

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Στάσεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΣ ΦΟΙΤΗΤΗΣ: ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ ΝΙΤΣΟΤΟΛΗΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΛΑΖΑΡΙΔΟΥ

ΒΟΛΟΣ 2018

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Ο Βασίλειος Νιτσοτόλης, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Στάσεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας» 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

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης αποτελούν σύγχρονα γνωρίσματα της εκπαίδευσης τόσο διεθνώς όσο και στην Ε.Ε. Για να επιτευχθούν τα παραπάνω και προκειμένου να παρέχεται στο άτομο της σύγχρονης κοινωνίας η εκπαίδευση που δικαιούται έχουν αναπτυχθεί διάφορες διαδικασίες. Η σύνδεση αυτών των διαδικασιών με την αξιολόγηση αποτελεί διεθνή τάση και εργαλείο ανατροφοδότησης για την βελτίωση της παρεχόμενης ποιότητας της εκπαίδευσης. Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνηθούν οι στάσεις (αντιλήψεις, πεποιθήσεις) των εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση, οι παράγοντες που επηρεάζουν την καλύτερη εφαρμογή του θεσμού της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας καθώς επίσης και οι προεκτάσεις που δύναται να έχει ο θεσμός αυτός. Η έρευνα διενεργήθηκε κατά το διάστημα Φεβρουαρίου-Μαρτίου του διδακτικού έτους 2017-2018. Το τελικό δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν συνολικά 91 εκπαιδευτικοί οι οποίοι κατά τη διεξαγωγή της έρευνας εργάζονταν σε δημόσια σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Πιερίας. Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Τα πορίσματα της έρευνας ανέδειξαν την αντίληψη της αναγκαιότητας ύπαρξης του θεσμού της αυτοαξιολόγησης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, διαπιστώθηκε ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθώς επίσης και ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για την επιτυχή και αποτελεσματική εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούν αρνητικές στάσεις ως προς τον θεσμό της αξιολόγησης και τον τρόπο εφαρμογής του. Τέλος, ένα σημαντικό εύρημα της διπλωματικής εργασίας είναι και οι προεκτάσεις χρήσης του θεσμού της αυτοαξιολόγησης.

Λέξεις Κλειδιά: Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας, Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, Διευθυντής.

Abstract

The quality and effectiveness of education are contemporary features of education both internationally and in the EU. In order to achieve the above and in order to provide the individual of modern society with the education they are entitled to, various processes have been developed. Linking these processes to evaluation is an international trend and a feedback tool for improving the quality of education provided. The purpose of this diploma thesis is to investigate the attitudes (perceptions, beliefs) of teachers about self-evaluation, the factors that influence the better implementation of the institution of self-evaluation of the school, as well as the extensions that this institution may have. The survey was conducted during February-March of the 2017-2018 academic year. The final sample of the survey constituted a total of 120 teachers who, while conducting the research, were employed in public schools in the Secondary Education of N. Pieria. The questionnaire was used as a data collection tool. The findings of the survey highlighted the perception of the necessity of having the institution of self-evaluation. According to the results of the survey, it was found that teacher training as well as the role of the school principal are important factors for the successful and effective implementation of self-assessment. It has also been found that teachers have a negative attitude towards the institution of assessment and its implementation. Finally, an important finding of our diplomacy is the implications of using the self-assessment institution.

Keywords: School Self-Assessment, Educational Assessment, Director

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν στην ολοκλήρωση αυτής της προσπάθειας.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα της παρούσας διπλωματικής, Επίκουρο Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, κ. Αγγελική Λαζαρίδου για την ουσιαστική βοήθεια που μου προσέφερε σε όλη τη διάρκεια της προσπάθειάς μου και για τις ουσιαστικές παρατηρήσεις της σε καίρια ζητήματα της έρευνας. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα υπόλοιπα μέλη της τριμελούς εξεταστικής επιτροπής τον Επίκουρο Καθηγητή του Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου κ. Αριστοτέλη Ζμά και τον Αναπληρωτή Καθηγητή του Π.Τ.Δ.Ε του Π.Θ. κ. Νικόλαο Χανιωτάκη.

Τέλος, ευχαριστίες οφείλω σε όλους τους διδάσκοντες και το προσωπικό του Π.Μ.Σ. «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» για την υποστήριξη και την όλη συνεργασία που προσέφεραν.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	3
Κεφάλαιο 1^ο: Εισαγωγή	
Εισαγωγή	8
<i>Θεωρητικό Μέρος</i>	
Κεφάλαιο 2^ο: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση	
2.1 Έννοια και περιεχόμενο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης	11
2.2 Είδη και μορφές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης	15
2.3 Οι σύγχρονες τάσεις και οι φορείς αξιολόγησης στην εκπαίδευση διεθνώς και στην Ευρωπαϊκή Ένωση.....	16
2.3.1 Εξωτερική αξιολόγηση.....	17
2.3.2 Εσωτερική αξιολόγηση.....	18
2.3.3 Συσχέτιση εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης	21
2.4 Επικρατούσες τάσεις αξιολόγησης της σχολικής μονάδας στις χώρες της Ε.Ε...	23
2.5 Εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας	23
2.5.1 Η φιλοσοφία του πλαισίου αυτοαξιολόγησης	25
2.5.2 Οι κατευθυντήριοι άξονες.....	25
2.5.3 Το σύνολο των κριτηρίων ποιότητας.....	27
2.5.4 Μία ενδεικτική μορφή οργάνωσης των διαδικασιών	37
2.5.5 Οι μέθοδοι και τα εργαλεία της αξιολογικής έρευνας	40
2.6 Εξωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας	45
2.7 Σχέσεις μεταξύ εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	46
<i>Η έρευνα</i>	
Κεφάλαιο 3^ο: Μέθοδος έρευνας	
3.1 Σκοπός της έρευνας	51
3.2 Ερευνητικά ερωτήματα	51

3.3 Ερευνητικά εργαλεία	51
3.4 Ο πληθυσμός και η διαδικασία της έρευνας	53
3.5 Μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων	53

Κεφάλαιο 4^ο: Αποτελέσματα

4.1 Το δημογραφικό προφίλ του δείγματος	54
4.2 Παρουσίαση αποτελεσμάτων της έρευνας	57
4.2.1 Παρουσίαση αποτελεσμάτων της αναγκαιότητας της αξιολόγησης	57
4.2.2 Παρουσίαση αποτελεσμάτων του ρόλου της αυτοαξιολόγησης	59
4.2.3 Παρουσίαση αποτελεσμάτων των πιθανών αρνητικών επιπτώσεων της αυτοαξιολόγησης	61
4.2.4 Παρουσίαση αποτελεσμάτων του προφίλ του αξιολογητή της αυτοαξιολόγησης	66
4.2.5 Παρουσίαση αποτελεσμάτων του ρόλου του διευθυντή στην αυτοαξιολόγηση	66
4.2.6 Παρουσίαση αποτελεσμάτων της ενημέρωσης και της επιμόρφωσης για την αυτοαξιολόγηση	69
4.2.7 Παρουσίαση αποτελεσμάτων του τρόπου εφαρμογής και των προεκτάσεων του θεσμού της αυτοαξιολόγησης	71
4.3 Παρουσίαση αποτελεσμάτων επαγωγικής στατιστικής	73
4.4 Παρουσίαση των ανοικτών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου	79

Κεφάλαιο 5^ο: Συζήτηση και Προτάσεις

5.1 Συζήτηση και Προτάσεις	82
Βιβλιογραφικές αναφορές	91
Παράρτημα Α (Εκπαιδευτική Νομοθεσία).....	96
Παράρτημα Β (Ερωτηματολόγιο)	100
Παράρτημα Γ(Στατιστικοί Πίνακες)	105

Κεφάλαιο 1^ο: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση αποτελεί ένα θεμελιώδες δικαίωμα κάθε ανθρώπου ο οποίος δικαιούται να λάβει μια ποιοτική και αποτελεσματική εκπαίδευση. Τα σύγχρονα κράτη οφείλουν να αναπτύσσουν διάφορα εργαλεία και διαδικασίες ώστε να παρέχουν την εκπαίδευση που δικαιούται οι πολίτες τους. Η σύνδεση της ποιότητας με την αξιολόγηση αποτελεί πλέον διεθνή τάση με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Θεωρείται δεδομένο στις χώρες της Ε.Ε ότι αυτή η βελτίωση προϋποθέτει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συστημάτων (Eurydice, 2004). Αποτέλεσμα αυτού είναι η διαμόρφωση τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε διεθνές επίπεδο ποικίλων συστημάτων αξιολόγησης συναρτήσει του πλαισίου των ιστορικών, εκπαιδευτικών, κοινωνικών και πολιτισμικών συνθηκών της κάθε χώρας.

Η έννοια της αξιολόγησης είναι πολυεπίπεδη γι' αυτό και πολλές φορές έχει υπάρξει σύγχυση με άλλους συναφείς όρους (Κασσωτάκης και Φλουρής, 2005). Παράλληλα, η ποικιλομορφία με την οποία απαντάται η έννοια της αξιολόγησης εξαρτάται από το μοντέλο που χρησιμοποιείται κάθε φορά γι' αυτήν (Σολομών, 1998).

Το μοντέλο της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι μία δυναμική διαδικασία που διενεργείται από την ίδια τη σχολική μονάδα με στόχο τη συστηματική συλλογή δεδομένων και την περαιτέρω ανάλυση σχετικά με τους τομείς της λειτουργίας της. Με βάση την ανάλυση αυτήν πραγματοποιείται και η λήψη των αποφάσεων οι οποίες έχουν απώτερο σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας όλης της εκπαιδευτικής διαδικασίας που παρέχει η σχολική μονάδα. Οι τελικοί αποδέκτες της παραπάνω διαδικασίας είναι οι ίδιοι οι πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας που συντελείται σε κάθε σχολική μονάδα δηλαδή οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές (Χατζόπουλος, 2006). Μέσα από τη βελτίωση της εκάστοτε σχολικής μονάδας μπορεί να επέλθει και η πολυπόθητη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά (MacBeath, 2001).

Από τα παραπάνω και λαμβάνοντας υπόψη ότι η αξιολόγηση είναι ιδιαίτερη, πολύπλοκη και απαιτητική διαδικασία γίνεται αναγκαία η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Στην παρούσα διπλωματική εργασία διερευνώνται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα: α) Ποιες

είναι οι στάσεις (αντιλήψεις, πεποιθήσεις) των εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας (αναγκαιότητα, προφίλ αξιολογητή, αποτελέσματα, ρόλος διευθυντή, ενημέρωση και επιμόρφωση, αρνητικές επιπτώσεις); β) Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την καλύτερη εφαρμογή του θεσμού της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας καθώς και ποιες προεκτάσεις μπορεί να έχει;

Η σημαντικότητα της έρευνας έγκειται στο γεγονός της μελέτης των παραπάνω ερωτημάτων σε μικρούς περιφερειακούς νομούς και την γενίκευσή τους σε αντίστοιχους (εξωτερική εγκυρότητα) σε ένα χρονικό σημείο που ήδη έχει προηγηθεί η εφαρμογή του θεσμού της αυτοαξιολόγησης μερικά χρόνια πριν.

Τα κεφάλαια της παρούσας διπλωματικής εργασίας ακολουθούν την παρακάτω δομή. Στο παρόν κεφάλαιο που αποτελεί το πρώτο κεφάλαιο της εργασίας πραγματοποιείται μια εισαγωγική ανάλυση της έννοιας της αξιολόγησης και της αναγκαιότητας της στην εκπαίδευση.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με την εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Εξετάζονται βασικά ζητήματα της βιβλιογραφίας αναφορικά με την αξιολόγηση γενικά και ειδικότερα με την έννοια και το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης (είδη και μορφές). Παράλληλα, αναλύονται οι σύγχρονες τάσεις και οι φορείς αξιολόγησης στην εκπαίδευση διεθνώς και στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας (αυτοαξιολόγηση) και η συνολική φιλοσοφία του πλαισίου αυτοαξιολόγησης όπως οι κατευθυντήριες άξονες και το σύνολο των κριτηρίων ποιότητας. Επιπλέον, επιχειρείται η παρουσίαση μίας ενδεικτικής μορφής οργάνωσης των διαδικασιών, των εργαλείων και των μεθόδων της αξιολογικής έρευνας. Επίσης, γίνεται αναφορά στην εξωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και στις σχέσεις μεταξύ της εσωτερικής και της εξωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας που χρησιμοποιήθηκε. Αναλύονται τα ερευνητικά ερωτήματα και τα ερευνητικά εργαλεία. Επίσης, περιγράφεται ο πληθυσμός και η διαδικασία της έρευνας καθώς και οι μέθοδοι ανάλυσης των δεδομένων.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική (περιγραφική και επαγωγική) ανάλυση. Παράλληλα, παρουσιάζονται και τα αποτελέσματα από την ποιοτική ανάλυση στις απαντήσεις ελεύθερης ανάπτυξης του ερωτηματολογίου.

Στο τελευταίο πέμπτο κεφάλαιο περιλαμβάνεται η συζήτηση επί των αποτελεσμάτων της διπλωματικής εργασίας και επιπλέον παρουσιάζονται προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Θεωρητικό Μέρος

Κεφάλαιο 2^ο – Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

2.1 Έννοια και περιεχόμενο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Η έννοια της αξιολόγησης είναι πολυεπίπεδη γι' αυτό και πολλές φορές έχει υπάρξει σύγχυση με άλλους συναφείς όρους όπως μέτρηση, βαθμολόγηση, εξέταση, εκτίμηση κ.α. (Κασσωτάκης και Φλουρής, 2005,). Η ποικιλομορφία με την οποία απαντάται η έννοια της αξιολόγησης εξαρτάται από το μοντέλο που κάθε φορά χρησιμοποιείται γι' αυτή (Σολομών, 1998). Η αξιολόγηση αποτελεί συστηματική διαδικασία συλλογής, επεξεργασίας και ανάλυσης δεδομένων έτσι ώστε να εντοπισθούν και να αναδειχθούν τα αναγκαία στοιχεία του αυτοαξιολογούμενου στα διάφορα επίπεδα αξιολόγησης (π.χ. του εκπαιδευτικού συστήματος, της σχολικής μονάδας ή οποιοδήποτε άλλου παράγοντα της συνολικής εκπαιδευτικής διαδικασίας). Από τα παραπάνω αναδεικνύεται η σπουδαιότητα και η αναγκαιότητα της χρήσης της αξιολόγησης σε όλα τα στοιχεία της εκπαίδευσης.

Το αντικείμενο της αξιολόγησης είναι και το κύριο στοιχείο της (δηλ. τι ή ποιόν θα αξιολογήσει). Μπορεί να αφορά: το εκπαιδευτικό σύστημα συνολικά, το έργο που παράγεται σε μία εκπαιδευτική κοινότητα, ένα αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, ένα διδακτικό εγχειρίδιο ή κάθε άλλης μορφής διδακτικό υλικό, τους εκπαιδευτικούς ή τέλος τους ίδιους τους μαθητές. Σημαντική πτυχή της αξιολόγησης είναι και το υποκείμενο στο οποίο αναφέρεται (δηλ. από ποιόν ή ποιους θα διενεργηθεί και ποια η σχέση του/τους με το αντικείμενο αυτής).

Θα προσεγγίσουμε την εκπαιδευτική αξιολόγηση από δυο διαφορετικές οπτικές. Η πρώτη αφορά το τεχνοκρατικό και η δεύτερη το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό μοντέλο (Χατζηγεωργίου, 2004). Η τεχνοκρατική προσέγγιση αντιπροσωπεύει την ποσοτική εκπαιδευτική έρευνα (με αρχές που στηρίζονται στην επιστημολογία του θετικισμού) ενώ η ανθρωπιστική - πλουραλιστική προσέγγιση με την ποιοτική έρευνα (με βάση μία επιστημολογία πιο υποκειμενική που ακολουθεί την ερμηνευτική θεωρία).

Στα δύο μοντέλα εντοπίζονται διαφορές τόσο στους σκοπούς όσο και στις μεθόδους αξιολόγησης που χρησιμοποιούν. Ενδεχόμενοι σκοποί της αξιολόγησης μπορεί να

είναι: η μέτρηση των αποτελεσμάτων ενός προγράμματος, η εκτίμηση της αποτελεσματικότητάς του, η ισχυροποίηση των θεσμών, η κατανόηση της διαδικασίας μάθησης των οργανισμών κ.α. Αποτέλεσμα αυτής της διαφοροποίησης στους σκοπούς είναι και η αντίστοιχη διαφοροποίηση στα ερωτήματα που θέτουν, συνεπώς και στις μεθόδους και στα εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν. Άλλες διαφορές μπορεί να εντοπιστούν στο πρόσωπο ή στα πρόσωπα που θα διενεργήσουν την διαδικασία της αξιολόγησης, στο ποιος ή ποιοι θα είναι οι τελικοί αποδέκτες, στο είδος των επιδράσεων που μπορεί να έχει η αξιολόγηση σε όσους σχετίζονται με αυτήν κ.τ.λ. Επίσης, σημαντική πτυχή της αξιολόγησης είναι το ποιος θα καθορίσει τα κριτήριά της και το κατά πόσον είναι ίδια για όλους ή διαφοροποιούνται ανάλογα με το συγκεκριμένο πλαίσιο (context) και τις ιδιαίτερες συνθήκες στις οποίες λειτουργεί το αντικείμενο της αξιολόγησης.

Με το τεχνοκρατικό μοντέλο ελέγχεται σε ποιο βαθμό έχουν επιτευχθεί οι στόχοι που είχαν αρχικά τεθεί με την πραγματοποίηση μιας εξέτασης. Οι αρχικοί αυτοί στόχοι έχουν οριστεί ποσοτικά με κάποια συγκεκριμένη κλίμακα μέτρησης (Λάμνιας, 1997). Ο αξιολογούμενος σε αυτό το μοντέλο δεν συμμετέχει στην όλη διαδικασία αξιολόγησής του αλλά, αντίθετα, ένα άλλο άτομο ή φορέας οι οποίοι είναι ανώτεροι διοικητικά τον αξιολογούν βάσει ορισμένων κριτηρίων που σχετίζονται με τους προκαθορισμένους στόχους. Κυρίαρχο στοιχείο αυτού του μοντέλου είναι η μέτρηση δηλαδή η απόδοση αριθμητικών τιμών σε πρόσωπα, δομές, καταστάσεις κατά τέτοιο τρόπο έτσι ώστε οι σχέσεις ανάμεσα στις αριθμητικές τιμές να είναι αντίστοιχες με τις σχέσεις μεταξύ εκείνων που αποδίδονται. Υπό αυτήν την θεώρηση, η βαθμολογία των μαθητών είναι ένα είδος μέτρησης (Κασσωτάκης και Φλουρής, 2005).

Τα εργαλεία στο τεχνοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης είναι ο προσδιορισμός της ποιότητας και της κατανομής μίας διαβαθμισμένης κλίμακας μέτρησης. Η διενέργεια αξιολόγησης σε αυτήν την περίπτωση ισοδυναμεί με την τοποθέτηση ενός σημείου σε κλίμακα «αξίας» της οποίας το πρότυπο είναι η βαθμολογία.

Στην παραπάνω προσέγγιση του τεχνοκρατικού μοντέλου αξιολόγησης δεν δίνονται όμως στοιχεία για την ερμηνεία των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του υποκειμένου που αξιολογείται τα οποία θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως πηγή ανατροφοδότησης. Ωστόσο, μας παρέχει στοιχεία με τα οποία μπορούμε να κάνουμε σύγκριση του αξιολογούμενου σε σχέση με άλλα συναφή στοιχεία. Για παράδειγμα αν αξιολογείται ο μαθητής ή η σχολική μονάδα παρέχονται στοιχεία βάσει των

οποίων αξιολογούνται τα αποτελέσματα της μάθησης και ο μαθητής ανάλογα με τις επιδόσεις του κατατάσσεται σε επιμέρους κατηγορίες: σε άριστος, πολύ καλός, καλός, μέτριος και κακός. Παράλληλα, ο μαθητής συγκρίνεται και με άλλους μαθητές. Αντίστοιχα τίθεται σε σύγκριση το παραγόμενο έργο μιας εκπαιδευτικής μονάδας με το παραγόμενο έργο άλλων σχολικών μονάδων. Το τεχνοκρατικό μοντέλο είναι στην πραγματικότητα ένα μοντέλο αξιολόγησης που χρησιμοποιεί τη συγκριτική αξιολόγηση ώστε να ταξινομεί και να ιεραρχεί τους συμμετέχοντες στη διαδικασία αυτή διαμορφώνοντας έτσι την εκπαιδευτική πολιτική (Κατσαρού και Δεδούλη, 2008).

Ένα από τα δομικά στοιχεία του τεχνοκρατικού μοντέλου είναι η αποτελεσματικότητα η οποία αποδίδει μεγάλη σημασία στις μεταβλητές που παράγουν το βέλτιστο δυνατό αποτέλεσμα στην εκπαίδευση. Συνεπώς, μία αποτελεσματική διδασκαλία είναι αυτή που παράγει στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα (π.χ. στους μαθητές είναι η απόκτηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων). Ο βαθμός επίτευξης των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων καθορίζεται με τη συστηματική αξιολόγηση συνεπώς και ο βαθμός αποτελεσματικότητας της (Κασσωτάκης και Φλουρή, 2005).

Το τεχνοκρατικό μοντέλο αν και έχει πολλά θετικά στοιχεία εντούτοις, έχει δεχθεί κριτική η οποία στηρίζεται στα παρακάτω σημεία:

- Δεν είναι όλα τα μεγέθη μετρήσιμα και συχνά αναπτύσσονται και ποιότητες με μακροπρόθεσμο ορίζοντα που δεν μπορούν να μετρηθούν (Bonniol & Vial, 2007).
- Αποδίδονται αξίες σε εκπαιδευτικές διαδικασίες με βάση τους στόχους που έχουμε ορίσει. Αξία όμως μπορεί να έχει και μια διαδικασία που δεν αντιστοιχεί σε συγκεκριμένους στόχους αλλά χαρακτηρίζεται από μία εσωτερική ποιότητα (Stenhouse, 2003).
- Τα αρνητικά αποτελέσματα και οι περιορισμοί μίας αξιολόγησης η οποία ελέγχει, ταξινομεί και ιεραρχεί. Για παράδειγμα τη σχολική διαρροή ή τη μείωση των σχολικών μονάδων (Goldenring Fine & Davis, 2003· Rumberger, 1995).

Μετά την δεκαετία του '80 παρουσιάστηκαν νέοι προβληματισμοί γύρω από το τεχνοκρατικό μοντέλο οι οποίοι είχαν ως επίκεντρο τον όρο «ποιότητα της εκπαίδευσης» και τον λόγο (discourse) που συνεπάγεται. Η ποιότητα της εκπαίδευσης

είναι μία πολυδιάστατη έννοια εξαιτίας των διαφορετικών απόψεων σχετικά με τους σκοπούς, τους στόχους αλλά και τις κοινωνικές και πολιτικές της λειτουργίες (Δούκας, 1997). Ταυτόχρονα παρουσιάζεται ως μία αναπτυξιακή λειτουργία που έχει σχέση με την ικανότητα αλλαγής και αυτομετασχηματισμού του σχολείου παρά ως ένας έλεγχος συμμόρφωσης σε προαπαιτούμενα κριτήρια (Δούκας, 1999). Συντελείται με τον τρόπο αυτόν μία βαθμιαία μετατόπιση από την παραδοσιακή αντίληψη της αξιολόγησης προς αυτή της οργάνωσης και ανάπτυξης σχεδίων – δράσεων από την ίδια τη σχολική μονάδα.

Στο ανθρωπιστικό - πλουραλιστικό μοντέλο το ενδιαφέρον της αξιολογικής διαδικασίας εστιάζεται στις αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία και στα νοήματα που διαμορφώνονται (Χατζηγεωργίου, 2004). Σε αυτή την προσέγγιση περιλαμβάνονται οι επιμέρους δραστηριότητες π.χ. του εκπαιδευτικού ή του μαθητή στην πορεία δημιουργίας της όποιας παιδαγωγικής πραγματικότητας και στις επιδράσεις του συνόλου αυτών των δραστηριοτήτων στην διαμόρφωση του οποιοδήποτε εκπαιδευτικού αποτελέσματος (Λάμνιαν, 1997). Έτσι αιτιολογείται και ο χαρακτηρισμός του αφενός μεν ως ανθρωπιστικό γιατί επικεντρώνεται στα υποκείμενα της εκπαίδευσης και αφετέρου δε ως πλουραλιστικό γιατί περιλαμβάνει τους διάφορους παράγοντες και όχι μόνο την επίτευξη στόχων.

Κύριος σκοπός αυτής της προσέγγισης αξιολόγησης είναι ο εντοπισμός των ελλείψεων και αδυναμιών του αξιολογούμενου, προκειμένου να κατανοηθούν, να ερμηνευθούν και στην συνέχεια να χρησιμοποιηθούν για τη βελτίωση του αξιολογούμενου. Με τον τρόπο αυτόν, μετατρέπεται η αξιολόγηση σε ένα πλαίσιο εντοπισμού και διάγνωσης των αδυναμιών σε συνάρτηση με τους εκπαιδευτικούς στόχους και με ταυτόχρονη ανάδειξη των αντίστοιχων διορθωτικών παιδαγωγικών μέτρων που πρέπει να ληφθούν. Η αξιολόγηση είναι πλέον μια διαρκής και σκόπιμη λειτουργία που ξεκινάει και εξελίσσεται ταυτόχρονα με την εκπαιδευτική διαδικασία, την ανατροφοδοτεί και τη βελτιώνει. Τα δεδομένα στην αξιολόγηση του ανθρωπιστικού – πλουραλιστικού μοντέλου συλλέγονται με διαφορές τεχνικές (συστηματική παρατήρηση, ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, ημερολόγια κ.τ.λ.) και στη συνέχεια ερμηνεύονται (Eisher, 1991) ώστε να συνταχθούν αναφορές με τα αποτελέσματά της. Τέτοιες μπορεί να είναι οι περιγραφές των θεμάτων που αξιολογήθηκαν διατυπώνοντας συστάσεις με βάση τα δεδομένα που συλλέχτηκαν. Μία τέτοιου τύπου αξιολόγηση εστιάζει σε εξατομικευμένες διαδικασίες

εντοπίζοντας τις ιδιαιτερότητες της κάθε εκπαιδευτικής περίπτωσης, στην ερμηνεία τους και τέλος στην επανορθωτική παρέμβαση (Κωνσταντίνου, 2000). Το συγκεκριμένο μοντέλο αξιολόγησης χρησιμοποιεί περιγραφές των δυνατών και των αδυνάμων σημείων του κάθε υποκειμένου αξιολόγησης, χωρίς να προσφεύγει στην μέτρηση γιατί στην εκπαίδευση συναντώνται ποιότητες που δεν μπορούν να αποτιμηθούν με ποσοστά ούτε να απεικονισθούν με αριθμούς. Στο ανθρωπιστικό – πλουραλιστικό μοντέλο ο αξιολογητής εστιάζει στην ανάπτυξη και στην καλλιέργεια της ικανότητας της αυτοαξιολόγησης του αξιολογούμενου, λειτουργώντας σε ένα εξελισσόμενο πλαίσιο ανατροφοδότησης και αλληλεπίδρασης εντάσσοντας ταυτόχρονα στην αξιολόγηση όλους τους συμμετέχοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για παράδειγμα, στην περίπτωση των μαθητών, γίνεται προσπάθεια έτσι ώστε να διαμορφωθεί ένα πλαίσιο αξιολόγησης τους στο οποίο οι εκπαιδευτικοί να δρουν όχι ως τιμωροί και ελεγκτές των αποτελεσμάτων μάθησης αλλά ως σύμβουλοί τους. Παρότι το συγκεκριμένο πλαίσιο αξιολόγησης στοχεύει στη βελτίωση και στην ανάπτυξη έχει δεχθεί αρκετή κριτική. Ο κύριος λόγος είναι ο υποκειμενικός χαρακτήρας του δεδομένου ότι δεν χρησιμοποιούνται αντικειμενικά και προκαθορισμένα κριτήρια αξιολόγησης. Άλλες πτυχές του που έχουν δεχθεί κριτική είναι στο ότι ο αξιολογητής δεν παραμένει αντικειμενικός κριτής αλλά συνεργάζεται με τους αξιολογούμενους, η χρονική διάρκεια εφαρμογής του και οι αυξημένες απαιτούμενες δεξιότητες των αξιολογητών.

2.2 Είδη και μορφές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Υπάρχουν διάφορα είδη αξιολόγησης τα οποία ταξινομούνται ανάλογα με το σκοπό, την διάρκεια, την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων, τα υποκείμενα και τα αντικείμενα που χρησιμοποιούν κ.α. Μια βασική ταξινόμηση διακρίνεται σε διαγνωστική η οποία στοχεύει στην κατανόηση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών των αξιολογούμενων, διαμορφωτική (ή συνεχής) η οποία λειτουργεί ως πηγή ανατροφοδότησης και σε τελική αξιολόγηση η οποία αποτελεί μια γενική αποτίμηση. Μία άλλη ταξινόμηση είναι σε εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση. Επίσης άλλες μορφές αξιολόγησης μπορούν να είναι η ποσοτική και η ποιοτική ανάλογα με τα κριτήρια και τα εργαλεία έκφρασης που χρησιμοποιούνται.

Η ποσοτική αξιολόγηση αποδίδεται με την βαθμολόγηση και ταυτίζεται κατά κύριο λόγο με την μέτρηση δεδομένων και τη θεώρηση ότι η βαθμολογία είναι μορφή

έκφρασης αποτελέσματος μίας μέτρησης (Καψάλης, 1994). Στοχοθεσία της ποσοτικής αξιολόγησης είναι η διάταξη των δεδομένων σε διάφορες κλίμακες άρα και η σύγκρισή τους με αντικειμενικά κριτήρια. Εστιάζει στο τελικό αποτέλεσμα ή στην επίδοση όπως η αξιολόγηση ενός προγράμματος ή ενός μαθητή αντίστοιχα. Πραγματοποιείται σε στιγμιαίες εξετάσεις ώστε να εξυπηρετηθούν οι σκοποί της διάταξης, ταξινόμησης και σύγκρισης τα αποτελέσματα της οποίας καθορίζουν την επιλογή προγράμματος σπουδών, μαθητών ή εκπαιδευτικών. Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι προσεγγίζει την αντίληψη της τεχνοκρατικής αξιολόγησης (Κατσαρού, 2005). Η κριτική που ασκήθηκε στις μεθόδους ποσοτικής αξιολόγησης είχε σαν αποτέλεσμα να δοθεί έμφαση στην ποιοτική απόδοση της αξίας και όχι σε αυτήν της αριθμητικής μέσα από την περιγραφική αξιολόγηση (Ματσαγγούρας, 2004).

Η περιγραφική αξιολόγηση έχει ως σκοπό την περιγραφή των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του αξιολογούμενου. Μέσα από αυτές τις περιγραφές μπορούν να δοθούν χρήσιμες πληροφορίες ώστε να αξιοποιηθούν για τη βελτίωση του αξιολογούμενου και όχι μόνο ως αποτίμηση του αποτελέσματος. Με την περιγραφική αξιολόγηση γίνεται προσπάθεια ερμηνείας της διαδικασίας με την οποία έχει παραχθεί το αποτέλεσμα και στόχο έχει να σταθμιστούν όλοι οι παράγοντες που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία.

2.3 Οι σύγχρονες τάσεις και οι φορείς αξιολόγησης στην εκπαίδευση διεθνώς και στην Ευρωπαϊκή Ένωση

Η σύνδεση της ποιότητας με την αξιολόγηση αποτελεί πλέον διεθνή τάση με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Θεωρείται δεδομένο στις χώρες της Ε.Ε ότι αυτή η βελτίωση προϋποθέτει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συστημάτων (Eurydice, 2004). Αποτέλεσμα αυτού είναι η διαμόρφωση τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε διεθνές επίπεδο ποικίλων συστημάτων αξιολόγησης συναρτήσει του πλαισίου των ιστορικών, εκπαιδευτικών, κοινωνικών και πολιτισμικών συνθηκών κάθε χώρας. Η θεσμοθέτηση της αξιολόγησης στα εκπαιδευτικά συστήματα των διαφόρων χωρών χαρακτηρίζεται από: την αναδιάρθρωση του διοικητικού μηχανισμού, τις αποκεντρωμένες διαδικασίες λήψης αποφάσεων, την διαχείριση της σχολικής μονάδας με την ενεργή συμμετοχή της

τοπικής κοινωνίας, την ανάδειξη των νέων απαιτήσεων στο στρατηγικό σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς και την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Μέσα από αυτήν την νέα οπτική και προσέγγιση το εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετωπίζεται πλέον ως μία ολότητα η οποία ενθυλακώνει και αξιολογεί όλες τις παραμέτρους που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα και οι οποίες αφορούν εκπαιδευτικές πολιτικές, τους τρόπους οργάνωσης και λειτουργίας των θεσμών, τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, μαθητών, γονιών, κτλ. Κοινή τάση στα συστήματα αξιολόγησης των ευρωπαϊκών χωρών μελών είναι η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Παρατηρείται δηλαδή μία μεταστροφή του ενδιαφέροντος στην ίδια τη σχολική μονάδα και ταυτόχρονα εντοπίζεται μία εγκατάλειψη των παλαιότερων συστημάτων που επικεντρώνονταν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σε ατομική βάση. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι πλέον, τα σχολεία στην Ε.Ε. αναλαμβάνουν τα ίδια όλο και περισσότερο το βασικό ρόλο των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Ακόμη, τα εκπαιδευτικά συστήματα τείνουν προς την αποκέντρωση προκειμένου να ανταπεξέλθουν στην αυξανόμενη ετερογένεια των σχολείων αλλά και των τοπικών κοινωνικών, οικονομικών και πολιτισμικών συνθηκών.

Δεδομένης της πολυμορφίας των συστημάτων αξιολόγησης μπορούμε να εντοπίσουμε δύο βασικούς τύπους αξιολόγησης: την εξωτερική και την εσωτερική. Η διάκριση μπορεί να αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, την αξιολόγηση της ίδιας της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών αλλά μπορεί να αφορά και την θέση του φορέα που πραγματοποιεί την αξιολόγηση σε σχέση με τον αξιολογούμενο. Η πραγματοποίηση τόσο της εξωτερικής όσο και της εσωτερικής αξιολόγησης περιλαμβάνει τα στάδια της συλλογής δεδομένων, της αποτίμησης, της σύνταξης αξιολογικής έκθεσης και τέλος, το στάδιο της εφαρμογής των αλλαγών (Eurydice, 2004).

2.3.1 Εξωτερική αξιολόγηση

Η εξωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από φορείς που δεν έχουν άμεση συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες αλλά συνήθως κατατάσσονται υψηλότερα στην διοικητική ιεραρχία και μπορεί να γίνεται σε τοπικό, περιφερειακό ή σε εθνικό επίπεδο. Κύριος στόχος της είναι η αποτίμηση – κρίση με βάση κριτήρια που συνήθως συντάσσονται από την κεντρική διοίκηση. Συλλέγεται ένας μεγάλος όγκος δεδομένων έτσι ώστε να επιτευχθεί σε μεγαλύτερο βαθμό η κατανόηση της

κατάστασης που αξιολογείται και ταυτόχρονα να είναι όσον το δυνατόν πιο αντικειμενική η αξιολόγηση. Τα αποτελέσματα της εξωτερικής αξιολόγησης προσφέρουν ανατροφοδότηση για το σχολείο και κυρίως για την κεντρική εκπαιδευτική διοίκηση (Eurydice,2004). Παράλληλα, η εξωτερική αξιολόγηση μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης για την υπηρεσιακή εξέλιξη των εκπαιδευτικών ή για παράδειγμα για τη χρηματοδότηση μίας σχολικής μονάδας. Οι διάφορες μορφές που μπορεί να έχει η εξωτερική αξιολόγηση είναι: η επιθεώρηση, η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος και οι εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης.

