



**Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων  
Σχολή Επιστημών της Αγωγής  
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης**

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών  
«Επιστήμες της Αγωγής»  
Κατεύθυνση: Οργάνωση και Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής  
Διαδικασίας**

**«Διερεύνηση των απόψεων Διευθυντών Δημοτικών Σχολείων στο Ν.  
Αιτωλοακαρνανίας για την εφαρμοσμένη Εσωτερική Αξιολόγηση του  
Εκπαιδευτικού έργου στη Σχολική Μονάδα κατά το σχολικό έτος  
2013-2014»**

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία*

**Αθανασία Σιαβίκη**

**Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή**

**Επιβλέπων: Κωνσταντίνου Χαράλαμπος, Καθηγητής**

**Μέλη: Εμβλωτής Αναστάσιος, Αναπληρωτής Καθηγητής  
Μπάκας Θωμάς, Αναπληρωτής Καθηγητής**

**Ιωάννινα 2016**

## **ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ**

Περίληψη .....	5
Εισαγωγή .....	7

### **ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ**

#### **ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

##### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Η ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

1.1. Η έννοια και το θεωρητικό υπόβαθρο της αξιολόγησης .....	14
1.2. Η έννοια και το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.....	17
1.3. Η αναγκαιότητα και η λειτουργικότητα της αξιολόγησης στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα: Η Κριτική Προσέγγιση.....	21

##### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ**

2.1. Η έννοια και το περιεχόμενο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου .....	30
2.2. Η αναγκαιότητα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου .....	33
2.3. Μοντέλα και μορφές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου .....	35
2.4. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως διαδικασία εκδήλωσης κοινωνικού ελέγχου .....	46
2.5. Τάσεις και φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα και στην Ευρώπη .....	50

##### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΣΥΓΧΡΟΝΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

3.1. Το σχολείο ως έννοια και κοινωνικό σύστημα.....	56
3.2. Το σχολείο ως παιδαγωγικός θεσμός-οργανισμός.....	61
3.3. Το σχολείο ως χώρος βιωματικής μάθησης και αυτενέργειας των μαθητών .	66
3.4. Το καλό και αποτελεσματικό σχολείο .....	70
3.5. Η αξιολόγηση του σύγχρονου σχολείου.....	75

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Η ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ – Η ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

4.1. Η Λογική της Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας .....	82
4.2. Διαδικασίες Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας: Κυρίαρχες Μορφές Αυτοαξιολόγησης .....	88
4.3. Στόχοι και Πλεονεκτήματα της Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας ..	94
4.4. Βασικές αρχές της Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας .....	99
4.5. Κριτήρια ποιότητας της Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας .....	101
4.6. Ο ρόλος του κριτικού φίλου στη διαδικασία εφαρμογής της Αυτοαξιολόγησης .....	112
4.7. Η Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας σε ευρωπαϊκό επίπεδο .....	116
4.8. Βασικές Μέθοδοι και Ερευνητικά Εργαλεία Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας .....	119

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΣΥΝΑΦΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ..... 125

### **ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ**

#### **ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ (ΕΡΕΥΝΑ ΠΕΔΙΟΥ)**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1. Ο Σκοπός, οι Στόχοι και τα Ερευνητικά ερωτήματα διεξαγωγής της έρευνας .....	142
6.2. Το δείγμα της έρευνας .....	145
6.3. Το πλαίσιο της έρευνας .....	146
6.4. Μέσα Συλλογής Δεδομένων .....	147
6.5. Ποσοτική προσέγγιση-Ερωτηματολόγιο .....	148
6.5.1. Δομή Ερωτηματολογίου .....	148
6.5.2. Συλλογή και επεξεργασία δεδομένων .....	152
6.6. Εγκυρότητα, αξιοπιστία και αντικειμενικότητα της έρευνας .....	154
6.7. Ηθική και δεοντολογία της έρευνας .....	156

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ (ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ)

7.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά .....	164
7.2. Μέθοδοι και εργαλεία εφαρμογής της ΑΕΕ: Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης .....	168
7.3. Αποτελέσματα της διαδικασίας Εσωτερικής Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα (ΑΕΕ: Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης) .....	169
7.4. Απόψεις των Διευθυντών των Σχολικών Μονάδων αναφορικά με την ΑΕΕ .....	177
7.5. Επίδραση του βαθμού γνώσης της εκπαιδευτικής νομοθεσίας για την ΑΕΕ στα αποτελέσματα της διαδικασίας .....	180
7.6. Επίδραση του μορφωτικού επιπέδου στα αποτελέσματα της διαδικασίας Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα.....	184
7.7. Αντιπαραβολή αποτελεσμάτων της διαδικασίας Αυτοαξιολόγησης για κάθε τύπο Σχολικής Μονάδας (Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης-Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης).....	188
7.8. Σχέση μεταξύ τύπου Σχολικής Μονάδας και των συνολικών αποτελεσμάτων ανά τομέα και δείκτη της διαδικασίας Αυτοαξιολόγησης.....	204

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΟΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

8.1. Συζήτηση των αποτελεσμάτων .....	210
8.2. Περιορισμοί της έρευνας .....	220
8.3. Προτάσεις .....	221
Βιβλιογραφία .....	225
Ελληνόγλωσση.....	225
Μεταφρασμένη .....	230
Ξενόγλωσση.....	231
Παραρτήματα.....	236
Παράρτημα 1: Το Ερωτηματολόγιο της έρευνας .....	237
Παράρτημα 2: Δομή και διάρθρωση των θεματικών πεδίων της ΑΕΕ που μελετήθηκαν κατά το σχολικό έτος 2013-2014 (3 Άξονες, 7 Τομείς, 15 Δείκτες) ...	245
Παράρτημα 3: Πίνακες .....	247

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων γίνεται αντιληπτή ως ένα μέσο ανατροφοδότησης, βελτίωσης, αναβάθμισης και διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής και του εκπαιδευτικού έργου του εκάστοτε σχολείου. Ειδικότερα, κύριος σκοπός εκπόνησης της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων των Διευθυντών Δημοτικών Σχολείων στο Ν. Αιτωλοακαρνανίας αναφορικά με τη διαδικασία Εσωτερικής Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (Αυτοαξιολόγηση) στη Σχολική Μονάδα, μετά την ολοκλήρωση της εφαρμογής του προγράμματος αυτοαξιολόγησης κατά το σχολικό έτος 2013-2014. Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη: το θεωρητικό και το εμπειρικό μέρος. Στο θεωρητικό μέρος, αρχικά, γίνεται αναφορά στο υπόβαθρο και περιεχόμενο των εννοιών της αξιολόγησης και της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Ακολούθως, παρουσιάζεται το σύγχρονο σχολείο, ως έννοια και κοινωνικό σύστημα, η έννοια της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης ή αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, η λογική, οι στόχοι, τα πλεονεκτήματα και οι βασικές αρχές που την διέπουν ενώ, στο τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους, πραγματοποιείται βιβλιογραφική ανασκόπηση συναφών με το υπό πραγμάτευση αντικείμενο ερευνών. Το εμπειρικό μέρος περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας, τα ερευνητικά ευρήματα, τα βασικότερα εξαγόμενα συμπεράσματα και τις προτάσεις. Όπως διαπιστώνεται από τα ευρήματα της έρευνας, η πλειονότητα των Διευθυντών του δείγματος τάσσεται υπέρ μιας ενδεχόμενης καθιέρωσης της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης, τονίζοντας ότι συνιστά έναν πολύτιμο ανατροφοδοτικό και υποστηρικτικό μηχανισμό αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Τέλος, οι σχολικές μονάδες του δείγματος λειτουργούν ικανοποιητικά στη βάση των τομέων και των δεικτών που εξετάστηκαν.

### **Λέξεις-κλειδιά:**

Αξιολόγηση, Εκπαιδευτικό έργο, Αυτοαξιολόγηση, Παιδαγωγικός μηχανισμός, Ανατροφοδότηση, Αναστοχασμός

## **ABSTRACT**

In contemporary educational reality, the process of self-evaluation within the school units is perceived as a means of feedback, improvement and configuration of the current educational policy and educational deed. In particular, the main objective of this paper is to study the opinions of directors of elementary schools in the prefecture of Aitolokarnania, concerning the process of self-evaluation in these particular school units, after the successful implementation of the relevant program during the school year 2013-2014. This thesis consists of two parts: the theoretical and practical experience. The theoretical part refers to the concept of evaluation and educational evaluation. Moreover, it refers to the contemporary school unit, as a concept and social institution, to the concept of self-evaluation, its targets, advantages and fundamental principles, as well as to specific relevant research findings, derived from research carried out in the Greek educational system in the last ten years. The practical part contains the research methodology, research findings, conclusions and suggestions. As revealed by the survey findings, the majority of directors is clearly in favor of the implementation of an equivalent method of self-evaluation in the school units in the future, stating that it constitutes a supportive and constructive mechanism of evaluation in the contemporary educational reality. In conclusion, the school units of our sample seem to function properly, in the basis of the relevant sectors and indicators evaluated in the research.

### **Key words:**

Evaluation, Educational deed, Self-evaluation, Pedagogical Mechanism, Feedback, Reflection

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης αποτελεί ιδίως τις τελευταίες δεκαετίες ζήτημα προτεραιότητας για τα εκπαιδευτικά συστήματα, σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο (Βλάχος, Δαγκλής, & Βαβουράκη, 2007: 5). Στη σύγχρονη κοινωνία, η αξιολόγηση ως ένα αυτονόητο και επιβεβλημένο κοινωνικό φαινόμενο, συνιστά βασικό στάδιο κάθε οργανωμένης και συστηματικής διαδικασίας, την οποία χαρακτηρίζει πρωταρχικά ο σχεδιασμός-προγραμματισμός και στη συνέχεια η υλοποίηση-εφαρμογή του (Κωνσταντίνου, 2007: 13). Στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, η αξιολόγηση, ως μια διαδικασία αποτίμησης του αποτελέσματος του εκπαιδευτικού έργου, η οποία αφορά σκοπούς, διαδικασίες και αποτελέσματα, είναι συνδυσασμένη με την πολυσύνθετη και πολύπτυχη διαδικασία της εκπαίδευσης, στο πλαίσιο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση αναπτύχθηκε παράλληλα με τη δημιουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων, ενώ θεωρείται αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα (Μαρκόπουλος & Λουριδάς, 2010: 25). Ειδικότερα, η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης στοχεύει στην αποτίμηση της διαδικασίας της διδασκαλίας και στην εντόπιση δυσκολιών μάθησης, ώστε να ληφθούν έγκαιρα και κατάλληλα παιδαγωγικά μέτρα, με σκοπό τη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών μάθησης, με βάση τα ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών, των ενδιαφερόντων, των αναγκών και των βιωμάτων τους. Στο πλαίσιο αυτό, ο παιδαγωγικός της προσανατολισμός έγκειται στο γεγονός ότι η εκτίμηση και η κοινοποίησή της μπορεί να κινητοποιήσει το άτομο να βελτιώσει τη σχολική του επίδοση, να αναπτύξει την προσωπικότητά του, αλλά και να εκπληρώσει τις ατομικές του επιδιώξεις (Κωνσταντίνου, 2007: 50).

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, η προοπτική θεσμοθέτησης της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών εγγράφεται στην προσπάθεια αναδιάταξης των εν γένει λειτουργιών του εκπαιδευτικού συστήματος. Κατά συνέπεια, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να εξεταστεί σε σχέση με τη συνολική λειτουργία του σχολείου. Στη βάση αυτή, τα τελευταία χρόνια, το ερευνητικό ενδιαφέρον δείχνει να έχει στραφεί στην εσωτερική μορφή αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και ειδικότερα στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Το ζήτημα της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας αποτελεί ένα από τα πιο επίκαιρα θέματα της συζήτησης γύρω από την εκπαίδευση, τόσο σε διεθνές επίπεδο,

όσο, βέβαια, και σε εθνικό. Με δεδομένο ότι η αξιολόγηση στην εκπαίδευση στοχεύει στην ανατροφοδότηση και στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, κρίνεται απαραίτητη η εμπλοκή της σχολικής μονάδας, έτσι ώστε να προσεγγιστεί η κατεύθυνση της αυτοβελτίωσης του σχολείου.

Με βάση την βιβλιογραφική ανασκόπηση συναφών ερευνών από το 2006 έως και σήμερα (Αθανασίου & Γεωργούση, 2006; Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού, & Τσάφος, 2008; Κασιμάτη & Γιαλαμάς, 2009; Καπαχτσή, 2011; Κιρκιλιάνιδου, 2012; ΙΕΠ, 2012-2013), αποτελεί κοινή παραδοχή της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών ότι η εσωτερική αξιολόγηση στη σχολική μονάδα συνιστά μια συνεχή δυναμική διαδικασία αυτοαξιολόγησης, ενσωματωμένη στη λειτουργία του σχολείου, μέσω της οποίας επιδιώκεται η διαμόρφωση «κουλτούρας αξιολόγησης» στα σχολεία. Η πλειοψηφία τους τάσσεται υπέρ της συγκεκριμένης μορφής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, η οποία στηρίζεται στην παραγωγή και αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεκμηρίων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και συνδέεται με την εισαγωγή, την προώθηση και την εδραίωση ενός «πολιτισμού εμπιστοσύνης», ευθύνης και συνεργασίας στο σχολείο και στην εκπαιδευτική κοινότητα (<http://aee.iep.edu.gr/>). Ως ανατροφοδοτικός υποστηρικτικός μηχανισμός, φέρει έναν ενισχυτικό, επιβεβαιωτικό και ανατροφοδοτικό χαρακτήρα, όπως ακριβώς κάθε άλλη μορφή αξιολόγησης, ικανός να οδηγήσει στη δράση και στην κινητοποίηση των ατόμων της εκπαιδευτικής κοινότητας. Μεταξύ εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, τάσσονται σαφώς θετικότερα υπέρ της εσωτερικής, υποστηρίζοντας ότι τα αποτελέσματά της είναι πιο αξιόπιστα και αντικειμενικά. Παράλληλα, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων στις έρευνες που μελετήθηκαν, επισημαίνουν ότι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί να εντοπίσει με ακρίβεια τα προβλήματα και τις ελλείψεις του εκάστοτε σχολείου και να συμβάλει καθοριστικά στην επίλυσή τους.

Επιπρόσθετα, τόσο στις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα όσο και σε άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε αυτόν τον τομέα, εντοπίζεται ως ένα βαθμό απουσία παιδαγωγικού περιεχομένου στους σκοπούς του συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Η έλλειψη σύνδεσης της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με τη βελτίωση του διδακτικού τους έργου, δημιουργεί ένα σημαντικό εμπόδιο στην ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς, το κύριο μέλημα δεν είναι μόνον η ύπαρξη ενός νομικού πλαισίου για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αλλά οφείλει να εφαρμόζεται προς όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι μόνο με σκοπό την



τυπική εφαρμογή του νόμου.

Ειδικότερα, η Ευρωπαϊκή Ένωση στο πλαίσιο της Λευκής Βίβλου (1996) «Excellence in Schools», εδώ και αρκετά χρόνια, εκδηλώνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και χρηματοδοτεί ταυτόχρονα αρκετά πιλοτικά προγράμματα. Τα αποτελέσματα σχετικών ευρωπαϊκών ερευνών καταδεικνύουν ότι υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες που θεωρούνται απαραίτητοι στην εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης, όπως η θετική στάση απέναντι στο θεσμό, η στήριξη του εγχειρήματος από τον διευθυντή, η ικανότητα και η διάθεση του σχολείου αναφορικά με την εισαγωγή νέων, καινοτόμων προσεγγίσεων, αλλά και την παροχή υποστήριξης τόσο στην ανάλυση των δεδομένων όσο και στην επεξήγηση της θεωρίας και πρακτικής της αυτοαξιολόγησης (McNamara & O' Hara, 2008; Ryan, Chandler, & Samuels, 2007; Schildkamp & Visscher, 2010). Σημαντική δυσκολία αναφέρεται από τους συμμετέχοντες ως προς την ανάλυση αποτελεσμάτων, αλλά και τη χάραξη αναπτυξιακού σχεδίου μετά την ανάλυσή τους. Πιο συγκεκριμένα, επισημαίνεται χαρακτηριστικά ότι *«για την σύνδεση της διάγνωσης με τη θεραπεία απαιτείται εξωτερική βοήθεια, διαφορετικά η αυτοαξιολόγηση είναι πολύ πιθανό να αποτύχει»* (Schildkamp & Visscher, 2010: 9). Καταλήγουν με το συμπέρασμα ότι *«πιθανώς θα μπορούσαν να δημιουργηθούν δίκτυα σχολείων για ανταλλαγή εμπειριών και επίλυση δυσκολιών»* (McNamara & O' Hara, 2008: 178).

Στο πλαίσιο ενίσχυσης της περιορισμένης, σε έκταση, ερευνητικής προσπάθειας που έχει πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας αναφορικά με τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και στη βάση της προσπάθειας του Υπουργείου Παιδείας να εφαρμοστεί για πρώτη φορά στη χώρα ένα ενιαίο πλαίσιο Εσωτερικής Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού έργου σε όλες τις Σχολικές Μονάδες κατά το σχολικό έτος 2013-2014, ώστε σε επόμενο επίπεδο να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν εξειδικευμένα, ανά σχολική μονάδα, σχέδια δράσης, η αναγκαιότητα διεξαγωγής της παρούσας έρευνας κρίθηκε καθοριστικής σημασίας. Ειδικότερα, σκοπός διεξαγωγής της εν λόγω έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των Διευθυντών Δημοτικών Σχολείων (Γενικής και Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης) στο Ν. Αιτωλοακαρνανίας αναφορικά με τη διαδικασία Εσωτερικής Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (Αυτοαξιολόγηση) στη Σχολική Μονάδα, μετά την ολοκλήρωση της εφαρμογής του προγράμματος αυτοαξιολόγησης κατά το σχολικό έτος 2013-2014, στη βάση 7 τομέων και 15 επιμέρους δεικτών, με ιδιαίτερη έμφαση στα εξαγόμενα, ανά τομέα,

αποτελέσματα. Κύριοι συντονιστές εφαρμογής του προγράμματος ήταν οι Διευθυντές των Σχολικών Μονάδων, οι οποίοι σε συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων, διεξήγαγαν τη διαδικασία και όφειλαν να συντάξουν και να αποστείλουν στην αρμόδια επιτροπή του Υπουργείου Παιδείας την Τελική Έκθεση Γενικής Εκτίμησης της Εικόνας του Σχολείου.

Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα μελέτη αποτελείται συνολικά από οκτώ κεφάλαια και χωρίζεται σε δύο μέρη (Α΄ Μέρος: Θεωρητική Προσέγγιση, Β΄ Μέρος: Εμπειρική Ανάλυση-Έρευνα Πεδίου). Αρχικά, στα πέντε πρώτα κεφάλαια της εργασίας (Α΄ Μέρος), επιχειρείται η θεωρητική τεκμηρίωση και αποσαφήνιση των υπό πραγμάτευση εννοιών, πλαισίων και πρακτικών, μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης, καθώς και η παρουσίαση των σημαντικότερων ερευνητικών ευρημάτων αναφορικά με την Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο. Στη συνέχεια, στα επόμενα τρία κεφάλαια, έκτο, έβδομο και όγδοο (Β΄ Μέρος), παρουσιάζονται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε κατά τη διεξαγωγή της έρευνας σε δημοτικά σχολεία του νομού Αιτωλοακαρνανίας, τα κυριότερα αποτελέσματα που ανέκυψαν μετά την επεξεργασία του σχετικού ερευνητικού υλικού, καθώς και ορισμένα βασικά συμπεράσματα και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα, ανατροφοδότηση και αναστοχασμό.

Αναλυτικότερα, στο *πρώτο μέρος* της εργασίας και ειδικότερα στο *πρώτο κεφάλαιο*, επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση και οριοθέτηση του θεωρητικού υπόβαθρου της αξιολόγησης και του περιεχομένου της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, ενώ δίνεται έμφαση, στην τελευταία παράγραφο του κεφαλαίου, στην αναγκαιότητα και λειτουργικότητα της αξιολόγησης στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Στη συνέχεια, στο *δεύτερο κεφάλαιο*, στις τρεις πρώτες παραγράφους, γίνεται λόγος για την έννοια και το περιεχόμενο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, για την αναγκαιότητα αξιολόγησής του και παρουσιάζονται τα κυριότερα υφιστάμενα Μοντέλα και Μορφές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Στις δύο επόμενες και τελευταίες παραγράφους του κεφαλαίου, πραγματοποιείται αναφορά στη διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ως διαδικασία εκδήλωσης του κοινωνικού ελέγχου και στις επικρατούσες τάσεις και φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Στο  *τρίτο κεφάλαιο*, επιχειρείται η παρουσίαση του σύγχρονου σχολείου ως έννοια και κοινωνικού συστήματος, ως παιδαγωγικού θεσμού-οργανισμού και χώρου βιωματικής μάθησης και αυτενέργειας των μαθητών, ενώ γίνεται αναφορά, στις δύο τελευταίες παραγράφους, στο καλό και

αποτελεσματικό σχολείο, καθώς και στις κυριότερες πρακτικές αξιολόγησης των σχολικών μονάδων αντίστοιχα. Στο επόμενο *τέταρτο*, κατά σειρά, κεφάλαιο η έμφαση δίνεται στην έννοια και τη λογική που διέπει τη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, στις ειδικότερες διαδικασίες αυτοαξιολόγησης που εφαρμόζονται (Ενδεικτικά Μοντέλα και κυρίαρχες Μορφές), στους στόχους και τα πλεονεκτήματα της, στις βασικές αρχές στις οποίες δομείται και με βάση τις οποίες διενεργείται, στα υφιστάμενα σχετικά κριτήρια ποιότητας, στον καίριο ρόλο του κριτικού φίλου, στην εφαρμογή ή μη της διαδικασίας σε ευρωπαϊκό επίπεδο, καθώς και στις κυριότερες βασικές αξιοποιούμενες μεθόδους και ερευνητικά εργαλεία. Τέλος, στο *πέμπτο κεφάλαιο*, με το οποίο ολοκληρώνεται το πρώτο μέρος της εργασίας, επιχειρείται μια ενδεικτική βιβλιογραφική ανασκόπηση συναφών με το υπό πραγμάτευση αντικείμενο ερευνών, που έχουν διεξαχθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα τελευταία δέκα χρόνια.

Το δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας, όπως χαρακτηριστικά προαναφέρθηκε, αποτελείται από τρία κεφάλαια (έκτο, έβδομο και όγδοο) και περιλαμβάνει την ερευνητική προσέγγιση που επιχειρήθηκε στα πολυθέσια (4-θέσιες και άνω) δημοτικά σχολεία του νομού Αιτωλοακαρνανίας (Γενικής και Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης), με δείγμα τους Διευθυντές των ανωτέρω σχολικών μονάδων. Ειδικότερα, στο *έκτο κεφάλαιο* παρατίθενται ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα διεξαγωγής της έρευνας, παρουσιάζονται το δείγμα και η διαδικασία της δειγματοληψίας που ακολουθήθηκε, ενώ πραγματοποιείται εκτενής αναφορά στο πλαίσιο διεξαγωγής και ολοκλήρωσης της προαναφερθείσας έρευνας. Ακόμη, γίνεται αναφορά στα χαρακτηριστικά της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας και της αντικειμενικότητας που οφείλουν να διαθέτουν τα εκάστοτε μέσα συλλογής δεδομένων και παρουσιάζεται, ως προς τη δομή, το περιεχόμενο, αλλά και τους ειδικότερους τρόπους συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων, το σχετικό ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε και αξιοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Συμπληρωματικά, τεκμηριώνεται η διασφάλιση της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας και της αντικειμενικότητας της έρευνας, καθώς και η διασφάλιση και τήρηση συγκεκριμένων κανόνων ηθικής και δεοντολογίας που ακολουθήθηκαν κατά τη συλλογή και επεξεργασία των πληροφοριών. Στη συνέχεια, στο *έβδομο κεφάλαιο* περιγράφεται η ανάλυση των αποτελεσμάτων και καταγράφονται τα κυριότερα εξαγόμενα αποτελέσματα, στη βάση του σκοπού, των επιμέρους στόχων αλλά και των ερευνητικών ερωτημάτων. Καταληκτικά, στο *όγδοο* και τελευταίο κεφάλαιο της

παρούσας εργασίας περιλαμβάνεται η συζήτηση των εξαγόμενων αποτελεσμάτων, γίνεται αναφορά στους περιορισμούς διεξαγωγής της έρευνας και παρουσιάζονται ενδεικτικές προτάσεις για περαιτέρω έρευνα και ανατροφοδότηση ως προς τα εξαγόμενα τελικά συμπεράσματα.

Στο σημείο αυτό, θα ήθελα να εκφράσω θερμότερες ευχαριστίες στον επιβλέποντα Καθηγητή της μεταπτυχιακής μου εργασίας, κ. Χαράλαμπο Κωνσταντίνου, για την πολύτιμη καθοδήγηση, στήριξη και βοήθεια που μου παρείχε τόσο στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών όσο και στην ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας. Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Αναστάσιο Εμβαλωτή για την ουσιαστική του βοήθεια κατά το σχεδιασμό, τη διεξαγωγή της έρευνας και τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, καθώς επίσης και τον κ. Θωμά Μπάκα για τις πολύτιμες συμβουλές και επισημάνσεις του. Συνάμα, οφείλω να ευχαριστήσω όλους τους Διευθυντές Δημοτικών Σχολείων (Γενικής και Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης) του Ν. Αιτωλοακαρνανίας, οι οποίοι συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο και κατέστησαν εφικτή τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Εν κατακλείδι, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου, Ευάγγελο και Λαμπρινή Σιαβίκη, για την αμέριστη στήριξη τους κατά τη συγγραφή της παρούσας εργασίας, καθώς και για τη συμβολή τους στην επιτυχή ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών μου σπουδών, αλλά και την επίτευξη των στόχων μου.

**ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ**  
**ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

### Η ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

#### *1.1. Η έννοια και το θεωρητικό υπόβαθρο της αξιολόγησης*

Είναι κοινά αποδεκτό πως δεν υπάρχει τομέας της ανθρώπινης δραστηριότητας από τον οποίο να απουσιάζει η διαδικασία της αξιολόγησης είτε σε επίσημη (τυπική) είτε σε ανεπίσημη (άτυπη) μορφή (Κωνσταντίνου, 2007: 13). Ο όρος αξιολόγηση, όπως προκύπτει και από την ετυμολογία του (αξία+λέγω), χρησιμοποιείται γενικά για την αποτίμηση της αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο, πράγμα, κατάσταση ή γεγονός, με βάση συγκεκριμένα κριτήρια και μεθόδους. Ο όρος αξία αναφέρεται συνήθως στην απόδοση μιας ορισμένης, θετικής ή αρνητικής ιδιότητας στο αξιολογούμενο πρόσωπο, πράγμα ή κατάσταση, στο αποτέλεσμα της σύγκρισης αυτού που αξιολογείται με άλλα ομοειδή αντικείμενα, πράγματα, πρόσωπα ή καταστάσεις από την άποψη συγκεκριμένου χαρακτηρισμού και στο βαθμό επίτευξης συγκεκριμένου αρχικού στόχου (Κασσωτάκης, 2010).

Ως διαδικασία, η αξιολόγηση συνδέεται άρρηκτα με κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα, είτε αυτή αποτελεί μια κοινή προσπάθεια από την καθημερινή ζωή είτε αυτή παίρνει οργανωμένη και συστηματική μορφή και μπορεί να αποτελεί μια απλή κριτική ή να ακολουθεί τη μεθοδολογικά τυπική διαδικασία της αποτίμησης-έκβασης του αποτελέσματος (Κωνσταντίνου, 2007: 13). Αποτέλεσε ένα σημαντικό θεσμό στη μετεξέλιξη του φεουδαρχικού συστήματος σε αστικό πολιτικό σύστημα, το οποίο την εκλαμβάνει ως αξιοκρατικό σύστημα επιλογής προσώπων, αλλά και ως στοιχείο ορθολογικής οργάνωσης σκόπιμων δραστηριοτήτων. Στις βιομηχανικές κοινωνίες η αξιολόγηση καθιερώθηκε σε όλους σχεδόν τους τομείς και απέβλεπε στην αύξηση της παραγωγικότητας, καθώς και στην επιλογή ατόμων κατάλληλων για τη στελέχωση του κοινωνικού συστήματος. Καθώς οι ανάγκες της κοινωνίας διαφοροποιούνται, αλλάζουν και οι κυρίαρχες παιδαγωγικές αντιλήψεις για το σκοπό και το ρόλο της αξιολόγησης (Ματσαγγούρας, 2004: 303).

Ο ορισμός της αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκε στις Η.Π.Α. κατά τη δεκαετία του 1960, εστίαζε κατά κύριο λόγο στην πρόθεση της αξιολόγησης, αλλά ήταν ασαφής, αδυνατώντας να δώσει πλήρη αιτιολόγηση της έννοιας του όρου. Ο συγκεκριμένος ορισμός παρουσιάζει την αξιολόγηση ως μία «*συστηματική αξιολογική*

*προσέγγιση της αξίας ή των ιδιαίτερων προσόντων του υπό αξιολόγηση αντικειμένου» (Μπάλιου, 2011: 11). Η αξιολόγηση συνιστά «μια διαδικασία προσδιορισμού της αξίας κάποιου προσώπου-πράγματος, μιας ενέργειας, ενός περιστατικού, καθώς και το αποτέλεσμα της διαδικασίας αυτής» (Δημητρόπουλος, 2004: 25). Φαίνεται να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ανθρώπινης δραστηριότητας και θεωρείται «ένα αυτονόητο και εκ των πραγμάτων επιβεβλημένο κοινωνικό φαινόμενο», αλλά και τρόπος αποτίμησης μιας «ανθρώπινης δραστηριότητας, ατομικής ή συλλογικής καθώς και του αποτελέσματός της». Ταυτόχρονα, αποτελεί «το τελευταίο στάδιο κάθε οργανωμένης και συστηματικής διαδικασίας όπου και επιδιώκεται να διαπιστωθεί εάν και κατά πόσο επετεύχθη ο αρχικός στόχος εντοπίζοντας παράλληλα τις παραμέτρους που οδήγησαν στο συγκεκριμένο αποτέλεσμα» (Κωνσταντίνου, 2007: 13).*

Βασικό στοιχείο κάθε αξιολογικής διαδικασίας αποτελεί το αντικείμενό της, δηλαδή τι ή ποιον επιδιώκει να αξιολογήσει. Για παράδειγμα, μπορεί να αφορά τον εκπαιδευτικό ή το μαθητή, το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο σε μια σχολική μονάδα, ένα πρόγραμμα σπουδών, ένα σχολικό εγχειρίδιο, ένα ολόκληρο εκπαιδευτικό σύστημα. Επιπλέον, μεγάλη σημασία για τη διαδικασία της αξιολόγησης έχει το υποκείμενό της, δηλαδή ποιος ή ποιοι θα αξιολογήσουν. Ο αξιολογητής ή οι αξιολογητές οφείλουν να διαθέτουν κατάλληλες προϋποθέσεις, εφαρμόζοντας την ενδεδειγμένη μεθοδολογία και τα ανάλογα κριτήρια (Κωνσταντίνου, 2007: 15-16). Ως διαδικασία και πρακτική, η αξιολόγηση συνδέεται άρρηκτα με το σύνολο των παιδαγωγικών στόχων και ενεργειών του σχολείου (Κωνσταντίνου, 2008: 44). Έχει ως αντικείμενό της τους εκπαιδευτικούς στόχους, τις μεθόδους διδασκαλίας, τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια, τον εκπαιδευτικό, το μαθητή και τελικά το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα (Κωνσταντίνου, 2002). Επιπλέον, για κάθε αξιολόγηση απαιτείται να προσδιοριστεί το υποκείμενο, δηλαδή ο αξιολογητής, το αντικείμενο (π.χ. ο μαθητής), ο στόχος, τα κριτήρια και οι τεχνικές αξιολόγησης (Κωνσταντίνου, 2008: 45). Οι αρχές που πρέπει να διέπουν την αξιολόγηση, ανεξάρτητα από τον τομέα στον οποίο αναφέρεται και τα μέσα που χρησιμοποιεί, συνοψίζονται στις εξής (Ματσαγγούρας, 2004: 308):

- Η βασική λειτουργία της αξιολόγησης είναι παιδαγωγική και αποσκοπεί στη διάγνωση των διδακτικών καταστάσεων και στην ανατροφοδότηση των ατόμων που εμπλέκονται σε αυτές.

- Το περιεχόμενο της αξιολόγησης πρέπει να βρίσκεται σε άμεση αντιστοίχιση με τους σκοπούς και το περιεχόμενο της διδασκαλίας, ώστε να εξασφαλίζεται η εγκυρότητά της.
- Οι διαδικασίες και τα όργανα της αξιολόγησης πρέπει να διέπονται από αντικειμενικότητα, αξιοπιστία και πρακτικότητα.
- Η τελική αξιολόγηση βασίζεται σε διαχρονικές διαδικασίες.

Η αξιολόγηση συνιστά μια διαδικασία που θεωρείται πλέον απαραίτητη για την ολοκλήρωση οποιουδήποτε προγράμματος ή δραστηριότητας που παράγει αποτέλεσμα και περιλαμβάνει τον εντοπισμό των προβλημάτων, την ιεράρχηση στόχων, την ανάδειξη των δυνατοτήτων, την αξιοποίηση των ερευνητικών προσπαθειών της επιστημονικής κοινότητας, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και τον επανασχεδιασμό του (Παπαδημητρακόπουλος, 2006). Ειδικότερα, η οργάνωση και η λειτουργία της αξιολόγησης επιφέρει θετικές ή αρνητικές συνέπειες στο ίδιο το άτομο, αλλά και στο στενότερο και ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Κωνσταντίνου, 2007: 38).

Αναμφισβήτητα, η αξιολόγηση, ως ένα αυτονόητο και εκ των πραγμάτων επιβεβλημένο κοινωνικό φαινόμενο που συνδέεται με την αποτίμηση μιας οποιασδήποτε ατομικής ή συλλογικής δραστηριότητας καθώς και του αποτελέσματός της, αποτελεί το τελευταίο στάδιο κάθε οργανωμένης και συστηματικής διαδικασίας (Κωνσταντίνου, 2007: 13). Μέσω της αξιολόγησης, επιδιώκεται να διαπιστωθεί ο βαθμός επίτευξης του αρχικά σχεδιασμένου στόχου και να εντοπιστούν οι παράμετροι που παρεμπόδισαν την ολική ή μερική πραγματοποίησή του. Η συνολική πορεία της αξιολόγησης και τα επιμέρους στάδιά της διακρίνονται με περισσότερη σαφήνεια στις οργανωμένες και ιδιαίτερα σημαντικές ανθρώπινες δραστηριότητες, στις οποίες απασχολείται μεγάλο ανθρώπινο δυναμικό και το αποτέλεσμα των οποίων θα έχει σημαντικές επιπτώσεις στη ζωή πολλών ανθρώπων (Κωνσταντίνου, 2007: 13-14). Η διαδικασία αυτών των σταδίων αφορά κατά κανόνα συλλογικές ανθρώπινες προσπάθειες που αναλαμβάνονται από κρατικούς ή μη φορείς (Κασσωτάκης, 1999: 13). Η ίδια διαδικασία βεβαίως των σταδίων εμφανίζεται και σε μεμονωμένες προσπάθειες, οι οποίες θεωρούνται από το άτομο σημαντικές στις κοινές δραστηριότητες της καθημερινής ζωής, ακόμη και του πιο απλού ανθρώπου, ο οποίος προβαίνει σε αξιολογικές κρίσεις ως απλός πολίτης, επαγγελματίας, φορέας ενός θεσμού, ή απλός παρατηρητής και αξιολογητής στάσεων, δράσεων και απόψεων με



τις οποίες έρχεται σε επαφή στην καθημερινότητά του. Ως κριτής και αξιολογητής ασκεί κριτική, αποφαίνεται και προβληματίζεται στοχαστικά, αποδίδοντας σε συγκεκριμένα πρόσωπα, δράσεις, απόψεις, ιδέες, αντιλήψεις συγκεκριμένα ποιοτικά χαρακτηριστικά ή μια ιδιότητα (Κωνσταντίνου, 2007).

Αναμφισβήτητα, οι αξιολογήσεις οι οποίες πραγματοποιούνται σε άτυπη μορφή, χωρίς συγκεκριμένο στόχο, κριτήρια και μεθοδολογία, αλλά διεξάγονται κατά κανόνα χωρίς σύστημα, με αυθαίρετα κριτήρια και ακατάλληλα εργαλεία, δεν μπορούν να θεωρηθούν έγκυρες, αξιόπιστες και αντικειμενικές. Ωστόσο, οι αξιολογήσεις που συναρτώνται με την οργάνωση, τη λειτουργία και τις επιπτώσεις στο κοινωνικό σύνολο ιδιαίτερα σημαντικών θεσμών, όπως είναι το εκπαιδευτικό σύστημα, οφείλουν να γίνονται με συστηματικό τρόπο, με συγκεκριμένους στόχους, κριτήρια και μεθοδολογικά εργαλεία, ώστε να μπορεί να διασφαλιστεί η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η αντικειμενικότητά τους (Κωνσταντίνου, 2007). Οι αξιολογήσεις αυτές είναι δυνατό να αξιοποιηθούν στην κατεύθυνση υιοθέτησης νέων πρακτικών και προσεγγίσεων, στο πλαίσιο εξέλιξης και βελτίωσης των υφιστάμενων κοινωνικοπολιτισμικών συνθηκών και πρακτικών, αλλά και ευρύτερα σημαντικών πτυχών της κοινωνικής ζωής και δράσης.

## ***1.2. Η έννοια και το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης***

Στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, η αξιολόγηση, ως μια διαδικασία αποτίμησης του αποτελέσματος του εκπαιδευτικού έργου, είναι συνδυασμένη με την πολυσύνθετη και πολύπτυχη διαδικασία της εκπαίδευσης, στο πλαίσιο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου περιλαμβάνει, γενικά, ένα ευρύ πλαίσιο θεματικών περιοχών και αντίστοιχων δεικτών ποιότητας. Ενδεικτικά αναφέρουμε ορισμένους δείκτες που έχουν ιδιαίτερη σημασία για τη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης, όπως η υλικοτεχνική υποδομή, η διάθεση των οικονομικών πόρων, τα προγράμματα σπουδών, τα σχολικά εγχειρίδια, το εκπαιδευτικό, διοικητικό και βοηθητικό προσωπικό, η αξιοποίηση του έμψυχου δυναμικού, η ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης σε συνδυασμό με την αξιολόγηση του μαθητή, το «άνοιγμα» του σχολείου στην κοινωνία, τα επίπεδα συνεργασίας μεταξύ των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και ο συντονισμός της σχολικής ζωής (Μπάλιου, 2011: 10). Η εκπαιδευτική αξιολόγηση μπορεί, ακόμη, να επικεντρωθεί σε διαφορετικά διοικητικά επίπεδα και πέρα από τη

συνολική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος, ενδέχεται επίσης να καλύπτει εκπαιδευτικούς, σχολεία ή τοπικές αρχές, ανάλογα με την εκάστοτε χώρα (Μπάλιου, 2011: 11).

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση, κατά την Καπαχτσή, είναι ένας μηχανισμός, μια διαδικασία ελέγχου της λειτουργικότητας ή αποτελεσματικότητας όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, των προϊόντων της και των διασυνδέσεων του εκπαιδευτικού συστήματος με το ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό σύστημα, με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και προκαθορισμένους στόχους (Καπαχτσή, 2008: 17). Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου, εκλαμβάνουμε τον όρο «αξιολόγηση» ως τον ευρύτερο όλων των παρεμφερών (εκτίμηση, μέτρηση, βαθμολόγηση...) και ουσιαστικά αναφερόμαστε «στη διαδικασία που αποβλέπει να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της αλλά και με συγκεκριμένη μεθοδολογία» (Κωνσταντίνου, 2007: 15). Ο Δημητρόπουλος, αντιλαμβάνεται την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως «μια συστηματική και οργανωμένη διαδικασία κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, μέσα πλαίσια και αποτελέσματα εκτιμώνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια, μέσα και σκοπούς» (Δημητρόπουλος, 1998, όπ. αναφ. στο Μαρκόπουλος & Λουριδάς, 2010: 27). Ο Ξωχέλλης, θεωρεί ότι «η αξιολόγηση εκτείνεται αφενός σε θεσμικό-οργανωτικό επίπεδο και αφετέρου σε ατομικό. Στο θεσμικό-οργανωτικό (μακροδιδακτικό) επίπεδο η αξιολόγηση αφορά σε ενέργειες και παρεμβάσεις σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ στο ατομικό (μικροδιδακτικό) επίπεδο η αξιολόγηση αναφέρεται στους έμψυχους συντελεστές του εκπαιδευτικού έργου, δηλαδή στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς» (Ξωχέλλης, 2006: 44-45). Σύμφωνα με τον Πασιαρδή, η εκπαιδευτική αξιολόγηση «είναι η διαδικασία με την οποία η εκπαιδευτική ηγεσία λαμβάνει τις απαραίτητες πληροφορίες που θα τη βοηθήσουν στη λήψη αποφάσεων σχετικά με αλλαγές στην κατάσταση του προσωπικού, όπως η μισθολογική ή βαθμολογική αναβάθμιση και προαγωγή, λήψη μέτρων για βελτίωση των περιεχομένων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων κ.ά.» (Πασιαρδής, 2005: 13).

Στις μέρες μας, οι ραγδαίες οικονομικές, επιστημονικές, τεχνολογικές και γενικά κοινωνικοπολιτισμικές αλλαγές, έχουν επιφέρει σημαντική αύξηση των κοινωνικών απαιτήσεων από το σύγχρονο σχολείο και ειδικότερα από τους εκπαιδευτικούς για αποτελεσματικότερη διδασκαλία και μάθηση. Η επίτευξη των

ανωτέρω στόχων προϋποθέτει τη διασφάλιση, για τον εκπαιδευτικό, ευνοϊκών επαγγελματικών, εργασιακών και κοινωνικών προϋποθέσεων, όπως ενδεδειγμένη επαγγελματική συγκρότηση, οικονομικά κίνητρα απασχόλησης, κατάλληλες εργασιακές συνθήκες και αντίστοιχη κοινωνική αναγνώριση. Επομένως, ο θεσμός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και, γενικά, του εκπαιδευτικού έργου, που είναι προσανατολισμένος στην παιδαγωγική και διδακτική αναβάθμιση των σχολικών διαδικασιών, αποτελεί σήμερα μια αναπόφευκτη αναγκαιότητα.

Η αξιολόγηση συνιστά, γενικά, μια συστηματική διαδικασία και αναφέρεται σε κάποιο συγκεκριμένο αντικείμενο. Κατά την αξιολογική διαδικασία, δίνεται περισσότερο έμφαση στην πρόσκτηση και στην αναλυτική αξιολόγηση των πληροφοριών, παρά στην απλή διαπίστωση κάποιας αξίας (Μπάλιου, 2011: 11). Παράλληλα, η αξιολόγηση αφορά σκοπούς, διαδικασίες και αποτελέσματα. Η αλληλουχία των πράξεων της αξιολόγησης είναι σύνθετη και λειτουργεί μέσα σε ένα πλαίσιο, όπου τα εμπλεκόμενα μέρη σχετίζονται μεταξύ τους (Μπάλιου, 2011: 12). Αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής πράξης και συνδέεται άμεσα και έμμεσα με τον τρόπο που λειτουργεί το ίδιο το σχολείο αλλά και η ίδια η κοινωνία με τα δικά της ιδιαίτερα ιστορικά, πολιτικά, πολιτισμικά, οικονομικά και επιστημονικά χαρακτηριστικά. Αυτό σημαίνει ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού δεν έχει μόνο παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό χαρακτήρα, με την έννοια του εντοπισμού των εκπαιδευτικών ελλείψεων, τη διόρθωση ή την άρση τους, την αποτελεσματικότερη δραστηριοποίηση του εκπαιδευτικού και, τελικά, τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, αλλά και πολιτικό, ιδεολογικό, οικονομικό και κοινωνικό (Κωνσταντίνου, 2013).

Ο σκοπός της αξιολόγησης είναι διπλός και σκιαγραφείται από τους όρους «διαδικασία» και «αποτέλεσμα». Ο όρος «διαδικασία» εστιάζει στο «τι» και στο «πως» αξιολογούμε και ο όρος «αποτέλεσμα» αναφέρεται στο τι ακριβώς έχει προκύψει από τη διαδικασία (Μπάλιου, 2011: 12). Η αξιολόγηση ως διαδικασία έχει ως στόχο τον έλεγχο της ερμηνείας και της υλοποίησης του αξιολογούμενου προϊόντος, την αποτίμηση της εμπειρίας που έχει αποκτηθεί κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος και τις τυχόν αλλαγές που προκύπτουν κατά τη διεξαγωγή της διαδικασίας (Μπάλιου, 2011: 13). Ανάλογα με τον φορέα που την αναλαμβάνει, μπορεί να διακριθεί σε εξωτερική και εσωτερική. Η εξωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από φορείς εκτός σχολικής μονάδας, όπως ο εξωτερικός αξιολογητής, ενώ η εσωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από τους

ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας. Η καθιέρωση ενός μοντέλου αξιολόγησης που να συνδυάζει και τις δύο παραπάνω μορφές αξιολόγησης, είναι δυνατό να οδηγήσει σε ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα, αυξάνοντας την εγκυρότητα των αξιολογήσεων (Μπάλιου, 2011: 16-17). Σε ορισμένες περιπτώσεις, είναι δυνατό να παρατηρηθεί σημαντική διαφοροποίηση ως προς τον τρόπο αξιολόγησης (εσωτερική ή εξωτερική), ξεφεύγοντας από το αρχικό πλαίσιο, από χρόνο σε χρόνο ή από σχολείο σε σχολείο. Γενικά, η αξιολόγηση πρέπει να υφίσταται ως διαδικασία (Μπάλιου, 2011: 19-20):

- Για να βελτιώνεται το επίπεδο της επίδοσης των μαθητών (μαθητοκεντρική θεώρηση).
- Για να χρησιμεύει ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων (χρηστική θεώρηση).
- Για να αναγκάζει τα σχολεία να βρίσκονται πάντα σε ετοιμότητα για να λογοδοτήσουν (ελεγκτική θεώρηση).
- Για να λειτουργεί ως κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να βελτιώσουν την επίδοσή τους (δασκαλοκεντρική θεώρηση).
- Για να βοηθήσει το σχολείο να κάνει βελτιωτικές κινήσεις (ιδρυματοκεντρική θεώρηση).
- Για να προάγει τα σχολεία που επιδεικνύουν καλή επίδοση και να σταματά τη λειτουργία των σχολείων με χαμηλές επιδόσεις (κανονιστική θεώρηση).

Τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων έχουν ουσιαστικό νόημα, στη βάση μιας παιδαγωγικής διδακτικής και μαθησιακής προσέγγισης, όταν συζητούνται συστηματικά και διεξοδικά με τους εκπαιδευτικούς μετά από κάθε διδασκαλία. Επομένως, οφείλουν με τη σειρά τους να τα αξιοποιήσουν εποικοδομητικά, ώστε με τη βοήθεια και την καθοδήγηση των κριτών τους να μεγιστοποιήσουν την επίδοσή τους. Οι συζητήσεις αυτές θα πρέπει να είναι ειλικρινείς, καλόπιστες, δημιουργικές και να διέπονται από πνεύμα αμοιβαίας κατανόησης (Μπάλιου, 2011: 50). Με αυτό τον τρόπο, η αξιολόγηση συνεισφέρει ενισχυτικά, καθοδηγητικά και επανατροφοδοτικά στο διδακτικό έργο, καθιστώντας το περισσότερο δημιουργικό και παραγωγικό. Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του διδακτικού έργου έχουν ουσιαστικό νόημα, όταν αξιοποιούνται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς για τη βελτίωση του έργου τους (Μπάλιου, 2011: 51). Για αυτό το

λόγο, μετά από κάθε διδασκαλία οι αξιολογητές θα πρέπει να συζητούν διεξοδικά και καλόπιστα τις παρατηρήσεις τους με τους εκπαιδευτικούς και να αναζητούν από κοινού τις καλύτερες λύσεις στα ποικίλα προβλήματα που θα προκύψουν (Μπάλιου, 2011: 51-52).

Σε κάθε αξιολόγηση πρέπει να προσδιοριστεί ο γενικός και ειδικός στόχος, καθώς διαφορετικά ο εκάστοτε αξιολογητής δεν θα γνωρίζει τι επιδιώκει και σε ποιο σημείο επιθυμεί να καταλήξει. Ακόμη, πρέπει να προσδιοριστεί το αντικείμενο αξιολόγησης, δηλαδή τι ή ποιον επιδιώκει να αξιολογήσει, ώστε να είναι σε θέση να λάβει υπόψη του ατομικές ιδιαιτερότητες των αξιολογούμενων, αλλά και το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο θα πραγματοποιηθεί η διαδικασία (Κωνσταντίνου, 2007: 15). Εξίσου σημαντικός με τους προαναφερθέντες παράγοντας, κατά την αξιολογική διαδικασία, συνιστά το ίδιο το υποκείμενο, δηλαδή ο αξιολογητής ή οι αξιολογητές, που είναι επιφορτισμένοι με αυτή την ομαλή διεξαγωγή της διαδικασίας αυτής και οφείλουν να χρησιμοποιούν τα ενδεδειγμένα κριτήρια και γενικά την ενδεδειγμένη μεθοδολογία. Είναι γνωστό, τουλάχιστον σε επίπεδο ειδικών, ότι υφίσταται μεθοδολογικό πρόβλημα προσδιορισμού και μέτρησης των ανθρώπινων ικανοτήτων και δραστηριοτήτων και μάλιστα μεγαλύτερο, όταν η αξιολόγηση εκφράζεται με ποσοτικές-αριθμητικές τιμές. Στο πλαίσιο αυτό, προκύπτουν ερωτήματα όπως: τι αξιολογώ, πώς το αξιολογώ και γιατί το αξιολογώ. Τέλος, οι ειδικές περιστάσεις κάτω από τις οποίες διεξάγεται η αξιολόγηση, καθώς και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται κατά την αξιολογική διαδικασία, δηλαδή οι τεχνικές και τα μέσα που την καθιστούν πλέον έγκυρη, αξιόπιστη και αντικειμενική, διαδραματίζουν καίριο ρόλο για την επιτυχή πραγματοποίησή της και ολοκλήρωσή της (Κωνσταντίνου, 2007: 16).

### ***1.3. Η αναγκαιότητα και η λειτουργικότητα της αξιολόγησης στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα: Η Κριτική Προσέγγιση***

Μια από τις θεμελιώδεις υποχρεώσεις του κράτους προς τους πολίτες του, όπως ορίζεται από το άρθρο 16 του Συντάγματος, είναι και η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης. Αυτή η υπηρεσία πρέπει να αξιολογείται, για να διασφαλίζεται η ποιότητά της. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση αναπτύχθηκε παράλληλα με τη δημιουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων, ενώ θεωρείται αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα (Μαρκόπουλος &

Λουριδάς, 2010: 25). Με βάση, λοιπόν, την ευρύτερη αποστολή του σχολείου και την παιδαγωγική διάσταση της σχολικής επίδοσης παρέχεται η δυνατότητα για συγκεκριμενοποίηση του παιδαγωγικού περιεχομένου της αξιολόγησης της επίδοσης του εκπαιδευτικού και του μαθητή στο σχολείο. Αυτό το περιεχόμενο βρίσκει την έκφραση και την πραγμάτωσή του τόσο στη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων και την οργάνωση της διδακτέας ύλης όσο και στην οργάνωση της διδακτικής και παιδαγωγικής επικοινωνίας σε συνάρτηση πάντα με τον εκπαιδευτικό και το μαθητή (Κωνσταντίνου, 2007: 48-49).

Στη βάση αυτή, η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης στοχεύει στην αποτίμηση της διαδικασίας της διδασκαλίας και στην εντόπιση δυσκολιών μάθησης, ώστε να ληφθούν έγκαιρα και κατάλληλα παιδαγωγικά μέτρα, με σκοπό τη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών μάθησης, με βάση τα ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών, των ενδιαφερόντων, των αναγκών και των βιωμάτων τους. Με αυτή την έννοια, η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης αποσκοπεί αφενός στον έλεγχο των διαμορφωμένων στόχων μάθησης και στη διάγνωση της διαδικασίας μάθησης και αφετέρου στη διάγνωση των ικανοτήτων του μαθητή. Η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης έγκειται στο γεγονός ότι η εκτίμηση και η κοινοποίησή της μπορεί να κινητοποιήσει το άτομο να βελτιώσει τη σχολική του επίδοση, να αναπτύξει την προσωπικότητά του, αλλά και να εκπληρώσει τις ατομικές του επιδιώξεις (Κωνσταντίνου, 2007: 50).

Η αξιολόγηση, ως εξατομικευμένη εκτίμηση της επίδοσης, δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά είναι μια διαδικασία που συνεισφέρει στην επίτευξη συγκεκριμένων διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων. Κατά συνέπεια, δεν προσλαμβάνει, υπό αυτή την έννοια, ανταγωνιστικό ή επιλεκτικό χαρακτήρα για τους συμμετέχοντες στην αξιολογική διαδικασία. Ειδικότερα, οι παιδαγωγικές διαδικασίες της αξιολόγησης αποβλέπουν (Κωνσταντίνου, 1992: 142-143):

- Στη διάγνωση της ατομικής και συλλογικής προόδου, των ικανοτήτων, ενδιαφερόντων και ιδιαιτεροτήτων του εκπαιδευτικού και του μαθητή.
- Στη διάγνωση επίτευξης των στόχων μάθησης.
- Στον εντοπισμό και συνεπώς στην εξάλειψη των ελλείψεων που επισημάνθηκαν στις διαδικασίες μάθησης τόσο των μαθητών όσο και των ίδιων των εκπαιδευτικών.
- Στο σχεδιασμό των επόμενων σταδίων μάθησης.

- Στην ενδεδειγμένη κινητοποίηση του μαθητή.
- Στην επίδραση στις διαδικασίες μάθησης, με σκοπό τη βελτίωση των προϋποθέσεων που οδηγούν στην επιτυχία της μάθησης.

Στο πλαίσιο αυτό, λοιπόν, με βάση την παιδαγωγική λειτουργία και τις επιμέρους διαστάσεις της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, ο εκπαιδευτικός αναλογίζεται και αξιολογεί τις δικές του ενέργειες και δραστηριότητες, δεδομένου ότι είναι ο κύριος υπεύθυνος για την παιδαγωγική οργάνωση των διαδικασιών μάθησης. Κατά συνέπεια, η επίτευξη ή μη των παιδαγωγικών στόχων πρέπει να γίνει μέσα από την αυτοκριτική και την προσωπική του αξιολόγηση (Κωνσταντίνου, 2007: 52). Μια αξιολόγηση, δηλαδή, η οποία θα εστιάζει στο τρόπο με τον οποίο ο ίδιος σχεδίασε τη διαδικασία της επικοινωνίας, στις στρατηγικές διδασκαλίας που επέλεξε να εφαρμόσει κατά τη διδακτική διαδικασία, στο βαθμό επίτευξης των στόχων μάθησης, καθώς και στην ανάδειξη του μεγέθους της ευθύνης που έχει ο εκπαιδευτικός, ως οργανωτής και συντονιστής της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στην επίτευξη ή μη των στόχων μάθησης και διαπαιδαγώγησης (Κωνσταντίνου, 2007: 52-53).

Η αναγκαιότητα προώθησης της αξιολόγησης στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα τονίζεται και από τον Πασιαρδή, ο οποίος αναφέρει χαρακτηριστικά ότι *«όλα τα εξάιρετα σχολεία έχουν εξάιρετους εκπαιδευτικούς, καθώς η διδασκαλία υψηλού επιπέδου οδηγεί σε εξαιρετικές επιδόσεις άρα και σε μορφωμένους πολίτες»* (Πασιαρδής, 2005: 31). Παράλληλα, η αξιολόγηση θεωρείται αναγκαία και για πληθώρα επαγγελματικών λόγων, καθώς μπορεί να ενισχύσει το ηθικό του εκπαιδευτικού, να τροφοδοτήσει το αίσθημα πληρότητας και να αναπτύξει τις επαγγελματικές του φιλοδοξίες (Κιούσης, 1991). Η αξιολόγηση, μέσω της παροχής κινήτρων, θα επιζητεί, θα αναγνωρίζει, θα αμείβει τους άξιους, ενώ εκτιμάται ότι θα δράσει παρωθητικά σε όλους τους εκπαιδευτικούς, για να βελτιώσουν τη διδασκαλία που προσφέρουν στις μαθητές τους, υιοθετώντας αποτελεσματικότερες διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές (Hoy & Miskel, 2001; Weiss, 1999). Η συνεχής και συστηματική απόκτηση νέων εμπειριών, γνώσεων και δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς με στόχο την αποτελεσματική επαγγελματική πρακτική μέσω της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και επιμόρφωσης τους συνιστά παράγοντα που οδηγεί τελικά στην αναβάθμιση και εξέλιξη των υφιστάμενων συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Επιπρόσθετα, η αξιολόγηση στην εκπαίδευση εξυπηρετεί και τους σκοπούς

της επιλεκτικής λειτουργίας που καλείται να επιτελέσει το σύγχρονο σχολείο. Με βάση την λειτουργία του αυτή, το σχολείο, ως κοινωνικό δημιούργημα και θεσμικό στοιχείο της κοινωνίας, διαμορφώνει κριτήρια και προϋποθέσεις για επαγγελματική και κοινωνική αποκατάσταση, ανάλογα με τις υφιστάμενες κοινωνικοοικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες. Ως τέτοια κριτήρια και προϋποθέσεις θεωρούνται η επίδοση του μαθητή και οι εξεταστικές και διαπιστωτικές διαδικασίες που σχετίζονται με αυτήν (Κωνσταντίνου, 2007: 47). Μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης, λοιπόν, επιλέγονται οι μαθητές για τις αντίστοιχες επαγγελματικές και κοινωνικές θέσεις. Με την έννοια αυτή, η εσωσχολική και εξωσχολική πραγματικότητα, που έχουν διαμορφωθεί υπό την επήρεια διάφορων παραγόντων (κοινωνικών, ιστορικών, οικονομικών, πολιτικών, παιδαγωγικών), δίνει την εικόνα της πραγματικής υπόστασης του σύγχρονου σχολείου ως προς τις λειτουργίες που καλείται να επιτελέσει (Κωνσταντίνου, 2007: 44).

Παράλληλα, η βαθμολογική κατάταξη και των ίδιων των εκπαιδευτικών που αξιολογούνται και η κατανομή τους έχει πολλαπλό στόχο: να καταγράφει τις εκτροπές-αποκλίσεις, να ιεραρχεί τα προσόντα, τις αρμοδιότητες και τις ικανότητες, αλλά και να τιμωρεί και να ανταμείβει (Μαυρογιώργος, 1993: 138). Γενικά, η αξιολόγηση, ως κανονιστική διαδικασία, διαδραματίζει τις ακόλουθες λειτουργίες (Μαυρογιώργος, 1993: 138-139):

- Ανάγει τις διδακτικές συμπεριφορές, αντιλήψεις και πρακτικές σε ένα σύνολο κριτηρίων που είναι ταυτόχρονα πεδίο σύγκρισης, χώρος διαφοροποίησης και θεμελιακή αναφορά σε ένα κανόνα που πρέπει να τηρείται.
- Διαφοροποιεί τους εκπαιδευτικούς μεταξύ τους και σε συνάρτηση με τα κριτήρια.
- Μετράει με όρους ποσοτικών και ταξινομεί με όρους αξίας τις ικανότητες, εξαναγκάζοντας σε συμμόρφωση.
- Θέτει το όριο που προσδιορίζει τον «μη κανονικό» και τον «μη ικανό».

Για την πραγματοποίηση του συνόλου των παιδαγωγικών της σκοπών και επιδιώξεων, η αξιολόγηση οριοθετεί και προσδιορίζει την επίδοση, ως έννοια, περιεχόμενο, αντικείμενο αξιολόγησης και στόχο, σε συνάρτηση με το μαθητή, ως άτομο που διαθέτει τα προσωπικά του βιώματα, ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, ικανότητες και ανάγκες, τη λειτουργία του σχολείου, ως παιδαγωγικού οργανισμού και κοινωνικού δημιουργήματος και το ρόλο του εκπαιδευτικού, ως παιδαγωγού και



αξιολογητή (Κωνσταντίνου, 2007: 55). Η διαδικασία της αξιολόγησης θεωρείται ότι έχει πληρότητα και γίνεται διδακτικά και παιδαγωγικά αποδεκτή στην εκπαιδευτική διαδικασία, εφόσον τηρούνται ορισμένες προϋποθέσεις που σχετίζονται με την εγκυρότητά της, την αξιοπιστία της και την αντικειμενικότητά της. Από παιδαγωγική σκοπιά, ακολουθεί πέντε βασικά στάδια: α) του προσδιορισμού του κεντρικού διδακτικού στόχου, των κριτηρίων και των προϋποθέσεων αξιολόγησης, β) της επιλογής της τεχνικής, δηλαδή του εργαλείου της αξιολόγησης, γ) της ερμηνείας των πληροφοριών σε σχέση με το διδακτικό στόχο, τα κριτήρια και τις προϋποθέσεις αξιολόγησης, δ) της έκφρασης-αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης και ε) της ανατροφοδότησης-λήψης ενισχυτικών και διορθωτικών διδακτικών-παιδαγωγικών μέτρων (Κωνσταντίνου, 2007: 49).

Προκειμένου να αξιοποιηθεί η αξιολόγηση με παιδαγωγικό τρόπο στη μαθησιακή διαδικασία, κρίνεται σκόπιμο η ίδια η διαδικασία της μάθησης και ειδικότερα της διδασκαλίας να έχει τέτοια μορφή ώστε να επιδρά λειτουργικά και διαμορφωτικά στη γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκινητική δομή του ατόμου και παράλληλα να του προσφέρει κάθε είδους δυνατή βοήθεια και καθοδήγηση, με σκοπό την ολόπλευρη και υγιή ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Στο μαθησιακό και διδακτικό αυτό πλαίσιο, η αξιολόγηση δεν λειτουργεί αποκλειστικά ως μια προσπάθεια γραφειοκρατικού ελέγχου του εκπαιδευτικού έργου, αλλά στην πραγματικότητα, συνιστά μια πολυδύναμη, πολύπλευρη διαδικασία, που στοχεύει στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας των μαθησιακών προγραμμάτων, της εκπαιδευτικής πολιτικής και ευρύτερα της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης αποτελεί ιδίως τις τελευταίες δεκαετίες ζήτημα προτεραιότητας για τα εκπαιδευτικά συστήματα, σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο (Βλάχος, Δαγκλής, & Βαβουράκη, 2007: 5). Στη σύγχρονη κοινωνία, η αξιολόγηση ως ένα αυτονόητο και επιβεβλημένο κοινωνικό φαινόμενο, συνιστά βασικό στάδιο κάθε οργανωμένης και συστηματικής διαδικασίας, την οποία χαρακτηρίζει πρωταρχικά ο σχεδιασμός-προγραμματισμός και στη συνέχεια η υλοποίηση-εφαρμογή του (Κωνσταντίνου, 2007: 13). Καλείται, λοιπόν, η αξιολόγηση να διαδραματίσει όλο και μεγαλύτερο και σπουδαιότερο ρόλο, αξιοποιώντας κατά τον καλύτερο τρόπο τα μέσα, τα υλικά, τους πόρους, τους φορείς και τα πρόσωπα που εμπλέκονται στην αύξηση της παραγωγικότητας. Στο παραπάνω πλαίσιο εντάσσονται και τα εκπαιδευτικά συστήματα. Η ανάγκη για τη θεμελίωση της αξιολογικής

διαδικασίας στην εκπαίδευση ανάγεται σε τρία επίπεδα (Δημητρόπουλος, 2004: 33-35):

1. Σε *ψυχολογικό-παιδαγωγικό* επίπεδο, η ανάγκη για αξιολόγηση σχετίζεται άμεσα με τη διεργασία της μάθησης, μέσα από τη χρήση αποτελεσματικής διδακτικής μεθοδολογίας. Παράλληλα, διευκολύνεται η προσαρμογή του μαθητή στο εκπαιδευτικό του περιβάλλον, δημιουργώντας τις κατάλληλες παρωθητικές καταστάσεις ανάλογα με τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά κάθε μαθητή.
2. Σε *οικονομικό* επίπεδο, το πρόβλημα εντοπίζεται στην εκάστοτε διάθεση πόρων και αγαθών. Σήμερα, περισσότερο από ποτέ, επιβάλλεται η επινόηση μεθοδολογίας που θα διευκολύνει τη διαχείριση των διαθέσιμων πόρων και τη συνετή αξιοποίησή τους για την επίτευξη των σκοπών της εκπαίδευσης.
3. Σε *πρακτικό-διοικητικό* επίπεδο, η ανάγκη για αξιολόγηση εντοπίζεται στην αντιμετώπιση διοικητικών, εκπαιδευτικών προβλημάτων, όπως ο εκπαιδευτικός προγραμματισμός, η κρίση του προσωπικού, η προαγωγή ή επιλογή των μαθητών.

Κύριος στόχος της αξιολόγησης από παιδαγωγική σκοπιά, όπως προαναφέρθηκε, είναι να ληφθούν τα απαραίτητα παιδαγωγικά μέτρα, τα οποία ευνοούν την επίτευξη των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων, την ενθάρρυνση και ενίσχυση του μαθητή και συνολικά τη βελτίωση-αναβάθμιση των διαδικασιών της μάθησης, της αγωγής και της κοινωνικοποίησης. Ο εκπαιδευτικός, ως αξιολογητής προσδιορίζει και ερμηνεύει τις αιτίες των προβλημάτων, παρεμβαίνει με παιδαγωγικά-διδακτικά μέτρα επανακαθορίζοντας ενδεχομένως τους επιδιωκόμενους μαθησιακούς στόχους και διερευνά τους τομείς στους οποίους καθίσταται ο ίδιος υπεύθυνος για την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κωνσταντίνου, 2008: 49). Ακόμη, οφείλουμε να επισημάνουμε πως εκτός από τις παιδαγωγικές λειτουργίες, οι οποίες παρουσιάστηκαν διεξοδικά παραπάνω, η αξιολόγηση επιτελεί και κοινωνικές λειτουργίες εντάσσοντας τα άτομα σε ιεραρχικά σχήματα και σχέσεις, με βάση τις γνώσεις και τις ικανότητες τους, προβαίνοντας στην ιεραρχική διαστρωμάτωσή τους, επιλέγοντας τους ικανότερους για τη στελέχωση σημαντικών θέσεων του κρατικού μηχανισμού (Ματσαγγούρας, 2004: 309).

Οι ραγδαίες κοινωνικοπολιτισμικές, επιστημονικές, τεχνολογικές και

οικονομικές αλλαγές δημιουργούν υψηλές απαιτήσεις για ένα πιο αποτελεσματικό τρόπο λειτουργίας του σχολείου. Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο οφείλει να ξεφύγει από παρωχημένες εκπαιδευτικές διαδικασίες και να προσανατολιστεί σε διδακτικά ποιοτικές μαθησιακές διαδικασίες και μεθόδους που συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας δυναμικής προσωπικότητας του μαθητή. Επομένως, ο θεσμός της αξιολόγησης που στοχεύει στην παιδαγωγική και διδακτική αναβάθμιση των σχολικών διαδικασιών, καθώς και στην ικανοποίηση των γνωστικών και συναισθηματικών αναγκών και ενδιαφερόντων των μαθητών, αποτελεί μια αναπόφευκτη αναγκαιότητα (Κωνσταντίνου, 2000: 79). Μέσα από διαδικασίες συλλογικής εργασίας και αυτοαξιολόγησης, προωθείται η υπευθυνότητα των μαθητών, καθώς και η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησής τους (Αλαχιώτης, 2004: 30).

Με την ανάπτυξη των Επιστημών της Αγωγής μεταπολεμικά και ιδιαίτερα μετά τη δεκαετία του 1960, καθώς και την άρρηκτη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία, μπορεί κανείς να σημειώσει και την προώθηση νέων προσεγγίσεων και πρακτικών στον κλάδο της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Η αξιολόγηση, ως διαδικασία και αποτέλεσμα, χρησιμοποιήθηκε αρκετά σε εθνική και υπερεθνική κλίμακα αποκτώντας ιδιαίτερη προσοχή και σημασία. Η χρήση της και η λειτουργικότητα της συνδέθηκε *«με τις ανάγκες συντονισμού, αναπροσανατολισμού, αναπροσαρμογών και εκτίμησης της αποτελεσματικότητας που είχαν διάφορα προγράμματα που τελούσαν υπό την αιγίδα διεθνών οργανισμών, επιτροπών, κέντρων και υπουργείων»* (Παπακωνσταντίνου, 2005: 166). Η αξιολόγηση, λοιπόν, αναφέρεται πλέον είτε σε εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν «καινοτόμο», εκσυγχρονιστικό αναπτυξιακό και πειραματικό χαρακτήρα, με σκοπό να ελέγξουν την πορεία υλοποίησης, επιτυχίας και αποτελεσματικότητάς τους, είτε σε μεθόδους, τεχνικές και μέσα διδασκαλίας στο μαθητή, στον εκπαιδευτικό, στα βιβλία και τα αναλυτικά προγράμματα (Παπακωνσταντίνου, 2005: 167).

Στη σύγχρονη εποχή, η στροφή του ενδιαφέροντος σε θέματα αξιολόγησης στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, με έμφαση στο μαθητή και τον εκπαιδευτικό, προήλθε σε ότι αφορά τον πρώτο από τη μέριμνα για σχολική δικαιοσύνη προς χάρη του κοινωνικού συμφέροντος και από τη γενικότερη αμφισβήτηση των αξιολογικών διαδικασιών που πραγματοποιούνται στο σχολείο στη βάση της επιλεκτικής του λειτουργίας και σε ότι αφορά τον δεύτερο από την αναζήτηση σύγχρονων μοντέλων οργάνωσης και διοίκησης προσωπικού (Παπακωνσταντίνου, 2005: 168). Γενικά, οι παράγοντες που λαμβάνονται υπόψη σε μια αξιολογική διαδικασία είναι πολλαπλοί

και αλληλοεξαρτώμενοι, ενώ σχετίζονται σε σημαντικό βαθμό με το κατά πόσο σύνθετη, πολυδιάστατη και πολύπλοκη είναι μια δεδομένη εκπαιδευτική κατάσταση, διαδικασία, αλληλεπίδραση, φαινόμενο ή συμβάν.

Κατά τη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, υπό το πρίσμα της κριτικής προσέγγισης, κρίνεται σκόπιμο να ληφθεί σοβαρά υπόψη ο παράγοντας εκπαιδευτικός, η παιδαγωγική του κατάρτιση, η προσπάθεια αυτομόρφωσης που καταβάλλει, οι επιμορφωτικές του αναζητήσεις, η προσωπική του ευαισθητοποίηση, καθώς και η κριτική του συγκρότηση ως τρόπος αντίληψης και θεώρησης της κοινωνίας και του σχολείου (Παπακωνσταντίνου, 2005: 150). Με τον εκπαιδευτικό, λοιπόν, να μην παραμερίζεται, αλλά αντίθετα να κατέχει καίριας σημασίας θέση, η κριτική προσέγγιση που μπορεί να αναπτυχθεί κατά την αξιολογική διαδικασία και εγγράφεται σε μια μετασηματιστική κατεύθυνση, συνοψίζεται *«στον έλεγχο ιδεολογικά φορτισμένων παραδοχών και των ‘ιδεολογημάτων’ εκείνων που παρεμποδίζουν ή δυσχεραίνουν σημαντικά μια κριτική θεώρηση της τάξης και της λειτουργίας του σχολείου»* (Παπακωνσταντίνου, 2005: 150). Ως αποτέλεσμα της αξιολογικής αυτής διαδικασίας, είναι δυνατόν να αναπτυχθούν στους εκπαιδευτικούς *«αισιόδοξες τάσεις που θα καλλιεργούν μια ενεργητική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων»* και θα θεμελιώνονται σε παραδοχές, με βάση τις οποίες το σύνολο του μαθητικού δυναμικού, ανεξάρτητα από το βαθμό της ετερογένειας που πιθανόν να παρουσιάζει, θα αντιμετωπίζεται ισότιμα και ισάξια στο εκπαιδευτικό σύστημα (Παπακωνσταντίνου, 2005: 151).

Στο πλαίσιο αυτό, η οποιαδήποτε διαδικασία αξιολόγησης θα γίνεται *«‘το όχημα’*, το ανιχνευτικό μηχάνημα καταγραφής της κοινωνικής δυναμικής, που θα επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να συλλάβουν ενδεχόμενες ασυμβατότητες κωδίκων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και να κατανοήσουν αποστάσεις και διαφορές» (Παπακωνσταντίνου, 2005: 151). Με αυτό τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός δεν θα είναι μόνο σε θέση να ανιχνεύει την κοινωνική δυναμική, αλλά κυρίως να προλαβαίνει και να μπορεί να ερμηνεύσει έγκαιρα και επαρκώς τα εκπαιδευτικά προβλήματα που πιθανόν να κληθεί να αντιμετωπίσει εντός και εκτός σχολικής τάξης, ώστε να υιοθετήσει κατάλληλες διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές, προσαρμοσμένες στις ιδιαίτερες ανάγκες, ικανότητες και ενδιαφέροντα των μαθητών του, με κυρίαρχο σκοπό την επίτευξη των ποικίλων μαθησιακών στόχων και την κατάκτηση της γνώσης. Η παιδαγωγική αυτή κατεύθυνση και λειτουργικότητα που λαμβάνει η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, προσφέρει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα

υιοθέτησης παιδαγωγικών χειρισμών κατά τη διδακτική διαδικασία, οι οποίοι θα οργανώνονται σ' ένα ευέλικτο εκπαιδευτικό-διδακτικό μοντέλο που αναδιατάσσεται, εμπλουτίζεται και διαμορφώνεται ανάλογα με τις διαφορετικές υφιστάμενες συνθήκες στην εκπαιδευτική του πράξη (Παπακωνσταντίνου, 2005: 152). Υπό αυτές τις συνθήκες και προϋποθέσεις, καλλιεργείται ο μετασχηματισμός του σχολείου και της κοινωνίας και η διαμόρφωση ισόρροπων, αλληλέγγυων, δημοκρατικών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων μάθησης και εργασίας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

### Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

Μετά την ολοκλήρωση της εννοιολογικής αποσαφήνισης της έννοιας και του θεωρητικού υπόβαθρου της αξιολόγησης και ειδικότερα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, με ταυτόχρονη αναφορά στην αναγκαιότητα και στη λειτουργικότητα της αξιολογικής διαδικασίας στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα στο προηγούμενο πρώτο κεφάλαιο, θα επιχειρήσουμε ακολούθως να παρουσιάσουμε την έννοια και το περιεχόμενο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, την αναγκαιότητα αξιολόγησής του, τα κυριότερα υφιστάμενα μοντέλα και μορφές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, τη διάσταση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ως διαδικασία εκδήλωσης κοινωνικού ελέγχου, καθώς και τις κυρίαρχες τάσεις και φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο.

#### *2.1. Η έννοια και το περιεχόμενο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου*

Με τον όρο «εκπαιδευτικό έργο» εννοούμε «το σύνολο ενεργειών και προσπαθειών προκειμένου να εκτελεστεί, να επιτευχθεί ορισμένη εργασία στο χώρο της εκπαίδευσης. Ο προσδιορισμός, άλλωστε, «εκπαιδευτικό» υποδηλώνει, επίσης, ότι πρόκειται για εργασία που τελείται σε οποιοδήποτε επίπεδο του σχολικού θεσμού και σε συγκεκριμένα κανονιστικά πλαίσια, αλλά και ενέχει ως δραστηριότητα συγκεκριμένους στόχους, σαφή προσανατολισμό και κοινωνικά καθορισμένες λειτουργίες. Με τον ίδιο όρο «εκπαιδευτικό έργο» εννοούμε συχνά το δημιούργημα, το αποτέλεσμα, το προϊόν της λειτουργίας συνολικά του εκπαιδευτικού συστήματος ή οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενασχόλησης των εκπαιδευτικών και της εκπαίδευσης ως θεσμού (Παπακωνσταντίνου, 2005: 19).

Από τις παραπάνω αναλύσεις, προκύπτει ότι το εκπαιδευτικό έργο μπορεί να γίνει κατανοητό ως έργο που τελείται σε τρία επάλληλα επίπεδα (Παπακωνσταντίνου, 2005: 19-20):

- Σαν αποτέλεσμα συνολικά της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος.
- Σαν αποτέλεσμα οργανωμένης και σχεδιασμένης δραστηριότητας σε επίπεδο σχολικής μονάδας ή ιδρύματος.

- Σαν αποτέλεσμα συντονισμένης δραστηριότητας συγκεκριμένου εκπαιδευτικού, οπότε, στο επίπεδο αυτό ορίζεται ως προϊόν της εκπαιδευτικής και διδακτικής πράξης.

Ο εννοιολογικός καθορισμός του «εκπαιδευτικού έργου» αποτελεί προτεραιότητα καθώς οι εκπαιδευτικοί βλέπουν σταδιακά όλο και πιο κριτικά το έργο τους, η επαγγελματική θεώρησή του δηλαδή κερδίζει έδαφος σε βάρος της αντίληψής του ως ηθικής και παιδαγωγικής αποστολής (Παπακωνσταντίνου, 2005: 20). Από τα μέσα της δεκαετίας του '80 επιδιώκεται ο καθορισμός, η οργάνωση και ο συντονισμός του εκπαιδευτικού έργου με τελικό στόχο την αξιολόγησή του, δηλαδή την υπαγωγή του σ' ένα κανονιστικό πρότυπο που νομιμοποιείται με την επίκληση της αρχής για ισότητα στην εκπαίδευση (Παπακωνσταντίνου, 2005: 21). Στο πλαίσιο εννοιολογικής οριοθέτησης του «εκπαιδευτικού έργου» τίθεται το ερώτημα αν με τον όρο αυτό εννοούμε «το αποτέλεσμα της δράσης του εκπαιδευτικού ή αναφερόμαστε στην ίδια τη δράση που εκδηλώνεται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης, με τη φράση “εκπαιδευτικό έργο” να κατέληξε να σημαίνει, στην καθημερινή γλωσσική χρήση των εκπαιδευτικών, “διδακτική δραστηριότητα”, δηλαδή το έργο του εκπαιδευτικού όταν διδάσκει, ή συγκεκριμένη μορφή συμμετοχής του στο μάθημα» (Γκότοβος, 2003: 116).

Η θεωρητική σύλληψη του εκπαιδευτικού έργου βασίζεται, σε σημαντικό βαθμό, στην αυθεντικότητα. Το γεγονός ότι η οποιαδήποτε τέλεση του μαθήματος, που ορίζεται χρονικά, δε μπορεί να επαναληφθεί με τους ίδιους απολύτως όρους ούτε για το εκπαιδευτικό ούτε βέβαια για τους μαθητές που συμμετέχουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, προσδίδει αναμφίβολα στην έννοια του «εκπαιδευτικού έργου» το χαρακτηριστικό της αυθεντικότητας (Παπακωνσταντίνου, 2005: 28). Στο πλαίσιο αυτό, θα μπορούσε να αναφερθεί κανείς στην αυθεντικότητα του εκπαιδευτικού έργου ως κοινωνικού γεγονότος με την έννοια ότι πρόκειται για ένα *«ολοκληρωμένο, αυθύπαρκτο, ανεπανάληπτο και ξεχωριστό γεγονός. Ποτέ δηλαδή πάλι ο ίδιος εκπαιδευτικός, οι ίδιοι μαθητές που θα ξέρουν τα ίδια πράγματα για το ίδιο Αντικείμενο και με τους ίδιους θεσμικούς όρους δεν θα μπορούσαν να επαναλάβουν ό, τι συγκροτεί μια χρονικά καθορισμένη εκπαιδευτική διαδικασία»* (Παπακωνσταντίνου, 2005: 28-29). Παράλληλα, το εκπαιδευτικό έργο χαρακτηρίζεται από συνθετότητα. Με δεδομένο ότι συνιστά *«το αποτέλεσμα αυθεντικών κοινωνικών καταστάσεων ή διαλεκτικά αλληλοσυμπλεκόμενων παραγόντων που εμφανίζονται σε σχολικά-*

*εκπαιδευτικά πλαίσια και συγκροτούν κοινωνικά γεγονότα με συνέχεια, για να αναδυθεί, να εξελιχθεί γόνιμα και να συντελεστεί το γεγονός αυτό είναι αναγκαία η συνδρομή των παραγόντων που το προσδιορίζουν» (Παπακωνσταντίνου, 2005: 29-30). Τέλος, χαρακτηρίζεται από σχετικότητα, καθώς η οριοθέτησή του, όπως και άλλων τομέων της ανθρώπινης δράσης, αποτελούν «επεμβάσεις και διαδικασίες αναπόφευκτα ασαφείς και χαρακτηριστικά υποκειμενικές και γι' αυτόν ακριβώς το λόγο είναι ιδιαίτερα διαβλητές ως προς τον τρόπο που τις καταγράφει, τις αντιλαμβάνεται και τις ερμηνεύει κανείς. Η σχετικότητα, επομένως, του εκπαιδευτικού έργου αναφέρεται στα κριτήρια και την ερμηνεία που θεμελιώνουν την αντίληψη και πολύ περισσότερο την αξιολόγησή του» (Παπακωνσταντίνου, 2005: 33).*

Για την καλλιέργεια τεχνικών αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, η επιλογή, η εφαρμογή και το πνεύμα υλοποίησης των παιδαγωγικών πρακτικών, κρίνεται σκόπιμο να συνδέονται με το περιεχόμενο της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, αλλά και με την ικανότητα και δεξιότητά τους να δημιουργήσουν και να διαμορφώσουν μια άλλη δυναμική στην τάξη τους και κυρίως μια σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης, σεβασμού, γόνιμης συνδιαλλαγής και αλληλεπίδρασης με τους μαθητές τους (Παπακωνσταντίνου, 2005: 39). Στο διδακτικό και μαθησιακό αυτό πλαίσιο, είναι δυνατό να καλλιεργηθεί η θεμελίωση μιας διαφορετικής σχέσης των μαθητών με τη γνώση, που θα χαρακτηρίζεται από την αυτενέργεια και την κριτική προσέγγιση του εκάστοτε μαθησιακού περιεχομένου, μέσω της βιωματικής και ανακαλυπτικής μάθησης. Για την επίτευξη των παραπάνω, κρίνεται καταλυτικής σημασίας η υγιή, απρόσκοπτη και συστηματική συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, σε συνδυασμό με την καλλιέργεια ενός κλίματος εμπιστοσύνης και αλληλεγγύης, που θα δημιουργήσει πληρέστερους όρους εργασίας και υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου. Παράλληλα, αναγκαία προϋπόθεση για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να αναπτύξει τις δυνατότητές του και να δράσει αποτελεσματικά, ευέλικτα και κριτικά είναι να διαθέτει μια πλουραλιστική παιδαγωγική κατάρτιση που θα του επιτρέπει να κρίνει, να ελέγχει και να αναθεωρεί τις ποικίλες θεωρητικές του βάσεις και επιλογές (Παπακωνσταντίνου, 2005: 39).



## **2.2. Η αναγκαιότητα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου**

Αναντίρρητα, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θεωρείται απαραίτητη ώστε να επιτευχθούν οι επιδιωκόμενοι διδακτικοί και παιδαγωγικοί στόχοι, αλλά και η αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου θεμελιώνεται στην ανάγκη για αποτίμηση του έργου που συντελείται στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού συστήματος και αποσκοπεί στην αποτύπωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας σε μια δεδομένη χρονική στιγμή, στην καταγραφή των αναγκών και των προβλημάτων που εντοπίζονται, στην ανάλυση αυτών των προβλημάτων και στη διατύπωση προτάσεων για βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Ρούσσης, 2006: 15).

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

Συμπληρωματικά, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, ως ανατροφοδοτικός υποστηρικτικός μηχανισμός, κρίνεται αναγκαία καθώς συμβάλλει στην επισήμανση των αναγκών και των ελλείψεων του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος, παρέχοντας στους αρμόδιους εκπαιδευτικούς φορείς και λειτουργούς την αναγκαία πληροφόρηση για τη λήψη στρατηγικών και λειτουργικών αποφάσεων (Δημητρόπουλος, 2002: 24-25). Ακόμη, βοηθά τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν το έργο τους, αναδεικνύοντας τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και προωθώντας τη σχεδίαση των αντίστοιχων προγραμμάτων επιμόρφωσης και κατάρτισης (Αθανασίου & Ξηντάρας, 2002; Κασσωτάκης, 2005). Μέσω της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, επιτυγχάνεται η αξιοκρατική επιλογή των

στελεχών της εκπαίδευσης, ενισχύονται η ηθική ικανοποίηση, η αυτοπεποίθηση και το επαγγελματικό κύρος των ίδιων των εκπαιδευτικών (Αθανασίου & Γεωργούση, 2006), ενώ προάγονται αξιοσημείωτες αλλαγές και βελτιώσεις σε επίπεδο σχολικής μονάδας, αλλά και των εκάστοτε εκπαιδευτικών πρακτικών που υιοθετούνται και εφαρμόζονται στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα.

