαγωγής της. Υπάρχουν, όμως και εκείνοι που δεν θεωρούν αναγκαία τη γενίκευση του

προγράμματος, προβάλλοντας ως επιχειρήματα τον ελλιπή σχεδιασμό του, την αναποτελεσματικότητα του, την ποικιλομορφία και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων.

Έκπληξη προκαλεί η στάση του Διευθυντή, ο οποίος αν και ένθερμος υποστηρικτής και εργάτης του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης, δεν επικροτεί τη γενίκευσή του. Ως βασικό επιχείρημα προβάλλει τον περιορισμένο χρόνο της δοκιμαστικής εφαρμογής του προγράμματος, ο οποίος δεν επαρκεί για την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων. Παράλληλα, εκφράζει την ανησυχία του για την μαζικοποιημένη γενίκευση του προγράμματος στις σχολικές μονάδες, που θα έχει ως αποτέλεσμα την καταπόνηση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, την παρέκκλιση της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης από τον αρχικό της στόχο και την τελική έκπτωση στην ποιότητά της. Υπογραμμίζει ότι πρέπει να καταβληθούν συστηματικές και συντονισμένες προσπάθειες με συνέχεια στο χρόνο, προκειμένου το πρόγραμμα της αυτοαξιολόγησης να είναι βιώσιμο-αιετό και όχι απλά μία ρουκέτα-πυροτέχνημα.

Αναφορικά με τα οφέλη που αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί από την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας διαφαίνεται ότι σχεδόν στο σύνολό τους ωφελήθηκαν τόσο ως επαγγελματίες όσο και ως άτομα, με εξαίρεση έναν εκπαιδευτικό που δηλώνει ευθαρσώς ότι δεν αποκόμισε κανένα απολύτως όφελος, αφήνοντας, παράλληλα, αιχμές για την αξία της δια βίου μάθησης των επαγγελματιών εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τα οφέλη, η ερευνητική φύση του προγράμματος ενέπλεξε τους εκπαιδευτικούς σε επιστημονικές διαδικασίες, ενισχύοντας το επιστημονικό προφίλ τους και προάγοντας την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η διαπίστωση αυτή ενισχύει ευρήματα προηγούμενων ερευνών (MacBeath, 2001; Davies & Rudd, 2001) σύμφωνα με τα οποία η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας λειτουργεί ως κινητήριο δύναμη για την επαγγελματική ανάπτυξη των δασκάλων.

Το πρόγραμμα της αυτοαξιολόγησης βοήθησε τους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν και σε μια διαδικασία προσωπικής ενδοσκόπησης, αυτοκριτικής και αναστοχασμού πάνω στην ίδια τους τη δράση και να προχωρήσουν σε αλλαγές τόσο της παιδαγωγικής τους θεώρησης όσο και της στάσης τους απέναντι στους μαθητές. Αυτά τα χαρακτηριστικά συνθέτουν το μοντέλο της διερευνητικής προσέγγισης και το προφίλ του στοχευόμενου εκπαιδευτικού, που αποτελεί και αίτημα των καιρών. Ο «στοχευόμενος» εκπαιδευτικός είναι εκείνος που αποδεικνύεται ικανός να αναλύει την επαγγελματική πρακτική του και το πλαίσιο μέσα στο οποίο συμβαίνει, να

αποστασιοποιείται από τη διδασκαλία του, να αξιολογεί την κατάσταση και να αναλαμβάνει την ευθύνη για δική του μελλοντική δράση (Schon, 1983; Ξωχέλλης, 2005).

Από τις αναφορές των εκπαιδευτικών προκύπτει, ότι μέσω του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης τους δόθηκε η ευκαιρία να αναπτύξουν σχέσεις συνεργασίας με τους συναδέλφους τους, να αλληλεπιδράσουν, να ανταλλάξουν απόψεις και γενικότερα να ενδυναμώσουν τις μεταξύ τους διαπροσωπικές σχέσεις. Επιπρόσθετα, η εφαρμογή του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης επέφερε αλλαγές τόσο στην περιρρέουσα ατμόσφαιρα και κλίμα του σχολικού οργανισμού όσο και την εργασιακή καθημερινότητα/ρουτίνα των εκπαιδευτικών, προσδίδοντας σε αυτή ένα διαφορετικό νόημα και προοπτική. Σε επίπεδο τάξης, αναφέρεται ότι βελτιώθηκε τόσο το κλίμα που επικρατούσε σε αυτή όσο και η σχέση της εκπαιδευτικού με τους μαθητές.

Την εμπλοκή του με τη φιλοσοφία των χρηματοδοτούμενων προγραμμάτων (ΕΣΠΑ) αναφέρει ο Διευθυντής του σχολείου ως ένα από τα οφέλη που αποκόμισε από τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, καθώς πρόκειται εν γένει για προγράμματα-πρότυπα που διακρίνονται για την οργάνωση, τη δομή, την ακριβολογία τους και τη σαφήνεια των προσδιορισμένων στόχων τους. Επιπλέον, από τις δηλώσεις του διαφαίνεται ότι οι διαδικαστικές δυσκολίες του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης στάθηκαν αφορμή για τον επαναπροσδιορισμό των συνεργατικών σχέσεων της σχολικής διοίκησης με τα μέλη της του σχολικού οργανισμού. Αναφέρει επίσης, ότι το πρόγραμμα της σχολικής αυτοαξιολόγησης ανέδειξε και ένα άλλο στοιχείο αυτό των προσωπικών ικανοτήτων και φιλοδοξιών των εκπαιδευτικών, τις οποίες και θέλησαν να προβάλλουν μέσω της ενεργούς συμμετοχής τους στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, αποδεικνύοντας την αξία τους και ως ερευνητές.

Σε μια προσπάθεια γενικής αποτίμησης της εμπειρίας συμμετοχής τους στο πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, οι εκπαιδευτικοί, σχεδόν στο σύνολό τους περιγράφουν την εμπειρία συμμετοχής τους ως μια θετική, ενδιαφέρουσα, χρήσιμη, κουραστική, αλλά αρκετά ευχάριστη εμπειρία. Σε παρόμοια συμπεράσματα είχε οδηγηθεί και μια προγενέστερη έρευνα των Davies and Rudd (2001), σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί του δείγματος βίωσαν την εμπειρία της αυτοαξιολόγησης ως θετική.

Ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η περίπτωση μίας εκπαιδευτικού και υπεύθυνης του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης, η οποία εκδηλώνει πολύ

έντονα το αίσθημα της ιδιοκτησίας και προσήλωσης στο έργο (MacBeath, 2001; Kyriakides & Campbell, 2004), ως αποτέλεσμα της συμμετοχικότητας και της άμεσης εμπλοκής της στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης, την οποία και περιβάλλει με μητρική στοργή, αποκαλώντας την παιδί της.

8.2. Προτάσεις – Μελλοντικές κατευθύνσεις

Σε μια εποχή που η αξιολόγηση προβάλλεται ως αίτημα των καιρών, οι εκπαιδευτικές μονάδες και οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να εντάξουν την αξιολόγηση στην εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική της μονάδας, αξιοποιώντας τις δυνατότητες που τους δίνει η σχετική τους αυτονομία (Κουτούζης, 2008). Στη χώρα μας επιχειρείται η θέσπιση ενός συστήματος αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, στην πιο δύσκολη ιστορική συγκυρία των τελευταίων δεκαετιών, λόγω της οικονομικής κρίσης, που μαστιάζει την ελληνική κοινωνία.

Το πρώτο βήμα αυτού του εγχειρήματος αποτελεί η πιλοτική εφαρμογή ενός διετούς προγράμματος σχολικής αυτοαξιολόγησης σε 500 σχολικές μονάδες, σε εθελοντική βάση και με εθνικά καθορισμένα κριτήρια. Η χρήση μοντέλων αυτοαξιολόγησης με τέτοια κριτήρια δεν βρίσκει σύμφωνους τους θεωρητικούς (DiMaggio & Powell, 1983; Vanhoof et al., 2009), για το λόγο ότι μπορεί επιφέρει την απειλή της μιας και μοναδικής κουλτούρας (μονοκουλτούρας) και τα σχολεία να αρχίσουν να μοιάζουν ίδια (DiMaggio & Powell, 1983). Τα σχολεία έχουν τη δική τους ιστορία, το δικό τους ευρύ φάσμα χαρακτήρων και ένα δικό τους σενάριο, που ξεδιπλώνεται μέσα στο χρόνο σε απρόβλεπτες κατευθύνσεις. (McBeath, 2001, σ. 22). Η εμπειρία από την αυτοαξιολόγηση στα σχολεία δείχνει ότι τα σχολεία διαφέρουν και η κάθε σχολική μονάδα αποτελεί μια ιδιαίτερη και ξεχωριστή περίπτωση (McBeath, 2001). Προτείνεται, λοιπόν, μια στρατηγική που να μην αντιμετωπίζει τα σχολεία με βάση το εμβληματικό απόφθεγμα (μότο) «ένα μέγεθος για όλα» (Vanhoof et al., 2009), αλλά να προχωρά στη χρήση ενός ευέλικτου μοντέλου αυτοαξιολόγησης, το οποίο να μπορεί να προσαρμόζεται στις ανάγκες και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε σχολικής μονάδας.

Παρά το γεγονός, ότι το ΥΠΑΙΘΠΑ δεν έχει προχωρήσει στην ανακοίνωση επίσημων απολογιστικών στοιχείων για την πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος της σχολικής αυτοαξιολόγησης, οι πρώτες φωνές των σχολείων, που συμμετέχουν στη διαδικασία, αρχίζουν να ακούγονται και να καταθέτουν τη δική τους εμπειρία. Από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης προκύπτει ότι η αυτοαξιολόγηση της

σχολικής μονάδας μετατρέπεται σταδιακά σε μια τυπική γραφειοκρατική διαδικασία, που επιφορτίζει με γραφειοκρατικό έργο τους εκπαιδευτικούς και δρα σε βάρος των πραγματικών δράσεων για η βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Η πολιτεία οφείλει να προχωρήσει στην αποδυνάμωση του γραφειοκρατικού χαρακτήρα της σχολικής αυτοαξιολόγησης και στην απλοποίηση της διαδικασίας με τη δημιουργία ενός ευέλικτου, εύχρηστου και φιλικού προς τους εκπαιδευτικούς εργαλείου, εφόσον πρώτα εξασφαλίσει για τις σχολικές μονάδες τη συνθήκη της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής και της ορθής κατανομής των πόρων.

Κρίνεται, επίσης, ζωτικής σημασίας για τη βιωσιμότητα και αειφορία της σχολικής αυτοαξιολόγησης η θεσμοθέτηση από την πολιτεία ενός συστήματος συνεχούς ενδοϋπηρεσιακής και ενδοσχολικής επιμόρφωσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών και όχι η παροχή περιστασιακής και αποσπασματικής γνώσης, που λαμβάνουν σήμερα, και τους καθιστά ημιμαθείς και ανεπαρκείς σε θέματα αξιολόγησης. Ως προς αυτή την κατεύθυνση, προτείνεται η εμπλοκή των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, τα οποία θα αναλάβουν και την κύρια ευθύνη της επιστημονικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης και μεθοδολογίας της έρευνας και θα αναδειχθούν σε φυτώρια επιστημονικά ενημερωμένων και σκεπτόμενων επαγγελματιών.

Τα ερευνητικά ευρήματα καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί, εκτός από τη γνώση χρειάζεται να λαμβάνουν και την κατάλληλη καθοδήγηση και υποστήριξη σε όλα τα στάδια της σχολικής αυτοαξιολογικής διαδικασίας. Προτείνεται η ενίσχυση του ρόλου του Σχολικού Συμβούλου και του κριτικού φίλου-συμβούλου γενικότερα και η ανάδειξή του σε κύριο συντελεστή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης. Ο ρόλος του θα πρέπει να είναι καθοδηγητικός, υποστηρικτικός, ανατροφοδοτικός και σε καμιά περίπτωση ελεγκτικός. Επιπρόσθετα, κρίνεται αναγκαία η παροχή οικονομικών και άλλων κινήτρων στους εκπαιδευτικούς, όπως για παράδειγμα η μοριοδότηση για μεταθέσεις, η ηθική επιβράβευση, κλπ., προκειμένου να αυξηθεί το ενδιαφέρον τους και ο βαθμός της συμμετοχικότητάς τους στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Το ελληνικό σχολείο παρουσιάζει έλλειψη κουλτούρας αυτοαξιολόγησης και αξιολόγησης γενικότερα. Με τη βοήθεια θεσμοθετημένων διαδικασιών αυτοαξιολόγησης, καθώς και με τη συστηματική βιβλιογραφική ενημέρωση, την ενδοσχολική επιμόρφωση για τις μεθόδους και τεχνικές διερεύνησης και ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων, μπορεί να δημιουργηθεί η κουλτούρα αυτοαξιολόγησης της

σχολικής μονάδας (αλλαγή νοοτροπιών, παιδαγωγικών στάσεων, διεπιστημονικών συνεργασιών μεταξύ των διδασκόντων κ.λπ.) (McBeath, 2001, σ. 12), η οποία θα στηρίζεται στη συμμετοχή και τη συνεργασία μεταξύ των μελών της.

Μια τόσο σημαντική διάσταση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, όπως η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας δεν θα μπορούσε να μην εγείρει και αντιδράσεις τόσο για την πρακτική της όσο και για τις ιδεολογικές φορτίσεις που τη ακολουθούν. Οι Κάτσικας και Θεριανός (2010) ασκούν αιχμηρή κριτική στη νέα αυτή προσπάθεια της αυτοαξιολόγησης, κρούοντας τον «κώδωνα του κινδύνου» και προβάλλοντας σθεναρά αντεπιχειρήματα. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζουν ότι ο προσδιορισμός των δεικτών ποιότητας για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης είναι προϊόν μιας τεχνοκρατικής και ακραίας οικονομίστικης αντίληψης για την εκπαίδευση, που επιδιώκει να «βιομηχανοποιήσει» το σχολείο, προσδίδοντάς του τα βασικά χαρακτηριστικά μιας ανταγωνιστικής επιχείρησης. Υπογραμμίζουν, επίσης, ότι οι επιδόσεις των μαθητών θα αποτελέσουν κριτήριο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, καθώς οι εκπαιδευτικοί «χρεώνονται» την επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών τους σε προτυποποιημένα τεστ και η διοίκηση του σχολείου «χρεώνεται» με τη σειρά της την επιτυχία και την αποτυχία όλων. Στο νέο αυτό πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τους «αποδιοπομπαίους τράγους» της σχολικής αποτυχίας και με τον τρόπο αυτό γίνεται ευκολότερη υπόθεση η επιβολή αυταρχικών μέτρων αξιολόγησης, εντατικοποίησης και διοικητικού ελέγχου. Ο Καββαδίας διαβλέπει, επίσης, ότι όσο η διαδικασία θα προχωρά και η αυτοαξιολόγηση θα μπαίνει υπό την αιγίδα κυβερνήσεων που θέλουν να τη χρησιμοποιήσουν στα σχολεία τους, θα χάνει τον αρχικό «αθώο» και «βελτιωτικό» χαρακτήρα της και θα μετεξελίσσεται σε επιθεωρητισμό, αποτελώντας την οργανική μετεξέλιξη του (Καββαδίας, 2012).

Παρά τη σθεναρή αντίθεση που εκφράζει το μεγαλύτερο μέρος του εκπαιδευτικού κόσμου, τις αδυναμίες της ίδιας της αυτοαξιολόγησης και τη στασιμότητα που παρουσιάζουν οι δράσεις της, καθώς δεν προχώρησε η γενίκευσή της στο σύνολο των σχολικών μονάδων της ελληνικής επικράτειας, όπως είχε προαναγγελθεί, δεν πρέπει να ανακοπεί η προσπάθεια συγκρότησης ενός αξιόπιστου συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αντιληφθούν τη σημασία της αυτοαξιολόγησης ως ενός δυναμικού εργαλείου κριτικής θεώρησης της σχολικής πραγματικότητας, αναστοχασμού και ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού έργου, αποδοχής των λαθών, αλλαγής των

εκπαιδευτικών πρακτικών και βελτίωσης της σχολικής μονάδας. Είναι ένα εργαλείο αποτελεσματικής διοίκησης και ως τέτοιο θα πρέπει να αντιμετωπίζεται (Κουτούζης, 2002).

Για να επιτύχει η αυτοαξιολόγηση είναι απαραίτητο να πεισθούν οι συμμετέχοντες σε αυτή για τη χρησιμότητά της και γίνει συνείδηση σε όλους ότι από την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας θα προκύψει όφελος και για τον σχολικό οργανισμό και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Παλαιοκρασσάς και συνεργάτες, 1997). Όλοι οι μέτοχοι στην εκπαιδευτική διαδικασία οφείλουν να απαγκιστρωθούν από τις αγκυλώσεις του παρελθόντος και να ξεκινήσουν ένα γόνιμο διάλογο, στόχος του οποίου θα είναι να προκύψει συναινετικά ένα σύστημα αυτοαξιολόγησης, κατάλληλο και προσαρμοσμένο στις ιδιαίτερες συνθήκες της κάθε εκπαιδευτικής μονάδας, η εφαρμογή του οποίου θα συμβάλει θετικά στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου προς όφελος των μαθητών και της ελληνικής κοινωνίας.

Θα πρέπει η ελληνική πολιτεία να προχωρήσει σε ανάλογες ενέργειες, λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη την αναφορά της International Commission on Education for the 21st Century (1996, όπ. αναφ. στο Κολέζα) προς την UNESCO, σύμφωνα με την οποία: *«Καμία μεταρρύθμιση δεν μπορεί να πετύχει χωρίς τη συνεργασία και την ενεργό συμμετοχή των δασκάλων. Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις από την κορυφή προς τα κάτω, έχουν αποτύχει προφανώς. Οι χώρες όπου η διαδικασία ήταν σχετικά επιτυχής ήταν εκείνες που έλαβαν μια ανάδραση από τοπικές κοινότητες, γονείς, και δασκάλους, που υποστηρίζονταν από συνεχή διάλογο και διάφορες μορφές οικονομικής, τεχνικής, ή επαγγελματικής εξωτερικής ενίσχυσης»*.

Ως κατακλείδα, η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί ένα νέο, ερευνητικό πεδίο στον ελληνικό χώρο, όπου παρατηρείται ένδεια σχετικών ερευνητικών ευρημάτων. Υπάρχει ανάγκη διεξαγωγής αντίστοιχων μελετών, που να περιλαμβάνουν τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές μεθόδους έρευνας. Θα μπορούσε να εξεταστεί η σχέση μεταξύ της σχολικής αυτοαξιολόγησης και της σχολικής βελτίωσης, ώστε να διαπιστωθεί ο βαθμός συμβολής της αυτοαξιολόγησης στη βελτίωση και ανάπτυξη του σχολείου ή ακόμη να διερευνηθούν σε βάθος οι παράγοντες που διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Τέλος, ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον θα παρουσίαζαν μελέτες με θέμα την μετα-αξιολόγηση της ποιότητας της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας ως διαδικασία.