2.3.2 Εσωτερική αξιολόγηση

Ύστερα από την κριτική που δέχθηκε η εξωτερική αξιολόγηση αναπτύχθηκαν οι τεχνικές της εσωτερικής αξιολόγησης. Η συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης διενεργείται από τους ίδιους τους παράγοντες που ανήκουν στον οργανισμό που αξιολογείται (Scriven, 1991). Κυριότερες μορφές της είναι η ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση και η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση (ή αυτοαξιολόγηση).

Στην ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση είτε ο διευθυντής κρίνει τους εκπαιδευτικούς ή ο αρχαιότερος μπορεί να αξιολογεί τους νεότερους εκπαιδευτικούς. Γενικότερα ένας ανώτερος στην διοικητική πυραμίδα αξιολογεί έναν υφιστάμενό του λειτουργώντας ως συμπληρωματικό βοήθημα της εξωτερικής αξιολόγησης (ιδίως της επιθεώρησης). Η στοχοθεσία της στρέφεται στον έλεγχο της υπακοής στο νόμο εστιάζοντας στα άτομα και τις πρακτικές τους. Στηρίζεται σε υποκειμενικές και ατομικές κρίσεις και δεν συνεισφέρει στην ανάπτυξη του συλλογικού πνεύματος που είναι απαραίτητη για την αλλαγή του σχολείου (Σολομών, 1999).

Ένα εναλλακτικό μοντέλο αξιολόγησης είναι η συλλογική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση που δεν έχει καμία σχέση με τις παραδοσιακές αξιολογήσεις του δημόσιου διοικητικού χαρακτήρα ελέγχου που αναφέραμε (π.χ. επιθεώρηση, άμεση ιεραρχική επιτήρηση/παρατήρηση των εκπαιδευτικών για την τήρηση της νομιμότητας κατά την διάρκεια άσκησης των καθηκόντων τους αλλά και για την διδακτική τους επάρκεια). Η συλλογική αυτοαξιολόγηση απευθύνεται σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα. Το μεγαλύτερο τμήμα της ευθύνης και της λήψης αποφάσεων περιορίζεται σε τοπικό επίπεδο. Επίσης, διαφέρει από τον «αντικειμενικό» ή λογιστικό απολογισμό, ο οποίος διεξάγεται από κεντρικούς

οργανισμούς εκπαιδευτικής έρευνας και αξιολόγησης με τη χρήση τεστ γνώσεων και δεξιοτήτων ή τη χρήση ερωτηματολογίων για τους εκπαιδευτικούς.

Η αυτοαξιολόγηση είναι μια μορφή αξιολόγησης που στηρίζεται στους ίδιους τους «πρωταγωνιστές» της εκπαιδευτικής διαδικασίας (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς οι οποίοι είναι οι καλύτεροι γνώστες των προβλημάτων, καταστάσεων αλλά και του πλαισίου λειτουργίας που βιώνουν και συνδιαμορφώνουν καθημερινά). Απώτερος σκοπός της συλλογικής αυτοαξιολόγησης είναι η βελτίωση της παρεχόμενης ποιότητας εκπαίδευσης στον καθορισμό των κριτηρίων της οποίας λαμβάνει ενεργό μέρος και το ίδιο το προσωπικό του σχολείου. Οι στόχοι της εσωτερικής αξιολόγησης είναι:

α) η αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος ώστε να αποτελέσει το βασικό συντελεστή μάθησης καθώς η κινητοποίηση και η ανάπτυξη των σχολικών μονάδων με την ανάληψη πρωτοβουλιών για τους διάφορους εκπαιδευτικούς τομείς που υπάρχει ανάγκη συμμόρφωσης

β) η ενίσχυση των σχέσεων εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας μεταξύ όλων των παραγόντων δηλ. η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και των μαθητών για τα προβλήματα του σχολείου και επιπλέον, η συνειδητοποίηση της ανάγκης για διερεύνηση των προβλημάτων τους προκειμένου με ορθολογισμό και επιστημονικό τρόπο να διεκδικήσουν με αξιώσεις τα αιτήματά τους

γ) να συντονιστούν, να συνεργασθούν και να εξελιχθούν όλοι οι παράγοντες της σχολικής μονάδας που θα διαμορφώσουν ένα πλαίσιο το οποίο μακροπρόθεσμα θα επιφέρει αλλαγές στις διδακτικές πρακτικές και κατ' επέκταση βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων

δ) η αλλαγή της αντίληψης που επικρατεί μέσα στο σχολείο αναφορικά με το ρόλο των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην αξιολόγηση έτσι ώστε να είναι σε θέση να συνειδητοποιήσουν και να ερμηνεύσουν την προσωπική τους εκπαιδευτική θεωρία και διδακτική επιστημολογία (το σύνολο δηλαδή των στάσεων, αντιλήψεων, πεποιθήσεων, αξιών που σχετίζονται με τους σκοπούς της εκπαίδευσης, τους τρόπους μάθησης, τους ρόλους των εκπαιδευτικών και των μαθητών, το ρόλο των Α.Π.Σ. και γενικότερα τη φύση της γνώσης). Η προσωπική θεωρία του κάθε ατόμου στηρίζεται τόσο στις βιωματικές εμπειρίες που συλλέγει ως εκπαιδευτικός και ως μαθητής όσο και στην κυρίαρχη διδακτική κουλτούρα που παραμένει σε μεγάλο βαθμό σε λανθάνουσα και ασυστηματοποίητη μορφή (Ματσαγγούρας, 2000).

Η διεθνής εμπειρία της αυτοαξιολόγησης έχει αναδείξει αρκετά πλεονεκτήματα από την εφαρμογή του συγκεκριμένου είδους αξιολόγησης. Μερικά από αυτά εντοπίζονται στη διαμόρφωση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής από κάτω προς τα πάνω (bottom-up) (Κατσαρού κ.α.,2003), στην ενδυνάμωση του κύρους της σχολικής μονάδας στην τοπική κοινωνία αλλά και της συλλογικότητας και του κλίματος συνεργασίας. Η σχολική μονάδα βελτιώνεται πλέον με βάση τις δικές της αποφάσεις και δυνάμεις (Solomon, 1998) μέσα σε ένα πλαίσιο λήψης που η ίδια καθορίζει (Nevo, 2001). Τέλος, ενισχύεται ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών αναγνωρίζοντας σ' αυτούς τον πρωτεύοντα ρόλο που έχουν δεδομένου ότι είναι αυθεντικοί γνώστες των προβλημάτων και των δυνατοτήτων. Μπορούν, πλέον, να διερευνήσουν και να αναλάβουν πρωτοβουλίες για την εκπαιδευτική διαδικασία λειτουργώντας έτσι ως υπεύθυνοι επαγγελματίες.

Για να μπορέσει η αυτοαξιολόγηση να επιφέρει θετικά αποτελέσματα πρέπει να εξασφαλιστεί και το αντίστοιχο περιβάλλον δράσης (Σολομών, 1999). Αρχικά θα πρέπει να γίνει ριζική αναθεώρηση των αντιλήψεων, στάσεων και πεποιθήσεων των συμμετεχόντων. Συνειρμικά, το άκουσμα της λέξης «αξιολόγηση» συνδέεται με εξωτερικό έλεγχο, συμμόρφωση και τιμωρία. Στη εσωτερική αξιολόγηση γίνεται χρήση αυτής ως εργαλείου κριτικής θεώρησης της σχολικής πραγματικότητας, ανατροφοδότησης και βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαιδευτικής ποιότητας. Παράλληλα με τα παραπάνω, πρέπει να αναμορφωθούν και οι κοινωνικές σχέσεις ανάμεσα στους συμμετέχοντες στην αξιολόγηση δηλαδή ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με τους μαθητές και τους γονείς. Ένας μετασχηματισμός δύσκολος δεδομένου των σχέσεων αυθεντίας που ενυπάρχουν στις παιδαγωγικές σχέσεις. Μέσα από τη διαδικασία της σχολικής αυτοαξιολόγησης αλλάζει και ο δέκτης των πορισμάτων ο οποίος είναι, κατά κύριο λόγο, η ίδια η σχολική μονάδα. Πλέον, οφείλει να αναλάβει πρωτοβουλίες η ίδια και όχι μια κεντρική αρχή όπως συνηθίζεται στα μη αποκεντρωμένα συστήματα. Τέλος, πρέπει να ερμηνευθούν και να εξαχθούν τα αποτελέσματα της εσωτερικής αξιολόγησης στο πεδίο της σύνθεσης, της κοινωνικής ευαισθησίας, της πολιτισμικής ετερότητας και διάστασης των εκάστοτε φαινομένων ώστε να αποφεύγονται στερεότυπες ερμηνείες και αυτοματισμοί απλούστευσης (Σολομών, 1999).

Τα αδύνατα σημεία της αυτοαξιολόγησης είναι:

α) οι περιορισμένες γνώσεις και δεξιότητες των εκπαιδευτικών που τους καθιστούν ανεπαρκείς σε αρκετές περιπτώσεις προκειμένου να προβούν σε ερμηνεία των αποτελεσμάτων και των επαγωγικών συμπερασμάτων (Σολομών, 1999)

β) η εξαγωγή των συμπερασμάτων περιορίζεται στη σχολική μονάδα στην οποία εφαρμόστηκε η αυτοαξιολόγηση και δεν μπορεί να έχει γενικευμένη ισχύ για το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα και

γ) τα μη ορατά άμεσα αποτελέσματα μπορούν να αποτελέσουν ανασταλτικό παράγοντα για το ενδιαφέρον και την προσήλωση σε αυτή την χρονοβόρα διαδικασία (Solomon, 1998).

2.3.3 Συσχέτιση εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης

Οι γενικότερες σχέσεις μεταξύ εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης έχουν απασχολήσει αρκετούς ερευνητές αλλά και τη σχετική βιβλιογραφία αποτελώντας κρίσιμο σημείο στην διαμόρφωση αντίστοιχων εκπαιδευτικών πολιτικών. Η ισορροπία ανάμεσα στις δυο αυτές μορφές αξιολόγησης καθορίζει τις σχέσεις εξουσίας του εκπαιδευτικού συστήματος, των σχολικών μονάδων και της κεντρικής εξουσίας καθώς επίσης διαμορφώνει τις διαδικασίες συλλογής δεδομένων (Δούκας, 1999).

Ήδη από τις προηγούμενες δεκαετίες στο ευρωπαϊκό επίπεδο έχει μετατοπιστεί η ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση (ο διευθυντής αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς) σε διαδικασίες συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης. Με τον τρόπο αυτό ικανοποιούνται οι ανάγκες για ενεργή συμμετοχή όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας όχι μόνο στην αξιολόγηση αλλά και σε όλο το εύρος των δραστηριοτήτων της. Στις χώρες της Ε.Ε., τα εκπαιδευτικά συστήματα προωθούν όλο και μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων στην εσωτερική αξιολόγηση οι οποίοι μπορεί να είναι οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς μέχρι και οι εκπρόσωποι της τοπικής κοινωνίας παρέχοντας με αυτόν τον τρόπο στην ίδια την εκπαιδευτική κοινότητα κίνητρα βελτίωσης της εκπαιδευτικής ποιότητας μέσα από μία πολυτροπική προσέγγιση και οπτική (Eurydice, 2004).

Σε πολλές χώρες συνυπάρχουν παράλληλα η εξωτερική με την εσωτερική αξιολόγηση. Μέσα από μία συγκριτική θεώρηση των εκπαιδευτικών συστημάτων

αξιολόγησης της Ε.Ε., μπορούμε να διακρίνουμε τρεις άξονες δράσης. Ο πρώτος άξονας συνίσταται στην ανάπτυξη της αξιολόγησης σε κεντρικό επίπεδο αλλά και στην οργάνωση ενός δικτύου πληροφοριών, ο δεύτερος άξονας αφορά στην ανάπτυξη και στη νομοθετική κατοχύρωση της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας σε τοπικό επίπεδο και τέλος, ο τρίτος άξονας αναφέρεται στην ολική αναπροσαρμογή της εξωτερικής αξιολόγησης (επιθεώρηση) ο ρόλος της οποίας θα είναι συντονιστικός και συμβουλευτικός για τους εκπαιδευτικούς (Τσακίρη, κ.κ.). Οι αξιολογήσεις που πραγματοποιούνται στις χώρες τις Ε.Ε. έχουν ένα ρόλο αναμόρφωσης και ρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος έτσι ώστε:

α) να αναπτυχθούν δίκτυα συνεργασίας ανάμεσα σε όλους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας αλλά και με τους εταίρους της εκπαιδευτικής κοινότητας

β) να αναμορφώσουν όλη την διοικητική διαχείριση του προσωπικού με την αυτοαξιολόγηση ή την συν-αξιολόγηση και

γ) να επεξεργαστούν στατιστικά τα δεδομένα που προκύπτουν από τις αξιολογήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, να δημοσιεύσουν τους δείκτες αξιολόγησης προκειμένου να αξιοποιηθούν για μια συγκριτική στατιστική ανάμεσα σε σχολικές μονάδες παρέχοντας έτσι σημαντικές πληροφορίες.

Γενικότερα, από τα παραπάνω διαφαίνεται μια αλληλεξάρτηση και αλληλοσυμπλήρωση ανάμεσα στην εξωτερική και την εσωτερική αξιολόγηση στις χώρες της Ε.Ε. Γίνεται ευρέως πλέον αποδεκτό ότι οι αλλαγές που μπορούν να πραγματοποιηθούν δεν μπορεί να έχουν μόνο μια φορά από πάνω προς τα κάτω (top-down process) αλλά κατά κύριο λόγο πρέπει να έχουν και την αντίστροφη (bottom-up) με την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και την απρόσκοπτη βοήθεια της κεντρικής εξουσίας (McDonald, 2003). Στην περίπτωση που η εξωτερική αξιολόγηση προηγείται της εσωτερικής, η εσωτερική μπορεί να προσφέρει ενδοσκοπικά ευρήματα. Βέβαια όταν υπάρχει η εσωτερική αξιολόγηση στα σχολεία σπάνια εφαρμόζεται η εξωτερική. Οι δυο μορφές αξιολόγησης μπορεί να λειτουργούν παράλληλα χωρίς η εξωτερική να χρησιμοποιεί τα ευρήματα της εσωτερικής αξιολόγησης κάτι το οποίο ενδεχομένως θα αλλοίωνε και το χαρακτήρα τους (Eurydice, 2004).

2.4 Επικρατούσες τάσεις αξιολόγησης της σχολικής μονάδας στις χώρες της Ε.Ε.

Σε όλες τις χώρες της Ε.Ε. παρατηρείται η τάση της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Στόχος της εσωτερικής αυτοαξιολόγησης είναι πάντοτε η βελτίωση της μονάδας μέσα από την ανατροφοδότηση που μας παρέχει. Παράλληλα, μπορεί να εφαρμόζονται και μοντέλα στα οποία συνυπάρχουν μαζί με τις εσωτερικές και εξωτερικές μορφές αξιολόγησης αλλά μάλλον σε ένα συμπληρωματικό και όχι ανταγωνιστικό πλαίσιο. Με τον όρο αξιολόγηση της σχολικής μονάδας προσδιορίζουμε την αποτίμηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του έργου που συντελείται σε μία σχολική μονάδα.

Μέχρι και την δεκαετία του '90, η πιο συνηθισμένη μορφή αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ευρώπης ήταν η εξωτερική αξιολόγηση με την γνωστή μορφή του επιθεωρητισμού ή κάποιου άλλου εξωτερικού φορέα επόπτευσης. Τις τελευταίες δεκαετίες όμως παρατηρούμε μία στροφή σε διάφορες χώρες της Ε.Ε (Βέλγιο, Γαλλία, Γερμανία, κ.ά.) σε μορφές εσωτερικής αξιολόγησης κυρίως της σχολικής μονάδας. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα της Ε.Ε. τείνουν προς την αποκέντρωση με αποτέλεσμα στις νέες προκλήσεις ο ρόλος της σχολικής μονάδας να είναι πιο κεντρικός και άμεσα συνδεδεμένος με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (MacBeath, 2001).

Ταυτόχρονα, ολοένα και λιγότερες χώρες διατηρούν το κεντρικό σύστημα επιθεώρησης που μάλλον έχει ήδη μετατραπεί σε ένα πλαίσιο πληροφόρησης της σχολικής μονάδας παρά παρακολούθησης αυτής.

2.5 Εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας

Η εσωτερική αξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι μία διαδικασία που διενεργείται από την ίδια την σχολική μονάδα με στόχο τη συστηματική συλλογή δεδομένων σχετικά με τους διάφορους τομείς λειτουργίας της. Στη συνέχεια, γίνεται ανάλυση και επεξεργασία αυτών των πληροφοριών προκειμένου να εντοπιστούν τα σημεία που χρειάζονται βελτίωση. Μέσα από αυτήν την ανάλυση πραγματοποιείται και η λήψη των αποφάσεων που αποσκοπούν στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας της σχολικής μονάδας. Μέσα από τη βελτίωση της εκάστοτε σχολικής μονάδας μπορεί να επέλθει και η πολυπόθητη βελτίωση του συνόλου του εκπαιδευτικού συστήματος (MacBeath, 2001).

Η εσωτερική αξιολόγηση διενεργείται από όλους τους άμεσα ή έμμεσα εμπλεκόμενους της εκπαιδευτικής διαδικασίας δηλαδή τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, την διοίκηση του σχολείου, τους γονείς, κ.ά. Γι' αυτόν τον λόγο, η αυτοαξιολόγηση αποτελεί και διαδικασία αυτογνωσίας καθώς οι τελικοί αποδέκτες της όλης διαδικασίας είναι οι ίδιοι οι πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας της σχολικής μονάδας (Χατζόπουλος, 2006). Στη συνέχεια, τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης καλούνται να τα αξιοποιήσουν και να προτείνουν σχέδια δράσης. Στην πραγματικότητα, η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης είναι μία συλλογική, δυναμική και συνεχόμενη διαδικασία για την οποία το σχολείο οφείλει να αποσκοπεί στη βελτίωσή της. Παράλληλα, επιβάλλεται να την κάνει πιο στοχευμένη και πιο τεκμηριωμένη.

Σε πολλές χώρες της Ε.Ε έχουν προταθεί διάφορα σχήματα κριτηρίων και δεικτών που πρέπει να περιλαμβάνει η εσωτερική αξιολόγηση. Αυτά τα σχήματα δεν μπορούν να αποτελέσουν δέσμευση και για τις υπόλοιπες σχολικές μονάδες των άλλων χωρών γιατί έτσι θα χαθεί και ο αποκεντρωτικός χαρακτήρας της ίδια της αυτοαξιολόγησης. Η εσωτερική αξιολόγηση πρέπει να συνδεθεί με το εκάστοτε συγκείμενο της κάθε σχολικής μονάδας και να αντανακλά τις ιδιαιτερότητες και την κουλτούρα της. Η μοναδικότητα της κάθε αξιολόγησης συμβαδίζει με την μοναδικότητα της κάθε σχολικής μονάδας (MacBeath κ.ά., 2005).

Τα παραπάνω βέβαια δεν αποκλείουν το σχηματισμό γενικών σχημάτων αξιολόγησης που βοηθούν στην διαμόρφωση προτάσεων οι οποίες λαμβάνουν την τελική τους μορφή κατά την διαδικασία της υλοποίησης . Οποιαδήποτε τέτοια προσπάθεια πρέπει να βρει τη χρυσή τομή ανάμεσα στις γενικές και στις ειδικές αρχές που εφαρμόζονται κατά περίπτωση. Δεδομένου ότι τα πλαίσια αυτά είναι δυναμικά και ευέλικτα αλλά και η εφαρμογή τους είναι μοναδική για την κάθε σχολική μονάδα η περιγραφή τους είναι εν γένει δύσκολη. Σύμφωνα με την MacBeath (2001), βασικά στοιχεία αυτών των πλαισίων εσωτερικής αξιολόγησης μπορεί να είναι τα παρακάτω:

- Η συνολική τους φιλοσοφία
- Οι κατευθυντήριοι άξονες
- Το σύνολο των κριτηρίων ποιότητας
- Μία ενδεικτική μορφή οργάνωσης των διαδικασιών
- Τα εργαλεία και οι μέθοδοι της αξιολογικής έρευνας

2.5.1 Η φιλοσοφία του πλαισίου αυτοαξιολόγησης

Με τον όρο αυτοαξιολόγηση εννοούμε το σύνολο των πεποιθήσεων, των στάσεων και των παραδοχών σχετικά με την διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης. Τέτοιες παραδοχές μπορούν να αφορούν την επιστημολογία της μάθησης, το ρόλο του σχολείου και την ευθύνη των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας (γονείς, εκπαιδευτικοί, διοίκηση σχολείου, μαθητές) που έχουν για τη βελτίωση της ποιότητας του σχολείου. Παράλληλα, η συνολική φιλοσοφία του πλαισίου εσωτερικής αξιολόγησης περιλαμβάνει και τις επιδιώξεις από την αξιολόγηση που διενεργείται στο εκάστοτε συγκείμενο της σχολικής μονάδας. Κάποιες από αυτές μπορεί να είναι η ανάδειξη της σχολικής μονάδας σε έναν ισχυρό φορέα λόγου και δράσης. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα τη βελτίωση της εκπαίδευσης μέσα από την αξιολογική έρευνα, τον προγραμματισμό και την ανάληψη δράσης (Κατσαρού και Δεδούλη, 2008).

Στα πλαίσια μίας ενιαίας φιλοσοφίας ορίζονται και οι προϋποθέσεις που πρέπει να ισχύουν σε κάθε περιβάλλον αξιολόγησης ώστε η αυτοαξιολόγηση να υλοποιηθεί με επιτυχία. Αυτές οι προϋποθέσεις μπορεί να είναι για παράδειγμα οι αλλαγές στην έννοια και στις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης. Δυστυχώς, συνήθως η αξιολόγηση έχει συνδεθεί με τον εξωτερικό έλεγχο και δεν εκλαμβάνεται ως μια δυναμική διαδικασία κριτικής θεώρησης των πραγμάτων, αλλαγής εκπαιδευτικών πρακτικών, ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού έργου και τελικής βελτίωσης της σχολικής μονάδας. Επίσης, άλλη μια σημαντική προϋπόθεση επιτυχούς εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης είναι η αλλαγή των σχέσεων των συμμετεχόντων. Οι σχέσεις αυθεντίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές αλλά και οι διάφορες ιεραρχικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών δίνουν πλέον τη θέση τους σε οριζόντιες σχέσεις ισοτιμίας. Σημαντική, τέλος, είναι και η αναγνώριση και ο σεβασμός της διαφορετικής άποψης ανάμεσα στις ομάδες ή στα άτομα που θα λάβουν μέρος στην αυτοαξιολόγηση (Σολομών, 1999).

2.5.2 Οι κατευθυντήριες αξόνες

Δεύτερο και σημαντικό στοιχείο των πλαισίων εσωτερικής αξιολόγησης είναι η ρύθμιση των διαδικασιών και δράσεων οι οποίοι είναι καθοριστικοί παράγοντες στην επιτυχή έκβαση της όλης διαδικασίας (MacBeath, 2001).

Πρώτο στάδιο στην διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης είναι η συνειδητοποίηση από όλους τους συμμετέχοντες των στόχων της. Οι συμμετέχοντες πρέπει να πειστούν από τα οφέλη της εφαρμογής της. Η εσωτερική αξιολόγηση δεν πρέπει να περιοριστεί στην εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που θα μετατραπεί σε μια απλή διεκπεραιωτή διαδικασία. Στόχοι που έχουν συζητηθεί στη σχολική μονάδα από τους εκπαιδευτικούς θεωρούνται από τους συμμετέχοντες πολύ πιο χρήσιμοι και σχετικοί με την ποιότητα του σχολείου σε σχέση με άλλους που έχουν ληφθεί από ένα απομακρυσμένο κέντρο λήψης αποφάσεων. Στην ουσία, οι στόχοι είναι η κινητήριος δύναμη για τη παρακίνηση των συμμετεχόντων σε άμεση εμπλοκή στη διαδικασία ανακαλύπτοντας στη συνέχεια τα στοιχεία που καθορίζουν την ποιότητα της σχολικής μονάδας. Δεύτερο βήμα είναι η δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης και συναίνεσης. Πρέπει το πλαίσιο δράσης που θα δημιουργηθεί να ευνοεί τη πρόθυμη συμμετοχή των ατόμων. Τρίτο χαρακτηριστικό των πλαισίων εσωτερικής αξιολόγησης είναι η τήρηση της εχεμύθειας. Οι συμμετέχοντες σε ένα πρόγραμμα εσωτερικής αξιολόγησης πρέπει να νιώθουν ασφάλεια και ότι μπορούν ελεύθερα να κρίνουν τις διάφορες πτυχές της σχολικής ζωής. Από την αρχή της διαδικασίας πρέπει να καταστεί σαφές ότι τα δεδομένα που θα συλλεχθούν δε θα εκθέτουν άτομα ή καταστάσεις, δεν θα αποκαλυφθεί η πηγή τους αλλά θα στοχεύουν στην ανάδειξη των γενικών τάσεων που επικρατούν στη σχολική πρακτική (Κατσαρού και Δεδούλη, 2008). Τέταρτο χαρακτηριστικό είναι η παροχή βοήθειας από έναν εξωσχολικό παράγοντα που θα αναλάβει το ρόλο του «κριτικού φίλου». Ο κριτικός φίλος είναι ένα πρόσωπο εμπιστοσύνης που κάνει παρατηρήσεις, συμβάλλει στα δεδομένα, θέτει στοχευμένες ερωτήσεις και συμβάλλει στην επιτυχία του όλου εγχειρήματος (Costa & Killick, 1993). Υιοθετεί το ρόλο του τρίτου προσώπου το οποίο θα κάνει αυστηρή κριτική αλλά παράλληλα θα σεβαστεί τις αντιλήψεις και τα συναισθήματα των συμμετεχόντων της όλης διαδικασίας. Επίσης, οφείλει πάντα να είναι καλός ακροατής και να παρέχει απρόσκοπτα χρήσιμες συμβουλές ενώ κρίνεται απαραίτητο να αμφισβητεί τις διάφορες πρακτικές του σχολείου με έναν εποικοδομητικό τρόπο και να κατανοεί πλήρως το συγκείμενο της λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Παράλληλα, η συνεργασία του κριτικού φίλου μπορεί να είναι με όλους τους εμπλεκόμενους της διαδικασίας δηλαδή με την διεύθυνση του σχολείου, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές αλλά και τους γονείς (MacBeath κ.ά., 2005). Οι βασικές προϋποθέσεις που πρέπει να λαμβάνει υπόψη του κάποιος που καλείται να αναλάβει αυτόν το ρόλο (MacBeath κ.ά., 2005) παρουσιάζονται παρακάτω:

Πρέπει:	Δεν πρέπει:
<ul style="list-style-type: none"> • να έχει επίγνωση του ρόλου του 	<ul style="list-style-type: none"> • να εξάγει βιαστικές κρίσεις
<ul style="list-style-type: none"> • να υιοθετεί θετική στάση απέναντι στη σχολική μονάδα 	<ul style="list-style-type: none"> • να αναλαμβάνει διευθυντικό ρόλο
<ul style="list-style-type: none"> • να διαπραγματεύεται, να ακούει και να επικοινωνεί με όσους μετέχουν στη σχολική καθημερινότητα 	<ul style="list-style-type: none"> • να προτείνει βιαστικές και ανώδυνες λύσεις
<ul style="list-style-type: none"> • να παρακινεί τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων 	<ul style="list-style-type: none"> • να μεροληπτεί υπέρ κάποιων και να κάνει διακρίσεις
<ul style="list-style-type: none"> • να ενθαρρύνει την ανταλλαγή απόψεων και ιδεών 	

2.5.3 Το σύνολο των κριτηρίων ποιότητας

Κάθε πλαίσιο εσωτερικής αξιολόγησης οφείλει να περιλαμβάνει ορισμένα κριτήρια ποιότητας. Οι σχολικές μονάδες μπορεί να μην διαθέτουν τον απαιτούμενο χρόνο ώστε να αξιολογήσουν όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας επομένως θα πρέπει να γίνει και η κατάλληλη επιλογή των κριτηρίων. Για να έχει νόημα η εσωτερική αξιολόγηση προφανώς και δεν πρέπει να περιοριστεί μόνο σε τομείς όπως η υλικοτεχνική υποδομή ή σε οποιαδήποτε άλλο τομέα που η σχολική μονάδα έχει κάποιο συγκριτικό πλεονέκτημα. Αλλά αντίθετα, οφείλει να εμβαθύνει σε τομείς κρίσιμους για την σχολική λειτουργία και του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου όπως είναι η ποιότητα της διδασκαλίας, οι σχέσεις γονέων - σχολείου κ.ά.. Στην τελική διαμόρφωση των κριτηρίων που θα επιλεγούν είναι σημαντικό να συμμετέχουν όλοι οι εμπλεκόμενοι όπως η σχολική διοίκηση, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς αλλά και η κεντρική διοίκηση. Εκτός από την τελική διαμόρφωση των κριτηρίων ποιότητας είναι απαραίτητο οι συμμετέχοντες να καταλήξουν, ύστερα από διάλογο, πάνω στο τι θα αξιολογηθεί. Για παράδειγμα, εάν το αντικείμενο αξιολόγησης ενδιαφέρει λίγους υπάρχει ο κίνδυνος να επηρεαστούν αρνητικά οι υπόλοιποι (MacBeath κ.ά., 2005).

Στα διάφορα πλαίσια εσωτερικής αξιολόγησης υπάρχουν συστήματα οργάνωσης και ταξινόμησης των τομέων λειτουργίας του σχολείου με αντίστοιχα κριτήρια. Ενδεικτικά θα αναφέρουμε δυο τέτοια συστήματα που το πρώτο αφορά χώρες της Ε.Ε. και το δεύτερο την Ελλάδα.

Το πρώτο σύστημα ταξινόμησης των κριτηρίων ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου από τη σχολική μονάδα προέρχεται από το πιλοτικό ευρωπαϊκό πρόγραμμα «Αξιολόγηση της ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση» που υλοποιήθηκε σε 18 χώρες της Ε.Ε. (MacBeath κ.ά., 2005). Το συγκεκριμένο σύστημα περιλαμβάνει δώδεκα τομείς σχετικά με την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Οργανώνεται σε τέσσερα πεδία περιλαμβάνοντας διαδικασίες διαφορετικών επιπέδων που αφορούν το άτομο, την τάξη, το σχολείο και την τοπική κοινωνία που περιγράφονται παρακάτω:

1^ο Πεδίο: Αποτελέσματα

- ακαδημαϊκές επιδόσεις
- ατομική & κοινωνική ανάπτυξη
- προορισμοί των μαθητών

2^ο Πεδίο: Διαδικασίες σε επίπεδο τάξης

- ο χρόνος ως εργαλείο μάθησης
- ποιότητα μάθησης & διδασκαλίας
- στήριξη σε μαθησιακές δυσκολίες

3^ο Πεδίο: Διαδικασίες σε επίπεδο σχολείου

- το σχολείο ως χώρου μάθησης
- το σχολείο ως κοινωνικός χώρος
- το σχολείο ως επαγγελματικός χώρος

4^ο Πεδίο: Περιβάλλον

- σχολείο & σπίτι
- σχολείο & τοπική κοινωνία
- σχολείο & εργασία

Βέβαια για να αξιολογηθούν οι παραπάνω δώδεκα τομείς πρέπει να καθορισθούν και τα αντίστοιχα κριτήρια ποιότητας τα οποία παρουσιάζονται στη συνέχεια με τη μορφή ερωτήσεων (MacBeath κ.ά., 2005):

Ποιοτικά κριτήρια στο πεδίο Αποτελέσματα.

- ακαδημαϊκές επιδόσεις:
 - ✓ οι μαθητές έχουν φτάσει σε ικανοποιητικό επίπεδο όταν τελειώνουν το σχολείο σε όλα τα μαθήματα;
 - ✓ το σχολείο με βάση τις ακαδημαϊκές επιδόσεις συμβάλει στην αύξηση ή τη μείωση του χάσματος ανάμεσα στους μαθητές υψηλών και χαμηλών επιδόσεων ή ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια;
 - ✓ με βάση τις προηγούμενες επιδόσεις ενός μαθητή η πρόοδός του είναι αναμενόμενη, μικρότερη ή μεγαλύτερη;

- ατομική και κοινωνική ανάπτυξη:
 - ✓ σε ποιο βαθμό το σχολείο ενισχύει τις κοινωνικές αρετές όπως η κοινωνικοποίηση, το αίσθημα της αλληλεγγύης, τη συνεργασία, το σεβασμό και την υπευθυνότητα απέναντι στους συμπολίτες;
 - ✓ σε ποιο βαθμό το σχολείο ενισχύει και καλλιεργεί εξω-ακαδημαϊκές δεξιότητες όπως είναι η επίλυση προβλημάτων, η αντιμετώπιση πολύπλοκων καταστάσεων, η λήψη πρωτοβουλιών, η επικοινωνία με τους άλλους, ή η ικανότητα ομαδικής εργασίας;
 - ✓ σε ποιο βαθμό οι παραπάνω αρετές και δεξιότητες αναπτύσσονται εξίσου από όλους τους μαθητές;

- προορισμοί των μαθητών:
 - ✓ όταν οι μαθητές τελειώνουν το σχολείο καταφέρνουν να βρουν ικανοποιητική εργασία ή να έχουν πρόσβαση στην κατάρτιση και στην δια βίου μάθηση;
 - ✓ μαθητές που έχουν κατακτήσει το ίδιο επίπεδο ακαδημαϊκών δεξιοτήτων φτάνουν στους ίδιους προορισμούς ανεξάρτητα από το φύλο, την κοινωνική και εθνική τους προέλευση;
 - ✓ σε ποιο βαθμό αυτοί οι προορισμοί είναι οι πιο κατάλληλοι για το ακαδημαϊκό επίπεδο και την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών;

Ποιοτικά κριτήρια στο πεδίο Διαδικασίες σε επίπεδο τάξης.

- ο χρόνος ως εργαλείο μάθησης:
- ✓ ο χρόνος που αφιερώνεται στην τάξη για τη μάθηση είναι αρκετός σε σχέση με το χρόνο που δαπανάται για θέματα διαχείρισης, πειθαρχίας ή τακτοποίησης των πραγμάτων;
- ✓ πόσο χρόνο αφιερώνουν οι μαθητές σπίτι τους για την προετοιμασία τους στις σχολικές εργασίες; αυτός ο χρόνος είναι ικανοποιητικός και παραγωγικός;

- ποιότητα μάθησης και διδασκαλίας:
- ✓ παρέχεται η ίδια ποιότητα μάθησης σε όλους τους μαθητές;
- ✓ τα επιθυμητά επίπεδα μάθησης και κριτήρια απόδοσης έχουν γίνει αντιληπτά από μαθητές και διδάσκοντες;

- στήριξη σε μαθησιακές δυσκολίες:
- ✓ οι μαθησιακές δυσκολίες εντοπίζονται εγκαίρως;
- ✓ είναι αποτελεσματική η στήριξη που δίνεται σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες;
- ✓ στους μαθητές που παρέχεται αυτή η στήριξη είναι αυτοί που την έχουν πραγματικά περισσότερη ανάγκη ή είναι οι μαθητές που εκμεταλλεύονται καλύτερα τις παρεχόμενες υπηρεσίες;

Ποιοτικά κριτήρια στο πεδίο Διαδικασίες σε επίπεδο σχολείου.

- ως χώρου μάθησης:
- ✓ ο τρόπος οργάνωσης των μαθητών σε ομάδες μεγιστοποιεί τις ευκαιρίες για μάθηση;
- ✓ το ΑΠΣ είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών;
- ✓ οι μαθητές θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί τους είναι πρόθυμοι να τους βοηθήσουν;

- ως κοινωνικού χώρου:
- ✓ εντοπίζεται κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού ανάμεσα στους μαθητές; υπάρχουν φαινόμενα καταπίεσης των αδυνάμων;
- ✓ οι ποινές και οι επιβραβεύσεις από τη σχολική μονάδα αποδίδονται σε ένα πλαίσιο δικαιοσύνης και ισότητας;

- ✓ παρέχονται ευκαιρίες στους μαθητές ώστε να αναλάβουν ευθύνες, πρωτοβουλίες και αποφάσεις;
- ως επαγγελματικού χώρου:
- ✓ μέσα στη σχολική μονάδα ποια είναι η ποιότητα της διαδικασίας λήψης των αποφάσεων και των συζητήσεων που λαμβάνουν χώρα; υπάρχει ο απαραίτητος αριθμός των ενδιαφερόμενων μερών;
- ✓ η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση καλύπτει τις ανάγκες του προσωπικού της σχολικής μονάδας;
- ✓ στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας που αντιμετωπίζουν προβλήματα παρέχεται αποτελεσματική βοήθεια;

Ποιοτικά κριτήρια στο πεδίο Περιβάλλον.