Επιπρόσθετα, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, σε συνδυασμό με την εκπλήρωση συγκεκριμένων κοινωνικοπολιτικών σκοπών, συμβάλλει στην ορθότερη οικονομική διαχείριση και κατανομή των διαθέσιμων πόρων για την επίτευξη των σκοπών της εκπαίδευσης. Άλλωστε, η *«δαπάνη ανά μαθητή είναι μεγάλη και γι αυτό η δαπάνη αυτή πρέπει να διατηρηθεί σε λογικά επίπεδα σε σχέση με το επιδιωκόμενο και αναμενόμενο αποτέλεσμα»* (Δημητρόπουλος, 2002: 34). Κατά συνέπεια, αναπόφευκτη ενέργεια συνιστά *«η στροφή προς την αξιολόγηση για την επιλογή των αποτελεσματικών σχολείων που φέρνουν τα επιθυμητά, για γονείς και μαθητές, αποτελέσματα»* (Καπαχτσή, 2008: 27).

Ανακεφαλαιωτικά, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, είτε είναι, ως προς τη θέση του φορέα που την εκτελεί, εξωτερική είτε εσωτερική, παρουσιάζει πληθώρα πλεονεκτημάτων, με κυριότερα τα ακόλουθα (<http://aee.iep.edu.gr/about/webpage>):

- Διευκολύνεται η διαμόρφωση βελτιωτικών προτάσεων ευρύτερης εμβέλειας, μέσα από τη συγκρισιμότητα των δεδομένων.
- Δύναται να αξιοποιηθεί ως κίνητρο για τη διασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.
- Παρέχονται κριτήρια για την τήρηση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και μια έμμεση εξωτερική νομιμοποίηση για την υπηρεσιακή εξέλιξη των εκπαιδευτικών.
- Δεν επιβαρύνεται επιπρόσθετα ο εκπαιδευτικός, καθώς πραγματοποιείται σε συγκεκριμένο και περιορισμένο χρόνο.
- Εξασφαλίζεται, σε κάποιο βαθμό, η δυνατότητα σύγκρισης σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών.
- Εντοπίζονται ευκολότερα οι θετικές όψεις και οι αδυναμίες των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών.
- Ενισχύονται οι σχέσεις εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας μεταξύ των παραγόντων της σχολικής μονάδας.

- Δημιουργούνται προϋποθέσεις για πρωτοβουλίες και ανάληψη καινοτόμων δράσεων και διδακτικών προσεγγίσεων.
- Καλλιεργούνται η συνευθύνη και η αυτοδέσμευση.
- Αναδεικνύονται θετικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες και προωθείται η βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών, μέσω της αλλαγής της κουλτούρας του σχολείου.
- Εντοπίζονται οι αδυναμίες και οι ελλείψεις, ενώ ταυτόχρονα δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες για βελτίωση και πρόοδο.

Στους λόγους που συνηγορούν υπέρ της αξιολόγησης εντάσσεται και η «εναρμόνιση των χωρών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης», καθώς η διαδικασία της αξιολόγησης θεωρείται κομβική για τη δημιουργία κοινών μέτρων σύγκρισης του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου σε ευρωπαϊκό επίπεδο (Καπαχτσή, 2008: 27). Στο εκπαιδευτικό και κοινωνικοοικονομικό αυτό ευρωπαϊκό πλαίσιο, η αξιολόγηση μετατρέπεται σε «όχημα της ποιότητας της εκπαίδευσης που μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη και ανταγωνιστικότητα» (Δούκας, 2002: 198). Μετά την εφαρμογή της συνθήκης του Μάαστριχτ, η οποία υπεγράφη στις 7 Φεβρουαρίου του 1992, τα κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής που συγκροτούν το πλαίσιο της διαμόρφωσης του κοινοτικού λόγου για την Ευρώπη της Γνώσης, εμπεριέχουν την αξιολόγηση ως λέξη-κλειδί στη διαδικασία επίτευξης των εκπαιδευτικών σκοπών και κατάκτησης της γνώσης (Παπαδάκης & Γράβαρης, 2005).

### **2.3. Μοντέλα και μορφές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου**

Τα μοντέλα αξιολόγησης που εφαρμόζονται σε κάθε χώρα διαμορφώνονται με βάση το φιλοσοφικό υπόβαθρο στο οποίο στηρίζονται. Σε ευρύτερο πλαίσιο, όμως, θα μπορούσαμε να διακρίνουμε τα μοντέλα σε δύο κατηγορίες: α) στο γραφειοκρατικό και β) στο δημοκρατικό ή μετασχηματιστικό (Μαυρογιώργος, 1993: 149). Στο γραφειοκρατικό μοντέλο μπορούμε να εντάξουμε τις μορφές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού που στηρίζονται σε γραφειοκρατικές αρχές οργάνωσης με σκοπό τον απόλυτο έλεγχο και την ομοιομορφία στην εκπαίδευση (Καπαχτσή, 2008: 21). Με το γραφειοκρατικό σύστημα αφενός «επιρρίπτονται ευθύνες για τα προβλήματα των σχολείων στο εκπαιδευτικό σώμα και αφετέρου καθιερώνονται μορφές ιδεολογικοπολιτικού ελέγχου της εκπαιδευτικής διαδικασίας από την κρατική πολιτική» (Δούκας, 2002: 232). Με αυτόν τον τρόπο εντάσσει τη μορφή λειτουργίας των

αξιολογικών συστημάτων σε μια αναπαραγωγική αντίληψη της αξιολόγησης (Καπαχτσή, 2008: 22).

Στον αντίποδα του γραφειοκρατικού μοντέλου, εντοπίζεται το μετασχηματιστικό μοντέλο. Στο πλαίσιο του μετασχηματιστικού μοντέλου, εφαρμόζεται μια αποκεντρωμένη και αυτοδιοικούμενη συνεταιριστική αξιολόγηση σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Simons, 1987). Κάθε σχολείο είναι μια ξεχωριστή σχολική μονάδα με τους δικούς της φορείς (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς) και *«αναλαμβάνει την υποχρέωση αμοιβαίας πληροφόρησης, καθώς και απολογισμού της δικής τους συμβολής στα πλαίσια μιας συλλογικής ευθύνης»* (Μαυρογιώργος, 1993: 152). Το μοντέλο αυτό απορρίπτει κάθε είδος αξιολόγησης από τα πάνω και από τα έξω και υιοθετεί την αντίληψη της αξιολόγησης από τα κάτω, από την βάση (Καπαχτσή, 2008: 22). Ο εκπαιδευτικός, στην περίπτωση αυτή, καλείται να αναλάβει περισσότερες ευθύνες, στο πλαίσιο των πολυσύνθετων ρόλων που καλείται να επιτελέσει, ως παιδαγωγός, διδάσκαλος, αξιολογητής, επόπτης και δημόσιος υπάλληλος, με την έννοια ότι *«εντάσσεται στην κατηγορία των κρατικών υπαλλήλων και η επαγγελματική του συμπεριφορά προσδιορίζεται από το δημοσιο-υπαλληλικό κώδικα και τη σχολική νομοθεσία»* (Κωνσταντίνου, 2006: 88), αλλά και να υιοθετήσει κριτική σκέψη και προσέγγιση κατά τη διδακτική του πρακτική, ώστε να είναι σε θέση να ανιχνεύει πιθανά προβλήματα, να τα παρατηρεί συστηματικά και στοχευμένα, οργανώνοντας σχέδια δράσης για την πρόληψη και την επιτυχή αντιμετώπισή τους.

Μια άλλη διάκριση των μοντέλων εκπαιδευτικής αξιολόγησης, που διατυπώνεται από διαφορετικούς ερευνητές διεθνώς, είναι σε δύο βασικά, αντίθετα μεταξύ τους μοντέλα: το τεχνοκρατικό μοντέλο, το οποίο κυριάρχησε τις δεκαετίες 1980-1990 και το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό μοντέλο, το οποίο κυριαρχεί στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα και προσδίδει στην εκπαιδευτική έρευνα και αξιολόγηση συμμετοχικό και ανθρωπιστικό χαρακτήρα (Μαντάς, Ταβουλάρη, & Δαλαβίκας, 2009: 197-198). Το τεχνοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης προτείνει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με βάση το βαθμό επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων, ο οποίος εκφράζεται ποσοτικά βάσει συγκεκριμένης κλίμακας μέτρησης. Στόχος του εν λόγω μοντέλου αξιολόγησης, είναι η σύγκριση του εκπαιδευτικού έργου που τίθεται υπό αξιολόγηση με το παραγόμενο από άλλους φορείς εκπαιδευτικό έργο, δίνοντας έμφαση στην αποτελεσματικότητά του σε σχέση με τους αρχικούς στόχους (Μαντάς, Ταβουλάρη, & Δαλαβίκας, 2009: 197).

Στα κυριότερα μειονεκτήματα του συγκαταλέγονται η αδυναμία του να παρέχει ακριβή και πλήρη στοιχεία σχετικά με τις δυνατότητες ή τις αδυναμίες του αξιολογούμενου συστήματος. Επικεντρώνεται, δηλαδή, στα ποσοτικά χαρακτηριστικά του συστήματος, δίνοντας έμφαση στον έλεγχο και προσδιορισμό του βαθμού επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων και στην ταξινόμηση των αποτελεσμάτων. Κατά συνέπεια, η αξιολόγηση που βασίζεται στις αρχές του τεχνοκρατικού μοντέλου δεν μπορεί να συμβάλλει καταλυτικά στην επιτυχή και συνεχή βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 1999: 51).

Στον αντίποδα του τεχνοκρατικού μοντέλου αξιολόγησης, προβάλλει το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό μοντέλο. Το συγκεκριμένο μοντέλο αξιολόγησης δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στα νοήματα που διαμορφώνονται. Η αξιολόγηση η οποία πραγματοποιείται στο πλαίσιο αυτού του μοντέλου, καλλιεργεί τη συνεχή ανατροφοδότηση και τον αναστοχασμό σε ζητήματα που αφορούν το εκπαιδευτικό έργο, εντοπίζει τις ελλείψεις και τις ανάγκες των παραγόντων της εκπαίδευσης, ερμηνεύει και προτείνει κατάλληλα μέτρα με σκοπό τη βελτίωση και την κάλυψη των εκάστοτε αναγκών, με τον ίδιο τον αξιολογητή να αποκτά το ρόλο του συμβούλου και να επιδιώκει την ανάπτυξη της ικανότητας αυτοαξιολόγησης του αξιολογούμενου (Μαντάς, Ταβουλάρη, & Δαλαβίκας, 2009: 198). Παρά τα πλεονεκτήματα του, το ανθρωπιστικό μοντέλο αξιολόγησης έχει δεχτεί κριτική και αμφισβήτηση καθώς εμφανίζει ως βασικές αδυναμίες του την έλλειψη αντικειμενικών και προκαθορισμένων κριτηρίων αξιολόγησης, δυσκολίες εφαρμογής εξαιτίας του πλήθους των δεξιοτήτων που απαιτούνται από τους αξιολογητές και της μεγάλης χρονικής διάρκειας που απαιτεί η εφαρμογή του (Κατσαρού & Τσάφος, 2001: 209).

Ως κριτικά σκεπτόμενος, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός οφείλει να αναζητά και να προγραμματίζει νέες ενέργειες, να αυτοαξιολογείται και να εξελίσσεται συνεχώς μέσω συμμετοχικών διαδικασιών λήψης αποφάσεων στη σχολική μονάδα (Καπαχτσή, 2008: 22). Στην κατεύθυνση υιοθέτησης εναλλακτικών προσεγγίσεων αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία και την απόρριψη μηχανιστικών αντιλήψεων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, έχουν αναπτυχθεί διεθνώς η συμβουλευτική προσέγγιση (mentoring), η συναδελφική καθοδήγηση (peer coaching), η αξιολόγηση μεταξύ συναδέλφων (peer assessment), η αξιοποίηση χαρτοφυλακίου για σκοπούς διαφοροποιημένης επιθεώρησης (using portfolio for

differentiated supervision) και η έρευνα δράσης (action research) (Sullivan & Glanz, 2000).

Στις δύο πιο διευρυμένες κατηγοριοποιήσεις εντάσσονται η συνεχής και η αποσπασματική αξιολόγηση. Η συνεχής περιλαμβάνει τις ποικίλες εξεταστικές διαδικασίες στις οποίες ο εκπαιδευτικός υποβάλλει τους μαθητές του σε όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας και κατά μικρά χρονικά διαστήματα. Μέσω της συνεχής αξιολόγησης, επιδιώκεται η συστηματική παρακολούθηση της επίδοσης του μαθητή, η διαμόρφωση αντικειμενικότερης γνώμης γι' αυτόν και η επισήμανση των δυσκολιών, των αδυναμιών, των δυνατοτήτων και των ιδιομορφιών του. Η αποσπασματική ή στιγμιαία αξιολόγηση περιλαμβάνει τις δοκιμασίες εκείνες, οι οποίες πραγματοποιούνται αποσπασματικά, για παράδειγμα στο τέλος μιας χρονικής περιόδου (Κωνσταντίνου, 2007: 17).

Σε ένα άλλο πιο συστηματικό επίπεδο, οι κατηγοριοποιήσεις των μορφών εμφάνισης της αξιολόγησης στο σχολείο ανέρχονται σε τρεις: α) στην αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση, β) στη διαμορφωτική ή σταδιακή και γ) στην τελική ή συνολική (Κωνσταντίνου, 2007: 17-19). Η αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση αποσκοπεί στον προσδιορισμό του επιπέδου των γνώσεων, των ενδιαφερόντων και των πιθανών προβλημάτων των μαθητών, ώστε να προσαρμοστούν κατάλληλα οι διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες ανάλογα με τα ιδιαίτερα βιώματα, ανάγκες και ενδιαφέροντά τους. Ο εκπαιδευτικός, δηλαδή, προβαίνει σε αξιολογικές κρίσεις για να διαγνώσει το γνωστικό επίπεδο, αλλά και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ιδιομορφίες των μαθητών του.

Η διαμορφωτική ή σταδιακή αξιολόγηση αποσκοπεί στον έλεγχο της πορείας των μαθητών προς την κατάκτηση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων, με κυρίαρχο σκοπό την άντληση των απαραίτητων πληροφοριών για την πιθανή τροποποίηση του προγράμματος ή της μεθόδου διδασκαλίας, ώστε να επιτευχθούν οι επιδιωκόμενοι στόχοι (Κωνσταντίνου, 2007: 18). Η διαμορφωτική αξιολόγηση στοχεύει στην ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, στην αναζωογόνηση και στον εμπλουτισμό της καριέρας του εκπαιδευτικού, ενώ κυρίαρχος στόχος της είναι η παροχή εκπαιδευτικής βοήθειας και ευκαιριών ανάπτυξης στο εκπαιδευτικό προσωπικό, η θεραπεία αδυναμιών, η ποιοτική βελτίωση της επικοινωνίας και η ενίσχυση της εμπιστοσύνης μεταξύ των εμπλεκόμενων (Πασιαρδής, 1996; Sergiovanni & Starratt, 2002).

Η τελική ή συνολική αξιολόγηση διαμορφώνεται, προκειμένου να εκτιμηθεί η

συνολική επίτευξη των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων. Η συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης δεν είναι πάντα ανάγκη να διεξάγεται στο τέλος μιας μακράς περιόδου, αλλά είναι δυνατό να πραγματοποιείται και για επιμέρους στόχους που συγκροτούν μια ευρύτερη ενότητα του γενικού στόχου (Κωνσταντίνου, 2007: 18). Η τελική αξιολόγηση, ακολουθεί τη διαμορφωτική και γίνεται αφού έχει παρέλθει κάποιος χρόνος για βελτίωση και περαιτέρω εξέλιξη, σε περίπτωση που έχουν εντοπιστεί σε προηγούμενη φάση αξιολόγησης συγκεκριμένες αδυναμίες. Στην τελική αξιολόγηση προέχουν οι στόχοι του οργανισμού και χρησιμοποιείται συνήθως για την προαγωγή εκπαιδευτικών σε ανώτερες διοικητικές θέσεις, καθώς και για τον έλεγχο επίτευξης του συνόλου των εκπαιδευτικών στόχων κάθε εκπαιδευτικού συστήματος (Καπαχτσή, 2008: 23).

Μια επιπρόσθετη διάκριση της αξιολόγησης, ανάλογα με τη θέση του φορέα που αναλαμβάνει να τη διενεργήσει, σε σχέση με τη σχολική μονάδα, είναι σε εξωτερική και εσωτερική (Μαντάς, Ταβουλάρη, & Δαλαβίκας, 2009; Καπαχτσή, 2008; Κωνσταντίνου, 2007; Σολομών, 1999). Η εξωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από φορείς που τοποθετούνται εκτός σχολείου και ανήκουν στις ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης ή αναλαμβάνουν με ανάθεση, διατηρώντας μια θέση σχετικής αυτονομίας ως προς τη διοίκηση, το ρόλο της αξιολόγησης. Τα αποτελέσματα της εξωτερικής αξιολόγησης συνδέονται συχνά με άμεσες εξωτερικές συνέπειες για τους εκπαιδευτικούς ή και τα σχολεία (Σολομών, 1999: 15). Σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα η εξωτερική αξιολόγηση παίρνει διαφορετικές μορφές, με κυριότερες την επιθεώρηση, την παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος και του εντοπισμού μελετών αξιολόγησης (Σολομών, 1999: 15-17).

Η επιθεώρηση είναι η συνηθέστερη μορφή εξωτερικής αξιολόγησης και εκτελείται με την ευθύνη των εκπαιδευτικών αρχών σε κεντρικό ή περιφερειακό επίπεδο. Η επιθεώρηση εμφανίζεται σχεδόν ταυτόχρονα με τη σύσταση της μαζικής εκπαίδευσης, στις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα, στις περισσότερες χώρες της Δύσης (Σολομών, 1999: 15). Βασική λειτουργία της επιθεώρησης είναι ο έλεγχος της εφαρμογής της εκπαιδευτικής νομοθεσίας από τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς, κυρίως σε ό, τι αφορά την ποιότητα της διδασκαλίας και τα μαθησιακά αποτελέσματα (Σολομών, 1999: 15-16). Η μορφή της επιθεώρησης δεν είναι παντού και πάντοτε ενιαία, καθώς υφίστανται διάφορες παραλλαγές ως προς μια σειρά από χαρακτηριστικά όπως (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994; Broadfoot, 1996; Σολομών, 1999):

- Τα πρόσωπα που ασκούν την επιθεώρηση.
- Το φάσμα των αρμοδιοτήτων των επιθεωρητών και τον αποφασιστικό ή μη χαρακτήρα των κρίσεών τους.
- Τις μεθόδους και τα εργαλεία της αξιολόγησης.

Η επιθεώρηση, ως μορφή εξωτερικής αξιολόγησης, εμφανίζει τόσο πλεονεκτήματα όσο και μειονεκτήματα. Στα πλεονεκτήματα της, συγκαταλέγονται το ότι είναι εύκολα αναγνωρίσιμη και συμβατική μορφή εξωτερικού ελέγχου που ανταποκρίνεται στις παραστάσεις του κοινού, δρα αμέσως ή εμμέσως ως κίνητρο για την τήρηση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και τη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαιδευτικής εργασίας, εξυπηρετεί την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και την αναπαραγωγή της εκπαιδευτικής ιεραρχίας, συμβάλλοντας στον εντοπισμό λανθανόντων προβλημάτων και στη μεθόδευση της επίλυσης τους. Επιπρόσθετα, εκτελείται από συγκεκριμένα πρόσωπα ή φορείς κύρους, που δεν έχουν άμεση σχέση με τη σχολική μονάδα, γεγονός που θεωρείται ότι συμβάλλει στην αξιοπιστία των κρίσεων, πραγματοποιείται περιοδικά σε συγκεκριμένο και σχετικά περιορισμένο χρόνο, ενώ καθώς οι ίδιοι οι επιθεωρητές εξετάζουν διάφορα σχολεία, ενισχύεται η συγκρισιμότητα των κρίσεων και έτσι διευκολύνονται προτάσεις βελτίωσης ευρύτερης εμβέλειας (Σολομών, 1999: 16).

Ο αντίλογος προς τη μορφή της επιθεώρησης είναι έντονος και εντοπίζεται στο ότι επικεντρώνεται στις ικανότητες των προσώπων και στα μετρήσιμα ή παρατηρήσιμα αποτελέσματα της διαδικασίας και παραμερίζει μια σειρά από άλλα στοιχεία που, ενδεχομένως, συμβάλλουν στην ποιότητα του σχολείου και του εκπαιδευτικού έργου, ενώ περιορίζεται σε μια απλοϊκή αποτίμηση του έργου των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να διαμορφώνεται μια τυπική εικόνα, συχνά λανθασμένη ή άδικη. Παράλληλα, μέσω του συγκεκριμένου τύπου αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, δεν προάγεται η συνειδητοποίηση και η αυτογνωσία των εκπαιδευτικών, απορρυθμίζεται η λειτουργία του σχολείου, λόγω του άγχους που δημιουργείται από την παρουσία του εξωτερικού παράγοντα, προάγεται ο ατομισμός στη σχολική μονάδα και καλλιεργείται η δημιουργία προκαταλήψεων και αστήρικτων υποκειμενικών κρίσεων, ενισχύοντας το αίσθημα της αμφισβήτησης και απόρριψης της εκ μέρους της εκπαιδευτικής κοινότητας. Συμπληρωματικά, τα κριτήρια της επιθεώρησης θεωρούνται συχνά άρρητα και ασαφή, τα αποτελέσματά της δεν γίνονται εύκολα κτήμα των εκπαιδευτικών και δεν συμβάλλουν στη δραστηριοποίησή



τους για τη βελτίωση του σχολείου και των πρακτικών τους, ενώ δεν έχουν και πληροφοριακή αξία που να ξεπερνά τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς και το συγκεκριμένο σχολείο, ώστε να μπορούν να αξιοποιηθούν για την ευρύτερη αποτίμηση του εκπαιδευτικού συστήματος (Σολομών, 1999: 16).

Σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα των Δυτικών χωρών, η επιθεώρηση ως μορφή αξιολόγησης έχει τα τελευταία χρόνια την τάση να μη στρέφεται μόνο στην αξιολόγηση των ατόμων και των διδακτικών πρακτικών τους ούτε να επικεντρώνεται μόνο στα μετρήσιμα αποτελέσματα της διδασκαλίας, αλλά να επιδιώκει τη συνολικότερη, πληρέστερη θεώρηση του σχολικού ιδρύματος και του εκπαιδευτικού έργου (Σολομών, 1999: 16-17). Ακόμη, διαμορφώνονται σαφέστερα και ρητά κριτήρια που εφαρμόζονται κατά την αξιολογική διαδικασία και συγκροτούνται ομάδες επιθεώρησης με μέλη τόσο επαγγελματίες επιθεωρητές όσο και κοινούς εκπαιδευτικούς και εντεταλμένους ιδιώτες, ώστε να περιορίζεται ο υποκειμενισμός και η αυθαιρεσία των κρίσεων (Σολομών, 1999: 17). Γενικά, οι θέσεις των διαφόρων παραγόντων της εκπαίδευσης απέναντι στην επιθεώρηση εξαρτώνται από τις κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες που επικρατούν σε μια χώρα καθώς και από την ιστορική εξέλιξη του θεσμού της αξιολόγησης σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα. Η ιεραρχική εξωτερική αξιολόγηση που γίνεται από τους εκάστοτε ανώτερους στη διοικητική ιεραρχία και καταγράφεται με τη μορφή εκθέσεων, αποτελεί μια συμβατική μορφή διοικητικού ελέγχου.

Η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος, ως μία επιπρόσθετη, διαφορετική μορφή που μπορεί να λάβει η εξωτερική αξιολόγηση, ανάλογα με το εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο εφαρμόζεται, περιλαμβάνει την ανάπτυξη μηχανισμών ελέγχου και παρακολούθησης της κατάστασης και της εξέλιξης διάφορων παραμέτρων της εκπαίδευσης σε μια χώρα (monitoring). Για την Ελλάδα, η συλλογή των απαραίτητων στοιχείων πραγματοποιείται από διάφορες υπηρεσίες κυρίως του Υπουργείου Παιδείας (Ε.Σ.Υ.Ε.-Τμήμα Στατιστικών Παιδείας, Διεύθυνση Μηχανογράφησης, Διεύθυνση Προγραμματισμού και Επιχειρησιακών Ερευνών, Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής), με στόχο την παρακολούθηση διαφόρων πτυχών του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως μαθητικό και εκπαιδευτικό δυναμικό, κτιριακή υποδομή, εξοπλισμός σχολείων (Κοντογιαννοπούλου, 1996; Σολομών, 1999).

Οι εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης, ως εναλλακτική μορφή εξωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, συνιστούν «αξιολογικές μελέτες που

διεξάγονται σε περιφερειακό, εθνικό, ή διεθνές επίπεδο και αξιολογούν συγκεκριμένες μορφές του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι συγκεκριμένες μελέτες αναφέρονται στους παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών, στα Αναλυτικά Προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια, στο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών, στις αντιλήψεις και τις στάσεις των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, στις εκπαιδευτικές πρακτικές και γενικότερα στο σχολικό κλίμα» (Μαντάς, Ταβουλάρη, & Δαλαβίκας, 2009: 201). Πιο συγκεκριμένα, τα θέματα των μελετών αυτών είναι συνήθως η επίδοση των μαθητών σε διάφορα μαθήματα ή ομάδες μαθημάτων, στη γλώσσα, στα μαθηματικά, στις φυσικές επιστήμες, αλλά και άλλα ειδικά θέματα, όπως η προσχολική αγωγή, η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, η επαγγελματική ένταξη των αποφοίτων, σε σχέση με τις εκάστοτε προτεραιότητες που τίθενται στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001). Στη χώρα μας, παρόμοιες μελέτες έχουν πραγματοποιηθεί και διενεργούνται τα τελευταία χρόνια κυρίως στο πλαίσιο των ερευνών της Διεθνούς Ένωσης για την Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Επίδοσης (I.E.A.), από το Ελληνικό Κέντρο της I.E.A., αλλά και από άλλους πανεπιστημιακούς ερευνητικούς φορείς, ενώ σχετικά πρόσφατα το Υπουργείο Παιδείας άρχισε να συμμετέχει σε ανάλογες μελέτες υπό την αιγίδα του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.) (Σολομών, 1999: 18).

Παράλληλα με την εξωτερική αξιολόγηση, υφίσταται και η εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, η οποία πραγματοποιείται από τους ίδιους τους παράγοντες του οργανισμού ή της σχολικής μονάδας που αξιολογείται και μπορεί να λάβει δύο μορφές: την ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση και τη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση. Στην ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση οι ανώτεροι στην διοικητική, εκπαιδευτική ιεραρχία του σχολείου κρίνουν τους κατώτερους. Πρόκειται για «μια μορφή αξιολόγησης που εμφανίζεται από τις απαρχές του νεότερου σχολικού θεσμού και νοείται συνήθως ως συμπληρωματική ή ακόμη ως επέκταση της εξωτερικής εσωτερικής αξιολόγησης. Υπάγεται σε ένα συμβατικό σχήμα διοικητικού ελέγχου και, ανάλογα με τους στόχους και την οπτική από την οποία την εξετάζει κανείς, έχει διάφορα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Επικεντρώνει στα άτομα και τις πρακτικές τους και στοχεύει κυρίως στον έλεγχο της υπακοής στο νόμο και στις προδιαγραφές. Στηρίζεται, συνήθως, σε ατομικές, υποκειμενικές κρίσεις και θεωρείται ότι αντιτίθεται τόσο στην ανάπτυξη του απαραίτητου για μια σχολική μονάδα πνεύματος συλλογικότητας και συνευθύνης όσο και στην ανάπτυξη και αλλαγή του σχολείου»

(Σολομών, 1999: 18).

Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση διαφέρει σημαντικά από την επιθεώρηση και την ιεραρχική εξωτερική ή εσωτερική αξιολόγηση καθώς στηρίζεται σε διαδικασίες και πρακτικές που οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς, οι οποίοι θεωρούνται και αντιμετωπίζονται ως οι καταλληλότεροι για την οργάνωση της δράσης, τη βελτίωση των συνθηκών και την επίλυση προβλημάτων στη σχολική μονάδα. Μέσω της συγκεκριμένης μορφής εσωτερικής αξιολόγησης, επιδιώκεται η αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος ως βασικού συντελεστή μάθησης, εξέλιξης και διαμόρφωσης της προσωπικότητας των μαθητών, η ενίσχυση των σχέσεων αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας, η βελτίωση ή εξέλιξη των διδακτικών-μαθησιακών πρακτικών και, κατά συνέπεια, η βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων (Σολομών, 1999: 19).

Αυτή η εκδοχή της εσωτερικής αξιολόγησης εντοπίζεται κυρίως σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα ή συνδυάζεται με διαδικασίες αποσυγκέντρωσης της διοίκησης της εκπαίδευσης, καθώς και με τη μεταφορά ενός μεγάλου μέρους της ευθύνης και της λήψης αποφάσεων για ένα ευρύ φάσμα ζητημάτων στο τοπικό επίπεδο και στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Παράλληλα, η συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης αντιμετωπίζει το σχολείο ως όλον, χωρίς να περιορίζεται αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς και στις πρακτικές τους. Στα κυριότερα πλεονεκτήματα της, συγκαταλέγονται η δυνατότητα άμεσης παρακολούθησης των ιδιαίτερων συνθηκών λειτουργίας του σχολείου, η καλλιέργεια του ενδιαφέροντος για πληρέστερη διερεύνηση συγκεκριμένων τομέων του εκπαιδευτικού έργου, η ενίσχυση του πνεύματος συλλογικότητας και συνεργασίας, η ευαισθητοποίηση των υποκειμένων και η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησής τους, η ενίσχυση της ικανότητας του σχολείου για αυτοέλεγχο, η ενθάρρυνση λήψης πρωτοβουλιών και διενέργειας καινοτόμων, δημιουργικών δραστηριοτήτων, η καλλιέργεια κλίματος συνευθύνης των εμπλεκόμενων στις διαδικασίες της και αυτοδέσμευσής τους για βελτίωση του έργου τους (Clift et al., 1987; Hargreaves & Fullan, 1992; Hopkins, Ainscow, & West, 1994; Barth, 1990; Stoll & Fink, 1996, όπ. αναφ. στο Σολομών, 1999: 19).

Κύρια μειονεκτήματα εφαρμογής της συγκεκριμένης μορφής αξιολόγησης, συνιστούν η καλλιέργεια μιας τάσης εσωστρέφειας στη σχολική μονάδα και η

δυσκολία σύνδεσής της με άλλες σχολικές μονάδες και την ευρύτερη σχολική κοινότητα, η δυσκολία υπέρβασης των εσωτερικών συγκρούσεων, η δυσκολία ή αδυναμία άντλησης στοιχείων και εξαγωγής συμπερασμάτων με ευρύτερη σημασία για την αποτίμηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Παράλληλα, παρατηρούνται κατά την εφαρμογή της, έλλειψη συστηματικότητας στη ίδια τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και στον προσδιορισμό της θεματολογίας, επικέντρωση σε ζητήματα που αφορούν μάλλον σε ανώδυνες πτυχές ή πτυχές για τις οποίες δε φέρει άμεση ευθύνη η σχολική μονάδα, καθώς και δυσκολία μετάβασης από τη διαδικασία και τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης στη χάραξη ενός κατάλληλου προγράμματος δράσης. Επίσης, οι διαδικασίες αυτοαξιολόγησης συχνά κρίνονται ως χρονοβόρες και απαιτητικές για τους εκπαιδευτικούς, με αναντίστοιχο όφελος για το σχολείο και τους μαθητές (Σολομών, 1999: 19). Τέλος, υφίσταται αξιοσημείωτη δυσκολία διατήρησης του ενδιαφέροντος των παραγόντων της σχολικής μονάδας για παρατεταμένες διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης που δεν έχουν πάντοτε άμεσα και ορατά αποτελέσματα, ενώ σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών δεν διαθέτει τις απαραίτητες γνώσεις και ικανότητες για να είναι σε θέση να αναπτύσσει επαρκώς και αποτελεσματικά κατάλληλες και έγκυρες πρακτικές διερεύνησης, προβαίνοντας σε προσεκτικές ερμηνείες των δεδομένων και των εξαγόμενων συμπερασμάτων (Σολομών, 1999: 19-20). Παρά τις κριτικές και τις δυσκολίες αυτής της μορφής εσωτερικής αξιολόγησης, το διεθνές ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών αρχών και των εκπαιδευτικών οργανώσεων στρέφεται σε αυτήν, καθώς εμφανίζεται ως ένα ισχυρό μέσον ενίσχυσης της σχολικής μονάδας στις διαδικασίες αποσυγκέντρωσης του ελέγχου και της λήψης των αποφάσεων για όλο και ευρύτερο φάσμα ζητημάτων της εκπαίδευσης (Σολομών, 1999: 20).

Ακόμη, επισημαίνεται πως αν και η εσωτερική αξιολόγηση θεωρείται από τους θεωρητικούς της εκπαίδευσης ως η πιο αποτελεσματική μορφή αξιολόγησης, για να μπορέσει να εφαρμοστεί με επιτυχία και να έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα πρέπει να συντρέχουν και οι κατάλληλες προϋποθέσεις όπως (Solomon, 1997):

- Η αλλαγή των αντιλήψεων των συμμετεχόντων σχετικά με την έννοια και τις πρακτικές της αξιολόγησης.
- Η αλλαγή των προσδοκιών ως προς τους αποδέκτες και ως προς τις εφαρμογές των αποτελεσμάτων της εσωτερικής αξιολόγησης.

- Η ερμηνεία και η εξαγωγή συμπερασμάτων που να ακολουθούν τις βασικές αρχές της αξιολόγησης, ώστε να αποφεύγονται οι στερεοτυπικές γενικεύσεις και απλουστεύσεις.
- Η τροποποίηση των σχέσεων των συμμετεχόντων στη διαδικασία της αξιολόγησης, από ιεραρχικές σε σχέσεις ισοτιμίας.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, πέρα από τις δύο προαναφερθείσες βασικές μορφές αξιολόγησης, την εξωτερική και εσωτερική μορφή αξιολόγησης, μπορεί να προσλάβει και άλλες επιμέρους μορφές, σε σχέση με τους επιδιωκόμενους στόχους της. Οι τρεις βασικότερες μορφές της είναι η διαμορφωτική αξιολόγηση, η τελική ή συγκριτική αξιολόγηση και η κριτηριακή αξιολόγηση (Πασιαρδής, 2008: 84-85). Η διαμορφωτική μορφή αξιολόγησης αποσκοπεί στη βελτίωση της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας, εφόσον δίνεται μεγάλη έμφαση στις ανάγκες του εκπαιδευτικού και στην παροχή ευκαιριών με σκοπό την επαγγελματική του ανάπτυξη, ενώ προσφέρει τη μέγιστη δυνατή βοήθεια για κάλυψη των αδυναμιών και των αναγκών που θα εντοπιστούν στη διδακτική διαδικασία (Πασιαρδής, 2008: 84). Η τελική ή συγκριτική αξιολόγηση αποσκοπεί στην επιλογή του καταλληλότερου προσωπικού για προαγωγή και δίνει την ευκαιρία συλλογής χρήσιμων πληροφοριών για τη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με το επαγγελματικό μέλλον των εκπαιδευτικών (Πασιαρδής, 2008: 84). Η κριτηριακή αξιολόγηση διενεργείται για σκοπούς μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών ή για επιλογή σχολείων που πληρούν συγκεκριμένα κριτήρια, ώστε να εφαρμοστούν κάποια ειδικά προγράμματα (Πασιαρδής, 2008: 85). Στην κριτηριακή αξιολόγηση, ελέγχεται η κατοχή των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να διαπιστωθεί η αποτελεσματική άσκηση των διδακτικών τους καθηκόντων, όπως έχουν καθοριστεί από την υφιστάμενη εκπαιδευτική έρευνα για την αποτελεσματική διδασκαλία (Good & Brophy, 1994: 84).

Αναμφισβήτητα, οι παράμετροι της σχολικής ζωής (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς και τοπική αυτοδιοίκηση) θεωρούνται οι καλύτεροι γνώστες των συνθηκών και των προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα, με συνέπεια να είναι σε θέση να οργανώσουν τη δράση τους κατάλληλα για τη βελτίωση ή επίλυσή τους. Επειδή, όμως, η σχολική μονάδα αναδεικνύεται σε ισχυρό φορέα λόγου και δράσης με σκοπό τη βελτίωση της εκπαίδευσης, απαιτείται η διασφάλιση εσωτερικών

προϋποθέσεων για την επιτυχή εφαρμογή της αξιολογικής διαδικασίας (Καπαχτού, 2008: 24). Ειδικότερα, θεωρείται αναγκαία η αλλαγή αντιλήψεων, απόψεων και στάσεων που διέπονται από προκαταλήψεις, στερεότυπα, μονομέρεια και απορρίπτουν άκριτα την έννοια και τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα, σε συνδυασμό με την καλλιέργεια συνεργατικών, αλληλέγγυων, ισόρροπων σχέσεων μεταξύ των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, που θα βασίζονται στον αμοιβαίο σεβασμό, την κατανόηση, την αλληλοβοήθεια, την αποδοχή της διαφορετικότητας και θα προάγουν τη βελτίωση και εξέλιξη των εκπαιδευτικών πρακτικών, αλλά και ευρύτερα του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος.

Παράλληλα, απαιτείται η επαρκής και εξειδικευμένη ενημέρωση, επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και η καλλιέργεια της αυτομόρφωσης, του στοχασμού και της αυτογνωσίας του εκπαιδευτικού, που σύμφωνα με τον Dewey (1934), στο πλαίσιο της στοχαστικοκριτικής σκέψης, ορίζεται ως *«διαδικασία ανίχνευσης σκέψης»* (Δεληγιάννη, 2002: 34). Αναμφισβήτητα, *«ένα υγιές εκπαιδευτικό σύστημα χρειάζεται τόσο εσωτερικές όσο και εξωτερικές πηγές αξιολόγησης»* (MacBeath, 2001: 10). Ακόμη, οι προσδοκίες των εξωτερικών φορέων πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τις εσωτερικές ανάγκες των σχολείων καθώς *«οι εκ των άνω προσεγγίσεις χρειάζονται ανταπόκριση από τη βάση»* (MacBeath et al., 2005: 158).

#### ***2.4. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως διαδικασία εκδήλωσης κοινωνικού ελέγχου***

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση, ως εργαλείο μέτρησης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου, αποτελεί μορφή κοινωνικού ελέγχου, ο οποίος θεωρείται απαραίτητος για την επίτευξη της αναβάθμισης της ποιότητας στην εκπαίδευση (Φασούλης, 2001). Μέσω της υιοθέτησης και εφαρμογής αξιολογικών κριτηρίων και τεχνικών στη σύγχρονη μετανεωτερική κοινωνία, είναι δυνατό να επέλθει η αλλαγή και ο μετασχηματισμός των υφιστάμενων κοινωνικών συνθηκών, με κυρίαρχο σκοπό την ισόρροπη εξέλιξη και πρόοδο της ίδιας της κοινωνίας. Η λειτουργικότητα αυτή που λαμβάνει η αξιολόγηση προϋποθέτει και στοιχίζεται με μια συγκεκριμένου είδους κοινωνική οργάνωση και συγκρότηση και βέβαια ένα σχολείο με λειτουργίες, μηχανισμούς, πρακτικές και διαδικασίες εναλλακτικού, καινοτόμου, παιδαγωγικού χαρακτήρα (Παπακωνσταντίνου, 2005: 187). Εδράζεται στην αναίρεση της

αντίφασης μεταξύ μιας αξιολόγησης, η οποία επιχειρείται να επιβληθεί στα δοσμένα πλαίσια λειτουργίας του σχολείου και μιας αξιολόγησης που δεν θα ακυρώνει υποτάσσοντας τον εκπαιδευτικό, αλλά θα τον καθιστά αποφασιστικό, κριτικά σκεπτόμενο συντελεστή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κοινωνικοποιώντας το ρόλο του και ενεργοποιώντας την παρουσία του και τις δυνατότητες παρέμβασής του στη διαμόρφωση και εξέλιξη των εκπαιδευτικών συνθηκών (Παπακωνσταντίνου, 2005: 187-188).

Στο πλαίσιο της υφιστάμενης προβληματικής του εκπαιδευτικού μας συστήματος, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου εκλαμβάνεται ως αναγκαία κοινωνική διαδικασία της οποίας την εκτέλεση μπορούν να αναλάβουν όσοι συμμετέχουν σ' αυτή, δηλαδή οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, ή οι μαθητές για τους εκπαιδευτικούς τους. Η συμμετοχή των κοινωνικών φορέων στη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου έχει μη θεσμικό χαρακτήρα, αποκλείοντας έτσι ενδεχόμενες διαστρεβλώσεις στο πνεύμα, στο περιεχόμενο, στο χαρακτήρα και στις οργανωτικοδιοικητικές όψεις της διαδικασίας από συγκυριακές και άλλες ομαδοποιήσεις (με βάση κομματικές, ή προσωπικές ή ιδεολογικές προτιμήσεις) (Παπακωνσταντίνου, 2005: 188). Στην κατεύθυνση ενίσχυσης μιας τέτοιου είδους αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι η κοινωνικοποίηση της όλης διαδικασίας, μπορεί να ξαναδώσει στο σχολείο το χαμένο κοινωνικό του χαρακτήρα και να συμβάλλει στο να αποκτήσει μια δική του δυναμική λιγότερο συγκεντρωτική και πολιτικά-ιδεολογικά ελεγχόμενη (Παπακωνσταντίνου, 2005: 189).

Ο ρόλος και η δράση των εκπαιδευτικών, κατά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, θεωρούνται καταλυτικής σημασίας. Πιο συγκεκριμένα, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν, αποκεντρωμένα και αυτόνομα, για τον προσανατολισμό, το είδος και το περιεχόμενο της σχολικής μάθησης, αναλαμβάνουν τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, φροντίζουν για τον ουσιαστικό έλεγχο εκτέλεσής του, σχεδιάζουν αντισταθμιστικές μαθησιακές παρεμβάσεις, αποτιμούν περιοδικά την πορεία αποτίμησης του προγραμματισμού, αναπτύσσουν σχέσεις αλληλεγγύης και συναδελφικής συντροφικότητας, διαγράφουν τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και αναπτύσσουν με το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο μια διαλεκτική σχέση εξηγώντας τον τρόπο και την ευρύτερη φιλοσοφία που διέπει το έργο τους. Με αυτόν τον τρόπο, ορίζουν την πορεία της εργασίας τους και λειτουργούν με άξονα μια πρωτόγνωρη δυναμική σχέση με την κοινωνία διαμορφώνοντας, αλλά και

υπακούοντας στους όρους ανάπτυξής της (Παπακωνσταντίνου, 2005: 189).

Στη σύγχρονη κοινωνία, η κοινωνική άνοδος και αναγνώριση δεν αποτελεί πλέον ζήτημα καταγωγής, αλλά συνάρτηση της απόκτησης ατομικών προσόντων, με το ίδιο το σχολείο να αναδεικνύεται σε καθοριστικό θεσμό παροχής προσόντων, αλλά και διανομής κοινωνικών ευκαιριών. Με βάση τη συγκεκριμένη του λειτουργία, το σχολείο είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την κοινωνία, με αποτέλεσμα οι διαδικασίες μάθησης και η επίτευξη των στόχων μάθησης να επηρεάζονται σημαντικά από τα υφιστάμενα κριτήρια επιτυχίας στην κοινωνία (Κωνσταντίνου, 2007: 28). Στο κοινωνικό αυτό πλαίσιο που διαμορφώνεται, η λειτουργία και ο τρόπος οργάνωσης του σύγχρονου σχολείου χαρακτηρίζεται από τρεις κοινωνικά προσδιορισμένους προσανατολισμούς: την παραγωγή, τον ανταγωνισμό και την επιλογή.

Αρχικά, σε σχέση με τη λογική της παραγωγής μαθησιακού έργου στο σχολικό περιβάλλον με βάση την αρχή της επίδοσης, το αποτέλεσμα της επίδοσης που επιτυγχάνουν μαθητές και εκπαιδευτικοί, εντάσσεται σε μια αξιολογική κλίμακα (ιεραρχία), βαθμίδες της οποίας κατέχουν ιεραρχημένα οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί, ανάλογα με την αξιολόγηση, εκτίμηση του ύψους της επίδοσης και του παρεχόμενου έργου τους αντίστοιχα. Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός και ο εκάστοτε αξιολογητής του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, καλείται να νομιμοποιήσει τον κοινωνικά προσδιορισμένο, εντούτοις όμως αμφισβητούμενο, στόχο της επίδοσης του αξιολογούμενου και να απορρίψει τις ενδεχόμενες αμφισβητήσεις του. Οι προσπάθειές του και οι πρακτικές που θα υιοθετήσει, θα πρέπει να στραφούν προς μια τέτοια κατεύθυνση, ώστε να απορριφθούν όλοι εκείνοι οι παράγοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία, *«που ενδεχομένως θα απέτρεπαν την επίτευξη του κεντρικού στόχου που έχει αποδοθεί στην κοινωνικοοικονομικά προσδιορισμένη αρχή της επίδοσης»* (Κωνσταντίνου, 2007: 29).

Ο κοινωνικά προσδιορισμένος προσανατολισμός του σύγχρονου σχολείου και ευρύτερα του εκπαιδευτικού συστήματος στον ανταγωνισμό περιλαμβάνει την υιοθέτηση και προώθηση ανταγωνιστικών πρακτικών διαπαιδαγώγησης και αξιολόγησης του παρεχόμενου έργου εκπαιδευτικών και μαθητών, οι οποίες έρχονται σε αντίφαση με την παιδαγωγική αποστολή του σχολείου, που αποσκοπεί στην ανάπτυξη της αλληλοκατανόησης, του αμοιβαίου σεβασμού, της κριτικής σκέψης, της αυτενέργειας, της δημιουργικότητας, της αλληλεγγύης και της αλληλοαποδοχής μεταξύ όλων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, σε μια σχολική ανταγωνιστική, συγκρουσιακή και αντιπαραγωγική ατμόσφαιρα «οι



κοινωνικές αξίες με επίκεντρο την αλληλέγγυα συμπεριφορά των μαθητών υποχωρούν και παραχωρούν τη θέση τους στην αντιπαράθεση, τον ανταγωνισμό και τον ατομικισμό» (Κωνσταντίνου, 2007: 31). Ο ανταγωνισμός, ως η αμοιβαία προσπάθεια μαθητών και εκπαιδευτικών για την εξασφάλιση επίδοσης μιας συγκεκριμένης στάθμης, αλλά και επίτευξης των ποικίλων μαθησιακών και παιδαγωγικών στόχων, επηρεάζει σημαντικά και τη μορφή συνεργασίας, επικοινωνίας που αναπτύσσεται μεταξύ του συνόλου των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτού του είδους η ανταγωνιστική επιδίωξη γίνεται αντιληπτή ως μέσο για την προώθηση ατομικών στόχων, αναγκών και προτεραιοτήτων, με το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, μέσω των αξιολογικών τεχνικών και εργαλείων που υιοθετεί, να προωθεί τη δημιουργία ατομοκεντρικής συνείδησης αντί της συλλογικής, επιδιώκοντας την ατομική προβολή και εξέλιξη, εις βάρος της συλλογικής προόδου, ευημερίας και ανέλιξης.

Ακόμη, το σχολείο, ως «εξουσιοδοτημένο» ίδρυμα για την παροχή εκπαίδευσης στα αναπτυσσόμενα άτομα, δεν αρκείται στην ενδοσχολική διαβάθμιση των μαθητών, αλλά τους ταξινομεί με βάση τις επιδόσεις τους. Η επιλεκτική λειτουργία είναι και ο συνδετικός κρίκος του σχολείου με το κοινωνικό σύστημα, μέσω της οποίας αναπαράγεται και διατηρείται η κοινωνικά προσδιορισμένη αρχή της επίδοσης και μέσω αυτής η ίδια η κοινωνική δομή (Κωνσταντίνου, 2007: 33-34). Το σχολείο κατανέμει ή επικυρώνει τις επαγγελματικές και γενικά βιοτικές ευκαιρίες μέσω της δημιουργίας προσβάσεων σε υψηλές ή χαμηλές επαγγελματικές θέσεις και στην ανάλογη κοινωνική θέση. Η νομιμοποίηση και η λειτουργικότητα αυτής της πρακτικής συναρτάται άρρηκτα με τη νομιμοποιητική (κοινωνικοποιητική) λειτουργία του σχολείου, μέσω της οποίας δε νομιμοποιούνται μόνο ενδοσχολικές πρακτικές αλλά και εξωσχολικές, σύμφωνα με την επικρατούσα αντίληψη με βάση την οποία όποιος αποδίδει περισσότερο, αμείβεται καλύτερα (Κωνσταντίνου, 2007: 34). Η καθοριστική, λοιπόν, συμβολή του σχολείου στη νομιμοποίηση της διαδικασίας της επιλογής και διανομής των κοινωνικών θέσεων καταδεικνύει το ρόλο του, ως φορέα νομιμοποίησης κοινωνικά προσδιορισμένων αρχών (αρχή της επίδοσης και της ανταγωνιστικότητας), μέσω των αξιολογικών μεθόδων και πρακτικών που εφαρμόζει.

## **2.5. Τάσεις και φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα και στην Ευρώπη**

Η σύνδεση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος με την αξιολόγηση παρατηρείται στα εκπαιδευτικά δρώμενα τόσο σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όσο και διεθνώς (Μπάλιου, 2011: 14). Αναμφισβήτητα, η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης βασίζεται σε σημαντικό βαθμό στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συστημάτων. Κατά συνέπεια, αναπτύσσονται σε όλες τις χώρες συστήματα αξιολόγησης της εκπαίδευσης που κατά κανόνα σχεδιάζονται, αφού προηγουμένως ληφθούν υπόψη οι τοπικές συνθήκες. Η διαδικασία, οι όροι τα κριτήρια και οι φορείς της αξιολόγησης ποικίλουν από χώρα σε χώρα, ανάλογα με την εκάστοτε ακολουθούμενη εκπαιδευτική πολιτική (Μπάλιου, 2011: 15).

Οι λογικές που διέπουν τα διαφορετικά μοντέλα για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην Ευρωπαϊκή Ένωση είναι οι εξής (Μπάλιου, 2011: 15):

1. Η λογική του δημόσιου διοικητικού ελέγχου καθενός εκπαιδευτικού αλλά και της λειτουργίας τους στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη (επιθεωρητισμός-εξωτερική αξιολόγηση).
2. Η λογική της απόδοσης λόγου του εκπαιδευτικού και του σχολείου στην κοινωνία (λογική πολιτών-γονέων ως καταναλωτών-φορολογούμενων).
3. Η λογική του αυτοελέγχου του σχολείου με στόχο την ανάπτυξη και βελτίωση του, βασισμένου στις δικές του δυνατότητες. Το μοντέλο αυτό στηρίζεται στην αυτοαξιολόγηση του συντελούμενου εκπαιδευτικού έργου και στην εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Όταν γίνεται λόγος για αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, τίθεται εύλογα το ερώτημα: *«Τι πρέπει να αξιολογείται; Το έμψυχο δυναμικό της σχολικής μονάδας; Τα προγράμματα σπουδών και το εκπαιδευτικό υλικό; Η σχολική μονάδα στο σύνολό της; Τα διαθέσιμα μέσα – πόροι; Το παιδαγωγικό κλίμα; Η διδακτική και μαθησιακή διαδικασία; Τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα; Κάτι άλλο;»* (Μπάλιου, 2011: 28).

Την τελευταία δεκαετία όλες σχεδόν οι χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης προχώρησαν σε μεταρρυθμίσεις των αξιολογικών τους πρακτικών με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών τους συστημάτων (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού, & Τσάφος, 2008: 393). Σύμφωνα με τα ευρήματα των δύο πιο πρόσφατων ερευνών του 2009 και του 2013 του ΟΟΣΑ (OECD, *Creating*

*Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS 2009* και OECD, *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*), η αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου διαφαίνεται από τις θέσεις των συμμετεχόντων, ως προς τη συχνότητα αξιολόγησής τους. Με βάση την προϋπόθεση ότι η ουσιαστική και αποτελεσματική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου έχει σημαντικές θετικές επιδράσεις στην επίδοση του μαθητή, γίνεται σαφές ότι εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς διαδικασία εκπαιδευτικής αξιολόγησης, καθίσταται αναποτελεσματικό (OECD, 2014: 123). Παρά το γεγονός ότι σε θεωρητικό επίπεδο επισημαίνεται η σημασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν έχουν αξιολογηθεί ποτέ, ή ότι αξιολογούνται σπάνια και όχι συστηματικά. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας OECD-TALIS (2009), σημειώνεται ότι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δεν έχουν λάβει καμίας μορφής επίσημη αξιολόγηση, φθάνει στο 13% (μέσος όρος όλων των χωρών που συμμετέχουν), ενώ στη μετέπειτα έρευνα του OECD-TALIS (2014) μειώθηκε στο 7%.

Σε κάθε διαδικασία αξιολόγησης, όπως αναδεικνύεται από τις απόψεις των εκπαιδευτικών φορέων σε ευρωπαϊκό επίπεδο, είναι απαραίτητος ο προσδιορισμός του γενικού σκοπού και των επιμέρους ειδικών στόχων, ώστε αξιολογητής και αξιολογούμενος να γνωρίζουν τον ακριβή σκοπό της διαδικασίας. Έχει διαπιστωθεί ότι *«τα καλά σχεδιασμένα εκπαιδευτικά συστήματα, τα οποία είναι εναρμονισμένα με την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη, μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και να αυξήσουν τις επιδόσεις των μαθητών»* (Looney, 2011: 440). Στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (95%) δείχνει να έχει θετική στάση *«σε μια διαδικασία αξιολόγησης με σαφή στόχο, δίνοντας έμφαση στη βελτίωση του έργου των εκπαιδευτικών μέσω της παιδαγωγικής κατάρτισης, της αναγνώρισης της δουλειάς τους και της επισήμανσης των ελλείψεών τους»* (Τσαντάκης, 2007: 147). Ακόμη, σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι *«ο σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να είναι η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και η ανατροφοδότηση σχετικά με το έργο των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της ποιότητάς τους»* (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού, & Τσάφος, 2008: 398-399).

Οι θέσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στις έρευνες του OECD-TALIS (2014), αναφορικά με τους ειδικότερους στόχους της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, δε διαφέρουν σημαντικά από την ελληνική πραγματικότητα. *«Ένας*

*αριθμός εκπαιδευτικών αντιλαμβάνεται ότι η αξιολόγηση και η ανατροφοδότηση στο σχολείο τους, τις περισσότερες φορές, δεν συνδέεται ούτε με την ανάπτυξη της διδασκαλίας και της μάθησης στην τάξη, ούτε με την αναγνώριση του εκπαιδευτικού» (OECD, 2014: 139). Κατά μέσο όρο, το 43% των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι το υπάρχον σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου έχει μικρό αντίκτυπο στη διδασκαλία, ενώ περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς πιστεύουν ότι σκοπός του συστήματος αξιολόγησης του έργου τους είναι η διεκπεραίωση διοικητικών καθηκόντων και όχι η βελτίωση των διδακτικών πρακτικών (OECD, 2014: 140). Στην κατεύθυνση υιοθέτησης νέων πρακτικών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, επισημαίνεται χαρακτηριστικά ότι «*εάν τα συστήματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης δεν είναι εναρμονισμένα, είναι αδύνατη η εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων σχετικά με την επιτυχία της διδασκαλίας και της μάθησης ή με την ανάπτυξη αποτελεσματικών στρατηγικών για βελτίωση*» (Looney, 2011: 443).*

Παράλληλα, με βάση τα ευρήματα της έρευνας OECD-TALIS (2009), αξίζει να σημειωθεί ότι ένας από τους σημαντικότερους τομείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, είναι η διαχείριση της τάξης, ειδικά στη Βουλγαρία και στην Τουρκία, καθώς και η διατήρηση της πειθαρχίας των μαθητών στην Πολωνία και στην Ισπανία, όπου και θεωρείται ο κυριότερος τομέας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (OECD, 2009: 153). «*Σημαντική διάσταση της εφαρμογής της αξιολόγησης είναι αφενός ο εντοπισμός δυνατοτήτων και αδυναμιών, αλλά και η λήψη ενισχυτικών και ανατροφοδοτικών μέτρων με απώτερο σκοπό την επίτευξη και αποτελεσματικότητα του αρχικού στόχου*» (OECD, 2009: 156).

Στο πλαίσιο αυτό, στην έρευνα του OECD-TALIS (2014), το ερευνητικό ενδιαφέρον επικεντρώνεται σε μεγάλο βαθμό στην ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών και στα αποτελέσματά της. Ένα από τα σημαντικότερα ευρήματα της παραπάνω έρευνας, είναι το αντίκτυπο της ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού στη διδακτική πράξη σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που έλαβε ανατροφοδότηση, προχώρησε σε σημαντικές ή και μεγάλες αλλαγές των διδακτικών πρακτικών (OECD, 2014: 137). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, όπως υποστηρίζουν περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς στην έρευνα OECD TALIS (2014), πρέπει να είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ανατροφοδότηση για να υπάρχει συνεχής βελτίωση. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχε στην έρευνα τόνισε ότι μετά την ανατροφοδότηση είχε θετικές μεταβολές στον τρόπο διδασκαλίας της, αλλά και στα εξαγόμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

Όπως χαρακτηριστικά προαναφέρθηκε, με βάση τα ευρήματα συγκεκριμένων ευρωπαϊκών ερευνών, η έμφαση της αξιολογικής διαδικασίας, σε διάφορες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μπορεί να δίνεται στην ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας ή στην αξιολόγηση των τοπικών εκπαιδευτικών αρχών. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, τα τελευταία χρόνια, η μορφή αξιολόγησης που εφαρμόζεται όλο και συχνότερα είναι η συμμετοχική εσωτερική αξιολόγηση, μέσω της οποίας είναι δυνατό να εξασφαλιστεί η ενεργή συμμετοχή ολόκληρης της σχολικής μονάδας στην αξιολογική διαδικασία (MacBeath, 2001: 157-158). Σε 22 ευρωπαϊκές χώρες, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας, τα εκπαιδευτικά συστήματα προωθούν όλο και περισσότερο τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, των γονέων, των μαθητών και των εκπροσώπων της τοπικής κοινωνίας στην εσωτερική αξιολόγηση, με βασικό στόχο τη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση και την αξιοποίηση στοιχείων και πληροφοριών που αφορούν εκπαιδευτικά ζητήματα και προέρχονται από πολλές και διαφορετικές οπτικές (Eurydice, 2004).

Επιπρόσθετα, στη συντριπτική πλειοψηφία των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (23 από τις 30), η αξιολόγηση των σχολείων θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική. Υπάρχει εξωτερική αξιολόγηση από επιθεωρητές, καθώς και εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση που συντελείται από την ίδια την εκπαιδευτική κοινότητα (Μπάλιου, 2011: 15). Χαραριστικά παραδείγματα αποτελούν το Βέλγιο (γαλλόφωνη κοινότητα από το σχολικό έτος 2006/07 και γερμανόφωνη κοινότητα από το 2008/09), το Λουξεμβούργο (Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση), η Σουηδία και η Νορβηγία, όπου η εξωτερική αξιολόγηση των σχολείων, καθώς και η εσωτερική στην περίπτωση του Λουξεμβούργου, αποκτά όλο και μεγαλύτερη σημασία (Μπάλιου, 2011: 15-16). Σε 16 χώρες η αξιολόγηση αφορά τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι αξιολογούνται σε ατομική βάση. Σε 7 χώρες, αξιολογούνται μόνο σε ειδικές περιστάσεις, όπως, για παράδειγμα, σε περίπτωση πιθανής προαγωγής. Στο Βέλγιο, στις Γαλλόφωνες και Γερμανόφωνες Κοινότητες, στη Γαλλία (Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση), στο Λουξεμβούργο και τη Βουλγαρία, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται από εξωτερικούς επιθεωρητές. Εντούτοις, αυτές οι χώρες κινούνται σταδιακά από τη λογική του δημόσιου διοικητικού ελέγχου και του επιθεωρητισμού, προς τη λογική του αυτοελέγχου και της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Οι Σκανδιναβικές χώρες (Δανία, Φινλανδία, Σουηδία και Νορβηγία) εφαρμόζουν το δεύτερο μοντέλο. Στις χώρες αυτές τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι αποκεντρωμένα και η εκπαίδευση

αποτελεί αρμοδιότητα της τοπικής αυτοδιοίκησης. Αντικείμενα αξιολόγησης μπορεί να είναι η διδασκαλία, η μάθηση και άλλοι παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας (Μπάλιου, 2011: 16).

Σε χώρες όπου τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται ξεχωριστά, σχεδόν πάντα ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Στη Γαλλία και την Κύπρο, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται τακτικά και από το σώμα επιθεωρητών (Μπάλιου, 2011: 28). Σε ότι αφορά την αξιολόγηση των τοπικών αρχών, στη Λιθουανία και στο Ηνωμένο Βασίλειο, οι τοπικές αρχές υπόκεινται σε αξιολόγηση από την κεντρική κυβέρνηση (Μπάλιου, 2011: 28-29). Στην Ουγγαρία, η εξωτερική αξιολόγηση των σχολείων εμπίπτει κυρίως στις αρμοδιότητες των τοπικών εκπαιδευτικών φορέων στα πλαίσια ενός σχεδίου που κατήρτισαν οι εθνικές εκπαιδευτικές αρχές.

Στις σκανδιναβικές χώρες, με εξαίρεση την Ισλανδία, το σύστημα αξιολόγησης επικεντρώνεται στις τοπικές αρχές που είναι υπεύθυνες για την αξιολόγηση των δικών τους εκπαιδευτικών παροχών και αξιολογούνται με τη σειρά τους από τις κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές ή την εθνική εκπαιδευτική υπηρεσία. Σε αυτές τις χώρες, οι δήμοι είναι εξουσιοδοτημένοι να μεταβιβάσουν την ευθύνη τους στα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί δεν αξιολογούνται σε ατομικό επίπεδο. Σε διαφορετικές χώρες μπορεί η αξιολογούμενη παράμετρος του εκπαιδευτικού συστήματος να είναι η ίδια, αλλά να γίνεται με διαφορετική μεθοδολογική προσέγγιση. Ενώ για παράδειγμα στη Σουηδία και στη Γαλλία η έμφαση δίνεται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, τα δυο αυτά εκπαιδευτικά συστήματα, ακολουθούν διακριτές προσεγγίσεις (Μπάλιου, 2011: 29).

Στη Σουηδία οι επιθεωρητές ουδέποτε ασκούν κριτική στους εκπαιδευτικούς ή τους βαθμολογούν. Η επιθεώρηση στηρίζεται βασικά σε επιστημονικά επιχειρήματα και λιγότερο σε κριτική. Υπό αυτή την έννοια, οι επιθεωρήσεις δεν έχουν στόχο να υποδείξουν στον εκπαιδευτικό τι πρέπει να πράξει. Αντίθετα, στόχος της αξιολόγησης είναι να κατευθύνει τον εκπαιδευτικό στην παρατήρηση και υιοθέτηση καλών πρακτικών. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, λοιπόν, είναι φανερό ότι ο πρωταρχικός στόχος είναι η βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα στη σχολική μονάδα που βασίζεται σε στατιστική επεξεργασία δεδομένων, σε παρατήρηση της διδασκαλίας και σε συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς (Μπάλιου, 2011: 29).

Συμπερασματικά, εντοπίζεται ως ένα βαθμό απουσία παιδαγωγικού

περιεχομένου στους σκοπούς του συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, είτε αναφερόμαστε σε σχολεία στην Ελλάδα ή στην Ευρώπη. Η έλλειψη σύνδεσης της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με τη βελτίωση του διδακτικού τους έργου, δημιουργεί ένα σημαντικό εμπόδιο στην ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό, λοιπόν, καθίσταται σαφές, σύμφωνα και με τα προαναφερθέντα ερευνητικά ευρήματα αναφορικά με τις υφιστάμενες τάσεις και φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο, ότι οι εκπαιδευτικοί επιζητούν, κατά πλειοψηφία, μια αξιολόγηση, το περιεχόμενο και ο σκοπός της οποίας θα βασίζονται σε παιδαγωγικές αρχές και θα έχει ως απώτερο στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας της διδασκαλίας και εν γένει της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

### Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΣΥΓΧΡΟΝΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Αναντίρρητα, το σχολείο συνιστά έναν από τους σημαντικότερους θεσμούς στη διαδικασία διαπαιδαγώγησης και κοινωνικοποίησης του ανθρώπου. Ως οργανωμένος θεσμός και κοινωνικό δημιούργημα, είναι επιφορτισμένο να επιτελεί διαφορετικούς ρόλους και συγκεκριμένες παιδαγωγικές και διδακτικές διαδικασίες. Ειδικότερα, οι διαδικασίες της αγωγής, της διδασκαλίας, της μάθησης, της αξιολόγησης και της κοινωνικοποίησης το καθιστούν παιδαγωγικό οργανισμό (Κωνσταντίνου, 2007: 43) και «ένα δυναμικό σύστημα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων», το οποίο καλείται να επιτελέσει συγκεκριμένες, κοινωνικά προσδιορισμένες λειτουργίες (Κωνσταντίνου, 2015: 18). Στο ακόλουθο τρίτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, λοιπόν, θα επιχειρήσουμε να αναφερθούμε στους προαναφερθέντες διαφορετικούς ρόλους και λειτουργίες του σύγχρονου σχολείου, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στο σχολείο ως παιδαγωγικό θεσμό-οργανισμό, ως χώρο βιωματικής μάθησης και αυτενέργειας των μαθητών, στις έννοιες του “καλού” και “αποτελεσματικού” σχολείου, καθώς και στις πρακτικές αξιολόγησης του σύγχρονου σχολείου και του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα.

#### **3.1. Το σχολείο ως έννοια και κοινωνικό σύστημα**

Η προοπτική θεσμοθέτησης της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών εγγράφεται στην προσπάθεια αναδιάρθρωσης των εν γένει λειτουργιών του εκπαιδευτικού συστήματος. Κατά συνέπεια, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να εξεταστεί σε σχέση με τη συνολική λειτουργία του σχολείου. Μια τέτοια προσέγγιση επιβάλλει την εξέταση του θέματος μέσα από την ανάλυση της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας. Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, υφίστανται δύο διαφορετικές θεωρήσεις του σχολείου και των λειτουργιών του. Από τη μια πλευρά προβάλλεται η άποψη ότι είναι ανάγκη να επικρατήσει «*μια ενιαία αντίληψη για τη σχολική γνώση, για τις παιδαγωγικές μεθόδους, τεχνικές και πρακτικές, για το έργο του εκπαιδευτικού και το ρόλο του, για το ίδιο το σχολείο, τους μηχανισμούς και τα πλαίσια που θα διασφαλίσουν μια ενιαία, ομοιόμορφη, πανομοιότυπη λειτουργία, ευθυγραμμισμένη σ’ ένα πρότυπο*» (Παπακωνσταντίνου, 2005: 179). Από την άλλη πλευρά, προβάλλει η αναγκαιότητα η διαδικασία αξιολόγησης του έργου των



εκπαιδευτικών να εξεταστεί σε συνάρτηση με τους όρους λειτουργίας και το ρόλο του σύγχρονου σχολείου, τα αίτια της κρίσης και των δυσχερειών που καλείται να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά, καθώς και τους ευρύτερους μηχανισμούς που το συνθέτουν και ορίζουν τις λειτουργίες του (Παπακωνσταντίνου, 2005: 181).

Ο θεσμός του σχολείου συνιστά προϊόν κοινωνικοπολιτιστικής εξέλιξης (Ξωχέλλης, 1991) και «ένα πολύπλοκο δυναμικό κατασκεύασμα, το οποίο είναι αδύνατο να περιγραφεί και να οριστεί σ' όλη του την έκταση» (Σαΐτης, 2002: 65). Από την πλευρά της Παιδαγωγικής επιστήμης, το σχολείο γίνεται αντιληπτό ως ένα σύστημα το οποίο καλείται να πραγματοποιήσει στους σκοπούς του στα πλαίσια του παιδαγωγικού του χαρακτήρα (Καπαχτσή, 2011: 19). Από τη σκοπιά της Οικονομικής επιστήμης, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στο βαθμό κατά τον οποίο η εκπαίδευση συνεισφέρει στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας (Σαΐτη, 2000), ενώ υπό το πρίσμα της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης εκλαμβάνεται ως κοινωνικό σύστημα, του οποίου τα υποσυστήματα είναι αλληλοσυνδεδεμένα και αλληλεξαρτώμενα στοιχεία (Σαΐτης, 2002). Στο πλαίσιο αυτό, λοιπόν, προτιμάται συχνά ο όρος σχολική μονάδα, καθώς «αποδίδεται καλύτερα το πλέγμα και η δυναμική των σχέσεων», σε σχέση με τον όρο σχολείο που παραπέμπει κυρίως σε «μαθησιακές σχέσεις» (Μαυρογιώργος, 1999: 116).

Σε ευρύτερο πλαίσιο, με τον όρο σχολείο εννοούμε «ένα δυναμικό σύστημα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων ή, διαφορετικά, ένα υποσύστημα του κοινωνικού συστήματος, διαρθρωμένο με συγκεκριμένη οργανωτική, νομική, επικοινωνιακή και κοινωνική δομή. Είναι ένας θεσμός-οργανισμός που διοικείται, που τον προσδιορίζουν νομικές συμβάσεις και τον χαρακτηρίζουν πολύπλοκες οργανωτικές ρυθμίσεις» (Κωνσταντίνου, 2015: 18). Ως θεσμός-οργανισμός, ο οποίος αποτελείται από παιδαγωγούς και παιδαγωγούμενους που επιτελούν καθορισμένους ρόλους, καλείται να επιτελέσει συγκεκριμένες, κοινωνικά προσδιορισμένες λειτουργίες, με κυρίαρχο σκοπό τη ρύθμιση και ικανοποίηση των κοινωνικοπολιτισμικών αναγκών του ανθρώπου (Κωνσταντίνου, 2015: 18-19). Άλλωστε, το σχολείο θεωρείται «ένας οργανωμένος θεσμός και συνεπώς ένα κοινωνικό δημιούργημα, το οποίο προέκυψε για να συμβάλει στη ρύθμιση και την επίλυση βασικών κοινωνικών αναγκών του ανθρώπου ή επιβλήθηκε, έχοντας ως βάση τις αξιώσεις και τις προσδοκίες που συνδέονται με την ικανοποίηση των αναγκών αυτών» (Κωνσταντίνου, 2015: 19). Κύριο προϊόν της εκπαιδευτικής παραγωγής είναι ασφαλώς ο μαθητής, αλλά σε «κατάσταση διαφορετική απ' την κατάσταση εισόδου, σε θέματα επίδοσης, απόκτησης δεξιοτήτων,

κοινωνικοποίησης» (Δημητρόπουλος, 2002: 102). Παραγόμενο προϊόν, όμως, της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί και «η επιμόρφωση, η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, αλλά και η επαγγελματική ικανοποίηση των διευθυντών σχετικά με την καλή λειτουργία του σχολείου» (Καπαχτσή, 2011: 20-21).

Αναμφισβήτητα, το σχολείο μαζί με την οικογένεια θεωρούνται δύο από τους σημαντικότερους θεσμούς στη διαδικασία διαπαιδαγώγησης και κοινωνικοποίησης του ανθρώπου. Στη διαπαιδαγώγηση και κοινωνικοποίηση που συντελούνται στο σχολείο δίνεται επιπρόσθετα η ονομασία «σχολική αγωγή» και «σχολική κοινωνικοποίηση». Το σχολείο, λοιπόν, μέσω των πρακτικών και μεθόδων διαπαιδαγώγησης και κοινωνικοποίησης που υιοθετεί, αλλά και της αλληλεπίδρασης που πραγματοποιείται μεταξύ ενδοσχολικού και εξωσχολικού περιβάλλοντος, αποσκοπεί στο να αποκτήσουν τόσο ο άνθρωπος, όσο και ο πολιτισμός του κοινωνική οντότητα. Στο σχολικό περιβάλλον υφίστανται «επίσημες ή, διαφορετικά, ρητές υποχρεωτικές μορφές και προσδοκίες συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με τη μάθηση και την αγωγή, καθώς και άλλα ανεπίσημα στοιχεία που δεν προβλέπονται από τα καθιερωμένα προγράμματα» (Κωνσταντίνου, 2015: 20).

Αναφορικά με το ζήτημα προσδιορισμού των σκοπών και των λειτουργιών του σχολείου, έχουν αναπτυχθεί πολλαπλές, συχνά αλληλοσυγκρουόμενες μεταξύ τους θεωρίες. Κοινή κεντρική θέση των θεωριών αυτών, παρόλες τις διαφορές που πιθανόν εμφανίζουν, αποτελεί το κυρίαρχο ερώτημα στο οποίο καλούνται να απαντήσουν: πώς οφείλει, δηλαδή, παιδαγωγικά να διαμορφωθεί η σχολική πραγματικότητα και ποιους εσωσχολικούς και εξωσχολικούς στόχους οφείλει να προωθήσει το σχολείο (Κωνσταντίνου, 2007: 40). Οι πιο γνωστές από τις θεωρίες αυτές, οι οποίες φέρουν τον γενικό τίτλο «θεωρίες του σχολείου», περιστρέφονται κυρίως γύρω από δύο άξονες, που έχουν ως σημεία αναφοράς αφενός την κοινωνία ή το κοινωνικό σύστημα (κοινωνιοκεντρικές) και αφετέρου το άτομο (ατομοκεντρικές) (Κωνσταντίνου, 2015: 34). Στις κοινωνιοκεντρικές θεωρίες ανήκουν οι δομολειτουργικές, οι ιστορικο-υλιστικές ή ματεριαλιστικές, ενώ στις ατομοκεντρικές ανήκουν οι ψυχαναλυτικές και οι θεωρίες της ψυχαναλυτικής αλληλεπίδρασης ή ιντεραξιονιστικές (Κωνσταντίνου, 2007: 41).

Με βάση τις κοινωνιοκεντρικές θεωρίες, το σχολείο, ως κοινωνικό δημιούργημα, οφείλει να πληροί καθορισμένες προϋποθέσεις, οι οποίες έχουν στο επίκεντρό τους την εκπλήρωση κοινωνικών αναγκών, ώστε να διασφαλιστεί η εύρυθμη λειτουργία και εξυπηρέτηση του κοινωνικοοικονομικού συστήματος. Η

κοινωνικοοικονομική αυτή κατεύθυνση του σχολείου περιλαμβάνει, ακόμη, την καλλιέργεια στους μαθητές των απαιτούμενων, από διάφορους τομείς του κοινωνικού συστήματος, γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων, με βάση τις επικρατούσες πολιτισμικές, κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές, επιστημονικές και παιδαγωγικές συνθήκες.

Η καθιέρωση του σχολείου, ως κρατικού θεσμού και οργανισμού, καθώς και η διερεύνηση της λειτουργίας του, συντελέστηκαν αφενός από τη στιγμή που οι ανάγκες του συστήματος απασχόλησης διαμόρφωσαν νέους κοινωνικούς ρόλους και νέες, αλλά και εξειδικευμένες απαιτήσεις στον τομέα μάθησης και αφετέρου από τότε που ο εκδημοκρατισμός των κοινωνιών οδήγησε τους πολίτες του κάθε κράτους να διεκδικήσουν το δικαίωμα της φοίτησης στα διάφορα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος (Κωνσταντίνου, 2015: 20). Στο νέο αυτό εκπαιδευτικό πλαίσιο που διαμορφώνεται, το σχολείο υιοθετεί ως κεντρικό σημείο άρθρωσης, εκτός από το αναπτυσσόμενο άτομο, το ίδιο το κοινωνικό σύστημα στο οποίο ανήκει θεσμικά και λειτουργικά, με την έννοια ότι *«οι διαδικασίες της αγωγής, της διδασκαλίας, της μάθησης και της κοινωνικοποίησης οφείλουν να συναρτώνται με τις αξίες, τις γνώσεις, τις ικανότητες, τις δεξιότητες και τις προσδοκίες που λειτουργούν ως βασικές προϋποθέσεις για τη διασφάλιση και την προαγωγή του κοινωνικοπολιτισμικού συστήματος»* (Κωνσταντίνου, 2015: 22).

Παράλληλα, το σχολείο, μέσω της επιλεκτικής ή αξιολογικής του λειτουργίας, προβαίνει στην αξιολόγηση (εκτίμηση) της επίδοσης του μαθητή και με βάση τις απαιτήσεις της κοινωνικής πραγματικότητας, διαμορφώνει κριτήρια και προϋποθέσεις, όπως η επίδοση του μαθητή και οι εξεταστικές διαδικασίες που σχετίζονται μ' αυτήν, για επαγγελματική και κοινωνική αποκατάσταση (Κωνσταντίνου, 2007: 47). Στην επιλεκτική λειτουργία του σχολείου συμπεκνώνονται στοιχεία τόσο από την κοινωνικοποιητική ή ιδεολογική του λειτουργία όσο και από τη μαθησιακή ή τεχνική. Με βάση την κοινωνικοποιητική ή ιδεολογική λειτουργία, το σχολείο εξοικειώνει τους μαθητές με τα πολιτισμικά-κανονιστικά στοιχεία που σχετίζονται με τις αξίες, τους κανόνες, τις αντιλήψεις, τις πρακτικές και τους προσανατολισμούς της κοινωνικής πραγματικότητας, στην οποία ανήκουν ή προορίζονται να ανήκουν (Κωνσταντίνου, 2007: 46-47). Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης λειτουργίας, το σχολείο συμβάλλει συνολικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή, αλλά και στη διατήρηση του κοινωνικοοικονομικού και πολιτισμικού συστήματος μέσω των αντιλήψεων και των πρακτικών που υιοθετεί και

νομιμοποιεί. Επιπρόσθετα, με τη μαθησιακή του λειτουργία το σχολείο παρέχει γνώσεις και αναπτύσσει τις ικανότητες και τις δεξιότητες του μαθητή, που σχετίζονται με διάφορους τομείς της κοινωνικής ζωής και δράσης, μεταβιβάζοντας του συγκεκριμένα τεχνικά (πολιτισμικά) στοιχεία (γραφή, ανάγνωση, αρίθμηση) (Κωνσταντίνου, 2007: 47). Συνακόλουθα, συνεισφέρει καταλυτικά τόσο στην γνωστική, νοητική και συναισθηματική ανάπτυξη του μαθητή όσο και στην εύρυθμη λειτουργία του υφιστάμενου συστήματος απασχόλησης. Συνάμα, με την κουστωδιακή του λειτουργία, το σχολείο απελευθερώνει τους γονείς από τον παιδαγωγικό ρόλο της φύλαξης των μαθητών, ώστε να είναι σε θέση να διαθέσουν την εργατική τους δύναμη στον τομέα της απασχόλησης, προσφέροντας στο κοινωνικό σύνολο και συνεισφέροντας στην ευρύτερη πρόοδο και εξέλιξη της κοινωνίας.

Ωστόσο, το σχολείο που κινήθηκε στο πλαίσιο των επιδιώξεων των κοινωνιοκεντρικών θεωριών επικρίθηκε ότι με τέτοιους σκοπούς και προσανατολισμούς, που εξυπηρετούν πρωτίστως τις ανάγκες του κοινωνικοοικονομικού συστήματος, *«συμβάλλει στη διασφάλιση και την αναπαραγωγή ενός κοινωνικού καθεστώτος, στο οποίο περιθωριοποιούνται κατεξοχήν τα άτομα των λεγόμενων χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων»* (Κωνσταντίνου, 2015: 35). Καθοριστικό ρόλο στην κατεύθυνση αυτή, σύμφωνα με τους επικριτές των κοινωνιοκεντρικών θεωριών, διαδραματίζει η επιλεκτική λειτουργία του σχολείου, μέσω της οποίας διαιώνίζονται οι επικρατούσες κοινωνικές ανισότητες και ευνοούνται σημαντικά τα άτομα των λεγόμενων ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Το σχολείο, λοιπόν, ως φορέας και αποδέκτης των κοινωνικών επιταγών, υποστηρίζει ουσιαστικά την κοινωνική διαίρεση της εργασίας (Κωνσταντίνου, 2015: 34-35). Κατά συνέπεια, για τους επικριτές της κοινωνικοοικονομικής κατεύθυνσης αναφορικά με τους σκοπούς και τις λειτουργίες του σχολείου, καλλιεργεί, μέσω των προσανατολισμών του και των υποστηρικτικών του μηχανισμών, *«τη διαιώνιση του χωρισμού της χειρωνακτικής από την πνευματική εργασία και κατ' επέκταση της αντίθεσης ανάμεσα στην κυρίαρχομένη και την κυρίαρχη τάξη»* (Κωνσταντίνου, 2015: 35).

Η παραπάνω κριτική εκφράζεται κυρίως από αυτούς που υποστηρίζουν ότι ύψιστος σκοπός του σχολείου είναι η ανάπτυξη καινοτόμων, δημιουργικών, κριτικά σκεπτόμενων ατόμων, αλλά και συνολικά η διαμόρφωση υγιών προσωπικοτήτων (Κωνσταντίνου, 2007; Κωνσταντίνου, 2015). Στην κατεύθυνση αυτή, λοιπόν, το μετανεωτερικό, δημοκρατικό και φιλελεύθερο σύγχρονο σχολείο, καλείται να

διαμορφώσει ενδεδειγμένες παιδαγωγικές συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης, που θα προάγουν την αυτενέργεια στη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης, την ανακαλυπτική μάθηση, τη δημιουργικότητα, τη φαντασία και την κριτική σκέψη των μαθητών. Αναφερόμαστε ουσιαστικά στη διαμόρφωση ενός διδακτικού-μαθησιακού πλαισίου, το οποίο θα δομείται στη δημοκρατία, στην ελευθερία σκέψης και έκφρασης, στο γνήσιο και ειλικρινή διάλογο, καθώς και στην ισότιμη μεταχείριση όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από τη διαφορετική κοινωνικοοικονομική, ιστορική, θρησκευτική, ή πολιτισμική τους προέλευση. Άλλωστε, η ανάγκη για αποδοχή της διαφορετικότητας, απόρριψη στερεοτύπων και προκαταλήψεων, που μαστίζουν ακόμη και επαρκώς ανεπτυγμένες κοινωνίες σε παγκόσμιο επίπεδο, σε συνδυασμό με τη σταδιακή, ισόρροπη ένταξη του συνόλου των μαθητών στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο, αναδεικνύεται όλο και πιο επιτακτικά σήμερα.

Η διεύρυνση των συνόρων, η ραγδαία αύξηση του αριθμού των μεταναστών στη χώρα μας, η πληθώρα κοινωνικοοικονομικών εξελίξεων που διαδραματίζονται σε καθημερινό σχεδόν επίπεδο, καθώς και η βαθύτατη οικονομική δυσπραγία που διέρχεται η Ελλάδα από το 2009 έως και σήμερα, έχουν επηρεάσει σημαντικά και την απρόσκοπτη λειτουργία του σχολείου, το οποίο, ως δημιουργήμα και καθρέπτης της κοινωνίας, καλείται να προσαρμοστεί στη νέα αυτή πραγματικότητα, ανταποκρινόμενο στις όλο και μεγαλύτερες κοινωνικές ανάγκες και απαιτήσεις. Στο πλαίσιο αυτό, λοιπόν, καλείται «να αναπτύξει μηχανισμούς και να οργανώσει δομές, για να καταφέρει να ανταπεξέλθει στις ανάγκες της κοινωνίας» (Καπαχτσή, 2011: 21). Σύμφωνα με τον Πασιαρδή, «η **ανατροφοδότηση** από τους συμβούλους, η **ισορροπία** στην οποία καλείται να επανέλθει ο σχολικός οργανισμός με διάφορους μηχανισμούς και η **προσαρμογή** θεωρούνται τα τρία βασικά χαρακτηριστικά για να καταφέρει να επιβιώσει και να μην οδηγηθεί στην εξαφάνιση» (Πασιαρδής, 2004: 21).

### **3.2. Το σχολείο ως παιδαγωγικός θεσμός-οργανισμός**

Στον αντίποδα των κοινωνιοκεντρικών θεωριών για τον προσδιορισμό και την ερμηνεία των σκοπών και των λειτουργιών του σχολείου, προβάλλουν οι ατομοκεντρικές θεωρίες, στις οποίες εντάσσονται οι θεωρίες που χαρακτηρίζονται από την παιδαγωγική-ψυχολογική κατεύθυνση (ψυχαναλυτικές, θεωρίες της συμβολικής αλληλεπίδρασης ή ιντεραξιοιστικές). Οι ατομοκεντρικές θεωρίες, έχουν στο επίκεντρό τους τις ιδιαίτερες ανάγκες, ιδιαιτερότητες, ενδιαφέροντα και βιώματα

των ίδιων των μαθητών. Το σχολείο, μαζί με άλλους θεσμούς, όπως είναι η οικογένεια, η Δικαιοσύνη, η διοίκηση, η Εκκλησία, αποσκοπούν στη ρύθμιση και ικανοποίηση των κοινωνικοπολιτισμικών αναγκών του ανθρώπου σε κάθε κοινωνικό σύστημα. Με την ευρεία έννοια ως *θεσμός* ορίζεται (Κωνσταντίνου, 2015: 24):

- Εκείνη η *μορφή*, που διαμορφώνεται συνειδητά ή ασυνειδητά, των *σταθερών* και *μακροπρόθεσμων προτύπων* στις ανθρώπινες σχέσεις. Τα πρότυπα αυτά είτε επιβλήθηκαν σε μία κοινωνία είτε παίρνουν συγκεκριμένη υπόσταση και βιώνονται στην πράξη, μέσα από κανόνες με γενική ισχύ και αποδοχή.
- Εκείνη η *δομή*, με έναν σχετικά μακροπρόθεσμο χαρακτήρα, την οποία συνθέτουν τα *κοινωνικά πρότυπα συμπεριφοράς*, οι *κοινωνικοί ρόλοι* και οι *σχέσεις* που υιοθετούν οι άνθρωποι, ώστε να καλύψουν επαρκώς βασικές κοινωνικές τους ανάγκες.

