

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ**

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΦΟΙΤΗΤΗ:

ΜΙΧΑΛΟΠΟΥΛΟΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:

ΚΟΥΤΟΥΖΗΣ ΜΑΝΩΛΗΣ

ΒΟΛΟΣ 2013

Ο Γεώργιος Μιχαλόπουλος, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο **ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ**

αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Ο ΔΗΛΩΝ

Γεώργιος Μιχαλόπουλος

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Ευχαριστίες.....σελ. 5
Περίληψη-abstract.....σελ. 6
Εισαγωγή.....σελ. 8

Κεφάλαιο 1: ΤΙ ΕΙΝΑΙ Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ-ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

1.1 Εννοιολογικές Αποσαφηνίσεις.....σελ. 13
1.2 Η Σημασία της Αξιολόγησης στην Εκπαίδευση.....σελ. 15
1.3. Η Αξιολόγηση στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα.....σελ. 17
1.3.1 Ιστορική Επισκόπηση.....σελ. 18
1.4 Το Εκπαιδευτικό Έργο.....σελ. 26

Κεφάλαιο 2: ΕΙΔΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΑΙ ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

2.1 Είδη Αξιολόγησης.....σελ. 29
2.2 Σκοποί και Στόχοι της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου.....σελ. 35
2.3 Επιπτώσεις από την Έλλειψη Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου.....σελ. 37
2.4 Τάσεις και Φορείς της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου.....σελ. 38

Κεφάλαιο 3: Ο ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

3.1 Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου σε Επίπεδο Σχολικής Μονάδας.....σελ. 43

3.2 Ο Προγραμματισμός της Δράσης ως Βασικό Στοιχείο Διοίκησης της Σχολικής Μονάδας.....σελ.45

Κεφάλαιο 4: ΣΚΟΠΟΣ-ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Σκοπός της έρευνας.....σελ. 50
4.2 Ερευνητικά Ερωτήματα.....σελ. 51
4.3 Μέθοδος.....σελ. 52

Κεφάλαιο 5: Η ΕΡΕΥΝΑ

5.1 Εισαγωγικά στοιχεία.....σελ. 55
5.2 Δείγμα.....σελ. 56
5.3 Αποτελέσματα της έρευνας.....σελ. 57
5.4 Συζήτηση των Αποτελεσμάτων-Συμπεράσματα.....σελ. 79

Κεφάλαιο 6: ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ

6.1 Αντί Επιλόγου.....σελ.85

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία.....σελ. 89
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....σελ. 93
Νομοθεσία.....σελ.96

Παράρτημα

A. Δομή και διάρθρωση των θεματικών πεδίων της ΑΕΕ.....σελ. 99
B. Έκθεση αυτοαξιολόγησης Γ ΓΕΛ Βόλου.....σελ. 104

«Πάντων χρημάτων μέτρον άνθρωπος»

Πρωταγόρας

Ευχαριστίες

Με την περάτωση της παρούσας εργασίας μου θα ήθελα ως ελάχιστο φόρο τιμής, να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν στην ολοκλήρωση αυτής της προσπάθειας....

Αρχικά ευχαριστώ θερμά τον επόπτη, Επίκουρο καθηγητή του Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου κ. Μανώλη Κουτούζη, για την καθοδήγησή του και την πολύτιμη βοήθεια του.

Στη συνέχεια θα ήθελα να ευχαριστήσω την υπεύθυνη του παρόντος προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών κ. Σαραφίδου Γιασεμή καθώς και όλους τους διδάσκοντες για την πολύτιμη συνεισφορά τους.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω τον καλό μου φίλο κ. Απόστολο Δώσσα για την παρακίνηση και τη βοήθειά του.

Επιπροσθέτως ευχαριστώ τους συμφοιτητές μου κ. Σταμούλη Ιωάννη, Ευθυμιόπουλο Αχιλλέα, Μασούρου Βαρβάρα, Λιούτα Χριστίνα και Αγγελίδη Νίκο για τη στήριξή τους και την χρήσιμη ανταλλαγή απόψεων.

Ευχαριστώ από καρδιάς όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνά μου και ιδιαίτερα το σχολικό σύμβουλο των φιλολόγων κ. Γεώργιο Κοντομήτρο για τη συνεργασία και τη βοήθεια που μου προσέφερε.

Τέλος, ευχαριστώ θερμά την οικογένεια μου για τη δύναμη και την υποστήριξη που μου έδωσαν να ξεκινήσω και να ολοκληρώσω αυτή την προσπάθειά μου.

Περίληψη

Η εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα αποτελεί στις μέρες μας αναμφίβολα ένα από τα κυρίαρχα ζητήματα στη σύγχρονη συζήτηση για την εκπαίδευση σε εθνικό και σε διεθνές επίπεδο. Η σχολική μονάδα αποτελεί εκτελεστική-εφαρμοστική και τελικό αποδέκτη της εκπαιδευτικής πολιτικής που ασκείται από την εκάστοτε πολιτική ηγεσία. Τα τελευταία χρόνια ωστόσο, θεωρείται γενικώς απαραίτητο η εκπαιδευτική μονάδα *α) να σχεδιάζει β) να προγραμματίζει γ) να αξιολογεί και δ) να παρεμβαίνει* στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και στην κριτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών αλλαγών, καλείται δηλαδή να ασκήσει εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική. Επίσης, σήμερα όλο και περισσότερο αναγνωρίζεται η άποψη ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να αποτελέσει μηχανισμό ανατροφοδότησης και προϋπόθεση βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης. Με την παρούσα εργασία ερευνήσαμε τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων. Η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με δυσπιστία την αξιολόγηση, ενώ δεν υπήρξε και η ενδεδειγμένη ενημέρωση και στήριξη του προγράμματος από την διοίκηση. Οι εκπαιδευτικοί που ενεπλάκησαν εντόπισαν εν πολλοίς θετικά σημεία στο πρόγραμμα αλλά και πολλές αδυναμίες. Τους δόθηκε η ευκαιρία να διαπιστώσουν αδυναμίες που υπήρχαν στο σχολείο τους και να αναλάβουν δράσεις για τη βελτίωσή τους οδηγούμενοι και οι ίδιοι σε μία διαδικασία αυτοελέγχου που αύξησε την ενσυναίσθησή τους, και τους επέτρεψε να σχεδιάσουν και να προγραμματίσουν καλύτερα το εκπαιδευτικό τους έργο στα πλαίσια ενός συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος όπως το ελληνικό. Από την άλλη αντιμετώπισαν μία απίστευτη γραφειοκρατία και έλλειψη στήριξης από τη διοίκηση.

Λέξεις κλειδιά: Αξιολόγηση, εξωτερική αξιολόγηση, εσωτερική αξιολόγηση, αυτοαξιολόγηση, εκπαιδευτικό έργο.

Abstract

Nowadays, the internal evaluation of the educational work in the school unit, is undoubtedly one of the major issues in the current debate on education both at national and international level. The school unit constitutes executants-implementer and final recipient of the educational policy that is practiced by each political leadership. In the recent years, however, it is generally considered necessary for the educational unit to a) design, b) program, c) evaluate and d) intervene in the configuration of the educational policy and in the critical support of educational changes; thus, it is asked to practice internal educational policy. Moreover, the view that the evaluation of the educational work can constitute a feedback mechanism and a condition for improving the quality of education is more and more acknowledgeable nowadays. The educators' attitude towards the experimental application of the self-evaluation program of school units was investigated through this project. The research showed that educators face evaluation with mistrust, whereas the appropriate information and support of the program on behalf of the administration were absent. The educators involved, found out a great deal of positive aspects concerning the program but also plenty of weaknesses. They were given the chance to ascertain weaknesses existed in their school and take action for their improvement led themselves to a self-control process that increased their empathy, and allowed them to design and program better their educational work in the context of a centralized educational system like the greek one. On the other hand, the educators faced an incredible bureaucracy and lack of support on behalf of the administration.

Key words: evaluation, external evaluation, internal evaluation, self-evaluation, educational work.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Από την πρώτη στιγμή που και ένας εισαγωγικός ακόμη προβληματισμός γύρω από τα θέματα αξιολόγησης τεθεί σε κίνηση θα προσκρούσει σε μια εντυπωσιακά ευδιάκριτη αντίθεση. Αυτή που σχετίζεται με την έκταση και τη φυσικότητα που εφαρμόζεται και ισχύει η αξιολόγηση στους υπόλοιπους χώρους όπου αρθρώνεται η συλλογική και ατομική μας δράση από τη μια πλευρά (κοινωνική-οικονομική-πολιτιστική ζωή) και στον τομέα της εκπαίδευσης και ειδικότερα στις σχολικές μονάδες από την άλλη, όπου συναντά εμπόδια και γίνεται επιλεκτική και μονομερής εφαρμογή της. Αυτή η μονομερής και επιλεκτική εφαρμογή της αξιολόγησης εκφράζεται με συστηματικό έλεγχο μόνον της επίδοσης των μαθητών και της τοποθέτησης στο απυρόβλητο των εκπαιδευτικών και των υπολοίπων παραγόντων που συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου που επιτελείται στο σχολείο (υλικοτεχνική υποδομή, αναλυτικά προγράμματα κ.τ.λ.) Ειδικότερα στην Ελλάδα η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σταμάτησε να ισχύει μετά από το 1982, διότι είχε εξελιχθεί σε ένα μηχανισμό αυταρχικού ελέγχου, υποταγής και χειραγώγησης του εκπαιδευτικού δυναμικού από τον κρατικό μηχανισμό.

Μήπως λοιπόν, είναι καιρός να εγκαταλειφθεί η ιδέα της μονόπλευρης και μονοπρόσωπης αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και να εξετασθεί η εφαρμογή πολυπρόσωπων και συλλογικών διαδικασιών αξιολόγησης που θα αποβλέπουν στη διαπίστωση και κατά συνέπεια στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου που επιτελείται στις σχολικές μονάδες; ,όπως άλλωστε προβλέπεται και από τους νόμους 2986/2002 και 3848/2010;

Μήπως η απουσία αξιολόγησης στα σχολεία τα τελευταία χρόνια συμβάλλει στη χαλαρή λειτουργία των σχολικών μονάδων;

Πιθανόν, οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών σε κάθε προσπάθεια της πολιτείας να εισάγει μία διαδικασία αξιολόγησης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση να μην αφορούν αυτήν καθαυτή τη διαδικασία της αξιολόγησης, αλλά τον τρόπο εφαρμογής της και τους σκοπούς που αυτή θα εξυπηρετεί.

Πολλές φορές η ύπαρξη του ενδιαφέροντος της κοινωνίας για κάποιο θέμα αποδεικνύεται από το πλήθος των δημοσίων συζητήσεων, της αρθρογραφίας και των βιβλίων που δημοσιεύονται γι' αυτό.

Τι γίνεται όμως όταν μία συγκεκριμένη κοινωνία δεν ασχολείται με την συστηματική εξέταση ενός ζητήματος ή καταπιάνεται μ' αυτό με την ευκαιρία της πρόταξής της από την υπεύθυνη πολιτική ηγεσία του τόπου ή οποιουδήποτε άλλου φορέα ή προσώπων που

αναλαμβάνουν την ευθύνη και το βάρος της διαπίστωσης του και της τοποθέτησης του στο κέντρο του δημοσίου προβληματισμού και του κοινωνικού διαλόγου;

Σ' αυτή την περίπτωση δύο πράγματα θα συμβούν:

- Ή το πρόβλημα υπάρχει και απλώς αποσιωπάται και ορισμένες φορές ανασύρεται και δημοσιοποιείται για τον αποπροσανατολισμό της κοινής γνώμης από τα τρέχοντα ζητήματα.
- Ή απλώς εφευρίσκεται από το μηδέν και αυτοί που εγείρουν και ενεργοποιούν το ζήτημα, κινούνται από μια λογική άκριτου μιμητισμού και αστόχαστης μεταφοράς ξένων προτύπων εις τα «καθ' ημάς» Κι επιπλέον υποδηλώνει την έλλειψη επαφής των εμπνευστών του με την πραγματικότητα του χώρου στον οποίον απευθύνονται και προοιωνίζει την αποτυχία των όποιων μελλοντικών ρυθμίσεων.

Πιστεύουμε ότι στην πρώτη από τις δύο περιπτώσεις που προαναφέραμε ανήκει και η περίπτωση του ζητήματος της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου καθώς και ο προγραμματισμός του, σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Ενώ στην Ευρώπη και σε όλο τον πολιτισμένο κόσμο υπάρχει έντονη κινητικότητα και προβληματισμός σχετικά με την αξιολόγηση είτε των εκπαιδευτικών συστημάτων γενικά είτε του εκπαιδευτικού έργου στο μικροεπίπεδο της σχολικής μονάδας ειδικότερα, σε σημείο να έχει εξελιχθεί η αξιολόγηση σε ξεχωριστό επιστημονικό κλάδο, αντίθετα στον Ελλαδικό χώρο παρόλο που υπάρχουν αρκετά άρθρα και εργασίες που αφορούν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας δεν υπάρχει η πρακτική εφαρμογή της αξιολόγησης..

Κανένας πλέον δεν αμφιβάλει ότι η παιδεία είναι ίσως ο πιο σημαντικός παράγοντας για την κοινωνική, πολιτιστική και οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας. Μ' αυτήν την έννοια η εκπαίδευση αποτελεί μια «επιχείρηση» μεγάλης σπουδαιότητας για μια χώρα, με κύρια «προϊόντα» την κοινωνικοποίηση, την απόκτηση γνώσεων και επιδεξιοτήτων των μαθητών, προϊόντα κεφαλαιώδους σημασίας για την εξέλιξη του ανθρώπου, για τα οποία θα πρέπει να ενδιαφέρεται όλη η ελεύθερη κοινωνία.

Από τη στιγμή που γίνεται ολοφάνερη η σπουδαιότητα της αξιολόγησης της εκπαίδευσης και ειδικά του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας, γεννιούνται κεφαλαιώδη ερωτήματα φιλοσοφικού περιεχομένου (π.χ. από πού αντλεί κανείς το δικαίωμα να αξιολογεί ή είναι το ίδιο πράγμα η αξιολόγηση που κάνει κάποιος όταν διαλέγει τα ρούχα που θα φορέσει, με την αξιολόγηση που γίνεται όταν διατυπώνουμε την άποψη ότι ένας καθηγητής είναι καλός ή ανεπαρκής;). Προβληματισμοί της μορφής ποιος αξιολογεί τι ή ποιον και γιατί; πώς αξιολογεί; από ποιον και πώς χρησιμοποιούνται τα αποτελέσματα της

αξιολόγησης; Επίσης, δημιουργούνται ζητήματα που αφορούν την μέθοδο και τις τεχνικές της αξιολόγησης.

Όμως όλα αυτά δεν θα έπρεπε να μας οδηγήσουν στην παραίτηση και υιοθέτηση μιας αρνητικής στάσης απέναντι στην υποχρέωσή μας να εκφέρουμε ή τουλάχιστον να επιδιώξουμε να εκφέρουμε ένα λόγο ορθό και διαυγή για την αξία ή την απαξία του έργου του εκπαιδευτικού που επιτελείται στα σχολεία της χώρας μας, με βάση στόχους και κανόνες λειτουργίας των σχολικών μονάδων, για τους οποίους θα έχουμε προαποφασίσει μαζί με όλους του φορείς που συγκροτούν το σχολικό περιβάλλον.

Το ζήτημα λοιπόν, δεν είναι να απέχουμε από οποιαδήποτε διαδικασία αξιολογικής κρίσης του εκπαιδευτικού έργου, αλλά να συζητήσουμε και να διερευνήσουμε τις συνθήκες και τις προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες θα υπάρξει ένα έγκαιρο, έγκυρο, αξιόπιστο και όσο γίνεται περισσότερο αντικειμενικό σύστημα εκτίμησης, αξιολόγησης των δρώμενων στην ελληνική εκπαίδευση. Η ύπαρξη του αξιολογικού συστήματος δεν θα έχει να κάνει τόσο με το να διατηρείται ο έλεγχος της, όσο με τον εντοπισμό και τον προσδιορισμό των διορθωτικών παρεμβάσεων που είναι απαραίτητες, όταν επιχειρείται οποιαδήποτε προσπάθεια εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.

Το θέμα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί, ως μέλη μιας κοινωνίας που απαιτείται να διαθέτει αυξημένα αντανεκλαστικά, πρέπει να βγουν από το περιθώριο, να απαλλαγούν από τον συντηρητισμό τους και να γίνουν πρωτεργάτες σε μια διαδικασία μετασχηματισμού της λειτουργίας του Ελληνικού σχολείου, ώστε αυτό να αποτελεί τη δομική μονάδα, το κύτταρο της τοπικής κοινωνίας, με κύριο όπλο του την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου που επιτελείται στη σχολική μονάδα.

Είναι πλέον γεγονός ότι, για να υπάρξει βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών μονάδων, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί όχι μόνο η αποτίμησή του αλλά και η αναδιάρθρωση του σχολείου στο πλαίσιο των σύγχρονων κοινωνικών, οικονομικών, πολιτισμικών και τεχνολογικών αλλαγών. Η μορφή του, η κουλτούρα του, το προσωπικό του, οι διδακτικές και παιδαγωγικές του πρακτικές, τα μέσα του, το περιεχόμενό του, τα αποτελέσματά του, που έχουν σχέση με τη μόρφωση, είναι οπωσδήποτε αντικείμενα μελέτης αλλά και αναπροσαρμογής σε παγκόσμιο επίπεδο. Η διερεύνηση τρόπων για την ποιοτική αναβάθμιση του σχολείου και του περιεχομένου του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί αντικείμενο προβληματισμού και είναι αποτέλεσμα της ενίσχυσης της αυτονομίας του σχολείου και της γενικότερης ευαισθητοποίησης των αποδεκτών των εκπαιδευτικών αγαθών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000) αλλά και της αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η προσπάθεια για τη βελτίωση του σχολείου θα πρέπει να είναι υπόθεση του ίδιου του σχολείου και αυτό θα πρέπει να έχει την κύρια ευθύνη και αρμοδιότητα με την ενεργοποίηση και αξιοποίηση όλων όσων εμπλέκονται στο έργο της εκπαιδευτικής κοινότητας, αφού μόνο αυτοί γνωρίζουν τα δυνατά σημεία του σχολείου, στα οποία μπορούν με βεβαιότητα να στηριχθούν, αλλά και τις αδυναμίες, τις οποίες μπορούν να ξεπεράσουν μέσα από τη βελτίωσή τους. Βέβαια, η βελτίωση αυτή δεν μπορεί να στηρίζεται μόνο στην καλή διάθεση ή στην εμπειρία, αλλά θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν οι μέθοδοι και οι τεχνικές που σε πολλές χώρες ευρύτατα σήμερα χρησιμοποιούνται και μας δίνουν αξιόπιστα αποτελέσματα για την κατάσταση που επικρατεί σήμερα στο σχολείο, ώστε με αντικειμενικό και επιστημονικό τρόπο να αξιολογηθούν όλες εκείνες οι παράμετροι, που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο.

Σε αυτό το πλαίσιο, η αξιολόγηση και ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας αποτελούν μια εκπαιδευτική ανάγκη και περιλαμβάνουν ένα σύνολο συστηματικών, συλλογικών και συμμετοχικών διαδικασιών, οι οποίες οργανώνονται και αναπτύσσονται σε μια κατεύθυνση αυτοβελτίωσης του σχολείου.

Στην παρούσα εργασία θα ασχοληθούμε στο πρώτο κεφάλαιο με κάποια θεωρητικά ζητήματα σχετικά με τις αποσαφηνίσεις εννοιών, με τη σημασία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση και με την αξιολόγηση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όπου μέσω μιας ιστορικής αναδρομής θα παρουσιάσουμε ποιο ήταν το νομοθετικό πλαίσιο και την εξέλιξη της νομοθεσίας έως και σήμερα σχετικά με την αξιολόγηση.

Στο δεύτερο κεφάλαιο θα αναφερθούμε στα είδη της αξιολόγησης, στους σκοπούς και στους στόχους της αξιολόγησης, στην εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα, στις επιπτώσεις από την ως τώρα έλλειψη αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, για τις τάξεις και τους φορείς της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και για τα θεματικά πεδία της αυτοαξιολόγησης.

Στο τρίτο κεφάλαιο θα αναφερθούμε στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου και τον προγραμματισμό της δράσης ως βασικού στοιχείου διοίκησης της σχολικής μονάδας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο θα παρουσιάσουμε το σκοπό, τα ερευνητικά ερωτήματα και τη μεθοδολογία της έρευνας,

Στο πέμπτο κεφάλαιο θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, τη συζήτηση επί των αποτελεσμάτων και τα συμπεράσματα που εξήχθησαν από αυτά και τέλος στο έκτο κεφάλαιο αντί epilόγου θα παρουσιάσουμε μια δική μας πρόταση για ένα πλαίσιο αρχών για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΤΙ ΕΙΝΑΙ Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ-ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

1.1 Εννοιολογικές Αποσαφηνίσεις

Η «αξιολόγηση» έχει πολλές όψεις και διάφοροι άνθρωποι κατά καιρούς εννοούν διαφορετικά πράγματα όταν την χρησιμοποιούν. Κάποιοι την αντιλαμβάνονται ως κρίση ποιότητας και άλλοι ως συστηματικό τρόπο παρατήρησης σπουδαίων πραγμάτων. Ορισμένοι την ερμηνεύουν ως μια καθημερινή δραστηριότητα που πραγματοποιούμε οπουδήποτε παίρνουμε μια απόφαση. Για τις πολιτικές ηγεσίες μπορεί να σημαίνει μια επανεξέταση των κύριων πολιτικών και δράσεων. Μερικές φορές η αξιολόγηση αναφέρεται ως ένα δομικό εργαλείο για τις βελτιώσεις και μεταρρυθμίσεις. Άλλες φορές φαίνεται να αποτελεί μια καταστροφική δραστηριότητα, που απειλεί τον αυθορμητισμό και παραλύει την δημιουργικότητα.

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας τη σχετική με την αξιολόγηση προέκυψε επίσης, ότι υπάρχουν διάφορες απόψεις γι' αυτήν. Έτσι, ορισμένες φορές διατυπώθηκε η θέση ότι πρόκειται για τον καθορισμό στόχων που πρέπει να επιτευχθούν (Tyler, 1950) ή ως αποτίμηση αξίας (Scriven, 1991) ή ως μέθοδος συλλογής πληροφοριών για λήψη αποφάσεων (Cronbach, 1963·Alkin, 1969). Κάποιες φορές χρησιμοποιήθηκε ως συνώνυμο της μέτρησης (Thorndike and Hagen, 1961) ή ως ένα είδος έρευνας. Σε άλλες περιπτώσεις χρησιμοποιήθηκε για βελτίωση (improvement) (Cronbach, 1982) άλλοτε για αποδοτικότητα (efficiency) (Worthen & Sanders, 1973· Tolbert, 1978) και άλλοτε για απολογισμικότητα (accountability) (Scriven, 1991· Kogan, 1986.)

Τί είναι λοιπόν, αξιολόγηση; Τι σημαίνει η έννοια αυτή; Είναι μια πολύπλοκη έννοια ή έγινε πολυσύνθετη από τους ειδικούς για την αξιολόγηση;

Η λέξη αξιολόγηση (evaluation) στα Λατινικά σήμαινε αρχικά την ενδυνάμωση.

Σύμφωνα με το λεξικό «αξιολογώ» σημαίνει προσδιορίζω την αξία προσώπου, αντικειμένου, επίδοσης, σχέσεως μεθόδου, τεχνικής με συγκεκριμένα κριτήρια (Μπαμπινιώτης, 1998). Άρα εκφέρω λόγο για την αξία κάποιου..

Αξιολόγηση, λοιπόν, είναι ο προσδιορισμός της αξίας κάποιου προσώπου-πράγματος ή η κατάταξη τους σύμφωνα με την αξία τους. Αλλά αυτή η διαδικασία προϋποθέτει την αναφορά του αξιολογούμενου προς ένα μέγεθος, με βάση το οποίο θα μετρηθεί. Είτε αντικείμενο, είτε πρόσωπο, είτε μέθοδος, διαδικασία, σκέψη είναι αυτό που θέλουμε να αξιολογήσουμε πρέπει να αναφερθούμε σ' αυτό σε σχέση προς το οποίο θα εκτιμήσουμε πρώτο. Άρα αξιολόγηση είναι μια διαυγής, έλλογη, ενδεδειγμένη διαδικασία εκτίμησης ενός αντικειμένου, ενός προσώπου, μιας απόδοσης, μιας συμπεριφοράς, που περιλαμβάνει ως αναγκαία της προϋπόθεση την

θέσπιση κριτηρίων στόχων με βάση τα οποία θα πραγματοποιηθεί και θα γίνει δεκτή η εκτίμηση των αξιολογούμενων μεγεθών. Έτσι, λοιπόν, για κάθε αξιολόγηση απαιτείται ο προσδιορισμός του υποκειμένου, του αντικειμένου και του στόχου (Ηλιού, 1993). Με άλλα λόγια θα πρέπει να είναι ξεκάθαρο το ποιος αξιολογεί, τι ή ποιος αξιολογείται, πώς και γιατί αξιολογείται.

Όσον αναφορά την εννοιολόγηση του όρου αξιολόγηση στην εκπαίδευση (εκπαιδευτική αξιολόγηση) η μελέτη της βιβλιογραφίας οδήγησε στη διαπίστωση ότι δεν υπάρχει ομοφωνία για την έννοια αυτή.

Αν και οι στόχοι και το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης δεν είναι εύκολο να οριστούν με ενιαίο τρόπο και παρότι στην διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία εντοπίζουμε μεγάλη ποικιλία ορισμών (Δημητρόπουλος, 2002· Hopkins, 1989· Κασσωτάκης, 1981· Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999· Murphy & Torrance, 1987· Norris, 1990· Παπακωνσταντίνου, 1993· Πασιαρδής, 1996· Simons, 1987· Σολομών, 1999) εντούτοις υπάρχει μια τάση συμφωνίας μεταξύ αναλυτών και υπευθύνων εκπαιδευτικής πολιτικής σχετικά με τις λειτουργίες αξιολόγησης της εκπαίδευσης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2007).

Μερικές από τις προσεγγίσεις που έγιναν για την εκπαιδευτική αξιολόγηση χρησιμοποιούνται εδώ και μισό, περίπου, αιώνα. Αναφέρουμε αρχικά τον ορισμό του Tyler, που μάλλον ήταν ο πρώτος ο οποίος διατύπωσε την άποψη του για τη αξιολόγηση στην εκπαίδευση, σύμφωνα με την οποία είναι «η μέθοδος του καθορισμού του βαθμού, στον οποίο τα αντικείμενα της εκπαίδευσης αναγνωρίζονται (εντοπίζονται, συνειδητοποιούνται) σαφώς» (Tyler, 1950 σελ.69).

Από την ανασκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας για την εννοιολόγηση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, ιδιαίτερα σημαντικές είναι οι προσεγγίσεις των Μ. Κασσωτάκη, Ε. Δημητρόπουλου και Β. Κουλαϊδή.

Κατά τον Κασσωτάκη (1995), ο οποίος πρωτοστάτησε στο να τεθεί η αξιολόγηση σε επιστημονική βάση στον Ελλαδικό χώρο, ο όρος εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι γενικός, περιεκτικός και χρησιμοποιείται συνήθως, για να δηλώσει τη διαδικασία ελέγχου της καταλληλότητας, λειτουργικότητας ή αποτελεσματικότητας όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, των προϊόντων της και των διασυνδέσεων του εκπαιδευτικού συστήματος με το ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό σύστημα.

Επίσης παρόμοιες απόψεις εκφράζουν κατά την εννοιολόγηση του όρου οι Ε. Δημητρόπουλος και Β. Κουλαϊδής. Ο Δημητρόπουλος (2002) ορίζει την αξιολόγηση στην εκπαίδευση ως τη συστηματική και οργανωμένη διαδικασία κατά την οποία διεργασίες,

συστήματα, άτομα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμώνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια, μέσα και σκοπούς.

Σε ανάλογα πλαίσια κινείται και ο Κουλαϊδής (1992) σύμφωνα με τον οποίο με τον όρο αξιολόγηση εννοούμε το οποιοδήποτε είδος αλληλεπίδρασης, άμεσης ή έμμεσης κατά την οποία γίνεται μια συνειδητή προσπάθεια συλλογής και ερμηνείας πληροφοριών σχετικά με τη γνώση και της αποτελεσματικότητας των υπολοίπων στοιχείων, τα οποία συγκροτούν το αναλυτικό πρόγραμμα ή εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η αξιολόγηση είναι κατά συνέπεια μια διαδικασία εκτίμησης, αλλά και κατανόησης της αξίας, την οποία οι διάφοροι παράγοντες (διδάσκοντες, μαθητές, γονείς και κατασκευαστές αναλυτικών προγραμμάτων και συγγραφείς βιβλίων) που συμμετέχουν στο σχεδιασμό και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας προσαρτούν στις εμπλεκόμενες δραστηριότητες και τα αποτελέσματα (Λάμνιας, 1997).

1.2 Η Σημασία της Αξιολόγησης στην Εκπαίδευση

Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία σύγκρισης. Συγκρίνουμε, δηλαδή, το αποτέλεσμα με το στόχο, μια αρχική κατάσταση με μια τελική. «Αξιολογούμε» σημαίνει κάνουμε εκτίμηση στηριζόμενοι σε κάποιο μέτρο ή σε κάποια πληροφορία και αναφερόμενοι σε κάποια κριτήρια» (Noye & Piveteau, 1999, σελ. 132).

Αξιολογούμε με την προοπτική να πάρουμε αποφάσεις. Για να πάρουμε νέες αποφάσεις, είναι αναγκαίο να γνωρίζουμε την υπάρχουσα κατάσταση. Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που θεωρείται πλέον απαραίτητη για την «ολοκλήρωση οποιουδήποτε προγράμματος ή δραστηριότητας που παράγει αποτέλεσμα και αναφέρεται στην κοινωνική και οικονομική ζωή των ατόμων» (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999, σελ. 20).

Αυτό το δρόμο ακολουθεί και η εκπαιδευτική πολιτική για το σχεδιασμό των κατάλληλων παρεμβάσεων, οι οποίες μπορεί να είναι νομοθετικές ρυθμίσεις, εκπαιδευτικά προγράμματα, θεσμικές αλλαγές, αναδιάρθρωση αναλυτικών προγραμμάτων κ.ά. για τη λήψη των αναγκαίων αποφάσεων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η αξιολόγηση, που αποτελεί «αναγκαία διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής, αποσκοπεί στη διατύπωση αξιολογικών κρίσεων για την εφαρμογή και παραγωγή επιστημονικής γνώσης για τα αποτελέσματά της» (Βεργίδης & Καραλής, 1999, σελ.118). Έτσι, τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής πολιτικής μπορούμε να τα διερευνήσουμε διαμέσου της αξιολόγησης σε όλα τα ιδρύματα ή τους εκπαιδευτικούς φορείς, στους θεσμούς που βρίσκουν την εφαρμογή τους στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα.

Θα πρέπει εδώ να τονιστεί ότι η αξιολόγηση δεν περιορίζεται μόνο στην ανάλυση των ποσοτικών αποτελεσμάτων που αφορούν τις μετρήσιμες μεταβλητές, αλλά και στην ποιοτική ανάλυση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, οι οποίες μας καταγράφουν μη μετρήσιμα αποτελέσματα.

Είναι εύλογο και λογικό συνάμα να λειτουργούν μέσα σε μια κοινωνία οι μηχανισμοί εκείνοι, οι οποίοι σε τακτά αλλά και σε περιοδικά 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. Η αξιολόγηση αποτελεί ένα μηχανισμό που έχει ως στοιχείο του τον εκσυγχρονισμό και την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, «αφού χωρίς αυτή τα μέτρα και οι μεταρρυθμίσεις δεν κρίνονται ως προς τα αποτελέσματά τους αλλά ως αντικείμενα πολιτικής βούλησης ή και κοινωνικού κόστους» (Παλαιοκρασάς, 1997,σελ.11).

Στο σύγχρονο κόσμο, όπου ο ρυθμός των αλλαγών συνεχώς εντείνεται, επιβάλλεται να κρίνονται έγκαιρα οι εκάστοτε εκπαιδευτικές αλλαγές ως προς το θετικό ή αρνητικό τους αποτέλεσμα. Η αξιολόγηση, επομένως, παίζει τον πρωτεύοντα ρόλο και ωθεί την εκπαιδευτική πολιτική στον εκσυγχρονισμό αλλά και στο συντονισμό της με την πραγματικότητα, αφού συνεχώς παρακολουθεί το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού έργου αλλά και των συντελεστών που το επιτελούν.

Μέσα από αυτό το θεωρητικό πλαίσιο η σπουδαιότητα αλλά και η σημασία της αξιολόγησης εντάσσονται σε διαφορετικά επίπεδα.

Ειδικότερα:

1. Το οικονομικό επίπεδο, το οποίο περιλαμβάνει τους πόρους και τα αγαθά. Η επινόηση μεθοδολογίας η οποία θα διευκολύνει «την οικονομική διαχείριση των υπαρχόντων αγαθών και τη συνετή χρήση των χορηγούμενων πιστώσεων για σκοπούς της εκπαίδευσης» (Δημητρόπουλος, 2002,σελ. 34) επιβάλλεται τώρα περισσότερο από ποτέ άλλοτε. Η αξιολόγηση της παραγωγικής διαδικασίας, που περιλαμβάνει τη διάθεση και τη χρήση των αγαθών της εκπαίδευσης είναι ένας από τους τρόπους που βοηθούν σε αυτό το σκοπό και εξασφαλίζουν την αποτελεσματικότητα. Η εξασφάλιση αυτής της αποτελεσματικότητας καθορίζεται από την ανάλυση κόστους-αποτελέσματος. Εδώ μπορεί να επισημανθεί η έννοια της κοινωνικής αποδοτικότητας, αφού σε περιόδους οικονομικής ύφεσης ο προβληματισμός αυτός αποκτά εξαιρετική σημασία, επειδή η ψήφιση του εκάστοτε προϋπολογισμού για την παιδεία προκαλεί έντονη πολιτική συζήτηση και αμφισβήτηση για την παραγωγικότητα και την αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος.

2. Το παιδαγωγικό-διδασκτικό επίπεδο, όπου η αξιολόγηση προσανατολίζεται στη διευκόλυνση της διεργασίας της μάθησης. Το αξιολογικό αυτό επίπεδο σχετίζεται με τα αποτελέσματα της διδακτικής μεθοδολογίας αλλά και την εξασφάλιση τρόπων που διευκολύνουν τη μάθηση και περιορίζουν τη σπατάλη σε χρόνο, χρήμα και προσπάθεια.

3. Το επίπεδο σχεδιασμού των καινούριων επιλογών, στρατηγικών και προτεραιοτήτων. Το επίπεδο σχετίζεται με την κατανόηση των στοιχείων της σύγχρονης διδακτικής διεργασίας και τη λήψη αποφάσεων και το σχεδιασμό για το τι θα κάνουμε για τη συνέχεια, έτσι ώστε να «εντοπίζουμε τα υποβοηθητικά στοιχεία και τα εμπόδια και να αποφασίζουμε πώς θα τα αντιμετωπίσουμε» (Rogers, 1998,σελ. 294).

4. Το επίπεδο της προόδου που έχει συντελεστεί. Να μαθαίνουμε το εύρος της προόδου, σε ποια κατεύθυνση έχει συντελεστεί και πόσο πέρα μπορούμε να πάμε, γιατί η αξιολόγηση είναι βασικό στοιχείο της μάθησης.

5. Το επίπεδο παροχής πληροφοριών. Η αξιολόγηση αποτελεί τον καλύτερο προμηθευτή πληροφοριών για τους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη της εκπαίδευσης, ώστε να μπορούν να βελτιώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Η απουσία αφενός μεν αξιόπιστων πληροφοριών γύρω από την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προϊόντων, πρακτικών και προγραμμάτων αλλά και η ανυπαρξία καθιερωμένων συστημάτων παραγωγής τέτοιων πληροφοριών αφετέρου το επιβάλλει.

6. Διοικητικό επίπεδο. Η αξιολόγηση ικανοποιεί την ανάγκη για την αντιμετώπιση πρακτικών και διοικητικών, εκπαιδευτικών ή άλλων προβλημάτων, όπως την κρίση του προσωπικού (Δημητρόπουλος, 2002), τον εκπαιδευτικό προγραμματισμό, την προαγωγή ή επιλογή μαθητών κ.ά. Θα πρέπει εδώ να τονίσουμε ότι η αξιολόγηση ως προκαταρκτική, διαμορφωτική και τελική διαδικασία είναι αναπόσπαστο μέρος μιας ευρύτερης διαδικασίας ενός προγράμματος που περιλαμβάνει «τον εντοπισμό των προβλημάτων, την ιεράρχηση στόχων, την ανάδειξη των δυνατοτήτων, την αξιοποίηση των ερευνητικών προσπαθειών της επιστημονικής κοινότητας, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, τον επανασχεδιασμό του» (Ανδρέου, 1992,σελ. 125).

1.3. Η Αξιολόγηση στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα

Η Αξιολόγηση και τα αποτελέσματά της έχουν αναχθεί σε βασικό θέμα της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

1.3.1 Ιστορική Επισκόπηση

Ο θεσμός του Επιθεωρητή αποτέλεσε έναν από τους σημαντικότερους και μακροβιότερους θεσμούς στην ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης, αφού τυπικά και νομοθετικά διήρκησε περίπου ενάμιση αιώνα.

Καθώς συστήνεται το πρώτο σχολικό σύστημα στο νεοσύστατο Ελληνικό κράτος, διορίζονται και οι πρώτοι Επιθεωρητές (Διάταγμα 1372/5 Οκτωβρίου 1830). Ο ρόλος τους είναι να ελέγχουν το βαθμό εφαρμογής της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής και να τιμωρεί ή να αμείβει τους δασκάλους ανάλογα.