- σχολείου και σπιτιού:
- ✓ η ενημέρωση που παρέχεται στους γονείς είναι αυτή που επιθυμούν και καλύπτει τις ανάγκες τους;
- ✓ οι γονείς έχουν την αίσθηση ότι είναι ευπρόσδεκτοι στο σχολείο;
- ✓ οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να μάθουν από τους γονείς τις ανάγκες και τα προβλήματα των μαθητών τους;
- σχολείου και τοπικής κοινωνίας:
- ✓ ποια η προσφορά του σχολείου στην τοπική κοινωνία;
- ✓ το σχολείο τι κάνει για να ενισχύσει τις σχέσεις του με την τοπική κοινωνία;
- ✓ ποιες είναι οι προσδοκίες της τοπικής κοινωνίας από το σχολείο; διαφέρουν οι προσδοκίες διαφορετικών κοινωνικών ομάδων και εάν ναι σε τι;
- σχολείου και εργασίας:
- ✓ το σχολείο βοηθάει τους νέους να αναπτύξουν και να κατακτήσουν τις κατάλληλες δεξιότητες και γνώσεις ώστε να βρουν εργασία ή να συνεχίσουν τις σπουδές τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση;
- ✓ υπάρχει επαρκής ενημέρωση και στήριξη από τα ανώτερα και ανώτατα ιδρύματα στους μαθητές, στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς καθώς και από μελλοντικούς εργοδότες ώστε να ανταποκριθούν στις προσδοκίες τους;

Στο δεύτερο σύστημα που προέρχεται από το βασικό πλαίσιο της αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου (αεε) όπως περιγράφεται στο παρατηρητήριο της αεε του ΙΕΠ (www.aee.iep.edu.gr/secondary_education) λαμβάνονται υπόψη τεκμήρια (ποσοτικά – ποιοτικά) της σχολικής μονάδας που αντιστοιχούν στις παρακάτω κατηγορίες του εκπαιδευτικού έργου:

- δεδομένα της σχολικής μονάδας
- διαδικασίες της σχολικής μονάδας
- αποτελέσματα της σχολικής μονάδας

Από τις παραπάνω κατηγορίες η σχολική πραγματικότητα αναλύεται μέσα από τρία διαφορετικά επίπεδα: α) τους τομείς β) τους δείκτες ανά τομέα και γ) τα κριτήρια ανά δείκτη. Τα τρία παραπάνω στοιχεία δεν είναι ισότιμα μεταξύ τους, έχουν τα δικά τους χαρακτηριστικά και συμβάλλουν με διαφορετικό τρόπο στην διαδικασία της αξιολόγησης.

Όσον αφορά το πρώτο επίπεδο ανάλυσης, δηλαδή τους τομείς, αυτοί αναλύονται στους ακόλουθους επτά τομείς:

A. Δεδομένα του σχολείου
1 ^{ος} Τομέας: <i>Μέσα και Πόροι</i>
B. Διαδικασίες του σχολείου
2 ^{ος} Τομέας: <i>Ηγεσία και Διοίκηση του Σχολείου</i>
3 ^{ος} Τομέας: <i>Διδασκαλία και Μάθηση</i>
4 ^{ος} Τομέας: <i>Κλίμα και Σχέσεις στο Σχολείο</i>
5 ^{ος} Τομέας: <i>Προγράμματα, Παρεμβάσεις και Δράσεις Βελτίωσης</i>
Γ. Αποτελέσματα του σχολείου
6 ^{ος} Τομέας: <i>Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα</i>
7 ^{ος} Τομέας: <i>Αποτελέσματα του Σχολείου</i>

Στο δεύτερο επίπεδο ανάλυσης, οι τομείς επιμερίζονται σε δείκτες αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Ο κάθε δείκτης αντιπροσωπεύει συγκεκριμένες πτυχές του εκπαιδευτικού έργου και αποτελεί την ουσιαστική του αξιολόγηση. Τα κριτήρια αναλύουν επιμέρους τους διάφορους δείκτες και συγκροτούνται με βάση τις ενδείξεις και τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής έρευνας. Για τα ποιοτικά κριτήρια μπορούν να αξιοποιηθούν τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά δεδομένα χρησιμοποιώντας διάφορες μεθόδους και ερευνητικά εργαλεία.

Παρακάτω παρουσιάζονται όλοι οι τομείς, δείκτες και κριτήρια αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου από το παρατηρητήριο της αεε. Η ουσιαστική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου γίνεται στο επίπεδο των δεικτών. Η περαιτέρω ανάλυση των δεικτών σε κριτήρια δεν είναι δεσμευτική αλλά η κάθε σχολική μονάδα ελεύθερα μπορεί να προσθέτει ή να τροποποιεί τα κριτήρια ανάλογα με το εκάστοτε σχολικό συγκείμενο.

A. ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	
<i>Τομέας 1^{ος} : Μέσα και Πόροι</i>	
<i>Δείκτες</i>	<i>Κριτήρια</i>
1.1. Σχολικός χώρος, υλικοτεχνική υποδομή και οικονομικοί πόροι	<ul style="list-style-type: none"> • Επάρκεια και καταλληλότητα σχολικών χώρων • Επάρκεια και καταλληλότητα εξοπλισμού και μέσων του σχολείου • Επάρκεια οικονομικών πόρων
1.2. Στελέχωση του σχολείου	<ul style="list-style-type: none"> • Επάρκεια διδακτικού προσωπικού (αριθμός, σύνθεση, επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, εμπειρία των εκπαιδευτικών) • Επάρκεια λοιπού προσωπικού

B. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	
<i>Τομέας 2^{ος} : Ηγεσία και Διοίκηση του Σχολείου</i>	
<i>Δείκτες</i>	<i>Κριτήρια</i>
2.1. Οργάνωση και συντονισμός της σχολικής ζωής	<ul style="list-style-type: none"> • Διατύπωση των βασικών επιδιώξεων του σχολείου (όραμα, αξίες και στόχοι του σχολείου) • Διαμόρφωση συμμετοχικού, συλλογικού και συνεργατικού πλαισίου εργασίας όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας • Διαμόρφωση και εφαρμογή ενός λειτουργικού σχολικού προγράμματος
2.2. Διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων	<ul style="list-style-type: none"> • Ορθολογική διαχείριση οικονομικών πόρων • Αξιοποίηση των διαθέσιμων χώρων και του εξοπλισμού • Προσβασιμότητα και ασφάλεια των μαθητών σε όλους τους χώρους του σχολείου

	<ul style="list-style-type: none"> • Ένταξη και αξιοποίηση των ΤΠΕ στη λειτουργία του σχολείου
2.3. Αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού	<ul style="list-style-type: none"> • Αξιοποίηση της εμπειρίας και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών • Υποστήριξη της συνεχούς επιστημονικής και παιδαγωγικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών • Υποστήριξη του έργου των εκπαιδευτικών και των συνεργασιών μεταξύ τους

<i>Τομέας 3^{ος} : Διδασκαλία και Μάθηση</i>	
<i>Δείκτες</i>	<i>Κριτήρια</i>
3.1. Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών	<ul style="list-style-type: none"> • Σχεδιασμός της διδασκαλίας και αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου • Καταλληλότητα και ποικιλία διδακτικών προσεγγίσεων • Χρήση διαθέσιμου εξοπλισμού και μέσων από εκπαιδευτικούς και μαθητές • Διάδραση εκπαιδευτικού-μαθητή και ενεργός συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης
3.2. Ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών	<ul style="list-style-type: none"> • Ενίσχυση της παιδαγωγικής σχέσης δασκάλου-μαθητή • Χρήση ποικίλων μεθόδων αξιολόγησης • Συστηματική παρακολούθηση της προόδου και ανατροφοδότηση των μαθητών για την ποιότητα της εργασίας τους • Αξιοποίηση των δεδομένων της αξιολόγησης για την ανατροφοδότηση της διδασκαλίας
<i>Τομέας 4^{ος} : Κλίμα και Σχέσεις στο Σχολείο</i>	
<i>Δείκτες</i>	<i>Κριτήρια</i>
4.1. Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών και μεταξύ των μαθητών	<ul style="list-style-type: none"> • Αποτελεσματική διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών

	<ul style="list-style-type: none"> • Ανάπτυξη πρωτοβουλιών για δημιουργική συνεργασία εκπαιδευτικών – μαθητών • Συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση των ρυθμιστικών πρακτικών που διέπουν τη σχολική ζωή • Παροχή ευκαιριών για δημιουργική συνεργασία και συλλογική δράση των μαθητών
4.2. Σχέσεις του σχολείου με γονείς και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς - κοινωνικούς φορείς	<ul style="list-style-type: none"> • Διαμόρφωση μηχανισμών τακτικής και αμφίδρομης επικοινωνίας με τους γονείς • Ποιότητα ενημέρωσης των γονέων σχετικά με την πρόοδο των παιδιών τους • Οικοδόμηση σχέσεων συνεργασίας με άλλα σχολεία, εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φορείς

<i>Τομέας 5^{ος} : Προγράμματα, Παρεμβάσεις και Δράσεις Βελτίωσης</i>	
<i>Δείκτες</i>	<i>Κριτήρια</i>
5.1. Εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις	<ul style="list-style-type: none"> • Υλοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και προγραμμάτων για τον εμπλουτισμό του Προγράμματος Σπουδών • Ανάλυση καινοτόμων πρωτοβουλιών και υποστήριξη καινοτομικών παρεμβάσεων • Υλοποίηση ειδικών υποστηρικτικών – αντισταθμιστικών προγραμμάτων για ορισμένες κατηγορίες μαθητών • Υιοθέτηση μέτρων και παρεμβάσεων στο σχολείο για την αντιμετώπιση προβλημάτων φοίτησης και διαρροής
5.2. Ανάπτυξη και εφαρμογή Σχεδίων Δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου	<ul style="list-style-type: none"> • Υποστήριξη μιας συνεχούς και συστηματικής διαδικασίας προγραμματισμού και βελτίωσης

	<p>του εκπαιδευτικού έργου</p> <ul style="list-style-type: none"> • Διευρυμένη συμμετοχή των μελών της σχολικής κοινότητας στη διαμόρφωση, εφαρμογή και αξιολόγηση Σχεδίων Δράσης • Αξιοποίηση και βιωσιμότητα των αποτελεσμάτων των Σχεδίων Δράσης
--	---

Γ. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	
<i>Τομέας 6^{ος} : Εκπαιδευτικά αποτελέσματα</i>	
<i>Δείκτες</i>	<i>Κριτήρια</i>
6.1. Φοίτηση και διαρροή των μαθητών	<ul style="list-style-type: none"> • Υψηλά επίπεδα φοίτησης των μαθητών σε όλες τις τάξεις του σχολείου • Περιορισμένη διαρροή μαθητών
6.2. Επιτεύγματα και πρόοδος των μαθητών	<ul style="list-style-type: none"> • Εκπαιδευτικά επιτεύγματα των μαθητών που ανταποκρίνονται στους στόχους του Προγράμματος Σπουδών • Πρόοδος όλων των μαθητών σε σχέση με προηγούμενα επιτεύγματά τους • Μείωση της διαφοράς στις επιδόσεις των μαθητών κατά τη διάρκεια της χρονιάς
6.3. Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών	<ul style="list-style-type: none"> • Ανάπτυξη του δυναμικού κάθε μαθητή ανεξαρτήτως ικανοτήτων, γένους, κοινωνικής και πολιτισμικής προέλευσης ή άλλων ιδιαιτεροτήτων • Ανάπτυξη των ατομικών και κοινωνικών ικανοτήτων των μαθητών • Ικανοποίηση των μαθητών από την εκπαιδευτική διαδικασία
<i>Τομέας 7^{ος} : Αποτελέσματα του σχολείου</i>	
<i>Δείκτες</i>	<i>Κριτήρια</i>
7.1. Επίτευξη των στόχων του σχολείου	<ul style="list-style-type: none"> • Ανταπόκριση του σχολείου στις θεσμικές του υποχρεώσεις • Επίτευξη των ετήσιων στόχων του σχολείου • Αποτελεσματικότητα των Σχεδίων Δράσης

	<ul style="list-style-type: none"> • Ικανοποίηση των αναγκών όλων των μελών της σχολικής κοινότητας
--	--

2.5.4 Μία ενδεικτική μορφή οργάνωσης των διαδικασιών

Στη βιβλιογραφία συναντάμε αρκετά πλαίσια εσωτερικής αξιολόγησης (Schratz, 1997· MacBeath, 2001· MacBeath κ.ά., 2005· Σολομών, 1999· αεε, 2012) με αντίστοιχες ενδεικτικές μορφές οργάνωσης των διαδικασιών. Η κάθε σχολική μονάδα ανάλογα με το συγκείμενο που επικρατεί, τον διαθέσιμο χρόνο, τις σχέσεις που υπάρχουν και το κλίμα θα μπορέσει να καταλήξει στην κατάλληλη για αυτήν οργάνωση αυτών των διαδικασιών.

Αφού επέλθει η συμφωνία σχετικά με τους δείκτες ποιότητας και τα κριτήρια αξιολόγησης που θα χρησιμοποιηθούν, η σχολική μονάδα θα πρέπει να επιλέξει ανάμεσα σε δύο προσεγγίσεις. Η μία είναι της γενικής και η άλλη της ειδικής θεώρησης. Με την πρώτη θα επιχειρηθεί η αξιολόγηση σε όλους τους τομείς ενώ με την δεύτερη η αξιολόγηση θα εστιάσει σε συγκεκριμένους τομείς. Δεν αποκλείεται βέβαια και η χρήση και των δύο προσεγγίσεων. Με τη συνολική θεώρηση θα παραχθούν αποτελέσματα που θα υποδείξουν τους τομείς που χρειάζονται βελτίωση και προσοχή. Στο παραπάνω πλαίσιο βασίζεται μια προτεινόμενη μορφή διαδικασιών εσωτερικής αξιολόγησης που περιλαμβάνει και τις δύο προσεγγίσεις με χρονική αλληλουχία. Στην πρώτη φάση που είναι η διαγνωστική επιχειρείται η συνολική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, ενώ στην δεύτερη που είναι η διερευνητική γίνεται εξειδίκευση σε συγκεκριμένους τομείς λειτουργίας της σχολικής μονάδας (Σολομών, 1999). Στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικά οι δύο φάσεις εσωτερικής αξιολόγησης:

- Διαγνωστική φάση

Σε αυτήν τη φάση οι συμμετέχοντες θα προσπαθήσουν να αποδώσουν μια συνολική εικόνα της κατάστασης που βιώνουν στη σχολική μονάδα, το κλίμα και τη λειτουργία της. Γίνεται μια προσπάθεια καταγραφής μια κοινής θέσης ή των διαφορετικών απόψεων που επικρατούν σχετικά με τις διάφορες θεματικές περιοχές και τους αντίστοιχους δείκτες ποιότητας.

Στο πρώτο στάδιο υλοποίησης της διαγνωστικής φάσης όλοι οι συμμετέχοντες του εγχειρήματος της αυτοαξιολόγησης (διοίκηση σχολείου, εκπαιδευτικοί, εκπρόσωποι

μαθητών και γονέων) θα διαπραγματευτούν το σκοπό, τις δεσμεύσεις, τα οφέλη και τις πιθανές δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσουν. Καλό είναι να οριστεί και μία ομάδα συντονισμού της όλης διαδικασίας την οποία θα εποπτεύει ο κριτικός φίλος. Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες θα χωριστούν σε επιμέρους ομάδες των 5-10 μελών ομοιογενής ή μεικτής σύνθεσης όσον αφορά την ιδιότητά τους (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς). Σε κάθε ομάδα πρέπει να επικρατεί κλίμα αμοιβαίου σεβασμού και ελεύθερης έκφρασης των απόψεων ώστε να μην επικρατούν οι απόψεις συγκεκριμένων μελών.

Στο δεύτερο στάδιο της φάσης, κάθε ομάδα θα καταγράψει τη συνολική εικόνα που έχει για τη σχολική μονάδα, αναλύοντας τις διαδικασίες που επιτελούνται μέσα σε αυτήν εστιάζοντας και στα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού έργου προσπαθώντας παράλληλα να τεκμηριώσει τη συνολική λειτουργία της σχολικής μονάδας με ανάλογα επιχειρήματα. Βασική διαδικασία αυτού του σταδίου είναι διερεύνηση της ύπαρξης τυχόν διαφωνιών και η συνακόλουθη καταγραφή τους. Κάθε ομάδα θα συνοψίσει τα αποτελέσματα διαμορφώνοντας μια πρόταση για τους τομείς και τους αντίστοιχους δείκτες ποιότητας στους οποίους θα εστιάσει περαιτέρω η αυτοαξιολόγηση.

Στο τρίτο στάδιο αυτής της φάσης, ύστερα από την ολοκλήρωση των καταγραφών από τις ομάδες εργασίες γίνεται συνάντηση της ολομέλειας των συμμετεχόντων. Τότε συζητιούνται και παρουσιάζονται τα πορίσματα στα οποία κατέληξε η κάθε ομάδα. Μέσα από την παραπάνω διαβούλευση η σχολική μονάδα καταλήγει σε μία ενιαία θέση σχετικά με την κατάσταση του σχολείου, τις καλές πρακτικές του καθώς και τα επιτεύγματά του. Ιδιαίτερα σημαντικό θεωρείται να εκφράζονται στην ολομέλεια οι διαφορετικές απόψεις και να γίνεται έτσι εποικοδομητικός διάλογος. Στο ενιαίο πλαίσιο που θα διαμορφωθεί από την ολομέλεια θα επιλεγούν και οι δείκτες και το χρονοδιάγραμμα υλοποίησης τους κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Η ολοκλήρωση της διαγνωστικής φάσης γίνεται με τη σύνταξη της έκθεσης στην οποία αναφέρονται:

- ✓ οι επιμέρους ενέργειες όλων των συμμετεχόντων.
- ✓ η συνολική αποτίμηση από τους τομείς/δείκτες.
- ✓ οι δείκτες που θα εξετασθούν στην επόμενη φάση.
- ✓ το χρονοδιάγραμμα της επόμενης φάσης.

Για την επιτυχή έκβαση της διαγνωστικής φάσης έμφαση θα πρέπει να δοθεί σε ορισμένα σημεία. Η συνολική αποτίμηση των τομέων και των δεικτών ποιότητας είναι αξιόπιστη όταν όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη συμμετέχουν. Είθισται πολλές φορές η γνώμη είτε των μαθητών είτε των γονέων να αγνοείται ή να μην έχουν άποψη για κάποιους δείκτες. Η όλη διαδικασία πρέπει να αντιμετωπιστεί σαν μια ενιαία πρόκληση όπου τα εμπλεκόμενα μέρη θα αποκομίσουν γνώση και εμπειρία. Τέλος, σε κάθε φάση και στάδιο των ομάδων εργασίας πρέπει να ακούγονται όλες οι απόψεις και να μην επιβάλλονται συγκεκριμένες απόψεις από άτομα ή ομάδες ή να επιδιώκεται μια ανούσια συναίνεση για την διατύπωση μιας ενιαίας θέσης. Σε κάθε ομάδα πρέπει να επικρατήσει η λογική της συνεργασίας και της σύνθεσης των απόψεων όλων των μελών ανεξαρτήτως της θέσης που κατέχουν.

- Διερευνητική φάση

Η διερευνητική φάση διεξάγεται καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους και μπορεί να περιλαμβάνει δύο ή τρεις κύκλους διερεύνησης με αντίστοιχο καθορισμό ισάριθμων δεικτών. Ανάλογα με το μέγεθος της σχολικής μονάδας μπορεί να δημιουργηθούν δύο ή τρεις ομάδες σε κάθε κύκλο και να διερευνήσουν έναν ή δύο δείκτες με την δημιουργία ισάριθμων ομάδων εργασίας. Στη διερευνητική φάση γίνεται μια πιο διευρυμένη αποτίμηση των δεικτών ποιότητας που έχουν συμφωνηθεί στο προηγούμενο στάδιο της διαγνωστικής φάσης. Η κάθε ομάδα εργασίας για την διερεύνηση των δεικτών ποιότητας:

- ✓ Διαμορφώνει τα κριτήρια διερεύνησης του αντίστοιχου δείκτη
- ✓ Επιλέγει τα κατάλληλα ερευνητικά εργαλεία για τον κάθε δείκτη
- ✓ Διαμορφώνει τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία καθορίζουν τους στόχους της διερεύνησης του κάθε δείκτη
- ✓ Γίνεται συνάντηση της ολομέλειας των ομάδων εργασίας έτσι ώστε τα μέλη μετά από διαβούλευση να καθορίσουν και να καταγράψουν τις κοινές αποφάσεις αλλά και τις όποιες ενδεχόμενες διαφοροποιήσεις. Στη συνέχεια γίνεται αναλυτική διερεύνηση του υπό εξέταση δείκτη καθορίζοντας τα ερευνητικά εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν. Τέλος γίνεται συλλογή, επεξεργασία, ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων
- ✓ Η τελική φάση περιλαμβάνει την διατύπωση συμπερασμάτων από τους συμμετέχοντες από την όλη διαδικασία καθώς και τη φάση του αναστοχασμού πάνω στα αυτά.

Ο κύριος αποδέκτης των αποτελεσμάτων της παραπάνω διαδικασίας είναι η ίδια η σχολική μονάδα με σκοπό την ανάληψη πρωτοβουλιών για την βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα εσωτερικής αυτοαξιολόγησης θα καταρτίσουν πρόγραμμα δράσεων για την επόμενη σχολική χρονιά το οποίο οφείλει να είναι ευέλικτο και με δυναμικό χαρακτήρα ώστε να προσαρμόζεται στο εκάστοτε συγκείμενο της σχολικής μονάδας. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία η σχολική μονάδα και οι συμμετέχοντες επιλέγουν και τους τομείς όπου με αξιολογικές κρίσεις θα παρέμβουν για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας.

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες δεν έχουν συνήθως την απαιτούμενη ερευνητική εμπειρία γι' αυτό και η διερευνητική φάση είναι η πιο απαιτητική. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί οφείλουν να αλλάξουν την προσέγγιση και την κουλτούρα τους. Επίσης, είναι σημαντικό να αναπτύξουν μια κριτική διάθεση και να προσβλέπουν στην επαγγελματική τους ολοκλήρωση ώστε σε συνεργασία με τους άλλους συμμετέχοντες να αναλάβουν δράση και να βελτιώσουν τους στόχους που οι ίδιοι έχουν θέσει. Επικουρικό χαρακτήρα στο όλο εγχείρημα θα μπορούσε να έχει, όπως έχουμε αναφέρει ήδη και στις μορφές αξιολόγησης, ένας εξωτερικός φορέας ή ένας κριτικός φίλος. Η ερευνητική τους εμπειρία θα μπορούσε να είναι πολύτιμη χωρίς βέβαια να προσπαθούν να επιβάλλουν την άποψή τους, αλλά αντίθετα στο πλαίσιο μιας καλής συνεργασίας μπορούν να προσφέρουν γνώσεις και εμπειρία (Κατσαρού και Δεδούλη, 2008).

2.5.5 Οι μέθοδοι και τα εργαλεία της αξιολογικής έρευνας

Ως μέθοδοι και εργαλεία της αξιολογικής έρευνας εννοούμε τις προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική έρευνα για τη συλλογή, ερμηνεία και πρόβλεψη των δεδομένων (Cohen & Manion, 1994). Οι μέθοδοι αυτές μπορεί να είναι είτε ποσοτικές εξυπηρετώντας τη θετικιστική/εμπειρική προσέγγιση ή ποιοτικές εξυπηρετώντας την ερμηνευτική προσέγγιση (Carr & Kemmis, 1997).

Τα συνηθέστερα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται στην εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας (Κατσαρού και Δεδούλη, 2008) είναι τα ακόλουθα:

- Συνέντευξη

Οι συνεντεύξεις μπορεί να είναι ομαδικές ή ατομικές και αποτελούν ένα εργαλείο που μας θα μας βοηθήσει να αντλήσουμε πιο λεπτομερείς πληροφορίες σε προσωπικό επίπεδο για τα ερευνητικά ζητήματα που μας απασχολούν. Ανάλογα με το βαθμό ελευθερίας που δίνεται στον ερωτώμενο, οι συνεντεύξεις δύναται να είναι ανοικτού ή κλειστού τύπου. Επίσης, μπορεί να διεξαχθεί ομαδική συνέντευξη σε μαθητές ώστε να τους δοθεί η δυνατότητα να εμπλακούν σε γόνιμη συζήτηση αλλά και να αλληλοεπιδράσουν ανταλλάσσοντας ιδέες και απόψεις.

Μία συνέντευξη μπορεί να έχει είτε δομημένη μορφή με συγκεκριμένες ερωτήσεις είτε να είναι μη δομημένη στο πλαίσιο της οποίας ο συνεντευξιαστής-ερευνητής δεν είναι υποχρεωμένος να υποβάλει συγκεκριμένα ερωτήματα. Σε αυτήν την περίπτωση, ο συνεντευξιαστής-ερευνητής είναι ελεύθερος να θέσει ερωτήματα και να θίξει θέματα ανάλογα με το κλίμα και την κατάσταση που δημιουργείται κατά την διάρκεια της συνέντευξης. Καλό είναι πριν την διεξαγωγή μιας συνέντευξης να υπάρχει μια προεργασία όσον αφορά τις ερωτήσεις που θα αποτελέσουν το βασικό πλαίσιο της συνέντευξης οι οποίες θα πρέπει να είναι δομημένες με τέτοιον τρόπο ώστε να δίνουν την δυνατότητα στον κάθε συνεντευξιαζόμενο το περιθώριο καταγραφής της δικής του άποψης.

Για παράδειγμα, το εργαλείο της συνέντευξης στην εσωτερική αυτοαξιολόγηση μπορεί να το χρησιμοποιήσει η ομάδα εργασίας που έχει αναλάβει την διερεύνηση του δείκτη για την ποιοτική διδασκαλία και τη μάθηση στο σχολείο. Η ομάδα θα πρέπει αρχικά να συνεδριάσει για να ορίσει τα κριτήρια ποιότητας και στη συνέχεια με βάση αυτά να δημιουργήσει έναν οδηγό συνεντεύξεων.

- Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο είναι η πιο συνηθισμένη τεχνική συλλογής πληροφοριών. Τα δεδομένα που συλλέγονται από τα ερωτηματολόγια είναι πιο εύκολο να συγκριθούν μεταξύ τους απ' ό,τι τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις. Οι απαντήσεις που δίνονται στα ερωτηματολόγια είναι σε μεγάλο βαθμό τυποποιημένες και το μεγάλο συγκριτικό πλεονέκτημά του σε σχέση με τα άλλα ερευνητικά εργαλεία είναι η ανωνυμία που προσφέρει δίνοντας ελευθερία σε αυτούς που το συμπληρώνουν να απαντούν χωρίς φόβο. Είθισται να περιλαμβάνει ερωτήσεις ανοικτού ή κλειστού τύπου. Όσο περισσότερες ερωτήσεις ανοικτού τύπου περιλαμβάνει τόσο πιο δύσκολη είναι η

κωδικοποίηση και επεξεργασία των απαντήσεων. Συνήθως τα ερωτηματολόγια στην εκπαιδευτική έρευνα απευθύνονται σε ομάδες - στόχους όπως είναι οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς. Τα ερωτήματα που τους απευθύνεται μπορεί να είναι τα ίδια ή τροποποιημένα ώστε να μπορεί να γίνει σύγκριση των απαντήσεων των επιμέρους ομάδων πάνω στα ίδια ζητήματα.

- Επισκόπηση (survey)

Η επισκόπηση είναι μια παραλλαγή του ερωτηματολογίου. Η ειδοποιός διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι ο ερευνητής με την επισκόπηση έχει τη δυνατότητα να επιβλέπει ή να συμμετέχει ενεργά και ο ίδιος στη συλλογή δεδομένων. Αυτό το είδος ερευνητικού εργαλείου μπορεί να περιλαμβάνει δεδομένα όπως η συχνότητα χρήσης των ΤΠΕ, οι μετακινήσεις των μαθητών από μια αίθουσα σε άλλη, η συχνότητα επικοινωνίας του σχολείου με τους γονείς κ.ά.

- Παρατήρηση

Η παρατήρηση αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο ιδίως όταν απευθύνεται σε ποιοτικούς δείκτες διδασκαλίας και μάθησης. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την παρατήρηση ενός εκπαιδευτικού από έναν άλλο (πάντα σε κλίμα αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης) αντλώντας χρήσιμες πληροφορίες στο πλαίσιο της ανατροφοδότησης της εσωτερικής αξιολόγησης (Hopkins, 1985).

Η παρατήρηση μπορεί να είναι ελεύθερη ή να επικεντρώνεται σε ένα συγκεκριμένο πρόβλημα. Με την ελεύθερη παρατήρηση ναι μεν παρατηρούμε περισσότερα πράγματα αλλά εστιάζουμε τελικά σε λιγότερα. Όσο πιο δομημένη είναι μια παρατήρηση (MacBeath κ.ά., 2005) τόσο λιγότερες πτυχές μπορεί να αποτυπώσει από το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο διεξάγεται.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την εφαρμογή της παρατήρησης είναι να γίνει εκ των προτέρων μια συζήτηση μεταξύ του εκπαιδευτικού και του παρατηρητή σχετικά με ορισμένα ερωτήματα όπως για παράδειγμα ποιος είναι ο σκοπός της παρατήρησης, ποια συμπεριφορά του εκπαιδευτικού θα παρατηρηθεί καθώς και σε ποια άλλα στοιχεία θα εστιάσει η παρατήρηση αλλά και ποια στοιχεία υπηρετούν τον σκοπό της παρατήρησης και θα συλλεγούν (Σολομών, 1999).

- Ανάλυση κειμένων/ τεκμηρίων

Στο σχολικό χώρο υπάρχουν αρκετά τεκμήρια με την μορφή γραπτών κειμένων που μπορούν να αξιοποιηθούν ώστε να αντληθούν πολύτιμες πληροφορίες. Για παράδειγμα, μέσα από τα πρακτικά του συλλόγου μπορούμε να δούμε τον τρόπο με τον οποίο λαμβάνονται οι διάφορες αποφάσεις. Τέτοια κείμενα μπορεί να είναι το αρχείο του σχολείου (έλεγχοι μαθητών, απουσιολόγια, στατιστικά στοιχεία, ποινολόγια, πρακτικά του συλλόγου), το ημερολόγιο του σχολείου καθώς και διάφορες άλλες δημιουργικές δραστηριότητες των μαθητών (μαθητική εφημερίδα, ομαδικές ή ατομικές εργασίες, διαγωνισμοί, εκθέσεις). Πριν αρχίσει η επεξεργασία των δεδομένων από την ομάδα εργασίας καλό είναι να αποσαφηνιστούν τα ζητήματα που θα μελετήσει η ομάδα θέτοντας τα κατάλληλα ερωτήματα όπως τα ακόλουθα: Πως διαμορφώνεται η τρέχουσα κατάσταση μέσα από τα κείμενα; Τι δεν φαίνεται μέσα από τα κείμενα και τι δείχνουν να έχει αλλάξει; Για την περαιτέρω επεξεργασία των κειμένων καλό είναι τα δεδομένα να κατηγοριοποιηθούν ώστε να ερμηνευτούν καλύτερα.

- Προσωπικά ημερολόγια

Στα προσωπικά ημερολόγια πρόσβαση πρέπει να έχουν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες έτσι ώστε να αισθάνονται ελεύθεροι και να αποτυπώνουν αυθεντικές σκέψεις και προβληματισμούς. Με την τακτική καταγραφή σε προσωπικό ημερολόγιο στοιχείων διαφόρων κατηγοριών μπορεί κάποιος να συνδυάσει τις σκέψεις του, τις δράσεις του, τις πεποιθήσεις και τις αξίες του, τους προβληματισμούς του προκειμένου να αποδώσει νόημα σε εμπειρίες αναστοχαζόμενος πάνω σ' αυτές (Andrusyszyn & Davie, 1997). Συνήθως, όσοι κρατούν προσωπικό ημερολόγιο μπορεί να καθοδηγούνται από προσυμφωνημένες ερωτήσεις χωρίς όμως αυτό να περιορίζει την ελευθερία να καταγράφουν ότι θεωρούν σημαντικό και αξιόλογο. Μέσα από την παραπάνω διαδικασία μπορούν να αντληθούν χρήσιμα στοιχεία από τα προσωπικά ημερολόγια που θα βοηθήσουν τους συμμετέχοντες στην διατύπωση ερμηνειών και συμπερασμάτων αλλά και στο σχεδιασμό νέων δράσεων.

- Μαγνητοφώνηση, βιντεοσκόπηση και φωτογράφιση

Τα τρία παραπάνω εργαλεία μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ανάδειξη των αλληλεπιδράσεων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και

στους μαθητές ή ανάμεσα στους μαθητές και τη μετέπειτα βελτίωση των αντίστοιχων πρακτικών. Βέβαια και τα τρία παραπάνω εργαλεία εγείρουν και σοβαρά ζητήματα δεοντολογίας. Είναι, λοιπόν, απαραίτητο να διασφαλιστεί ότι όλοι οι συμμετέχοντες θα γνωρίζουν πότε και γιατί καταγράφονται. Επίσης, προκειμένου να ελαχιστοποιηθούν τα αρνητικά συναισθήματα που δημιουργεί συνήθως η συμμετοχή για πρώτη φορά σε μία τέτοια διαδικασία είναι σημαντικό να εξοικειωθούν οι συμμετέχοντες μεταξύ τους αλλά και να συμμετέχουν ενεργά και να λαμβάνουν πρωτοβουλίες στην ερευνητική διαδικασία (Hopkins, 1985).

Μπορούμε να δώσουμε στους μαθητές τα παραπάνω εργαλεία ως εργαλεία αξιολόγησης για να αναδείξουν διαφορετικές οπτικές της σχολικής ζωής αναζητώντας νέους τρόπους δράσης και σκέψης. Οι εικόνες που παράγουν οι μαθητές είναι φορείς ενός διαφορετικού νοήματος απ' ότι θα επέλεγαν να το εκφράσουν λεκτικά. Επίσης, οι μαθητές θα αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας αφού θα πρέπει συλλογικά να αποφασίσουν ποιες φωτογραφίες θα επιλέξουν σχηματίζοντας ερευνητικές ομάδες δράσης ώστε να αναδειχθούν κάποιες διαφορετικές οπτικές της σχολικής ζωής (MacBeath κ.ά., 2005).

Βέβαια, το σύνολο των εργαλείων δεν περιορίζονται στα παραπάνω. Μπορεί να γίνει χρήση και άλλων ερευνητικών εκπαιδευτικών εργαλείων καθώς επίσης και συνδυασμός αυτών για τη διερεύνηση των διαφόρων δεικτών (MacBeath, 2001). Για παράδειγμα, στην περίπτωση που διερευνάται η «σχέση σχολείου – γονέων» μπορεί να γίνει συλλογή στοιχείων με την επισκόπηση που αφορά τη συχνότητα επίσκεψης των γονέων στο σχολείο και με τα επιπρόσθετα δεδομένα που μπορούν να αντληθούν από τα σχολικά έγγραφα που αφορούν τους γονείς. Επιπλέον, για τη διερεύνηση της παραπάνω σχέσης σχολείου – γονέων μπορούν να χρησιμοποιηθούν τα δεδομένα από τις διαζώσεις συνεντεύξεις με γονείς, εκπαιδευτικούς και τη διεύθυνση του σχολείου αλλά και τα δεδομένα που συλλέγονται με τη χρήση ερωτηματολογίων.