Το σχολείο, ως οργανωμένος θεσμός, εκφράζει όλα τα γνωρίσματα που χαρακτηρίζουν τους οργανισμούς, όπως είναι, για παράδειγμα, η δομή και οι σκοποί τους. Ωστόσο, διαφοροποιείται σημαντικά από αυτούς, καθώς εμφανίζει χαρακτήρα εξειδικευμένου οργανισμού. Είναι επιφορτισμένο να επιτελεί, δηλαδή, συγκεκριμένες παιδαγωγικές και διδακτικές διαδικασίες και ειδικότερα τις διαδικασίες της αγωγής, της διδασκαλίας, της μάθησης, της αξιολόγησης και της κοινωνικοποίησης, οι οποίες το καθιστούν παιδαγωγικό οργανισμό (Κωνσταντίνου, 2007: 43). Αναφορικά με τον όρο «οργανισμός», παρόλο που δεν υπάρχει ομοφωνία στις θεωρίες των οργανισμών σε σχέση με τις παραμέτρους που τον προσδιορίζουν, υφίστανται ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα, τα οποία γίνονται αποδεκτά από την πλειοψηφία των κοινωνιολόγων (Κωνσταντίνου, 2015: 26). Ως χαρακτηριστικά γνωρίσματα των οργανισμών, θεωρούνται τα εξής (Κωνσταντίνου, 2015: 26-27):

- Οι οργανισμοί είναι ενταγμένοι στο άμεσο κοινωνικοπολιτικό σύστημα μέσα από ένα εκτεταμένο σύνολο κανονισμών, στο οποίο κυριαρχούν οι νομικές ρυθμίσεις, ενώ διαθέτουν καθορισμένους σκοπούς, η υλοποίηση των οποίων πραγματοποιείται σε μακροπρόθεσμο επίπεδο.
- Οι οργανισμοί διαθέτουν μια καθορισμένη και διαφοροποιημένη για τον καθένα δομή. Με τον τρόπο αυτό, ρυθμίζουν τις διάφορες δραστηριότητες και λειτουργίες τους, με βάση συγκεκριμένους κανόνες και καθορίζουν τους διάφορους ρόλους στα μέλη τους. Στο πλαίσιο αυτό, ελέγχουν ποιες

δραστηριότητες, δικαιώματα και υποχρεώσεις προσανατολίζονται στους σκοπούς του οργανισμού και πρέπει να υλοποιηθούν από τα αρμόδια άτομα, καθιερώνοντας παράλληλα αντίστοιχες κυρώσεις και περιορισμούς για τη μη υλοποίησή τους.

- Οι οργανισμοί προϋποθέτουν συγκεκριμένους όρους εισόδου και εξόδου. Η εισαγωγή, δηλαδή, σε έναν συγκεκριμένο κοινωνικό ρόλο προϋποθέτει μια «τελετουργία» εισόδου και εξόδου.
- Οι διάφορες ομάδες ατόμων, οι οποίες συμμετέχουν σε έναν οργανισμό ή σχετίζονται με αυτόν, έχουν διαφορετικά βιώματα, ενδιαφέροντα, συμφέροντα, με αποτέλεσμα να αντιλαμβάνονται διαφορετικά τη διατήρηση ή την αλλαγή του, ανάλογα με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και συμφέροντα του εκάστοτε ατόμου ή της ομάδας ατόμων.

Χαρακτηριστικό γνώρισμα του σχολείου, ως παιδαγωγικού θεσμού και οργανισμού, είναι ότι απευθύνεται σε παιδιά και νέους που δεν έχουν αναπτύξει, διαμορφώσει πλήρως τη προσωπικότητά τους και τις γνωστικές, συναισθηματικές, νοητικές και κοινωνικοπολιτισμικές τους ικανότητες και δεξιότητες (Κωνσταντίνου, 2015: 21). Το σχολείο, λοιπόν, οφείλει, με βάση τον παιδαγωγικό και διδακτικό του χαρακτήρα, να διαμορφώσει κατάλληλες συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης, λαμβάνοντας υπόψη του τα ενδιαφέροντα, τις ιδιαίτερες ανάγκες, ιδιαιτερότητες και βιώματα των μαθητών, ώστε να συμβάλλει καθοριστικά στην επιτυχή, ισόρροπη και ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Ο εξειδικευμένος αυτός χαρακτήρας του σχολείου ως παιδαγωγικού οργανισμού προσδιορίζεται από τις διαδικασίες της αγωγής, της διδασκαλίας, της μάθησης, της αξιολόγησης και της κοινωνικοποίησης που πραγματοποιούνται σ' αυτό. Οι παραπάνω διαδικασίες οργανώνονται και υλοποιούνται από το σχολείο, ως εντολοδόχο κοινωνικό φορέα, με βασικό σκοπό τη διατήρηση, την ενίσχυση και τη μεταβίβαση του πολιτισμού (Κωνσταντίνου, 2015: 29). Στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, η διαδικασία της αξιολόγησης θα μπορούσε, από παιδαγωγική σκοπιά, να κατηγοριοποιηθεί στα ακόλουθα πέντε στάδια (Κωνσταντίνου, 2007: 49-50):

- Προσδιορισμός του κεντρικού διδακτικού στόχου, των κριτηρίων και των προϋποθέσεων της αξιολόγησης (*1<sup>ο</sup> στάδιο*: περιλαμβάνει το αντικείμενο της αξιολόγησης, το θέμα του γνωστικού αντικειμένου, ειδικούς και γενικούς στόχους).

- Επιλογή της τεχνικής και του ερευνητικού εργαλείου της αξιολόγησης, με τα οποία θα συλλέξουμε τις πληροφορίες που θα αναδείξουν την επίτευξη ή μη των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων (2<sup>ο</sup> στάδιο: περιλαμβάνει γραπτές ή προφορικές εξετάσεις, ερωτηματολόγια, τεστ, συνεντεύξεις, παρατήρηση).
- Ανάλυση και ερμηνεία πληροφοριών σε σχέση με το διδακτικό στόχο, τα κριτήρια και τις προϋποθέσεις της αξιολόγησης (3<sup>ο</sup> στάδιο: περιλαμβάνει την ατομική επίδοση, τις επιδόσεις συμμαθητών, τους μαθησιακούς στόχους).
- Έκφραση και αποτύπωση του αποτελέσματος της αξιολόγησης (4<sup>ο</sup> στάδιο: η αποτύπωση του αποτελέσματος της αξιολόγησης μπορεί να πραγματοποιηθεί προφορικά, γραπτά-περιγραφική αξιολόγηση, μέσω των βαθμών, αλλά και με τη χρήση χαρακτηρισμών).
- Ανατροφοδότηση-λήψη ενισχυτικών και διορθωτικών διδακτικών, παιδαγωγικών μέτρων (5<sup>ο</sup> στάδιο: αποσκοπεί στην αποτίμηση της διαδικασίας της διδασκαλίας και περιλαμβάνει την εντόπιση δυσκολιών μάθησης, με απώτερο σκοπό την έγκαιρη λήψη ενδεδειγμένων παιδαγωγικών μέτρων προς την κατεύθυνση αυτή).

Επίκεντρο του συνόλου των παιδαγωγικών διαδικασιών που κυριαρχούν στο σχολείο συνιστά η υπό διαμόρφωση γνωστική, νοητική, συναισθηματική, πολιτισμική και κοινωνική ταυτότητα του ανήλικου ατόμου (Κωνσταντίνου, 2015: 33). Μέσω της παιδαγωγικής του λειτουργίας, *«εξοικειώνει τον μαθητή με τα πολιτισμικά-κανονιστικά στοιχεία, τα οποία σχετίζονται με αξίες, κανόνες, πρακτικές, προσανατολισμούς και αντιλήψεις του ενδοσχολικού και εξωσχολικού περιβάλλοντος, με τελικό σκοπό τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του και την ένταξή του στο κοινωνικό σύστημα»*. Για την επίτευξη της παιδαγωγικής του λειτουργίας, καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν *«η προετοιμασία και η μορφή οργάνωσης»* των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης, με ιδιαίτερη έμφαση στην *«επιλογή της ενδεδειγμένης διδακτικής μεθοδολογίας και των προσανατολισμών στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων από τον μαθητή»* (Κωνσταντίνου, 2015: 40). Παράλληλα, υιοθετεί και εφαρμόζει κατάλληλα προσαρμοσμένες αξιολογικές διαδικασίες, ώστε να διαπιστώσει αφενός την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων από τον μαθητή και αφετέρου τις ελλείψεις, τις ανεπάρκειες, αλλά και τις δυνατότητές του, που θα συμβάλουν στην ανατροφοδότηση, στη βελτίωση υφιστάμενων, μη λειτουργικών εκπαιδευτικών πρακτικών και ευρύτερα στην αναβάθμιση της ποιότητας της



παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Ωστόσο, και οι παραπάνω απόψεις των υποστηρικτών των ατομοκεντρικών θεωριών για τον προσδιορισμό και την ερμηνεία των σκοπών και των λειτουργιών του σχολείου, δέχθηκαν κριτική από τους εκπροσώπους των κοινωνιοκεντρικών θεωριών, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι τέτοιου είδους σκοποί και προσανατολισμοί είναι εξωπραγματικοί, μη ρεαλιστικοί και προβληματικοί, ειδικά στις σημερινές, μετανεωτερικές και πολυπολιτισμικές, ανεπτυγμένες κοινωνίες που απαιτούν από τα άτομα όλο και περισσότερες, εξειδικευμένες γνώσεις και υψηλές επιδόσεις. Η εύρεση της «χρυσής τομής» μεταξύ των αντικρουόμενων απόψεων, μέσω ενός συγκερασμού των δύο προαναφερθέντων βασικών κατευθύνσεων, θεωριών του σχολείου, θεωρείται ίσως η ιδανικότερη προσέγγιση. Δεν αποτελεί, εντούτοις, μια εύκολη υπόθεση, δεδομένου ότι *«η επίλυση του θέματος εξαρτάται από παράγοντες επιρροής που διαθέτουν πολιτική και εκπαιδευτική εξουσία, για να λαμβάνουν αυτού του είδους τις αποφάσεις»* (Κωνσταντίνου, 2015: 36).

Η αδυναμία πραγματοποίησης του παραπάνω αναγκαίου συγκερασμού μεταξύ των δύο αντικρουόμενων θεωριών καταδεικνύει ακριβώς την πολυπλοκότητα εφαρμογής ενός τόσο σύνθετου και δυναμικού κοινωνικού θεσμού, όπως είναι το σχολείο, το οποίο έχει καθοριστικές επιδράσεις σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής (Κωνσταντίνου, 2015: 36). Ο προβληματισμός αυτός παραπέμπει ασφαλώς στο ίδιο το κοινωνικό σύστημα, με την έννοια ότι το σχολείο, ως κοινωνικό δημιούργημα και θεσμικός παράγοντας της κοινωνίας, *«αντανακλά σε μεγάλο βαθμό την κυριαρχούσα ιδεολογία της, στην οποία συμπυκνώνεται το σύστημα των πολιτισμικών, γλωσσικών, οικονομικών, επιστημονικών, θρησκευτικών και πολιτικών αξιών, προσανατολισμών και προσδοκιών»* (Κωνσταντίνου, 2015: 36-37).

Η παιδαγωγική οργάνωση των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης στο σχολείο, επιβάλλει το επίπεδο των γνώσεων και γενικά των εμπειριών να είναι αντίστοιχο με τα γνωρίσματα των νοητικών και συναισθηματικών ικανοτήτων και αναγκών των μαθητών. Συνακόλουθα, το σχολείο, αξιοποιώντας τον παιδαγωγικό του χαρακτήρα, λειτουργεί με βάση τον βιωματικό κόσμο των μαθητών και ειδικότερα την ικανοποίηση των αναγκών, των ενδιαφερόντων, των βιωμάτων, των ιδιαίτερων κλίσεων και ιδιαιτεροτήτων τους (Κωνσταντίνου, 2015: 43). Η διαμόρφωση παιδαγωγικών περιβαλλόντων διδασκαλίας και μάθησης, απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να διαθέτει ανάλογη παιδαγωγική και επιστημονική συγκρότηση, η οποία θα τον βοηθήσει να δώσει παιδαγωγικό περιεχόμενο στη διαδικασία της

αγωγής και ευρύτερα της κοινωνικοποίησης (Κωνσταντίνου, 2015: 43-44). Παράλληλα, το σχολείο, ως παιδαγωγικός οργανισμός, οφείλει να υλοποιεί τους σκοπούς, οι οποίοι εκφράζουν τα γνωρίσματά του ως οργανισμού, στο πλαίσιο του παιδαγωγικού του χαρακτήρα και όχι στο πλαίσιο της τυπικής εφαρμογής και τήρησης των προδιαγραφών του ως τυπικού οργανισμού. Χαρακτηριστικά, αναφέρεται ότι *«ένα σχολείο διακρίνεται για τον παιδαγωγικό του χαρακτήρα, όταν πραγματικά ενδιαφέρεται για τον μαθητή, αλλά και όταν δείχνει το ενδιαφέρον του αυτό στην πράξη»* (Κωνσταντίνου, 2015: 44).

Συμπερασματικά, το σχολείο συνιστά ένα κοινωνικό δημιούργημα, που φέρει έκδηλα τα αποτυπώματα της ιστορίας, της πολιτικής, της οικονομίας, του πολιτισμού, της επιστήμης, της τεχνολογίας, της θρησκείας και της διοίκησης. Αποτελεί, δηλαδή, ένα θεσμό, ο οποίος φέρει όλα τα γνωρίσματα και τις ιδιαιτερότητες της κοινωνίας και είναι οργανωμένος ανάλογα με τις επικρατούσες αντιλήψεις, νοοτροπίες, προσανατολισμούς και προτεραιότητες σε πολιτικό, οικονομικό, πολιτισμικό, επιστημονικό, εκπαιδευτικό και γενικότερα κοινωνικό επίπεδο, ενώ ως παιδαγωγικός οργανισμός, χαρακτηρίζεται *«από τις διαδικασίες της διδασκαλίας, της αγωγής, της μάθησης, της αξιολόγησης και της κοινωνικοποίησης, διαδικασίες στις οποίες κυρίαρχη θέση έχει ο μαθητής, με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις προσωπικές ιδιαιτερότητές του»* (Κωνσταντίνου, 2015: 45). Στο πολυσύνθετο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο που διαμορφώνεται, η σύνδεση σχολείου και κοινωνίας καθίσταται δεδομένη, αδιαμφισβήτητη, αλλά και καθοριστική ως προς τον τρόπο με τον οποίο το ίδιο το σχολείο εκφράζει και υλοποιεί τις ανάγκες, τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες της σύγχρονης, μετανεωτερικής κοινωνίας (Κωνσταντίνου, 2015: 37).

### **3.3. Το σχολείο ως χώρος βιωματικής μάθησης και αυτενέργειας των μαθητών**

Ο όρος «σχολική ζωή» συνιστά κυρίαρχη, υπό διαπραγμάτευση, έννοια στη θεματολογία της Σχολικής Παιδαγωγικής και αποτελεί *«αφενός μια μόνιμη υπόμνηση αναφορικά με την παιδαγωγική λειτουργία του σχολείου και αφετέρου καθιστά επιτακτική την ανάγκη για αντιμετώπιση της μονομέρειας και των στερεοτύπων που απειλούν τον παιδαγωγικό χαρακτήρα του σχολείου ως θεσμού-οργανισμού, ενώ παράλληλα κάνει ευδιάκριτη τη διαφορά ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη, δηλαδή αυτό που είναι και αυτό που οφείλει να είναι το σχολείο»* (Κωνσταντίνου, 2015: 45).

Για τη Σχολική Παιδαγωγική και γενικότερα για τους ειδικούς και τους εκπαιδευτικούς που σχετίζονται με τη λειτουργία του σχολείου, αποτελεί πλέον κοινοτυπία ότι το σχολείο είναι κάτι περισσότερο από διδασκαλία (Κωνσταντίνου, 2015: 47).

Γενικότερα, με τον όρο «σχολική ζωή» αναφερόμαστε σε εκείνες τις προσπάθειες *«που αποσκοπούν στην αλλαγή της ισχύουσας σχολικής πραγματικότητας που βιώνουν οι μαθητές, μέσα από μέτρα τα οποία αποβλέπουν στην “αποσχολειοποίηση” και την κατάργηση της συγκεκριμένης σχολικής καθημερινότητας και κατ’ ακολουθία τη μετατροπή της σε ένα είδος αντιπαράθεσης της πραγματικής ζωής με τη ζωή που διαλαμβάνεται στο σχολείο»* (Loser/Terhart, 1991, όπ. αναφ. στο Κωνσταντίνου, 2015: 47). Στο πλαίσιο μιας περισσότερο παραδοσιακής προσέγγισης της έννοιας, ως *σχολική ζωή* ορίζεται η καθιέρωση σχολικού κλίματος, που αφήνει περιθώρια προσωπικής επικοινωνίας και δραστηριοποίησης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, η παροχή δυνατότητας για αυτοπροσδιορισμό σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, καθώς και για διάφορες μορφές κοινωνικής ζωής, εκτός από τη διαδικασία της διδασκαλίας, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή, με βάση συγκεκριμένες ρυθμίσεις και κανόνες (Κωνσταντίνου, 2015: 47-48). Επίσης, ο όρος «σχολική ζωή» περιλαμβάνει και την παροχή βοήθειας στους μαθητές σ’ ένα σχολείο ως χώρο που θα δίνει προτεραιότητα στη ζωή των παιδιών και στην ισόρροπη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους (Κωνσταντίνου, 2015: 48).

Η «σχολική ζωή» αποτελεί *«ένα πολυδιάστατο σύστημα αλληλεπιδράσεων, στο οποίο αλληλεπιδρά το σύνολο των ατομικών και διατομικών βιωμάτων των μαθητών και των εκπαιδευτικών με ένα σύμπλεγμα από κανόνες και παιδαγωγικά-οργανωτικά μέτρα τα οποία προσδιορίζουν τον οργανισμό»* (Κωνσταντίνου, 2015: 50-51). Μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι στο σχολείο υπάρχει «σχολική ζωή» αν διαμορφωθεί σε χώρο βιωματικής μάθησης και αυτενέργειας, σε χώρο άντλησης εμπειριών και ερεθισμάτων από τους μαθητές, όπου θα δραστηριοποιούνται δυναμικά, δημιουργικά και κριτικά. Η μάθηση στο σχολείο, ως χώρο εμπειριών, θα διαμορφώνεται κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να δίνονται περιθώρια εμφάνισης αυθόρμητων εκδηλώσεων, μέσα από τις οποίες τα παιδιά θα έρχονται αντιμέτωπα με ποικίλους προβληματισμούς, ανησυχίες, ερμηνείες και ερεθίσματα. Σε μια τέτοια μορφή μάθησης, καλλιεργείται η ενεργητική συμμετοχή του συνόλου των μαθητών, η ελευθερία σκέψης και έκφρασης, ο γόνιμος διάλογος και προβληματισμός, η

αυτενέργεια και η κριτική ικανότητα στη πολύπτυχη και πολυσύνθετη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης, αλλά και στη διαμόρφωση ισόρροπων, υγιών και δημιουργικών προσωπικοτήτων.

Η καλλιέργεια του συγκεκριμένου τύπου μάθησης και η μετατροπή του σχολείου σε χώρο βιωματικής μάθησης προϋποθέτει ασφαλώς ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται τις ιδιαίτερες ανάγκες, χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα και προσωπικά βιώματα των μαθητών τους, προσαρμόζοντας κατάλληλα τις μαθησιακές διαδικασίες και διδακτικές προσεγγίσεις που υιοθετούν, σε συνάρτηση με τις εκάστοτε υφιστάμενες κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες, ανάγκες και απαιτήσεις. Στο πλαίσιο αυτό, η διαμόρφωση ιδανικών συνθηκών λειτουργίας του σχολείου (παιδαγωγική-οργανωτική-διοικητική αυτοτέλεια και αυτονομία), που να εναρμονίζονται με την κοινωνική πραγματικότητα και τις επικρατούσες κοινωνικοπολιτικές και οικονομικές συνθήκες, συνιστά ένα όραμα, κύρια επιδίωξη του οποίου αποτελεί η δημιουργία ενός μαθητοκεντρικού σχολείου, προσανατολισμένου στον ίδιο τον μαθητή (Κωνσταντίνου, 2015: 52).

Σε γενικότερο επίπεδο, ο σχολικός θεσμός διακρίνεται κυρίως από την καλή οργάνωση και τη συνεργασία των μελών του. Τα μέλη της σχολικής μονάδας ενεργούν και συμμετέχουν σε συλλογικές δραστηριότητες, συνεργάζονται αρμονικά και ισόρροπα, με βάση ότι η συνεργασία αποτελεί μια ανώτερη μορφή κοινωνικής διαδικασίας, η οποία συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη των ανθρωπίνων σχέσεων και στο σχηματισμό των ομάδων (Μυλωνά, 2005: 65-66). Για να υπάρχει, όμως, μια πραγματική και αποτελεσματική συνεργασία πρέπει να χαρακτηρίζεται από τρία βασικά στοιχεία, τη θετική αλληλεξάρτηση, την προωθητική αλληλεπίδραση και τις κοινωνικές δεξιότητες. Η θετική αλληλεξάρτηση θεωρείται πολύ σημαντική, γιατί δημιουργεί μια κατάσταση όπου τα άτομα συντονίζουν τις προσπάθειές τους, για να επιτύχουν κοινούς μαθησιακούς σκοπούς. Η προωθητική αλληλεπίδραση εκδηλώνεται κυρίως ως αμοιβαία παροχή βοήθειας, αλλά και προσπάθεια επηρεασμού των άλλων μελών της ομάδας, ενώ η ανάπτυξη και η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων επικοινωνίας, κλίματος εμπιστοσύνης και θετικών διαπροσωπικών σχέσεων θεωρούνται απαραίτητες καθώς συμβάλλουν στη συνεργατική συμπεριφορά της ομάδας (Μυλωνά, 2005: 66).

Η επιτυχής εκτέλεση των ρόλων από τα στελέχη του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί τη βασική προϋπόθεση για την υλοποίηση των σκοπών, την εσωτερική συνοχή και την προσαρμογή στις ανάγκες της κοινωνίας που

αναπτύσσεται με αλματώδη ρυθμό. Είναι σημαντικό, για την επίτευξη των ανωτέρων στόχων, τα ηγετικά στελέχη του εκπαιδευτικού συστήματος να κατανοήσουν ότι ο ρόλος τους απαιτεί σήμερα να συλλάβουν σε όλη τους την έκταση τους σκοπούς της σύγχρονης εκπαίδευσης, να τους αποδεχθούν και να εργασθούν με ζήλο για την υλοποίησή τους, να κατανοήσουν και να αποδεχθούν ότι η αλλαγή της κοινωνίας συντελείται με ταχύτατο ρυθμό, γεγονός που επιφέρει πληθώρα απρόβλεπτων αλλαγών, προκλήσεων και προβλημάτων στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα (Παντελίδης, 1981: 45, & Σαΐτης, 2000: 48-50).

Αναφορικά με τον ορισμό του ηγέτη έχουν διατυπωθεί ποικίλες απόψεις, Ενδεικτικά αναφέρουμε πως ο ηγέτης εκλαμβάνεται ως «το άτομο το οποίο μέσω της συμπεριφοράς του ασκεί επιρροή πάνω σε άλλα άτομα και τους κάνει εθελοντικά και πρόθυμα να τον ακολουθούν» (Μπουραντάς, 2001: 316), καθώς και ως «το άτομο που έχει τη μεγαλύτερη επιρροή μέσα στην ομάδα και που αναμένεται να εκπληρώσει τον ηγετικό αυτό ρόλο» (Hoy, 1996, όπ. αναφ. στο Μυλωνά, 2005: 80). Ο ηγέτης (ή διευθυντής) είναι, γενικά, «το άτομο που ορίζεται από κάποια αρχή για να προωθεί τα συμφέροντά της, με το να οργανώνει και να διοικεί οργανισμούς, επιχειρήσεις ή εκπαιδευτικές μονάδες που έχουν συγκεκριμένο σκοπό» (Καραγιώργης, 1981: 23). Η ηγεσία δεν αποτελεί μια διαχρονική ιδιότητα κι ούτε φυσικά υφίσταται κάποιο μοντέλο αποτελεσματικής ή επιτυχημένης ηγεσίας, με τους ηγέτες να είναι σε κάποιες περιπτώσεις αποτελεσματικοί, ενώ σε άλλες να μην έχουν το ίδιο ουσιαστικό αποτέλεσμα (Μυλωνά, 2005: 81). Διακρίνουμε συνολικά τα ακόλουθα στυλ ηγεσίας (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002: 76-77):

- Ηγεσία βασισμένη στο όραμα.
- Ηγεσία βασισμένη στην υποστήριξη (υποστηρικτική).
- Ηγεσία βασισμένη στη δημιουργία σχέσεων (συνεργατική).
- Ηγεσία βασισμένη στη δημοκρατική διοίκηση.
- Ηγεσία βασισμένη στους στόχους (κατευθυντική).
- Ηγεσία βασισμένη στις διαταγές (καταπιεστική).

Επιπρόσθετα, η ηγεσία γίνεται αντιληπτή ως η διοικητική ενέργεια που κάνει το άτομο για να παρακινήσει τους υφιστάμενους του να εργάζονται με τη θέλησή τους, με σκοπό να πραγματοποιήσουν τους αντικειμενικούς στόχους του οργανισμού ή της εκπαιδευτικής μονάδας ή του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα (Κωτσίκης, 2007: 149). Η ηγεσία γίνεται, ακόμη, αντιληπτή ως «η επιρροή, η τέχνη ή

η διαδικασία επηρεασμού των ατόμων μιας ομάδας, ώστε να εργαστούν πρόθυμα για την πραγματοποίηση συγκεκριμένων στόχων» (Koonts & O' Donnell, 1982: 91). Σε ευρύτερο πλαίσιο, συνιστά ένα σύνολο διαδικασιών που δημιουργούν κατ' αρχήν οργανισμούς ή που τους προσαρμόζουν στις συνθήκες, όταν αυτές μεταβάλλονται, καθορίζοντας ποιο πρέπει να είναι το μέλλον και προσανατολίζοντας τα πρόσωπα προς ένα κοινό όραμα (Kotter, 2001: 41). Το «όραμα» αναφέρεται σε μια εικόνα του μέλλοντος με κάποιο άμεσο ή έμμεσο σχόλιο, σε σχέση με τους λόγους για τους οποίους κάποιοι πρέπει να αγωνιστούν, ώστε να δημιουργήσουν αυτό το μέλλον και εξυπηρετεί τρεις κύριους σκοπούς, την αποσαφήνιση της γενικής κατεύθυνσης για την αλλαγή, την παρακίνηση των ατόμων να προβούν σε ενέργειες που οδηγούν στο επιθυμητό αποτέλεσμα και στο γρήγορο και αποτελεσματικό συντονισμό των ενεργειών διαφορετικών ανθρώπων (Kotter, 2001: 84).

Μέσω της αποτελεσματικής ηγεσίας στην εκπαίδευση και ειδικότερα στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και της καλλιέργειας ενός κοινού οράματος μεταξύ του συνόλου των στελεχών του εκπαιδευτικού συστήματος, κύρια επιδίωξη του οποίου θα αποτελεί η δημιουργία ενός μαθητοκεντρικού και αποτελεσματικού σχολείου, προσανατολισμένου στον ίδιο τον μαθητή, στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τα βιώματα, τις ιδιαίτερες κλίσεις και προτιμήσεις του, είναι δυνατό να επιτευχθεί η υιοθέτηση εναλλακτικών διδακτικών τεχνικών στη διδακτική διαδικασία, με έμφαση στη βιωματική και ανακαλυπτική μάθηση, στην αυτενέργεια και την κριτική σκέψη, καθώς και εν γένει η αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

#### ***3.4. Το καλό και αποτελεσματικό σχολείο***

Κατά γενική ομολογία, το σχολείο δεν αποτελεί απλά τον τροφοδότη γνώσεων αλλά το μέσο για την ολοκλήρωση του ατόμου, έτσι ώστε «να κατανοήσει το περιβάλλον του, να μάθει να πράττει, να μάθει να ζει με τους άλλους, να συνεργάζεται, να αναπτύσσει την κριτική του ικανότητα» (UNESCO, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2002: 127). Η διαδρομή της έρευνας για τη σχολική αποτελεσματικότητα, έχει την αφετηρία της στην έρευνα του Coleman και των συνεργατών του (1966), με βάση την οποία τη μεγαλύτερη επίδραση στην επίδοση των μαθητών είχαν η οικογενειακή και οικονομική τους κατάσταση, καθώς και τα ατομικά τους χαρακτηριστικά, ενώ η επίδραση του σχολείου ήταν μόλις 5-9% (Πασιαρδής, 2004; Scheerens, 2004). Κατά τη δεκαετία του '70, όμως, τα παραπάνω ευρήματα αμφισβητήθηκαν έντονα από μια

σειρά νέων ερευνών, οι οποίες συνέβαλαν καθοριστικά στην ανάπτυξη και προώθηση του λεγόμενου Κινήματος των Αποτελεσματικών Σχολείων (Edmonds, 1979; Rutter et al., 1979). Τα ευρήματα των νέων αυτών ερευνών καταδεικνύουν τη σπουδαιότητα των εσωτερικών χαρακτηριστικών του σχολείου, των διαδικασιών, της συνύπαρξης και της ζωής στο σχολικό περιβάλλον στην ευρύτερη πρόοδο και εξέλιξη των μαθητών (Edmonds, 1979; Hoy & Miskel, 2001). Από τα πορίσματα των νέων ερευνών, προκύπτει ότι τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των σχολείων επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών και δίνουν εκπαιδευτικά αποτελέσματα ανώτερα από εκείνα που σχετίζονται με τη μορφωτική και κοινωνική προέλευσή τους (Κωνσταντίνου, 2015: 90). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Edmonds (1979), το αποτελεσματικό σχολείο το καθορίζουν η ισχυρή διοίκηση του σχολείου, το σχολικό κλίμα, οι υψηλές προσδοκίες για τις μαθησιακές επιδόσεις, το σαφές πλαίσιο αξιολόγησης των μαθητών και η έμφαση στην απόκτηση βασικών μαθησιακών δεξιοτήτων (Δούκας, 1999).

Κατά την άποψη των ερευνητών, η έννοια της ποιότητας είναι δύσκολο να οριστεί, λόγω της πολυπαραγοντικής σύστασής της, αλλά και γιατί διαφοροποιείται, ανάλογα με τους σκοπούς, τις πολιτικές και κοινωνικές διαστάσεις της εκπαίδευσης που εξυπηρετούνται κάθε φορά, ενώ εξαρτάται από τις υφιστάμενες κοινωνικές αξίες. Σύμφωνα με την πιο διαδεδομένη επικρατούσα άποψη, η ποιότητα της εκπαίδευσης ορίζεται με βάση την ανθρωπολογική της διάσταση και την αποτελεσματικότητά της. Συνακόλουθα, η εκπαίδευση χαρακτηρίζεται ως ποιοτική, όταν συμβάλλει στην πνευματική καλλιέργεια του ατόμου, την ηθική του ανάταση και στην ανάπτυξη ολοκληρωμένης προσωπικότητας (Κωνσταντίνου, 2015: 90). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι ιθύνοντες για τη χάραξη και την άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, οφείλουν να ασχοληθούν με (Βαβουράκη, Ζουγανέλη, Σοφού, & Κούτρα, 2008: 28-29):

- Τον καθορισμό ποιοτικών κριτηρίων.
- Τις διαδικασίες χαρτογράφησης και μέτρησης της υπάρχουσας εκπαιδευτικής κατάστασης.
- Την αξιολόγηση της σχέσης μεταξύ της τρέχουσας κατάστασης και επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων.
- Τον προγραμματισμό και την εφαρμογή μέτρων για τη βελτίωση της κατάστασης και των εκπαιδευτικών συνθηκών.

Στο πλαίσιο της σχολικής αποτελεσματικότητας, η εκπαίδευση θεωρείται ως μια παραγωγική και δημιουργική διαδικασία, η οποία έχει συγκεκριμένες εισροές που μετασχηματίζονται σε αντίστοιχες εκροές. Ως εισροές λαμβάνονται συνήθως η ικανότητα του μαθητή, το κοινωνικοοικονομικό του υπόβαθρο, οι χρηματικοί πόροι που διατίθενται στην εκπαιδευτική διαδικασία, η υλικοτεχνική υποδομή του σχολικού χώρου, η οργανωτική δομή του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί και το υπόλοιπο ανθρώπινο δυναμικό των σχολικών μονάδων. Κατά κανόνα, παρουσιάζονται δυσκολίες ως προς ποσοτική έκφραση των μεταβλητών που αφορούν τις εισροές και ιδιαίτερα αυτές που αναφέρονται στα χαρακτηριστικά των ανθρώπινων πόρων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κωνσταντίνου, 2015: 91). Αναφορικά με τις εκροές, η εκπαίδευση θεωρείται συνήθως μια διαδικασία με πολλαπλές εκροές διάφορων τύπων και μορφών, στις οποίες συγκαταλέγονται και κάποιες ψυχολογικού και κοινωνιολογικού περιεχομένου, οι οποίες είναι δύσκολο να μετρηθούν, όπως είναι οι νέες γνώσεις και εμπειρίες, οι τροποποιημένες συμπεριφορές για μαθητές και διδάσκοντες, οι μεταβολές των εγκαταστάσεων και της υλικοτεχνικής υποδομής (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006: 273).

Οι τομείς που ορίζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα οργανώνονται σε τρία βασικά επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο αφορά την ανάπτυξη των διαδικασιών μάθησης του μαθητή, ως κεντρικό στόχο της σχολικής εκπαίδευσης, στο δεύτερο επίπεδο συναντούμε τη σχολική κουλτούρα, το κλίμα και τις συνθήκες του σχολείου, ως υποστηρικτικούς μηχανισμούς της μάθησης του μαθητή, αλλά και της επαγγελματικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού, ενώ στο τρίτο επίπεδο συναντούμαι την ηγεσία, ως την κινητήρια δύναμη που δημιουργεί την εν λόγω κουλτούρα (MacBeath & MacGlynn, 2002). Όλα τα παραπάνω επίπεδα μελετώνται σε συνάρτηση με το εκάστοτε εξωτερικό περιβάλλον (σπίτι-κοινότητα). Οι πέντε βασικοί παράγοντες, οι οποίοι συνιστούν το αποτελεσματικό σχολείο είναι (Edmonds, 1979):

- Η ισχυρή εκπαιδευτική ηγεσία: Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας δημιουργεί θετικό κλίμα και εμπνέει το σύλλογο διδασκόντων να μεγιστοποιήσει την προσπάθειά του, με σκοπό την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας.
- Η έμφαση στη διδασκαλία: Η διδασκαλία είναι μαθητοκεντρική, ενθαρρύνεται η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών και καλλιεργούνται υψηλές προσδοκίες για τις μαθητικές επιδόσεις.



- Η δημιουργία πλαισίου αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών: η αξιολόγηση των μαθητών για σκοπούς ανατροφοδότησης αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της αποτελεσματικής διδασκαλίας.
- Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας: Ο διευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων βρίσκεται σε συνεχή επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών, οι οποίοι δεν θα πρέπει να διστάζουν να συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες και πρωτοβουλίες του σχολείου.
- Το άριστο σχολικό κλίμα: Η δημιουργία οργανωμένης, ευχάριστης, ειρηνικής και εποικοδομητικής εργασιακής ατμόσφαιρας, όπου επικρατεί συνεργασία μεταξύ των διδασκόντων και του διευθυντή, αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, είναι δυνατό να συνεισφέρει καταλυτικά στη διαμόρφωση του αποτελεσματικού σχολείου.

Εξίσου σημαντικός με τους προαναφερθέντες παράγοντες, αποτελεί και η επαρκής υλικοτεχνική υποδομή ως κριτήριο αποτελεσματικότητας (Hoy & Miskel, 2001; Πασιαρδής, 2004). Όλοι οι ανωτέρω παράγοντες συνιστούν μετασχηματιστικές διεργασίες, οι οποίες θα πρέπει να συγχρονιστούν, ώστε να λειτουργούν αρμονικά και να συνεισφέρουν στη βελτίωση της λειτουργίας και της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας (Hoy & Miskel, 2001), αλλά και της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η πιο διαδεδομένη άποψη ορίζει την ποιότητα της εκπαίδευσης με βάση την ανθρωποπλαστική της διάσταση και την αποτελεσματικότητά της, σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση χαρακτηρίζεται ως ποιοτική, *«όταν συμβάλλει στην πνευματική καλλιέργεια του ατόμου, την ηθική του ανάταση και στην ανάπτυξη ολοκληρωμένης προσωπικότητας. Η εξασφάλιση της ποιότητας ενός εκπαιδευτικού συστήματος περνάει μέσα από την βελτίωση της ποιότητας κάθε σχολείου»* (Κωνσταντίνου, 2015: 90).

Διάφοροι ερευνητές έδωσαν μεγαλύτερη βαρύτητα σε κάποιους από τους παράγοντες που συνιστούν το αποτελεσματικό σχολείο, όπως στο σχολικό κλίμα και στην ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας (Hoy & Miskel, 2001), σε θέματα διδασκαλίας και ποιότητας των εκπαιδευτικών (Saunders, 1998), καθώς και στην καταλυτική συμβολή της ηγεσίας. Η άσκηση ηγετικού ρόλου αποτελεί, γενικά, έναν από τους βασικότερους συντελεστές του αποτελεσματικού σχολείου. Τα βασικά συστατικά που αφορούν την αποτελεσματικότητα των ηγετικών στελεχών στην

εκπαιδευτική πραγματικότητα ταξινομούνται ως εξής (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000):

- Το όραμα, που πρέπει να διαμορφώνει ο εκάστοτε σχολικός ηγέτης για το σχολείο που διευθύνει.
- Η ικανότητα μετασχηματισμού, δηλαδή η ικανότητα του ηγέτη να παράγει συγκεκριμένο έργο μεταμορφώνοντας, μετασχηματίζοντας και αλλάζοντας τόσο τους στόχους όσο και τις πηγές και τους πόρους που είναι απαραίτητοι κάθε φορά.
- Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μέσα από την εμπλοκή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ώστε να αποκτήσουν τη δύναμη που χρειάζονται για να δραστηριοποιηθούν.
- Η σταθερότητα και η ενσυνείδητη δράση, οι οποίες συνδέονται με την ικανότητα του ηγέτη να επιφέρει αλλαγές σε εκπαιδευτικούς θεσμούς και πολιτικές, με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.
- Η δημιουργικότητα, που σχετίζεται με την επινόηση και εφαρμογή ριζοσπαστικών λύσεων για την αντιμετώπιση πολύπτυχων καταστάσεων.
- Η ευαισθησία, που εκφράζεται μέσα από την κατανόηση που δείχνει στα συναισθήματα, τις φιλοδοξίες αλλά και τις ανάγκες των υφιστάμενων του.
- Η επαγγελματική πληρότητα, δηλαδή η ικανότητά του να ασκεί σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών συνθηκών και στη προώθηση καινοτόμων μεταρρυθμίσεων.

Στα αποτελεσματικά σχολεία υπάρχουν πολύ υψηλές προσδοκίες, σε ό, τι αφορά τις δυνατότητες μάθησης, ανεξάρτητα από κοινωνικοοικονομικές, πολιτιστικές ή άλλες διαφορές μεταξύ των μαθητών. Τόσο οι διδάσκοντες όσο και η διεύθυνση της σχολικής μονάδας δείχνουν μια πολύ θετική συμπεριφορά προς τους μαθητές, ανεξάρτητα από το αν υπάρχουν προσωπικές προτιμήσεις. Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι έχουν την υποχρέωση να παράσχουν όλες τις υπηρεσίες που χρειάζονται τα παιδιά, για να ικανοποιήσουν τις ατομικές τους ανάγκες και διαφορές. Έτσι, στις σχολικές τάξεις των αποτελεσματικών σχολείων επικρατεί κλίμα αισιοδοξίας και υψηλών προσδοκιών. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές έχουν την πεποίθηση ότι ο χώρος των σχολικών τάξεων είναι χώρος πρόκλησης για τους μαθητές, όπου η πρόοδος και η εξέλιξη διαρκώς ενισχύονται. Με τον τρόπο αυτό, αναλαμβάνουν και

αποδέχονται την ευθύνη να εργαστούν για την επίτευξη των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος, ενώ το σχολείο μετατρέπεται σε ζωντανό οργανισμό που αφουγκράζεται, κινητοποιείται, επενδύει στη μάθηση και αναζητεί λύσεις, ενθαρρύνοντας το ανθρώπινο δυναμικό του (Μπαγάκης, 2007; Μυλωνά, 2005). Παράλληλα, δίνεται έμφαση στην επίτευξη στόχων ανωτέρου επιπέδου (ανάλυση, σύνθεση, καλλιέργεια κριτικής σκέψης και επίλυση προβλημάτων και συγκρούσεων), ανάλογα με τις ικανότητες του κάθε μαθητή (Μυλωνά, 2005: 47), αναζητούνται νέες, αποτελεσματικότερες στρατηγικές και μηχανισμοί κινητοποίησης των εκπαιδευτικών, ώστε να γίνουν πιο δημιουργικοί και να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κουλτούρας του οργανισμού που μαθαίνει, η οποία σχετίζεται τόσο με τη μάθηση του εκπαιδευτικού ατομικά ή ομαδικά, αλλά και με τη μάθηση του οργανισμού, μέσω του συνεχούς αναστοχασμού του στη βάση της ερώτησης «*τι πάει καλά στο σχολείο*» (Scheerens, 2004: 110).

Τέλος, ο αποτελεσματικός ηγέτης είναι πάντα ανοικτός σε πρωτοποριακές ιδέες και προσεγγίσεις και προσαρμόζεται εύκολα σε αλλαγές. Αναζητά συνεχώς νέες ιδέες, από πολλαπλές πηγές, δέχεται εναλλακτικές λύσεις σε προβλήματα, διαβλέπει δημιουργικές προοπτικές και προσεγγίσεις, χειρίζεται με σύνεση, επιμονή και υπομονή πολλαπλές απαιτήσεις και ξαφνικές αλλαγές, προσαρμόζοντας τις αντιδράσεις και την τακτική του ανάλογα με τη ρευστότητα των συνθηκών και επιδεικνύει ευελιξία και πληθώρα δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης (Goleman, 2011: 146). Αναμένεται ότι με τη δική του συμπεριφορά και δράση θα εξασφαλίσει συνέπεια, συνέχεια και συνοχή στις δράσεις και πρακτικές που υιοθετούνται σε εκπαιδευτικό επίπεδο, θα συμβάλλει στη διαμόρφωση του σχολείου σε οργανισμό μάθησης και θα δημιουργήσει τέτοιο εργασιακό κλίμα που θα ευνοεί την προώθηση των στόχων που έχει θέσει, παρωθώντας τους συναδέλφους του να μεγιστοποιήσουν τις προσπάθειές τους (Μυλωνά, 2005: 76-77). Αν τα σχολεία γίνουν οργανισμοί μάθησης, θα αναπτύξουν δομές και διαδικασίες, όπως η αυτοαξιολόγηση, που θα τους βοηθήσουν να ανταποκριθούν στις οποιεσδήποτε επερχόμενες αλλαγές (Hargreaves, 2003).

### **3.5. Η αξιολόγηση του σύγχρονου σχολείου**

Αναμφίβολα, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί ένα από τα πιο επίμαχα και ταυτόχρονα επίκαιρα ζητήματα στη σύγχρονη εκπαιδευτική

πραγματικότητα, τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Οι δύο βασικότερες μορφές αξιολόγησης, στις οποίες έχει στραφεί το ερευνητικό ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια, είναι η εξωτερική και η εσωτερική, με το ενδιαφέρον των ερευνητών να στρέφεται σταδιακά από την εξωτερική στην εσωτερική μορφή αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και ειδικότερα στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Σε αυτό το πλαίσιο και την προοπτική, η εσωτερική αξιολόγηση ή η αυτοαξιολόγηση, που εδράζεται στην προσπάθεια αυτοβελτίωσης του σχολείου, μέσω συμμετοχικών, δημοκρατικών και δημιουργικών διαδικασιών, μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά στην προώθηση της μάθησης και στη βελτίωση των διδακτικών, παιδαγωγικών και κοινωνικών σκοπών του σχολείου. Η εσωσχολική και εξωσχολική πραγματικότητα, όπως αυτή έχει διαμορφωθεί υπό την επήρεια κοινωνικοοικονομικών και πολιτικών παραγόντων, δίνει σημεία αναφοράς που προσεγγίζουν τις λειτουργίες που επιτελεί σήμερα το σχολείο (Κωνσταντίνου, 2007: 45).

Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, η οποία διακρίνεται σε εσωτερική και εξωτερική, είναι η μορφή της αξιολόγησης που είναι σε θέση να υποστηρίξει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο την προσπάθεια για τη βελτίωση του σχολείου. Προκειμένου να είναι εφικτή η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί τόσο η αποτίμηση του, όσο και η αναδιάρθρωση της σχολικής μονάδας, ώστε να συμβαδίζει με τις σύγχρονες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές και τεχνολογικές συνθήκες. Η ποιοτική αναβάθμιση του σχολείου δύναται να επιτευχθεί μέσω των πολύτιμων πληροφοριών που μπορεί να παρέχει η αξιολόγηση, η οποία θα ενισχύσει καθοριστικά την αυτονομία του, αλλά και τον παιδαγωγικό του χαρακτήρα.

Σε ευρύτερο πλαίσιο, η αξιολόγηση του σχολείου, είτε είναι εσωτερική είτε εξωτερική, εστιάζει στις δραστηριότητες του προσωπικού χωρίς να επιζητείται η ανάθεση ατομικής ευθύνης σε ένα ή περισσότερα μέλη του εξεταζόμενου σχολείου. Αυτές οι αξιολογήσεις αποβλέπουν στην επόπτευση ή βελτίωση της απόδοσης και των αποτελεσμάτων του σχολείου και τα ευρήματα παρουσιάζονται σε μια συνολική έκθεση που δεν περιλαμβάνει ατομικές αξιολογήσεις. Όταν οι διευθυντές συγκαταλέγονται στα σημεία όπου εστιάζει μια αξιολόγηση που καλύπτει όλες τις σχολικές δραστηριότητες και τα ευρήματα χρησιμοποιούνται με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας των εν λόγω σχολείων, θεωρείται ότι αξιολογείται το σχολείο. Αντίθετα, σε περιπτώσεις όπου η σχολική επιτροπή ή το σχολικό συμβούλιο

αξιολογούν τους διευθυντές των σχολείων αυστηρά για περιορισμένες και συγκεκριμένες πτυχές της δουλειάς τους, η διαδικασία δεν θεωρείται αξιολόγηση των σχολείων (Μπάλιου, 2011: 31).

Ειδικότερα, η εσωτερική αξιολόγηση των σχολείων, που είναι επίσης γνωστή ως σχολική αυτό-αξιολόγηση, διεξάγεται από μέλη της σχολικής κοινότητας, δηλαδή άτομα ή ομάδες ατόμων που έχουν άμεση ανάμειξη στις σχολικές δραστηριότητες, όπως ο διευθυντής, οι μαθητές, το εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό, ή άμεσο ενδιαφέρον, όπως οι γονείς ή εκπρόσωποι της τοπικής κοινότητας (Μπάλιου, 2011: 32). Το ζήτημα της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας αποτελεί ένα από τα πιο επίκαιρα θέματα της συζήτησης γύρω από την εκπαίδευση, τόσο σε διεθνές επίπεδο, όσο, βέβαια, και σε εθνικό. Με δεδομένο ότι η αξιολόγηση στην εκπαίδευση στοχεύει στην ανατροφοδότηση και στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, κρίνεται απαραίτητη η εμπλοκή της σχολικής μονάδας, έτσι ώστε να προσεγγιστεί η κατεύθυνση της αυτοβελτίωσης του σχολείου. Η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συνίσταται στη διαμόρφωση κρίσης για την εργασία τους η οποία θα συμβάλλει στην καθοδήγηση και τη βοήθεια που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς για να βελτιωθούν σε ατομικό επίπεδο. Ο εκπαιδευτικός που υπόκειται σε αξιολόγηση λαμβάνει ατομική προφορική ή γραπτή ενημέρωση. Αυτή η αξιολόγηση μπορεί να διεξαχθεί κατά τη διαδικασία αξιολόγησης του σχολείου ή ανεξάρτητα (Μπάλιου, 2011: 32).

Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας αποτελεί *«μια εκπαιδευτική ανάγκη και περιλαμβάνει ένα σύνολο συστηματικών, συλλογικών και συμμετοχικών διαδικασιών, οι οποίες οργανώνονται και αναπτύσσονται σε μια κατεύθυνση αυτοβελτίωσης του σχολείου»* (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού, & Τσάφος, 2009: 135-136). Η συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης περιλαμβάνει διαδικασίες που διενεργούνται και εποπτεύονται από τους ίδιους τους παράγοντες του σχολείου, κυρίως τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές, καθώς θεωρούνται οι καλύτεροι γνώστες των συνθηκών αλλά και των προβλημάτων, αδυναμιών και ελλείψεων που αντιμετωπίζει η εκάστοτε σχολική μονάδα, με συνέπεια να μπορούν να οργανώσουν κατάλληλα και στοχευμένα τη δράση τους για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών συνθηκών και την επίλυση των προβλημάτων (Σολομών, 1999: 19). Παράλληλα, η εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ή με άλλα λόγια η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, περιλαμβάνει την ταυτόχρονη αξιολόγηση όλων των παραγόντων και των

φυσιογνωμικών χαρακτηριστικών που διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα χρονικά, τοπικά ή στις διάφορες μορφές και στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μαντάς, Ταβουλάρη, & Δαλαβίικας, 2009: 203).

Η εσωτερική αξιολόγηση, ως μια *«εκ των έσω»* αξιολόγηση της σχολικής μονάδας που στοχεύει στη βελτίωσή της *«μέσω μιας συνεχόμενης διαδικασίας αυτοκριτικής»* (MacBeath, 1999: 45), διακρίνεται σε ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση και σε συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση (Scriven, 1991: 140). Στην ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση, οι ανώτεροι στη διοικητική ιεραρχία της σχολικής μονάδας αξιολογούν τους κατώτερους. Μέσω της συγκεκριμένης μορφής αξιολόγησης, επιδιώκεται κυρίως ο έλεγχος της υπακοής και συμμόρφωσης με το υφιστάμενο νομικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου, ο οποίος στηρίζεται, κατά κύριο λόγο, σε *«υποκειμενικές κρίσεις και λειτουργεί ως τροχοπέδη στην ανάπτυξη συναδελφικής αλληλεγγύης και στη δημιουργία πνεύματος συλλογικότητας στο πλαίσιο του σχολείου, που θεωρούνται απαραίτητες προϋποθέσεις ώστε να επιτευχθεί η αλλαγή και η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου που συντελείται στη σχολική μονάδα»* (Σολομών, 1999: 20). Εντοπίζεται, κυρίως, σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα και αποτελεί μια μορφή αξιολόγησης, η οποία στοχεύει πρωτίστως στην αλλαγή και βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, στηριζόμενη σε διαδικασίες που οργανώνονται και υλοποιούνται από τους ίδιους τους παράγοντες του αξιολογούμενου σχολείου, δηλαδή από τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς, οι οποίοι καθορίζουν και τα κριτήρια της αξιολόγησης (Μαντάς, Ταβουλάρη, & Δαλαβίικας, 2009: 201).

Κατά τη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση, η σχολική μονάδα αναδεικνύεται ως βασικός συντελεστής μάθησης και μετατρέπεται σε πυρήνα όπου προσδιορίζονται και λαμβάνουν χώρα το σύνολο των δράσεων που στοχεύουν (Σολομών, 1999: 19-20):

- Στην αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος ως βασικού συντελεστή μάθησης.
- Στην ενίσχυση των σχέσεων αμοιβαιότητας μεταξύ των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσα από τις υιοθετούμενες διδακτικές και πρακτικές μάθησης.

- Στη μετατροπή του σχολείου σε χώρο αλλαγής, μετασχηματισμού, αναστοχασμού και αυτοβελτίωσης.
- Στη βελτίωση και εξέλιξη των αντιλήψεων και του τρόπου σκέψης και δράσης των ίδιων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται να διαμορφώσουν νέες σχέσεις, να ερευνήσουν, να εφαρμόσουν καινοτόμες διδακτικές πρακτικές και προσεγγίσεις, να καλλιεργήσουν νέες παιδαγωγικές σχέσεις με τους μαθητές, καθώς και να ανακαλύψουν αυτόνομα τα λάθη και τις αδυναμίες τους, αξιοποιώντας τα ανατροφοδοτικά για αυτοβελτίωση και περαιτέρω εξέλιξη.

Η εξωτερική αξιολόγηση των σχολείων διεξάγεται από εκτιμητές που λογοδοτούν στις τοπικές, περιφερειακές ή κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές και που δεν συγκαταλέγονται στο προσωπικό των εξεταζόμενων σχολείων. Μια τέτοια αξιολόγηση καλύπτει ευρεία γκάμα σχολικών δραστηριοτήτων, περιλαμβανόμενης της διδασκαλίας και μάθησης, καθώς και όλων των πτυχών της διαχείρισης τους σχολείου. Η αξιολόγηση που διεξάγεται από ειδικούς εκτιμητές και αφορά σε συγκεκριμένα καθήκοντα δεν εκλαμβάνεται ως εξωτερική αξιολόγηση του σχολείου (Μπάλιου, 2011: 31). Η εξωτερική αξιολόγηση αποτελεί την πρώτη μορφή αξιολόγησης που εφαρμόστηκε στην Ελλάδα και στην Ευρωπαϊκή Ένωση και έχει ως κυρίαρχο στόχο τον έλεγχο της τήρησης των νομοθετικών διατάξεων, αλλά και τον έλεγχο της διοίκησης του σχολείου (Μαντάς, Ταβουλάρη, Δαλαβίικας, 2009: 200). Ακόμη, είναι κεντρικά ελεγχόμενη από την εκάστοτε ανώτατη εκπαιδευτική αρχή, κεντρική ή περιφερειακή, από την οποία ορίζονται και οι αξιολογητές, οι οποίοι έχουν ως βασικό καθήκον να ελέγξουν αν η εκάστοτε μονάδα συμμορφώνεται με τους στόχους που έχουν τεθεί από την κεντρική διοίκηση, ενώ ο χρόνος εφαρμογής της διακρίνεται από σταθερή περιοδικότητα, συνήθως ετήσια (Solomon, 1997).

Οι κυριότερες μορφές εξωτερικής αξιολόγησης που παρατηρούνται στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα είναι (Μαντάς, Ταβουλάρη, Δαλαβίικας, 2009: 200):

- *Η Επιθεώρηση*: Αποτελεί την πρώτη μορφή αξιολόγησης που εφαρμόστηκε στην Ελλάδα. Υιοθετείται, ως μια τεχνοκρατικού τύπου αξιολόγηση, από γραφειοκρατικά συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα και βασικός της στόχος είναι ο έλεγχος της ποιότητας της διδασκαλίας και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Οι κρίσεις που προκύπτουν από αυτή τη μορφή αξιολόγησης

έχουν χαρακτήρα υποκειμενικό, γεγονός που δημιουργεί έντονους προβληματισμούς σχετικά με την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των κρίσεων. Σαν αποτέλεσμα, τα τελευταία χρόνια σε αρκετές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης η επιθεώρηση, ως μορφή αξιολόγησης, διευρύνεται σε μια συνολικότερη θεώρηση της σχολικής μονάδας, ώστε να διατυπωθούν σαφή κριτήρια που θα περιορίσουν σημαντικά τον υποκειμενικό χαρακτήρα των κρίσεων. Στο πλαίσιο αυτό, οι νέες ομάδες αξιολόγησης που συγκροτούνται, αποτελούνται ταυτόχρονα από επιθεωρητές και εκπαιδευτικούς.

- *Η Παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος:* Κάθε εκπαιδευτικό σύστημα αναπτύσσει ορισμένους μηχανισμούς ελέγχου ή παρακολούθησης της κατάστασης και της εξέλιξης διάφορων παραμέτρων της εκπαίδευσης.
- *Οι Εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης:* Πρόκειται για αξιολογικές μελέτες που διεξάγονται σε περιφερειακό, εθνικό ή διεθνές επίπεδο και αξιολογούν συγκεκριμένες πτυχές ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Οι συγκεκριμένες μελέτες αναφέρονται στους παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών, στα αναλυτικά προγράμματα και τα διδακτικά βιβλία, στο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών, στις αντιλήψεις και τις στάσεις των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, στις εκπαιδευτικές πρακτικές και γενικότερα στο σχολικό κλίμα.

Ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, μπορεί να οδηγήσει σε ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα, καθώς μέσω της αλληλεπίδρασής τους μπορούν να αυξήσουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των αξιολογήσεων, αλλά και να ωφεληθούν αμοιβαία. Στο πλαίσιο αυτό, λοιπόν, απαιτείται η καλλιέργεια υγιούς συνεργασίας τόσο μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας, δηλαδή μεταξύ των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών, όσο και του εξωτερικού αξιολογητή (Nevo, 2001: 95-96). Η ανάπτυξη ισορροπίας και αγαστής συνεργασίας ανάμεσα στις δύο ομάδες της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης εξαρτάται σημαντικά από το βαθμό αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος της εκάστοτε χώρας (Μαντάς, Ταβουλάρη, Δαλαβίκας, 2009: 206).

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια προσπάθεια είτε αντικατάστασης της εξωτερικής αξιολόγησης με ένα σύστημα εσωτερικής, είτε μια προσπάθεια



συνδυασμού εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, στη βάση της αντίληψης ότι ουσιαστικές αλλαγές στα σχολεία δεν μπορούν να επέλθουν με διαδικασίες που ξεκινούν και αναπτύσσονται αποκλειστικά από την κεντρική εξουσία, η οποία δεν έχει άμεση επαφή με τα προβλήματα, τις ελλείψεις και τις ανάγκες κάθε σχολικής μονάδας, αλλά κυρίως με διαδικασίες που ξεκινούν και αναπτύσσονται στα σχολεία και έχουν την υποστήριξη και αρωγή της κεντρικής εξουσίας (McDonald, 2003: 142). Ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας μπορεί να λάβει τρεις μορφές, την παράλληλη, τη διαδοχική και τη συνεργατική (Alvik, 1997).

Στην Ελλάδα, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα, σύμφωνα με την ισχύουσα εκπαιδευτική νομοθεσία, συγκεντρώνει χαρακτηριστικά εσωτερικής αξιολόγησης, εξωτερικής αξιολόγησης και συμμετοχικής αξιολόγησης (Τσιριγώτης, 2002: 37-38). Ειδικότερα, η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας εισήχθη επίσημα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα με το άρθρο 32 του Ν 3848/2010 και οι σχετικές διατάξεις συμπληρώθηκαν με την εγκύκλιο 37100/Γ1/31-3-2010 (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού, & Τσάφος, 2009: 144). Η πρώτη επίσημη εφαρμογή του προγράμματος εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2013-2014, στη βάση πέντε θεματικών περιοχών: α) της διαχείρισης και αξιοποίησης των παρεχόμενων πόρων και του ανθρώπινου δυναμικού, β) της οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου, γ) των υφιστάμενων σχέσεων και του ευρύτερου σχολικού κλίματος, δ) των εκπαιδευτικών διαδικασιών και ε) των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

### Η ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ – Η ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, ως διαδικασία αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου, διενεργείται από τους ίδιους τους παράγοντες που ανήκουν στη σχολική μονάδα που αξιολογείται και στηρίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες του αξιολογούμενου σχολείου, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς. Στην κατεύθυνση περαιτέρω διερεύνησης της διαδικασίας εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, θα επιχειρήσουμε, στο ακόλουθο τέταρτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, να αναφερθούμε στη λογική που διέπει τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης, σε ενδεικτικά μοντέλα και κυρίαρχες μορφές αυτοαξιολόγησης, στους στόχους και στα πλεονεκτήματα της διαδικασίας, στις βασικές αρχές που διασφαλίζουν την επιτυχή εφαρμογή της, στα κυριότερα υφιστάμενα κριτήρια ποιότητας, στον καίριο ρόλο του κριτικού φίλου στη διαδικασία εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης, στην εφαρμογή ή μη της εν λόγω διαδικασίας σε ευρωπαϊκό επίπεδο, καθώς και στις βασικές μεθόδους και ερευνητικά εργαλεία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

#### **4.1. Η Λογική της Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας**

Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί μια διαδικασία που αποβλέπει στην ανάπτυξη, σε αντίθεση με την εξωτερική αξιολόγηση που έχει σκοπό τη λογοδοσία και την κρίση (Σολομών, 1999; Janssens, Gonnin, & Amelvoort, 2008). Συνιστά «το ειδοποιό χαρακτηριστικό των αποτελεσματικών σχολείων και της επαγγελματικής πρακτικής» και στηρίζεται στην αρχή ότι «τα σχολεία γίνονται ευφύστερα και αυξάνουν την νοημοσύνη τους όταν διαθέτουν νοήμονα εργαλεία που τους βοηθούν να δουν τα πράγματα πιο καθαρά» (MacBeath, Schratz, Meuret, & Jacibcent, 2005: 157). Ως αναπόσπαστο κομμάτι της διαδικασίας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, διενεργείται από τους ίδιους τους παράγοντες που ανήκουν στη σχολική μονάδα η οποία αξιολογείται και διακρίνεται σε ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση και σε συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση (Scriven, 1991: 140).

Η ιεραρχική αξιολόγηση αποτελεί μια μορφή αξιολόγησης κατά την οποία οι ανώτεροι στη διοικητική ιεραρχία της σχολικής μονάδας αξιολογούν τους κατώτερους (Σολομών, 1999). Από την άλλη πλευρά, η εσωτερική συλλογική αξιολόγηση<sup>1</sup> ή αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας στοχεύει στην αλλαγή και βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, στηριζόμενη σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες του αξιολογούμενου σχολείου, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς. Η βελτίωση, άλλωστε, δεν μπορεί να επιτευχθεί δίχως την κινητοποίηση όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας (Μαντάς, Ταβουλάρη, & Δαλαβίκας, 2009). Κυρίαρχο σκοπό της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, αποτελεί η ανάπτυξη μιας κουλτούρας, ενός ιδιαίτερου κλίματος όπου υπάρχει διάχυτη η άποψη ότι κάθε μέλος της εκπαιδευτικής κοινότητας μπορεί να κάνει τη διαφορά και να συνεισφέρει στη βελτίωση και στην πρόοδο (MacBeath & MacGlynn, 2002). Όσο πιο έντονη είναι η αίσθηση ότι η αξιολόγηση αποτελεί υπόθεση όλων των μελών του σχολικού περιβάλλοντος, τόσο μεγαλύτερη είναι και η προοπτική της επίτευξης των εκάστοτε στόχων. Σε αυτό το πλαίσιο, η αυτοαξιολόγηση θα μπορούσε να αρχίσει είτε με στόχο τη βελτίωση και ανάπτυξη του σχολείου είτε από απλό πνεύμα περιέργειας των μελών του σχολείου για την κατάσταση που επικρατεί στο σχολείο τους (Saunders, 1999). Η σχολική βελτίωση δεν αφορά μόνο στις μαθητικές επιδόσεις, αλλά στην ανάπτυξη μιας τέτοιας κουλτούρας, η οποία ευνοεί τη μάθηση του εκπαιδευτικού ως άτομο, τη μάθηση των εκπαιδευτικών ως ομάδα αλλά και τη μάθηση όλου του οργανισμού (Plowright, 2007). Η πληροφόρηση και η γνώση γύρω από τα στοιχεία που συνθέτουν το σχολείο, διαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές και συμμετέχουν στον προσδιορισμό της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, επιτρέποντας στη σχολική μονάδα να επιδιώκει και να οργανώνει με αποτελεσματικότερο τρόπο την εξασφάλιση των καλύτερων, κατά το δυνατόν, όρων μάθησης και σχολικής ζωής (Σολομών, 1999).

Οι Meuret & Morlaix (2003) προτείνουν δύο μοντέλα αυτοαξιολόγησης: α) το τεχνοκρατικό, ενσωματωμένο στην γραφειοκρατική πλευρά του σχολείου, το οποίο βασίζεται σε προκαθορισμένους ποσοτικούς δείκτες και β) το συμμετοχικό, το οποίο εστιάζει περισσότερο στη διαδικασία και αποσκοπεί στη βελτίωση του σχολείου. Οι

---

<sup>1</sup> Η εσωτερική αξιολόγηση διακρίνεται σε ιεραρχική και συλλογική. Στην παρούσα διπλωματική εργασία γίνεται αναφορά, κατά κύριο λόγο, στην εσωτερική συλλογική αξιολόγηση. Κατά συνέπεια, η χρήση του όρου αυτού ή του όρου «αυτοαξιολόγηση», παραπέμπει στη συλλογική αξιολόγηση η οποία πραγματοποιείται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας.

υποστηρικτές του συνδυασμού των δύο μοντέλων θεωρούν ότι «θα πρέπει να γνωρίζουμε τι συμβαίνει στο σχολείο με έναν οργανωμένο τρόπο ώστε να οδηγηθούμε στη βελτίωση» (Καπαχτσή, 2011: 37). Απαραίτητη προϋπόθεση είναι οι δείκτες που χρησιμοποιούνται να είναι «φιλικόι στο χρήστη», ώστε τα αποτελέσματα να αξιοποιηθούν ανατροφοδοτικά από όλους τους συμμετέχοντες και όχι απλώς «να αποτελέσουν στοιχεία στα χέρια των εξωτερικών τεχνοκρατών» (Meuret & Morlaix, 2003: 69). Μέσα σ' ένα συλλογικό κλίμα και με απαραίτητη προϋπόθεση την παρουσία ενός «εξωτερικού κριτικού φίλου», ο οποίος θα στηρίζει τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και θα συμβάλει γενικά στην ανάπτυξη και βελτίωση των υφιστάμενων συνθηκών στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν να στοχαστούν κριτικά αναφορικά με τις λειτουργίες, την πρόοδο και τη βελτίωση του σχολείου (MacBeath et al., 2005).

Κατά τον Scheerens (2002: 35-69), όπως επισημαίνεται χαρακτηριστικά στο άρθρο του με τίτλο «School Self-Evaluation: Origins, Definition, Approaches, Methods and Implementation» περί των διαφορετικών τρόπων εκτίμησης της αποτελεσματικότητας του σχολείου, ορίζονται τέσσερα διαφορετικά μοντέλα Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας. Το πρώτο είναι το μοντέλο των «Ανθρώπινων Σχέσεων» (Human Relations Model), το οποίο εστιάζει στη συνοχή των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας μεταξύ τους και αποσκοπεί στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου. Το δεύτερο μοντέλο που προτείνεται είναι του «Ανοικτού συστήματος» (Open System Model) που εστιάζει στην ευελιξία της μονάδας, επιδεικνύοντας ενδιαφέρον για την επιχειρηματική του ανάπτυξη και την εξασφάλιση των αναγκαίων πόρων. Το τρίτο, κατά σειρά, προτεινόμενο μοντέλο είναι εκείνο της «Εσωτερικής Διαδικασίας» (Internal Process Model), στη βάση του οποίου δίνεται βαρύτητα στην εξέταση των εγγράφων του σχολείου και στη διαχείρισή τους, με ιδιαίτερη έμφαση στην άσκηση εσωτερικού ελέγχου της σχολικής μονάδας. Το τέταρτο και τελευταίο μοντέλο είναι το «Ορθολογικό» (Rational Goal Model), το οποίο επικεντρώνεται στη σχολική αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα, λαμβάνοντας υπ' όψιν τους εκπαιδευτικούς στόχους που έχουν τεθεί για το μαθητή και τον ευρύτερο εκπαιδευτικό σχεδιασμό για την επίτευξή τους.

Οι περισσότεροι ερευνητές επιχειρηματολογούν, γενικά, υπέρ της αυτοαξιολόγησης, που πραγματοποιείται με βάση τα προαναφερθέντα μοντέλα, παραθέτοντας ως βασικότερο λόγο τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου και της σχολικής βελτίωσης, εξαιτίας της αυξανόμενης ανάγκης και

απαίτησης για ποιότητα στην εκπαίδευση (MacBeath et al., 2005; Plowright, 2007; Schildkamp, 2007). Κατά συνέπεια, πραγματοποιείται συστηματική διερεύνηση των σχολικών μονάδων με κριτήρια που αναφέρονται σ' όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής, μέσω της αυτοαξιολόγησης, που αποτελεί «την πιο αποδεκτή μέθοδο αποτύπωσης της σχολικής μονάδας» (Καπαχτσή, 2011: 38). Η σχολική μονάδα διαμορφώνεται, λοιπόν, σε ισχυρό παράγοντα, για την αντιμετώπιση των ιδιαίτερων αναγκών της και για τη σύνδεση της με την τοπική κοινωνία (Μαυρογιώργος, 1999). Παράλληλα, είναι σε θέση, «με τη λογική της απόδοσης λόγου του καταναλωτή», να παρέχει τις απαραίτητες πληροφορίες όποτε κριθεί αναγκαίο (Δημητρόπουλος, 2002: 106). Ένα επιπρόσθετο επιχείρημα των υποστηρικτών της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, είναι ότι «η εσωτερική αξιολόγηση αναπτύσσει συνεργατικές συμπεριφορές, αξιοποιούνται ικανότητες και ξεπερνιούνται αδυναμίες μέσω επιμορφωτικών προσπαθειών» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000).

Συμπληρωματικά, μέσω της συγκεκριμένης μορφής εσωτερικής αξιολόγησης και προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου, επιδιώκεται η ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και η ανάδειξή της σε ισχυρό φορέα λόγου και δράσης για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Για την επίτευξη της ανάπτυξης αυτής, απαιτείται «η άντληση, ανάλυση, αποτίμηση και αξιοποίηση των πληροφοριών και των εξαγόμενων συμπερασμάτων, ο προγραμματισμός και η ανάληψη δράσης, καθώς και η συμμετοχή, ενεργοποίηση και συνεργασία όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας», που θα διέπεται από πνεύμα συλλογικότητας και θα στηρίζεται στο γόνιμο, ισότιμο διάλογο και την αγαστή διαπραγμάτευση (Σολομών, 1999: 25). Ειδικότερα, θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό, για την επίτευξη του συνόλου των στόχων της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, η εξασφάλιση ορισμένων βασικών «εσωτερικών» προϋποθέσεων, που αφορούν «στις γνώσεις, αντιλήψεις, θέσεις, προδιαθέσεις, σχέσεις και πρακτικές των ίδιων των εμπλεκόμενων στο έργο της σχολικής μονάδας» και συνοψίζονται στις ακόλουθες (Σολομών, 1999: 26-28):

- *Αλλαγή των αντιλήψεων για την έννοια και τις πρακτικές αυτοαξιολόγησης, αλλά και ευρύτερα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Η συμμετοχή σε διαδικασίες εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης και προγραμματισμού απαιτεί τη σύλληψή τους ως ενός κατεξοχήν δυναμικού εργαλείου κριτικής θεώρησης της σχολικής πραγματικότητας, ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού έργου, αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και ανάπτυξης της σχολικής μονάδας.*

- *Αλλαγή των προσδοκιών* ως προς τους αποδέκτες ή χρήστες και τις χρήσεις των αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησης. Τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης δεν αποστέλλονται απλά στους ασκούντες την εκπαιδευτική πολιτική για την απλή ικανοποίηση συγκεκριμένων αιτημάτων. Στην πραγματικότητα, πρωταρχικός αποδέκτης τους είναι η ίδια η σχολική μονάδα, που καλείται να τα αξιοποιήσει για να προγραμματίσει και να αναλάβει τη δική της δράση. Στο πλαίσιο αυτό, προβάλλει επιτακτική η αναγκαιότητα θεσμικής και πρακτικής ενίσχυσης της αυτονομίας της σχολικής μονάδας, σε συνδυασμό με την κατάλληλη αξιοποίηση των περιθωρίων και των δυνατοτήτων του ισχύοντος θεσμικού πλαισίου.
- *Η εσωτερική αξιολόγηση και ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου είναι μια απαιτητική, αλλά όχι κατ' ανάγκη «βαριά» και «ψυχοβγαλτική» εργασία.* Είναι δυνατό να μετατραπεί σε μια ευχάριστη, δημιουργική και εποικοδομητική διαδικασία, όταν χρησιμοποιεί τη φαντασία και ποικίλες εναλλακτικές μεθόδους διερεύνησης και καταγραφής, τη φρεσκάδα και τις ιδέες των μαθητών, καθώς και μέσω του εμπλουτισμού της με εναλλακτικά μέσα όπως τα σκίτσα, οι μαγνητοφωνήσεις, οι φωτογραφίες, οι εκθέσεις.
- *Ερμηνεία και συμπεράσματα.* Η ερμηνεία και η εξαγωγή συμπερασμάτων απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή, ώστε να αποφευχθούν οι στερεοτυπικές γενικεύσεις και απλουστεύσεις. Στον αντίποδα, προτείνεται η σύνθετη, ευαίσθητη, κριτική θεώρηση των ποικίλων κοινωνικών, εκπαιδευτικών, πολιτισμικών διαστάσεων του εξεταζόμενου φαινομένου και η προαγωγή του συνολικού καθήκοντος της εκάστοτε σχολικής μονάδας.
- *Αλλαγή των σχέσεων.* Η συγκεκριμένη μορφή εσωτερικής αξιολόγησης προβλέπει μια σαφή τροποποίηση των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των συμμετεχόντων. Ειδικότερα, στη διάρκεια ενός προγράμματος αυτοαξιολόγησης, επιδιώκεται οι κάθετες και ιεραρχικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, καθώς και οι σχέσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, που βασίζονται στην αυθεντία, να μετατραπούν σε οριζόντιες σχέσεις ισότητας.
- *Η αναγνώριση και ο σεβασμός των διαφορετικών απόψεων και θέσεων* μεταξύ των διαφορετικών ομάδων ή ατόμων που συμμετέχουν στην εσωτερική αξιολόγηση αποτελεί βασική προϋπόθεση. Η ετοιμότητα της σχολικής μονάδας να χειριστεί με ευαισθησία και να αξιοποιήσει δημιουργικά τις

διαφορετικές απόψεις και θέσεις που συνυπάρχουν στους κόλπους της, στο γενικό πλαίσιο του συμφέροντος της ποιοτικής εκπαίδευσης και μάθησης, αποτελεί σημαντικό στοιχείο της επιτυχίας ενός προγράμματος εσωτερικής αξιολόγησης.

- *Ο φόρτος εργασίας και η έλλειψη χρόνου* είναι ίσως το πιο χειροπιαστό εμπόδιο της συγκεκριμένης μορφής εσωτερικής αξιολόγησης. Ιδιαίτερα, όταν δεν υπάρχουν προηγούμενες παραστάσεις και πείρα από ανάλογες μορφές διερεύνησης και εργασίας, αίσθηση της ποικίλης δυναμικής και της ικανοποίησης που μπορεί να προκύψει από αυτή, όταν δε διαγράφεται σαφή εικόνα των ποικίλων, αναμενόμενων και μη, συγκεκριμένων αποτελεσμάτων και, εν τέλει, της ωφέλειας για το σχολείο και τους μαθητές, τότε η αφιέρωση χρόνου και κόπου για την πραγματοποίησή της μπορεί να φαίνεται ανώφελη. Η σαφήνεια των στόχων, ο καλός σχεδιασμός της εργασίας, η τήρηση ενός ρεαλιστικού χρονοδιαγράμματος, είναι δυνατό να περιορίσουν σημαντικά τον απαιτούμενο χρόνο, αλλά και την αίσθηση του χαμένου χρόνου σε αξιολογητές και αξιολογούμενους.

Η εσωτερική συλλογική αξιολόγηση στοχεύει, τελικά, στην αναβάθμιση του σχολείου ως εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, επιδιώκοντας την ενίσχυση των σχέσεων αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των παραγόντων της σχολικής κοινότητας. Στη συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης, η σχολική μονάδα γίνεται ένας πυρήνας εντός του οποίου προσδιορίζονται και ασκούνται συγκεκριμένες δράσεις που στοχεύουν (Σολομών, 1999: 26-30):

- Στην αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος ως βασικού συντελεστή μάθησης.
- Στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσω των ανανεωμένων διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών μάθησης.
- Στην αλλαγή και στο μετασχηματισμό του σχολείου, καθώς αυτό ωθείται στην αυτοαξιολόγηση και συνεπώς στην αυτοβελτίωση.
- Στην αλλαγή των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται να διαμορφώσουν νέες σχέσεις, να ερευνήσουν, να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν καινούριες, καινοτόμες, δημιουργικές και αλληλέγγυες διδακτικές πρακτικές.

#### **4.2. Διαδικασίες Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας: Κυρίαρχες Μορφές Αυτοαξιολόγησης**

Κατά τη διαδικασία εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης, η εξουσία μεταβιβάζεται στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, καθώς το ίδιο το σχολείο εμπλέκεται και αναλαμβάνει την εφαρμογή της. Οι παράγοντες της εκάστοτε σχολικής μονάδας, ήτοι οι εκπαιδευτικοί, οι διευθυντές, οι μαθητές και οι γονείς, ακολουθώντας μια σειρά συστηματικών διαδικασιών, κάνουν αποτίμηση της εσωτερικής ζωής της σχολικής μονάδας και σκιαγραφούν το «*προφίλ*» (MacBeath et al., 2005) ή «*πορτραίτο*» του σχολείου, αποκτώντας μια σφαιρικότερη και πληρέστερη εικόνα της σχολικής πραγματικότητας (Μπινιάρη & Μπαγάκης, 2006). Στο πλαίσιο αυτό, διερευνώνται συνήθως ο τομέας της υλικοτεχνικής υποδομής, της ηγεσίας, του σχολικού κλίματος (σχέσεων) και της διδασκαλίας και μάθησης (MacBeath, 2001; MacBeath et al., 2005; McNamara & O' Hara, 2005).

Ακόμη, βασική προϋπόθεση για την αποτύπωση της σχολικής μονάδας, αποτελεί η συλλογή πολλαπλών δεδομένων με συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών διερευνητικών προσεγγίσεων (Καπαχτσή, 2011: 40). Τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται στη συλλογή δεδομένων είναι τα ερωτηματολόγια, οι συνεντεύξεις, η παρακολούθηση (*shadowing*) που εστιάζει σε άτομο ή ομάδα και καταγράφει σχέσεις και δραστηριότητες, η αξιολόγηση του σχολείου με φωτογραφίες και οι ομάδες εστίασης (*focus groups*), οι οποίες συγκροτούνται από εκπροσώπους μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών, που καταγράφουν τις απόψεις τους πάνω σε κάποιο θέμα της σχολικής ζωής (Μπαγάκης, Δεμερτζή, Γεωργιάδου, Μπινιάρη, Σκουτίδας, Κοσμίδης, & Τσεμπερλίδου, 2007).

Η συλλογή των δεδομένων για τη δημιουργία του πορτραίτου ή την αποτύπωση της κατάστασης, δε θεωρείται «*αυτοσκοπός, καθότι ο χαρακτήρας της αυτοαξιολόγησης είναι αναπτυξιακός και αφετηρία μιας ευρύτερης διαδικασίας*» (MacBeath et al., 2005: 167). Στη συνέχεια της διαδικασίας αυτής, ακολουθεί η ιεράρχηση των αναγκών με την εμπλοκή όλων των εκπροσώπων των υποσυστημάτων της σχολικής μονάδας και μέσω του διαλόγου, που αποτελεί ουσιαστικό όφελος της αυτοαξιολόγησης, σχεδιάζεται το είδος της παρέμβασης που θα ακολουθηθεί, με σκοπό τη σχολική βελτίωση (Καπαχτσή, 2011: 41). Η βελτίωση αυτή, αφορά τόσο στη βελτίωση της ποιότητας του οργανισμού όσο και στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του ίδιου του σχολείου (Kyriakides & Campbell, 2004).



Σε ευρύτερο πλαίσιο, η εφαρμογή του πλαισίου της αυτοαξιολόγησης προϋποθέτει μια ισχυρή σχολική μονάδα μέσω της αποκεντρωμένης λήψης αποφάσεων ή μέσω των διαδικασιών αποσυγκέντρωσης αρμοδιοτήτων σε περιφερειακά όργανα (Κουλαΐδης, 2006; Σολομών, 1999). Απαιτείται συνολική διερεύνηση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας και της ανάληψης πρωτοβουλιών, σε θέματα που αφορούν στην αξιοποίηση του προϋπολογισμού, στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, στην αντιμετώπιση ιδιαιτεροτήτων, στην επιλογή συνεργασιών (Μαυρογιώργος, 1999). Παράλληλα, κρίνεται επιτακτικής σημασίας ο συντονισμός και η υποστήριξη της διαδικασίας, με την παρουσία και την καθοριστική συμβολή του κριτικού φίλου, ο οποίος διαθέτει εξειδικευμένη γνώση και αντικειμενική στάση για την ενεργοποίηση και στήριξη των μελών της σχολικής μονάδας (MacBeath et al., 2005), σε συνδυασμό με τη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού σχεδιασμού που θα στηρίζεται στις πραγματικές, υφιστάμενες συνθήκες λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

Σύμφωνα με τον Scheerens (2002: 35-69), ορίζονται συγκεκριμένες μορφές αυτοαξιολόγησης όπως προκύπτουν από τα προτεινόμενα μοντέλα που παρουσιάστηκαν στην ακριβώς προηγούμενη ενότητα. Κάθε μία φέρει το δικό της επιστημονικό υπόβαθρο και συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο. Αρχικά, αναφέρεται η «Κριτική στηριζόμενη στη σχολική μονάδα» (school based review) ως μία από τις μορφές αυτοαξιολόγησης του συγκεκριμένου οργανισμού, με βάση το «Μοντέλο των Ανθρώπινων Σχέσεων». Σε αυτή την περίπτωση, η κριτική εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις απόψεις του προσωπικού προκειμένου να συναχθούν συμπεράσματα για το βαθμό απόκλισης της πραγματικής από την ιδεατή κατάσταση για το εκάστοτε σχολείο. Η δεύτερη μορφή αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας που παρουσιάζεται, στη βάση του «Μοντέλου της Εσωτερικής Διαδικασίας», είναι τα «Συστήματα Διαχείρισης Πληροφοριών του σχολείου» (School Management Information Systems). Πηγή έμπνευσης τους συνιστούν αντίστοιχα συστήματα ιδιωτικών επιχειρήσεων. Αποτελούνται από μια προσεκτική μοντελοποίηση της ροής πληροφοριών και των πληροφοριακών αναγκών που καθορίζει ποια δεδομένα θα ήταν καλό να είναι διαθέσιμα σε μία περισσότερο μόνιμη βάση, έχοντας ένα συγκεκριμένο λογισμικό να υποστηρίζει τη λειτουργία τους (Scheerens, 2002).

Η τρίτη μορφή αυτοαξιολόγησης, στη βάση του «Μοντέλου Ανοιχτού Συστήματος», είναι οι «Δείκτες Εκπαίδευσης» (Educational Indicators). Η εφαρμογή της συγκεκριμένης μορφής αυτοαξιολόγησης, σε επίπεδο σχολικής μονάδας,

αποσκοπεί στη διαμόρφωση ενός προφίλ του εκπαιδευτικού συστήματος, βάσει ορισμένων σημαντικών του χαρακτηριστικών, δίχως να απαιτείται κάποια ιδιαίτερη διεξοδική ανάλυση. Αυτό το χαρακτηριστικό συνιστά ταυτόχρονα ένα περιοριστικό στοιχείο της συγκεκριμένης μορφής αυτοαξιολόγησης. Οι «Δείκτες Εκπαίδευσης» έχουν ποσοτικό και όχι ποιοτικό χαρακτήρα, που διακρίνεται από μια ισχυρότερη ενασχόληση με τη συλλογή αντικειμενικών και όχι υποκειμενικών δεδομένων. Τέταρτη μορφή αυτοαξιολόγησης είναι η «Οργανισμική Διάγνωση» (Organizational Diagnosis) και συνδέεται με το «Μοντέλο Ανοιχτού συστήματος». Δεδομένου ότι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα (σχολεία και πανεπιστήμια) έχουν δημιουργηθεί για να λειτουργούν περισσότερο αυτόνομα, είναι πολύ πιθανό να παρομοιάζονται με ιδιωτικές εταιρείες λόγω των διευθυντικών και οργανωτικών χαρακτηριστικών τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της συσχέτισης, θα μπορούσε να αποτελέσει ο στρατηγικός σχεδιασμός ενός σχολείου που αποβλέπει στην επίτευξη των σκοπών του και στη θεώρηση της υπάρχουσας κατάστασης του σχολικού εξωτερικού περιβάλλοντος. Η μορφή αυτή, στηρίζεται, κατά κύριο λόγο, στις πληροφορίες που παρέχονται από τη διοίκηση του εκάστοτε οργανισμού. Η τελευταία μορφή αυτοαξιολόγησης, στη βάση του «Ορθολογικού Μοντέλου», είναι το «Σύστημα Παρακολούθησης του Μαθητή» (Pupil Monitoring Systems). Διεξάγεται σε μικροεπίπεδο (τάξη) και περιλαμβάνει τεστ εκπαιδευτικής επίδοσης, τα οποία αξιοποιούνται για τους σκοπούς της διαμορφωτικής διδακτικής αξιολόγησης και τον προσδιορισμό των μαθητών που υστερούν και αντιμετωπίζουν δυσκολίες, με τελικό σκοπό την αποτελεσματικότερη και αποδοτικότερη λειτουργία του ίδιου του σχολείου, ως θεσμού και οργανισμού (Scheerens, 2002).