Σύμφωνα με τις οδηγίες του Διατάγματος 1373 της ίδιας ημερομηνίας, ο επιθεωρητής είχε μεταξύ των άλλων καθήκον «να επισκεφθή αυτοπροσώπως τα κατά πόλεις, κόμας και χωρία της Πελοποννήσου Δημόσια Αλληλοδιδασκτικά Σχολεία μεταβαίνων κατά το δοκούν από μίαν Επαρχίαν εις άλλην και εκ διαλειμμάτων, ώστε να λανθάνει τους διδασκάλους παρουσιαζόμενος απροσδοκίτως (...) να παρευρίσκεται οσάκις κρίνει αναγκαίον εις την ώραν των μαθημάτων, δια να παρατηρή ακριβώς τον αριθμόν των μαθητών, τας δυνάμεις αυτών, τον τρόπον της παραδόσεως του διδασκάλου. Εάν προσαρμόζηται με τας περί των σχολείων διατάξεις και τους τεθέντας τελευταίον κανονισμούς, κατά την παραδεχθείσαν μέθοδον (...) Εάν τις των διδασκάλων όχι δι εθελοκακίαν, αλλά δι έλλειψιν γνώσεων ή υλικών μέσων χωλαίνει περί την διδασκαλίαν, θέλει χειραγωγεί αυτόν (...) Όσοι των διδασκάλων νομισθώσιν ανάξιοι διόλου του επαγγέλματός των και ανίκανοι να προσαρμοσθώσι με τα διαταχθέντα δι'αμάθειαν ή εθελοκακίαν, θέλει πέμπει αμέσως κατάλογον ονομαστικόν τούτων εις την Κυβέρνησιν» (Γρόλλιος, Λιάμπας & Τζήκας, 2002).

Ακολούθως σε όλα τα νομοσχέδια της εκπαίδευσης που υποβάλλονται την περίοδο από το 1842 ως το 1895, γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στο ρόλο των επιθεωρητών. Η Αξιολόγηση συνδέθηκε λοιπόν, με την εποπτεία της εκπαίδευσης και κυρίως με το θεσμό του Επιθεωρητή. Ο «Επιθεωρητισμός» συστηματοποιήθηκε και αναβαθμίστηκε «επιστημονικά» με το Ν. ΒΤΜΘ' του 1895 (Κάτσικας & Θεριανός, 2007). Αποτέλεσε τόσο κατά το 19ο, όσο και κατά τον 20ο αιώνα, το βασικότερο αυταρχικό και εξουσιαστικό φορέα ελέγχου, όχι μόνο της εσωσχολικής εκπαιδευτικής λειτουργίας των εκπαιδευτικών, αλλά και της εξωσχολικής πολιτικής, κοινωνικής και πολιτιστικής τους δραστηριότητας (Μπουζάκης, 1991). Η διάσταση του κρατικού ελέγχου της ιδιωτικής ζωής του εκπαιδευτικού ήταν βασικό στοιχείο όλων των μορφών αξιολόγησης από τις αρχές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η εξουσία χρησιμοποίησε την Αξιολόγηση για τον έλεγχο των πολιτικών φρονημάτων και της ιδιωτικής ζωής και έθεσε έτσι δικλίδες ασφαλείας, ώστε το ιδεολογικό περιεχόμενο της εκπαίδευσης να είναι εξασφαλισμένο.

Οι Επιθεωρητές ήταν υπεύθυνοι για το οργανωτικό, διοικητικό και εποπτικό έργο σε επίπεδο Νομών. Καθιερώθηκε και βαθμός βοηθού επιθεωρητή ή επιθεωρητή Β΄ τάξεως. Παράλληλα αναπτύχθηκε και ο θεσμός του Γενικού Επιθεωρητή που ασκούσε την εποπτεία σε επίπεδο ευρύτερων εκπαιδευτικών περιφερειών.

Με το Νόμο 1304 του 1982 καταργείται ο θεσμός του Επιθεωρητή. Θεσμοθετείται ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου, «με αρμοδιότητες εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής στήριξης των εκπαιδευτικών, αλλά και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (θεσμός όμως, ο οποίος στην ουσία δεν ενεργοποιήθηκε σε πλήρη μορφή). (Eurydice, 2002/2003).

Μετά την ψήφιση του ν. 1566/85, όλες οι κυβερνήσεις μέχρι και τη σημερινή, προσπάθησαν να εφαρμόσουν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Από τα Π.Δ. του 1987 του Αντ. Τρίτση μέχρι το ν. 2525/97 και το Π.Δ. 140/98 και την Υ.Α. Δ2/1938/26.2.98 του Γ. Αρσένη. Όλα αυτά, όμως, τα σχέδια αναχαιτίστηκαν γιατί ο κλάδος των εκπαιδευτικών έχοντας νωπές τις μνήμες του επιθεωρητισμού αντιστάθηκε σθεναρά και αποτελεσματικά καταδεικνύοντας ότι οι κοινωνικοί και εκπαιδευτικοί αγώνες είχαν και έχουν αποτελέσματα, αφού μπορούν να αναχαιτίσουν ακόμα και σημαντικές κυβερνητικές επιλογές.

Πιο συγκεκριμένα ο Υπουργός Αντώνης Τρίτσης το 1987, επανέφερε το ζήτημα της Αξιολόγησης με νέο σχέδιο Προεδρικού Διατάγματος: «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολείων και υπηρεσιακή κρίση του εκπαιδευτικού προσωπικού της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»

Η τομή σ' αυτό το σχέδιο είναι ότι μετατοπίζεται το κέντρο βάρους της Αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό στο σχολείο. Δηλαδή συζητούμε για «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολείων». Επίσης εισάγεται και η έννοια της αυτοαξιολόγησης με το «αυτοαξιολογικό σημείωμα του κρινόμενου» (άρθρο 4). Τα συνδικαλιστικά όργανα των εκπαιδευτικών ενεπλάκησαν στο διάλογο σχετικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης, αλλά τελικά όλοι οι συνδικαλιστικοί φορείς απέρριψαν το σχέδιο Προεδρικού Διατάγματος, ζητώντας την κατάργηση του θεσμικού πλαισίου που συνέδεε τους σχολικούς συμβούλους με την Αξιολόγηση. Το Υπουργείο Παιδείας επανέρχεται το 1988 με νέο σχέδιο, προσπαθώντας να διευρύνει αλλά και να εξειδικεύσει την Αξιολόγηση, σε μια σειρά από τομείς του σχολείου και της εργασίας του εκπαιδευτικού, δίνοντας μια πιο προοδευτική εκδοχή της Αξιολόγησης και εκφράζοντας ένα έντονο παιδαγωγικό πνεύμα (Κάτσικας & Θεριανός, 2007). Κι αυτό όμως το σχέδιο απορρίφθηκε από τους συνδικαλιστικούς φορείς. Η ΟΛΜΕ (1988) θεώρησε ότι πάλι το βάρος των ουσιαστικών επιλογών, πέφτει στους σχολικούς συμβούλους, αλλά και η κυβέρνηση δεν έδειξε τη διάθεση και την απαιτούμενη αποφασιστικότητα μετά και την απεργία των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των πανελλαδικών εξετάσεων του 1988, ώστε να

το εφαρμόσει. Τότε και λόγω των αντιδράσεων των συνδικαλιστών χάθηκε ίσως μια καλή ευκαιρία για την εισαγωγή ενός ικανοποιητικού συστήματος αξιολόγησης στην ελληνική εκπαίδευση και αυτό οφείλεται στην καθολικά αρνητική στάση της ΟΛΜΕ απέναντι σε οποιοδήποτε σύστημα αξιολόγησης. Το 1990 με Υπουργό Παιδείας το Β. Κοντογιαννόπουλο δημοσιεύτηκε το ΠΔ 390/90 «Οργάνωση και Λειτουργία των Δημοτικών Σχολείων», που επανέφερε στο δημοτικό σχολείο τις εξετάσεις και τη βαθμολογία, μαζί με τις «μονάδες παιδαγωγικού ελέγχου», τα οποία δεν εφαρμόστηκαν γιατί ξέσπασε γενικότερη κρίση στην εκπαίδευση, δηλαδή απεργία εκπαιδευτικών, καταλήψεις σχολών και συλλαλητήρια που είχαν ως αποτέλεσμα τον ανασχηματισμό της κυβέρνησης και την αλλαγή του υπουργού. Το 1991 με νέο Υπουργό το Γ. Σουφλιά, το ΥΠΕΠΘ παρουσίασε το ΠΔ 462/91 «Αξιολόγηση και ενισχυτική διδασκαλία μαθητών δημοτικού σχολείου», όπου επανέρχονταν οι γραπτές προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις για την Ε΄ και την ΣΤ΄ τάξη του Δημοτικού. Ενώ το 1993 με το ΠΔ 320/93 «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση», επιχειρήθηκε η αξιολόγηση – κρίση των εκπαιδευτικών με την αναβίωση μεθόδων κλασικού επιθεωρητισμού. Πρόκειται για το πέμπτο σχέδιο ΠΔ για την Αξιολόγηση μέσα σε οκτώ χρόνια από το 1984, το οποίο παρά τις διαφωνίες της ΟΛΜΕ και της ΔΟΕ δημοσιεύτηκε στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. Σε αυτό το προεδρικό διάταγμα ορίζονται ως αποκλειστικοί αξιολογητές των εκπαιδευτικών οι σχολικοί σύμβουλοι και οι διευθυντές των σχολικών μονάδων. Τα επιμέρους στοιχεία της Αξιολόγησης βαθμολογούνται σε εκατονταβάθμια κλίμακα. Γίνεται λόγος επίσης, για την «αποδοτικότητα» του εκπαιδευτικού έργου: «Με το όρο αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου νοείται η εκτίμηση της απόδοσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης γενικά» (άρθρο 1). Όμως με την αλλαγή της Κυβέρνησης ο νέος Υπουργός Δ. Φατούρος κατάργησε το ΠΔ της Αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (22.11.1994) και ανήγγειλε την αναμόρφωσή του. Καταργήθηκαν μερικώς και οι διαδικασίες βαθμολόγησης και κατάταξης των εκπαιδευτικών στην επιμόρφωση (ΠΕΚ) με τροποποίηση διατάξεων του ΠΔ 250/92. Σε δημοτικά και γυμνάσια έγιναν αλλαγές στο σύστημα αξιολόγησης των μαθητών, με την έκδοση του ΠΔ 409/94. Με το Νόμο 2327/1995 ιδρύεται το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ) και το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (ΕΣΥΠ). Το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ.) του αναθέτει την «Επισκόπηση του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος- Έκθεση για τον Ο.Ο.Σ.Α.», που υποβλήθηκε στον Ο.Ο.Σ.Α., από τον οποίο ζητήθηκε η σύνταξη συνολικής Αξιολογικής Έκθεσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Τον Ιούλιο του 1997 το Υπουργείο δημοσίευσε το κείμενο «Εκπαίδευση 2000: Για μια Παιδεία Ανοικτών Οριζόντων» όπου προδιαγράφονταν οι αλλαγές. Ψηφίστηκε ο Νόμος 2525/97

«Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις». Με το ΠΔ 140/8-5-98 ολοκληρώθηκε το θεσμικό πλαίσιο για την Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, που τότε θεωρήθηκε από τα βασικά στοιχεία της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Καθορίστηκαν έτσι τα εξής: ο χρόνος, το περιεχόμενο και ο τύπος της Αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, το Σώμα των Μονίμων Αξιολογητών, η Επιτροπή Αξιολόγησης της σχολική μονάδας κ.α. Οι παραπάνω νομοθετικές διατάξεις και ΠΔ του Γ. Αρσένη έμειναν ανενεργά.

Η εκπαιδευτική κοινότητα αντέδρασε, η καινούργια ηγεσία του ΥΠΕΠΘ είχε την αντίληψη ότι οι προηγούμενες διατάξεις δεν ήταν λειτουργικές και θα ήταν δύσκολο να εφαρμοσθούν και έτσι ο Υπουργός Π. Ευθυμίου έφερε προς ψήφιση το Νόμο 2986/2002 «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, αρ. 24, 13- 2-2002). Στο νόμο αυτό προτάσσεται ο σκοπός της αξιολόγησης που είναι η βελτίωση και ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αναφέρεται ότι η αξιολόγηση δεν αποτελεί απλώς μια διαδικασία ελέγχου ή διαπιστωτικού χαρακτήρα, αλλά ανατροφοδοτεί την διδακτική πράξη. Η Αξιολόγηση είναι περιοδική αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το άρθρο 4 του νόμου αυτού την Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου την αναλάμβανε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Κ.Ε.Ε. Το Κ.Ε.Ε. έχει αναλάβει και «την ανάπτυξη και την εφαρμογή προτύπων δεικτών και κριτηρίων για την δυναμική αποτύπωση της κατάστασης, καθώς και τον έλεγχο της αξιοπιστίας του συστήματος αποτύπωσης και παρακολούθησης του εκπαιδευτικού έργου, τόσο στο επίπεδο της σχολικής μονάδας και της περιφέρειας, όσο και στο εθνικό επίπεδο» (άρθρο 4, π. 2α). Επίσης συγκεντρώνει και επεξεργάζεται τις εκθέσεις των Περιφερειακών κέντρων στήριξης και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.ΚΕ.Σ.Ε.Σ.), καθώς και τις εκθέσεις Αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων και συντάσσει ετήσια έκθεση Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, την οποία υποβάλλει στον Υπουργό Παιδείας» (Ν. 2986/2002).

Με βάση τις διατάξεις του νόμου η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από το σχολικό σύμβουλο αφορά στα ακόλουθα πεδία:

α) Επιστημονική συγκρότηση και δραστηριότητα:

1. Επιστημονική συγκρότηση και επαρκή γνώση των γνωστικών αντικειμένων.
2. Επιστημονική δραστηριότητα.

β) Παιδαγωγική και διδακτική ικανότητα-δραστηριότητα:

1. Σχεδιασμός και δόμηση της διδασκαλίας.
2. Ευελιξία στη διδακτική πράξη.
3. Αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου και των μέσων διδασκαλίας.
4. Υιοθέτηση και εφαρμογή καινοτόμων δράσεων-συμμετοχή σε πιλοτικά προγράμματα.
5. Σωστή διαχείριση και αξιοποίηση των εκπαιδευτικών εργασιών.
6. Ποιότητα μάθησης.
7. Παιδαγωγικό κλίμα της τάξης.
8. Αξιολόγηση των μαθητών.

Η δε αξιολόγησή του από το Διευθυντή της σχολικής μονάδας αφορά στα εξής τρία πεδία.

1. Ανάλυση πρωτοβουλιών.
2. Παιδαγωγική συμπεριφορά εκπαιδευτικού.
3. Συνεργασία με εκπαιδευτικούς-μαθητές-γονείς.

Ακόμη συνεκτιμάται η συνέπεια και η υπευθυνότητα στην άσκηση των καθηκόντων του. Το κάθε πεδίο βαθμολογείται σε εκατοντάβαθμη κλίμακα και ο τελικός βαθμός προκύπτει από το μέσο όρο των βαθμών του σχολικού συμβούλου και του Διευθυντή του σχολείου.

Αυτό το νόμο ακολούθησε το 2010 ο Ν. 3848/2010 σύμφωνα με το οποίο στο άρθρο 32 «Προγραμματισμός και αξιολόγηση της δράσης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών» ορίζονται τα εξής:

1. Κάθε σχολική μονάδα, μέχρι το τέλος Σεπτεμβρίου, καταρτίζει πρόγραμμα δράσης με τους εκπαιδευτικούς στόχους για το σχολικό έτος που ξεκινά.

2. Στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς η σχολική μονάδα συντάσσει έκθεση με την οποία αξιολογούνται: α) η απόδοση της σχολικής μονάδας στο σύνολό της, β) η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων που είχαν τεθεί στο πρόγραμμα δράσης και γ) οι επιτυχίες, οι αδυναμίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Με την ίδια έκθεση διατυπώνονται προτάσεις βελτίωσης για την επόμενη σχολική χρονιά.

3. Το πρόγραμμα δράσης και η έκθεση αξιολόγησης, τα οποία καταρτίζονται με ευθύνη του διευθυντή της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων και τους σχολικούς συμβούλους, γνωστοποιούνται στους μαθητές και στο σύλλογο γονέων, δημοσιεύονται στο διαδίκτυο στις ιστοσελίδες του σχολείου και της αρμόδιας διεύθυνσης εκπαίδευσης και υποβάλλονται στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.).

4. Οι προϊστάμενοι διευθύνσεων και γραφείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καταρτίζουν πρόγραμμα δράσης για κάθε σχολικό έτος και στη συνέχεια υποβάλλουν σχετικές εκθέσεις στους οικείους περιφερειακούς διευθυντές εκπαίδευσης.

5. Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από εισήγηση του Κ.Ε.Ε. και δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, εξειδικεύονται τα στοιχεία της αξιολόγησης και ρυθμίζονται οι λεπτομέρειες της εφαρμογής του άρθρου αυτού.

6. Η εφαρμογή των διατάξεων των προηγούμενων παραγράφων γίνεται σταδιακά από το σχολικό έτος 2010–2011 σε σχολικές μονάδες που ορίζονται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

7. Την αξιολόγηση της δράσης των σχολικών μονάδων κατά τις διατάξεις του παρόντος άρθρου ακολουθεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, η οποία πραγματοποιείται σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις.

Έτσι με τις διατάξεις του παρόντος νόμου θεσπίζεται αφενός η διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων με τη μορφή της αυτοαξιολόγησης, της κατάρτισης σχεδίου δράσης και της λογοδοσίας και αφετέρου παραπέμπει στον προηγούμενο νόμο για τη διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Τέλος στον καινούργιο νόμο 4024/2011 και συγκεκριμένα στο άρθρο 7 : «Σύστημα Βαθμολογικής Εξέλιξης» αναφέρεται ότι η βαθμολογική και κατά συνέπεια και η μισθολογική εξέλιξη των δημοσίων υπαλλήλων εξαρτάται κυρίως από την αξιολόγηση τους και κυρίως από την απόδοσή τους σε ποσοστό 70–80% και από τα ουσιαστικά και τυπικά προσόντα τους. Βέβαια στην παράγραφο 5 του άρθρου 7 του αναφερομένου Νόμου υπάρχει ειδική ρύθμιση για τον τρόπο αξιολόγησης κάποιων κατηγοριών δημοσίων υπαλλήλων όπως για τους εκπαιδευτικούς, κληρικούς, διπλωματικούς και δικαστικούς υπαλλήλους, αγροτικούς ιατρούς κλπ. Για αυτές τις κατηγορίες ορίζεται ότι υφιστάμενα συστήματα αξιολόγησης και επιλογής προϊσταμένων μπορούν να διατηρούνται ύστερα από την έκδοση ειδικών ΠΔ που πρέπει να εκδοθούν μέσα σε διάστημα δύο μηνών από τη δημοσίευση του νόμου.

Κάτι τέτοιο δε συνέβη αλλά ο υπουργός Παιδείας Γ. Μπαμπινιώτης επανήλθε με τροπολογία που συμπεριέλαβε στο Ν. 4072/2012 και συγκεκριμένα στο άρθρο 329 στο οποίο στην παράγραφο 1 ορίζονται τα εξής:

«Θέματα αρμοδιότητας Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων
1. α) Από το πρώτο εδάφιο της παραγράφου 5 του άρθρου 7 του ν. 4024/2011 (Α΄ 226) απαλείφεται η φράση «των εκπαιδευτικών».

β) Με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται ύστερα από πρόταση των Υπουργών Διοικητικής Μεταρρύθμισης και Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης και Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, καθορίζονται τα όργανα, η διαδικασία και τα κριτήρια της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της δημόσιας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και η βαρύτητα των επί μέρους κριτηρίων για την προαγωγική εξέλιξη και την αξιολόγηση της θητείας των εκπαιδευτικών σε θέσεις ευθύνης. Το προεδρικό διάταγμα εκδίδεται εντός αποκλειστικής προθεσμίας τεσσάρων (4) μηνών από τη δημοσίευση του παρόντος νόμου. Μετά την άπρακτη παρέλευση της προθεσμίας αυτής εφαρμόζονται και για τους εκπαιδευτικούς της δημόσιας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι διατάξεις των άρθρων 7, 8 και 9 του ν. 4024/2011.»

Με δεδομένο ότι ο παραπάνω νόμος δημοσιεύθηκε στις 12/04/2012 σε λίγες ημέρες εκπνέει η προθεσμία και δεν υπάρχει κάποια ανακοίνωση από το υπουργείο παιδείας σχετικά με την αξιολόγηση, πράγμα πιθανώς που οφείλεται και στην γενικότερη πολιτική αστάθεια και τις εκλογικές αναμετρήσεις που προηγήθηκαν. Τελικά περί τα μέσα Οκτωβρίου συγκροτήθηκε με απόφαση του Υπουργού Παιδείας μία επταμελής επιτροπή με σκοπό την εκπόνηση ενός σχεδίου για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Πράγματι μετά από περίπου ένα μήνα η επιτροπή παρουσίασε με μία έκθεση 90 σελίδων την πρότασή της, η οποία ήταν ένα μικτό σύστημα αξιολόγησης με στοιχεία εξωτερικής (π.χ. σχολικός σύμβουλος), εσωτερικής (π.χ. διευθυντής σχολείου) και αυτοαξιολόγησης (αυτοαξιολόγηση-portfolio εκπαιδευτικού). Και αυτή η πρόταση δημοσιεύτηκε για να γίνει αντικείμενο διαβούλευσης μεταξύ της εκπαιδευτικής κοινότητας, αλλά και των κομμάτων που στηρίζουν την κυβέρνηση. Ξαφνικά το υπουργείο παιδείας συμπεριέλαβε στο Σχέδιο Νόμου «Οργάνωση και Λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις» ειδική διάταξη για την αξιολόγηση. Συγκεκριμένα στο άρθρο 32 ορίζονται τα εξής: «Παρατείνεται για επτά (7) μήνες ακόμα η προθεσμία που τάσσει το εδ. β) της παρ. 1 του άρθρου 329 του ν. 4072/2012, (ΦΕΚ Α'86) προκειμένου να εκδοθεί το Προεδρικό Διάταγμα που θα καθορίζει τα όργανα, την διαδικασία καθώς και τα κριτήρια της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της δημόσιας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και τη βαρύτητα των επιμέρους κριτηρίων για την προαγωγική εξέλιξη και την αξιολόγηση της θητείας των εκπαιδευτικών σε θέσεις ευθύνης. Η παράταση άρχεται από την 11η Αυγούστου 2012, ότε και εξέπνευσε η ταχθείσα προθεσμία, και λήγει στις 10 Μαρτίου 2013.»

Τέλος το Μάρτιο του 2013 κατατέθηκε προς διαβούλευση από το Υπουργείο Παιδείας σχέδιο Π.Δ. σχετικά με την αξιολόγηση το οποίο επιφέρει κάποιες μικρές αλλαγές στην

προηγούμενη πρόταση ενώ παράλληλα δημοσιεύτηκε στο ΦΕΚ 614 τ. Β' /15-3-2013 η απόφαση 30972/Γ1: «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης» του Υφυπουργού Παιδείας και Παπαθεοδώρου με την οποία γίνεται υποχρεωτική για όλες τις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η αυτοαξιολόγηση στα πλαίσια που ορίζονταν με το Ν. 3848/2010 και με τον τρόπο και τις κατευθύνσεις που διεξήχθη πιλοτικά το πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων τα προηγούμενα χρόνια με τη διαφορά ότι τώρα η διαδικασία θα γίνεται κάθε χρόνο. Επί των προαναφερθέντων αναμένονται και διευκρινιστικές εγκύκλιοι.

Από όλα τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι εν πολλοίς τα σχέδια αξιολόγησης τα οποία προτάθηκαν ή νομοθετήθηκαν από το 1983 μέχρι τώρα έχουν τη μορφή μιας μικτής αξιολόγησης και των σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Μικτής γιατί συνδυάζουν χαρακτηριστικά εξωτερικής αξιολόγησης καθώς σχεδόν σε όλα τα προτεινόμενα συστήματα όπως και στο τελευταίο παρόντες ως αξιολογητές είναι οι σχολικοί σύμβουλοι οι οποίοι αξιολογούν την επιστημονική και παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών. Υπάρχουν όμως και χαρακτηριστικά εσωτερικής αξιολόγησης καθώς αξιολογητές ορίζονται οι διευθυντές των σχολικών μονάδων οι οποίοι αξιολογούν το διοικητικό κομμάτι (ανταπόκριση στα διοικητικά καθήκοντα, τήρηση ωραρίου, προθυμία, σχέσεις με τους άλλους εκπαιδευτικούς κλπ). Επίσης, με την εισαγωγή της αυτοαξιολόγησης αξιολογητές του σχολείου και του εκπαιδευτικού έργου γίνονται και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί.

Γενικά και καταλήγοντας θα μπορούσαμε να πούμε ότι σημαντική αλλαγή παρατηρούμε στις προτάσεις και τα νομοθετήματα από το 2010 και μετά. Και αυτό γιατί με το 3848/2010 νομοθετείται η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων, στην αρχή σε πιλοτική βάση και με την πρόσφατη Υ.Α. υποχρεωτικά για όλες τις σχολικές μονάδες, πράγμα καινοφανές για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Μία επίσης σημαντική αλλαγή, η οποία ήδη προκαλεί έντονες αντιδράσεις από τους εκπαιδευτικούς και οι οποίες κατά τη γνώμη μας θα ενταθούν εάν δεν υπάρξει τροποποίηση, είναι η σύνδεση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης με τη βαθμολογική και μισθολογική προαγωγή όπως προβλέπεται από τον 4024 και το σχέδιο Π.Δ. που κατέθεσε προς διαβούλευση το Υπουργείο Παιδείας. Αυτή η σύνδεση της αξιολόγησης με το βαθμό και το μισθό δεν υπήρχε σε κανένα από τους προηγούμενους νόμους ή προτάσεις.

Έτσι η έρευνά μας σχετικά με τα αποτελέσματα της πιλοτικής εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων που έγινε με βάση το νόμο 3848/2010 γίνεται αρκετά επίκαιρη καθώς θα μπορούσε ίσως να αξιοποιηθεί για τη βελτίωση της υποχρεωτικής πλέον διαδικασίας.

1.4 Το Εκπαιδευτικό Έργο

Όπως είδαμε παραπάνω η αξιολόγηση στην εκπαίδευση συνδέεται τα τελευταία χρόνια με το «εκπαιδευτικό έργο». Η χρησιμοποίηση του όρου «εκπαιδευτικό έργο» εμφανίζεται στη χώρα μας στα μέσα της δεκαετίας του 1980 και στο πλαίσιο της προσπάθειας να διαμορφωθούν τα προεδρικά διατάγματα που προέβλεπε ο νόμος 1566/85 για τον εκσυγχρονισμό της δομής και λειτουργίας της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο όρος δεν καθιερώθηκε μόνο για την αποφυγή όρων αρνητικά φορτισμένων (όπως αξιολόγηση εκπαιδευτικών), αλλά ήταν αποτέλεσμα του γενικότερου αναπροσανατολισμού των διαδικασιών της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, που επιχειρήθηκε κατά την περίοδο αυτή και την προσπάθεια αλλαγής των επιδιώξεών της.

Συγκεκριμένα ο όρος «εκπαιδευτικό έργο» εμφανίζεται, όταν οι εκπαιδευτικοί, μέσα από τις συνδικαλιστικές τους οργανώσεις (ΟΛΜΕ, ΔΟΕ) προβάλλουν έντονη κινητικότητα με σκοπό να μετασχηματίσουν την ατομική αξιολόγηση σε μια μορφή συλλογικής αξιολόγησης για να πετύχουν την εκσυγχρονιστική εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος και τον παράλληλο μετασχηματισμό των σχέσεων εξουσίας στο εκπαιδευτικό σύστημα και τον σχολικό χώρο. Η τάση αυτή εμφανίζεται περίπου πριν μια εικοσαετία και σε διεθνές επίπεδο και απορρέει από την προσπάθεια να υπηρετήσει η αξιολόγηση περισσότερο παιδαγωγικά. Κοινωνικά και επαγγελματικά αιτήματα (βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, αύξηση της κοινωνικοοικονομικής αποτελεσματικότητάς της, επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, κ.τ.λ.) παρά την απλή διαχείριση της εκπαιδευτικής μηχανής και την εξυπηρέτηση μόνο των αναγκών της γραφειοκρατικά οργανωμένης διοίκησης της. Δηλαδή, η αξιολόγηση πρέπει να προσφέρει υπηρεσίες όχι μόνο σ' αυτούς που την πραγματοποιούν, αλλά και σ' αυτούς που την υφίστανται. (Ματθαίου, 2000)

Με βάση τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι με τον όρο «εκπαιδευτικό έργο» σε καμιά περίπτωση δεν εννοούμε το έργο των εκπαιδευτικών με τη στενή του έννοια, δηλαδή την διδακτική πράξη που συντελείται όταν οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν μέσα σε μια σχολική τάξη.

Τίθεται, λοιπόν το ερώτημα τι σημαίνει εκπαιδευτικό έργο; Από το λεξικό διαπιστώνουμε ότι εννοούμε το «σύνολο των ενεργειών και προσπαθειών, προκειμένου να εκτελεστεί, να επιτευχθεί ορισμένος σκοπός, εργασία, δουλειά» στο χώρο της εκπαίδευσης.

Έτσι λοιπόν ως εκπαιδευτικό έργο, όταν αυτό προσεγγίζεται από την άποψη της δραστηριότητας, μπορούν να νοηθούν το σύνολο των ποικιλόμορφων δραστηριοτήτων που

πραγματοποιούνται σε μια χώρα, κατά τρόπο οργανωμένο και συστηματικό, οι οποίες στοχεύουν στην υλοποίηση των καθιερωμένων σκοπών της εκπαίδευσης, όπως αυτές προσδιορίζονται από την εκπαιδευτική νομοθεσία και άλλα συναφή κείμενα (αναλυτικά προγράμματα, εγκυκλίους).

Με την έννοια αυτή, ο όρος εκπαιδευτικό έργο είναι ευρύτερος του όρου διδακτικό έργο, το οποίο συνιστά μια μόνο, ίσως όμως και την πιο σημαντική πτυχή του. Το εκπαιδευτικό έργο υπερβαίνει την προγραμματισμένη, σκόπιμη και συστηματική μετάδοση γνώσεων και εμπειριών από το δάσκαλο στο μαθητή. Περιλαμβάνει και όλες εκείνες τις διεργασίες που προηγούνται της εκτέλεσης της διδακτικής διαδικασίας οι οποίες προσδιορίζουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή θα πραγματοποιηθεί. Περιέχει όλες τις αλληλεπιδράσεις που γίνονται στο ευρύτερο πλαίσιο της σχολικής ζωής μεταξύ των πρωταγωνιστών της καθώς και τις παντός είδους εξωδιδασκτικές ενέργειες όλων όσων εμπλέκονται στην διαδικασία της εκπαίδευσης, οι οποίες επηρεάζουν την συνολική διαμόρφωση της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού ατόμου (Παπακωνσταντίνου, 1993).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΕΙΔΗ ΚΑΙ ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

2.1 Είδη Αξιολόγησης

Ιστορικά, από τις αρχές της δεκαετίας του '90, οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν με επιφύλαξη και κριτική στάση τις απόπειρες για τη θέσπιση συστημάτων αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Οι σχετικές με την αξιολόγηση τραυματικές εμπειρίες του παρελθόντος στην Ελλάδα, οι οποίες την ταυτίζουν με προσπάθειες χειραγώγησης των εκπαιδευτικών από το κράτος, έχουν δαιμονοποιήσει κάθε συζήτηση γύρω από το θέμα αυτό (Ματθαίου, 2002). Τις τελευταίες δεκαετίες εκδηλώνεται διεθνώς μεγάλο ενδιαφέρον για το ζήτημα της αξιολόγησης, η οποία παρουσιάζεται με πολλές μορφές (βλέπε Harris, 1986· Simons, 1987· Barth, 1990· Noris, 1990· Broadfoot, 1996· Solomon, 1998· Clark & Dawson, 1999· Office for Standards in Education (Ofsted), 2003· Παλαιοκρασάς κ.ά., 1997· Σολομών, 1999· Ματθαίου, 2000· Κωνσταντίνου, 2002· Λάμνιας, 1997 & 2004· ΚΕΕ, 2004· Τσακίρη, 2007).

Ο Σολομών (1999), ο οποίος, ως αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, άνοιξε πρώτος ερευνητικά το ζήτημα της «Συλλογικής Εσωτερικής Αξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας» στην Ελλάδα, τονίζει ότι: παρ' όλη την πολυμορφία των πρακτικών αξιολόγησης μπορούμε να διακρίνουμε δύο γενικούς τύπους αξιολόγησης της εκπαίδευσης, ως προς τη θέση του φορέα που εκτελεί την αξιολόγηση σε σχέση με τη Σχολική Μονάδα: Την εξωτερική αξιολόγηση και την εσωτερική αξιολόγηση.

1. Η εξωτερική αξιολόγηση, η οποία παρουσιάζεται με ποικίλες μορφές, πραγματοποιείται από φορείς που ανήκουν σε ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης ή και φορείς εκτός της διοικητικής ιεραρχίας και, συχνά έχει συνέπειες άμεσες, όπως οι προαγωγές των εκπαιδευτικών.

Μορφές εξωτερικής αξιολόγησης είναι:

1. Η επιθεώρηση,
2. Η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος από ποικιλία μηχανισμών (π.χ. Εθνική Στατιστική Υπηρεσία, Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων) και
3. Οι Εντοπισμένες Μελέτες Αξιολόγησης, περιφερειακές, εθνικές ή διεθνείς (Σολομών, 1999).

Η πλέον συνηθισμένη μορφή εξωτερικής αξιολόγησης είναι η επιθεώρηση, η οποία εμφανίζεται στις αρχές του 19ου αιώνα και λειτουργεί με πολλές παραλλαγές. Κύριος στόχος της είναι ο έλεγχος της εφαρμογής της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, εστιασμένος στην ποιότητα της διδασκαλίας και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Η επιθεώρηση έχει:

Α. Ορισμένα βασικά πλεονεκτήματα, όπως:

- Διευκολύνει τη διαμόρφωση βελτιωτικών προτάσεων ευρύτερης εμβέλειας μέσα από τη συγκρισιμότητα των κρίσεων που παρέχει.
- Δρα ως κίνητρο για τη διασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.
- Παρέχει κριτήρια για την τήρηση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και εμμέσως μια εξωτερική νομιμοποίηση για την υπηρεσιακή εξέλιξη των εκπαιδευτικών.
- Πραγματοποιείται σε συγκεκριμένο και περιορισμένο χρόνο και δεν προσθέτει απασχόληση στον εκπαιδευτικό.
- Εξασφαλίζεται, σε κάποιο βαθμό, η δυνατότητα σύγκρισης Σχολικών Μονάδων και εκπαιδευτικών.
- Εντοπίζονται ευκολότερα θετικές όψεις και αδυναμίες Σχολικών Μονάδων και εκπαιδευτικών.

B. Ορισμένες βασικές αδυναμίες, όπως:

- Προάγει το φόβο και όχι τη συνειδητοποίηση και την αυτογνωσία των εκπαιδευτικών.
- Συχνά οι κρίσεις είναι αστήρικτες και υποκειμενικές.
- Προάγει τον ατομισμό και όχι το συλλογικό πνεύμα της Σχολικής Μονάδας.
- Συχνά διαμορφώνεται μια τυπική, ψευδής και άδικη εικόνα για σχολεία και εκπαιδευτικούς.
- Ειδικά στην Ελλάδα αποτέλεσε τόσο κατά το 19ο, όσο και κατά τον 20ο αιώνα, το βασικότερο αυταρχικό και εξουσιαστικό φορέα ελέγχου, όχι μόνο της εσωσχολικής εκπαιδευτικής λειτουργίας των εκπαιδευτικών, αλλά και της εξωσχολικής πολιτικής, κοινωνικής και πολιτιστικής τους δραστηριότητας (Μπουζάκης, 1991).

Τα αποτελέσματα της εξωτερικής αξιολόγησης συνήθως σχετίζονται με συνέπειες που αφορούν τους εκπαιδευτικούς (προαγωγή, επιδόματα) ή τα σχολεία (χρηματοδότηση). Γι' αυτό, καθώς η εποπτεία-έλεγχος έχει δυσμενείς συνέπειες σε πολλά επίπεδα (Helsby, 1999), συζητείται η ανάγκη για δημοκρατικότερη αξιολόγηση, όπου ο αξιολογητής να υπηρετεί την κρίση και προτείνεται η ενδυνάμωση της ποιοτικής αξιολόγησης (Stiggins, 2000).

Προτείνονται επίσης μορφές που να δίνουν βαρύτητα στην εσωτερική αξιολόγηση του σχολείου ή σ' έναν συνδυασμό εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης (Worthern et al., 1997).

Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια, για τον περιορισμό της υποκειμενικότητας των κρίσεων, παρουσιάζονται τάσεις διαμόρφωσης ρητών κριτηρίων και διαδικασιών.

2. Η εσωτερική αξιολόγηση, η οποία τις τελευταίες δεκαετίες εφαρμόζεται σε όλες σχεδόν τις ευρωπαϊκές χώρες (στις περισσότερες περιπτώσεις παράλληλα με την εξωτερική), με στόχο

τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου μέσα από την ενεργοποίηση και τη συνειδητή λειτουργία των εκπαιδευτικών (Αγγλία, Ιταλία, Γερμανία, Σουηδία, Φινλανδία κτλ.).

Η εσωτερική αξιολόγηση διενεργείται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας και μπορεί να είναι είτε ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση είτε συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση από τους ίδιους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής μονάδας (κυρίως εκπαιδευτικούς και συχνά μαθητές ή γονείς) (Σολομών, 1999). Η εσωτερική αξιολόγηση έχει το πλεονέκτημα ότι βασίζεται σ' ένα υπόβαθρο όπου λειτουργίες και δεδομένα είναι γνωστά και οικεία στους εκπαιδευτικούς: σχολική μονάδα, τάξη, μαθητικό δυναμικό, περιρρέουσα κοινωνική πραγματικότητα, νομοθετικά πλαίσια.

Στα συστήματα αυτά, η εσωτερική αξιολόγηση έχει στόχο να καταστήσει τη Σχολική Μονάδα προνομιούχο πλαίσιο για ανάπτυξη καινοτομιών στην εκπαίδευση και για τη διαμόρφωση και τη συνεχή ανασυγκρότηση των εκπαιδευτικών πρακτικών. Η εσωτερική αξιολόγηση παρουσιάζεται και αυτή με πολλές μορφές, με επικρατέστερους τύπους:

- Την ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση, όπου οι ανώτεροι στη διοικητική ιεραρχία στο εσωτερικό της Σχολικής Μονάδας κρίνουν αυτούς που βρίσκονται χαμηλότερα και το αντίστροφο.