Η εκπαιδευτική ευρωπαϊκή εμπειρία έχει δείξει ότι παρόλο που είναι δύσκολο το εγχείρημα της εσωτερικής αξιολόγησης, πρέπει να δοθεί βαρύτητα στην ανάπτυξη τέτοιων δημοκρατικών διαδικασιών αξιολόγησης των σχολικών μονάδων ώστε να πραγματοποιηθεί η ζητούμενη αποκέντρωση δίνοντας περισσότερες αρμοδιότητες στα σχολεία και στους εκπαιδευτικούς. Μέσα από την αυτοαξιολόγηση μπορεί να γίνει ανταλλαγή πληροφοριών και καλών πρακτικών ώστε να αναπτυχθεί ένα δίκτυο εμπειριών ανάμεσα στα σχολεία. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στη

διαδικασία της αυτοαξιολόγησης που είναι και οι πρωταγωνιστές της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας έχουν συστηματική ανατροφοδότηση. Μέσα από αυτήν την ανατροφοδότηση μπορεί να αντιληφθούν τις πραγματικές ανάγκες της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας. Αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας είναι η επαγγελματική ανάπτυξη των ίδιων των εκπαιδευτικών ως άτομα αλλά και η ικανοποίηση των αναγκών της σχολικής μονάδας που εργάζονται. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσονται επαγγελματικά κατά την εμπλοκή τους στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας καθώς στα πλαίσια αυτής της διαδικασίας διενεργούν οι ίδιοι αξιολογική έρευνα έχοντας έτσι τη δυνατότητα να κρίνουν, να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να αναπτύξουν την επαγγελματική τους κουλτούρα (Καλαϊτζοπούλου, 2001).

2.6 Εξωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει μια τάση σε αρκετές χώρες της Ε.Ε. να συνδυαστεί η εσωτερική με την εξωτερική αξιολόγηση η οποία σταδιακά μετασχηματίζεται σε ένα σύστημα υποστήριξης της εσωτερικής αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Παρόλο που σε πολλές χώρες της Ε.Ε. η εξωτερική αξιολόγηση παρουσιάζει ποικιλομορφία εντοπίζονται δύο κυρίαρχες τάσεις. Η μία τάση στοχεύει στην παροχή βοήθειας στις σχολικές μονάδες ώστε να γίνουν κέντρα ποιότητας υποστηρίζοντας την εσωτερική αξιολόγηση και η άλλη τάση επικεντρώνεται στον έλεγχο του βαθμού προσαρμογής της κάθε μονάδας σε κριτήρια που έχουν τεθεί από άλλους γι' αυτήν τη διαδικασία (Eurydice, 2004).

Οι χώρες που ακολουθούν την πρώτη τάση συγκλίνουν σε ορισμένες βασικές αρχές (MacBeath, 2001) όπως:

- στο σχολείο οι στόχοι και τα κριτήρια της εξωτερικής αξιολόγησης γίνονται αντικείμενο προβληματισμού και συζήτησης
- υπάρχει ένα πρωτόκολλο επαγγελματικού σεβασμού και συμπεριφοράς που έχει συμφωνηθεί ανάμεσα στους εξωτερικούς αξιολογητές και τα μέλη του σχολείου
- οι ομάδες αξιολόγησης είναι μεικτής σύνθεσης αποτελούμενες τόσο από άτομα που γνωρίζουν τη σχολική πραγματικότητα της μονάδας αλλά και από άτομα που δεν γνωρίζουν

- οι ομάδες αξιολόγησης είναι υπεύθυνες για την ποιότητα της δουλειάς τους
- το σχολείο αναγνωρίζει την ικανότητα και την αξιοπιστία των ομάδων εργασίας
- οι αρμοδιότητες για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας επιμερίζονται σωστά ανάμεσα στις ομάδες εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης
- η ομάδα που είναι υπεύθυνη για την εξωτερική αξιολόγηση αφιερώνει χρόνο προτού αξιολογήσει ώστε να γνωρίσει το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς
- ο κύριος άξονας της εξωτερικής αξιολόγησης παραμένει να είναι η προσπάθεια της σχολικής μονάδας να βελτιωθεί

2.7 Σχέσεις μεταξύ εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Για τα εκπαιδευτικά συστήματα των ευρωπαϊκών χωρών φαίνεται να είναι ζωτικής σημασίας ο επιτυχημένος συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης. Σύμφωνα με τον Alvik (1997) ο συνδυασμός αυτός μπορεί να πάρει τις ακόλουθες μορφές:

- Παράλληλη μορφή: διενεργείται ξεχωριστά η εσωτερική αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας από την εξωτερική αξιολόγηση και στο τέλος συγκρίνονται τα αποτελέσματα για να εξαχθούν συμπεράσματα.
- Διαδοχική μορφή: είτε προηγηθεί η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας από την ομάδα που είναι υπεύθυνη γι' αυτήν και στη συνέχεια ακολουθήσει η εξωτερική αξιολόγηση από την άλλη ομάδα είτε αντίστροφα τα αποτελέσματα της πρώτης ομάδας χρησιμοποιούνται από τη δεύτερη ομάδα για την διεξαγωγή της δεύτερης μορφής αξιολόγησης.
- Συνεργατική μορφή: η αξιολόγηση διενεργείται παράλληλα και από την ομάδα που έχει αναλάβει την αυτοαξιολόγηση της σχολικής αλλά και από την ομάδα που έχει αναλάβει την εξωτερική αξιολόγηση αφού πρώτα όμως έχει προηγηθεί συζήτηση και διαβούλευση των κριτηρίων ποιότητας που θα χρησιμοποιηθούν λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές οπτικές με τις οποίες οι δύο ομάδες προσεγγίζουν τη σχολική μονάδα.

Η παραπάνω κατηγοριοποίηση δεν συνεπάγεται πάντα και την εξέλιξη ενός συστήματος αξιολόγησης από τη μία μορφή στην άλλη. Βέβαια, τα εμπειρικά

στοιχεία από τη σχολική αξιολόγηση όπως έχουν καταγραφεί στη Σκωτία (MacBeath, 2001) δείχνουν μια πορεία που εξελίσσεται προοδευτικά από την επιθεώρηση στην παράλληλη και μετά στη διαδοχική και συνεργατική μορφή. Στις περισσότερες χώρες τις Ε.Ε. στις οποίες συνυπάρχουν και οι δύο μορφές αξιολόγησης δηλαδή η εσωτερική και η εξωτερική αξιολόγηση διαμορφώνεται το παρακάτω πλαίσιο (Eurydice, 2004):

- Η εσωτερική και η εξωτερική αξιολόγηση αποτελούν ανεξάρτητες διαδικασίες. Οι παραπάνω μορφές αξιολόγησης δεν λαμβάνουν υπόψη τα αποτελέσματα η μία της άλλης και μπορεί είτε να διενεργούνται παράλληλα και να καταλήγουν σε ανεξάρτητα αποτελέσματα είτε να διενεργούνται συμπληρωματικά έχοντας διαφορετικούς στόχους.
- Η εσωτερική και η εξωτερική αξιολόγηση αλληλεξαρτώνται. Σε αυτήν την περίπτωση τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τη μία μορφή αξιολόγησης λαμβάνονται υπόψη και από την άλλη. Συγκεκριμένα, η εσωτερική ή η εξωτερική αξιολόγηση μπορεί να βασίζεται μερικώς στα πορίσματα της άλλης ή η εξωτερική αξιολόγηση μπορεί να επικεντρώνεται στην παρακολούθηση της εσωτερικής.

Η εποικοδομητική συνύπαρξη των δύο μορφών αξιολόγησης μπορεί να έχει θετικά και πιο έγκυρα αποτελέσματα (Nevo, 2001). Σε κάποια εκπαιδευτικά συστήματα η αποτίμηση της ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας γίνεται από μια εξωτερική επιθεώρηση, ενώ σε κάποια άλλα που δεν υπάρχει εξωτερικός φορέας αξιολόγησης τη διασφάλιση της ποιότητας της την εγγυάται η ίδια η σχολική μονάδα. Η ισορροπία ανάμεσα στα δυο συστήματα είναι κρίσιμο σημείο για την ποιότητα της εκπαίδευσης (MacBeath, 2001). Ποικίλει ανάλογα με τη χώρα, το κοινωνικό πλαίσιο αναφοράς αλλά και το βαθμό αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος. Χώρες όπως οι Σκανδιναβικές, η Δανία, η Ολλανδία και το Ηνωμένο Βασίλειο υιοθετούν μια μεγαλύτερη αυτονομία στις σχολικές τους μονάδες. Επίσης, στις σκανδιναβικές χώρες τα σχολεία είναι υπεύθυνα και για την κατάρτιση του ετήσιου προγραμματισμού και των δράσεών τους μέσα στο γενικότερο πλαίσιο στόχων που ορίζει ο κεντρικός εκπαιδευτικός φορέας (Μιχαηλίδου – Ευριπίδου, 2005).

Η φιλοσοφία της αποκέντρωσης συνοψίζεται στη διαπίστωση ότι οι άνθρωποι που επηρεάζονται από μία απόφαση πρέπει να έχουν και οι ίδιοι λόγο στην λήψη της απόφασης αυτής. Έτσι, οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία που πριν

είχαν περιορισμένη συμμετοχή στις αποφάσεις για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας καθίστανται πια μέτοχοι του εκπαιδευτικού συστήματος καθορίζοντας πλέον οι ίδιοι τις παραμέτρους που συνιστούν την ποιότητα της εκπαίδευσης. Μέσα από ένα αποκεντρωμένο σύστημα τα σχολεία αποκτούν μεγαλύτερη αυτονομία, πρωτοβουλίες, ευθύνες, ταυτόχρονα όμως, λογοδοτούν και για τις επιδόσεις τους. Σχεδόν στα περισσότερα κράτη η πρόσβαση των πολιτών στην ποιοτική εκπαίδευση είναι κρατική ευθύνη οπότε για να εξασφαλίζεται αυτός ο στόχος σ' όλα τα επίπεδα θα πρέπει να γίνεται έλεγχος στα πλαίσια της σχολικής μονάδας του επιπέδου της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Μέσα από την αξιολόγηση της ποιότητας σε επίπεδο σχολικής μονάδας δίνεται η ευκαιρία να συνειδητοποιήσουν τα σχολεία το ρόλο τους, να διαχειριστούν τις δυνατότητές τους αλλά ταυτόχρονα, παρέχονται οι απαραίτητες πληροφορίες στις κυβερνήσεις για τις ανάγκες των σχολείων (MacBeath κ.ά., 2005).

Τα σχολεία έχουν ανάγκη από συστήματα που θα τα βοηθήσουν να αναπτύξουν καλές πρακτικές και θα μάθουν από τις δικές τους εμπειρίες ή άλλων σχολικών μονάδων. Μέσα από τις διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης τα σχολεία μπορούν να βελτιωθούν. Χρειάζεται όμως και η εξωτερική υποστήριξη από εξειδικευμένους φορείς όπως τα ερευνητικά κέντρα ή τα πανεπιστήμια. Επίσης, τα σχολεία έχουν ανάγκη από υπεύθυνους και ευαισθητοποιημένους συμβούλους (MacBeath, 2001) που να μπορούν να υποστηρίξουν και να συντονίσουν την όλη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης. Παράλληλα, όμως, να είναι σε θέση να διεξάγουν και την εξωτερική αξιολόγηση προσφέροντας στοιχεία στο σχολείο από μια διαφορετική οπτική. Σε κάθε περίπτωση όμως, πρέπει να βρεθεί η χρυσή τομή δηλαδή εκείνο το σημείο ισορροπίας ώστε κάθε εξωτερική υποστήριξη να μη μετατραπεί σε πίεση προς το σχολείο.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η ισορροπία του συνδυασμού της εσωτερικής και της εξωτερικής αξιολόγησης είναι βαρύνουσας σημασίας για τα εκπαιδευτικά συστήματα. Η ευρωπαϊκή εμπειρία δείχνει τη δυσκολία επίτευξης ενός τέτοιου στόχου. Η επιλογή αλλά και η εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης συνήθως έχει ρητή ή υπόρρητη «πολιτική» προέκταση άρα και σχέση ισχύος. Επιπλέον, ανακύπτουν ερωτήματα όπως ποιος αποφασίζει τα κριτήρια ποιότητας της αξιολόγησης ή σε ποιον ανήκουν τα αποτελέσματά της. Ακόμη, η διαδικασία συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων της εσωτερικής αξιολόγησης αποτελεί, κατά έναν τρόπο, είδος παρέμβασης που επηρεάζει τους συμμετέχοντες

ποικιλοτρόπως και επανακαθορίζει τις μεταξύ τους σχέσεις. Η εφαρμογή λοιπόν της εσωτερικής αξιολόγησης δεν αποτελεί μια απλή διεκπεραιωτική διαδικασία αλλά αντίθετα, συνιστά μια συνεχή διαδικασία διαπραγμάτευσης και ερμηνείας (Schratz, 1997).

Όπως προαναφέραμε, η συνεργασία ανάμεσα στα μέλη του σχολείου και τους εξωτερικούς αξιολογητές δεν είναι πλέον τόσο δύσκολη όπως προκύπτει και από την εφαρμογή της αξιολόγησης σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Οι εξωτερικοί αξιολογητές θα πρέπει να είναι άτομα με ειδικές γνώσεις (ειδικά καταρτισμένοι σχολικοί σύμβουλοι ή ερευνητές από ερευνητικά κέντρα) και όχι άτομα του άμεσου περιβάλλοντος του σχολείου ώστε να μπορούν να δουν τα πράγματα από διαφορετική οπτική γωνία και να προτείνουν ενέργειες βελτίωσης της λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Απαραίτητες προϋποθέσεις για να είναι αποτελεσματικός ο ρόλος του εξωτερικού αξιολογητή είναι η διάθεσή του για συνεργασία, η ισότιμη αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών και γενικότερα η προσέγγισή του δεν θα πρέπει να βασίζεται στον έλεγχο και στην επιβολή ποινών αλλά αντίθετα, οφείλει να συνδράμει στη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Κατσαρού και Δεδούλη, 2008).

Συνοψίζοντας, η ποιοτική εκπαίδευση είναι δικαίωμα κάθε ατόμου στη σημερινή εποχή και υποχρέωση κάθε κράτους πρόνοιας να την παρέχει. Η αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης είναι ένα εργαλείο που μπορεί να βοηθήσει στην επίτευξη μιας ποιοτικότερης και αποτελεσματικότερης εκπαίδευσης. Στην εκπαίδευση υπάρχουν διάφορα στοιχεία και τομείς που μπορεί να αξιολογηθούν όπως είναι οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών έως και η υλικοτεχνική υποδομή. Βέβαια, η έννοια της αξιολόγησης είναι σύνθετη και πολυεπίπεδη με αποτέλεσμα να προσεγγίζεται από δύο οπτικές την τεχνοκρατική και την πλουραλιστική. Στην εκπαίδευση έχουν δημιουργηθεί διάφορα μοντέλα αξιολόγησης τα οποία βασίζονται στην εξωτερική και στην εσωτερική μορφή αξιολόγησης. Τις τελευταίες δεκαετίες τόσο στην Ε.Ε. όσο και διεθνώς έχει επικρατήσει το μοντέλο της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας (αυτοαξιολόγησης). Σκοπός της είναι η συλλογή δεδομένων από τη σχολική μονάδα ώστε να παρέχει ανατροφοδότηση προκειμένου να ληφθούν οι αντίστοιχες αποφάσεις που θα προάγουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης της σχολικής μονάδας. Επίσης, η εσωτερική αυτοαξιολόγηση είναι μια δυναμική και συνεχώς εξελισσόμενη διαδικασία που

εμπλέκει όλα τα μέλη (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, τοπικούς φορείς) στην εκπαιδευτική διαδικασία και αναπτύσσει κουλτούρα συνεργασίας.

Η έρευνα

Κεφάλαιο 3^ο: Μέθοδος έρευνας

3.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, την αναγκαιότητά της αλλά και ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την καλύτερη εφαρμογή της. Ο σημαντικότερος σκοπός όμως είναι οι μακροπρόθεσμες προεκτάσεις που μπορεί να έχει ο θεσμός της αυτοαξιολόγησης. Προεκτάσεις που αφορούν την αλλαγή της στάσης των εκπαιδευτικών για τον θεσμό αλλά και τη λειτουργία της αυτοαξιολόγησης ως «γέφυρα» για την μετέπειτα αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η μελέτη των παραπάνω θα περιοριστεί σε ένα περιφερειακό νομό της επικράτειας (Πιερίας) και οποιαδήποτε γενίκευση (εξωτερική εγκυρότητα της έρευνας) θα αφορά νομούς με τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά.

3.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία διαμορφώθηκαν σύμφωνα με τα δεδομένα όπως προέκυψαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε σε προγενέστερα κεφάλαια και με βάση την παραδοχή ότι η αξιολόγηση είναι ιδιαίτερη, πολύπλοκη και απαιτητική διαδικασία είναι τα εξής:

- Ποιες είναι οι στάσεις (αντιλήψεις, πεποιθήσεις) των εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας (αναγκαιότητα, προφίλ αξιολογητή, αποτελέσματα, ρόλος διευθυντή, ενημέρωση και επιμόρφωση, αρνητικές επιπτώσεις);
- Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την καλύτερη εφαρμογή του θεσμού της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας καθώς και ποιες προεκτάσεις μπορεί να έχει;

3.3 Ερευνητικά εργαλεία

Η μέθοδος έρευνας που χρησιμοποιήθηκε για την παρούσα διπλωματική εργασία ήταν η ποσοτική. Ως μέσο συλλογής των εμπειρικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το

εργαλείο του ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο είναι ένα έντυπο που ανάλογα με το σκοπό της έρευνας περιέχει και τις αντίστοιχες ερωτήσεις τις οποίες ο ερωτώμενος καλείται να τις απαντήσει γραπτώς (Παρασκευόπουλος, 1993). Οι ερωτήσεις που περιλαμβάνει το ερωτηματολόγιο συνήθως διαφέρουν ως προς το βαθμό ελευθερίας και μπορεί να είναι κλειστού ή/ και ανοικτού τύπου. Στις ανοικτού τύπου ερωτήσεις ο εξεταζόμενος καλείται να εκθέσει τις δικές του απόψεις σε συνεχή λόγο όπως σε μία έκθεση ιδεών. Η επεξεργασία αυτού του είδους απαντήσεων είναι συνήθως ποιοτική αλλά μπορεί και να κατηγοριοποιηθούν και έτσι, εκ των υστέρων, να μετασχηματιστούν σε απαντήσεις κλειστού τύπου. Στις κλειστού τύπου ερωτήσεις, οι απαντήσεις που καλείται να απαντήσει ο ερωτώμενος είναι δομημένες και μπορεί να έχουν δίτιμη απάντηση ή και περισσότερες εναλλακτικές απαντήσεις (Παρασκευόπουλος, 1993). Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα περιείχε ερωτήσεις που αρχικά σκιαγραφούσαν το προφίλ του κάθε ερωτώμενου σχετικά με τις σπουδές, την προϋπηρεσία, την ηλικία, τη σχολική μονάδα που υπηρετεί και τη γνώση Η/Υ. Ταυτόχρονα, για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις σε κλίμακες τύπου Likert. Οι ερωτήσεις αυτές είναι κλίμακες διάταξης. Οι τιμές που παρουσιάζονται στο ερωτηματολόγιο ως πιθανές απαντήσεις τέτοιων ερωτήσεων παρουσιάζουν μια διάταξη – κλιμάκωση από το ελάχιστο έως το πάρα πολύ και συνήθως αποτιμούν ποιότητα, σημαντικότητα, συχνότητα, ενδιαφέρον, ικανοποίηση, το βαθμό που μπορεί να ισχύει κάτι κ.ά. (Ζαφειρόπουλος, 2015).

Γενικά, οι κλίμακες Likert είναι κλίμακες συμφωνίας του ερωτωμένου με μία άποψη. Βασική αρχή είναι η διατύπωση μίας καταφατικής απάντησης και η τοποθέτηση από τον ερωτώμενο στο βαθμό συμφωνίας στην ερώτηση που του διατυπώθηκε. Συνήθως, οι κλίμακες Likert έχουν πέντε τιμές απαντήσεων που κυμαίνονται από το «διαφωνώ απόλυτα» έως το «συμφωνώ απόλυτα». Υπάρχουν, βέβαια κλίμακες επτά, τριών ή και με άρτιο αριθμό απαντήσεων. Ο λόγος που χρησιμοποιείται ο περιττός αριθμός θέσεων (η πενταβάθμια κλίμακα) όπως στην παρούσα εργασία είναι ότι ο ερωτώμενος μπορεί να επιλέξει τη μεσαία τιμή στην περίπτωση που δεν θέλει να απαντήσει ή να πάρει θέση. Επιπλέον η πενταβάθμια κλίμακα δίνει την δυνατότητα στον ερωτώμενο να τοποθετηθεί προς τη μία ή την άλλη κατεύθυνση της κλίμακας. Η ουσιαστική δυνατότητα της πενταβάθμιας κλίμακας είναι η παροχή στον ερωτώμενο δύο βαθμίδων εκατέρωθεν του μεσαίου σημείου ώστε να μπορεί να τοποθετηθεί

ακραία ή με μετριοπάθεια (Ζαφειρόπουλος, 2015). Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert με απαντήσεις που κυμαίνονται από το «καθόλου» έως το «πάρα πολύ» και οι οποίες καταγράφουν το βαθμό συμφωνίας του ερωτώμενου ως προς την ερώτηση που του διατυπώνεται (Ζαφειρόπουλος, 2015).

3.4 Ο πληθυσμός και η διαδικασία της έρευνας

Ο πληθυσμός της έρευνας ήταν το σύνολο των εκπαιδευτικών του που υπηρετούσε κατά το σχολικό έτος 2017-2018 στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Πιερίας. Το δείγμα επιλέχθηκε με «κατά στρώματα» τυχαία δειγματοληψία κατηγοριοποιώντας τα μέλη του πληθυσμού με βάση κάποια χαρακτηριστικά (Παρασκευόπουλος, 1993). Η μεταβλητή κατηγοριοποίησης ήταν η θέση της σχολικής μονάδας και ειδικότερα το αν ήταν κεντρική ή επαρχιακή σχολική μονάδα του νομού. Η παραπάνω κατηγοριοποίηση δημιουργεί δύο αμοιβαίως αποκλειόμενες ομάδες. Στη συνέχεια, λαμβάνεται τυχαία από κάθε επιμέρους ομάδα χωριστά ο αναλογούντας αριθμός περιπτώσεων του δείγματος. Το μέγεθος του πληθυσμού από τον οποίο επιλέξαμε το δείγμα μας ήταν λίγο μεγαλύτερο από 1000 άτομα ενώ το μέγεθος του δείγματός μας ήταν 92 άτομα. Το δείγμα μας αποτελούνταν από 60% γυναίκες και 40% άντρες. Το μισό ποσοστό του δείγματος ήταν από 40 έως 50 ετών και είχαν από 10 έως 20 έτη προϋπηρεσίας. Το συντριπτικό ποσοστό του δείγματος γνώριζε τη χρήση του Η/Υ και είχε το βασικό προσόν διορισμού δηλαδή πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τέλος, το δείγμα μας επιμερίζεται περίπου ισομερώς σε σχολικές μονάδες της πρωτεύουσας και της περιφέρειας του νομού.

3.5 Μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων

Τα εμπειρικά δεδομένα που συλλέχθηκαν με τα ερωτηματολόγια τα οποία περιείχαν ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου, επεξεργάστηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS 24. Χρησιμοποιήθηκε τόσο η περιγραφική όσο και η επαγωγική στατιστική ανάλυση των δεδομένων. Τα εργαλεία της περιγραφικής στατιστικής ήταν οι πίνακες και τα γραφήματα συχνοτήτων ενώ της επαγωγικής στατιστικής ήταν οι συντελεστές συσχετίσεων (correlation analysis) και ο έλεγχος στατιστικών υποθέσεων (t-test). Τέλος, τα δεδομένα από τις ερωτήσεις ανοικτού τύπου στην ποιοτική ανάλυση αναλύθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν σε θεματικούς άξονες.

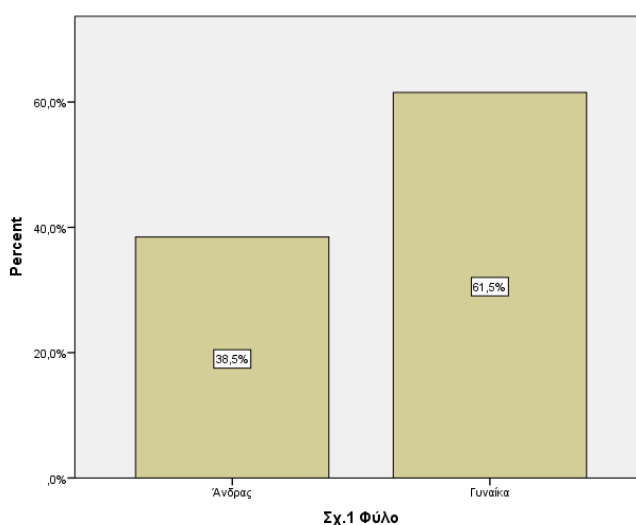
Κεφάλαιο 4^ο : Αποτελέσματα

4.1 Το δημογραφικό προφίλ του δείγματος

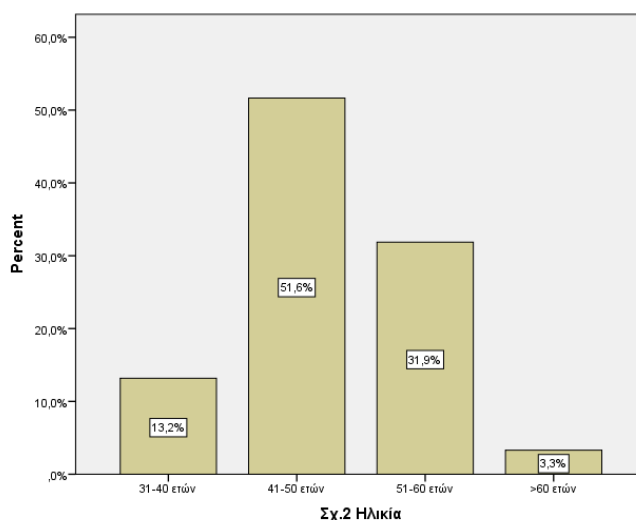
Οι έξι πρώτες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου προσπαθούν να σκιαγραφήσουν το δημογραφικό και υπηρεσιακό προφίλ των ερωτωμένων του δείγματός μας.

Η πρώτη ερώτηση του ερωτηματολογίου (*Ερώτηση 1: Φύλο*) είναι μια κατηγορική μεταβλητή που μας πληροφορεί για το πως επιμερίζεται το ποσοστό των ανδρών και γυναικών στο δείγμα μας.

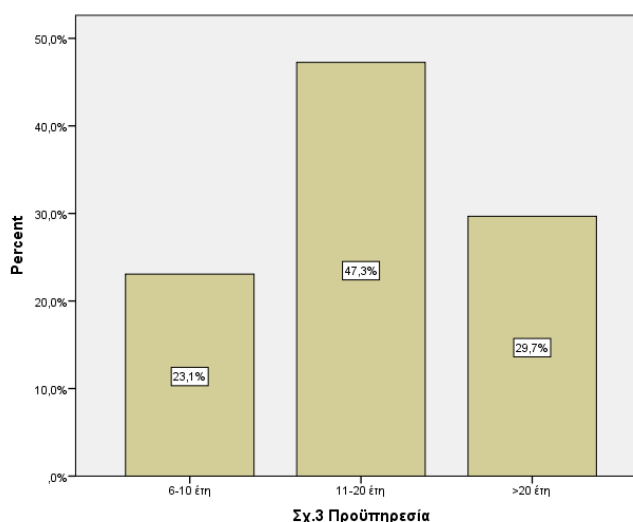
Η κατανομή των συχνοτήτων του φύλου φαίνεται στο Σχ.1. Παρατηρούμε ότι οι άνδρες στο δείγμα μας ήταν περίπου 40% και 60% οι γυναίκες αντίστοιχα. Το ποσοστό των δύο φύλων δεν είναι περίπου ισότιμο όπως συμβαίνει σε ένα βιολογικό πληθυσμό.



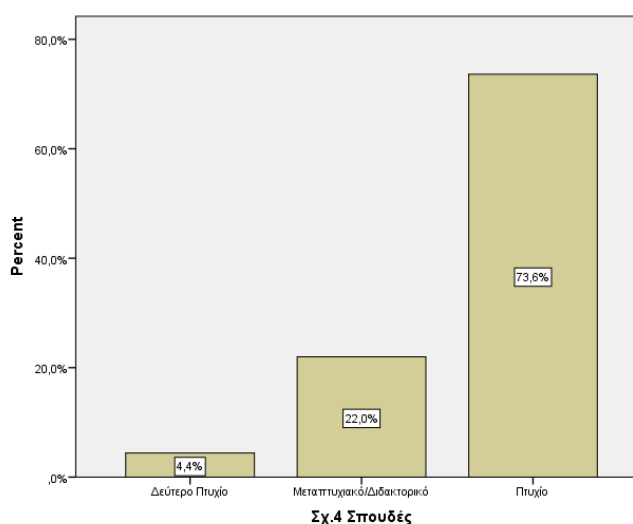
Η δεύτερη ερώτηση (*Ερώτηση 2: Ηλικία*) μας πληροφορεί για το προφίλ της βιολογικής ηλικίας των ερωτηθέντων του δείγματός μας λαμβάνοντας τιμές: 22-30 ετών, 31-40 ετών, 41-50 ετών, 51-60 ετών και > 60 ετών. Τα αποτελέσματα της κατανομής παρουσιάζονται στο Σχ.2. Παρατηρούμε ότι το ποσοστό των βιολογικά νέων εκπαιδευτικών είναι μικρό.



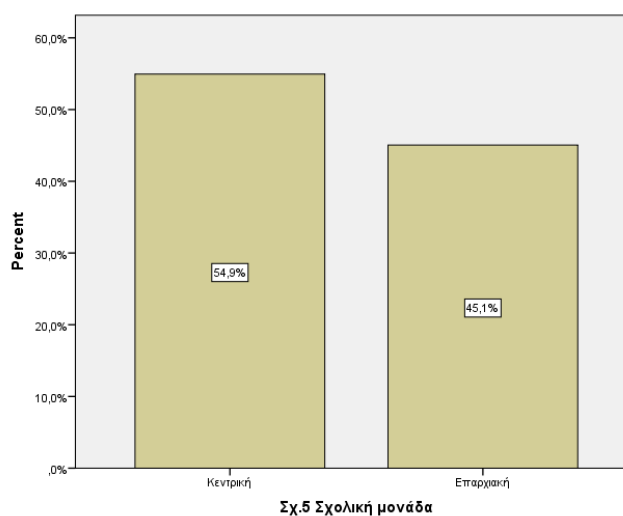
Η τρίτη ερώτηση (Ερώτηση 3: Προϋπηρεσία) μας πληροφορεί για το προφίλ της υπηρεσιακής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών λαμβάνοντας τιμές: 0-5 έτη, 6-10 έτη, 11-20 έτη και >20 έτη. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο Σχ.3. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι το υπηρεσιακό προφίλ της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών είναι με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας.



Η τέταρτη ερώτηση (Ερώτηση 4: Επιπλέον σπουδές) είναι μια ποιοτική μεταβλητή που μας παρουσιάζει το προφίλ των ερωτώμενων σχετικά με τα ακαδημαϊκά τους προσόντα. Οι τιμές που λαμβάνει είναι: Δεύτερο Πτυχίο Α.Ε.Ι/Τ.Ε.Ι, Μεταπτυχιακό ή Διδακτορικό και Πτυχίο. Η κατανομή των απαντήσεων παρουσιάζεται στο Σχ.4. Σύμφωνα με τα δεδομένα του σχήματος, η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματός μας έχει το βασικό προσόν διορισμού δηλαδή το πτυχίο.

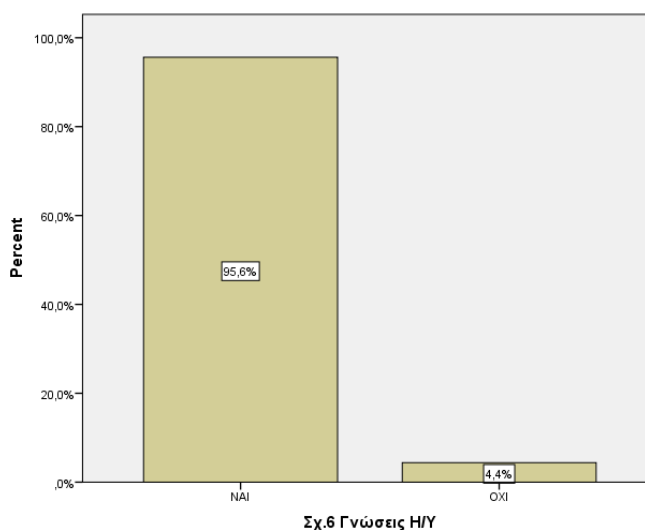


Επειδή το μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακές σπουδές μπορεί να επηρεάσει την αντίληψη και τις στάσεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση είναι κάτι το οποίο ελέγχουμε στη συνέχεια της εργασίας με το στατιστικό εργαλείο t-test.



Η πέμπτη ερώτηση (*Ερώτηση 5: Σχολική μονάδα που υπηρετεί ο εκπαιδευτικός*) είναι μια ποιοτική μεταβλητή η οποία μας παρουσιάζει την κατανομή των σχολικών μονάδων που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας. Οι τιμές που λαμβάνει η μεταβλητή είναι: Κεντρική και Επαρχιακή σχολική μονάδα και υποδηλώνουν ότι η σχολική μονάδα βρίσκεται στην πρωτεύουσα του νομού που εξετάζουμε ή στην περιφέρεια του νομού αντίστοιχα. Τα αποτελέσματα της ερώτησης παρουσιάζονται στο Σχ.5. Προσπαθήσαμε η κατανομή του δείγματος να ακολουθήσει την αναλογία επιμερισμού των σχολείων σε κεντρικά και επαρχιακά που υπάρχουν στο νομό. Επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί μια δειγματοληψία «κατά στρώματα» με τον αναλογούντα αριθμό περιπτώσεων από κάθε ομάδα.

Η έκτη ερώτηση (*Ερώτηση 6: Γνώση χρήσης Η/Υ*) είναι και η τελευταία ερώτηση που σκιαγραφεί τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του προφίλ των ερωτηθέντων και είναι μια ποιοτική δίτιμη μεταβλητή (οι τιμές που παίρνει είναι: Ναι ή Όχι της γνώσης χρήσης Η/Υ). Τα αποτελέσματα της ερώτησης παρουσιάζονται στο Σχ.6 και όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος γνωρίζει βασικές γνώσεις χρήσης Η/Υ.



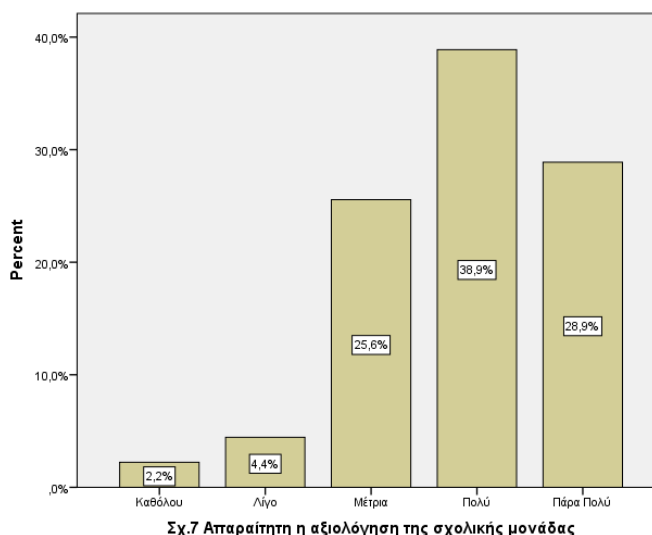
4.2 Παρουσίαση αποτελεσμάτων της έρευνας

Με βάση το πρώτο ερευνητικό ερώτημα «Ποιες είναι οι στάσεις (αντιλήψεις, πεποιθήσεις) των εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας (αναγκαιότητα, προφίλ αξιολογητή, αποτελέσματα, ρόλος διευθυντή, ενημέρωση, επιμόρφωση, αρνητικές επιπτώσεις);» οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαμορφώνονται στους εξής άξονες: 1) την αναγκαιότητα της αξιολόγησης, 2) το ρόλο της αυτοαξιολόγησης και 3) τις πιθανές αρνητικές επιπτώσεις της αυτοαξιολόγησης. Όλες οι ερωτήσεις είναι σε πενταβάθμια κλίμακα Likert ξεκινώντας τη διαβάθμιση από το «καθόλου», «λίγο», «μέτρια», «πολύ» έως το «πάρα πολύ».