Ανάλογα με τις συνθήκες που υπάρχουν στο σχολείο, τον αριθμό των μελών της σχολικής μονάδας, το διαθέσιμο χρόνο, τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, αλλά και εκπαιδευτικών γονέων, κάθε σχολική μονάδα έχει τη δυνατότητα να αποφασίσει να υιοθετήσει οποιαδήποτε, στη βάση των προαναφερθέντων, μορφή εσωτερικής αξιολόγησης θεωρεί κατάλληλη. Χαρακτηριστικά, θα μπορούσαμε να προτείνουμε δύο κύριες φάσεις κατά τη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας: α) τη διαγνωστική και β) τη διερευνητική φάση (Σολομών, 1999: 131). Με την επιτυχή ολοκλήρωση των δύο παραπάνω φάσεων, είναι δυνατό η σχολική μονάδα, στο τέλος κάθε σχολικού έτους, να συντάσσει τελική έκθεση για όλες τις διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης που ανέπτυξε και για τα αποτελέσματα που προέκυψαν. Το περιεχόμενο της έκθεσης, όπως και κάθε άλλη ενέργεια, είναι

αποτέλεσμα κοινής απόφασης των συμμετεχόντων της Σχολικής Κοινότητας (Σολομών, 1999: 138).

Ειδικότερα, η διαγνωστική φάση εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας αποβλέπει *«στη συνολική απεικόνιση και εκτίμηση της κατάστασης του σχολείου, των πρακτικών που ασκεί και των αποτελεσμάτων τους στη μάθηση και στην ανάπτυξη των μαθητών»* (Σολομών, 1999: 131). Η διαγνωστική φάση, είναι αναγκαίο να τοποθετείται στην αρχή ενός προγράμματος εσωτερικής αξιολόγησης και απαιτείται για την ολοκλήρωσή της ένα χρονικό διάστημα από δύο έως το πολύ τέσσερις εβδομάδες. Συμμετέχοντες στη διαγνωστική φάση είναι κατεξοχήν οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας, καθώς και εκπρόσωποι των άλλων παραγόντων της σχολικής μονάδας, δηλαδή μαθητών και γονέων, οι οποίοι κρίνεται σκόπιμο να επιλέγονται στο πλαίσιο των αντίστοιχων συλλογικών οργάνων τους, με κριτήριο ασφαλώς το γνήσιο ενδιαφέρον και τη δέσμευση για μια ουσιαστική και αδιάλειπτη συμμετοχή στις διαδικασίες αξιολόγησης και βελτίωσης του σχολείου (Σολομών, 1999: 132).

Το σύνολο των συμμετεχόντων στη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης του σχολείου, καλείται σε μια πρώτη συνάντηση σε ολομέλεια όπου συζητείται το αντικείμενο και ο τρόπος εργασίας. Στη συνέχεια, προτείνεται η διαίρεση των συμμετεχόντων σε μικρές ομάδες περίπου των 7-10 μελών. Για να διευκολυνθεί ο συντονισμός και η καταγραφή των διαδικασιών, προτείνεται η εκλογή ενός ατόμου που θα αναλάβει το έργο της τήρησης πρακτικών για κάθε ομάδα. Αναφορικά με τη σύνθεση των ομάδων, κρίνεται σκόπιμο σε κάθε ομάδα να υπάρχουν και να συμμετέχουν τουλάχιστον ένας μαθητής ή μια μαθήτρια και ένας γονιός. Η συμμετοχή τους στην ομάδα, μπορεί να συμβάλλει ώστε *«οι τοποθετήσεις να είναι σαφέστερες, να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των άλλων συντελεστών της εκπαίδευσης και όχι μόνο κλειστά ενδιαφέροντα ή συμφέροντα των επιμέρους ομάδων»* (Σολομών, 1999: 133). Οι ομάδες αυτές που θα δημιουργηθούν, θα πρέπει να συναντηθούν και να εργαστούν τουλάχιστον δύο φορές, ώστε μετά το πέρας των καταγραφών τους, να συγκληθεί εκ νέου η ολομέλεια των συμμετεχόντων στη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης. Στην ολομέλεια θα παρουσιαστούν, θα συζητηθούν και θα αναδιατυπωθούν σαφέστερα και πληρέστερα τα πορίσματα των ομάδων εργασίας, με βάση τα οποία η σχολική μονάδα θα καταλήξει *«στην καταγραφή μιας ενιαίας θέσης ή εικόνας για την κατάσταση, τις πρακτικές και τα επιτεύγματα του σχολείου ή στην καταγραφή των διαφορετικών θέσεων και στάσεων»*

(Σολομών, 1999: 134-135).

Επιπρόσθετα, σημαντικό αντικείμενο εργασίας της ολομέλειας αποτελεί η παραγωγή ενός ενιαίου σχεδίου που θα περιλαμβάνει την επιλογή δεικτών προς μελέτη για όλη την υπόλοιπη χρονιά από τη σχολική μονάδα, καθώς και ενός χρονοδιαγράμματος το οποίο η ολομέλεια θα συμφωνήσει να τηρήσει, για τη μελέτη των επιμέρους δεικτών σε σχέση με το διαθέσιμο χρόνο. Σε επόμενο στάδιο, η ολομέλεια θα αναθέσει σε κάποιο μέλος ή μέλη του Συλλόγου να συντάξουν την έκθεση του σχολείου για τη διαγνωστική φάση, βάσει των σημειώσεων και επισημάνσεων του συνόλου των συμμετεχόντων στην αξιολογική διαδικασία, των πρακτικών των ομάδων και του πρακτικού της τελικής συνεδρίας (Σολομών, 1999: 135). Τόσο στην εργασία των ομάδων όσο και στην εργασία της ολομέλειας των συμμετεχόντων, είναι σημαντικό να καλλιεργηθεί η πολυφωνία, ο σεβασμός, η αμοιβαιότητα, ο ισότιμος διάλογος και η γόνιμη συνδιαλλαγή μεταξύ των συμμετεχόντων, με τελικό σκοπό την κατάλληλη και ισόρροπη σύνθεση των διαφορετικών απόψεων και θέσεων όλων των μελών της ομάδας, ανεξάρτητα από την ιδιαίτερη θέση που κατέχει κάθε μέλος της. Ανακεφαλαιωτικά, το σύνολο των ενεργειών που προτείνονται για τη διαγνωστική φάση είναι (Σολομών, 1999: 132-133):

- *Ο Έλεγχος των εργαλείων* που θα αξιοποιηθούν στη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης. Στη διαγνωστική φάση προέχει η διερεύνηση του αν οι προτεινόμενες θεματικές περιοχές και οι δείκτες ποιότητας απεικονίζουν ή καλύπτουν το σύνολο των στοιχείων που συνθέτουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, καθώς επίσης και το σύνολο των ζητημάτων που απασχολούν τη σχολική μονάδα.
- *Η Συνολική Απεικόνιση του Σχολείου*, μέσω της συνοπτικής μελέτης καθεμίας από τις θεματικές περιοχές και καθενός από τους δείκτες ποιότητας που θα διερευνηθούν κατά την αξιολογική διαδικασία.
- *Η Ιεράρχηση και Επιλογή Θεματικών Περιοχών και Δεικτών*, η οποία περιλαμβάνει την ιεράρχηση των θεματικών περιοχών ανάλογα με τα προβλήματα που παρουσιάζουν, καθώς και την επιλογή των δεικτών εκείνων που η σχολική μονάδα θα μελετήσει πιο διεξοδικά στην επόμενη φάση, τη διερευνητική.

- *Η Σύνταξη Έκθεσης της Διαγνωστικής Φάσης.* Στην έκθεση αυτή, καταγράφεται η διαδικασία η οποία ακολουθήθηκε κατά τη διαγνωστική φάση, τα πορίσματα που προέκυψαν από την ανάπτυξη της φάσης αυτής και η ιεράρχηση των θεματικών περιοχών, των δεικτών που επιλέχθηκαν προς διερεύνηση, δειγματική ανάπτυξη, καθώς και το χρονοδιάγραμμα για την επόμενη φάση (διερευνητική).

Κατά τη διερευνητική φάση εσωτερικής αξιολόγησης οι συμμετέχοντες, ήτοι τα μέλη του Συλλόγου των εκπαιδευτικών σε συνεργασία με εκπροσώπους μαθητών και γονέων, «μελετούν σε βάθος και αποτιμούν επιμέρους πτυχές του εκπαιδευτικού έργου, τους δείκτες ποιότητας που έχουν επιλεγεί προς διερεύνηση από την προηγούμενη φάση» (Σολομών, 1999: 136). Η διερευνητική φάση εξελίσσεται σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και μπορεί να περιλαμβάνει 2 ή 3 κύκλους διερεύνησης δεικτών με την κατανομή ενός ή περισσότερων δεικτών σε κάθε κύκλο. Για τη διερεύνηση κάθε δείκτη, είναι δυνατό να δημιουργηθούν δύο ή τρεις ομάδες εργασίας, η δομή και η λειτουργία των οποίων είναι ίδια με αυτή που παρουσιάστηκε παραπάνω κατά τη διαγνωστική φάση εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Ειδικότερα, η διερευνητική φάση περιλαμβάνει τις ακόλουθες ενέργειες (Σολομών, 1999: 136-138):

- Κάθε ομάδα, για τη διερεύνηση ενός δείκτη, μελετά προσεκτικά την *Περιγραφή*, την *Ενδεικτική Προσέγγιση* και τα *Ενδεικτικά Κριτήρια* για το συγκεκριμένο δείκτη, καταγράφει προς συνυπολογισμό κι άλλα πρόσθετα κριτήρια, προσδιορίζει τους στόχους της διερεύνησης και επιλέγει τις καταλληλότερες μεθόδους και πηγές για την άντληση των πληροφοριών που επιθυμεί να συλλέξει για την αποτίμηση του δείκτη. Η τελική απόφαση για όλα τα παραπάνω θα ληφθεί σε συνάντηση της ολομέλειας και θα καταγραφεί με τις τυχόν διαφοροποιήσεις που μπορεί να προκύψουν.
- Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί προχωρούν στην αναλυτική διερεύνηση του δείκτη, μέσω, αρχικά, της *Διαμόρφωσης Εργαλείων* και της *Συλλογής Πληροφοριών*. Αφού έχουν επιλεγεί οι μέθοδοι άντλησης πληροφοριών, καθένας δηλώνει με ποια μέθοδο ή μεθόδους επιθυμεί να εργαστεί. Με βάση τη μέθοδο που έχει επιλέξει η κάθε ομάδα, εκπονεί το κατάλληλο εργαλείο για τη συλλογή των πληροφοριών, ενώ καταγράφει συστηματικά τις πληροφορίες.

- Με την ολοκλήρωση της συλλογής των πληροφοριών, η κάθε ομάδα προχωρεί στην *Ανάλυση, Επεξεργασία και Ερμηνεία των Δεδομένων*, καταγράφοντας παράλληλα τις παρατηρήσεις της.
- Σε επόμενο στάδιο, κάθε ομάδα ξεχωριστά και στη συνέχεια όλες μαζί οι ομάδες *αναστοχάζονται* πάνω στις πιθανές αιτίες των καταστάσεων, *κρίνουν* τις διερευνητικές διαδικασίες που ακολούθησαν και *καταγράφουν* την κοινώς αποδεκτή άποψη, τις πιθανές διαφοροποιήσεις, καθώς και τις επιφυλάξεις που διατυπώθηκαν.
- Η διαδικασία της διερευνητικής φάσης είναι σημαντικό να καταλήγει σε μια όσο το δυνατόν σαφέστερη εικόνα των δυνατοτήτων και περιθωρίων που έχουν τα μέλη της σχολικής μονάδας για να παρέμβουν στις καταστάσεις που διερευνήθηκαν. Στο πλαίσιο αυτό, είναι δυνατό να χαραχθεί, ήδη από αυτή τη φάση, ένα *προκαταρκτικό πρόγραμμα δράσης* για καθέναν από τους δείκτες που μελετώνται.

Καταληκτικά, κρίνεται σκόπιμο, στο τέλος κάθε σχολικού έτους, η σχολική μονάδα να συντάσσει τελική έκθεση για όλες τις διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης που ανέπτυξε και για τα αποτελέσματα που προέκυψαν. Η ετήσια έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης περιλαμβάνει την έκθεση της διαγνωστικής φάσης και αναλυτική περιγραφή της διερευνητικής φάσης. Ειδικότερα, όσον αφορά τη διερευνητική φάση, η έκθεση περιλαμβάνει περιγραφή των διαδικασιών που ακολούθησε η σχολική μονάδα κατά την ανάπτυξη της φάσης αυτής, αναλυτική περιγραφή της διερεύνησης των δεικτών, καθώς και εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τη συνολική διαδικασία ανάπτυξης της εσωτερικής αξιολόγησης στη σχολική μονάδα (Σολομών, 1999: 139).

#### **4.3. Στόχοι και Πλεονεκτήματα της Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας**

Η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων δεν αποτελεί εργαλείο σύγκρισης μεταξύ σχολείων, αλλά *«μέσο ανατροφοδότησης, βελτίωσης, αναβάθμισης και διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής και του εκπαιδευτικού έργου του εκάστοτε σχολείου»* (Πασιαρδής, 2004: 83-84). Ως ανατροφοδοτικός υποστηρικτικός μηχανισμός αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου, αποσκοπεί, κατά κύριο λόγο, στην *«αποτίμηση των διάφορων πτυχών και τομέων της σχολικής μονάδας, ώστε να επιτευχθεί η υλοποίηση και η εφαρμογή ενός προγράμματος βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου»*

(Μαρκόπουλος & Λουριδάς, 2010: 34-35). Επιπρόσθετα, η αυτοαξιολόγηση επιδιώκει τη βελτίωση και την ανάπτυξη τόσο της εκάστοτε σχολικής μονάδας, όσο και του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος, στοχεύοντας στην ενίσχυση της αυτονομίας κάθε σχολικής μονάδας και στην ταυτόχρονη αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος (MacBeath, 2001: 30-32).

Η εφαρμογή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα, επιφέρει πληθώρα θετικών αποτελεσμάτων, τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τους γονείς και τους μαθητές, αλλά και εν γένει για την ευρύτερη αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Αρχικά, η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης οδηγεί στην αναβάθμιση της κουλτούρας του σχολείου, καθώς ενδυναμώνονται η σχολική μονάδα και οι παράγοντες που την αποτελούν (Saunders, 2001). Με την ισότιμη και απρόσκοπτη συμμετοχή όλων των μελών της, δίνεται η δυνατότητα καλλιέργειας της πολυφωνίας στην εκπαιδευτική πράξη, με τους εκπαιδευτικούς να εκφράζουν ελεύθερα και ειλικρινά τις απόψεις, τις σκέψεις και τις προτάσεις τους για την εξέλιξη των συνθηκών στην εκπαίδευση, αλλά και ειδικότερα τη βελτίωση του ίδιου του σχολείου. Συνακόλουθα, μέσω της αγωγικής συνεργασίας, της γόνιμης συνδιαλλαγής, του αλληλοσεβασμού, της αλληλοκατανόησης και της ευγενούς άμιλλας μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών, καλλιεργείται η βελτίωση των σχέσεων και η ενίσχυση των συνεργασιών, ενώ αποθαρρύνεται η δημιουργία συγκρούσεων, έντονων αντιπαραθέσεων και αναίτιων διαφωνιών στη σχολική μονάδα. Τα εμπλεκόμενα μέρη, σε συνεργασία, εντοπίζουν τα δυνατά και αδύναμα σημεία της σχολικής μονάδας, θέτουν στόχους και προτεραιότητες, προβληματίζονται και αναστοχάζονται στη βάση υιοθέτησης νέων διδακτικών πρακτικών και προσεγγίσεων, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες για βελτίωση (Meuret & Morlaix, 2003; Σολομών, 1999).

Μέσω της παραπάνω διαδικασίας, καλλιεργείται η προαγωγή δημοκρατικών διαδικασιών και πρακτικών στη σχολική μονάδα, ενώ της δίνεται η δυνατότητα να βελτιώσει την ποιότητα της εκ των έσω, καθώς έχει τη δυνατότητα να εντοπίσει αφενός τα δυνατά της σημεία και να τα αξιοποιήσει δημιουργικά και αφετέρου τις αδυναμίες της, ώστε να σχεδιάσει πλάνο δράσης για τη βελτίωσή τους ή την απόρριψή τους και την υιοθέτηση νέων, πληρέστερων προσεγγίσεων (MacBeath et al., 2005). Με αυτό τον τρόπο, κάθε σχολείο αποκτά τη δυνατότητα να κινηθεί και να δραστηριοποιηθεί άνετα και στοχευμένα μέσα σ' ένα σύγχρονο και δημοκρατικό πλαίσιο, λαμβάνοντας υπόψη τις εκάστοτε κοινωνικές ανάγκες και εντός των στενών

ορίων που θέτει η κεντρική εξουσία (Μαρκόπουλος & Λουριδάς, 2010: 35). Ακόμη, σύμφωνα με τους ερευνητές της αξιολόγησης (MacBeath et al., 2005; Καπαχτσή, 2011; Κωνσταντίνου, 2007; Σολομών, 1999), σε οποιαδήποτε διαδικασία που προκύπτει ως αποτέλεσμα πρωτοβουλιών και ενεργειών των μελών του σχολείου, όπως συμβαίνει και με την αξιολόγηση, υπάρχει η αίσθηση της οικειοποίησης της αλλαγής, καθώς η όλη διαδικασία θεωρείται υπόθεση της ίδιας της σχολικής μονάδας, με αποτέλεσμα τα εμπλεκόμενα μέλη να ενεργοποιούνται αυτόνομα και κριτικά και να αναλαμβάνουν δράση με σκοπό τη βελτίωση και την περαιτέρω εξέλιξη (Hoy & Miskel, 2001; Kyriakides & Campbell, 2004).

Συμπληρωματικά, μέσω της αυτοαξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός αποκτά μια συστηματική αποτύπωση, η οποία καλλιεργεί και την προσωπική του επιθυμία για επαγγελματική πρόοδο και εξέλιξη (MacBeath et al., 2005; Meuret & Morlaix, 2003; Kyriakides & Campbell, 2004). Ασκεί αυτοκριτική, αυτενεργεί, προβληματίζεται γόνιμα, ενώ μέσω της υγιούς αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας που αναπτύσσεται στη σχολική μονάδα, *«δημιουργούνται νέες προοπτικές ανάπτυξης και βελτίωσης για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού»* (Hargreaves & Fullan, 1992: 84) και *«ενισχύεται το πνεύμα της συλλογικότητας και συνεργασίας μέσα στη μονάδα, προωθείται ο αυτοέλεγχος του σχολείου και ενθαρρύνεται η λήψη πρωτοβουλιών»* (MacBeath, 2001: 32). Παράλληλα, προάγεται η δημιουργία οργανισμών που *«αναστοχάζονται και μαθαίνουν»* (Scheerens, 2004: 112) και η ταυτόχρονη *«ενδυνάμωση του λόγου και της δράσης του εκπαιδευτικού, καθώς αποκτά δικαίωμα αυτόνομης ανάπτυξης και άρθρωσης εναλλακτικού λόγου για την εσωτερική ανάπτυξη του σχολείου»* (Σολομών, 1999: 169).

Με την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης, το ίδιο το σχολείο είναι σε θέση να προσφέρει στους γονείς, αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία, ικανοποιητικό αριθμό πληροφοριών που αντικατοπτρίζουν σφαιρικά τη σχολική και ευρύτερα την εκπαιδευτική πραγματικότητα στη χώρα μας (McNamara & O' Hara, 2008). Στο πλαίσιο αυτό, η κάθε σχολική μονάδα μπορεί να σχεδιάσει τη δική της εκπαιδευτική πολιτική, λαμβάνοντας υπόψη τις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες και τις ιδιαίτερες ανάγκες του σχολείου, διαθέτοντας αξιοσημείωτα περιθώρια για αυτενέργεια, πρωτοτυπία και δημιουργικότητα (Μαρκόπουλος & Λουριδάς, 2010: 35). Ανακεφαλαιωτικά, με βάση τα προαναφερθέντα, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι τα κυριότερα πλεονεκτήματα της συγκεκριμένης μορφής αξιολόγησης συνοψίζονται στα ακόλουθα ([www.kee.gr](http://www.kee.gr)):



- Η ενεργοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί, ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης, μαθητές και γονείς).
- Η ενίσχυση των σχέσεων εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας μεταξύ των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας.
- Η συνειδητοποίηση από τους εκπαιδευτικούς του ακριβή τρόπου και των ιδιαίτερων συνθηκών λειτουργίας του σχολείου.
- Η δημιουργία προϋποθέσεων για αυτενέργεια, πρωτοβουλίες και ανάληψη καινοτόμων δράσεων.
- Η καλλιέργεια της συνευθύνης και της αυτοδέσμευσης.
- Η ανάδειξη και επιβράβευση θετικών και πρωτότυπων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.
- Ο προσδιορισμός συγκεκριμένων αδυναμιών που δυσχεραίνουν την ομαλή και απρόσκοπτη λειτουργία της σχολικής μονάδας, καθώς και η δημιουργία συνθηκών για πρόληψη και βελτίωση.
- Η σαφής παρουσίαση των πεδίων των παρεμβάσεων.
- Η καλλιέργεια της αναγκαιότητας βελτίωσης των εκπαιδευτικών πρακτικών και η προσφορά της δυνατότητας αλλαγής της κουλτούρας του σύγχρονου σχολείου.

Στα αδύναμα σημεία της μεθόδου της αυτοαξιολόγησης, συγκαταλέγεται η κατηγοριοποίηση των σχολείων και η διαφοροποιημένη χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων (Καπαχτσή, 2011: 43). Συμπληρωματικά, εντοπίζεται η απουσία συστηματικής προσέγγισης στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και η εμφάνιση δυσκολίας στην εξαγωγή συμπερασμάτων, καθώς τόσο η επεξεργασία των δεδομένων όσο και η εξαγωγή βέβαιων και ασφαλών συμπερασμάτων απαιτεί τεχνογνωσία και ιδιαίτερες γνώσεις των μεθοδολογικών εργαλείων και τεχνικών που αξιοποιούνται στην αξιολογική έρευνα (Καπαχτσή, 2011; McNamara & O' Hara, 2008). Επιπλέον, θεωρείται εξίσου δύσκολο «να συνδεθούν τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης με κάποιο σχέδιο δράσης για σκοπούς βελτίωσης στη σχολική μονάδα» (Plowright, 2007, όπ. αναφ. στο Καπαχτσή, 2011: 44). Με βάση τις επιστημάνσεις του Παρατηρητηρίου της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου<sup>2</sup>, στις

---

<sup>2</sup> Το Παρατηρητήριο της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου αποτελεί μια σταθερή δομή ενίσχυσης και υποστήριξης του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου στο ελληνικό σχολείο. Βασικές του λειτουργίες είναι η ενημέρωση και πληροφόρηση της εκπαιδευτικής κοινότητας σε ζητήματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, η υποστήριξη συζητήσεων και επικοινωνίας

βασικές αδυναμίες της διαδικασίας συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας συγκαταλέγονται, ακόμη, οι ακόλουθες (<http://aee.iep.edu.gr/about/webpage>):

- Ο κίνδυνος μιας καθαρά γραφειοκρατικής αντιμετώπισης, προσέγγισης και διεκπεραίωσης της όλης διαδικασίας.
- Η πιθανότητα δημιουργίας εσωτερικών συγκρούσεων.
- Η έμφαση σε ανώδυνα ζητήματα, που δεν απαιτούν συστηματική και άμεση εμπλοκή των συμμετεχόντων στη διαδικασία.
- Η δημιουργία τάσεων εσωστρέφειας και αντιπαράθεσης στις σχολικές μονάδες.

Σύμφωνα με τα όλα τα παραπάνω, κρίνεται αναγκαία η συστηματική εφαρμογή ενός συστήματος αυτοαξιολόγησης στις σχολικές μονάδες στη χώρα μας, καθώς, εκτός της πληθώρας θετικών αποτελεσμάτων που μπορεί να επιφέρει στον τρόπο λειτουργίας και οργάνωσης των σχολείων, μπορεί να συμβάλει καθοριστικά και στην καλλιέργεια κουλτούρας αξιολόγησης στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αναμφίβολα, η μορφή αξιολόγησης που θα εφαρμοστεί οφείλει να πάρει τη μορφή μιας συμμετοχικής και δημοκρατικής διαδικασίας, στο πλαίσιο της οποίας θα ενεργοποιείται το σύνολο των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας, θα αξιοποιούνται η φαντασία, η δημιουργικότητα και οι ικανότητες των συμμετεχόντων, θα καλλιεργείται η εφαρμογή καινοτομιών και καινοτόμων προσεγγίσεων στη διδακτική διαδικασία, αλλά και θα αναδειχτούν σχεδιασμοί που θα ανοίγουν νέα πεδία δράσης και θα προσφέρουν νέες εκπαιδευτικές δυνατότητες. Στην κατεύθυνση αυτή, το σύνολο των εκπαιδευτικών, των στελεχών της εκπαίδευσης, αλλά και των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας, οφείλουν να διερωτώνται και να προβληματίζονται στη βάση των εξής ερωτημάτων (<http://aee.iep.edu.gr/about/webpage>):

- *«Είμαστε ευχαριστημένοι, ως παράγοντες της εκπαιδευτικής κοινότητας, από τον τρόπο που λειτουργούν σήμερα τα σχολεία, όπου οι διαδικασίες ρουτίνας κυριαρχούν;».*

---

μεταξύ των Σχολικών Συμβούλων, των Διευθυντών των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών, καθώς και η παρακολούθηση των δράσεων και των αποτελεσμάτων των σχολείων μέσω ενός δικτύου πληροφόρησης, στο οποίο έχουν πρόσβαση τα αρμόδια στελέχη και οι εκπαιδευτικές αρχές (<http://aee.iep.edu.gr/about/webpage>).

- «Θέλουμε πραγματικά να δοκιμάσουμε, με οργανωμένο τρόπο, αλλαγές συστημικού χαρακτήρα στην εκπαίδευση;».

#### **4.4. Βασικές Αρχές της Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας**

Οι βασικοί κατευθυντήριοι άξονες της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης εντάσσονται, στο σύνολό τους, μέσα στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και αποτελούν ένα από τα βασικά στοιχεία της, καθώς «αναφέρονται στη ρύθμιση των διαδικασιών και της δράσης της εσωτερικής αξιολόγησης» (Μαντάς, Ταβουλάρη, & Δαλαβίκας, 2009: 205). Σύμφωνα με τον MacBeath (2001: 142-154), συνοψίζονται στους τέσσερις ακόλουθους: α) συνειδητοποίηση των στόχων της εσωτερικής αξιολόγησης από τους συμμετέχοντες, β) δημιουργία της κατάλληλης ατμόσφαιρας, γ) τήρηση εχεμύθειας και δ) η εξασφάλιση της βοήθειας ενός κριτικού φίλου<sup>3</sup>.

Βάσει του πρώτου κατευθυντήριου άξονα, όλοι οι συμμετέχοντες στη διαδικασία πρέπει να είναι ενήμεροι για τους στόχους και τα προσδοκώμενα οφέλη από τη διαδικασία. Οι στόχοι θα πρέπει να έχουν προκύψει μέσα από διαδικασίες συζητήσεων εντός της σχολικής μονάδας και να συνάδουν με τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες της, ώστε να παρέχουν την απαραίτητη ανατροφοδότηση και τη δυνατότητα ουσιαστικής βελτίωσης και αναβάθμισης της λειτουργίας της μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου. Εν συνεχεία, όπως προκύπτει από τον δεύτερο άξονα, η δημιουργία κλίματος σύνεσης και εμπιστοσύνης ανάμεσα στους συμμετέχοντες μέσα στο πλαίσιο του σχολείου, είναι ζωτικής σημασίας, προκειμένου να διευκολύνονται οι διαδικασίες της συζήτησης, της αξιολόγησης, της εφαρμογής και της ανατροφοδότησης. Σύμφωνα με τον τρίτο κατευθυντήριο άξονα, θεωρείται εξίσου σημαντική για την επιτυχή έκβαση της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, η αίσθηση της ασφάλειας των συμμετεχόντων με την τήρηση της εχεμύθειας. Οι συμμετέχοντες θα πρέπει να αισθάνονται ελεύθεροι να εκφράσουν τις απόψεις και τις σκέψεις τους, αλλά και να μη φοβούνται να κρίνουν την άποψη των υπόλοιπων συμμετεχόντων. Στην κατεύθυνση αυτή, θεωρείται ωφέλιμο η συλλογή των πληροφοριών να γίνεται ανώνυμα και να αποκαλύπτονται οι γενικές τάσεις που

---

<sup>3</sup> Με τον όρο «κριτικός φίλος», εννοείται κάποιος εξωσχολικός παράγοντας ο οποίος είναι σε θέση να παράσχει βοήθεια, καθοδήγηση και υποστήριξη στους συμμετέχοντες στην αυτοαξιολόγηση, θέτοντας ερωτήματα, παρέχοντας δεδομένα και κάνοντας κριτικές παρατηρήσεις. Ο ακριβής ρόλος και η συμβολή του «κριτικού φίλου» στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης θα παρουσιαστεί διερευνητικά στην ενότητα 4.5. της παρούσας εργασίας.

επικρατούν στη σχολική μονάδα. Παράλληλα, η εξασφάλιση της βοήθειας ενός εξωσχολικού παράγοντα, εξωτερικού παρατηρητή, ο οποίος χαίρει της εκτίμησης των συμμετεχόντων και είναι σε θέση να τους παράσχει υποστήριξη και καθοδήγηση στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, μέσω της πραγματοποίησης αντικειμενικών κρίσεων, της παροχής δεδομένων και χρήσιμων συμβουλών, αποτελεί σημαντικό παράγοντα εξασφάλισης μιας επιτυχημένης διαδικασίας αυτοαξιολόγησης που θα επιφέρει εν τέλει τη δημιουργία ενός ποιοτικού και δημοκρατικού σχολείου (MacBeath, 2001: 142-154).

Αναντίρρητα, προκειμένου η διαδικασία και η έκβαση της αυτοαξιολόγησης να είναι επιτυχείς, αποτελεί καίρια προϋπόθεση, σε συνδυασμό με την αποδοχή και την τήρηση των προαναφερθέντων κατευθυντηρίων αξόνων, *«η αποδοχή των βασικών αρχών της από όλους τους φορείς της σχολικής μονάδας»*, καθώς και η έγκαιρη συνειδητοποίηση πως η αυτοαξιολόγηση είναι *«μια διαδικασία ανατροφοδότησης και αποδοχής των λαθών, που δεν αποσκοπεί σε σύγκριση μεταξύ σχολείων ή στην απονομή ευθυνών»* (Πασσιαρδής, 2004: 84). Οι βασικές αρχές που διέπουν τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, απορρέουν από τις ακόλουθες τέσσερις παραδοχές (MacBeath, 1999: 46):

- Η κλίση του ατόμου προς τη μάθηση είναι έμφυτη.
- Η αφετηρία των αλλαγών βρίσκεται εντός της σχολικής μονάδας.
- Η ανατροφοδότηση είναι σημαντική για την ανάπτυξη των ατόμων και των οργανισμών.
- Η εμπλοκή και το αίσθημα ευθύνης προάγει την προσήλωση των ατόμων στο έργο τους.

Έχοντας ως αφετηρία τις παραπάνω παραδοχές, διαμορφώνονται οι βασικές αρχές της αυτοαξιολόγησης, οι οποίες μπορούν, με τη σειρά τους, να συνοψιστούν στις ακόλουθες ([www.paideia.org.cy](http://www.paideia.org.cy)):

- Η αυτοαξιολόγηση δεν αποσκοπεί στη σύγκριση, ούτε στην απόδοση ευθυνών, αλλά στοχεύει στην ανατροφοδότηση και στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και της λειτουργίας του σχολείου.
- Η αυτοαξιολόγηση στοχεύει στη δραστηριοποίηση και στην κινητοποίηση για την ανάπτυξη πολιτικών αλλαγής, βελτίωσης και προόδου μέσα στο πλαίσιο του εκάστοτε σχολείου.

- Η αυτοαξιολόγηση υιοθετεί ολιστικά μοντέλα.
- Η αυτοαξιολόγηση είναι μια συμμετοχική διαδικασία.

Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης πρεσβεύει πως η σύνδεση της αξιολόγησης του σχολείου με συστήματα συγκριτικής – εξωτερικής αξιολόγησης, που εισάγουν τις αρχές της ελεύθερης αγοράς στην εκπαίδευση, έχει αρνητικό αντίκτυπο τόσο στο εκπαιδευτικό έργο, όσο και στους φορείς του, καθώς αυτά τα συστήματα επιδιώκουν μόνο τον εντοπισμό των σχολικών μονάδων που υστερούν, χωρίς όμως να παρέχουν τη δυνατότητα βελτίωσης της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης ([www.paideia.org.cy](http://www.paideia.org.cy)). Στο πλαίσιο αυτό, συμπεραίνεται πως οι βασικές αρχές της αυτοαξιολόγησης έρχονται σε αντίθεση με τις αρχές των συγκριτικών-εξωτερικών συστημάτων αξιολόγησης.

Με τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, οποιαδήποτε μορφή παρέμβασης γίνεται στο εκάστοτε σχολείο σχετίζεται άμεσα με το πλαίσιο λειτουργίας του. Οι προσπάθειες βελτίωσης της σχολικής μονάδας πραγματοποιούνται, λοιπόν, βάσει των ιδιαίτερων αναγκών, χαρακτηριστικών και ιδιοτεροτήτων της, καθώς και των υφιστάμενων κοινωνικών συνθηκών (Kyriakides & Campbell, 2004: 24). Η αυτοαξιολόγηση, ως μια κατεξοχήν συμμετοχική διαδικασία, συνιστά ένα δημοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης της σχολικής μονάδας (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 137). Ο τελικός στόχος της δεν είναι μόνο η συμβολή στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αλλά και η παροχή βοήθειας στο σύνολο των φορέων που αποτελούν πολύτιμους συνεργάτες στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, με τους εκπαιδευτικούς, τα διοικητικά στελέχη, τους μαθητές και τους γονείς να προσπαθούν συστηματικά και συντεταγμένα για την επίτευξη του συνόλου των εκπαιδευτικών στόχων και τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

#### **4.5. Κριτήρια ποιότητας της Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας**

Προκειμένου να καταστεί εφικτή η υλοποίηση της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, απαιτείται η θέσπιση συγκεκριμένων κριτηρίων ποιότητας, τα οποία περιλαμβάνονται σε κάθε πλαίσιο εσωτερικής αξιολόγησης. Κριτήρια ποιότητας ορίζονται για καθέναν από τους επιμέρους τομείς της σχολικής μονάδας που αξιολογούνται κάθε φορά. Στην επιλογή τους, οφείλουν να συμμετέχουν όλοι οι παράγοντες του σχολείου και η οργάνωσή τους πρέπει να γίνεται βάσει των δεικτών

ποιότητας που έχουν καθοριστεί για κάθε θεματική περιοχή της σχολικής μονάδας (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 140).

Οι δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, σε συνδυασμό με τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης, η οργάνωση και η μορφή των οποίων παρουσιάστηκε αναλυτικά στην παράγραφο 4.2. της παρούσας εργασίας, έχουν ως στόχο να προσφέρουν «ένα πλαίσιο υποστήριξης στα σχολεία που επιθυμούν να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν ένα πρόγραμμα εσωτερικής αξιολόγησης του σχολείου και των εκπαιδευτικών πρακτικών», με τους δείκτες ποιότητας να προτείνονται ως «ένα πλαίσιο για τη συστηματική προσέγγιση των διαφόρων θεμάτων της σχολικής πραγματικότητας από τα μέλη της σχολικής μονάδας» (Σολομών, 1999: 29). Ειδικότερα, οι δείκτες ποιότητας αποσκοπούν στη συστηματική καταγραφή των ποικίλων κοινωνικών, διοικητικών, εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών διαστάσεων της σχολικής πραγματικότητας. Μέσω των δεικτών αυτών, παρέχεται η δυνατότητα καταγραφής «της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα, των τρόπων βελτίωσης της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, καθώς και των βημάτων προόδου που επιτεύχθηκαν» (Παπαδημητρακόπουλος, 2006: 52).

Οι δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου περιλαμβάνουν 20 δείκτες ποιότητας, ο καθένας από τους οποίους αναφέρεται σε ένα θέμα της σχολικής πραγματικότητας, κατανεμημένους σε 7 θεματικές περιοχές. Οι θεματικές περιοχές προσφέρουν ένα πλαίσιο θεματικής κατηγοριοποίησης των δεικτών ποιότητας και ομαδοποιούνται με βάση την ευρύτερη διάκριση: «Δεδομένα του Σχολείου-Διαδικασίες-Αποτελέσματα» (Barr & Dreeben, 1983; Willms, 1992, όπ. αναφ. στο Σολομών, 1999: 29). Οι 7 προαναφερθέντες θεματικές περιοχές είναι οι ακόλουθες (Σολομών, 1999: 61):

1. Διαθέσιμα Μέσα-Πόροι.
2. Πρόγραμμα Σπουδών-Σχολικά Εγχειρίδια.
3. Προσωπικό Σχολείου.
4. Διοίκηση.
5. Κλίμα-Σχέσεις-Συνεργασία.
6. Διδακτική-Μαθησιακή Διαδικασία.
7. Εκπαιδευτικά Επιτεύγματα.

Σύμφωνα με τον Σολομών (1999: 29), οι τρεις πρώτες θεματικές περιοχές (Διαθέσιμα Μέσα-Πόροι, Πρόγραμμα Σπουδών-Σχολικά Εγχειρίδια και Προσωπικό Σχολείου) αναφέρονται σε δεδομένα ή συνθήκες της σχολικής μονάδας, όπως είναι το υλικό πλαίσιο, τα μέσα και οι πόροι του σχολείου, το πρόγραμμα σπουδών, τα βιβλία και το προσωπικό της σχολικής μονάδας. Οι τρεις επόμενες κατά σειρά θεματικές περιοχές (Διοίκηση, Κλίμα-Σχέσεις-Συνεργασία και Διδακτική-Μαθησιακή Διαδικασία) αναφέρονται στις διαδικασίες που αναπτύσσονται μεταξύ των υποκειμένων της σχολικής ζωής, δηλαδή, στη διαχείριση και τον προγραμματισμό, στις σχέσεις επικοινωνίας που αναπτύσσονται στη σχολική μονάδα και στις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης. Η έβδομη θεματική περιοχή (Εκπαιδευτικά Επιτεύγματα) εστιάζει στα αποτελέσματα της ευρύτερης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Γίνεται αντιληπτό, λοιπόν, ότι οι προαναφερθέντες δείκτες ποιότητας αναφέρονται στο σύνολό τους σε διάφορα θέματα της σχολικής πραγματικότητας και συνιστούν επιμέρους ενδείξεις για την ποιότητα του συνολικού εκπαιδευτικού έργου.

Στη συνέχεια, παραθέτονται αναλυτικά οι αντίστοιχοι δείκτες ποιότητας που καθορίζουν κάθε περιοχή και ορισμένα ενδεικτικά κριτήρια ποιότητας για κάθε δείκτη, καθώς για την επιτυχή διερεύνηση κάθε επιμέρους δείκτη, κρίνεται αναγκαίος ο καθορισμός συγκεκριμένων κριτηρίων (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 140; Σολομών, 1999: 62-127):

### **Θεματική περιοχή: Διαθέσιμα Μέσα-Πόροι**

#### ***1. Κτίριο, Χώροι και Εξοπλισμός***

##### ***Κριτήρια:***

- Οι υπάρχοντες χώροι επαρκούν για την εφαρμογή του σχολικού προγράμματος.
- Οι διάφοροι χώροι του σχολείου αποδεικνύονται κατάλληλοι τόσο για τη διδασκαλία όσο και για τις σχολικές δραστηριότητες.
- Οι χώροι και οι εγκαταστάσεις είναι λειτουργικοί, άνετοι, ασφαλείς και ικανοί να καλύψουν τις μαθησιακές και κοινωνικές ανάγκες όλων των μαθητών.

- Η υλικοτεχνική υποδομή και ο τεχνολογικός εξοπλισμός ανταποκρίνονται στις σύγχρονες διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες.

## **2. Οικονομικοί Πόροι**

### ***Κριτήρια:***

- Οι διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι παρέχουν καλή βάση για την υποστήριξη της παιδαγωγικής εργασίας στο σχολείο.
- Οι διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι επιτρέπουν τη διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών για την ανάπτυξη της σχολικής ζωής.
- Ο Δήμος, η Κοινότητα ή ο Σύλλογος Γονέων/Κηδεμόνων ενισχύει οικονομικά το σχολείο.

## **Θεματική περιοχή: Πρόγραμμα Σπουδών-Σχολικά Εγχειρίδια**

### **1. Πρόγραμμα Σπουδών**

#### ***Κριτήρια:***

- Στο Πρόγραμμα Σπουδών διατυπώνονται με σαφήνεια οι σκοποί, οι στόχοι, οι δραστηριότητες και τα κριτήρια της αξιολόγησης, καθώς και οι αρχές οργάνωσής τους.
- Η οργάνωση των περιεχομένων του Προγράμματος Σπουδών χαρακτηρίζεται από συνέχεια και συνοχή, έτσι ώστε να επιτρέπεται η πρόσβαση στη γνώση για όλους τους μαθητές και να διευκολύνεται η μάθηση και η πρόοδος.
- Ανταποκρίνεται επαρκώς σε ποικίλα ζητήματα που θέτουν οι ποικίλες κοινωνικές συνθήκες και ο σύγχρονος τρόπος ζωής.
- Τα περιεχόμενα είναι ανάλογα με το διαθέσιμο διδακτικό χρόνο.
- Το Πρόγραμμα Σπουδών είναι ευέλικτο και περιέχει τη δυνατότητα πρωτοβουλίας και αυτενέργειας στον εκπαιδευτικό για εναρμόνιση σε τοπικές ιδιαιτερότητες και ανάγκες.



## **2. Σχολικά Εγχειρίδια**

### **Κριτήρια:**

- Το σχολικό εγχειρίδιο αντιστοιχεί και συμφωνεί με τους σκοπούς/στόχους, τα περιεχόμενα και τις ειδικότερες διδακτικές οδηγίες του Προγράμματος Σπουδών κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας.
- Περιέχει έγκυρη επιστημονική γνώση και ανταποκρίνεται στις σύγχρονες επιστημονικές εξελίξεις.
- Η διάρθρωση των περιεχομένων γίνεται με αποτελεσματικό τρόπο για την μάθηση, αποφεύγοντας κενά, επαναλήψεις και επικαλύψεις.
- Είναι ευχάριστο για τους μαθητές από τυπογραφική άποψη και διευκολύνει τη διαδικασία της μάθησης, δίνοντας έμφαση στην οργάνωση, σαφήνεια και επανάληψη των κύριων σημείων του περιεχομένου.
- Τα σχολικά εγχειρίδια του εκπαιδευτικού διευκολύνουν το διδακτικό του έργο, δίνοντας οδηγίες, κάνοντας αναλύσεις και προτείνοντας ποικίλες διδακτικές προσεγγίσεις.

### **Θεματική περιοχή: Προσωπικό Σχολείου**

#### **1. Διδακτικό Προσωπικό**

##### **Κριτήρια:**

- Ο αριθμός των εκπαιδευτικών καλύπτει τις ανάγκες του σχολείου ανά ειδικότητα.
- Η αναλογία ανάμεσα στο μόνιμο και έκτακτο προσωπικό δεν παρεμποδίζει το έργο του σχολείου.
- Τα προσόντα των εκπαιδευτικών ανταποκρίνονται στις επιστημονικές και παιδαγωγικές απαιτήσεις του Προγράμματος Σπουδών.
- Οι ανάγκες των μαθητών για ειδική ή πρόσθετη διδασκαλία (ενισχυτική διδασκαλία, τμήματα υποδοχής, φροντιστηριακά τμήματα,

ειδική αγωγή) καλύπτονται επαρκώς από το υπάρχον διδακτικό προσωπικό.

## **2. Διοικητικό, Ειδικό Επιστημονικό, Βοηθητικό Προσωπικό**

### ***Κριτήρια:***

- Το υπάρχον βοηθητικό και τεχνικό προσωπικό είναι επαρκές και ικανοποιεί τις απαιτήσεις για τη στήριξη του εκπαιδευτικού έργου.
- Υπάρχει εξειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό που καλύπτει τις ατομικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών.
- Στην περίπτωση μη ύπαρξης επιστημονικού προσωπικού στη σχολική μονάδα, εξειδικευμένου σε θέματα ψυχικής υγείας ή μαθησιακών δυσκολιών, η συνεργασία με εξωτερικά ανάλογα κέντρα είναι ικανοποιητική και καλύπτει θέματα υποστήριξης των μαθητών για την αντιμετώπιση αντίστοιχων προβλημάτων.

## **Θεματική περιοχή: Διοίκηση**

### **1. Συντονισμός Σχολικής Ζωής**

#### ***Κριτήρια:***

- Ο συντονισμός της σχολικής ζωής εναρμονίζεται με την ισχύουσα νομοθεσία και την αξιοποιεί.
- Η Διοίκηση θέτει στόχους και προτεραιότητες για τη λειτουργία του σχολείου, αναπτύσσει δραστηριότητες για την υλοποίησή τους και αξιολογεί την πρόοδο τους σε κάθε τομέα.
- Οι αποφάσεις είναι αποτέλεσμα συλλογικών και δημοκρατικών διαδικασιών.
- Η κατανομή των εργασιών και η ανάληψη ευθυνών γίνεται σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ικανότητες, δεξιότητες και εμπειρίες του καθενός (εκπαιδευτικών και μαθητών).
- Οι απόψεις και τα αιτήματα μαθητών και γονέων λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό και στην αντιμετώπιση των προβλημάτων.

## **2. Διαμόρφωση, Εφαρμογή Σχολικού Προγράμματος**

### **Κριτήρια:**

- Η διαμόρφωση του Ωρολογίου Προγράμματος διέπεται από παιδαγωγικές-διδασκτικές αρχές και παράλληλα λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες μαθητών και εκπαιδευτικών.
- Η Διοίκηση υποστηρίζει και συντονίζει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών ανά ειδικότητα ή/και τάξη, αλλά και ανάμεσα σε ειδικότητες και τάξεις.
- Το σχολείο συνεργάζεται στενά και ικανοποιητικά με τους Σχολικούς Συμβούλους και το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων για τη διαμόρφωση και αποτελεσματική εφαρμογή του σχολικού προγράμματος.

## **3. Αξιοποίηση Μέσων-Πόρων**

### **Κριτήρια:**

- Η Διοίκηση του σχολείου διαμορφώνει χώρους άνετους και λειτουργικούς οι οποίοι ευνοούν τη μάθηση και τη δημιουργική έκφραση.
- Το προσωπικό και οι μαθητές έχουν εύκολη πρόσβαση στα διαθέσιμα μέσα (διάφορους χώρους και εξοπλισμό).
- Οι διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι αξιοποιούνται με τον καλύτερο τρόπο για τις ανάγκες του σχολείου.
- Αναπτύσσονται, όταν απαιτείται, διαδικασίες εξεύρεσης πρόσθετων οικονομικών πόρων.

## **Θεματική περιοχή: Κλίμα-Σχέσεις-Συνεργασίες**

### **1. Σχέσεις Εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με το Υπόλοιπο Προσωπικό**

#### **Κριτήρια:**

- Υπάρχει κλίμα συνεννόησης, εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού μεταξύ των εκπαιδευτικών.
- Η λήψη αποφάσεων στηρίζεται στις εισηγήσεις των ομάδων εργασίας που λειτουργούν στο σχολείο και πραγματοποιείται σε δημοκρατικό κλίμα.

## ***2. Σχέσεις Εκπαιδευτικών-Μαθητών και Μαθητών μεταξύ τους***

### ***Κριτήρια:***

- Οι εκπαιδευτικοί φροντίζουν για την ύπαρξη κλίματος αξιοκρατίας, κατανόησης, εμπιστοσύνης, σεβασμού, διαλόγου και συνεργασίας.
- Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τα προβλήματα που προκύπτουν.
- Οι εκπαιδευτικοί μεριμνούν για την τήρηση των κανόνων που ρυθμίζουν τη σχολική ζωή.
- Οι μαθητές συμμορφώνονται με τους κανόνες του σχολείου.
- Υπάρχει αγαστή συνεργασία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών.

## ***3. Σχέσεις Σχολείου-Γονέων***

### ***Κριτήρια:***

- Το σχολείο αναπτύσσει μηχανισμούς διερεύνησης των απόψεων και θέσεων των γονέων/κηδεμόνων.
- Διασφαλίζεται τακτική και αμφίδρομη ροή πληροφοριών ανάμεσα στους γονείς/κηδεμόνες και το σχολείο για την ανάπτυξη και πρόοδο των μαθητών.
- Οι πληροφορίες που παρέχονται από τους εκπαιδευτικούς στις τυπικές και άτυπες συναντήσεις με τους γονείς απαντούν στα ερωτήματα των γονέων.
- Οι εκπαιδευτικοί έχουν μια σαφή εικόνα σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο εργάζονται οι μαθητές στο σπίτι και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν.

#### **4. Σχέσεις Σχολείου με Εκπαιδευτικούς Θεσμούς, Τοπική και Ευρύτερη Κοινωνία**

##### **Κριτήρια:**

- Το σχολείο συνεργάζεται με άλλα σχολεία ή εκπαιδευτικά ιδρύματα για ανάπτυξη κοινών δραστηριοτήτων.
- Το σχολείο συμμετέχει ενεργά στη ζωή της κοινότητας και συνεργάζεται αποτελεσματικά με αυτή σε διάφορες δραστηριότητες.
- Οι επιστημονικοί, κοινωνικοί, οικονομικοί και άλλοι φορείς συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία της σχολικής μονάδας.
- Το σχολείο συνεργάζεται συχνά και ικανοποιητικά με τους σχολικούς συμβούλους για την καλύτερη υλοποίηση του Προγράμματος Σπουδών.

#### **Θεματική περιοχή: Διδακτική-Μαθησιακή Διαδικασία**

##### **1. Ποιότητα της Διδασκαλίας**

##### **Κριτήρια:**

- Εφαρμόζονται ποικίλες διδακτικές μέθοδοι για την προσέγγιση κάθε διδακτικού αντικειμένου.
- Η οργάνωση της τάξης δημιουργεί ευκαιρίες στους μαθητές για ανάπτυξη δεξιοτήτων λόγου και επικοινωνίας.
- Γίνεται ορθή και πλήρης αξιοποίηση της διδακτικής ώρας.
- Αξιοποιείται η υλικοτεχνική και τεχνολογική υποδομή του σχολείου στη διδασκαλία.
- Οι μαθητές ενθαρρύνονται να συμμετέχουν και να εκφράζονται ελεύθερα, ενώ τα λάθη τους αντιμετωπίζονται με διακριτικότητα.
- Καλλιεργείται πνεύμα συλλογικότητας και συνεργασίας με την ανάθεση και αξιοποίηση ομαδικών εργασιών.

##### **2. Ποιότητα της Μάθησης**

### ***Κριτήρια:***

- Οι μαθητές νιώθουν ευχάριστα και άνετα μέσα στην τάξη.
- Οι μαθητές συμμετέχουν στο μάθημα, διατυπώνουν προβληματισμούς και εκφράζουν τις προσωπικές τους απόψεις.
- Οι μαθητές συμμετέχουν σε συλλογικές εργασίες και συνεργάζονται αποτελεσματικά σε ομάδες διαφορετικής σύνθεσης και μεγέθους.

### ***3. Λειτουργία της Αξιολόγησης***

#### ***Κριτήρια:***

- Κατά τη διάρκεια του έτους, χρησιμοποιούνται όλες οι κατάλληλες μέθοδοι αξιολόγησης και συνδέονται λειτουργικά με τους στόχους του μαθήματος.
- Οι μαθητές ενημερώνονται τακτικά για την ποιότητα της εργασίας τους, τις επιδόσεις και τις αδυναμίες τους.
- Οι πληροφορίες που προκύπτουν από την αξιολόγηση αξιοποιούνται ανατροφοδοτικά για τη βελτίωση των μαθησιακών και διδακτικών συνθηκών.
- Οι γονείς ενημερώνονται τακτικά και ουσιαστικά για τις επιδόσεις και την πρόοδο των μαθητών.

### **Θεματική περιοχή: Εκπαιδευτικά Επιτεύγματα**

#### ***1. Φοίτηση-Ροή-Διαρροή των Μαθητών***

#### ***Κριτήρια:***

- Υπάρχει πρόβλεψη από το σχολείο για τη βελτίωση της φοίτησης σε περιπτώσεις μαθητών που απουσιάζουν συστηματικά.
- Το σχολείο γνωρίζει ποιοι μαθητές απουσιάζουν για μεγάλο χρονικό διάστημα, καθώς και τους λόγους απουσίας τους.
- Οι μαθητές προσέρχονται έγκαιρα στο μάθημα και παρακολουθούν όλα τα μαθήματα της ημέρας.

## **2. Επίδοση-Πρόοδος**

### **Κριτήρια:**

- Η πλειονότητα των μαθητών ανταποκρίνονται επαρκώς στους διδακτικούς στόχους του μαθήματος.
- Οι μαθητές επιτυγχάνουν υψηλότερο ρυθμό ατομικής προόδου συγκριτικά με το αρχικό επίπεδο απόδοσής τους.
- Η επίδοση των μαθητών βελτιώθηκε σε σχέση με την προηγούμενη σχολική χρονιά.

## **3. Ατομική και Κοινωνική Ανάπτυξη των Μαθητών**

### **Κριτήρια:**

- Το σχολείο προσφέρει ευκαιρίες στους μαθητές για την άσκηση της πρακτικής του πολίτη.
- Το σχολείο παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές για εκτίμηση και αποδοχή τόσο της εθνικής τους κληρονομιάς όσο και των ιδιαιτεροτήτων των άλλων πολιτισμών.

## **4. Κατευθύνσεις των Μαθητών μετά την αποφοίτησή τους**

### **Κριτήρια:**

- Το σχολείο επιτυγχάνει να προσφέρει στους μαθητές μια ποικιλία αναγκαίων δεξιοτήτων για την ακαδημαϊκή ή επαγγελματική τους εξέλιξη.
- Το σχολείο προσφέρει στους μαθητές επαρκή πληροφόρηση σχετικά με προγράμματα σπουδών και επαγγέλματα.
- Ένας σημαντικός αριθμός των αποφοίτων του λυκείου συνέχισε τη φοίτησή του σε Ανώτερα και Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα.

Με βάση τα προαναφερθέντα, συμπεραίνεται πως η χρήση των κριτηρίων ποιότητας διευκολύνει καθοριστικά τη διεξαγωγή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, καθώς συμβάλλει στην ακριβή επισήμανση των δυσκολιών και των

προβλημάτων σε κάθε επιμέρους θεματική περιοχή που αξιολογείται στην εκάστοτε σχολική μονάδα, με τελικό σκοπό τη λήψη ενισχυτικών και διορθωτικών μέτρων βελτίωσης των υφιστάμενων εκπαιδευτικών συνθηκών. Συνάμα, η χρήση των κριτηρίων ποιότητας δύναται να διασφαλίσει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησης, καθώς τα κριτήρια ποιότητας συνδέονται άμεσα με τους δείκτες ποιότητας κάθε θεματικής περιοχής, παρέχοντας σαφείς κατευθύνσεις και προσανατολισμό αναφορικά με τους δείκτες πάνω στους οποίους βασίζεται η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

#### **4.6. Ο ρόλος του κριτικού φίλου στη διαδικασία εφαρμογής της Αυτοαξιολόγησης**

Ο ρόλος του κριτικού φίλου στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης κρίνεται καταλυτικός για την επιτυχή ολοκλήρωση και αποτίμηση της διαδικασίας. Οι Costa & Kallick (1993: 50) ορίζουν τον κριτικό φίλο ως *«τον έμπιστο φίλο ο οποίος θέτει προκλητικές ερωτήσεις, εξετάζει τα δεδομένα με διαφορετικό φακό και ασκεί κριτική»*. Διαθέτει τον αναγκαίο χρόνο να αντιληφθεί το συγκεκριμένο εργασιακό πλαίσιο και να συμβάλλει στην επιτυχή έκβαση της δουλειάς που επιδιώκεται από τους ενδιαφερόμενους, είτε ως άτομα είτε ως ομάδα (MacBeath et al., 2005: 263).

Το πλαίσιο στο οποίο μελετήθηκε ο ρόλος του κριτικού φίλου, είναι αυτό της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων. Στο πλαίσιο αυτό, ο κριτικός φίλος βοηθά στη συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων της αυτοαξιολόγησης και στον εντοπισμό προτεραιοτήτων, στηρίζει διευθυντές και εκπαιδευτικούς, υποδεικνύει στρατηγικές και συμβάλλει γενικά στο έργο της ανάπτυξης του σχολείου, κατανέμοντας τις ευθύνες και τους προβληματισμούς στα μέλη της σχολικής κοινότητας (MacBeath et al., 2005). Βασική αποστολή του κριτικού φίλου είναι να καταστήσει τα σχολεία ικανά και αρκετά αυτάρκη να υποστηρίξουν την ανάπτυξή τους. Ο κριτικός φίλος, καλείται να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αναπτυχθούν επαγγελματικά μέσα σ' ένα υποστηρικτικό πλαίσιο που καλλιεργεί τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση. *«Δεν προσφέρει έτοιμες λύσεις και δε διδάσκει»* (Fullan, 1982: 67), αλλά συνδράμει καθοριστικά την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να προσδιορίσουν το πρόβλημα, να πειραματιστούν, να αναζητήσουν λύσεις και τους ωθεί σε μια διαρκεία διαδραστική μάθηση για τη διαμόρφωση νέων αντιλήψεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών (Καπαχτσή, 2011).

Ο ρόλος του κριτικού φίλου στο σύγχρονο σχολείο, το οποίο καλείται



συνεχώς να αυτοβελτιώνεται και να εξελίσσεται σε έναν κόσμο όπου οι αλλαγές είναι όλο και πιο γρήγορες, με την παροχή νέων πληροφοριών και γνώσεων να αυξάνεται με ραγδαίους ρυθμούς, βασίζεται στην αρχή ότι τα σχολεία έχουν ανάγκη από φίλους, από την οπτική ενός «*τρίτου προσώπου*», ενός σημείου «*αναφοράς και σύνδεσης με ένα ευρύτερο πεδίο γνώσεων*» (MacBeath et al., 2005: 264). Η διαφοροποιημένη αυτή οπτική γωνία του «*τρίτου προσώπου*» μπορεί να αποτελέσει το σημείο σύνδεσης του σχολείου με ένα ευρύτερο πεδίο γνώσεων, πηγή έμπνευσης και κίνητρο δραστηριοποίησής του. Χαρακτηριστικά, υποστηρίζεται ότι η ιδέα του κριτικού φίλου έχει ιδιαίτερη δυναμική και λειτουργικότητα στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, λόγω κυρίως της προσπάθειας που καταβάλλεται για «*συμφιλίωση δύο ανόμοιων πραγμάτων, της φιλίας έννοια θετική και της κριτικής*» (MacBeath, 2005: 15).

Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια των πρώτων επαφών του κριτικού φίλου με τη σχολική μονάδα, καθορίζονται οι βασικοί κανόνες και ο στόχος της συνεργασίας. Οι κριτικές φιλίες που δημιουργούνται στο πλαίσιο αυτής της αλληλεπίδρασης, «*στηρίζονται σε πρακτικές συνεργασίας, προϋποθέτουν μια σχέση μεταξύ ίσων και θεμελιώνονται σε κοινό έργο*» (Day, 2003: 112). Στα πρώτα αυτά στάδια της σχέσης του με το σχολείο, όσο ακόμη αναζητεί σημαία επαφής και γόνιμης συνδιαλλαγής με τα μέλη της σχολικής κοινότητας, οφείλει να προσπαθήσει να «*εισχωρήσει στην ουσία του σχολείου από διαφορετικές οπτικές γωνίες, έτσι ώστε να κατανοήσει τι μπορεί να νοείται ως αλλαγή από όλες αυτές τις οπτικές*» (MacBeath et al., 2005: 264). Στο πλαίσιο αυτό, η σημασία του κριτικού φίλου έγκειται στο ότι εντάσσει οποιαδήποτε αμφισβήτηση των πρακτικών του σχολείου σε μια υποστηρικτική και φιλική προσέγγιση. Η σχέση που θα καλλιεργηθεί μεταξύ του σχολείου και του κριτικού φίλου, οφείλει να είναι μια σχέση «*συναδελφικότητας και συνεργασίας, όπου οι άνθρωποι ακούν ο ένας τον άλλον, συζητούν ανοικτά και με κριτικό πνεύμα τις ιδέες τους*», χωρίς να φοβούνται ότι θα στοχοποιηθούν ή θα περιθωριοποιηθούν από τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας (MacBeath et al., 2005: 264-265).

Επιπρόσθετα, ο κριτικός φίλος θέτει εύστοχες ερωτήσεις που τροφοδοτούν τον προβληματισμό και βοηθούν τους εκπαιδευτικούς στο «*πως θα εστιάσουν κάπου, με ποιο τρόπο θα διερευνήσουν την πρακτική και πως θα τεκμηριώσουν τη διαδικασία*» (Δεμερτζή, 2007: 170). Ο κριτικός φίλος θα μπορούσε να είναι επιμορφωτής, ερευνητής, πανεπιστημιακός, σύμβουλος, διευθυντής σχολείου, δημοτικός

σύμβουλος, γονέας, επαγγελματικός σύμβουλος, αξιολογητής. Ανεξάρτητα της ειδικότητάς του, όμως, ο κριτικός φίλος επιτελεί ιδιαίτερο ρόλο, γι' αυτό είναι αυτονόητο, ότι κάποια χαρακτηριστικά, θεωρούνται απαραίτητα για την προσέγγιση των σχολείων αλλά και για την αποδοχή του από την εκπαιδευτική κοινότητα. Βασικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του αποτελούν, γενικά, η ειλικρίνεια, οι καλές επικοινωνιακές σχέσεις, η υπομονή, η οργανωτική και συντονιστική ικανότητα, καθώς και οι εξειδικευμένες γνώσεις σε θέματα εκπαιδευτικής αλλαγής και τρόπων ανάπτυξης των σχολείων (Δεμερτζή, 2007; MacBeath et al., 2005).

Αναντίρρητα, εξαιτίας της εξαιρετικής σημασίας και της πολυπλοκότητας του ρόλου που καλείται να επιτελέσει ο κριτικός φίλος, είναι αναγκαίο να διαθέτει συγκεκριμένες, βασικές ικανότητες και δεξιότητες, ώστε να καταφέρει να ανταπεξέλθει επιτυχώς στις υφιστάμενες προσδοκίες, απαιτήσεις και προκλήσεις στο σύγχρονο σχολείο. Αρχικά, ως επιστημονικός σύμβουλος, οργανωτής, καθοδηγητής και εμπνευστής κατά τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, οφείλει να έχει σαφή επίγνωση του ρόλου του, να τηρεί θετική στάση απέναντι στο θεσμό του σχολείου, να ακούει πρόθυμα όλες τις απόψεις και να διαπραγματεύεται δημοκρατικά και κριτικά. Είναι σημαντικό, επίσης, να ενθαρρύνει και να στηρίζει συστηματικά και απρόσκοπτα τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων, μέσω της ανταλλαγής ιδεών και της καλλιέργειας του αλληλοσεβασμού και του γόνιμου διαλόγου μεταξύ του συνόλου των συμμετεχόντων στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου (MacBeath et al., 2005).

Ειδικότερα, ο κριτικός φίλος λειτουργεί ως επιστημονικός σύμβουλος όταν δίνει χρήσιμες συμβουλές, παρουσιάζει με σαφήνεια τα προτερήματα και τις αδυναμίες του σχολείου, δίνει σαφείς κατευθυντήριες γραμμές, συγκεκριμένες πληροφορίες και απαραίτητο υλικό για την αξιολόγηση και την ανάπτυξη του σχολείου, καθώς και όταν μοιράζεται τις γνώσεις του και την εξειδίκευσή του μέσω αναστοχαστικών, συμμετοχικών διαδικασιών. Ως οργανωτής, καθοδηγητής και εμπνευστής, σχεδιάζει τη δομή της διαδικασίας και το χρονοδιάγραμμα υλοποίησής της, προετοιμάζει και υλοποιεί συναντήσεις ή σχολικές δραστηριότητες, καθοδηγεί τις ομάδες εργασίας, καθησυχάζει και ενθαρρύνει. Αποτελεί πηγή έμπνευσης, δημιουργίας και γόνιμου προβληματισμού αναφορικά με τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου, συμβάλλει καθοριστικά στη γεφύρωση χάσμάτων και στην κινητοποίηση μαθητών και γονέων, ώστε να επιτύχει την ενεργή συμμετοχή τους στη διαδικασία. Συνάμα, παρακινεί αδιάλειπτα τις ομάδες εργασίας να

ανανεώνουν τα ερευνητικά τους εργαλεία και να υιοθετούν καινοτόμες πρακτικές, ενώ δίνει έμφαση στη δημιουργία και αξιοποίηση πολλαπλών, συνεκτικών οπτικών, στις οποίες αντανακλούνται οι αντιλήψεις όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (MacBeath et al., 2005: 271-273).

Στα σημεία τα οποία μπορούν να θεωρηθούν «παγίδες» για τον κριτικό φίλο, αναφέρονται οι αυταρχικές τάσεις που πιθανώς να αναπτύξει, θεωρώντας τον εαυτό του ως παντογνώστη που κρίνει και αξιολογεί το σχολείο καλύτερα από τους υπόλοιπους. Παράλληλα, αισθανόμενος πίεση από την προσπάθεια του σχολείου να ανταπεξέλθει στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει, ενδεχομένως υιοθετήσει γρήγορες και αβέβαιες λύσεις, προβεί σε αυθαίρετες και επιπόλαιες συγκρίσεις σχολείων μεταξύ τους, δημιουργώντας προβλήματα, εντάσεις και καλλιερώντας τον ανταγωνισμό. Είναι πιθανόν, ακόμη, να παραβλέψει τον παράγοντα έντασης των εκπαιδευτικών και να απορροφηθεί από το άνετο και οικείο κλίμα του σχολείου που ενδεχομένως επικρατεί, με αποτέλεσμα να μην επιτελεί σωστά το ρόλο του (MacBeath et al., 2005; Μπαγάκης, Δεμερτζή, & Σταμάτης, 2007).

Με βάση τα προαναφερθέντα, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι προκειμένου να κριθεί ως επιτυχημένη η παρέμβαση και η συμβολή του κριτικού φίλου στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου, αλλά και η καλλιέργεια μιας μακροχρόνιας, υγιούς συνεργασίας ανάμεσα στους εκπροσώπους του σχολείου και στον κριτικό φίλο, απαιτείται η δημιουργία σαφώς καθορισμένων σχέσεων. Εφόσον ο κριτικός φίλος δεν διευθύνει αλλά στηρίζει και υποστηρίζει, λειτουργώντας ως γενικός σύμβουλος, ο οποίος συνεργάζεται πρόθυμα και ισόρροπα τόσο με το διευθυντή και τη συντονιστική ομάδα του σχολείου όσο και με τους γονείς και τους μαθητές, το σχολείο έχει περισσότερες ευκαιρίες να αναπτυχθεί αυτόνομα και να οδηγηθεί, τελικά, στην αυτοβελτίωση και την πρόοδο. Συμπληρωματικά, η επίδραση του κριτικού φίλου είναι κατά κανόνα *«λιγότερο γόνιμη αν δεν ταυτίζεται αρκετά με τη δουλειά που γίνεται στο σχολείο ή όταν δεν είναι ο ίδιος διαθέσιμος όποτε το σχολείο χρειάζεται στήριξη»*, ενώ διευκολύνεται και ενισχύεται σημαντικά ο κριτικός του ρόλος σε περίπτωση που στο σχολείο προϋπάρχει *«μια κουλτούρα εποικοδομητικής κριτικής»*, που στηρίζεται στην κατανόηση, στην ελευθερία έκφρασης και στον αλληλοσεβασμό (MacBeath et al., 2005: 274).

#### **4.7. Η Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας σε ευρωπαϊκό επίπεδο**

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, τα τελευταία χρόνια, η συμμετοχική εσωτερική αξιολόγηση φαίνεται να κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος. Οι τάσεις στην Ευρωπαϊκή Ένωση και διεθνώς φαίνεται ότι ευνοούν περισσότερο την πρακτική της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας με έμφαση στην αυτοαξιολόγηση, εξαιτίας κυρίως της απόκτησης όλο και περισσότερων αρμοδιοτήτων από τα σχολεία, σε συνδυασμό με την έμφαση που δίνεται *«όχι μόνο στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και του εκπαιδευτικού συγκείμενου»* (Καπαχτσή, 2011: 46). Το γεγονός ότι κάθε σχολείο διαθέτει κάποιο δικό του προφίλ, οδηγεί *«στην υιοθέτηση μιας αξιολογικής διαδικασίας του εκπαιδευτικού έργου που δίνει έμφαση όχι τόσο στην αξιολόγηση των προσώπων αλλά στη συστημική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας»* (Μπάλιου, 2011: 36).

Η αξιολόγηση, όπως χαρακτηριστικά προαναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα, ανάλογα με τον φορέα που την αναλαμβάνει, μπορεί να διακριθεί σε εξωτερική και εσωτερική. Η εξωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από φορείς εκτός σχολικής μονάδας, όπως ο εξωτερικός αξιολογητής, ενώ η εσωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας. Η καθιέρωση ενός μοντέλου αξιολόγησης που να συνδυάζει και τις δύο παραπάνω μορφές αξιολόγησης, είναι δυνατό να *«οδηγήσει σε ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα, αυξάνοντας την εγκυρότητα των αξιολογήσεων»* (Μπάλιου, 2011: 16-17). Μια αξιολογική πρόταση εφαρμογής ενός συνδυαστικού μοντέλου αξιολόγησης, εσωτερικής και εξωτερικής, σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε από τη Διεθνή Μόνιμη Επιτροπή Κεντρικών και Γενικών Επιθεωρητών Εκπαίδευσης (S.I.C.I.) το 2003. Η συγκεκριμένη πρόταση ονομάστηκε *«μετααξιολόγηση»* και προβλέπει ότι το κύριο βάρος οφείλει να φέρει η εσωτερική αξιολόγηση για τη βελτίωση του έργου στη σχολική μονάδα και ότι η εξωτερική αξιολόγηση οφείλει *«να διασφαλίζει την ποιότητα της εσωτερικής»*, προκειμένου να είναι πράγματι επιτυχής και αποτελεσματική (Μπάλιου, 2011: 17).

Στις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης η διαδικασία της εξωτερικής αξιολόγησης μέχρι την δεκαετία του 1980, αποτελούσε την κύρια πρακτική της αξιολογικής διαδικασίας. Συνήθως διεκπεραιωνόταν από την επιθεώρηση του Υπουργείου Παιδείας, ή από κάποιον άλλο φορέα αξιολόγησης. Τα τελευταία είκοσι χρόνια, όμως, η τάση που επικρατεί είναι εκείνη της εσωτερικής

αξιολόγησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Κατά το έτος 2001 το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο Υπουργών απευθύνουν στα κράτη-μέλη «Σύσταση για Ευρωπαϊκή συνεργασία για την Αξιολόγηση Ποιότητας στη Σχολική Εκπαίδευση» όπου τονίζεται η σχέση ανάμεσα στην εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση. Τα κράτη-μέλη καλούνται να *«ενθαρρύνουν την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, ως μέσο που θα προωθήσει τη μάθηση και θα βελτιώσει τα σχολεία, σε ένα πλαίσιο ισορροπημένο ανάμεσα στην εξωτερική και εσωτερική αξιολόγηση»* (Μπάλιου, 2011: 17).

Σύμφωνα με το τριπλό μοντέλο αξιολόγησης, η προσέγγιση της αξιολόγησης σε ότι αφορά το χρονισμό της, μπορεί να είναι *«παράλληλη, διαδοχική ή συγχρονική»* (Μπάλιου, 2011: 18). Ενδεικτικά αναφέρεται ότι χώρες όπως η Γερμανία, η Ισπανία, η Πορτογαλία και η Κύπρος κινούνται στο πλαίσιο της παράλληλης προσέγγισης. Στην Ουγγαρία και στην Εσθονία, η εξωτερική αξιολόγηση αλληλοσυμπληρώνεται με την εσωτερική. Στην Αυστρία και στην Ισλανδία, η εσωτερική αξιολόγηση επιβλέπεται από εξωτερικούς αξιολογητές. Αλληλοεξαρτώμενη αξιολόγηση εφαρμόζεται στην πλειονότητα των ευρωπαϊκών κρατών όπου η αξιολογική κρίση βασίζεται στην εσωτερική αξιολόγηση (Μπάλιου, 2011: 18-19). Η Μ. Βρετανία, με μακρά παράδοση στον επιθεωρητισμό, αναζήτησε πρώτη μοντέλα αυτοαξιολόγησης. Το «GRIDS» (Guidelines for Review and Internal Development), ήταν το πρώτο πρόγραμμα που ξεκίνησε από το Πανεπιστήμιο του Bristol και σχεδιάστηκε για καθηγητές που επιθυμούσαν *«να αξιολογήσουν και να αναπτύξουν το σχολείο τους»* (Hopkins, 1989: 120). Η αυτοαξιολόγηση θεσμοθετήθηκε επίσημα στη χώρα το 1998, στη βάση δέκα θεματικών πεδίων, λίγα χρόνια, δηλαδή, μετά την έκδοση του βιβλίου των MacBeath, Boyd and Rand το 1995, με τίτλο *«Τα σχολεία μιλούν για τον Εαυτό τους»*. Στη Σκωτία, το 2007 το Υπουργείο Παιδείας μετά από συνεχείς ανανεώσεις του προφίλ αυτοαξιολόγησης, εξέδωσε το τελικό πλαίσιο αυτοαξιολόγησης, γνωστό ως «HGIOS» (How Good is Our School), το οποίο χρησιμοποιείται στα σχολεία και εξετάζει επτά τομείς με ένα σύνολο δεικτών. Στην Ιρλανδία, μετά την εκπόνηση πιλοτικού προγράμματος αυτοαξιολόγησης σε 35 σχολεία, υιοθετήθηκε από την κυβέρνηση ένας διπλός δρόμος ανάπτυξης στα σχολεία της χώρας, με το πρόγραμμα «LAOS» (Looking at our schools), το οποίο συνδυάζει αυτοαξιολόγηση όλου του σχολείου (Whole School Evaluation, W.S.E) και πρόγραμμα ανάπτυξης (School Development Planning, S.D.P) (Καπαχτσή, 2011).

Η εσωτερική αξιολόγηση είναι πλέον υποχρεωτική σε 22 χώρες της

Ευρωπαϊκής Ένωσης και συνίσταται σε άλλες 6. Σε ορισμένες περιπτώσεις, είναι δυνατό να παρατηρηθεί σημαντική διαφοροποίηση ως προς τον τρόπο αξιολόγησης (εσωτερική-εξωτερική), ξεφεύγοντας από το αρχικό πλαίσιο, από χρόνο σε χρόνο ή από σχολείο σε σχολείο. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η Ισλανδία, όπου παρατηρήθηκε σημαντική σύγχυση ως προς το σκοπό της αξιολόγησης και ασυνέπεια αναφορικά με την ευρύτερη πολιτική και τις πρακτικές που ακολουθήθηκαν (Μπάλιου, 2011: 19). Παρατηρείται, ωστόσο, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, μια προσπάθεια συνδυασμού της εσωτερικής και εξωτερικής μορφής αξιολόγησης βασιζόμενη στην αντίληψη ότι οι ουσιαστικές αλλαγές στα σχολεία μπορούν να προκύψουν ξεκινώντας από τη βάση, μέσω της καταγραφής των αναγκών, των ελλείψεων, των δυνατοτήτων και των αδυναμιών της εκάστοτε σχολικής μονάδας, με την υποστήριξη και την αρωγή της κεντρικής εξουσίας (MacDonald, 2003: 140). Στο πλαίσιο αυτό, αναφέρεται ως κυρίαρχη σύγχρονη ευρωπαϊκή τάση αυτή της συνεργατικότητας, με το βάρος της προσπάθειας να εστιάζεται «στην εφεύρεση νέων λειτουργικών τρόπων σκέψης και συμπεριφοράς των ατόμων μέσα στη σχολική μονάδα» (Μπάλιου, 2011: 35-36).

Στην κατεύθυνση προαγωγής της συνεργατικότητας και της συμμετοχής όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας στη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, μέσω μιας προσπάθειας συνδυασμού της εσωτερικής και εξωτερικής μορφής αξιολόγησης στη βάση που αναλύθηκε παραπάνω, έχει υιοθετηθεί και εφαρμόζεται τα τελευταία χρόνια σε αρκετά ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα το μοντέλο *European Foundation for Quality Management (EFQM)*, ως ένα εργαλείο διαχείρισης της ποιότητας, αλλά και ως πλαίσιο για την αυτοαξιολόγηση οργανισμών. Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας σύμφωνα με αυτό το μοντέλο παρουσιάζει επιτυχία, ιδιαίτερα εκεί που εφαρμόζεται για πρώτη φορά. Δανείζεται τεχνικές αυτοαξιολόγησης από τον τομέα της διοίκησης, όπως για παράδειγμα τις τεχνικές εξωτερικής αξιολόγησης και ελέγχει την αποτελεσματικότητα και την επάρκεια της σχολικής μονάδας. Χαρακτηριστικά επισημαίνεται ότι στα σχολεία όπου η αυτοαξιολόγηση έχει εφαρμοστεί αρκετές φορές, παρατηρείται αύξηση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας, επειδή αυτή δομείται σταδιακά από τη βάση, από το ίδιο το σχολείο που γνωρίζει τις προτεραιότητες, τις αδυναμίες και τις ελλείψεις του και θέτει από μόνο του στόχους βελτίωσης. Γίνεται λόγος, δηλαδή, για «ένα σχολείο που σκέφτεται»,

προβληματίζεται, μεριμνά και αναλαμβάνει δράση (Μπάλιου, 2011: 35). Συνήθεις πρακτικές αυτοαξιολόγησης σε ένα τέτοιο σχολείο, βασίζονται στην αυτοπαρατήρηση και την ετεροπαρατήρηση διδακτικού προσωπικού και μαθητών.

Στη χώρα μας, μετά τις προσπάθειες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.) το 2002 με το νόμο 2986, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, ανατέθηκε στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) και στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), όπως μετονομάστηκε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και αποκαλείται από τις 24-02-2012 έως και σήμερα, σύμφωνα με τις διατάξεις της παραγράφου 33 του άρθρου 20 (ΦΕΚ 118Α'/24-05-2011) ([www.pi-schools.gr](http://www.pi-schools.gr)). Ειδικότερα, το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας *«αναλαμβάνει την ανάπτυξη και εφαρμογή πρότυπων δεικτών και κριτηρίων για τη δυναμική αποτύπωση της κατάστασης»*. Παράλληλα, *«συγκεντρώνει τις εκθέσεις αυτοαξιολόγησης που συντάσσονται από το σύλλογο διδασκόντων και συντάσσει ετήσια έκθεση αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων»* που υποβάλλει στο Υπουργείο Παιδείας, το οποίο αναλαμβάνει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Σε επόμενο στάδιο, το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής *«αναλαμβάνουν τη στήριξη του εκπαιδευτικού έργου, αξιοποιώντας τις δυνατότητες που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες της πληροφορικής και των επικοινωνιών»* στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα (Καπαχτσή, 2011: 49).

#### ***4.8. Βασικές Μέθοδοι και Ερευνητικά Εργαλεία Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας***

Κάθε σχολείο, σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, έχει έναν ιδιαίτερο και πολυσύνθετο χαρακτήρα, ο οποίος υπαγορεύει την επιτακτική ανάγκη να εφαρμόζονται διάφορες μέθοδοι και τεχνικές για τη συλλογή και επεξεργασία πληροφοριών που σχετίζονται με τη δομή και τη λειτουργία του, ως θεσμού και οργανισμού. Με τον όρο *“μέθοδοι συλλογής πληροφοριών/δεδομένων”* εννοούμε αυτό *«το φάσμα των προσεγγίσεων οι οποίες χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική έρευνα προκειμένου να συλλεχθούν δεδομένα που πρόκειται να αξιοποιηθούν ως βάση συμπερασμάτων, ερμηνείας, εξήγησης και πρόβλεψης»* (Cohen & Manion, 1997, όπ. αναφ. στο Σολομών, 1999: 151). Οι μέθοδοι αυτές μπορεί να είναι είτε ποσοτικές είτε ποιοτικές.

Οι ποσοτικές μέθοδοι συλλογής στοιχείων *«προσιδιάζουν σε μεσαίας ή*

μεγάλης κλίμακας μελέτες που σκοπό έχουν την αναζήτηση, σε ικανά “δείγματα”, σχέσεων αίτιου-αποτελέσματος» και αξιοποιούν «αυστηρά δομημένα, προκαθορισμένα ερευνητικά εργαλεία, που αντλούν εύκολα μετρήσιμα στοιχεία, τα οποία προορίζονται για στατιστική επεξεργασία» (Σολομών, 1999: 151). Η ποιοτική προσέγγιση περιλαμβάνει διερευνήσεις μικρής κλίμακας και εστιάζει στην «ερμηνεία της συγκεκριμένης περίπτωσης». Κυρίαρχος σκοπός τέτοιου είδους διερευνητικών προσπαθειών αποτελεί «η κατανόηση των πράξεων», η οποία επιτυγχάνεται μέσω της κατανόησης και της ερμηνείας των ποιοτικών στοιχείων που συλλέγονται. Οι ποιοτικές μέθοδοι αξιοποιούν κυρίως εργαλεία «ανοιχτά, μη δομημένα και ευέλικτα, που επιδέχονται τροποποιήσεις ή προσθήκες κατά την εφαρμογή τους» (Σολομών, 1999: 152). Ορισμένα από τα κυριότερα και πιο διαδεδομένα εργαλεία που αξιοποιούνται τόσο στις ποσοτικές όσο και στις ποιοτικές μεθόδους διεξαγωγής εκπαιδευτικής έρευνας παρουσιάζονται ακολούθως.

Μία από τις βασικότερες μεθόδους αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας που αξιοποιείται από τους ερευνητές, σε διεθνές επίπεδο, είναι η διεξαγωγή **συνεντεύξεων**, κατά τη διάρκεια των οποίων ο προφορικός λόγος συνιστά την κύρια πηγή πληροφοριών. Η συνέντευξη, ως εργαλείο ποιοτικής μεθόδου έρευνας, δύναται να ληφθεί από μεμονωμένα άτομα ή από ομάδες. Η επιλογή του ενδεδειγμένου, σε κάθε περίπτωση, τύπου συνέντευξης συνδέεται άρρηκτα με τον ίδιο τον εξεταζόμενο, αλλά και το υπό εξέταση αντικείμενο-τομέα. Η συνέντευξη, ως μέθοδος αξιολόγησης, επιτρέπει τη συγκρότηση μιας ολοκληρωμένης άποψης για τις αντιλήψεις που υπάρχουν σχετικά με το υπό μελέτη ζήτημα μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα (Καπαχτσή, 2011; MacBeath et al., 2005). Επίσης, οι συνεντεύξεις χαρακτηρίζονται ως «δομημένες όταν οι ερωτήσεις είναι αυστηρά προκαθορισμένες και μη δομημένες όταν ο ερωτών είναι ελεύθερος να προσαρμόζει κάθε φορά τις ερωτήσεις ανάλογα με τον επιδιωκόμενο στόχο» (MacBeath et al., 2005: 200).