Αντί επιλόγου

«Τα σχολεία πρέπει να μιλήσουν για τη δουλειά τους και να βρουν μια συναρπαστική γλώσσα για να διηγηθούν την ιστορία τους... Τα σχολεία έχουν τη δική τους «ιστορία», το δικό τους ευρύ φάσμα χαρακτήρων και ένα δικό τους σενάριο που ξεδιπλώνεται μέσα στο χρόνο σε απρόβλεπτες κατευθύνσεις... Τα σχολεία που μιλούν για τον εαυτό τους κάνουν απολογισμό της αξιοπιστίας τους σε σχέση με δεδομένα κριτήρια ποιότητας. Σε αυτόν οφείλουν να αποδεικνύουν την αξία τους και το πώς ανταποκρίνονται στην εμπιστοσύνη που τους δείχνουν»

(MacBeath, 2001, 2005).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αθανασίου, Λ. & Γεωργούση, Κ. (2006). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Προβλήματα και προοπτικές*. Στα πρακτικά του 1ου Εκπ/κού Συνεδρίου *Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας* (σ.σ 11-22). Ιωάννινα.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση & οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα - Α.Α. Λιβάνη.
- Βάμβουκας, Μ. (1991). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- 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.
- Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γερμανός, Δ. (2003). Παιδαγωγικός Ανασχεδιασμός του Σχολικού Χώρου για την Προώθηση της Συνεργατικής Μάθησης. Στο Μέσσιου, Δ. (επιμ.) *Συνεργατικό σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη*. Λευκωσία: Κυπριακός Σύνδεσμος Συνεργατικής Μάθησης.
- Γκέκας, Β. (2011). *Απόψεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Λάρισας σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών* (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 2011).
- Δημητρόπουλος Ε. (2007). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Τόμος Α'. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε. & Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 13, 135-151.
- Ιορδανίδης, Γ. (2005). Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στην Αγγλία: Θεωρητική προσέγγιση. Στο Α. Κανάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και διοίκηση*

- σχολικών μονάδων (σσ.123-157). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Καββαδίας, Γ. (2011). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου "ante portas"* Ανακτήθηκε Μάιος 5, 2011 από <http://www.alfavita.gr/artro.php?id=65187>.
- Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, 181-201.
- Καναλιώτη, Μ. (2008). *Συμμετοχή εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων σε ζητήματα λειτουργίας σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας τεχνικής - επαγγελματικής εκπαίδευσης: η περίπτωση του νομού Μαγνησίας* (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία, ΕΑΠ, 2008).
- Καπαχτσή, Β. (2008). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Ν. Θεσσαλονίκης* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 2008).
- Καπαχτσή, Β. (2011). *Η συνεργατική έρευνα δράσης: Ένα μοντέλο για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 2011).
- Κασιμάτη, Α., & Γιαλαμάς, Β. (2003). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε Δεκέμβριος 12, 2011 από <http://www.math.uoa.gr/me/conf2/papers/kasimat.pdf>.
- Κασσωτάκης, Μ. (1989). *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό* (τόμος 2ος, σσ. 615-617). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο του Γ'ΚΠΣ/ΕΠΕΑΕΚ II/ΕΝΕΡΓΕΙΑ 2.1.1/Κατηγορία Πράξεων 2.1.1.στ: *Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κάτσικας, Χ., & Θεριανός, Κ. (2010). *Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας: Το σχολείο ως «μηχανή» αποτελεσμάτων*. Ανακτήθηκε Ιούλιος, 5, 2011 από http://www.alfavita.gr/ank_b/ank10_4_10_1054.php.
- Κελπανίδης, Μ., Αντωνιάδη, Φ., Παπαδοπούλο, Σ., & Ποιμενίδου, Δ. (2007). Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιολόγηση του έργου τους: ερευνητικές διαπιστώσεις. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 44, 157-173.

- Κολέζα, Ε. (2004). Προκλήσεις για το σύγχρονο σχολείο: Το ζήτημα της αποδοτικότητας και η αυτοαξιολόγηση. Στην επιμορφωτική-παιδαγωγική ημερίδα, *Ο ρόλος του Διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Αμερικάνικο Κολλέγιο Ελλάδας. Ανακτήθηκε Νοέμβριος, 27, 2012, από <http://www.slideshare.net/guest77f356/ss-3088303>.
- 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. & Χατζηευστρατίου, Ι. (1999). Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι. (επιμ.). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Κοινωνική και Ευρωπαϊκή διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης* (σσ. 13-43). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κουτούζης, Μ. (2002). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Εξηγήσεις και παρεξηγήσεις. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 30, 28-29.
- Κουτούζης, Μ. (2008). Η αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα. Στο Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Χατζηευστρατίου Ι., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων τ.Γ (αναθεωρημένος) Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κυριακίδης, Λ., & Πασιαρδής Π. (2006). *Κοινοπραξία «Αθηνά». Σχεδιασμός, Ανάπτυξη και Εφαρμογή νέου συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών λειτουργιών*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.
- Λάζος, Γ. (1998). *Το Πρόβλημα της Ποιοτικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Λυδάκη, Α. (2001). *Ποιοτικές Μέθοδοι της Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη* (επιμ.-μτφρ. Δούκας, Χ. & Πολυμεροπούλου, Ζ.). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- MacBeath, J. (2005). 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* (σσ.29-49). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μάγος, Κ. (2005). «Συνέντευξη ή παρατήρηση;»: Η έρευνα στη σχολική τάξη.

Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 10, 5-17.

- Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ. & Δαλαβίτσας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 15, 195-209.*
- Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗΣ, 46 (1), 88-98.*
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1992). Η αξιολόγηση στην υποχρεωτική εκπαίδευση και η ευρεία συναίνεση. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Διήμερο της Ο.Ι.Ε.Λ.Ε., (σς 86-106). Αθήνα: Όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών.
- Μιχαηλίδου-Ευρυπίδου, Α. (χ.χ). *Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Ανακτήθηκε Ιούνιος, 21, 2011 από athena.pi.ac.cy/2005/erevna/erevna_evaluation.pdf.
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., & Σταμάτης Θ. (2007). *Ένα σχολείο μαθαίνει. Η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του Διεθνούς προγράμματος Carpe Vitam. Leadership for Learning*. Αθήνα : Λιβάνη.
- Μπατζιάκας, Γ. (2011). *Η κουλτούρα στην εσπερινή τεχνική εκπαίδευση: Μια μελέτη περίπτωσης* (Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 2011).
- Μπεζέ, Λ. (1994). *Αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση*. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο, Αλεξανδρούπολη, Ελλάδα.
- Μπουζάκης, Σ. (2001). Η αξιολόγηση στο σύγχρονο κόσμο. Μια ιστορική – συγκριτική προσέγγιση. Στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Συγκριτική παιδαγωγική III*, (σς. 273- 285). Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παλαιοκρασάς, Σ., Δημητρόπουλος, Σ., Κωστάκη, Α. & Βρεττάκου, Β. (1997). *Αξιολόγηση της εκπαίδευσης: Ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής*. Αθήνα: Ίων.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας, Β' Τόμος*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της εμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκιρος, Α. (2007). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών: Που βρισκόμαστε σήμερα. Στο Πασιαρδής, Π.,

- Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκιρος, Α. (επιμ.) *Η Αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών – Από τη Θεωρία στην Πράξη* (σς 13-23). Αθήνα: Έλλην.
- Πασιαρδής, Π. (2011). *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Μελέτη για το σχεδιασμό, ανάπτυξη και εφαρμογή νέου Συστήματος Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών λειτουργιών (Powerpoint διαφάνειες)*. Αδημοσίευτες πανεπιστημιακές σημειώσεις, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, Ελλάδα.
- Παυλινέρη, Π., Βερδής, Α., & Γιαλαμάς, Β. (2006). Αυτοαξιολόγηση και συλλογικές δράσεις στη σχολική μονάδα . Στο Κακανά, Δ., Μπότσογλου, Κ., Χανιωτάκης, Ν., & Καβαλάρη, Ε . (επιμ.) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Πηγιάκη, Π. (1998). *Εθνογραφία-Η Μελέτη της Ανθρώπινης Διάστασης στην Κοινωνική και Παιδαγωγική Έρευνα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πίκλας, Ι. (2011). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου: απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Βοιωτίας* (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 2011).
- Robson, C, (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σαϊτής, Χ. Α. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σολομών, Ι. (1998). Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης:Μορφές κοινωνικούς ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων. *Virtual School, The sciences of Education 1*, (2). Ανακτήθηκε Οκτώβριος 7, 2012 από <http://virtualschool.web.auth.gr/1.3/TheoryResearch/CongressSolomon.html>.
- Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Τσατσαρόνη, Α. (2005). Διεκδικώντας τον έλεγχο επί των διαδικασιών μάθησης – Ένα δημοκρατικό δικαίωμα για μαθητές, εκπαιδευτικούς και πανεπιστημιακούς ερευνητές. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού* (σς. 127-144). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- ΥΠΔΒΜΘ, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. (2010). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα. Βασικό Πλαίσιο*. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.

- ΥΠΔΒΜΘ, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. (2010). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα. Διαδικασίες και Εργαλεία*. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- ΥΠΔΒΜΘ, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. (2010). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα. Σχέδια Εκθέσεων*. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- Φίλιας, Β. (επιμ.) (1996). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φράγκος, Χ. (1991). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 1, 3-8.
- Verma, J., & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ.Δαρδανός.
- Χαϊδεμενάκου, Σ. (2006). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και οι εκπαιδευτικοί: Από την πλευρά εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσπρωτίας. Στα πρακτικά του 1ου Εκπ/κού Συνεδρίου *Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας*. Ανάκτηση Ιούνιος 22, 2012 από http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/12_.pdf.
- (χ.ό). (2005). *Σύστημα αξιολόγησης της σχολικής μονάδας*. Ανακτήθηκε Ιούνιος 30, 2005, από http://www.paideia.org.cy/upload/ShedioAxiologisis/pdf2/3_sistema._axiologisis_sxolikis_monadas.pdf.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Aspinwall, K., Siskin, T., Wilkinson, J.F., & McAuley, J.M. (1992). *Manging Evaluation in Education*. London: Routledge.
- Basse, M. (1999). *Case study Research in Educational Settings*. Open University Press: Philadelphia.
- BERA. (1992). *Ethical Guidelines*. Ανακτήθηκε Οκτώβριος 18, 2012, από <http://www.scutrea.ac.uk/library/beraethguide.pdf>
- Blok, H., Slegers, P., & Karsten, S. (2008). Looking for a balance between internal and external evaluation of school quality: evaluation of the SVI model. *Journal of Education Policy*, 23(4), 379-395.

- Broadfoot, P. (1996). *Education, Assessment and society. A Sociological Analysis*. Buckingham: Open University Press.
- Christie, C .A., & Alkin, M .C . (2008). Evaluation theory, tree re -examined . *Studies in Educational Evaluation, 34* , 131-135.
- Clift, P. (1982). LEA schemes for school self-evaluation: A critique. *Educational Research, 24*, 262–71.
- Clift, P.S., Nuttall, D.L.,& McCormick, R. (eds) (1987). *Studies in school self-evaluation*. London: Falmer Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2003). *Research methods in education (5th ed.)*. London: Routledge.
- Davies, D., & Rudd., P. (2001). *Evaluating school self-evaluation*. Slough: National Foundation for Educational Research.
- 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.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- DiMaggio, P.J., & Powell., W.W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review 48*, 147–60.
- Ehren, C.M., Leeuw, F.L., & Scheerens, J. (2005). On the impact of the Dutch Educational Supervision Act: Analyzing assumptions concerning the inspection of primary education. *American Journal of Evaluation 26*, 60–76.
- Eurydice (2004). *Evaluation of schools providing compulsory education in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit. Ανακτήθηκε Απρίλιος 17, 2012 από <http://www.eurydice.org>.
- Fitzerald, T. (2007). Documents and documentary: reading between the lines. In Briggs, A.R. & Coleman, M. (eds) *Research Methods in Educational Leadership and Management*, (278-294). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage.
- Fullan, M. (2005). The Meaning of Educational Change: A Quarter of a Century of Learning. In Lieberman, A. *The Roots of Educational Change* (pp 202-216). Netherlands: Springer.

- Guskey, T.R., & Huberman, M. (eds) (1995). *Professional development in education: New paradigms and practices*. New York: Teachers College Press.
- Hall, C., & Noyes, A. (2009). School self-evaluation and its impact on teachers' work in England. *Research Papers in Education* 24, (3), 311–334.
- Hitchcock, G., & Hughes, D. (1995). *Research and the teacher. A qualitative introduction to school-based Research*. London: Routledge
- Hofman, R., Dijkstra, N., & Hofman, A. (2009). School self-evaluation and student achievement. *School Effectiveness and School Improvement* 20(1), 47–68.
- Hoy, W. K. & Miskel, C.G. (2001) *Educational administration: theory, research and practice*. Singapore: McGraw-Hill.
- Karagiorgi, Y. (2012). School self-evaluation at an embryonic stage: depicting teachers' experiences with a participative project. *Leadership in Education* 15(2), 199–220.
- Kowalski, T.J. (2005). *Case Studies on Educational Administration*. CEO: Pearson.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews. Learning the craft of qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications Ltd.
- Kyriakides, L., & Campbell, R.J. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30, 23–36.
- MacBeath, J. (χ.χ). *School self-evaluation: What we are learning from other countries*. Ανακτήθηκε Δεκέμβριος 15, 2012 από <http://www.teachers.org.uk/files/Evidence%20Informed.pdf>.
- MacBeath J., Scratz M., Meuret D., & Jacobsen L., (2005). *Η Αυτοαξιολόγηση στο Ευρωπαϊκό Σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- MacBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves: The case for school self evaluation*. London: Routledge.
- MacBeath, J. (2008). Leading learning in the self-evaluating school. *School Leadership and Management*, 28, (4), 385-399.
- McNamara, G., & O'Hara, J. (2008). The importance of the concept of self-evaluation in the changing landscape of education policy. *Studies in Educational Evaluation*, 34, 173–179.
- McNamara, G, O'Hara, J., Lisi, P., & Davidsdottir, S. (2011). Operationalising self-evaluation in schools: experiences from Ireland and Iceland. *Irish Educational Studies*, 30(1), 63-82.

- McNamara, G., & O' Hara, J. (2012). From looking at our schools (LAOS) to whole school evaluation -management, leadership and learning (WSE-MLL): the evolution of inspection in irish schools over the past decade. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 24(2), 79–97.
- Meuret, D. & Morlaix, S. (2003). Conditions of Success of a School 's Self-Evaluation: Some Lessons of an European Experience. *School Effectiveness and School Improvement*, 14, (1), 53-71.
- McNicol, S. (2004). Incorporating Library Provision in School Self-Evaluation. *Educational Review*, 56(3), 287-296.
- Michigan State University. (2004). *Best practice brief: School climate and learning, December, 31*. Ανακτήθηκε Οκτώβριος 14, 2010, από University - Community Partnerships @ Michigan State University: outreach.msu.edu/bpbriefs/issues/brief31.pdf –
- Opie, C. (editor) (2006). *Doing educational research. A guide to first time researchers*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Perakyla, A. (2005). Analysing talk and text. In Denzin, N., and Lincoln, Y. *The Sage Handbook of Qualitative Research*, (869-886). Thousand Oaks: Sage.
- Phopham, J. (1988). *Educational Evaluation*. New Jersey: Prentice Hall.
- Plowright, D. (2008). Using self-evaluation for inspection: how well prepared are primary school headteachers? *School Leadership and Management*, 28(2), 101-126.
- Ribbins, P. (2007). Interviews in educational research: conversations with purpose. In Briggs, A.R., & Coleman, M. (eds) *Research Methods in Educational Leadership and Management* (pp 207-223). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage.
- Scheerens, J., Van Amelsvoort, H. W. C. G. & Donoughue, C. (1999). Aspects of the organizational and political context of school evaluation in four European countries. *Studies in Educational Evaluation* 25, pp 79–108.
- Schildkamp, K. (2007). *The utilisation of a self-evaluation instrument for primary education*. Enschede: University of Twente.
- Schildkamp, K., Visscher, A., & Luyten, H. (2009). The effects of the use of a school self-evaluation instrument. *School Effectiveness and School Improvement* 20(1), 69–88.

- Schildkamp, K. & Visscherb, A. (2010). The utilisation of a school self-evaluation instrument. *Educational Studies* 36(4), 371–389.
- Selting, M. et al. (1998). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). In *Linguistische Berichte* 173, 91-122.
- Vanhoof, J., Van Petegem, P., Verhoeven, J.C., & Buvens, I. (2009). Linking the policymaking capacities of schools and the quality of school self-evaluations. *Education Management Administration and Leadership* 37, 667–686.
- Vanhoof, J., Maeyer, S., & Van Petegem, P. (2011). Variation in the conduct and the quality of self-evaluations: a multi-level path analysis. *Educational Studies* 37(3), 277–287.
- Watling, R. & James, V. (2007). The analysis of qualitative data. In Briggs, A.R. & Coleman, M. (eds) *Research Methods in Educational Leadership and Management* (pp 350-365). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage
- Weiss, K. (1997). *Evaluation*. USA: Prentice Hall.
- Wiersma W., & Jurs, S. (2004). *Research Methods in Education: An Introduction* (8th Edition). New York: Allyn & Bacon.
- Wong, M., & Li, H. (2010). From External Inspection to Self-Evaluation: A Study of Quality Assurance in Hong Kong Kindergartens. *Early Education & Development*, 21(2), 205-233.
- Woods, P. (1991). *Inside Schools. Ethnography in Education Research*. London: Routledge.
- Worthen, B. R. & Sanders, J. R. (1987). *Educational Evaluation. Alternative Approaches and Practical Guidelines*. New York: Longman.
- Yin, K. R. (1994). *Case Study Research: Design and methods*. Los Angeles: Sage Publications.

Νομοθεσία

Νόμος 2986/2002 (ΦΕΚ 24/13-02-2002). Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις

Νόμος 3848/2010 (ΦΕΚ 71/19-05-2010). Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις.

Εγκύκλιος 37100 /Γ1 31/03/2010. Ανακτήθηκε Ιούνιος 26, 2010 από :<http://alfavita.gr/artro.php?id=28/06/2010>.

Ηλεκτρονικές διευθύνσεις

- http://150.140.91.16/AEE/index.php?option=com_content&view=article&id=89&Itemid=177&lang=el
- http://150.140.91.16/AEE/index.php?option=com_content&view=article&id=85&Itemid=181&lang=el
- http://150.140.91.16/AEE/index.php?option=com_content&view=article&id=84&Itemid=188&lang=el
- http://150.140.91.16/AEE/index.php?option=com_content&view=article&id=84&Itemid=188&lang=el
- http://150.140.91.16/AEE/index.php?option=com_content&view=article&id=88&Itemid=190&lang=el
- http://www.journeytoexcellence.org.uk/Images/jteandcfe_tcm4-506246.pdf
- http://www.journeytoexcellence.org.uk/Images/hgios3a_tcm4-489370.pdf
- <http://www.education.vic.gov.au/studentlearning/litnum/secretariat/strategy/model.htm>
- <http://en.wikipedia.org/wiki/NoChildLeftBehindAct>
- http://150.140.91.16/AEE/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=7&lang=el

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΕΝΙΑΙΟΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΤΜΗΜΑ Α΄

Ταχ. Δ/ση: Α. Παπανδρέου 37
Τ.Κ.-Πόλη: 151 80 Μαρούσι

Ιστοσελίδα: <http://www.minedu.gov.gr>

Πληροφορίες: Κ. Παπαχρήστος

Σ. Μερκούρης

Τηλέφωνο : 210- 3443605, 3442234

Να διατηρηθεί μέχρι
Βαθμός ασφαλείας

Μαρούσι 24 – 01 - 2011
Αριθ. Πρωτ. Βαθμός Προτερ.