- Τη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση, η οποία παρουσιάζεται συνήθως σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα και στηρίζεται σε μια διαφορετική λογική.

Συγκεκριμένα, η αυτοαξιολόγηση ακολουθεί διαδικασίες που σχεδιάζονται, οργανώνονται, παρακολουθούνται και αξιολογούνται από παράγοντες της Σχολικής Μονάδας. Η αυτοαξιολόγηση, επειδή ακριβώς πραγματοποιείται από τους εκπαιδευτικούς, διεισδύει στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, την ανιχνεύει από μέσα και ανανοηματοδοτεί τις εκπαιδευτικές πρακτικές, συμβάλλοντας στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Ματθαίου, 1997).

A. Βασικά πλεονεκτήματα της εσωτερικής αξιολόγησης είναι :

- Ενεργοποιεί όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής κοινότητας.
- Ενισχύει τις σχέσεις εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας μεταξύ των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας.
- Οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν με συγκεκριμένο τρόπο τις ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας του σχολείου.
- Δημιουργεί προϋποθέσεις για πρωτοβουλίες και ανάληψη καινοτόμων δράσεων.

- Καλλιεργεί τη συνευθύνη και την αυτοδέσμευση.
- Αναδεικνύει και διαχέει θετικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες.
- Εντοπίζει αδυναμίες και δημιουργεί συνθήκες για βελτίωση.
- Δείχνει στην εκπαιδευτική ιεραρχία, με συγκεκριμένο τρόπο, τα πεδία των παρεμβάσεων που απαιτούνται για τη βελτίωση του παρεχόμενου έργου..

• Μπορεί, γενικά, να συμβάλει στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και στην αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου.

B. Αντίθετα στις βασικές της αδυναμίες συγκαταλέγεται:

- Ο κίνδυνος μιας καθαρά γραφειοκρατικής αντιμετώπισης της όλης διαδικασίας.
- Η πιθανότητα δημιουργίας εσωτερικών συγκρούσεων.
- Η έμφαση σε ανώδυνα ζητήματα.
- Η δημιουργία τάσεων εσωστρέφειας στις Σχολικές Μονάδες οι οποίες μπορεί να έχουν ως αυτοσκοπό την αυτοαξιολόγηση, να ασχολούνται μόνο με τα σχετικά με αυτή εις βάρος του εκπαιδευτικού έργου και του ανοίγματός τους στην κοινωνία.

. Ωστόσο, και η συγκεκριμένη μορφή αυτοαξιολόγησης που υιοθετείται από το Ν. 3848/2010, μπορεί στην πράξη να παρουσιαστεί με δύο όψεις:

1. Να πάρει τη μορφή μιας γραφειοκρατικής διαδικασίας που θα περιγράφει και θα αξιολογεί τη ρουτίνα του σχολείου, με αποτέλεσμα να προσφέρει ελάχιστα στο διαρκές ζητούμενο που είναι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της Σχολικής Μονάδας.

2. Να ενεργοποιήσει το σύνολο των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας, να αξιοποιήσει τη φαντασία τους, να συμβάλει στην εφαρμογή καινοτομιών στο σχολείο, να αναδείξει σχεδιασμούς που θα ανοίγουν νέα πεδία και θα κινητοποιούν δυνάμεις, καθώς και να ανοίξει το σχολείο στην κοινότητα και στην κοινωνία.

Παρόλα αυτά, τα κρίσιμα ερωτήματα που τίθενται επιτακτικά είναι:

- Είμαστε ευχαριστημένοι, ως παράγοντες της εκπαιδευτικής κοινότητας, από τον τρόπο που λειτουργούν σήμερα τα σχολεία, όπου οι διαδικασίες ρουτίνας κυριαρχούν;
- Θέλουμε πραγματικά να δοκιμάσουμε, με οργανωμένο τρόπο, αλλαγές συστημικού χαρακτήρα στην εκπαίδευση;

Εκτιμούμε ότι, αν το θελήσουν οι εκπαιδευτικοί, τα στελέχη της εκπαίδευσης και όλοι οι παράγοντες της εκπαιδευτικής κοινότητας, θεωρώντας ότι αυτό αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο του έργου τους, μπορούν να αλλάξουν την κουλτούρα του σχολείου, να

κινητοποιήσουν το σύστημα συνολικά και, τελικά, να δημιουργήσουν ένα ποιοτικό και δημοκρατικό σχολείο (Κωνσταντίνου, 2000).

Η αυτοαξιολόγηση μπορεί να αναδειχτεί σε διαδικασία ανατροφοδότησης για τον εκπαιδευτικό και το εκπαιδευτικό σύστημα.

Η συμμετοχή σε μια αυτομελέτη σχολείου σε επίπεδο διαμορφωτικής αξιολόγησης δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τις δεξιότητες επαγγελματικής λήψης των αποφάσεων, να διευρύνουν τις οπτικές τους και να ενημερωθούν για τους ρόλους, τις ευθύνες και τα προβλήματα των συναδέλφων (Kogan, 1996).

Σήμερα είναι σύνηθες η βελτίωση της ικανότητας αυτοεξέτασης να αποτελεί για πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα ένα βασικό στόχο (Karsten, 1994). Υπάρχει η τάση να δειχτεί εμπιστοσύνη στα σχολεία να αναπτύξουν δικές τους στρατηγικές και κίνητρα, χωρίς υπερβολική εξωτερική παρέμβαση ή λεπτομερειακό εξωτερικό έλεγχο και επιθεώρηση. Παράλληλα, υπάρχει μια παγκόσμια κίνηση για συνδυασμό εσωτερικής/εξωτερικής αξιολόγησης, καθώς ο επιθεωρητισμός υποχωρεί διεθνώς (Wiseman, 1997), με προτεινόμενες τρεις διαφορετικές μορφές εσωτερικής/εξωτερικής αξιολόγησης: α.) παράλληλη, β) διαδοχική και γ) συνεργατική (MacBeath, 2001).

Στον ευρωπαϊκό χώρο, τα τελευταία χρόνια, η συμμετοχική εσωτερική αξιολόγηση κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος στην εκπαίδευση. Η αντίληψη ότι κάθε σχολείο έχει το δικό του προφίλ και το γεγονός ότι στο σχολείο αναπτύσσεται από τα άτομα και τις ομάδες που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία μια πολυπαραγοντική δυναμική οδήγησαν στην υιοθέτηση μιας νέας φιλοσοφίας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, η οποία δίνει έμφαση όχι τόσο στην αξιολόγηση των προσώπων αλλά στη συστηματική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας (MacBeath, 2001).

Οι δείκτες και τα κριτήρια για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου διαμορφώνονται από κοινού, ως έναν βαθμό, τόσο από τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία (σύλλογοι διδασκόντων, γονέων, μαθητικές κοινότητες κ.λπ.) όσο και από τους εκπροσώπους της τοπικής κοινωνίας. Βέβαια, ο βαθμός εμπλοκής του κάθε προσώπου ή φορέα προσδιορίζεται κατά περίπτωση επί τη βάση των αποτελεσμάτων/συμπερασμάτων που προκύπτουν κάθε φορά από έρευνες και από την εφαρμογή αντίστοιχων πιλοτικών προγραμμάτων.

Στην εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας εμπλέκονται όλοι οι παράγοντες που συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με αυτήν (εκπαιδευτικοί, διοικητικό και βοηθητικό

προσωπικό του σχολείου, σχολικός σύμβουλος, κριτικός φίλος¹, μαθητές, διοίκηση και γονείς), οι οποίοι καλούνται να αξιοποιήσουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Ειδικότερα, η αυτοαξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητας του σχολείου, αντανακλά τις ιδιαιτερότητές του και την κουλτούρα που αναπτύσσει, προβάλλοντας ηθικά κυρίως κίνητρα και θέτοντας ως στόχο τόσο τη διερεύνηση τρόπων βελτίωσης της ίδιας της σχολικής μονάδας όσο και την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Αν και η διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης σε κάθε σχολείο είναι μοναδική, δεν αποκλείεται όμως η διαμόρφωση ενός κοινού πλαισίου αρχών, το οποίο μπορεί να μετασχηματίζεται ανάλογα με τις εκάστοτε εκπαιδευτικές ανάγκες (McBeath, 2001· McBeath et al, 2005).

Βασικά στοιχεία κάθε πλαισίου εσωτερικής αξιολόγησης είναι:

- Η ενιαία φιλοσοφία,
- Οι κατευθυντήριοι άξονες,
- Τα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου που διαμορφώνονται ως αποτέλεσμα διαπραγμάτευσης ανάμεσα στους συμμετέχοντες και αποτελούν βασική προϋπόθεση διασφάλισης της ποιότητας,
 - Η οργάνωση των διαδικασιών της αξιολόγησης και
 - Οι μέθοδοι και τα εργαλεία της αξιολόγησης (συνεντεύξεις, ερωτηματολόγιο, επισκόπηση [survey], ανάλυση κειμένων/τεκμηρίων, προσωπικά ημερολόγια, μαγνητοφώνηση, βιντεοσκόπηση, φωτογράφιση).

Σε αρκετές περιπτώσεις φαίνεται πως υιοθετείται και ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, ο οποίος βασίζεται στην αντίληψη ότι ουσιαστικές αλλαγές στα σχολεία δεν μπορούν να δρομολογηθούν με διαδικασίες που έχουν φορά μόνον «από πάνω προς τα κάτω» (top-down process), αλλά κυρίως με διαδικασίες που ξεκινούν και αναπτύσσονται στα σχολεία (bottom-up process) και υποστηρίζονται από ανώτερα θεσμικά όργανα. Ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα, αφού οι δύο αξιολογήσεις αλληλοσυμπληρώνονται ενισχύοντας έτσι την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων τους². Το σημείο ισορροπίας ανάμεσα στην εσωτερική και την εξωτερική αξιολόγηση εξαρτάται από τον βαθμό αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος.

¹ Ο όρος έχει υιοθετηθεί στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και αναφέρεται στο πρόσωπο το οποίο υποστηρίζει σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης.

² Η συνύπαρξη εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης μπορεί να πάρει τρεις μορφές:

α) *Παράλληλη μορφή*. Το σχολείο και η ομάδα εξωτερικής αξιολόγησης διενεργούν ξεχωριστά τις αξιολογήσεις τους. Έπειτα μπορούν να παραβάλουν τα αποτελέσματα και να εξαγάγουν συμπεράσματα.

2. 2 Σκοποί και Στόχοι της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου

Οι γενικότεροι σκοποί της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σύμφωνα με το ΚΕΕ (2010) είναι:

- Η αποτίμηση των προσπαθειών και η κινητοποίηση όλων των παραγόντων που μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία με στόχο την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος συνολικά,
- Η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας,
- Η συνεχής ανατροφοδότηση και βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και η δημιουργία σχέσεων, ποιοτικής φύσης, ανάμεσα στους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ειδικότερα, με την αξιολόγηση επιδιώκονται, μεταξύ άλλων, σύμφωνα με το ΚΕΕ(2010) και τον Σαΐτη (2000) και οι παρακάτω στόχοι:

- Η συνεχής βελτίωση της διδακτικής πρακτικής μέσα στην τάξη και η διαρκής επιστημονική, επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού,
- Η αναβάθμιση της ποιότητας της σχολικής ζωής, η επιτάχυνση της υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος και η άμβλυνση των ανισοτήτων μεταξύ των διαφόρων σχολικών μονάδων,
- Ο περιορισμός της γραφειοκρατίας με την ταχύτερη μετάδοση των πληροφοριών και την αποτελεσματικότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων,
- Ο εντοπισμός των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος,
- Η διασφάλιση της δυνατότητας έγκαιρης και ισότιμης πρόσβασης όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών,
- Η ενθάρρυνση της συμμετοχής του εκπαιδευτικού προσωπικού στις διαδικασίες εισαγωγής, αποδοχής και προώθησης των εκπαιδευτικών αλλαγών,

β) Διαδοχική μορφή. Η σχολική μονάδα διενεργεί εσωτερική αξιολόγηση και στη συνέχεια η ομάδα της εξωτερικής αξιολόγησης χρησιμοποιεί τα αποτελέσματα της εσωτερικής ως βάση για τη δική της αξιολόγηση ή το αντίστροφο.

γ) Συνεργατική μορφή. Οι δύο ομάδες (εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης) συζητούν τη διαδικασία της αξιολόγησης και διαπραγματεύονται τα κριτήρια ποιότητας που θα χρησιμοποιηθούν, λαμβάνοντας υπόψη τα διαφορετικά κίνητρά τους και τις διαφορετικές οπτικές γωνίες από τις οποίες μπορούν να εξετάσουν τη σχολική μονάδα

- Η καλλιέργεια «κουλτούρας αξιολόγησης», ώστε η αξιολόγηση να αντιμετωπίζεται ως διαδικασία ανατροφοδότησης και ενίσχυσης του εκπαιδευτικού έργου,
- Η ερμηνεία και η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολογικής διαδικασίας με στόχο τη βελτίωση του επιστημονικού και επαγγελματικού προφίλ του εκπαιδευτικού προσωπικού και της εικόνας του σχολείου προς την κοινωνία,
- Η ανάδειξη των ηγετικών και κοινωνικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων εκείνων των εκπαιδευτικών που μπορούν να παίξουν πρωταγωνιστικό ρόλο σε θέσεις-κλειδιά στην εκπαίδευση (στελέχη εκπαίδευσης κ.λπ.).

Έτσι γίνεται φανερό ότι σύμφωνα με τα παραπάνω η διαδικασία αξιολόγησης είναι μία σύνθετη και πολυεπίπεδη διαδικασία που αποσκοπεί όχι μόνο στη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής και της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας αλλά και στη βελτίωση όλων των παραγόντων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, την επιστημονική και επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και στην ανάδειξη των ιδιαίτερων ικανοτήτων καθενός εξ αυτών όπως επίσης και στον εντοπισμό τυχόν αδυναμιών και κάλυψης αυτών μέσω δράσεων στήριξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αλλά και βεβαίως εντοπισμός ελλείψεων υποδομών στα σχολεία ή προβλήματα που σχετίζονται με το σχολικό κλίμα και προσπάθεια επίλυσής τους.

Είναι πλέον γεγονός ότι, για να υπάρξει βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών μονάδων, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί όχι μόνο η αποτίμησή του αλλά και η αναδιάρθρωση του σχολείου στο πλαίσιο των σύγχρονων κοινωνικών, οικονομικών, πολιτισμικών και τεχνολογικών αλλαγών. Η μορφή του, η κουλτούρα του, το προσωπικό του, οι διδακτικές και παιδαγωγικές του πρακτικές, τα μέσα του, το περιεχόμενό του, τα αποτελέσματά του, που έχουν σχέση με τη μόρφωση, είναι οπωσδήποτε αντικείμενα μελέτης αλλά και αναπροσαρμογής σε παγκόσμιο επίπεδο. Η διερεύνηση τρόπων για την ποιοτική αναβάθμιση του σχολείου και του περιεχομένου του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί αντικείμενο προβληματισμού και είναι «αποτέλεσμα της ενίσχυσης της αυτονομίας του σχολείου και της γενικότερης ευαισθητοποίησης των αποδεκτών των εκπαιδευτικών αγαθών» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000^α, σελ.3) αλλά και της αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η προσπάθεια για τη βελτίωση του σχολείου θα πρέπει να είναι υπόθεση του ίδιου του σχολείου και αυτό θα πρέπει να έχει την κύρια ευθύνη και αρμοδιότητα με την ενεργοποίηση και αξιοποίηση όλων όσων εμπλέκονται στο έργο της εκπαιδευτικής κοινότητας, αφού μόνο αυτοί γνωρίζουν τα δυνατά σημεία του σχολείου, στα οποία μπορούν με βεβαιότητα να

στηριχθούν, αλλά και τις αδυναμίες, τις οποίες μπορούν να ξεπεράσουν μέσα από τη βελτίωσή τους. Βέβαια, η βελτίωση αυτή δεν μπορεί να στηρίζεται μόνο στην καλή διάθεση ή στην εμπειρία, αλλά θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν οι μέθοδοι και οι τεχνικές που σε πολλές χώρες ευρύτατα σήμερα χρησιμοποιούνται και μας δίνουν αξιόπιστα αποτελέσματα για την κατάσταση που επικρατεί σήμερα στο σχολείο, ώστε με αντικειμενικό και επιστημονικό τρόπο να αξιολογηθούν όλες εκείνες οι παράμετροι, που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο.

Σε αυτό το πλαίσιο, η εσωτερική αξιολόγηση και ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδος αποτελούν μια εκπαιδευτική ανάγκη και περιλαμβάνουν ένα σύνολο συστηματικών, συλλογικών και συμμετοχικών διαδικασιών, οι οποίες οργανώνονται και αναπτύσσονται σε μια κατεύθυνση αυτοβελτίωσης του σχολείου.

2.3 Επιπτώσεις από την Έλλειψη Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου

Παρά τις κατά καιρούς νομοθετικές ρυθμίσεις, το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου παραμένει μετέωρο και, εν πολλοίς, άλυτο. Στη χώρα μας, η εμπειρία του επιθεωρητισμού (τεχνοκρατικό μοντέλο εξωτερικής αξιολόγησης), η οποία κυριάρχησε μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του '80, λειτούργησε ως τροχοπέδη στην προώθηση και εφαρμογή σύγχρονων μορφών αξιολόγησης, αφού συνέβαλε στο να ταυτιστεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Επίσης η συνολική αντίδραση του κλάδου και των συνδικαλιστικών οργανώσεων στην αξιολόγηση στέρησε από τους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να συνδιαμορφώσουν ένα σύστημα αξιολόγησης που θα λάμβανε υπόψη τις θέσεις τους και τις ανησυχίες, ενστάσεις κλπ, δίνοντας στην κρατική εξουσία την δυνατότητα να αποφασίσει και να επιβάλλει ένα σύστημα αξιολόγησης που αυτή επιθυμεί και διαμορφώνει.

Εκτός των ανωτέρω η έλλειψη αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στα ελληνικά εκπαιδευτικά πράγματα έχει αρνητικές επιπτώσεις:

- «Στην παρακολούθηση των εκπαιδευτικών αλλαγών που συντελούνται στην Ευρώπη και τον κόσμο,
- Στην επίτευξη των στόχων που αναφέρονται στη σύγκλιση των εκπαιδευτικών πολιτικών στις χώρες της Ε.Ε.

- Στην υποχρέωση λογοδοσίας προς το κοινωνικό σύνολο για τη σωστή αξιοποίηση των οικονομικών πόρων που διατίθενται για την εκπαίδευση,
- Στην τεκμηρίωση της διαπίστωσης των γενικότερων αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος,
- Στην προσπάθεια βελτίωσης και ποιοτικής αναβάθμισης όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην άμεση παρέμβαση με σκοπό την επίλυση των προβλημάτων,
- Στην ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής έρευνας και του συστήματος γενικότερα, με συνέπεια την αναποτελεσματική διάθεση και την ανεπαρκή αξιοποίηση των πόρων (ανθρώπινων και υλικών) που διατίθενται για την εκπαίδευση,
- Στην προσπάθεια περιορισμού της γραφειοκρατίας στο ισχύον ανελαστικό και συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα,
- Στην ενίσχυση της εκπαιδευτικής αυτονομίας είτε σε μακροεπίπεδο (εθνικό/περιφερειακό) είτε σε μικροεπίπεδο (τοπικό/σχολική μονάδα),
- Στην προσπάθεια άμβλυνσης των ανισοτήτων ανάμεσα στις σχολικές μονάδες,
- Στην επίτευξη αμφίδρομης επικοινωνίας ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνία,
- Στην εκτίμηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών με στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής ανάλογα με τις εκάστοτε περιστάσεις,
- Στην επιστημονική, επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών,
- Στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών, οι οποίοι δεν ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων που αφορούν σε καινοτομίες στην εκπαίδευση,
- Στην ανάδειξη των στελεχών της εκπαίδευσης με αξιοκρατικό τρόπο, αφού, σύμφωνα με το ισχύον καθεστώς, η επιλογή τους στηρίζεται σε τυπικά κυρίως προσόντα και όχι στην αποτελεσματικότητα του έργου τους,
- Στη διαμόρφωση του σωστού παιδαγωγικού κλίματος ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη της εκπαίδευσης κ.λπ. » (Π.Ι., 2009, σελ. 7)

2.4 Τάσεις και Φορείς της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου

Στην Ελλάδα, κατά το διάστημα 1997-1999, συντάχθηκε ένας *Οδηγός Αξιολόγησης* και πραγματοποιήθηκαν δύο πιλοτικές εφαρμογές για την αξιολόγηση του έργου της σχολικής μονάδας³.

³ Ο *Οδηγός Αξιολόγησης* συντάχθηκε στο πλαίσιο εφαρμογής του Νόμου 2525/1997 με πρωτοβουλία του Π.Ι. και περιλάμβανε επιμέρους δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου σε τέσσερις τομείς: διαχείριση και

Η πρώτη εφαρμογή με τίτλο *Πειραματικό Πρόγραμμα: Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα* έγινε στο πλαίσιο έργου του Π.Ι. που αφορούσε στην επεξεργασία ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα στους τομείς των δεδομένων, των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων.

Η δεύτερη εφαρμογή έγινε στο πλαίσιο του *Ευρωπαϊκού Πιλοτικού Προγράμματος για την Αξιολόγηση της Ποιότητας της Εκπαίδευσης*⁴, στο οποίο έλαβαν μέρος 5 σχολικές μονάδες από την Ελλάδα, σε σύνολο 101 από 17 ευρωπαϊκές χώρες.

Στο πλαίσιο του προγράμματος αυτού πραγματοποιήθηκε εσωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων που συμμετείχαν σε τέσσερις τομείς: α) εκπαιδευτικά επιτεύγματα, β) διαδικασίες σε επίπεδο τάξης, γ) διαδικασίες σε επίπεδο σχολείου και δ) σχολικό περιβάλλον. Είναι, πάντως, χαρακτηριστικό ότι τα παραπάνω προγράμματα καθώς και το πρόγραμμα με τίτλο *Ηγεσία για τη Μάθηση*, το οποίο συνεχίζεται ως προέκταση της δεύτερης εφαρμογής⁵, αποτελούσαν μέχρι πρότινος τη μόνη απόπειρα εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας σε εξέλιξη στον ελληνικό χώρο.

Στο τέλος του σχολικού έτους 2009-2010 κλήθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας όσα σχολεία ήθελαν να συμμετάσχουν σε μια πιλοτική εφαρμογή του συστήματος αυτοαξιολόγησης όπως αυτό προβλέπεται από το νόμο 3848/2010. Έτσι προβλέφθηκε να γίνει ενημέρωση του διευθυντή και του συλλόγου των εκπαιδευτικών του κάθε σχολείου από τον οικείο σχολικό σύμβουλο, να επακολουθήσει συζήτηση πάνω στο πρόγραμμα και τέλος να υπάρξει απόφαση του συλλόγου των διδασκόντων κατά πόσο δέχονταν ή όχι να συμμετάσχει το σχολείο τους στο πιλοτικό πρόγραμμα της αυτοαξιολόγησης. Τα περισσότερα σχολεία ανά την επικράτεια απάντησαν αρνητικά (και είναι μέσα στους στόχους της παρούσας εργασίας να διαπιστώσει τους λόγους της αρνητικής στάσης), υπήρξαν όμως και λίγα σχολεία τα οποία απάντησαν θετικά και θέλησαν να ενταχθούν στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Για αυτά τα σχολεία κυκλοφόρησε από το υπουργείο παιδείας μία εγκύκλιος με αριθμό πρωτοκόλλου 1476/Γ1/05 -01- 2011 και θέμα «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης» όπου έθετε το χρονοδιάγραμμα και τα θέματα της αυτοαξιολόγησης όπως επίσης καθόριζε το ρόλο και τις αρμοδιότητες των εμπλεκόμενων στη διαδικασία, τον τρόπο πληρωμής τους και άλλα θέματα.

Μεταξύ των άλλων στην εγκύκλιο αναφέρονται:

αξιοποίηση πόρων, σχέσεις-κλίμα, εκπαιδευτικές διαδικασίες, εκπαιδευτικά αποτελέσματα (επιστημονικός υπεύθυνος: Δ. Ματθαίου).

⁴ Υπεύθυνος του προγράμματος ήταν ο J. MacBeath.

⁵ Υπεύθυνος του προγράμματος είναι ο D. Frost.

Στο έργο συμμετέχουν σχολικές μονάδες από όλες τις βαθμίδες και από όλες τις περιφέρειες της χώρας οι οποίες δήλωσαν συμμετοχή μετά από σχετική απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων και περιλαμβάνονται στην οικεία Υπουργική Απόφαση.

Η διάρκεια του έργου είναι διετής και διακρίνεται σε τέσσερα στάδια ως ακολούθως:

- 1ο στάδιο (Σεπτ. 2010 – Ιαν. 2011): Αποτύπωση της γενικής εικόνας του σχολείου (που συνοδεύεται από την έκθεση της γενικής εκτίμησης της εικόνας του σχολείου και την έκθεση της συστηματικής διερεύνησης ορισμένων τομέων του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα).
- 2ο στάδιο (Φεβρ. 2011 – Ιουν. 2011): Σχεδιασμός και Προετοιμασία σχεδίων δράσης (σε επιλεγμένες περιοχές του εκπαιδευτικού έργου με βάση τα στοιχεία της αποτίμησης της γενικής εικόνας του σχολείου).
- 3ο στάδιο (Σεπτ. 2011 – Ιαν. 2012): Υλοποίηση των σχεδίων δράσης της σχολικής μονάδας
- 4ο στάδιο (Φεβρ. – Ιουν. 2012): Ολοκλήρωση των σχεδίων δράσης (παρουσίαση και αξιολόγηση αποτελεσμάτων, προγραμματισμός επόμενου έτους).

Ενώ σχετικά για τα καθήκοντα και το ρόλο των εμπλεκόμενων ορίζονται τα εξής:

Ο κάθε Σχολικός Σύμβουλος Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπαίδευσης, έχει την ευθύνη παρακολούθησης της υλοποίησης του έργου της Αυτοαξιολόγησης στις Σχολικές Μονάδες που δήλωσαν συμμετοχή στο έργο και ανήκουν στην παιδαγωγική ευθύνη του.

Στο πλαίσιο της υλοποίησης του έργου της ΑΕΕ οι Σχολικοί Σύμβουλοι:

- παρακολουθούν και παρεμβαίνουν συμβουλευτικά, όπου χρειάζεται, έχοντας άμεση συνεργασία με τον Προϊστάμενο ΕΠΚ, την επιστημονική επιτροπή και την ομάδα έργου στο ΚΕΕ.
- διοργανώνουν επιμορφωτικές συναντήσεις σε τοπικό και σε ενδοσχολικό επίπεδο όπου κρίνεται αναγκαίο.

Ο Διευθυντής έχει την γενική ευθύνη για οργάνωση, το συντονισμό και την εφαρμογή του έργου της ΑΕΕ στη Σχολική Μονάδα (συντονισμός ομάδων εργασίας, δημιουργία θετικού κλίματος, υποστήριξη των εκπαιδευτικών, εποπτεία της προόδου των εργασιών, συνεργασία με Σχολικούς Συμβούλους και Ομάδα Έργου στο ΚΕΕ, σύνταξη εκθέσεων προόδου και αξιολόγησης). Ο Διευθυντής έχει επίσης την ευθύνη της καταγραφής και αρχειοθέτησης όλων των δράσεων που αφορούν στην υλοποίηση του έργου της ΑΕΕ στο σχολείο.

Οι εκπαιδευτικοί έχουν την ουσιαστική ευθύνη για την υλοποίηση του έργου της ΑΕΕ στο σχολείο. Συμμετέχουν στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων και της ολομέλειας καθώς και σε ομάδες εργασίας (γενική εκτίμηση της εικόνας του σχολείου, συστηματική διερεύνηση επιλεγμένων τομέων, διαμόρφωση σχεδίων δράσης, εφαρμογή σχεδίων δράσης, κα.) στα διάφορα στάδια της υλοποίησης του έργου της ΑΕΕ στο σχολείο.

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τα διαθέσιμα στοιχεία του σχολείου, επιλέγουν τομείς και δείκτες προς διερεύνηση, ορίζουν κριτήρια, διαμορφώνουν τα κατάλληλα εργαλεία για συλλογή και την επεξεργασία των δεδομένων (ερωτηματολόγιο, σχέδιο συνέντευξης, σχέδιο παρατήρησης, κ.τ.λ.), κατανέμουν συγκεκριμένες δραστηριότητες σε ομάδες και μέλη, καθορίζουν χρονοδιαγράμματα, καταγράφουν τις διαδικασίες υλοποίησης και αξιολογούν τα αποτελέσματα από την εφαρμογή των σχεδίων δράσης.

Οι εκπαιδευτικοί έχουν επίσης την ευθύνη της καταγραφής και αρχειοθέτησης των όλων εργασιών και των δραστηριοτήτων κάθε ομάδας δράσης και συμμετέχουν ουσιαστικά στη σύνταξη των εκθέσεων προόδου και αξιολόγησης του έργου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Ο ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

3.1 Ο Προγραμματισμός της Δράσης ως Βασικό Στοιχείο Διοίκησης της Σχολικής Μονάδας

Όπως αναφέραμε παραπάνω ένας από τους στόχους της αξιολόγησης είναι να διευκολύνει και τον προγραμματισμό διαφόρων εκπαιδευτικών δράσεων που αναλαμβάνονται από τη σχολική μονάδα πράγμα που αποτελεί και βασικό στοιχείο διοίκησης της σχολικής μονάδας.

Οι σχολικές μονάδες αποτελούν σύνολο ανθρώπων που εργάζονται μαζί για να πετύχουν κοινούς στόχους. Ως εκ τούτου, η δημιουργία ενός περιβάλλοντος μέσα στο οποίο τα άτομα και οι ομάδες θα μπορούν να εργάζονται αποτελεσματικά, αλλά ταυτόχρονα να αντλούν και ικανοποίηση από το έργο που εκτελούν, είναι αναγκαία προϋπόθεση (Πασιαρδής, 2004).

Για να επιτευχθεί αυτό απαιτείται ορθολογική διοίκηση, δηλαδή μια διοικητική λειτουργία που ασκείται συστηματικά και περιλαμβάνει τη συνεχή και δυναμική διαδικασία του προγραμματισμού της οργάνωσης, της διεύθυνσης, του συντονισμού και του ελέγχου όλων των παραγωγικών πόρων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική προσπάθεια, ώστε οι αποφάσεις, οι ενέργειες και τα προϊόντα της γνώσης να είναι αποτελεσματικά (Πασιαρδής, 2004).

Θεωρώντας ότι έργο κάθε σχολικής μονάδας αποτελεί η εκτέλεση των εκπαιδευτικών, παιδαγωγικών και διοικητικών δραστηριοτήτων της, υποστηρίζεται ότι η διοίκηση των δραστηριοτήτων αυτών υλοποιείται με:

1. Τον προγραμματισμό, δηλαδή τον καθορισμό στόχων και τρόπου επίτευξής τους,
2. Την οργάνωση, δηλαδή την ανάλυση και καταμερισμό των εργασιών, την ανάθεσή τους σε συγκεκριμένα άτομα, την κατανομή των πόρων και τον συντονισμό των αποτελεσμάτων,
3. Τη διεύθυνση, δηλαδή τη δημιουργία οργανωτικού κλίματος, την υποκίνηση και εξασφάλιση της αφοσίωσης των εργαζομένων, την υποστήριξη και κατεύθυνση όλων των προσπαθειών,
4. Τον έλεγχο της κάθε σχολικής δραστηριότητας, ώστε να διαπιστωθεί αν επιτεύχθηκαν τα επιθυμητά αποτελέσματα και πάρθηκαν τα απαραίτητα διορθωτικά μέτρα. (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Πασιαρδής, 2004). Δηλαδή την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας σε επίπεδο ποιότητας του παραγομένου εκπαιδευτικού έργου, σχολικού κλίματος, διοικητικής οργάνωσης

και λειτουργίας, ανάληψης καινοτόμων δράσεων και ανοίγματος του σχολείου στην τοπική κοινωνία.

Οι παραπάνω διαδοχικές λειτουργίες συνιστούν θεμελιώδη στοιχεία και αποτελούν το βασικό πλαίσιο διοίκησης οποιουδήποτε οργανισμού. Ο προγραμματισμός της δράσης της σχολικής μονάδας συνιστά κεντρικό σημείο της διοίκησης, δεδομένου ότι αυτός θα καθορίσει την πορεία δράσης της και το βαθμό ανάμειξης των μελών της, αλλά δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι ταυτόχρονα προσδιορίζει και τα πρότυπα που απαιτούνται για τον έλεγχο ή την αξιολόγηση του προσφερόμενου έργου.

Η σημασία του προγραμματισμού για την δράση των σχολικών μονάδων αναφέρεται κυρίως στην δυνατότητα που παρέχεται να αναγνωριστεί η αποστολή του σχολείου, δηλαδή ποιος πραγματικά και ουσιαστικά είναι ο λόγος ύπαρξής του, να προσδιοριστούν οι αντικειμενικοί στόχοι της κάθε σχολικής μονάδας, λαμβάνοντας υπόψη τις δυνατότητες και αδυναμίες της καθεμίας, και να τηρηθεί μια πορεία για την προσέγγιση των στόχων, γεγονός που θα οδηγήσει στην εκπλήρωση του έργου των εκπαιδευτικών.

Με τη διαδικασία του προγραμματισμού το έργο της σχολικής μονάδας αποσαφηνίζεται, συστηματοποιείται και οριοθετείται ποσοτικά, ενώ ενθαρρύνεται η συμμετοχή στη διαδικασία αυτή όλων των εκπαιδευτικών που απαρτίζουν. Όσον αφορά το πρώτο, δηλαδή, την αποσαφήνιση και την οριοθέτηση του έργου που γίνεται πάντα με βάση το ποιο είμαστε και ποια είναι η αποστολή μας, δεν χωρά αμφιβολία ότι συμβάλλει στη βελτίωση του παρεχόμενου από τη σχολική μονάδα έργου για του παρακάτω λόγους :

1. Διευκολύνεται η προσαρμογή στις αλλαγές του περιβάλλοντος, ιδιαίτερα όταν αυτό διέπεται από αβεβαιότητα και συχνές αλλαγές, περισσότερο ή λιγότερο προβλέψιμες. Διευκολύνεται επίσης η πρόβλεψη γεγονότων και καταστάσεων, γεγονός το οποίο επιτρέπει στη σχολική μονάδα να έχει διαθέσιμες εναλλακτικές λύσεις. Η διαδικασία αυτή βοηθά τη σχολική μονάδα να επιτύχει τους σκοπούς της, δεδομένου ότι εξασφαλίζει δράση προσανατολισμένη στα αποτελέσματα.

2. Βοηθά στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, γιατί συνδέει και προσανατολίζει τις προσπάθειες που αυτοί καταβάλλουν για την εκτέλεση συγκεκριμένου έργου, προς ένα κοινό στόχο. Με τον τρόπο αυτόν, αναπτύσσεται ένα κλίμα συνεργασίας, αξιοποιούνται καλύτερα οι πόροι της σχολικής μονάδας, ενώ αποκτά ιδιαίτερο νόημα η προσπάθεια και το έργο του εκπαιδευτικού, προσφέροντάς του ικανοποίηση όταν ο επιδιωκόμενος στόχος επιτευχθεί.

3. Συμβάλλει στον προσδιορισμό προτεραιοτήτων, δίνοντας έμφαση και προτεραιότητα στην αντιμετώπιση των πιο σημαντικών προβλημάτων και την αξιοποίηση ευκαιριών.

Ταυτόχρονα δίνει την ευκαιρία στη σχολική μονάδα να συνειδητοποιήσει και να θεραπεύσει τις αδυναμίες της, αξιοποιώντας όμως στο μέγιστο τα δυνατά της σημεία, προκειμένου να πετύχει τους στόχους της.

4. Διευκολύνεται, ο έλεγχος, δεδομένου ότι προσδιορίζονται και καθορίζονται οι προσδοκίες και τα επιθυμητά αποτελέσματα. Η σύγκρισή τους με τα αποτελέσματα που πραγματικά επιτεύχθηκαν, μας πληροφορεί για το σημείο που απέχουμε από τους επιδιωκόμενους στόχους και καθιστά δυνατή την υιοθέτηση διορθωτικών ενεργειών. Όσον αφορά το δεύτερο, δηλαδή την ενθάρρυνση της συμμετοχής, υποστηρίζεται ότι τα άτομα υλοποιούν με μεγαλύτερο ζήλο αποφάσεις, στη λήψη των οποίων έχουν συμμετάσχει. (Παπακωνσταντίνου,1993 · Παπαναουμ,2000 · Πασιαρδής,2004 · Ρέππα, 2008).

3.2 Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου σε Επίπεδο Σχολικής Μονάδας

Ο προγραμματισμός θα μπορούσε να ορισθεί ως η διαδικασία με την οποία συνδέονται και αξιοποιούνται κατά πλέον ορθολογικό τρόπο οι διαθέσιμοι πόροι και τα μέσα για την επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών. Ο προγραμματισμός αποτελεί ένα από βασικά στοιχεία της άσκησης διοίκησης, όπως άλλωστε έχει επισημανθεί και από τη βιβλιογραφία (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008·Πασιαρδής, 2004) αποτελεί συνειδητή προσπάθεια ελέγχου των αστάθμητων και απρόβλεπτων παραγόντων που είναι φυσικό να επηρεάζουν τον τρόπο λειτουργίας μιας υπηρεσίας ή ενός οργανισμού και προσανατολίζει τη συμπεριφορά των διοικητικών στελεχών ενός οργανισμού ή μιας υπηρεσίας, παρέχοντας τους στοιχειώδεις δείκτες, καθώς και τα κριτήρια για την ορθότητα της πορείας πλεύσης που ακολουθούν και ελαχιστοποιώντας τους κινδύνους και τις αβεβαιότητες που πηγάζουν από το διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον.