Το **ερωτηματολόγιο**, συνιστά ένα ακόμη ιδιαίτερα εύχρηστο και διαδεδομένο εργαλείο έρευνας, το οποίο ανήκει στις ποσοτικές ερευνητικές μεθόδους. Μπορεί να αξιοποιηθεί σε πολλές και διαφορετικές περιπτώσεις κοινού. Χρησιμοποιείται, κατά κύριο λόγο, για τη συλλογή τυποποιημένων απαντήσεων, ώστε να μπορούν να συγκριθούν μεταξύ τους χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία. Προσφέρει τη δυνατότητα διατήρησης της ανωνυμίας στους συμμετέχοντες και οι ερωτήσεις που περιέχει μπορούν να είναι είτε ανοιχτού είτε κλειστού τύπου. Στα περισσότερα ερωτηματολόγια οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου, διότι αυτό το είδος ερωτήσεων



«προσφέρει μεγαλύτερη και καλύτερη δυνατότητα κωδικοποίησης, ερμηνείας, σύγκρισης και ανάλυσης» (MacBeath et al., 2005: 200). Η **επισκόπηση**, ως μία παραλλαγή του ερωτηματολογίου, μπορεί, επίσης, να συμβάλλει αποτελεσματικά στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Το κυριότερο στοιχείο που την διαφοροποιεί από το ερωτηματολόγιο είναι το γεγονός πως συμβάλλει στην επίβλεψη της συλλογής δεδομένων ή λαμβάνει άμεσα ρόλο. Εστιάζει, κυρίως, στη μελέτη στοιχείων που υπάρχουν εντός ή γύρω από τη σχολική μονάδα (π.χ. καταγραφή της ποιότητας των επιστολών που απευθύνει το σχολείο στους γονείς) (Καπαχτσή, 2011; MacBeath et al., 2005).

Ένα επιπρόσθετο ερευνητικό εργαλείο, το οποίο ανήκει στις ποιοτικές ερευνητικές μεθόδους αυτοαξιολόγησης, είναι το **πεδίο δυνάμεων**. Το πεδίο δυνάμεων δεν είναι τίποτα άλλο από την μελέτη όσων παραμέτρων ασκούνται σε αντίθετες κατευθύνσεις στο πλαίσιο ενός οριοθετημένου πεδίου και οδηγούν στην ενίσχυση ή στην αποτροπή επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων. Στην κατεύθυνση αυτή, το σχολείο καλείται να αξιοποιήσει τις δυνάμεις που αναπτύσσονται στο εσωτερικό του, αφού πρώτα τις εντοπίσει και τις καταστήσει ορατές στο σύνολο των μελών του, με έναν αποτελεσματικό, δημιουργικό και παραγωγικό τρόπο. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα εφαρμογής της παραπάνω μεθόδου στη διδακτική διαδικασία, συνιστά η κατασκευή ενός πεδίου δυνάμεων, με την τοποθέτηση των αντιτιθέμενων δυνάμεων δίπλα-δίπλα σε ένα φύλλο χαρτί και τους μαθητές να καλούνται να εντοπίσουν, σε επόμενο στάδιο, εκείνες που τους βοηθούν και εκείνες που τους εμποδίζουν στη μάθηση (MacBeath et al., 2005).

Συμπληρωματική στις προαναφερθείσες ποιοτική μέθοδος αυτοαξιολόγησης είναι αυτή της **ταξινόμησης Q**. Η συγκεκριμένη μορφή ταξινόμησης δεν είναι τίποτα άλλο από «μία σειρά καρτέλες που στην καθεμιά είναι γραμμένη μια πρόταση. Οι καρτέλες δίνονται σε άτομα ή ομάδες και τους ζητείται να τις ταξινομήσουν σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια» (MacBeath et al., 2005: 225). Μέσω της διαδικασίας αυτής, εξάγονται χρήσιμα συμπεράσματα αναφορικά με τους τρόπους με τους οποίους το άτομο ή η ομάδα μπορεί να χρησιμοποιήσει δεδομένα κριτήρια και να δώσει έμφαση σε προτάσεις που, κατά τη γνώμη του, εκπροσωπούν το εξεταζόμενο ζήτημα. Σε αντίθεση με τη χρήση ερωτηματολογίου, μέσω της συγκεκριμένης μεθόδου, επιτρέπεται η αλληλεπίδραση του ερωτώμενου με όλους τους άλλους της ίδιας θέσης ή ακόμη και με τον ίδιο τον ερωτώντα. Κατά την εφαρμογή της ταξινόμησης Q, οι συμμετέχοντες καλούνται να κατατάξουν τις καρτέλες,

ακολουθώντας μια συγκεκριμένη σειρά προτεραιότητας. Τόσο κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της διαδικασίας όσο και κατά την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων, ενθαρρύνεται ο διάλογος, η συζήτηση, ο αλληλοσεβασμός και η αλληλοκατανόηση μεταξύ των συμμετεχόντων, χαρακτηριστικά που επιβεβαιώνουν το δημοκρατικό χαρακτήρα της παρουσιαζόμενης μεθόδου (MacBeath et al., 2005).

Επόμενο διαθέσιμο και ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο διεξαγωγής ποιοτικής έρευνας είναι η **παρατήρηση**. Συνιστά ένα συστηματικό τρόπο προσέγγισης ενός ζητήματος, καθώς και μια καλή αρχή στη διαδικασία συλλογής δεδομένων κατά τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Αναδεικνύεται ως η πλέον κατάλληλη μεθοδολογική επιλογή, προκειμένου να μειωθεί αισθητά η πολυπλοκότητα της πολύπτυχης διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης και να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στα ουσιώδη. Αξιοποιείται κάθε φορά που απαιτείται η εστίαση να γίνει σε ένα άτομο ή σε μία ομάδα, ενώ, σε σχέση με τις προαναφερθείσες μεθόδους, μπορεί να ανταπεξέλθει καλύτερα στην πολυπλοκότητα μιας τέτοιας προσπάθειας εστίασης σε ένα συγκεκριμένο πρόσωπο ή ζήτημα. Κύριο χαρακτηριστικό της γνώρισμα είναι ότι δεν παρουσιάζει απλά και μόνο στιγμιότυπα, αλλά συμβάλλει στον εντοπισμό ενός μοτίβου επανάληψης γεγονότων, αντιδράσεων και συμπεριφορών κατά τη διάρκεια ενός χρόνου. Αποδίδει, δηλαδή, μια αντιπροσωπευτική εικόνα της σχολικής ζωής σε βάθος χρόνου. Δύναται να λαμβάνει χώρα μέσα στη σχολική αίθουσα, στο εξωτερικό σχολικό περιβάλλον ή και στα δύο προαναφερθέντα ταυτοχρόνως (MacBeath et al., 2005). Απαραίτητη προϋπόθεση μιας επιτυχούς παρατήρησης, είναι, πριν την έναρξη της διαδικασίας, ο ερευνητής να έχει καθορίσει *«το σκοπό της παρατήρησης, την συμπεριφορά του διδάσκοντα που αξίζει να παρατηρηθεί, τα γενικά ζητήματα-σημεία στα οποία χρειάζεται να επικεντρωθεί, καθώς και τα είδη των διαφορετικών στοιχείων που πρέπει να συλλεχθούν και υπηρετούν το σκοπό της παρατήρησης»*, προκειμένου να μην διαφύγουν της αντίληψής του χρήσιμα στοιχεία για την επιτυχή διεκπεραίωση της έρευνας (Σολομών, 1999: 155).

Εναλλακτικός μεθοδολογικός τρόπος αυτοαξιολόγησης είναι η **συλλογή**. Η συλλογή αφορά στη συγκέντρωση εγγράφων και αντικειμένων που μπορούν να συλλεχθούν και να επεξεργαστούν στο πλαίσιο μιας αξιολόγησης. Σε περιπτώσεις αυτοαξιολόγησης κατά τις οποίες υπάρχουν πηγές σε μορφές κειμένων που κρίνεται απαραίτητο να ληφθούν υπόψη στην όλη προσπάθεια, η ανάλυση κειμένου αποτελεί την καταλληλότερη ποιοτική ερευνητική μέθοδο επεξεργασίας και ανάλυσης των συγκεκριμένων πηγών (π.χ. έλεγχοι μαθητών, απουσιολόγιο, γραπτές εργασίες,

προγράμματα, εγκύκλιοι). Βασική προϋπόθεση, ωστόσο, είναι να προσφέρουν πολύτιμες πληροφορίες στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, καθώς, σε αντίθετη περίπτωση, η συλλογή μπορεί να αποτελέσει μια ιδιαίτερα χρονοβόρα διαδικασία, η οποία δεν θα επιφέρει και τα αναμενόμενα αποτελέσματα (MacBeath et al., 2005).

Η **κρίση από συναδέλφους** αποτελεί έναν τυποποιημένο τρόπο ανταλλαγής επαγγελματικής γνώσης διαμέσου της αμοιβαίας ανατροφοδότησης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Κατά τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης, κάθε μέλος του εκπαιδευτικού προσωπικού εκλαμβάνεται ως φορέας σημαντικής εμπειρίας και προβαίνει στην αξιοποίησή της φέρνοντάς τη σε επαφή με τα υπόλοιπα μέλη του ίδιου εργασιακού χώρου. Στην επίτευξη της ανωτέρω επαφής, συμβάλλει καταλυτικά η επίσκεψη των σχολικών τάξεων από συναδέλφους (MacBeath et al., 2005). Το **focus group** είναι μία άλλη μέθοδος κατά τη διάρκεια της οποίας μια ομάδα ανθρώπων καταθέτουν τη γνώμη τους για το πραγματευόμενο ζήτημα. Η γνώμη που εκφέρεται γίνεται αντιληπτή ως αντιπροσωπευτική των απόψεων του ευρύτερου πληθυσμού. Κάθε ομάδα είναι δυνατό να αποτελείται από 6 έως 20 άτομα. Μέσω των ερωτήσεων και των συζητήσεων που πραγματοποιούνται κατά την ανταλλαγή διαφορετικών απόψεων, ιδεών και συναισθημάτων, καλλιεργούνται η ισότητα, η δημοκρατία, η ειλικρίνεια, η αμοιβαιότητα και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα (Καπαχτσή, 2011; MacBeath et al., 2005).

Μία συμπληρωματική μέθοδος είναι ο προσδιορισμός και η αξιοποίηση συγκεκριμένων **δεικτών**. Πρόκειται για στατιστικές μετρήσεις που δίνουν χρήσιμες πληροφορίες για τις ευρύτερες συνθήκες λειτουργίας της σχολικής μονάδας και μας ενημερώνουν άμεσα και ουσιαστικά για τη σχολική λειτουργία και το βαθμό προόδου που έχει σημειωθεί. Η αξία των δεικτών σχετίζεται άμεσα με τεχνικούς, εννοιολογικούς και πολιτικούς συντελεστές. Η επιλογή κάθε επιμέρους δείκτη, είναι απαραίτητο να φέρει ένα κριτήριο ποιότητας που έχει επιλεγεί από τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Ακόμη, οι δείκτες οι οποίοι θα αξιοποιηθούν οφείλουν να είναι έγκυροι και αξιόπιστοι, να είναι κατανοητοί από το ευρύ κοινό, να αφορούν σε πάγια χαρακτηριστικά του σχολείου και να υπολογίζονται ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Ακόμη, η τήρηση **προσωπικών ημερολογίων** είναι δυνατό να συμβάλλει καθοριστικά στην επιτυχή διεκπεραίωση της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Η εν λόγω μέθοδος ανήκει στις ποιοτικές μεθόδους έρευνας και για τους σκοπούς της έρευνας οι συμμετέχοντες καταγράφουν τις σκέψεις, τις

απόψεις και γενικά την καθημερινότητά τους ανά τακτά χρονικά διαστήματα και για συγκεκριμένες κατηγορίες στοιχείων ή για συγκεκριμένες ερωτήσεις που έχει θέσει ο ερευνητής (MacBeath et al., 2005).

Τέλος, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι η αναφορά στα παραπάνω ερευνητικά εργαλεία και μεθόδους έρευνας είναι ενδεικτική. Υπάρχουν ποικίλα ακόμη εργαλεία, καθένα από τα οποία έχει ως κύριο σκοπό του να ανταποκριθεί στις όλο και αυξανόμενες ιδιαίτερες ανάγκες, ιδιαιτερότητες και απαιτήσεις των διαδικασιών εξωτερικής αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η επιλογή των καταλληλότερων κάθε φορά ερευνητικών εργαλείων εξαρτάται, ακόμη, από τις επιδιώξεις και ανάγκες της εκάστοτε ερευνητικής ομάδας, τα θεματικά πεδία που αξιολογούνται, καθώς και τους δείκτες ποιότητας που πρέπει να οριστούν και να διερευνηθούν (MacBeath, 2001). Ανεξάρτητα, όμως, από τα διαφορετικά ερευνητικά εργαλεία και τις μεθόδους έρευνας που υιοθετούνται κάθε φορά από τους ερευνητές, θεωρείται καταλυτικής σημασίας, για την επιτυχή μελέτη ενός φαινομένου και την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων, κάθε μέθοδος διερεύνησης να επιδιώκει τα στοιχεία της εγκυρότητας<sup>4</sup> και της αξιοπιστίας<sup>5</sup> (Σολομών, 1999).

---

<sup>4</sup> Με τον όρο εγκυρότητα εννοούμε «το βαθμό στον οποίο ένα εργαλείο διερεύνησης μετράει εκείνο που οφείλει να μετρήσει, καθώς και το κατά πόσον επιτυγχάνει τη συλλογή πληροφοριών που καλύπτουν όλες τις πτυχές του ζητήματος που διερευνάται» (Σολομών, 1999: 152).

<sup>5</sup> Η αξιοπιστία αναφέρεται «στη συνέπεια στην παραγωγή αποτελεσμάτων και στην απαίτηση ένας άλλος ερευνητής ή ο ίδιος σε άλλη περίπτωση να μπορεί να επαναλάβει την αρχική έρευνα και να πετύχει αντιπαραβαλλόμενα αποτελέσματα» (Σολομών, 1999: 153). Ως αξιοπιστία, δηλαδή, νοείται «η ασφάλεια που παρέχει το εργαλείο ότι αποφεύχθηκαν οι τυχαίες διακυμάνσεις στα δεδομένα που συλλέχθηκαν» (McCormick & James, 1990, όπ. αναφ. στο Σολομών, 1999: 153).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΣΥΝΑΦΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ

#### *Ερευνητικά Δεδομένα*

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο εκπόνησης της παρούσας εργασίας, διαπιστώθηκε η ύπαρξη πληθώρας ερευνών σχετικά με την αξιολόγηση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο, ο αριθμός των ερευνών που έχουν εκπονηθεί αναφορικά με την εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι αισθητά μικρότερος και εστιάζει κυρίως στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ορισμένες από τις οποίες θα παρουσιαστούν στη συνέχεια με βάση ενδεικτικές έρευνες που εντοπίστηκαν. Η πρώτη συστηματική και επίσημη προσπάθεια εφαρμογής του προγράμματος αυτοαξιολόγησης στις σχολικές μονάδες της χώρας, πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2013-2014 και προέβλεπε κατά σειρά τις ακόλουθες τρεις διαδικασίες (<http://aee.iep.edu.gr/>): α) **γενική εκτίμηση** της εικόνας του σχολείου και **ιεράρχηση προτεραιοτήτων** για επιλογή και διαμόρφωση σχεδίου δράσης, β) **σχεδιασμός δράσης** που θα υλοποιηθεί την επόμενη σχολική χρονιά και γ) σύνταξη και ηλεκτρονική υποβολή της **ετήσιας έκθεσης αξιολόγησης** του σχολείου, σε σύνολο 7 τομέων (1. Μέσα και πόροι, 2. Ηγεσία και Διοίκηση του Σχολείου, 3. Διδασκαλία και Μάθηση, 4. Κλίμα και Σχέσεις του Σχολείου, 5. Δράσεις Βελτίωσης, 6. Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα, 7. Αποτελέσματα του Σχολείου) και 15 επιμέρους δεικτών. Στο πλαίσιο, λοιπόν, του δεύτερου μέρους της παρούσας διπλωματικής εργασίας, θα επιχειρηθεί η διερευνητική διαπίστωση του βαθμού αποτελεσματικότητας μετά από την πρώτη επίσημη εφαρμογή του προγράμματος σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο Ν. Αιτωλοακαρνανίας, καθώς και η αντιπαραβολή των εξαγόμενων συμπερασμάτων με τις βασικές στάσεις, απόψεις, εντυπώσεις και προσδοκίες των εκπαιδευτικών πριν την εφαρμογή του όπως σκιαγραφούνται ενδεικτικά ακολούθως.

Γενικά, η Ευρωπαϊκή Ένωση στο πλαίσιο της Λευκής Βίβλου (1996) «Excellence in Schools», εδώ και αρκετά χρόνια, εκδηλώνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και χρηματοδοτεί ταυτόχρονα αρκετά πιλοτικά προγράμματα. Στο ευρωπαϊκό πρόγραμμα για την «Αξιολόγηση της Ποιότητας του Σχολείου» (1996-98), συμμετείχε και η Ελλάδα, ενώ παράλληλα

υλοποιήθηκε και δεύτερο πρόγραμμα, με τίτλο: «Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα» από το Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, με πρωτοπόρο του εγχειρήματος τον Καθηγητή Ιωσήφ Σολομών (Σολομών, 1999, όπ. αναφ. στο Καπαχτσή, 2011: 52). Αντικείμενο του προγράμματος είναι η διαμόρφωση και εφαρμογή ενός πρότυπου πλαισίου εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, το οποίο εφαρμόστηκε για πρώτη φορά, σε επίσημη μορφή, κατά το σχολικό έτος 2013-2014 στις σχολικές μονάδες της χώρας μας.

Συνέχεια αυτού του προγράμματος, απετέλεσε το Διεθνές Πρόγραμμα «Bridges across Boundaries» (1998-2000), όπου συμμετείχαν η Ελλάδα, η Δημοκρατία της Τσεχίας, η Σλοβακία, η Ουγγαρία, η Πορτογαλία, η Πολωνία και η Ελβετία με κοινό ενδιαφέρον να ενσωματώσουν την εσωτερική αξιολόγηση στη σχολική μονάδα. Το προφίλ αυτοαξιολόγησης (School Evaluation Profile), όπως ονομάστηκε το πλαίσιο αυτοαξιολόγησης, συμπληρώθηκε σε 101 σχολεία, από εκπροσώπους των μαθητών, των γονέων, των εκπαιδευτικών με σκοπό την αξιολόγηση των τομέων της διδασκαλίας-μάθησης, των σχολικών επιδόσεων, της σχολικής κουλτούρας και των σχέσεων σχολείου-οικογένειας-τοπικής κοινωνίας (MacBeath et al., 2005). Από το 2002 έως το 2005, εκπονήθηκε το Διεθνές Πρόγραμμα «Carpe Vitam. Leadership for Learning», με κύριο συντονιστή το Πανεπιστήμιο του Cambridge και τον Καθηγητή John MacBeath. Στο πρόγραμμα αυτό, συμμετείχαν εκτός της Μ. Βρετανίας, η Αυστραλία, η Αυστρία, η Δανία, η Ελλάδα, οι ΗΠΑ και η Νορβηγία. Στην Ελλάδα, το συντονισμό ανέλαβε το Πανεπιστήμιο Πατρών, με υπεύθυνο τον Καθηγητή Γεώργιο Μπαγάκη. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος, *«έγινε διερεύνηση εννοιών, όπως της ηγεσίας, της μάθησης, της εκπαιδευτικής αλλαγής και της ανάπτυξης του σχολείου»* (Μπαγάκης, Δεμερτζή, & Σταμάτης, 2007: 193).

Από έρευνα των Schildkamp & Visscher (2010) σε 79 σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ολλανδία, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες που θεωρούνται απαραίτητοι στην εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης, όπως η θετική στάση απέναντι στο θεσμό, η στήριξη του εγχειρήματος από τον διευθυντή, η ικανότητα και η διάθεση του σχολείου αναφορικά με την εισαγωγή νέων, καινοτόμων προσεγγίσεων. Σημαντική δυσκολία αναφέρεται από τους συμμετέχοντες ως προς την ανάλυση αποτελεσμάτων, αλλά και τη χάραξη αναπτυξιακού σχεδίου μετά την ανάλυσή τους. Πιο συγκεκριμένα, επισημαίνεται

χαρακτηριστικά ότι «για την σύνδεση της διάγνωσης με τη θεραπεία απαιτείται εξωτερική βοήθεια, διαφορετικά η αυτοαξιολόγηση είναι πολύ πιθανό να αποτύχει» (Schildkamp & Visscher, 2010: 9). Στο Βέλγιο, σε μελέτη περίπτωσης 3 σχολείων, τα αποτελέσματα μετά την εισαγωγή της αυτοαξιολόγησης ήταν διαφορετικά στα τρία σχολεία, εξαιτίας της διεύθυνσης και της σχολικής κουλτούρας. Μόνο ένα από τα τρία σχολεία προχώρησε σε αναπτυξιακή πολιτική και αλλαγές μετά την ανάλυση των δεδομένων, διαδικασία που αποδείχτηκε δύσκολη χωρίς την παρουσία του κριτικού φίλου (Devos & Verhoeven, 2003).

Σε μελέτη περίπτωσης του Plowright (2007), σε σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία, τα ευρήματα σχετικά με την αυτοαξιολόγηση επισημαίνουν την ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας ως βασική προϋπόθεση για τη βελτίωση του σχολείου. Σε πιο πρόσφατες έρευνες, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, ο Vanhoof και οι συνεργάτες του (2009) σε 96 σχολεία στο Βέλγιο ερεύνησαν τις στάσεις των διευθυντών και των εκπαιδευτικών απέναντι στην αυτοαξιολόγηση, με τους διευθυντές να δείχνουν πιο θετική στάση συγκριτικά με εκείνη των εκπαιδευτικών. Στη συγκεκριμένη έρευνα διαφαίνεται, ακόμη, η αδυναμία των εκπαιδευτικών να αναπτύξουν αναστοχαστική ικανότητα, λόγω της ελλιπούς εξοικείωσης με τη διαδικασία, αλλά και λόγω της έλλειψης συνεργασίας με τους συναδέλφους τους. Σε έρευνες των McNamara & O' Hara (2008) στην Ιρλανδία, σχετικά με την αποτελεσματικότητα των εργαλείων αυτοαξιολόγησης, θεωρείται απαραίτητη η υποστήριξη, τόσο στην ανάλυση των δεδομένων η οποία θα πρέπει να γίνεται μέσα σε κάθε σχολική μονάδα, αλλά και στη θεωρία και πρακτική της αυτοαξιολόγησης. Καταλήγουν με το συμπέρασμα ότι «πιθανώς θα μπορούσαν να δημιουργηθούν δίκτυα σχολείων για ανταλλαγή εμπειριών και επίλυση δυσκολιών» (McNamara & O' Hara, 2008: 178). Στην Αμερική, τα τελευταία χρόνια ξεχωρίζει η έρευνα των Ryan, Chandler και Samuels (2007) από το πανεπιστήμιο του Illinois, οι οποίοι εισήγαγαν την αυτοαξιολόγηση σε 4 σχολεία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι για την εφαρμογή της απαιτούνται από μέρους των εκπαιδευτικών, θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις σε θέματα αυτοαξιολόγησης.

Τα ευρήματα που αφορούν την Ελλάδα και θα παρουσιαστούν ακολούθως αντλούνται από τις έρευνες των Αθανασίου Λ. και Γεωργούση Κ. (2006), «*Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Προβλήματα και προοπτικές*», Ζουγανέλη Α., Καφετζόπουλου Κ., Σοφού Ε., & Τσάφου Β. (2008), «*Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών*», Κασιμάτη Α. και Γιαλαμά Β. (2009), «*Αξιολόγηση*

εκπαιδευτικών – απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών», Καπαχτού Β. (2011), «Η Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας: Μια Αναπτυξιακή Διαδικασία», Κιρκιλιανίδου Μ. (2012), «Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Ν. Ημαθίας για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας», καθώς και από την πιλοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε από 08-06-2010 μέχρι 31-12-2012 στο πλαίσιο του πιλοτικού προγράμματος «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου- Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης», με φορέα υλοποίησης το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και επιστημονικό υπεύθυνο του έργου τον Επίκουρο Καθηγητή του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών κ. Πασιά Γεώργιο.

Αρχικά, η έρευνα που διεξήχθη από τους Αθανασίου, Α. και Γεωργούση, Κ., (2006: 11-21), με τη συμμετοχή 104 εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούσαν σε σχολικές μονάδες της Ηπείρου, είχε ως στόχο να διερευνήσει το βαθμό αναγκαιότητας της εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας, τους κατάλληλους φορείς που μπορούν να την αναλάβουν, τη συχνότητα διενέργειάς της, τους παράγοντες που την επηρεάζουν, καθώς και τις προϋποθέσεις που μπορούν να εγγυηθούν την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων της. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων ήταν το δομημένο ερωτηματολόγιο με κλειστού τύπου ερωτήσεις. Με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν, διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών είχαν θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση, υποστηρίζοντας ότι συμβάλλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και παράλληλα συνιστά κίνητρο για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς για περαιτέρω εξέλιξη και βελτίωση των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων. Διατηρούν, ωστόσο, αρκετές επιφυλάξεις σχετικά με την επιστημονική επάρκεια των φορέων που αναλαμβάνουν την αξιολόγηση. Χαρακτηριστικά, ο μεγαλύτερος αριθμός των εκπαιδευτικών του δείγματος ανέδειξε ως καταλληλότερους αξιολογητές πρωτίστως τους σχολικούς συμβούλους και δευτερευόντως τους διευθυντές της εκάστοτε σχολικής μονάδας.

Αναφορικά με τους τομείς του διδακτικού έργου που θα πρέπει να αξιολογούνται, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έδωσε έμφαση στην αναγκαιότητα ελέγχου και αποτίμησης της επιστημονικής τους κατάρτισης, στη διαπίστωση της διδακτικής τους ικανότητας, καθώς και στη συστηματική ή μη προετοιμασία τους για το διδακτικό έργο. Αναφορικά με την ιδανική συχνότητα υλοποίησης της αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι θα πρέπει να διενεργείται τουλάχιστον



κάθε τρίμηνο. Οι αξιολογητές, κατά την κρίση της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών του δείγματος, θα πρέπει να διαθέτουν επιστημονική κατάρτιση, πλούσια διδακτική εμπειρία, συγγραφικό έργο, ψυχοπαιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση και ολοκληρωμένη προσωπικότητα.

Γενικά, με βάση τα ευρήματα της έρευνας, διαπιστώνεται πως οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί επιθυμούν η αξιολόγηση να γίνεται από άρτια καταρτισμένους, επιστημονικά και διδακτικά, αξιολογητές. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως αποδέχονται την εσωτερική αξιολόγηση όταν αυτή λαμβάνει διαγνωστικό και ανατροφοδοτικό χαρακτήρα. Τέλος, αναφορικά με τις θετικές επιδράσεις, τις οποίες μπορεί να επιφέρει η ορθή εφαρμογή και αξιοποίησή της στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση του διδακτικού έργου καθίσταται ιδιαίτερα ωφέλιμη όταν αποσκοπεί (Αθανασίου & Γεωργούση, 2006):

- Στη συστηματική ανατροφοδότηση του.
- Στον εντοπισμό και την επισήμανση προβλημάτων, αδυναμιών και ελλείψεων στην εκάστοτε σχολική μονάδα και ειδικότερα σε κάθε σχολική τάξη.
- Στη συστηματική ενίσχυση και ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών, ώστε να ανταποκριθούν επιτυχώς στο σύνολο των διαφορετικών και πολυδιάστατων ρόλων που καλούνται να επιτελέσουν.
- Στην επίτευξη του συνόλου των διαφορετικών στόχων και σκοπών που έχουν τεθεί από κάθε σχολική μονάδα.

Σε μεταγενέστερη έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Ζουγανέλη Α., Καφετζόπουλο Κ., Σοφού Ε., & Τσάφο Β. (2008: 397-434) για το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και ειδικότερα αναφορικά με τους σκοπούς και τα κριτήρια της αξιολόγησης, αλλά και τη μορφή της επιμόρφωσης που θεωρούν ως πιο αποτελεσματική και αποδοτική. Με βάση την ποσοτική διερεύνηση που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο ανάλυσης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχολικών μονάδων, οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε γραπτό ερωτηματολόγιο, επισημαίνεται ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (61%) θεωρεί την αξιολόγηση «πολύ ή αρκετά» αναγκαία για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών. Ακόμη, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (60%) δηλώνει πως ο σκοπός της

αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να είναι *«η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και η ανατροφοδότηση σχετικά με το έργο των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της ποιότητάς τους»* (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού, & Τσάφος, 2008: 398-399). Επίσης, αξιοσημείωτο είναι και το ποσοστό των εκπαιδευτικών (61%), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση είναι ένας τρόπος να αναλάβουν τις ευθύνες τους. Στο πλαίσιο αυτό, καθίσταται σαφές ότι οι εκπαιδευτικοί επιζητούν μια αξιολόγηση, το περιεχόμενο και ο σκοπός της οποίας θα βασίζονται σε παιδαγωγικές αρχές και θα έχει ως απώτερο στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας της διδασκαλίας. Η στάση αυτή επιβεβαιώνεται από ένα ακόμα εύρημα, στο οποίο εκφράζεται ο ενδοιασμός των εκπαιδευτικών για το σκοπό της αξιολόγησης ως *«μηχανισμός ελέγχου και περιορισμού της παιδαγωγικής ελευθερίας και αυτονομίας τους»* (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού, & Τσάφος, 2008: 399).

Παράλληλα, για μια αποτελεσματική διαδικασία αξιολόγησης είναι απαραίτητος ο σαφής προκαθορισμός των τομέων που πρόκειται να αξιολογηθούν. Ο σημαντικότερος τομέας αξιολόγησης που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους, είναι η παιδαγωγική κατάρτιση του εκπαιδευτικού, με έμφαση στο δημιουργία καλού κλίματος στην τάξη και στην αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών. Στην Ελλάδα, με βάση τα ευρήματα της έρευνας των Ζουγανέλη Α., Καφετζόπουλου Κ., Σοφού Ε., & Τσάφου Β. (2008: 401-402), τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που θεωρούν τον τομέα αυτόν ως τον πιο σημαντικό για αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα υψηλά (94%). Τέλος, αξίζει να επισημανθεί πως, σύμφωνα με τα ευρήματα της ίδιας έρευνας, μεγάλο είναι και εκείνο το ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρούν την αξιολόγηση ως μη αναγκαία. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση δείχνουν να τηρούν μια πιο αρνητική στάση απέναντι στην αξιολόγηση συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Γενικά, όμως, πρέπει να αναφερθεί πως όλοι οι συμμετέχοντες είχαν θετική στάση απέναντι στην εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, συγκριτικά με την εξωτερική, υποστηρίζοντας ότι η συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και ευρύτερα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Σε άλλη έρευνα των Κασσιμάτη, Α. και Γιαλαμά, Β. (2009: 1-10), διερευνήθηκαν οι απόψεις και οι στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στο θεσμό της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, με τη χρήση ερωτηματολογίου που περιείχε ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου. Στην έρευνα

συμμετείχαν εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε σχολικές μονάδες από όλη την επικράτεια και το δείγμα επιλέχθηκε τυχαία, βάσει τυχαίας στατιστικής δειγματοληψίας. Το δείγμα που συμμετείχε στην εν λόγω έρευνα ήταν συνολικά 358 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Από τη μελέτη των αποτελεσμάτων, διαφαίνεται ότι ένα αρκετά υψηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών τάσσονται υπέρ της αξιολόγησης. Ακόμη, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων υποστηρίζει ότι, μέσω της αξιολόγησης, είναι δυνατό να αναβαθμιστεί το κοινωνικό και επαγγελματικό κύρος του εκπαιδευτικού και να προαχθεί η διαδικασία της επιμόρφωσής του. Όσον αφορά τους αξιολογητές, προτείνουν τη σύσταση ενός ειδικού επιστημονικού σώματος που θα συγκροτείται διακομματικά, ώστε η αξιολόγηση να μην συνδέεται με πολιτικές και κομματικές σκοπιμότητες.

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας, παρατηρείται πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αντιλαμβάνεται και αναγνωρίζει τη χρησιμότητα της αξιολόγησης, εκλαμβάνοντάς την ως ανατροφοδοτικό υποστηρικτικό μηχανισμό στην προσπάθεια της εκπαιδευτικής κοινότητας για βελτίωση των συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης, αλλά και ως στοιχείο επαγγελματικής και κοινωνικής ανέλιξης των ίδιων των εκπαιδευτικών. Στον αντίποδα, όσοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν αρνητική στάση απέναντι στην αξιολόγηση, προβάλλουν, κατά κύριο λόγο, δυσπιστία ως προς την αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων της και εκδηλώνουν δυσαρέσκεια στην αξιολόγηση της επιστημονικής τους επάρκειας και της διδακτικής τους ικανότητας. Αξίζει να σημειωθεί, ωστόσο, ότι το σύνολο των συμμετεχόντων είχαν θετική στάση απέναντι στην εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, συγκριτικά με την εξωτερική, καθώς υποστήριζαν πως μέσω της συγκεκριμένης μορφής, μπορεί να επιτευχθεί η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Η επόμενη έρευνα στην οποία θα αναφερθούμε πραγματοποιήθηκε από την Καπαχτσή Β. (2011) και στηρίχτηκε στα δεδομένα δύο μελετών περίπτωσης, σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε αστική και ημι-αστική περιοχή του Ν. Θεσσαλονίκης, κατά το σχολικό έτος 2008-2009. Η επιλογή των συγκεκριμένων σχολικών μονάδων έγινε, αφενός για να αντληθούν δεδομένα από σχολεία με σύνθεση μαθητικού δυναμικού από διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο ώστε να επιτραπούν συγκρίσεις σε επίπεδο ομοιοτήτων και διαφορών, αλλά και λόγω της θετικής στάσης των διευθυντών και του συλλόγου διδασκόντων απέναντι στη συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια (Καπαχτσή, 2011: 82). Η εν

λόγω έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις. Σκοπός της έρευνας στην πρώτη φάση, με δείγμα 198 γονείς, 23 εκπαιδευτικούς, 154 μαθητές και τους διευθυντές και από τις δύο σχολικές μονάδες, απετέλεσε ο εντοπισμός των δυνατών και των αδύναμων σημείων των δύο σχολικών μονάδων, οι οποίες συμμετείχαν στην διαδικασία της αυτοαξιολόγησής τους και συνέλεξαν πληροφορίες με την ισότιμη και απρόσκοπτη συμμετοχή εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων στους τομείς της υλικοτεχνικής υποδομής, των σχέσεων, της ηγεσίας και της διδασκαλίας-μάθησης (Καπαχτσή, 2011: 85).

Στην πρώτη φάση της έρευνας, όσον αφορά στη συλλογή δεδομένων, αξιοποιήθηκε η τεχνική της τριγωνοποίησης, σύμφωνα με την οποία έγινε «*συνδυασμός μεθόδων συλλογής δεδομένων για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων*» (Mason, 2003, όπ. αναφ. στο Καπαχτσή, 2011: 86). Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν και αξιοποιήθηκαν ξεχωριστά ερωτηματολόγια για τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, οι συνεντεύξεις των διευθυντών και η φωτογράφιση των σημείων των δύο σχολικών μονάδων που οι μαθητές θα ήθελαν να βελτιωθούν. Με βάση τα δεδομένα της αυτοαξιολόγησης των δύο σχολικών μονάδων, όπως αυτά προέκυψαν κατά την πρώτη φάση, αναπτύχθηκε συνεργατική έρευνα δράσης, με τη δημιουργία δικτύου επικοινωνίας ανάμεσα στην ομάδα των εκπαιδευτικών και την ακαδημαϊκή κοινότητα, με την ερευνήτρια, ως κριτικός φίλος, να επιδιώκει να αποκτήσει, στη δεύτερη φάση διεξαγωγής της έρευνας, ακόμη πιο ενεργό και δυναμικό ρόλο από εκείνον της πρώτης φάσης, με σκοπό να συμβάλει στην ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής ερευνητικής διαδικασίας (Μπαγάκης, Δεμερτζή, Σταμάτης, 2007, όπ. αναφ. στο Καπαχτσή, 2011: 130).

Τα κυριότερα ευρήματα των δύο παραπάνω φάσεων ανέδειξαν, αρχικά, τον τομέα της υλικοτεχνικής υποδομής και του κτηριακού ως τον πρώτο τομέα για βελτίωση. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί εστίασαν κατά κύριο λόγο στα εργαστήρια, στη βιβλιοθήκη και στην αίθουσα υπολογιστών, ενώ οι γονείς αναφέρθηκαν στην καθαριότητα του χώρου, σε λιγότερο τσιμεντοποιημένο τοπίο, στη σωστή υποδομή του ολοήμερου και στην επισκευή των τουαλετών. Οι μαθητές επεσήμαναν την ανάγκη επισκευής των τουαλετών, τη δημιουργία ενός ευχάριστου περιβάλλοντος και την κατασκευή εγκαταστάσεων αθλοπαιδιών (Καπαχτσή, 2011: 126). Ως δεύτερος τομέας στη σειρά προτεραιοτήτων για βελτίωση στις δύο σχολικές μονάδες, αναδείχτηκε από τα τρία υποσυστήματα των σχολικών μονάδων που συμμετείχαν στην αξιολόγηση, ο τομέας της μάθησης και διδασκαλίας, με τους γονείς να

επιθυμούν την εισαγωγή καινοτόμων δράσεων, λιγότερη εργασία στο σπίτι, δημιουργικές και ευχάριστες εργασίες, ελκυστικότερο τρόπο διδασκαλίας, τους εκπαιδευτικούς να εστιάζουν στην αναγκαιότητα παροχής βοήθειας σε θέματα παιδαγωγικής και διδακτικής καθοδήγησης και τους μαθητές να επιθυμούν ελκυστικότερο μάθημα και τη χρήση υπολογιστών (Καπαχτσή, 2011: 127-128). Τόσο στην πρώτη όσο και στη δεύτερη σχολική μονάδα που μελετήθηκαν, το ενδιαφέρον όλων των συμμετεχόντων επικεντρωνόταν αφενός στην ποιοτική και αισθητική βελτίωση του χώρου και της υλικοτεχνικής υποδομής γενικότερα και αφετέρου στην αναβάθμιση και βελτίωση της διδασκαλίας και μάθησης, καθώς οι τομείς των σχέσεων και της ηγεσίας δεν παρουσίαζαν πρόβλημα (Καπαχτσή, 2011: 174).

Το μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης, η συνεργατική έρευνα δράσης (Atkin, 1989; Sanford, 1970, όπ. αναφ στο Καπαχτσή, 2011: 175), που επιλέχθηκε, σε επόμενο στάδιο, από την ερευνήτρια έδωσε στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να μάθουν και να εξελιχθούν μέσω συνεργατικών, διερευνητικών και ανακαλυπτικών διαδικασιών. Ακόμη, από τα στοιχεία που προέκυψαν αναδείχθηκε η σημαντική συμβολή της συνεργατικής έρευνας δράσης ως μοντέλου επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, *«καθώς αναπτύχθηκαν νέες επαγγελματικές νοοτροπίες που έκαναν τη συνεχή αλλαγή των όρων διδασκαλία-μάθηση-συνεργασία αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής σχολικής εργασίας»* των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (Καπαχτσή, 2011: 176). Στο πλαίσιο αυτό, καλλιεργείται η διεύρυνση του ρόλου του εκπαιδευτικού, καθώς πέρα από το διδακτικό του έργο, καλείται να πάρει σημαντικές αποφάσεις αναφορικά με την εσωτερική λειτουργία του σχολείου, τον προγραμματισμό δράσεων και την ανάληψη πρωτοβουλιών, την κάλυψη των επιμορφωτικών αναγκών που ανακύπτουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και τη *«δόμηση μιας εργασιακής κουλτούρας από κοινού με μαθητές, συναδέλφους, γονείς και κοινότητα»* (Καπαχτσή, 2011: 179).

Συνοψίζοντας τα κυριότερα ευρήματα της έρευνας που πραγματοποίησε η Καπαχτσή Β. (2011), η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας καλλιεργεί την κουλτούρα και την αυτονομία του σχολείου, επειδή ενισχύονται οι συντελεστές του. Ενθαρρύνονται τα μέλη του θεσμοθετημένου αυτού οργανισμού να δείχνουν περισσότερο συνεργάσιμα και συζητήσιμα μεταξύ τους προάγοντας, επομένως, τον εκδημοκρατισμό του σχολείου και την εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών του. Γίνεται αντιληπτή ως μια προσωπική υπόθεση των μελών της σχολικής κοινότητας

καταγράφοντας τις αδυναμίες και τα δυνατά του σημεία. Έτσι, η επαγγελματική ανάπτυξη της σχολικής κοινότητας επέρχεται από τα έσω προκαλώντας σταδιακά την εξοικείωση των συμμετεχόντων με τις αλλαγές, ενώ ταυτόχρονα δημιουργούνται νέες προοπτικές. Διατηρείται και καλλιεργείται περαιτέρω η δημιουργία μιας γνήσιας επικοινωνίας μεταξύ του σχολείου και των γονέων, προάγεται η διαφάνεια, η λογοδοσία και η αναβάθμιση της σχολικής μονάδας ως μαθησιακού περιβάλλοντος. Αδύναμο σημείο, όμως, θα μπορούσε να θεωρηθεί ο δύσκολος χειρισμός της τεχνογνωσίας που πολλές φορές σχετικά συστήματα αυτοαξιολόγησης απαιτούν για την κατάλληλη αξιοποίησή τους. Ακόμη, είναι, ορισμένες φορές, δύσκολη η σύνδεση των αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησης με ένα συγκεκριμένο, κατάλληλα προσαρμοσμένο και καθολικά αποδεκτό σχέδιο δράσης. Στο πλαίσιο αυτό, κρίνεται ιδιαίτερα ωφέλιμος ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης ως τρόπος αντιμετώπισης ορισμένων βασικών μειονεκτημάτων της. Στην κατεύθυνση αυτή, ο MacBeath (2001) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι η εσωτερική αξιολόγηση από φορείς του σχολείου, είναι δυνατό να συμβάλλει στην ποιοτική του βελτίωση μέσω της ανάδειξης των αδύναμων σημείων του, ενώ η εξωτερική αξιολόγηση από φορείς εκτός σχολικού περιβάλλοντος συντελεί στον έλεγχο των διαδικασιών βελτίωσης.

Σύμφωνα με μεταγενέστερη έρευνα της Κιρκιλιανίδου Μ. (2012), η οποία πραγματοποιήθηκε με σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχολικές μονάδες του Ν. Ημαθίας σχετικά με τη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, σε δείγμα 130 συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με την αξιοποίηση ερωτηματολογίου, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα και την αναγκαιότητα της ανάλυσης του εξωτερικού περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας, ώστε η αξιολόγηση να είναι αντικειμενική και αποτελεσματική. Παράλληλα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών επισημαίνουν ως τα πιο σημαντικά πλεονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας τον εντοπισμό των αναγκών και των ελλείψεων του σχολείου, τη βελτίωση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας, την αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων και των αναγκών της εκάστοτε σχολικής μονάδας και την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού και διδακτικού έργου του σχολείου (Κιρκιλιανίδου, 2012: 121). Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε συμφωνία τόσο με την έρευνα των Αθανασίου Λ. & Γεωργούση Κ. (2006), όσο και με μεταγενέστερες των Ζουγανέλη Α. κ. συν. (2008), Κασιμάτη Α. & Γιαλαμά Β. (2009) και Καπαχτσή Β. (2011). Αναφορικά με τα κυριότερα μειονεκτήματα της

συγκεκριμένης μορφής αξιολόγησης, με βάση την έρευνα της Κιρκιλιανίδου Μ. (2012: 121), η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επισήμανε τη σύνδεση της αξιολόγησης με σκοπιμότητες, όπως η μοριοδότηση και η αύξηση του μισθού, με την πιθανότητα υποκειμενικών αξιολογήσεων, την ελλιπή οργάνωση από την πλευρά της πολιτείας και την έλλειψη κατάλληλα καταρτισμένων εκπαιδευτικών, χαρακτηριστικά τα οποία επισημαίνονται τόσο στις έρευνες των Ζουγανέλη Α. κ. συν. (2008), Κασιμάτη Α. & Γιαλαμά Β. (2009), όσο και σε εκείνη της Καπαχτσή Β. (2011).

Επιπρόσθετα, με βάση τα συνολικά ευρήματα της έρευνας των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο Ν. Ημαθίας σχετικά με την εσωτερική αξιολόγηση της Κιρκιλιανίδου Μ. (2012: 121-122), συμπεραίνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν ελλιπή ενημέρωση για το θεσμό της αξιολόγησης, ενώ θεωρούν ότι είναι αναγκαίος καθώς μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Μεταξύ εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, τάσσονται σαφώς θετικότερα υπέρ της εσωτερικής, υποστηρίζοντας ότι τα αποτελέσματά της είναι πιο αξιόπιστα και αντικειμενικά. Παράλληλα, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων επισημαίνουν ότι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί να εντοπίσει με ακρίβεια τα προβλήματα και τις ελλείψεις του εκάστοτε σχολείου και να συμβάλει καθοριστικά στην επίλυσή τους. Στο πλαίσιο αυτό, κρίνουν ότι η αξιολόγηση είναι προτιμότερο να πραγματοποιείται μία φορά το χρόνο ή όποτε προκύπτει κάποιο σοβαρό πρόβλημα στη σχολική μονάδα, με τους εσωτερικούς αξιολογητές (διευθυντής, σύλλογος διδασκόντων, σύλλογος γονέων) να θεωρούνται ως οι πλέον κατάλληλοι. Στην παραπάνω έρευνα, αναφέρονται ως σημαντικότεροι δείκτες εσωτερικής αξιολόγησης η σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών, η ικανότητα διαχείρισης των προβλημάτων και των κρίσεων μέσα στην τάξη, η σχέση σχολείου-οικογένειας, η διδακτική ικανότητα και η μεταδοτικότητα των εκπαιδευτικών.

Η τελευταία έρευνα στην οποία θα αναφερθούμε, στη βάση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης ερευνών που προηγήθηκε, είναι η πιλοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε από 08-06-2010 μέχρι 31-12-2012 στο πλαίσιο του πιλοτικού προγράμματος «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου-Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης», με φορέα υλοποίησης το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Στο έργο της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) συμμετείχαν 500 περίπου σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων και τύπων (Νηπιαγωγεία, Δημοτικά, Γυμνάσια, Γενικά

και Επαγγελματικά Λύκεια, Επαγγελματικές Σχολές, Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής) από όλες τις περιφέρειες της χώρας, 6.000 εκπαιδευτικοί και 500 περίπου Σχολικοί Σύμβουλοι της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Την επιστημονική ευθύνη του έργου είχαν ειδικοί επιστήμονες - εμπειρογνώμονες (μέλη ΔΕΠ ΑΕΙ και ανώτερα στελέχη του ΥΠΑΙΘΠΑ) οι οποίοι υποστηρίζονταν στο έργο τους από ομάδα αποσπασμένων εκπαιδευτικών αυξημένων προσόντων και στελεχών που είχαν προσληφθεί στο έργο με σχετική προκήρυξη. Σκοπός υλοποίησης του έργου ήταν η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στα σχολεία όλης της χώρας, ενώ οι επιμέρους στόχοι του έργου αφορούσαν (<http://aee.iep.edu.gr/pilot/description>):

- στην ανάδειξη της σχολικής μονάδας ως βασικού φορέα προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού της έργου,
- στην ανάδειξη των αδυναμιών και των επιτευγμάτων του σχολείου,
- στην ενεργοποίηση των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας,
- στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα και στην κοινωνία,
- στην καλλιέργεια της συνεργασίας και της αυτοδέσμευσης,
- στη δημιουργία συνθηκών για αυτογνωσία και αυτοβελτίωση,
- στη δημιουργία προϋποθέσεων για πρωτοβουλίες και ανάληψη καινοτόμων δράσεων,
- στη δημιουργία κουλτούρας αξιολόγησης στα σχολεία που να βασίζεται στη συμμετοχή, στη συνεργασία και την αλληλεγγύη μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.

Το έργο περιελάμβανε, μεταξύ άλλων, την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα, την πραγματοποίηση επιμορφωτικών σεμιναρίων σε ενδοσχολικό και σε τοπικό επίπεδο των διευθυντών και των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων που συμμετείχαν στο έργο, την εφαρμογή της διαδικασίας της ΑΕΕ, με τα σχολεία να καλούνται να αξιοποιήσουν το υλικό της ΑΕΕ και να αναπτύξουν διαδικασίες αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου, τη δημιουργία Παρατηρητηρίου Αξιολόγησης σε εθνικό επίπεδο, με σκοπό τη συνεχή παρακολούθηση των εξελίξεων σε ζητήματα αξιολόγησης τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Το εν λόγω ερευνητικό έργο περιελάμβανε, ακόμη, τη διαμόρφωση και λειτουργία Δικτύου Πληροφόρησης για την ΑΕΕ σε εθνικό επίπεδο, με κυρίαρχο σκοπό την κοινοποίηση των αποτελεσμάτων



του έργου στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς και την οργάνωση και διεξαγωγή συνεδρίων, επιστημονικών ημερίδων και επιμορφωτικών σεμιναρίων στο πλαίσιο της επιστημονικής υποστήριξης του έργου. Κατά τη διάρκεια υλοποίησης του έργου αυτού, πραγματοποιήθηκε εσωτερική αξιολόγηση από την επιστημονική επιτροπή (on-going evaluation), αλλά και εξωτερική, «τελική» αξιολόγηση με σκοπό τη συνολική εκτίμηση πορείας του έργου, τόσο σε σχέση με τα αποτελέσματα όσο και με τις διαδικασίες υλοποίησής του (ex-post evaluation) (<http://aee.iep.edu.gr/pilot/description>).

Τα κυριότερα ευρήματα που προέκυψαν από την πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος μέχρι και το Δεκέμβριο του 2012, οπότε και ολοκληρώθηκε για να ακολουθήσει κατά το σχολικό έτος 2013-2014 η πρώτη επίσημη προσπάθεια εφαρμογής του στις σχολικές μονάδες της χώρας, τα αποτελέσματα της οποίας θα επιχειρήσουμε να ερευνήσουμε και να παρουσιάσουμε στο ερευνητικό μέρος της παρούσας διπλωματικής εργασίας, αναφέρονται στα θετικά σημεία από την πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος, σε προβλήματα και δυσλειτουργίες που ανέκυψαν, καθώς και σε χρήσιμα συμπεράσματα για την ανάπτυξη και υλοποίηση συγκεκριμένων Σχεδίων Δράσης στα σχολεία. Αρχικά, στις εκθέσεις των Σχολικών Μονάδων και των Σχολικών Συμβούλων αναφέρονται ως θετικά σημεία από την εφαρμογή του έργου της ΑΕΕ, μεταξύ άλλων, η κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών για θέματα του σχολείου, με αποτέλεσμα την συστηματική εργασία τους, την ενεργό συμμετοχή τους και την ανάληψη πρωτοβουλιών για τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου εντός του σχολείου (100%), η ανάπτυξη συνεργασιών και η βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας (92%), η καλύτερη οργάνωση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας, μέσω του διαλόγου και της συστηματικής καταγραφής των προβλημάτων της (65%), η εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών και ο καθορισμός κατάλληλων διδακτικών μέσων και μεθόδων. Επιπρόσθετα, καλλιεργείται η ενίσχυση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, η ανατροφοδότηση σε συλλογικό και ατομικό επίπεδο, καθώς και η ανάπτυξη ευχάριστου και δημιουργικού κλίματος εμπιστοσύνης, μέσω της ανταλλαγής απόψεων και της εξωτερίκευσης σκέψεων από μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς (54%). Στη συνέχεια των παραπάνω εκθέσεων, αναφέρονται ως αρνητικά σημεία, κατά την εφαρμογή του έργου της ΑΕΕ και την υλοποίηση των σχεδίων δράσης, η αρνητική παρέμβαση των συνδικαλιστών και η παρεμπόδιση εκπαιδευτικών για συμμετοχή στο Πρόγραμμα με αποτέλεσμα την επιφυλακτική

στάση εκπαιδευτικών απέναντι στο έργο της ΑΕΕ (100%), η απουσία κουλτούρας αξιολόγησης στις σχολικές μονάδες (40%), η έλλειψη ερευνητικής εμπειρίας και τεχνογνωσίας των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη των διαδικασιών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο (46%), η έλλειψη οικονομικών πόρων, εξοπλισμού και μέσων για την υλοποίηση των σχεδίων δράσης (65%), η αύξηση του φόρτου εργασίας, καθώς και αξιοσημείωτες δυσκολίες στη συνεργασία με εξωτερικούς φορείς, γονείς και τοπική κοινωνία (40%) (<http://aee.iep.edu.gr/pilot/results>).

Ανακεφαλαιωτικά, με βάση τα συνολικά ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης των ερευνών που διεξήχθησαν από το 2006 έως και σήμερα, τα κυριότερα από τα οποία παρουσιάστηκαν παραπάνω, μέσω επιλεγμένων ερευνών, αποτελεί κοινή παραδοχή ότι η εσωτερική αξιολόγηση στη σχολική μονάδα συνιστά μια συνεχή δυναμική διαδικασία αυτοαξιολόγησης, ενσωματωμένη στη λειτουργία του σχολείου. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει την αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης στο σχολείο με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στους τομείς που επιλέγει κάθε σχολείο ανάλογα με τις ιδιαιτερότητές του. Με την αυτοαξιολόγηση, επιδιώκεται η διαμόρφωση «κουλτούρας αξιολόγησης» στα σχολεία, η οποία στηρίζεται στην παραγωγή και αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεκμηρίων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, συνδέεται με την εισαγωγή, την προώθηση και την εδραίωση ενός «πολιτισμού εμπιστοσύνης», που βασίζεται στην ανάπτυξη σχέσεων ευθύνης και συνεργασίας στο σχολείο και στην εκπαιδευτική κοινότητα (<http://aee.iep.edu.gr/>). Ως ανατροφοδοτικός υποστηρικτικός μηχανισμός, φέρει έναν ενισχυτικό, επιβεβαιωτικό και ανατροφοδοτικό χαρακτήρα, όπως ακριβώς κάθε άλλη μορφή αξιολόγησης, ικανός να οδηγήσει στη δράση και στην κινητοποίηση των ατόμων της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η μεθοδολογία της, άλλωστε, αναδεικνύει τη σχολική μονάδα ως ένα πολυπαραγοντικό σύστημα πλούσιο από δεδομένα και άξιο μελέτης για την πρόκληση προόδου και ενίσχυσης της αυτονομίας της.

Η ανάπτυξή της πραγματοποιείται, εφ' όσον επιτευχθεί η «αντανάκλαση» των παραμέτρων που επιδρούν στη λειτουργία, στην αποδοτικότητα και στην αποτελεσματικότητά της. Στο πλαίσιο αυτό, συντελεί στην καλλιέργεια του αναστοχασμού, ώστε η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση να καταστεί θετική. Δύναται να πραγματοποιηθεί ακολουθώντας ποικίλες μεθόδους όπως το ερωτηματολόγιο, η συνέντευξη και η παρατήρηση. Για να θεωρείται αξιόπιστη και αντικειμενική η αυτοαξιολόγηση, πρέπει να έχει διαγνωστικό και

ενισχυτικό χαρακτήρα, να συνοδεύεται από αντίστοιχη αιτιολόγηση και τα κριτήρια της αξιολόγησης να είναι γνωστά και αντικειμενικά. Βασικός σκοπός, άλλωστε, κάθε αξιολογικής διαδικασίας είναι η διαπίστωση επίτευξης του αρχικά διαμορφωμένου στόχου, καθώς και ο εντοπισμός δυνατοτήτων και ελλείψεων, ώστε να ληφθούν κατάλληλα ανατροφοδοτικά μέτρα. Έτσι, για να υπάρξει ολοκληρωμένη και με επιθυμητά αποτελέσματα αξιολόγηση, είναι απαραίτητη η γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων στον αξιολογούμενο, όπως επίσης και η παροχή ανατροφοδότησης για βελτίωση και επίτευξη του αρχικού σκοπού. *«Σημαντική διάσταση της εφαρμογής της αξιολόγησης είναι αφενός ο εντοπισμός δυνατοτήτων και αδυναμιών, αλλά και η λήψη ενισχυτικών και ανατροφοδοτικών μέτρων με απώτερο σκοπό την επίτευξη και αποτελεσματικότητα του αρχικού στόχου»* (OECD, 2009: 156). Κρίνεται, επίσης, σκόπιμο, σε περίπτωση αμφισβήτησης των αποτελεσμάτων, να υπάρχει δυνατότητα επαναξιολόγησης.

Αναφορικά με τα κυριότερα χαρακτηριστικά και προσόντα που πρέπει να διαθέτουν οι αξιολογητές του εκπαιδευτικού έργου, οι εκπαιδευτικοί προτιμούν τους εσωτερικούς αξιολογητές, όπως το διευθυντή της σχολικής μονάδας ή τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στα χαρακτηριστικά της επιστημονικής κατάρτισης, της διδακτικής εμπειρίας και της αντικειμενικότητας. Καταληκτικά, εντοπίζεται ως ένα βαθμό απουσία παιδαγωγικού περιεχομένου στους σκοπούς του συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, είτε αναφερόμαστε σε σχολεία στην Ελλάδα είτε στην Ευρώπη. Η έλλειψη σύνδεσης της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με τη βελτίωση του διδακτικού τους έργου, δημιουργεί ένα σημαντικό εμπόδιο στην ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. *«Εάν τα συστήματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης δεν είναι εναρμονισμένα, είναι αδύνατη η εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων σχετικά με την επιτυχία της διδασκαλίας και της μάθησης ή με την ανάπτυξη αποτελεσματικών στρατηγικών για βελτίωση»* (Looney, 2011: 443). Το κύριο μέλημα δεν είναι μόνον η ύπαρξη ενός νομικού πλαισίου για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αλλά οφείλει να εφαρμόζεται προς όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι μόνο με σκοπό την τυπική εφαρμογή του νόμου.

**ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ**

**ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ (ΕΡΕΥΝΑ ΠΕΔΙΟΥ)**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Με βάση την βιβλιογραφική ανασκόπηση συναφών ερευνών από το 2006 έως και σήμερα (Αθανασίου & Γεωργούση, 2006; Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού, & Τσάφος, 2008; Κασιμάτη & Γιαλαμάς, 2009; Καπαχτσή, 2011; Κιρκιλιανίδου, 2012; ΙΕΠ, 2012-2013), που πραγματοποιήθηκε στο πέμπτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, αποτελεί κοινή παραδοχή της πλειονότητας των εκπαιδευτικών ότι η εσωτερική αξιολόγηση στη σχολική μονάδα συνιστά μια συνεχή δυναμική διαδικασία αυτοαξιολόγησης, ενσωματωμένη στη λειτουργία του σχολείου, μέσω της οποίας επιδιώκεται η διαμόρφωση «κουλτούρας αξιολόγησης» στα σχολεία. Σύμφωνα με τα ευρήματα των ερευνών αυτών, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών τάσσεται υπέρ της συγκεκριμένης μορφής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, η οποία στηρίζεται στην παραγωγή και αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεκμηρίων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και συνδέεται με την εισαγωγή, την προώθηση και την εδραίωση ενός κλίματος εμπιστοσύνης, ευθύνης και συνεργασίας στο σχολείο και στην εκπαιδευτική κοινότητα (<http://aee.iep.edu.gr/>). Ακόμη, κατά την άποψη των εκπαιδευτικών, συνιστά υποστηρικτικό μηχανισμό, ο οποίος φέρει έναν ενισχυτικό, επιβεβαιωτικό και ανατροφοδοτικό χαρακτήρα, ικανός να οδηγήσει στη δράση και στην κινητοποίηση των ατόμων της εκπαιδευτικής κοινότητας. Μεταξύ εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί τάσσονται σαφώς θετικότερα υπέρ της εσωτερικής, υποστηρίζοντας ότι τα αποτελέσματά της είναι πιο αξιόπιστα και αντικειμενικά. Παράλληλα, η πλειονότητα των ερωτηθέντων στις έρευνες που μελετήθηκαν, επισημαίνουν ότι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί να εντοπίσει με ακρίβεια τα προβλήματα και τις ελλείψεις του εκάστοτε σχολείου και να συμβάλει καθοριστικά στην επίλυσή τους.

Επιπρόσθετα, τόσο στις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα όσο και σε άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε αυτόν τον τομέα, εντοπίζεται ως έναν βαθμό απουσία παιδαγωγικού περιεχομένου στους σκοπούς του συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Η έλλειψη σύνδεσης της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με τη βελτίωση του διδακτικού τους έργου, δημιουργεί ένα σημαντικό εμπόδιο στην ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς, το κύριο μέλημα δεν είναι μόνον η ύπαρξη ενός

νομικού πλαισίου για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αλλά κάθε προσπάθεια αξιολόγησης οφείλει να εφαρμόζεται προς όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι μόνο με σκοπό την τυπική εφαρμογή του νόμου.

Στο πλαίσιο ενίσχυσης της περιορισμένης, σε έκταση, ερευνητικής προσπάθειας που έχει πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας αναφορικά με τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και στη βάση της προσπάθειας του Υπουργείου Παιδείας να εφαρμοστεί για πρώτη φορά ένα ενιαίο πλαίσιο Εσωτερικής Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού έργου σε όλες τις Σχολικές Μονάδες της χώρας κατά το σχολικό έτος 2013-2014, η αναγκαιότητα διεξαγωγής της παρούσας έρευνας κρίθηκε καθοριστικής σημασίας. Ειδικότερα, ο σκοπός διεξαγωγής της εν λόγω έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των Διευθυντών Δημοτικών Σχολείων (Γενικής και Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης) στο Ν. Αιτωλοακαρνανίας, αναφορικά με τη διαδικασία Εσωτερικής Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (Αυτοαξιολόγηση) στη Σχολική Μονάδα, μετά την ολοκλήρωση της εφαρμογής του προγράμματος αυτοαξιολόγησης κατά το σχολικό έτος 2013-2014, στη βάση 7 τομέων και 15 επιμέρους δεικτών, με ιδιαίτερη έμφαση στα εξαγόμενα, ανά τομέα, αποτελέσματα. Ως γνωστόν, κύριοι συντονιστές εφαρμογής του προγράμματος ήταν οι Διευθυντές των Σχολικών Μονάδων, οι οποίοι, σε συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων, διεξήγαγαν τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης και όφειλαν να συντάξουν και να αποστείλουν στην αρμόδια επιτροπή του Υπουργείου Παιδείας την Τελική Έκθεση Γενικής Εκτίμησης της Εικόνας του Σχολείου.

### **6.1. Ο Σκοπός, οι Στόχοι και τα Ερευνητικά ερωτήματα διεξαγωγής της έρευνας**

Κύριος σκοπός διεξαγωγής της παρούσας έρευνας, όπως προαναφέρθηκε, είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των Διευθυντών Δημοτικών Σχολείων (Γενικής και Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης) στο Ν. Αιτωλοακαρνανίας, αναφορικά με τη διαδικασία Εσωτερικής Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (Αυτοαξιολόγηση) στη Σχολική Μονάδα, μετά την ολοκλήρωση της εφαρμογής του προγράμματος αυτοαξιολόγησης κατά το σχολικό έτος 2013-2014, στη βάση των ακόλουθων 7 τομέων και 15 επιμέρους δεικτών (<http://aee.iep.edu.gr/>):

#### **ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

Κοινωνικά και Πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών και του σχολείου

<b>A. ΔΕΔΟΜΕΝΑ</b>	
<b>Τομείς</b>	<b>Δείκτες</b>
1. Μέσα και πόροι	1.1. Σχολικός χώρος, υλικοτεχνική υποδομή και οικονομικοί πόροι 1.2. Στελέχωση του σχολείου
<b>B. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ</b>	
<b>Τομείς</b>	<b>Δείκτες</b>
2. Ηγεσία, Διοίκηση και Οργάνωση του Σχολείου	2.1. Οργάνωση και συντονισμός της σχολικής ζωής 2.2. Διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων 2.3. Αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού
3. Διδασκαλία και Μάθηση	3.1. Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών 3.2. Ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών
4. Κλίμα και Σχέσεις του Σχολείου	4.1. Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών και μεταξύ των μαθητών 4.2. Σχέσεις του σχολείου με γονείς και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς-κοινωνικούς φορείς
5. Προγράμματα, Παρεμβάσεις και Δράσεις Βελτίωσης	5.1. Εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις 5.2. Ανάπτυξη και εφαρμογή σχεδίων δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου
<b>Γ. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</b>	
<b>Τομείς</b>	<b>Δείκτες</b>
6. Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα	6.1. Φοίτηση και διαρροή των μαθητών 6.2. Επιτεύγματα και πρόοδος των

	μαθητών 6.3. Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών
7. Αποτελέσματα του Σχολείου	7.1. Επίτευξη των στόχων του σχολείου

Ειδικότερα, οι επιμέρους στόχοι διεξαγωγής της έρευνας συνοψίζονται ως ακολούθως:

- Να διερευνηθεί ο βαθμός εφαρμογής του Προγράμματος Αυτοαξιολόγησης με τη μορφή που προωθήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας στις Σχολικές Μονάδες του Ν. Αιτωλοακαρνανίας, κατά το σχολικό έτος 2013-2014.
- Να προσδιοριστούν η/οι μέθοδος/-οι και τα μεθοδολογικά εργαλεία, τα οποία επιλέχθηκαν και αξιοποιήθηκαν από τα μέλη κάθε Σχολικής Μονάδας για τη διεξαγωγή της διαδικασίας.
- Να καταγραφούν, όπου παρατηρήθηκαν, τυχόν δυσχέρειες, ελλείψεις, ενστάσεις, τις οποίες κλήθηκαν να υπερβούν οι Διευθυντές των Σχολικών Μονάδων, ως κύριοι συντονιστές του Προγράμματος.
- Να καταγραφούν τα κυριότερα αποτελέσματα για κάθε τύπο Σχολικής Μονάδας (Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης-Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης) ξεχωριστά, στη βάση των προαναφερθέντων 7 τομέων και 15 επιμέρους δεικτών, όπως προέκυψαν μετά την επιτυχή διεξαγωγή της διαδικασίας και συμπεριλήφθηκαν στην Τελική Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου που υποβλήθηκε από κάθε Σχολική Μονάδα στο Υπουργείο Παιδείας.
- Να αποτιμηθεί η συνολική εικόνα των Διευθυντών των Δημοτικών Σχολείων όσον αφορά την αναγκαιότητα, τη λειτουργικότητα και τον παιδαγωγικό, υποστηρικτικό χαρακτήρα της Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τέλος, με βάση τους επιμέρους στόχους που ετέθησαν, διατυπώθηκαν τα ακόλουθα Ερευνητικά ερωτήματα:

1. Το μορφωτικό επίπεδο των Διευθυντών των Σχολικών Μονάδων επηρεάζει την αποτελεσματική λειτουργία των Σχολικών Μονάδων του δείγματος μας στη βάση των Τομέων και των Δεικτών που εξετάστηκαν στη Διαδικασία



Εσωτερικής Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) στη Σχολική Μονάδα;

2. Σε ποιον βαθμό η επαρκής γνώση της Εκπαιδευτικής Νομοθεσίας που αναφέρεται ειδικά στην Εσωτερική Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) στη Σχολική Μονάδα (Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης) από τους Διευθυντές των Σχολικών Μονάδων επηρεάζει την αποτελεσματική λειτουργία των Σχολικών Μονάδων του δείγματος;
3. Σε ποιο βαθμό θεωρούν οι Διευθυντές του δείγματος ότι η υφιστάμενη Εκπαιδευτική Νομοθεσία, που αναφέρεται ειδικά στην Εσωτερική Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα, συμβάλλει στην εύρυθμη λειτουργία της;
4. Οι Σχολικές Μονάδες του δείγματος λειτουργούν ικανοποιητικά σε σχέση με τους δείκτες που εξετάστηκαν;
5. Σε ποια σημεία εντοπίστηκαν οι σημαντικότερες ελλείψεις και αδυναμίες που δυσχεραίνουν την εύρυθμη λειτουργία των Σχολικών Μονάδων;
6. Οι Διευθυντές των Σχολικών Μονάδων του δείγματος συμφωνούν με μια ενδεχόμενη καθιέρωση, στο άμεσο μέλλον, της Διαδικασίας Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα στη βάση των Τομέων και των Δεικτών που εξετάστηκαν κατά το σχολικό έτος 2013-2014;
7. Οι Διευθυντές των Σχολικών Μονάδων του δείγματος τάσσονται υπέρ της Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα ως Μορφή Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου;

## **6.2. Το δείγμα της έρευνας**

Η έρευνα ήταν δειγματοληπτικού τύπου και ως πληθυσμό λάβαμε τους Διευθυντές των Δημοτικών Σχολείων (Γενικής και Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης) στο Ν. Αιτωλοακαρνανίας (n=93, 74 άνδρες και 19 γυναίκες). Από τους 93 συνολικά Διευθυντές, οι 88 (71άνδρες και 17 γυναίκες) διευθύνουν σχολικές μονάδες γενικής αγωγής και εκπαίδευσης ενώ οι 5 (3άνδρες και 2 γυναίκες) διευθύνουν σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, το τελικό δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 69 (≈74,2%) από τους 93 συνολικά διευθυντές, 53 άνδρες (71,6%) και 16 γυναίκες (84,2%), που υπηρετούν σε 66 σχολικές μονάδες γενικής (n<sub>Γ</sub>=66) και 3 ειδικής αγωγής (n<sub>Ε</sub>=3) και εκπαίδευσης στο Νομό Αιτωλοακαρνανίας.

**Πίνακας 1.1. Συγκεντρωτικός πίνακας του δείγματος της έρευνας**

<b>ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ</b>			
<b>Κατηγορία Σχολικής Μονάδας</b>	<b>Πληθυσμός</b>	<b>n</b>	<b>%Επί του συνολικού πληθυσμού</b>
Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης	88	66	75
Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης	5	3	60
Σύνολο	93	69	74,2

### **6.3. Το πλαίσιο της έρευνας**

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε από τις 17 Δεκεμβρίου του 2015 έως τις 3 Φεβρουαρίου του 2016 στα πολυθέσια (τετραθέσια και άνω) δημοτικά σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Αιτωλοακαρνανίας, με δείγμα τους ίδιους τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων. Ειδικότερα, από το σύνολο των 93 σχολικών μονάδων Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης, εκ των οποίων οι 88 εντάσσονται στη Γενική Αγωγή και οι 5 στην Ειδική, το τελικό δείγμα της εν λόγω έρευνας αποτέλεσαν 66 σχολικές μονάδες Γενικής Αγωγής και 3 σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Όπως χαρακτηριστικά προαναφέρθηκε και στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας, η διαδικασία Εσωτερικής Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) εφαρμόστηκε, κατά κύριο λόγο, στις πολυθέσιες (4-θέσιες και άνω) Σχολικές Μονάδες της χώρας, με κύριους συντονιστές τους Διευθυντές των Σχολικών Μονάδων, οι οποίοι, σε συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων, διεξήγαγαν τη διαδικασία και όφειλαν να συντάξουν και να αποστείλουν στην αρμόδια επιτροπή του Υπουργείου Παιδείας την Τελική Έκθεση Γενικής Εκτίμησης της Εικόνας του Σχολείου. Στο πλαίσιο αυτό, λοιπόν, κρίθηκε σκόπιμο για την κατά το δυνατόν πληρέστερη αποτίμηση της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης, αλλά και την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων αναφορικά με την επιτυχή ή μη υλοποίηση της διαδικασίας, την αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων του δείγματος και τον προσδιορισμό ενδεχόμενων δυσχερειών, ελλείψεων και ενστάσεων, το δείγμα της έρευνας να αποτελέσουν οι ίδιοι οι

Διευθυντές των Σχολικών Μονάδων του Νομού (n=93), ως κύριοι συντονιστές, υποστηρικτές και εκφραστές του εν λόγω Προγράμματος.

#### **6.4. Μέσα Συλλογής Δεδομένων**

Η σπουδαιότητα και η αξία μιας ερευνητικής προσπάθειας «δεν περιορίζεται μόνο στο σωστό σχεδιασμό της, αλλά σχετίζεται άρρηκτα και με τα μέσα τα οποία επιλέγει κάθε φορά ο ερευνητής για τη συλλογή του ερευνητικού υλικού» (Αθανασίου, 2007: 141). Σε κάθε περίπτωση και ανεξάρτητα από το ποιο μέσο ή ερευνητικό εργαλείο αξιοποιείται κάθε φορά, αποτελεί κοινή παραδοχή μεταξύ των ερευνητών ότι κάθε ερευνητική προσπάθεια είναι απαραίτητο να έχει (Αθανασίου, 2007: 141-144):

- **Εγκυρότητα** περιεχομένου, η οποία, όσον αφορά τον τρόπο συλλογής του ερευνητικού υλικού, «σχετίζεται με την ποιότητα και την ποσότητα των εξαγόμενων πληροφοριών, το χρόνο που διαρκεί η συλλογή τους, τον τρόπο και τα διάφορα μέσα που αξιοποιούνται, τη σαφήνεια, την ακρίβεια και την πληρότητα που διέπει το λόγο που χρησιμοποιείται», καθώς και με το βαθμό στον οποίο ο εκάστοτε ερευνητής είναι καλός γνώστης του θέματος και των επιμέρους πτυχών του κατά τη διερεύνησή του.
- **Αξιοπιστία**, ώστε σε περίπτωση που ο ερευνητής «χρειαστεί να επαναλάβει την έρευνα κάτω από τις ίδιες συνθήκες και με τα ίδια μέσα, να λάβει τα ίδια ή παραπλήσια, στα αρχικά του, αποτελέσματα». Ο βαθμός αξιοπιστίας δύναται να ελεγχθεί είτε «με τη χρήση ισοδύναμων μέσων μέτρησης» είτε «με επανέλεγχο των απαντήσεων» συγκεκριμένων υποκειμένων μετά την πάροδο ενός εύλογου χρονικού διαστήματος.
- **Αντικειμενικότητα**, η οποία και χαρακτηρίζει ένα μέσο έρευνας, όταν «οι απαντήσεις που δίνουν τα υποκείμενα δεν επηρεάζονται από ποικίλους άλλους εξωγενείς παράγοντες, πέραν των ερεθισμάτων που τους παρέχει το ίδιο το μέσο».

Ειδικότερα, για τη διερεύνηση των επιμέρους στόχων διεξαγωγής της παρούσας έρευνας αλλά και των ερευνητικών ερωτημάτων, όπως διαμορφώθηκαν με βάση το θεσμικό και νομικό πλαίσιο του Υπουργείου Παιδείας αναφορικά με τη διενέργεια της Διαδικασίας Εσωτερικής Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού έργου στις Σχολικές Μονάδες της χώρας κατά το σχολικό έτος 2013-2014, κρίθηκε σκόπιμη η δημιουργία από την ερευνήτρια σχετικού ερωτηματολογίου. Επιχειρήθηκε το εν λόγω

ερωτηματολόγιο να είναι προσαρμοσμένο στο εξειδικευμένο πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιήθηκε η διαδικασία αυτοαξιολόγησης και να απευθύνεται εξειδικευμένα στους Διευθυντές των σχολικών μονάδων του δείγματος.

### **6.5. Ποσοτική προσέγγιση-Ερωτηματολόγιο**

Ως εργαλείο έρευνας για την ποσοτική συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήσαμε ερωτηματολόγιο, η δομή και το περιεχόμενο του οποίου επεξηγούνται αναλυτικά στην επόμενη, κατά σειρά, παράγραφο της παρούσας ενότητας. Παράλληλα, προκειμένου να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η αντικειμενικότητα του παραπάνω μέσου το οποίο αξιοποιήθηκε για τους σκοπούς της έρευνας, πριν την αποστολή των ερωτηματολογίων στους Διευθυντές των Δημοτικών Σχολείων στο Ν. Αιτωλοακαρνανίας, πραγματοποιήθηκε πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου σε 3 Διευθυντές Δημοτικών Σχολείων στο Ν. Πρέβεζας, από τους οποίους επεστράφησαν και τα 3 ερωτηματολόγια συμπληρωμένα, χωρίς να επισημανθούν από τους ερωτηθέντες κάποιες δυσκολίες, ελλείψεις ή τυχόν ασάφειες κατά τη συμπλήρωσή του.

#### **6.5.1. Δομή Ερωτηματολογίου**

Στην παρούσα έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε από τις 17 Δεκεμβρίου του 2015 έως τις 3 Φεβρουαρίου του 2016, αξιοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο το ανώνυμο γραπτό ερωτηματολόγιο. Στο σύνολό του, το ερωτηματολόγιο έχει έκταση 7 σελίδων, τόσο σε έντυπη όσο και σε ηλεκτρονική μορφή, ενώ χωρίζεται σε τέσσερα μέρη (Α', Β', Γ' και Δ'). Στην πρώτη σελίδα, υπάρχει μια εισαγωγική, συνοπτική επιστολή, η οποία αποσκοπεί στην παροχή αναγκαίων πληροφοριών στους συμμετέχοντες στην έρευνα αναφορικά με τα προσωπικά στοιχεία της ερευνήτριας, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα, εφόσον κριθεί αναγκαίο, άμεσης επικοινωνίας από τους Διευθυντές για την παροχή επιπλέον διευκρινήσεων ή/και την επίλυση αποριών, το σκοπό και τους επιμέρους στόχους διεξαγωγής της, την αναγκαιότητα που την επιβάλλει, τη συμβολή της στο πεδίο της εκπαιδευτικής έρευνας, καθώς και των ίδιων των υποκειμένων στην προσπάθεια αυτή.

Το Α' Μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει 9 συνολικά ερωτήσεις, κλειστού τύπου, οι οποίες συνοδεύονται από προκαθορισμένες επιλογές. Ωστόσο, όπου κρίθηκε σκόπιμο (ερώτηση Α7), για την αποφυγή απώλειας πολύτιμων πληροφοριών που θα μπορούσαν να διαφοροποιήσουν τα αποτελέσματα της έρευνας,

εισάγοντας νέες παραμέτρους, δόθηκε η δυνατότητα στους Διευθυντές να καταγράψουν οι ίδιοι τις απόψεις ή παραμέτρους που δεν περιλαμβάνονταν στις δοθείσες απαντήσεις. Ειδικότερα, οι ερωτήσεις A1-A7 παρέχουν πληροφορίες αναφορικά με το φύλο, το είδος της σχολικής μονάδας (γενικής ή ειδικής αγωγής), την ηλικιακή ομάδα, την ειδικότητα, τα έτη υπηρεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αλλά και στη θέση του Διευθυντή/-ντριας, καθώς και σε σχέση με τα ακαδημαϊκά προσόντα των συμμετεχόντων Διευθυντών του δείγματος μας. Οι ερωτήσεις A8 και A9 αποσκοπούν στην εξέταση της επαρκούς ή μη γνώσης της Εκπαιδευτικής Νομοθεσίας που αναφέρεται ειδικά στη Διαδικασία Εσωτερικής Αξιολόγησης (Αυτοαξιολόγησης) του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα από τους ερωτηθέντες Διευθυντές, αλλά και του βαθμού στον οποίο θεωρούν ότι συμβάλλει στην εύρυθμη λειτουργία της Σχολικής Μονάδας στο σύνολό της.

Το Β΄ Μέρος του ερωτηματολογίου έχει σχεδιαστεί κατά τέτοιο τρόπο ώστε να απευθύνεται τόσο στους Διευθυντές των Σχολικών Μονάδων, οι οποίοι συμμετείχαν στις διαδικασίες (1. Γενική Εκτίμηση της εικόνας του σχολείου και Ιεράρχηση Προτεραιοτήτων, 2. Σχεδιασμός Δράσης προς υλοποίηση την επόμενη σχολική χρονιά, 3. Σύνταξη και ηλεκτρονική υποβολή της Ετήσιας Έκθεσης Αξιολόγησης του σχολείου) που υλοποιήθηκαν κατά το πρώτο έτος εφαρμογής της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού έργου στη Σχολική Μονάδα το 2013-2014 όσο και σε εκείνους οι οποίοι επέλεξαν να μην συμμετάσχουν. Στο πλαίσιο αυτό, η ερώτηση B1, η οποία είναι κλειστού τύπου, αποσκοπεί στην αποτύπωση του βαθμού συμμετοχής ή όχι στη διαδικασία. Το περιεχόμενο της επόμενης ερώτησης B2 διαφοροποιείται για τους συμμετέχοντες, οι οποίοι απάντησαν καταφατικά στην ερώτηση B1 σε σχέση με εκείνους που απάντησαν αρνητικά. Για τους δεύτερους, η ερώτηση B2 αποτελεί ερώτηση ανοιχτού τύπου, στην οποία καλούνται να καταγράψουν συνοπτικά τους λόγους/αιτίες/δυσχέρειες/ενστάσεις που τους οδήγησαν στην επιλογή της μη συμμετοχής στις Διαδικασίες Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα. Με τη συμπλήρωση της ανωτέρω ερώτησης ολοκληρώνεται και η συμμετοχή τους στην έρευνα, σε αντίθεση με τους Διευθυντές οι οποίοι συμμετείχαν στις διαδικασίες και καλούνται να συνεχίσουν με τη συμπλήρωση του υπόλοιπου ερωτηματολογίου. Οι ερωτήσεις B2 και B3 για τους ανωτέρω αποτελούν ερωτήσεις κλειστού τύπου, στις οποίες παρέχεται η δυνατότητα εισαγωγής απόψεων ή παραμέτρων που δεν περιλαμβάνονται στις δοθείσες απαντήσεις και αποσκοπούν στην ανάδειξη των στοιχείων που λήφθηκαν υπόψη κατά τη διαδικασία

Αυτοαξιολόγησης, καθώς και στα ερευνητικά εργαλεία τα οποία αξιοποιήθηκαν κατά τη διεξαγωγή.

Το Γ΄ Μέρος περιλαμβάνει 16 συνολικά ερωτήσεις, κλειστού τύπου, για την απάντηση των οποίων αξιοποιείται η πεντάβαθμη κλίμακα Likert. Το σύνολο των 16 ερωτήσεων διακρίνονται με βάση τον άξονα, τον τομέα αλλά και τον επιμέρους εξεταζόμενο, κάθε φορά, δείκτη και αποσκοπούν στην αποτύπωση της εικόνας και της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων του δείγματος. Ειδικότερα, οι άξονες στη βάση των οποίων διενεργήθηκε η διαδικασία Αυτοαξιολόγησης είναι 3, οι κύριοι τομείς τους 7 και οι επιμέρους δείκτες ανά τομέα 15. Με βάση την ανωτέρω κατηγοριοποίηση, στο πλαίσιο εξέτασης του Άξονα 1: Δεδομένα του Σχολείου και του Τομέα 1: Μέσα και Πόροι, η ερώτηση Γ1, η οποία είναι κλειστού τύπου με δυνατότητα επιλογής ή επιλογών από δοθείσες απαντήσεις, αποσκοπεί στην αποτύπωση της εικόνας του Δείκτη 1.1: Σχολικός χώρος, υλικοτεχνική υποδομή και οικονομικοί πόροι στην εκάστοτε σχολική μονάδα. Στο ίδιο πλαίσιο, η ερώτηση Γ2 αποτυπώνει την επάρκεια ή μη της σχολικής μονάδας ως προς το Δείκτη 1.2: Στελέχωση του σχολείου. Στη συνέχεια, αναφορικά με την εξέταση του Άξονα 2: Διαδικασίες του Σχολείου και του Τομέα 2: Ηγεσία και Διοίκηση του Σχολείου, η ερώτηση Γ3 αποτυπώνει το πλαίσιο εργασίας μεταξύ όλων των παραγόντων στη σχολική μονάδα ως προς τον επιμέρους Δείκτη 2.1: Οργάνωση και συντονισμός της σχολικής ζωής. Η ερώτηση Γ4 αναφέρεται στην κατανομή των διαθέσιμων πόρων για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών ως προς τον Δείκτη 2.2: Διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων, ενώ η επόμενη ερώτηση Γ5 διερευνά το βαθμό ανάπτυξης διαδικασιών (επιμορφωτικών σεμιναρίων, ημερίδων, επιστημονικών εκδηλώσεων) που στοχεύουν στη βελτίωση της επιστημονικής και παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών και εντάσσεται στο Δείκτη 2.3: Αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού. Στο πλαίσιο εξέτασης του Τομέα 3: Διδασκαλία και Μάθηση και του Δείκτη 3.1: Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών, η ερώτηση Γ6 στοχεύει στη διερεύνηση υιοθέτησης διαφορετικών διδακτικών μεθόδων και τεχνικών ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών. Η ερώτηση Γ7 αναφέρεται στο Δείκτη 3.2: Ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών και εξετάζει το βαθμό υιοθέτησης διαφορετικών μεθόδων αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών στη σχολική μονάδα.

Όσον αφορά τον επόμενο, κατά σειρά, Τομέα 4: Κλίμα και Σχέσεις του

σχολείου, διατυπώνονται οι ερωτήσεις Γ8 και Γ9, ως προς τους Δείκτες 4.1: Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών και μεταξύ των μαθητών και 4.2 Σχέσεις του σχολείου με γονείς και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς-κοινωνικούς φορείς αντίστοιχα. Αρχικά, η ερώτηση Γ8 εξετάζει το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται με ευαισθησία και διακριτικότητα τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών στο χώρο του σχολείου και η ερώτηση Γ9 το βαθμό τακτικής ενημέρωσης των γονέων σχετικά με την πρόοδο των μαθητών. Επιπρόσθετα, οι επόμενες δύο ερωτήσεις Γ10 και Γ11, οι οποίες αναφέρονται στον Τομέα 5: Προγράμματα, Παρεμβάσεις και Δράσεις Βελτίωσης και εντάσσονται στους Δείκτες 5.1: Εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις και 5.2: Ανάπτυξη και εφαρμογή σχεδίων δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, αποσκοπούν στον έλεγχο υλοποίησης ειδικών υποστηρικτικών και αντισταθμιστικών προγραμμάτων (ίδρυση τάξεων υποδοχής και τμήματος ένταξης, παράλληλη στήριξη μαθητών, λειτουργία φροντιστηριακών τμημάτων) για την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλους τους μαθητές, αλλά και στον προσδιορισμό του βαθμού συμμετοχής όλων των μελών της σχολικής κοινότητας στη διαμόρφωση και εφαρμογή σχεδίων δράσης αντίστοιχα.