Φ. 12 / 80 / 8876 / Γ1

Α Π Ο Φ Α Σ Η

ΘΕΜΑ: «Ορισμός σχολικών μονάδων-Αυτοαξιολόγηση Εκπαιδευτικού έργου»

Έχοντας υπόψη:

- 1.Τις διατάξεις του άρθρου 1 του Ν. 1304 (ΦΕΚ 144, τ. Α΄): «Για την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».
2. Τις διατάξεις Ν. 1566/85 (ΦΕΚ 167, τ. Α΄): «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες Διατάξεις».
- 3.Τις διατάξεις του Π.Δ 320/93,(ΦΕΚ 138. τ. Α΄): «Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση».
- 4.Τις διατάξεις του Ν.2043/92,(ΦΕΚ 79, τ. Α΄): «Εποπτεία και διοίκηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
- 5.Τις διατάξεις του Ν. 2525/97, (ΦΕΚ 188, τ. Α΄): «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις».
6. Τις διατάξεις του Ν. 2986/2002 (ΦΕΚ 24, τ. Α΄): «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».
7. Τις διατάξεις του άρθρου 32 του Ν. 3848/2010(ΦΕΚ 71, τ. Α΄): «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις».
8. Τις διατάξεις του άρθρου 90 του «Κώδικα Νομοθεσίας για την Κυβέρνηση και τα κυβερνητικά όργανα» που κυρώθηκε με το άρθρο πρώτο του Π.Δ. 63/2005 (ΦΕΚ 98 Α΄).
9. Τις διατάξεις της με αριθμ. 1120/Η/7-1-2010 Απόφασης (ΦΕΚ 1/τ.Β΄/8-1-2010) περί «καθορισμού αρμοδιοτήτων Υφυπουργών του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων».
10. Τις προτάσεις των Περιφερειακών Διευθυντών Π.Ε. & Δ.Ε.
- 11.Το γεγονός ότι από την παρούσα απόφαση δεν προκαλείται δαπάνη σε βάρος

του κρατικού προϋπολογισμού.

Αποφασίζουμε

Ορίζουμε τις σχολικές μονάδες Α/θμιας & Β/θμιας Εκπ/σης που θα συμμετέχουν στην αυτοαξιολόγηση ως εξής:

ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ		
1. ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ - ΘΡΑΚΗΣ		
Α/Α	ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ	ΣΥΝΟΛΟ
ΣΧΟΛΕΙΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ		
1	1ο 3/θ Ειδ. Σχολείο Κομοτηνής	
2	ΕΕΕΕΚ Αλεξανδρούπολης	
	ΣΥΝΟΛΟ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	2
ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ		
1	5ο Ολ. 2/θ Νηπ. Αλεξανδρούπολης	
2	20ο Ολ. 2/θ Νηπ. Αλεξανδρούπολης	
3	2ο Νηπ. Κομοτηνής	
4	10ο Νηπ. Κομοτηνής	
5	5ο Νηπ. Κομοτηνής	
6	Ολ. 2/θ Νηπ. Παλαγίας Αλεξανδρούπολης	
7	4ο 2/θ Νηπ. Φερών	
8	4ο Νηπ. Δράμας	
9	22ο Νηπ. Δράμας	
10	Νηπ. Αδριανής Δράμας	
	ΣΥΝΟΛΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΩΝ	10
ΔΗΜΟΤΙΚΑ		
1	4/θ Μειον. Δ.Σ. Σιδηρούς	
2	Μειον. Δ.Σ. Ιάσμου	
3	4ο 12/θ Δ.Σ. Ξάνθης	
4	17ο 6/θ Δ.Σ. Ξάνθης	
5	6/θ Δ.Σ. Μύκης	
6	6/θ Δ.Σ. Κιμμερίων	
7	Δ.Σ. Μαυροβάτου -Ν. Σεβάστειας	
8	Δ.Σ. Αγ. Παρασκευής Νεροφράχτη	
9	1ο Δ.Σ. Δράμας	
10	6/θ Ολοήμερο Δ.Σ. Καλλιφύτου	
11	6/θ Ολοήμερο Δ.Σ. Βώλακα	
12	4/θ Ολοήμερο Δ.Σ. Παναγίας Θάσου	
13	3/θ Ολοήμερο Δ.Σ. Νέου Ξεριά	
14	6/θ Ολοήμερο Δ.Σ. Ποταμιά Θάσου	
15	16ο Δ.Σ. Καβάλας	
16	Δ.Σ. Παληού	
17	3ο 6/θ Ολ. Δ.Σ. Ελευθερούπολης	

18	Δ.Σ. Κυπρίνου Ν. Έβρου	
19	1ο Πειρ. Δ.Σ. Αλεξανδρούπολης	
20	2ο Πειρ. Δ.Σ. Αλεξανδρούπολης	
21	3ο Πειρ. Δ.Σ. Αλεξανδρούπολης	
22	4/θ Μειον. Δ.Σ. Αγριανής	
	ΣΥΝΟΛΟ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ	22

ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ ΠΕΡ. ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ ΘΡΑΚΗΣ (ειδική αγωγή, νηπιαγωγεία & δημοτικά)		34
---	--	-----------

2. ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΑΤΤΙΚΗΣ		
Α/Α	ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ	ΣΥΝΟΛΟ
ΣΧΟΛΕΙΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ		
1	Ειδικό Δ.Σ. αυτιστικών Πειραιά	
2	Ειδικό Νηπιαγωγείο ΕΛΕΠΑΠ	
	ΣΥΝΟΛΟ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	2
ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ		
1	1ο Νηπ. Ασπρούργου	
2	Νηπ. Βασιλικών Σαλαμίνας	
3	Ιδιωτικό Νηπ. Παπανικολάου Σαλαμίνας	
4	Ιδιωτικό Νηπ. Ηλιάδου Σαλαμίνας	
5	3ο Νηπ. Γλυφάδας	
6	12ο Νηπ. Γλυφάδας	
7	12ο Νηπ. Αγίου Δημητρίου	
8	ιδιωτικό Νηπ. Ελένη Κοκκώνη	
9	Ιδιωτικό Νηπ. Γ. Ζωή	
10	Εκπαιδευτήρια Γ. Ζωή	
11	Ιδιωτικό Νηπ. Ι. Κουφόπουλος	
12	85ο Νηπ. Αθηνών	
13	ΠΙΝΟΚΙΟ	
14	Τα Καινούρια Μπαλόνια	
15	Ιδιωτικό Νηπ. ΣΤ. Αυγουλέα Λιναρδάτου Α.Ε.Ε.	
16	Νηπ. Γραμματικού	
17	Ιδιωτικό Νηπ. Κωστέα Γείτονα	
18	14ο Νηπ. Αιγάλεω	
19	7ο Νηπ. Χαϊδαρίου	
20	2/θέσιο Νηπ. Σύγχρονη Παιδεία	
21	1/θέσιο Νηπ. Λύκου Ευαγγελία Μαρκάκης Εμμανουήλ Ο.Ε.	
22	92ο Ολοήμερο Νηπ. Αθηνών	
23	2ο Νηπ. Βριλησίων	
24	2ο Νηπ. Χαλανδρίου	
25	3ο Νηπ. Λυκόβρυσης	
26	4ο Νηπ. Λυκόβρυσης	
27	1ο Νηπ. Ν. Ερυθραίας	
28	Ελληνογερμανικός Εκπαιδευτικός Σύλλογος	

ΣΥΝΟΛΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΩΝ		28
ΔΗΜΟΤΙΚΑ		
1	10ο Δ.Σ. Αγίων Αναργύρων	
2	Εκπαιδευτήρια Καντά	
3	15ο Δ.Σ. Χαλανδρίου	
4	6ο Δ.Σ. Μελισσίων	
5	6/θέσιο Δ.Σ. Βασιλικών Σαλαμίνας	
6	2/θέσιο Δ.Σ. Βροντούς Σαλαμίνας	
7	Ιδιωτικό Δ.Σ. Ιλιάδου	
8	22ο Δ.Σ. Πειραιά	
9	24ο Δ.Σ. Πειραιά	
10	50ο Δ.Σ. Πειραιά	
11	Ι.Δ.Σ. Πειραιϊκά Εκπαιδευτήρια (Πράξις & Πράξεις)	
12	1ο Δ.Σ. Εκπαιδευτήρια Πασχάλη	
13	2ο Δ. Σ. Εκπαιδευτήρια Πασχάλη	
14	Εκπαιδευτήρια Ζωή Α.Ε. (7/θέσιο)	
15	Ιδιωτικό Σχολείο Βασιλείου Ζωή (6/θέσιο)	
16	1ο Δ.Σ. Αυγουλέα Λιναρδάτου	
17	2ο Δ.Σ. Αυγουλέα Λιναρδάτου	
18	Εκπαιδευτικός Όμιλος Πόλκα Φροέλεν	
19	Εκπαιδευτήρια Κωστέα Γείτονα	
20	7/θέσιο Σύγχρονη Παιδεία	
21	Δ.Σ. Ελληνογερμανικού Εκπαιδευτικού Συλλόγου	
22	Ι.Δ.Σ. Καργιωτάκης-Κόλλιας & ΣΙΑ	
23	Ελληνογαλλική Σχολή Jeanne D'Arc (12/θέσιο)	
24	Δ.Σ. Λεόντειου Λυκείου Πατησίων	
25	Ελληνογαλλική Σχολή Jeanne D'Arc (6/θέσιο)	
ΣΥΝΟΛΟ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ		25
ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ ΠΕΡ. ΑΤΤΙΚΗΣ (ειδική αγωγή, νηπιαγωγεία & δημοτικά)		55
3. ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ		
Α/Α	ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ	ΣΥΝΟΛΟ
ΣΧΟΛΕΙΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ		
1	4/θ Ειδικό Πειραματικό Δ. Σ. Φλώρινας	
ΣΥΝΟΛΟ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ		1
ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ		
1	1/θ Νηπ. Κορομηλιάς	
2	2ο 2/θ Νηπ. ΜΕΣΟΠΟΤΑΜΙΑΣ	
3	7ο 2/θ Νηπ. Καστοριάς	
4	4ο Νηπ. Κοζάνης	
5	12ο Νηπ. Κοζάνης	
6	7ο 2/θ Νηπ. Φλώρινας	
ΣΥΝΟΛΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΩΝ		6

ΔΗΜΟΤΙΚΑ		
1	2ο 6/θ Δ.Σ. Μουρικού	
2	4/θ Δ.Σ. Ασβεστόπετρας	
3	9ο 10/θ Δ.Σ. Καστοριάς	
4	1ο 9/θ Δ.Σ. Αμυνταίου	
5	6/θ Δ.Σ. Αετού	
6	1ο 6/θ Δ.Σ. Βερμίου	
7	6/θ Δ.Σ. Ποντοκώμης	
8	2ο Δ.Σ. Σερβίων	
9	2/θ Δ.Σ. Πενταλόφου	
10	7/θ Δ.Σ. Τσοτυλίου	
ΣΥΝΟΛΟ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ		10

ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ ΠΕΡ. ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ (ειδική αγωγή, νηπιαγωγεία & δημοτικά)		17
4. ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΗΠΕΙΡΟΥ		
Α/Α	ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ	ΣΥΝΟΛΟ
ΔΗΜΟΤΙΚΑ		
1	Δωδωναία Εκπαιδευτήρια (Ιδιωτικό)	
2	2ο Δ.Σ. Πάργας	
ΣΥΝΟΛΟ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ		2
ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ ΠΕΡ. ΗΠΕΙΡΟΥ (δημοτικά)		2
5. ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ		
Α/Α	ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ	ΣΥΝΟΛΟ
ΣΧΟΛΕΙΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ		
1	Ειδικό Δ.Σ. Αλμυρού Μαγνησίας	
2	1ο ΤΕΕ Ειδικής αγωγής Λάρισας	
ΣΥΝΟΛΟ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ		2
ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ		
1	1ο Νηπ. Κάρλας - Στεφανοβικείου	
2	19ο Νηπ. Τρικάλων	
3	27ο Νηπ. Τρικάλων	
4	Νηπ. Κεφαλοβρύσου	
5	ΙΔ. Νηπ. Γλυκερία Τζιουμάκη & Σία	
6	28ο Νηπ. Λάρισας	
7	37ο Νηπ. Λάρισας	
ΣΥΝΟΛΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΩΝ		7
ΔΗΜΟΤΙΚΑ		
1	3ο Δ.Σ. Φαρσάλων	

2	5ο Δ.Σ. Φαρσάλων	
3	4ο Δ.Σ. Λάρισας	
4	3ο Δ.Σ. Καλαμπάκας	
5	32ο Δ.Σ. Τρικάλων	
6	33ο Δ.Σ. Τρικάλων	
7	2/θ Δ.Σ. Πηνειάδας Τρικάλων	
	ΣΥΝΟΛΟ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ	7
ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ ΠΕΡ. ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ (ειδική αγωγή, νηπιαγωγεία & δημοτικά)		16
6. ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΙΟΝΙΩΝ ΝΗΣΩΝ		
A/A	ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ	ΣΥΝΟΛΟ
ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ		
1	Νηπ. Περιβολιού	
2	Νηπ. Καλαφατιώνων	
3	1ο 2/θ ΟΛ. Νηπ. Ληξουρίου	
4	2ο 2/θ ΟΛ. Νηπ. Αργοστολίου	
5	2/θ ΟΛ. Νηπ. Κεραμειών	
6	1/θ ΟΛ. Νηπ. Αγίου Γερασίμου	
7	2/θ Νηπ. Καβαδάδων	
8	1/θ ΝΗΠ/ΓΕΙΟ ΠΕΡΟΥΛΑΔΩΝ	
9	ΙΔΙΩΤΙΚΟ Νηπ. «ΤΟ ΚΑΡΑΒΑΚΙ»	
	ΣΥΝΟΛΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΩΝ	9
ΔΗΜΟΤΙΚΑ		
1	1ο ΟΛ. Δ.Σ. Ληξουρίου	
	ΣΥΝΟΛΟ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ	1
ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ ΠΕΡ. ΙΟΝΙΩΝ ΝΗΣΩΝ (νηπιαγωγεία & δημοτικά)		10
7. ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ		
A/A	ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ	ΣΥΝΟΛΟ
ΣΧΟΛΕΙΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ		
1	5ο Ειδικό Δ.Σ.	
2	1ο ΕΕΕΚ Θεσ/νίκης	
	ΣΥΝΟΛΟ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	2
ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ		
1	1ο Νηπ. Κορινού	
2	16ο Νηπ. Κατερίνης	
3	85ο Νηπ. Θεσ/νίκης	
4	29ο Νηπ. Θεσ/νίκης	
5	28ο Νηπ. Θεσ/νίκης	
6	37ο Νηπ. Θεσ/νίκης	
7	41ο Νηπ. Θεσ/νίκης	

8	27ο Νηπ. Θεσ/νίκης	
9	107ο Νηπ. Θεσ/νίκης	
10	12ο ΟΛ. Νηπ. Βέροιας	
11	7ο ΟΛ. Νηπ. Νάουσας	
12	4ο Νηπ. Επανομής	
13	Νηπ. ΑΞΟΥ	
14	Νηπ. Σεβαστειανών	
15	Νηπ. Καλυβίων	
16	Νηπ. Αραβήσσου	
17	3ο Νηπ. Σκύδρας	
18	Νηπ. Προφ. Ηλία	
19	Νηπ. Καλής	
20	2ο Νηπ. Καλοχωρίου	
21	Αγίας Σοφίας	
22	1ο Νηπ. Αγ. Αθανασίου	
23	6ο 2/θεσιο Νηπ. Σερρών	
24	2/θεσιο ΟΛ. Νηπ. Ν. Πετριτσίου	
25	ΟΛ.Νηπ. Χρυσοχωράφων	
26	10ο ΟΛ. Νηπ. Σερρών	
27	1/θ Νηπ. Αναγέννησης	
28	29ο Νηπ. Σερρών	
29	Νηπ. Ισραηλιτικής Κοινότητας Θεσ/νίκης	
	ΣΥΝΟΛΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΩΝ	29
ΔΗΜΟΤΙΚΑ		
1	2/θ Μεγαλοχωρίου	
2	Ανατόλια Κολλέγιο	
3	Αριστοτέλειο Κολλέγιο	
4	Δ.Σ. Γαλλικού	
5	11ο 6/θ Δ.Σ. Γιαννιτσών	
6	7/θ Δ.Σ. Καρυώτισσας	
7	2/θ Δ.Σ. Λουτροχωρίου	
8	4ο Δ.Σ. Αλεξάνδρειας	
9	29ο Θεσσαλονίκης	
10	ΙΔ. ΕΚΠ. ΒΕΡΟΙΑΣ Ι.ΣΑΦΑΡΙΚΑ-Ι.ΜΠΑΡΜΠΑΡΟΥΣΗ Δ. Σ.	
11	Ολοήμερο Δ.Σ. Λαγκαδικίων	
12	1ο Επανομής	
13	9/θέσιο Δ. Σ. Νέας Ζίχνης	
14	6/θέσιο Δ.Σ. Πρώτης-Κρηνίδας	
15	Ολοήμερο Δ. Σ. Ξυλούπολης	
16	Δ. Σ. Λόφου Πιερίας	
17	Ι.Δ.Σ. «ΠΛΑΤΩΝ»	
18	ΙΣΡΑΗΛΙΤΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ	
19	Δ.Σ. Βάβδου Χαλκιδικής	
	ΣΥΝΟΛΟ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ	19

ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ ΠΕΡ. ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ (ειδική αγωγή, νηπιαγωγεία & δημοτικά)		50
8. ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΚΡΗΤΗΣ		
A/A	ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ	ΣΥΝΟΛΟ
ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ		
1	4ο Ολ. Νηπ. Ιεράπετρας (Γρα Λυγιά)	
2	Ιδ. Νηπ. "Εκπαιδευτήρια Θεοδωρόπουλου"	
	ΣΥΝΟΛΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΩΝ	2
ΔΗΜΟΤΙΚΑ		
1	Ιδιωτικό Δ.Σ. "Εκπαιδευτήρια Θεοδωρόπουλου"	
2	Δ.Σ. Δ.Δ.Μ.Ν. Σούδας	
3	12/θ Παγκρήτιο Εκπαιδευτήριο	
4	6/θ Δ.Σ. Καπαριανών	
5	1ο Δ.Σ. Νεάπολης	
6	3ο 12/θ Δ.Σ. Ιεράπετρας	
7	6/θ Δ.Σ. Κριτσάς	
8	Δ.Σ. Παλαιοκάστρου	
	ΣΥΝΟΛΟ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ	8
ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ ΠΕΡ. ΚΡΗΤΗΣ (νηπιαγωγεία & δημοτικά)		10
9. ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΝΟΤΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ		
A/A	ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ	ΣΥΝΟΛΟ
ΣΧΟΛΕΙΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ		
1	4/θ Ειδικό Πειραμ. Παν/μίου Αιγαίου	
2	2/θ Ειδικό ΔΣ Νάξου	
	ΣΥΝΟΛΟ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	2
ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ		
1	2/θέσιο Νηπ. Φιλωτίου Νάξου	
2	1/θέσιο Νηπ. Άνω Σύρου	
3	2/θέσιο Ολ. Νηπ. Άνδρου Χώρας	
4	Νηπ. Σγουρού	
5	18ο Νηπ. Ρόδου	
	ΣΥΝΟΛΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΩΝ	5
ΔΗΜΟΤΙΚΑ		
1	6/θ Δ.Σ. Οίας Θήρας	
2	2/θ Δ.Σ. Ποταμιάς Νάξου	
3	Δ.Σ. Λίνδου	
4	2ο Δ.Σ. Αφάντου	
5	Δ.Σ. Φρυ Κάσου	
6	6ο Δ. Σ. Ερμούπολης	

7	Ιδιωτικό Σχολείο "Ο Άγιος Γεώργιος" Ν/Γ-Δημοτικό	
8	4ο Δ. Σ. Πόλεως Καλύμνου	
9	6ο Δ.Σ. Πόλεως Καλύμνου	
10	Δ.Σ. Άργους Καλύμνου	
11	Δ.Σ. Σκάλας Πάτμου	
12	Δ.Σ. Χώρας Μήλου	
13	Δ.Σ. Σίφνου	
14	Δ.Σ. Αδάμαντα Μήλου	
15	Δ.Σ. Κρητηνίας	
16	1ο Δ.Σ. Κω	
	ΣΥΝΟΛΟ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ	16
ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ ΠΕΡ. ΝΟΤΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ (ειδική αγωγή, νηπιαγωγεία & δημοτικά)		23
10. ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ		
A/A	ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ	ΣΥΝΟΛΟ
ΣΧΟΛΕΙΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ		
1	Ειδικό Δ.Σ Τρίπολης	
2	Ειδικό Δ.Σ. Λεωνιδίου	
3	ΕΕΕΕΚ Αργολίδας	
	ΣΥΝΟΛΟ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	3
ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ		
1	1/θ Ολ. Νηπ. Αγ. Βασιλείου	
2	1/θ Ολ. Νηπ. Περιγιαλείου	
3	Νηπ. Αρχαίας Επιδαύρου – Κωδ.	
	ΣΥΝΟΛΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΩΝ	3
ΔΗΜΟΤΙΚΑ		
1	1/θ Δ.Σ. Καστρίου	
2	1/θ Πελετων	
3	1/θ Πηγαδίου	
4	10ο Δ.Σ. Τρίπολης	
5	12/θ Δ.Σ. Λεωνιδίου	
6	18ο Δ.Σ. Καλαμάτας	
7	1ο 6/θ Δ.Σ. Φιλιατρών	
8	2/θ Δ.Σ. Καλλιθέας	
9	2/θ Δ.Σ. Χανδρινού	
10	2ο 6/θ Δ.Σ. Χώρας	
11	2ο 7/θ Δ.Σ. Ξυλοκάστρου	
12	2ο Δ.Σ. Μεγαλόπολης	
13	3/θ Δ.Σ. Πύργου Τριφυλίας	
14	3/θ Δ.Σ.Κοντοβάζαινας	
15	5/θέσιο Δ.Σ. Μουλκίου	
16	5ο 6/θ Δ.Σ. Ναυπλίου	
17	6/θ Δ. Σ. Κορώνης	

18	6/θ Δ.Σ. Λεβιδίου	
19	6/θ Δ.Σ. Τροπαίων	
20	6/θ Δ.Σ. Δωρίου	
21	6ο Δ.Σ. Τρίπολης	
22	9/θ Δ.Σ. Πορτοχελίου- Κωδ.	
23	Δ. Σ. Βλαχοκερασιάς	
24	Δ.Σ. Καρύταινας	
25	Δ.Σ. "ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΡΙΑ ΜΠΟΥΓΑ"	
26	Δ.Σ. Αγίου Δημητρίου	
27	Δ.Σ. ΕΥΑΣ	
	ΣΥΝΟΛΟ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ	27
ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ ΠΕΡ. ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ (ειδική αγωγή, νηπιαγωγεία & δημοτικά)		33
11. ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΣΤΕΡΕΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ		
A/A	ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ	ΣΥΝΟΛΟ
ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ		
1	28ο Νηπ. Λαμίας	
2	3ο Νηπ. Καρπενησίου	
3	13ο Νηπ. Λιβαδειάς	
4	Νηπ. Πλαταιών	
5	3ο Νηπ. Αλιβερίου	
6	Νηπ. Αφρατίου	
7	Νηπ. Τριάδας	
	ΣΥΝΟΛΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΩΝ	7
ΔΗΜΟΤΙΚΑ		
1	Δ.Σ.Δόμβραινας	
2	Δ.Σ. ΑΣΚΡΗΣ	
3	Δ.Σ. Υπάτου	
4	Δ.Σ. Αγράφων	
5	2ο Δ.Σ. Καρύστου	
6	Δ.Σ. Καλλιανών	
	ΣΥΝΟΛΟ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ	6
ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ ΠΕΡ. ΣΤΕΡΕΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ (νηπιαγωγεία & δημοτικά)		13
12. ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΒΟΡΕΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ		
A/A	ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ	ΣΥΝΟΛΟ
ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ		
1	1ο Νηπ. Καλλονής	
2	7ο Νηπ. Μυτιλήνης	
3	1ο Νηπ. Αγίου Μηνά	
4	2ο Νηπ. Αγίου Μηνά	
	ΣΥΝΟΛΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΩΝ	4

ΔΗΜΟΤΙΚΑ		
1	Δ.Σ. Σκοπέλου	
2	3ο Δ.Σ. Πλωμαρίου	
	ΣΥΝΟΛΟ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ	2
ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ ΠΕΡ. ΒΟΡΕΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ (νηπιαγωγεία & δημοτικά)		6
13. ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ		
A/A	ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ	ΣΥΝΟΛΟ
ΣΧΟΛΕΙΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ		
1	Ειδικό Δ.Σ. Κωφών και Βαρηκόων Πάτρας	
	ΣΥΝΟΛΟ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	1
ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ		
1	13ο Νηπ. Πατρών	
2	1ο Νηπ. Δεμενίκων	
3	61ο Νηπ Πατρών	
4	Πειραματικό Νηπ.	
5	Νηπειαγωγείο Κρεστένων	
6	Ιδιωτικό Νηπ. Εκπαιδευτήρια Πάνου	
	ΣΥΝΟΛΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΩΝ	6
ΔΗΜΟΤΙΚΑ		
1	2ο Δ.Σ Ναυπάκτου	
2	Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια Πάνου	
3	7/θ Δ.Σ. Παραβόλας	
4	7ο Δ.Σ. Αργινίου	
5	Ιδιωτικό Σχολείο Σωτηρχόπουλου	
6	8/θ Πειραματικό Πανεπιστημίου Πατρών	
7	2/θ Πειραματικό Πανεπιστημίου Πατρών	
8	2/θ Δ.Σ. Ελαιώνα Αιγίου	
9	Δ.Σ. Ν.Φιγαλείας	
10	Δ.Σ. Γιαννιτσοχωρίου	
11	Δ.Σ. Μπορσίου	
12	Δ.Σ. Καβάσιλων	
13	Δ.Σ. Αγίας Μαύρας	
14	2/θ Δ.Σ. Μεσαρίστας	
15	1/θ Ολ. Δ.Σ. Ελληνικών	
16	6/θ Δ.Σ. Καρδαμά	
17	6/θ Δ.Σ. Μύτικα	
	ΣΥΝΟΛΟ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ	17
ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ ΠΕΡ. ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ (ειδική αγωγή, νηπιαγωγεία & δημοτικά)		24

Η παρούσα Απόφαση να δημοσιευθεί στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως

Εσωτ. Διανομή

1. Γραφείο κ. Υπουργού
2. Γραφείο κ. Αν. Υπουργού
3. Γραφείο κ. Υφυπουργού
4. Γραφείο κ. Γεν. Γραμματέα
5. Γραφείο κ. Ειδ. Γραμματέα
5. Διεύθυνση Προσωπικού Π.Ε.
6. Διεύθυνση Προσωπικού Δ.Ε.
7. Διεύθυνση ΣΕΠΕΔ
8. Διεύθυνση Φυσικής Αγωγής
9. Διεύθυνση Σπουδών Π.Ε.
10. Διεύθυνση Σπουδών Δ.Ε.

Η ΥΦΥΠΟΥΡΓΟΣ

ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ ΧΡΙΣΤΟΦΙΛΟΠΟΥΛΟΥ



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΕΝΙΑΙΟΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΙΣ ΣΠΟΥΔΩΝ Π.Ε. & Δ.Ε.

Ταχ. Δ/ση: Α. Παπανδρέου 37
Τ.Κ. – Πόλη: 151 80 Μαρούσι
Ιστοσελίδα: <http://www.minedu.gov.gr>
Πληροφορίες: Κ. Παπαχρήστος
Στ. Μερκούρης
Τηλέφωνο: 210 344 3605
210 344 2234
email: spudonpe@minedu.gov.gr
t05sded@minedu.gov.gr

Να διατηρηθεί μέχρι
Βαθμός ασφαλείας

Μαρούσι, 13 -2- 2012
Αριθ.Πρωτ. Βαθμός Προτερ.
14841/Γ1

ΠΡΟΣ:

1. Περιφερειακούς Δ/ντες Π.Ε. & Δ.Ε. της χώρας (έδρες τους)
2. Προϊσταμένους Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Π.Ε. & Δ.Ε. (έδρες τους)
3. Σχολικούς Συμβούλους Π.Ε. & Δ.Ε. της Χώρας (δια των Περιφερειακών Δ/νσεων)
4. Δ/ντές Δ/νσεων Π.Ε. & Δ.Ε. (έδρες τους)
5. Σχολικές μονάδες Π.Ε. & Δ.Ε. (δια των Δ/νσεων Π.Ε. & Δ.Ε.).

ΘΕΜΑ: «ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ – ΔΡΑΣΕΙΣ ΓΕΝΙΚΕΥΣΗΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ – ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ».

Με την έναρξη του σχολικού έτους 2012-2013, η αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου θα εφαρμοστεί σε όλες τις σχολικές μονάδες Προσχολικής, Δημοτικής και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Στα πλαίσια της προετοιμασίας και προκειμένου να εξασφαλιστεί η μεγαλύτερη δυνατή ετοιμότητα των σχολικών μονάδων η **Επιστημονική Ομάδα Έργου της ΑΕΕ και το Υπ. ΠΔΒΜΘ σχεδιάζει τις εξής δράσεις:**

Α΄ ΦΑΣΗ: Φεβρουάριος-Μάρτιος, 2012

1. Επιμόρφωση όλων των επιλεγέντων *Σχολικών Συμβούλων* σε περιφερειακό επίπεδο στην εφαρμογή του έργου της ΑΕΕ (**πλαίσιο, εκπαιδευτικό υλικό, Παρατηρητήριο της ΑΕΕ**).
2. Κατά τη διάρκεια της Επιμόρφωσης μπορούν να συμμετέχουν οι Δ/ντές καθώς οι Εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων που υλοποίησαν/υλοποιούν την Αξιολόγηση, οι οποίοι θα μεταφέρουν την εμπειρία, τη γνώση και τα αποτελέσματα της εμπειρίας τους.

3. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι με τη στήριξη των Περιφερειακών Δ/ντών, των Προϊσταμένων Παιδαγωγικής & Επιστημονικής Καθοδήγησης, καθώς και των Δ/ντών Δ/νσεων, θα επιμορφώσουν/ενημερώσουν όλους τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων για την εφαρμογή της ΑΕΕ στα σχολεία.

Β΄ ΦΑΣΗ: Απρίλιος- Μάιος-Ιούνιος, 2012

1. Επιμόρφωση όλων των Σχολικών Συμβούλων σε περιφερειακό επίπεδο στα ακόλουθα:

α. Στην εφαρμογή του έργου της ΑΕΕ (**σχεδιασμός, ανάπτυξη και αξιολόγηση σχεδίων δράσης**).

β. Στο Πρόγραμμα: **«Αυτοαξιολόγηση του έργου των Σχολικών Συμβούλων»**.

2. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι με τη στήριξη των Περιφερειακών Δ/ντών, των Προϊσταμένων Παιδαγωγικής & Επιστημονικής Καθοδήγησης, καθώς και των Δ/ντών Δ/νσεων, θα επιμορφώσουν/ενημερώσουν όλους τους Διευθυντές και τους Εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων περιοχής ευθύνης τους για την εφαρμογή της ΑΕΕ στα σχολεία από το νέο σχολικό έτος.

Καλούνται οι Προϊστάμενοι Επιστημονικής & Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Π.Ε. & Δ.Ε. της Χώρας να συνεργαστούν με την Επιστημονική Επιτροπή, την Ομάδα Έργου της ΑΕΕ και τα στελέχη του Υπ. ΠΔΒΜΘ (Δ/ντές Σπουδών Π.Ε. & Δ.Ε.) τόσο για την προετοιμασία όσο και για την υλοποίηση των παραπάνω δράσεων.

Τις επόμενες ημέρες θα ανακοινωθούν οι ημερομηνίες των επιμορφωτικών ημερίδων σε όλες τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Π.Ε. & Δ.Ε. της χώρας.

Εσωτ. Διανομή

1. Γραφείο κ. Υπουργού
2. Γραφείο κ. Υφυπουργού
3. Γραφείο κ. Γεν. Γραμματέα
4. Γραφείο κ. Ειδ. Γραμματέα Π.Ε. & Δ.Ε.
5. Γενική Δ/ση Διοίκησης Π.Ε. & ΔΕ
6. Διεύθυνση Σπουδών Π.Ε
7. Διεύθυνση Σπουδών Δ.Ε.
8. Διεύθυνση Ιδιωτικής Εκπ/σης
9. ΓΕΠΟ

**Η ΥΦΥΠΟΥΡΓΟΣ
ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ
ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ**

ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ ΧΡΙΣΤΟΦΙΛΟΠΟΥΛΟΥ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ Γ.

A. Εισαγωγή στη μελέτη περίπτωσης και στο σκοπό του πρωτοκόλλου.

I. Ο σκοπός της μελέτης περίπτωσης και τα ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα μελέτη διερευνά την εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας σε ένα εξαθέσιο Δημοτικό Σχολείο αγροτικής περιοχής της Κεντρικής Ελλάδας, κατά τη διετία 2010-2012. Αποσκοπεί να αναδείξει τον αυθεντικό λόγο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, μέσα από την καταγραφή των προσωπικών τους απόψεων, εμπειριών και προτάσεων για τη σχολική αυτοαξιολόγηση.

Ερωτήματα της μελέτης περίπτωσης: Τα ερωτήματα γύρω από τα οποία κινήθηκε το ερευνητικό ενδιαφέρον είναι:

1. Ποια ήταν τα κίνητρα της εθελοντικής συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο πιλοτικό πρόγραμμα της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας;
2. Ποιες ήταν οι προσδοκίες τους αναφορικά με τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα της αυτοαξιολόγησης;
3. Ποιες αλλαγές επέφερε, κατά τη γνώμη τους, η εφαρμογή του προγράμματος της σχολικής αυτοαξιολόγησης στο σχολικό οργανισμό;
4. Ποιοι παράγοντες εκτιμούν οι εκπαιδευτικοί ότι διευκόλυναν ή δυσχέραναν αντίστοιχα τη διεξαγωγή της αυτοαξιολόγησης;
5. Εντοπίζουν αδυναμίες και δυνατά σημεία στο πιλοτικό πρόγραμμα της αυτοαξιολόγησης;
6. Ποιες προϋποθέσεις θεωρούν ότι θα πρέπει να πληρούνται για την επιτυχή εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας;
7. Ποιες είναι οι εναλλακτικές προτάσεις τους αναφορικά με την βελτίωση της αυτοαξιολογικής διαδικασίας;
8. Πώς τοποθετούνται οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην επικείμενη γενίκευση της αυτοαξιολόγησης στο σύνολο των σχολικών μονάδων;
9. Τι οφέλη αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες και ως πρόσωπα από την εμπλοκή τους στη διαδικασία της σχολικής αυτοαξιολόγησης ;
10. Πώς βιώνουν γενικά την εμπειρία συμμετοχής τους στο πιλοτικό πρόγραμμα της αυτοαξιολόγησης και τί χαρακτηρισμό θα της απέδιδαν;

II. Εξέταση των υποψηφιοτήτων για μελέτη περίπτωσης και των διαδικασιών υποψηφιότητας

1. Εσπερινό Γυμνάσιο Β.
2. Εσπερινό Λύκειο Β.
3. Δημοτικό Σχολείο Γ. (επιλέγεται λόγω γεωγραφικής εγγύτητας και βαθμίδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης)

B. Διαδικασίες πεδίου (διαδικασίες συλλογής πληροφοριών):

α) Διακανονισμοί για την εξασφάλιση της πρόσβασης στο Δημοτικό Σχολείο Γ. Διεξαγωγή της επίσκεψης στην τοποθεσία ενδιαφέροντος.

β) Διαθέσιμοι πόροι (ψηφιακός καταγραφέας ήχου υψηλής ευκρίνειας, χαρτί, εργαλεία γραφής, ηλεκτρονικός υπολογιστής, πρόγραμμα f4 απομαγνητοφώνησης)

γ) Διαδικαστικές υπενθυμίσεις

- Η συνολική παραμονή στο πεδίο της έρευνας θα έχει δίμηνη διάρκεια (οκτώ εβδομάδων).
- Η 1^η εβδομάδα θα είναι περίοδος γνωριμίας και εξοικείωσης με τη σχολική διοίκηση και τα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού.
- Τη 2^η εβδομάδα θα πραγματοποιηθεί παρατήρηση και χαρτογράφηση του σχολικού χώρου (φυσικού και κτισμένου) και παράλληλα θα καταγράφεται όποιο στοιχείο θα μπορούσε να ενισχύσει την έρευνα.
- Οι υπόλοιπες έξι εβδομάδες θα αναλωθούν: 1) στη προετοιμασία του διαγράμματος των συνεντεύξεων, 2) στην οργάνωση, διεξαγωγή και καταγραφή των επί τόπου παρατηρήσεων του σχολικού πλαισίου (φυσικός και κτισμένος χώρος, οργανωσιακή δομή, σχολική διοίκηση, σχολικό κλίμα, σχέσεις μεταξύ σχολικής διοίκησης και εκπαιδευτικών, μεταξύ μαθητών, σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων), 3) στην οργάνωση και διενέργεια των συνεντεύξεων (με το Διευθυντή της σχολικής μονάδας και τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού), 4) στην καταγραφή των άτυπων συνεντεύξεων – συνομιλιών, και 5) στη συγκέντρωση και κριτική ανάγνωση των σχετικών με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας γραπτών τεκμηρίων από το αρχειακό υλικό του Δημοτικού Σχολείου Γ.