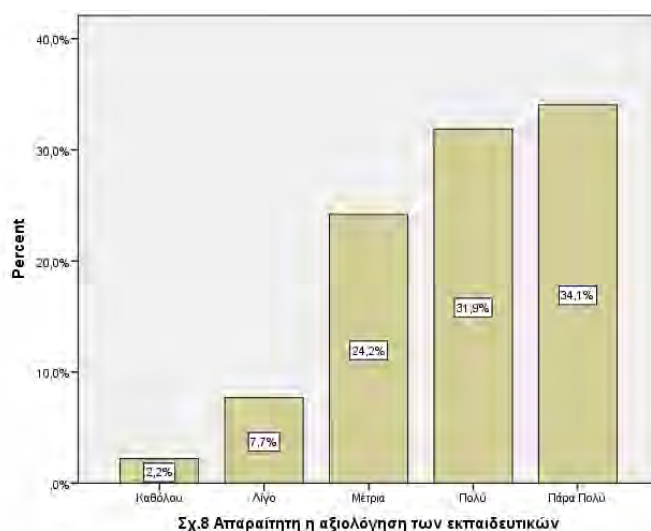
4.2.1 Παρουσίαση αποτελεσμάτων της αναγκαιότητας της αξιολόγησης

Τα αποτελέσματα της αναγκαιότητας της αξιολόγησης τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικών, στελεχών και εκπαιδευτικού έργου συνολικά αποτυπώνονται μέσα από την Ερώτηση 7 του ερωτηματολογίου της έρευνας.

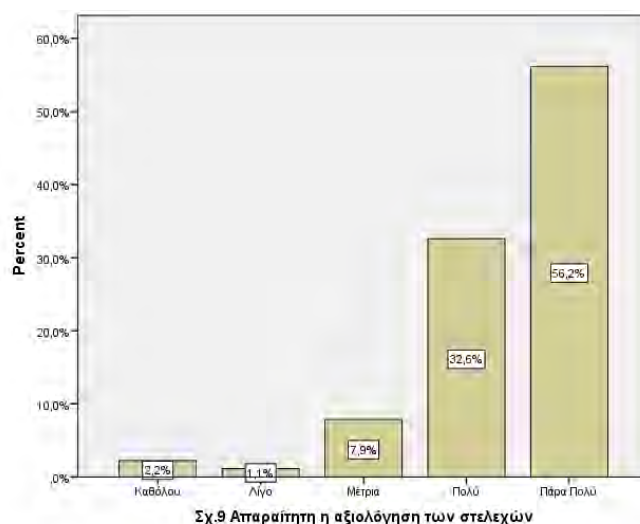
Τα αποτελέσματα της Ερ.7α που αφορούν την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας παρουσιάζονται στο Σχ.7. Όπως προκύπτει από τα δεδομένα του σχήματος, το ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος που θεωρούν αναγκαία την αξιολόγηση είναι υψηλό.



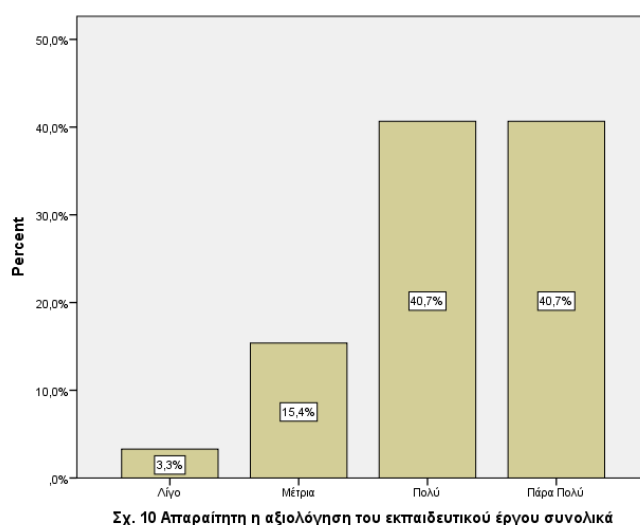
Τα αποτελέσματα της Ερ.7β που αφορούν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στο Σχ.8. Σύμφωνα με τα δεδομένα του σχήματος το ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος που θεωρούν αναγκαία την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι ακόμη πιο υψηλό από το αντίστοιχο ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρούν απαραίτητη την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας.



Τα αποτελέσματα της Ερ.7γ που αφορούν την αξιολόγηση των στελεχών παρουσιάζονται στο Σχ.9. Το ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος που θεωρούν αναγκαία την αξιολόγηση των στελεχών είναι σύμφωνα με τα δεδομένα του σχήματος εξαιρετικά υψηλό.



Τα αποτελέσματα της Ερ.7δ που αφορούν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συνολικά παρουσιάζονται στο Σχ.10 σύμφωνα με τα οποία το ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος που θεωρούν αναγκαία την αξιολόγηση της εκπαίδευσης συνολικά είναι πάρα πολύ υψηλό.



Το υψηλό ποσοστό θα μας ανατροφοδοτήσει στη συνέχεια σχετικά με τον τρόπο υλοποίησης της αξιολόγησης αφού τουλάχιστον θεωρητικά οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιλαμβάνονται την σπουδαιότητα και την αναγκαιότητα της.

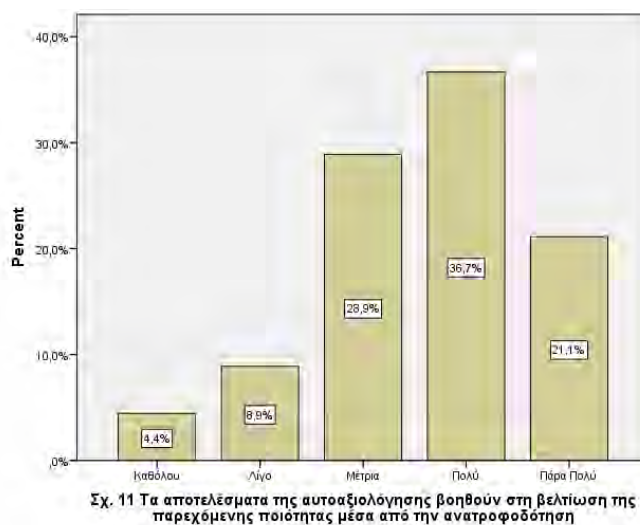
Ο συντελεστής α του Cronbach της Ερώτησης 7 είναι μεγαλύτερος από 0,67. Άρα η αξιοπιστία της εσωτερικής συνέπειας της ερώτησης είναι υψηλή.

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,863	4

4.2.2 Παρουσίαση αποτελεσμάτων του ρόλου της αυτοαξιολόγησης

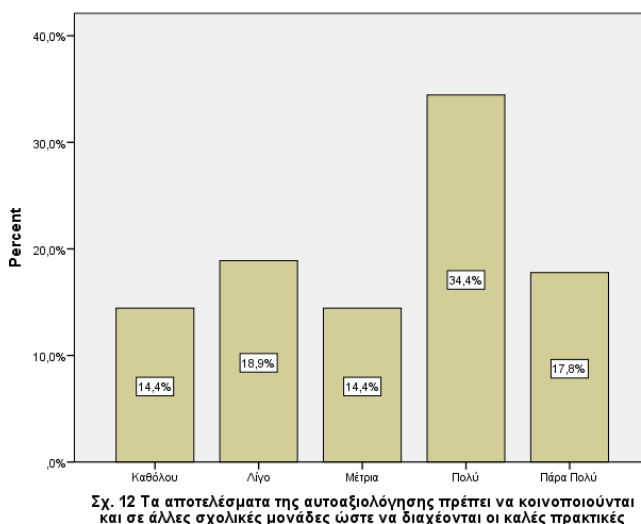
Τα αποτελέσματα του ρόλου της αυτοαξιολόγησης σκιαγραφούνται μέσα από την Ερώτηση 9 του ερωτηματολογίου της έρευνας.

Τα αποτελέσματα της Ερ.9α παρουσιάζονται στο Σχ.11. Όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε το ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρεί ότι τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης μπορούν από μέτρια έως πάρα πολύ να βελτιώσουν την παρεχόμενη ποιότητα μέσα από την ανατροφοδότηση είναι ιδιαίτερα υψηλό.



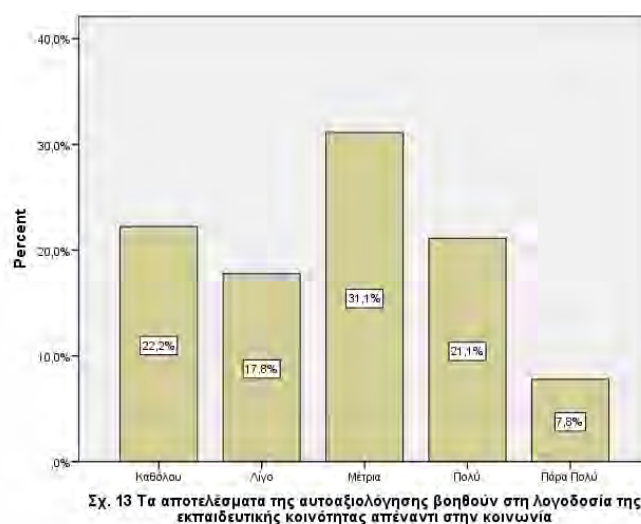
Σχ. 11 Τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης βοηθούν στη βελτίωση της παρεχόμενης ποιότητας μέσα από την ανατροφοδότηση

Τα αποτελέσματα της Ερ.9β παρουσιάζονται στο Σχ.12. Όπως προκύπτει από τα δεδομένα του σχήματος το συνολικό των θετικών απόψεων σχετικά με τη διάχυση των αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησης και σε άλλες σχολικές μονάδες είναι πάνω από το μέσο επίπεδο ωστόσο, υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό που καταγράφεται στις αρνητικές απόψεις.



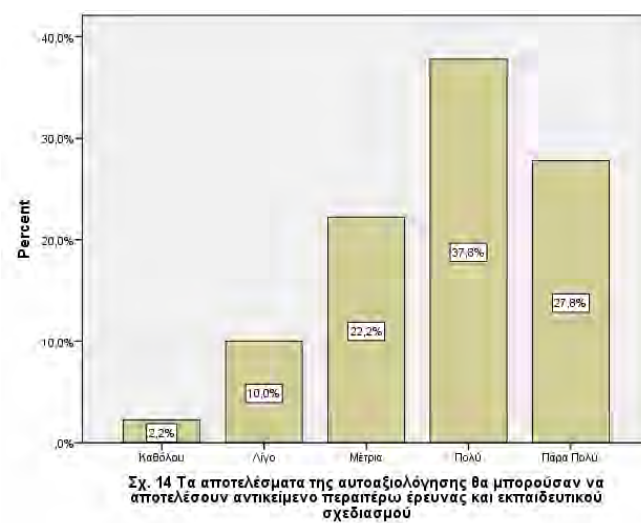
Σχ. 12 Τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης πρέπει να κοινοποιούνται και σε άλλες σχολικές μονάδες ώστε να διαχέονται οι καλές πρακτικές

Τα αποτελέσματα της Ερ.9γ παρουσιάζονται στο Σχ.13 σύμφωνα με τα οποία το συνολικό αρνητικό ποσοστό σχετικά με την αντίληψη της αυτοαξιολόγησης ως μέσο λογοδοσίας είναι υψηλό. Προφανώς ενεργοποιεί αρνητικά αντανακλαστικά στους εκπαιδευτικούς η λογοδοσία προς την κοινωνία και ο έλεγχος από αυτήν.



Σχ. 13 Τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης βοηθούν στη λογοδοσία της εκπαιδευτικής κοινότητας απέναντι στην κοινωνία

Τα αποτελέσματα της Ερ.9δ παρουσιάζονται στο Σχ.14. Και στην περίπτωση αυτήν παρατηρούμε ότι ένα σημαντικό ποσοστό έχει θετική άποψη για την περαιτέρω χρησιμοποίηση των αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησης ως εργαλείου βελτίωσης της εκπαίδευσης.



Σχ. 14 Τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο περαιτέρω έρευνας και εκπαιδευτικού σχεδιασμού

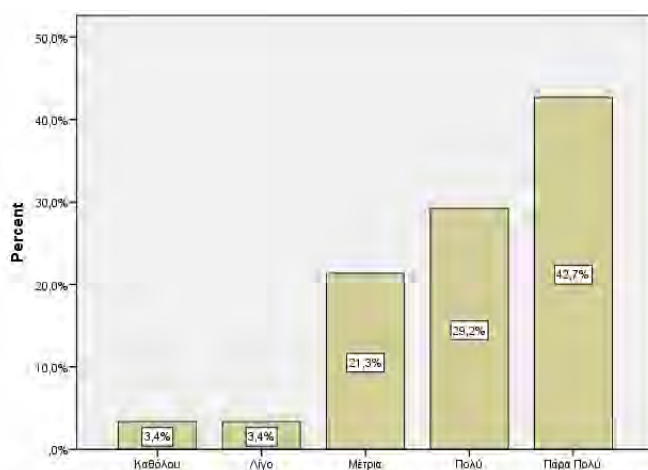
Ο συντελεστής α του Cronbach της Ερώτησης 9 είναι μεγαλύτερος από 0,67. Άρα η αξιοπιστία της εσωτερικής συνέπειας της ερώτησης είναι υψηλή.

Reliability Statistics	
Cronbach's	
Alpha	N of Items
,848	4

4.2.3 Παρουσίαση αποτελεσμάτων των πιθανών αρνητικών επιπτώσεων της αυτοαξιολόγησης

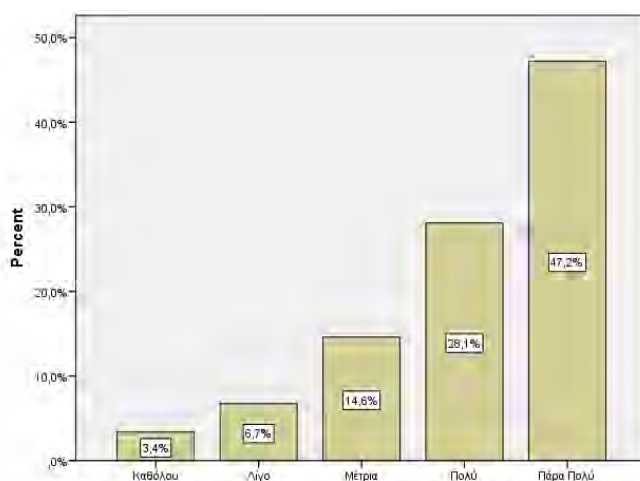
Μέσα από την Ερώτηση 13 αποτυπώνονται οι πιθανές αρνητικές επιπτώσεις της εφαρμογής του θεσμού της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Τα αποτελέσματα της Ερ.13α παρουσιάζονται στο Σχ.15 σύμφωνα με τα οποία είναι πολύ υψηλό το σχετικό ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρούν την αυτοαξιολόγηση ως εργαλείο για αρνητικές επαγγελματικές εξελίξεις.



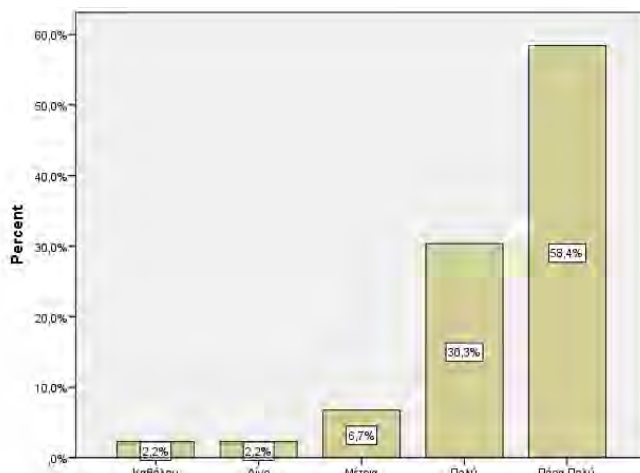
Σχ. 15 Θεωρείτε αρνητικό από μια αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας τη χρησιμοποίησή της ως εργαλείου για αρνητικές επαγγελματικές εξελίξεις

Τα αποτελέσματα της Ερ.13β παρουσιάζονται στο Σχ.16. Όπως μπορούμε να διαπιστώσουμε είναι εξαιρετικά υψηλό το ποσοστό των αρνητικών απόψεων που αντανακλά σε σημαντικό βαθμό μία αρνητική αντίληψη των εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση.



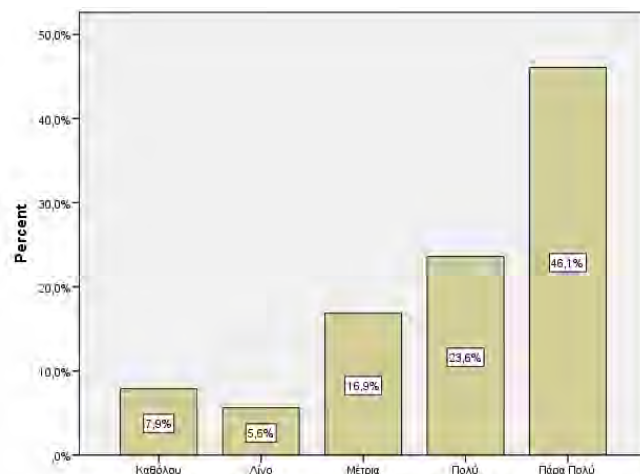
Σχ. 16 Θεωρείτε αρνητικό από μια αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας τη χρησιμοποίησή της ως εργαλείου για μισθολογική καθήλωση

Τα αποτελέσματα της Ερ.13γ παρουσιάζονται στο Σχ.17. Όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε, είναι συντριπτικό το ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρούν την αυτοαξιολόγηση ως εργαλείο για κατάταξη των σχολικών μονάδων η οποία μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία σχολικών μονάδων διαφόρων ταχυτήτων με τις οποίες θετικές ή αρνητικές συνέπειες μπορεί να έχει η εξέλιξη αυτή.



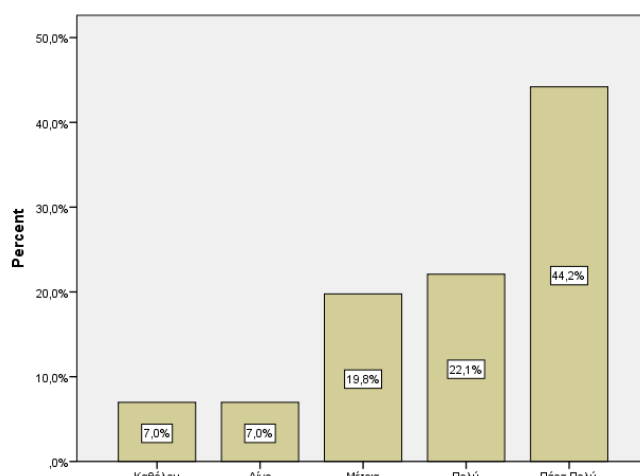
Σχ. 17 Θεωρείτε αρνητικό από μια αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας την κατάταξη των σχολικών μονάδων σε διάφορες κλάσεις

Τα αποτελέσματα της Ερ.13δ παρουσιάζονται στο Σχ.18. Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί την αυτοαξιολόγηση ως την «κερκόπορτα» για την επαναφορά του επιθεωρητισμού.



Σχ. 18 Θεωρείτε αρνητικό από μια αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας την έμμεση επαναφορά του «επιθεωρητισμού»

Τα αποτελέσματα της Ερ.13ε παρουσιάζονται στο Σχ.19. Όπως μπορούμε να διαπιστώσουμε, το συνολικό ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρεί ότι μπορεί να αλλοιωθούν οι σχέσεις στη σχολική μονάδα είναι σημαντικό. Η διατήρηση των σχέσεων σε μια σχολική μονάδα είναι ουσιαστική παράμετρος και για την αποδοτική και εύρυθμη λειτουργία των



Σχ. 19 Θεωρείτε αρνητικό από μια αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας την αλλοίωση των σχέσεων μέσα στο σχολικό οργανισμό

εκπαιδευτικών οργανισμών.

Ο συντελεστής α του Cronbach της Ερώτησης 13 είναι μεγαλύτερος από 0,67. Άρα η αξιοπιστία της εσωτερικής συνέπειας της ερώτησης είναι υψηλή.

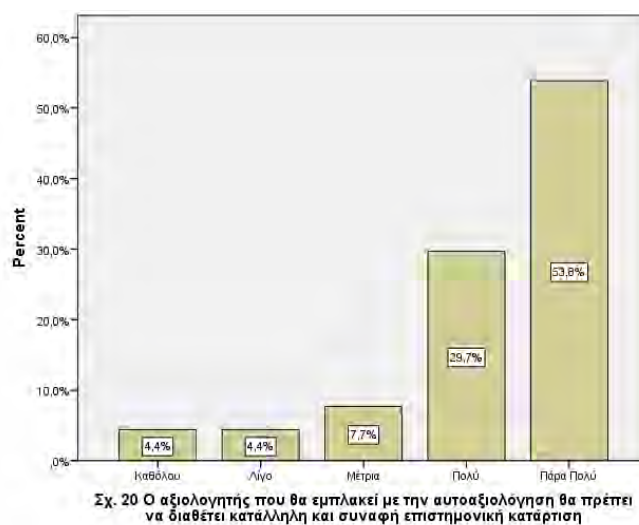
Cronbach's	
Alpha	N of Items
,751	5

Με βάση το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα «Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την καλύτερη εφαρμογή του θεσμού της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας καθώς και ποιες προεκτάσεις μπορεί να έχει;» οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαμορφώνονται στους εξής άξονες: 1) το προφίλ του αξιολογητή της αυτοαξιολόγησης, 2) το ρόλο του διευθυντή στην αυτοαξιολόγηση, 3) την ενημέρωση και επιμόρφωση για την αυτοαξιολόγηση και 4) το τρόπο εφαρμογής και τις προεκτάσεις τους θεσμού της αυτοαξιολόγησης. Επίσης οι ερωτήσεις αυτές είναι σε πενταβάθμια κλίμακα Likert ξεκινώντας τη διαβάθμιση από το «καθόλου», «λίγο», «μέτρια», «πολύ» έως το «πάρα πολύ».

4.2.4 Παρουσίαση αποτελεσμάτων του προφίλ του αξιολογητή της αυτοαξιολόγησης

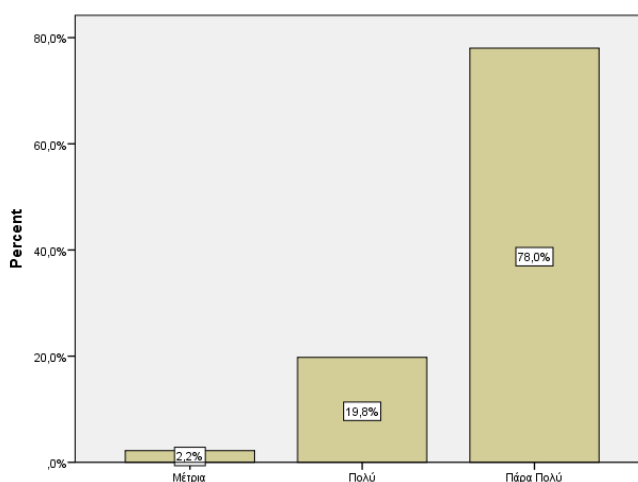
Από την Ερώτηση 8 αντλούνται τα δεδομένα για το σχηματισμό του προφίλ του αξιολογητή που θα εμπλακεί με τον θεσμό της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Τα αποτελέσματα της Ερ.8α παρουσιάζονται στο Σχ. 20. Ένα πολύ σημαντικό στοιχείο που μας παρέχει αυτήν η ερώτηση είναι η «συνάφεια» των τίτλων σπουδών που πρέπει να έχει ένας φερόμενος αξιολογητής της σχολικής μονάδας αφού οι εκπαιδευτικοί του δείγματος απάντησαν θετικά στη συντριπτική τους πλειοψηφία.



Σχ. 20 Ο αξιολογητής που θα εμπλακεί με την αυτοαξιολόγηση θα πρέπει να διαθέτει κατάλληλη και συναφή επιστημονική κατάρτιση

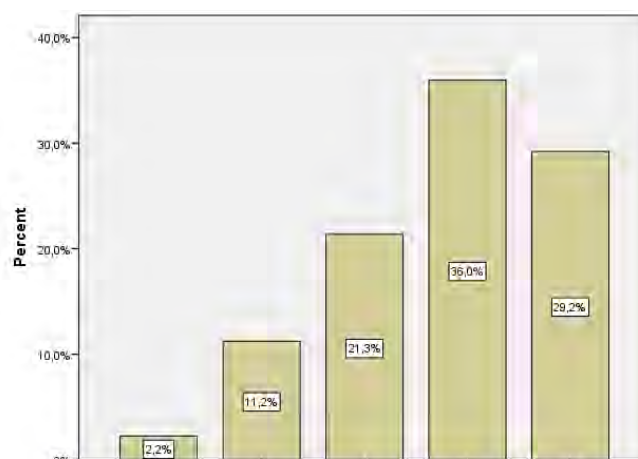
Τα αποτελέσματα της Ερ.8β παρουσιάζονται στο Σχ.21. Επίσης, ένα σημαντικό στοιχείο που προκύπτει από την ανάλυση των δεδομένων είναι ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην πλειοψηφία τους θεωρούν ότι ο φερόμενος ως αξιολογητής της σχολικής μονάδας πρέπει να έχει χρόνια μέσα στις αίθουσες



Σχ. 21 Ο αξιολογητής που θα εμπλακεί με την αυτοαξιολόγηση θα πρέπει να έχει επαρκή προϋπηρεσία σε θέσεις «μάχιμου» εκπαιδευτικού

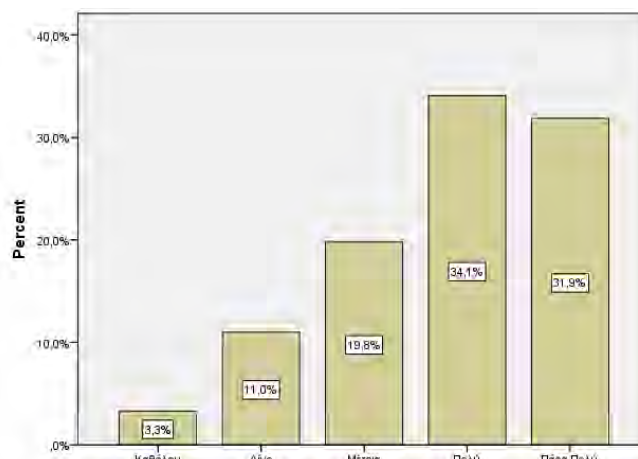
διδασκαλίας ώστε να έχει και τα αντίστοιχα βιώματα με τους εκπαιδευτικούς ώστε να μπορεί να αφουγκραστεί τα προβλήματα και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην πράξη.

Τα αποτελέσματα της Ερ.8γ παρουσιάζονται στο Σχ.22, σύμφωνα με τα οποία το ποσοστό των εκπαιδευτικών που εκφέρουν θετική άποψη για τη θέση ευθύνης που θεωρούν ότι πρέπει να έχει ο αξιολογητής παρόλο που είναι συγκριτικά πιο μειωμένο σε σχέση με τα προηγούμενα ερωτήματα παραμένει ωστόσο σε υψηλό επίπεδο.



Σχ. 22 Ο αξιολογητής που θα εμπλακεί με την αυτοαξιολόγηση θα πρέπει να κατέχει θέση ευθύνης

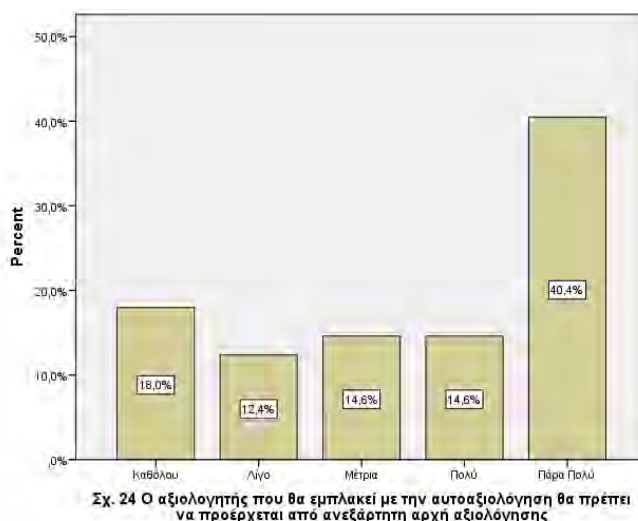
Τα αποτελέσματα της Ερ.8δ παρουσιάζονται στο Σχ.23. Επίσης, και σε αυτήν την ερώτηση μεγάλο είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που εκφράζονται θετικά αναφορικά με τη σημασία που έχει ο αξιολογητής που θα εμπλακεί στην αυτοαξιολόγηση να είναι



Σχ. 23 Ο αξιολογητής που θα εμπλακεί με την αυτοαξιολόγηση θα πρέπει να έχει σχέση με το σχολείο που υπηρετώ ώστε να γνωρίζει τις εκάστοτε συνθήκες

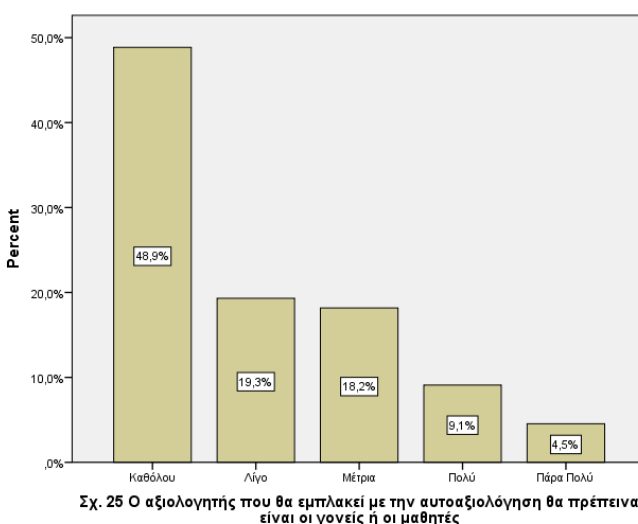
γνώστης των τοπικών συνθηκών να γνωρίζει δηλαδή το συγκεκριμένο (context) της αυτοαξιολόγησης.

Τα αποτελέσματα της Ερ.8ε παρουσιάζονται στο Σχ.24. Σε αυτήν την περίπτωση παρατηρούμε διαφορετική κατανομή των απόψεων των εκπαιδευτικών όπου παρουσιάζονται ενισχυμένες και οι αρνητικές στάσεις σχετικά με την προέλευση του αξιολογητή από μία ανεξάρτητη αρχή αξιολόγησης.



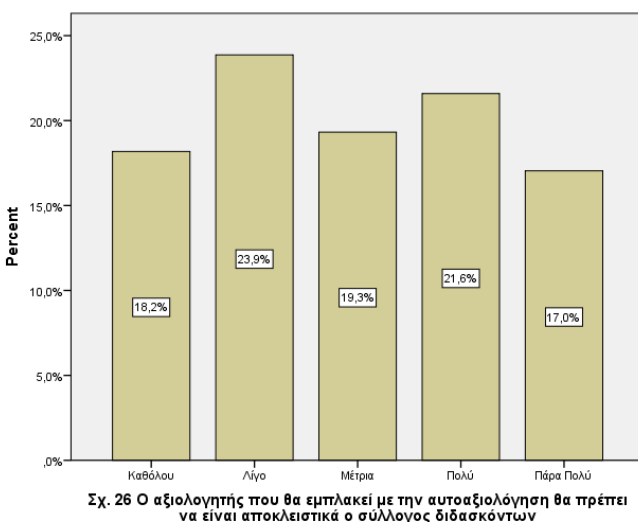
Σχ. 24 Ο αξιολογητής που θα εμπλακεί με την αυτοαξιολόγηση θα πρέπει να προέρχεται από ανεξάρτητη αρχή αξιολόγησης

Τα αποτελέσματα της Ερ.8στ παρουσιάζονται στο Σχ.25. Όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε είναι εξαιρετικά υψηλό το ποσοστό των αρνητικών στάσεων για τη συμμετοχή των γονέων ή μαθητών στην αυτοαξιολόγηση γεγονός που υποδηλώνει την έλλειψη σχέσεων εμπιστοσύνης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές.



Σχ. 25 Ο αξιολογητής που θα εμπλακεί με την αυτοαξιολόγηση θα πρέπει να είναι οι γονείς ή οι μαθητές

Τα αποτελέσματα της Ερ.8ζ παρουσιάζονται στο Σχ.26 σύμφωνα με τα οποία έχουμε μια διασπορά των απαντήσεων σε όλες τις απόψεις είτε τις θετικές είτε τις αρνητικές όσον αφορά την προοπτική να αναλάβει το ρόλο του



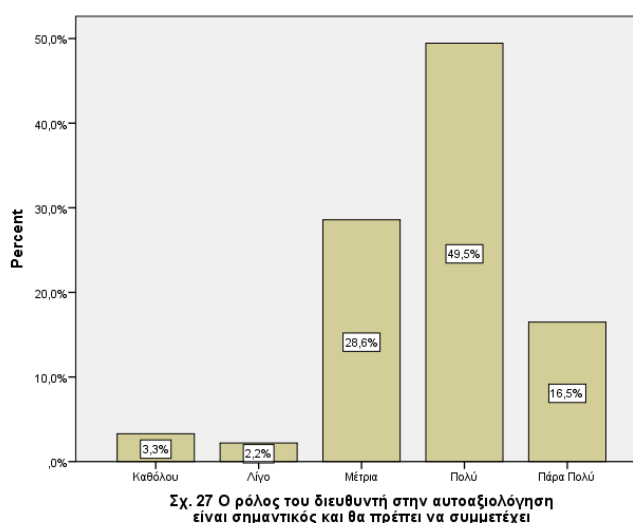
Σχ. 26 Ο αξιολογητής που θα εμπλακεί με την αυτοαξιολόγηση θα πρέπει να είναι αποκλειστικά ο σύλλογος διδασκόντων

αξιολογητή αποκλειστικά ο σύλλογος διδασκόντων.

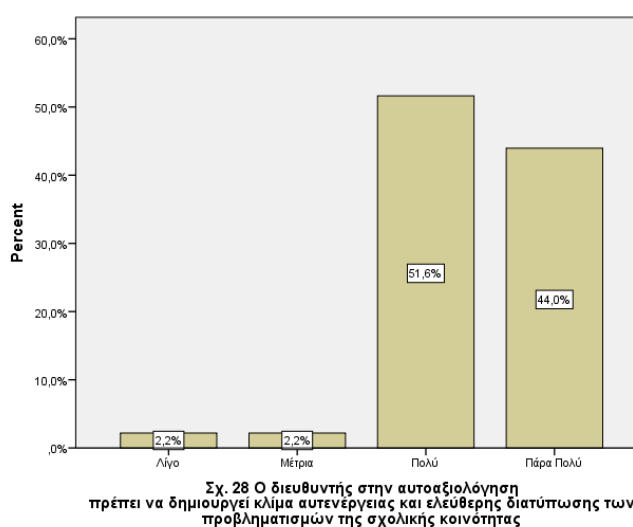
4.2.5 Παρουσίαση αποτελεσμάτων του ρόλου του διευθυντή στην αυτοαξιολόγηση

Τα αποτελέσματα για το ρόλο του διευθυντή στην αυτοαξιολόγηση αποτυπώνονται μέσα από την Ερώτηση 10.