Συμπληρωματικά, ο τελευταίος, κατά σειρά, Άξονας 3: Αποτελέσματα του σχολείου, τον οποίο συναντούμε στη συνέχεια του ερωτηματολογίου, περιλαμβάνει συνολικά τους Τομείς 6: Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα και 7: Αποτελέσματα του σχολείου και τους επιμέρους, ανά αντίστοιχο Τομέα, Δείκτες 6.1: Φοίτηση και διαρροή των μαθητών, 6.2: Επιτεύγματα και πρόοδος των μαθητών, 6.3: Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών και 7.1: Επίτευξη των στόχων του σχολείου. Ειδικότερα, οι ερωτήσεις Γ12, Γ13 και Γ14 αναφέρονται στους προαναφερθέντες Δείκτες 6.1, 6.2 και 6.3 αντίστοιχα και εξετάζουν, με τη σειρά που παρατίθενται, το βαθμό αποτελεσματικής αντιμετώπισης περιπτώσεων μαθητών που απουσιάζουν για μεγάλο χρονικό διάστημα από το σχολείο, το κατά πόσο τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα των μαθητών ανταποκρίνονται στους στόχους του Προγράμματος Σπουδών και το βαθμό διασφάλισης της ανάπτυξης όλων των μαθητών σε κοινωνικοσυναισθηματικό επίπεδο. Το Γ' Μέρος του ερωτηματολογίου ολοκληρώνεται με τις ερωτήσεις Γ15 και Γ16 (Δείκτης 7.1), μέσω των οποίων επιχειρείται η διερεύνηση του βαθμού προσδιορισμού και οριοθέτησης από τα μέλη της σχολικής μονάδας στην αρχή κάθε σχολικού έτους, σε συνεργασία, των ετήσιων, προς επίτευξη, διδακτικών και μαθησιακών στόχων, καθώς και του βαθμού επίτευξης των ανωτέρω στόχων.

Το Δ' και τελευταίο Μέρος του ερωτηματολογίου, περιλαμβάνει 2 ερωτήσεις, τις Δ1 και Δ2, με τις οποίες διερευνάται ο βαθμός συμφωνίας των ερωτηθέντων διευθυντών, με το ενδεχόμενο καθιέρωσης, στο άμεσο μέλλον, της διαδικασίας Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα στη βάση των προαναφερθέντων 7 Τομέων και 15 Δεικτών που εξετάστηκαν κατά το σχολικό έτος 2013-2014, αλλά και η ευρύτερη εκτίμησή τους αναφορικά με τη λειτουργία της Εσωτερικής Μορφής Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα (Αυτοαξιολόγηση) ως ανατροφοδοτικό και υποστηρικτικό μηχανισμό στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για την απάντηση των ερωτήσεων, κλειστού τύπου, Δ1 και Δ2, αξιοποιήθηκε η πεντάβαθμη κλίμακα Likert, η οποία αποτελείται από πέντε διαβαθμισμένα επίπεδα, ώστε τα υποκείμενα να έχουν τη δυνατότητα να δηλώσουν το βαθμό σημαντικότητας.

#### **6.5.2. Συλλογή και επεξεργασία δεδομένων**

Μετά τη δημιουργία και αξιολόγηση του ερωτηματολογίου από τους υπεύθυνους εποπτεύοντες Καθηγητές της παρούσας διπλωματικής εργασίας, ακολούθησε η μεταφορά του ερωτηματολογίου στην ηλεκτρονική φόρμα Google Docs, ώστε σε επόμενη φάση να αποσταλεί για πιλοτική εφαρμογή και συμπλήρωση σε 3 διευθυντές πολυθέσιων δημοτικών σχολείων στο Ν. Πρέβεζας και στη συνέχεια στις διευθύνσεις ηλεκτρονικού ταχυδρομείου των πολυθέσιων δημοτικών σχολείων (γενικής και ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης) του Ν. Αιτωλοακαρνανίας, με τελικούς αποδέκτες τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων. Αφού ολοκληρώθηκε η επιτυχής συλλογή 69 (74,2%) ερωτηματολογίων από τα 93 που απεστάλησαν, ακολούθησε ο έλεγχος, η απαρίθμηση κατά αύξουσα σειρά με βάση την χρονολογία συμπλήρωσής τους και η ταξινόμησή τους με κριτήριο την κατηγορία της σχολικής μονάδας από την οποία είχαν συμπληρωθεί, ώστε να διαχωριστούν τα ερωτηματολόγια που προέρχονταν από σχολικές μονάδες γενικής αγωγής σε σχέση με εκείνα των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής. Ο συγκεκριμένος διαχωρισμός κρίθηκε σκόπιμο να πραγματοποιηθεί ώστε, σε επόμενη φάση, κατά τη στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων, να εντοπιστούν και να επισημανθούν πληρέστερα τυχόν σημαντικές διαφοροποιήσεις που παρατηρήθηκαν ως προς τη διενέργεια της διαδικασίας Εσωτερικής Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου μεταξύ των ανωτέρω σχολικών μονάδων αλλά και ως προς την ενδεχόμενη αποτελεσματικότερη ή μη λειτουργία των μονάδων του δείγματος, στη βάση των τομέων και των επιμέρους δεικτών που αξιοποιήθηκαν κατά τη



διενέργεια της διαδικασίας και εμπεριέχονταν στην Τελική Έκθεση Γενικής Εκτίμησης της Εικόνας του Σχολείου, την οποία και κλήθηκαν να υποβάλουν οι σχολικές μονάδες στο σύνολό τους, μετά το πέρας της διαδικασίας, στην αρμόδια επιτροπή του Υπουργείου Παιδείας.

Πιο συγκεκριμένα, μετά τη συμπλήρωση και αποστολή των ερωτηματολογίων, μέσω της φόρμας Google Docs, οι απαντήσεις που συλλέχθηκαν ελέγχθηκαν για τυχόν λάθη, παραλείψεις στις απαντήσεις ή/και την ύπαρξη συγκεκριμένων ερωτήσεων που δεν απαντήθηκαν και θα επηρέαζαν την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της ανάλυσης. Αφού ολοκληρώθηκε επιτυχώς η ανωτέρω διαδικασία, ακολούθησε η συνολική καταγραφή των δεδομένων και των απαντήσεων για όλες τις σχολικές μονάδες του δείγματος, με ταυτόχρονο διαχωρισμό των απαντήσεων που προέρχονταν από τις σχολικές μονάδες ειδική αγωγής, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα διαπίστωσης τυχόν σημαντικών διαφοροποιήσεων, σε σχέση με τις υπόλοιπες σχολικές μονάδες του δείγματος. Στη συνέχεια, όλα τα δεδομένα και οι απαντήσεις εισήχθησαν προς επεξεργασία στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS 20 (Statistical Package for Social Sciences).

Τέλος, πριν πραγματοποιηθεί η εισαγωγή των δεδομένων στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS, καθορίστηκαν οι μεταβλητές και ο τρόπος μέτρησης για καθεμία από αυτές, σε σχέση με το σκοπό, τους επιμέρους στόχους αλλά και τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν πριν από τη διενέργεια της έρευνας. Επιπρόσθετα, μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας εισαγωγής των δεδομένων στο στατιστικό πρόγραμμα πραγματοποιήθηκαν δύο έλεγχοι, ώστε να αποκλειστεί το ενδεχόμενο ακούσιας παράλειψης εισαγωγής κάποιου δεδομένου στο πρόγραμμα, λανθασμένης απάντησης ή τιμής σε συγκεκριμένη μεταβλητή, που θα μπορούσε να διαφοροποιήσει σημαντικά τα εξαγόμενα αποτελέσματα και να οδηγήσει στην εξαγωγή εσφαλμένων συμπερασμάτων. Το επόμενο, κατά σειρά, στάδιο, μετά και την επιτυχή ολοκλήρωση των ελέγχων, ήταν η διενέργεια των στατιστικών αναλύσεων, η εξαγωγή των στατιστικών πινάκων αλλά και των γραφημάτων για τη διερεύνηση των επιμέρους στόχων, των ερευνητικών ερωτημάτων και την εξαγωγή των τελικών συμπερασμάτων.

## **6.6. Εγκυρότητα, αξιοπιστία και αντικειμενικότητα της έρευνας**

Κατά το σχεδιασμό και την αξιοποίηση του ερευνητικού εργαλείου, καταβλήθηκε ιδιαίτερη προσπάθεια ώστε να διασφαλιστούν η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η αντικειμενικότητα του. Σε ευρύτερο πλαίσιο, η εγκυρότητα ενός ερευνητικού εργαλείου συνίσταται στην ύπαρξη αιτιώδους σχέσης μεταξύ των μεταβλητών, στη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων σε διαφορετικούς πληθυσμούς και καταστάσεις, στο βαθμό επαρκούς εκπροσώπησης όλων των πιθανών διαστάσεων του φαινομένου που αξιολογείται (πληρότητα εργαλείου μέτρησης), καθώς και στο κατά πόσο το εργαλείο μέτρησης μετρά την έννοια του ενδιαφέροντος μας (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Στην παρούσα έρευνα, προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην ορθή χρήση και αποσαφήνιση όρων, εννοιών, καθώς και στη διατύπωση των ερωτήσεων με σαφή και άμεσο τρόπο.

Παράλληλα, για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα της ερευνητικής διαδικασίας, κάθε ερωτηματολόγιο συνοδεύτηκε από μία εισαγωγική, συνοδευτική επιστολή στην οποία αναφέρονταν, αρχικά, με σαφήνεια και πληρότητα τα προσωπικά στοιχεία της ερευνήτριας, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα, εφόσον κριθεί αναγκαίο, άμεσης επικοινωνίας από τους Διευθυντές τους δείγματος για την παροχή επιπλέον διευκρινήσεων, την επίλυση αποριών, αλλά και την ανταλλαγή απόψεων. Στη συνέχεια, έγινε αναφορά στο σκοπό και τους επιμέρους στόχους διεξαγωγής της έρευνας, την αναγκαιότητα που την επιβάλλει, τη συμβολή της στο πεδίο της εκπαιδευτικής έρευνας, καθώς και των ίδιων των υποκειμένων στην προσπάθεια αυτή, τα είδη των ερωτήσεων που υπάρχουν στο ερωτηματολόγιο, με ταυτόχρονη αναφορά στον τρόπο απάντησής τους, αλλά και τη διαβεβαίωση, εν κατακλείδι, ότι τα στοιχεία όλων των συμμετεχόντων θα παραμείνουν ανώνυμα και ότι τα ερευνητικά αποτελέσματα που θα προκύψουν θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Συμπληρωματικά, στην κατεύθυνση ενίσχυσης της εγκυρότητας, πραγματοποιήθηκε αυστηρός και διεξοδικός έλεγχος στη διατύπωση των εκφωνήσεων των ερωτήσεων και των διευκρινήσεων που κρίθηκε σκόπιμο να δοθούν, σε ορισμένες περιπτώσεις, για την αποφυγή σφαλμάτων και συγχύσεων στα υποκείμενα κατά τη συμπλήρωση, στη γλωσσική και συνεκτική διατύπωση των ίδιων των ερωτήσεων αλλά και των δοθέντων, ενδεχόμενων απαντήσεων. Ακόμη, μετά τη συλλογή των απαντήσεων και κατά την εισαγωγή των δεδομένων στο στατιστικό

πρόγραμμα πραγματοποιήθηκαν πολλαπλοί έλεγχοι, ώστε να αποκλειστεί το ενδεχόμενο ακούσιας παράλειψης εισαγωγής κάποιου δεδομένου στο πρόγραμμα, λανθασμένης απάντησης ή τιμής σε συγκεκριμένη μεταβλητή, που θα μπορούσε να διαφοροποιήσει σημαντικά τα εξαγόμενα αποτελέσματα.

Όσον αφορά την αξιοπιστία οποιασδήποτε μέτρησης, σε όλους τους χώρους της επιστημονικής έρευνας όπου λαμβάνεται μία συγκεκριμένη μέτρηση, αναφέρεται στο κατά πόσο μια δοκιμασία αναδεικνύει το πραγματικό μέγεθος του υπό μέτρηση χαρακτηριστικού (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Η διασφάλιση της αξιοπιστίας σε μία ερευνητική προσπάθεια μας επιτρέπει να ισχυριστούμε ότι μετράμε κατά ένα μεγάλο ποσοστό την πραγματική τιμή των εξεταζόμενων μεταβλητών, ενώ το ποσοστό των σφαλμάτων μέτρησης είναι μικρό. Στην παρούσα έρευνα, η αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου επιχειρήθηκε να εξασφαλιστεί μέσω της αξιοποίησης, στο μεγαλύτερο αριθμό ερωτήσεων, της πεντάβαθμης κλίμακας Likert, τόσο για τη διερεύνηση των απόψεων των Διευθυντών όσο και για τη διερεύνηση των επιμέρους δεικτών στη βάση των οποίων διενεργήθηκε η διαδικασία Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου στις σχολικές μονάδες. Μέσω της αξιοποίησης της ανωτέρω κλίμακας, αποφεύχθηκαν υποκειμενικές κρίσεις και απαντήσεις ανοιχτού τύπου. Επιπρόσθετα, η αντικειμενικότητα της ερευνητικής διαδικασίας διασφαλίστηκε από το γεγονός ότι όλα τα στοιχεία των συμμετεχόντων Διευθυντών αλλά και των σχολικών μονάδων που προέκυψαν από τις απαντήσεις στα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και αξιοποιήθηκαν αποκλειστικά και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς, όπως χαρακτηριστικά επισημαινόταν και στο συνοδευτικό, εισαγωγικό κείμενο σε κάθε ερωτηματολόγιο.

Τέλος, στην κατεύθυνση διασφάλισης της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας και της αντικειμενικότητας του ερευνητικού εργαλείου, συνέβαλε καθοριστικά και η διεξαγωγή της πιλοτικής έρευνας σε μικρό δείγμα Διευθυντών πολυθέσιων δημοτικών σχολείων στο Ν. Πρέβεζας. Αναντίρρητα, η πιλοτική αποστολή του ερωτηματολογίου συμβάλλει, γενικά, στην αύξηση της αξιοπιστίας, της εγκυρότητας και της αντικειμενικότητας του, καθώς με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται (Cohen, Manion, & Morrison, 2008: 439):

- Ο «έλεγχος διαύγειας των ερωτήσεων» και του εν γένει τρόπου διαμόρφωσης του ερωτηματολογίου.

- *«Η ανατροφοδότηση αναφορικά με την εγκυρότητα ή μη των ερωτήσεων»* και την έμπρακτη, σαφή διερεύνηση των σκοπών και των ερευνητικών ερωτημάτων διεξαγωγής της έρευνας.
- Η *«εξάλειψη αμφισημιών ή αδυναμιών στη διατύπωση»*.
- Η *«ανατροφοδότηση για τον τύπο και τη μορφή των ερωτήσεων»*.
- Η *«ανατροφοδότηση για τις απαντήσεις σε κλειστού τύπου ερωτήσεις»* και για την *«καταλληλότητα των ερωτήσεων»* που εμπεριέχονται στο ερωτηματολόγιο.
- Η αποτίμηση της συνολικής παρουσίας, εικόνας του ερωτηματολογίου.
- Η ανατροφοδότηση για *«τη διαμόρφωση των επιμέρους τμημάτων, της αρίθμησης και των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου»*.
- Ο *«έλεγχος του χρόνου που απαιτείται»* για την πλήρη συμπλήρωσή του.

### **6.7. Ηθική και δεοντολογία της έρευνας**

Η τήρηση συγκεκριμένων κανόνων ηθικής και δεοντολογίας συνιστά αναπόσπαστο κομμάτι για την επιτυχή διεξαγωγή οποιασδήποτε έρευνας, με ιδιαίτερη έμφαση στις έρευνες που διεξάγονται στις Επιστήμες της Αγωγής και έχουν ως επίκεντρο τους τον άνθρωπο και τη συμπεριφορά του. Οι κυριότεροι, γενικά αποδεκτοί, κανόνες δεοντολογίας οι οποίοι οφείλουν να τηρούνται κατά την επιστημονική έρευνα συνοψίζονται στους ακόλουθους (Αθανασίου, 2007: 35-36):

- *«Τα υποκείμενα μιας έρευνας δεν υποχρεώνονται ούτε εξαναγκάζονται»* να λάβουν μέρος σε αυτή. Η συμμετοχή τους απαιτείται να είναι *«αυθόρμητη»* και όχι απόρροια εξαναγκασμού ή πίεσης.
- Τα υποκείμενα μιας έρευνας *«δεν αποσπώνται ή απομακρύνονται βίαια από το περιβάλλον»* δράσης τους, ώστε να εξασφαλιστεί η συμμετοχή τους στην έρευνα.
- Διατυπώνονται με σαφή και ξεκάθαρο τρόπο στα υποκείμενα, εκ των προτέρων, *«οι πραγματικοί σκοποί διεξαγωγής της έρευνας, χωρίς να αποκρύπτεται εσκεμμένα ή να παραποιείται η αλήθεια»*. Στο πλαίσιο αυτό, δίνεται στα υποκείμενα η δυνατότητα *«συνειδητής και απρόσκοπτης συμμετοχής»* στην έρευνα καθώς και στην εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων.

- *«Δεν τίθεται σε κίνδυνο η ζωή ή η σωματική, πνευματική και ψυχική τους ακεραιότητα και δεν εξαναγκάζονται» να προβούν σε πράξεις ή ενέργειες που ενδέχεται να τους βλάψουν με οποιοδήποτε τρόπο.*
- *Δεν πραγματοποιείται «εκμετάλλευση οποιασδήποτε ενδεχόμενης σωματικής ή πνευματικής τους αναπηρίας».*
- *Οι απόψεις, ιδέες, ενστάσεις, διαφωνίες των υποκειμένων γίνονται «σεβαστές από τον ερευνητή, ανεξάρτητα από το αν είναι σύμφωνος ή όχι με αυτές». Ακόμη, τηρείται, σε κάθε περίπτωση, «η εχεμύθεια όσον αφορά την κοινοποίηση σε τρίτους πληροφοριών ή απόψεων των υποκειμένων».*
- *Τα αποτελέσματα της έρευνας είναι δυνατό να γνωστοποιηθούν στους συμμετέχοντες «είτε περιληπτικά είτε με κοινοποίηση του τελικού κειμένου, όταν αυτό είναι εφικτό».*

Στο πλαίσιο εκπόνησης της παρούσας έρευνας, επιχειρήθηκε η προστασία των προσωπικών στοιχείων των συμμετεχόντων μέσω της συμπλήρωσης ανώνυμων ερωτηματολογίων. Στη συνέχεια, πριν τη διεξαγωγή της έρευνας, εξασφαλίστηκε η συνειδητή και απρόσκοπτη συγκατάθεσή τους, χωρίς την άσκηση οποιασδήποτε μορφής πίεσης ή εξαναγκασμού, μέσω της διατύπωσης με σαφή και ξεκάθαρο τρόπο στο σύνολο των υποκειμένων στα οποία απεστάλησαν τα ερωτηματολόγια των πραγματικών σκοπών διεξαγωγής της έρευνας, καθώς και της συμβολής της στον τομέα της εκπαιδευτικής έρευνας, χωρίς να αποκρύπτεται εσκεμμένα ή να παραποιείται η αλήθεια. Όσον αφορά τη διαδικασία συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, πραγματοποιήθηκε ηλεκτρονική αποστολή του ερωτηματολογίου στις διευθύνσεις ηλεκτρονικού ταχυδρομείου των δημοτικών σχολείων του δείγματος μας με σχετικό συνοδευτικό κείμενο στο ίδιο το μήνυμα, αρχικά, αλλά και στην αρχή του ερωτηματολογίου στη συνέχεια, ώστε να μην ασκηθεί οποιασδήποτε μορφής ηθική ή σωματική πίεση ή βλάβη στους συμμετέχοντες. Συμπληρωματικά, η επιλογή και η διατύπωση των ερωτήσεων, καθώς και η εν γένει δομή του ίδιου του ερωτηματολογίου ελέγχθηκαν επισταμένα, προκειμένου να μην καταστεί το ερωτηματολόγιο, σε καμία περίπτωση, προσβλητικό για τους συμμετέχοντες και να μην παρέχει περαιτέρω προσωπικές πληροφορίες, οι οποίες θα μπορούσαν να επιφέρουν την άρση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων. Επίσης, το σύνολο των υποκειμένων του δείγματος είχε ενημερωθεί για το δικαίωμα αποχώρησης από την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή και για οποιοδήποτε λόγο κατά τη διάρκεια της

διαδικασίας, εφόσον το έκριναν αναγκαίο, αλλά και για το δικαίωμα τους να μην απαντήσουν στις ερωτήσεις που δεν το επιθυμούσαν. Τέλος, οι συμμετέχοντες έλαβαν γραπτή διαβεβαίωση από την ερευνήτρια, τόσο στο κείμενο που συνόδευε το ερωτηματολόγιο στο απεσταλμένο μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου όσο και στο συνοδευτικό κείμενο στην αρχή του ερωτηματολογίου, ότι όλα τα προσωπικά τους στοιχεία αλλά και τα συμπεράσματα που θα προκύψουν από τις απαντήσεις τους στα ερωτηματολόγια θα παραμείνουν ανώνυμα και θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά και μόνον για ερευνητικούς σκοπούς.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

### ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ (Ποσοτική Ανάλυση Δεδομένων)

Η στατιστική ανάλυση η οποία διενεργήθηκε, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της παρούσας έρευνας και να απαντηθούν επιτυχώς τα ερευνητικά της ερωτήματα, επικεντρώθηκε στις απαντήσεις των Διευθυντών των Δημοτικών Σχολείων (Γενικής και Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης) στο Ν. Αιτωλοακαρνανίας, οι οποίοι συμμετείχαν στις διαδικασίες Εσωτερικής Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ).

Σε αρχικό επίπεδο, στην κατεύθυνση παρουσίασης των κυριότερων χαρακτηριστικών των σχολικών μονάδων του δείγματος, αξιοποιήθηκαν κάποια περιγραφικά στατιστικά (μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις). Πιο συγκεκριμένα, γίνεται περιγραφή των σχολικών μονάδων του δείγματος που συμμετείχαν στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης για να διαπιστωθεί ο βαθμός στον οποίο οι διευθυντές και το σύνολο των διδασκόντων συμμετείχαν σε αυτές (βλ. διάγραμμα 1). Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των διευθυντών των σχολικών μονάδων, καθώς και επιμέρους χαρακτηριστικά τους, όπως ο τύπος της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν, οι ηλικιακές ομάδες στις οποίες ανήκουν, οι ειδικότητες τους, τα συνολικά έτη υπηρεσίας τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και στη θέση του διευθυντή/-ριας, οι τυχόν περαιτέρω σπουδές εκτός του βασικού πτυχίου τους και ο βαθμός γνώσης της εκπαιδευτικής νομοθεσίας που αναφέρεται ειδικά στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα (βλ. διαγράμματα 2 έως 8). Οι ανωτέρω μεταβλητές κρίθηκε σκόπιμο να παρουσιαστούν ώστε να κατανοηθεί, σε επόμενο επίπεδο, ο τρόπος με τον οποίο σχετίζονται με άλλες μεταβλητές. Μετά την ολοκλήρωση περιγραφής των ανωτέρω, παρατίθενται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για τον κάθε δείκτη αυτοαξιολόγησης ξεχωριστά. Τα περιγραφικά στατιστικά αξιοποιούνται στο σημείο αυτό για να διαπιστωθεί η επάρκεια ή μη των σχολικών μονάδων στους επιμέρους δείκτες. Οι σχετικοί πίνακες, δηλαδή, περιγράφουν πόσο αποτελεσματικά ή μη λειτουργεί η κάθε σχολική μονάδα, σε ποιους δείκτες εμφανίζει επάρκεια και σε ποιους αδυναμίες (βλ. πίνακας 1 έως 4). Επιπρόσθετα, περιγράφονται κάποια στατιστικά που αφορούν τις απόψεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων

αναφορικά με την αναγκαιότητα της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα (βλ. διάγραμμα 11), καθώς και ο βαθμός στον οποίο θεωρούν ότι η εκπαιδευτική νομοθεσία που αναφέρεται ειδικά στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης συμβάλλει στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας (βλ. διάγραμμα 12) και κρίνεται αναγκαίο να καθιερωθεί, ως διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, στο άμεσο μέλλον (βλ. διάγραμμα 13).

Σε επόμενο επίπεδο και μετά την παρουσίαση των περιγραφικών στατιστικών, ακολουθούν ορισμένοι επαγωγικοί έλεγχοι. Τα επαγωγικά στατιστικά αξιοποιούνται για να διαπιστωθούν τυχόν σχέσεις και επιδράσεις μεταξύ συγκεκριμένων μεταβλητών. Με βάση, λοιπόν, τα ερευνητικά ερωτήματα εξετάζεται εάν η γνώση της νομοθεσίας που αναφέρεται ειδικά στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα (ερώτηση A8 ερωτηματολογίου) από τους διευθυντές του δείγματος επιδρά στα αποτελέσματα των επιμέρους δεικτών (1.1-7.1) για κάθε επιμέρους δείκτη ξεχωριστά (βλ. πίνακας 5). Στη συνέχεια και στην κατεύθυνση αποτίμησης της ύπαρξης ή απουσίας επίδρασης του βαθμού γνώσης της εκπαιδευτικής νομοθεσίας σε κάθε Τομέα συνολικά, δημιουργήθηκαν 8 σύνθετες μεταβλητές και πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι  $\chi^2$  με το βαθμό γνώσης της συναφής εκπαιδευτικής νομοθεσίας (ανεξάρτητη μεταβλητή) (βλ. πίνακας 6). Οι δύο επόμενοι, κατά σειρά, πίνακες 7 και 8 συνοψίζουν τα ευρήματα των ελέγχων  $\chi^2$  που πραγματοποιήθηκαν για τη διερεύνηση της επίδρασης που ενδεχομένως υπάρχει στους επιμέρους δείκτες (1.1-7.1) σε συνάρτηση με το επίπεδο εκπαίδευσης-επιμόρφωσης των διευθυντών των σχολικών μονάδων (ανεξάρτητη μεταβλητή, ερώτηση A7 ερωτηματολογίου) (πίνακας 7), αλλά και την επίδραση του επιπέδου τους στα αποτελέσματα για κάθε Τομέα συνολικά (πίνακας 8). Ως ανεξάρτητη μεταβλητή, στους πίνακες 7 και 8, αξιοποιήθηκε η μεταβλητή η οποία περιλαμβάνει τις παρατηρήσεις στην επιλογή "Κανένα από τα παραπάνω" της ερώτησης A7, θεωρώντας ότι οποιαδήποτε άλλη από τις υπόλοιπες επιλογές κι αν έχει κάνει κάθε ερωτώμενος, έχει υλοποιήσει κάποια μορφή περαιτέρω σπουδών εκτός του βασικού του πτυχίου. Συνεπώς, επιδιώκεται η εξέταση του βαθμού επίδρασης της απουσίας περαιτέρω σπουδών στα εξαγόμενα αποτελέσματα για κάθε επιμέρους δείκτη και τομέα συνολικά.

Για την πραγματοποίηση του προαναφερθέντων ελέγχων  $\chi^2$  που σχετίζονται με την ύπαρξη ή απουσία επίδρασης των ανεξάρτητων μεταβλητών στα εξαγόμενα αποτελέσματα για κάθε Τομέα ξεχωριστά, δημιουργήθηκαν 8 σύνθετες μεταβλητές (βλ πίνακες 6 και 8). Η κάθε σύνθετη μεταβλητή, από την 2 έως και την 7, προέκυψε



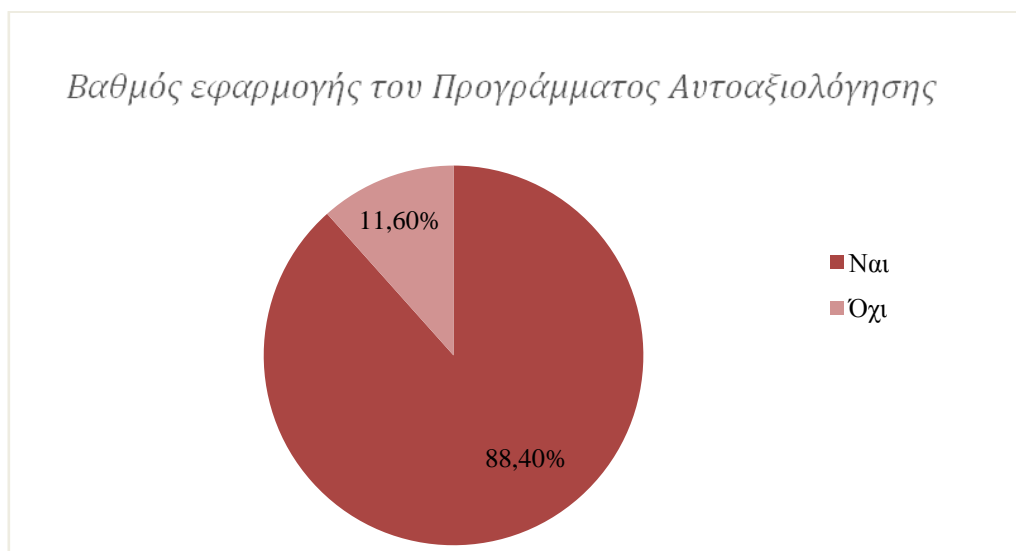
από την πρόσθεση των μέσων όρων των μεταβλητών (δεικτών) που αναφέρονται σε αυτήν (ερωτήσεις Γ3 έως Γ16 του ερωτηματολογίου). Χαρακτηριστικά, αναφέρεται ότι για τον Τομέα 2: Ηγεσία και διοίκηση του σχολείου αθροίστηκαν οι μέσοι όροι των δεικτών 2.1, 2.2 και 2.3, για τον Τομέα 3: Διδασκαλία και μάθηση, οι μέσοι όροι των 3.1 και 3.2 και ούτω καθεξής έως και τον Τομέα 7: Αποτελέσματα του σχολείου. Όσον αφορά τον Τομέα 1, καθώς δεν μπορούσε να γίνει άθροιση των επιμέρους μέσων όρων λόγω του τύπου των ερωτήσεων (ερωτήσεις Γ1 και Γ2), δημιουργήθηκαν δύο νέες μεταβλητές (βλ. πίνακες 6 και 8). Πιο συγκεκριμένα, ο δείκτης *indicator\_1m* αναφέρεται στην ερώτηση Γ1 του ερωτηματολογίου, ενώ ο δείκτης *indicator\_1h* αναφέρεται στην ερώτηση Γ2 του ερωτηματολογίου. Ο δείκτης *indicator\_1m* περιλαμβάνει τις παρατηρήσεις στην επιλογή "Όλα τα παραπάνω" της ερώτησης Γ1, με values 0 για το Όχι και 1 για το Ναι. Αντίστοιχα, ο *indicator\_1h* περιλαμβάνει τις παρατηρήσεις στην επιλογή "Όλα τα παραπάνω" της ερώτησης Γ2. Μετά τη δημιουργία των δύο παραπάνω δεικτών, πραγματοποιήθηκαν οι έλεγχοι  $\chi^2$  με τις ερωτήσεις A2, A7 και A8 του ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα των σχετικών ελέγχων φαίνονται στους πίνακες 16, 8 και 6 της εργασίας αντίστοιχα. Κρίθηκε σκόπιμο ο τομέας 1 να μελετηθεί με βάση την επιλογή "Όλα τα παραπάνω" θεωρώντας ότι για να υπάρχει επάρκεια στον Τομέα 1 συνολικά, θα πρέπει να υπάρχει επάρκεια στις σχολικές μονάδες σε όλους τους επιμέρους δείκτες του τομέα (διαθέσιμοι σχολικοί χώροι, υλικοτεχνική υποδομή, διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι και εκπαιδευτικό, διοικητικό, επιστημονικό, βοηθητικό προσωπικό).

Στη συνέχεια, γίνεται διάκριση ανάμεσα στις σχολικές μονάδες γενικής και ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, ώστε να διαπιστωθεί εάν υπάρχουν διαφορές στα εξαγόμενα αποτελέσματα στους επιμέρους δείκτες ανάλογα με το είδος της σχολικής μονάδας. Αρχικά, παρουσιάζονται, μέσω περιγραφικών στατιστικών αναλύσεων, τα αποτελέσματα στους επιμέρους δείκτες, τα οποία και επεξηγούνται συνοπτικά για να μελετηθούν η επάρκεια και οι ελλείψεις του κάθε τύπου σχολείου σε κάθε δείκτη ξεχωριστά (βλ. πίνακες 9, 10, 11, 12, 13 και 14). Σε τελικό επίπεδο, πραγματοποιούνται οι έλεγχοι  $\chi^2$  με σκοπό να διαπιστωθεί η ύπαρξη μιας ενδεχόμενης σχέσης ανάμεσα στον τύπο της σχολικής μονάδας (ανεξάρτητη μεταβλητή) (βλ. πίνακας 15) και στους επιμέρους δείκτες, καθώς και συνολικά μεταξύ του τύπου της σχολικής μονάδας και των σύνθετων, νέων μεταβλητών που προέκυψαν με βάση το συλλογισμό που προαναφέρθηκε στην προηγούμενη παράγραφο (βλ. πίνακας 16), ώστε να διαπιστωθεί και η ύπαρξη ή μη στατιστικά

σημαντικής σχέσης ανά Τομέα συνολικά.

Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα ανάλυση επικεντρώνεται στους 61 Διευθυντές από τους 69, οι οποίοι αποτελούν το συνολικό δείγμα της έρευνας, καθώς 8 ερωτηθέντες δήλωσαν πως δεν συμμετείχαν στις διαδικασίες της ΑΕΕ. Ανυπέρβλητο εμπόδιο για την πλειονότητα (6 στους 8) των Διευθυντών των Σχολικών Μονάδων που δεν συμμετείχαν στη διαδικασία στάθηκαν οι ισχυρές αντιρρήσεις του συλλόγου διδασκόντων. Παρακάτω παρουσιάζεται σε διαγραμματική απεικόνιση το ποσοστό των Σχολικών Μονάδων του δείγματος που έλαβαν μέρος στις διαδικασίες Εσωτερικής Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (διάγραμμα 1).

**Διάγραμμα 1: Περιγραφικά στατιστικά βαθμού εφαρμογής του Προγράμματος Αυτοαξιολόγησης**



Όπως φαίνεται και στο διάγραμμα 1, ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των Σχολικών Μονάδων του δείγματος (88,4 %) συμμετείχε στο πρόγραμμα Αυτοαξιολόγησης, ενώ μόλις το 11,6 % δεν προχώρησε στην εφαρμογή του προγράμματος για λόγους που αναφέρθηκαν παραπάνω.

Στη συνέχεια, ακολουθεί η παρουσίαση των ευρημάτων της προαναφερθείσας στατιστικής ανάλυσης. Πιο συγκεκριμένα, η ανάλυση βασίζεται σε 7 διαφορετικούς τομείς και στους επιμέρους δείκτες τους. Ο τομέας 1 αναφέρεται στα μέσα και τους πόρους της κάθε σχολικής μονάδας και εμπεριέχει δύο επιμέρους δείκτες. Ο πρώτος δείκτης αφορά τον σχολικό χώρο, την υλικοτεχνική υποδομή και τους οικονομικούς πόρους των σχολικών μονάδων και ο δεύτερος σχετίζεται με την στελέχωση του σχολείου (εκπαιδευτικό προσωπικό, διοικητικό προσωπικό, ειδικό επιστημονικό προσωπικό και βοηθητικό προσωπικό). Ο τομέας 2 αναφέρεται στην ηγεσία και την

διοίκηση του σχολείου και διακρίνεται σε 3 επιμέρους δείκτες. Ο πρώτος δείκτης του τομέα 2 αναφέρεται στην οργάνωση και τον συντονισμό της σχολικής ζωής, ο δεύτερος δείκτης στην διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων και ο τρίτος δείκτης στην αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού. Στον τομέα 3, ο οποίος αναφέρεται στη διδασκαλία και τη μάθηση, εμπεριέχονται δύο επιμέρους δείκτες. Ο πρώτος αφορά την ανάπτυξη και εφαρμογή διάφορων διδακτικών πρακτικών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ ο δεύτερος σχετίζεται με την ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών.

Επιπρόσθετα, ο τομέας 4 επικεντρώνεται στο κλίμα και τις σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολείο μεταξύ των μελών που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Διακρίνεται σε δύο δείκτες, εκ των οποίων ο πρώτος αφορά τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών και μεταξύ των μαθητών και ο δεύτερος τις σχέσεις του σχολείου με γονείς και τις συνεργασίες με διάφορους εκπαιδευτικούς-κοινωνικούς φορείς. Ο 5<sup>ος</sup> τομέας αναφέρεται σε προγράμματα, παρεμβάσεις και δράσεις βελτίωσης. Οι δύο επιμέρους δείκτες του σχετίζονται με εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις καθώς και ανάπτυξη και εφαρμογή σχεδίων δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Στη συνέχεια, ο τομέας 6 αφορά τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και πιο συγκεκριμένα ο πρώτος δείκτης του αναφέρεται στη φοίτηση και τη διαρροή μαθητών, ο δεύτερος στα επιτεύγματα και την πρόοδο των μαθητών και ο τρίτος στην ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Ο τελευταίος τομέας επικεντρώνεται στα αποτελέσματα του σχολείου και περιλαμβάνει έναν δείκτη, ο οποίος αναφέρεται στην επίτευξη των στόχων του σχολείου. Η διάκριση σε τομείς και σε επιμέρους δείκτες είναι απαραίτητη για την ανάλυση των δεδομένων και την παρουσίαση μιας ολοκληρωμένης εικόνας σε σχέση με τα αποτελέσματα της Εσωτερικής Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) των Σχολικών Μονάδων.

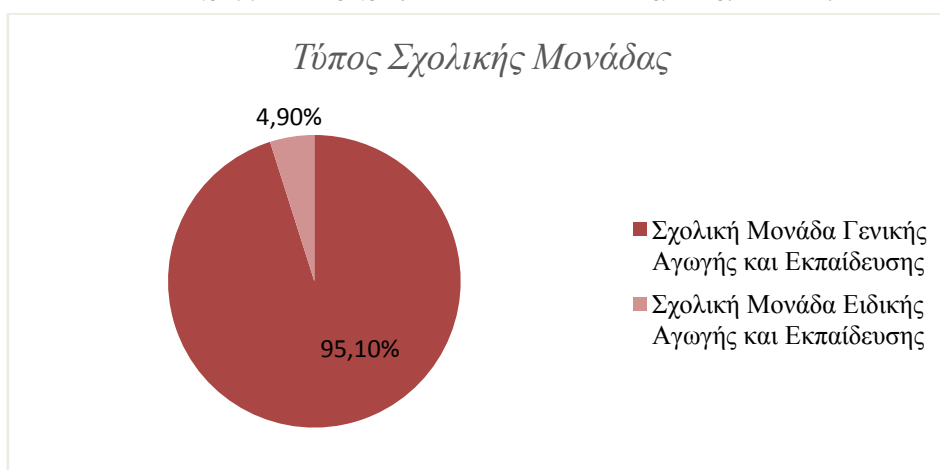
Στη συνέχεια της παρουσίασης των αποτελεσμάτων της διαδικασίας στη βάση των επιμέρους τομέων και δεικτών αξιολόγησης, παρατίθενται οι γνώμες των Διευθυντών των Σχολικών Μονάδων αναφορικά με την ΑΕΕ, την αναγκαιότητα και τη χρησιμότητά της όπως επίσης και την ενδεχόμενη καθιέρωσή της στο άμεσο μέλλον. Επιπρόσθετα, εξετάζεται και παρουσιάζεται η επίδραση του βαθμού γνώσης της Εκπαιδευτικής Νομοθεσίας που αναφέρεται ειδικά στην ΑΕΕ και του μορφωτικού επιπέδου των Διευθυντών των Σχολικών Μονάδων, καθώς και στα

αποτελέσματα των Σχολικών Μονάδων όπως αυτά μετρήθηκαν από τη διαδικασία της ΑΕΕ. Ακόμη, γίνεται συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης στη βάση των επιμέρους τομέων και δεικτών και σε ξεχωριστή βάση για τις Σχολικές Μονάδες Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης σε σχέση με τις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ώστε να υπάρξει η δυνατότητα διενέργειας συγκρίσεων και παρατηρήσεων ως προς τα ενδεχόμενα διαφορετικά εξαγόμενα συμπεράσματα. Τέλος, επιχειρείται η παρουσίαση σχετικής ανάλυσης που εξετάζει την ύπαρξη σχέσης μεταξύ του τύπου της Σχολικής Μονάδας και των αποτελεσμάτων της ΑΕΕ.

### 7.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά

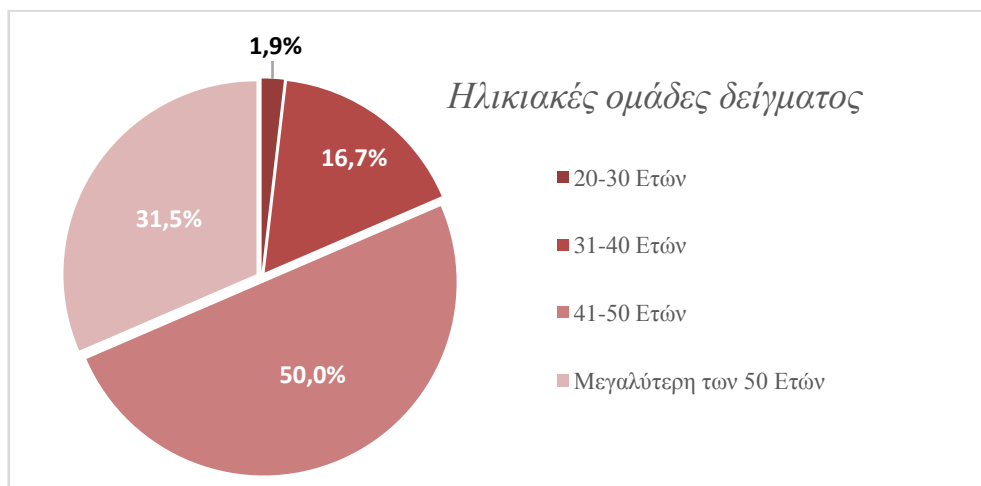
Αρχικά, παρουσιάζονται κάποια περιγραφικά στατιστικά που αφορούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Το δείγμα (n=61) που αποτέλεσε αντικείμενο της στατιστικής ανάλυσης στο πλαίσιο της εν λόγω έρευνας αποτελείται από 48 άνδρες (78,7%) και 13 γυναίκες (21,3%), οι περισσότεροι των οποίων διευθύνουν Σχολικές Μονάδες Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας. Συγκεκριμένα, 58 Διευθυντές (95,1%) υπηρετούν σε Σχολικές Μονάδες Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και μόλις 3 (4,9%) σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Ακολούθως, παρατίθενται σε διαγραμματική απεικόνιση το ποσοστό των Σχολικών Μονάδων του δείγματος που αποτελούν Μονάδες Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και εκείνο των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (διάγραμμα 2). Σε επόμενο στάδιο, στην ανάλυση θα παρουσιαστούν κάποια δεδομένα (περιγραφικά στατιστικά) ξεχωριστά για κάθε τύπο σχολικής μονάδας.

Διάγραμμα 2: Περιγραφικά στατιστικά τύπου Σχολικής Μονάδας



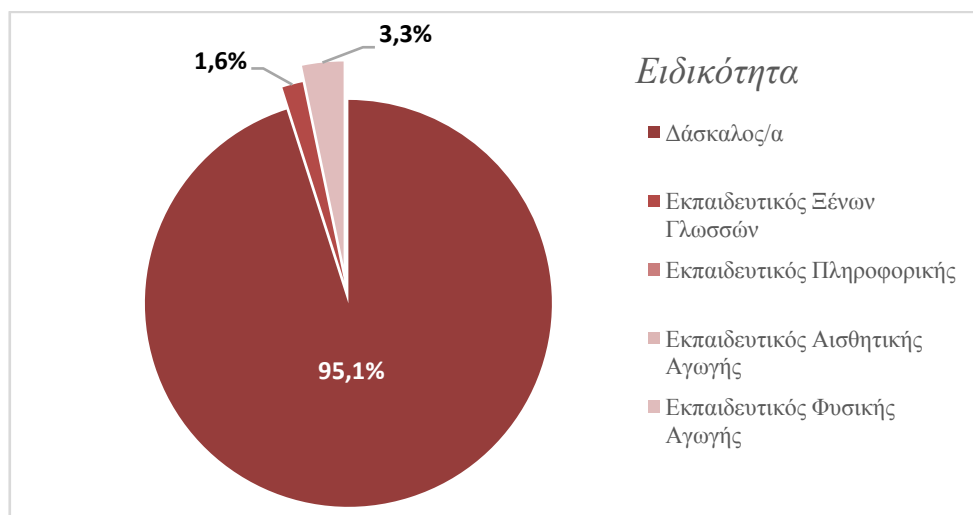
Όσον αφορά την ηλικία των υποκειμένων που αποτελούν το δείγμα, η πλειονότητα των Διευθυντών ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 41 έως 50 ετών (50%). Σημαντικό ποσοστό επίσης, του δείγματος ανήκει στη κατηγορία άνω των 50 ετών (31,5%). Τέλος, το 16,7% των συμμετεχόντων Διευθυντών βρίσκεται στην ηλικία μεταξύ 31 και 40, ενώ μόλις το 1,9% μεταξύ 20 έως 30 ετών, όπως φαίνεται στο ακόλουθο διάγραμμα 3.

Διάγραμμα 3: Περιγραφικά στατιστικά ηλικιακών ομάδων δείγματος



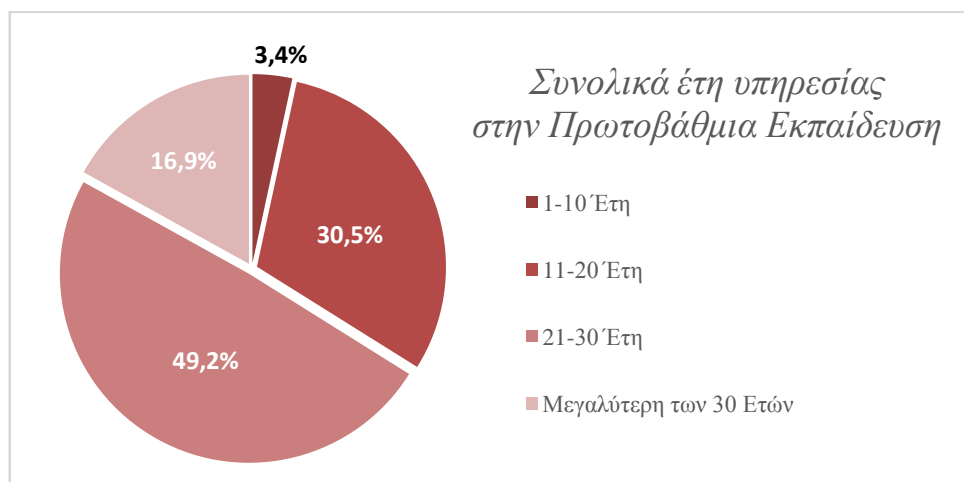
Στη συνέχεια, παρουσιάζονται περιγραφικά στατιστικά που αφορούν την ειδικότητα των υποκειμένων. Πιο συγκεκριμένα, η συντριπτική πλειονότητα των Σχολικών Μονάδων του δείγματος (58 ή 95,1%) έχουν Διευθυντή με την ειδικότητα του δασκάλου/ας, 1 Σχολική Μονάδα (1,6%) έχει Διευθυντή εκπαιδευτικό ξένων γλωσσών, και 2 Σχολικές Μονάδες (3,3%) έχουν Διευθυντή με την ειδικότητα του εκπαιδευτικού φυσικής αγωγής (Διάγραμμα 4).

Διάγραμμα 4: Περιγραφικά στατιστικά ειδικότητας δείγματος



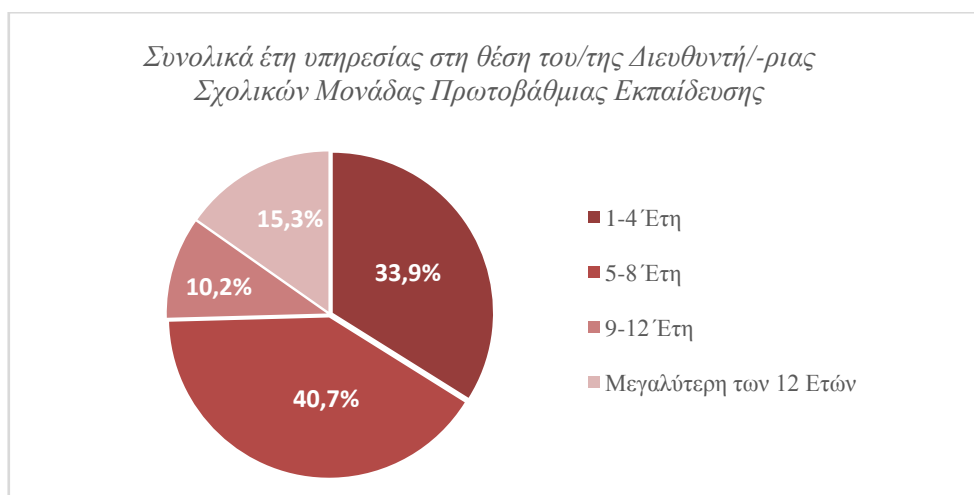
Οι περισσότεροι (49,2%) Διευθυντές Σχολικής Μονάδας του δείγματος έχουν αρκετά μεγάλη εμπειρία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με συνολικά 21 έως 30 έτη προϋπηρεσίας στον κλάδο, ενώ 10 Διευθυντές (16,9%) έχουν περισσότερα από 30 έτη υπηρεσίας. Το υπόλοιπο 33,9% έχει έως 20 έτη προϋπηρεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, με μόνο ένα αρκετά μικρό ποσοστό (3,4%) να έχει έως 10, όπως φαίνεται και στο διάγραμμα 5 που ακολουθεί.

**Διάγραμμα 5:** Περιγραφικά στατιστικά συνολικών ετών προϋπηρεσίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση



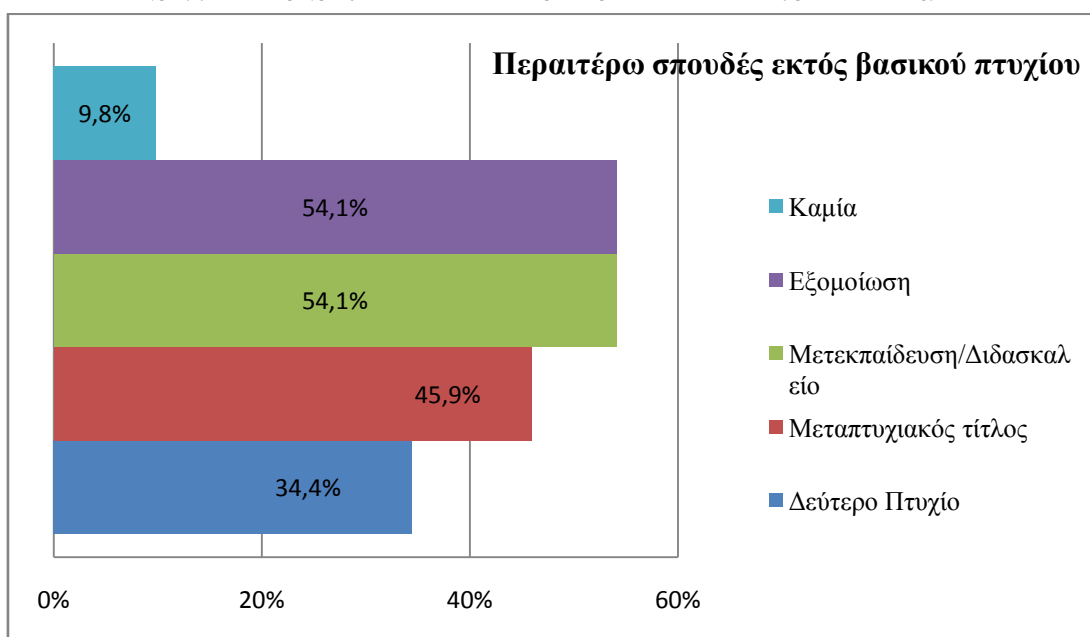
Όσον αφορά τα έτη υπηρεσίας των συμμετεχόντων στη θέση του/της Διευθυντή/-ριας Σχολικής Μονάδας, φαίνεται ότι η πλειονότητα των υποκειμένων (74,6%) έχει από 1 έως 8 έτη, το 15,3% πάνω από 12 έτη, ενώ το 10,2% έχει 9 έως 12 έτη. Παρατηρείται, λοιπόν, ότι οι περισσότεροι Διευθυντές του δείγματος έχουν τοποθετηθεί σχετικά πρόσφατα στις θέσεις τους ως Διευθυντές/-ριες Σχολικής Μονάδας (Διάγραμμα 6).

**Διάγραμμα 6:** Περιγραφικά στατιστικά συνολικών ετών υπηρεσίας στην θέση του/της Διευθυντή/-ριας Σχολικών Μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης



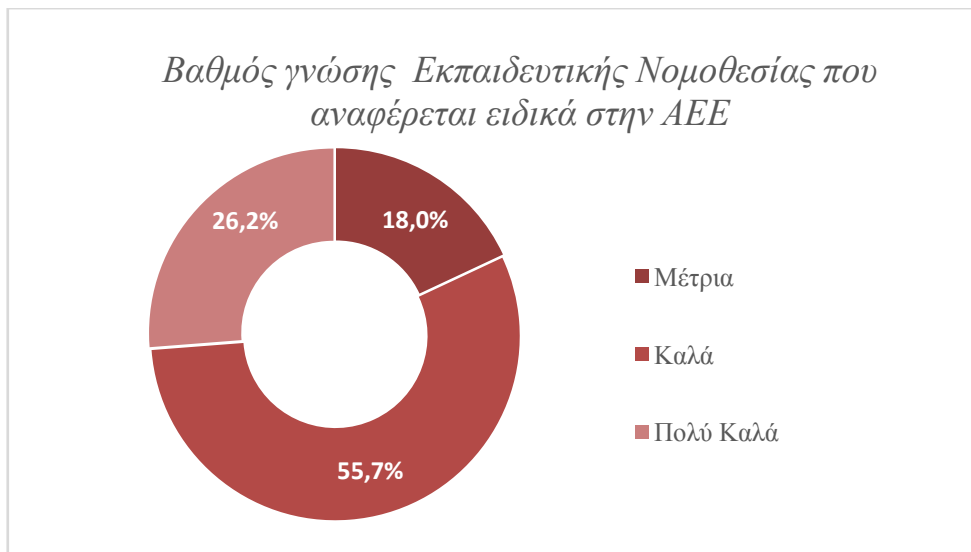
Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα δεδομένα που αφορούν τις σπουδές που έχουν πραγματοποιήσει τα υποκείμενα του δείγματος πέραν του βασικού πτυχίου. Αναλυτικότερα, το 54,1% των ερωτηθέντων Διευθυντών Σχολικών Μονάδων έχουν πραγματοποιήσει περαιτέρω σπουδές υπό την μορφή εξομοίωσης. Το ίδιο ποσοστό Διευθυντών (54,1%) έχει κάνει μετεκπαίδευση ή συμμετείχε σε διδασκαλείο. Επιπρόσθετα, σημαντικός είναι και ο αριθμός των Διευθυντών που κατέχουν δεύτερο πτυχίο (34,4%). Ακόμη, το ποσοστό των Διευθυντών που έχουν μεταπτυχιακό τίτλο είναι αρκετά υψηλό (45,9%). Το ποσοστό του δείγματος που δεν έχει λάβει περαιτέρω εκπαίδευση εκτός από το βασικό πτυχίο, είναι σχετικά μικρό και κυμαίνεται στο 9,8%. Το διάγραμμα που ακολουθεί παρουσιάζει σχηματικά την προαναφερθείσα ανάλυση.

Διάγραμμα 7: Περιγραφικά στατιστικά περαιτέρω σπουδών εκτός βασικού πτυχίου



Τέλος, ο βαθμός γνώσης των Διευθυντών Σχολικής Μονάδας όσον αφορά την Εκπαιδευτική Νομοθεσία που αναφέρεται ειδικά στην ΑΕΕ, εμφανίζεται ενθαρρυντικά ικανοποιητικός καθώς το 81,9% εξ' αυτών δηλώνουν πως τη γνωρίζουν καλά έως πολύ καλά. Μόνο το 18% δήλωσε πως έχει μέτρια γνώση της Νομοθεσίας, ενώ κανένας από τους ερωτηθέντες δεν απάντησε πως τη γνωρίζει ελάχιστα ή καθόλου. Τα επιμέρους στατιστικά στοιχεία των απαντήσεων παρουσιάζονται πιο αναλυτικά στον παρακάτω διάγραμμα.

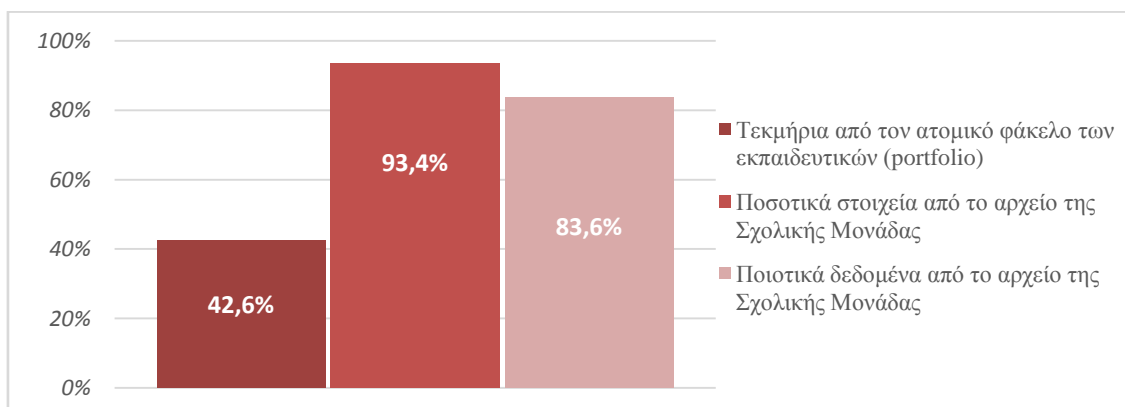
**Διάγραμμα 8: Περιγραφικά στατιστικά Βαθμού γνώσης Εκπαιδευτικής Νομοθεσίας που αναφέρεται ειδικά στην ΑΕΕ**



### **7.2. Μέθοδοι και εργαλεία εφαρμογής της ΑΕΕ: Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης**

Στο πλαίσιο εφαρμογής της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης, η συντριπτική πλειονότητα των Σχολικών Μονάδων έλαβε σε μεγάλο βαθμό υπόψη ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία από το αρχείο της. Πιο συγκεκριμένα, το 83,6% των Σχολικών Μονάδων του δείγματος αξιοποίησαν ποιοτικά δεδομένα από το αρχείο τους, ενώ το 93,4% ποσοτικά δεδομένα. Σε σχετικά μικρότερο βαθμό (42,6%) χρησιμοποιήθηκαν για την πραγματοποίηση της διαδικασίας τεκμήρια από τον ατομικό φάκελο των εκπαιδευτικών (portfolio), όπως περιγράφεται και σχηματικά στο διάγραμμα που ακολουθεί.

**Διάγραμμα 9: Περιγραφικά στατιστικά αποτελεσμάτων ερωτήματος «B2. Στη Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε στη Σχολική Μονάδα, λήφθηκαν υπόψη...»**

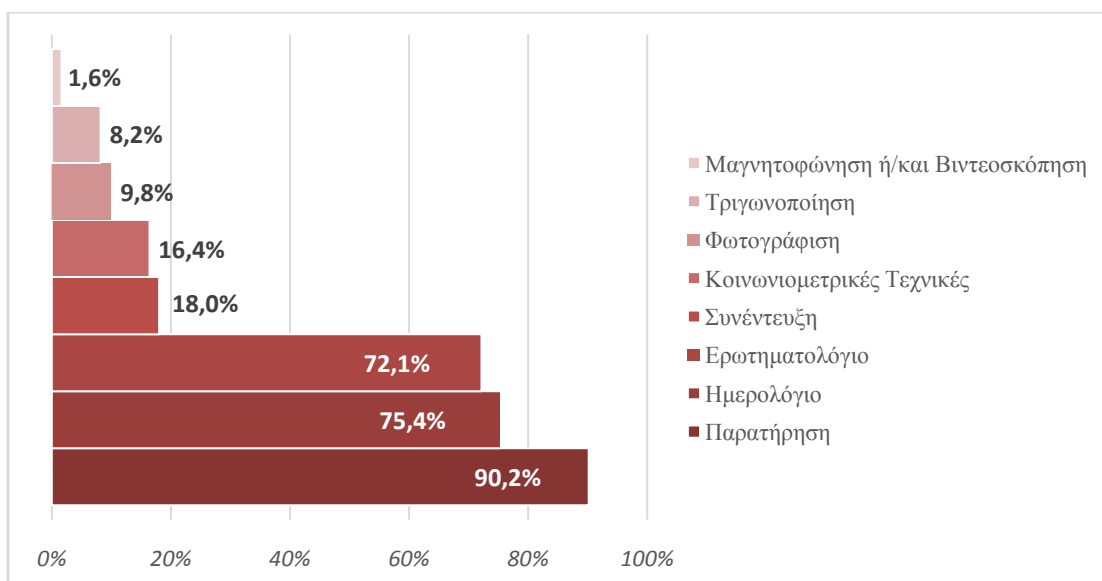




Εξαίρεση αποτέλεσε 1 Σχολική Μονάδα, στην οποία, σύμφωνα με την απάντηση του Διευθυντή της, η ΑΕΕ πραγματοποιήθηκε αποκλειστικά με βάση τις γνώσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα απαιτούμενα στοιχεία.

Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ως επί το πλείστον για την πραγματοποίηση της διαδικασίας ΑΕΕ είναι η παρατήρηση (90,2%), το ημερολόγιο (75,4%) και το ερωτηματολόγιο (72,1%), όπως απεικονίζεται στο ακόλουθο διάγραμμα. Τα υπόλοιπα ερευνητικά εργαλεία αξιοποιήθηκαν σε πολύ μικρότερο βαθμό. Αναλυτικότερα, ερευνητικά εργαλεία όπως η συνέντευξη (18%) και οι κοινωνιομετρικές τεχνικές (16,4%) χρησιμοποιήθηκαν σε αρκετά μικρότερο βαθμό, όπως επίσης η φωτογράφιση (9,8%) και η τριγωνοποίηση (8,2%). Μόνο μια Σχολική Μονάδα χρησιμοποίησε στο πλαίσιο της διαδικασίας ΑΕΕ μαγνητοφώνηση ή/και βιντεοσκοπήση.

**Διάγραμμα 10:** Περιγραφικά στατιστικά αποτελεσμάτων ερωτήματος «B3. Για την πραγματοποίηση της Διαδικασίας Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα, αξιοποιήθηκαν ως ερευνητικά εργαλεία...»



### 7.3. Αποτελέσματα της διαδικασίας Εσωτερικής Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα (ΑΕΕ: Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης)

Στη συγκεκριμένη παράγραφο του Κεφαλαίου 7 δίνονται τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα της διαδικασίας Εσωτερικής Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα (ΑΕΕ: Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης) ανά Άξονα, Τομέα και επιμέρους Δείκτες Αξιολόγησης, όπως αυτά επισημάνθηκαν από τους Διευθυντές των

Σχολικών Μονάδων που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα. Τα αναλυτικά αποτελέσματα ανά Σχολική Μονάδα δίνονται στο Παράρτημα3.

### *Άξονας 1: Δεδομένα του σχολείου*

Τα αποτελέσματα των υπό εξέταση Σχολικών Μονάδων στον Άξονα 1 της ΑΕΕ συνοψίζονται στον παρακάτω πίνακα:

**Πίνακας 1: Περιγραφικά στατιστικά αποτελεσμάτων Άξονα 1 – Δεδομένα του σχολείου**

Δείκτες	Αντικείμενο Αξιολόγησης	Συχνότητες			
		Ναι (Απόλυτη Τιμή)	Ναι (%)	Όχι (Απόλυτη Τιμή)	Όχι (%)
Δείκτης 1.1	<i>Επάρκεια σε διαθέσιμους σχολικούς χώρους</i>	40	65,57	21	34,43
	<i>Επάρκεια σε υλικοτεχνική υποδομή</i>	19	31,15	42	68,85
	<i>Επάρκεια σε διαθέσιμους οικονομικούς πόρους</i>	10	16,39	51	83,61
Δείκτης 1.2	<i>Επάρκεια σε εκπαιδευτικό προσωπικό</i>	50	81,97	11	18,03
	<i>Επάρκεια σε διοικητικό προσωπικό</i>	11	18,03	50	81,97
	<i>Επάρκεια σε ειδικό επιστημονικό προσωπικό</i>	9	14,75	52	85,25
	<i>Επάρκεια σε βοηθητικό προσωπικό</i>	20	32,79	41	67,21

Ακολουθως, παρατίθενται λεπτομερώς τα αποτελέσματα για κάθε επιμέρους δείκτη υπό του Άξονα 1.

### Τομέας 1: Μέσα και πόροι

Δείκτης 1.1: Σχολικός χώρος, υλικοτεχνική υποδομή και οικονομικοί πόροι

Ο Δείκτης 1.1 αναφέρεται στην αποτίμηση της κατάστασης των Σχολικών Μονάδων ως προς την επάρκεια και την καταλληλότητα των σχολικών χώρων, των διαθέσιμων μέσων και του εξοπλισμού. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι κυριότερες ελλείψεις των Σχολικών Μονάδων στην βάση αυτού του Δείκτη παρατηρούνται στην υλικοτεχνική υποδομή και στους οικονομικούς πόρους. Εν αντιθέσει, οι υπάρχοντες σχολικοί χώροι φαίνεται να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του μεγαλύτερου μέρους των Σχολικών Μονάδων.

Πιο συγκεκριμένα, η στατιστική ανάλυση του Δείκτη 1.1 αναδεικνύει ότι μόνο το 14,8% των Σχολικών Μονάδων έχουν πλήρη επάρκεια για την κάλυψη των αναγκών εκπαιδευτικών και μαθητών. Στον αντίποδα, το 32,8% των Σχολικών Μονάδων δεν έχουν επάρκεια ούτε σε σχολικούς χώρους, ούτε σε υλικοτεχνική υποδομή αλλά ούτε και σε οικονομικούς πόρους. Η μεγαλύτερη έλλειψη των Σχολικών Μονάδων του δείγματος παρατηρείται κυρίως στους οικονομικούς πόρους, καθώς μόνο το 16,9% εμφανίζει επάρκεια σε αυτόν τον τομέα. Όσον αφορά τους διαθέσιμους σχολικούς χώρους, επάρκεια παρουσιάζει το 65,57% των Σχολικών Μονάδων, ενώ σε υλικοτεχνική υποδομή το 31,15% αυτών.

Δείκτης 1.2: Στελέχωση του σχολείου

Με βάση τα ευρήματα της έρευνας, μόλις το 9,8% των Σχολικών Μονάδων που συμμετείχαν στην ανάλυση εμφανίζουν πλήρη επάρκεια στην στελέχωσή τους, σε αντίθεση με το 16,4% του δείγματος που δηλώνουν μη επαρκή στελέχωση σε όλους τους υπό εξέταση τύπους προσωπικού (εκπαιδευτικό, διοικητικό, ειδικό επιστημονικό και βοηθητικό προσωπικό). Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα ανά τύπο προσωπικού δείχνουν πως επάρκεια σε εκπαιδευτικό προσωπικό εμφανίζει το 81,97% των Σχολικών Μονάδων, σε βοηθητικό προσωπικό το 32,79%, σε διοικητικό προσωπικό το 18,03% και τέλος, σε ειδικό επιστημονικό προσωπικό μόνο το 14,75%.

Εν κατακλείδι, η στελέχωση των Σχολικών Μονάδων που εξετάστηκαν κατά την ανάλυση εμφανίζει σοβαρές ελλείψεις σε διοικητικό, ειδικό επιστημονικό και βοηθητικό προσωπικό και επάρκεια σε εκπαιδευτικό προσωπικό.

### *Άξονας 2: Διαδικασίες του σχολείου*

Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει την σύνοψη των αποτελεσμάτων των υπό εξέταση Σχολικών Μονάδων στον Άξονα 2 της ΑΕΕ:

**Πίνακας 2: Περιγραφικά στατιστικά αποτελεσμάτων Άξονα 2 – Διαδικασίες του σχολείου**

Τομείς	Δείκτης	Συχνότητες					Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
		Καθόλου	Σε πολύ μικρό βαθμό	Σε μικρό βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σε πολύ μεγάλο βαθμό		
Τομέας 2	Δείκτης 2.1	0 (0%)	0 (0%)	7 (11,5%)	43 (70,5%)	11 (18%)	3,07	0,54
	Δείκτης 2.2	0 (0%)	0 (0%)	15 (24,5%)	37 (60,7%)	9 (14,8%)	2,90	0,62
	Δείκτης 2.3	3 (4,9%)	8 (13,1%)	8 (13,1%)	38 (62,3%)	4 (6,6%)	2,52	0,98
Τομέας 3	Δείκτης 3.1	0 (0%)	2 (3,2%)	14 (23%)	36 (59%)	9 (14,8%)	2,85	0,70
	Δείκτης 3.2	0 (0%)	2 (3,3%)	23 (37,7%)	24 (39,3%)	12 (19,7%)	2,75	0,81
Τομέας 4	Δείκτης 4.1*	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	23 (38,3%)	37 (61,7%)	3,62	0,49
	Δείκτης 4.2	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	27 (44,3%)	34 (55,7%)	3,56	0,50
Τομέας 5	Δείκτης 5.1**	3 (5,1%)	8 (13,6%)	7 (11,8%)	17 (28,8%)	24 (40,7%)	2,86	1,24
	Δείκτης 5.2**	0 (0%)	1	11 (18,6%)	35 (59,4%)	12 (20,3%)	2,98	0,68

Τομείς	Δείκτης	Συχνότητες					Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
		Καθόλου	Σε πολύ μικρό βαθμό	Σε μικρό βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σε πολύ μεγάλο βαθμό		
			(1,7%)					

\* 1 Ελλείπουσα τιμή

\*\* 2 Ελλείπουσες τιμές

Παρακάτω αναλύονται με μεγαλύτερη λεπτομέρεια τα αποτελέσματα κάθε δείκτη του Άξονα 2.

### Τομέας 2: Ηγεσία και διοίκηση του σχολείου

#### Δείκτης 2.1: Οργάνωση και συντονισμός της σχολικής ζωής

Τα αποτελέσματα της ΑΕΕ όπως αναφέρθηκαν από τους Διευθυντές των Σχολικών Μονάδων δείχνουν ότι η συντριπτική πλειονότητα των Σχολικών Μονάδων (88,5%) έχει διαμορφώσει ένα συμμετοχικό, συλλογικό και συνεργατικό πλαίσιο εργασίας μεταξύ όλων των παραγόντων της σε μεγάλο βαθμό η πολύ μεγάλο βαθμό. Μόλις το 11,5% έχει σε μικρό βαθμό το παραπάνω πλαίσιο εργασίας.

#### Δείκτης 2.2: Διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων

Οι διαθέσιμοι πόροι κατανέμονται σύμφωνα με τις ανάγκες των Σχολικών Μονάδων του δείγματος σε μεγάλο έως πολύ μεγάλο βαθμό, όπως δηλώνει το 75,5% των Διευθυντών τους. Εκτενέστερα, το 60,7% των Σχολικών Μονάδων διαχειρίζεται, σε μεγάλο βαθμό, σωστά τους οικονομικούς πόρους του και τους κατανέμει ανάλογα με τις ανάγκες του, ενώ το 14,8% τους διαχειρίζεται σωστά σε πολύ μεγάλο βαθμό. Το υπόλοιπο 24,5% αξιοποιεί σωστά τους πόρους της Σχολικής Μονάδας μόνο σε μικρό βαθμό.

#### Δείκτης 2.3: Αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού

Περισσότερες από τις μισές (62,3%) Σχολικές Μονάδες του δείγματος αναπτύσσουν σε μεγάλο βαθμό διαδικασίες που στοχεύουν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στη βελτίωση της επιστημονικής και παιδαγωγικής τους κατάρτισης, καθώς και στην ουσιαστική υποστήριξή τους στην υλοποίηση του προγράμματος

σπουδών. Το 6,6%, μάλιστα, αναπτύσσει σε πολύ μεγάλο βαθμό τέτοιες διαδικασίες, ενώ μόλις το 4,9% δεν τις αναπτύσσει καθόλου.

### Τομέας 3: Διδασκαλία και μάθηση

#### Δείκτης 3.1: Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών

Τα περιγραφικά στατιστικά του Δείκτη 3.1 αποκαλύπτουν πως όλες οι Σχολικές Μονάδες του δείγματος σχεδιάζουν τη διδασκαλία, ερευνούν την καταλληλότητα των διδακτικών προσεγγίσεων ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών και διοικούν την τάξη αξιοποιώντας τον διαθέσιμο χρόνο και των μέσων διδασκαλίας, μολονότι σε διαφορετικό βαθμό. Συγκεκριμένα, η πλειονότητα των Σχολικών Μονάδων (63,8%), υιοθετούν διαφορετικές διδακτικές μεθόδους, σε μεγάλο έως πολύ μεγάλο βαθμό, ενώ το 26,2% σε μικρό έως πολύ μικρό βαθμό.

#### Δείκτης 3.2: Ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών

Ο δείκτης αυτός εξετάζει την καλή οργάνωση της επικοινωνίας δασκάλου-μαθητή, την υιοθέτηση ποικίλων αξιολογικών μεθόδων, την συστηματική καταγραφή της επίδοσης των μαθητών στη Σχολική Μονάδα. Τα ευρήματα της έρευνας είναι ενθαρρυντικά προς αυτή τη κατεύθυνση καθώς το 59% των Σχολικών Μονάδων αξιοποιούν παραπάνω από μια διαφορετικές μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών σε μεγάλο έως πολύ μεγάλο βαθμό. Άξιο προσοχής όμως είναι και το ποσοστό των Σχολικών Μονάδων που αξιοποιούν αυτές τις μεθόδους σε μικρό ή πολύ μικρό βαθμό, καθώς αγγίζει το 41%.

### Τομέας 4: Κλίμα και σχέσεις του σχολείου

#### Δείκτης 4.1: Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών και μεταξύ των μαθητών

Σε όλες τις Σχολικές Μονάδες του δείγματος της ανάλυσης, οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών με διακριτικότητα και ευαισθησία σε μεγάλο (38,3%) ή πολύ μεγάλο βαθμό (61,7%).

#### Δείκτης 4.2: Σχέσεις του σχολείου με τους γονείς και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς-κοινωνικούς φορείς

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν πως το 44,3% των Σχολικών Μονάδων ενημερώνει σε μεγάλο βαθμό τακτικά τους γονείς σχετικά με την πρόοδο των μαθητών, ενώ το υπόλοιπο 55,7% σε πολύ μεγάλο βαθμό. Τα αποτελέσματα αυτά συνιστούν πως όλες οι Σχολικές Μονάδες του δείγματος έχουν τακτική και αμφίδρομη ροή πληροφοριών με τους γονείς, αναφορικά με την ανάπτυξη των μαθητών.

#### Τομέας 5: Προγράμματα, παρεμβάσεις και δράσεις βελτίωσης

Δείκτης 5.1: Εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις

Σύμφωνα με τα περιγραφικά στατιστικά του Δείκτη 5.1 στο μεγαλύτερο ποσοστό των εξεταζόμενων Σχολικών Μονάδων (69,5%) ενθαρρύνεται η δημιουργικότητα, η καινοτομία, η ανάληψη καινοτόμων πρωτοβουλιών και η υποστήριξη καινοτομικών αλλαγών σε μεγάλο έως πολύ μεγάλο βαθμό, παράλληλα με την ένταξη των μαθητών και την προσφορά ίσων ευκαιριών μάθησης. Δυστυχώς, όμως, παρατηρείται και το 5,1% των Σχολικών Μονάδων που δεν υλοποιεί καθόλου τέτοια προγράμματα, ενώ το 13,6% και το 11,8% υλοποιούν υποστηρικτικά προγράμματα σε πολύ μικρό και μικρό βαθμό αντίστοιχα.

Δείκτης 5.2: Ανάπτυξη και εφαρμογή σχεδίων δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου

Η συντριπτική πλειονότητα των Σχολικών Μονάδων (79,7%) συνδέει τα σχέδια δράσης με συγκεκριμένα αποτελέσματα αξιολόγησης και τα διαμορφώνει και υλοποιεί με τη διευρυμένη συμμετοχή του προσωπικού του σχολείου σε μεγάλο έως πολύ μεγάλο βαθμό. Πιο αναλυτικά, στο 59,4% των Σχολικών Μονάδων υπάρχει συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας στη διαμόρφωση και εφαρμογή των σχεδίων δράσης σε μεγάλο βαθμό και στο 20,3% σε πολύ μεγάλο βαθμό. Τέλος, στο υπόλοιπο 20,3% των Σχολικών Μονάδων υπάρχει καθολική συμμετοχή στα σχέδια δράσης σε μικρό και πολύ μικρό βαθμό.

#### ***Άξονας 3: Αποτελέσματα του σχολείου***

Η συνοπτική περιγραφή των αποτελεσμάτων των εξεταζόμενων Σχολικών Μονάδων στον Άξονα 3 της ΑΕΕ δίνεται στον ακόλουθο πίνακα:

Πίνακας 3: Περιγραφικά στατιστικά αποτελεσμάτων Άξονα 3 – Αποτελέσματα του σχολείου

Τομείς	Δείκτες	Συχνότητες					Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
		Καθόλου	Σε πολύ μικρό βαθμό	Σε μικρό βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σε πολύ μεγάλο βαθμό		
Τομέας 6	Δείκτης 6.1*	0 (0%)	3 (5%)	7 (11,7%)	35 (58,3%)	15 (25%)	3,03	0,76
	Δείκτης 6.2*	0 (0%)	0 (0%)	6 (10%)	50 (83,3%)	4 (6,7%)	2,97	0,41
	Δείκτης 6.3	0 (0%)	0 (0%)	6 (9,8%)	47 (77%)	8 (13,2%)	3,03	0,48
Τομέας 7	Δείκτης 7.1.α**	0 (0%)	0 (0%)	4 (6,6%)	46 (75,4%)	11 (18%)	3,11	0,49
	Δείκτης 7.1.β***	0 (0%)	0 (0%)	4 (6,6%)	46 (75,4%)	11 (18%)	3,11	0,49

\* 1 ελλείπουσα τιμή

\*\* Τα μέλη της Σχολικής Μονάδας (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές) θέτουν στην αρχή κάθε σχολικού έτους από κοινού τους ετήσιους, προς επίτευξη, διδακτικούς και μαθησιακούς στόχους

\*\*\* Η Σχολική Μονάδα επιτυγχάνει τους ετήσιους στόχους που θέτει στην αρχή κάθε σχολικού έτους

Τα αποτελέσματα του κάθε επιμέρους Δείκτη του Άξονα 3, παρατίθενται σε εκτενέστερη ανάλυση παρακάτω.

#### Τομέας 6: Εκπαιδευτικά αποτελέσματα

##### Δείκτης 6.1: Φοίτηση και διαρροή των μαθητών

Με βάση τα αποτελέσματα του Δείκτη 6.1, το 88,3% των Σχολικών Μονάδων του δείγματος διασφαλίζει υψηλά επίπεδα φοίτησης των μαθητών τους σε όλες τις τάξεις και είναι αποτελεσματικές στην αντιμετώπιση πιθανών προβλημάτων φοίτησης και διαρροής σε μεγάλο έως πολύ μεγάλο βαθμό. Ωστόσο, μόνο το 5% και το 11,7% των Σχολικών Μονάδων αντιμετωπίζει σε πολύ μικρό βαθμό και μικρό βαθμό, αντίστοιχα, επιτυχώς τις περιπτώσεις μαθητών που απουσιάζουν από το σχολείο για μεγάλο χρονικό διάστημα.

##### Δείκτης 6.2: Επιτεύγματα και πρόοδος μαθητών



Ο Δείκτης 6.2 μας παρέχει μια εικόνα των Σχολικών Μονάδων του δείγματος ως προς τις επιδόσεις και την εξέλιξη των μαθητών τους σε σχέση με τους στόχους των Εξατομικευμένων Προγραμμάτων Εκπαίδευσης, καθώς και ως προς την πρόοδο που παρουσιάζουν τα επιτεύγματα των μαθητών τους διαχρονικά. Στο 83,3%, στο 6.7% και στο 10% των Σχολικών Μονάδων τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα των μαθητών στη Σχολική Μονάδα ανταποκρίνονται στους στόχους του Προγράμματος Σπουδών, σε μεγάλο, πολύ μεγάλο και μικρό βαθμό αντίστοιχα, κατά τα αποτελέσματα της έρευνας του συγκεκριμένου δείκτη. Σύμφωνα με τα περιγραφικά στατιστικά του δείκτη αυτού, η συντριπτική πλειονότητα (90%) των Σχολικών Μονάδων του δείγματος εμφανίζει πολύ καλά αποτελέσματα στον προαναφερθέντα τομέα.

#### Δείκτης 6.3: Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών

Όπως στο Δείκτη 6.2 έτσι και σε αυτό το Δείκτη οι Σχολικές Μονάδες του δείγματος παρουσιάζουν πολύ ενθαρρυντικά αποτελέσματα καθώς το 80,2% αυτών προσφέρει στους μαθητές ευκαιρίες για ατομική και κοινωνική ανάπτυξη σε μεγάλο έως πολύ μεγάλο βαθμό.

#### Τομέας 7: Αποτελέσματα του σχολείου

##### Δείκτης 7.1: Επίτευξη των στόχων του σχολείου

Στην αρχή κάθε σχολικού έτους τα μέλη όλων των Σχολικών Μονάδων του δείγματος της ανάλυσης θέτουν από κοινού τους ετήσιους προς επίτευξη, διδακτικούς και μαθησιακούς στόχους. Επιπρόσθετα, από τα αποτελέσματα της ανάλυσης προκύπτει ότι η πλειονότητα των Σχολικών Μονάδων, το 75,4%, επιτυγχάνει τους στόχους της σε μεγάλο βαθμό, ενώ το 18% σε πολύ μεγάλο βαθμό. Μόνο το 6,6% των Σχολικών Μονάδων δεν επιτυγχάνει τους στόχους σε μεγάλο βαθμό.

#### **7.4. Απόψεις των Διευθυντών των Σχολικών Μονάδων αναφορικά με την ΑΕΕ**

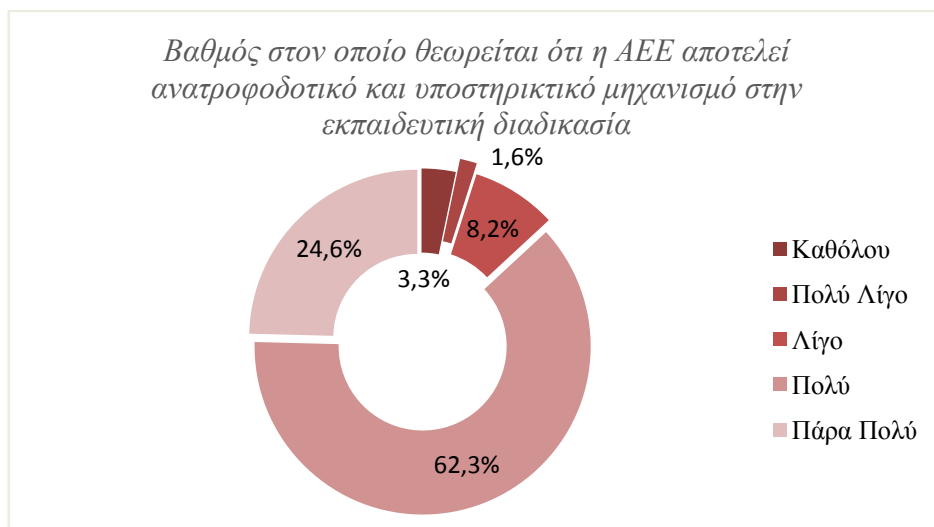
Η συνολική εικόνα των ερωτηθέντων Διευθυντών Σχολικών Μονάδων όσον αφορά την ΑΕΕ όπως αποτυπώνεται στις απαντήσεις τους φαίνεται να είναι ιδιαίτερα θετική (Πίνακας 4).