Το ερώτημα σχετικά με τη δυνατότητα άσκησης προγραμματισμού στο επίπεδο της σχολικής μονάδας στην Ελλάδα προσλαμβάνει ιδιαίτερη σημασία, αν ληφθεί υπόψη ότι σε άλλες χώρες και κυρίως στις αγγλοσαξονικές, γίνεται λόγος για στρατηγικό προγραμματισμό στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Με τον όρο στρατηγικός προγραμματισμός νοείται η διαμόρφωση και η χάραξη μιας μακρόπνοης και ολοκληρωμένης κατευθυντήριας γραμμής (στρατηγικής) από την ίδια σχολική μονάδα. Με τον στρατηγικό προγραμματισμό η σχολική μονάδα δεν αντιδρά απλώς και δεν προσαρμόζεται στις συγκεκριμένες συνθήκες του περιβάλλοντος, αλλά επιδιώκει να επηρεάσει η ίδια τις μελλοντικές εξελίξεις. (Πετρίδου.2003).

Είναι προφανές, ότι η άσκηση προγραμματισμού στο επίπεδο της σχολικής μονάδας και μάλιστα η διαμόρφωση στρατηγικού προγραμματισμού, προϋποθέτει σημαντικό βαθμό αυτονομίας των σχολικών μονάδων. Η αυτονομία αυτή των σχολικών μονάδων, εκφραζόμενη ως ευρύ περιθώριο διακριτικής ευχέρειας κατά τη λήψη ουσιαστικών αποφάσεων, αναφέρεται σε όλους τους τομείς και σε όλες τις πτυχές της διοικητικής οργάνωσης και λειτουργικότητας των σχολικών μονάδων.

Υιοθετώντας την τυπολογία την οποία έχει διαμορφώσει ο P. Karstanje (1999) για την ταξινόμηση των εκπαιδευτικών συστημάτων με κριτήριο την αυτονομία των σχολικών μονάδων σε καθένα από αυτά, θα μπορούσαμε να διακρίνουμε πέντε κύριους τομείς, στους οποίους είναι δυνατόν να αναλυθεί η άσκηση διοικητικής δραστηριότητας στο επίπεδο των σχολικών μονάδων. Στους τομείς αυτούς είναι δυνατόν, είτε λαμβάνονται ουσιαστικές αποφάσεις, είτε να εφαρμόζονται απλώς οι κεντρικά προσδιοριζόμενοι κανόνες είτε, τέλος, να υιοθετούνται κάποιες ενδιάμεσες ρυθμίσεις.

Οι τομείς αυτοί είναι:

- Ο τομέας του περιεχομένου σπουδών και της διδασκαλίας, ο οποίος περιλαμβάνει τους σκοπούς της εκπαίδευσης, τα μαθήματα και τις ώρες διδασκαλίας κατά εβδομάδα, τις διδακτέες ενότητες, τα σχολικά εγχειρίδια, την αξιολόγηση των μαθητών, τις εξετάσεις κ.τ.λ.
- Ο τομέας του εκπαιδευτικού προσωπικού, ο οποίος περιλαμβάνει των προσδιορισμό των απαιτούμενων προσόντων για τον διορισμό των εκπαιδευτικών, την πρόληψη και απόλυση του εκπαιδευτικού προσωπικού, τους όρους απασχόλησης, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις, τα κίνητρα, την αξιολόγηση κ.τ.λ.
- Ο τομέας της εσωτερικής οργάνωσης των σχολικών μονάδων, ο οποίος περιλαμβάνει τη διαμόρφωση μηχανισμού συντονισμού και συστήματος λήψης αποφάσεων στο εσωτερικό του σχολείου, τη διαφοροποίηση τη διδασκαλίας των μαθητών και την ομαδοποίησή τους ανάλογα με το επίπεδο γνώσεων και των ικανοτήτων τους, τη συγκρότηση τομέων για το εκπαιδευτικό προσωπικό ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο που υπηρετούν.
- Ο τομέας των οικονομικών και της υλικοτεχνικής υποδομής, ο οποίος περιλαμβάνει τη χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων και τη διαχείριση των οικονομικών, τα θέματα που είναι σχετικά με τα σχολικά κτίρια και τον εξοπλισμό των σχολικών μονάδων, τη μισθοδοσία του εκπαιδευτικού προσωπικού κ.τ.λ.
- Ο τομέας των εξωτερικών σχέσεων, ο οποίος περιλαμβάνει το σύστημα επιλογής και εγγραφών των μαθητών τον ανταγωνισμό με άλλες σχολικές μονάδες, τις σχέσεις με τις

επιχειρήσεις και την αγορά εργασίας, τις διαπραγματεύσεις με τις συνδικαλιστικές οργανώσεις, το σύστημα συγκέντρωσης και αξιοποίησης στατιστικών πληροφοριών κ.τ.λ.

Μέσα στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, οι ουσιαστικές αποφάσεις για τα περισσότερα από τα θέματα που αναφέρθηκαν παραπάνω, λαμβάνονται με την μορφή αποφάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής και κατά τρόπο δεσμευτικό για τις σχολικές μονάδες, σε επίπεδα ανώτερα από το σχολικό και, κυρίως σε εθνικό επίπεδο και τα τελευταία χρόνια ακόμη και σε υπερεθνικό επίπεδο (Ζμας, 2007), ενώ τα διοικητικά όργανα των σχολικών μονάδων μονομελή ή πολυμελή, έχουν την υποχρέωση της εφαρμογής τους στο σχολικό επίπεδο. Ως εκ τούτου, ένας μεγάλος αριθμός θεμάτων, τα οποία αποτελούν εξαρτημένες-ελεγχόμενες μεταβλητές για τις σχολικές μονάδες στα αγγλοσαξονικά εκπαιδευτικά συστήματα, με την έννοια ότι τα σχολεία έχουν την εξουσία να λαμβάνουν αποφάσεις ουσιαστικές για τα θέματα αυτά, αποτελούν ανεξάρτητες μη ελεγχόμενες μεταβλητές για τις σχολικές μονάδες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με την έννοια ότι οι αποφάσεις για τα θέματα αυτά λαμβάνονται σε ανώτερα επίπεδα και δεσμεύουν τα σχολεία.

Από την άποψη αυτή, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατατάσσεται στα συγκεντρωτικά συστήματα ελεγχόμενα, όπως αυτά της Γαλλίας, και συνακόλουθα οι ελληνικές σχολικές μονάδες σε αυτές που διαθέτουν ελάχιστη αυτονομία (Karstanje, 1999). Αποτελεί άλλωστε κοινό τόπο η διαπίστωση ότι για τη σχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα το σύστημα αναφοράς δεν είναι η σχολική μονάδα, αλλά το εκπαιδευτικό σύστημα. Με αυτά τα δεδομένα, τα περιθώρια για άσκηση ουσιαστικού προγραμματισμού στο επίπεδο της σχολικής μονάδας είναι περιορισμένα, αφού το σχολείο λειτουργεί μέσα σ' ένα ασφυκτικό νομοθετικό πλαίσιο και ο τρόπος λειτουργίας του είναι προδιαγεγραμμένος στις λεπτομέρειες του.

Παρά την αρνητική αυτή θεώρηση και απαισιόδοξη προοπτική για άσκηση ουσιαστικού προγραμματισμού στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, πρέπει να επισημανθεί ότι σ' αυτό το επίπεδο αναπτύσσονται και δραστηριότητες οι οποίες βρίσκονται στην περιφέρεια του καθαρά εκπαιδευτικού προγράμματος του σχολείου, ή άλλες δραστηριότητες οι οποίες αποβλέπουν στην υποστήριξη του διδακτικού έργου και στις οποίες θα μπορούσε να εφαρμοστεί η διαδικασία άσκησης προγραμματισμού. Σε τομείς και δραστηριότητες αυτού του είδους οι σχολικές μονάδες διαθέτουν ευρύτερα περιθώρια αυτοκαθορισμού και αυτοπροσδιορισμού, γεγονός το οποίο τελικά συμβάλλει στην ποιοτική διαφοροποίηση των σχολικών μονάδων. Άλλωστε, και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, οι οποίες χαρακτηρίζονται από μάλλον συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα (Γαλλία, Πορτογαλία, Ισπανία) έχει καθιερωθεί ο θεσμός του «εκπαιδευτικού/ σχολικού σχεδίου» (Educational/School Project), μέσω του οποίου κάθε σχολική κοινότητα επιδιώκει να θέτει και να υλοποιεί επί μέρους

στόχους και επιλογές, στο ευρύτερο πλαίσιο της προσπάθειάς της να υλοποιήσει την εκπαιδευτική πολιτική που διαμορφώνεται κεντρικά. Η ιδέα του εκπαιδευτικού/σχολικού σχεδίου είναι δυνατόν να λειτουργήσει ως κινητήριο μοχλός για καινοτομίες και περιορισμένης έκτασης αλλαγές και να συμβάλει στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του σχολείου μέσω ενεργοποίησης όλης της σχολικής κοινότητας (Eurydice-Hallak, 2000).

Μέσα στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ως δραστηριότητες που θα μπορούσε να ασκηθεί προγραμματισμός στο επίπεδο των σχολικών μονάδων, ενδεικτικά σημειώνονται οι ακόλουθες:

- Οι πάσης φύσεως πολιτιστικές δραστηριότητες και σχολικές εκδηλώσεις (εκδρομές κ.τ.λ.)
- Η διαμόρφωση και συμμετοχή σε προγράμματα καινοτόμων δραστηριοτήτων (αγωγής υγείας, περιβαλλοντικής εκπαίδευσης κ.τ.λ.)
- Η διαμόρφωση και συμμετοχή σε προγράμματα εκπαιδευτικών επισκέψεων και ανταλλαγών με σχολεία άλλων περιοχών ή άλλων χωρών
- Ο προγραμματισμός της κάλυψης της διδακτέας ύλης και της προσαρμογής του ρυθμού διδασκαλίας στις δυνατότητες των μαθητών
- Η ανάληψη πρωτοβουλιών για κάλυψη εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών και προσφορά εκπαιδευτικών ευκαιριών πέρα από τις απαιτήσεις του νόμου
- Η διαμόρφωση ειδικών προγραμμάτων για τις ανάγκες ομάδων μαθητών που εμφανίζουν αδυναμίες στην επίδοσή τους και υστέρηση στην πρόοδό τους στο σχολείο
- Η ανάληψη πρωτοβουλιών για κάλυψη περιορισμένης έκτασης επιμορφωτικών αναγκών του εκπαιδευτικού προσωπικού μέσω προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης
- Η συντήρηση, η βελτίωση και η ορθολογική αξιοποίηση των σχολικών εγκαταστάσεων
- Ο εξοπλισμός των σχολικών μονάδων με εποπτικά μέσα, σχολικά βιβλία κ.τ.λ.
- Η διαμόρφωση ενός θετικού συναδερφικού και παιδαγωγικού κλίματος για διδάσκοντες και διδασκόμενους. (Παπαναούμ, 2000).

Η άσκηση του προγραμματισμού στο επίπεδο των σχολικών μονάδων, έστω και σε δραστηριότητες περισσότερο περιφερειακού ή υποστηρικτικού χαρακτήρα, έχει αδιαμφισβήτητη σημασία, αφού συμβάλλει στην εξοικείωση των διοικητικών στελεχών και του εκπαιδευτικού προσωπικού των σχολικών μονάδων με τη διαδικασία του προγραμματισμού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΣΚΟΠΟΣ-ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Σκοπός της έρευνας

Η βελτίωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος μεσούντος του 21ου αιώνα και ενόψει της κατακλυσμαίας πληροφορίας της γνώσης, πιθανόν να έχει χάσει την πολυτέλεια της πρόκλησης και να αποτελεί πια μονόδρομο για την επιβίωση και την τύχη της χώρας μας στον διεθνή ανταγωνισμό.

Τα σχολεία μπορούν να μεταβάλλουν τις διαδικασίες του εκπαιδευτικού συστήματος, τον τρόπο της διοίκησης τους, να μεταστρέψουν την κουλτούρα τους, να αντιληφθούν ότι η εκπαίδευση σήμερα είναι μαθητοκεντρική και το σχολείο ως οργανισμός είναι προσανατολισμένο στις ανάγκες και τις προσδοκίες του μαθητή.

Στο μετασχηματισμό του σχολείου μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά η εφαρμογή της διαδικασίας αξιολόγησης και κυρίως η εσωτερική αξιολόγηση(αυτοαξιολόγηση) των σχολικών μονάδων.

Ήδη κατά το σχολικό έτος 2010-2011 και στα πλαίσια των διατάξεων του Ν. 3848/2010 εφαρμόζεται πιλοτικά εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) 500 σχολικών μονάδων στην επικράτεια σε εθελοντική βάση μετά από απόφαση των συλλόγων διδασκόντων των σχολικών μονάδων. Στην παρούσα εργασία σκοπός μας είναι η διερεύνηση της διαδικασίας της εσωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου που συνδέθηκε με αυτή διερευνώντας δύο περιπτώσεις. Η μία περίπτωση αφορά μία σχολική μονάδα, συγκεκριμένα ένα Λύκειο της περιοχής μας, του νομού Μαγνησίας το οποίο εντάχθηκε στο πρόγραμμα της εσωτερικής αξιολόγησης, όπου θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε τις απόψεις του διευθυντή και κάποιων εκπαιδευτικών για τους λόγους που τους ώθησαν να αποφασίσουν να συμμετάσχουν στην αυτοαξιολόγηση, τις εντυπώσεις και εμπειρίες που αποκόμισαν από την εφαρμογή του προγράμματος, τις αδυναμίες και δυσκολίες που αντιμετώπισαν και εντόπισαν, τυχόν προτάσεις αλλαγής των κριτηρίων ή της διαδικασίας που θα ήθελαν να υποβάλλουν. Επιπροσθέτως ποιες δράσεις προέκυψαν ως αποτέλεσμα της διαδικασίας για τη βελτίωση παραγόντων που κρίθηκαν ελλειπείς και τέλος κατά πόσο η εσωτερική αξιολόγηση συνδέθηκε με τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου για την αύξηση της αποτελεσματικότητας στο σχολείο τους. Η δεύτερη περίπτωση αφορά ένα Λύκειο και ένα Γυμνάσιο της περιοχής το οποίο δεν εντάχθηκε στο συγκεκριμένο πρόγραμμα. Εδώ θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε τους λόγους για τους οποίους ο σύλλογος των διδασκόντων κράτησε αρνητική στάση, τις απόψεις του διευθυντή και κάποιων εκπαιδευτικών για την

εσωτερική αξιολόγηση, τους φόβους, τις επιφυλάξεις και τις δυσκολίες που δημιουργήθηκαν και εάν κατά πόσο πιστεύουν ότι μία τέτοια διαδικασία θα ήταν χρήσιμο να εφαρμοστεί στο μέλλον και σε τι θα ωφελούσε τη βελτίωση της Σχολικής Μονάδας, τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου και εν γένει την αποτελεσματικότητα του σχολείου.

4.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

Από την παραπάνω ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αλλά και από τη παράθεση των διαφόρων προτάσεων και νόμων σχετικά με την αξιολόγηση αλλά και συγκεκριμένα σχετικά με το πιλοτικό πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων και την μικρή συμμετοχή των σχολικών μονάδων σε αυτό προέκυψαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1..Ποιοι ήταν οι λόγοι που ώθησαν το σύλλογο διδασκόντων του ενός σχολείου να αποφασίσει την ένταξη του στο πιλοτικό πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης και αντιστοίχως ποιοι λόγοι απέτρεψαν τους συλλόγους διδασκόντων των άλλων σχολείων να κάνουν το ίδιο και ποια στάση έχουν γενικότερα απέναντι στην αξιολόγηση των σχολικών μονάδων.

2.Ποιες είναι οι εντυπώσεις και οι εμπειρίες του εποπτεύοντος Σχολικού Συμβούλου, ως έχοντα σημαντικό ρόλο στη διαδικασία, ρόλο ενημέρωσης και εποπτείας, του Διευθυντή και κάποιων εκπαιδευτικών του σχολείου που συμφώνησε να μπει στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα σε σχέση με τον καλύτερο προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου και την βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας.

3.Ποια ήταν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας και ποιες δράσεις και προγράμματα έγιναν κατά τη δεύτερη φάση της αυτοαξιολόγησης για να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα και τα σημεία τα οποία εκρίθη ότι χρειαζόνταν βελτίωση.

4.Ποιες ήταν οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν, οι ελλείψεις που εντόπισαν και οι προτάσεις που τυχόν έχουν για τη βελτίωση της διαδικασίας.

5.Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι μέσω της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης της σχολικής τους μονάδας μπορούν να προβούν σε αποτελεσματικότερο προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου μέσα στη σχολική μονάδα τους.

4.3 Μέθοδος

Ο τελικός σκοπός μιας επιστημονικής εργασίας είναι η προαγωγή του κύρους της γνώσης, της εγκυρότητάς της ή της αυθεντικότητάς της (Θεοφανίδη,1998).

Η έγκυρη ή αυθεντική γνώση αποκαλύπτεται με την επιστημονική μέθοδο, χρησιμοποιώντας ένα σύνολο συστηματικών και ορθολογικά δομημένων διαδικασιών και τεχνικών ανάλυσης που επιβεβαιώνουν ή απορρίπτουν τη γνώση(Θεοφανίδη,1998).

Τα βασικά στάδια μιας επιστημονικής λειτουργίας είναι: 1) η Αφετηρία: το άγνωστο, το πρόβλημα, 2) η Προσέγγιση: η Επιστημονική Μέθοδος, η έρευνα ως ένα σύνολο συστηματικών διαδικασιών και τεχνικών ανάλυσης και 3) το Τέρμα: η γνώση ως λύση ή απάντηση.

Ως έρευνα νοείται κάθε ενσυνείδητη πνευματική και πρακτική ενέργεια, μέσω της οποίας αναζητείται ένα αποτέλεσμα, που θα μας οδηγήσει σε μια περισσότερο ικανοποιητική προσέγγιση του υπό διερεύνηση θέματος.

Η έρευνα αποτελεί στην πραγματικότητα ένα συνεχή και διαρκή διάλογο ιδεών και στοιχείων (Κυριαζή,2003). Μέσα από τις προκαθορισμένες ιδέες για το υπό έρευνα θέμα δημιουργείται το πλαίσιο για την ανάλυση και την ερμηνεία των στοιχείων, ενώ τα αποτελέσματα της ανάλυσης αυτής συμβάλλουν στην εκ νέου διαμόρφωση των αρχικών ιδεών(Ragin,1994).

Η μέθοδος (μετά + οδός) αποτελεί τον τρόπο, το μέσο, την πορεία για να φθάσουμε στο επιθυμητό αποτέλεσμα, το σκοπό(Θεοφανίδη,1998).

Η επιστημονική μέθοδος δέχεται ότι για να είναι έγκυρη η αποκτώμενη γνώση θα πρέπει να επαληθεύεται από τα εμπειρικά δεδομένα και να ανάγεται σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερα επίπεδα γενικότητας και κανονικότητας.

Έτσι ως βασικότερα χαρακτηριστικά της επιστημονικής ερευνητικής μεθόδου αναφέρονται ο εμπειρικός και ο γενικευτικός της χαρακτήρας.

Πιο αναλυτικά τα επιμέρους χαρακτηριστικά μιας επιστημονικής ερευνητικής μεθόδου είναι τα ακόλουθα: (Παρασκευόπουλος,1993)

- Η επιστημονική έρευνα απαιτεί καλά σχεδιασμένη και συστηματική συλλογή και επεξεργασία εμπειρικών δεδομένων, που απεικονίζουν πιστά το μελετώμενο φαινόμενο σ' όλες τις συναρτήσεις και τις παραμέτρους του.

- Η επιστημονική έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση και επέκταση της υπάρχουσας γνώσης, εντοπίζοντας σημαντικές πλευρές του υπό έρευνα φαινομένου, που χρήζουν ξεχωριστής μελέτης και σπουδής.

- Για τη συλλογή των απαιτούμενων εμπειρικών δεδομένων η επιστημονική έρευνα χρησιμοποιεί ειδικά τεχνικά εργαλεία, όπως παρατήρηση, συνέντευξη και το τυποποιημένο ερωτηματολόγιο.

- Ο περιορισμός του προσωπικού στοιχείου και η τήρηση ουδέτερης στάσης από την πλευρά του ερευνητή θα πρέπει να χαρακτηρίζουν την πορεία της επιστημονικής έρευνας για την ασφαλέστερη και αντικειμενικότερη διατύπωση συμπερασμάτων ανάλυσης.

- Δίνει έμφαση στην ανεύρεση γενικών τάσεων και εμπειρικών γενικεύσεων με σκοπό την επαλήθευση των θεωρητικών υποθέσεων των κοινωνικών φαινομένων.

Έτσι για την απάντηση των παραπάνω ερωτημάτων στη συγκεκριμένη εργασία επιλέχθηκε η μέθοδος της ποιοτικής έρευνας και ειδικότερα η μέθοδος της μελέτης περίπτωσης τριών σχολικών μονάδων. Του 3^{ου} Λυκείου Βόλου που εντάχθηκε πιλοτικά στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, ένα από τα τρία στην περιοχή της Μαγνησίας, πράγμα που του δίνει ιδιαίτερα και μοναδικά χαρακτηριστικά (Σαραφίδου,2011) και του Γυμνασίου και Λυκείου Τσαγκαράδας του Δήμου Ζαγοράς-Μουρεσίου του Νομού Μαγνησίας, σχολείων επίσης με κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (απόσταση από το Βόλο, μικρός αριθμός εκπαιδευτικών που αλλάζουν συχνά κλπ.) των οποίων οι σύλλογοι των διδασκόντων ήταν αρνητικοί στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης.

Τα εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν είναι ημιδομημένες συνεντεύξεις με τον Σχολικό Σύμβουλο στην εποπτεία του οποίου ήταν η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του Λυκείου, με έναν Σχολικό Σύμβουλο που συμμετείχε στην ενημέρωση των συλλόγων διδασκόντων των σχολείων, τους διευθυντές των σχολικών μονάδων και τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και στις δράσεις που έγιναν στα πλαίσια αυτής και τέλος με τους διευθυντές και εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στις συνεδριάσεις των συλλόγων που αποφάσισαν να μη συμμετέχουν οι σχολικές μονάδες στη διαδικασία. Τέλος ζητήθηκε και η συμβολή και άλλων δύο Διευθυντών Σχολικών Μονάδων, των Λυκείων Βελεστίνου και Αργαλαστής που ήταν παρόντες στη συνεδρίαση του συλλόγου του κάθε σχολείου και στις οποίες ελήφθησαν αρνητικές αποφάσεις για τη συμμετοχή στο πρόγραμμα.

Επίσης θα γίνει προσπάθεια έρευνας και δευτερογενών πηγών όπως είναι η ανάλυση περιεχομένου των πρακτικών των συνεδριάσεων των συλλόγων καθηγητών των σχολείων, των σχετικών με την ένταξη ή μη στην διαδικασία αυτοαξιολόγησης καθώς και των αποτελεσμάτων της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Η ΕΡΕΥΝΑ

5.1 Εισαγωγικά στοιχεία

Μετά την δημοσίευση του Ν. 3848/2011 αποφασίστηκε από το υπουργείο παιδείας να θεσμοθετηθεί η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αποφασίστηκε επίσης να εφαρμοστεί αρχικά το πρόγραμμα πιλοτικά με εθελοντική συμμετοχή των σχολικών μονάδων κατόπιν θετικής απόφασης του συλλόγου των διδασκόντων τους. Έγινε μια ενημέρωση των σχολικών συμβούλων πάνω στο πρόγραμμα και αυτοί με τη σειρά τους επιφορτίστηκαν με το καθήκον να ενημερώσουν τους συλλόγους διδασκόντων των σχολείων των οποίων είχαν την παιδαγωγική καθοδήγηση. Παράλληλα τυπώθηκε από το υπουργείο παιδείας και διανεμήθηκε στις σχολικές μονάδες ενημερωτικό υλικό για το πρόγραμμα. Κατόπιν διεξήχθη η ενημέρωση των εκπαιδευτικών από τους συμβούλους διαδικασία που δεν είχε και σπουδαία αποτελέσματα. Από τις περίπου 14000 σχολικές μονάδες που υπάρχουν πανελληνίως μόνο 500 τελικά ολοκλήρωσαν τη διετή διαδικασία του προγράμματος. Αρκετές από αυτές που είχαν ενταχθεί αρχικώς εγκατέλειψαν το πρόγραμμα είτε λόγω αλλαγής διευθύνσεως ή συστάσεως του συλλόγου είτε λόγω απογοήτευσης από τη διαδικασία είτε λόγω συγχώνευσης. Η αλήθεια είναι ότι πολλοί διευθυντές σχολικών μονάδων ήταν ευμενώς διακείμενοι απέναντι στο πρόγραμμα ευελπιστώντας ότι θα αποκόμιζαν κάποια οφέλη για το σχολείο, όπως πόρους, υποδομές, μόνιμο προσωπικό, αποφυγή συγχώνευσης ή μία σημαντική δράση να προσθέσουν στο βιογραφικό τους. Έτσι προσπάθησαν, ανεπιτυχώς στις περισσότερες περιπτώσεις, να πείσουν τους συλλόγους για να ενταχθούν τα σχολεία τους στο πρόγραμμα. Τελικά κάποια και από αυτά που εντάχθηκαν αποχώρησαν στη συνέχεια.

Η έρευνα έγινε τον Οκτώβριο και Νοέμβριο του 2012. Έγινε με ατομικές και ομαδικές συνεντεύξεις, υπήρξαν ερωτήσεις που έδιναν τη γενική κατεύθυνση και έπειτα ακολούθησε συζήτηση. Οι ερωτήσεις αφορούσαν αρχικά την ειδικότητα και τα χρόνια υπηρεσίας των συμμετεχόντων, ενώ όλοι ανεξαιρέτως ερωτήθηκαν για τη στάση τους απέναντι στην αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια ανάλογα με την περίπτωση οι ερωτήσεις ήταν διαφοροποιημένες. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί του σχολείου που συμμετείχαν στο πρόγραμμα της ΑΕΕ ρωτήθηκαν αρχικά για ποιους λόγους αποφάσισαν το σχολείο τους και οι ίδιοι να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα. Στη συνέχεια ρωτήθηκαν ποια ήταν η συνολική εντύπωση και η εμπειρία που αποκόμισαν από αυτή τους την ενασχόληση. Έπειτα ρωτήθηκαν για τα αποτελέσματα, τις δράσεις και τα προβλήματα που αντιμετώπισαν και τέλος εάν έχουν να διατυπώσουν κάποιες προτάσεις για βελτίωση της διαδικασίας. Ο εποπτεύων σχολικός σύμβουλος ρωτήθηκε και ο ίδιος για την εμπειρία του και τις απόψεις του από τη συμμετοχή του στο πρόγραμμα όπως και η

διευθύντρια της σχολικής μονάδας. Επίσης συμμετείχε στην έρευνα και έτερος σχολικός σύμβουλος, ο οποίος είχε αναλάβει την ενημέρωση των συλλόγων εκπαιδευτικών των σχολείων της αρμοδιότητάς του. Η συμμετοχή του κρίθηκε αναγκαία γιατί τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι σημαντικό μερίδιο ευθύνης για τη μικρή συμμετοχή σχολικών μονάδων στο πρόγραμμα είχαν οι σχολικοί σύμβουλοι. Έτσι ρωτήθηκε για την ενημέρωση που ο ίδιος είχε, για το κλίμα και τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της ενημέρωσης που τους έκανε. Οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των σχολείων που αποφάσισαν να μη συμμετάσχουν στο πρόγραμμα ρωτήθηκαν για ποιους λόγους πήραν αυτή την απόφαση και εάν πιστεύουν ότι η συμμετοχή τους θα ήταν χρήσιμη για το σχολείο και για τους ίδιους. Επίσης ρωτήθηκαν εάν ενημερώθηκαν επαρκώς, εάν γνωρίζουν τις μορφές τις αξιολόγησης και τι είναι η αυτοαξιολόγηση σχολικών μονάδων.

5.2 Δείγμα

Στο νομό Μαγνησίας όσον αφορά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης συνέχισαν το δεύτερο χρόνο τρεις σχολικές μονάδες: Το 3^ο Γενικό Λύκειο Βόλου, το Εσπερινό Γυμνάσιο Βόλου και το Γενικό Λύκειο Σκιάθου. Για τη έρευνα επιλέχθηκε το πρώτο από αυτά γιατί το Εσπερινό Γυμνάσιο έχει κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που μπορεί να αποπροσανατόλιζαν την έρευνα και η περίπτωση του Λυκείου Σκιάθου ήταν απαγορευτική λόγω της αποστάσεως.

Το 3ο Γενικό Λύκειο Βόλου βρίσκεται στο κέντρο της πόλης. Το μαθητικό δυναμικό έχει ομοιογένεια, είναι παιδιά αστικών στο σύνολό τους οικογενειών. Σε μεγάλο βαθμό οι εκπαιδευτικοί του σχολείου είναι μόνιμοι και κάτοικοι της ίδιας πόλης. Ο αριθμός των μαθητών ανέρχεται στους τριακοσίους περίπου Παλαιό κτίριο (1965), με μεταγενέστερη προσθήκη που το καθιστά δυσλειτουργικό και δαιδαλώδες, στο κέντρο του πολεοδομικού συγκροτήματος του Βόλου. Ανεπαρκείς αίθουσες διδασκαλίας, λειτουργία αιθουσών σε ακατάλληλους χώρους ενώ υπάρχουν 2 εργαστήρια φυσικής. Παντελής έλλειψη αιθουσών καλλιτεχνικών, μουσικής, τεχνολογίας Ύπαρξη αμφιθεάτρου και κλειστού γυμναστηρίου σε από κοινού χρήση με το 3^ο Γυμνάσιο που συνυπάρχει στον ίδιο αύλειο χώρο. Παντελής έλλειψη υποδομής για άτομα με κινητικές δυσκολίες. Ο αύλειος χώρος είναι τσιμεντοποιημένος με ελάχιστο πράσινο, κοινός με το Γυμνάσιο. Έλλειψη δανειστικής βιβλιοθήκης, οι αίθουσες κατανέμονται σε δύο ορόφους με τις τουαλέτες των μαθητών στον ημιώροφο και των καθηγητών στο ισόγειο. Το γραφείο των καθηγητών είναι ανεπαρκές για σύλλογο 35 διδασκόντων.

Τα άλλα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνά μας είναι το Γυμνάσιο και Λύκειο Τσαγκαράδας τα οποία βρίσκονται σε αγροτική περιοχή και ειδικότερα σε ένα ορεινό χωριό του Πηλίου, το οποίο απέχει περίπου 55 χιλιόμετρα από το Βόλο. Συστεγάζονται σε ένα σχετικά καινούργιο κτήριο. Αν και τα δύο σχολεία είναι τυπικά και διοικητικά ανεξάρτητα (δεν πρόκειται δηλαδή για γυμνάσιο με λυκειακές τάξεις, αλλά για δύο ανεξάρτητες μονάδες), τα δύο σχολεία μοιράζονται τους ίδιους χώρους, τα ίδια εργαστήρια, πολλοί εκπαιδευτικοί, κυρίως του Γυμνασίου, έχουν διατεθεί και διδάσκουν στο Λύκειο για συμπλήρωση ωραρίου, ενώ υπάρχει κοινό ωρολόγιο πρόγραμμα και για τα δύο σχολεία, κοινά γραφεία καθηγητών και οι εκδηλώσεις που γίνονται (εκδρομές, εορτές, εκκλησιασμοί κλπ) είναι κοινές.

Στο γυμνάσιο φοιτούν 74 μαθητές και μαθήτριες και το 25% αυτών προέρχονται από οικογένειες αλλοδαπών, κυρίως Αλβανών που εργάζονται στη γύρω περιοχή, ενώ στο Λύκειο φοιτούν 42 μαθητές με περίπου το ίδιο ποσοστό αλλοδαπών μαθητών όπως και στο Γυμνάσιο.. Από αυτούς τους μαθητές οι περισσότεροι είναι χρόνια στην περιοχή και έχουν παρακολουθήσει το αντίστοιχο δημοτικό σχολείο του χωριού, υπάρχουν όμως και κάποιοι που ήρθαν πριν από λίγα χρόνια με αποτέλεσμα να μη γνωρίζουν πολύ καλά τη γλώσσα και έτσι να δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν τα μαθήματα και κυρίως τα γλωσσικά. Όσον αφορά τους Έλληνες μαθητές οι περισσότεροι θα λέγαμε ότι προέρχονται από χαμηλά και μεσαία κοινωνικοοικονομικά στρώματα καθώς οι γονείς τους είναι αγρότες, κτηνοτρόφοι και λίγοι έχουν ξενώνες και εστιατόρια.

Στο γυμνάσιο υπηρετούν 14 εκπαιδευτικοί ενώ υπάρχουν άλλοι 8 στο λύκειο. Οι περισσότεροι είναι από 35-45 ετών με την προϋπηρεσία τους να βρίσκεται κατά μέσο όρο στα δέκα έτη, εκτός από τους διευθυντές που έχουν πάνω από είκοσι έτη υπηρεσίας. Ένα από τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το σχολείο είναι η συνεχής αλλαγή του προσωπικού καθώς λόγω της δυσκολίας πρόσβασης χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς ως «σκαλοπάτι» για να μετατεθούν σε σχολεία πιο κοντά στο Βόλο.

5.3 Αποτελέσματα της έρευνας.

Αρχικά όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ρωτήθηκαν σχετικά με την άποψή τους για την αξιολόγηση και τη στάση τους απέναντι στην έννοια, αν θα πρέπει να υπάρχει ένα σύστημα αξιολόγησης στην εκπαίδευση, με ποια μορφή, ποιες προϋποθέσεις, τι θα εξυπηρετούσε και εάν αυτό τους φοβίζει.

Το πρώτο εύρημα της έρευνας ήταν ότι όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, διευθυντές σχολείων και σχολικοί σύμβουλοι ήταν καταρχήν θετικοί στο θέμα της εφαρμογής ενός πλαισίου αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Με άλλα λόγια συμφωνούσαν τουλάχιστον θεωρητικά ότι είναι πλέον καιρός να ξεπεραστούν τα αρνητικά στερεότυπα που συνδέονται με τη λέξη αξιολόγηση και να περάσουμε σε κάποιου είδους αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Από την έρευνα φάνηκε ότι κάποιοι από τους συμμετέχοντες, ιδιαίτερα εκπαιδευτικοί και όχι στελέχη της εκπαίδευσης, δεν είχαν σαφή άποψη περί του θέματος λόγω έλλειψης ενημέρωσης και γνώσης πράγμα που μας οδήγησε να τους αποσαφηνίσουμε κάποιους τεχνικούς όρους όπως: εξωτερική-εσωτερική αξιολόγηση, αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικών μονάδων, αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, προσωπικού κλπ. Συγκεκριμένα μας είπαν:

«Αγνοούσαμε και εν πολλοίς αγνοούμε τις έννοιες εξωτερική-εσωτερική αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση. Έχουμε ακούσει για την αξιολόγηση όπως εφαρμόζονταν στο παρελθόν από τους επιθεωρητές αλλά δεν γνωρίζουμε πολλά πράγματα για τις σύγχρονες διαδικασίες αξιολόγησης ούτε τι είναι ακριβώς η αυτοαξιολόγηση. Προσπάθησε να μας ενημερώσει η διευθύντρια του σχολείου όταν συζητήθηκε στη συνεδρίαση του συλλόγου το ενδεχόμενο ένταξης του σχολείου στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης αλλά και αυτή δεν είχε σαφή γνώση και άποψη για το πρόγραμμα και τη διαδικασία». (ΕΚΠ 5)

Ένα άλλο στοιχείο που προέκυψε από την έρευνα είναι ότι ενώ όπως προαναφέραμε υπήρξε καταρχήν παραδοχή και αποδοχή της αναγκαιότητας εισαγωγής ενός πλαισίου αξιολόγησης στην εκπαίδευση διατυπώθηκαν πολλοί προβληματισμοί και επιφυλάξεις σχετικά με το πλαίσιο, τη διαδικασία, τους στόχους, τα αποτελέσματα και ειδικότερα ποιοι θα αξιολογήσουν, έχουν αξιολογηθεί οι αξιολογητές, θα είναι η αξιολόγηση μια αδιάβλητη διαδικασία ή θα παρεισφρήσει ο υποκειμενισμός, ο κομματισμός και η ευνοιοκρατία; Επίσης κάποιοι από τους συμμετέχοντες έκαναν αναφορές σε προσπάθεια επαναφοράς ενός «καμουφλαρισμένου επιθεωρητισμού», ενώ όλοι ήταν αντίθετοι στην σύνδεση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης με τη βαθμολογική προαγωγή και τη μισθολογική εξέλιξη, όπως προβλέπεται από το Ν. 4024/2011, και πολύ περισσότερο στην ιδέα ότι η αξιολόγηση θα μπορούσε να οδηγήσει σε διαθεσιμότητα, απόλυση, υποχρεωτική μετάταξη ή δυσμενή μετάθεση.

Από όλους τους συμμετέχοντες προκρίθηκε η εφαρμογή ενός συστήματος διαπιστωτικής αξιολόγησης που θα γίνει κάθετα σε όλη την εκπαίδευση, ξεκινώντας από το υπουργείο παιδείας, τη διοίκηση, την εκπαιδευτική πολιτική, τα αναλυτικά προγράμματα, τα βιβλία, τα στελέχη της εκπαίδευσης και θα καταλήξει στην αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών. Οι περισσότεροι των συμμετεχόντων στην έρευνα προέκριναν ένα είδος μικτής

αξιολόγησης, αφού βεβαίως εξασφαλισθεί η διαφάνεια και αντικειμενικότητα της διαδικασίας, που εκτός από τους άμεσα εμπλεκόμενους στα σχολεία διευθυντές και εκπαιδευτικούς θα υπάρχει και η δυνατότητα μιας εξωτερικής λίγο πιο ουδέτερης ματιάς και κρίσης όπως από ένα «κριτικό φίλο» ή και με συνεκτίμηση γνωμών μαθητών, τωρινών και παλαιότερων, και ομάδων και φορέων που είναι κοντά στο σχολείο (γονείς, τοπική κοινωνία κλπ). Με μια τέτοιου είδους αξιολόγηση θα μπορούσαν να διαπιστωθούν αφενός οι ιδιαιτερότητες κάθε σχολικής μονάδας, οι δυσκολίες, οι ελλείψεις που υπάρχουν και αφετέρου τυχόν αδυναμίες του ίδιου του προσωπικού. Μετά από αυτή τη διαπίστωση θα μπορούσαν να αναπτυχθούν δράσεις για αντιμετώπιση των προβλημάτων, στήριξη και επιμόρφωση του προσωπικού και επανάληψη της διαδικασίας για εκτίμηση των αποτελεσμάτων των δράσεων.