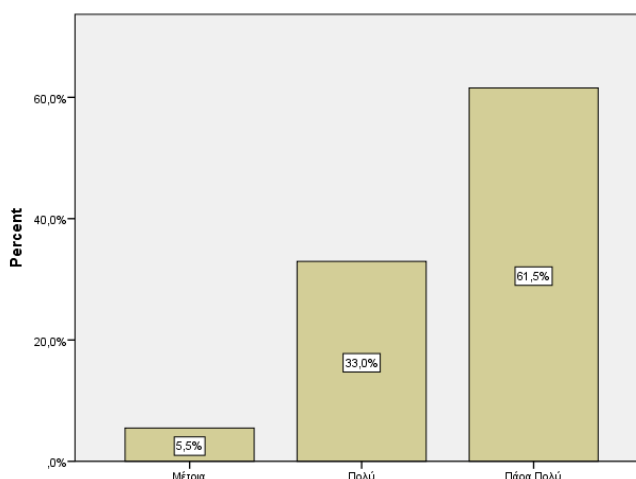
Τα αποτελέσματα της Ερ.10α παρουσιάζονται στο Σχ.27. Από την ανάλυση δεδομένων του σχήματος παρατηρούμε ότι τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που εκφράζονται θετικά για την αναγκαιότητα συμμετοχής του διευθυντή στην αυτοαξιολόγηση είναι ιδιαίτερα αυξημένα.



Τα αποτελέσματα της Ερ.10β παρουσιάζονται στο Σχ.28. Όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε το ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι ο διευθυντής πρέπει να δημιουργεί το κλίμα αυτενέργειας και ελεύθερης διατύπωσης των προβληματισμών είναι συντριπτικά υψηλό.

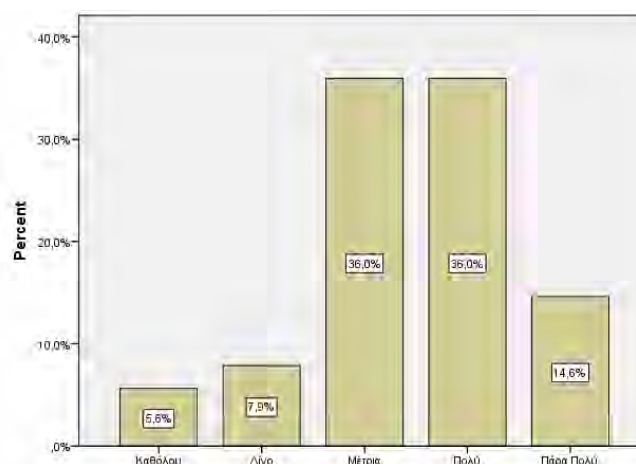


Τα αποτελέσματα της Ερ.10γ παρουσιάζονται στο Σχ.29. Και σε αυτήν την ερώτηση είναι συντριπτικό το ποσοστό των εκπαιδευτικών που εκφράζονται θετικά για τον εμπυχωτικό και ηγετικό ρόλο που πρέπει να αναλάβει ο διευθυντής στα πλαίσια της αυτοαξιολόγησης.



Σχ. 29 Ο διευθυντής στην αυτοαξιολόγηση πρέπει να μας εμπυχώνει και να ηγείται αποτελεσματικά του συλλόγου

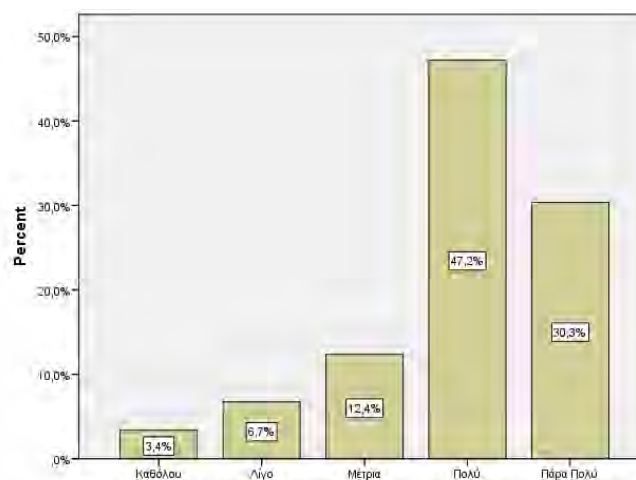
Τα αποτελέσματα της Ερ.10δ παρουσιάζονται στο Σχ.30. Όπως παρατηρούμε, αν και είναι υψηλό το ποσοστό των θετικών στάσεων αναφορικά με το βαθμό ελευθερίας που πρέπει ο διευθυντής να δίνει στο σύλλογο για τη λήψη αποφάσεων στα πλαίσια της αυτοαξιολόγησης υπάρχει ωστόσο ένα σημαντικό ποσοστό της κατηγορίας «μέτρια».



Σχ. 30 Ο διευθυντής στην αυτοαξιολόγηση πρέπει να αφήνει ελεύθερο το σύλλογο να αποφασίζει αποκλειστικά μόνος του τα ζητήματα για τους διάφορους δείκτες της αυτοαξιολόγησης

Αυτός ήταν και ο λόγος χρήσης της πενταβάθμιας κλίμακας ώστε να μπορεί να αποτυπωθεί και μια ουδέτερη στάση.

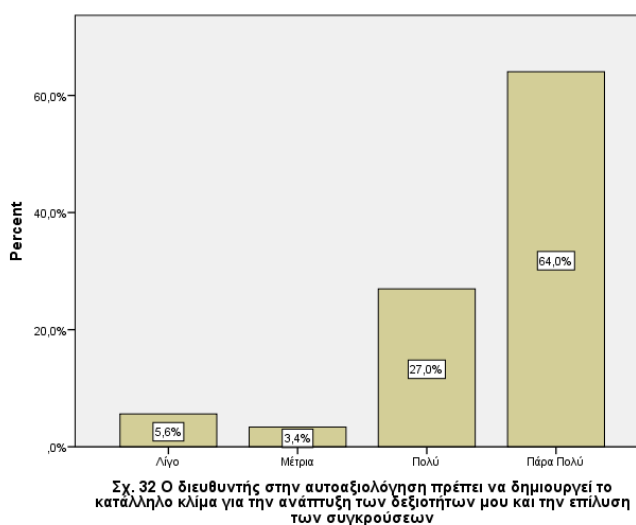
Τα αποτελέσματα της Ερ.10ε παρουσιάζονται στο Σχ.31. Στην ερώτηση αυτή καταγράφεται υψηλό ποσοστό όσον αφορά τις θετικές απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το όραμα που πρέπει να έχει και οφείλει να γνωστοποιήσει στη σχολική μονάδα ο διευθυντής



Σχ. 31 Ο διευθυντής στην αυτοαξιολόγηση οφείλει να κάνει ξεκαθαρό το όραμά του για το σχολείο και τη συσχέτιση του με την αυτοαξιολόγηση

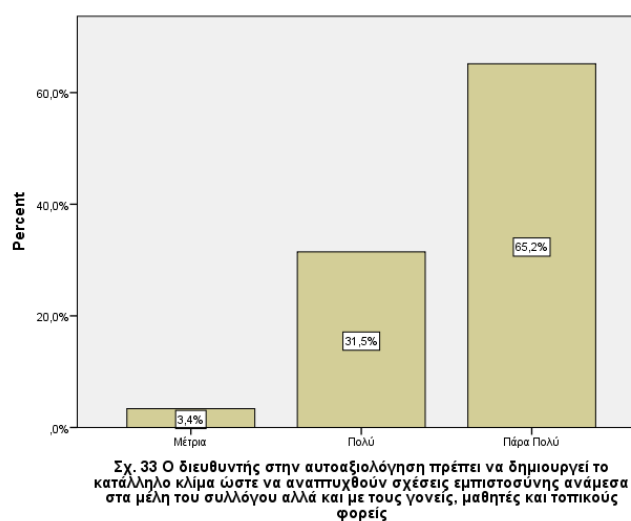
στα πλαίσια της αυτοαξιολόγησης. Αντίστοιχα υψηλά ποσοστά για το ρόλο του διευθυντή συναντούμε και στα άλλα υποερωτήματα της Ερ.10.

Τα αποτελέσματα της Ερ.10στ παρουσιάζονται στο Σχ. 32. Και σε αυτήν την ερώτηση αποτυπώνεται το εξαιρετικά υψηλό ποσοστό της θετικής άποψης των εκπαιδευτικών για το ρόλο του διευθυντή ως εργαλείο στήριξης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και της ανάπτυξης κατάλληλου περιβάλλοντος για την διαχείριση των συγκρούσεων του σχολικού οργανισμού.



Σχ. 32 Ο διευθυντής στην αυτοαξιολόγηση πρέπει να δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων μου και την επίλυση των συγκρούσεων

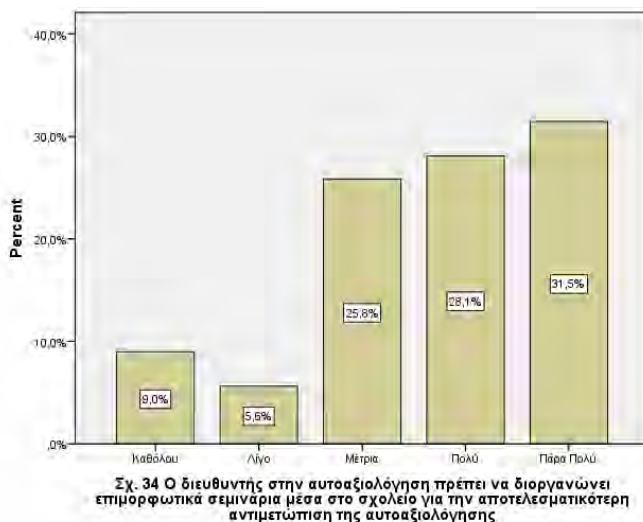
Τα αποτελέσματα της Ερ.10ζ παρουσιάζονται στο Σχ.33. Όπως μπορούμε να διαπιστώσουμε, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματός μας εκφράζονται θετικά για το ρόλο που ο διευθυντής μπορεί να διαδραματίσει όσον αφορά τη διαμόρφωση του κατάλληλου



Σχ. 33 Ο διευθυντής στην αυτοαξιολόγηση πρέπει να δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα ώστε να αναπτυχθούν σχέσεις εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου αλλά και με τους γονείς, μαθητές και τοπικούς φορείς

σχολικού κλίματος. Συγκεκριμένα, το συντριπτικό ποσοστό των θετικών απόψεων εντοπίζεται στις κατηγορίες «πολύ» και «πάρα πολύ» καταδεικνύοντας έτσι ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για τη δημιουργία κλίματος που θα προάγει την εμπιστοσύνη και τη συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.

Τα αποτελέσματα της Ερ.10η παρουσιάζονται στο Σχ.34 σύμφωνα με τα οποία το ποσοστό των θετικών απόψεων είναι υψηλό. Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή θεωρούν ότι ο διευθυντής πρέπει να παίρνει την πρωτοβουλία και να διοργανώνει επιμορφωτικά σεμινάρια είτε σε συνεργασία με άλλα στελέχη όπως οι Σχολικοί Σύμβουλοι ή σε συνεργασία με εξειδικευμένους επιστήμονες.



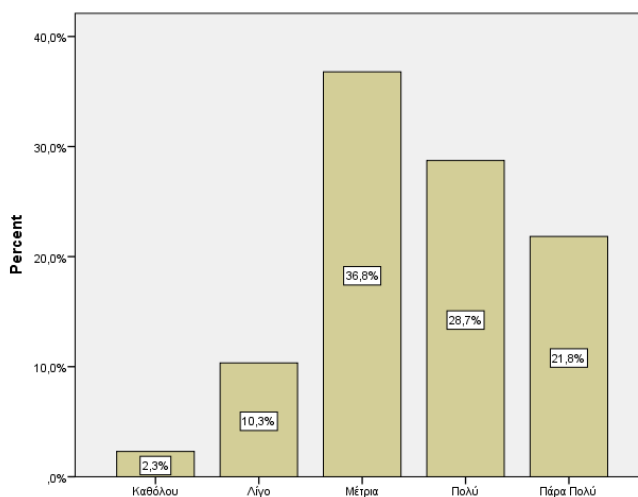
Ο συντελεστής α του Cronbach της Ερώτησης 10 είναι λίγο μεγαλύτερος από 0,67. Άρα η αξιοπιστία της εσωτερικής συνέπειας της ερώτησης είναι αποδεκτή.

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,676	8

4.2.6 Παρουσίαση αποτελεσμάτων της ενημέρωσης και της επιμόρφωσης για την αυτοαξιολόγηση

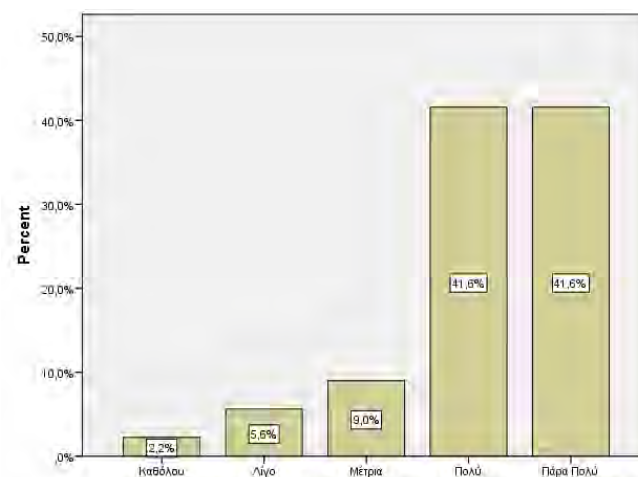
Τα αποτελέσματα του άξονα της ενημέρωσης και της επιμόρφωσης σχετικά με την αυτοαξιολόγηση αντλούνται από τον συνδυασμό των Ερωτήσεων 11 και 12.

Τα αποτελέσματα της Ερ.11 παρουσιάζονται στο Σχ.35. Όπως παρατηρούμε το συντριπτικό ποσοστό των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι έχουν από μέτρια έως πάρα πολύ ενημέρωση για το θέμα της αυτοαξιολόγησης.



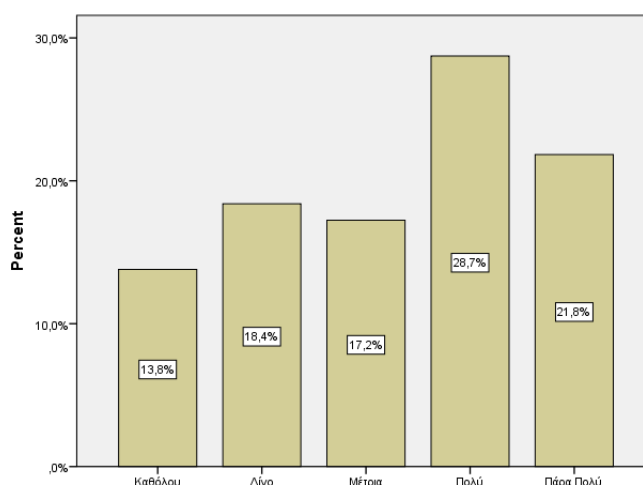
Σχ. 35 Είστε ενημερωμένος/η για την αυτοαξιολόγηση

Τα αποτελέσματα της Ερ.12α παρουσιάζονται στο Σχ.36. Όπως προκύπτει από τα δεδομένα του σχήματος το ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρούν ως υπεύθυνο φορέα επιμόρφωσης για την αυτοαξιολόγηση την ίδια την υπηρεσία είναι εξαιρετικά υψηλό.



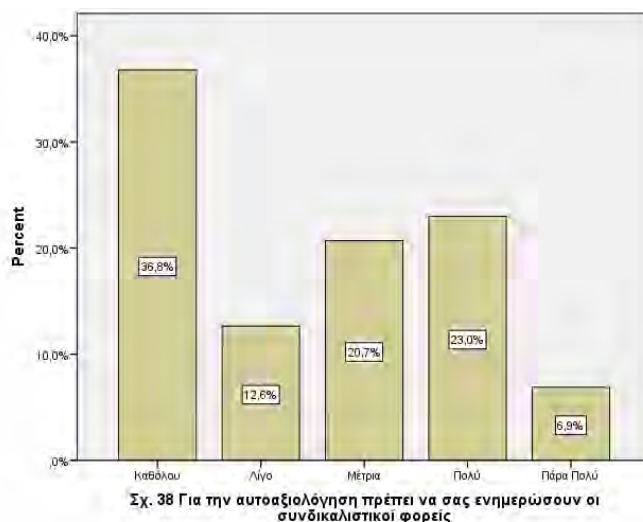
Σχ. 36 Για την αυτοαξιολόγηση πρέπει να σας επιμορφώσει η υπηρεσία με τη μορφή σεμιναρίου

Τα αποτελέσματα της Ερ.12β παρουσιάζονται στο Σχ.37. Στην ερώτηση αυτή τα ποσοστά κατανομής των απαντήσεων ποικίλουν λαμβάνοντας ικανοποιητικά ποσοστά όλες οι στάσεις. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι σχεδόν το μισό ποσοστό των εκπαιδευτικών θεωρεί πως πρέπει να ενημερωθεί με δική του πρωτοβουλία για την αυτοαξιολόγηση.

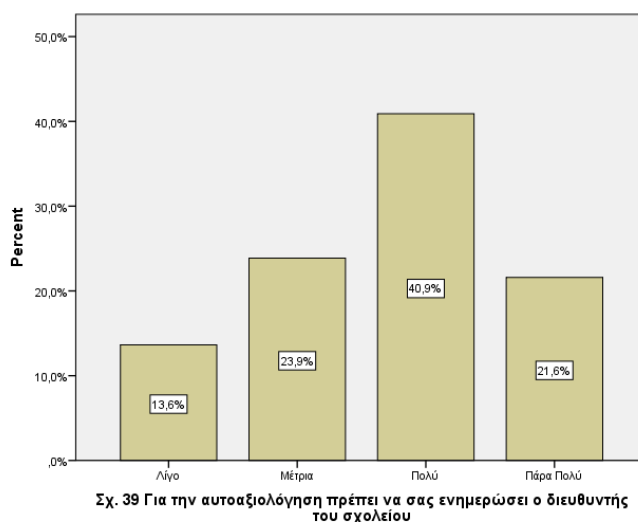


Σχ. 37 Για την αυτοαξιολόγηση πρέπει να ενημερωθείτε με δική σας πρωτοβουλία

Τα αποτελέσματα της Ερ.12γ παρουσιάζονται στο Σχ.38. Όπως μπορούμε να διαπιστώσουμε σημαντικό είναι το ποσοστό της αρνητικής άποψης των εκπαιδευτικών για την ενημέρωσή τους από τους συνδικαλιστικούς φορείς.



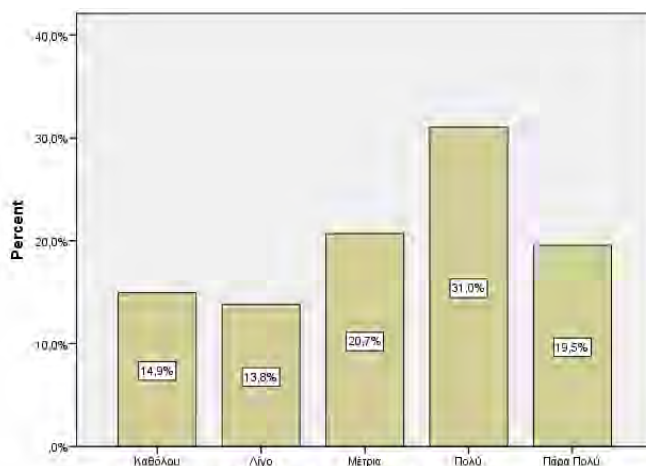
Τα αποτελέσματα της Ερ.12δ παρουσιάζονται στο Σχ.39. Σύμφωνα με τα δεδομένα του σχήματος, σημαντικό είναι το αθροιστικό ποσοστό από τις απαντήσεις του «πολύ» και «πάρα πολύ» γεγονός που συνεπάγεται ότι ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών θεωρεί ότι ο διευθυντής οφείλει να τους ενημερώσει για την αυτοαξιολόγηση.



4.2.7 Παρουσίαση αποτελεσμάτων του τρόπου εφαρμογής και των προεκτάσεων του θεσμού της αυτοαξιολόγησης

Ο τελευταίος άξονας των αποτελεσμάτων της έρευνας σχετικά με τον τρόπο εφαρμογής του θεσμού της αυτοαξιολόγησης και των προεκτάσεων του αποτυπώνεται μέσα από την Ερώτηση 14.

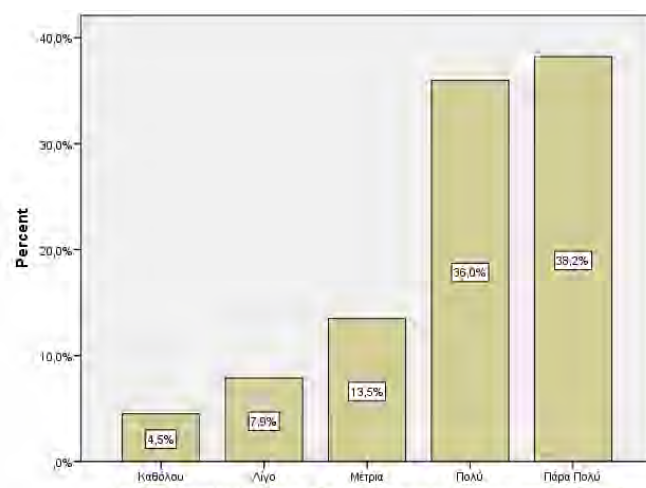
Τα αποτελέσματα της Ερ.40α παρουσιάζονται στο Σχ.40. Όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε, υπάρχει μια ομοιόμορφη διασπορά στις συχνότητες όλων των κατηγοριών με εξαίρεση την κατηγορία του «πολύ».



Σχ. 40 Αν είχατε εφαρμόσει την αυτοαξιολόγηση για κάποιες σχολικές περιόδους θα ήσασταν πιο θετικοί στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

Μάλιστα, εάν την αθροίσουμε με την κατηγορία του «πάρα πολύ» προκύπτει ότι οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι προς τη θετική στάση δηλαδή θεωρούν ότι θα ήταν θετικότερα διακείμενοι απέναντι στην αυτοαξιολόγηση αν την είχαν εφαρμόσει για κάποιες σχολικές περιόδους.

Τα αποτελέσματα της Ερ.14β παρουσιάζονται στο Σχ.41. Σύμφωνα με τα δεδομένα του σχήματος είναι εξαιρετικά υψηλό το συνολικό ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι η αυτοαξιολόγηση μπορεί να λειτουργήσει ως «γέφυρα» για τη μετέπειτα εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.



Σχ. 41 Θεωρείτε ότι η αυτοαξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως «γέφυρα» για τη μετέπειτα αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

Ο συντελεστής α του Cronbach της Ερώτησης 14 είναι μεγαλύτερος από 0,67. Άρα η αξιοπιστία της εσωτερικής συνέπειας της ερώτησης είναι υψηλή.

Reliability Statistics	
Cronbach's	
Alpha	N of Items
,725	2

4.3 Παρουσίαση αποτελεσμάτων επαγωγικής στατιστικής

Η στατιστική ανάλυση βασίστηκε αρχικά στην αρχή την ανάλυση των συσχετίσεων μεταξύ των υποερωτημάτων από τις ερωτήσεις. Ο συντελεστής συσχέτισης Pearson χρησιμοποιήθηκε για να καθοριστεί ο βαθμός και η κατεύθυνση συνάφειας ανάμεσα σε δύο ποσοτικές μεταβλητές (Παρασκευόπουλος, 1993).

Η Ερώτηση 7 διερευνά την αναγκαιότητα της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας (7α), των εκπαιδευτικών (7β), των στελεχών (7γ) και του συνολικού εκπαιδευτικού έργου (7δ). Η παραπάνω ερώτηση αντιστοιχεί στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά στις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση. Οι συσχετίσεις των μεταβλητών της ερώτησης όπως προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων παρατίθεται στον ακόλουθο πίνακα:

Ερώτηση 7 - Correlations

		Ερ.7α	Ερ.7β	Ερ.7γ	Ερ.7δ
Ερ.7α	Pearson Correlation	1	,679**	,358**	,690**
	Sig. (2-tailed)		,000	,001	,000
	N	90	90	88	90
Ερ.7β	Pearson Correlation	,679**	1	,681**	,733**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000
	N	90	91	89	91
Ερ.7γ	Pearson Correlation	,358**	,681**	1	,518**
	Sig. (2-tailed)	,001	,000		,000
	N	88	89	89	89
Ερ.7δ	Pearson Correlation	,690**	,733**	,518**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	
	N	90	91	89	91

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Από τον Πίνακα των συσχετίσεων της Ερώτησης 7 παρατηρούμε ότι όσοι θεωρούν την αυτοαξιολόγηση απαραίτητη (7α) θεωρούν επίσης απαραίτητη και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (7β) ($r = 0,679, ** p < 0,01$) και των στελεχών (7γ) ($r = 0,358, ** p < 0,01$) αλλά και του εκπαιδευτικού έργου συνολικά (7δ) ($r = 0,690, ** p < 0,01$) καθώς παρουσιάζουν στατιστικά θετική σημαντική συσχέτιση. Επιπλέον, ιδιαίτερη εντύπωση παρουσιάζει η υψηλή συσχέτιση της αξιολόγησης των στελεχών (7γ) και του εκπαιδευτικού έργου συνολικά (7δ) ($r = 0,733, ** p < 0,01$),

στοιχείο που καταδεικνύει την αναγκαιότητα του ρόλου των στελεχών της εκπαίδευσης όπως του διευθυντή της σχολικής μονάδας ευρύτερα στην εκπαίδευση. Η Ερώτηση 14 διερευνά τον τρόπο εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης και τις προεκτάσεις εφαρμογής που μπορεί να έχει ο θεσμός αυτός και ειδικότερα εξετάζει τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το: αν είχαν εφαρμόσει την αυτοαξιολόγηση τα προηγούμενα έτη θα ήταν πιο θετικοί στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Ερ.14α), αν θεωρούν ότι η αυτοαξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως «γέφυρα» για τη μετέπειτα αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Ερ.14β). Η παραπάνω ερώτηση αντιστοιχεί στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της έρευνας το οποίο αφορά τους παράγοντες που επηρεάζουν την καλύτερη εφαρμογή του θεσμού της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Οι συσχετίσεις των μεταβλητών της ερώτησης όπως προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων παρατίθεται στον ακόλουθο πίνακα:

Ερώτηση 14 - Correlations

		Ερ.14α	Ερ.14β
Ερ.14α	Pearson Correlation	1	,578**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	87	87
Ερ.14β	Pearson Correlation	,578**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	87	89

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Από τον Πίνακα συσχετίσεων της Ερώτησης 14 προκύπτει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ($r = 0,578$, ** $p < 0,01$) ανάμεσα στις μεταβλητές της ερώτησης. Αυτό μας δείχνει ότι ένα τρόπος εφαρμογής της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι μέσα από την απόκτηση της αντίστοιχης εμπειρίας και κουλτούρας που μπορεί να προσφέρουν κάποιοι κύκλοι εφαρμογής και λειτουργίας του θεσμού της αυτοαξιολόγησης.

Ο έλεγχος ανάλυσης διασποράς (ANOVA) χρησιμοποιείται για τον έλεγχο της ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα σε ομάδες υποκειμένων – συνήθως πάνω από δύο – σε σχέση με μια άλλη ποσοτική μεταβλητή. Είναι μια γενίκευση του t-test ανεξάρτητων δειγμάτων (Ζαφειρόπουλος, 2015).

Από την εφαρμογή της ανάλυσης διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One - way Analysis) στις υποερωτήσεις της Ερώτησης 7 και συγκεκριμένα με την μεταβλητή

της προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος διερευνούμε αν ο παράγοντας προϋπηρεσία έχει επίδραση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση. Όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των διαφόρων υποομάδων προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Μέσα από την παραπάνω ανάλυση επιχειρείται να διερευνηθεί το πρώτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το ποιες μεταβλητές μπορούν να επιδράσουν και να διαφοροποιήσουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση.

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
σχολικής μονάδας	Between Groups	2,121	2	1,061	1,160	,318
	Within Groups	79,534	87	,914		
	Total	81,656	89			
εκπαιδευτικών	Between Groups	1,484	2	,742	,679	,510
	Within Groups	96,186	88	1,093		
	Total	97,670	90			
στελεχών	Between Groups	1,974	2	,987	1,342	,267
	Within Groups	63,262	86	,736		
	Total	65,236	88			
συνολικά	Between Groups	,062	2	,031	,046	,955
	Within Groups	59,762	88	,679		
	Total	59,824	90			

Το ίδιο ισχύει και με την ανάλυση ANOVA μεταξύ των υποερωτήσεων της Ερώτησης 14 (αν δηλαδή η αυτοαξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως «γέφυρα» για τη μετέπειτα εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου) και της μεταβλητής της προϋπηρεσίας. Και σε αυτήν την περίπτωση η προϋπηρεσία δεν φαίνεται να επηρεάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη χρησιμοποίηση της αυτοαξιολόγησης ως προθάλαμο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Με την παραπάνω ανάλυση επιχειρείται να διερευνηθεί το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το αν η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάζει την προέκταση εφαρμογής του θεσμού της αυτοαξιολόγησης.

		ANOVA				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Ερ.14α	Between Groups	2,191	2	1,096	,611	,545
	Within Groups	150,728	84	1,794		
	Total	152,920	86			
Ερ.14β	Between Groups	5,238	2	2,619	2,154	,122
	Within Groups	104,582	86	1,216		
	Total	109,820	88			

Με το στατιστικό εργαλείο t-test συγκρίνουμε δυο ανεξάρτητους πληθυσμούς μεταξύ τους. Ελέγχουμε αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε μία ποσοτική μεταβλητή ανάμεσα σε δύο ομάδες υποκειμένων (Ζαφειρόπουλος, 2015).

Συγκρίναμε με το στατιστικό εργαλείο του t-test αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα υποερωτήματα Ερ.7α, Ερ.10α, Ερ.14α και Ερ.14β (που αφορούν το βαθμό αναγκαιότητας της αυτοαξιολόγησης, τη σημαντικότητα συμμετοχής του διευθυντή στην αυτοαξιολόγηση, την εμπειρία εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης που οδηγεί σε θετική στάση στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, τη χρήση της αυτοαξιολόγησης ως «γέφυρα» για τη μετέπειτα αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αντίστοιχα) ως προς μία νέα μεταβλητή που την ορίζουμε ως «Προσόντα». Η νέα μεταβλητή περιλαμβάνει όσους έχουν δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό ή διδακτορικό στην κατηγορία των προσοντούχων και σε όσους έχουν το βασικό πτυχίο στους μη προσοντούχους. Η παραπάνω σύγκριση στοχεύει στο να δώσει απαντήσεις και στα δύο ερευνητικά ερωτήματα σχετικά δηλαδή με το αν τα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών μπορούν να επηρεάσουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση και την προέκταση εφαρμογής του θεσμού. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Ep.7α	Equal variances assumed	,116	,734	1,217	88	,227	,281	,231	-,178	,740
	Equal variances not assumed			1,265	40,987	,213	,281	,222	-,168	,730
Ep.10α	Equal variances assumed	,015	,904	,628	89	,532	,132	,210	-,285	,549
	Equal variances not assumed			,659	44,672	,513	,132	,200	-,271	,535
Ep.14α	Equal variances assumed	3,237	,076	2,533	85	,013	,786	,310	,169	1,403
	Equal variances not assumed			2,854	54,214	,006	,786	,275	,234	1,338
Ep.14β	Equal variances assumed	8,944	,004	3,414	87	,001	,860	,252	,359	1,361
	Equal variances not assumed			4,560	79,608	,000	,860	,189	,485	1,236

Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($t(85) = 2,53, p = 0,013$ & $t(87) = 3,14, p = 0,001$) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς αυξημένων προσόντων και μη μόνο στις υποερωτήσεις της Ερώτησης 14 (Ep.14α & Ep.14β) σχετικά δηλαδή με το κατά

πόσο μπορεί η αυτοαξιολόγηση να αποτελέσει προθάλαμο για κάποια άλλη μορφή αξιολόγησης.

Από τον παρακάτω πίνακα συσχέτισης παρατηρούμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στις Ερ.7α, Ερ.10α και Ερ.14β δηλαδή ανάμεσα στις μεταβλητές που εξετάζουν αν είναι αναγκαία η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, αν είναι σημαντικός ο ρόλος του διευθυντή στην αυτοαξιολόγηση και αν η αυτοαξιολόγηση μπορεί να αποτελέσει «γέφυρα» για την μετέπειτα εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Η παραπάνω ανάλυση συσχέτισης έρχεται να δώσει απάντηση και στα δύο ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας δηλαδή αν οι στάσεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση συµμεταβάλλονται µε τους παράγοντες που καθορίζουν την εφαρμογή της αλλά και τις προεκτάσεις της.

Correlations

		Ερ.7α	Ερ.10α	Ερ.14β
Ερ.7α	Pearson Correlation	1	,361**	,380**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000
	N	90	90	88
Ερ.10α	Pearson Correlation	,361**	1	,104
	Sig. (2-tailed)	,000		,333
	N	90	91	89
Ερ.14β	Pearson Correlation	,380**	,104	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,333	
	N	88	89	89

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

4.4 Παρουσίαση των ανοικτών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε τρεις ερωτήσεις σύντομης ανάπτυξης. Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς δεν συμπλήρωσαν αυτές τις ερωτήσεις. Αυτό είναι ένα στοιχείο που δείχνει ότι παρόλο που οι εκπαιδευτικοί ήταν πρόθυμοι να απαντήσουν στις ερωτήσεις κλειστού τύπου δεν ήταν ιδιαίτερα διατεθειμένοι όμως να απαντήσουν σε ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Ενδεχομένως, η διαπίστωση αυτή υποδηλώνει την έλλειψη κουλτούρας των εκπαιδευτικών να απαντούν σε τέτοιου τύπου ερωτηματολόγια όπου καλούνται να αναπτύξουν τις δικές τους απόψεις και ιδέες.

Η πρώτη ερώτηση ανοικτού τύπου ήταν: *«Για ποιο άλλο λόγο θεωρείτε ότι πρέπει να εφαρμόζεται η αυτοαξιολόγηση στην εκπαίδευση; Τι άλλο θεωρείτε ότι πρέπει να διαθέτει ένας αξιολογητής ώστε να είναι πιο έγκυρη και αμερόληπτη η αξιολόγηση;»*

Με την ερώτηση αυτήν επιχειρείται να δοθούν πιο περιεκτικές απαντήσεις σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση και ειδικότερα με το προφίλ του αξιολογητή.

Οι περισσότερες απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί συνάδουν με τα στοιχεία της ποσοτικής ανάλυσης. Μπορούμε να ομαδοποιήσουμε τι απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί (απάντησαν την ερώτηση σχεδόν το 35%) με βάση κάποιους άξονες. Ως προς τον άξονα του προφίλ σύμφωνα με την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών διαπιστώνουμε ότι ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία που πρέπει να διαθέτει ο αξιολογητής είναι η προϋπηρεσία σε θέσεις «μάχιμου εκπαιδευτικού» ώστε να διαθέτει αντίστοιχα βιώματα με τα δικά τους. Επιπλέον, η γνώση του συγκείμενου του σχολείου που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί αναδεικνύεται ως μία από τις προϋποθέσεις που πρέπει να έχει ο αξιολογητής. Επίσης, ένα ακόμη σημαντικό εύρημα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τον ακέραιο χαρακτήρα και το ήθος στοιχεία που θα συμβάλλουν στην αντικειμενικότητα της κρίσης του ατόμου που θα εμπλακεί με την αυτοαξιολόγηση.

Σχετικά με την αναγκαιότητα εφαρμογής του θεσμού οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών προσανατολίζονταν στην βελτίωση και την ανατροφοδότηση που θα προσφέρει ο θεσμός της αυτοαξιολόγησης. Επίσης θεωρούν ότι επιτυγχάνεται καλύτερη εκπαίδευση, βελτίωση της ποιότητας, πρόοδος και εκσυγχρονισμός. Σημαντικές είναι και οι απαντήσεις που σχετίζονται με τη συγκριτική της χώρας μας

με άλλες ευρωπαϊκές δεδομένου ότι εφόσον υλοποιείται σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες ίσως πρέπει να εφαρμοστεί και στη δική μας.