δ) Πρόβλεψη αστάθμητων παραγόντων, συμπεριλαμβανομένων των αλλαγών στη διαθεσιμότητα των ερωτώμενων. Αν αρνηθούν την καταγραφή της δια ζώσης συνέντευξης, εναλλακτικά θα τους προταθεί να απαντήσουν εγγράφως στα ερωτήματα της συνέντευξης ή να καταγραφούν οι απαντήσεις τους χειρόγραφα από την ερευνήτρια.

ε) Δραστηριότητες follow-up (ευχαριστήρια επιστολή, κέρασματα στη διοίκηση και στο προσωπικό του σχολείου)

στ) Απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και κωδικοποίηση των στοιχείων.

ζ) Ανάλυση και ερμηνεία των στοιχείων.

Γ. Οδηγός αναφοράς της μελέτης περίπτωσης:

α) Περίγραμμα της αναφοράς της μελέτης περίπτωσης,

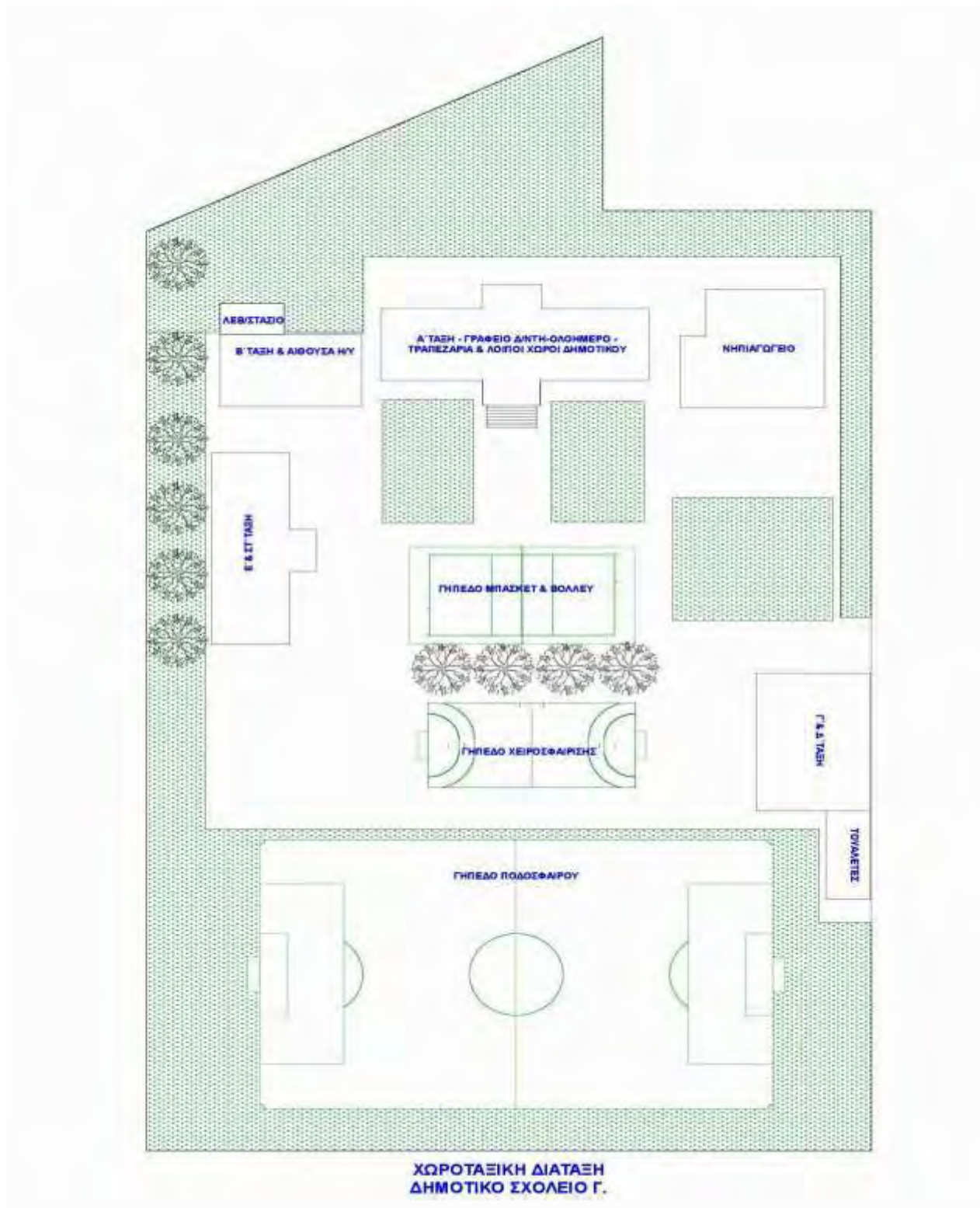
- Περίληψη
- Εισαγωγή
- Εκπαιδευτική αξιολόγηση
- Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας
- Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας στη διεθνή εκπαιδευτική σκηνή
- Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας στο ελληνικό συγκείμενο
- Επισκόπηση ερευνών για τη σχολική αυτοαξιολόγηση
- Μεθοδολογία της έρευνας
- Ευρήματα
- Συζήτηση
- Προτάσεις
- Βιβλιογραφία
- ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

β) Χειρισμός της πλήρους βάσης δεδομένων, δηλαδή του συνόλου των τεκμηριωμένων αποδείξεων που συγκεντρώθηκαν,

γ) Βιβλιογραφική πληροφόρηση

δ) Το ακροατήριο στο οποίο και απευθύνεται (ακαδημαϊκό κοινό)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

Μάιος, 2012

Αξιότιμε κύριε Διευθυντά, αγαπητοί/ές συνάδελφοι,

Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε και διεξάγεται στα πλαίσια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης και αποσκοπεί να καταγράψει την προσωπική σας άποψη, την εμπειρία και τις τυχόν προτάσεις σας ως συμμετέχοντες στην διετή πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης της σχολικής σας μονάδας.

Ως εργαλεία συγκέντρωσης του ερευνητικού υλικού θα χρησιμοποιηθούν: α) μια *φόρμα παρατήρησης* στα πλαίσια συμμετοχικής παρατήρησης, β) *ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις* με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς στις ομάδες της αυτοαξιολόγησης και με τον επικεφαλής και συντονιστή του προγράμματος, το διευθυντή του σχολείου και γ) συμπληρωμένα έντυπα-έγγραφα σε ηλεκτρονική ή μη μορφή, από το αρχειακό υλικό της σχολικής μονάδας, που αφορούν στην αυτοαξιολόγησή της.

Θα ήθελα να σας διαβεβαιώσω ότι όλα τα ερευνητικά στοιχεία που θα συλλεχθούν θα είναι απολύτως **ανώνυμα και εμπιστευτικά** και θα χρησιμοποιηθούν για ερευνητικούς και μόνο σκοπούς. Δεσμεύομαι ότι θα τηρήσω στο ακέραιο τον κώδικα δεοντολογίας της έρευνας, που επιβάλλει την ανωνυμία των συμμετεχόντων σε αυτή και ότι καμιά από τις πληροφορίες που θα συγκεντρώσω δεν θα χρησιμοποιηθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορεί να οδηγήσει σε «φωτογράφιση» ή ταυτοποίηση των στοιχείων του εκπαιδευτικού προσωπικού και της ίδιας της σχολικής μονάδας.

Αντιλαμβάνομαι ότι στις δύσκολες συνθήκες που βιώνουμε όλοι, η παράκλησή μου για τη συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα μπορεί να μοιάζει εκτός τόπου και χρόνου. Είναι, όμως, καθοριστικής σημασίας για την ολοκλήρωση των σπουδών μου και, ασφαλώς, θα συμβάλλει στην έρευνα στον τομέα της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων.

Σας ευχαριστώ θερμά εκ προοιμίου για την εθελοντική συμμετοχή σας και τον πολύτιμο χρόνο σας.

Με τιμή

Ειρήνη Λιάκου

Νηπιαγωγός–Μεταπτυχιακή φοιτήτρια

ΦΟΡΜΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

(προσαρμογή από Γιαννακάκη, 2011)

Γενική περιγραφή της σχολικής μονάδας

1. Πόσοι μαθητές φοιτούν στο σχολείο;.....
2. Σε τι ποσοστό προέρχονται από οικογένειες αλλοδαπών;
3. Σε τι ποσοστό προέρχονται από πολιτιστικές μειονότητες;.....
4. Ποιο είναι το μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο των οικογενειών τους;
.....
.....
.....
5. Πόσοι είναι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου;.....
Ειδικότητες:
.....
.....
6. Πόσοι είναι έως 35 ετών; Πόσοι είναι 36-50;.....
Πόσοι είναι πάνω από 50;.....
7. Πόσοι εργάζονται λιγότερο από 3 χρόνια στο σχολείο;
8. Πόσοι έχουν διδακτική εμπειρία έως 3 έτη;..... 4-10 έτη;
- Πάνω από 10 έτη;
9. Υπάρχει βοηθητικό προσωπικό στο σχολείο σας;
- Ποιο είναι αυτό;.....
10. Πότε χτίστηκε το σχολείο;.....Συστεγάζει άλλες μονάδες;.....
11. Ποια είναι η κατάσταση του κτιρίου; (πολύ κακή, κακή, μέτρια, καλή, πολύ καλή)
Στην ενότητα αυτή θα γίνει λεπτομερειακή περιγραφή του εξωτερικού και εσωτερικού χώρου και σχεδιαγραμματική απεικόνιση του σχολείου με μορφή κάτοψης.
12. Επιφάνεια εσωτερικού χώρου (τ.μ. κατά προσέγγιση).....
13. Επιφάνεια εξωτερικού χώρου (τ.μ. κατά προσέγγιση).....
14. Πόσες ειδικά εξοπλισμένες αίθουσες έχει το σχολείο (π.χ. αίθουσα προβολών, αίθουσα εκδηλώσεων, γυμναστήριο, αίθουσα πληροφορικής, εργαστήριο φυσικής κ.λ.π.);.....

15. Ποιες είναι αυτές οι αίθουσες;

.....

.....

.....

.....

.....

16. Υπάρχει ανεξάρτητη αίθουσα βιβλιοθήκης;.....

17. Ποιες αθλητικές εγκαταστάσεις υπάρχουν στο σχολείο σας;.....

.....

.....

.....

ΤΠΕ

1. Ποια είναι η υπάρχουσα υποδομή ΤΠΕ στο σχολείο σας;

αριθμός Η/Υ.....

παλαιότητα.....

σημεία τοποθέτησης

φορητότητα/ευκολία μεταφοράς.....,

περιφερειακός εξοπλισμός (όπως εκτυπωτές, scanner, προτζέκτορας, άλλες ΤΠΕ,

όπως διαδραστικός πίνακας, κ.λπ.)

1. Πόσοι από τους υπολογιστές έχουν πρόσβαση στο Ίντερνετ;.....

2. Πόσο εύκολη είναι η πρόσβαση στη χρήση αυτών των ΤΠΕ στο σχολείο;.....

3. Πόσο συχνά χρησιμοποιούνται από το προσωπικό του σχολείου;

.....

4. Για ποιο σκοπό ή σκοπούς;.....

.....

.....

5. Πώς αξιοποιούνται οι ΤΠΕ στο πλαίσιο της διδασκαλίας;

.....

.....

.....

Διοίκηση, ηγεσία και κλίμα του σχολείου

1. Το σχολείο έχει διευθυντή ή διευθύντρια;.....
 Πόσα χρόνια διοικεί ο συγκεκριμένος διευθυντής το σχολείο;.....
2. Πόσο χρονών είναι (έστω και στο περίπου);
3. Πόσα χρόνια διοικητικής εμπειρίας έχει;.....
4. Πόσο εξοικειωμένος είναι με τις ΤΠΕ;.....
5. Γνωρίζει κάποια ξένη γλώσσα;
6. Έχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών ή κάποια επιμόρφωση;

7. Πώς είναι οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών;

8. Πώς είναι οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων;
9. Κατά πόσο συνεργάζεται το σχολείο με τον σύλλογο γονέων;
10. Με ποιο τρόπο;
- Σε ποιους τομείς ενδιαφέροντος;.....
11. Ποια είναι η σχέση του σχολείου με τοπικούς ή άλλους εξωσχολικούς φορείς;

12. Συμμετέχουν οι μαθητές στις σχολικές αποφάσεις;.....
 Με ποιο τρόπο;

Προβλήματα που αντιμετωπίζει το σχολείο

1. Ποια είναι τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζει το σχολείο αυτή την εποχή;

2. Υπάρχουν κάποια χρόνια προβλήματα (ή ανάγκες) στο σχολείο;

-

 3. Έχει γίνει προσπάθεια αντιμετώπισης κάποιων από τα τρέχοντα προβλήματα (ή ανάγκες) του σχολείου;.....
 4. Τι έχει γίνει συγκεκριμένα;

 5. Τι αποτέλεσμα είχαν αυτές οι προσπάθειες και γιατί;

Προηγούμενη εμπειρία από καινοτόμες δράσεις και στάση του σχολείου απέναντι στην καινοτομία

1. Τα τελευταία 3 χρόνια, εφαρμόστηκαν νέες ιδέες (καινοτομίες) στο σχολείο;

 2. Ποιες ήταν αυτές;

 3. Κατά πόσο αυτές οι καινοτομίες άλλαξαν
 (α) καθιερωμένες παιδαγωγικές πρακτικές;
 (β) τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου;
 (γ) το ανθρώπινο κλίμα του σχολείου;
 (δ) άλλα χαρακτηριστικά του σχολείου; Ποια ήταν αυτά;
 4. Σε ποιο βαθμό διαχύθηκαν οι καινοτομίες

- στο σχολείο (π.χ. σε πόσες από τις τάξεις);
- σε άλλα σχολεία;
- στην τοπική κοινωνία (π.χ. μέσω των γονέων, κ.λ.π.);

5. Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί του σχολείου έχουν διάθεση για καινοτόμες δράσεις (με τις πιθανές ευθύνες και ρίσκα που αυτές συνεπάγονται);

.....

.....

.....

6. Ποια είναι η στάση του διευθυντή απέναντι σε τέτοιες πρωτοβουλίες;

.....

.....

.....

.....

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ (Interview guide)**ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ****1. Φύλο:** Άνδρας Γυναίκα**2. Ηλικία:****3. Χρόνια εμπειρίας στην τάξη:****4. Χρόνια εργασίας στο παρόν σχολείο:****5. Ο ανώτερος τίτλος σπουδών που έχετε αποκτήσει είναι:** Σχολή διετούς φοίτησης Εξομοίωση Πτυχίο ΑΕΙ Μαράσλειο Διδασκαλείο Μεταπτυχιακές Σπουδές Διδακτορικό Μεταδιδακτορικό

Άλλο

1. Εισαγωγικές ερωτήσεις

1.1. Εργάζεστε πολλά χρόνια ως εκπαιδευτικός;

1.2. Έχετε συμμετάσχει ξανά σε καινοτόμα προγράμματα;

2. Η συμμετοχή στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας

2.1. Τι σας ώθησε να συμμετάσχετε στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης; Πώς αναμιχθήκατε σε αυτή;

2.2. Ποιος ήταν ο ρόλος σας στην ομάδα/στο πρόγραμμα; Θα μπορούσατε να μου δώσετε μια πιο ακριβή περιγραφή του ρόλου σας;

3. Προσδοκίες και στόχοι του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης

- 3.1. Τι προσδοκίες είχατε από τη συμμετοχή σας στο πρόγραμμα;
- 3.2. Εκπληρώθηκαν;
- 3.3. Με ποιο τρόπο;
- 3.4. Τι ακριβώς έγινε; Ποιοι στόχοι επιτεύχθηκαν;

4. Η αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας ως διαδικασία

- 4.1. Ποιοι ήταν οι παράγοντες που, κατά τη γνώμη σας, διευκόλυναν τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης;
- 4.2. Ποιοι ήταν οι παράγοντες που δυσχέραναν τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης;
- 4.3. Ποια είναι τα δυνατά σημεία του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης;
- 4.4. Ποια είναι τα τρωτά της σημεία;
- 4.5. Πώς θα τη χαρακτηρίζατε ως διαδικασία;

5. Προϋποθέσεις επιτυχίας της αυτοαξιολόγησης

- 5.1. Ποιες είναι, κατά τη γνώμη σας, οι προϋποθέσεις για την επιτυχία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας;

6. Προτάσεις για αλλαγή και καλύτερη εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης

- 6.1. Πιστεύετε ότι απαιτούνται αλλαγές στον τρόπο εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης;
- 6.2. Ποιες είναι αυτές;
- 6.3. Έχετε κάποιες εναλλακτικές προτάσεις για την καλύτερη εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης;

7. Γενίκευση της αυτοαξιολόγησης

- 7.1. Θεωρείτε αναγκαία την αυτοαξιολόγηση και τη γενίκευση αυτής στο σύνολο των σχολικών μονάδων για το νέο σχολικό έτος 2012-13;
- 7.2. Αν ναι, για ποιους λόγους;
- 7.3. Αν όχι, για ποιους λόγους;

8. Προσωπικά οφέλη

- 8.1. Εσείς προσωπικά ως άτομο και εκπαιδευτικός, τί αποκομίσατε από τη συμμετοχή σας στην πιλοτική εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης;

9. Γενική αποτίμηση

9.1. Γενικά, πώς θα χαρακτηρίζατε την εμπειρία συμμετοχής στο πρόγραμμα της αυτοαξιολόγησης (θετική, αρνητική, κ.λπ.);

10. Καταληκτική ερώτηση

10.1. Έχετε να προσθέσετε κάτι επιπλέον σχετικά με το θέμα μας;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5

ΤΕΚΜΗΡΙΟ 1ο

Εκπαιδευτική Περιφέρεια:	Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού έργου
6/θέσιο Δημοτικό Σχολείο Γ.	
Σχολικό έτος: 2010-11	
Διευθυντής Σχολ. Μονάδας:	Σχολική Σύμβουλος:

**Έκθεση Γενικής Εκτίμησης της Εικόνας του Σχολείου
(Δεκέμβριος 2010)**

Η Ταυτότητα του Σχολείου

Γενικά στοιχεία του σχολείου

ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ:**ΚΩΔΙΚΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ:****ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ:****ΟΡΓΑΝΙΚΟΤΗΤΑ:**

Γενικά Χαρακτηριστικά Ανθρώπινου Δυναμικού: Στο Δημοτικό Σχολείο Γ. εκτός από τα Δ/ντή, εργάζονται 6 δάσκαλοι στο πρωινό τμήμα, 2 στο Ολοήμερο και δάσκαλοι (Γυμναστικής, Μουσικής, Αγγλικών, Γαλλικών και Γερμανικών).