**Πίνακας 4: Περιγραφικά στατιστικά εικόνας Διευθυντών Σχολικών Μονάδων αναφορικά με την ΑΕΕ**

Αντικείμενο Ερωτηματολογίου	Συχνότητες					Μέσο Όρος	Τυπική Απόκλιση
	Καθόλου	Σε πολύ μικρό βαθμό	Σε μικρό βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σε πολύ μεγάλο βαθμό		
<b>A9.</b> Σε ποιο βαθμό θεωρείται ότι συμβάλλει στην εύρυθμη λειτουργία της Σχολικής Μονάδας η Εκπαιδευτική Νομοθεσία που αναφέρεται ειδικά στη Διαδικασία Εσωτερικής Αξιολόγησης (Αυτοαξιολόγησης) του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα	0 (0%)	0 (0%)	36 (59%)	20 (32,8%)	5 (8,2%)	2,49	0,65
<b>Δ1.</b> Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με μια ενδεχόμενη καθιέρωση, στο άμεσο μέλλον, της Διαδικασίας Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα στη βάση των Τομέων και των Δεικτών που εξετάστηκαν κατά το σχολικό έτος 2013-2014;	3 (4,9%)	3 (4,9%)	14 (23%)	36 (59%)	5 (8,2%)	2,61	0,90
<b>Δ2.</b> Εκτιμάτε ότι η Εσωτερική Μορφή Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα (Αυτοαξιολόγηση) συνιστά ανατροφοδοτικό και υποστηρικτικό μηχανισμό στην εκπαιδευτική διαδικασία;	2 (3,3%)	1 (1,6%)	5 (8,2%)	38 (62,3%)	15 (24,6%)	3,03	0,84

Πιο συγκεκριμένα, πάνω από το 85% των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων εκτιμά σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό ότι η Εσωτερική ΑΕΕ συνιστά έναν πολύτιμο ανατροφοδοτικό και υποστηρικτικό μηχανισμό αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, ενώ μόλις το 13% των συμμετεχόντων απάντησε Λίγο, Πολύ λίγο ή καθόλου στη σχετική ερώτηση (βλ. Διάγραμμα 11).

**Διάγραμμα 11: Περιγραφικά στατιστικά Βαθμού στον οποίο θεωρείται ότι η ΑΕΕ, αποτελεί ανατροφοδοτικό και υποστηρικτικό μηχανισμό στην εκπαιδευτική διαδικασία**



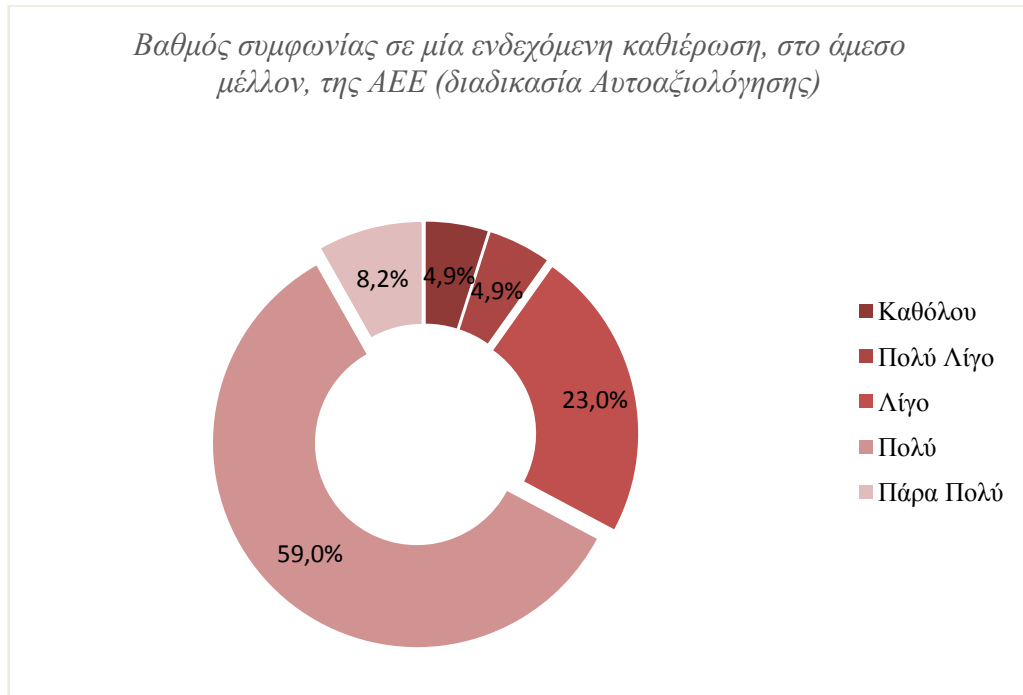
Ωστόσο, ένα επίσης σημαντικό ποσοστό (59%) των ερωτηθέντων Διευθυντών δεν φαίνεται να θεωρεί πως η Εκπαιδευτική Νομοθεσία που αναφέρεται ειδικά στη Διαδικασία ΑΕΕ συμβάλλει στην εύρυθμη λειτουργία της Σχολικής Μονάδας.

**Διάγραμμα 12: Περιγραφικά στατιστικά Βαθμού στον οποίο οι Διευθυντές θεωρούν ότι η Εκπαιδευτική Νομοθεσία που αναφέρεται στην ΑΕΕ, συμβάλλει στην καλή λειτουργία της Σχολικής Μονάδας**



Παρόλα αυτά, τάσσονται υπέρ της εσωτερικής μορφής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα (αυτοαξιολόγηση), καθώς η πλειονότητα (67,2%) αυτών συμφωνεί με μια ενδεχόμενη καθιέρωσή της στο άμεσο μέλλον (βλ. Διάγραμμα 13).

**Διάγραμμα 13: Περιγραφικά στατιστικά Βαθμού συμφωνίας σε μια ενδεχόμενη καθιέρωση της ΑΕΕ**



#### **7.5. Επίδραση βαθμού γνώσης της Εκπαιδευτικής Νομοθεσίας που αναφέρεται στην ΑΕΕ στα αποτελέσματα της διαδικασίας**

Στο πλαίσιο της έρευνας, οι ερωτηθέντες Διευθυντές Σχολικών Μονάδων κλήθηκαν να δηλώσουν το βαθμό στον οποίο γνωρίζουν την Εκπαιδευτική Νομοθεσία που αναφέρεται ειδικά στην ΑΕΕ (αντικείμενο ερωτηματολογίου Α8). Προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση του βαθμού γνώσης τους στα αποτελέσματα της ΑΕΕ, διενεργήθηκε μια σειρά στατιστικών ελέγχων  $\chi^2$  στους επιμέρους Δείκτες και Τομείς που χρησιμοποιούνται για τη διεξαγωγή της διαδικασίας αξιολόγησης. Ο τύπος αυτός μη παραμετρικού στατιστικού ελέγχου κρίθηκε ιδανικός για την διαπίστωση σχέσεων εξάρτησης μεταξύ των κατηγορικών μεταβλητών που αποτέλεσαν αντικείμενο των ελέγχων δεδομένου του μεγέθους του δείγματος.

Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει την υπό διερεύνηση επίδραση στα αποτελέσματα των επιμέρους δεικτών της ΑΕΕ σύμφωνα με τα ευρήματα των στατιστικών ελέγχων  $\chi^2$  που πραγματοποιήθηκαν, με διάστημα εμπιστοσύνης 95%.

**Πίνακας 5: Επίδραση της γνώσης της Εκπαιδευτικής Νομοθεσίας που αναφέρεται ειδικά στην Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) στη Σχολική Μονάδα στα αποτελέσματα των επιμέρους δεικτών της ΑΕΕ**

Αντικείμενο ελέγχου		Τιμή Pearson $\chi^2$	Βαθμοί Ελευθερίας	Τιμή Σημαντικότητας *	Στατιστική Σημαντικότητα **
<b>Δείκτης 1.1</b>	<i>Επάρκεια σε διαθέσιμους σχολικούς χώρους</i>	8,346	2	0,015	✓
	<i>Επάρκεια σε υλικοτεχνική υποδομή</i>	0,426	2	0,808	✗
	<i>Επάρκεια σε διαθέσιμους οικονομικούς πόρους</i>	1,546	2	0,462	✗
<b>Δείκτης 1.2</b>	<i>Επάρκεια σε Εκπαιδευτικό προσωπικό</i>	10,657	2	0,005	✓
	<i>Επάρκεια σε διοικητικό προσωπικό</i>	19,204	2	0,000	✓
	<i>Επάρκεια σε ειδικό επιστημονικό προσωπικό</i>	17,568	2	0,000	✓
	<i>Επάρκεια σε βοηθητικό προσωπικό</i>	5,471	2	0,065	✗
<b>Δείκτης 2.1</b>	<i>Οργάνωση και συντονισμός της σχολικής ζωής</i>	3,459	4	0,484	✗
<b>Δείκτης 2.2</b>	<i>Διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων</i>	3,287	4	0,511	✗
<b>Δείκτης 2.3</b>	<i>Αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού</i>	16,322	8	0,038	✓
<b>Δείκτης 3.1</b>	<i>Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών</i>	8,590	6	0,198	✗
<b>Δείκτης 3.2</b>	<i>Ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών</i>	5,787	6	0,447	✗
<b>Δείκτης 4.1</b>	<i>Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών και μεταξύ των μαθητών</i>	0,036	2	0,982	✗
<b>Δείκτης 4.2</b>	<i>Σχέσεις του σχολείου με γονείς και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς-κοινωνικούς φορείς</i>	2,772	2	0,250	✗

Αντικείμενο ελέγχου		Τιμή Pearson $\chi^2$	Βαθμοί Ελευθερίας	Τιμή Σημαντικότητας *	Στατιστική Σημαντικότητα **
<b>Δείκτης 5.1</b>	Εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις	14,849	8	0,062	✘
<b>Δείκτης 5.2</b>	Ανάπτυξη και εφαρμογή σχεδίων δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου	11,181	6	0,083	✘
<b>Δείκτης 6.1</b>	Φοίτηση και διαρροή των μαθητών	10,953	6	0,090	✘
<b>Δείκτης 6.2</b>	Επιτεύγματα και πρόοδος των μαθητών	9,176	4	0,057	✘
<b>Δείκτης 6.3</b>	Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών	10,121	4	0,038	✓
<b>Δείκτης 7.1</b>	Από κοινού ορισμός ετησίων, προς επίτευξη, διδακτικών και μαθησιακών στόχων	7,794	4	0,099	✘
	Επίτευξη ετησίων στόχων που έχουν τεθεί στην αρχή κάθε σχολικού έτους	9,821	4	0,044	✓

\* Δίπλευρη ακριβής τιμή σημαντικότητας (2-sided exact significance value)

\*\* Διάστημα εμπιστοσύνης 95%

Ο βαθμός γνώσης εμφανίζει στατιστικά σημαντική εξάρτηση με τα αποτελέσματα του Δείκτη 1.1 όσον αφορά την επάρκεια σε διαθέσιμους σχολικούς χώρους (Τιμή Pearson  $\chi^2 = 8,346$ , β.ε. = 2 και Τιμή Σημ. = 0,015), αλλά και με το Δείκτη 1.2 όσον αφορά την επάρκεια σε εκπαιδευτικό (Τιμή Pearson  $\chi^2 = 10,657$ , β.ε. = 2 και Τιμή Σημ. = 0,005), σε ειδικό επιστημονικό (Τιμή Pearson  $\chi^2 = 17,568$ , β.ε. = 2 και Τιμή Σημ. = 0,000) και διοικητικό προσωπικό (Τιμή Pearson  $\chi^2 = 19,204$ , β.ε. = 2 και Τιμή Σημ. = 0,000). Επίσης, στατιστικά σημαντική προκύπτει και η σχέση μεταξύ του βαθμού γνώσης και της αξιοποίησης, υποστήριξης και ανάπτυξης του ανθρωπίνου δυναμικού (Δείκτης 2.3: Τιμή Pearson  $\chi^2 = 16,322$ , β.ε. = 8 και Τιμή Σημ. = 0,038), καθώς και της ατομικής και κοινωνικής ανάπτυξης των αυτών (Δείκτης 6.3: Τιμή Pearson  $\chi^2 = 10,121$ , β.ε. = 4 και Τιμή Σημ. = 0,038). Τέλος,

σχέση εξάρτησης με στατιστική σημαντικότητα παρουσιάζεται και με το Δείκτη 7.1 όσον αφορά τον από κοινού ορισμό των ετησίων, προς επίτευξη, διδακτικών και μαθησιακών στόχων (Τιμή Pearson  $\chi^2 = 9,821$ , β.ε. = 4 και Τιμή Σημ. = 0,044).

Με σκοπό να εξεταστεί η επίδραση του βαθμού γνώσης της Εκπαιδευτικής Νομοθεσίας περί της ΑΕΕ στα αποτελέσματα της διαδικασίας ανά τομέα αξιολόγησης κρίθηκε αναγκαίο να κατασκευαστεί για κάθε έναν από αυτούς και από μια σύνθετη (μη παρατηρούμενη) μεταβλητή. Κάθε μια από τις σύνθετες αυτές μεταβλητές αποτελείται από τον μέσο όρο των επιμέρους δεικτών που απαρτίζουν τον αντίστοιχο τομέα. Για τον τομέα ένα δημιουργήθηκαν δύο ξεχωριστές μεταβλητές, μία που σχετίζεται με την επάρκεια στα υλικά και μία με την επάρκεια στους ανθρώπινους πόρους. Οι μεταβλητές αυτές δεν προκύπτουν από τον μέσο όρο των επιμέρους δεικτών αλλά από τις παρατηρήσεις που αφορούν την επάρκεια συνολικά σε διαθέσιμους σχολικούς χώρους, υλικοτεχνική υποδομή και διαθέσιμους οικονομικούς πόρους καθώς και την επάρκεια συνολικά σε εκπαιδευτικό, διοικητικό, ειδικό επιστημονικό και βοηθητικό προσωπικό. Πιο συγκεκριμένα, λήφθηκαν υπόψη οι παρατηρήσεις στην επιλογή «όλα τα παραπάνω» τόσο στην ερώτηση Γ1 όσο και στην ερώτηση Γ2 του ερωτηματολογίου, διότι η επάρκεια στον συγκεκριμένο τομέα θεωρείται ότι προκύπτει από την επαρκή κάλυψη όλων των επιμέρους δεικτών (διαθέσιμοι σχολικοί χώροι, υλικοτεχνική υποδομή, διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι, εκπαιδευτικό προσωπικό, διοικητικό προσωπικό, ειδικό επιστημονικό προσωπικό και βοηθητικό προσωπικό).

Ο πίνακας που ακολουθεί συνοψίζει τα ευρήματα των στατιστικών ελέγχων  $\chi^2$  που διενεργήθηκαν σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05 μεταξύ του βαθμού γνώσης των ερωτηθέντων Διευθυντών και των αποτελεσμάτων της ΑΕΕ, όπως εκφράζονται μέσω των σύνθετων μεταβλητών του κάθε τομέα.

**Πίνακας 6: Ευρήματα στατιστικών ελέγχων  $\chi^2$  που διενεργήθηκαν στις σύνθετες μεταβλητές ανά τομέα αξιολόγησης της ΑΕΕ**

Αντικείμενο ελέγχου		Τιμή Pearson $\chi^2$	Βαθμοί Ελευθερίας	Τιμή Σημαντικότητας *	Στατιστική Σημαντικότητα*
<b>Τομέας 1</b>	<i>Μέσα και πόροι (Επάρκεια σε υλικά)</i>	2,525	2	0,283	<b>x</b>

Αντικείμενο ελέγχου		Τιμή Pearson $\chi^2$	Βαθμοί Ελευθερίας	Τιμή Σημαντικότητας *	Στατιστική Σημαντικότητα*
Τομέας 1	Μέσα και πόροι (Επάρκεια σε ανθρώπινους πόρους)	5,556	2	0,062	✘
Τομέας 2	Ηγεσία και διοίκηση σχολείου	22,815	16	0,119	✘
Τομέας 3	Διδασκαλία και μάθηση	6,090	10	0,808	✘
Τομέας 4	Κλίμα και σχέσεις σχολείου	4,164	4	0,384	✘
Τομέας 5	Προγράμματα, παρεμβάσεις και δράσεις βελτίωσης	35,134	14	0,001	✓
Τομέας 6	Εκπαιδευτικά αποτελέσματα	28,681	12	0,004	✓
Τομέας 7	Αποτελέσματα του σχολείου	8,274	8	0,407	✘

\* Δίπλευρη ασυμπτωτική τιμή σημαντικότητας (2-sided asymptotic significance value)

\*\* Διάστημα εμπιστοσύνης 95%

Ο βαθμός γνώσης της εκπαιδευτικής νομοθεσίας από τους ερωτηθέντες Διευθυντές των σχολικών μονάδων, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης, φαίνεται να ασκεί στατιστικά σημαντική επιρροή συνολικά στα αποτελέσματα του τομέα 5 (Τιμή Pearson  $\chi^2 = 35,134$ , β.ε. =14 και Τιμή Σημ. = 0,001) της αξιολόγησης, καθώς και στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των υπό εξέταση Σχολικών Μονάδων (Τομέας 6: Τιμή Pearson  $\chi^2 = 28,681$ , β.ε. = 12 και Τιμή Σημ. = 0,004).

#### 7.6. Επίδραση μορφωτικού επιπέδου στα αποτελέσματα της διαδικασίας Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα



Η διερεύνηση της επίδρασης του μορφωτικού επιπέδου των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων του δείγματος στα αποτελέσματα των επιμέρους Δεικτών και Τομέων αξιολόγησης διεξήχθη με τη βοήθεια στατιστικών ελέγχων  $\chi^2$ . Συγκεκριμένα, διερευνήθηκε κατά πόσον τα αποτελέσματα είναι ανεξάρτητα (ή όχι) από την πραγματοποίηση περαιτέρω σπουδών ή/και εκπαίδευσης εκτός του βασικού πτυχίου (αντικείμενο Α7 του ερωτηματολογίου). Ως ανεξάρτητη μεταβλητή, αξιοποιήθηκε η μεταβλητή η οποία περιλαμβάνει τις παρατηρήσεις στην επιλογή "Κανένα από τα παραπάνω" της ερώτησης Α7, θεωρώντας ότι οποιαδήποτε άλλη από τις υπόλοιπες επιλογές κι αν έχει κάνει κάθε ερωτώμενος, έχει υλοποιήσει κάποια μορφή περαιτέρω σπουδών εκτός του βασικού του πτυχίου. Συνεπώς, επιδιώκεται η εξέταση του βαθμού επίδρασης της απουσίας περαιτέρω σπουδών στα εξαγόμενα αποτελέσματα για κάθε επιμέρους δείκτη και τομέα συνολικά.

Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων με διάστημα εμπιστοσύνης 95%.

**Πίνακας 7: Ευρήματα στατιστικών ελέγχων  $\chi^2$  που διενεργήθηκαν στους επιμέρους δείκτες της ΑΕΕ προς διερεύνηση της επίδρασης των περαιτέρω σπουδών εκτός βασικού πτυχίου στα αποτελέσματα της ΑΕΕ**

Αντικείμενο ελέγχου		Τιμή Pearson $\chi^2$	Βαθμοί Ελευθερίας	Τιμή Σημαντικότητας *	Στατιστική Σημαντικότητα **
Δείκτης 1.1	Επάρκεια σε διαθέσιμους σχολικούς χώρους	0,930	1	0,335	✗
	Επάρκεια σε υλικοτεχνική υποδομή	0,651	1	0,420	✗
	Επάρκεια σε διαθέσιμους οικονομικούς πόρους	0	1	0,985	✗
Δείκτης 1.2	Επάρκεια σε Εκπαιδευτικό προσωπικό	1,464	1	0,226	✗
	Επάρκεια σε διοικητικό προσωπικό	1,054	1	0,305	✗
	Επάρκεια σε ειδικό επιστημονικό προσωπικό	1,826	1	0,177	✗
	Επάρκεια σε βοηθητικό προσωπικό	3,466	1	0,063	✗

Αντικείμενο ελέγχου		Τιμή Pearson $\chi^2$	Βαθμοί Ελευθερίας	Τιμή Σημαντικότητας *	Στατιστική Σημαντικότητα **
Δείκτης 2.1	Οργάνωση και συντονισμός της σχολικής ζωής	1,641	2	0,440	✗
Δείκτης 2.2	Διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων	14,610	2	0,001	✓
Δείκτης 2.3	Αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού	8,627	4	0,071	✗
Δείκτης 3.1	Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών	2,429	3	0,488	✗
Δείκτης 3.2	Ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών	1,823	3	0,610	✗
Δείκτης 4.1	Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών και μεταξύ των μαθητών	1,324	1	0,250	✗
Δείκτης 4.2	Σχέσεις του σχολείου με γονείς και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς-κοινωνικούς φορείς	2,054	1	0,152	✗
Δείκτης 5.1	Εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις	6,287	4	0,179	✗
Δείκτης 5.2	Ανάπτυξη και εφαρμογή σχεδίων δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου	9,167	3	0,027	✓
Δείκτης 6.1	Φοίτηση και διαρροή των μαθητών	22,751	3	0,000	✓
Δείκτης 6.2	Επιτεύγματα και πρόοδος των μαθητών	1,333	2	0,513	✗

Αντικείμενο ελέγχου		Τιμή Pearson $\chi^2$	Βαθμοί Ελευθερίας	Τιμή Σημαντικότητας *	Στατιστική Σημαντικότητα **
<b>Δείκτης 6.3</b>	<i>Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών</i>	1,982	2	0,371	<b>x</b>
<b>Δείκτης 7.1</b>	<i>Από κοινού ορισμός ετησίων, προς επίτευξη, διδακτικών και μαθησιακών στόχων</i>	6,371	2	0,041	<b>✓</b>
	<i>Επίτευξη ετησίων στόχων που έχουν τεθεί στην αρχή κάθε σχολικού έτους</i>	1,368	2	0,505	<b>x</b>

\* Δίπλευρη ακριβής τιμή σημαντικότητας (2-sided exact significance value)

\*\* Διάστημα εμπιστοσύνης 95%

Με βάση τα ευρήματα της στατιστικής ανάλυσης, παρατηρείται στατιστικά σημαντική σχέση μόνο μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων του δείγματος και των αποτελεσμάτων των Δεικτών 2.2: Διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων (Τιμή Pearson  $\chi^2 = 14,610$ , β.ε. = 2 και Τιμή Σημ. = 0,001), 5.2: Ανάπτυξη και εφαρμογή σχεδίων δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Τιμή Pearson  $\chi^2 = 9,167$ , β.ε. = 3 και Τιμή Σημ. = 0,027), 6.1: Φοίτηση και διαρροή των μαθητών (Τιμή Pearson  $\chi^2 = 22,751$ , β.ε. = 3 και Τιμή Σημ. = 0,000) και 7.1: Από κοινού ορισμός ετησίων, προς επίτευξη, διδακτικών και μαθησιακών στόχων (Τιμή Pearson  $\chi^2 = 6,371$ , β.ε. = 2 και Τιμή Σημ. = 0,041).

Ο ακόλουθος πίνακας παρουσιάζει συνοπτικά τα ευρήματα των στατιστικών ελέγχων  $\chi^2$  που διενεργήθηκαν μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων του δείγματος και των αποτελεσμάτων της ΑΕΕ, όπως αποτυπώνονται στις σύνθετες μεταβλητές που κατασκευάστηκαν για κάθε τομέα αξιολόγησης.

**Πίνακας 8: Ευρήματα στατιστικών ελέγχων  $\chi^2$  που διενεργήθηκαν στις σύνθετες μεταβλητές ανά τομέα αξιολόγησης της ΑΕΕ προς διερεύνηση της επίδρασης των περαιτέρω σπουδών εκτός βασικού πτυχίου στα αποτελέσματα της ΑΕΕ**

Αντικείμενο ελέγχου	Τιμή Pearson $\chi^2$	Βαθμοί Ελευθερίας	Τιμή Σημαντικότητας *	Στατιστική Σημαντικότητα*
			*	*

Αντικείμενο ελέγχου		Τιμή Pearson $\chi^2$	Βαθμοί Ελευθερίας	Τιμή Σημαντικότητας *	Στατιστική Σημαντικότητα*
Τομέας 1	Μέσα και πόροι (Επάρκεια σε υλικά)	1,152	1	0,283	✗
Τομέας 1	Μέσα και πόροι (Επάρκεια σε ανθρώπινους πόρους)	0,726	1	0,394	✗
Τομέας 2	Ηγεσία και διοίκηση σχολείου	4,914	8	0,767	✗
Τομέας 3	Διδασκαλία και μάθηση	4,094	5	0,536	✗
Τομέας 4	Κλίμα και σχέσεις σχολείου	2,796	2	0,247	✗
Τομέας 5	Προγράμματα, παρεμβάσεις και δράσεις βελτίωσης	7,205	7	0,408	✗
Τομέας 6	Εκπαιδευτικά αποτελέσματα	25,137	6	0,000	✓
Τομέας 7	Αποτελέσματα του σχολείου	5,056	4	0,282	✗

\* Διπλή ακριβής τιμή σημαντικότητας (2-sided exact significance value)

\*\* Διάστημα εμπιστοσύνης 95%

Τα ευρήματα των στατιστικών ελέγχων καταδεικνύουν πως το μορφωτικό επίπεδο των ερωτηθέντων Διευθυντών Σχολικής Μονάδας, φαίνεται να ασκεί στατιστικά σημαντική επιρροή συνολικά στα αποτελέσματα του Τομέα 6 (Τιμή Pearson  $\chi^2 = 25,137$ , β.ε. =6 και Τιμή Σημ. = 0,00) της αξιολόγησης.

### 7.7. Αντιπαραβολή αποτελεσμάτων της διαδικασίας Αυτοαξιολόγησης για κάθε τύπο Σχολικής Μονάδας (Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης - Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης)

Στη συγκεκριμένη υποενότητα του Κεφαλαίου 7 παρουσιάζονται τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα της διαδικασίας εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

στη σχολική μονάδα ανά Άξονα, Τομέα και επιμέρους Δείκτη Αξιολόγησης, όπως αυτά κατεγράφησαν από τους Διευθυντές των Σχολικών Μονάδων που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, αλλά για κάθε τύπο σχολείου ξεχωριστά. Αρχικά, δίνονται τα δεδομένα (περιγραφικά στατιστικά) για τις Σχολικές Μονάδες Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης για τον Άξονα 1 (Πίνακας 9) και στη συνέχεια τα δεδομένα για τις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Πίνακας 10). Το ίδιο γίνεται και με τους άλλους 2 άξονες (Πίνακες 11, 12, 13, & 14). Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να γίνει αναφορά στο μικρό αριθμό Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης που περιλαμβάνονται στο δείγμα και εξετάζονται (μόλις 3, 4,9%). Παρόλα αυτά, στην συγκεκριμένη ενότητα παρουσιάζεται συνοπτικά μία ανάλυση για κάθε τύπο Σχολικής Μονάδας ξεχωριστά, καθώς επιχειρείται να μελετηθεί εάν οι Σχολικές Μονάδες κάθε τύπου αντιμετωπίζουν τις ίδιες δυσκολίες ή έχουν παρόμοια θετικά αποτελέσματα με βάση την ΑΕΕ. Επιπρόσθετα, ο συνολικός αριθμός των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής στην χώρα είναι αρκετά μικρότερος σε σχέση με αυτόν των Σχολικών Μονάδων Γενικής Αγωγής, όπως συμβαίνει και στην περίπτωση του συγκεκριμένου δείγματος.

### *Άξονας 1: Δεδομένα του σχολείου*

Τα αποτελέσματα των υπό εξέταση Σχολικών Μονάδων Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στον Άξονα 1 της ΑΕΕ συνοψίζονται στον παρακάτω πίνακα:

**Πίνακας 9: Περιγραφικά στατιστικά αποτελεσμάτων Άξονα 1 – Δεδομένα Σχολικών Μονάδων Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης**

Δείκτες	Αντικείμενο Αξιολόγησης	Συχνότητες			
		Ναι (Απόλυτη Τιμή)	Ναι (%)	Όχι (Απόλυτη Τιμή)	Όχι (%)
Δείκτης 1.1	Επάρκεια σε διαθέσιμους σχολικούς χώρους	37	63,8	21	36,2
	Επάρκεια σε υλικοτεχνική υποδομή	19	32,8	39	67,2
	Επάρκεια σε διαθέσιμους οικονομικούς πόρους	10	17,2	48	82,8

Δείκτης 1.2	<i>Επάρκεια σε εκπαιδευτικό προσωπικό</i>	47	81	11	19
	<i>Επάρκεια σε διοικητικό προσωπικό</i>	9	15,5	49	84,5
	<i>Επάρκεια σε ειδικό επιστημονικό προσωπικό</i>	9	15,5	49	84,5
	<i>Επάρκεια σε βοηθητικό προσωπικό</i>	17	29,3	41	70,7

Ακολουθώς, παρατίθενται με περισσότερες λεπτομέρειες τα κυριότερα, σχετικά αποτελέσματα για κάθε επιμέρους δείκτη του Άξονα 1.

#### Τομέας 1: Μέσα και πόροι

Δείκτης 1.1: Σχολικός χώρος, υλικοτεχνική υποδομή και οικονομικοί πόροι

Ο Δείκτης 1.1 έχει ως στόχο την αποτίμηση της εικόνας των σχολικών μονάδων ως προς την επάρκεια και την καταλληλότητα των σχολικών χώρων, των διαθέσιμων μέσων και του εξοπλισμού. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι κυριότερες ελλείψεις των σχολικών μονάδων παρατηρούνται στην υλικοτεχνική υποδομή και στους οικονομικούς πόρους. Εν αντιθέσει, οι υπάρχοντες σχολικοί χώροι φαίνεται να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του μεγαλύτερου μέρους των υπό αξιολόγηση σχολικών μονάδων. Πιο συγκεκριμένα, η στατιστική ανάλυση του Δείκτη 1.1 δείχνει ότι ένα ικανοποιητικό ποσοστό των Σχολικών Μονάδων Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (63,8%) θεωρεί ότι υπάρχει επάρκεια στους σχολικούς χώρους. Αντίθετα, όσον αφορά την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων το 67,2 % του δείγματος των Σχολικών Μονάδων Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης δήλωσε ότι αυτή είναι ανεπαρκής, ενώ η μεγαλύτερη έλλειψη φαίνεται να εμφανίζεται στους οικονομικούς πόρους, καθώς το 82,8% των σχολικών μονάδων δήλωσε ότι δεν επαρκούν για να καλυφθούν οι υπάρχουσες ανάγκες των σχολείων.

Δείκτης 1.2: Στελέχωση του σχολείου

Με βάση τα ευρήματα της έρευνας, φαίνεται ότι υπάρχουν αρκετές ελλείψεις όσον αφορά το προσωπικό στην πλειονότητα των Σχολικών Μονάδων Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, οι Σχολικές Μονάδες φαίνεται να εμφανίζουν επάρκεια μόνο σε εκπαιδευτικό προσωπικό (81%), ενώ στις υπόλοιπες κατηγορίες που αφορούν την στελέχωση του σχολείου εμφανίζουν σοβαρές ελλείψεις. Αναλυτικότερα, οι Σχολικές Μονάδες Γενικής Αγωγής του δείγματος δήλωσαν ότι υπάρχει έλλειψη τόσο σε διοικητικό προσωπικό όσο και σε ειδικό επιστημονικό προσωπικό σε ποσοστό 84,5%, ενώ μεγάλη έλλειψη παρατηρήθηκε και σε βοηθητικό προσωπικό (70,7%). Συμπερασματικά, η στελέχωση των Σχολικών Μονάδων Γενικής Αγωγής που εξετάστηκαν κατά την ανάλυση εμφανίζει σοβαρές ελλείψεις σε διοικητικό, ειδικό επιστημονικό και βοηθητικό προσωπικό και επάρκεια σε εκπαιδευτικό προσωπικό.

**Πίνακας 10: Περιγραφικά στατιστικά αποτελεσμάτων Άξονα 1 – Δεδομένα Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης**

Δείκτες	Αντικείμενο Αξιολόγησης	Συχνότητες			
		Ναι (Απόλυτη Τιμή)	Ναι (%)	Όχι (Απόλυτη Τιμή)	Όχι (%)
Δείκτης 1.1	Επάρκεια σε διαθέσιμους σχολικούς χώρους	3	100	0	0
	Επάρκεια σε υλικοτεχνική υποδομή	0	0	3	100
	Επάρκεια σε διαθέσιμους οικονομικούς πόρους	0	0	3	100
Δείκτης 1.2	Επάρκεια σε εκπαιδευτικό προσωπικό	3	100	0	0
	Επάρκεια σε διοικητικό προσωπικό	2	66,7	1	33,3
	Επάρκεια σε ειδικό επιστημονικό	0	0	3	100

	<i>προσωπικό</i>				
	<i>Επάρκεια σε βοηθητικό προσωπικό</i>	3	100	0	0

Ακολουθώς, παρουσιάζονται αναλυτικότερα τα σχετικά αποτελέσματα για κάθε δείκτη του Άξονα 1 για τις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

#### Τομέας 1: Μέσα και πόροι

Δείκτης 1.1: Σχολικός χώρος, υλικοτεχνική υποδομή και οικονομικοί πόροι

Όσον αφορά τα αποτελέσματα του τομέα 1 για τις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, οι κυριότερες ελλείψεις, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, παρατηρούνται και πάλι στην υλικοτεχνική υποδομή και στους οικονομικούς πόρους, όπως ακριβώς συμβαίνει και με τις Σχολικές Μονάδες Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Αντίθετα, οι υπάρχοντες σχολικοί χώροι φαίνεται να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του μεγαλύτερου μέρους των Σχολικών Μονάδων. Πιο συγκεκριμένα, η στατιστική ανάλυση του Δείκτη 1.1 αναδεικνύει ότι το σύνολο των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής που μελετήθηκαν έχει επάρκεια σε διαθέσιμους σχολικούς χώρους. Ωστόσο, και οι 3 σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής αναφέρουν σημαντικές ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή, καθώς και στους οικονομικούς πόρους. Τα δεδομένα βρίσκονται σε αντιστοιχία και πάλι με τις Σχολικές Μονάδες Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Δείκτης 1.2: Στελέχωση του σχολείου

Με βάση τα ευρήματα της έρευνας για την στελέχωση του σχολείου, διαφαίνεται ότι και οι 3 Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής έχουν επάρκεια στο διαθέσιμο εκπαιδευτικό προσωπικό (100%), όπως ακριβώς και στην περίπτωση των Σχολικών Μονάδων Γενικής Αγωγής. Όσον αφορά το ειδικό επιστημονικό προσωπικό εξέφρασαν, στο σύνολό τους, ανεπάρκεια και πάλι σε συμφωνία με τα υπόλοιπα σχολεία του δείγματος. Παρόλα αυτά, οι Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης εμφανίζουν επάρκεια σε διοικητικό προσωπικό σε ποσοστό 66,7% καθώς και σε βοηθητικό προσωπικό σε ποσοστό 100%. Τα δεδομένα αυτά, έρχονται σε αντίθεση με τις Σχολικές Μονάδες Γενικής Αγωγής που είχαν δηλώσει



ανεπάρκεια τόσο σε διοικητικό όσο και σε βοηθητικό προσωπικό. Κατά συνέπεια, η στελέχωση των σχολικών μονάδων που εξετάστηκαν κατά την ανάλυση εμφανίζει σοβαρές ελλείψεις μόνο σε ειδικό επιστημονικό προσωπικό, ενώ φαίνεται να έχει επάρκεια σε βοηθητικό, διοικητικό και εκπαιδευτικό προσωπικό.

### *Άξονας 2: Διαδικασίες του σχολείου*

Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει τα αποτελεσμάτων των υπό εξέταση Σχολικών Μονάδων Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στον Άξονα 2 της ΑΕΕ:

**Πίνακας 11: Περιγραφικά στατιστικά αποτελεσμάτων Άξονα 2 – Διαδικασίες του σχολείου (Σχολικές Μονάδες Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης)**

Τομείς	Δείκτες	Συχνότητες				
		Καθόλου	Σε πολύ μικρό βαθμό	Σε μικρό βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σε πολύ μεγάλο βαθμό
Τομέας 2	Δείκτης 2.1	0 (0%)	0 (0%)	7 (12,1%)	42 (72,4%)	9 (15,5%)
	Δείκτης 2.2	0 (0%)	0 (0%)	15 (25,9%)	37 (63,8%)	6 (10,3%)
	Δείκτης 2.3	3 (5,2%)	7 (12,1%)	6 (10,3%)	38 (65,5%)	4 (6,9%)
Τομέας 3	Δείκτης 3.1	0 (0%)	2 (3,5%)	14 (24,1%)	34 (58,6%)	8 (13,8%)
	Δείκτης 3.2	0 (0%)	2 (3,4%)	23 (39,7%)	23 (39,7%)	10 (17,2%)
Τομέας 4	Δείκτης 4.1	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	23 (40,4%)	34 (59,6%)
	Δείκτης 4.2	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	27 (46,6%)	31 (53,4%)
Τομέας 5	Δείκτης 5.1	3 (5,4%)	8 (14,3%)	7 (12,5%)	17 (30,4%)	21 (37,5%)
	Δείκτης 5.2	0 (0%)	1 (1,8%)	11 (19,6%)	35 (62,5%)	9 (16,1%)

Παρακάτω αναλύονται με μεγαλύτερη λεπτομέρεια τα αποτελέσματα για κάθε επιμέρους δείκτη του Άξονα 2.

### Τομέας 2: Ηγεσία και διοίκηση του σχολείου

#### Δείκτης 2.1: Οργάνωση και συντονισμός της σχολικής ζωής

Από τα αποτελέσματα της ΑΕΕ, όπως αυτά παρατέθηκαν από τους Διευθυντές των Σχολικών Μονάδων Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, φαίνεται ότι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των Σχολικών Μονάδων (87,9%) έχει διαμορφώσει ένα συμμετοχικό, συλλογικό και συνεργατικό πλαίσιο εργασίας μεταξύ όλων των μελών της σε μεγάλο βαθμό ή πολύ μεγάλο βαθμό. Μόνο το 12,1% δείχνει να μην έχει επιτύχει να αναπτύξει ένα θετικό πλαίσιο συνεργατικής και συμμετοχικής εργασίας.

#### Δείκτης 2.2: Διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων

Οι διαθέσιμοι πόροι φαίνεται να κατανέμονται σύμφωνα με τις ανάγκες των Σχολικών Μονάδων Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του δείγματος σε μεγάλο έως πολύ μεγάλο βαθμό, όπως δηλώνει το 74,1% των Διευθυντών τους. Πιο συγκεκριμένα, το 63,8% των Σχολικών Μονάδων Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης διαχειρίζεται, σε μεγάλο βαθμό, με κατάλληλο τρόπο τους οικονομικούς πόρους και τους κατανέμει ανάλογα με τις ανάγκες. Επίσης, το 10,3% τους διαχειρίζεται σωστά σε πολύ μεγάλο βαθμό. Το υπόλοιπο 25,9% φαίνεται να μην καταφέρνει να διαχειριστεί σωστά τους πόρους της Σχολικής Μονάδας.

#### Δείκτης 2.3: Αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού

Όσον αφορά την αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού η πλειονότητα (72,4%) των Σχολικών Μονάδων Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του δείγματος αναπτύσσουν σε μεγάλο βαθμό διαδικασίες που στοχεύουν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στη βελτίωση της επιστημονικής και παιδαγωγικής τους κατάρτισης, καθώς και στην ουσιαστική υποστήριξή τους στην υλοποίηση του προγράμματος σπουδών. Αναλυτικότερα, το 6,9% αναπτύσσει σε πολύ μεγάλο βαθμό τέτοιες διαδικασίες, το 22,4% τις αναπτύσσει λίγο ενώ μόλις το 5,2% δεν τις αναπτύσσει καθόλου.

### Τομέας 3: Διδασκαλία και μάθηση

### Δείκτης 3.1: Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών

Τα δεδομένα που αφορούν τον Δείκτη 3.1 υποδεικνύουν ότι οι Σχολικές Μονάδες Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του δείγματος οργανώνουν και διαμορφώνουν τη διδασκαλία, μελετούν την καταλληλότητα των διδακτικών προσεγγίσεων ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή και διαχειρίζονται την τάξη αξιοποιώντας τον διαθέσιμο χρόνο και τα μέσα διδασκαλίας, αλλά κάθε φορά σε διαφορετικό βαθμό. Πιο συγκεκριμένα, η πλειονότητα των Σχολικών Μονάδων Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (72,4%), υιοθετούν διαφορετικές διδακτικές μεθόδους, σε μεγάλο έως πολύ μεγάλο βαθμό, ενώ το 27,6% σε μικρό έως πολύ μικρό βαθμό.

### Δείκτης 3.2: Ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών

Ο δείκτης 3.2 αναφέρεται στις σχέσεις επικοινωνίας μεταξύ του δασκάλου και του μαθητή, στην υιοθέτηση ποικίλων μεθόδων αξιολόγησης καθώς και στην συστηματική καταγραφή της επίδοσης των μαθητών στη Σχολική Μονάδα. Τα ευρήματα της έρευνας, όσον αφορά το συγκεκριμένο δείκτη, είναι ενθαρρυντικά, καθώς το 56,9% των Σχολικών Μονάδων Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης αξιοποιούν παραπάνω από μια διαφορετικές μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών σε μεγάλο έως πολύ μεγάλο βαθμό. Ωστόσο, σημαντικό είναι και το ποσοστό των Σχολικών Μονάδων Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (43,1%) που αξιοποιούν τις παραπάνω μεθόδους σε μικρό ή πολύ μικρό βαθμό.

### Τομέας 4: Κλίμα και σχέσεις του σχολείου

#### Δείκτης 4.1: Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών και μεταξύ των μαθητών

Τα δεδομένα της έρευνας φανερώνουν ότι το σύνολο των εκπαιδευτικών των Σχολικών Μονάδων Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του δείγματος, είναι σε θέση να διαχειρίζονται τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών με διακριτικότητα και ευαισθησία σε μεγάλο (40,4%) ή πολύ μεγάλο βαθμό (59,6%).

#### Δείκτης 4.2: Σχέσεις του σχολείου με τους γονείς και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς-κοινωνικούς φορείς

Όσον αφορά τον δείκτη 4.2, τα περιγραφικά στατιστικά υποδεικνύουν ότι το 46,6% των Σχολικών Μονάδων Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ενημερώνει σε μεγάλο βαθμό συχνά τους γονείς σχετικά με την πρόοδο των μαθητών, ενώ το υπόλοιπο 53,4% σε πολύ μεγάλο βαθμό. Από τα συγκεκριμένα αποτελέσματα φαίνεται πως όλες οι Σχολικές Μονάδες Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του δείγματος επικοινωνούν συχνά και σε ικανοποιητικό επίπεδο με τους γονείς, αναφορικά με την ανάπτυξη των μαθητών.

#### Τομέας 5: Προγράμματα, παρεμβάσεις και δράσεις βελτίωσης

Δείκτης 5.1: Εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις

Σύμφωνα με τα δεδομένα του δείκτη 5.1 ένα μεγάλο ποσοστό των Σχολικών Μονάδων Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης που μελετήθηκαν (67,9%) ενθαρρύνει την δημιουργικότητα, την καινοτομία, την ανάληψη πρωτοβουλιών καθώς και την υποστήριξη ποικίλων αλλαγών σε μεγάλο έως πολύ μεγάλο βαθμό, παράλληλα με την ένταξη των μαθητών και την προσφορά ίσων ευκαιριών μάθησης. Παρόλα αυτά, παρατηρείται ότι το 5,4% των Σχολικών Μονάδων Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης δεν υλοποιεί καθόλου τέτοια προγράμματα, ενώ το 14,3% και το 12,5% υλοποιούν υποστηρικτικά προγράμματα σε πολύ μικρό και μικρό βαθμό αντίστοιχα.

Δείκτης 5.2: Ανάπτυξη και εφαρμογή σχεδίων δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου

Η πλειονότητα των Σχολικών Μονάδων Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του δείγματος (78,6%) συνδέει τα σχέδια δράσης με συγκεκριμένα αποτελέσματα αξιολόγησης, ενώ τα διαμορφώνει και υλοποιεί με τη διευρυμένη συμμετοχή του προσωπικού του σχολείου σε μεγάλο έως πολύ μεγάλο βαθμό. Πιο συγκεκριμένα, το 62,5% των Σχολικών Μονάδων Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας στη διαμόρφωση και εφαρμογή σχεδίων δράσης είτε σε μεγάλο είτε σε πολύ μεγάλο βαθμό. Παράλληλα, το υπόλοιπο 21,4% των Σχολικών Μονάδων Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ενθαρρύνει ιδιαίτερα τη συμμετοχή σε σχέδια δράσης.

#### ***Άξονας 3: Αποτελέσματα του σχολείου***

Η συνοπτική περιγραφή των αποτελεσμάτων των εξεταζόμενων Σχολικών Μονάδων Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στον Άξονα 3 της ΑΕΕ δίνεται στον ακόλουθο πίνακα:

**Πίνακας 12: Περιγραφικά στατιστικά αποτελεσμάτων Άξονα 3 – Αποτελέσματα του σχολείου (Σχολικές Μονάδες Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης)**

Τομείς	Δείκτες	Συχνότητες				
		Καθόλου	Σε πολύ μικρό βαθμό	Σε μικρό βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σε πολύ μεγάλο βαθμό
Τομέας 6	Δείκτης 6.1	0 (0%)	2 (3,5%)	5 (8,8%)	35 (61,4%)	15 (26,3%)
	Δείκτης 6.2	0 (0%)	0 (0%)	6 (10,5%)	47 (82,5%)	4 (7%)
	Δείκτης 6.3	0 (0%)	0 (0%)	6 (10,3%)	44 (75,9%)	8 (13,8%)
Τομέας 7	Δείκτης 7.1.α	0 (0%)	0 (0%)	4 (6,9%)	46 (79,3%)	8 (13,8%)
	Δείκτης 7.1.β	0 (0%)	0 (0%)	4 (6,9%)	45 (77,6%)	9 (15,5%)

Τα αποτελέσματα για κάθε επιμέρους Δείκτη του Άξονα 3, παρατίθενται σε εκτενέστερη ανάλυση παρακάτω.

Τομέας 6: Εκπαιδευτικά αποτελέσματα

Δείκτης 6.1: Φοίτηση και διαρροή των μαθητών

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Δείκτη 6.1, το 87,7% των Σχολικών Μονάδων Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του δείγματος, διασφαλίζει πολύ καλά επίπεδα φοίτησης των μαθητών τους σε όλες τις τάξεις και αντιμετωπίζει αποτελεσματικά διάφορα προβλήματα που σχετίζονται με την φοίτηση και την σχολική διαρροή σε μεγάλο έως πολύ μεγάλο βαθμό. Μόνο το 12,3% των Σχολικών Μονάδων Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης δεν είναι σε θέση να αντιμετωπίσει επιτυχώς τις περιπτώσεις μαθητών που απουσιάζουν από το σχολείο για μεγάλο χρονικό διάστημα.

### Δείκτης 6.2: Επιτεύγματα και πρόοδος μαθητών

Ο συγκεκριμένος Δείκτης 6.2 αναφέρεται στις επιδόσεις και την εξέλιξη των μαθητών σε σχέση με τους στόχους των Εξατομικευμένων Προγραμμάτων Εκπαίδευσης, καθώς και στην πρόοδο που παρουσιάζουν, με βάση τα επιτεύγματά τους, διαχρονικά. Το 89,5% των Σχολικών Μονάδων Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης φαίνεται να ανταποκρίνεται στους στόχους του Προγράμματος Σπουδών, σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό. Πιο συγκεκριμένα, τα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών είναι ιδιαίτερα σημαντικά σε πολύ μεγάλο ποσοστό. Από την άλλη πλευρά, μόλις το 10,5% των Σχολικών Μονάδων Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης δείχνει να μην ανταποκρίνεται στους στόχους του Προγράμματος Σπουδών σε μεγάλο βαθμό.

### Δείκτης 6.3: Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών

Τα αποτελέσματα στο συγκεκριμένο δείκτη είναι ιδιαίτερα θετικά όπως ακριβώς συνέβη και με το δείκτη 6.2. Οι Σχολικές Μονάδες Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του δείγματος παρουσιάζουν πολύ ενθαρρυντικά αποτελέσματα καθώς το 89,7% αυτών προσφέρει στους μαθητές ευκαιρίες για ατομική και κοινωνική ανάπτυξη σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό. Μόλις το 6,9% δεν δίνει ευκαιρίες στους μαθητές για την ολόπλευρη ανάπτυξή τους.

### Τομέας 7: Αποτελέσματα του σχολείου

#### Δείκτης 7.1: Επίτευξη των στόχων του σχολείου

Στην αρχή κάθε σχολικού έτους τα μέλη όλων των Σχολικών Μονάδων του δείγματος της ανάλυσης θέτουν από κοινού τους ετήσιους προς επίτευξη, διδακτικούς και μαθησιακούς στόχους. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης στον δείκτη 7.1, προκύπτει ότι η πλειονότητα των Σχολικών Μονάδων Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, δηλαδή το 79,3%, επιτυγχάνει τους επιδιωκόμενους στόχους σε μεγάλο βαθμό, ενώ το 13,8% σε πολύ μεγάλο βαθμό.

### **Άξονας 2: Διαδικασίες του σχολείου (Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής)**

Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει συνοπτικά τα αποτελέσματα των υπό εξέταση Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στον Άξονα 2 της ΑΕΕ:

**Πίνακας 13: Περιγραφικά στατιστικά αποτελεσμάτων Άξονα 2 – Διαδικασίες του σχολείου (Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης)**

Τομείς	Δείκτες	Συχνότητες				
		Καθόλου	Σε πολύ μικρό βαθμό	Σε μικρό βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σε πολύ μεγάλο βαθμό
Τομέας 2	Δείκτης 2.1	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (33,3%)	2 (66,7%)
	Δείκτης 2.2	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (100%)
	Δείκτης 2.3	0 (0%)	1 (33,3%)	2 (66,7%)	0 (0%)	0 (0%)
Τομέας 3	Δείκτης 3.1	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (66,7%)	1 (33,3%)
	Δείκτης 3.2	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (33,3%)	2 (66,7%)
Τομέας 4	Δείκτης 4.1	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (100%)
	Δείκτης 4.2	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (100%)
Τομέας 5	Δείκτης 5.1	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (100%)
	Δείκτης 5.2	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (100%)

Παρακάτω αναλύονται με μεγαλύτερη λεπτομέρεια τα αποτελέσματα κάθε δείκτη του Άξονα 2.

Τομέας 2: Ηγεσία και διοίκηση του σχολείου

Δείκτης 2.1: Οργάνωση και συντονισμός της σχολικής ζωής

Τα αποτελέσματα της ΑΕΕ που αφορούν τους Διευθυντές των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης καταδεικνύουν ότι η πλειονότητα των ανωτέρω σχολικών μονάδων έχει διαμορφώσει ένα συμμετοχικό, συλλογικό και συνεργατικό πλαίσιο εργασίας μεταξύ όλων των μελών της. Πιο συγκεκριμένα, το 33,3% αναφέρει ότι υπάρχει συμμετοχικό και συνεργατικό πνεύμα σε μεγάλο βαθμό, ενώ το 66,7% σε πολύ μεγάλο βαθμό. Τα δεδομένα του συγκεκριμένου δείκτη για τις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής συμφωνούν με εκείνα των Σχολικών Μονάδων Γενικής Αγωγής που αναφέρθηκαν παραπάνω.

## Δείκτης 2.2: Διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων

Ο δείκτης 2.2 αναφέρεται στη διαχείριση και την αξιοποίηση των διαθέσιμων μέσων και πόρων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του δείγματος, τα μέσα και οι πόροι κατανέμονται σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό για την κάλυψη των αναγκών των σχολικών μονάδων. Εκτενέστερα, το σύνολο των σχολικών μονάδων (100%) διαχειρίζεται, σε πολύ μεγάλο βαθμό, σωστά τους οικονομικούς πόρους του, όπως γίνεται και στην περίπτωση των Σχολικών Μονάδων Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

## Δείκτης 2.3: Αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού

Όσον αφορά τον δείκτη 2.3 και την αξιοποίηση και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του δείγματος, παρατηρείται ότι αναπτύσσονται σε μικρό βαθμό (66,7%) διαδικασίες που στοχεύουν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στη βελτίωση της επιστημονικής και παιδαγωγικής τους κατάρτισης, καθώς και στην ουσιαστική υποστήριξή τους στην υλοποίηση του προγράμματος σπουδών. Επιπρόσθετα, το 33,3% αναφέρει ότι τα παραπάνω αναπτύσσονται σε πολύ μικρό βαθμό. Τα δεδομένα αυτά έρχονται σε αντίθεση με εκείνα των Σχολικών Μονάδων Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, για το συγκεκριμένο δείκτη, στα οποία φάνηκε να αναπτύσσονται οι σχετικές διαδικασίες σε πολύ μεγάλο ή μεγάλο βαθμό.

## Τομέας 3: Διδασκαλία και μάθηση

### Δείκτης 3.1: Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών

Οι Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του δείγματος σχεδιάζουν τη διδασκαλία, ερευνούν την καταλληλότητα των διδακτικών προσεγγίσεων ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών και διοικούν την τάξη αξιοποιώντας τον διαθέσιμο χρόνο και τα παρεχόμενα μέσα διδασκαλίας, όπως συμβαίνει και με τις Σχολικές Μονάδες Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, το 66,7% των Ειδικών Σχολείων αναφέρουν ότι υιοθετούνται κατάλληλες διδακτικές μέθοδοι σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό.

Δείκτης 3.2: Ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών



Ο δείκτης 3.2 εξετάζει την αξιοποίηση παραπάνω από μίας μεθόδων αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών στη Σχολική Μονάδα. Τα ευρήματα της έρευνας είναι ενθαρρυντικά ως προς αυτή τη κατεύθυνση στην περίπτωση των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, οι οποίες αξιοποιούν διαφορετικές μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών σε μεγάλο (33,3%) έως πολύ μεγάλο βαθμό (66,7%). Στο δείκτη αυτό, παρατηρείται μία μικρή διαφοροποίηση σε σχέση με τα σχολεία γενικής αγωγής, στα οποία αξιοποιούνται διαφορετικές μέθοδοι αξιολόγησης σε ικανοποιητικό βαθμό (56,9%). Ωστόσο, υπήρχαν και αρκετά σχολεία γενικής αγωγής του δείγματος, στα οποία, με βάση τα ευρήματα, δεν εφαρμόζονται συχνά παραπάνω από μία μέθοδο αξιολόγησης (43,1%).

#### Τομέας 4: Κλίμα και σχέσεις του σχολείου

Δείκτης 4.1: Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών και μεταξύ των μαθητών

Σε όλες τις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του δείγματος της ανάλυσης, οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών με διακριτικότητα και ευαισθησία σε πολύ μεγάλο βαθμό. Τα δεδομένα αυτά συμφωνούν με εκείνα των Σχολικών Μονάδων Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Δείκτης 4.2: Σχέσεις του σχολείου με τους γονείς και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς-κοινωνικούς φορείς

Τα ευρήματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι το σύνολο των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ενημερώνει σε πολύ μεγάλο βαθμό συχνά τους γονείς σχετικά με την πρόοδο των μαθητών. Τα αποτελέσματα αυτά και στη συγκεκριμένη περίπτωση συνάδουν με εκείνα των σχολείων γενικής αγωγής και συνηγορούν στην ύπαρξη καλής επικοινωνίας μεταξύ των σχολικών μονάδων και των γονέων.

#### Τομέας 5: Προγράμματα, παρεμβάσεις και δράσεις βελτίωσης

Δείκτης 5.1: Εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις

Σύμφωνα με τα δεδομένα του Δείκτη 5.1, το σύνολο των εξεταζόμενων Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (100%) ενθαρρύνει τη

δημιουργικότητα, την καινοτομία, την ανάληψη καινοτόμων πρωτοβουλιών καθώς και την υποστήριξη αλλαγών σε πολύ μεγάλο βαθμό, παράλληλα με την ένταξη των μαθητών και την προσφορά ίσων ευκαιριών μάθησης. Τα στοιχεία του συγκεκριμένου δείκτη για τις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, είναι παρόμοια με εκείνα των σχολείων γενικής αγωγής όπου παρατηρήθηκε, επίσης, ένα ικανοποιητικό ποσοστό εφαρμογής καινοτομιών και υποστηρικτικών παρεμβάσεων. Πιο συγκεκριμένα, για τις Σχολικές Μονάδες Γενικής Αγωγής, το ποσοστό που δήλωσε ότι αξιοποιεί καινοτόμες διαδικασίες και παρεμβάσεις σε μεγάλο βαθμό κυμαίνεται στο 67,9%.

Δείκτης 5.2: Ανάπτυξη και εφαρμογή σχεδίων δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου

Η συντριπτική πλειονότητα των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (100%) συνδέει τα σχέδια δράσης με συγκεκριμένα αποτελέσματα αξιολόγησης, τα οποία διαμορφώνει και υλοποιεί με τη διευρυμένη συμμετοχή του προσωπικού του σχολείου σε πολύ μεγάλο βαθμό. Πιο αναλυτικά, και οι 3 Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής του δείγματος δήλωσαν ότι υπάρχει συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας στη διαμόρφωση και εφαρμογή των σχεδίων δράσης σε πολύ μεγάλο βαθμό. Τα παραπάνω στοιχεία συμφωνούν και πάλι με εκείνα των Σχολικών Μονάδων Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης που παρουσιάστηκαν νωρίτερα στην ενότητα.

### **Άξονας 3: Αποτελέσματα του σχολείου (Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής)**

Η συνοπτική περιγραφή των αποτελεσμάτων των εξεταζόμενων Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στον Άξονα 3 της ΑΕΕ δίνεται στον ακόλουθο πίνακα:

**Πίνακας 14: Περιγραφικά στατιστικά αποτελεσμάτων Άξονα 3 – Αποτελέσματα του σχολείου (Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης)**

Τομείς	Δείκτες	Συχνότητες				
		Καθόλου	Σε πολύ μικρό βαθμό	Σε μικρό βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σε πολύ μεγάλο βαθμό
Τομέας 6	Δείκτης 6.1	0 (0%)	1 (33,3%)	2 (66,7%)	0 (0%)	0 (0%)

	Δείκτης 6.2	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (100%)	0 (0%)
	Δείκτης 6.3	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (100%)	0 (0%)
Τομέας 7	Δείκτης 7.1.α	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (100%)
	Δείκτης 7.1.β	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (33,3%)	2 (66,7%)

Τα αποτελέσματα για κάθε επιμέρους Δείκτη του Άξονα 3, παρατίθενται σε εκτενέστερη ανάλυση ακολούθως.

#### Τομέας 6: Εκπαιδευτικά αποτελέσματα

##### Δείκτης 6.1: Φοίτηση και διαρροή των μαθητών

Με βάση τα αποτελέσματα του Δείκτη 6.1, παρατηρείται ότι ένα μεγάλο ποσοστό (66,7%) των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του δείγματος, διασφαλίζει υψηλά επίπεδα φοίτησης των μαθητών του σε όλες τις τάξεις και αντιμετωπίζει αποτελεσματικά πιθανά προβλήματα φοίτησης και διαρροής σε μικρό βαθμό. Επίσης, το 33,3% δήλωσε ότι μπορεί να διασφαλίσει υψηλά επίπεδα φοίτησης και να αντιμετωπίσει την σχολική διαρροή σε πολύ μικρό βαθμό. Τα παραπάνω δεδομένα έρχονται σε αντίθεση με τα δεδομένα των Σχολικών Μονάδων Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, όπου παρατηρείται ικανοποιητικός βαθμός αντιμετώπισης της σχολικής διαρροής καθώς και υψηλά επίπεδα φοίτησης σε μεγάλο βαθμό.

##### Δείκτης 6.2: Επιτεύγματα και πρόοδος μαθητών

Ο Δείκτης 6.2 μας δίνει σαφή εικόνα των σχολικών μονάδων του δείγματος ως προς τις επιδόσεις και την εξέλιξη των μαθητών τους σε σχέση με τους στόχους των Εξατομικευμένων Προγραμμάτων Εκπαίδευσης, καθώς και ως προς την πρόοδο που παρουσιάζουν τα επιτεύγματα των μαθητών τους διαχρονικά. Συγκεκριμένα, για τις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα των μαθητών στη Σχολική Μονάδα ανταποκρίνονται στους στόχους του Προγράμματος Σπουδών σε μεγάλο βαθμό, με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας

του συγκεκριμένου δείκτη. Τα δεδομένα αυτά συμφωνούν με εκείνα των Σχολικών Μονάδων Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, σε αντίθεση με τα συγκριτικά αποτελέσματα του δείκτη 6.1.

#### Δείκτης 6.3: Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών

Παρόμοια με τον δείκτη 6.2 είναι και τα αποτελέσματα του συγκεκριμένου δείκτη για τις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του δείγματος. Πιο συγκεκριμένα, οι τελευταίες παρουσιάζουν ενθαρρυντικά αποτελέσματα καθώς στο σύνολό τους προσφέρουν στους μαθητές ευκαιρίες για ατομική και κοινωνική ανάπτυξη σε μεγάλο βαθμό. Και σε αυτή την περίπτωση τα αποτελέσματα βρίσκονται σε αντιστοιχία με εκείνα των σχολείων γενικής αγωγής.

#### Τομέας 7: Αποτελέσματα του σχολείου

##### Δείκτης 7.1: Επίτευξη των στόχων του σχολείου

Τα μέλη όλων των Σχολικών Μονάδων του δείγματος της ανάλυσης θέτουν κάθε φορά από κοινού τους ετήσιους προς επίτευξη, διδακτικούς και μαθησιακούς στόχους. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης, προκύπτει ότι η πλειονότητα των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, επιτυγχάνει τους στόχους που έχει θέσει σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό, όπως ακριβώς συμβαίνει και στην περίπτωση των Σχολικών Μονάδων Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

#### **7.8. Σχέση μεταξύ τύπου Σχολικής Μονάδας (Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης - Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης) και των συνολικών αποτελεσμάτων ανά τομέα και δείκτη της διαδικασίας Αυτοαξιολόγησης**

Η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ τύπου Σχολικής Μονάδας (Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης) και των αποτελεσμάτων της διαδικασίας Αυτοαξιολόγησης με βάση τους 7 διαφορετικούς τομείς και τους επιμέρους δείκτες τους διεξήχθη με τη βοήθεια στατιστικών ελέγχων  $\chi^2$ , καθώς οι μεταβλητές είναι κατηγορικές. Συγκεκριμένα, διερευνήθηκε κατά πόσον τα αποτελέσματα είναι ανεξάρτητα (ή όχι) από τον τύπο της Σχολικής Μονάδας (αντικείμενο A2 του ερωτηματολογίου).

Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων με διάστημα εμπιστοσύνης 95% και επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,05.

**Πίνακας 15: Σχέση μεταξύ τύπου Σχολικής Μονάδας (Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ή Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης) και των αποτελεσμάτων των επιμέρους δεικτών της ΑΕΕ**

Αντικείμενο ελέγχου		Τιμή Pearson $\chi^2$	Βαθμοί Ελευθερίας	Τιμή Σημαντικότητας *	Στατιστική Σημαντικότητα **
<b>Δείκτης 1.1</b>	<i>Επάρκεια σε διαθέσιμους σχολικούς χώρους</i>	1,656	1	0,198	✘
	<i>Επάρκεια σε υλικοτεχνική υποδομή</i>	1,427	1	0,232	✘
	<i>Επάρκεια σε διαθέσιμους οικονομικούς πόρους</i>	0,619	1	0,432	✘
<b>Δείκτης 1.2</b>	<i>Επάρκεια σε Εκπαιδευτικό προσωπικό</i>	0,694	1	0,405	✘
	<i>Επάρκεια σε διοικητικό προσωπικό</i>	5,049	1	0,025	✓
	<i>Επάρκεια σε ειδικό επιστημονικό προσωπικό</i>	0,546	1	0,460	✘
	<i>Επάρκεια σε βοηθητικό προσωπικό</i>	6,468	1	0,011	✓
<b>Δείκτης 2.1</b>	<i>Οργάνωση και συντονισμός της σχολικής ζωής</i>	5,119	2	0,077	✘
<b>Δείκτης 2.2</b>	<i>Διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων</i>	18,230	2	0,000	✓
<b>Δείκτης 2.3</b>	<i>Αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού</i>	10,210	4	0,037	✓
<b>Δείκτης 3.1</b>	<i>Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών</i>	1,597	3	0,660	✘
<b>Δείκτης 3.2</b>	<i>Ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών</i>	4,864	3	0,182	✘
<b>Δείκτης 4.1</b>	<i>Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών και μεταξύ των μαθητών</i>	1,963	1	0,161	✘
<b>Δείκτης 4.2</b>	<i>Σχέσεις του σχολείου με γονείς και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς-κοινωνικούς φορείς</i>	2,506	1	0,113	✘

Αντικείμενο ελέγχου		Τιμή Pearson $\chi^2$	Βαθμοί Ελευθερίας	Τιμή Σημαντικότητας *	Στατιστική Σημαντικότητα **
<b>Δείκτης 5.1</b>	Εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις	4,609	4	0,330	✗
<b>Δείκτης 5.2</b>	Ανάπτυξη και εφαρμογή σχεδίων δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου	12,379	3	0,006	✓
<b>Δείκτης 6.1</b>	Φοίτηση και διαρροή των μαθητών	15,890	3	0,001	✓
<b>Δείκτης 6.2</b>	Επιτεύγματα και πρόοδος των μαθητών	0,632	2	0,729	✗
<b>Δείκτης 6.3</b>	Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών	0,940	2	0,625	✗
<b>Δείκτης 7.1</b>	Από κοινού ορισμός ετησίων, προς επίτευξη, διδακτικών και μαθησιακών στόχων	14,342	2	0,001	✓
	Επίτευξη ετησίων στόχων που έχουν τεθεί στην αρχή κάθε σχολικού έτους	5,086	2	0,079	✗

\* Δίπλευρη ακριβής τιμή σημαντικότητας (2-sided exact significance value)

\*\* Διάστημα εμπιστοσύνης 95%

Ο τύπος Σχολικής Μονάδας εμφανίζει στατιστικά σημαντική εξάρτηση με τα αποτελέσματα του Δείκτη 1.2 όσον αφορά την επάρκεια σε διοικητικό (Τιμή Pearson  $\chi^2 = 5,049$ , β.ε. = 1 και Τιμή Σημ. = 0,025) και σε βοηθητικό προσωπικό (Τιμή Pearson  $\chi^2 = 6,468$ , β.ε. = 1 και Τιμή Σημ. = 0,011). Όσον αφορά τον δείκτη 1.1 και την επάρκεια σε διαθέσιμους σχολικούς χώρους, σε υλικοτεχνική υποδομή και σε διαθέσιμους οικονομικούς πόρους, δεν μετρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση (έλεγχος  $\chi^2$ ). Επιπρόσθετα, δεν μετρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των μεταβλητών όσον αφορά την επάρκεια σε εκπαιδευτικό, σε διοικητικό και σε ειδικό επιστημονικό προσωπικό. Στη συνέχεια, δεν μετρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του τύπου Σχολικής Μονάδας και του δείκτη 2.1 (οργάνωση και συντονισμός της σχολικής ζωής), αλλά στατιστικά σημαντική προκύπτει η σχέση μεταξύ του

τύπου Σχολικής Μονάδας και της διαχείρισης και αξιοποίησης μέσων και πόρων (Δείκτης 2.2: Τιμή Pearson  $\chi^2 = 18,230$ , β.ε. = 2 και Τιμή Σημ. = 0,000). Ακόμη, μετρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του τύπου Σχολικής Μονάδας και της αξιοποίησης, υποστήριξης και ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού (Δείκτης 2.3: Τιμή Pearson  $\chi^2 = 10,210$ , β.ε. = 4 και Τιμή Σημ. = 0,037). Όσον αφορά τους δείκτες των τομέων 3 και 4 δεν μετρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των μεταβλητών. Επιπρόσθετα, το ίδιο ισχύει και για τον δείκτη 5.1, σε αντίθεση με τον δείκτη 5.2 όπου μετρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στον συγκεκριμένο δείκτη και τον τύπο της Σχολικής Μονάδας (Δείκτης 5.2: Τιμή Pearson  $\chi^2 = 12,379$ , β.ε. = 3 και Τιμή Σημ. = 0,006). Ακόμη, στατιστικά σημαντική σχέση μετρήθηκε μεταξύ του τύπου Σχολικής Μονάδας και της φοίτησης και διαρροής των μαθητών (Δείκτης 6.1: Τιμή Pearson  $\chi^2 = 15,890$ , β.ε. = 3 και Τιμή Σημ. = 0,001). Δεν μετρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση όσον αφορά τους δείκτες 6.2, 6.3 και 7.2 και του τύπου Σχολικής Μονάδας. Τέλος, στατιστικά σημαντική σχέση μετρήθηκε ανάμεσα στον τύπο σχολείου και τον από κοινού ορισμό ετήσιων, προς επίτευξη διδακτικών και μαθησιακών στόχων (Δείκτης 7.1: Τιμή Pearson  $\chi^2 = 14,342$ , β.ε. = 2 και Τιμή Σημ. = 0,001).

Ο πίνακας που ακολουθεί συνοψίζει τα ευρήματα των στατιστικών ελέγχων  $\chi^2$  που διενεργήθηκαν σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05 μεταξύ του τύπου Σχολικής Μονάδας και των αποτελεσμάτων της ΑΕΕ όπως εκφράζονται μέσω των σύνθετων μεταβλητών του κάθε τομέα.

**Πίνακας 16: Ευρήματα στατιστικών ελέγχων  $\chi^2$  που διενεργήθηκαν στις σύνθετες μεταβλητές ανά τομέα αξιολόγησης**

Αντικείμενο ελέγχου		Τιμή Pearson $\chi^2$	Βαθμοί Ελευθερίας	Τιμή Σημαντικότητας *	Στατιστική Σημαντικότητα*
<b>Τομέας 1</b>	<i>Μέσα και πόροι (Επάρκεια σε υλικά)</i>	0,546	1	0,460	<b>x</b>
<b>Τομέας 1</b>	<i>Μέσα και πόροι (Επάρκεια σε ανθρώπινους πόρους)</i>	0,344	1	0,557	<b>x</b>
<b>Τομέας 2</b>	<i>Ηγεσία και διοίκηση σχολείου</i>	2,151	8	0,976	<b>x</b>
<b>Τομέας 3</b>	<i>Διδασκαλία και μάθηση</i>	7,419	5	0,191	<b>x</b>

Αντικείμενο ελέγχου		Τιμή Pearson $\chi^2$	Βαθμοί Ελευθερίας	Τιμή Σημαντικότητας *	Στατιστική Σημαντικότητα*
<b>Τομέας 4</b>	<i>Κλίμα και σχέσεις σχολείου</i>	3,719	2	0,156	✘
<b>Τομέας 5</b>	<i>Προγράμματα, παρεμβάσεις και δράσεις βελτίωσης</i>	16,091	7	0,024	✓
<b>Τομέας 6</b>	<i>Εκπαιδευτικά αποτελέσματα</i>	13,478	6	0,036	✓
<b>Τομέας 7</b>	<i>Αποτελέσματα του σχολείου</i>	13,240	4	0,010	✓

\* Δίπλευρη ακριβής τιμή σημαντικότητας (2-sided exact significance value)

\*\* Διάστημα εμπιστοσύνης 95%

Σύμφωνα με τα προαναφερθέντα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης, ο τύπος σχολικής μονάδας φαίνεται να έχει στατιστικά σημαντική σχέση με τα αποτελέσματα των Τομέων 5: Προγράμματα, παρεμβάσεις και δράσεις βελτίωσης (Τιμή Pearson  $\chi^2 = 16,091$ , β.ε. = 7 και Τιμή Σημ. = 0,024) και 6: Εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Τιμή Pearson  $\chi^2 = 13,478$ , β.ε. = 6 και Τιμή Σημ. = 0,036) της αξιολόγησης, καθώς και με τα αποτελέσματα των υπό εξέταση σχολικών μονάδων (Τομέας 7: Τιμή Pearson  $\chi^2 = 13,240$ , β.ε. = 4 και Τιμή Σημ. = 0,010).

Ανακεφαλαιωτικά, από τους συνολικούς ελέγχους  $\chi^2$  που πραγματοποιήθηκαν, παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές σχέσεις μεταξύ του βαθμού γνώσης της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και της επάρκειας σε σχολικούς χώρους, σε εκπαιδευτικό, διοικητικό και ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό. Ακόμη, διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές σχέσεις μεταξύ του βαθμού γνώσης της νομοθεσίας και της αξιοποίησης, υποστήριξης και ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού, της ατομικής και κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών, καθώς και της επίτευξης των ετησίων στόχων που τίθενται στην αρχή κάθε σχολικού έτους. Παράλληλα, η γνώση της σχετικής εκπαιδευτικής νομοθεσίας επιδρά συνολικά στα αποτελέσματα των Τομέων 5: Προγράμματα, παρεμβάσεις και δράσεις βελτίωσης και 6: Εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι το εκάστοτε μορφωτικό επίπεδο του Διευθυντή επιδρά στη διαχείριση και αξιοποίηση των διαθέσιμων μέσων και πόρων, στη φοίτηση και αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής των μαθητών, στην ανάπτυξη και εφαρμογή σχεδίων δράσης στη σχολική μονάδα, καθώς και στην από κοινού συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων για τον ορισμό των ετήσιων προς επίτευξη διδακτικών



και μαθησιακών στόχων. Συνάμα, διαπιστώθηκε ότι το μορφωτικό επίπεδο του Διευθυντή επιδρά συνολικά στα αποτελέσματα του Τομέα 6: Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα.

Επιπρόσθετα, από τους ελέγχους  $\chi^2$  που πραγματοποιήθηκαν για τη διερεύνηση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικής σχέσης ανάμεσα στον τύπο σχολείου και τα εξαγόμενα αποτελέσματα, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του τύπου του σχολείου και της επάρκειας σε διοικητικό και βοηθητικό προσωπικό, καθώς όπως επισημαίνεται και παραπάνω οι σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής εμφανίζουν επάρκεια, σε αντίθεση με εκείνες της γενικής. Στατιστικά σημαντικές σχέσεις παρατηρήθηκαν, επίσης, μεταξύ του τύπου του σχολείου και της διαχείρισης και αξιοποίησης μέσων και πόρων, καθώς και της αξιοποίησης, υποστήριξης και ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού, ευρήματα τα οποία επιβεβαιώνονται και από τα αντίστοιχα προαναφερθέντα αποτελέσματα στους πίνακες 11 και 13. Ακόμη, μέσω των σχετικών ελέγχων, διαπιστώθηκε ότι ο τύπος της σχολικής μονάδας επιδρά στην ανάπτυξη και εφαρμογή σχεδίων δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Καταληκτικά, με βάση τα παραπάνω, στατιστικά σημαντική σχέση παρατηρήθηκε μεταξύ του τύπου του σχολείου και των αποτελεσμάτων της διαδικασίας εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα συνολικά στους Τομείς 5: Προγράμματα, παρεμβάσεις και δράσεις βελτίωσης, 6: Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα και 7: Αποτελέσματα του σχολείου, της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΟΟ

### ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

#### *8.1. Συζήτηση των αποτελεσμάτων*

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των Διευθυντών Δημοτικών Σχολείων (Γενικής και Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης) στο Ν. Αιτωλοακαρνανίας, αναφορικά με τη διαδικασία Εσωτερικής Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (Αυτοαξιολόγηση) στη Σχολική Μονάδα, μετά την ολοκλήρωση της εφαρμογής του προγράμματος αυτοαξιολόγησης κατά το σχολικό έτος 2013-2014, στη βάση 7 τομέων και 15 επιμέρους δεικτών. Στη συνέχεια της πρώτης ενότητας του όγδοου, κατά σειρά, κεφαλαίου της εργασίας πραγματοποιείται συζήτηση επί των κυριότερων, προαναφερθέντων ευρημάτων της έρευνας (κεφάλαιο 7), ενώ στις επόμενες δύο ενότητες του κεφαλαίου παρουσιάζονται βασικοί περιορισμοί που λήφθηκαν υπόψη κατά τη διεξαγωγή της και διατυπώνονται, στο τέλος, ορισμένες σχετικές προτάσεις.

Αρχικά, αναφορικά με το βαθμό εφαρμογής του προγράμματος παρατηρήθηκε σημαντική αποδοχή εφαρμογής του από την πλειονότητα των σχολικών μονάδων του νομού (88,4%). Η πλειονότητα των σχολικών μονάδων εφάρμοσε τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης, σύμφωνα με το προβλεπόμενο πλαίσιο και τις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας. Ανυπέρβλητο εμπόδιο για την πλειονότητα των Διευθυντών των σχολικών μονάδων που δεν συμμετείχαν στη διαδικασία (11,6%) στάθηκαν οι ισχυρές αντιρρήσεις του συλλόγου διδασκόντων, ως προς τη σκοπιμότητα, τη λειτουργικότητα, το πλαίσιο και την οργάνωση της διαδικασίας. Ανάλογες αντιδράσεις, ενστάσεις, από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών, εκφράστηκαν και στις προαναφερθείσες, στο πέμπτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, έρευνες των Αθανασίου & Γεωργούση (2006), Ζουγανέλη κ. συν. (2008), Κασιμάτη & Γιαλαμά (2009), Καπαχτσή (2011), Κιρκιλιανίδου (2012), ΙΕΠ (2010-2012). Σύμφωνα με τα εξαγόμενα αποτελέσματα, οι άνδρες διευθυντές ήταν σημαντικά περισσότεροι από τις γυναίκες διευθύντριες, όπως άλλωστε συμβαίνει αρκετά συχνά στη χώρα μας σε ανώτερες επαγγελματικές θέσεις με μεγαλύτερες απαιτήσεις και ευθύνες. Παράλληλα, το μεγαλύτερο ποσοστό των σχολικών μονάδων του δείγματος μας ήταν γενικής αγωγής και εκπαίδευσης σε σχέση με τις ειδικής, οι οποίες είναι εκ των πραγμάτων σημαντικά λιγότερες σε αριθμό σε κάθε νομό της χώρας. Ακόμη, οι μισοί

διευθυντές/-ντριες του δείγματος ήταν άνω των 50 ετών ενώ περίπου 1 στους 3 ήταν μεταξύ 41 και 50 ετών. Το συγκεκριμένο εύρημα σχετίζεται άμεσα με το γεγονός ότι για την ανάληψη ανώτερων διοικητικά θέσεων προσμετρούνται τα συνολικά έτη υπηρεσίας κάθε υποψηφίου. Η πλειονότητα έχουν ειδικότητα δασκάλου, ενώ λιγοστοί έχουν εκείνες των ξένων γλωσσών και της φυσικής αγωγής, εύρημα το οποίο μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι δάσκαλοι είναι, αριθμητικά, σημαντικά περισσότεροι στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων. Οι περισσότεροι έχουν 10-30 έτη προϋπηρεσίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ειδικότερα 1-8 στην θέση του διευθυντή/-ντριας, ενώ μόνον το 9,8% των συμμετεχόντων δεν διαθέτει περαιτέρω σπουδές, οι οποίες προσμετρούνται και ως επιπρόσθετο προσόν για την ανάληψη της συγκεκριμένης θέσης στην εκπαιδευτική ιεραρχία. Το ανωτέρω εύρημα δύναται να συνδεθεί με τις απόψεις των ερωτώμενων, αναφορικά με τη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα, καθώς και με τον τρόπο λειτουργίας, διοίκησης και αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων του δείγματος στη βάση των εξεταζόμενων τομέων και δεικτών.

Επιπρόσθετα, υποστηρίζουν ότι γνωρίζουν σε καλό (55,7%) και πολύ καλό (26,2%) βαθμό τη σχετική νομοθεσία, η οποία αναφέρεται ειδικά στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Το ανωτέρω εύρημα αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο, ικανό να επηρεάσει καταλυτικά το ρόλο του εκάστοτε διευθυντή αλλά και εν γένει την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας, η οποία οφείλει, σε κάθε περίπτωση, να είναι συμβατή με την υφιστάμενη νομοθεσία. Συμπληρωματικά, στο πλαίσιο εφαρμογής της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης, η πλειονότητα των σχολικών μονάδων έλαβε σε μεγάλο βαθμό υπόψη ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία από το αρχείο της. Πιο συγκεκριμένα, το 83,6% των σχολικών μονάδων του δείγματος αξιοποίησαν ποιοτικά δεδομένα από το αρχείο τους, ενώ το 93,4% ποσοτικά δεδομένα. Σε σχετικά μικρότερο βαθμό (42,6%) χρησιμοποιήθηκαν για την πραγματοποίηση της διαδικασίας τεκμήρια από τον ατομικό φάκελο των εκπαιδευτικών (portfolio). Είναι πιθανόν οι εκπαιδευτικοί να μην είναι εξοικειωμένοι ή να μην γνωρίζουν τον συγκεκριμένο εναλλακτικό τρόπο αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών και συνακόλουθα να μην τον χρησιμοποιούν ιδιαίτερα. Η απουσία συστηματικής προσέγγισης στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και η εμφάνιση δυσκολίας στην αξιοποίηση εναλλακτικών τρόπων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου εντοπίζονται τόσο κατά την επεξεργασία των δεδομένων του σχολείου

(ποσοτικών και ποιοτικών) όσο και κατά την εξαγωγή βέβαιων και ασφαλών συμπερασμάτων, στις οποίες απαιτούνται τεχνογνωσία και ιδιαίτερες γνώσεις των μεθοδολογικών εργαλείων και τεχνικών που αξιοποιούνται στην αξιολογική έρευνα (Καπαχτσή, 2011; McNamara & O' Hara, 2008).

Κατά την εφαρμογή της διαδικασίας, αξιοποιήθηκε πληθώρα ερευνητικών εργαλείων, με κυριότερα την παρατήρηση, το ερωτηματολόγιο και το ημερολόγιο. Τα σχετικά ευρήματα από τη διερεύνηση των τομέων και των δεικτών παρουσιάζονται για κάθε επιμέρους δείκτη ακολούθως. Αρχικά, στη βάση του πρώτου τομέα, οι υπάρχοντες σχολικοί χώροι αξιολογούνται ως επαρκείς, σε αντίθεση με την υλικοτεχνική τους υποδομή, η οποία κρίνεται ως ανεπαρκής, με αποτέλεσμα οι μονάδες του δείγματος να έχουν σημαντικές ελλείψεις σε απαραίτητα μέσα και υλικά. Η απουσία αναγκαίας υλικοτεχνικής υποδομής στις σχολικές μονάδες επισημαίνεται, επίσης, σε αντιστοιχία, στις έρευνες των Καπαχτσή (2011) και ΙΕΠ (2010-2012). Στο πλαίσιο αυτό, προβάλλει έκδηλη η ανάγκη για καλύτερες παροχές και επαρκή υλικοτεχνικό εξοπλισμό, ώστε να μην παρεμποδίζεται η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου και η επίτευξη των μαθησιακών και παιδαγωγικών στόχων. Από τη διερεύνηση του ίδιου τομέα, σημειώθηκε ανεπάρκεια σε διαθέσιμους οικονομικούς πόρους, εύρημα το οποίο καταδεικνύει την αναγκαιότητα εξασφάλισης, από τις εκάστοτε κυβερνήσεις, επιπρόσθετων κονδυλίων για την παιδεία και την κάλυψη των αναγκών των σχολικών μονάδων.

Όσον αφορά το εκπαιδευτικό προσωπικό, η στελέχωση των σχολικών μονάδων κρίνεται ως επαρκής. Ωστόσο, παρόλο που οι σχολικές μονάδες φαίνεται να μην αντιμετωπίζουν αξιοσημείωτα προβλήματα ή ελλείψεις σε εκπαιδευτικό προσωπικό, δεν γνωρίζουμε κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί στις σχολικές μονάδες του δείγματος μας είναι μόνιμοι ή αναπληρωτές, οι οποίοι τοποθετήθηκαν στις ανωτέρω θέσεις προσωρινά κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Στον αντίποδα, το διοικητικό, βοηθητικό και ειδικό επιστημονικό προσωπικό αξιολογείται ως ανεπαρκές. Το ανωτέρω εύρημα συνάδει με το γεγονός ότι οι σχολικές μονάδες γενικής αγωγής στη χώρα μας, γενικά, δεν απαρτίζονται συχνά από επιπρόσθετο διοικητικό και ειδικό επιστημονικό προσωπικό πέρα των εκπαιδευτικών. Αναμφίβολα, όμως, προβάλλει έκδηλη η ανάγκη για διοικητικό και ειδικό επιστημονικό προσωπικό, καθώς το σύγχρονο σχολείο αποτελεί ένα ιεραρχικά δομημένο οργανισμό που απαιτεί καταρτισμένα άτομα στο χώρο της διοίκησης, επιστημονικά καταρτισμένα ώστε να λειτουργήσει σωστά. Ειδικότερα, τα ηγετικά

στελέχη της σχολικής μονάδας και εν γένει του εκπαιδευτικού συστήματος οφείλουν να κατανοήσουν ότι ο σύγχρονος ρόλος τους απαιτεί να συλλάβουν σε όλη τους την έκταση τους σκοπούς της σύγχρονης εκπαίδευσης, να τους αποδεχθούν και να εργασθούν με ζήλο για την υλοποίησή τους, να κατανοήσουν και να αποδεχθούν ότι η αλλαγή της κοινωνίας συντελείται με ταχύτατο ρυθμό, γεγονός που επιφέρει πληθώρα απρόβλεπτων αλλαγών, προκλήσεων και προβλημάτων στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα (Παντελίδης, 1981: 45; Σαΐτης, 2000: 48-50). Ακόμη, το επιπρόσθετο επιστημονικό προσωπικό θα μπορέσει να συμβάλλει ενεργά στον εντοπισμό προβλημάτων και ελλείψεων μέσα από συστηματική παρατήρηση, έρευνα, μελέτες περιπτώσεων, συμβουλευτικές παρεμβάσεις, σχεδιασμό και εφαρμογή σχεδίων δράσης.