Συνεχίζοντας την παρουσίαση των αποτελεσμάτων θα αναφερθούμε συγκεκριμένα στους λόγους που ώθησαν τους εκπαιδευτικούς του 3^{ου} ΓΕΛ Βόλου να αποφασίσουν να εντάξουν το σχολείο τους στο πιλοτικό πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης το 2011.

1) Λόγοι ένταξης στο πιλοτικό πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης

Αυτό που όλοι οι εκπαιδευτικοί του συγκεκριμένου σχολείου που συμμετείχαν στην έρευνα μας τόνισαν είναι ότι έλαβαν «αυτοβούλως και χωρίς ενημέρωση» την απόφαση για την αυτοαξιολόγηση. Η μόνη ενημέρωση που αρχικώς είχαν ήταν από κάποια έγγραφα που είχε στείλει το υπουργείο παιδείας με ενημερωτικό χαρακτήρα και από το διαδίκτυο. Μάλιστα ένας εκπαιδευτικός μας είπε χαρακτηριστικά:

« Ο σχολικός σύμβουλος που ήρθε για ενημέρωση δεν συμφωνούσε με τη διαδικασία και την εφαρμογή του προγράμματος. Η διαδικασία ξεκίνησε απαξιωτικά εκ μέρους του και τελικά αναγκάστηκε από το σύλλογο των διδασκόντων του σχολείου να αποπετύσει και να συμμετέχει...». (ΕΚΠ 1)

Επιπροσθέτως από την έρευνα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί του συγκεκριμένου σχολείου ήθελαν να αντιστρέψουν το γενικό κλίμα που υπάρχει στον εκπαιδευτικό χώρο κατά της αξιολόγησης και να δείξουν ότι οι ικανοί εκπαιδευτικοί θέλουν την αξιολόγηση. Συγκεκριμένα μας είπαν:

«Υπήρχε ένα κλίμα κατά της αξιολόγησης λόγω κάποιων αστοχιών του παρελθόντος το οποίο επιτείνονταν από τους συνδικαλιστές του κλάδου. Για εμάς ήταν μια ευκαιρία να αποδείξουμε ότι οι ικανοί εκπαιδευτικοί που έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και εκπληρώνουν ευσυνείδητα το λειτούργημά τους όχι μόνο δε φοβούνται την αξιολόγηση αλλά την επιζητούν...». (ΕΚΠ 2).

Επίσης ήθελαν να ξεφύγουν από το στερεότυπο της συνεχούς άρνησης του κλάδου για οποιαδήποτε αλλαγή και κυρίως για την εισαγωγή συστήματος αξιολόγησης. Και όλα αυτά ενώ όπως χαρακτηριστικά μας είπαν:

«Κανένας δεν ήξερε στην αρχή τι ήταν αυτή η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και που θα οδηγούσε. Αλλά πάντως δεν ήταν κάτι που το θεωρούσαμε κακό ή ότι θα είχε αρνητικές επιπτώσεις. Πιστεύαμε ότι θα ήταν καλό και ωφέλιμο για το σχολείο πρωτίστως, αλλά και για εμάς στους ίδιους, ενώ περιμέναμε ότι ίσως θα λαμβάναμε και κάποια υλική ενίσχυση για την υλοποίηση των δράσεων όπως π.χ. για τη δημιουργία αναγνωστηρίου βιβλιοθήκης...». (ΕΚΠ 3).

Εδώ θα πρέπει να αναφέρω ότι όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα μας τόνισαν emphaticά ότι δεν προσδοκούσαν κάποιο προσωπικό υλικό όφελος(αμοιβή) και ότι δεν ήξεραν ότι προβλέπονταν αποζημίωση 100 ευρώ για τους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα, ποσό ούτως ή άλλως χαμηλό για συμμετοχή και εργασία σε ένα διετές πρόγραμμα πολλών απαιτήσεων όπως θα δούμε παρακάτω.

Ένα ακόμη στοιχείο που προέκυψε από την έρευνα ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην αυτοαξιολόγηση είχαν προβληματισμούς σχετικά με τη βελτίωση του σχολείου, με την εισαγωγή καινοτομιών και καθώς ήδη είχαν αναλάβει κάποιες δράσεις σε αυτή την κατεύθυνση πίστευαν ότι μέσω της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και ιδιαίτερα του δευτέρου μέρους της που αφορά στην ανάληψη εκπαιδευτικών δράσεων, θα μπορούσαν να τις αναπτύξουν έτι περαιτέρω. Συγκεκριμένα μας είπαν:

« Είχαμε διαπιστώσει ότι στο σχολείο υπήρχε έντονο πρόβλημα με το σχολικό κλίμα. Δεν υπήρχε καν σύλλογος γονέων και κηδεμόνων, ενώ οι γονείς ήταν μακριά από το σχολείο αλλά και οι σχέσεις καθηγητών και μαθητών ήταν προβληματικές. Για το λόγο αυτό αποφασίσαμε να ενταχθούμε στο πρόγραμμα της ΑΕΕ μήπως μέσω των δράσεων στα πλαίσια του προγράμματος καθίστατο εφικτή η βελτίωση του σχολικού κλίματος» (ΕΚΠ 2) και

«Είχαμε ήδη προσπαθήσει στο πλαίσιο των πολιτιστικών προγραμμάτων στα οποία συμμετείχαμε ως σχολείο να ενισχύσουμε τη φιλαναγνωσία των μαθητών μας με τη δημιουργία λέσχης ανάγνωσης και δανειστικής βιβλιοθήκης. Πιστεύαμε ότι αν οι δράσεις αυτές συνδέονταν με τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης θα ήταν πιο εύκολο να υλοποιηθούν» (ΕΚΠ 3).

Υπήρξαν βέβαια αντιρρήσεις εκ μέρους κάποιων μελών του συλλόγου και ήπιες εν πολλοίς αντιδράσεις οι οποίες εκφράστηκαν και άτυπα στις μεταξύ τους συζητήσεις αλλά και επισήμως κατά τη συνεδρίαση του συλλόγου των διδασκόντων με θέμα την έναρξη της

διαδικασίας αξιολόγησης. Παρόλα αυτά όμως και με διευρυμένη πλειοψηφία των μελών του συλλόγου, 18 θετικοί σε σύνολο 24 παρόντων, πάρθηκε η απόφαση ένταξης του 3^{ου} ΓΕΛ Βόλου στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης.

Πρακτικό Συνεδρίασης

Στη συνέχεια θα παραθέσουμε ένα απόσπασμα του πρακτικού της συνεδρίασης του συλλόγου και το οποίο θα σχολιάσουμε.

« Θέμα: Έναρξη διαδικασίας αυτοαξιολόγησης-Συγκρότηση ερευνητικών ομάδων.

Στο Βόλο και στο γραφείο του 3^{ου} Γενικού Λυκείου Βόλου, σήμερα Τετάρτη 10/11/2011 και ώρα 13.50, συνήλθε σε συνεδρίαση ο Σύλλογος των καθηγητών του Σχολείου, με θέμα την έναρξη και την οργάνωση της συμμετοχής στη διαδικασία ``της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας``. Στη συνεδρίαση συμμετείχε και ο _____ σχολικός σύμβουλος, ως υπεύθυνος. Αρχικά έγινε μια σύντομη ενημέρωση από το Σύμβουλο για το πλαίσιο και τους σκοπούς της ΑΕΕ, καθώς αρκετοί καθηγητές είχαν ενημερωθεί από τα σχετικά έντυπα. Στη συνέχεια αναπτύχθηκε προβληματισμός τόσο για τους στόχους, όσο και για την οργάνωση του προγράμματος. Ακούστηκαν επίσης και επιφυλάξεις για την αποτελεσματικότητά της. Παρά τα ερωτήματα και τις επιφυλάξεις επικράτησε η άποψη ότι το σχολείο θα πρέπει να εκμεταλλευθεί τη συγκεκριμένη ευκαιρία, αποκομίζοντας εμπειρίες και ερευνώντας από κοινού με εκπροσώπους των γονέων και των μαθητών διάφορα πεδία που αφορούν τη σχολική δραστηριότητα.

Ο Σύλλογος των καθηγητών τελικά αφού έλαβε υπόψη όλα τα παραπάνω καθώς και τη νομοθεσία σχετικά με την αξιολόγηση, δηλαδή:

Ν. 1566/85, το Π.Δ. 320/93, Ν. 2525/97, το Π.Δ. 140/98, Ν. 2986/02 και το Ν. 3848/10 (άρθρο 32).

Αποφασίζει

1. Την ενασχόληση με δύο πεδία δραστηριοτήτων: το 3^ο πεδίο-Κλίμα και σχέσεις στο σχολείο, και το 4^ο πεδίο-Εκπαιδευτικές διαδικασίες.

2.Τη συγκρότηση αντίστοιχα δύο ομάδων συναδέλφων, οι οποίες θα πλαισιωθούν από γονείς και μαθητές θα λειτουργούν σύμφωνα με τις οδηγίες του ΑΕΕ. Οι ομάδες συγκροτούνται ως εξής:

Α΄ ομάδα (κλίμα και σχέσεις στο σχολείο) : Συντονιστής_____ μέλη(ακολουθούν 6 ονόματα).

Β΄ομάδα (εκπαιδευτικές διαδικασίες) : Συντονιστής:_____ μέλη (ακολουθούν 5 ονόματα).....

Από την ανάλυση περιεχομένου αυτής της πράξης του συλλόγου διδασκόντων και προσπαθώντας να διαβάσουμε πίσω από την τυπική γλώσσα ενός τέτοιου εγγράφου συμπεραίνουμε τα εξής:

Επιβεβαιώνεται κατ' αρχήν ότι αρκετοί καθηγητές είχαν ήδη ενημερωθεί για την ΑΕΕ από τα σχετικά έντυπα και ότι η ενημέρωση από το σύμβουλο ήταν σύντομη και τυπική. Δεύτερο συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι υπήρξαν ερωτήματα, προβληματισμοί και επιφυλάξεις κυρίως σχετικά με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος αλλά τελικά επικράτησε η άποψη ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα αποτελεί μια ευκαιρία για το σχολείο έστω και στο επίπεδο αποκόμισης εμπειριών και ανάπτυξης σχέσεων συνεργασίας μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων μέσω της κοινής έρευνας διαφόρων πεδίων που αφορούν τη σχολική ζωή και δραστηριότητα. Το σημείο του πρακτικού που αναφέρει ότι: *«το σχολείο θα πρέπει να εκμεταλλευθεί τη συγκεκριμένη ευκαιρία, αποκομίζοντας εμπειρίες και ερευνώντας από κοινού με εκπροσώπους των γονέων και των μαθητών διάφορα πεδία που αφορούν τη σχολική δραστηριότητα.»* σε συνάρτηση με τα αποτελέσματα της έρευνας που θα παρουσιασθούν αναλυτικά στη συνέχεια μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι υπήρχε κάποιο πρόβλημα στις σχέσεις και στη συνεργασία καθηγητών μαθητών και γονέων, το οποίο είχε ήδη διαγνωσθεί, και για αυτό άλλωστε επελέγη και το 3^ο πεδίο δραστηριοτήτων που αφορούσε το κλίμα και τις σχέσεις στο σχολείο. Επιγραμματικά αναφέρουμε ότι δεν υπήρχε σύλλογος γονέων και κηδεμόνων παρόλο που πρόκειται για ένα κεντρικό και μεγάλο σχολείο της πόλης και ότι επίσης είχε διαγνωσθεί δυσκολία προσαρμογής των εκπαιδευτικών που πήγαιναν για πρώτη φορά στο σχολείο αυτό, «των νέων συναδέλφων» όπως μας είπαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα. Όσον αφορά το άλλο πεδίο-εκπαιδευτικές δραστηριότητες- που επέλεξαν να ασχοληθούν από ότι φάνηκε και στην έρευνα και αυτό το έκαναν γιατί ήδη υλοποιούνταν κάποια προγράμματα στο σχολείο στα πλαίσια διαφόρων δραστηριοτήτων πολιτισμού, περιβάλλοντος, αγωγής υγείας κλπ που ήθελαν να αξιολογήσουν και να ενισχύσουν και ειδικά ένα πρόγραμμα φιλαναγνωσίας με τη δημιουργία βιβλιοθήκης-αναγνωστηρίου το οποίο ήθελαν να ενισχύσουν. Για όλα αυτά θα αναφερθούμε αναλυτικότερα στη συνέχεια όταν θα μιλήσουμε επισταμένως για την εφαρμογή του προγράμματος και τις εμπειρίες και εντυπώσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε αυτό.

2) Λόγοι μη ένταξης στο πιλοτικό πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης

Έτσι επί του παρόντος θα αφήσουμε για λίγο το 3^ο Λύκειο Βόλου και θα στρέψουμε το ενδιαφέρον της έρευνάς μας στο Γυμνάσιο και Λύκειο Τσαγκαράδας που οι σύλλογοι των

διδασκόντων ήταν αρνητικοί και αρνήθηκαν να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα της αυτοαξιολόγησης.

Σε αυτή τη φάση της έρευνας και εξαιτίας του γεγονότος ότι κατά τη διάρκεια της έρευνας πολλοί από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς και διευθυντές σχολείων είχαν την άποψη ότι οι σχολικοί σύμβουλοι ήταν κατά το μάλλον υπεύθυνοι για την αρνητική εξέλιξη της διαδικασίας θεωρήσαμε σωστό και για την εγκυρότητα της έρευνας να ζητήσουμε την άποψη και τις εμπειρίες ενός σχολικού συμβούλου ο οποίος ενημέρωσε τα σχολεία της αρμοδιότητάς του για το πρόγραμμα της αυτοαξιολόγησης. Του ζητήσαμε να μας περιγράψει πως ήταν το κλίμα στα σχολεία που επισκέφθηκε, πώς πήγε η διαδικασία της ενημέρωσης και ποια τα αποτελέσματα. Και θα προτιμήσουμε να ξεκινήσουμε τοιουτοτρόπως και στη συνέχεια να αναφέρουμε τα αποτελέσματα της έρευνας στους διευθυντές και εκπαιδευτικούς του γυμνασίου και λυκείου Γσαγκαράδας και στους διευθυντές των λυκείων Αργαλαστής και Βελεστίνου.

Ο Σχολικός σύμβουλος που συμμετείχε στην έρευνα μας είπε ότι στα περισσότερα σχολεία που πήγε, και τα οποία ήταν ως επί το πλείστον μέσα στο πολεοδομικό συγκρότημα Βόλου-Ν. Ιωνίας αντιμετώπισε πολλές αντιδράσεις και άσχημο κλίμα από τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα και κατά λέξη μας είπε:

« Οι αντιδράσεις ξεκίνησαν με το άκουσμα της λέξης αξιολόγηση. Δημιουργήθηκε αδικαιολόγητα ένα αρνητικό πλαίσιο. Σε όσα σχολεία έγινε εφικτό να προχωρήσει η ενημέρωση το κλίμα εξομαλύνθηκε αλλά στα περισσότερα οι εκπαιδευτικοί δεν άφηναν να παρουσιαστεί καν το πλαίσιο. Πάνω από το 90% των συμμετεχόντων ρωτούσαν γιατί να αξιολογηθούμε, ποιοι θα αξιολογήσουν, αν αυτοί που θα αξιολογήσουν έχουν αξιολογηθεί οι ίδιοι και πόσα θα πάρουν οι σύμβουλοι από όλη την διαδικασία. Επίσης κάποιοι υποστήριζαν ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται καθημερινά από πολλούς όπως από τους μαθητές, τους γονείς, τους συναδέλφους τους, την τοπική κοινωνία, αλλά αυτή η αξιολόγηση είναι άτυπη και όχι συστηματική. Υπήρξαν πάντως και εκπαιδευτικοί που έκαναν ερωτήσεις σχετικά με το πρόγραμμα και τη διαδικασία. Κάποιοι άλλοι εξέφρασαν την άποψη ότι μια τέτοια διαδικασία θα μπορούσε να είναι ωφέλιμη αλλά απαιτεί πολύ χρόνο και απασχόληση από τους εκπαιδευτικούς εκτός ωραρίου και χωρίς υπερωρίες ή αμοιβή, ενώ πιθανόν τα αποτελέσματά της να μη ληφθούν καν υπόψη για βελτίωση. Τονίστηκε επίσης το πρόβλημα της έλλειψης πόρων και η παντελής απουσία επιμόρφωσης και ενημέρωσης. Από κάποιους συνδικαλιστές έγιναν αναφορές στο παρελθόν λέγοντας ότι το πρόγραμμα είναι ένας καμουφλαρισμένος επιθεωρητισμός που θα συνδεθεί με το επίδομα παραγωγικότητας.

Σε κάποιες περιπτώσεις υπήρξε ένα αρχικό ενδιαφέρον αλλά οι σύλλογοι αποφάσιζαν αρνητικά». ΣΣΣ.

Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω υπήρχε ένα γενικότερο αρνητικό κλίμα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς για την εφαρμογή του προγράμματος, ίσως γιατί περιείχε την λέξη αξιολόγηση. Είναι έκδηλα φανερό η δυσπιστία των περισσότερων εκπαιδευτικών σχετικά με την αντικειμενικότητα της διαδικασίας και σχετικά με την αποτελεσματικότητά της ενώ ξεκάθαρα φαίνεται ότι η λέξη και η έννοια της αξιολόγησης είναι φορτισμένη με αρνητικό περιεχόμενο, λόγω βεβαίως των αρνητικών εμπειριών του παρελθόντος και της ανασφάλειας που έχουν πολλοί εκπαιδευτικοί σχετικά με το επάγγελμά τους, τη βαθμολογική και κυρίως τη μισθολογική τους εξέλιξη, ιδιαίτερα τις εποχές που διαβιούμε.

Οι παραπάνω περιγραφές του σχολικού συμβούλου συμφωνούν με αυτά που μας είπε ο τότε διευθυντής του Λυκείου Βελεστίνου. Συγκεκριμένα δηλαδή ότι ο ίδιος ήταν ευνοϊκά διακείμενος στην προοπτική να εφαρμόσει το σχολείο του το πρόγραμμα αλλά ο σύλλογος των διδασκόντων, μετά την ενημέρωση από το σύμβουλο, και παρασυρόμενος από κάποιους συνδικαλιστές που υπήρχαν στο σχολείο, εξέφρασε την άποψη ότι

« το πρόγραμμα της ΑΕΕ αποτελεί τον Δούρειο Ίππο για την εισαγωγή του θεσμού της εξωτερικής αξιολόγησης, γεγονός που θα χειροτέρευε την επαγγελματική θέση των εκπαιδευτικών, έχοντας στο μυαλό τους τον επιθεωρητισμό, και θα περιόριζε την αυτονομία μέσα στο σχολικό χώρο» και ψήφισε εναντίον της εφαρμογής του προγράμματος. (Δ/ντης Α)

Διαφορετικά αποτελέσματα απέδωσε η έρευνα στο Γυμνάσιο και Λύκειο Τσαγκαράδας και στο Λύκειο Αργαλαστής. Συγκεκριμένα η τότε διευθύντρια του Λυκείου Αργαλαστής μας είπε χαρακτηριστικά:

«Εμείς ήμασταν αρχικά θετικοί ως σύλλογος να ενταχθούμε στο πρόγραμμα της ΑΕΕ, με βάση τις πληροφορίες που είχαμε αντλήσει από τα ενημερωτικά έντυπα του υπουργείου και το διαδίκτυο, αλλά ο σχολικός σύμβουλος που ήρθε για ενημέρωση τορπίλισε την διαδικασία. Δεν έκανε καλή παρουσίαση και οι δύο σύλλογοι, γυμνασίου και λυκείου που ήταν σε κοινή συνεδρίαση, έγιναν εχθρικοί. Το πρόγραμμα το δυναμίτισε ο σύμβουλος σε συνδυασμό με ένα κλίμα απογοήτευσης και παραίτησης που υπήρχε και υπάρχει λόγω της οικονομικής και κοινωνικής κρίσης. Οι σύμβουλοι πάντως δεν το χειρίστηκαν καλά, παρόλο που ήταν ευθύνη τους, δεν το πίστεψαν και δεν μπόρεσαν να το περάσουν». (Δ/ντης Β)

Αξίζει πραγματικά ιδιαίτερης αναφοράς και σχολιασμού η παραπάνω άποψη. Ο σύλλογος του συγκεκριμένου σχολείου ήταν καταρχήν θετικός για την εφαρμογή του προγράμματος και άλλαξε στάση μετά την ενημέρωση από το σχολικό σύμβουλο ο οποίος «τορπίλισε την διαδικασία». Αυτός δηλαδή που ήταν κατεξοχήν επιφορτισμένος από την πολιτεία, από την

κεντρική διοίκηση, να ενημερώσει και να πείσει, να προσελκύσει, σχολεία στο πρόγραμμα και να εφαρμόσει την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική, αυτός ήταν που «δυναμίτισε το πρόγραμμα». Και αυτό δε συνέβη μόνο σε ένα σχολείο και μόνο από ένα σχολικό σύμβουλο, θυμίζουμε ότι και οι εκπαιδευτικοί του 3^{ου} ΓΕΛ Βόλου μας είπαν ότι «ο σύμβουλος δε συμφωνούσε, αναγκάστηκε» και όπως θα δούμε αμέσως παρακάτω στην Τσαγκαράδα δεν πήγε καν ο σύμβουλος για να ενημερώσει για το πρόγραμμα.

Η έρευνα στα σχολεία της Τσαγκαράδας έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν παντελή άγνοια για το πρόγραμμα της αυτοαξιολόγησης. Δεν ήξεραν τι ήταν, ποιοι οι στόχοι του, ποιες οι δράσεις, πως θα έπρεπε να εφαρμοστεί. Συγκεκριμένα μας είπαν :

« Δεν είχαμε ενημερωθεί καθόλου για το πρόγραμμα ούτε ξέραμε τι σημαίνει αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικής μονάδας και εκπαιδευτικού έργου» (ΕΚΠ 4).

Ο υπεύθυνος σχολικός σύμβουλος ποτέ δεν πήγε για να ενημερώσει το σύλλογο των διδασκόντων για το πρόγραμμα. Η ενημέρωση έγινε από τη διευθύντρια του γυμνασίου με βάση το υλικό που είχε στείλει το υπουργείο, χωρίς και η ίδια να έχει καλή γνώση επί του θέματος και μάλιστα σε μία από τις τελευταίες συνεδριάσεις του σχολικού έτους.

«Δεν γνωρίζαμε τίποτα για το πρόγραμμα, στην τελευταία συνεδρίαση, στην οποία συμμετείχαμε ελάχιστοι εκπαιδευτικοί μας είπε κάποια πράγματα η δ/ντρια, χωρίς να παρίσταται ο υπεύθυνος σχολικός σύμβουλος» (ΕΚΠ 5).

Επίσης ένα άλλο στοιχείο που πρέπει να αναφερθεί είναι ότι εκείνη τη χρονιά το προσωπικό των δύο σχολείων είχε αλλάξει εκ θεμελίων και στην τελευταία συνεδρίαση ήταν 4 εκπαιδευτικοί του γυμνασίου και άλλοι τόσοι του λυκείου. Έτσι αποφασίστηκε, ύστερα από πρόταση της διευθύντριας του γυμνασίου, να μη ενταχθεί το γυμνάσιο στο πρόγραμμα της ΑΕΕ για να μη δεσμευθούν από την απόφαση των λίγων εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο σύλλογο και οι άλλοι συνάδελφοι που θα έρχονταν το Σεπτέμβριο. Η ίδια λογική επικράτησε και στο λύκειο . Εκπαιδευτικός του Λυκείου που συμμετείχε σε εκείνη τη συνεδρίαση μας είπε ότι δεν είχαν καμία ενημέρωση για το θέμα. Αν είχαν επαρκή και σωστή ενημέρωση για το πρόγραμμα είναι πολύ πιθανό να το ξεκινούσαν.

Στη συνέχεια θα παραθέσουμε ένα απόσπασμα του πρακτικού της συνεδρίασης του συλλόγου του Γυμνασίου Τσαγκαράδας και το οποίο θα σχολιάσουμε.

Πρακτικό

« Θέμα: Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας.

Στην Τσαγκαράδα και στο γραφείο του Γυμνασίου σήμερα, ημέρα Τρίτη 13-5-2010, συνεδρίασε ο σύλλογος των καθηγητών του γυμνασίου μετά από πρόσκληση της Δ/τριας αυτού, με θέμα την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας και αφού

έλαβε υπόψη το γεγονός ότι τα 2/3 των μελών υπηρετούν στο σχολείο με απόσπαση και δεν γνωρίζουν αν με την έναρξη της νέας εκπαιδευτικής χρονιάς θα υπηρετούν στο ίδιο σχολείο

Αποφασίζει

- α) ότι δε μπορεί να λάβει απόφαση για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και της σχολικής μονάδας, στην οποία θα υπηρετούν άλλοι καθηγητές από τον Σεπτέμβριο 2010 και
- β) αναπέμπει την απόφαση στο Σύλλογο των διδασκόντων που θα υπηρετεί στο σχολείο από 1-9-2010.

Για το σκοπό αυτό συντάχθηκε η παρούσα πράξη και υπογράφεται όπως ακολουθεί.»

Από τα παραπάνω καταλαβαίνουμε ότι πράγματι ο αρμόδιος σχολικός σύμβουλος δεν παρέστη στη συνεδρίαση ούτε ενημέρωσε τους εκπαιδευτικούς και ότι οι παρόντες εκπαιδευτικοί καθώς οι περισσότεροι υπηρετούσαν με απόσπαση ή ήταν αναπληρωτές δεν ήθελαν να δεσμεύσουν αυτούς που θα ανελάμβαναν υπηρεσία από τον Σεπτέμβριο εξ ου και η απόφαση αναπέμφθηκε στο σύλλογο των διδασκόντων του Σεπτεμβρίου. Και όπως ήταν φυσικό και αναμενόμενο μετά τις εξετάσεις και τις καλοκαιρινές διακοπές το ζήτημα λησμονήθηκε και δε συζητήθηκε ποτέ άλλοτε στο σύλλογο των διδασκόντων, πράγμα που μπορούμε να επιβεβαιώσουμε καθώς από την 1-9-2010 μέχρι και σήμερα μετέχουμε ανελλιπώς στις συνεδριάσεις του παραπάνω συλλόγου.

Τι μπορούμε λοιπόν να συμπεράνουμε από τα παραπάνω. Ότι και σε αυτά τα σχολεία οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν δυνητικά να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα καθώς κανένας δεν εξέφρασε αντιρρήσεις, φόβους ή έντονη αντίδραση στην αξιολόγηση αλλά υπήρξαν δύο καθοριστικοί παράγοντες που λειτούργησαν πολύ αρνητικά. Ο πρώτος και πλέον σημαντικός η παντελής απουσία ενημέρωσης και η φυσική απουσία του σχολικού συμβούλου παιδαγωγικής ευθύνης των σχολείων από τις συνεδριάσεις των συλλόγων. Στην συγκεκριμένη περίπτωση ο σύμβουλος δεν «τορπίλισε» και δεν «δυναμίτισε» το πρόγραμμα και την εφαρμογή του, απλώς απουσίασε και δεν ενημέρωσε τους εκπαιδευτικούς και αυτό συνέβη κατά τη διάρκεια όλης της σχολικής χρονιάς αφού η απόφαση για μη συμμετοχή στο πρόγραμμα ελήφθη στην τελευταία συνεδρίαση του συλλόγου πριν τη λήξη του γ' τριμήνου. Για να το πούμε με μεγαλύτερη σαφήνεια ο εν λόγω σύμβουλος δε βρήκε χρόνο ή δεν μπήκε στον κόπο από το Νοέμβριο που ξεκίνησε η διαδικασία έως τον Μάιο να επισκεφθεί τα δύο σχολεία ευθύνης του και να ενημερώσει τους εκπαιδευτικούς.

Ο δεύτερος παράγοντας που συντέλεσε στη λήψη αρνητικής απόφασης είναι η συνεχής αλλαγή προσωπικού που αντιμετωπίζουν αυτά τα δύο σχολεία. Λόγω της απόστασης από το Βόλο που διαμένουν, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να μετατεθούν ή να αποσπαστούν ή να διατεθούν σε πιο κοντινά σχολεία με αποτέλεσμα το προσωπικό να αλλάζει

συχνά, ενίοτε και μέσα στη ίδια σχολική χρονιά. Γίνεται αντιληπτό ότι αυτή η συνεχής κινητικότητα των εκπαιδευτικών, η έλλειψη σταθερού προσωπικού αλλά και η απόσταση πάνω από μία ώρα από το Βόλο λειτουργεί αποτρεπτικά για συμμετοχή σε προγράμματα που έχουν χρονικό ορίζοντα άνω του έτους και απαιτούν παραμονή στο σχολείο πέραν των ωρών λειτουργίας του, καθώς τίθεται έντονα το θέμα των μετακινήσεων, ιδιαίτερα το χειμώνα. Αυτό προέκυψε από τα αποτελέσματα της έρευνας. Συγκεκριμένα εκπαιδευτικός μας είπε:

« Στη συνεδρίαση που συζητήθηκε το εν λόγω θέμα συμμετείχαμε μόλις τέσσερις εκπαιδευτικοί. Οι άλλοι είχαν μετατεθεί όπως συμβαίνει σχεδόν κάθε χρόνο, καθώς σπάνιες είναι οι περιπτώσεις εκπαιδευτικών που παραμένουν πάνω από δύο χρόνια στο σχολείο. Επίσης όταν μάθαμε ότι το πρόγραμμα απαιτούσε συνεδριάσεις και συναντήσεις μετά το τέλος της λειτουργίας του σχολείου αποφασίσαμε ότι κάτι τέτοιο θα ήταν πολύ δύσκολο να υλοποιηθεί στο συγκεκριμένο σχολείο καθώς καθημερινά φεύγουμε από το Βόλο στις 6.45 το πρωί και επιστρέφουμε μετά τις 15.00 το απόγευμα. Εάν έπρεπε να παραμείνουμε επιπλέον ώρες θα επιστρέφαμε στα σπίτια μας το βράδυ» ΕΚΠ 5

3) Η πορεία εφαρμογής του προγράμματος της ΑΕΕ στο 3ο ΓΕΛ Βόλου.

Ας επανέλθουμε τώρα στην περίπτωση του 3^{ου} ΓΕΛ Βόλου για να εξετάσουμε την πορεία εφαρμογής του προγράμματος ΑΕΕ. Μετά την απόφαση εκ μέρους του συλλόγου των διδασκόντων για ένταξη του σχολείου στο πρόγραμμα έγινε μία συνολική εκτίμηση της εικόνας του σχολείου η οποία ήταν η εξής:

Το 3^ο Γενικό Λύκειο Βόλου είναι ένα κεντρικό σχολείο, το οποίο παρουσιάζει την παρακάτω εικόνα:

Υπάρχει σχετική ομοιογένεια στο μαθητικό δυναμικό και αρκετά υψηλό επίπεδο επίδοσης, γεγονός που αποτυπώνεται και στα αποτελέσματα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών ανήκει οργανικά στο σχολείο με αποτέλεσμα να είναι αποτελεσματικότερος ο προγραμματισμός του διδακτικού έργου και ο συντονισμός της σχολικής ζωής. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου συνεργάζονται για την καλύτερη δυνατή εφαρμογή του σχολικού προγράμματος και παράλληλα με το διδακτικό έργο αναλαμβάνουν και διοικητικές εργασίες. Τα τελευταία χρόνια είχε αναπτυχθεί σχετική εμπειρία γύρω από την υλοποίηση καινοτόμων δράσεων. Γίνεται προσπάθεια αυτή η εμπειρία να αξιοποιηθεί με στόχο την κινητοποίηση περισσότερων εκπαιδευτικών και μαθητών για συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις.

Ως αδυναμίες του σχολείου εντοπίζονται: η έλλειψη αιθουσών διδασκαλίας και άλλων βοηθητικών χώρων (βιβλιοθήκη, αίθουσα εκδηλώσεων, γυμναστήριο, αίθουσα για χρήση ΤΠΕ, τουαλέτα). Το γεγονός αυτό δυσχεραίνει το διδακτικό έργο, τη διοργάνωση σχολικών εκδηλώσεων καθώς και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και καινοτόμων δράσεων. Επιπλέον, ελλειμματική χαρακτηρίζεται η συνεργασία του σχολείου με τους γονείς καθώς η επικοινωνία είναι περιστασιακή και περιορίζεται στην επίδοση της βαθμολογίας ανά τετράμηνο και στην ενημέρωση για τις απουσίες. Είναι χαρακτηριστική η απροθυμία των γονέων να συμμετέχουν στις διαδικασίες του Συλλόγου γονέων.(Ετήσια Έκθεση Αυτοαξιολόγησης του Σχολείου, Σχολικό Έτος: 2010-2011).

Ακολούθως συστάθηκαν δύο ομάδες και κάθε ομάδα διαπραγματεύτηκε ένα από τα πέντε θέματα που προβλέπονταν από το πρόγραμμα κατόπιν κατεύθυνσης από το σχολικό σύμβουλο. Τελικά η μία ομάδα, αποτελούμενη από 9 εκπαιδευτικούς ασχολήθηκε με το κλίμα στη σχολική μονάδα και η άλλη, αποτελούμενη από 5 εκπαιδευτικούς, με τις καινοτόμες δράσεις. Τον πρώτο χρόνο εφαρμογής του προγράμματος έγινε συστηματική διερεύνηση και από τις δύο ομάδες της κατάστασης που επικρατούσε στη σχολική μονάδα. Υπήρξαν αρκετές συναντήσεις των μελών των δύο ομάδων και στο σχολείο μετά τη λήξη του ωραρίου λειτουργίας αλλά και στα σπίτια των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν τα απογεύματα και συντάχθηκαν και τα ανάλογα πρακτικά ενώ τηρήθηκε και ημερολόγιο καταγραφής των συναντήσεων και των δράσεων. Η διερεύνηση έγινε με τη χρήση πηγών άντλησης δεδομένων (π.χ. μαθητές, γονείς, πρακτικά συνεδριάσεων, μαθητολόγια, ημερολόγιο Διευθυντή, καταχωρήσεις του σχολείου σε βάσεις δεδομένων κ.λπ.),

Μέθοδοι/ ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν (π.χ. έρευνα αρχείου/ φόρμα καταγραφής, ερωτηματολόγιο γονέων, συνέντευξη μαθητών/ σχέδιο συνέντευξης, παρατήρηση διδασκαλίας/ σχέδιο παρατήρησης κ.λπ.)

Πιο συγκεκριμένα η πρώτη ομάδα συνέταξε ερωτηματολόγιο για να διερευνήσει τις σχέσεις που υπήρχαν μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων και των φορέων(δήμος, πανεπιστήμιο κλπ). Σκοπός ήταν να διασαφηνιστεί το επίπεδο των σχέσεων, να εξαχθούν κάποια συμπεράσματα και να αναπτυχθεί κάποιος προβληματισμός για τη βελτίωση της κατάστασης. Τα αποτελέσματα της έρευνας αποτέλεσαν μία δυσάρεστη έκπληξη για τους εκπαιδευτικούς της ομάδας.

Κύρια αποτελέσματα: Τα σημαντικότερα συμπεράσματα ως προς τους δείκτες που διερευνήθηκαν είναι τα εξής:

- Σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών: πραγματοποιούνται οι θεσμοθετημένες συναντήσεις-συνεδριάσεις (περίπου 4 το χρόνο) ,όμως οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται και σε ομάδες

εργασίας για θέματα κατανομής μαθημάτων , παρακολούθησης της ύλης, βαθμολόγησης των μαθητών κατά ειδικότητα. Αρκετοί εκπαιδευτικοί προωθούν εκπαιδευτικές καινοτομίες για τη βελτίωση της σχολική εκπαίδευσης και ανταλλάσσουν εκπαιδευτικό υλικό. Η διεύθυνση ενθαρρύνει πρωτοβουλίες για εκπόνηση προγραμμάτων και πραγματοποίηση εκπαιδευτικών εκδρομών σε ικανοποιητικό επίπεδο. Όμως για τους νέους εκπαιδευτικούς δεν εφαρμόζονται εκπαιδευτικές δράσεις που να βοηθούν , παρά μόνο αν οι ίδιοι το ζητήσουν .Ο σύλλογος διοργανώνει τακτικά συνεστιάσεις και συναντήσεις και υπάρχει γενικά καλή σχέση σε επίπεδο συναδέλφων.

- Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών -μαθητών: υπάρχει μερική συνεργασία στη διαχείριση προβλημάτων της σχολικής ζωής. Υλοποιούνται εκπαιδευτικά προγράμματα σε εθνικό και διεθνές επίπεδο. Δεν προωθούνται εκπαιδευτικές καινοτομίες ,οι μαθητές συμμετέχουν μόνο συνήθως σε σχολικές γιορτές ,εκδρομές και σχολικά πρωταθλήματα δεν υπάρχει εξωδιδασκτική υποστήριξη μαθητών μέσα στο σχολείο και οι μαθητές οδηγούνται στα φροντιστήρια και όχι συχνά παρουσιάζονται φαινόμενα παραβατικής συμπεριφοράς που απασχολούν το σύλλογο των διδασκόντων.

- Σχέσεις μεταξύ των μαθητών: αναπτύσσονται σχέσεις φιλίας και συνεργασίας τόσο στο πλαίσιο του μαθήματος ,όσο και κατά τα διαλείμματα. Στο μάθημα αναπτύσσονται απόψεις, εκφράζονται συμφωνίες ή και διαφωνίες στο πλαίσιο δημιουργικών συζητήσεων. Δεν εκλείπουν τελείως και τα φαινόμενα κοινωνικού ,κυρίως ,ρατσισμού .Μαθητές δε γίνονται αποδεκτοί είτε λόγω εξωτερικών, σωματικών χαρακτηριστικών , είτε λόγω ιδιομορφιών του χαρακτήρα ,αλλά αυτά είναι σποραδικά φαινόμενα και δεν χαρακτηρίζουν το γενικότερο πλέγμα των σχέσεων.

- Σχέσεις μεταξύ σχολείου και γονέων: χαρακτηρίζονται ως περιστασιακές και ευκαιριακές. Παρόλο που οι γονείς ενημερώνονται από την αρχή του σχολικού έτους για το πρόγραμμα υποδοχής των γονέων που αφορά τον κάθε καθηγητή , η παρουσία τους στο σχολείο είναι ελλιπής. Ωστόσο ενημερώνονται εγγράφως και τηλεφωνικά για τις απουσίες των μαθητών , την αποχώρηση του μαθητή από το σχολείο σε περίπτωση έκτακτης ανάγκης ή και για την προβληματική συμπεριφορά. Όχι πολύ συχνά παρουσιάζονται στο σχολείο ,όταν πρόκειται για ιδιαίτερα ,προσωπικά θέματα των παιδιών τους .Χαρακτηριστική είναι η απροθυμία τους να πάρουν μέρος στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων.