(Δεν αναφέρονται τα στοιχεία του παρακάτω πίνακα για λόγους διαφύλαξης της ανωνυμίας της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού προσωπικού)

Αναλυτικά οι δάσκαλοι του Δημοτικού Σχολείου Γ.:

A/A	ΟΜΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ	ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ
-----	---------------	-------------------------	------------------	------------

Γενικά Χαρακτηριστικά Μαθητικού Δυναμικού:

Το μαθητικό δυναμικό αποτελείται από 70 μαθητές από τους οποίους οι 11 προέρχονται από όμορα Δημοτικά διαμερίσματα και 22 νήπια. Οι Παλλινოსτούντες – Αλλοδαποί αποτελούν το 12% της δύναμης.

Ο σχετικός πίνακας:

ΤΑΞΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ
A	8
B	17
Γ	12
Δ	13
E	8
ΣΤ	11
ΣΥΝΟΛΟ	70

Πηγές: Βιβλίο Μητρώου και Προόδου μαθητών, Βιβλίο Πιστοποιητικών Σπουδής, Βιβλίο στοιχείων δασκάλων

Κοινωνικά και Πολιτισμικά Στοιχεία Μαθητικού Δυναμικού: Οι μαθητές προέρχονται σε μεγάλη πλειονότητα από οικογένειες κυρίως εργατών, γεωργοκτηνοτρόφων και οικοδόμων, με μικρή οικονομική επιφάνεια, αλλά μεγάλη

αξιοπρέπεια. Οι προερχόμενοι από ξένες χώρες (Γεωργία, Ρουμανία, Αλβανία) φέρουν μαζί τους ορισμένα από τα πολιτισμικά στοιχεία των χωρών προέλευσης, χωρίς μεγάλη διάθεση εκδήλωσής τους για να ενσωματωθούν πιο γρήγορα στο τοπικό περιβάλλον.

Κοινωνικό Πλαίσιο Σχολείου: Το Δημοτικό Σχολείο Γ. αντίστοιχα κινείται στο κοινωνικό πλαίσιο που ανήκουν οι μαθητές του. Το σχολείο προσπαθεί να ενσωματώσει τους αλλοδαπούς μαθητές, παράλληλα όμως προσπαθεί να μην υποβαθμίσει και ακυρώσει τα ιδιαίτερα πολιτισμικά τους στοιχεία.

A. Διαδικασίες αξιολόγησης

- 1. 22/10/2010.** Σύλλογος διδασκόντων με την κα Β. με θέμα: «Γενική εκτίμηση και αξιολόγηση της Σχολικής μας Μονάδας»
- 2. 27/10/2010.** Σύλλογος διδασκόντων αποφασίζει τον τρόπο εργασίας και την εκπροσώπηση των γονέων στην ολομέλεια.
- 3. 11/11/2010.** Σύλλογος διδασκόντων, παρουσία της κα Β. σχετικά με την πορεία της αυτοαξιολόγησης.
- 4. 17/11/2010.** Συνεδρίαση του Συλλόγου διδασκόντων και εκτίμηση της πορείας για την ολομέλεια.
- 5. 26/11/2010.** Συνεδρίαση του Συλλόγου διδασκόντων παρουσία τριών Σχολικών Συμβούλων. Προετοιμασία για την ολομέλεια.
- 6. 6/12/2010** Συνεδρίαση του Συλλόγου διδασκόντων για ανάγνωση των εργασιών της ομάδας.
- 7. 10/12/2010** Στη διαδικασία αξιολόγησης κατά την Ολομέλεια πήραν μέρος εκτός από τη Σχολική Σύμβουλο κα Β., 11 δάσκαλοι, 3 εκπρόσωποι από το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, οι οποίοι και ψήφισαν τους δείκτες αξιολόγησης και 2 Σχολικοί Σύμβουλοι ως παρατηρητές της διαδικασίας. Κάθε δείκτης συζητήθηκε και αξιολογήθηκε χωριστά από τους παρισταμένους. Συντονιστής της συζήτησης ο Β. Η. Δ/ντής του σχολείου και πρακτικογράφος η Τ. Μ., Δασκάλα της ΣΤ΄τάξης.

B. Φύλλο Γενικής Εκτίμησης της Εικόνας του Σχολείου**1^ο ΠΕΔΙΟ: ΜΕΣΑ – ΠΟΡΟΙ – ΑΝΘΡΩΠΙΝΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ****ΤΟΜΕΑΣ: ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ****Δείκτης Αξιολόγησης 1.1. Χώροι του σχολείου**

1. Μέτρια έως κακή εικόνα κατά την είσοδο του σχολείου και του κεντρικού κτιρίου με σκάλες σε κακή κατάσταση και απουσία ράμπας για ΑΜΕΑ.
2. Βρύσες εκτεθειμένες χωρίς σκέπαστρο.
3. Απουσιάζουν οι τουαλέτες των δασκάλων.
4. Δεν υπάρχει αίθουσα πολλαπλών χρήσεων, αποδυτηρίων, μουσικής.
5. Το σχολείο δεν φυλάσσεται.
6. Η περίφραξη είναι πεπαλαιωμένη.
7. Η μέτρια εικόνα των χώρων του σχολείου οφείλεται στην παλαιότητά του, την έλλειψη χρηματοδότησης και του σωστού προγραμματισμού.

Δείκτης Αξιολόγησης 1.2. Εξοπλισμός – Διαθέσιμα μέσα του σχολείου

1. Ελλείψεις σε αθλητικό υλικό και όργανα.
2. Φτωχή δανειστική βιβλιοθήκη.
3. Πεπαλαιωμένοι Η/Υ στο εργαστήριο Η/Υ
4. Σύνδεση με Διαδίκτυο υπάρχει μόνο στον Η/Υ του Διευθυντή.

(1)³**ΤΟΜΕΑΣ: ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟΙ ΠΟΡΟΙ****Δείκτης Αξιολόγησης 1.3. Οικονομικοί πόροι του σχολείου**

Οι οικονομικοί πόροι είναι ανεπαρκείς σε σχέση με τις ανάγκες της σχολικής μονάδας, παρά τη σωστή διαχείριση εκ μέρους της Σχολικής Επιτροπής.

(1)**ΤΟΜΕΑΣ: ΑΝΘΡΩΠΙΝΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ****Δείκτης Αξιολόγησης 1.4. Διδακτικό προσωπικό του σχολείου**

1. Πληρότητα διδακτικού προσωπικού

(4)

³ Πρόκειται για βαθμολόγηση σε μία τετραβάθμια κλίμακα από 1 έως 4, όπου το 4 αντιστοιχεί με το άριστα

2^ο ΠΕΔΙΟ: ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**ΤΟΜΕΑΣ: ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ****Δείκτης Αξιολόγησης 2.1. Διαμόρφωση και εφαρμογή του σχολικού προγράμματος**

Το ωρολόγιο πρόγραμμα διαμορφώθηκε σωστά από την αρχή του σχολικού έτους και εφαρμόζεται χωρίς παρεκκλίσεις με στόχο την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Έγινε δίκαια κατανομή των καθηκόντων των δασκάλων και προγραμματισμός των εκπαιδευτικών επισκέψεων.

Εφαρμόζεται πρόγραμμα Φ.Τ. από τον εκπαιδευτικό του σχολείου καθώς και ώρες ενισχυτικής διδασκαλίας από τους διδάσκοντες, βάσει του προγράμματός τους με ικανοποιητικά αποτελέσματα.

(4)

ΤΟΜΕΑΣ: ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**Δείκτης Αξιολόγησης 2.2. Συντονισμός σχολικής ζωής**

Τήρηση του διδακτικού ωραρίου, συνεργασία και συλλογικότητα είναι τα στοιχεία που συντονίζουν τη σχολική ζωή.

Χωρίς προβλήματα οι μετακινήσεις των μαθητών με λεωφορεία ή ταξί.

(4)

ΤΟΜΕΑΣ: ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΜΕΣΩΝ – ΠΟΡΩΝ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**Δείκτης Αξιολόγησης 2.3. Διαχείριση και αξιοποίηση των μέσων και των πόρων**

Το σχολείο πρέπει να προμηθευτεί Μουσικά όργανα, αθλητικό υλικό και ίντερνετ για τους δασκάλους. Η διαχείριση των πόρων από τη σχολική επιτροπή γίνεται βάσει προτεραιοτήτων.

(4)

3^ο ΠΕΔΙΟ: ΚΛΙΜΑ ΚΑΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**ΤΟΜΕΑΣ: ΚΛΙΜΑ ΚΑΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

Δείκτης Αξιολόγησης 3.1. Σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών

Υπάρχει συνεργασία και γενικά δεν υπάρχουν προβλήματα μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας.

(4)

Δείκτης Αξιολόγησης 3.2.1. Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών

Δεν υπάρχουν προβλήματα μεταξύ των εκπαιδευτικών και μαθητών γιατί οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να συμπεριφέρονται δίκαια και να κρατούν ίσες αποστάσεις από τους μαθητές κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

(4)

Δείκτης Αξιολόγησης 3.2.2 Σχέσεις μεταξύ των μαθητών

Χαρακτηρίζονται αρμονικές το οποίο οφείλεται στην καλή συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων της Σχολικής Μονάδας.

(4)

Δείκτης Αξιολόγησης 3.3. Σχέσεις μεταξύ σχολείου – γονέων

Οι σχέσεις είναι αρμονικές με καλή συνεργασία Διευθυντή – Δασκάλων – γονέων δεδομένων των κοινών στόχων.

(3)

Δείκτης Αξιολόγησης 3.4. Σχέσεις μεταξύ σχολείου – φορέων

Υπάρχει πολύ καλή συνεργασία.

(4)

4^ο ΠΕΔΙΟ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ**ΤΟΜΕΑΣ: ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ****Δείκτης Αξιολόγησης 4.1. Ανάπτυξη στόχων του προγράμματος σπουδών**

Η επίτευξη των στόχων παρεμποδίζεται από την έλλειψη των τεχνολογικών μέσων και ορισμένων ακαταλλήλων βιβλίων.

Τα υπάρχοντα βιβλία δεν προωθούν τη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών.

(3)

Δείκτης Αξιολόγησης 4.2. Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών

Ο διδακτικός χρόνος αξιοποιείται σωστά μέσω της εφαρμογής των διδακτικών μεθόδων.

Ανατίθενται ομαδικές εργασίες με παράλληλη χρήση των υπαρχόντων εποπτικών μέσων.

(3)

ΤΟΜΕΑΣ: ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΑΞΗΣ**Δείκτης Αξιολόγησης 4.3. Ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών**

Δίνεται ιδιαίτερη σημασία στις σχέσεις δασκάλων και μαθητών με κύριο γνώμονα την πρόοδο του κάθε μαθητή. Η αξιολόγηση της συνολικής εικόνας του κάθε μαθητή, δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στις επιδόσεις του σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα αλλά και στις γενικότερες γνώσεις και δεξιότητες που κατέχει.

(2)

ΤΟΜΕΑΣ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ**Δείκτης Αξιολόγησης 4.4. Ανάπτυξη και εφαρμογή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και παρεμβάσεων**

Η μαθησιακή διαδικασία εμπλουτίζεται με εκπαιδευτικές δραστηριότητες εντός και εκτός της τάξης με καινοτόμα προγράμματα (Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης), εκπαιδευτικές επισκέψεις. Εμπόδιο η οικονομική κρίση.

(1)

ΤΟΜΕΑΣ: ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**Δείκτης Αξιολόγησης 4.5. Υποστήριξη της επιστημονικής – παιδαγωγικής κατάρτισης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών**

Υπάρχει έλλειμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης σε νέες εκπαιδευτικές τάσεις, σε νέα αντικείμενα και μεθόδους διδασκαλίας, γιατί δεν ανήκει στην εκπαιδευτική κουλτούρα μας.

(1)

ΠΕΔΙΟ 5^ο : ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ**ΤΟΜΕΑΣ: ΦΟΙΤΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΡΡΟΗ ΜΑΘΗΤΩΝ****Δείκτης Αξιολόγησης 5.1. Παρακολούθηση της φοίτησης και της σχολικής διαρροής**

Δεν παρατηρείται σχολική διαρροή.

(4)

ΤΟΜΕΑΣ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΕΠΙΤΕΥΓΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ**Δείκτης Αξιολόγησης 5.2. Επίδοση και πρόοδος των μαθητών**

Η επίδοση και πρόοδος «κινείται» σε ικανοποιητικό επίπεδο.

Η επίδοση και η πρόοδος των μαθητών πέρα από την αποκλειστική ευθύνη του κάθε εκπαιδευτικού είναι συνάρτηση και άλλων παραγόντων, όπως οι ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών αλλά και το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο του οικογενειακού περιβάλλοντος, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπάρχουν και οι εξαιρέσεις. Ιδιαίτερες δυσκολίες συναντάμε στο μάθημα της γλώσσας από μαθητές που προέρχονται από ξένες χώρες που δυσχεραίνουν τη μαθησιακή διαδικασία.

(3)

ΤΟΜΕΑΣ: ΑΤΟΜΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ**Δείκτης Αξιολόγησης 5.3. Ενισχυτικές, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις**

Κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ατομικά και κοινωνική ανάπτυξη κάθε μαθητή ειδικά και της τάξης γενικά. Επίσης υπάρχουν υποστηρικτικά προγράμματα (Φ.Τ. Ολοήμερο, ενισχυτική διδασκαλία).

(2)

Κύρια αποτελέσματα της Αξιολόγησης

«Αναμφίβολα η έρευνα, συγκέντρωση και επεξεργασία στοιχείων για την εκπαίδευση έχει πολύ μεγάλη σημασία, αφού αυτά μπορούν να αξιοποιηθούν για να φωτίσουν πολύπλευρες πτυχές των λειτουργιών της. Για το λόγο αυτό οι εμπλεκόμενοι φορείς του Δημοτικού Σχολείου Γ. (εκπαιδευτικό προσωπικό και γονείς) συμπεράναμε ότι η Σχολική μας Μονάδα όσον αφορά **θετικά στοιχεία** είναι:

- *Διδακτικό προσωπικό* γιατί υπάρχει πληρότητα σε όλες τις τάξεις και ειδικότητες. Συνεπώς δεν υπήρξε κάποιο πρόβλημα στη λειτουργία του προγράμματος.
- *Διοίκηση σχολείου* γιατί υπάρχει άψογη συνεργασία ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό, τον Διευθυντή και τους εμπλεκόμενους φορείς.
- *Διαμόρφωση και εφαρμογή σχολικού προγράμματος* γιατί έγινε δίκαια κατανομή των καθηκόντων.
- *Συντονισμός της σχολικής ζωής* γιατί τηρείται το διδακτικό ωράριο με συνέπεια και υπάρχει συνεργασία και συλλογικότητα μεταξύ των συναδέλφων, διαχείριση οικονομικών πόρων, γιατί γίνεται βάσει προτεραιοτήτων.
- *Οι σχέσεις εμπλεκόμενων φορέων* (μεταξύ εκπαιδευτικών – μαθητών – γονέων και σχολείου – φορέων) χαρακτηρίζονται άριστες.
- Καλή εικόνα έχει «Ανάπτυξη στόχων και προγράμματος σπουδών» αν και παρεμποδίζεται από την έλλειψη τεχνολογικών μέσων.
- Στα θετικά ανήκει και η «Ανάπτυξη και εφαρμογή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και παρεμβάσεων» για τι το σχολείο εφαρμόζει καινοτόμα προγράμματα.

Όσον αφορά τα **αρνητικά στοιχεία** της Σχολικής μας Μονάδας: Μέτρια εικόνα των χώρων του Σχολείου που οφείλεται στην παλαιότητα έλλειψη χρηματοδότησης και του σωστού προγραμματισμού.

- Ελλείψεις και κακή εικόνα παρουσιάζει ο εξοπλισμός καθώς και τα διαθέσιμα μέσα του σχολείου (Αθλητικό υλικό, βιβλιοθήκη και Η/Υ).
- Οι οικονομικοί πόροι του σχολείου χαρακτηρίζονται ανεπαρκείς.
- Η πρακτική αξιολόγησης των μαθητών καθώς και η ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών στηρίζεται στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα αξιολόγησης χωρίς να αναδεικνύονται οι δεξιότητες και τυχόν κλίσεις των μαθητών.
- Χαμηλός δείκτης αξιολόγησης παρουσιάζεται και στην υποστήριξη της επιστημονικής-παιδαγωγικής κατάρτισης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών. Αυτό συμβαίνει γιατί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αφ' ενός στηρίζεται σε θεωρητική βάση και εφ' ετέρου λείπει παντελώς η ενδοσχολική επιμόρφωση γιατί δεν ανήκει στην εκπαιδευτική κουλτούρα μας.

- Η επίδοση και η πρόοδος των μαθητών δεν είναι αρκετά ικανοποιητική. Πέρα από την αποκλειστική ευθύνη του κάθε εκπαιδευτικού είναι και συνάρτηση και άλλων παραγόντων (οικογένεια, μορφωτικό επίπεδο, κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο).

Επομένως ο λόγος για τον οποίο ενταχθήκαμε στο πρόγραμμα Α.Ε.Ε έχει στόχο να αναδείξει τις αδύναμες πτυχές τόσο της Σχολικής Μονάδας, όσο και της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο να βελτιώσει τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά την παρεχόμενη εκπαίδευση της Σχολικής μας Μονάδος» (σ. 9-10).⁴

⁴ Το κείμενο αποτελεί ακριβή μεταφορά του πρωτότυπου και διατηρεί την αρχική γραμματολογική και συντακτική μορφή του.

ΤΕΚΜΗΡΙΟ 2ο

Έκθεση Γενικής Εκτίμησης της Εικόνας του Σχολείου

ΤΟΜΕΑΣ : ΑΤΟΜΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Δείκτης αξιολόγησης 5.3. Ενισχυτικές, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις

Κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ατομική και κοινωνική ανάπτυξη κάθε μαθητή ειδικά και της τάξης γενικά. Επίσης υπάρχουν υποστηρικτικά προγράμματα (Φ.Τ. Ολοήμερο , ενισχυτική διδασκαλία)

1	2	3	4
	v		

Γ. Κύρια αποτελέσματα της Αξιολόγησης

Αναμφίβολα η έρευνα, συγκέντρωση και επεξεργασία στοιχείων για την εκπαίδευση έχει πολύ μεγάλη σημασία, αφού αυτά μπορούν να αξιοποιηθούν για να φετίσουν πολύπλευρες πτυχές των λειτουργιών της. Για το λόγο αυτό οι εμπλεκόμενοι φορείς του Δημοτικού Σχολείου (εκπαιδευτικό προσωπικό, γονείς) συμμετάναμε ότι η Σχολική μας Μονάδα όσον αφορά **θετικά στοιχεία** είναι: Διδακτικό προσωπικό γιατί υπάρχει πληρότητα σε όλες τις τάξεις και ειδικότητες. Συνεπώς δεν υπήρξε κάποιο πρόβλημα στη λειτουργία του προγράμματος.

Διοίκηση σχολείου γιατί υπάρχει άψογη συνεργασία ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό , τον Διευθυντή και τους εμπλεκόμενους φορείς.

Διαμόρφωση και εφαρμογή σχολικού προγράμματος γιατί έγινε δίκαια κατανομή των καθηκόντων .