Η δεύτερη ανοικτού τύπου ερώτηση που περιελάμβανε το ερωτηματολόγιο ήταν: *«Τι άλλα στοιχεία θεωρείτε απαραίτητα στο στυλ ηγεσίας του διευθυντή της σχολικής μονάδας ώστε να βοηθήσει την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Την ενδεχόμενη μετέπειτα αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σας;»*

Η παραπάνω ερώτηση αντιστοιχεί στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τους παράγοντες που καθορίζουν την εφαρμογή του θεσμού και συγκεκριμένα εξετάζει το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Και σε αυτήν την ερώτηση οι απαντήσεις των ερωτώμενων (ποσοστό που απάντησαν σχεδόν το 30%) συνάδουν με τα δεδομένα που προέκυψαν από την ποσοτική ανάλυση.

Ως προς τα απαραίτητα στοιχεία και το στυλ ηγεσίας του διευθυντή οι εκπαιδευτικοί αρχικά, θεωρούν πολύ σημαντικό το ρόλο του διευθυντή στην αυτοαξιολόγηση στο πρόσωπο του οποίου προσδοκούν να συγκεντρώνονται ποικίλα θετικά στοιχεία. Συγκεκριμένα, το να είναι δίκαιος και να έχει την απαιτούμενη επιστημονική επάρκεια. Ακόμη, η εμπειρία και η αμεροληψία είναι θεωρούνται σημαντικές από τις απαντήσεις που έδωσαν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί. Επίσης, απαραίτητη δεξιότητα που πρέπει να έχει ο διευθυντής σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της έρευνας μας είναι η αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων που προκύπτουν και την παράλληλη διατήρηση της ηρεμίας του συλλόγου. Επιπλέον, ο διευθυντής να είναι περισσότερο αποτελεσματικός και με ουσία στις ενέργειές του, να έχει ανοικτούς διαύλους επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς και να αποτελεί εν τέλει παράδειγμα προς μίμηση.

Η τρίτη ερώτηση ανοικτού τύπου του ερωτηματολογίου ήταν: *«Κατά τη γνώμη σας, μπορεί η αυτοαξιολόγηση να είναι μια ουσιαστική διαδικασία βελτίωσης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και μια «μεταβατική» διαδικασία μάθησης της εκπαιδευτικής κοινότητας και εξέλιξης της σε μια διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου;»*

Η τρίτη και τελευταία ερώτηση ανάπτυξης προσπαθεί να απαντήσει στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τις προεκτάσεις του θεσμού της αυτοαξιολόγησης. Την ερώτηση αυτή την απάντησαν περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος (ποσοστό σχεδόν 55%). Ίσως είναι ένα στοιχείο που υποδεικνύει τη σπουδαιότητα της αυτοαξιολόγησης και τη σύνδεσή της με οποιαδήποτε μετέπειτα μορφή αξιολόγησης. Οι περισσότερες απαντήσεις (ποσοστό σχεδόν 70% από όσους

απάντησαν) ήταν μονολεκτικές με τη λέξη «ναι». Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών οι απαντήσεις μπορούν να ομαδοποιηθούν σε κάποιους άξονες.

Ως προς την αναγκαιότητα της αυτοαξιολόγησης και τη θεώρησή της ως μία «μεταβατική» διαδικασία οι εκπαιδευτικοί με μεγάλη συχνότητα τη θεωρούν αναγκαία και ότι υπό προϋποθέσεις η αυτοαξιολόγηση μπορεί να αποτελέσει όντως ένα σκαλοπάτι για την μετέπειτα αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Επισημαίνουν, ότι σε κάποια σχολεία ενώ ο θεσμός είχε ξεκινήσει με ενθουσιασμό στη πορεία ατόνησε και χάθηκε το ενδιαφέρον. Επίσης, αναφέρουν την αναγκαιότητα του θεσμού ως εργαλείο για την ενδυνάμωση του κύρους του εκπαιδευτικού έργου και την αναβάθμιση της συνολικής ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Σχετικά με τις συνθήκες εργασίας οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τονίζουν συγκριτικά με τις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες τις άσχημες πλέον εργασιακές συνθήκες (οικονομικές απολαβές και ωράριο εργασίας).

Τέλος, ως προς την αλλοίωση του χαρακτήρα του θεσμού της αυτοαξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί τονίζουν την παρέμβαση του μικροκομματικού συμφέροντος. Ακόμη και αν ξεκινάει ο θεσμός από αγνά και ωραία κίνητρα είναι πεπεισμένοι ότι στο τέλος διαστρεβλώνεται από συνδικαλιστικές κινήσεις. Αποτέλεσμα είναι να μην μπορεί να ευδοκιμήσει σε περιβάλλοντα που επικρατεί το ρουσφέτι και οι γνωριμίες αλλά μόνο σε αναπτυγμένες και πολιτισμένες κοινωνίες που διακρίνονται από την αξιοκρατία και τη διαφάνεια. Όλες όμως οι απόψεις συγκλίνουν στο γεγονός ότι θεωρητικά έτσι θα έπρεπε να γίνεται και στη χώρα μας όπως στα υπόλοιπα ευρωπαϊκά κράτη.

Κεφάλαιο 5^ο – Συζήτηση και Προτάσεις

5.1 Συζήτηση και Προτάσεις

Στο τελευταίο κεφάλαιο της παρούσας διπλωματικής προσπαθούμε να κάνουμε συζήτηση επί του συνόλου των αποτελεσμάτων και να σκιαγραφήσουμε κάποιες εστιασμένες προτάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα.

Η γενίκευση των αποτελεσμάτων δηλαδή ο βαθμός βεβαιότητας με τον οποίο μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι όσα εντοπίσαμε στην παρούσα εργασία έχουν γενικευτική ισχύ σε ευρύτερα σύνολα ομοειδών περιπτώσεων αποτελεί την εξωτερική εγκυρότητα της έρευνάς μας (Παρασκευόπουλος, 1993). Κατά συνέπεια, η γενίκευση των αποτελεσμάτων μπορεί να γίνει μόνο για νομούς με παρόμοια χαρακτηριστικά του ΠΥΣΔΕ Πιερίας.

Το δείγμα μας αποτελούνταν από περισσότερες γυναίκες σε σχέση με τους άνδρες (μια χαρακτηριστική αναλογία στον εκπαιδευτικό πληθυσμό), ηλικίας κυρίως άνω των σαράντα ετών (εικόνα αναμενόμενη λόγω της μη πραγματοποίησης διορισμών εξαιτίας της δημοσιονομικής προσαρμογής αλλά ταυτόχρονα είναι και κύριο γνώρισμα του ηλικιακού προφίλ του πληθυσμού των εκπαιδευτικών ανά την επικράτεια), με μέση προϋπηρεσία από 10 έως 20 έτη (ποιοτικό χαρακτηριστικό για τις στάσεις και πεποιθήσεις για την εσωτερική αξιολόγηση). Επίσης, στους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας καταγράφεται μόνο ένα μικρό ποσοστό με αυξημένα ακαδημαϊκά προσόντα, σχεδόν επιμερισμένο ανάμεσα σε κεντρικά και περιφερειακά σχολεία του νομού ενώ αντίθετα το συντριπτικό ποσοστό των ερωτηθέντων δηλώνει ότι έχει γνώσεις χρήσης Η/Υ. Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι στην εκπαίδευση υπάρχουν εδώ και πολλά χρόνια κύκλοι επιμόρφωσης σχετικά με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) Α΄ & Β΄ Επιπέδου τους οποίους μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών έχουν παρακολουθήσει. Γεγονός που δείχνει τα θετικά αποτελέσματα από μία οργανωμένη μορφή ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης χρηματοδοτούμενη από κοινοτικούς πόρους και προγράμματα όπως είναι το αναπτυξιακό πρόγραμμα ΕΣΠΑ.

Για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της έρευνας, όπως προκύπτει από την ανάλυση των δεδομένων σχετικά με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης το σύνολο των εκπαιδευτικών την κρίνει ως αναγκαίο εργαλείο για τη βελτίωση της ποιότητας

της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2005). Ακόμη, συσχετίζονται θετικά οι απόψεις σχετικά με την αναγκαιότητα της αυτοαξιολόγησης και των άλλων μορφών αξιολόγησης της εκπαίδευσης όπως αυτή των στελεχών. Η θετική στάση απέναντι στο θεσμό της αυτοαξιολόγησης είναι σημαντικός παράγοντας για την επιτυχή εφαρμογή της (MacBeath, 1999· Vanhoof et al., 2011). Επίσης, η προϋπηρεσία που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί καθώς επίσης η κατοχή ή όχι επιπλέον ακαδημαϊκών προσόντων δεν επιδρούν στη θεώρηση που έχουν οι ίδιοι για τη σημαντικότητα της αυτοαξιολόγησης. Όσον αφορά τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης, αυτά θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς ότι μπορούν να βελτιώσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης όχι μόνο μέσα από την ανατροφοδότηση που προσφέρουν αλλά, ταυτόχρονα, μπορούν να αποτελέσουν και ένα δυναμικό αντικείμενο για περαιτέρω σχεδιασμό, έρευνα και αναστοχασμό (Κουτούζης, 2002) . Τα αρνητικά στοιχεία που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι ενδέχεται να ανακύψουν από την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης είναι ότι μπορεί η αυτοαξιολόγηση να αποτελέσει εργαλείο για: αρνητικές επαγγελματικές εξελίξεις, ιδίως για μισθολογική καθήλωση, αλλά και να χρησιμοποιηθεί για την κατάταξη των σχολείων σε κλάσεις, την έμμεση επαναφορά του «επιθεωρητισμού» αλλά και την αλλοίωση των σχέσεων μέσα στους συλλόγους. Όμως, η διατήρηση των σχέσεων σε μια σχολική μονάδα αποτελεί ουσιαστική παράμετρο για την αποδοτική και εύρυθμη λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών. Η άκριτη λοιπόν εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης χωρίς να διασφαλιστεί η αντιμετώπιση των παραπάνω αρνητικών στοιχείων που μπορεί να επιφέρει ενεργοποιεί αρνητικά αντανακλαστικά στην εκπαιδευτική κοινότητα με άμεση συνέπεια την άρνηση αποδοχής του θεσμού της αυτοαξιολόγησης αλλά και την μετέπειτα αντίσταση απέναντι στην εφαρμογή οποιονδήποτε μεταρρυθμίσεων. Οι παραπάνω αρνητικοί συσχετισμοί ίσως αποτελούν και βαθύτερες αιτίες της ανασφάλειας που μπορεί να νιώθουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι σε οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης. Το αίσθημα του φόβου και της ανασφάλειας απέναντι στο άγνωστο που μπορεί να επιφέρει μια αλλαγή ενδέχεται να ενεργοποιήσει εγγενή αδρανειακά φορτία που να αντιστέκονται στην εφαρμογή της (Zembylas & Barker, 2007). Για να αρθούν οι αρνητικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον θεσμό της αυτοαξιολόγησης ίσως θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να προβούν σε διαδικασίες αυτοδιάγνωσης με κατάλληλα διαγνωστικά τεστ (Fuller, 1969) προκειμένου να υπάρξει μια τροποποίηση των στάσεών τους.

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το οποίο διερευνήθηκαν οι παράγοντες που καθορίζουν την εφαρμογή του θεσμού της αυτοαξιολόγησης καθώς και οι προεκτάσεις που μπορεί να έχει ο θεσμός αυτός, προέκυψαν σημαντικά ευρήματα. Σύμφωνα με την ανάλυση των δεδομένων, ως καθοριστικοί προάγοντες για την επιτυχή εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης αποτελούν ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, το προφίλ του αξιολογητή, η εξωτερική βοήθεια και η προγενέστερη προετοιμασία των εκπαιδευτικών με τη μορφή επιμόρφωσης. Ένα άλλο σημαντικό εύρημα είναι η αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι η αυτοαξιολόγηση μπορεί να λειτουργήσει ως «γέφυρα» για την μετέπειτα αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου.

Ειδικότερα, όσον αφορά το προφίλ του ατόμου που θα εμπλακεί με την αυτοαξιολόγηση όπως προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας το άτομο που θα αναλάβει το ρόλο του αξιολογητή στα πλαίσια της αυτοαξιολόγησης θα πρέπει να έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: να έχει συναφείς γνώσεις στο αντικείμενο ή να προέρχεται από ανεξάρτητη αρχή αξιολόγησης στοιχεία που συγκροτούν μια μορφή εκπαιδευτικής ηγεσίας (Leithwood & Duke, 1999), να έχει χρόνια σε θέση «μάχιμου εκπαιδευτικού», να έχει θέση ευθύνης που παραπέμπει σε μορφή διοικητικής ηγεσίας (Leithwood & Duke, 1999· Caldwell, 1992· Myers & Murphy, 1995), να γνωρίζει τις συνθήκες του εκάστοτε σχολείου που αξιολογεί και να λαμβάνει υπόψη την άποψη του συλλόγου διδασκόντων ακολουθώντας έτσι τη συμμετοχική μορφή ηγεσίας (Leithwood & Duke, 1999· Sergiovanni, 1984). Ένα επιπλέον στοιχείο που προέκυψε από την ποιοτική ανάλυση, είναι ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο αξιολογητής θα πρέπει να έχει καλή πρόθεση και ακέραιο χαρακτήρα διαπίστωση που συνάδει με τη βαρύτητα που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στην ηθική μορφή ηγεσίας (Leithwood & Duke, 1999· Bush, 2005· Evers & Lakomski, 1991).

Η συνάφεια των τίτλων σπουδών με τη διδακτική ή την παιδαγωγική επιστήμη θα δώσει σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς και το απαιτούμενο επιστημονικό κύρος και εγκυρότητα στο φερόμενο αξιολογητή ώστε να έχουν και άλλη βαρύτητα η εισήγηση και τα λεγόμενά του. Ουσιαστικά, πρόκειται για μια μορφή εκπαιδευτικής ηγεσίας όπου κάποιος γίνεται αποδεκτός όχι μόνο λόγω της διοικητικής θέσης που κατέχει αλλά και με βάση τις ειδικές γνώσεις που διαθέτει. Σε αυτήν την περίπτωση, παρατηρούμε διαφορετική κατανομή των απόψεων των εκπαιδευτικών όπου παρουσιάζονται ενισχυμένες και οι αρνητικές στάσεις σχετικά με

την προέλευση του αξιολογητή. Εκφράζονται δηλαδή αρνητικά στην πραγματοποίηση της αυτοαξιολόγησης από έναν εξωτερικό φορέα παρόλο που στο εξωτερικό αποτελεί συνηθισμένη και επιτυχημένη στρατηγική. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί με ένα εξαιρετικά υψηλό ποσοστό είναι αρνητικοί απέναντι στην προοπτική της αυτοαξιολόγησης με τη συμμετοχή των γονέων ή και των μαθητών. Είναι ένα στοιχείο που δείχνει την έλλειψη σχέσεων εμπιστοσύνης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς και μαθητές. Για να υπάρξει αλλαγή της στάσης των εκπαιδευτικών θα ήταν σκόπιμο να αναπτυχθούν οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων μερών από τους γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικούς έως και τους τοπικούς φορείς δημιουργώντας έτσι το προφίλ ενός ανθρωπιστικού σχολείου (Hoy & Miskel, 2005).

Για το ρόλο του διευθυντή, δηλαδή της σχολικής ηγεσίας που αποτελεί άλλωστε τον πιο σημαντικό παράγοντα για να γίνει αποδεκτή μια αλλαγή (Fullan, 2001· Rodgers, 2003· Hall, 2010), προέκυψαν πολλά και ενδιαφέροντα ευρήματα. Καταρχήν, όλοι οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν σημαντικό το ρόλο του διευθυντή στην αυτοαξιολόγηση ανεξαρτήτως του πλαισίου με το οποίο θα την υποστηρίξει. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο διευθυντής πρέπει να υιοθετεί το δημοκρατικό στυλ (Lewin et al., 1939· Blake & Mouton, 1964), να διαθέτει αυξημένες επικοινωνιακές δεξιότητες, να αφήνει σχετικά ελεύθερο το σύλλογο να αποφασίζει για τους δείκτες της αυτοαξιολόγησης, να κάνει ξεκάθαρο το όραμά του, να διαμορφώνει τις κατάλληλες συνθήκες ώστε οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους, να δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου αλλά και με τους γονείς, μαθητές και τοπικούς φορείς και τέλος, να διοργανώνει εσωτερικά επιμορφωτικά σεμινάρια. Όλα τα παραπάνω γνωρίσματα αποτελούν στοιχεία μετασχηματιστικής ηγεσίας (Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1999· Leithwood, 1994). Η μετασχηματιστική ηγεσία θεωρείται η πλέον κατάλληλη μορφή ηγεσίας για την εισαγωγή και εφαρμογή νέων καινοτόμων διαδικασιών όπως είναι ο θεσμός της αυτοαξιολόγησης για την Ελλάδα (Hoy & Miskel, 2005). Παράλληλα, ο συναλλακτικός ηγέτης θεωρείται και ως ο ηγέτης της αλλαγής (Fullan, 2001) αν και η πτυχή αυτή δεν αποτυπώθηκε στα αποτελέσματα της έρευνας.

Στην ερώτηση σχετικά με το αν ο διευθυντής θα αφήνει το σύλλογο να αποφασίζει αποκλειστικά μόνος του τα ζητήματα για τους διαφόρους δείκτες της αυτοαξιολόγησης καταγράφηκε ένα σημαντικό ποσοστό απαντήσεων της κατηγορίας «μέτρια». Αυτός ήταν και ο λόγος χρήσης της πενταβάθμιας κλίμακας

(Ζαφειρόπουλος, 2015) έτσι ώστε να μπορεί να αποτυπωθεί και μια ουδέτερη στάση. Το υψηλό ποσοστό της ουδέτερης στάσης μπορεί να ερμηνευθεί αν λάβουμε υπόψη το γεγονός ότι ο σύλλογος χρειάζεται για την αυτοαξιολόγηση και κάποια επικουρικά εργαλεία όπως ο εξωτερικός συνεργάτης ή άλλα στελέχη της εκπαίδευσης όπως ο σχολικός σύμβουλος παιδαγωγικής ευθύνης, πανεπιστημιακοί φορείς κ.ά. Άλλωστε, μια εξωτερική βοήθεια αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την επιτυχημένη εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης (Scheerens, Van Amelsvoort, & Donoughue, 1999· Vanhoof et al., 2011).

Τα αποτελέσματα σχετικά με το φορέα ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για τον θεσμό της αυτοαξιολόγησης καταδεικνύουν με σημαντικό ποσοστό τον ίδιο τον διευθυντή ο οποίος θα πρέπει να δημιουργεί επιμορφωτικά σεμινάρια μέσα στο σχολείο για την αποτελεσματικότερη προσέγγιση της αυτοαξιολόγησης. Η παραπάνω διαπίστωση εμπίπτει στην ευρύτερη έννοια της επιμόρφωσης η οποία δεν έχει αναπτυχθεί και οργανωθεί στον ίδιο βαθμό που συμβαίνει στις άλλες χώρες της Ε.Ε. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο διευθυντής πρέπει να παίρνει την πρωτοβουλία δημιουργίας τέτοιων σεμιναρίων είτε σε συνεργασία με άλλα στελέχη όπως οι Σχολικοί Σύμβουλοι είτε με την πρόσκληση άλλων εξειδικευμένων επιστημόνων. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ήταν ενημερωμένοι με δική τους πρωτοβουλία στοιχείο θετικό όσον αφορά την ευαισθητοποίησή τους και την αυτενέργειά τους για ένα τόσο σημαντικό θεσμό. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας όμως θεωρούν ότι ο υπεύθυνος φορέας για αυτήν την διαδικασία πρέπει να είναι κατά κύριο λόγο η ίδια η υπηρεσία η οποία θα προσφέρει ειδικά επιμορφωτικά σεμινάρια και σε μικρότερο βαθμό ο διευθυντής του σχολείου. Σε αυτό το σημείο καταδεικνύεται η ανάγκη εισαγωγής ενός εθνικού συστήματος επιμόρφωσης ώστε να θωρακίζει τον εκπαιδευτικό και να τον καθιστά ικανό να ανταπεξέρχεται σε σύγχρονα απαιτητικά και πολύπλοκα περιβάλλοντα όπως αυτά της αυτοαξιολόγησης (Ξωχέλλης, 2006). Το μισό ποσοστό του δείγματός μας θεωρεί ότι πρέπει να ενημερωθεί με δική τους πρωτοβουλία, στοιχείο που υποδηλώνει την ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση και τη δημιουργία ενός προφίλ επαγγελματισμού. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν τους συνδικαλιστές κατάλληλους για την υπεύθυνη και αμερόληπτη ενημέρωσή τους σχετικά με την αυτοαξιολόγηση. Το στοιχείο αυτό αντανάκλα την έλλειψη εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών προς το συνδικαλιστικό κίνημα καθώς σε αυτό εντοπίζουν μικροπαραταξιακά συμφέροντα τα οποία έχουν σαν αποτέλεσμα να καθιστούν την

ενημέρωση που προσφέρουν οι συνδικαλιστές κατευθυνόμενη προς μία συγκεκριμένη πολιτική.

Η λειτουργία του θεσμού της αυτοαξιολόγησης ως «γέφυρα» για τη μετέπειτα αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου βρίσκει τους περισσότερους εκπαιδευτικούς θετικούς. Ταυτόχρονα, η εφαρμογή του θεσμού της αυτοαξιολόγησης για κάποιες χρονικές περιόδους προΐδεάζει για πιο θετική στάση για την εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Η διαπίστωση αυτή θα μπορούσε να αποτελέσει κατευθυντήρια γραμμή για τον τρόπο εφαρμογής της αξιολόγησης και στις υπόλοιπες κατηγορίες της εκπαίδευσης (εκπαιδευτικών, στελεχών). Η απόκτηση της αντίστοιχης εμπειρίας και κουλτούρας που μπορεί να προσφέρουν κάποιοι κύκλοι εφαρμογής του θεσμού της αυτοαξιολόγησης είναι κομβικής σημασίας για την υλοποίησή της. Επίσης, για να υλοποιηθεί αυτή η μετάβαση πρέπει ο διευθυντής να επιδείξει στοιχεία μετασχηματιστικής ηγεσίας. Ενδεχομένως, θα πρέπει να δοθούν και επιπλέον κίνητρα στις μονάδες που συμμετέχουν σε τέτοιες διαδικασίες ώστε να παρακινήσουν τους εκπαιδευτικούς για μεγαλύτερη αποδοτικότητα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Ένα στοιχείο που πρέπει να ληφθεί υπόψη από τους υπεύθυνους χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι ότι η εισαγωγή ενός νέου θεσμού όπως αυτός της αυτοαξιολόγησης χρειάζεται κατάλληλη προετοιμασία. Γενικότερα, κατά την εισαγωγή νέων μεταρρυθμίσεων ή καινοτόμων θεσμών πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το αντίστοιχο θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με τις Θεωρίες Αλλαγής (μοντέλο σταδίων King & Anderson, 2002, μοντέλο Lewin, μοντέλο John Kotter κ.ά.). Μέσα από αυτά τα μοντέλα μπορούμε να αντλήσουμε γνώση σχετικά με τα βήματα που πρέπει να ακολουθηθούν όταν εισάγεται/εφαρμόζεται μια αλλαγή σε έναν οργανισμό. Τα παραπάνω μοντέλα μπορούν να βοηθήσουν για παράδειγμα τον ηγέτη ενός οργανισμού όπως είναι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας να διαγνώσει την ανάγκη ή όχι της αλλαγής στον οργανισμό αλλά και να αποφασίσει τον τρόπο εισαγωγής της. Επιπλέον, η γνώση του θεωρητικού υπόβαθρου σε θέματα Θεωριών της Αλλαγής θα μπορεί να λειτουργήσει επικουρικά για το διευθυντή καθώς θα μπορεί ο ίδιος να αντλεί χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με το σημείο από το οποίο θα ξεκινήσει την αλλαγή, ποιον θα επιλέξει, πως θα εποπτεύσει την όλη διαδικασία της αλλαγής κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της.

Σε κάθε περίπτωση μία αλλαγή για να είναι επιτυχημένη και βιώσιμη πρέπει να συνοδεύεται και από το αντίστοιχο πλαίσιο εφαρμογής. Ειδικότερα, κατά την

υλοποίηση της αλλαγής πρέπει να υπάρχει η δυνατότητα να διαφοροποιηθεί μια πρακτική ή κατάσταση έτσι ώστε: α) να είναι σκόπιμη, β) η εφαρμογή της να γίνεται σε συγκεκριμένο πλαίσιο (χρονικά και χωρικά οριοθετημένο) και γ) να είναι καλά σχεδιασμένη. Επιπλέον, οποιαδήποτε αλλαγή ή καινοτομία έχει ως στόχο τη δημιουργία οφέλους για τον ίδιο τον οργανισμό ή την κοινωνία και έχει σημαντική επίδραση στον οργανισμό που εφαρμόζεται (King & Anderson, 2002).

Σε οποιαδήποτε αλλαγή πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η επικρατούσα κουλτούρα της εκάστοτε χρονικής περιόδου, το σύστημα δηλαδή των κοινών αναπαραστάσεων που δίνουν στον οργανισμό μια ξεχωριστή ταυτότητα (Hoy & Miskel, 2005) τη δεδομένη χρονική περίοδο. Επιπλέον, η κουλτούρα περιλαμβάνει νόρμες συμπεριφοράς, αξίες και παραδοχές. Ως εκ τούτου, καμία αλλαγή δεν θα είναι βιώσιμη αν οι υπεύθυνοι της εκπαιδευτικής πολιτικής δεν λάβουν υπόψη τόσο τις παραπάνω παραδοχές όσο και την επιμέρους αλλαγή κουλτούρας και νοοτροπίας του οργανισμού που συνεπάγεται ευρύτερα η αλλαγή. Στο σημείο αυτό δεν θα πρέπει να παραβλέψουμε ότι η αλλαγή κουλτούρας ενός οργανισμού είναι μια ιδιαίτερα σύνθετη, απαιτητική και χρονοβόρα διαδικασία (Moorhead & Griffin, 1989).

Η αυτοαξιολόγηση για να μπορέσει να αποφέρει τα αναμενόμενα θετικά αποτελέσματα στο σχολικό οργανισμό θα πρέπει να δημιουργηθούν και να καλλιεργηθούν στη σχολική μονάδα αντίστοιχα θετικό κλίμα και ευνοϊκές συνθήκες (Kyriakides & Campbell, 2004· McBeath, 2001). Όμως, επειδή το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διακρίνεται από έλλειψη κουλτούρας αξιολόγησης πρέπει η εκάστοτε ηγεσία να μεριμνήσει έτσι ώστε να αναπτυχθούν διαδικασίες αλλαγής νοοτροπίας και στάσεων αλλά και ανάπτυξης συνεργασιών ανάμεσα σε διδάσκοντες διαφορετικών ειδικοτήτων (MacBeath, 2001). Για να μπορέσει μια καινοτόμα διαδικασία όπως είναι αυτή της αυτοαξιολόγησης να εφαρμοστεί και να γίνει αποδεκτή από όλα τα μέλη του σχολικού οργανισμού οι κρίσιμοι παράγοντες που εντοπίστηκαν και στα ερευνητικά ευρήματα είναι οι υποστηρικτικές δομές, το χρονικό συγκείμενο και η κουλτούρα συνεργασίας (Liu & Szabo, 2009· Karasavvidis, 2009· Fullan, 2001· Fuller, 1969). Ταυτόχρονα, πρέπει να γίνει αντιληπτό από όλα τα εμπλεκόμενα μέρη το όφελος που θα αποκομίσει η σχολική μονάδα από μια ενδεχόμενη αυτοαξιολόγηση. Για να είναι επιτυχημένο ένα σύστημα αυτοαξιολόγησης χρειάζεται να προκύψει κατόπιν διαβούλευσης, να είναι κατάλληλο και προσαρμοσμένο στο αντίστοιχο συγκείμενο και να αποσκοπεί στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Παλαιοκρασάς κ.α., 1997).

Όσον αφορά την προϋπηρεσία που έχουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας, όπως προκύπτει από την ανάλυση των δεδομένων δεν φαίνεται να αποτελεί ισχυρό παράγοντα ώστε να επηρεάζει την άποψή τους τόσο για τη σπουδαιότητα της αυτοαξιολόγησης όσο και για τη χρησιμοποίησή της ως προθάλαμο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Ενώ αντίθετα, τα αυξημένα προσόντα που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να επηρεάζουν την αντίληψη τους σχετικά με την ενδεχόμενη χρήση της αυτοαξιολόγησης ως προθάλαμο για την αξιολόγηση ευρύτερα του εκπαιδευτικού έργου. Τέλος, υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αντίληψη της αναγκαιότητας της αυτοαξιολόγησης, του ρόλου του διευθυντή και τη χρησιμοποίησή της ως «γέφυρα» για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Σημαντικός παράγοντας για τις προεκτάσεις της εφαρμογής του θεσμού της αυτοαξιολόγησης είναι η αλλαγή στάσης των ατόμων απέναντι σε αυτήν. Κάτι άλλωστε που επιβεβαιώνουν και τα ευρήματα της έρευνας σύμφωνα με τα οποία η προηγούμενη εμπειρία από κάποιους κύκλους εφαρμογής της αξιολόγησης μπορεί να συντελέσει στην θετική αποδοχή της. Τα ίδια τα άτομα σε μια καινοτόμα διαδικασία μπορεί να λειτουργήσουν είτε ως καταλυτικός παράγοντας αλλαγής είτε ως τροχοπέδη (Smith, 2005). Ωστόσο, δεν θα πρέπει να παραβλέψουμε το γεγονός ότι ο τρόπος με τον οποίο επιχειρήθηκε να εφαρμοστεί η αυτοαξιολόγηση σε συνδυασμό τις δυσμενείς συνθήκες που επικρατούν στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα λόγω της δημοσιονομικής προσαρμογής κάνουν τους εκπαιδευτικούς επιφυλακτικούς ως προς το θεσμό αυτόν.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η αυτοαξιολόγηση είναι μία πολύπλοκη και δυναμική διαδικασία στην υλοποίηση της οποίας εμπλέκονται διάφοροι φορείς και παράγοντες της εκπαίδευσης προτείνουμε για την επιτυχή εφαρμογή της τα ακόλουθα:

- Να εφαρμοστεί με εργαλεία στρατηγικού σχεδιασμού (SWOT ανάλυση) η αυτοαξιολόγηση
- Τη χρήση τεχνικών διοίκησης ανθρωπίνων πόρων και διοίκησης αλλαγών
- Την αλλαγή της οργανωσιακής κουλτούρας των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση και εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης
- Ενίσχυση του ρόλου του διευθυντή στη αυτοαξιολόγηση ως εμπνευστή και καθοδηγητή
- Σταδιακή εφαρμογή της αξιολόγησης

- Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από το υπουργείο με κατάλληλα σεμινάρια για θέματα που αφορούν την αυτοαξιολόγηση
- Οποιοσδήποτε εμπλακεί με τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης να έχει συνάφεια σπουδών αλλά και εμπειρία σε θέσεις μάχιμου εκπαιδευτικού
- Διαβεβαίωση από την εκάστοτε πολιτική ηγεσία ότι οποιαδήποτε εφαρμογή της αξιολόγησης δεν θα συνδέεται με αρνητικές επαγγελματικές εξελίξεις
- Η αντιμετώπιση της αυτοαξιολόγησης από την εκάστοτε πολιτική ηγεσία οφείλει να γίνεται με ενσυναίσθηση προκειμένου το αρνητικό κλίμα που επικρατεί στους εκπαιδευτικούς σχετικά με την αξιολόγηση
- Η αξιολόγηση είναι μια σοβαρή διαδικασία που αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς και πρέπει προκειμένου να μπορεί να εφαρμοστεί αμερόληπτα να μην καθορίζεται με βάση τα μικροκομματικά συμφέροντα αλλά ούτε και να αποτελεί στοιχείο πολιτικής εκμετάλλευσης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Bonniol, J. & Vial, M. (2007). *Τα μοντέλα της αξιολόγησης* (μτφρ. Η. Παπαδημητρίου, Ζ. Πολυμερόπουλου και Γ. Στεργίου). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία: Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης* (μτφρ. Α. Λαμπράκη – Παγανού, Ε. Μηλίγκου και Κ. Ροδιάδου – Αλμπάνη). Αθήνα: Κώδικας.
- MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη* (επιμ. – μτφρ. Χρίστος Δούκας και Ζωή Πολυμερόπουλου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jacobsen, L. (2005). *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο. Πως άλλαξαν όλα* (μτφρ. Μαρία Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Stenhouse, L. (2003). *Εισαγωγή στην έρευνα και την ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος* (μτφρ. Α. Τσαπέλης). Αθήνα: Σαββάλας.
- Αθανασούλα - Ρέππα, Α., (2005). Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού και του Έργου του στην Ελλάδα. Στο συλλογικό, Πασιαρδής Π., Σαββίδης Γ., & Τσιάκιρος Α., (επιμ). Η αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών από τη Θεωρία στην Πράξη. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην, σ.σ. 39-60.
- Δούκας, Χ. (1997). *Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία: 1982-1994*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Δούκας, Χ. (1999). Ποιότητα και αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Συνοπτική Ερευνητική Επισκόπηση. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 1, 172-185. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). Πως γίνεται μια επιστημονική εργασία; Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Κασσωτάκης, Μ. και Φλουρής, Γ. (2005). *Μάθηση και διδασκαλία. Θεωρία πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα.
- Κατσαρού, Ε., Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσαρού, Ε. (2005). *Αναζητώντας ένα εναλλακτικό πλαίσιο αξιολόγησης στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο*. Στο Κ. Μπαλάσκας και Κ.

- Αγγελάκος (επιμ.), Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κατσαρού, Ε., Μπάνιας, Π., Σοφιανού, Ε. και Τσάφος, Β. (2003). *Εσωτερική αξιολόγηση στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Αχαρνών*. Στα Πρακτικά του 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Καψάλης, Α. (1994). *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο δημοτικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Κουτούζης, Μ. (2002). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Εξηγήσεις και παρεξηγήσεις. Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών, 30, 28-29.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λάμνιαν, Κ. (1997). *Η αξιολόγηση του μαθητή: ανάδειξη διαφοροποιημένων σημασιοδοτήσεων της έννοιας*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 26, 7-35.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μιχαηλίδου – Ευριπίδου, Α. (2005). *Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας*, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://athena.pi.ac.cy/2005/erevna_evaluation.pdf
- Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παλαιοκρασάς, Σ., Δημητρόπουλος, Σ., Κωστάκη, Α. & Βρεττάκου, Β. (1997). *Αξιολόγηση της εκπαίδευσης: Ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής*. Αθήνα: Ίων.
- Παρασκευόπουλος, Ι (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας. Τόμος Α & Β* Αθήνα: Βιβλιοπωλείο Γρηγόρη.
- Σολομών, Ι. (1998). *Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: Μορφές κοινωνικού ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων*. Στο Virtual School. The sciences of Education Online, τόμ. 1, τχ.2 στην ηλεκτρονική διεύθυνση: www.auth.gr/virtualschool/1.2/TheoryResearch/CongressSolomon.html
- Σολομών, Ι. (επιμ.) (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Τσακίρη, Δ. (χ.χ.). *Αξιολόγηση και εκπαιδευτικά συστήματα στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Συγκριτική μελέτη των συστημάτων αξιολόγησης της*

εκπαίδευσης. Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, στην ηλεκτρονική διεύθυνση:
www.kee.gr/html/research.php.&ID=16

Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). Γνώθι το Curriculum. Αθήνα: Ατραπός

Χατζόπουλος, Α. (2006). *Μια πρόταση αυτοαξιολόγησης του ελληνικού σχολείου με βάση την ευρωπαϊκή εμπειρία*. Στην ηλεκτρονική διεύθυνση:
www.theologika.gr/hmerides/f/protashautoax.doc

Ξενόγλωσσες

Alvik, T. (1997). *School self -evaluation: A whole school approach*. Dundee: IDREE.