- Σχέσεις μεταξύ σχολείου και φορέων: διαπιστώνεται έλλειμμα στην επικοινωνία του σχολείου με άλλους εκπαιδευτικούς ή και μη φορείς. Παρόλο που είναι καθημερινή η επαφή με τη Δ/θμια Δ/νση και συχνή με το ΥΠΕΠΘ ,ωστόσο υπάρχει ελλιπής συνεργασία με τους

παραπάνω φορείς σε περιπτώσεις διαχείρισης κρίσεων, π.χ. καταλήψεις του σχολικού κτιρίου. Η επαφή με τους σχολικούς συμβούλους είναι αραιή έως και ανύπαρκτη. Υπάρχει συνεργασία με διάφορα ΚΠΕ στα πλαίσια περιβαλλοντικών προγραμμάτων ,περιστασιακά με διάφορα μουσεία και άλλα ιδρύματα. Δεν υπάρχει συνεργασία με άλλα σχολεία σε θέματα εκπαιδευτικά ή με άλλους φορείς της εκπαίδευσης ,π.χ. πανεπιστήμιο.

- Η συνεργασία με το Δήμο είναι ελλιπής και αφορά κυρίως την επίλυση κτιριακών προβλημάτων.

Παρόλα αυτά στο σχολείο αναπτύσσονται δραστηριότητες που βοηθούν την καλλιέργεια καλού κλίματος και σχέσεων ανάμεσα τόσο στους εκπαιδευτικούς ,όσο και στους εκπαιδευτικούς και μαθητές και στους μαθητές μεταξύ τους :εκπονούνται περιβαλλοντικά (“Οικοτουρισμός και Παράδοση”),πολιτιστικά (“Φιλοσοφία και Μαθηματικά”) προγράμματα ,λειτουργούν λέσχες ανάγνωσης, σκακιού, οι μαθητές αναλαμβάνουν πρωτοβουλία για τη διοργάνωση ορισμένων σχολικών εορτών ,παίρνουν μέρος σε αθλητικούς αγώνες ή συμμετέχουν σε μαθητικούς διαγωνισμούς. Διοργανώνονται επίσης επισκέψεις και δράσεις σε ΚΕΠ, σε μουσεία (Ακρόπολης).(Ετήσια Έκθεση Αυτοαξιολόγησης του Σχολείου, Σχολικό Έτος: 2010-2011).

Η δεύτερη ομάδα ακολούθησε παρόμοια διαδικασία και τα αποτελέσματα ήταν τα κάτωθι:

Κύρια αποτελέσματα:

Τα σημαντικότερα συμπεράσματα ως προς τους δυο δείκτες που διερευνήθηκαν.

- Μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων λόγω έλλειψης χρόνου των μαθητών, πίεσης χρόνου για την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης , έλλειψης υποδομών του σχολείου για την υποστήριξη των προγραμμάτων αυτών και έλλειψης οικονομικής υποστήριξης.
- Στο σχολείο εφαρμόζονται και υποστηρίζονται πρωτοβουλίες και καινοτόμες δράσεις, οι οποίες ενισχύουν τον εκπαιδευτικό, κοινωνικό και πολιτιστικό προβληματισμό των εκπαιδευτικών και μαθητών :
- Επιδιώκονται και πραγματοποιούνται δραστηριότητες που συντελούν στη συμπλήρωση του προγράμματος σπουδών, όπως επισκέψεις των μαθητών σε χώρους επιστημονικού και πολιτιστικού ενδιαφέροντος π.χ. επίσκεψη στο Μουσείο της Ακρόπολης, στο ΚΠΕ της Μακρινίτσας, καθώς και σε χώρους που έχουν σχέση με τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό και τη μελλοντική επαγγελματική τους αποκατάσταση (μονάδα Αεροπορίας στο Πλιασίδι. , βάση ελικοπτέρων στο Στεφανοβίκειο).
- Αναλαμβάνονται πρωτοβουλίες για τη συμμετοχή των μαθητών σε μαθητικούς διαγωνισμούς (π.χ. Μαθηματική Εταιρεία)

- Τα εκπαιδευτικά προγράμματα και οι καινοτόμες δράσεις συμβάλλουν στην ενίσχυση του εκπαιδευτικού έργου, στη βελτίωση του κλίματος και των σχέσεων στο σχολείο καθώς και στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.
- Μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών του σχολείου συμμετέχει στην Επιμόρφωση Β' επιπέδου για τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία. Επίσης συμμετέχουν σε επιμορφωτικές ημερίδες οι εκπαιδευτικοί του σχολείου που έχουν αναλάβει περιβαλλοντικά προγράμματα.(Ετήσια Έκθεση Αυτοαξιολόγησης του Σχολείου, Σχολικό Έτος: 2010-2011).

Η παραπάνω έκθεση υποβλήθηκε με τη λήξη της πρώτης φάσης της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, δηλαδή του πρώτου χρόνου εφαρμογής του προγράμματος, όπου αποφασίσθηκαν και οι δράσεις οι οποίες θα έπρεπε να αναληφθούν στην κατεύθυνση του προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου και της άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη βελτίωση των δεικτών που διερευνήθηκαν.

Ωσαύτως υπήρξε η εξής ιεράρχηση των δράσεων:

1^η ομάδα:

Μετά την εκτίμηση των αποτελεσμάτων η πρώτη ομάδα εντόπισε και πρότεινε τις παρακάτω προτεραιότητες για δράση :

- Καθιέρωση τακτικότερων συνεδριάσεων κατά ειδικότητα για εκπαιδευτικά και διδακτικά θέματα.
- Οργανωμένη καθοδήγηση στην αρχή του έτους αλλά και στη διάρκειά του για διοικητικά και εκπαιδευτικά θέματα στους νέους συναδέλφους.
- Κατ' ιδίαν συναντήσεις εκπαιδευτικών με μαθητές που επιδεικνύουν παραβατική ή γενικότερα προβληματική συμπεριφορά.
- Παροχή εξωδιδασκτικής ,εθελοντικής βοήθειας σε μαθητές που παρουσιάζουν κενά στη μάθηση.
- Προσπάθεια για εξασφάλιση της παρουσίας ,έστω και περιστασιακής, ενός ειδικού, ψυχολόγου , στο σχολείο για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς.
- Ανάπτυξη κοινών δράσεων ,θεατρική ομάδα αθλητικοί όμιλοι, λέσχες ανάγνωσης ,για τη σύσφιξη των μαθητικών σχέσεων.
- Από κοινού δράσεις με γονείς ,συνδιοργάνωση ενημερωτικών εκδηλώσεων ,γιορτές π.χ. αποχαιρετισμού τελειόφοιτων μαθητών.
- Καλύτερη συνεργασία με το Δήμο ή και άλλους τοπικούς φορείς σε θέματα μετακινήσεων για πολιτιστικούς ή εκπαιδευτικούς σκοπούς ή και εφαρμογής καινοτόμων

δράσεων.

- Συνεργασία με επαγγελματικούς φορείς της τοπικής κοινωνίας για συστηματική ενημέρωση των παιδιών γύρω από θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού.

2^η ομάδα:

Μετά την εκτίμηση των αποτελεσμάτων εντοπίζονται, καταγράφονται και προτείνονται οι παρακάτω προτεραιότητες για δράση.

- Να ενισχυθεί η συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των μαθητών του σχολείου σε καινοτόμες δράσεις και εκπαιδευτικά προγράμματα

- Να δοθεί δυνατότητα στους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς για εφαρμογή στην διδακτική πράξη των όσων διδάχθηκαν, με τη δημιουργία των κατάλληλων υποδομών στο σχολείο π.χ. αίθουσας κατάλληλης για διδασκαλία με ΤΠΕ

- Να δοθεί η δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές δημιουργίας και χρήσης ενός πολυχώρου που θα προσφέρεται για ανάγνωση βιβλίων, παρουσίαση των εκπαιδευτικών δράσεων, έκθεση εικαστικών και άλλων δημιουργιών των μαθητών και των εκπαιδευτικών. (Ετήσια Έκθεση Αυτοαξιολόγησης του Σχολείου, Σχολικό Έτος: 2010-2011).

Οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στις δύο ομάδες κατά τον πρώτο χρόνο εφαρμογής του προγράμματος ήταν μάλλον θετικές. Ξεκίνησαν το πρόγραμμα με την πεποίθηση ότι κάνουν κάτι ωφέλιμο για τη σχολική μονάδα αλλά και για τους ίδιους ως επαγγελματίες. Έτσι έγιναν πολλές συναντήσεις μεταξύ τους αλλά και με μαθητές και γονείς, αντηλλάγησαν απόψεις και ιδέες και αναπτύχθηκε ένας γόνιμος προβληματισμός. Επίσης από τη στιγμή που διαπιστώθηκαν και καταγράφηκαν τα προβλήματα έγινε προσπάθεια για άμεση αντιμετώπισή τους, ανεξάρτητα από το χρονοδιάγραμμα και τη στοχοθέτηση του προγράμματος. Όσον αφορά την ενημέρωση και τη στήριξη των εκπαιδευτικών και ιδιαίτερα την ομαλή ένταξη των «νέων συναδέλφων» στο σχολείο, οι παλαιότεροι ανέλαμβαναν να ενημερώσουν τους νεότερους της ίδιας ειδικότητας για τη λειτουργία του σχολείου, τη νομοθεσία και τα καθημερινά πρακτικά θέματα λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Αναπτύχθηκε έτσι ένα είδος mentoring που ωφέλησε και όλους τους εκπαιδευτικούς, καθώς ενισχύθηκε η συνεργασία και βελτιώθηκε το κλίμα μεταξύ τους αλλά και το ίδιο το σχολείο. Όσον αφορά την επικοινωνία με τους γονείς, αυτοί κλήθηκαν ανά τμήμα των παιδιών τους για ενημέρωση (πράγμα όμως που δεν απέδωσε) αλλά τουλάχιστον συγκροτήθηκε σύλλογος γονέων και κηδεμόνων με Δ.Σ. που δεν υπήρχε προηγουμένως και μάλιστα πολύ δραστήριος, σύμφωνα με τα λεγόμενα των συμμετεχόντων στην έρευνα, ενώ παρατηρείται στενότερη

επαφή μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Οι γονείς προσέρχονται πολύ πιο συχνά στο σχολείο ζητώντας ενημέρωση από τη διεύθυνση και τους εκπαιδευτικούς, συμμετέχουν στις εκδηλώσεις που οργανώνει το σχολείο ενώ προσπαθούν να συμβάλλουν στην επίλυση των προβλημάτων που ανακύπτουν. Σχετικά με τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών και μαθητών μεταξύ τους υπήρξε σημαντική βελτίωση. Όταν διαπιστώνεται προβληματική συμπεριφορά μαθητών αυτή αντιμετωπίζεται σε συνεργασία με τους γονείς και με ειδικούς ψυχολόγους που καλούνται στο σχολείο. Επίσης για οποιαδήποτε προβλήματα αντιμετωπίζουν οι μαθητές απευθύνονται μέσω του δεκαπενταμελούς μαθητικού συμβουλίου στη διεύθυνση του σχολείου και στο σύλλογο των διδασκόντων και όλοι μαζί προσπαθούν να βρουν κοινά αποδεκτές λύσεις με συνέπεια να μειωθεί σημαντικά ο αριθμός των ημερών που το συγκεκριμένο σχολείο τελούσε υπό κατάληψη. Τέλος έγινε προσπάθεια για στενότερη συνεργασία με το Δήμο και το Πανεπιστήμιο που δεν απέδωσε ιδιαίτερα αποτελέσματα εκτός από μία βελτίωση της συνεργασίας με τις τεχνικές υπηρεσίες του Δήμου που οδήγησε στην επίλυση κάποιων προβλημάτων, αλλά όχι όλων.

Όσον αφορά την άλλη ομάδα που ανέλαβε τη δράση της φιλαναγνωσίας και της δημιουργίας βιβλιοθήκης-αναγνωστηρίου αρχικά διερευνήθηκαν οι διαθέσεις των μαθητών αν θέλουν να συμμετάσχουν σε καινοτόμες δράσεις. Αφού υπήρξε ενδιαφέρον και διάθεση συμμετοχής από την πλευρά των μαθητών τους δόθηκαν κίνητρα έτσι ώστε μέσα από τα βιβλία να ανακαλύψουν γνώσεις και να μπορέσουν να κατανοήσουν την διεπιστημονικότητα. Έγινε προσπάθεια οι μαθητές να προέρχονται από όλες τις κατευθύνσεις. Δεν υπήρξε κάποια υλική ανταμοιβή αλλά ήταν μια μάθηση με ευχάριστο τρόπο. Επίσης στα πλαίσια του προγράμματος οργανώθηκαν εκδρομές εκ των οποίων δύο στο εξωτερικό. Το αποτέλεσμα της προσπάθειας ήταν να διευρυνθεί η λέσχη ανάγνωσης με τη συμμετοχή περισσότερων μαθητών και καθηγητών όλων των ειδικοτήτων. Δημιουργήθηκε blog και το πρόγραμμα αυτό συνεχίζεται και μετά το πέρας της αυτοαξιολόγησης ενταγμένο στο πρόγραμμα πολιτιστικών θεμάτων.

4) Κριτική του προγράμματος: Εντυπώσεις, οφέλη, δυσκολίες, απογοητεύσεις, προτάσεις.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα μας είπαν χαρακτηριστικά για τον πρώτο χρόνο εφαρμογής του προγράμματος σε σχολείο που εφαρμόστηκε:

« Το πρόγραμμα την πρώτη χρονιά ήταν πολύ πιο ενδιαφέρον από ότι τη δεύτερη. Το σημαντικότερο ήταν ότι ως άτομα προβληματιστήκαμε πάνω στο επάγγελμά μας, στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη στάση μας απέναντι στους παράγοντες της σχολικής ζωής μπαίνοντας σε μία διαδικασία αυτοεξέτασης που οδήγησε στην απόκτηση μεγαλύτερης

ενσυναίσθησης (*empathy*) σχετικά με τους μαθητές και το σχολείο. Μόνο και μόνο ότι γίνονταν συζήτηση γύρω από τα προβλήματα του σχολείου ήταν κάτι θετικό άσχετα αν βρίσκονταν λύσεις ή όχι. Επίσης παρατηρήθηκε η ανάπτυξη περισσότερων και ισχυρότερων δεσμών και συνεργασίας μεταξύ μας, όσων συμμετείχαμε στις δύο ομάδες αλλά και μεταξύ των περισσότερων εκπαιδευτικών του σχολείου. Βελτιώθηκαν πολύ οι σχέσεις με τους μαθητές μας και τους γονείς τους ενώ οι μαθητές έμαθαν να μαθαίνουν σε ομάδες(ομαδοσυνεργατική μάθηση) και να συνεργάζονται καλύτερα μεταξύ τους αλλά και με εμάς».(ΕΚΠ 2).

Αυτό που προκύπτει από τα ανωτέρω είναι ότι τον πρώτο χρόνο το πρόγραμμα έτρεξε με επιτυχία παρόλες τις γραφειοκρατικές αγκυλώσεις που απαιτούσε και οι εκπαιδευτικοί ήταν ικανοποιημένοι από τη συμμετοχή τους και τα αποτελέσματα του. Η εντύπωση αυτή ανατράπηκε δραματικά το δεύτερο χρόνο εφαρμογής του προγράμματος.

Σύμφωνα με τον εποπτεύοντα σχολικό σύμβουλο αλλά και όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνά μας το ίδιο πλέον το υπουργείο παιδείας υπονόμεισε και ουσιαστικά απαξίωσε το πρόγραμμα της ΑΕΕ. Και αυτό το έκανε αλλάζοντας όλα τα στελέχη της εκπαίδευσης. Το καλοκαίρι που μεσολάβησε μεταξύ των δύο φάσεων εφαρμογής του προγράμματος άλλαξε ο σχολικός σύμβουλος που επέπτευε και κατηύθυνε το πρόγραμμα. Επίσης άλλαξε ο διευθυντής του σχολείου και μέρος του προσωπικού καθώς και κάποια μέλη των δύο ομάδων που μετακινήθηκαν σε άλλα σχολεία ή ανέλαβαν θέσης διευθυντών σε άλλα σχολεία ή σχολικών συμβούλων. Αυτό προκάλεσε μια αναταραχή και μια τροχοπέδη στην ομαλή και απρόσκοπτη συνέχιση του προγράμματος. Όλες αυτές οι αλλαγές είχαν ως αποτέλεσμα αρχικά την καθυστέρηση της εφαρμογής του δευτέρου μέρους του προγράμματος της ΑΕΕ, καθώς μέχρι να τοποθετηθούν , να αναλάβουν καθήκοντα και να ενημερωθούν επί του προγράμματος οι νέοι σχολικοί σύμβουλοι πέρασαν αρκετοί μήνες. Ο νέος εποπτεύων σχολικός σύμβουλος του προγράμματος στο 3^ο ΓΕΛ Βόλου μας είπε ότι η διαδικασία αυτή ολοκληρώθηκε το Μάρτιο του 2012. Το ίδιο εν πολλοίς ισχύει και για τους νέους διευθυντές των σχολικών μονάδων. Επίσης άλλαξε αναγκαστικά η σύνθεση των μελών των ομάδων που είχαν δημιουργηθεί τον προηγούμενο χρόνο. Κάποιοι εκπαιδευτικοί αποχώρησαν και κάποιοι άλλοι τους αντικατέστησαν. Τα εναπομείναντα μέλη των δύο ομάδων μας είπαν ότι οι εκπαιδευτικοί που μπήκαν στο πρόγραμμα δεν μπήκαν για τους ίδιους λόγους που μπήκαν τα αρχικά μέλη, δηλαδή με διάθεση προσφοράς εργασίας, διαπίστωσης προβλημάτων και δυσλειτουργιών και προσπάθειας αντιμετώπισής τους αλλά από φόβο για την αξιολόγηση ή επειδή εμμέσως υποχρεώθηκαν. Πάντως και από τα αρχικά μέλη των ομάδων μετά από όλα αυτά που συνέβησαν χάθηκε το ενδιαφέρον και η διάθεση που είχαν στην αρχή της εφαρμογής

του προγράμματος και έτσι η υλοποίηση του προγράμματος και των δράσεων που περιλαμβάνονταν σε αυτό πήρε τη δεύτερη χρονιά διεκπαιρωτικό χαρακτήρα.

«Ήταν μια υποχρέωση που είχε αναληφθεί και έπρεπε να διεκπεραιωθεί» ΕΚΠ 3 μας είπαν χαρακτηριστικά. Έτσι τη δεύτερη χρονιά τα μέλη των ομάδων σταμάτησαν να συναντούνται τακτικά, ενδεικτικά αναφέρω ότι ενώ κατά τον πρώτο χρόνο εφαρμογής του προγράμματος στο σχετικό πρακτικό υπάρχουν 17 πράξεις κατά το δεύτερο χρόνο έγιναν μόνο 2, ενώ το βάρος έπεσε στους συντονιστές των ομάδων οι οποίοι ανέλαβαν την υποχρέωση μόνοι να ανταπεξέλθουν στις υπερβολικές γραφειοκρατικές απαιτήσεις του προγράμματος. Συνάμα δεν υπήρχε καμία ενημέρωση σχετικά με την εξέλιξη και την τύχη του προγράμματος ούτε για τους στόχους του και πού αυτό οδηγεί. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας είπαν χαρακτηριστικά:

« Δεν δόθηκαν απαντήσεις για το πού οδηγεί η αξιολόγηση. Έγινε μια απαρίθμηση προβλημάτων με γραφειοκρατικό τρόπο χωρίς ορατή λύση και στόχο. Υπήρξε ένα σημαντικό κενό διάστημα χωρίς καμιά ενημέρωση. Το ΚΕΕ στο οποίο απευθυνθήκαμε δεν ήξερε και δεν μπορούσε να μας κατευθύνει». (ΕΚΠ 1, ΕΚΠ 3).

Το αποτέλεσμα τελικά ήταν το πρόγραμμα να ολοκληρωθεί εντελώς τυπικά και γραφειοκρατικά και να σταλούν τα αποτελέσματα στο ΚΕΕ. Αυτά τα αποτελέσματα θα τα προσαρτήσουμε και εμείς σε παράρτημα στο τέλος της παρούσης.

Ας εξετάσουμε τώρα ποιες ήταν συνολικά οι εμπειρίες που αποκόμισαν και τις στάσεις απέναντι στο πρόγραμμα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ΑΕΕ. Γενικότερα η αίσθηση και η εμπειρία τους από τη συνολική εφαρμογή του προγράμματος ήταν περισσότερο αρνητική. Η Διευθύντρια του σχολείου μας είπε:

« Αυτό δεν ήταν αξιολόγηση. Ήταν στα λόγια για να γίνεται, αλλά κατέληξε στην συμπλήρωση εγγράφων» (Δ/ΝΤΗΣ Γ).

Ένας άλλος εκπαιδευτικός:

«Το έκαναν από το Υπουργείο για να πουν ότι έγινε και επειδή χρηματοδοτούνταν από το ΕΣΠΑ και έπρεπε να εκταμιευθούν οι πόροι» (ΕΚΠ 3).

Όλοι οι εκπαιδευτικοί στάθηκαν ιδιαίτερος στις υπερβολικά πολλές γραφειοκρατικές απαιτήσεις του προγράμματος και στο φόρτο εργασίας που αυτό απαιτούσε κυρίως από τους συντονιστές. Αναφέρθηκαν σε πολλές χαμένες εργατοώρες χωρίς κάποια αποζημίωση και χωρίς τελικά κάποιο ορατό αποτέλεσμα. Μίλησαν επίσης για κακή οργάνωση από μέρους της διοίκησης, για απουσία εύχρηστου υποστηρικτικού υλικού, για απουσία επαφής και ενημέρωσης σε κεντρικό επίπεδο αλλά και απουσία συνεργασίας και σύγκρισης των αποτελεσμάτων και με άλλα σχολεία που εντάχθηκαν στο πρόγραμμα. Ένα άλλο σημείο που

τονίστηκε ήταν ότι οι περισσότερες δράσεις και βελτιώσεις των υποδομών έγιναν με πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών και με προσωπική εθελοντική εργασία των ίδιων, των μαθητών και των γονέων τους χωρίς τη διάθεση πόρων και της αρωγής εκ μέρους της πολιτείας. Επίσης τονίστηκε η αρνητική χρονική συγκυρία καθώς η εφαρμογή του προγράμματος συνέπεσε με την βαθιά οικονομική κρίση που αντιμετωπίζει η χώρα πράγμα που εκτός από το αρνητικό κλίμα δημιούργησε και ερωτήματα του είδους για ποιο λόγο να γίνονται όλα αυτά ενώ η χώρα και η κοινωνία καταρρέει. Παράλληλα η σημαντική μείωση των αποδοχών των εκπαιδευτικών έχει δημιουργήσει αρνητική διάθεση για την εφαρμογή οποιαδήποτε προγράμματος απαιτεί επιπλέον κοπιαστική εργασία από μέρους τους. Αυτό όμως που θεωρούν πιο αρνητικό είναι η πολλή δουλειά, κυρίως γραφειοκρατική που απαιτήθηκε, η αλλαγή των στελεχών της εκπαίδευσης και της σύστασης των ομάδων μεσούντος του προγράμματος και η έλλειψη επαρκούς ενημέρωσης αλλά και ορατής αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της ΑΕΕ από το υπουργείο ή τους αρμόδιους φορείς.

Υπήρξαν βέβαια και κάποια θετικά και ωφέλιμα πράγματα που προέκυψαν από την εφαρμογή του προγράμματος τα οποία εν πολλοίς έχουμε αναπτύξει παραπάνω και θα επαναλάβουμε συνοπτικά. Το σημαντικότερο ήταν ο γενικότερος προβληματισμός που αναπτύχθηκε, οι συζητήσεις που έγιναν, η αυτοεξέταση εκ μέρους των εκπαιδευτικών που οδήγησε στην ανάπτυξη μεγαλύτερης αυτογνωσίας και ενσυναίσθησης. Πολύ σημαντική ήταν και η βελτίωση του κλίματος στη σχολική μονάδα μέσα από την συνεργασία και την αλληλοστήριξη που αναπτύχθηκε μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και η βελτίωση των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών-γονέων. Χρήσιμη για τους μαθητές ήταν και η ανάπτυξη της ομαδοσυνεργατικότητας και της διεπιστημονικότητας που προέκυψε από την δράση της φιλιαναγνωσίας.

Τέλος όσον αφορά το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα δηλαδή κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι μέσω της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης της σχολικής τους μονάδας μπορούν να προβούν σε αποτελεσματικότερο προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου μέσα στη σχολική μονάδα τους, όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα συμφώνησαν ότι μέσω μιας διαδικασίας αυτοαξιολόγησης θα μπορούσε να γίνει καλύτερος προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου εκ μέρους των σχολικών μονάδων αν εκπληρώνονταν κάποιες προϋποθέσεις. Αυτές είναι πρώτον η μεγαλύτερη αυτονομία των σχολικών μονάδων και η απεμπλοκή από χρονοβόρες γραφειοκρατικές διαδικασίες. Συγκεκριμένα:

«Οι δράσεις αυτές ωφελούν το σχολείο καθώς θα μπορούσαν να συμμετέχουν όλοι οι παράγοντες της σχολικής ζωής, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, φορείς κλπ. Θα μπορούσε να υπάρξει μεγαλύτερη αυτονομία του σύγχρονου σχολείου αν δεν έμπλεκε στ γρανάζια της

γραφειοκρατίας. Υπάρχει δυσκαμψία από την κεντρική διοίκηση για να δοθεί η άδεια της άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής» .(Δ/ΝΤΗΣ Γ)

Με άλλα λόγια θα ήταν χρήσιμο για τις εκπαιδευτικές μονάδες μετά από μια διαδικασία αυτοαξιολόγησης, ευέλικτης και λιγότερο γραφειοκρατικής, και αφού διαπιστώνονταν οι αδυναμίες του σχολείου, τα προβλήματα και τα σημεία που χρήζουν παρεμβάσεις και βελτιώσεις να μπορούσε να αναλάβει δράσεις εκ των έσω και αυτοβούλως για την επίλυση των προβλημάτων και τη βελτίωση του παρεχομένου έργου και την άσκηση ακόμα και μείζονος εσωτερικής πολιτικής προσαρμοσμένης στις ανάγκες του και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Αλλά αυτό θα απαιτούσε μεγαλύτερη ευελιξία εκ μέρους της κεντρικής διοίκησης και ίσως συνολικότερης αλλαγής του προσανατολισμού του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο κρίνεται συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό.

5) Σύνδεση αυτοαξιολόγησης και προγραμματισμού εκπαιδευτικού έργου.

Τέλος όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ρωτήθηκαν για το κατά πόσο πιστεύουν ότι μέσω της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης της σχολικής τους μονάδας μπορούν να προβούν ή αν όντως προέβησαν σε αποτελεσματικότερο προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου μέσα στη σχολική τους μονάδα.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο πιλοτικό πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης απάντησαν ότι όντως μπόρεσαν να προγραμματίσουν αποτελεσματικότερα και με μεγαλύτερη επιτυχία το εκπαιδευτικό έργο καθώς μέσα από τη διαδικασία προέκυψαν αποτελέσματα που τους φανέρωσαν αδυναμίες και προβλήματα που υπήρχαν και αναπτύχθηκαν δράσεις για την αντιμετώπισή τους. Συγκεκριμένα μας είπαν:

« Μέσω της διαδικασίας και των αποτελεσμάτων της διαπιστώσαμε ότι οι μαθητές μας είχαν σοβαρό πρόβλημα στη γλωσσική ανάπτυξη , δεν είχαν πολλές γενικές γνώσεις και δεν έδειχναν προθυμία και διάθεση για την ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων. Για την αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος και στα πλαίσια του καλύτερου προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου δημιουργήθηκε λέσχη φιλιαναγνωσίας με τη συμμετοχή μαθητών και εκπαιδευτικών, όπου γίνονταν συναντήσεις τακτικά και σχολιάζονταν και αναλύονταν βιβλία, ενώ δημιουργήθηκε και δανειστική βιβλιοθήκη για τη διευκόλυνση των μαθητών. Αυτή η δράση είχε θετικά αποτελέσματα τα οποία ήταν ορατά και στις επιδόσεις των μαθητών» (ΕΚΠ 2)

«Με τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των παραγόντων του σχολικού περιβάλλοντος και ιδιαίτερα των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν πολλά προβλήματα σε αυτές τις σχέσεις. Οι μαθητές πίστευαν ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν απόμακροι και δεν ενδιαφέρονταν για αυτούς, οι γονείς

απουσίαζαν σχεδόν παντελώς από το σχολείο και τις εκπαιδευτικές διεργασίες καθώς δεν υπήρχε ούτε σύλλογος γονέων και κηδεμόνων, ενώ οι νεοτοποθετηθέντες στο σχολείο εκπαιδευτικοί δυσκολεύονταν να προσαρμοσθούν με τη προϋπάρχουσα κουλτούρα που είχε το σχολείο ως οργανισμός, ενώ συχνά δεν ήταν ενημερωμένοι σχετικά με τη νομοθεσία περί ύλης, εξετάσεων, απουσιών κλπ. Αυτά όλα δημιουργούσαν πολύ σοβαρά προβλήματα στην παραγωγή εκπαιδευτικού έργου και στην ομαλή λειτουργία του σχολείου. Με τις δράσεις που υιοθετήθηκαν στα πλαίσια του προγράμματος της ΑΕΕ βελτιώθηκαν οι σχέσεις μεταξύ όλων πάρα πολύ, βελτιώθηκε δηλαδή το σχολικό κλίμα, ενώ δόθηκε στήριξη από τους παλαιότερους στους νεότερους εκπαιδευτικούς ώστε το σχολείο να λειτουργεί καλύτερα, να γίνεται καλύτερος προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου, όχι μόνο στο επίπεδο της διδασκαλίας αλλά και στην ανάληψη πολλών εκπαιδευτικών δράσεων και τελικά να βελτιωθεί το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο, πράγμα που είναι και το ζητούμενο στην εκπαίδευση» (ΕΚΠ 3)..

Αλλά και οι εκπαιδευτικοί και Δ/ντές που τα σχολεία τους δεν εντάχθηκαν στο πρόγραμμα της ΑΕΕ εξέφρασαν παρόμοιες απόψεις. Ότι δηλαδή πιστεύουν ότι μέσω της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας θα μπορούσε να προγραμματιστεί καλύτερα και αποτελεσματικότερα το εκπαιδευτικό έργο. Συγκεκριμένα μας είπαν:

«Πιστεύω ότι εάν μέσω κάποιας αξιολόγησης της σχολικής μονάδας εντοπιστούν κάποιες ελλείψεις ή αδυναμίες είτε στις υποδομές είτε στη διδασκαλία και γίνει προσπάθεια αυτές να αντιμετωπιστούν θα μπορεί να γίνει πιο αποτελεσματικός σχεδιασμός του εκπαιδευτικού έργου» (ΕΚΠ 5).

«Η άποψη μου είναι ότι εάν μέσω μιας διαδικασίας αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας διαγνωστούν είτε συγκεκριμένες αδυναμίες σε κάποιους μαθητές είτε μεγαλύτερα προβλήματα στις επιδόσεις των μαθητών θα μπορούσαν να αναληφθούν δράσεις με τον κατάλληλο προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου ώστε να αντιμετωπιστούν στα πλαίσια βέβαια που επιτρέπει το αναλυτικό πρόγραμμα. Επίσης και στην περίπτωση που διαγνωστούν κάποιες αδυναμίες στους εκπαιδευτικούς θα μπορούσαν να αναληφθούν δράσεις μέσα στο σχολείο, όπως διοργάνωση επιμόρφωσης από το ίδιο το σχολείο, στήριξη αυτών των εκπαιδευτικών από τούς υπόλοιπους κλπ ώστε να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα.» (ΕΚΠ 6).

5.2 Συζήτηση των Αποτελεσμάτων-Συμπεράσματα

Η πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και της σχολικής μονάδας δεν μπορούμε να πούμε ότι είχε ούτε την αναμενόμενη συμμετοχή ούτε και την αναμενόμενη επιτυχία. Αυτό οφείλεται σε μια σειρά από παράγοντες που διατρέχουν κάθετα το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Κατ' αρχάς δεν έγινε η κατάλληλη προετοιμασία και προεργασία εκ μέρους του Υπουργείου Παιδείας. Δεν έγινε προσπάθεια ώστε να ενημερωθούν αναλυτικά οι εκπαιδευτικοί για τους στόχους και τις επιδιώξεις του προγράμματος και πρωτίστως δεν έγινε καμιά ιδιαίτερη προσπάθεια για να εξαλειφθεί η αρνητική χροιά που έχει ο όρος αξιολόγηση ανάμεσα στους Έλληνες εκπαιδευτικούς. Ο νόμος 3848/2010 δεν ήταν ιδιαίτερος σαφής και με όσα προέβλεπε μάλλον δημιούργησε αρνητική εντύπωση στους εκπαιδευτικούς. Αν οι εμπνευστές του συγκεκριμένου προγράμματος πίστευαν πραγματικά ότι η εφαρμογή του θα ωφελούσε το εκπαιδευτικό σύστημα θα έπρεπε να το είχαν προετοιμάσει καλύτερα, να το είχαν συνδέσει με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και με εξαντλητική ενημέρωση και τέλος ίσως έπρεπε να είναι υποχρεωτική η εφαρμογή του για όλες τις σχολικές μονάδες, ίσως όχι για πολλά πεδία στην αρχή, αλλά για ένα, επί παραδείγματι αξιολόγηση υλικοτεχνικών υποδομών των σχολείων, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να μην το φοβηθούν, να μην έχουν μεγάλο φόρτο εργασίας, αλλά και το υπουργείο και το ΚΕΕ να έχουν μια εικόνα από την εφαρμογή του προγράμματος και μια πραγματική καταγραφή της κατάστασης των σχολικών μονάδων ανά την επικράτεια.

Η έρευνα έδειξε ότι παρόλο που οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί πιστεύουν στην χρησιμότητα και στην αναγκαιότητα ενός συστήματος αξιολόγησης είναι πολύ επιφυλακτικοί σχετικά με το πλαίσιο και τους στόχους της αξιολόγησης. Για αυτό το λόγο θα πρέπει να γίνει προσπάθεια από το υπουργείο παιδείας να διαλυθούν οι προκαταλήψεις οι οποίες είναι συνδεδεμένες με αρνητικές εμπειρίες του παρελθόντος, όπως ο επιθεωρητισμός. Συνεπώς θα πρέπει να υπάρχει ένα σαφές και αυστηρό πλαίσιο με προκαθορισμένους και εφικτούς στόχους και μια αδιάβλητη διαδικασία. Η κακή εμπειρία που έχουμε όλοι από τη λειτουργία του κράτους τις τελευταίες δεκαετίες με την παρείσφρηση του κομματισμού και της ευνοιοκρατίας σε όλους τους τομείς της καθημερινής μας ζωής είναι λογικό ότι δημιουργεί περιβάλλον καχυποψίας και στους εκπαιδευτικούς, όπως αυτό φάνηκε και από συζητήσεις που έγιναν ατύπως κατά τη διάρκεια της έρευνας... Ωσαύτως είναι λογικό και εν πολλοίς αναμενόμενο οι εκπαιδευτικοί να έχουν αρνητική στάση σε μια διαδικασία κρίσεως, όπως η αξιολόγηση, στην οποία μοιραία παρεμβαίνει και ο υποκειμενικός παράγοντας. Και προς αυτήν την κατεύθυνση θα πρέπει να γίνει συστηματική προσπάθεια και παρέμβαση εκ μέρους των δομών διοίκησης της ελληνικής εκπαίδευσης ώστε να πειστούν οι εκπαιδευτικοί ότι το οποιοδήποτε σύστημα

αξιολόγησης προταθεί στο μέλλον αποτελεί καταρχήν μια αδιάβλητη και δίκαιη διαδικασία από την οποία οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν να φοβηθούν τίποτε, αλλά τουναντίον μπορούν να ωφεληθούν οι ίδιοι επαγγελματικά με αποτέλεσμα τη βελτίωση και του εκπαιδευτικού έργου και όλης της ελληνικής εκπαίδευσης γενικότερα. Επιπροσθέτως καλό θα ήταν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να συνδεθούν με δράσεις στήριξης των εκπαιδευτικών, όπως η επιμόρφωση, που παρεμπιπτόντως, παρόλο που αποτελεί χρόνιο αίτημα του κλάδου δεν έχει πραγματοποιηθεί εδώ και πολλά χρόνια και βεβαίως να αποσυνδεθούν με οποιοδήποτε υπόνοια τιμωρίας, τουλάχιστον στην πρώτη φάση της εφαρμογής του προγράμματος. Καλό θα ήταν αν μπορούσε να αποσυνδεθεί από τη βαθμολογική προαγωγή και τη μισθολογική εξέλιξη και πολύ περισσότερο από την παραμονή ή όχι στην εργασία, πράγμα που θα ανακούφιζε πολλούς εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα στους χαλεπούς καιρούς που ζούμε με τις μειώσεις μισθών, περικοπές προσλήψεων, μεταθέσεων, αποσπάσεων και ενδεχόμενης αύξησης των ωρών διδασκαλίας. Θα μπορούσε να συνδεθεί με την επιλογή για κατάληψη θέσεων ευθύνης και στελεχών της εκπαίδευσης. Τελικά το συμπέρασμα είναι ότι ως κλάδος επιζητούμε την αξιολόγηση, μια και άτυπα αξιολογούμαστε καθημερινά από τους μαθητές, τους γονείς, τους συναδέλφους, αλλά φοβόμαστε τη διαδικασία. Είναι λοιπόν αναγκαία η εξασφάλιση αντικειμενικών όρων του συστήματος αξιολόγησης. Δεν θα πρέπει βέβαια να παραλείψουμε να αναφερθούμε και στον αρνητικό, κατά τη γνώμη μας, ρόλο που έχουν παίξει όλα αυτά τα χρόνια οι συνδικαλιστικές οργανώσεις του χώρου με την κάθετη άρνησή τους να συζητήσουν για το θέμα και την κινδυνολογία που αναπτύσσουν με τη ρητορική τους. Έτσι έχασαν την ευκαιρία να συνδιαμορφώσουν τους όρους και το πλαίσιο, να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία, αφήνοντας το πεδίο ελεύθερο στην διοίκηση να επιβάλλει όποια διαδικασία επιθυμεί και προκρίνει.