Συντονισμός σχολικής ζωής γιατί τηρείται το διδακτικό ωράριο με συνέπεια και υπάρχει συνεργασία και συλλογικότητα μεταξύ των συναδέλφων, διαχείριση οικονομικών πόρων γιατί γίνεται βάσει προτεραιοτήτων .

Οι σχέσεις εμπλεκομένων φορέων (μεταξύ εκπαιδευτικών – μαθητών – γονέων και σχολείου –φορέων) χαρακτηρίζονται άριστες.

Καλή εικόνα έχει «Ανάπτυξη στόχων και προγράμματος σπουδών» αν και παρεμποδίζεται από την έλλειψη τεχνολογικών μέσων.

Στα **θετικά** ανήκει και η «Ανάπτυξη και εφαρμογή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και παρεμβάσεων» γιατί το σχολείο εφαρμόζει καινοτόμα προγράμματα.

Όσον αφορά τα **αρνητικά στοιχεία** της Σχολικής μας Μονάδος : Μέτρια η εικόνα των χώρων του Σχολείου που οφείλεται στην παλαιότητα, έλλειψη χρηματοδότησης και του πιαστού προγραμματισμού.

Ελλείψεις και κακή εικόνα παρουσιάζει ο εξοπλισμός καθώς και τα διαθέσιμα μέσα του σχολείου (Αθλητικό υλικό, βιβλιοθήκη και Η/Υ).

Οι οικονομικοί πόροι του σχολείου χαρακτηρίζονται ανεπαρκείς.

Η πρακτική αξιολόγησης των μαθητών καθώς και η ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών στηρίζεται στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα αξιολόγησης χωρίς να αναδεικνύονται οι δεξιότητες και τυχόν κλίσεις των μαθητών.

Χαμηλός δείκτης αξιολόγησης παρουσιάζεται και στην υποστήριξη της επιστημονικής – παιδαγωγικής κατάρτισης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών. Αυτό συμβαίνει γιατί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αφ' ενός στηρίζεται σε θεωρητική βάση και εφ' ετέρου λείπει παντελώς η ενδοσχολική επιμόρφωση γιατί δεν ανήκει στην εκπαιδευτική κουλτούρα μας.

Η επίδοση και πρόοδος των μαθητών δεν είναι αρκετά ικανοποιητική. Πέρα από την αποκλειστική ευθύνη του κάθε εκπαιδευτικού είναι και συνάρτηση και άλλων παραγόντων(οικογένεια, μορφωτικό επίπεδο, κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο)

Επομένως ο λόγος για τον οποίο ενταχθήκαμε στο πρόγραμμα Α.Ε.Ε έχει στόχο να αναδείξει τις αδύναμες πτυχές τόσο της Σχολικής Μονάδος , όσο και της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο να βελτιώσει τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά την παρεχόμενη εκπαίδευση της Σχολικής μας Μονάδος.

ΤΕΚΜΗΡΙΟ 3ο**ΣΧΕΔΙΟ ΔΡΑΣΗΣ****Τίτλος: «Αλλάζουμε το κλίμα στο Σχολείο, Αλλάζουμε τη μάθηση»**

ΣΧΕΔΙΟ ΔΡΑΣΗΣ	
Πεδίο 3ο : Κλίμα και σχέσεις στο σχολείο Τομέας : Κλίμα και σχέσεις στο σχολείο Δείκτες : 3.2.1. Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών -μαθητών 3.2.2. Σχέσεις μεταξύ των μαθητών	
Τίτλος : Αλλάζουμε το κλίμα στο Σχολείο, Αλλάζουμε τη μάθηση	
Α. Αναγκαιότητα της υλοποίησης του σχεδίου δράσης	
<p>1. Λόγοι που επιβάλλουν την υλοποίηση της δράσης</p> <p>Από τα αποτελέσματα της Γενικής εκτίμησης της εικόνας του σχολείου και της συστηματικής διερεύνησης επιλεγμένων τομέων διαπιστώθηκε ότι το παιδαγωγικό κλίμα στο σχολείο μας και οι σχέσεις μεταξύ των παραγόντων (εκπαιδευτικών- μαθητών- γονέων) εμφανίζουν μια, μάλλον, μέτρια εικόνα με αρκετά σοβαρά προβλήματα.</p> <p>Επιλέγουμε να αλλάζουμε το κλίμα και τις σχέσεις στο σχολείο με στόχο τη βελτίωση της σχολικής κοινότητας και του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Θεωρείται αναγκαίο να επαναπροσδιορίσουμε τους ρόλους, να επαναπροσδιορίσουμε τη διδακτική πράξη και ν' αναπτύξουμε παιδαγωγικές στρατηγικές για τη διαχείριση των προβλημάτων και τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος.</p>	
<p>2. Αλληλεπίδραση με άλλους δείκτες</p> <p>Η δράση η οποία επιλέγει επηρεάζει καθοριστικά την ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών, την ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών, την υποστήριξη της παιδαγωγικής και επιστημονικής κατάρτισης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών, την επίδοση και πρόοδο των μαθητών.</p> <p>Συμβάλλει θετικά στην παραγωγή της συνεργασίας και της ομαδικότητας, στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών, στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ δασκάλων - μαθητών- γονέων, στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.</p>	
<p>3. Αναφορές σε καλές πρακτικές ή συμπληρωματικές δράσεις του σχολείου</p> <p><u>Λεξιμοιούνται:</u> Η εμπειρία των εκπαιδευτικών από την εφαρμογή διαθεματικών προσεγγίσεων στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης, Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, συμμετοχή σε πρόγραμμα Action Aid. Η συνεργασία με Σχολεία, τα οποία έχουν εμπειρία σε καλές πρακτικές που αφορούν στο θετικό κλίμα στο σχολείο.</p>	

Β. Σκοπός - στόχοι του σχεδίου δράσης**1. Σκοπός του σχεδίου δράσης**

Σκοπός του σχεδίου δράσης είναι να εφαρμοστούν σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας και αξιολόγησης των μαθητών, να βελτιωθούν οι διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολείο, να αλλάξει το κλίμα και σταδιακά να γίνει πιο θετικό, προδοτώντας θετικά συναισθήματα σε όλους τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία της εκπαίδευσης, ώστε να δημιουργηθεί ένα σύγχρονο, ασφαλές και δημιουργικό περιβάλλον μάθησης.

2. Ειδικοί στόχοι του σχεδίου δράσης

1. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του σχολείου:
 - α. Εισαγωγή σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης.
2. Επιμόρφωση γονέων σε θέματα διαπαιδαγώγησης και συμπεριφοράς των παιδιών τους.
3. Συναινετική διαμόρφωση πλαισίου κανόνων ενδοσχολικής συμπεριφοράς μαθητών.

Γ. Κριτήρια επιτυχίας δράσης

Η Δράση θεωρείται επιτυχημένη, όταν επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί κατά τον σχεδιασμό της. Ως βασικά κριτήρια επιτυχίας θεωρούνται τα ακόλουθα:

1. Οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας και παιδαγωγικές πρακτικές που ευνοούν την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών και βελτιώνουν την επίδοσή τους. Εφαρμόζουν εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης. Συνεργάζονται μεταξύ τους για διδακτικά και παιδαγωγικά θέματα, αναπτύσσουν σχέσεις συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών για θέματα επίδοσης και συμπεριφοράς των παιδιών.
2. Οι μαθητές συνεργάζονται αποτελεσματικά, εφαρμόζουν γνωστικές δεξιότητες υψηλού μαθησιακού επιπέδου, επιλύουν προβληματικές καταστάσεις, συνδιαμορφώνουν το φάκελο εργασίας, αναστοχάζονται (αυτοαξιολογούνται).
3. Οι γονείς συνεργάζονται με το σχολείο για θέματα των παιδιών τους, συμμετέχουν ενεργά σε δράσεις τους σχολείου, ενημερώνονται από τους εκπαιδευτικούς για την επίδοση των παιδιών τους με βάση το φάκελο εργασίας.
4. Οι μαθητές εφαρμόζουν και τηρούν τους κανόνες της σχολικής ζωής, στη διαμόρφωση των οποίων συμμετείχαν.
5. Οι μαθητές βελτιώνουν τις μεταξύ τους σχέσεις και εφαρμόζουν δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών διαφορών και προβλημάτων.

Δ. Μεθοδολογία υλοποίησης του σχεδίου δράσης**1. Στρατηγικές εφαρμογής του σχεδίου δράσης**

Ως βασικές ενέργειες για την αποτελεσματική υλοποίηση του σχεδίου δράσης ορίζονται οι ακόλουθες:

A. Προσδιορισμός του προβλήματος: Η ομάδα δράσης αξιοποιεί τα αποτελέσματα της Γενικής εκτίμησης της εικόνας του σχολείου, καθώς επίσης και τα ερευνητικά δεδομένα από τη συστηματική διερεύνηση των 2 τομέων που προηγήθηκαν του παρόντος Σχεδίου Δράσης για να συγκεκριμενοποιήσει τα προβλήματα και να ιεραρχήσει τις προτεραιότητες.

B. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων για τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας με στόχο την εφαρμογή ποικιλίας εκπαιδευτικών μεθόδων και πρακτικών διαχείρισης (συνεργατική μάθηση, βιωματική παιδαγωγική, παιχνίδια ρόλων, αξιοποίηση της δυναμικής της ομάδας), εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης (portfolio, εννοιολογικός χάρτης, αυτοαξιολόγηση), στρατηγικές τροποποίησης συμπεριφοράς των μαθητών κλπ. Τα επιμορφωτικά σεμινάρια πραγματοποιούνται από ειδικούς επιστήμονες (εκπαιδευτικούς ψυχολόγους, παιδαγωγούς, σχολικούς συμβούλους, πανεπιστημιακούς καθηγητές κλπ.).

Γ. Ανάπτυξη διδακτικών δράσεων σε όλες τις τάξεις και συνεργασία των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική εφαρμογή των σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας και παιδαγωγικών πρακτικών αξιολόγησης

Δ. Επιμόρφωση γονέων: Οργάνωση ενημερωτικών συναντήσεων των γονέων. Τα επιμορφωτικά σεμινάρια πραγματοποιούνται από ειδικούς επιστήμονες (εκπαιδευτικούς ψυχολόγους, συμβουλευτικούς ψυχολόγους, παιδαγωγούς, σχολικούς συμβούλους, πανεπιστημιακούς καθηγητές κλπ.). Αφορούν στην οργάνωση της σχολικής ζωής, τις απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος, τις υποχρεώσεις των μαθητών, τον εσωτερικό κανονισμό λειτουργίας του σχολείου, θέματα διαπαιδαγώγησης και συμπεριφοράς των παιδιών τους.

Ε. Εκπόνηση εσωτερικού κανονισμού: Η σχολική μονάδα εκπονεί με τη συνεργασία μαθητών και γονέων πλαίσιο κανόνων καλής συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον, το οποίο κοινοποιείται στη σχολική κοινότητα (π.χ. ανάρτηση στον πίνακα ανακοινώσεων και στην ιστοσελίδα κλπ.). Οι περιπτώσεις παραβίασης των κανόνων γίνονται αντικείμενο ευρύτερης συζήτησης στην τάξη (ανάλυση του προβλήματος, ανακάλυψη των κινήτρων, εντοπισμός και εξεύρεση εναλλακτικών τρόπων θετικής προσέγγισης του ζητήματος).

ΣΤ. Οργάνωση εκδηλώσεων και ανάπτυξη δραστηριοτήτων: Η συμμετοχή των μαθητών σε δράσεις της μαθητικής κοινότητας (π.χ. εκδηλώσεις πολιτιστικού και ψυχαγωγικού περιεχομένου, κοινωνικές δραστηριότητες, μαθητικοί όμιλοι, εθελοντικές δράσεις κτλ.) ενισχύει τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών, δίνει ευκαιρίες για ανάπτυξη δεξιοτήτων και κλίσεων, ευνοεί τη συνεργασία και την ευγενή άμιλλα, διευκολύνει την έκφραση και την εκτόνωση των εντάσεων με δημιουργικό τρόπο, συντελεί στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος. Σε ορισμένες εκδηλώσεις μπορεί να εμπλέκονται και φορείς της τοπικής κοινωνίας. Αυτό θα δώσει την ευκαιρία στους μαθητές

να αναπτύξουν δεξιότητες, κλίσεις.

2. Οργανωτικές δομές

Την κύρια ευθύνη για την υλοποίηση της δράσης έχει ο Σύλλογος διδασκόντων σε συνεργασία με τους Μαθητές και το Σύλλογο γονέων και κηδεμόνων.

3. Παρεμβάσεις σε επίπεδο σχολείου ή σχολικής τάξης

Η υλοποίηση της δράσης δεν απαιτεί παρεμβάσεις - αλλαγές στην οργάνωση της σχολικής ζωής. Θα απαιτηθεί χρόνος για τα επιμορφωτικά - ενημερωτικά σεμινάρια που θα πραγματοποιηθούν, κυρίως κατά την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς. Οι δραστηριότητες ανάλογα με το αντικείμενο και το είδος θα γίνονται μέσα στο ωράριο, όπως αυτό ορίζεται από το θεσμικό πλαίσιο.

E. Πόροι - Μέσα του σχεδίου δράσης

1. Ανθρώπινο δυναμικό

- Οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας
- Οι γονείς των μαθητών
- Ειδικοί επιστήμονες (Πανεπιστημιακοί καθηγητές, εκπαιδευτικοί και συμβουλευτικοί ψυχολόγοι)
- Σχολικοί Σύμβουλοι

2. Χρόνος

Η δράση πραγματοποιείται καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Το σχέδιο δράσης προγραμματίζεται και εφαρμόζεται εντός του σχολικού χρόνου. Η κατανομή χρόνου στις διάφορες ενέργειες γίνεται ανάλογα με το αντικείμενο των διαφόρων ενεργειών

3. Υλικοτεχνική υποδομή

Η συνήθης υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου (φωτιστικό μηχάνημα, υπολογιστής, εκτυπωτής, αναλώσιμα, προβολές)

4. Οικονομικοί πόροι

Δεν απαιτούνται πρόσθετοι πόροι για την υλοποίηση της δράσης. Πιθανόν να απαιτηθούν σμοιβές για τους ειδικούς επιστήμονες που θα αναλάβουν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των γονέων, οι οποίες όμως είναι επιλέξιμες δαπάνες του προγράμματος.

5. Εργαλεία παρακολούθησης και αξιολόγησης

- Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων
- Φύλλα Παρατήρησης διδασκαλιών στην τάξη
- Φύλλα Παρατήρησης συμπεριφοράς των μαθητών
- Ημερολόγιο σχολείου
- Ημερολόγιο εκπαιδευτικών

6. Πηγές			
Εκθεση Γενικής Εκτίμησης της Εικόνας του σχολείου			
Εκθεση Συστηματικής Διερεύνησης των 2 τομέων			
Καλές πρακτικές και προγράμματα που εφαρμόστηκαν σε άλλα σχολεία , από ιστοσελίδες, έρευνες , ανακοινώσεις συνεδρίων κλπ			
ΣΤ. Χρονοδιάγραμμα υλοποίησης			
Διαδικασίες υλοποίησης	1 ^ο τρίμ Σεπτ- Νοέμβρ.	2 ^ο τρίμ Δεκ- Φεβρ.	3 ^ο τρίμ Μαρτιος- Μάιος
Προσδιορισμός και ιεράρχηση προβλημάτων			
Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων εκπαιδευτικών			
Επιμόρφωση γονέων. Οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων γονέων			
Ανάπτυξη στρατηγικών εφαρμογής μεθόδων διδασκαλίας και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών. Ανάπτυξη στρατηγιών επαναπροσδιορισμού των ρόλων και των σχέσεων όλων των εμπλεκομένων. Ανάπτυξη στρατηγικών ενδυνάμωσης της συνεργασίας με τους γονείς			
Ανάπτυξη διδακτικών πρακτικών για καλλιέργεια δεξιοτήτων Κριτικής Σκέψης στους μαθητές, ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης διαπροσωπικών διαφορών και προβλημάτων .			
Εκπόνηση κώδικα καλής συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον			
Οργάνωση εκδηλώσεων και ανάπτυξη δραστηριοτήτων			
Παρακολούθηση - ανατροφοδότηση της δράσης			
Αξιολόγηση δράσης	✓		
Z. Διαδικασίες παρακολούθησης της πορείας υλοποίησης και αξιολόγησης του σχεδίου δράσης			
Z1. Παρακολούθηση - Ανατροφοδότηση Ενεργειών			
α. Προσδιορισμός και ιεράρχηση των προβλημάτων			
Με την έναρξη της σχολικής χρονιάς, ο σύλλογος διδασκόντων διερευνά και			

διατυπώνει τα προβλήματα και θέτει προτεραιότητες αντιμετώπισής τους. Η πρόοδος της δράσης και η πορεία των ενεργειών παρακολουθείται από μία ομάδα με επικεφαλής το Διευθυντή. Ορίζονται συνεδριάσεις ολομέλειας και συντονιστικής ομάδας, προκειμένου να διαπιστωθεί, αν υλοποιούνται οι δράσεις σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό. Εφ' όσον χρειαστεί γίνονται διορθωτικές κινήσεις, εγκαταλείπονται ορισμένες δράσεις ή αντιθέτως εμπλουτίζονται. Η δράση παρακολουθείται με καταγραφή συναντήσεων και ενεργειών στο ημερολόγιο του σχολείου.

β. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Οργάνωση επιμορφωτικών - ενημερωτικών σεμιναρίων εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας. Στο τέλος των επιμορφωτικών σεμιναρίων, διανέμονται ερωτηματολόγια στους εκπαιδευτικούς και πρόσθετο επιμορφωτικό υλικό. Οι συναντήσεις καταγράφονται στο ημερολόγιο του σχολείου.

γ. Επιμόρφωση γονέων

Οργάνωση επιμορφωτικών συναντήσεων για γονείς σε θέματα που αφορούν τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών και τα προβλήματα συμπεριφοράς. Στο τέλος δίνονται στους γονείς τα σχετικά ερωτηματολόγια. Η δράση καταγράφεται στο ημερολόγιο του σχολείου.

δ. Ανάπτυξη συνεργασίας σχολείου - γονέων για θέματα συμπεριφοράς μαθητών

Η ενέργεια παρακολουθείται με σχετικές καταγραφές στο ημερολόγιο του σχολείου.

ε. Εκπόνηση κώδικα καλής συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον

Η σχολική μονάδα εκπονεί σε συνεργασία με τους μαθητές πλαίσιο κανόνων καλής συμπεριφοράς το οποίο κοινοποιείται στη σχολική κοινότητα (ανάρτηση στον πίνακα ανακοινώσεων, ιστοσελίδα κλπ). Η παρουσίαση των κανόνων γίνεται αντικείμενο συζήτησης στην τάξη με στόχο τη θετική προσέγγιση του ζητήματος. Η ενέργεια παρακολουθείται με σχετικές καταγραφές στο ημερολόγιο του σχολείου. Συντονιστής της δράσης παρακολουθεί την εξέλιξη των εργασιών και επεμβαίνει, εάν απαιτείται, για τροποποιήσεις κανόνων, απλοποιήσεις, βελτιώσεις κλπ.