Andrusyszyn, M. & Davie, L. (1997). *Facilitating reflection through interactive journal writing in an online graduate course: A qualitative study*. Journal of Distance Education, 12, 1, retrieved February 2007, from <http://cade.athabascau.ca/vol12.1/andrusyszynDavie.html>

Blake, R. and Mouton, J. (1964). *The Managerial Grid*. Houston: Gulf Publishing Co.

Bush, T. (2005). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage Pub.

Caldwell, B. (1992). The principal as leader of the self-managing school in Australia. *Journal of Educational Administration*, 30: 6-19.

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research methods in education*. London and New York: Routledge.

Costa, A.L. & Killick, B. (1993). *Through the lens of the critical friend*. Educational Leadership, 51 (2), 49 -51.

Eisner, E. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: McMillan.

Eurydice (2004). *Evaluation of schools providing compulsory education in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit, στην ηλεκτρονική διεύθυνση:
<http://www.eurydice.org>

Evers, C.W. and Lakomski, G. (1991). *Knowing educational administration*. Oxford: Pergamon.

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Fuller, E. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.

- Goldenring Fine, J. & Davis, J. (2003). *Grade retention and enrollment in post - secondary education*. *Journal of School Psychology*, 41, 6, 401 -411.
- Hall, G. (2010). Technology's Achilles heel: Achieving high-quality implementation. *Journal of Research in Technology Education*, 42(3), 231-253.
- Hopkins, D. (1985). *A teacher ' s guide to classroom research*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2005). *Educational administration: Theory, research, and practice* (2nd ed.). New York: Mcgraw-Hill
- Karasavvidis, I. (2009). Activity theory as a conceptual framework for understanding teacher approaches to information and communication technologies. *Computers and Education*, 53, 436-444.
- King, N., & Anderson, N. (2002). *Managing innovation and change: A critical guide for organisations* (2nd ed.). London: Thomson.
- Kotter, J. P. (2012). *Leading change*. Boston, MA: Harvard Business Review.
- Kyriakides, L., & Campbell, R.J. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30, 23–36.
- Leithwood, K. καιE Duke, D.L. (1999). A century ' s quest to understand school leadership. TMUO J. Murphy and K.S. Louis, (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Association* (pp. 45-72). San Francisco: Jossey - Bass.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30: 498-518.
- Lewin, K., Lippit, R. and White, R. (1939). Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created Social Climates. *Journal of Social Psychology*, May.
- Liu, Y., & Szabo, Z. (2009, February). Teacher's attitudes toward technology integration in schools: A fouryear study. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(1), 5-23
- MacBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves: The case for school selfevaluation*. London: Routledge.
- McDonald, D. (2003). *Curriculum change and the post-modern world: Is the school curriculum- reform movement an anachronism*; *Journal of Curriculum Studies*, 35, 139- 149.

- Moorhead, G & Griffin, R. (1989) *Organizational behaviour*, Boston: Houghton Mifflin Co.
- Myers, E. and Murphy, J. (1995). Suburban secondary school principals: perceptions of administrative control in schools. *Journal of Educational Administration*, 33: 14-37.
- Nevo, D. (2001). *School evaluation: Internal or external, studies in Educational Evaluation*, 27, 95-106.
- Rodgers, E. (2003). *Diffusion of Innovations* (5th ed.). New York: Free Press. SB 6, Texas Administrative Code § 6 (2011).
- Rumberger, R. (1995). *Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools*. *American Educational Research Journal*, 32, 3, 583 - 625.
- Scheerens, J., Van Amelsvoort, H. W. C. G. & Donoughue, C. (1999). Aspects of the organizational and political context of school evaluation in four European countries. *Studies in Educational Evaluation* 25, pp 79–108.
- Schatz, M. (1997). *Initiating change through self -evaluation: Methodological implications for school development*. Dundee: CIDREE.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. CA: Sage.
- Sergiovanni, T. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41(5): 4-13.
- 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.
- Solomon, J. (ed) (1998). *Trends in evaluation of education systems: School (self) evaluation and decentralization*. Athens: Pedagogical Institute.
- Vanhoof, J., Maeyer, S., & Van Petegem, P. (2011). Variation in the conduct and the quality of self-evaluations: a multi-level path analysis. *Educational Studies* 37(3), 277–287.
- 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.

Δικτυογραφία

www.aee.iep.edu.gr/secondary_education

Παράρτημα Α

ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

Βασικά σημεία αναφοράς στη νομοθεσία σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών στη χώρα μας δεν έχει εφαρμοστεί ακόμη στην πράξη. Στην ενότητα αυτή παρατίθενται οι βασικές νομοθετικές ρυθμίσεις (Νόμοι, Υπ. Αποφάσεις και Σχέδια Π.Δ) που αφορούν στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών (σκοπός, στόχοι, φορείς αξιολόγησης, κτλ.) από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 μέχρι σήμερα.

- **Νόμος 1304/82:** *«Για την επιστημονική – παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και Μέση Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».* Με το νόμο εισάγεται ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου με σκοπό « την επιστημονική – παιδαγωγική καθοδήγηση, τη συμμετοχή στην αξιολόγηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και την ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας για επιστημονική έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης».
- **Νόμος 1566/85:** *«Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».* Ο νόμος εστιάζει στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και προβλέπει την έκδοση προεδρικού διατάγματος με το οποίο ορίζονται τα κριτήρια της αξιολόγησης, η διαδικασία, ο τύπος, ο χρόνος, το περιεχόμενο και τα όργανα της αξιολόγησης, τα δικαιώματα και οι εγγυήσεις υπέρ των αξιολογούμενων και κάθε άλλη αναγκαία για την αξιολόγηση αυτή λεπτομέρεια. Επίσης στο Κεφάλαιο Δ΄ που αφορά τη διοίκηση των σχολείων και ειδικότερα στο άρθρο 11 σχετικά με τα όργανα, την επιλογή, την τοποθέτηση, την υπηρεσιακή κατάσταση και τα καθήκοντα των διευθυντών ορίζει ότι οι διευθυντές, οι υποδιευθυντές και οι προϊστάμενοι των σχολικών μονάδων μετέχουν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
- **Νόμος 2043/1992:** *«Εποπτεία και διοίκηση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».* Σύμφωνα με την παράγραφο 6 του άρθρου 6, υπεύθυνοι της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι οι διευθυντές, οι υποδιευθυντές και οι προϊστάμενοι των σχολείων.

- **Προεδρικό Διάταγμα 320/1993:** « *Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*». Το προεδρικό διάταγμα ορίζει την έννοια και το σκοπό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (άρθρο 1), όπως επίσης και τη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικής περιφέρειας (άρθρο 2), του έργου του εκπαιδευτικού (άρθρο 3), του διευθυντή του σχολείου (άρθρο 4) και του προϊσταμένου γραφείου εκπαίδευσης ή γραφείου φυσικής αγωγής (άρθρο 5). Τέλος, προσδιορίζει τη διαδικασία γνωστοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης (άρθρο 6).
- **Νόμος 2525/1997:** « *Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις*». Το άρθρο 8 του νόμου ορίζει την έννοια, το σκοπό και τους φορείς αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας. Επίσης, προβλέπει τη σύσταση Σώματος Μόνιμων Αξιολογητών και τη διαδικασία πλήρωσης των θέσεων των μόνιμων αξιολογητών.
- **Προεδρικό Διάταγμα 140/1998:** « *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*». Στα άρθρα 1 και 2 ορίζεται ότι αναγκαία προϋπόθεση για τη μονιμοποίηση και υπηρεσιακή εξέλιξη των εκπαιδευτικών είναι η σύνταξη εκθέσεων αξιολόγησης της παιδαγωγικής και διδακτικής τους επάρκειας από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, τους σχολικούς συμβούλους και τους μόνιμους αξιολογητές. Επίσης το άρθρο 3 προβλέπει ότι για την επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης είναι απαραίτητη η σύνταξη αξιολογικής έκθεσης του υποψηφίου από τριμελή επιτροπή μόνιμων αξιολογητών. Τέλος το άρθρο 4 περιγράφει τη διαδικασία που ακολουθείται προκειμένου να εξασφαλιστεί όσο το δυνατόν αντικειμενική αξιολογική κρίση των αξιολογούμενων.
- **Υπουργική Απόφαση Δ2/1938/27/2/1998:** « *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*». Η συγκεκριμένη υπουργική απόφαση προσδιορίζει την έννοια και το σκοπό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης (άρθρο 1), τα όργανα αξιολόγησης και τα καθήκοντα τους (άρθρο 2), τη διαδικασία

αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, στελεχών εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών από το σώμα μονίμων αξιολογητών (άρθρα 3 και 4), καθώς και τις αρμοδιότητες της Επιτροπής Αξιολόγησης των Σχολικών Μονάδων (άρθρο 5).

- **Νόμος 2986/2002:** *«Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».* Με τα άρθρα 4 και 5 προσδιορίζονται ο σκοπός, οι στόχοι και ο χαρακτήρας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών, όπως επίσης και τα υπηρεσιακά όργανα στα οποία ανατίθεται η ανάπτυξη, η υποστήριξη και η αξιολόγηση της όλης διαδικασίας.
- **Εγκύκλιος Γ1/37100/31-03-2010:** *«Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας».* Με αυτήν την υπουργική απόφαση προετοιμάζεται η εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος της ΑΕΕ σε Σχολικές Μονάδες που θα επιλεγούν, για να αναπτύξουν διαδικασίες προγραμματισμού και αποτίμησης της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και στη συνέχεια θα διαμορφώσουν, θα υλοποιήσουν, θα παρακολουθήσουν και θα αξιολογήσουν Σχέδια Δράσης με στόχο την ανάπτυξη και βελτίωση της Σχολικής Μονάδας.
- **Νόμος 3848/2010:** *«Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις».* Στο άρθρο 32 ορίζεται η διαδικασία προγραμματισμού και αξιολόγησης της δράσης των σχολικών μονάδων, τα υπηρεσιακά όργανα που είναι υπεύθυνα για την κατάρτιση και τη γνωστοποίηση των προγραμμάτων δράσης και των εκθέσεων αξιολόγησης των σχολικών μονάδων.
- **Νόμος 3966/2011:** *«Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων. Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος» και λοιπές διατάξεις».* Στο άρθρο 50 ορίζεται «η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων και του προσωπικού τους».
- **Υπουργική Απόφαση Φ/361.22/116672/Δ1 της 01/10/2012:** *«Ορισμός κριτηρίων αξιολόγησης διευθυντών και εκπαιδευτικών στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία».* Στην Απόφαση ορίζονται αναλυτικά το περιεχόμενο και η μοριοδότηση των κριτηρίων αξιολόγησης διευθυντών και εκπαιδευτικών στα Πρότυπα Πειραματικά σχολεία.

- **Εγκύκλιος Γ1/14841/13-12-2012:** *«Προετοιμασία – Δράσεις Γενίκευσης της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου – Αυτοαξιολόγηση Σχολικών Συμβούλων».*
- **Υπουργική Απόφαση 15/03/2013:** *«Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης».* Στην Υπουργική Απόφαση ορίζονται ο σκοπός, το πεδίο εφαρμογής, το πλαίσιο και οι διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (ΑΕΕ) στη σχολική μονάδα. Προσδιορίζονται επίσης η υποστηρικτική δομή του Παρατηρητηρίου της ΑΕΕ, καθώς και οι φορείς εποπτείας και αξιολόγησης σε περιφερειακό και σε κεντρικό επίπεδο.
- **Προεδρικό Διάταγμα 152/5-11-2013:** *«Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».*
- **Εγκύκλιος Γ1/190089/ 10-12-2013:** *«Εφαρμογή του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014 – Διαδικασίες».*

Παράρτημα Β

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητή/έ συναδέλφισσα/συναδέλφε,

Το παρόν ερωτηματολόγιο διανέμεται στα πλαίσια έρευνας που διενεργείται για την εκπόνηση διπλωματικής εργασίας στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και αφορά την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας.

Προσωπικές πληροφορίες:

1) Φύλο:

Ανδρας		Γυναίκα	
--------	--	---------	--

2) Ηλικία:

22-30 ετών	31-40 ετών	41-50 ετών	51-60 ετών	>60 ετών

3) Προϋπηρεσία:

0-5 έτη	6-10 έτη	11-20 έτη	>20 έτη

4) Επιπλέον σπουδές:

Δεύτερο Πτυχίο Α.Ε.Ι/Τ.Ε.Ι	Μεταπτυχιακό	Διδακτορικό

5) Σχολική μονάδα που υπηρετώ:

Κεντρική		Επαρχιακή	
----------	--	-----------	--

6) Γνώση χρήσης Η/Υ:

ΝΑΙ		ΟΧΙ	
-----	--	-----	--

7) Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση:

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
α) της σχολικής μονάδας (αυτοαξιολόγηση);					
β) των εκπαιδευτικών;					
γ) των στελεχών;					
δ) του εκπαιδευτικού έργου συνολικά;					

8) Θεωρείτε ότι ο αξιολογητής που θα εμπλακεί με την αυτοαξιολόγηση θα πρέπει:

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
α) να διαθέτει κατάλληλη και συναφή επιστημονική κατάρτιση (π.χ. μεταπτυχιακές σπουδές στη διδακτική ή στην παιδαγωγική);					
β) να έχει επαρκή προϋπηρεσία σε θέσεις «μάχιμου» εκπαιδευτικού;					
γ) να κατέχει θέση ευθύνης;					
δ) να έχει σχέση με το σχολείο που υπηρετείτε ώστε να γνωρίζει τις εκάστοτε συνθήκες;					
ε) να προέρχεται από ανεξάρτητη αρχή αξιολόγησης;					
στ) να προέρχεται από τους γονείς ή τους μαθητές;					
ζ) να είναι αποκλειστικά ο σύλλογος διδασκόντων					

9) Τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης θεωρείτε ότι:

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
α) βοηθούν στη βελτίωση της παρεχόμενης ποιότητας της εκπαίδευσης μέσα από την ανατροφοδότηση;					
β) θα πρέπει να κοινοποιούνται και σε άλλες σχολικές μονάδες ώστε να διαχέονται οι καλές πρακτικές;					
γ) βοηθούν στη λογοδοσία της εκπαιδευτικής κοινότητας απέναντι στην κοινωνία;					
δ) θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο περαιτέρω έρευνας και εκπαιδευτικού σχεδιασμού;					

Για ποιο άλλο λόγο θεωρείτε ότι πρέπει να εφαρμόζεται η αυτοαξιολόγηση στην εκπαίδευση; Τι άλλο θεωρείτε ότι πρέπει να διαθέτει ένας αξιολογητής ώστε να είναι πιο έγκυρη και

αμερόληπτη η αξιολόγησή του; (Προαιρετική απάντηση)

10) Ο ρόλος του διευθυντή στην αυτοαξιολόγηση θεωρείτε:

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
α) ότι είναι σημαντικός και θα πρέπει να συμμετέχει και ο ίδιος;					
β) ότι πρέπει να δημιουργεί κλίμα αυτενέργειας και ελεύθερης διατύπωσης των προβληματισμών της σχολικής κοινότητας;					
γ) ότι πρέπει να εμπυχώνει και να ηγείται αποτελεσματικά του συλλόγου;					
δ) ότι πρέπει να αφήνει ελεύθερο το σύλλογο να αποφασίζει αποκλειστικά μόνος του τα ζητήματα για τους διάφορους δείκτες της αυτοαξιολόγησης;					
ε) ότι πρέπει να κάνει ξεκάθαρο το όραμά του για το σχολείο και τη συσχέτισή του με την αυτοαξιολόγηση;					
στ) ότι πρέπει να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις ενδεχόμενες συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών;					
ζ) ότι πρέπει να δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα ώστε να αναπτυχθούν σχέσεις εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου αλλά και με τους γονείς, μαθητές και τοπικούς φορείς;					
η) ότι πρέπει να προσφέρει επιμορφωτικά σεμινάρια μέσα στο σχολείο για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση της αυτοαξιολόγησης;					

Τι άλλα στοιχεία θεωρείτε απαραίτητα στο στυλ ηγεσίας του διευθυντή της σχολικής μονάδας ώστε να βοηθήσει την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Την ενδεχόμενη μετέπειτα αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σας έργου; (Προαιρετική απάντηση)

11) Είστε ενημερωμένος/η για την αυτοαξιολόγηση;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ.

12) Θεωρείτε ότι για την αυτοαξιολόγηση:

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
α) πρέπει να σας επιμορφώσει η υπηρεσία με τη μορφή σεμιναρίου;					
β) πρέπει να ενημερωθείτε με δική σας πρωτοβουλία;					
γ) πρέπει να σας ενημερώσουν οι συνδικαλιστικοί φορείς;					
δ) πρέπει να σας ενημερώσει ο διευθυντής του σχολείου;					

13) Τι θεωρείτε αρνητικό από μια αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας:

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
α) τη χρησιμοποίησή της ως εργαλείου για αρνητικές επαγγελματικές εξελίξεις;					
β) τη χρησιμοποίησή της ως εργαλείου για μισθολογική καθήλωση;					
γ) την κατάταξη των σχολικών μονάδων σε διάφορες κλάσεις;					
δ) την έμμεση επαναφορά του «επιθεωρητισμού»;					
ε) την αλλοίωση των σχέσεων μέσα στο σχολικό οργανισμό;					

14) Σχετικά με τον τρόπο εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης:

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
α) αν είχατε εφαρμόσει την αυτοαξιολόγηση τα προηγούμενα έτη θα ήσασταν πιο θετικοί στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου;					

β) θεωρείτε ότι η αυτοαξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως «γέφυρα» για τη μετέπειτα αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου;					
--	--	--	--	--	--

Κατά τη γνώμη σας, μπορεί η αυτοαξιολόγηση να είναι μια ουσιαστική διαδικασία βελτίωσης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης; Αποτελεί μια «μεταβατική» διαδικασία μάθησης της εκπαιδευτικής κοινότητας και εξέλιξής της σε μια διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου; (Προαιρετική απάντηση)

Παράρτημα Γ Στατιστικοί Πίνακες

Ερ.1 Φύλο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας	35	38,5	38,5	38,5
	Γυναίκα	56	61,5	61,5	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Ερ.2 Ηλικία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	31-40 ετών	12	13,2	13,2	13,2
	41-50 ετών	47	51,6	51,6	64,8
	51-60 ετών	29	31,9	31,9	96,7
	>60 ετών	3	3,3	3,3	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Ερ.3 Προϋπηρεσία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	6-10 έτη	21	23,1	23,1	23,1
	11-20 έτη	43	47,3	47,3	70,3
	>20 έτη	27	29,7	29,7	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Ερ.4 Σπουδές

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δεύτερο Πτυχίο	4	4,4	4,4	4,4
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	20	22,0	22,0	26,4
	Πτυχίο	67	73,6	73,6	100,0

Total	91	100,0	100,0
-------	----	-------	-------

Ερ.5 Τύπος Σχολείου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Κεντρικό	50	54,9	54,9	54,9
	Επαρχιακό	41	45,1	45,1	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Ερ.6 Γνώση χρήσης Η/Υ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΝΑΙ	87	95,6	95,6	95,6
	ΟΧΙ	4	4,4	4,4	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Ερ.7α) Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας (αυτοαξιολόγηση);

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	2,2	2,2	2,2
	Λίγο	4	4,4	4,4	6,7
	Μέτρια	23	25,3	25,6	32,2
	Πολύ	35	38,5	38,9	71,1
	Πάρα Πολύ	26	28,6	28,9	100,0
	Total	90	98,9	100,0	
Missing	System	1	1,1		
Total		91	100,0		

Ερ.7β) Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	2,2	2,2	2,2
	Λίγο	7	7,7	7,7	9,9

Μέτρια	22	24,2	24,2	34,1
Πολύ	29	31,9	31,9	65,9
Πάρα Πολύ	31	34,1	34,1	100,0
Total	91	100,0	100,0	

Ερ.7γ) Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση των στελεχών;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	2,2	2,2	2,2
	Λίγο	1	1,1	1,1	3,4
	Μέτρια	7	7,7	7,9	11,2
	Πολύ	29	31,9	32,6	43,8
	Πάρα Πολύ	50	54,9	56,2	100,0
	Total	89	97,8	100,0	
Missing	System	2	2,2		
Total		91	100,0		

Ερ.7δ) Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συνολικά;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	3	3,3	3,3	3,3
	Μέτρια	14	15,4	15,4	18,7
	Πολύ	37	40,7	40,7	59,3
	Πάρα Πολύ	37	40,7	40,7	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Ερ.8α) Θεωρείτε ότι ο αξιολογητής που θα εμπλακεί με την αυτοαξιολόγηση θα πρέπει να διαθέτει κατάλληλη και συναφή επιστημονική κατάρτιση (π.χ. μεταπτυχιακές σπουδές στη διδακτική ή στην παιδαγωγική);

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	4	4,4	4,4	4,4
	Λίγο	4	4,4	4,4	8,8

Μέτρια	7	7,7	7,7	16,5
Πολύ	27	29,7	29,7	46,2
Πάρα Πολύ	49	53,8	53,8	100,0
Total	91	100,0	100,0	

Ερ.8β) Θεωρείτε ότι ο αξιολογητής που θα εμπλακεί με την αυτοαξιολόγηση θα πρέπει να έχει επαρκή προϋπηρεσία σε θέσεις «μάχιμου» εκπαιδευτικού;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μέτρια	2	2,2	2,2	2,2
	Πολύ	18	19,8	19,8	22,0
	Πάρα Πολύ	71	78,0	78,0	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Ερ.8γ) Θεωρείτε ότι ο αξιολογητής που θα εμπλακεί με την αυτοαξιολόγηση θα πρέπει να κατέχει θέση ευθύνης;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	2,2	2,2	2,2
	Λίγο	10	11,0	11,2	13,5
	Μέτρια	19	20,9	21,3	34,8
	Πολύ	32	35,2	36,0	70,8
	Πάρα Πολύ	26	28,6	29,2	100,0
	Total	89	97,8	100,0	
Missing	System	2	2,2		
Total		91	100,0		

Ερ.8δ) Θεωρείτε ότι ο αξιολογητής που θα εμπλακεί με την αυτοαξιολόγηση θα πρέπει να έχει σχέση με το σχολείο που υπηρετείτε ώστε να γνωρίζει τις εκάστοτε συνθήκες;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	3	3,3	3,3	3,3

Λίγο	10	11,0	11,0	14,3
Μέτρια	18	19,8	19,8	34,1
Πολύ	31	34,1	34,1	68,1
Πάρα Πολύ	29	31,9	31,9	100,0
Total	91	100,0	100,0	

Ερ.8ε) Θεωρείτε ότι ο αξιολογητής που θα εμπλακεί με την αυτοαξιολόγηση θα πρέπει να προέρχεται από ανεξάρτητη αρχή αξιολόγησης;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	16	17,6	18,0	18,0
	Λίγο	11	12,1	12,4	30,3
	Μέτρια	13	14,3	14,6	44,9
	Πολύ	13	14,3	14,6	59,6
	Πάρα Πολύ	36	39,6	40,4	100,0
	Total	89	97,8	100,0	
Missing	System	2	2,2		
Total		91	100,0		

Ερ.8στ) Θεωρείτε ότι ο αξιολογητής που θα εμπλακεί με την αυτοαξιολόγηση θα πρέπει να είναι και οι γονείς ή οι μαθητές;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	43	47,3	48,9	48,9
	Λίγο	17	18,7	19,3	68,2
	Μέτρια	16	17,6	18,2	86,4
	Πολύ	8	8,8	9,1	95,5
	Πάρα Πολύ	4	4,4	4,5	100,0
	Total	88	96,7	100,0	
Missing	System	3	3,3		
Total		91	100,0		

Ερ.8ζ) Θεωρείτε ότι ο αξιολογητής που θα εμπλακεί με την αυτοαξιολόγηση θα πρέπει να είναι αποκλειστικά ο σύλλογος διδασκόντων;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	16	17,6	18,2	18,2
	Λίγο	21	23,1	23,9	42,0
	Μέτρια	17	18,7	19,3	61,4
	Πολύ	19	20,9	21,6	83,0
	Πάρα Πολύ	15	16,5	17,0	100,0
	Total	88	96,7	100,0	
Missing	System	3	3,3		
Total		91	100,0		

Ερ.9α) Τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης θεωρείτε ότι βοηθούν στη βελτίωση της παρεχόμενης ποιότητας μέσα από την ανατροφοδότηση;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	4	4,4	4,4	4,4
	Λίγο	8	8,8	8,9	13,3
	Μέτρια	26	28,6	28,9	42,2
	Πολύ	33	36,3	36,7	78,9
	Πάρα Πολύ	19	20,9	21,1	100,0
	Total	90	98,9	100,0	
Missing	System	1	1,1		
Total		91	100,0		

Ερ.9β) Τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης θεωρείτε ότι θα πρέπει να κοινοποιούνται και σε άλλες σχολικές μονάδες ώστε να διαχέονται οι καλές πρακτικές;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	13	14,3	14,4	14,4
	Λίγο	17	18,7	18,9	33,3
	Μέτρια	13	14,3	14,4	47,8

	Πολύ	31	34,1	34,4	82,2
	Πάρα Πολύ	16	17,6	17,8	100,0
	Total	90	98,9	100,0	
Missing	System	1	1,1		
Total		91	100,0		

Ερ.9γ) Τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης θεωρείτε ότι βοηθούν στη λογοδοσία της εκπαιδευτικής κοινότητας απέναντι στην κοινωνία;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	20	22,0	22,2	22,2
	Λίγο	16	17,6	17,8	40,0
	Μέτρια	28	30,8	31,1	71,1
	Πολύ	19	20,9	21,1	92,2
	Πάρα Πολύ	7	7,7	7,8	100,0
	Total	90	98,9	100,0	
Missing	System	1	1,1		
Total		91	100,0		

Ερ.9δ) Τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης θεωρείτε ότι θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο περαιτέρω έρευνας και εκπαιδευτικού σχεδιασμού;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	2,2	2,2	2,2
	Λίγο	9	9,9	10,0	12,2
	Μέτρια	20	22,0	22,2	34,4
	Πολύ	34	37,4	37,8	72,2
	Πάρα Πολύ	25	27,5	27,8	100,0
	Total	90	98,9	100,0	
Missing	System	1	1,1		
Total		91	100,0		

Ερ.10α) Ο διευθυντής στην αυτοαξιολόγηση θεωρείτε ότι ο ρόλος του είναι σημαντικός και θα πρέπει να συμμετέχει σ' αυτήν;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	3	3,3	3,3	3,3
	Λίγο	2	2,2	2,2	5,5
	Μέτρια	26	28,6	28,6	34,1
	Πολύ	45	49,5	49,5	83,5
	Πάρα Πολύ	15	16,5	16,5	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Ερ.10β) Ο διευθυντής στην αυτοαξιολόγηση θεωρείτε ότι πρέπει να δημιουργεί κλίμα αυτενέργειας και ελεύθερης διατύπωσης των προβληματισμών της σχολικής κοινότητας;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	2	2,2	2,2	2,2
	Μέτρια	2	2,2	2,2	4,4
	Πολύ	47	51,6	51,6	56,0
	Πάρα Πολύ	40	44,0	44,0	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Ερ.10γ) Ο διευθυντής στην αυτοαξιολόγηση θεωρείτε ότι πρέπει να μας εμπυχώνει και να ηγείται αποτελεσματικά του συλλόγου;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μέτρια	5	5,5	5,5	5,5
	Πολύ	30	33,0	33,0	38,5
	Πάρα Πολύ	56	61,5	61,5	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Ερ.10δ) Ο διευθυντής στην αυτοαξιολόγηση θεωρείτε ότι πρέπει να αφήνει ελεύθερο το σύλλογο να αποφασίζει αποκλειστικά μόνος του τα ζητήματα για τους διάφορους δείκτες της αυτοαξιολόγησης;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	5	5,5	5,6	5,6
	Λίγο	7	7,7	7,9	13,5
	Μέτρια	32	35,2	36,0	49,4
	Πολύ	32	35,2	36,0	85,4
	Πάρα Πολύ	13	14,3	14,6	100,0
	Total	89	97,8	100,0	
Missing	System	2	2,2		
Total		91	100,0		

Ερ.10ε) Ο διευθυντής στην αυτοαξιολόγηση θεωρείτε ότι πρέπει να κάνει ξεκάθαρο το όραμά του για το σχολείο και τη συσχέτισή του με την αυτοαξιολόγηση;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	3	3,3	3,4	3,4
	Λίγο	6	6,6	6,7	10,1
	Μέτρια	11	12,1	12,4	22,5
	Πολύ	42	46,2	47,2	69,7
	Πάρα Πολύ	27	29,7	30,3	100,0
	Total	89	97,8	100,0	
Missing	System	2	2,2		
Total		91	100,0		

Ερ.10στ) Ο διευθυντής στην αυτοαξιολόγηση θεωρείτε ότι πρέπει να δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων σας και την επίλυση των συγκρούσεων;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	5	5,5	5,6	5,6
	Μέτρια	3	3,3	3,4	9,0
	Πολύ	24	26,4	27,0	36,0
	Πάρα Πολύ	57	62,6	64,0	100,0
	Total	89	97,8	100,0	
Missing	System	2	2,2		
Total		91	100,0		

Ερ.10ζ) Ο διευθυντής στην αυτοαξιολόγηση θεωρείτε ότι πρέπει να δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα ώστε να αναπτυχθούν σχέσεις εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου αλλά και με τους γονείς, μαθητές και τοπικούς φορείς;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μέτρια	3	3,3	3,4	3,4
	Πολύ	28	30,8	31,5	34,8
	Πάρα Πολύ	58	63,7	65,2	100,0
	Total	89	97,8	100,0	
Missing	System	2	2,2		
Total		91	100,0		

Ερ.10η) Ο διευθυντής στην αυτοαξιολόγηση θεωρείτε ότι πρέπει να διοργανώνει επιμορφωτικά σεμινάρια μέσα στο σχολείο για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση της αυτοαξιολόγησης;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	8	8,8	9,0	9,0
	Λίγο	5	5,5	5,6	14,6
	Μέτρια	23	25,3	25,8	40,4
	Πολύ	25	27,5	28,1	68,5
	Πάρα Πολύ	28	30,8	31,5	100,0
	Total	89	97,8	100,0	
Missing	System	2	2,2		
Total		91	100,0		

Ερ.11 Είστε ενημερωμένος/η για την αυτοαξιολόγηση;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	2,2	2,3	2,3
	Λίγο	9	9,9	10,3	12,6
	Μέτρια	32	35,2	36,8	49,4

	Πολύ	25	27,5	28,7	78,2
	Πάρα Πολύ	19	20,9	21,8	100,0
	Total	87	95,6	100,0	
Missing	System	4	4,4		
Total		91	100,0		

Ερ.12α) Θεωρείτε ότι για την αυτοαξιολόγηση πρέπει να σας επιμορφώσει η υπηρεσία με τη μορφή σεμιναρίου;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	2,2	2,2	2,2
	Λίγο	5	5,5	5,6	7,9
	Μέτρια	8	8,8	9,0	16,9
	Πολύ	37	40,7	41,6	58,4
	Πάρα Πολύ	37	40,7	41,6	100,0
	Total	89	97,8	100,0	
Missing	System	2	2,2		
Total		91	100,0		

Ερ.12β) Θεωρείτε ότι για την αυτοαξιολόγηση πρέπει να ενημερωθείτε με δική σας πρωτοβουλία;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	12	13,2	13,8	13,8
	Λίγο	16	17,6	18,4	32,2
	Μέτρια	15	16,5	17,2	49,4
	Πολύ	25	27,5	28,7	78,2
	Πάρα Πολύ	19	20,9	21,8	100,0
	Total	87	95,6	100,0	
Missing	System	4	4,4		
Total		91	100,0		

Ερ.12γ) Θεωρείτε ότι για την αυτοαξιολόγηση πρέπει να σας ενημερώσουν οι συνδικαλιστικοί φορείς;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	32	35,2	36,8	36,8
	Λίγο	11	12,1	12,6	49,4
	Μέτρια	18	19,8	20,7	70,1
	Πολύ	20	22,0	23,0	93,1
	Πάρα Πολύ	6	6,6	6,9	100,0
	Total	87	95,6	100,0	
Missing	System	4	4,4		
Total		91	100,0		

Ερ.12δ) Θεωρείτε ότι για την αυτοαξιολόγηση πρέπει να σας ενημερώσει ο διευθυντής του σχολείου;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	12	13,2	13,6	13,6
	Μέτρια	21	23,1	23,9	37,5
	Πολύ	36	39,6	40,9	78,4
	Πάρα Πολύ	19	20,9	21,6	100,0
	Total	88	96,7	100,0	
Missing	System	3	3,3		
Total		91	100,0		

Ερ.13α) Θεωρείτε αρνητικό από μια αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας τη χρησιμοποίησή της ως εργαλείου για αρνητικές επαγγελματικές εξελίξεις;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	3	3,3	3,4	3,4
	Λίγο	3	3,3	3,4	6,7
	Μέτρια	19	20,9	21,3	28,1
	Πολύ	26	28,6	29,2	57,3
	Πάρα Πολύ	38	41,8	42,7	100,0
	Total	89	97,8	100,0	

Missing	System	2	2,2		
Total		91	100,0		

Ερ.13β) Θεωρείτε αρνητικό από μια αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας τη χρησιμοποίησή της ως εργαλείου για μισθολογική καθήλωση;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	3	3,3	3,4	3,4
	Λίγο	6	6,6	6,7	10,1
	Μέτρια	13	14,3	14,6	24,7
	Πολύ	25	27,5	28,1	52,8
	Πάρα Πολύ	42	46,2	47,2	100,0
	Total	89	97,8	100,0	
Missing	System	2	2,2		
Total		91	100,0		

Ερ.13γ) Θεωρείτε αρνητικό από μια αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας την κατάταξη των σχολικών μονάδων σε διάφορες κλάσεις;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	2,2	2,2	2,2
	Λίγο	2	2,2	2,2	4,5
	Μέτρια	6	6,6	6,7	11,2
	Πολύ	27	29,7	30,3	41,6
	Πάρα Πολύ	52	57,1	58,4	100,0
	Total	89	97,8	100,0	
Missing	System	2	2,2		
Total		91	100,0		

Ερ.13δ) Θεωρείτε αρνητικό από μια αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας την έμμεση επαναφορά του «επιθεωρητισμού»;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	--	-----------	---------	---------------	--------------------

Valid	Καθόλου	7	7,7	7,9	7,9
	Λίγο	5	5,5	5,6	13,5
	Μέτρια	15	16,5	16,9	30,3
	Πολύ	21	23,1	23,6	53,9
	Πάρα Πολύ	41	45,1	46,1	100,0
	Total	89	97,8	100,0	
Missing	System	2	2,2		
Total		91	100,0		

Ερ.13ε) Θεωρείτε αρνητικό από μια αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας την αλλοίωση των σχέσεων μέσα στο σχολικό οργανισμό;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	6	6,6	7,0	7,0
	Λίγο	6	6,6	7,0	14,0
	Μέτρια	17	18,7	19,8	33,7
	Πολύ	19	20,9	22,1	55,8
	Πάρα Πολύ	38	41,8	44,2	100,0
	Total	86	94,5	100,0	
Missing	System	5	5,5		
Total		91	100,0		

Ερ.14α) Αν είχατε εφαρμόσει την αυτοαξιολόγηση για κάποιες σχολικές περιόδους θα ήσασταν πιο θετικοί στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	13	14,3	14,9	14,9
	Λίγο	12	13,2	13,8	28,7
	Μέτρια	18	19,8	20,7	49,4
	Πολύ	27	29,7	31,0	80,5
	Πάρα Πολύ	17	18,7	19,5	100,0
	Total	87	95,6	100,0	
Missing	System	4	4,4		
Total		91	100,0		

Ερ.14β) Θεωρείτε ότι η αυτοαξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως «γέφυρα» για τη μετέπειτα αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	4	4,4	4,5	4,5
	Λίγο	7	7,7	7,9	12,4
	Μέτρια	12	13,2	13,5	25,8
	Πολύ	32	35,2	36,0	61,8
	Πάρα Πολύ	34	37,4	38,2	100,0
	Total	89	97,8	100,0	
Missing	System	2	2,2		
Total		91	100,0		