Επίσης καθώς παρ' όλες τις προσπάθειες και τις νομοθετικές παρεμβάσεις όλα αυτά τα χρόνια δεν κατέστη εφικτή η εφαρμογή της αξιολόγησης στην εκπαίδευση δημιουργώντας έτσι μια συγκεκριμένη κουλτούρα ενάντια σε μια καινοτομία όπως η αξιολόγηση. Ωστόσο, η αλλαγή της κουλτούρας του οργανισμού στην πράξη αποδεικνύεται μια δύσκολη και χρονοβόρα διαδικασία (Moorhead & Griffin, 1989). «Κλειδί» για την εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας αποδεικνύεται η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σ' αυτήν. Σύμφωνα με τον Smith (2005) οι άνθρωποι που εμπλέκονται στην καινοτομία μπορούν να αποτελέσουν το σημαντικότερο εμπόδιο για την αλλαγή αλλά και ο σημαντικότερος παράγοντας για την επιτυχή υλοποίηση της. Η αμφίβολη συμμετοχή τους στην εφαρμογή της καινοτομίας οφείλεται στο γεγονός ότι δε τη βλέπουν όλοι από την ίδια οπτική γωνία. Έτσι λοιπόν ενώ κάποιοι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται δυσαρεστημένοι με τις υπάρχουσες πρακτικές

και γι' αυτό είναι έτοιμοι να στηρίξουν τις προσπάθειες για αλλαγή, κάποιοι άλλοι αισθάνονται φόβο για το άγνωστο και αντιτίθενται σ' αυτήν (Zembylas & Barker, 2007). Τα «επενδυμένα» συμφέροντα, οι προκαταλήψεις και γενικότερα οι αρνητικές στάσεις που θα αντιμετωπίσει ο φορέας υλοποίησης της αλλαγής ονομάστηκαν από τους Hannan και Freeman (1984) σαν δομική αδράνεια (structural inertia). Αυτή η δομική αδράνεια είναι που επίσης εμποδίζει τις σχολικές μονάδες ως οργανισμούς να δεχθούν την αλλαγή, δημιουργεί αρνητικές στάσεις και προκαταλήψεις, και αυτό γίνεται φανερό κυρίως από τη στάση των συνδικαλιστικών οργανώσεων απέναντι στην αξιολόγηση, που όπως έχουμε προαναφέρει είναι εντελώς αρνητικές προς όποιο σύστημα και να προταθεί, όπως και από μερικούς εκπαιδευτικούς που διαφώνησαν στην ένταξη του 3ου ΓΕΛ Βόλου στο πρόγραμμα.

Από την έρευνα επίσης προέκυψε ότι οι σχολικοί σύμβουλοι που επιφορτίστηκαν με το καθήκον της ενημέρωσης των εκπαιδευτικών και με την εποπτεία και το συντονισμό του όλου προγράμματος δεν υποστήριξαν την προσπάθεια αποδοχής και ένταξης σε αυτό όσο περισσότερων σχολικών μονάδων ήταν εφικτό. Αυτό μπορεί να οφείλεται είτε σε ελλιπή ενημέρωση που είχαν οι ίδιοι, είτε σε ιδεολογικές ή επιστημονικές διαφωνίες με αυτό, είτε τέλος με την επιθυμία τους να μην εμπλακούν αναλαμβάνοντας περισσότερες αρμοδιότητες και μεγαλύτερο φόρτο εργασίας από αυτό που ήδη έχουν.

Η αλλαγή, μεσούσης της εφαρμογής του προγράμματος της ΑΕΕ, των στελεχών της εκπαίδευσης ήταν μια άστοχη ενέργεια εκ μέρους του υπουργείου παιδείας που δημιούργησε πολλές δυσλειτουργίες, καθυστερήσεις και απογοήτευσε τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Τους έδωσε τη δικαιολογημένη εντύπωση ότι η πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος δεν αντιμετωπίζεται με τη δέουσα σοβαρότητα εκ μέρους του υπουργείου, ότι το πρόγραμμα έγινε με προχειρότητα απλώς για να γίνει και να εκταμιευθούν κάποια χρήματα από το ΕΣΠΑ, τα οποία πήγαν στα χέρια κάποιων άλλων, και αυτό ήταν όλο.

Ένα άλλο αρνητικό σημείο του προγράμματος ΑΕΕ ήταν ότι ήταν στη δομή του πολύ γραφειοκρατικό. Απαιτούνταν η συμπλήρωση πολλών εντύπων, η σύνταξη εκθέσεων, η τήρηση πρακτικών και πολλών άλλων εγγράφων, πράγμα που επιφόρτιζε τους εκπαιδευτικούς και ιδιαίτερα τους συντονιστές των ομάδων με σημαντικό φόρτο εργασίας και απαιτούσε πολύ χρόνο ενασχόλησης εκτός του ωραρίου λειτουργίας του σχολείου. Δεδομένων των ιδιαιτεροτήτων του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού που εκτός από τα διδακτικά καθήκοντα είναι επιφορτισμένος και με διοικητικά και επίσης του γεγονότος ότι εκπαιδευτικοί πολλών ειδικοτήτων για να ανταποκριθούν επαρκώς στο διδακτικό έργο τους πρέπει να προετοιμάζονται αρκετές ώρες διαβάζοντας, φτιάχνοντας ασκήσεις, διορθώνοντας εκθέσεις, διαγωνίσματα, εργασίες κλπ, οι υπερβολικές γραφειοκρατικές απαιτήσεις του προγράμματος

απετέλεσαν τροχοπέδη για τη συμμετοχή περισσότερων σχολικών μονάδων σε αυτό αλλά και για την ποιοτικότερη εφαρμογή του από τους εκπαιδευτικούς που τελικά συμμετείχαν σε αυτό. Το γεγονός αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι κάποιο μελλοντικό σύστημα αξιολόγησης που θα προκριθεί θα πρέπει να είναι πιο απλό στη διαδικασία εφαρμογής του.

Παρόλα όμως τα αρνητικά σημεία που παραθέσαμε παραπάνω, η έρευνα έδειξε ότι η σχολική μονάδα που εφάρμοσε το πρόγραμμα ΑΕΕ αποκόμισε σημαντικά οφέλη, που θα μπορούσαν να αποκομίσουν και άλλες σχολικές μονάδες αν εφάρμοζαν και αυτές το πρόγραμμα. Το σημαντικότερο όφελος που αποκόμισε η σχολική μονάδα ήταν η βελτίωση του σχολικού κλίματος. Εκτός από το γεγονός ότι μέσω των δράσεων του προγράμματος οι γονείς ήρθαν κοντά στο σχολείο και άρχισαν να συνεργάζονται με αυτό, το μείζον κατά τη γνώμη μας είναι ότι αναπτύχθηκαν σχέσεις συνεργασίας και αλληλοβοήθειας μεταξύ των μελών του συλλόγου καθηγητών του σχολείου, ότι προβληματίστηκαν για τα τεκταινόμενα στο σχολείο, μπήκαν σε διαδικασία αυτοελέγχου και ενδοσκόπησης που οδήγησε στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης από μέρους τους. Βελτιώθηκαν πολύ επίσης και οι σχέσεις τους με τους μαθητές τους και αντιμετωπίστηκαν πολλά προβλήματα που υπήρχαν στη σχολική μονάδα. Εκτός αυτού είναι σημαντικό το γεγονός ότι μέσω των δράσεων του προγράμματος τους δόθηκε η ευκαιρία να ασκήσουν εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική, η οποία λόγω του συγκεντρωτικού και γραφειοκρατικού χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν είναι πάντα εφικτή η άσκηση της, κερδίζοντας έτσι μερική αυτονομία ως σχολική μονάδα, ασκούμενοι τοιούτοτρόπως στην άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής και στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου. Επίσης η δράση της φιλαναγνωσίας άσκησε τους μαθητές του σχολείου στην ομαδοσυνεργατικότητα, στην διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης και τους καλλιέργησε την αγάπη για το βιβλίο και το διάβασμα, πράγμα πολύ σημαντικό για την εποχή μας.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω θα λέγαμε ότι το πρόγραμμα ΑΕΕ ήταν ένα πρόγραμμα που κάτω από προϋποθέσεις θα μπορούσε να ωφελήσει τις εκπαιδευτικές μονάδες και τους εκπαιδευτικούς, το οποίο όμως δεν υποστηρίχθηκε όσο θα έπρεπε από τη διοίκηση της εκπαίδευσης και δεν έτυχε αποδοχής από τους εκπαιδευτικούς. Είναι πάντως το πρώτο πρόγραμμα αξιολόγησης που εφαρμόζεται από τότε που καταργήθηκε η αξιολόγηση μέσω των επιθεωρήσεων και μάλιστα είναι ένα πρόγραμμα εσωτερικής αξιολόγησης. Το ότι είναι το πρώτο πρόγραμμα αξιολόγησης που εφαρμόζεται έστω και περιορισμένα μετά το 1981 είναι από μόνο του σημαντικό. Και καθώς οι εξελίξεις δείχνουν ότι το πρόγραμμα αυτό θα συνεχίσει να εφαρμόζεται υποχρεωτικά πλέον από το σχολικό έτος 2013-2014 παράλληλα με την εφαρμογή ενός μικτού συστήματος εξωτερικής αξιολόγησης, εσωτερικής αξιολόγησης και

αυτοαξιολόγησης, πιστεύουμε ότι θα ήταν πολύ ωφέλιμο να αξιοποιηθούν τα συμπεράσματα και η εμπειρία από την εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος. Ευελπιστούμε ότι τα αποτελέσματα της ΑΕΕ των πεντακοσίων σχολικών μονάδων που εντάχθηκαν πιλοτικά στο πρόγραμμα δε θα μείνουν ξεχασμένα σε κάποιο συρτάρι ή στον δίσκο κάποιου υπολογιστή, αλλά θα αξιοποιηθούν κατά τον καλύτερο και προσφορότερο τρόπο, ίσως και με συγκριτική ανάλυση μεταξύ τους, ώστε να βελτιωθούν οι διαδικασίες και να αξιοποιηθεί η πολύτιμη εμπειρία για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος και την κατά το δυνατό αύξηση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων. Χρήσιμη θεωρούμε επίσης και την περαιτέρω διερεύνηση του θέματος, με τη διεξαγωγή ερευνών σε άλλες περιοχές της επικράτειας, που θα μπορούσε να οδηγήσει σε εμπλουτισμό των συμπερασμάτων ώστε να δημιουργηθεί μια πιο συνολική εικόνα επί της εφαρμογής και των αποτελεσμάτων του προγράμματος ΑΕΕ από την επιστημονική κοινότητα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ

6.1 Αντί Επιλόγου

Αντί επιλόγου θα θέλαμε να συμβάλλουμε στον προβληματισμό σχετικά με το ζήτημα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση προτείνοντας ένα πλαίσιο αρχών για τον προγραμματισμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Οι τάσεις στην Ε.Ε. και διεθνώς φαίνεται ότι ευνοούν περισσότερο την πρακτική της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας με έμφαση στην αυτοαξιολόγηση. Συζητείται, επίσης, συχνά η λεγόμενη «μετά-αξιολόγηση», η οποία αποτελεί συνδυασμό εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης. Στόχος της είναι: α) η βελτίωση της σχολικής μονάδας μέσω της αυτοαξιολόγησης που διεξάγεται στο πλαίσιο της εσωτερικής αξιολόγησης και β) η διασφάλιση της ποιότητας της εσωτερικής αξιολόγησης και του εκπαιδευτικού έργου γενικότερα μέσω της εξωτερικής αξιολόγησης. Στη χώρα μας εφαρμόζεται ένα είδος αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, το οποίο όμως συνιστά στείρα συγκεντρωτική, γραφειοκρατική και ιεραρχική διαδικασία: καταγράφει απλώς με γραμμικό τρόπο (τεχνοκρατικό μοντέλο) στατιστικά στοιχεία που αφορούν σε πόρους και μέσα της εκπαίδευσης⁶. Κατά συνέπεια, ο βαθμός αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας αξιολογείται με γενικά κριτήρια που σχετίζονται κυρίως με τη διοικητική και την οργανωτική δομή της. Η διαδικασία αυτή δεν είναι κατ' ουσία αξιολογική, δεν επιτρέπει στις σχολικές μονάδες να λάβουν ανατροφοδότηση και να αξιοποιήσουν τα αποτελέσματά της.

Ως εκ τούτου προτείνεται:

Να ξεκινήσει ένας ουσιαστικός και ειλικρινής διάλογος ανάμεσα σε όλους τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία με στόχο να υπάρξει μια βαθιά συναίνεση στο κοινωνικό σώμα για τη διαμόρφωση μιας συνεκτικής διαδικασίας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Ένα σύγχρονο σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, πέρα από την εξασφάλιση της συνοχής και της συνέργειας όλων των παραμέτρων της εκπαίδευσης, χρειάζεται να διασφαλίζει την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης. Αυτό, άλλωστε, ανταποκρίνεται στο αίτημα για λογοδοσία προς το κοινωνικό σύνολο σχετικά με την ποιότητα σπουδών και την ορθολογική αξιοποίηση των ανθρώπινων και των υλικών πόρων.

Να υπάρξει συστηματική ενημέρωση και συμμετοχικού χαρακτήρα επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης σχετικά με τις σύγχρονες εξελίξεις στον

⁶ Σύμφωνα με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο, στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας καταγράφει κυρίως στατιστικά στοιχεία σχετικά με το ανθρώπινο δυναμικό (μαθητές, τμήματα, τάξεις κ.λπ.), τις υποδομές (κτίρια, εργαστήρια κ.λπ.) και τους πόρους (χρηματοδότηση κ.λπ.)

τομέα της αξιολόγησης και την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της στην καθημερινή επαγγελματική τους πρακτική. Η δημιουργία μιας εσωτερικής «κουλτούρας αξιολόγησης» σε κάθε σχολική μονάδα, ως διαδικασίας ενίσχυσης της εκπαιδευτικής αυτονομίας και γενικότερα του εκπαιδευτικού έργου, μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση και τον σαφή προσδιορισμό κριτηρίων και διαδικασιών αξιολόγησης με συμμετοχικές διαδικασίες.

Η αξιολόγηση «από μέσα προς τα έξω», δηλαδή η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, θα μπορούσε να αποτελέσει ένα πρώτο βήμα ανάδειξης των δυνατοτήτων της και εντοπισμού των αδυναμιών της. Με την ανατροφοδότηση η σχολική μονάδα θα στοχεύει στην αυτοβελτίωσή της, διασφαλίζοντας παράλληλα τη συλλογικότητα, τη συμμετοχικότητα και τον δημοκρατικό χαρακτήρα της όλης διαδικασίας, στην οποία πρωταγωνιστικό ρόλο παίζει ο Σύλλογος Διδασκόντων.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αναφέρεται, όπως ήδη σημειώσαμε, σε ένα ευρύ πλαίσιο θεματικών περιοχών και αντίστοιχων δεικτών ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Ενδεικτικά μπορεί να γίνει αναφορά σε ορισμένους δείκτες που έχουν ιδιαίτερη σημασία για τη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης, όπως είναι η υλικοτεχνική υποδομή, η διάθεση των οικονομικών πόρων, τα Προγράμματα Σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια, το εκπαιδευτικό, διοικητικό και βοηθητικό προσωπικό, η αξιοποίηση του έμψυχου δυναμικού, η ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης σε συνδυασμό με την αξιολόγηση του μαθητή, το «άνοιγμα» του σχολείου στην κοινωνία, τα επίπεδα συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ο συντονισμός της σχολικής ζωής, η διαμόρφωση και εφαρμογή του σχολικού προγράμματος, η φοίτηση και η διαρροή των μαθητών, η ατομική και κοινωνική τους ανάπτυξη κ.λπ.

Στο πλαίσιο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου εντάσσεται και η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού ως μία από τις παραμέτρους εκείνες που επηρεάζουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού θα μπορούσε να ενταχθεί στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, με εστίαση στο επιστημονικό, παιδαγωγικό, υπηρεσιακό και κοινωνικό έργο του εκπαιδευτικού. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται και η αξιολόγηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, αφού για τη μονιμοποίησή τους βαρύνουσα σημασία μπορεί να έχει η πιστοποίηση της εισαγωγικής τους επιμόρφωσης⁷.

Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών που υπηρετούν ως στελέχη της εκπαίδευσης ή εκείνων που πρόκειται να διεκδικήσουν θέση στελέχους ενδείκνυται ένα πολυδιάστατο

⁷ Βλ. σχετικά Πρόταση του Π.Ι. για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών.

μοντέλο συνδυασμού εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του έργου τους. Συγκεκριμένα, η αξιολόγηση των εν ενεργεία και των υποψηφίων στελεχών θα μπορούσε να επικεντρωθεί στον βαθμό ανάδειξης των επιστημονικών, παιδαγωγικών, οργανωτικών και γενικότερα ηγετικών τους ικανοτήτων.⁸ Με τον τρόπο αυτό διασφαλίζεται η επιλογή τους με αμιγώς αξιοκρατικά κριτήρια. Ως ενδεικτικοί τρόποι αξιολόγησης εν προκειμένω αναφέρονται η αυτοαξιολόγηση (self-evaluation), η αμφίδρομη αξιολόγηση (top-down και bottom-up) σε σχέση είτε με τη σχολική μονάδα είτε με την περιφέρεια, η αξιολόγηση από συναδέλφους (peer evaluation/assessment), ο ατομικός φάκελος επιτευγμάτων (portfolio), η αξιολόγηση από εξωτερικό αξιολογητή, η αξιολόγηση από δευτεροβάθμιο όργανο σε περιπτώσεις ενστάσεων ή όπου παρουσιάζεται αδυναμία αντικειμενικής αποτίμησης όλων των πτυχών του έργου τους ή σε περίπτωση που η έκθεση αυτοαξιολόγησης τους αποκλίνει από τα δεδομένα που προκύπτουν από τους άλλους τρόπους αξιολόγησης κ.λπ.. Είναι αυτονόητο ότι το προτεινόμενο πλαίσιο αρχών και κανόνων για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα πρέπει να ανταποκρίνεται τόσο στις πραγματικές ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας και του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος όσο και στα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα. Αυτονόητο επίσης είναι ότι οι ιδιαιτερότητες του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος υπαγορεύουν διαφοροποιήσεις ή και εναλλακτικές στρατηγικές, ανάλογα με την εκάστοτε εκπαιδευτική περίσταση. Ένα μοντέλο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες της εκπαιδευτικής κοινότητας και της ελληνικής κοινωνίας και σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να εφαρμοστεί κάποιο σύστημα στη βάση υποθέσεων εργασίας ή συμπερασμάτων που έχουν εξαχθεί από την υλοποίηση ανάλογων πιλοτικών προγραμμάτων σε ξένες χώρες. Για τον λόγο αυτό, προτείνεται η εφαρμογή πιλοτικού προγράμματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου για ικανό χρονικό διάστημα, τριών περίπου ετών. Στο πρόγραμμα αυτό θα εφαρμοστούν όλες οι σύγχρονες τάσεις για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, προκειμένου να προσδιοριστούν με σαφήνεια οι όροι, οι συνθήκες και τα κριτήρια που θα διασφαλίζουν την αξιοπιστία του εγχειρήματος. Στο πρόγραμμα θα μπορούν να συμμετέχουν εθελοντικά σχολικές μονάδες από την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου προϋποθέτει τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής και, ως εκ τούτου, για την εφαρμογή της απαιτείται τόσο η συναίνεση των

⁸ Σημειώνεται ότι το πιλοτικό πρόγραμμα Ηγεσία για τη Μάθηση, το οποίο αποτελεί συνέχεια του Ευρωπαϊκού Πιλοτικού Προγράμματος για την Αξιολόγηση της Ποιότητας της Εκπαίδευσης προβάλλει τον εκπαιδευτικό ως εμψυχωτή της όλης διαδικασίας και ως θετικό πρότυπο μίμησης.

εμπλεκόμενων μερών όσο και η πολιτική βούληση. Η αξιολόγηση δεν μπορεί και δεν πρέπει να χρησιμοποιηθεί για να «ενοχοποιήσει» ή να «ελέγξει» τους εκπαιδευτικούς αλλά για να υποστηρίξει όλες τις παραμέτρους του εκπαιδευτικού συστήματος. Για τον λόγο αυτό, δεν μπορεί παρά να αποτελεί μια βαθύτατα συμμετοχική διαδικασία, στην οποία εμπλέκονται όλοι όσοι μετέχουν στο εκπαιδευτικό έργο. Η αξιολόγηση περιλαμβάνει όλες τις παραμέτρους του εκπαιδευτικού συστήματος και σαφώς δεν πρέπει να περιορίζεται αποκλειστικά στον εκπαιδευτικό ή τον μαθητή. Ως ανατροφοδοτικός υποστηρικτικός μηχανισμός συνυφαίνεται με την ίδια την ποιότητα της εκπαίδευσης και στοχεύει στη διαρκή βελτίωση και αναβάθμισή της. Έτσι, η αξιολόγηση -αποσυνδεδεμένη από τη λογική του στείρου συγκεντρωτικού και γραφειοκρατικού ελέγχου- συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτονομίας του εκπαιδευτικού έργου και στην επίτευξη των στόχων ποιότητας ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία.

- Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης & Ι. Χατζηευστρατίου,(1999) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, τ. Γ', Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α,(2007) «Η Αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα», στο Πασιαρδής Π.-Σαββίδης Ι.-Τσιάκκίρος Α. (επιμ.), *Η Αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών: Από τη Θεωρία στην Πράξη*, Αθήνα: Έλλην.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α, (2008) *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Ανδρέου, Απ. (επιμ) (1992), *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου -Βασική Κατάρτιση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, Αθήνα, Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων - Καθηγητών.
- Βεργίδης, Δ. - Καραλής, Θ., (1999) *Σχεδιασμός οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων*, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Γρόλλιος, Γ. , Λιάμπας, Τ. ,Τζήκας, Χ. (2002). Ορισμένα ζητήματα σχετικά με την ιστορία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Στο Κάτσικας, Χ. – Καββαδίας, Γ. (επιμ), *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί* (σ.113-135). Αθήνα: Σαββάλας.
- Δημητρόπουλος, Ε.,(2002) *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Έκθεση Ιεράρχησης Προτεραιοτήτων, Επιλογής και Διαμόρφωσης Σχεδίων Δράσης Σχ. έτος 2010-11 του 3^{ου} ΓΕΛ Βόλου.
- Ετήσια Έκθεση Αυτοαξιολόγησης του 3^{ου} ΓΕΛ Βόλου, Σχολικό Έτος: 2010-2011.
- Ετήσια Έκθεση Σχολικού Συμβούλου 2011-2012
- Ζμας, Α (2007), *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Θεοφανίδη, Στ. (1998), *Μεθοδολογία της Επιστημονικής Σκέψης και Έρευνας*, Αθήνα: εκδ. Ευγ. Μπένου.
- Ηλιού, Μ. (1993) *Αντιλήψεις και πρακτικές αξιολόγησης*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση, 69, 19-21.
- Κασσωτάκης, Μ,(1981) *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης των μαθητών*, 7^η έκδοση, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ. (1995) Η αξιολόγηση των μαθητών: Ένα χρόνιο πρόβλημα της ελληνικής εκπαίδευσης, στο: *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Αθήνα, Σείριος, 417-444.

- Κάτσικας Χ. & Θεριανός Κ. (2007) *Ιστορία Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2007*, Αθήνα: Σαββάλας.
- Κάτσικας, Χ., Θεριανός, Κ., Τσιριγώτης, Α. & Καββαδίας, Γ. (2007): *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Λιβάνης.
- ΚΕΕ,(2010) *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση- Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα*. Αθήνα
- Κουλαϊδής, Β. (1992) *Αξιολόγηση και αναλυτικά προγράμματα, στο: Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: διήμερο της Ο.Ι.Ε.Λ.Ε*, Αθήνα, Όμιλος Συγγραφέων – Καθηγητών, 71-85.
- Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι.,(1999) «Αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα», στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α. - Κουτούζη, Μ. - Χατζηευστρατίου, Ι., *Κοινωνική και ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαιδευτικής πράξης*, Πάτρα:ΕΑΠ.
- Κυριαζή, Ν. (2003) *Κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 6η έκδοση.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000) *Η Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως κοινωνική, παιδαγωγική και επαγγελματική αναγκαιότητα: Αιτιολογημένη πρόταση από μια θεωρητική και πρακτική σκοπιά, Επιστημονική Επετηρίδα, Π.Τ.Δ.Ε., Τ. 13, Ιωάννινα, σελ. 75 – 87.*
- Κωνσταντίνου, Χ. (2002) *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων (ηλεκτρονικό περιοδικό, www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teychos7), 7, 37-51.*
- Λάμνιαν, Κ. (1997) *Η αξιολόγηση του μαθητή: ανάδειξη διαφοροποιημένων σημασιοδοτήσεων της έννοιας, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 26, 7-46.*
- Λάμνιαν, Κ. (2004) «Κοινωνιολογία Της Εκπαίδευσης: Συγκρότηση, Εξέλιξη, Προοπτικές», *το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τ. 39, σελ. 103-139.
- McBeath, J. (2001) *Το σχολείο που μαθαίνει, στο: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 157-166.
- McBeath, J. (2002) *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- McBeath, J., Schratz, M., κ. ά. (2005) *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο. Πώς Άλλαξαν Όλα*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Ματθαίου, Δ. (1997) *Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης. Θεωρήσεις και Ζητήματα*, Αθήνα. Ε.Σ.ΠΑΙ.Δ.Ε.Π.Ε.

- Ματθαίου, Δ. (2000) *Οδηγός Αποτίμησης και Σχεδιασμού του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Αξιολόγησης (τρεις τόμοι).
- Ματθαίου, Δ. (2002) *Η Εκπαίδευση Απέναντι στις Προκλήσεις του 21^{ου} Αιώνα. Νέες ορίζουσες και προοπτικές*, Αθήνα: Α. Α. Λιβάνη.
- Μπαμπινιώτη, Γ. (1998) *Λεξικό τής Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπουζάκης, Σ. (1991) *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821 – 1985)*, Αθήνα, Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ. (2005) *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, β' Τόμος, Δ' Έκδοση, Αθήνα, Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ. (επιμ.) (2006α) *Συγκριτική Παιδαγωγική II. Θεωρητικές προσεγγίσεις και ζένα εκπαιδευτικά συστήματα*, Αθήνα, Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ. (επιμ.) (2006β) *Συγκριτική Παιδαγωγική III, Θεωρητικά μεθοδολογικά προβλήματα και σύγχρονες τάσεις στη διεθνή εκπαίδευση*, Σειρά: Συγκριτική Παιδαγωγική, Αθήνα, Gutenberg.
- Ο.Λ.Μ.Ε. (1992) *Εκπαιδευτικό έργο: Προβληματισμός, σχεδιασμός, υλοποίηση, αξιολόγηση*, Αθήνα, Ο.Λ.Μ.Ε.
- Ο.Λ.Μ.Ε, Α! *Εκπαιδευτικό συνέδριο 13-16 Μαΐου, 1981*
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000^α) *Εισαγωγή στην αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου .Βασικές έννοιες και παραδοχές*, τεύχος Α', Αθήνα
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000^β) *Δείκτες ποιότητας εκπαιδευτικού έργου*, τεύχος Β', Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000^γ) *Διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης και σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*, τεύχος Γ', Αθήνα
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009) *Διατμηματική επιτροπή για τη μορφωτική αυτοτέλεια του Λυκείου και τον διάλογο για την Παιδεία*,
<http://sites.google.com/site/diktyoepikinenimerosis/home/protase-p-i-gia-axiologese-epimorphose> [Αθήνα, 2009]
- Παλαιοκρασάς, Σ., (1997) *Αξιολόγηση της εκπαίδευσης*, Αθήνα, Ίων.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993) *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*, Αθήνα: εκδ. ίδιου.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993) *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*, Αθήνα: Έκφραση
- Παπαναούμ, Ζ. (2000). *Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: Θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικές προεκτάσεις. Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*, 11-21. Θεσσαλονίκη.
- Πασιαρδής, Π. (1996) *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Γρηγόρης
- Πασιαρδής, Π. (2004) *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη*

σύγχρονη εποχή, Αθήνα, Γρηγόρης.

Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (1993) *Το αποτελεσματικό σχολείο και ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός*, Θεσ/νίκη, Art of Text.

Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000) *Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή ουτοπία*., Αθήνα, Τυπωθήτω.

Πασιαρδής Π.-Σαββίδης Ι.-Τσιάκκικος Α. (επιμ.), (2007) *Η Αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών: Από τη Θεωρία στην Πράξη*, Αθήνα: Έλλην.

Πετρίδου, Ε. (2003) «Ο Προγραμματισμός της δράσης της εκπαιδευτικής μονάδας ως βασικό στοιχείο της Διοίκησης της Ποιότητας στην εκπαίδευση» στον τόμο: *"Η Διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας: Τάσεις και Πρακτικές"*, Επιμέλεια: Ζωή Παπαναούμ, Παρασκευή Χατζηπαναγιώτου. Εκδόσεις Κυριακίδη, σελ. 87-100.

Πράξη 1^η της 10/11/2010 του συλλόγου καθηγητών του 3^{ου} ΓΕΛ Βόλου.

Πράξη 21^η της 13-5-2010 του συλλόγου καθηγητών του Γυμνασίου Τσαγκαράδας.

Σαϊτης, Χ. (2000) *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία και πράξη*, Αθήνα, Ατραπός.

Σολομών, Ι. (1999) *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Τσακίρη, Δ. (2007) «Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση : ποικιλότητα και συνθετότητα νέων αιτημάτων και καταστάσεων στην εκπαιδευτική πράξη - Ερευνητικές διαπιστώσεις και προοπτικές» 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Αθήνα, 4-6/05/2007, σελ. 372-379 (Πλήρες κείμενο).

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Alkin, M.C.,(1969) *Evaluation theory development, Evaluation Comment*, 2:2-7, 1969
- Barth, R. S. (1990). *Improving schools from within: Teachers, parents, and principals can make the difference*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Broadfoot, P.M. (1996). *Education, Assessment and society, a sociological appraisal*, Buckingham:Open University Press.
- Clarke, A. & Dawson, R. 1999. *Handbook of Evaluation Research, An Introduction to Principles, Methods and Practice*, SAGE Publications.
- Cronbach, L.J., (1963) *Course Improvement Through Evaluation*, *Teachers college Record*, 64: 672-683.
- Cronbach, L. J. (1982). *Designing evaluations of educational and social programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- EURYDICE (2002/2003) *Database on Education Systems in Europe, The Education System in Greece/Hellas.*, European Commission, www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.html
- EURYDICE (2001/2002a) *Approaches to the Evaluation of Schools which provide Compulsory Education*, Hellas, www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.html.
- Hannan, M. & Freeman, J. (1984). *Structural inertia and organizational change. American Sociological Review*, 28: 149-164
- Harris, B. (1986). *Developmental teacher evaluation*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Helsby, G. (1999). *Changing teacher's work*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.
- Hopkins, D. (1989). *Evaluation for School Development*. Milton Keynes: Open University Press.
- Karsten, S. (1994). *Επαγγελματοποίηση της διοίκησης της εκπαίδευσης. Μια ευρωπαϊκή σύγκριση*. Στο Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη, *Ο Έλληνας εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή του διάσταση* (σ. 199-209). Αθήνα.

- Karstanje, P. (1999) "Decentralisation and Deregulation in Europe: Towards a Conceptual Framework". In Bush, T., Bell, L., Bolam, R., Glatter, R. and Ribbins, P. (1999) (eds) *Educational Management: Redefining Theory, Policy and Practice*, London: Paul Chapman
- Kogan, M. (1996). Monitoring, control and governance of school system. In OECD, *Evaluating and reforming education systems* (pp. 25-45). Paris: Organization for Economic Co-operation and Development.
- Moorhead, G & Griffin, R. (1989) *Organizational behaviour*, Boston: Houghton Mifflin Co.
- Murphy, R. & Torrance, H. (1987) (eds.) *Evaluating education: issues and methods* Milton Keynes: Open University Press
- Norris, N., (1990). *Understanding Educational Evaluation*, London: Kogan Page.
- Noye. D., Pivateau. J.,(2002) *Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή*, Αθήνα:Μεταίχμιο (2η έκδ.).
- OFSTED (2003). *Leadership and management : managing the school workforce*. London : Office for Standards in Education
- Rogers. A., (1998) *Η εκπαίδευση ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. Newbury Park CA: Sage.
- Simons, H. (1987). *Getting to know schools in democracy:The politics and process of the evaluation*. London: FalmerPress.
- Smith, I., (2005). Continuing professional development and workplace learning 11
- Managing the "people" side of organisational change. *Library Management* Vol. 26 No. 3, pp. 152-155.
- Stiggins, R. J. (2000). The principal's assessment responsibilities. In W. C. Wraga, & P. S. Hlebowitsh (Eds), *Research review for school leaders*, 3 (pp. 201-236).
- Thorndike, RL. & Hagen E., (1961) *Measurement and evaluation is psychology and education*, New York, wiley.
- Tolbert, E.L.,(1978) *An introduction to Guidance*, Boston: Little & Brown,
- Tyler, RW.(1950), *Basic principles of curriculum & instruction*. University Press Chicago, 1950.
- Wiseman, A. (1997). 'Trick or Treat?' Responses to innovations in INSET in Bulgaria. In D. Hayes (Ed.), *In-service teachers development: international perspectives* (pp. 8-19). London: Prentice Hall.

- Worthen. R., Sanders, J. R., & Fitzpatrick, J. L. (1997). *Program Evaluation. Alternative approaches and practical guidelines*. New York: Longman Publishers.
- Worthen, B. F. & Sanders, J. F., (1973) *Educational evaluation: Theory and Practice* A. Jones, Worthington, Ohio,
- Zembylas, M. & Barker, H. (2007). *Teachers' spaces for coping with change in the context of a reform effort*. *Journal of Educational Change*, 8, 235-256.

Νομοθεσία

Διάταγμα 1372/5-10-1830

Διάταγμα 1373/5-10-1830

Νόμος ΒΤΜΘ' της 13ης Σεπτεμβρίου 1895 *Περί της στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαίδευσης*, Φ.Ε.Κ. 37 – 5.10.1895.

Νόμος 1304/1982 *Για την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη γενική και τη μέση τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*, ΦΕΚ 144 - 07.12.1982.

Νόμος 1566/1985 *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*, ΦΕΚ 167Α' /30-9-1985.

Νόμος 2327/1995 *Εθνικό συμβούλιο παιδείας ρύθμιση θεμάτων έρευνας παιδείας και μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών*, ΦΕΚ 156 - 31.07.1995.

Νόμος 2525/97 *Ενιαίο λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις*, ΦΕΚ 188 - 23.09.1997.

Νόμος 2986/2002 *Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*, ΦΕΚ 24 - 13.02.2002 στις 19.02.2002.

Νόμος 3027/2002 *Ρύθμιση θεμάτων οργανισμού σχολικών κτιρίων, ανώτατης εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*, ΦΕΚ Α'152/28-6-2002

Νόμος 3848/2010 *Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις*, ΦΕΚ 71 - 19.05.2010 στις 19.05.2010, Επανακυκλοφόρησε στις 20.05.2010.

Νόμος 4024/2011 *Συνταξιοδοτικές ρυθμίσεις, ενιαίο μισθολόγιο – βαθμολόγιο, εργασιακή εφεδρεία και άλλες διατάξεις εφαρμογής του μεσοπρόθεσμου πλαισίου δημοσιονομικής στρατηγικής 2012–2015*, ΦΕΚ 226Α' -27-10-2011.

Νόμος 4072/2012 *Βελτίωση επιχειρηματικού περιβάλλοντος – Νέα εταιρική μορφή Σήματα – Μεσίτες Ακινήτων – Ρύθμιση θεμάτων ναυτιλίας, λιμένων και αλιείας και άλλες διατάξεις*, ΦΕΚ 86Α' -11-4-2012.

Σχέδιο Νόμου «*Οργάνωση και Λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις*» .

- Π.Δ. 214/84 *Καθήκοντα και αρμοδιότητες σχολικών συμβούλων*, ΦΕΚ 77Α'/7-12-1984
- Π.Δ. 390/90 *Οργάνωση και λειτουργία των δημοτικών σχολείων*, ΦΕΚ 154 - 21.11.1990.
- Π.Δ. 462/91 *Αξιολόγηση και ενισχυτική διδασκαλία μαθητών δημοτικού σχολείου*, ΦΕΚ 171 - 11.11.1991.
- Π.Δ. 250/92 *Ρύθμιση θεμάτων υποχρεωτικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και θεμάτων λειτουργίας των περιφερειακών επιμορφωτικών κέντρων*, ΦΕΚ 138 - 10.08.1992.
- Π.Δ. 320/93 *Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, ΦΕΚ 138 - 25.08.1993.
- Π.Δ. 409/94 *Αξιολόγηση μαθητών του γυμνασίου*, ΦΕΚ 226 - 22.12.1994.
- Π.Δ. 140/98 *Όροι και διαδικασία της μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υπηρεσιακής εξέλιξης αυτών παρεχόμενες εγγυήσεις στους αξιολογούμενους και διαδικασία οριστικοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης*, ΦΕΚ 107 - 20.05.1998.
- Σχέδιο Π.Δ. «*Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολείων και υπηρεσιακή κρίση του εκπαιδευτικού προσωπικού της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*» 1987
- Σχέδιο Π.Δ. 140/1988.
- Υ.Α. Δ2/1938/1998 *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*, ΦΕΚ 189Β'/27-2-1998
- Υ.Α. Φ/353/1/324/105657/08-10-2002 «*Καθορισμός ... των διδασκόντων*», ΦΕΚ 1340Β'/2002.
- Υ.Α. 30972/Γ1 *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης*. ΦΕΚ 614Β'15-3-2013.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

A. ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΔΙΑΡΘΡΩΣΗ ΤΩΝ ΘΕΜΑΤΙΚΩΝ ΠΕΔΙΩΝ ΤΗΣ ΑΕΕ

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε αναλυτικά όλους τους τομείς, δείκτες και κριτήρια αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ανά πεδίο, όπως αυτοί αναφέρονται στο έργο του ΚΕΕ: « Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση-Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα» σελ. 14-18.