στ. Οργάνωση εκδηλώσεων και ανάπτυξη δραστηριοτήτων

Η εξέλιξη της ενέργειας παρακολουθείται με καταγραφή των εκδηλώσεων και των δράσεων στο ημερολόγιο του σχολείου. Οι μαθητές συμμετέχουν σε δράσεις της μαθητικής κοινότητας (εκδηλώσεις πολιτιστικού και ψυχαγωγικού περιεχομένου κοινωνικές δραστηριότητες εθελοντικές δράσεις κλπ). Για την εκτίμηση του βαθμού ικανοποίησης των συμμετεχόντων και την ανάγκη υλοποίησης συμπληρωματικών δράσεων, μπορεί να διανεμηθούν δειγματοληπτικά ερωτηματολόγια σε μαθητές και γονείς.

ζ. Διαμόρφωση δεξιοτήτων για ειρηνική διεύθυνση συγκρουσιακών καταστάσεων

Η ενέργεια παρακολουθείται με σχετικές καταγραφές στο ημερολόγιο των

εκπαιδευτικών και με σχέδια παρατήρησης των μαθητών.

Z2 Αξιολόγηση σχεδίου δράσης

Στόχος 1:

Επιμόρφωση - ενημέρωση των εκπαιδευτικών του σχολείου:

α. για την καλλιέργεια καλής επικοινωνίας και συνεργασίας με τους μαθητές, β. για την εφαρμογή ποικιλίας μεθόδων διδασκαλίας, γ. για την εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών, δ. για την ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας με τους γονείς.

Προσέγγιση στα κριτήρια επιτυχίας

Η εφαρμογή σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας και ο βαθμός αποτελεσματικότητας διαπιστώνεται μέσα από τα φύλλα παρατήρησης και σχετικά ερωτηματολόγια.

Στόχος 2 :

Επιμόρφωση γονέων για θέματα διαπαιδαγώγησης των παιδιών τους

Προσέγγιση στα κριτήρια επιτυχίας

Η επιτυχία του στόχου διαπιστώνεται από την ποιότητα επικοινωνίας και συνεργασίας των γονέων με το σχολείο καθώς και από τη συμμετοχή τους στις επιμορφωτικές και ενημερωτικές συναντήσεις και τις απαντήσεις τους στα ερωτηματολόγια.

Τα αποτελέσματα καταγράφονται στο ημερολόγιο του σχολείου.

Στόχος 3 :

Συναινετική διαμόρφωση πλαισίου ενδοσχολικής συμπεριφοράς μαθητών.

Προσέγγιση στα κριτήρια επιτυχίας

Διαπιστώνεται ο βαθμός αποδοχής και εφαρμογής του κώδικα από τους μαθητές μέσα από ερωτηματολόγια και φύλλα παρατήρησης. Οι αδυναμίες - πλεονεκτήματα που προκύπτουν, καταγράφονται στο ημερολόγιο του σχολείου.

Στόχος 4:

Καλλιέργεια δεξιοτήτων στους μαθητές για ειρηνική διευθέτηση συγκρουσιακών καταστάσεων.

Προσέγγιση στα κριτήρια επιτυχίας

Η επιτυχία διαπιστώνεται από το ποσοστό ενεργούς συμμετοχής των μαθητών στις δραστηριότητες του σχολείου. Επίσης από το βαθμό αποδοχής και εφαρμογής του κώδικα καλής συμπεριφοράς. Καταγράφεται η πορεία εκδήλωσης (φθίνουσα ή μη) των αρνητικών συμπεριφορών των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον.

Η επιτυχία ελέγχεται με ερωτηματολόγια για τη χρησιμότητα των δράσεων και από το βαθμό συμμετοχής τους στις διαδικασίες υλοποίησης των δράσεων, ώστε να αμβλυνθούν οι διαπροσωπικές τους διαφορές.

H . Έκθεση αποτελεσμάτων του σχεδίου δράσης

Παρατίθεται η έκθεση με τα αποτελέσματα του σχεδίου δράσης στην οποία περιλαμβάνονται θέματα, όπως διαδικασίες σχεδιασμού και οργάνωσης των ομάδων εργασίας, διεύθυνση προβλημάτων χρόνου, επικοινωνίας και συνεργασίας, παρεκκλίσεις του αρχικού σχεδιασμού και αναθεωρήσεις του σχεδίου, επιδράσεις σε διάφορους δείκτες, βαθμός ικανοποίησης της εκπαιδευτικής κοινότητας από την εφαρμογή του σχεδίου δράσης, γενική εκτίμηση της επιτυχίας του σχεδίου δράσης, προοπτικές.

ΤΕΚΜΗΡΙΟ 4ο

Συμπεράσματα ερωτηματολογίων κανόνων τάξης και αυλής Δημοτικού Σχολείου Γ.

Αυτοαξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου

*Έκθεση συστηματικής διερεύνησης ερωτηματολογίων
κανόνων τάξεων και αυλής του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής
Μονάδας*

(Απρίλιος 2012)

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ ΚΑΝΟΝΩΝ ΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΑΥΛΗΣ

Σε όλες τις τάξεις αναρτήθηκαν κανόνες συμπεριφοράς, μέσα και έξω από την τάξη, συνδιαμορφωμένοι από δασκάλους και μαθητές. Σε εύλογο χρονικό διάστημα οι δάσκαλοι «μέτρησαν» με εργαλεία (Ερωτηματολόγια μαθητών , Φόρμες Παρατήρησης _Φ.Π._ δασκάλων) την απόδοση που είχαν οι κανόνες σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών.

Από τα ερωτηματολόγια των μαθητών για τον **τρόπο που δημιουργήθηκαν** οι κανόνες οι μαθητές απάντησαν σε ποσοστό 20% λίγο ικανοποιημένοι , 54 % αρκετά και 25 % πάρα πολύ. Σε αντίστοιχη ερώτηση από το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών το 66% απάντησε αρκετά και 24 % πολύ . Τα μεγάλα ποσοστά ικανοποίησης δείχνουν ότι μαθητές και εκπαιδευτικοί θέλουν να συνδιαμορφώνουν τους κανόνες με γνώμονα τη συνευθύνη για αποτελεσματικότερη εφαρμογή των κανόνων .

Οι μαθητές σε ερώτηση για το **αν τηρούνται οι κανόνες** που έχουν υπογράψει απάντησαν 14% καθόλου, 29% λίγο, 48% αρκετά και πάρα πολύ 8% . Σε ανάλογη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι κανόνες τηρούνται λίγο 33% και πολύ 67% . Τα ποσοστά δείχνουν ότι υπάρχει αρκετή δυσκολία στην τήρηση των κανόνων , παρ' όλο που οι μαθητές τους υπέγραψαν και δεσμεύτηκαν για την τήρησή τους.

Οι εκπ/κοί εκτιμούν ότι οι μαθητές υποπίπτουν σε παραπτώματα 55% λίγο και αρκετά 45% . Οι μαθητές πιστεύουν ότι οι κανόνες τους βοήθησαν να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους και να αποδεχτούν τις αδυναμίες των άλλων σε ποσοστό 9 % λίγο, 44% αρκετά και 47% πάρα πολύ.

Το μεγάλο ποσοστό ελέγχου συμπεριφοράς των ίδιων των μαθητών και αποδοχής αδυναμιών των συμμαθητών τους δείχνει ότι και το πλαίσιο διαμόρφωσης των κανόνων αλλά και η εισαγωγή των μεθόδων ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας συνετέλεσε στην ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος . Αυτό φαίνεται εξ' άλλου και από τα υψηλά ποσοστά ομαδικότητας και συνεργασίας σε ανάλογη ερώτηση από τη φ. Π. των εκπαιδευτικών . Διαπιστώνεται ότι αυτό υπάρχει σε ποσοστό 67% αρκετά και 33% πολύ.

Από τη Φ. Π. συνεπάγεται σε ποσοστό 100% ότι οι κανόνες **είναι αναρτημένοι σε εμφανές σημείο** στις τάξεις. Αυτό λειτουργεί καθοριστικά γιατί βοηθά τους μαθητές όταν παρεκτρέπονται να επανέρχονται στην τάξη (Δ',Ε',ΣΤ') σε ποσοστό 7% καθόλου , 22% λίγο , 42% αρκετά και 30 % πάρα πολύ.

Στους μαθητές των (Α',Β',Γ') τάξεων τους βοηθά σε ποσοστό 35% λίγο και 65% αρκετά. Η απόκλιση ποσοστών ανάμεσα σε μικρούς και μεγάλους μαθητές δείχνει ότι οι μεγαλύτεροι

λόγω ωριμότητας είναι σε θέση να συμμετέχουν πιο ενεργά στη διαμόρφωση κανόνων και επιβολής ποινών και επίσης ότι έχουν μεγαλύτερο αυτοέλεγχο. Σε ανάλογη ερώτηση προς τους εκπ/κούς σχετικά με το αν οι μαθητές επικαλούνται τους αναρτημένους κανόνες για να επαναφέρουν στην τάξη τους συμμαθητές τους προκύπτει ότι αυτό συμβαίνει σε ποσοστό 23% λίγο, 44% αρκετά, 33% πολύ. Στο σημείο αυτό παρατηρείται ότι τα ποσοστά είναι σχεδόν ίδια, τόσο στο ερωτηματολόγιο των μεγάλων τάξεων, όσο και των εκπαιδευτικών. Αυτό δείχνει πως όταν οι κανόνες είναι αναρτημένοι σε εμφανές σημείο, και δε γίνεται πάντα θεωρητική αναφορά εντυπώνονται περισσότερο στη μνήμη των μαθητών.

Σε ερώτηση αν υπάρχουν **μαθητές που δε συμμορφώνονται συνεχώς** με τους κανόνες οι μαθητές (Δ',Ε',ΣΤ') απάντησαν ΟΧΙ σε ποσοστό 19,5% και ΝΑΙ 80,5%, ενώ οι μαθητές (Α',Β',Γ') απάντησαν ΟΧΙ 50% και Ναι 50%. Αυτό δείχνει ότι ορισμένοι μαθητές κυρίως των μεγάλων τάξεων δεν μπορούν να τηρούν μονίμως τους κανόνες και παρεκκλίνουν συχνά, γεγονός που καθιστά αναγκαία τη διαμόρφωσή τους από την αρχή της σχολικής ζωής και συνεχώς.

Όπως προκύπτει από το Φ.Π των εκπαιδευτικών αυτοί οργανώνουν την εκπαιδευτική επικοινωνία στην τάξη σε ποσοστό 16% αρκετά και 84% πολύ.

Οι δάσκαλοι αντιδρούν με παιδαγωγικό τρόπο και οι συγκρούσεις ρυθμίζονται με επιχειρηματολογία σε ποσοστό 50% αρκετά και 50% πολύ.

Όταν παραβιάζονται οι κανόνες σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο των εκπ/κών, γίνεται ευρύτερη συζήτηση για τη θετική προσέγγιση του θέματος σε ποσοστό 11% ελάχιστα, 11% λίγο, 44% αρκετά και 34% πολύ. Τα ποσοστά αυτά καταδεικνύουν ό τι οι εκπ/κοί έχουν κατανοήσει πως ο στείρος διδακτισμός δεν είναι αποτελεσματικός για τη διευθέτηση συγκρουσιακών καταστάσεων, αλλά η καλλιέργεια της συναισθηματική νοημοσύνης των μαθητών μέσω του εποικοδομητικού διαλόγου. Επίσης αυτό επιτυγχάνεται και με την ανάπτυξη δραστηριοτήτων μεταξύ μαθητών που διευκολύνουν την εκτόνωση των εντάσεων με δημιουργικό τρόπο, όπως αυτό φαίνεται από ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών που τις εφαρμόζουν σε ποσοστό 11% ελάχιστα, 23% λίγο, 55% αρκετά και 11% πολύ.

Σε ερώτηση προς τους μαθητές για το, **τι θεωρούν πιο σημαντικό σχετικά με τους κανόνες**, απάντησαν, την αποδοχή των συνεπειών, όταν αυτοί παραβιάζονται, 58,5%, τη δημιουργία αυστηρότερων κανόνων 14,5%, τίποτα απ' όλα αυτά 7,5% και κάτι άλλο το 19,5%. Σε ανάλογη ερώτηση από τη Φ.Π των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι οι μαθητές εμμένουν περισσότερο στην τιμωρία των συμμαθητών τους σε ποσοστό 11% ελάχιστα, 23% λίγο και 66% αρκετά. Αυτό δείχνει ότι οι μαθητές πρέπει να βοηθηθούν από τους εκπ/κούς ώστε να αναζητούν τα αίτια των παραβατικών συμπεριφορών για να τις καταστείλουν και όχι την τιμωρία τους.

Από το Φ.Π εκπ/κων συνάγεται ότι οι εκπ/κοί επιβάλλουν άμεσα τις προσυμφωνημένες ενέργειες σε ποσοστό 17% ελάχιστα, 50% αρκετά και 33% πολύ. Τα ποσοστά αυτά

συμπίπτουν με την άποψη των παιδιών που θεωρούν ως πιο σημαντικό τη αποδοχή των συνεπειών της παράβασης των κανόνων.

Σε ανοιχτή ερώτηση προς τους μαθητές για την **αλλαγή του κλίματος μέσα στην τάξη μετά τη δημιουργία των κανόνων**, το 5% πιστεύει ότι άλλαξε προς το χειρότερο, το 29% ότι παρέμεινε η ίδια κατάσταση και 66% ότι άλλαξε προς το καλύτερο.

Τα παιδιά που απάντησαν ότι το κλίμα άλλαξε προς το καλύτερο αιτιολογούν λέγοντας ότι υπάρχει ησυχία στην τάξη, κατανοούν το μάθημα καλύτερα, εκφράζονται πιο ελεύθερα, βελτιώθηκε η σχέση με τη δασκάλα/ο και μειώθηκε η σωματική και λεκτική βία.

Από τη Φ.Π. των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι η ατμόσφαιρα στην τάξη είναι 50% αρκετά ευχάριστη και 50% πολύ ευχάριστη. Σε αυτό συντελεί ότι οι μαθητές επανέρχονται γρήγορα στην τάξη σε ποσοστό 50% αρκετά και 50% πολύ. Επίσης, οι τάξεις λειτουργούν με ρυθμό και συνέχεια σε ποσοστό 100% πολύ. Σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση του κλίματος στην τάξη όσον αφορά τις σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικών απάντησαν 23% λίγο, 44% αρκετά και 33% πολύ. Σε ότι αφορά τη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς και συνεργασίας μεταξύ μαθητών οι εκπαιδευτικοί θεωρού ότι μειώθηκαν σε ποσοστό 23% λίγο, 33% αρκετά και 44% πολύ. Αυτό δείχνει ότι οι κανόνες βοήθησαν τα παιδιά να συνεργάζονται αποτελεσματικότερα σε μεγάλο ποσοστό. Παρόλα αυτά, όμως, δε λύθηκε απόλυτα το πρόβλημα εξαιτίας του μικρού διαστήματος χρήσης των κανόνων και της εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου. Τα αποτελέσματα στη συγκεκριμένη ερώτηση για την αλλαγή του κλίματος στην τάξη και μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων (μαθητών-εκπαιδευτικών) είναι ιδιαίτερα σημαντικά γιατί ανατρέπουν προηγούμενα αποτελέσματα διερεύνησης όπου το 33% των μαθητών δήλωνε ότι το κλίμα στην τάξη δεν είναι ευχάριστο.

Σε ερώτηση για το **πόσο συχνά οι μαθητές παραβιάζουν τους κανόνες της αυλής**-οι οποίοι δόθηκαν και σχετικά αργά-προκύπτει από το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών ότι τους παραβιάζουν το 23 % λίγο και το 77% πολύ. Το γεγονός αυτό μαρτυρά ότι οι μαθητές τηρούν περισσότερο τους κανόνες της τάξης παρά της αυλής, γιατί η κατάσταση μέσα στην τάξη ελέγχεται περισσότερο λόγω του μικρότερου αριθμού μαθητών και των εργασιών τους, ενώ το διάλειμμα δρα εκτονωτικά.

Σε αντίστοιχη ερώτηση προς τους μαθητές αυτοί απάντησαν ότι οι ενοχλητικές συμπεριφορές στο διάλειμμα (Α', Β', Γ') άλλαξαν προς το χειρότερο 24% και 76% προς το καλύτερο ενώ οι Δ', Ε', ΣΤ', 56% προς το χειρότερο και 44% προς το καλύτερο. Τα ποσοστά δείχνουν ότι οι κανόνες της αυλής έχουν μεγαλύτερη απήχηση στους μικρότερους μαθητές παρά στους μεγαλύτερους. Επομένως, καλό θα ήταν για να έχουν οι κανόνες μακροπρόθεσμα αποτελέσματα να διαμορφώνονται και να εφαρμόζονται με την είσοδο των μαθητών στο δημοτικό. Από τα παραπάνω αποτελέσματα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί κρίνουν πιο αυστηρά τη συμπεριφορά των μαθητών στο διάλειμμα από τους μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων συναισθανόμενοι προφανώς και το βάρος της ευθύνης τους πρωτίστως για τη σωματικής τους ακεραιότητα και κατόπιν για τη συμπεριφορά τους απέναντι στους συμμαθητές τους.

ΤΕΚΜΗΡΙΟ 5ο

Υπόδειγμα περιγραφικής αξιολόγησης μαθητή

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΘΕΣΗ ΓΝΩΣΤΙΚΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ

Τ..... ΜΑΘΗΤ..... ΤΗΣ Γ' ΤΑΞΗΣ:

.....

Οι παρακάτω ενότητες διδάχθηκαν κατά το Β' τρίμηνο από 20/1/2012 έως 5/3/2012

ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ (Β' τεύχος, 4^η-7^η ενότητα):

	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΑ ΦΑΙΝΟΜΕΝΑ:	
Χρόνοι-χρονικές αντικαταστάσεις	
Αντωνυμίες (προσωπικές-κτητικές)	
Οριστικό-αόριστο άρθρο	
Προσταστική (Ενεστώτα-Αορίστου)	
Παραθετικά	
Σύνθετες λέξεις-Παραγωγή επιθέτων από ουσιαστικά	
Ενεργητικές μετοχές (-ώντας, -οντας)	
Συνώνυμα-Αντίθετα-Ομώνυμα	

ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ (ΕΝΟΤΗΤΕΣ 5^η, 6^η / Κεφάλαια 27-38):

	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
Προσθέσεις-αφαιρέσεις τετραψήφιων	
Οριζόντιοι-κάθετοι πολλαπλασιασμοί	
Διάφορα σύνθετα προβλήματα	
Πολ/σιασμός-διαίρεση με 10, 100, 1000	
Δεκαδικοί αριθμοί-δεκαδικά κλάσματα	
Πρόσθεση-αφαίρεση δεκαδικών αριθμών	

ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:

ΤΕΚΜΗΡΙΟ 6ο**Ενημερωτικό σημείωμα Διευθυντή για επικείμενη συνεδρίαση του
Συλλόγου Διδασκόντων και τα θέματα προς συζήτηση**