Επιπρόσθετα, τα ευρήματα που προέκυψαν από τη διερεύνηση του δεύτερου τομέα και των τριών επιμέρους δεικτών που περιλαμβάνει δείχνουν ότι υφίσταται συμμετοχικό, συλλογικό και συνεργατικό πλαίσιο εργασίας μεταξύ όλων των παραγόντων των σχολικών μονάδων σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό. Μέσω της αυτοαξιολόγησης, λοιπόν, παρέχεται η δυνατότητα σε όλα τα εμπλεκόμενα μέρη στην εκπαιδευτική διαδικασία να εντοπίζουν, από κοινού, τα δυνατά και αδύναμα σημεία της σχολικής μονάδας, να θέτουν στόχους και προτεραιότητες, να προβληματίζονται και να αναστοχάζονται, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες για βελτίωση (Meuret & Morlaix, 2003; Σολομών, 1999). Παράλληλα, οι διαθέσιμοι πόροι τους κατανέμονται σύμφωνα με τις υφιστάμενες ανάγκες σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό, ενώ περισσότερες από τις μισές σχολικές μονάδες του δείγματος εμφανίζουν θετικά αποτελέσματα ως προς την αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού τους. Γενικότερα, τα εξαγόμενα συμπεράσματα από το συγκεκριμένο τομέα είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά όσον αφορά την ηγεσία, τη διοίκηση και τον τρόπο λειτουργίας των σχολικών μονάδων και συμφωνούν με τα αντίστοιχα των ερευνών των Καπαχτσή (2011), Κιρκιλιανίδου (2012) και ΙΕΠ (2010-2012). Θα ήταν δυνατό, σε επόμενο επίπεδο, να συσχετιστούν με την καλή γνώση της νομοθεσίας από τους διευθυντές του δείγματος αλλά τα αποτελέσματα της ανάλυσης του βαθμού γνώσης της νομοθεσίας με τα αποτελέσματα του τομέα 2 δεν δίνουν στατιστικά σημαντική επίδραση, όπως φαίνεται και στο σχετικό πίνακα 6. Μόνο ο τρίτος δείκτης του δεύτερου τομέα εμφανίζει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του βαθμού γνώσης της νομοθεσίας από τους διευθυντές και της αξιοποίησης, υποστήριξης και ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού (βλ. πίνακα 5). Συνακόλουθα, θα μπορούσε η

επιτυχής λειτουργία και διοίκηση του σχολείου να οφείλεται στις ικανότητες του διευθυντή και των άλλων μελών, στην εμπειρία, σε συγκεκριμένες γνώσεις και τεχνικές που χρησιμοποιούνται και σε άλλους παράγοντες, οι οποίοι δεν εξετάζονται στην παρούσα έρευνα. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, άλλωστε, ως ηγέτης και σημείο αναφοράς, παρακινεί τους υφιστάμενους του να εργάζονται με τη θέλησή τους για την πραγματοποίηση των αντικειμενικών στόχων της εκπαιδευτικής μονάδας και του εκπαιδευτικού συστήματος (Κωτσίκης, 2007: 149) και προσανατολίζει τα πρόσωπα προς ένα κοινό όραμα (Kotter, 2001: 41).

Από τη διερεύνηση του τρίτου τομέα και των δύο επιμέρους δεικτών που περιλαμβάνει, τα ευρήματα που προέκυψαν δείχνουν ότι η πλειονότητα των σχολικών μονάδων (63,8%) υιοθετεί διαφορετικές διδακτικές μεθόδους σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό. Ειδικότερα, τονίζεται ότι το 59% των σχολικών μονάδων αξιοποιούν παραπάνω από μία διαφορετικές μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό, αλλά αξιοσημείωτο είναι και το ποσοστό των σχολικών μονάδων (41%), στις οποίες αξιοποιούνται σε μικρό βαθμό διαφορετικές μέθοδοι αξιολόγησης. Στο συγκεκριμένο τομέα, τα συνολικά αποτελέσματα είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά όσον αφορά τις διαφορετικές διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται. Αυτό μπορεί να οφείλεται σε πληθώρα διαφορετικών παραγόντων, όπως η καλύτερη κατάρτιση, επιμόρφωση και επιστημονική συγκρότηση του εκπαιδευτικού προσωπικού του δείγματος, καθώς και στην απόρριψη δασκαλοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας στο πλαίσιο του εκδημοκρατισμού και της αναβάθμισης του σύγχρονου σχολείου. Επιπρόσθετα, στην κατεύθυνση επίτευξης της παιδαγωγικής λειτουργίας του σχολείου, ως θεσμού και οργανισμού, καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν *«η προετοιμασία και η μορφή οργάνωσης»* των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης, καθώς και η *«επιλογή της ενδεδειγμένης διδακτικής μεθοδολογίας και των προσανατολισμών στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων από τον μαθητή»* (Κωνσταντίνου, 2015: 40). Αναφορικά με την αξιοποίηση διαφορετικών μεθόδων αξιολόγησης, επισημαίνεται ότι εφαρμόζονται στις μισές περίπου σχολικές μονάδες, με τις υπόλοιπες μισές, όμως, να χρησιμοποιούν μόνο μία σχετική μέθοδο. Τα παραπάνω ευρήματα συνηγορούν στην ύπαρξη μίας πιο ανελαστικής αντιμετώπισης του τομέα της αξιολόγησης των μαθητών σε αρκετές σχολικές μονάδες, σε σχέση με την εφαρμογή ποικίλων και διαφορετικών διδακτικών μεθόδων, η οποία μπορεί να οφείλεται στην έλλειψη ειδικότερων γνώσεων, κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ως προς τους διαφορετικούς τρόπους αξιολόγησης

των μαθητών, όπως επισημαίνεται και στις προαναφερθείσες έρευνες των Κασιμάτη & Γιαλαμά (2009), Καπαχτσή (2011), Κιρκιλιανίδου (2012) και ΙΕΠ (2010-2012), ή στην παγίωση πεπαλαιωμένων αξιολογικών πρακτικών.

Σε επόμενο επίπεδο, τα σχετικά ευρήματα που προέκυψαν από τη διερεύνηση του τέταρτου τομέα και των δύο επιμέρους δεικτών που περιλαμβάνει δείχνουν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών με διακριτικότητα και ευαισθησία σε πολύ μεγάλο βαθμό. Ακόμη, υφίσταται πολύ καλή σχέση μεταξύ σχολείου και γονέων και καλλιεργείται η συνεχής ενημέρωσή τους, σε αντιστοιχία με τα σχετικά ευρήματα των ερευνών των Καπαχτσή (2011), Κιρκιλιανίδου (2012) και ΙΕΠ (2010-2012). Το εν λόγω εύρημα θα μπορούσε, ίσως, να συσχετιστεί με την ύπαρξη ιδιαίτερης μέριμνας και επιθυμίας από ορισμένες σχολικές μονάδες για καλλιέργεια αγαστής συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ των γονέων και του σχολείου, ώστε να υπάρχει συνεχής ροή πληροφοριών και να καλλιεργείται η ανατροφοδότηση γονέων και εκπαιδευτικών. Η αυτοαξιολόγηση, άλλωστε, ως μια κατεξοχήν συμμετοχική διαδικασία, συνιστά ένα δημοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης της σχολικής μονάδας (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 137) και «μια διαδικασία ανατροφοδότησης και αποδοχής των λαθών, που δεν αποσκοπεί σε σύγκριση μεταξύ σχολείων ή στην απονομή ευθυνών» (Πασσιαρδής, 2004: 84), αλλά στην καλλιέργεια της αγαστής συνεργασίας και της αμοιβαιότητας. Με την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης, το ίδιο το σχολείο είναι σε θέση να προσφέρει στους γονείς, αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία, ικανοποιητικό αριθμό πληροφοριών που αντικατοπτρίζουν την υφιστάμενη εκπαιδευτική πραγματικότητα (McNamara & O’Hara, 2008). Σε αυτή την κατεύθυνση, μπορεί να συμβάλλουν ο προγραμματισμός τακτικών συναντήσεων των εκπαιδευτικών με τους γονείς, καθώς και η ανάπτυξη προγραμμάτων συμβουλευτικής και συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τα εξαγόμενα αποτελέσματα από τη διερεύνηση του πέμπτου τομέα, ο οποίος περιλαμβάνει δύο δείκτες, καταδεικνύουν ότι το 69,5% των σχολικών μονάδων του δείγματος υλοποιεί σε μεγάλο βαθμό εκπαιδευτικά προγράμματα, καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις. Παράλληλα με τις ανωτέρω παρεμβάσεις, αναπτύσσονται και εφαρμόζονται ανάλογα σχέδια δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου σε ικανοποιητικό βαθμό. Τα συγκεκριμένα ευρήματα είναι πιθανό να συνδέονται με την ύπαρξη κάποιου ειδικού, ενδεχόμενου προγραμματισμού και ενδιαφέροντος για ανάπτυξη προγραμμάτων, παρεμβάσεων και

δράσεων βελτίωσης στις σχολικές μονάδες του δείγματος, η ύπαρξη ή μη του οποίου θα μπορούσε να διερευνηθεί σε μία επόμενη ερευνητική προσπάθεια. Τα ανωτέρω ευρήματα έρχονται σε αντίθεση με τα αντίστοιχα των ερευνών των Καπαχτσή (2011), Κιρκιλιανίδου (2012) και ΙΕΠ (2010-2012), σύμφωνα με τα οποία είναι, συχνά, δύσκολη η σύνδεση των αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησης με καθολικά αποδεκτά σχέδια δράσης, ενώ η έλλειψη των αναγκαίων οικονομικών πόρων, του υλικοτεχνικού εξοπλισμού και της τεχνογνωσίας δυσχεραίνει σημαντικά την υλοποίησή τους. Για τον επιτυχή σχεδιασμό και υλοποίηση κατάλληλα προσαρμοσμένων σχεδίων δράσης, κρίνεται καταλυτικής σημασίας η εφαρμογή κατάλληλων μεθόδων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, ώστε να καταστεί δυνατός ο προσδιορισμός των ελλείψεων, των αναγκών και των ιδιαίτερων συνθηκών άσκησης του εκπαιδευτικού έργου ανά σχολική μονάδα, ώστε να σχεδιαστούν και οι κατάλληλες, διορθωτικές δράσεις παρέμβασης (ΙΕΠ, 2010-2012).

Τα σχετικά ευρήματα από τη διερεύνηση των δύο τελευταίων τομέων έξι και επτά, με τρεις και δύο επιμέρους δείκτες ο καθένας αντίστοιχα, δείχνουν ότι μεγάλο ποσοστό των σχολικών μονάδων (88,3%) διασφαλίζει υψηλά επίπεδα φοίτησης των μαθητών σε όλες τις τάξεις και αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τη σχολική διαρροή. Ακόμη, τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα των μαθητών στη σχολική μονάδα ανταποκρίνονται στους στόχους του Προγράμματος Σπουδών σε μεγάλο βαθμό. Στο πλαίσιο αυτό, παρατηρείται ότι το 80,2% των σχολικών μονάδων προσφέρει στους μαθητές ευκαιρίες για ατομική και κοινωνική ανάπτυξη σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό, σε αντιστοιχία με τα ευρήματα των ερευνών της Κιρκιλιανίδου (2012) και του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2010-2012). Συμπερασματικά, τα συνολικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα ως προς τους τομείς 6 και 7 της διαδικασίας είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά, καθώς διαπιστώνεται, με βάση τα προαναφερθέντα ευρήματα, ότι υπάρχουν υψηλά επίπεδα φοίτησης, μικρή σχολική διαρροή και σχολική αποτυχία, τα επιτεύγματα των μαθητών ανταποκρίνονται στους στόχους που έχουν τεθεί με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα και το πρόγραμμα σπουδών, ενώ οι μαθητές κοινωνικοποιούνται στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος σε ικανοποιητικό βαθμό. Τέλος, το 75,4% των σχολικών μονάδων καταφέρνει να επιτύχει τους στόχους που είχε θέσει στην αρχή του σχολικού έτους σε μεγάλο βαθμό, όπως διαπιστώθηκε αντιστοίχως και σύμφωνα με τα λεγόμενα των ερωτώμενων εκπαιδευτικών στη σχετική προγενέστερη πιλοτική έρευνα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2010-2012).



Με βάση τα ανωτέρω εξαγόμενα συμπεράσματα, παρατηρείται ότι όλοι οι τομείς, εκτός από έναν, παρουσίασαν ενθαρρυντικά αποτελέσματα στη πλειονότητα των σχολικών μονάδων του δείγματος. Κατά συνέπεια, τα συνολικά αποτελέσματα της διαδικασίας εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος στο Ν. Αιτωλοακαρνανίας μπορούν να θεωρηθούν θετικά. Ωστόσο, παρατηρήθηκαν σημαντικές ελλείψεις σχεδόν σε όλους τους δείκτες του τομέα 1, εκτός από τους σχετικούς δείκτες που αναφέρονται στο διαθέσιμο εκπαιδευτικό προσωπικό και στους σχολικούς χώρους, όπου και διαπιστώθηκε επάρκεια. Όλοι οι υπόλοιποι δείκτες του τομέα 1 (υλικοτεχνική υποδομή, οικονομικοί πόροι, διοικητικό προσωπικό, ειδικό επιστημονικό προσωπικό και βοηθητικό προσωπικό) παρουσίασαν ανεπάρκεια στη πλειονότητα των σχολικών μονάδων σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό. Τα ανωτέρω ευρήματα επιβεβαιώνονται, σε πολύ μεγάλο βαθμό, από τις σχετικές έρευνες της Καπαχτσή (2011) και του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2010-2012), στις οποίες οι τομείς της υλικοτεχνικής υποδομής, του κτηριακού και της κάλυψης των αναγκών, σε οικονομικούς πόρους και ανθρώπινο δυναμικό, αποτέλεσαν τους πρώτους προτεινόμενους για βελτίωση. Στο πλαίσιο αυτό, κρίνεται σκόπιμη η λήψη διορθωτικών και παρεμβατικών στρατηγικών και μέτρων, ώστε να διασφαλίζονται, για την εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων, οι αναγκαίοι πόροι και τα απαιτούμενα μέσα.

Παράλληλα, από τη διερεύνηση του δείκτη 3.2 που αναφέρεται στις διαφορετικές μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών, διαπιστώθηκε ότι περίπου στις μισές σχολικές μονάδες αξιοποιείται κυρίως μία μέθοδος αξιολόγησης. Το εν λόγω εύρημα δύναται να ερμηνευτεί ως απότοκο της ελλιπούς ενημέρωσης πληθώρας εκπαιδευτικών για το θεσμό της αξιολόγησης ή/και αναφορικά με τον ειδικό τρόπο χειρισμού της τεχνογνωσίας που πολλές φορές απαιτείται από σχετικά συστήματα αυτοαξιολόγησης, όπου και εντοπίζονται σημαντικές δυσκολίες κατά τη διεξαγωγή (Σολομών, 1991; Καπαχτσή, 2011; Κιρκιλιανίδου, 2012; MacBeath, 2005; McNamara & O' Hara, 2008). Παρόλα αυτά, τα αποτελέσματα στη βάση των υπόλοιπων δεικτών του τομέα 3 θεωρούνται ιδιαίτερα ενθαρρυντικά. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται η ύπαρξη θετικού κλίματος και καλών σχέσεων μεταξύ όλων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, εφαρμόζονται καινοτομίες και διορθωτικές παρεμβάσεις, οι οποίες επιφέρουν θετικά αποτελέσματα, ενώ τα συνολικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα θεωρούνται ιδιαίτερα ενθαρρυντικά και οι

εκπαιδευτικοί στόχοι φαίνεται να επιτυγχάνονται σε μεγάλο βαθμό. Η ενεργοποίηση του συνόλου των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας, η καλλιέργεια της συνεργασίας και της αυτοδέσμευσης σε συνδυασμό με την εξέλιξη των μαθησιακών πρακτικών, μέσω της εισαγωγής καινοτόμων δράσεων, δημιουργικών και ευχάριστων εργασιών-δραστηριοτήτων, επιβεβαιώνονται ως ευρήματα και στις προγενέστερες έρευνες των Σολομών (1991), Καπαχτσή (2011), Κιρκιλιανίδου (2012) και ΙΕΠ (2010-2012). Στα κυριότερα πλεονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης συγκαταλέγονται, επίσης, η καλλιέργεια της προσωπικής επιθυμίας του εκπαιδευτικού για επαγγελματική πρόοδο και εξέλιξη (MacBeath et al., 2005; Meuret & Morlaix, 2003; Kyriakides & Campbell, 2004), με ταυτόχρονη *«ενδυνάμωση του λόγου και της δράσης του, καθώς αποκτά δικαίωμα αυτόνομης ανάπτυξης και άρθρωσης εναλλακτικού λόγου για την εσωτερική ανάπτυξη του σχολείου»* (Σολομών, 1999: 169), η ενδεδειγμένη κινητοποίηση όλων των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων και η δυνατότητα προσδιορισμού συγκεκριμένων αδυναμιών που δυσχεραίνουν την ομαλή και απρόσκοπτη λειτουργία της σχολικής μονάδας ([www.kee.gr](http://www.kee.gr)).

Επιπρόσθετα, ένα σημαντικό ποσοστό (59%) των ερωτηθέντων Διευθυντών δεν φαίνεται να θεωρεί πως η υφιστάμενη εκπαιδευτική νομοθεσία που αναφέρεται ειδικά στη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα (αυτοαξιολόγηση) συμβάλλει στην εύρυθμη λειτουργία της. Στο πλαίσιο αυτό, κρίνεται ως αναγκαία μια σχετική αναπροσαρμογή της νομοθεσίας, ώστε να ανταποκρίνεται στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, στις ιδιαίτερες ανάγκες εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών, αλλά και προκειμένου να καταστεί περισσότερο λειτουργική και κατανοητή από όλους τους συμμετέχοντες, συμβάλλοντας έμπρακτα και καθοριστικά στη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Στον αντίποδα, παρατηρείται ότι πάνω από το 85% των Διευθυντών των σχολικών μονάδων εκτιμά σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό ότι η διαδικασία αυτοαξιολόγησης συνιστά έναν πολύτιμο ανατροφοδοτικό και υποστηρικτικό μηχανισμό αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Το παραπάνω εύρημα έρχεται σε συμφωνία με τις προαναφερθείσες, στο πέμπτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους της παρούσας εργασίας, έρευνες των Αθανασίου & Γεωργούση (2006), Ζουγανέλη κ. συν. (2008), Κασιμάτη & Γιαλαμά (2009), Καπαχτσή (2011), Κιρκιλιανίδου (2012), ΙΕΠ (2010-2012). Η ανατροφοδότηση εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών, που καλλιεργείται μέσω της αυτοαξιολόγησης, *«δημιουργεί νέες προοπτικές ανάπτυξης και βελτίωσης για*

το επάγγελμα του εκπαιδευτικού» (Hargreaves & Fullan, 1992: 84) και «ενισχύει το πνεύμα της συλλογικότητας και συνεργασίας μέσα στη μονάδα, προωθεί τον αυτοέλεγχο του σχολείου και ενθαρρύνει τη λήψη πρωτοβουλιών» (MacBeath, 2001: 32). Παράλληλα, προάγει τη δημιουργία οργανισμών που «αναστοχάζονται και μαθαίνουν» (Scheerens, 2004: 112). Στην κατεύθυνση αυτή, το 67,2% των ερωτώμενων συμφωνεί με μια ενδεχόμενη καθιέρωσή της στο άμεσο μέλλον, με τη μορφή που έλαβε κατά το τελευταίο σχολικό έτος εφαρμογής της (3 Άξονες-7 Τομείς-15 Δείκτες), ενώ το 32,8% συμφωνεί λίγο ή καθόλου, εκδηλώνοντας, ενδεχομένως, την επιθυμία για αναπροσαρμογή του πλαισίου σύμφωνα με το οποίο εφαρμόστηκε. Σύμφωνα με τα ανωτέρω ευρήματα, λοιπόν, κρίνεται ωφέλιμη και αναγκαία η συστηματική εφαρμογή ενός συστήματος αυτοαξιολόγησης στις σχολικές μονάδες της χώρας, με τη μορφή μιας συμμετοχικής και δημοκρατικής διαδικασίας, στο πλαίσιο της οποίας θα ενεργοποιείται το σύνολο των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας, θα αξιοποιούνται η φαντασία, η δημιουργικότητα και οι ικανότητες των συμμετεχόντων, ενώ θα αναδειχτούν σχεδιασμοί που θα ανοίγουν νέα πεδία δράσης και θα προσφέρουν νέες εκπαιδευτικές δυνατότητες (<http://aee.iep.edu.gr/about/webpage>).

Καταληκτικά, στην κατεύθυνση αντιπαραβολής των αποτελεσμάτων των σχολικών μονάδων γενικής αγωγής και εκπαίδευσης σε σχέση με τα ειδικής, τα οποία οφείλουμε να τονίσουμε ότι είναι σημαντικά λιγότερα σε αριθμό στο νομό (5 σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής), επισημαίνεται ότι στη πλειονότητα τους συμφωνούν με τα προαναφερθέντα αποτελέσματα για τους επιμέρους δείκτες που αφορούν τις σχολικές μονάδες γενικής αγωγής. Ωστόσο, παρατηρηθήκαν ορισμένες διαφοροποιήσεις, οι οποίες παρατίθενται ακολούθως. Αρχικά, οι σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης του δείγματος εμφανίζουν επάρκεια σε διοικητικό προσωπικό σε ποσοστό 66.7% καθώς και σε βοηθητικό προσωπικό σε ποσοστό 100%. Τα δεδομένα αυτά, έρχονται σε αντίθεση με εκείνα των σχολικών μονάδων γενικής αγωγής, στις οποίες σημειώθηκε ανεπάρκεια τόσο σε διοικητικό όσο και σε βοηθητικό προσωπικό. Συνάμα, στις προαναφερθείσες σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, παρατηρήθηκε η ανάπτυξη σε μικρό βαθμό (66,7%) διαδικασιών που στοχεύουν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στη βελτίωση της επιστημονικής και παιδαγωγικής τους κατάρτισης, καθώς και στην ουσιαστική υποστήριξή τους στην υλοποίηση του προγράμματος σπουδών. Τα ανωτέρω δεδομένα έρχονται σε αντίθεση με εκείνα των σχολικών μονάδων γενικής αγωγής και

εκπαίδευσης, ως προς τον συγκεκριμένο δείκτη, στις οποίες αναπτύσσονται οι σχετικές διαδικασίες σε πολύ μεγάλο ή μεγάλο βαθμό. Συμπληρωματικά, με βάση τα εξαγόμενα αποτελέσματα του δείκτη 6.1, παρατηρήθηκε ότι ένα μεγάλο ποσοστό (66,7%) των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης του δείγματος, διασφαλίζει υψηλά επίπεδα φοίτησης των μαθητών του σε όλες τις τάξεις. Ωστόσο, το 33,3% δήλωσε ότι μπορεί να διασφαλίσει υψηλά επίπεδα φοίτησης και να αντιμετωπίσει τη σχολική διαρροή σε πολύ μικρό βαθμό. Τα παραπάνω δεδομένα έρχονται σε αντίθεση με εκείνα των μονάδων γενικής αγωγής και εκπαίδευσης, όπου παρατηρήθηκε ικανοποιητικός βαθμός αντιμετώπισης της σχολικής διαρροής και υψηλά επίπεδα φοίτησης σε μεγάλο βαθμό.

## **8.2. Περιορισμοί της έρευνας**

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκαν οι απόψεις των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Γενικής και Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης) στο Ν. Αιτωλοακαρνανίας αναφορικά με τη διαδικασία Εσωτερικής Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (Αυτοαξιολόγηση) στη Σχολική Μονάδα, μετά την ολοκλήρωση της εφαρμογής του προγράμματος αυτοαξιολόγησης κατά το σχολικό έτος 2013-2014, στη βάση 7 τομέων και 15 επιμέρους δεικτών. Η αναγκαιότητα πραγματοποίησης της εν λόγω έρευνας αιτιολογείται, με βάση και τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, από την περιορισμένη, σε έκταση, ερευνητική προσπάθεια που έχει πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας αναφορικά με τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και στη βάση της προσπάθειας του Υπουργείου Παιδείας να εφαρμοστεί για πρώτη φορά στη χώρα ένα ενιαίο πλαίσιο Εσωτερικής Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού έργου σε όλες τις Σχολικές Μονάδες κατά το σχολικό έτος 2013-2014, ώστε σε επόμενο επίπεδο να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν εξειδικευμένα, ανά σχολική μονάδα, σχέδια δράσης. Ωστόσο, οφείλουμε να επισημάνουμε, σε αυτό το σημείο, ορισμένους βασικούς περιορισμούς στους οποίους υπόκειται η παρούσα έρευνα. Ειδικότερα, η έρευνα διεξήχθη μόνο σε ένα συγκεκριμένο νομό της χώρας και το δείγμα των συμμετεχόντων ήταν μικρό σε σχέση με το συνολικό αριθμό Διευθυντών σχολικών μονάδων γενικής και ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ δεν υπήρξε και κάποια ομάδα ελέγχου. Κατά συνέπεια, τα αποτελέσματα που προέκυψαν από το δείγμα δεν μπορούν να

οδηγήσουν με ασφάλεια σε γενικεύσεις και συμπεράσματα για ολόκληρο τον αντίστοιχο πληθυσμό. Τα εξαγόμενα αποτελέσματα και συμπεράσματα συνιστούν ενδείξεις οι οποίες θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από ερευνητές κατά τη διεξαγωγή ανάλογων ή/και μεγαλύτερης κλίμακας, σχετικών με το υπό πραγμάτευση αντικείμενο, ερευνητικών προσπαθειών στο μέλλον.

### **8.3. Προτάσεις**

Με βάση τα συνολικά αποτελέσματα και βασικά εξαγόμενα συμπεράσματα από την επεξεργασία των απαντήσεων των ερωτηθέντων Διευθυντών του δείγματος μας σε σχέση με τη διαδικασία Εσωτερικής Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (Αυτοαξιολόγηση) στη Σχολική Μονάδα, μετά την ολοκλήρωση της εφαρμογής του προγράμματος αυτοαξιολόγησης κατά το σχολικό έτος 2013-2014 και αναφορικά με την αναγκαιότητα εφαρμογής της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ως παιδαγωγικό και υποστηρικτικό μηχανισμό, θα μπορούσαν να διατυπωθούν ορισμένες σχετικές προτάσεις.

Αρχικά, η πολιτεία και η εκάστοτε ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας οφείλουν να διερευνήσουν διεξοδικά και μεθοδικά τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στις σχολικές μονάδες της χώρας, κατά το σχολικό έτος 2013-2014, ώστε να προβούν, με βάση τα ανωτέρω αποτελέσματα και τις Τελικές Εκθέσεις Γενικής Εκτίμησης της Εικόνας του Σχολείου τις οποίες συνέταξαν και απέστειλαν οι Διευθυντές των Σχολικών Μονάδων σε συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων στην αρμόδια επιτροπή του Υπουργείου Παιδείας, στο σχεδιασμό και την υλοποίηση εξειδικευμένων και εξατομικευμένων, όπου απαιτείται, σχεδίων δράσης για κάθε σχολική μονάδα. Ειδικότερα, τα σχέδια δράσης τα οποία θα υλοποιηθούν στις σχολικές μονάδες, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου αλλά και εν γένει της παρεχόμενης εκπαίδευσης, οφείλουν να δομούνται στη βάση των υφιστάμενων αναγκών όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας (μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών), να έχουν παιδαγωγικό και ανατροφοδοτικό, για το εκπαιδευτικό έργο, προσανατολισμό και να λαμβάνουν υπόψη τις εκάστοτε ιδιαίτερες συνθήκες (κοινωνικοοικονομικές, ιστορικές, πολιτισμικές) άσκησης του εκπαιδευτικού έργου ανά σχολική μονάδα στη χώρα. Η πολιτεία οφείλει, σε κάθε περίπτωση, να λάβει υπόψη της τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την εφαρμογή της διαδικασίας, τα αποτελέσματα, τις

υφιστάμενες ανάγκες, τις μορφές και μεθόδους αξιολόγησης που κρίνουν ως καταλληλότερες για την αξιολόγηση του έργου τους, τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα τους, καθώς και τις επισημάνσεις τους σε σχέση με τους πιθανούς, ενδεδειγμένους τρόπους επιμόρφωσής τους.

Επιπρόσθετα, καταλυτικής σημασίας κρίνεται η διαρκής και στοχευμένη ενημέρωση, κατάρτιση και επιμόρφωση των εμπλεκόμενων μελών σε σχέση με το θεσμό της αξιολόγησης, τις μορφές και την αναγκαιότητά της, ως ανατροφοδοτικό και υποστηρικτικό μηχανισμό αναβάθμισης του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, αλλά και αναφορικά, σε επόμενο στάδιο, με την εσωτερική μορφή αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, την ορθή χρήση και αξιοποίηση των μεθοδολογικών εργαλείων για τη διενέργειά της, καθώς και τους δυνατούς τρόπους αποτύπωσης, ερμηνείας και διαχείρισης των εξαγόμενων αποτελεσμάτων. Η επιμόρφωση και η ενημέρωση των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, καλό θα ήταν να πραγματοποιηθεί από παιδαγωγούς ειδικούς σε θέματα αξιολόγησης και να συνδυαστεί με τη διδακτική πρακτική. Στο πλαίσιο αυτό, οι σχολικοί σύμβουλοι οφείλουν να λειτουργούν συμβουλευτικά, καθοδηγητικά και υποστηρικτικά στο εκπαιδευτικό έργο, ενθαρρύνοντας τους εκπαιδευτικούς για ανάληψη πρωτοβουλιών και εφαρμογή καινοτόμων δράσεων. Οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί, με τη σειρά τους, οφείλουν, μέσω του ισότιμου διαλόγου, της αгаστής συνεργασίας, του αλληλοσεβασμού και της κατανόησης, να συζητούν, να προβληματίζονται, να εξετάζουν κριτικά και να αναστοχάζονται στη βάση των παιδαγωγικών ζητημάτων που ανακύπτουν από την εφαρμογή πρακτικών αξιολόγησης, ώστε μέσω της συνεργασίας, της ανταλλαγής απόψεων και της αμοιβαιότητας να οδηγηθούν τόσο στην επίλυση των ενδεχόμενων δυσκολιών όσο και στην υιοθέτηση πληρέστερων και αποτελεσματικότερων εκπαιδευτικών πρακτικών.

Παράλληλα, τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της χώρα μας και ειδικότερα τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης οφείλουν να συμπεριλάβουν στα προγράμματα σπουδών τους μαθήματα τα οποία θα παρέχουν στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς πλήρη κατάρτιση, ενημέρωση, επιμόρφωση, με ταυτόχρονη πρόβλεψη για παροχή έμπρακτης υποστήριξης και αρωγής στην εκπαιδευτική κοινότητα, αναφορικά με το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Επίσης, θα πρέπει να υπάρξει ειδική μέριμνα για σχεδιασμό και υλοποίηση προγραμμάτων παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η πλειονότητα των οποίων δεν έχει λάβει και δεν

λαμβάνει ακόμη και σήμερα, τις περισσότερες φορές, καμίας μορφής ανάλογη παιδαγωγική κατάρτιση και επιμόρφωση στο πλαίσιο των προπτυχιακών τους σπουδών στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα στη χώρα μας.

Επιπρόσθετα, ο διαρκής, ισότιμος διάλογος και η ουσιώδης επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και τους γονείς μπορεί να λειτουργήσουν ενισχυτικά και ανατροφοδοτικά στην κατεύθυνση βελτίωσης των υφιστάμενων πρακτικών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα αλλά και την προώθηση νέων, καινοτόμων προσεγγίσεων και μεθόδων, στη βάση των υφιστάμενων εκπαιδευτικών αναγκών όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών. Συνάμα, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί, αποτελώντας τους δύο βασικότερους συντελεστές της διαπαιδαγώγησης και της κοινωνικοποίησης των νέων, οφείλουν να συνεργάζονται συστηματικά, ισόρροπα και δημιουργικά, ώστε να αντιμετωπίσουν από κοινού θέματα της σχολικής μονάδας, αλλά και πιο εξειδικευμένα, πολύπλοκα ζητήματα που μπορεί να αφορούν μεμονωμένες υποθέσεις, όπως η αντιμετώπιση προβλημάτων υποδομών, η διοργάνωση εκπαιδευτικών και πολιτιστικών εκδηλώσεων, η ανάληψη ευρύτερων μορφωτικών πρωτοβουλιών και η προώθηση καινοτόμων δράσεων. Άλλωστε, δεν πρέπει να παραβλέψει κανείς το γεγονός ότι οι γονείς κλήθηκαν να διαδραματίσουν ιδιαίτερα ενεργό ρόλο και στη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (αυτοαξιολόγηση) στη σχολική μονάδα κατά το σχολικό έτος 2013-2014, απαντώντας σε μια σειρά ερωτήσεων, όσον αφορά στις υφιστάμενες σχέσεις εκπαιδευτικών-γονέων, στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον, στην υλοποίηση καινοτόμων δράσεων και πρωτοβουλιών στη σχολική μονάδα, καθώς και στη συνολική τους εικόνα για το επίπεδο του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Αναφορικά με τη διενέργεια συναφών ερευνών στο μέλλον, θα μπορούσαμε να προτείνουμε τη διεξαγωγή αντίστοιχων ερευνών και σε άλλους νομούς της επικράτειας, που θα μας επιτρέψουν να προβούμε σε ασφαλείς συγκρίσεις ως προς τα εξαγόμενα αποτελέσματα, αλλά και σε μεγαλύτερη κλίμακα στους υπόλοιπους νομούς της Ελλάδας, ώστε να υπάρξει δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό. Συμπληρωματικά, κρίνεται ωφέλιμη η διεξαγωγή αντίστοιχης έρευνας, αλλά με την αξιοποίηση διαφορετικού ερευνητικού εργαλείου και ερευνητικής προσέγγισης, όπως η διενέργεια ημι-δομημένων συνεντεύξεων, ώστε να δοθεί η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να αναπτύξουν ελεύθερα τις απόψεις τους, να τεκμηριώσουν τις απαντήσεις τους, παρουσιάζοντας τα επιχειρήματα τους,

πιθανές δυσκολίες ή/και ενστάσεις, τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα που εντοπίζουν από την εφαρμογή της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης, καθώς και τις προτάσεις τους για εφαρμογή εναλλακτικών προσεγγίσεων αξιολόγησης και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου. Ακόμη, η παρούσα έρευνα θα ήταν δυνατό να πραγματοποιηθεί και σε διαφορετικό δείγμα πέρα των Διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως για παράδειγμα στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι συμμετείχαν στη διαδικασία. Καθοριστικής σημασίας θα ήταν, επίσης, η διεξαγωγή μιας ανάλογης ερευνητικής προσπάθειας στη Δευτεροβάθμια βαθμίδα Εκπαίδευσης, με σκοπό την ανάδειξη τυχόν διαφοροποιήσεων και τη διενέργεια συγκρίσεων ως προς τα εξαγόμενα συμπεράσματα ανά βαθμίδα εκπαίδευσης, την εφαρμογή της διαδικασίας και τις απόψεις των εμπλεκόμενων φορέων.

Καταληκτικά, στην παρούσα εργασία διερευνήσαμε τις απόψεις των Διευθυντών των Δημοτικών Σχολείων Γενικής και Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στο Ν. Αιτωλοακαρνανίας, αναφορικά με τη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (αυτοαξιολόγηση) στις σχολικές μονάδες της χώρας, μετά την ολοκλήρωση της εφαρμογής του προγράμματος αυτοαξιολόγησης κατά το σχολικό έτος 2013-2014. Ευελπιστούμε ότι η παρούσα εργασία και ερευνητική προσπάθεια θα αποτελέσει ερέθισμα για την περαιτέρω μελέτη και διερεύνηση του υπό πραγμάτευση ζητήματος της καθιέρωσης της εσωτερικής μορφής αξιολόγησης (αυτοαξιολόγηση) του εκπαιδευτικού έργου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε πιο συστηματικό και μεθοδευμένο επίπεδο.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση

- Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και Τεχνικές Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής*. Αθήνα: Εφύρα.
- Αθανασίου, Λ., & Γεωργούση, Κ. (2006). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Προβλήματα και προοπτικές. *Πρακτικά του 1<sup>ου</sup> Εκπαιδευτικού Συνεδρίου: Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας*, Ιωάννινα, 12-14/05/06.
- Αθανασίου, Λ., & Ξηντάρας, Π. (2002). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου: Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών. *Πρακτικά του 2<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου: Η Παιδεία στην Αυγή του 21<sup>ου</sup> Αιώνα. Ιστορικοσυγκριτικές Προσεγγίσεις*, Πάτρα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών.
- Αλαχιώτης, Σ. (2004). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. Η διαθεματικότητα και η ευέλικτη ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης. Στο: *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*, τ. Α', Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Ε. (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α., Σοφού, Ε., & Κούτρα, Χ. (2008). Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 27-61.
- Βλάχος, Δ., Δαγκλής, Ι., & Βαβουράκη, Α. (2007). Διερεύνηση της ποιότητας της εκπαίδευσης: Βασικές αρχές και σχεδιασμός της έρευνας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, τ. 13, 5-9.
- Γκότοβος, Α. (2003). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δεληγιάννη, Ν. (2002). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στα πλαίσια σύγχρονων απόψεων της Εκπαιδευτικής αξιολόγησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 33, 28-44.
- Δεμερτζή, Κ. (2007). Σκέψεις και θεωρητικές προεκτάσεις του ρόλου του κριτικού φίλου σε σχέση με το ρόλο των στελεχών υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου στη χώρα μας. Στο Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., Σταμάτης, Θ. (2007). *Ένα σχολείο μαθαίνει. Η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο*

- πλαίσιο του Διεθνούς προγράμματος CarpeVitam. *Leadership for Learning*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2002). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2004). *Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρης.
- Δούκας, Χ. (1999). Ποιότητα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Συνοπτική ερευνητική επισκόπηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 1, 172-185, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δούκας, Χ. (2002). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εξουσία*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρης.
- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β. (2008). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών*, στο: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την Αξιολόγηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 10, 135-151.
- Θεοφιλίδης, Χ., & Στυλιανίδης, Μ. (2000). *Φιλοσοφία και Πρακτική της Διοίκησης Δημοτικού Σχολείου στην Κύπρο*, Λευκωσία: Έκδοση των συγγραφέων.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (1999). Σχολική αποτελεσματικότητα-Μια συγκριτική Οικονομική Προσέγγιση. *Μέντορας*, τ. 1, 49-76.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε., & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση, αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση. Εκπαιδευτικός σχεδιασμός και οικονομία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καπαχτσή, Β. (2008). *Η Αξιολόγηση του Έργου του Εκπαιδευτικού: Στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Καπαχτσή, Β. (2011). *Η Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας. Μια Αναπτυξιακή Διαδικασία*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Κασιμάτη, Α., & Γιαλαμάς, Β. (2009). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών – απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών. Ανακτήθηκε: Νοέμβριος 30, 2015, από: <http://www.math.uoa.gr/me/conf2/papers/kasimat>.

- Κασσωτάκης, Μ. (1999). *Η Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ. (2005). Αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στο: Κοσμίδου-Hardy, Χ. (επιμ.). (2005). *Ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και αξιολόγηση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κασσωτάκης, Μ. (2010). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Μέσα-Μέθοδοι-Προβλήματα-Προοπτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2001). *Εφαρμόζοντας το Πειραματικό Πρόγραμμα «Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός Έργου στη Σχολική Μονάδα»: Το Παράδειγμα των Διερευνητικών Πρακτικών. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;», Αθήνα: Μεταίχμιο.*
- Κατσης, Α., Σιδερίδης, Γ., & Εμβαλωτής, Α. (2010). *Στατιστικές Μέθοδοι στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Τόπος.
- Κιούσης, Γ. (1991). Αρχές και βάσεις της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. *Λόγος και Πράξη*, τ. 43, 5-20.
- Κιρκιλιανίδου, Μ. (2012). *Διερεύνηση των Απόψεων Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο Ν. Ημαθίας για την Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας* (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία), Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1996). *Κοινωνιολογική Ανάλυση της Αξιολόγησης και της Επίδοσης: Οι Εισαγωγικές Εξετάσεις*, τόμος II, Αθήνα: Gutenberg.
- Κουλαΐδης, Β. (2006). Ανοιχτό στην κοινωνία σχολείο – Ένα ώριμο, προοδευτικό και δημοκρατικό αίτημα. Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.). *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1992). Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών από τη σκοπιά της παιδαγωγικής λειτουργίας, *Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, τ. 5, Ιωάννινα, 127-171.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως κοινωνική, παιδαγωγική και επαγγελματική αναγκαιότητα. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης*, τ. 13, Ανάπτυο, Ιωάννινα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2002). Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 7, Αθήνα, 37-52.

- Κωνσταντίνου, Χ. (2006). *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2007). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2008). Το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης του μαθητή. Η αξιολόγηση ως έννοια, περιεχόμενο και διαδικασία. Στο: *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική διάσταση: 71 κείμενα για την αξιολόγηση*, Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2013). Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού από τη σκοπιά του παιδαγωγικού περιεχομένου, της εφαρμογής και της αμφισβήτησης. Ανακτήθηκε: Νοέμβριος 30, 2014, από: <http://eurymas.gr/?s=%CE%9A%CF%89%CE%BD%CF%83%CF%84%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%AF%CE%BD%CE%BF%CF%85+%CE%A7%CE%B1%CF%81%CE%AC%CE%BB%CE%B1%CE%BC%CF%80%CE%BF%CF%82>
- Κωνσταντίνου, Χ. (2013). Η αξιολόγηση, ο εκπαιδευτικός και το εκπαιδευτικό έργο από την οπτική της παιδαγωγικής λογικής και της επικρατούσας δυσπιστίας. Ανακτήθηκε: Δεκέμβριος 7, 2014, από: [http://www.doe.gr/index.php?categoryid=73&p2\\_articleid=9797](http://www.doe.gr/index.php?categoryid=73&p2_articleid=9797)
- Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη. Μια προσέγγιση βασισμένη σε θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωτσίκης, Β. (2007). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, Αθήνα: Έλλην.
- Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ., & Δαλαβίκας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 10, 195-210.
- Μαρκόπουλος, Ι., & Λουριδάς, Π. (2010). Κριτική προσέγγιση νέων κανόνων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 14, 25-41.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Στρατηγικές διδασκαλίας*, τ. Β'. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζη, Μ., Μαυρογιώργου, Γ., Νιτσοπούλου, Β., & Χαλκιώτη, Δ., *Διοίκηση*

- Εκπαιδευτικών Μονάδων*, Τόμος Α΄, Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μιχαήλ Μπάλιου, Ε. (2011). *Εξωτερική Αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και στην Ελλάδα*. Αθήνα: Μουρούσια.
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., Γεωργιάδου, Σ., Μπινιάρη, Λ., Σκουτίδας, Λ., Κοσμίδης, Π., & Τσεμπερλίδου, Μ. (2007). Το Διεθνές Πρόγραμμα CarpeVitam. Leadership for Learning και η Ελληνική Συμμετοχή από Ακαδημαϊκή Οπτική Γωνία. Στο Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., & Σταμάτης, Θ. *Ένα σχολείο μαθαίνει. Η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του Διεθνούς προγράμματος CarpeVitam. Leadership for Learning*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., & Σταμάτης, Θ. (2007). *Ένα σχολείο μαθαίνει. Η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του Διεθνούς προγράμματος CarpeVitam. Leadership for Learning*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Μπινιάρη, Λ., & Μπαγάκης, Γ. (2006). Το σχολικό πορτραίτο ως εργαλείο αποτύπωσης, αυτοαξιολόγησης και ανάπτυξης του σχολείου. Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μυλωνά, Ζ. (2005). *Διευθυντής και Αποτελεσματική Σχολική Μονάδα*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. (1991). *Παιδαγωγική του σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού, *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 44-45.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000). *Οδηγός Αποτίμησης και σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Εισαγωγή στην αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Βασικές έννοιες και παραδοχές*, Α΄ Τεύχος, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Παπαδάκης, Ν., & Γράβαρης, Δ. (2005). *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική μεταξύ κράτους και αγοράς*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Παπαδημητρακόπουλος, Β. (2006). Για μια εσωτερική αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας. *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 6, 43-59.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (2005). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Πασιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι., & Τσιάκκιρος, Α. (2005). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Από την θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Έλλην.
- Πασιαρδής, Π. (2008). *Παρακολούθηση και αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών*. Λευκωσία: Α.Π.ΚΥ.
- Ρούσσης, Ρ. (2006). Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση εσωτερικής αξιολόγησης με διαστάσεις αποδοτικότητας σχολικής μονάδας. Η περίπτωση του Ν. Μεσσηνίας. Διπλωματική εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Σαΐτη, Α. (2000). *Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σολομών, Ι. (επιμ.). (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τμήμα Αξιολόγησης.
- Τσαντάκης, Γ., Δ. (2007). *Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών: Ερευνητική Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Γιαχούδη.
- Τσιριγώτης, Θ. (2002). «Η αναδιάρθρωση στην εκπαίδευση». Στο: Κάτσικας, Χ., & Καββαδίας, Γ. (Επιμ.). (2002). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί;*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Φασούλης, Κ. (2001). Η Ποιότητα στη Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης. Κριτική Προσέγγιση στο Σύστημα Δ.Ο.Π., *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 4, 186-198.
- Χουλιάρη, Ξ. (2010). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών οργανισμών και ιδρυμάτων, η συστημική θεωρία και το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. *The journal for open and distance education and educational technology*, τ. 6, 1-2, 201-222.

### **Μεταφρασμένη**

- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (Μτφρ. Δεληγιάννη, Μ.). (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της Έρευνας και Δράσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Day, C. (Μτφρ. Βακάκη Α.). (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Goleman, D. (Μτφρ. Μεγαλούδη, Φ.). (2011). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*, Αθήνα: Πεδίο.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1992). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκη.
- Koonts, H., & O' Donnell, C. (Μτφρ. Βαρδάκος, Χ.). (1982). *Οργάνωση και Διοίκηση*, Τόμος Α' 198, Αθήνα: Παπαζήση.
- Kotter, J. (Μτφρ. Σοκόδημος, Α.). (2001). *Ηγέτης στις Αλλαγές*, Αθήνα: Κριτική.
- MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- MacBeath, J. (2005). Αυτοαξιολόγηση. Ήρθε η ώρα για μια μεγάλη ιδέα. Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.). *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., & Jacibcent, L. (2005). *Η αυτοαξιολόγηση στο Ευρωπαϊκό Σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mason, J. (Κυριαζή, Ν. Επιμ.). (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- UNESCO (2002). *Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής. Εκπαίδευση, ο θησαυρός που κρύβει μέσα της*. Αθήνα: Gutenberg.

### **Ξενόγλωσση**

- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G., & West, M. (1994). *Creating the Conditions for School Improvement*, London: David Fulton.
- Alvik, T. (1997). *School Self-evaluation: A Whole School Approach, Case Study No. 2*. Dundee: CIDREE Collaborative Project Self-evaluation in School Development, Scottish CCC.
- Atkin, J. M. (1989). Can Educational Research keep pace with educational reform? In *Phi Delta Kappan*, 71, (3), 200-205.

- Barth, R. (1990). *Improving Schools from Within: Teachers, Parents and Principals Can Make the Difference*, San Francisco: CA, Jossey-Bass.
- Broadfoot, P. M. (1996). *Education, Assessment and Society*. Buckingham: Open University Press.
- Clift, P., Nutall, D., & McCormick, R. (1987). *Studies in School Self-Evaluation*. Lewes: Falmer Press.
- Devos, G., & Verhoven, J. C. (2003). School Self-Evaluation-Conditions and Caveats: The Case of Secondary Schools. *In Educational Management Administration Leadership*, 31, 403-420.
- Edmonds, R. R. (1979). Effective schools for the urban poor. *In Educational Leadership*, 37, (1), 15-27.
- Eurydice (2004). *Evaluation of schools providing compulsory education in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit. In: <http://www.eurydice.org>.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of Educational change*. London: Cassell.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (1994). *Looking in classrooms*. 6<sup>th</sup> edition. New York: HarperCollins.
- Hargreaves, D. H. (2003). *Education Epidemic: Transforming Secondary Schools Through Innovation Networks*. London: Demos.
- Hopkins, D. (1989). *Evaluating for School Development*. Milton, Keynes: Open University Press.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2001). *Educational administration. Theory, research and practice* (6<sup>th</sup> ed.). New York: McGraw-Hill.
- Janssens, F. J. G., Gonnig, H. W. C. H., & Amelsvoort, V. (2008). School self-evaluations and school inspections in Europe: An exploratory study. *In Studies in Educational Evaluation*, 34, 15-23.
- Kyriakides, L., & Campbell, R. J. (2004). School Self-evaluation and school Improvement: A critique of values and procedures. *In Studies in Educational Evaluation*, 30, 23-26.
- Looney J. (2011). Developing High-Quality Teachers: Teacher evaluation for improvement, *European Journal of Education*, Vol. 46, No. 4, 440-445.
- Loser, F. / Terhart, E. (1991). «Schule als Lebensraum – Schüler und Lehrer». In Roth, L. (Hrsg). *Pädagogik: Handbuch für Studium und Praxis*, S. 859-868. München: Ehrenwirth.
- Στο Κωνσταντίνου, X. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και*



πράξη. Μια προσέγγιση βασισμένη σε θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα.  
Αθήνα: Gutenberg.

- MacBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves. The case for school self-evaluation*. London and New York: Routledge.
- MacDonald, D. (2003). Curriculum Change and the Post-Modern World: Is the Curriculum Reform Movement an Anachronism?. *Journal of Curriculum Studies*, 35 (2), 139-149.
- MacBeath, J., & MacGlynn, A. (2002). *Self evaluation. What's in for schools?* London: Routledge Falmer.
- McCormick, R., & James, M. (1990). *Curriculum Evaluation in Schools*. London: Routledge.
- McNamara, G., & O' Hara, J. (2005). Internal Review and Self-Evaluation – The chosen Route to School Improvement in Ireland. In *Studies in Educational Evaluation*, 31, 267-282.
- McNamara, G., & O' Hara, J. (2008). The importance of the concept of self-evaluation in the changing landscape of education policy. In *Studies in Educational Evaluation*, 34, 173-179.
- Meuret, D., & Morlaix, S. (2003). Conditions of Success of a School's self-evaluation: Some lessons of a European Experience. In *School Effectiveness and School Improvement*, 14, (1), 53-71.
- Nevo, D. (2001). School evaluation: internal or external? *Studies in Educational Evaluation*, 27 (2), 95-106.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, OECD, Paris.
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OECD PUBLISHING.
- Plowright, D. (2007). Self-evaluation and Ofsted Inspection. In *Educational Management Administration & Leadership*, 35, (3), 373-393.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. L., Ouston, J. (1979). *Fifteen Thousands Hours: Secondary Schools and their effects on children*. London: OpenBooks.
- Ryan, K., Chandler, M., & Samuels, M. (2007). What should School-based evaluation look like? In *Studies in Educational Evaluation*, 33, 197-212.
- Sanford, N. (1970). Whatever happened to action research. In *Journal of Social Issues*, 26, 3-13.

- Saunders, W. L. (1998). Value-Added Assessment. In *The School Administrator*, 55, (11), 24-32.
- Saunders, W. L. (1999). Who or What is School “Self-Evaluation for?”. In *School Effectiveness and School Improvement*, 10, (4), 414-429.
- Saunders, W. L. (2001). *Evaluating School Self-evaluation*. London: National Foundation for Educational Research.
- Scheerens, J. (2002). School self-evaluation: Origins, definition, approaches, methods and implementation. In *School-Based Evaluation: An International Perspective (Advances in Program Evaluation, Volume 8)*, Emerald Group Publishing Limited, 35-69.
- Scheerens, J. (2004). The Evaluation culture. In *Studies in Educational Evaluation*, 30, 105-124.
- Schildkamp, K. (2007). *The utilization of a self-evaluation instrument for primary education*. Enschede: IpsKamp.
- Schildkamp, K., & Visscher, A. (2010). Factors influencing the utilization of a school self-evaluation instrument. In *Studies in Educational Evaluation* (article in press).
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. Newbury Park CA: Sage.
- Sergiovanni, T., & Starratt, R. (2002). *Supervision. A Redefinition*. New York: McGraw-Hill.
- Simons, H. (1987). *Getting to Know Schools in a Democracy: The Politics and Process of the Evaluation*. London: Falmer Press.
- Solomon, J. (1997). *Trends in the Evaluation of Education Systems: Schools Self-Evaluation and Decentralization*, Athens: Pedagogical Institute, Department of Primary Education.
- Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing our School: Linking School Effectiveness and School Improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2000). Alternative approaches to supervision: Cases from the field. *Journal of Curriculum and Supervision*, 15 (3), 212-235.
- Vanhoof, J., Petegem, P., & Sven De Maeyer. (2009). Attitudes towards school self-evaluation. In *Studies in Educational Evaluation*, 35, 21-28.
- Weiss, E. M. (1999). Perceived workplace conditions and first year’s teacher’s moral, career choice commitment and planet retention: A secondary analysis. *Teaching and Teacher Education*, 15, 861-879.

## ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ-ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ

Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου. Το Παρατηρητήριο της ΑΕΕ. Στο:  
<http://aee.iep.edu.gr/>(προσπελάστηκε στις 10/03/2016).

Αποτελέσματα ΑΕΕ. Το Παρατηρητήριο της ΑΕΕ. Στο:  
<http://aee.iep.edu.gr/pilot/results> (προσπελάστηκε στις 10/03/2016).

Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου. Το Παρατηρητήριο της ΑΕΕ. Στο:  
<http://aee.iep.edu.gr/about/webpage> (προσπελάστηκε στις 10/03/2016).

Κασιμάτη, Α., & Γιαλαμάς, Β. (2009). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών – απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών. Στο:  
<http://www.math.uoa.gr/me/conf2/papers/kasimat> (προσπελάστηκε στις 10/03/2016).

Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. Στο: [www.kee.gr](http://www.kee.gr) (προσπελάστηκε στις 10/03/2016).

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Στο: [www.pi-schools.gr](http://www.pi-schools.gr) (προσπελάστηκε στις 05/04/2016).

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ**

## Παράρτημα 1: Το Ερωτηματολόγιο της Έρευνας

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αξιότιμες/-οι Διευθύντριες/-τες,

το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος της έρευνας που διεξάγεται στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, στην κατεύθυνση «Οργάνωση και Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας».

Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι να καταγραφούν οι απόψεις, τα κυριότερα αποτελέσματα, αλλά και η συνολική εμπειρία σας από την εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης στις Σχολικές Μονάδες της χώρας κατά το σχολικό έτος 2013-2014, μετά την ολοκλήρωση της πιλοτικής εφαρμογής του ερευνητικού προγράμματος του ΥΠΑΙΘΠΑ «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας: Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης», από τις 08-06-2010 έως τις 31-12-2012.

Για την πλειοψηφία των ερωτήσεων, η απάντησή σας προκύπτει από την επιλογή που θα κάνετε σε μια σειρά δηλώσεων. Επιλέξτε τη δήλωση/απάντηση που σας εκφράζει περισσότερο. Αν αλλάξετε άποψη για μια απάντηση, απλά διαγράψτε την και σημειώστε την καινούρια. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις.

Το ερωτηματολόγιο, όπως και τα πορίσματα της παρούσας έρευνας θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Για τον λόγο αυτό και για τη διασφάλιση του **ιδιωτικού απορρήτου**, το ερωτηματολόγιο είναι **ανώνυμο**. Παρακαλούμε να απαντήσετε με ειλικρίνεια στις ερωτήσεις, χωρίς να ανησυχείτε για το ενδεχόμενο σύνδεσης των απαντήσεων με το πρόσωπό σας, καθώς αυτό είναι αδύνατο.

Σας ευχαριστώ θερμά εκ των προτέρων!

Αθανασία Σιαβίκη

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

#### ΜΕΡΟΣ Α΄

Παρακαλώ συμπληρώστε τον αριθμό που αντιστοιχεί στην επιλογή/απάντησή σας.

**A1. Φύλο:** 0= Άνδρας, 1= Γυναίκα

**A2. Κατηγορία Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στην οποία υπηρετείτε ως Διευθυντής/-ρια:**

0= Σχολική Μονάδα Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, 1= Σχολική Μονάδα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

**A3. Επιλέξτε την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκετε:**

0= 20-30 Ετών, 1= 31- 40 Ετών, 2= 41-50 Ετών, 3= Μεγαλύτερη των 50 Ετών

**A4. Ειδικότητα:**

0= Δάσκαλος/α, 1= Εκπαιδευτικός Ξένων Γλωσσών, 2= Εκπαιδευτικός Πληροφορικής, 3= Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής (Μουσικής, Εικαστικών, Θεατρικής Αγωγής), 4= Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής

**A5. Συνολικά έτη υπηρεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Συνυπολογίστε το χρόνο ως ωρομίσθιος ή / και αναπληρωτής):**

0= 1-10, 1= 11-20, 2= 21-30, 3= Μεγαλύτερη των 30 Ετών

**A6. Συνολικά έτη υπηρεσίας στη θέση του/της Διευθυντή/-ριας Σχολικών Μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης:**

0= 1-4, 1= 5-8, 2= 9-12, 3= Μεγαλύτερη των 12 Ετών

**A7. Περαιτέρω σπουδές εκτός βασικού πτυχίου (Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις):**

0= Δεύτερο Πτυχίο,

1= Μεταπτυχιακός τίτλος,

2= Διδακτορικός τίτλος,

3= Μετεκπαίδευση/Διδασκαλείο,

4= Εξομοίωση,

5= Κανένα από τα παραπάνω,

6= Άλλο (Διευκρινίστε):.....

**A8. Πόσο καλά γνωρίζετε την Εκπαιδευτική Νομοθεσία που αναφέρεται ειδικά στην Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) στη Σχολική Μονάδα (Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης);**

0= Καθόλου, 1= Ελάχιστα, 2= Μέτρια, 3= Καλά, 4= Πολύ Καλά

**A9. Σε ποιο βαθμό θεωρείται ότι συμβάλλει στην εύρυθμη λειτουργία της Σχολικής Μονάδας η Εκπαιδευτική Νομοθεσία που αναφέρεται ειδικά στη Διαδικασία Εσωτερικής Αξιολόγησης (Αυτοαξιολόγησης) του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα;**

0= Καθόλου, 1= Σε πολύ μικρό βαθμό, 2= Σε μικρό βαθμό, 3= Σε μεγάλο βαθμό, 4= Σε πολύ μεγάλο βαθμό

**ΜΕΡΟΣ Β΄**

Αξιολογήστε τις παρακάτω προτάσεις, επιλέγοντας τον αριθμό που σας εκφράζει περισσότερο.

**B1. Συμμετείχατε ως Διευθυντής Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στις διαδικασίες (1. Γενική Εκτίμηση της εικόνας του σχολείου και Ιεράρχηση Προτεραιοτήτων, 2. Σχεδιασμός Δράσης προς υλοποίηση την επόμενη σχολική χρονιά, 3. Σύνταξη και ηλεκτρονική υποβολή της Ετήσιας Έκθεσης Αξιολόγησης του σχολείου) που υλοποιήθηκαν κατά το πρώτο έτος εφαρμογής της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού έργου στη Σχολική Μονάδα το 2013-2014;**

[0= Ναι, 1= Όχι]

[ ]

Αν η απάντησή σας στην ερώτηση **B1** ήταν **1= ΌΧΙ**, παρακαλώ απαντήστε την ακόλουθη ερώτηση **B2**, με την οποία και ολοκληρώνεται η πολύτιμη συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα:

**B2. Καταγράψτε συνοπτικά τους λόγους/αιτίες/δυσχέρειες/ενστάσεις που σας οδήγησαν στην επιλογή της μη συμμετοχής στις Διαδικασίες Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα:**

.....  
.....  
.....

Αν η απάντησή σας στην ερώτηση **B1** ήταν **0= ΝΑΙ**, παρακαλώ συνεχίστε με τη συμπλήρωση των υπόλοιπων ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, με τη σειρά που παρατίθενται ακολούθως:

**B2. Στη Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε στη Σχολική Μονάδα, λήφθηκαν υπόψη (Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις):**

0= Τεκμήρια από τον ατομικό φάκελο των εκπαιδευτικών (portfolio), [ ]

1= Ποσοτικά στοιχεία από το αρχείο της Σχολικής Μονάδας, [ ]

2= Ποιοτικά δεδομένα από το αρχείο της Σχολικής Μονάδας, [ ]

3= Άλλο (Διευκρινίστε):..... [ ]

**B3. Για την πραγματοποίηση της Διαδικασίας Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα, αξιοποιήθηκαν ως ερευνητικά εργαλεία (Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις):**

0= Ερωτηματολόγιο, [ ]

1= Συνέντευξη, [ ]

2= Παρατήρηση, [ ]

3= Ημερολόγιο, [ ]

4= Μαγνητοφώνηση ή/και Βιντεοσκόπηση, [ ]

5= Φωτογράφιση, [ ]

6= Κοινωνιομετρικές τεχνικές, [ ]

7= Τριγωνοποίηση, [ ]

8= Άλλο (Διευκρινίστε): .....

## **ΜΕΡΟΣ Γ΄**

Επιλέξτε για κάθε τομέα και επιμέρους δείκτη που αποτιμήσατε κατά τη διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα τον αριθμό που αντιστοιχεί στην αποτύπωση της εικόνας του σχολείου ως προς τους δείκτες.

### **ΑΞΟΝΑΣ 1: ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

#### **ΤΟΜΕΑΣ 1: ΜΕΣΑ ΚΑΙ ΠΟΡΟΙ**

##### **Δείκτης Αξιολόγησης 1.1: Σχολικός χώρος, υλικοτεχνική υποδομή και οικονομικοί πόροι**

**Γ1. Για την κάλυψη των αναγκών εκπαιδευτικών και μαθητών στη Σχολική Μονάδα, προέκυψε από τη διαδικασία Αυτοαξιολόγησης ότι εμφανίζει επάρκεια σε (Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις):**

- 0= Διαθέσιμους σχολικούς χώρους,
- 1= Υλικοτεχνική υποδομή,
- 2= Διαθέσιμους οικονομικούς πόρους,
- 3= Όλα τα παραπάνω,
- 4= Κανένα από τα παραπάνω

##### **Δείκτης Αξιολόγησης 1.2: Στελέχωση του σχολείου**

**Γ2. Για την κάλυψη των συγκεκριμένων αναγκών της Σχολικής Μονάδας και των απαιτήσεων του Προγράμματος Σπουδών, προέκυψε από τη διαδικασία Αυτοαξιολόγησης ότι εμφανίζει επάρκεια σε (Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις):**

- 0= Εκπαιδευτικό προσωπικό,
- 1= Διοικητικό προσωπικό,
- 2= Ειδικό επιστημονικό προσωπικό,
- 3= Βοηθητικό προσωπικό,
- 4= Όλα τα παραπάνω,
- 5= Κανένα από τα παραπάνω

### **ΑΞΟΝΑΣ 2: ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

#### **ΤΟΜΕΑΣ 2: ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

##### **Δείκτης Αξιολόγησης 2.1: Οργάνωση και συντονισμός της σχολικής ζωής**



**Γ3. Από τη διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα, προέκυψε ότι υφίσταται ένα συμμετοχικό, συλλογικό και συνεργατικό πλαίσιο εργασίας μεταξύ όλων των παραγόντων της.**

0= Καθόλου, 1= Σε πολύ μικρό βαθμό, 2= Σε μικρό βαθμό, 3= Σε μεγάλο βαθμό, 4= Σε πολύ μεγάλο βαθμό

**Δείκτης Αξιολόγησης 2.2: Διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων**

**Γ4. Οι διαθέσιμοι πόροι κατανέμονται σύμφωνα με τις ανάγκες της Σχολικής σας Μονάδας για την αποτελεσματική εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών.**

0= Καθόλου, 1= Σε πολύ μικρό βαθμό, 2= Σε μικρό βαθμό, 3= Σε μεγάλο βαθμό, 4= Σε πολύ μεγάλο βαθμό

**Δείκτης Αξιολόγησης 2.3: Αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού**

**Γ5. Στη Σχολική Μονάδα, αναπτύσσονται διαδικασίες (επιμορφωτικά σεμινάρια, ημερίδες, επιστημονικές εκδηλώσεις) που στοχεύουν στη βελτίωση της επιστημονικής και παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών.**

0= Καθόλου, 1= Σε πολύ μικρό βαθμό, 2= Σε μικρό βαθμό, 3= Σε μεγάλο βαθμό, 4= Σε πολύ μεγάλο βαθμό

**ΤΟΜΕΑΣ 3: ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ**

**Δείκτης Αξιολόγησης 3.1: Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών**

**Γ6. Στη Σχολική Μονάδα, υιοθετούνται διαφορετικές διδακτικές μέθοδοι ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών.**

0= Καθόλου, 1= Σε πολύ μικρό βαθμό, 2= Σε μικρό βαθμό, 3= Σε μεγάλο βαθμό, 4= Σε πολύ μεγάλο βαθμό

**Δείκτης Αξιολόγησης 3.2: Ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών**

**Γ7. Κατά τη διαδικασία αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών στη Σχολική Μονάδα, αξιοποιούνται παραπάνω από μία διαφορετικές μέθοδοι αξιολόγησης.**

0= Καθόλου, 1= Σε πολύ μικρό βαθμό, 2= Σε μικρό βαθμό, 3= Σε μεγάλο βαθμό, 4= Σε πολύ μεγάλο βαθμό

**ΤΟΜΕΑΣ 4: ΚΛΙΜΑ ΚΑΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

**Δείκτης Αξιολόγησης 4.1: Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών και μεταξύ των μαθητών**

**Γ8. Οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών στο χώρο του σχολείου με ευαισθησία και διακριτικότητα.**

0= Καθόλου, 1= Σε πολύ μικρό βαθμό, 2= Σε μικρό βαθμό, 3= Σε μεγάλο βαθμό, 4= Σε πολύ μεγάλο βαθμό

**Δείκτης Αξιολόγησης 4.2: Σχέσεις του σχολείου με γονείς και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς-κοινωνικούς φορείς**

**Γ9. Η Σχολική Μονάδα ενημερώνει τακτικά τους γονείς σχετικά με την πρόοδο των μαθητών.**

0= Καθόλου, 1= Σε πολύ μικρό βαθμό, 2= Σε μικρό βαθμό, 3= Σε μεγάλο βαθμό, 4= Σε πολύ μεγάλο βαθμό

### **ΤΟΜΕΑΣ 5: ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ, ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΔΡΑΣΕΙΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ**

**Δείκτης Αξιολόγησης 5.1: Εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις**

**Γ10. Στη Σχολική Μονάδα, υλοποιούνται ειδικά υποστηρικτικά και αντισταθμιστικά προγράμματα (ίδρυση τάξεων υποδοχής και τμήματος ένταξης, παράλληλη στήριξη μαθητών, λειτουργία φροντιστηριακών τμημάτων) για την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλους τους μαθητές.**

0= Καθόλου, 1= Σε πολύ μικρό βαθμό, 2= Σε μικρό βαθμό, 3= Σε μεγάλο βαθμό, 4= Σε πολύ μεγάλο βαθμό

**Δείκτης Αξιολόγησης 5.2: Ανάπτυξη και εφαρμογή σχεδίων δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου**

**Γ11. Στη Σχολική Μονάδα, υπάρχει συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών) στη διαμόρφωση και εφαρμογή σχεδίων δράσης.**

0= Καθόλου, 1= Σε πολύ μικρό βαθμό, 2= Σε μικρό βαθμό, 3= Σε μεγάλο βαθμό, 4= Σε πολύ μεγάλο βαθμό

### **ΑΞΟΝΑΣ 3: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

#### **ΤΟΜΕΑΣ 6: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ**

**Δείκτης Αξιολόγησης 6.1: Φοίτηση και διαρροή των μαθητών**

**Γ12. Η Σχολική Μονάδα αντιμετωπίζει με επιτυχία περιπτώσεις μαθητών που απουσιάζουν από το σχολείο για μεγάλο χρονικό διάστημα.**

0= Καθόλου, 1= Σε πολύ μικρό βαθμό, 2= Σε μικρό βαθμό, 3= Σε μεγάλο βαθμό, 4= Σε πολύ μεγάλο βαθμό

### Δείκτης Αξιολόγησης 6.2: Επιτεύγματα και πρόοδος των μαθητών

**Γ13. Τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα των μαθητών στη Σχολική Μονάδα ανταποκρίνονται στους στόχους του Προγράμματος Σπουδών.**

0= Καθόλου, 1= Σε πολύ μικρό βαθμό, 2= Σε μικρό βαθμό, 3= Σε μεγάλο βαθμό, 4= Σε πολύ μεγάλο βαθμό

### Δείκτης Αξιολόγησης 6.3: Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών

**Γ14. Η Σχολική Μονάδα διασφαλίζει την ανάπτυξη όλων των μαθητών σε κοινωνικοσυναισθηματικό επίπεδο.**

0= Καθόλου, 1= Σε πολύ μικρό βαθμό, 2= Σε μικρό βαθμό, 3= Σε μεγάλο βαθμό, 4= Σε πολύ μεγάλο βαθμό

## ΤΟΜΕΑΣ 7: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

### Δείκτης Αξιολόγησης 7.1: Επίτευξη των στόχων του σχολείου

**Γ15. Τα μέλη της Σχολικής Μονάδας (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές) θέτουν στην αρχή κάθε σχολικού έτους από κοινού τους ετήσιους, προς επίτευξη, διδακτικούς και μαθησιακούς στόχους.**

0= Καθόλου, 1= Σε πολύ μικρό βαθμό, 2= Σε μικρό βαθμό, 3= Σε μεγάλο βαθμό, 4= Σε πολύ μεγάλο βαθμό

**Γ16. Η Σχολική Μονάδα επιτυγχάνει τους ετήσιους στόχους που θέτει στην αρχή κάθε σχολικού έτους.**

0= Καθόλου, 1= Σε πολύ μικρό βαθμό, 2= Σε μικρό βαθμό, 3= Σε μεγάλο βαθμό, 4= Σε πολύ μεγάλο βαθμό

## **ΜΕΡΟΣ Δ΄**

Αξιολογήστε τις παρακάτω προτάσεις, επιλέγοντας τον αριθμό που σας εκφράζει περισσότερο. Μπορείτε να κάνετε μόνο μία επιλογή για κάθε ερώτηση.

**Δ1. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με μια ενδεχόμενη καθιέρωση, στο άμεσο μέλλον, της Διαδικασίας Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα στη βάση των Τομέων και των Δεικτών που εξετάστηκαν κατά το σχολικό έτος 2013-2014;**

0= Καθόλου, 1= Σε πολύ μικρό βαθμό, 2= Σε μικρό βαθμό, 3= Σε μεγάλο βαθμό, 4= Σε πολύ μεγάλο βαθμό

**Δ2. Εκτιμάτε ότι η Εσωτερική Μορφή Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα (Αυτοαξιολόγηση) συνιστά ανατροφοδοτικό και υποστηρικτικό μηχανισμό στην εκπαιδευτική διαδικασία;**

0= Καθόλου, 1= Σε πολύ μικρό βαθμό, 2= Σε μικρό βαθμό, 3= Σε μεγάλο βαθμό, 4= Σε πολύ μεγάλο βαθμό [ ]

**Τέλος Ερωτηματολογίου**

**Σας ευχαριστώ πολύ για τον πολύτιμο χρόνο σας!**

**Παράρτημα 2: Δομή και Διάρθρωση των Θεματικών Πεδίων της  
ΑΕΕ που μελετήθηκαν κατά το 2013-2014**

**(3 Άξονες, 7 Τομείς, 15 Δείκτες)**

<b>ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ</b>	
Κοινωνικά και Πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών και του σχολείου	
<b>A. ΔΕΔΟΜΕΝΑ</b>	
Τομείς	Δείκτες
1. Μέσα και πόροι	1.1. Σχολικός χώρος, υλικοτεχνική υποδομή και οικονομικοί πόροι  1.2. Στελέχωση του σχολείου
<b>B. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ</b>	
Τομείς	Δείκτες
2. Ηγεσία, Διοίκηση και Οργάνωση του Σχολείου	2.1. Οργάνωση και συντονισμός της σχολικής ζωής  2.2. Διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων  2.3. Αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού
3. Διδασκαλία και Μάθηση	3.1. Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών  3.2. Ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών
4. Κλίμα και Σχέσεις του Σχολείου	4.1. Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών και μεταξύ των μαθητών

	4.2. Σχέσεις του σχολείου με γονείς και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς-κοινωνικούς φορείς
5. Προγράμματα, Παρεμβάσεις και Δράσεις Βελτίωσης	5.1. Εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις  5.2. Ανάπτυξη και εφαρμογή σχεδίων δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου
<b>Γ. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</b>	
<b>Τομείς</b>	<b>Δείκτες</b>
6. Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα	6.1. Φοίτηση και διαρροή των μαθητών  6.2. Επιτεύγματα και πρόοδος των μαθητών  6.3. Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών
7. Αποτελέσματα του Σχολείου	7.1. Επίτευξη των στόχων του σχολείου

### Παράρτημα 3: Πίνακες

Οι παρακάτω πίνακες καταγράφουν αναλυτικά τα κυριότερα αποτελέσματα ανά άξονα Αυτοαξιολόγησης και ξεχωριστά για κάθε Σχολική Μονάδα όπως προέκυψαν από τη διεξαγωγή της διαδικασίας στη βάση των αντιστοιχών τομέων και επιμέρους δεικτών.

*Πίνακας 6: Κυριότερα αποτελέσματα Άξονα 1 – Δεδομένα του σχολείου*

Αριθμός Σχολικής Μονάδας	Τομέας 1						
	Δείκτης 1.1			Δείκτης 1.2			
	Επάρκεια σε διαθέσιμους σχολικούς χώρους	Επάρκεια σε υλικοτεχνική υποδομή	Επάρκεια σε διαθέσιμους οικονομικούς πόρους	Επάρκεια σε εκπαιδευτικό προσωπικό	Επάρκεια σε διοικητικό προσωπικό	Επάρκεια σε ειδικό επιστημονικό προσωπικό	Επάρκεια σε βοηθητικό προσωπικό
1	Όχι	Όχι	Όχι	Ναι	Όχι	Όχι	Όχι
2	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Όχι	Όχι	Όχι
3	Ναι	Ναι	Ναι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι
4	Ναι	Ναι	Ναι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι
5	Ναι	Όχι	Όχι	Ναι	Όχι	Όχι	Όχι
6	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Όχι	Όχι	Ναι
7	Ναι	Όχι	Όχι	Ναι	Όχι	Όχι	Ναι
8	Όχι	Όχι	Όχι	Ναι	Όχι	Όχι	Όχι
9	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι
10	Ναι	Όχι	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι
11	Όχι	Όχι	Όχι	Ναι	Όχι	Όχι	Ναι
12	Όχι	Όχι	Όχι	Ναι	Όχι	Όχι	Ναι
13	Ναι	Όχι	Όχι	Ναι	Όχι	Όχι	Όχι
14	Ναι	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	Όχι	Όχι
15	Ναι	Όχι	Όχι	Ναι	Όχι	Όχι	Ναι
16	Όχι	Ναι	Ναι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι
17	Ναι	Όχι	Όχι	Ναι	Όχι	Όχι	Όχι
18	Ναι	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	Όχι	Όχι
19	Ναι	Όχι	Όχι	Ναι	Όχι	Όχι	Όχι

Αριθμός Σ	Τομέας 1						
	Δείκτης 1.1			Δείκτης 1.2			
20	Ναι	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	Όχι	Όχι
21	Όχι	Όχι	Όχι	Ναι	Ναι	Όχι	Όχι
22	Ναι	Όχι	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι	Ναι
23	Ναι	Όχι	Όχι	Ναι	Όχι	Όχι	Όχι
24	Ναι	Όχι	Όχι	Ναι	Όχι	Όχι	Όχι
25	Ναι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι
26	Ναι	Ναι	Ναι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι
27	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Όχι	Όχι	Όχι
28	Όχι	Όχι	Όχι	Ναι	Όχι	Όχι	Ναι
29	Ναι	Όχι	Όχι	Ναι	Όχι	Όχι	Ναι
30	Ναι	Όχι	Όχι	Ναι	Όχι	Όχι	Όχι
31	Ναι	Ναι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι
32	Ναι	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι
33	Ναι	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	Όχι	Ναι
34	Όχι	Όχι	Όχι	Ναι	Όχι	Όχι	Ναι
35	Όχι	Όχι	Όχι	Ναι	Όχι	Όχι	Όχι
36	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Όχι	Όχι	Όχι
37	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Όχι	Όχι	Ναι
38	Ναι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι
39	Ναι	Όχι	Όχι	Ναι	Όχι	Όχι	Όχι
40	Ναι	Όχι	Όχι	Ναι	Όχι	Όχι	Όχι
41	Ναι	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	Όχι	Όχι
42	Όχι	Όχι	Όχι	Ναι	Όχι	Όχι	Όχι
43	Ναι	Όχι	Όχι	Ναι	Ναι	Όχι	Όχι
44	Όχι	Όχι	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι	Ναι
45	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Όχι	Όχι	Όχι
46	Ναι	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	Όχι	Όχι
47	Ναι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι



Αριθμός	Τομέας 1						
	Δείκτης 1.1			Δείκτης 1.2			
48	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι
49	Ναι	Όχι	Όχι	Ναι	Όχι	Όχι	Όχι
50	Ναι	Όχι	Όχι	Ναι	Όχι	Όχι	Ναι
51	Όχι	Όχι	Όχι	Ναι	Όχι	Όχι	Ναι
52	Ναι	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	Όχι	Όχι
53	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι
54	Ναι	Όχι	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι
55	Όχι	Όχι	Όχι	Ναι	Όχι	Όχι	Ναι
56	Ναι	Όχι	Όχι	Ναι	Όχι	Όχι	Ναι
57	Όχι	Όχι	Όχι	Ναι	Όχι	Όχι	Όχι
58	Όχι	Όχι	Όχι	Ναι	Όχι	Όχι	Όχι
59	Όχι	Όχι	Όχι	Ναι	Όχι	Όχι	Ναι
60	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι
61	Όχι	Όχι	Όχι	Ναι	Όχι	Όχι	Όχι

*Πίνακας 7: Κυριότερα αποτελέσματα Άξονα 2 – Διαδικασίες του σχολείου*

Αριθμός Σχολικής Μονάδας	Τομέας 2			Τομέας 3		Τομέας 4		Τομέας 5	
	Δείκτης 2.1*	Δείκτης 2.2*	Δείκτης 2.3*	Δείκτης 3.1*	Δείκτης 3.2*	Δείκτης 4.1*	Δείκτης 4.2*	Δείκτης 5.1*	Δείκτης 5.2*
1	3	2	3	3	2	4	4	4	2
2	3	3	3	3	2	4	3	4	3
3	4	3	3	4	4	4	3	4	3
4	2	2	1	1	1	4	3	0	-
5	3	3	3	3	3	4	3	4	3
6	3	3	3	2	2	3	3	1	3
7	3	3	3	3	3	4	4	4	4
8	3	3	3	3	4	4	4	4	3
9	3	3	2	3	3	4	3	3	2
10	3	3	1	3	2	3	3	1	3
11	3	3	4	4	4	4	4	4	4
12	3	3	3	3	3	3	4	-	4
13	3	2	2	2	3	3	3	2	3
14	2	2	0	2	2	3	3	1	2

Αριθμός Σχολική ς Μονάδα ς	Τομέας 2			Τομέας 3		Τομέας 4		Τομέας 5	
	Δείκτη ς 2.1*	Δείκτη ς 2.2*	Δείκτη ς 2.3*	Δείκτη ς 3.1*	Δείκτη ς 3.2*	Δείκτη ς 4.1*	Δείκτη ς 4.2*	Δείκτη ς 5.1*	Δείκτη ς 5.2*
15	3	3	3	3	3	4	4	3	3
16	3	4	2	3	2	3	4	2	4
17	4	4	2	3	4	4	4	4	4
18	4	4	3	4	4	4	4	3	3
19	4	3	3	3	2	4	4	4	-
20	3	3	3	3	3	3	3	3	3
21	3	2	3	3	2	4	4	3	3
22	3	4	2	3	3	4	4	4	4
23	3	3	3	3	3	4	4	4	3
24	3	2	2	2	3	4	3	2	3
25	3	3	3	3	3	4	4	3	3
26	4	3	3	3	4	4	4	4	3
27	3	3	3	2	2	3	4	1	3
28	2	2	1	1	1	4	3	0	2
29	3	3	3	3	3	4	4	3	3
30	3	3	1	3	2	3	3	2	3
31	4	4	4	4	4	4	4	3	3
32	3	3	3	3	3	3	3	3	3
33	2	2	0	2	2	3	3	1	2
34	3	3	4	4	4	4	4	3	3
35	3	3	3	3	3	4	4	3	4
36	3	3	3	3	2	4	4	4	3
37	3	4	3	4	4	4	3	4	3
38	3	2	2	2	2	3	3	2	3
39	3	3	3	3	3	4	4	4	3
40	4	3	3	3	2	4	4	4	3
41	2	2	0	2	2	3	3	1	2
42	3	2	3	3	2	3	3	4	2
43	3	3	1	3	2	3	3	1	3
44	3	2	3	2	3	-	3	-	3
45	3	3	3	2	2	3	3	1	2
46	3	3	3	3	2	4	4	3	3
47	3	3	3	3	3	4	4	4	4
48	2	2	1	2	2	4	3	0	2
49	3	3	3	3	3	4	4	4	3
50	3	3	3	3	3	4	4	2	2
51	3	3	4	4	4	4	4	4	3
52	4	4	3	4	4	4	4	4	3
53	3	3	3	3	3	3	3	3	4

Αριθμός Σχολικής Μονάδας	Τομέας 2			Τομέας 3		Τομέας 4		Τομέας 5	
	Δείκτης 2.1*	Δείκτης 2.2*	Δείκτης 2.3*	Δείκτης 3.1*	Δείκτης 3.2*	Δείκτης 4.1*	Δείκτης 4.2*	Δείκτης 5.1*	Δείκτης 5.2*
54	4	4	1	4	4	4	4	4	4
55	3	3	3	3	3	3	4	4	4
56	4	4	3	3	2	4	4	4	4
57	3	2	3	2	2	3	4	3	3
58	3	3	1	3	3	3	3	3	1
59	2	2	2	2	2	3	3	3	2
60	3	3	3	2	3	3	4	2	3
61	4	3	3	3	3	3	3	3	3

\* 0 = Καθόλου, 1 = Σε πολύ μικρό βαθμό, 2 = Σε μικρό βαθμό, 3 = Σε μεγάλο βαθμό, 4 = Σε πολύ μεγάλο βαθμό, - = Ελλείπουσα τιμή

**Πίνακας 8: Κυριότερα αποτελέσματα Άξονα 3 – Αποτελέσματα του σχολείου**

Αριθμός Σχολικής Μονάδας	Τομέας 6			Τομέας 7	
	Δείκτης 6.1*	Δείκτης 6.2*	Δείκτης 6.3*	Δείκτης 7.1*	
				Τα μέλη της Σχολικής Μονάδας (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές) θέτουν στην αρχή κάθε σχολικού έτους από κοινού τους ετήσιους, προς επίτευξη, διδακτικούς και μαθησιακούς στόχους	Η Σχολική Μονάδα επιτυγχάνει τους ετήσιους στόχους που θέτει στην αρχή κάθε σχολικού έτους
1	4	3	3	3	3
2	1	3	3	3	4
3	3	3	4	3	3
4	3	3	3	3	3
5	2	3	3	3	3
6	3	3	3	3	3
7	3	3	3	3	3
8	3	3	3	3	3
9	3	3	3	3	3
10	3	2	2	3	3
11	4	4	4	4	4

Αριθμός Σχολικής	Τομέας 6			Τομέας 7	
	Δείκτης 6.1*	Δείκτης 6.2*	Δείκτης 6.3*	Δείκτης 7.1*	
12	4	4	3	3	3
13	4	3	3	3	2
14	3	2	2	2	3
15	3	3	3	3	3
16	3	3	3	2	3
17	2	3	3	4	4
18	3	3	3	3	3
19	3	3	4	3	3
20	3	3	3	3	3
21	4	3	3	4	4
22	2	3	3	4	3
23	2	-	3	3	4
24	4	3	3	3	2
25	4	3	3	3	4
26	3	3	4	3	3
27	3	3	3	4	3
28	3	3	3	3	3
29	4	3	3	3	3
30	3	2	2	3	3
31	3	3	3	3	3
32	3	3	3	3	3
33	3	2	2	2	3
34	3	3	4	4	3
35	4	4	3	3	3
36	1	3	3	3	3
37	3	3	4	3	3
38	4	3	3	3	2
39	3	3	3	4	3

Αριθμός Σχολικής	Τομέας 6			Τομέας 7	
	Δείκτης 6.1*	Δείκτης 6.2*	Δείκτης 6.3*	Δείκτης 7.1*	
40	3	3	4	3	4
41	3	2	2	2	2
42	4	3	3	3	3
43	3	2	2	3	3
44	-	3	3	3	3
45	3	3	3	3	3
46	3	3	3	3	4
47	3	3	3	3	3
48	3	3	3	3	3
49	2	3	3	3	3
50	2	3	3	3	3
51	4	3	4	4	4
52	4	3	3	3	3
53	4	4	3	4	4
54	1	3	3	4	4
55	3	3	3	4	3
56	4	3	3	3	3
57	3	3	3	3	3
58	3	3	3	3	3
59	3	3	3	3	3
60	2	3	3	3	3
61	3	3	3	3	3

\* 0 = Καθόλου, 1 = Σε πολύ μικρό βαθμό, 2 = Σε μικρό βαθμό, 3 = Σε μεγάλο βαθμό, 4 = Σε πολύ μεγάλο βαθμό, - = Ελλείπουσα τιμή