1ο Πεδίο: Μέσα – Πόροι - Ανθρώπινο Δυναμικό

Τομείς	Δείκτες	Ενδεικτικά Κριτήρια
Υλικοτεχνική υποδομή	Χώροι του σχολείου	<ul style="list-style-type: none">▪ Επάρκεια και καταλληλότητα σχολικών χώρων (αύλειου χώρου, αιθουσών διδασκαλίας, χώρων διοίκησης, κ.ά.)▪ Επάρκεια και καταλληλότητα του εξοπλισμού και των μέσων του σχολείου (επίπλωση, εκπαιδευτικά υλικά, διδακτικά-εποπτικά μέσα κ.ά.)
	Εξοπλισμός- Διαθέσιμα μέσα του σχολείου	
Οικονομικοί πόροι	Οικονομικοί πόροι του σχολείου	<ul style="list-style-type: none">▪ Επάρκεια των οικονομικών πόρων για την κάλυψη των αναγκών του σχολείου.
Ανθρώπινο δυναμικό	Διδακτικό προσωπικό του σχολείου	<ul style="list-style-type: none">▪ Επάρκεια του διδακτικού προσωπικού (αριθμός, σύνθεση, επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, εμπειρία) για την αποτελεσματική υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο

2ο Πεδίο: Οργάνωση και Διοίκηση του Σχολείου

Τομείς	Δείκτες	Ενδεικτικά Κριτήρια
Οργάνωση του σχολείου	Διαμόρφωση και εφαρμογή του σχολικού προγράμματος	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Διαμόρφωση και εφαρμογή ενός λειτουργικού ωρολογίου προγράμματος που επιτρέπει την ανάπτυξη του Προγράμματος Σπουδών ▪ Υποστήριξη και συντονισμός της συνεργασίας των εκπαιδευτικών ▪ Υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση του Προγράμματος Σπουδών ▪ Εφαρμογή παρεμβατικών πρακτικών ▪ Προγραμματισμός εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για εμπλουτισμό του Προγράμματος Σπουδών
Διοίκηση του σχολείου	Συντονισμός σχολικής ζωής	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Διαμόρφωση και εφαρμογή εσωτερικού κανονισμού για τη λειτουργία του σχολείου ▪ Αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού ▪ Χάραξη σαφούς προσανατολισμού για την εργασία του σχολείου, με βάση σύνολο αρχών και αξιών κοινά αποδεκτών από τα μέλη της σχολικής κοινότητας ▪ Προγραμματισμός, υλοποίηση και αξιολόγηση δράσεων για βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου ▪ Διαμόρφωση συμμετοχικού, συλλογικού, συνεργατικού πλαισίου εργασίας όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας.
Αξιοποίηση μέσων-πόρων του σχολείου	Διαχείριση και αξιοποίηση των μέσων και των πόρων	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ορθολογική διαχείριση των οικονομικών πόρων για την κάλυψη των αναγκών του σχολείου (κατανομή πραγματοποιηθεισών δαπανών ανά κατηγορία δαπάνης) ▪ Αξιοποίηση των διαθέσιμων χώρων και του εξοπλισμού για την αποτελεσματική ανάπτυξη του Προγράμματος Σπουδών ▪ Συνεργασία του σχολείου με τη Σχολική Επιτροπή

3ο Πεδίο: Κλίμα & Σχέσεις στο Σχολείο

Τομείς	Δείκτες	Ενδεικτικά Κριτήρια
Κλίμα και σχέσεις στο σχολείο	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ποιότητα επικοινωνίας, δημιουργική συνεργασία και συλλογική δράση ▪ Τακτικές συναντήσεις και συνεργασία εκπαιδευτικών ▪ Συνεργασία εκπαιδευτικών με έμφαση σε παιδαγωγικά/διδασκτικά θέματα
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών – μαθητών και ▪ Σχέσεις μεταξύ των μαθητών 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ανάπτυξη πρωτοβουλιών για δημιουργική συνεργασία εκπαιδευτικών –μαθητών (π.χ. οργάνωση εκδηλώσεων, διευθέτηση προβλημάτων της μαθητικής κοινότητας) ▪ Σύμφωνη με τους σχολικούς κανόνες συμπεριφορά των μαθητών ▪ Συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση των ρυθμιστικών πρακτικών που διέπουν τη σχολική ζωή ▪ Δημιουργική συνεργασία και συλλογική δράση των μαθητών (π.χ. ύπαρξη ομίλων και ομάδων δραστηριοτήτων μαθητών για θέματα της σχολικής ζωής)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Σχέσεις μεταξύ σχολείου – γονέων 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Αποτελεσματικοί μηχανισμοί τακτικής και αμφίδρομης επικοινωνίας. ▪ Ποιότητα πληροφοριών που ανταλλάσσονται με τους γονείς ▪ Ανάπτυξη πρωτοβουλιών για δημιουργική συνεργασία με το Σύλλογο Γονέων
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Σχέσεις μεταξύ σχολείου – φορέων 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Επικοινωνιακή επικοινωνία και συνεργασία με εκπαιδευτικές αρχές και φορείς, την τοπική και ευρύτερη κοινωνία (συχνότητα, περιεχόμενο και ποιότητα της επικοινωνίας)

4ο Πεδίο: Εκπαιδευτικές Διαδικασίες

Τομείς	Δείκτες	Ενδεικτικά Κριτήρια
Εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ανάπτυξη στόχων του Προγράμματος Σπουδών 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Περιεχόμενο της ύλης των μαθημάτων που διδάχθηκε και στόχοι του Προγράμματος Σπουδών που υλοποιήθηκαν ανά γνωστικό αντικείμενο
Ποιότητα της διδασκαλίας	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Σχεδιασμός και δόμηση της διδασκαλίας ▪ Εφαρμογή ποικίλων διδακτικών μεθόδων ▪ Αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου και των μέσων διδασκαλίας ▪ Σωστή διαχείριση και αξιοποίηση εργασιών
Οργάνωση της τάξης	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Χρήση ποικίλων στρατηγικών οργάνωσης της τάξης ▪ Παιδαγωγική σχέση δασκάλου-μαθητή ▪ Έμφαση στη θετική ενίσχυση ▪ Χρήση ποικίλων μεθόδων αξιολόγησης ▪ Συστηματική καταγραφή της προόδου των μαθητών ▪ Τακτική ενημέρωση των μαθητών για την ποιότητα της εργασίας τους ▪ Αξιοποίηση των πληροφοριών που προκύπτουν από την αξιολόγηση για ανατροφοδότηση της διδασκαλίας
Εκπαιδευτικές δραστηριότητες	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ανάπτυξη και εφαρμογή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και παρεμβάσεων 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Υιοθέτηση καινοτομιών (ανάληψη καινοτόμων πρωτοβουλιών, υποστήριξη καινοτομικών αλλαγών) ▪ Ανάπτυξη πρωτοβουλιών για οργάνωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων εντός και εκτός σχολείου
Επιμόρφωση των	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Υποστήριξη της επιστημονικής - 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ανάπτυξη διαδικασιών στήριξης των εκπαιδευτικών στις

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	παιδαγωγικής κατάρτισης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών	επιστημονικές και παιδαγωγικές τους ανάγκες
----------------------	---	---

5ο Πεδίο: Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα

Τομείς	Δείκτες	Ενδεικτικά Κριτήρια
Φοίτηση και διαρροή των μαθητών	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Παρακολούθηση της φοίτησης και της σχολικής διαρροής 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Εφαρμογή συγκεκριμένων διαδικασιών για τη συστηματική παρακολούθηση της φοίτησης των μαθητών. ▪ Ύπαρξη διαμορφωμένων πρακτικών (μέτρα, παρεμβάσεις) στο σχολείο για την αντιμετώπιση πιθανών προβλημάτων φοίτησης και διαρροής
Εκπαιδευτικά επιτεύγματα των μαθητών	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Επίδοση και πρόοδος των μαθητών 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα των μαθητών ανταποκρίνονται στους στόχους και τα περιεχόμενα του Προγράμματος Σπουδών ▪ Όλοι οι μαθητές –χαμηλής, μέσης, υψηλής επίδοσης– παρουσιάζουν πρόοδο σε σχέση με προηγούμενα επιτεύγματά τους ▪ Η διαφορά στις επιδόσεις μεταξύ των λιγότερο και των περισσότερο ικανών μαθητών μειώνεται κατά τη διάρκεια της χρονιάς
Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ενισχυτικές, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Παροχή ευκαιριών για ατομική, κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών – για διαμόρφωση υπεύθυνων, ενεργών και δημοκρατικών πολιτών. ▪ Λειτουργία ειδικών προγραμμάτων για ορισμένες κατηγορίες μαθητών (ενισχυτική διδασκαλία, τάξεις υποδοχής)

Β. ΕΚΘΕΣΗ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ Γ' ΓΕΛ ΒΟΛΟΥ

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΚΕΝΤΡΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου

Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης
στη Σχολική Μονάδα

Σχέδιο
Ετήσιας Έκθεσης Αυτοαξιολόγησης



ΚΕΝΤΡΟ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ
ΕΡΕΥΝΑΣ



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Εισαγωγή

Η Ετήσια Έκθεση Αυτοαξιολόγησης (ΕΕΑ) συντάσσεται από τον Διευθυντή και τα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων στο τέλος της σχολικής χρονιάς. **Συνοψίζει και αναδεικνύει** τα σημαντικότερα στοιχεία της αυτοαξιολόγησης στο σχολείο κατά τη διάρκεια του έτους.

Η ετήσια έκθεση υπηρετεί κυρίως την ανάγκη της σχολικής μονάδας να έχει ένα μέσο εποπτείας και διαχείρισης (ανατροφοδότησης) του έργου της Αυτοαξιολόγησης που διεξάγεται από τα μέλη της κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Αποτελεί δηλαδή μέρος των διαδικασιών του αξιολογικού έργου, συντάσσεται για τις ανάγκες του σχολείου και δεν συνιστά μια γραφειοκρατική διεκπεραίωση προς την εποπτεύουσα αρχή.

Το υπόδειγμα της Ετήσιας Έκθεσης Αυτοαξιολόγησης που ακολουθεί περιλαμβάνει:

A. Στοιχεία των διαδικασιών αυτοαξιολόγησης που ανέπτυξε το σχολείο κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους,

B. Τα κύρια αποτελέσματα που έχουν προκύψει από την υλοποίηση των επιμέρους σταδίων της αυτοαξιολόγησης (τη Γενική Εκτίμηση της Εικόνας του Σχολείου, τη Συστηματική Διερεύνηση Επιλεγμένων Τομέων του Εκπαιδευτικού Έργου, την Ιεράρχηση Προτεραιοτήτων και την Επιλογή Δράσεων για βελτίωση).

Στο **Παράρτημα** της Ετήσιας Έκθεσης Αυτοαξιολόγησης επισυνάπτονται οι εκθέσεις του 1^{ου} και 2^{ου} τετραμήνου που έχουν ήδη συνταχθεί από τις σχολικές μονάδες (αναλυτική παρουσίαση διαδικασιών και αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησης). Ειδικότερα, και σε αντιστοιχία με τα στάδια της ΑΕΕ που η σχολική μονάδα υλοποίησε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, στο Παράρτημα περιλαμβάνονται ως χωριστές ενότητες:

- Η «Έκθεση Γενικής Εκτίμησης της Εικόνας του Σχολείου»
- Η «Έκθεση Συστηματικής Διερεύνησης Επιλεγμένων Τομέων του Εκπαιδευτικού Έργου»
- Η «Ιεράρχηση Προτεραιοτήτων, Επιλογή και Διαμόρφωση Σχεδίων Δράσης»

Ετήσια Έκθεση Αυτοαξιολόγησης του Σχολείου

Σχολικό Έτος: 2010-2011

A. Διαδικασίες Υλοποίησης

B. Κύρια Αποτελέσματα

A. Διαδικασίες Υλοποίησης

1. Ανάπτυξη Διαδικασιών ΑΕΕ

Καταγράφονται στοιχεία για τις διαδικασίες τις οποίες ανέπτυξε το σχολείο κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους στο πλαίσιο της ΑΕΕ.

1.1. Γενική Εκτίμηση της Εικόνας του Σχολείου

Χρονικό διάστημα υλοποίησης (από /έως): από 10-11-2010 έως 27-11-2011.....

Χρόνος που αφιερώθηκε στη διαδικασία (αριθμός συναντήσεων/ ώρες κατά προσέγγιση): Έγιναν 4 συναντήσεις συνολικά που κατά μέσο όρο διαρκούσαν δύο ώρες.....

Συμμετοχή στη διαδικασία:

εκπαιδευτικών X μαθητών γονέων Σχολικού Συμβούλου X άλλου
(.Διευθυντή.....) X

Η διαδικασία πραγματοποιήθηκε με εργασία των συμμετεχόντων σε:

ολομέλεια X ομάδες X ή /και

Το αποτέλεσμα της διαδικασίας υπήρξε προϊόν σύνθεσης των θέσεων όλων των συμμετεχόντων:

καθόλου πλήρως X μερικώς

Σχόλια/ Επισημάνσεις:.....

1.2. Συστηματική Διερεύνηση Επιλεγμένων Τομέων του Εκπαιδευτικού Έργου

Χρονικό διάστημα υλοποίησης (από /έως): ...από 27-11-2010 έως 16-2-2011.....

Χρόνος που αφιερώθηκε στη διαδικασία (αριθμός συναντήσεων/ ώρες κατά προσέγγιση): ...Έγιναν 5 συνεδριάσεις συνολικά που κατά μέσο όρο διαρκούσαν δύο ώρες.....

Η επιλογή του δείκτη/ των δεικτών που διερευνήθηκαν συστηματικά προέκυψε ως αναγκαιότητα από τα αποτελέσματα της Γενικής Εκτίμησης:

Δείκτης: 1. Κλίμα και σχέσεις στο σχολείο, 2. Εκπαιδευτικές δραστηριότητες, 3.

Επιμόρφωση εκπαιδευτικών ναι X

όχι

Εάν όχι, ποιο ήταν το βασικό κριτήριο επιλογής του/ τους (π.χ. το ιδιαίτερο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών κ.λπ.):

Συμμετοχή στη διαδικασία:

εκπαιδευτικών X μαθητών X γονέων X Σχολικού Συμβούλου άλλου
(..Διευθυντή.....) X

Η διαδικασία πραγματοποιήθηκε με εργασία των συμμετεχόντων σε:

ομάδες X ή /και

ολομέλεια X

Αξιοποίηση σχετικής βιβλιογραφίας:

ναι X

όχι

Πηγές άντλησης δεδομένων (π.χ. μαθητές, γονείς, πρακτικά συνεδριάσεων, μαθητολόγια, ημερολόγιο Διευθυντή, καταχωρήσεις του σχολείου σε βάσεις δεδομένων κ.λπ.):

πρακτικά συνεδριάσεων συλλόγου, μαθητολόγια, ημερολόγιο διευθυντή, καταχωρήσεις του σχολείου σε βάσεις δεδομένων.δεδομένων.....

Μέθοδοι/ ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν (π.χ. έρευνα αρχείου/ φόρμα καταγραφής, ερωτηματολόγιο γονέων, συνέντευξη μαθητών/ σχέδιο συνέντευξης, παρατήρηση διδασκαλίας/ σχέδιο παρατήρησης κ.λπ.):

έρευνα αρχείου/ φόρμα καταγραφής, ερωτηματολόγιο γονέων, συνέντευξη μαθητών/ σχέδιο συνέντευξης

Σχόλια/ Επισημάνσεις (θετικά σημεία, δυσκολίες κ.λπ.):

Η δυσκολία παρουσιάστηκε στη συνεργασία με τους

γονείς.....

1.3.1. Ιεράρχηση Προτεραιοτήτων / Επιλογή Σχεδίων Δράσης

Συμμετοχή στη διαδικασία ιεράρχησης των προτεραιοτήτων και επιλογής των Σχεδίων Δράσης:

εκπαιδευτικών X μαθητών X γονέων X Σχολικού Συμβούλου άλλου
(..Διευθυντή.....) X

Η επιλογή των Σχεδίων Δράσης προέκυψε ως αναγκαιότητα από τα αποτελέσματα της Συστηματικής Διερεύνησης:

Σχέδια Δράσης: 1. Σχέσεις του σχολείου με τους γονείς, 2. Ενίσχυση και αποτελεσματικότερη οργάνωση της Λέσχης Ανάγνωσης του σχολείου, 3.

Δημιουργία βιβλιοθήκης-αναγνωστηρίου στο χώρο του σχολείου..... ναι X όχι

Εάν όχι, ποιο ήταν το βασικό κριτήριο επιλογής τους (π.χ. εξωτερική προτεραιότητα, το ιδιαίτερο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών, ο χρόνος και η προσπάθεια που απαιτείται για την υλοποίησή τους κ.λπ.):

.....
.....

Σχόλια/ Επισημάνσεις:.....
.....

1.3.2. Διαμόρφωση Σχεδίων Δράσης

Χρονικό διάστημα στο οποίο διαμορφώθηκε το Σχέδιο (από /έως): από 1-3-2011 έως 1-4-2011.....

Χρόνος που αφιερώθηκε στη διαδικασία (αριθμός συναντήσεων/ ώρες κατά προσέγγιση): Έγιναν 5 συνεδριάσεις που διαρκούσαν κατά μέσο όρο δύο ώρες.....

Συμμετοχή στη διαδικασία διαμόρφωσης του Σχεδίου Δράσης:

εκπαιδευτικών X μαθητών X γονέων X Σχολικού Συμβούλου φορέων (άλλου (Διευθυντή.....)) X

Η διαδικασία πραγματοποιήθηκε με εργασία των συμμετεχόντων σε:

ολομέλεια X ομάδες X ή /και

Το αποτέλεσμα της διαδικασίας υπήρξε προϊόν σύνθεσης των θέσεων όλων των συμμετεχόντων:

πλήρως μερικώς καθόλου

Δυσκολίες και προβλήματα που παρουσιάστηκαν κατά τη διαμόρφωση του Σχεδίου.....

.....

Σχόλια/ Επισημάνσεις:.....

.....

1.4. Αξιοποίηση του Υλικού της ΑΕΕ

Σημειώνεται ο βαθμός στον οποίο το υλικό της ΑΕΕ αξιοποιήθηκε κατά την ανάπτυξη των επιμέρους σταδίων της διαδικασίας:

καθόλου λίγο αρκετά πολύ

Καταγράφεται η άποψη των συμμετεχόντων ως προς τη λειτουργικότητα του υλικού της ΑΕΕ:

καθόλου λίγο αρκετά

πολύ

Σχόλια/ Επισημάνσεις (θετικά σημεία, ελλείψεις κ.λπ.):

Αξιοποιήθηκαν τα ερωτηματολόγια αλλά το υπόλοιπο υλικό είναι τυποποιημένο και χαρακτηρίζεται από άσκοπες επαναλήψεις.....

.....

2. Επικοινωνία/ συνεργασίες

Καταγράφονται στοιχεία που αφορούν την επικοινωνία/ συνεργασία που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του έργου, σε ενδοσχολικό επίπεδο, με τον Σχολικό Σύμβουλο και την Ομάδα Έργου.

2.1. Επικοινωνία/ συνεργασία σε ενδοσχολικό επίπεδο

Σημειώνεται ο βαθμός στον οποίο ικανοποίησε τους συμμετέχοντες η συνεργασία / επικοινωνία και ο προβληματισμός που αναπτύχθηκε μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων):

καθόλου λίγο αρκετά

πολύ

Σχόλια/ Επισημάνσεις: Η δυσκολία παρουσιάστηκε στη συνεργασία με τους γονείς.....

.....

2.2. Επικοινωνία/ συνεργασία της σχολικής μονάδας με το Σχολικό Σύμβουλο

Η επικοινωνία/ συνεργασία της σχολικής μονάδας με τους Σχολικούς Συμβούλους - με όλες τις μορφές που αυτή αναπτύχθηκε (ενδοσχολική συνεργασία, κοινές επιμορφωτικές συναντήσεις κ.λπ.) - υποστήριξε την ανάπτυξη των διαδικασιών της ΑΕΕ:

καθόλου λίγο αρκετά

πολύ

Σχόλια/ Επισημάνσεις: Η επικοινωνία με τον σχολικό σύμβουλο κρίνεται ελλειμματική διότι δεν υπήρχε έγκαιρη ενημέρωση και συνεχής παρακολούθηση της πορείας του έργου της ΑΕΕ.

Εξαιτίας αυτού υπήρχε μεγάλη πίεση ως τα χρονικά περιθώρια και κακός συντονισμός στην απαίτηση

Των αποτελεσμάτων του κάθε τετραμήνου.

.....

2.3. Επικοινωνία/ συνεργασία της σχολικής μονάδας με την Ομάδα Έργου

Η επικοινωνία/ συνεργασία της σχολικής μονάδας με την Ομάδα Έργου - με όλες τις μορφές που αυτή αναπτύχθηκε (κοινές επιμορφωτικές συναντήσεις, εξ αποστάσεως υποστήριξη, ενδοσχολικές συναντήσεις κ.λπ.)- υποστήριξε την ανάπτυξη των διαδικασιών της ΑΕΕ:

καθόλου λίγο αρκετά

πολύ

Σχόλια/ Επισημάνσεις: Ορισμένοι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας κράτησαν επιφυλακτική

και μερικές φορές αρνητική στάση απέναντι στην Ομάδα Έργου.....

.....

3. Εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τη διαδικασία ανάπτυξης της ΑΕΕ στο

σχολείο

Καταγράφονται οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τη διαδικασία: τα οφέλη τα οποία κατά την άποψή τους προέκυψαν για το σχολείο από την εφαρμογή των επιμέρους σταδίων της ΑΕΕ, τα στοιχεία τα οποία συνέβαλαν στην αποτελεσματικότητα της διαδικασίας, καθώς και οι δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετώπισαν.

α) Θετικά σημεία/ διαδικασίες που ικανοποίησαν περισσότερο:

1. Ανάπτυξη γόνιμου διαλόγου και προβληματισμού γύρω από θέματα της σχολικής ζωής.
2. Προγραμματισμός δράσεων που βελτιώνουν τη σχολική ζωή χωρίς ιδιαίτερο οικονομικό κόστος.
3. Βελτίωση της επικοινωνίας και γενικότερα των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου.

β) Προβλήματα/ διαδικασίες που δημιούργησαν δυσκολίες:

1. Εύρεση χρόνου για την πραγματοποίηση των συναντήσεων των ομάδων
2. Ελλιπής ενημέρωση για τις διαδικασίες και το χρόνο αποστολής των συμπερασμάτων και αποτελεσμάτων.

B. Κύρια Αποτελέσματα

1. Κύρια Αποτελέσματα της Γενικής Εκτίμησης της Εικόνας του Σχολείου

Καταγράφονται: α. τα σημεία υπεροχής του σχολείου - οι δείκτες του εκπαιδευτικού έργου που συγκέντρωσαν την υψηλότερη βαθμολογία,

β. οι αδυναμίες του σχολείου - οι δείκτες του εκπαιδευτικού έργου με τα περισσότερα προβλήματα,

γ. οι περιοχές/δείκτες του εκπαιδευτικού έργου οι οποίοι επιλέχθηκαν από τη σχολική μονάδα για συστηματικότερη διερεύνηση και μελέτη (βλ. Έκθεση Γενικής Εκτίμησης της Εικόνας του Σχολείου, ενότητα Γ: 'Κύρια Αποτελέσματα της Αξιολόγησης').

α. Σημεία υπεροχής του σχολείου:

1 Ομοιογένεια του μαθητικού δυναμικού

2 Το εκπαιδευτικό προσωπικό στην πλειοψηφία του είναι μόνιμο

3 Υπάρχει σχετική εμπειρία στην ανάληψη καινοτόμων δράσεων

4 Πολλές επιτυχίες των μαθητών στα ΑΕΙ

β. Αδυναμίες του σχολείου:

1 Υλικοτεχνική υποδομή

2 Απροθυμία των γονέων για συνεργασία

3

4

γ. Δείκτες που επιλέχθηκαν για συστηματική διερεύνηση:

- Σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών
- Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών
- Σχέσεις μεταξύ των μαθητών
- Σχέσεις μεταξύ σχολείου και γονέων
- Σχέσεις μεταξύ σχολείου και φορέων
- Ανάπτυξη και εφαρμογή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και

παρεμβάσεων

- Υποστήριξη της επιστημονικής-παιδαγωγικής κατάρτισης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών

.....
.....

2. Κύρια Αποτελέσματα της Συστηματικής Διερεύνησης Επιλεγμένων Τομέων του Εκπαιδευτικού Έργου

Παρουσιάζονται επιγραμματικά τα σημαντικότερα συμπεράσματα/ αξιολογικές κρίσεις σχετικά με το εκπαιδευτικό έργο ως προς κάθε δείκτη ποιότητας που διερευνήθηκε (βλ. "Έκθεση Συστηματικής Διερεύνησης Επιλεγμένων Τομέων του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας", ενότητα Γ: 'Κύρια Αποτελέσματα της Αξιολόγησης').

Δείκτες που διερευνήθηκαν:...

- Σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών
- Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών
- Σχέσεις μεταξύ των μαθητών
- Σχέσεις μεταξύ σχολείου και γονέων
- Σχέσεις μεταξύ σχολείου και φορέων

.....

Κύρια αποτελέσματα: Τα σημαντικότερα συμπεράσματα ως προς τους δείκτες που διερευνήθηκαν είναι τα εξής:

•Σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών: πραγματοποιούνται οι θεσμοθετημένες συναντήσεις-συνεδριάσεις (περίπου 4 το χρόνο) ,όμως οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται και σε ομάδες εργασίας για θέματα κατανομής μαθημάτων ,παρακολούθησης της ύλης, βαθμολόγησης των μαθητών κατά ειδικότητα. Αρκετοί εκπαιδευτικοί προωθούν εκπαιδευτικές καινοτομίες για τη βελτίωση της σχολική εκπαίδευσης και ανταλλάσσουν εκπαιδευτικό υλικό. Η διεύθυνση ενθαρρύνει πρωτοβουλίες για εκπόνηση προγραμμάτων και πραγματοποίηση εκπαιδευτικών εκδρομών σε ικανοποιητικό επίπεδο. Όμως για τους νέους εκπαιδευτικούς δεν εφαρμόζονται εκπαιδευτικές δράσεις που να βοηθούν ,παρά μόνο αν οι ίδιοι το ζητήσουν .Ο σύλλογος διοργανώνει τακτικά συνεστιάσεις και συναντήσεις και υπάρχει γενικά καλή σχέση σε επίπεδο συναδέλφων.

•Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών -μαθητών: υπάρχει μερική συνεργασία στη

διαχείριση προβλημάτων της σχολικής ζωής. Υλοποιούνται εκπαιδευτικά προγράμματα σε εθνικό και διεθνές επίπεδο. Δεν προωθούνται εκπαιδευτικές καινοτομίες ,οι μαθητές συμμετέχουν μόνο συνήθως σε σχολικές γιορτές ,εκδρομές και σχολικά πρωταθλήματα δεν υπάρχει εξωδίδακτική υποστήριξη μαθητών μέσα στο σχολείο και οι μαθητές οδηγούνται στα φροντιστήρια και όχι συχνά παρουσιάζονται φαινόμενα παραβατικής συμπεριφοράς που απασχολούν το σύλλογο των διδασκόντων.

- Σχέσεις μεταξύ των μαθητών: αναπτύσσονται σχέσεις φιλίας και συνεργασίας τόσο στο πλαίσιο του μαθήματος ,όσο και κατά τα διαλείμματα. Στο μάθημα αναπτύσσονται απόψεις, εκφράζονται συμφωνίες ή και διαφωνίες στο πλαίσιο δημιουργικών συζητήσεων. Δεν εκλείπουν τελείως και τα φαινόμενα κοινωνικού ,κυρίως ,ρατσισμού .Μαθητές δε γίνονται αποδεκτοί είτε λόγω εξωτερικών, σωματικών χαρακτηριστικών , είτε λόγω ιδιοτροπιών του χαρακτήρα ,αλλά αυτά είναι σποραδικά φαινόμενα και δεν χαρακτηρίζουν το γενικότερο πλέγμα των σχέσεων.

- Σχέσεις μεταξύ σχολείου και γονέων: χαρακτηρίζονται ως περιστασιακές και ευκαιριακές. Παρόλο που οι γονείς ενημερώνονται από την αρχή του σχολικού έτους για το πρόγραμμα υποδοχής των γονέων που αφορά τον κάθε καθηγητή , η παρουσία τους στο σχολείο είναι ελλιπής. Ωστόσο ενημερώνονται εγγράφως και τηλεφωνικά για τις απουσίες των μαθητών , την αποχώρηση του μαθητή από το σχολείο σε περίπτωση έκτακτης ανάγκης ή και για την προβληματική συμπεριφορά. Όχι πολύ συχνά παρουσιάζονται στο σχολείο ,όταν πρόκειται για ιδιαίτερα ,προσωπικά θέματα των παιδιών τους .Χαρακτηριστική είναι η απροθυμία τους να πάρουν μέρος στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων.

- Σχέσεις μεταξύ σχολείου και φορέων: διαπιστώνεται έλλειμμα στην επικοινωνία του σχολείου με άλλους εκπαιδευτικούς ή και μη φορείς. Παρόλο που είναι καθημερινή η επαφή με τη Δ/Θμια Δ/νση και συχνή με το ΥΠΕΠΘ ,ωστόσο υπάρχει ελλιπής συνεργασία με τους παραπάνω φορείς σε περιπτώσεις διαχείρισης κρίσεων, π.χ. καταλήψεις του σχολικού κτιρίου. Η επαφή με τους σχολικούς συμβούλους είναι αραιή έως και ανύπαρκτη. Υπάρχει συνεργασία με διάφορα ΚΤΕ στα πλαίσια περιβαλλοντικών προγραμμάτων ,περιστασιακά με διάφορα μουσεία και άλλα ιδρύματα. Δεν υπάρχει συνεργασία με άλλα σχολεία σε θέματα εκπαιδευτικά ή με άλλους φορείς της εκπαίδευσης ,π.χ.

- πανεπιστήμιο. Η συνεργασία με το Δήμο είναι ελλιπής και αφορά κυρίως την επίλυση κτιριακών προβλημάτων.

- Παρόλα αυτά στο σχολείο αναπτύσσονται δραστηριότητες που βοηθούν την καλλιέργεια καλού κλίματος και σχέσεων ανάμεσα τόσο στους εκπαιδευτικούς ,όσο και στους εκπαιδευτικούς και μαθητές και στους μαθητές μεταξύ τους :εκπονούνται περιβαλλοντικά ("Οικοτουρισμός και

Παράδοση”),πολιτιστικά (“Φιλοσοφία και Μαθηματικά”) προγράμματα ,λειτουργούν λέσχες ανάγνωσης ,σκακιού ,οι μαθητές αναλαμβάνουν πρωτοβουλία για τη διοργάνωση ορισμένων σχολικών εορτών ,παίρνουν μέρος σε αθλητικούς αγώνες ή συμμετέχουν σε μαθητικούς διαγωνισμούς. Διοργανώνονται επίσης επισκέψεις και δράσεις σε ΚΕΤΠ ,σε μουσεία (Ακρόπολης).

.....

.....

Δείκτες που διερευνήθηκαν:.....

- Ανάπτυξη και εφαρμογή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και παρεμβάσεων
- Υποστήριξη της επιστημονικής-παιδαγωγικής κατάρτισης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών

Κύρια αποτελέσματα:...

Τα σημαντικότερα **συμπεράσματα** ως προς τους δυο δείκτες που διερευνήθηκαν.

- Μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων λόγω έλλειψης χρόνου των μαθητών, πίεσης χρόνου για την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης , έλλειψης υποδομών του σχολείου για την υποστήριξη των προγραμμάτων αυτών και έλλειψης οικονομικής υποστήριξης.
- Στο σχολείο εφαρμόζονται και υποστηρίζονται οι παρακάτω πρωτοβουλίες και καινοτόμες δράσεις, οι οποίες ενισχύουν τον εκπαιδευτικό, κοινωνικό και πολιτιστικό προβληματισμό των εκπαιδευτικών και μαθητών :
 - Α. Περιβαλλοντικό πρόγραμμα με θέμα « Οικοτουρισμός και Παράδοση» που υλοποιείται από την περιβαλλοντική ομάδα του σχολείου
 - Β. Πολιτιστικό-ερευνητικό πρόγραμμα με θέμα «Μαθηματικά και Φιλοσοφία» που υλοποιείται από την Β΄ Λυκείου και προωθεί τη διαθεματικότητα και τη διεπιστημονικότητα
 - Γ. Λέσχη Ανάγνωσης
 - Δ. Λέσχη Σκακιού
 - Ε. Συμμετοχή των μαθητών σε Αθλητικούς αγώνες

Στ. Διοργάνωση σχολικών εορτών με πρωτοβουλία των μαθητών

- Επιδιώκονται και πραγματοποιούνται δραστηριότητες που συντελούν στη συμπλήρωση του προγράμματος σπουδών, όπως επισκέψεις των μαθητών σε χώρους επιστημονικού και πολιτιστικού ενδιαφέροντος π.χ. επίσκεψη στο Μουσείο της Ακρόπολης, στο ΚΤΠΕ της Μακρινίτσας, καθώς και σε χώρους που έχουν σχέση με τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό και τη μελλοντική επαγγελματική τους αποκατάσταση (μονάδα Αεροπορίας στο Πλιασίδι. , βάση ελικοπτέρων στο Στεφανοβίκειο).
- Αναλαμβάνονται πρωτοβουλίες για τη συμμετοχή των μαθητών σε μαθητικούς διαγωνισμούς (π.χ. Μαθηματική Εταιρεία)
- Τα εκπαιδευτικά προγράμματα και οι καινοτόμες δράσεις συμβάλλουν στην ενίσχυση του εκπαιδευτικού έργου, στη βελτίωση του κλίματος και των σχέσεων στο σχολείο καθώς και στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.
- Μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών του σχολείου συμμετέχει στην Επιμόρφωση Β' επιπέδου για τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία. Επίσης συμμετέχουν σε επιμορφωτικές ημερίδες οι εκπαιδευτικοί του σχολείου που έχουν αναλάβει περιβαλλοντικά προγράμματα.

.....

.....

3. Ιεράρχηση Προτεραιοτήτων και Επιλογή Σχεδίων Δράσης

Καταγράφονται: α. ιεραρχημένες οι προτεραιότητες για δράση που προέκυψαν από τη συστηματική διερεύνηση των επιμέρους δεικτών, καθώς και τυχόν προτεραιότητες που επιβάλλονται ως εξωτερικές απαιτήσεις για δράση, β. η τελική επιλογή των δράσεων τις οποίες αποφάσισε να υλοποιήσει το σχολείο με στόχο τη βελτίωση.

3.1. Ιεράρχηση προτεραιοτήτων για δράση:

1^η ομάδα:

Μετά την εκτίμηση των αποτελεσμάτων εντοπίζονται και προτείνονται οι παρακάτω προτεραιότητες για δράση :

- Καθιέρωση τακτικότερων συνεδριάσεων κατά ειδικότητα για εκπαιδευτικά και διδακτικά θέματα.
- Οργανωμένη καθοδήγηση στην αρχή του έτους αλλά και στη διάρκειά του για διοικητικά και εκπαιδευτικά θέματα στους νέους συναδέλφους.

- Κατ' ιδίαν συναντήσεις εκπαιδευτικών με μαθητές που επιδεικνύουν παραβατική ή γενικότερα προβληματική συμπεριφορά.
- Παροχή εξωδιδασκτικής, εθελοντικής βοήθειας σε μαθητές που παρουσιάζουν κενά στη μάθηση.
- Προσπάθεια για εξασφάλιση της παρουσίας, έστω και περιστασιακής, ενός ειδικού, ψυχολόγου, στο σχολείο για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς.
- Ανάπτυξη κοινών δράσεων, θεατρική ομάδα αθλητικοί όμιλοι, λέσχες ανάγνωσης, για τη σύσφιξη των μαθητικών σχέσεων.
- Από κοινού δράσεις με γονείς, συνδιοργάνωση ενημερωτικών εκδηλώσεων, γιορτές π.χ. αποχαιρετισμού τελειόφοιτων μαθητών.
 - Καλύτερη συνεργασία με το Δήμο ή και άλλους τοπικούς φορείς σε θέματα μετακινήσεων για πολιτιστικούς ή εκπαιδευτικούς σκοπούς ή και εφαρμογής καινοτόμων δράσεων.
- Συνεργασία με επαγγελματικούς φορείς της τοπικής κοινωνίας για συστηματική ενημέρωση των παιδιών γύρω από θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού.

2^η ομάδα.....

Μετά την εκτίμηση των αποτελεσμάτων εντοπίζονται, καταγράφονται και προτείνονται οι παρακάτω προτεραιότητες για δράση.

- Να ενισχυθεί η συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των μαθητών του σχολείου σε καινοτόμες δράσεις και εκπαιδευτικά προγράμματα
- Να δοθεί δυνατότητα στους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς για εφαρμογή στην διδακτική πράξη των όσων διδάχθηκαν, με τη δημιουργία των κατάλληλων υποδομών στο σχολείο π.χ. αίθουσας κατάλληλης για διδασκαλία με ΤΠΕ
- Να δοθεί η δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές δημιουργίας και χρήσης ενός πολυχώρου που θα προσφέρεται για ανάγνωση βιβλίων, παρουσίαση των εκπαιδευτικών δράσεων, έκθεση εικαστικών και άλλων δημιουργιών των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

.....

3.....

4.....

3.2. Επιλογή Σχεδίων Δράσης

1. Δείκτης: Κλίμα και σχέσεις μεταξύ σχολείου-γονέων.....

Τίτλος Δράσης: Κινητοποίηση και συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή.....

Προβλεπόμενος χρόνος υλοποίησης: Σχολικό έτος 2011-2012

.....

2. Δείκτης:

Εκπαιδευτικές..δραστηριότητες.....

.....

Τίτλος Δράσης: .Α. Δημιουργία βιβλιοθήκης-αναγνωστηρίου στο χώρο του σχολείου

Β..Ενίσχυση και αποτελεσματικότερη οργάνωση της Λέσχης Ανάγνωσης του σχολείου.....

Προβλεπόμενος χρόνος υλοποίησης: Σχολικό έτος 2011-2012

.....